



Universidad de Valladolid

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL

DEPARTAMENTO DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES APLICADA A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL INGLÉS

Autora: Nuria Clemente Hernández

Tutora: Paloma Castro Prieto

TRABAJO FIN DE MÁSTER

MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZA DE IDIOMAS

ESPECIALIDAD EN LENGUAS EXTRANJERAS: INGLÉS

Valladolid, Junio 2018

Índice

INTRODUCCIÓN.....	4
MARCO TEÓRICO.....	6
1. Concepto de Inteligencias Múltiples.....	6
1.1. Orígenes del concepto.....	6
1.2. Desarrollo del concepto.....	9
1.3. Descripción de las Inteligencias Múltiples.....	12
1.3.1. Inteligencia lingüística.....	12
1.3.2. Inteligencia lógico-matemática.....	12
1.3.3. Inteligencia espacial.....	13
1.3.4. Inteligencia cinético-corporal.....	13
1.3.5. Inteligencia musical.....	14
1.3.6. Inteligencia interpersonal.....	14
1.3.7. Inteligencia intrapersonal.....	15
1.3.8. Inteligencia naturalista.....	16
1.3.9. Inteligencia existencial.....	16
2. Inteligencias Múltiples en la educación.....	18
2.1. Impacto de las Inteligencias Múltiples en la educación.....	18
2.2. Beneficios de las Inteligencias Múltiples en la enseñanza de lenguas.....	23
MARCO METODOLÓGICO.....	27
3. Diseño de una propuesta de intervención.....	27
3.1. Contexto de la propuesta.....	27
3.2. Justificación de la propuesta de intervención.....	28
3.3. Objetivos para el desarrollo de las Inteligencias Múltiples.....	33
3.4. Diseño de actividades para el desarrollo de las Inteligencias Múltiples.....	34
4. Reflexión sobre la puesta en práctica.....	50
4.1. Respuesta del alumnado: Fortalezas y debilidades.....	50
4.2. Análisis de estrategias didácticas.....	51
5. Conclusiones.....	54

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55
ANEXOS.....	58
Anexo 1. Cuestionario inteligencias múltiples.....	58
Anexo 2. Cuestionario valoración final y resultados.....	62

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de Fin de Máster (TFM) del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, impartido por la Universidad de Valladolid en el curso 2017/2018, parte de un interés específico por el tema de las Inteligencias Múltiples, el cual, además se ha visto puesto en práctica durante el período de prácticas docentes de este Máster en un centro educativo concertado de Valladolid.

Este trabajo se centra en el impacto que la Teoría de las Inteligencias Múltiples tiene en la educación, y más concretamente en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Mi objetivo principal es presentar la riqueza de las inteligencias múltiples en la enseñanza del inglés con el propósito de mejorar y acelerar su proceso de aprendizaje, puesto que, desde este enfoque, la enseñanza pretende adaptarse a las necesidades educativas de **todos**. Hay que partir de la idea de que todos los alumnos poseen unas habilidades e intereses distintos y que unos aprenden más rápido que otros. A través de las inteligencias múltiples se da la posibilidad al docente de invitar a los alumnos tanto a usar sus inteligencias más fuertes como a desarrollar las más débiles, obteniéndose así, una mayor participación por parte de los alumnos y una mayor motivación. En general, todo el mundo aprende mucho mejor una lengua cuando se le permite hacerlo dentro de un amplio abanico de perspectivas, como las que ofrecen las inteligencias múltiples. Además, permite el desarrollo de una gran variedad de habilidades transversales que van más allá de la clase de lenguas, y esto es un aspecto muy positivo, ya que ayuda a mejorar las vidas de los alumnos en general (Puchta y Rinvolucrí, 2005).

Además, he podido observar por la revisión teórica recolectada, una gran incidencia del uso de las inteligencias múltiples en las primeras etapas de la enseñanza y por el contrario, muy poca aplicabilidad en las etapas de secundaria. Por lo tanto, esta también ha sido una de las grandes razones que me ha motivado a la elección de este tema. Es cierto que en las primeras etapas de la enseñanza es donde los niños empiezan a descubrir sus intereses y habilidades. No obstante, esto no implica que en la educación secundaria no sea significativa su implementación, ya que es en esta etapa en la que los alumnos empiezan a necesitar más guía y consejo acerca de cómo enfocar tales habilidades (Gardner, 2011).

Basar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Teoría de las Inteligencias Múltiples también podría dar respuesta a los principales problemas ante los que se enfrenta el alumnado de Educación Secundaria. Muchas veces, los alumnos no presentan interés ante la clase de inglés, no se sienten motivados ante su aprendizaje o no le ven la utilidad práctica. Como afirman Puchta y Rinvoluceri (2005), los buenos profesores siempre muestran pasión y entusiasmo ante su asignatura, sin embargo, a menudo encuentran que los alumnos no comparten tal entusiasmo. Por tanto, esta propuesta, trata de tener en cuenta los intereses y aptitudes de los alumnos con el objetivo de intentar llegar a **todos** de manera eficaz y que el aprendizaje se realice con éxito.

El desarrollo de este trabajo será el siguiente: por un lado, en el marco teórico, se comienza contextualizando el concepto de inteligencias múltiples, su origen y desarrollo, para seguidamente introducir una descripción de todas ellas. Después se trata su influencia en el ámbito educativo, para centrarme más adelante en su aplicación en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, en este caso del inglés. Por otro lado, en el marco metodológico, expongo mi propuesta de intervención basada en las inteligencias múltiples con diferentes actividades que pueden usarse para potenciar y fomentar los diferentes tipos de inteligencias junto con una reflexión acerca de la puesta en práctica; y finalmente, el trabajo cierra con una serie de conclusiones que versan sobre lo expuesto en el desarrollo del trabajo.

MARCO TEÓRICO

1. CONCEPTO DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

1.1. Orígenes del concepto

El concepto de inteligencia, de manera general, ha sido siempre un tema de debate entre los estudiosos de la materia. Nunca se ha mantenido estático sino que ha sido constante objeto de estudio por numerosos psicólogos y expertos. Esto ha dado lugar a la evolución a lo largo de la historia y a la aparición de distintas definiciones y teorías alrededor de este concepto de inteligencia tratando de acotarlo.

En principio, se consideró la existencia de una inteligencia general; lo que Spearman (1863-1945), alrededor del 1904 denominó *factor g*. Pero pronto se encontró que este *factor g* realmente estaba compuesto por diversos factores específicos: *factores s*. Ardila (2011) también expone que estos factores específicos de inteligencia hacían referencia al “factor verbal, cuantitativo, espacial, a la memoria inmediata, a la velocidad mental o de percepción y a la capacidad para captar reglas y relaciones lógicas” (p.98). Thurstone (1887-1955), como sugiere Ardila (2011), creó una técnica matemática del análisis factorial para estudiar estos problemas y encontró varios factores que formarían parte del concepto de inteligencia. Figueroba (2018), por su parte, también observa que Thurstone se opone al modelo unitario de inteligencia, al *factor g* de Spearman, y propone, en la década de 1920, su teoría de las siete aptitudes mentales primarias. Fundamentalmente, con esta teoría quiere desmontar que exista un factor de inteligencia general y que por el contrario la inteligencia está formada por diferentes factores o habilidades.

Alfred Binet (1857-1911), un psicólogo francés, fue uno de los pioneros en tratar de medir este concepto de inteligencia. Para ello, por encargo del ministro de educación francés en 1904, diseñó una serie de pruebas que consistían en situaciones problemas que iban gradualmente aumentando su dificultad y a partir de ahí clasificó cuales de ellas podían ser resueltas por niños de diferentes edades. Estos tests se aplicaron a diversos contextos educativos (Ardila, 2011). Trataban de determinar qué alumnos podrían estar en peligro de sufrir fracaso escolar y poder así solventarlo mediante una

atención personalizada. Esto tuvo lugar a principios del siglo XX y tales tests fueron importados también a Estados Unidos; extendiéndose así no solo la idea de que existía algo denominado “inteligencia” si no que también se podía medir y expresar con una puntuación «CI» de manera objetiva (Armstrong, 2006).

Durante todo el siglo XX, la idea de que la inteligencia tiene dos o tres áreas importantes: la lógico-matemática, la lingüística y la espacial dominó todo el pensamiento occidental. Este pensamiento, como mencionaba anteriormente, fue estandarizado en tests de inteligencia que fueron usados por la educación occidental, de manera que se incluía a ciertas personas y se excluía a otras (Puchta y Rinvolucrí, 2005).

Lo que condujo a este éxito del denominado coeficiente intelectual (CI), tal y como apunta Gardner (2011), fue que al menos en Occidente, “la gente siempre había confiado en juicios intuitivos acerca del grado de inteligencia de los demás; ahora la inteligencia parecía ser cuantificable” (p.25). Posteriormente, “se propusieron otros tests como el Terman, el Stanford-Binet y el Weschler en sus diversas formas (WAIS, WISC, etc)” (Ardila, 2011, p.98).

Ardila (2011), también expone que poco después, Sternberg (1949) propuso una teoría diferente de las clásicas de Spearman (1863-1945) (*factor g*) y Thurstone (1887-1955) (*factores s*). Sternberg estimaba que la inteligencia debía estar basada en tres categorías: habilidades analíticas, creativas y prácticas. “Esta teoría triádica de la inteligencia dio origen al Test de Habilidades Triádicas de Sternberg (STAT) que utiliza ítems de elección múltiple, verbales, cuantitativos y de figuras, al igual que ensayos” (p.99).

Gardner pensó que este concepto de inteligencia estaba muy limitado. Y por ello, en 1983, creó su teoría de las Inteligencias Múltiples, en la que señala que existen al menos 7 inteligencias. Con ella, “pretendía ampliar el alcance del potencial humano más allá de los confines de la cifra del cociente intelectual” (Armstrong, 2006, p.18). En el siguiente punto expandiré esta teoría ya que es en la que se centra el presente trabajo.

Seguidamente surgió el concepto de Inteligencia emocional, creado por Salovey y Mayer en 1990, pero que fue popularizado más adelante de la mano de Daniel J. Goleman en 1995 (Ardila, 2011).

Teniendo en cuenta esta evolución del concepto de inteligencia y los estudios y teorías que se han ido y siguen generando a su alrededor, expertos a lo largo del tiempo han ido ofreciendo distintas definiciones a este concepto. En definitiva, como afirma Gardner (2011), “todas las definiciones de inteligencia llevan la marca de la época, del lugar y de la cultura en las que se han desarrollado” (p.301). Ninguna de las teorías o definiciones sobre la inteligencia son una verdad absoluta ya que este concepto sigue evolucionando y sigue siendo objeto de estudio hoy en día. Por tanto, van surgiendo distintas teorías que intentan dar una explicación a este concepto de inteligencia, pero que, como es lógico, siempre encuentran defensores y detractores.

Ardila (2011), por ejemplo, ofrece una definición de inteligencia que desde su punto de vista trata de aunar lo mejor de cada una de las concepciones de inteligencia que se han ido dando a lo largo de la historia:

Inteligencia es un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permite la adaptación eficiente al ambiente físico y social. Incluye la capacidad de resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender de la experiencia. No se identifica con conocimientos específicos ni con habilidades específicas sino que se trata de habilidad cognitiva general, de la cual forman parte las capacidades específicas. (p.100)

Escamilla González (2014), por su parte, de manera más reciente, entiende una inteligencia como aquel

Potencial biológico y psicológico que identifica, en cada ser humano, la facultad de captar, procesar, representar y comunicar información por medio de diferentes formatos y trabajando con distintos contenidos de manera que le permita, plantear y resolver problemas, crear productos efectivos, forjar proyectos, tomar decisiones y construir nuevos conocimientos. (p.54)

1.2. Desarrollo del concepto

Razmjoo (2008), mantiene firmemente que a pesar de que la noción de la existencia de una sola inteligencia general había sido mundialmente aceptada durante mucho tiempo, fue reemplazada rápidamente por la teoría de las Inteligencias Múltiples, propuesta por el psicólogo Howard Gardner en 1983. Este prestigioso psicólogo e investigador, nació en 1943 en Estados Unidos y es actualmente profesor en la Universidad de Harvard. Gardner explica que las personas aprenden utilizando diferentes tipos de inteligencia (Griggs et al., 2009). La idea de inteligencia como algo objetivo y medible numéricamente se fue abandonando poco a poco para adoptar una visión más amplia. La inteligencia se empezó a ver como un aspecto funcional que se desarrolla de diferente manera en cada individuo (Armstrong, 2006). Gardner (2011) expone que en la sociedad hoy en día parece que si algo no puede evaluarse, no merece la pena; a lo que propone que la evaluación debería ser mucho más humana y abierta; y que los psicólogos deberían invertir menos tiempo en puntuar a las personas y más en intentar ayudarlas.

En *Frames of Mind*, tal y como apunta Richard Snow (1985), Gardner busca proporcionar una nueva teoría a las competencias intelectuales humanas, que desafíe la visión clásica de inteligencia; la cual, sugiere que está únicamente basada en las habilidades verbales y de razonamiento reflejadas por tests estandarizados de coeficiente intelectual. Gardner propone que la inteligencia consta en principio de siete áreas: la inteligencia lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la corporal-kinestésica, la musical, la interpersonal y la intrapersonal. Las dos primeras han sido las típicamente valoradas en las escuelas; las tres siguientes están generalmente asociadas con las artes; y las dos finales son las que Howard Gardner llama ‘inteligencias personales’ (citado en Smith, 2002). Por lo tanto, expande el concepto de inteligencia tradicional incluyendo áreas como la música, las relaciones espaciales y el conocimiento interpersonal, además de las habilidades matemáticas y lingüísticas (Brualdi, 1996).

Más recientemente, a estas siete áreas propone la adhesión de dos inteligencias más: la naturalista y la existencial o espiritual (Puchta y Rinvolucrí, 2005). Sin embargo, Smith (2002), comenta que no son dos, si no tres posibles inteligencias: la naturalista, la existencial y la espiritual. Afirma que la inteligencia naturalista se incluyó de manera clara, pero que la incorporación de la inteligencia espiritual es más compleja

ya que puede dar lugar a problemas relacionados con el contenido de la misma. En el caso de la inteligencia existencial, Gardner la propone como novena inteligencia. Se trata de una inteligencia que trata sobre temas trascendentales de la vida, pero que aún es solo eso, candidata (citado en Armstrong, 2006). En la actualidad, la última inteligencia que Gardner propone es la inteligencia moral, relacionada con reglas, comportamientos y actitudes. Smith (2002), sugiere que es difícil llegar a un consenso sobre su inclusión como inteligencia, pero es posible llegar a un entendimiento que implique una exploración de la misma más adelante. Cocinar y el humor corresponden con otras dos candidatas al papel inteligencia, pero tal y como argumentan Davis, Christodoulou, Seider, y Gardner (2011), “there is no need to add a new intelligence when it can be explained through a combination of existing intelligences” (494).

Esta nueva visión, la cual Gardner admite que no es realmente nueva, dice que los distintos tipos de competencias intelectuales tienen que ser tratados como diferentes inteligencias (Snow, 1985). Gardner introduce el concepto de que no hay una inteligencia general si no que cada persona tiene al menos 8 inteligencias distintas (Haley, 2004). Esta teoría da una vuelta de tuerca al concepto de inteligencia tradicional.

Una inteligencia, en este sentido abarca tanto la capacidad para resolver problemas como para crear productos que son relevantes en un contexto o comunidad determinado. Esta teoría se crea a partir de los orígenes biológicos de la especie humana, es decir, solo se tratan las habilidades que les son universales.

Gardner (2011), explica que todos los seres humanos tenemos una serie de habilidades que nos ayudan a resolver distintos problemas. Esta teoría surge de la investigación de cada uno de esos problemas, sus contextos y lo que resulta de ellos. De este modo, esta teoría no ha comenzado desde la indagación del concepto de inteligencia, la cual nos permite abordar y resolver problemas sino de la investigación de los problemas a los que se enfrentan los seres humanos; y desde ahí deducir qué inteligencia se pone en marcha en la resolución de cada problema. A raíz de esto, este psicólogo también expone que esta variedad de inteligencias gozan de cierto grado de independencia, en tanto que el hecho de tener una inteligencia a un determinado nivel no implica que otra lo tenga que estar también.

Armstrong (2006) expone que Gardner planteó la inteligencia como la “capacidad de resolver problemas y de crear productos en un entorno rico en contextos y naturalista” (p.18). Gardner (2011) sugiere que todas las personas somos tan diferentes entre nosotros porque todos tenemos diferentes combinaciones de inteligencias; y si somos capaces de entender eso, seremos capaces también de hacer frente a muchos problemas que inundan la sociedad actual. Si se trabajan las diferentes habilidades que poseemos todas las personas, puede que nos sintamos más confiados y capaces de trabajar en sociedad con el fin de lograr un bien general. En definitiva, para Gardner (2006),

La esencia de la teoría consiste en respetar las múltiples diferencias entre las personas, las numerosas variaciones en cuanto a sus métodos de aprendizaje, los diversos modos para evaluarlos y el número casi infinito de maneras en que pueden dejar su huella en el mundo. (p.12)

Sin embargo, bien es cierto que este término de inteligencias múltiples no ha estado exento de críticas. Según explica Armstrong (2006), mucha gente se pregunta por qué Howard Gardner decidió llamar a esas ocho inteligencias así y no talentos o aptitudes. Gardner es consciente de que denominarlas así es provocador y es algo que sabía de antemano. Sugiere, que si las hubiera llamado capacidades o competencias, la gente lo habría aceptado rápidamente. Para ello, con el objeto de demostrar su derecho a ser llamadas inteligencias, ideó unos criterios para validar si de verdad son inteligencias o tan solo en aptitudes. Estos criterios incluyen ocho factores: al aislamiento potencial por daño cerebral, la existencia de prodigios y otros individuos excepcionales, la historia de desarrollo distintiva y conjunto definible de habilidades, la historia evolutiva y plausibilidad evolutiva, el apoyo de los datos psicométricos, el apoyo de tareas psicológicas experimentales, una aplicación central o conjunto de aplicaciones identificables y la susceptibilidad a la codificación en un sistema de símbolos.

No obstante, de acuerdo con Smith (2002), a pesar de estos criterios, Gardner reconoce una serie de problemas principales que pueden darse alrededor de este concepto de inteligencias múltiples. Algunos de estos problemas son: el elemento de juicio subjetivo que entra en juego en el criterio de Gardner; el hecho de que haya algunas inteligencias que puedan ser consideradas más bien talentos (como la inteligencia musical y la cinética-corporal); y que su teoría parece más producto de su

propio razonamiento e intuición que de una investigación basada en un conocimiento empírico, ya que por el momento no hay ningún test que identifique y mida las diferentes inteligencias.

A continuación voy a explicar cada una de las ocho inteligencias que propone Gardner como método para entender las numerosas capacidades de las que goza el ser humano.

1.3. Descripción de las Inteligencias Múltiples

1.3.1. Inteligencia lingüística

Se conoce como inteligencia lingüística a la sensibilidad ante el lenguaje tanto hablado como escrito y la habilidad de usar la lengua para cumplir ciertos objetivos; así como la habilidad de aprender nuevas lenguas. Incluye la capacidad de usar la lengua para expresar lo que tenemos en nuestra mente y ser capaces de entender a los demás (Razmjoo, 2008). Es decir, usar la lengua y el lenguaje de manera efectiva para expresarnos (Smith, 2002). Armstrong (2006), apunta que algunos de esos usos de la lengua son la retórica, la mnemotecnia, la explicación y el metalenguaje.

Esta habilidad, según Gardner, abarca un amplio abanico de habilidades más específicas, como por ejemplo la comprensión verbal y la fluidez de palabras. Thurstone (1938), por ejemplo, diferenciaba entre esos dos aspectos, los cuales representaban dos de sus siete habilidades mentales primarias. Sin embargo, Gardner incluiría tanto la comprensión verbal como la fluidez bajo el dominio de inteligencia lingüística (citado en Razmjoo, 2008).

1.3.2. Inteligencia lógico-matemática

Esta inteligencia consiste en la capacidad de usar los números y de razonar de manera eficaz. Incluye “la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones, funciones y otras abstracciones relacionadas” (Armstrong, 2006, p.18).

Gardner describe la inteligencia lógico-matemática como la habilidad de estudiar problemas, de llevar a cabo operaciones matemáticas de manera lógica y analítica y de conducir investigaciones científicas. Implica la habilidad de entender los principios que subyacen bajo cualquier tipo de sistema causal. Esta inteligencia incluye la capacidad de razonar; facilidad numérica, que se mide con tareas que requieren que los participantes desarrollen rápidamente operaciones aritméticas simples, como la suma, la resta y la multiplicación (Razmjoo, 2008).

1.3.3. Inteligencia espacial

La inteligencia espacial, (Armstrong, 2006), comprende la habilidad de percibir el mundo de forma precisa, de basarse en tales percepciones, de orientarse correctamente, de representar de manera gráfica ideas visuales, de poseer una gran sensibilidad “al color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre estos elementos” (p.19).

Visualizar de manera espacial se refiere a la capacidad de reconocer patrones visuales tanto grandes como pequeños, a la habilidad de imaginar el movimiento de un objeto y está típicamente medido por tareas de rotación mental. Esta inteligencia supone la habilidad de presentar el mundo de manera espacial internamente en la mente (Razmjoo, 2008).

Gardner (2011), plantea diferentes ejemplos de situaciones en las que se emplea este tipo de inteligencia: como en “la navegación y el uso de mapas como sistema notacional, (...) en el juego de ajedrez o en las artes visuales” (p.45).

1.3.4. Inteligencia cinético-corporal

Esta inteligencia, de acuerdo con Gardner (1999), se basa en la capacidad de usar todo nuestro cuerpo o partes del mismo para resolver problemas, realizar alguna tarea o crear un producto. Además, Gardner no parece distinguir entre habilidades motoras gruesas (que involucra todo el cuerpo o una parte muy grande de grupos musculares) o finas (que involucra un menor grupo de músculos, especialmente

aquellos que controlan manos y dedos) dentro de la inteligencia corporal-kinestésica. Por ello, la evaluación de esta inteligencia se tendrá que realizar teniendo en cuenta estas dos habilidades distintas (motora gruesa y fina) (citado en Razmjoo, 2008).

Gardner (2011) expone que considerar la inteligencia cinético-corporal como inteligencia a veces resulta poco intuitivo, ya que puede generar controversia a la hora de aplicarlo a la resolución de problemas, puesto que no es igual que resolver una operación matemática. Sin embargo, argumenta,

La habilidad para utilizar el propio cuerpo para expresar una emoción (la danza), para competir en un juego (como en el deporte), o para crear un nuevo producto (como en el diseño de una invención), constituye la evidencia de las características cognitivas de uso corporal. (p.42)

1.3.5. Inteligencia musical

Gardner (1999) sugiere que la inteligencia musical, es paralela en estructura a la inteligencia lingüística y se refleja en la actuación, composición y apreciación de patrones musicales (citado en Razmjoo, 2008). Incluye la capacidad de reconocer y componer tonos y ritmos (Smith, 2002).

Gardner (2011) manifiesta que aunque la habilidad musical no se estima capacidad intelectual, como es el caso de las matemáticas, si se siguen sus criterios, sí debería ser considerada, y, “en vista de los datos, su inclusión queda empíricamente justificada” (p.41).

1.3.6. Inteligencia interpersonal

Se considera inteligencia interpersonal, de acuerdo con Armstrong (2006), a la habilidad de captar y discernir los distintos estados anímicos, deseos e intenciones, motivaciones y sentimientos de la gente que nos rodea. Esta sensibilidad hacia los demás puede incluir “sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales, y la de responder con eficacia y de modo pragmático a esas señales” (p.19).

La inteligencia interpersonal parece incluir tanto la comprensión verbal como las señales sociales no verbales. Un individuo que tenga un alto nivel en esta habilidad, poseerá tanto un conocimiento de las consecuencias sociales de eventos como una comprensión de las motivaciones e intenciones que subyacen al comportamiento de las personas. Por lo tanto, este dominio podría ser evaluado pidiendo a una persona que anticipe el desarrollo de una situación social, o que infiera el estado de la mente de una persona, o en lo que puede estar pensando, basándose en sus palabras o acciones (Razmjoo, 2008).

Gardner (2011), expone que esta inteligencia ofrece la posibilidad de leer las intenciones y deseos ocultos de las personas en el adulto hábil.

1.3.7. Inteligencia intrapersonal

Esta inteligencia supone conocerse a sí mismo en profundidad, los aspectos más internos de uno mismo, los sentimientos, la vida emocional, ser capaz de diferenciar emociones y recurrir a ellas a la hora de tomar decisiones en la vida y orientar la propia conducta (Gardner, 2011).

Gardner (1999) argumenta que la inteligencia intrapersonal es la habilidad de entender, de saber quién eres y de lo que puedes hacer. Incluye la conciencia de los deseos de uno mismo, los miedos y las habilidades. También tiene que ver con la metacognición y con la habilidad de controlarse y regularse a sí mismo. Es decir, los individuos con una alta habilidad intrapersonal deberían ser conscientes de lo que saben tanto como de lo que no saben (citado en Razmjoo, 2008).

Armstrong (2006) sugiere que esta inteligencia supone un conocimiento preciso sobre uno mismo: “los puntos fuertes y las limitaciones, la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima” (p.19).

1.3.8. Inteligencia naturalista

Esta inteligencia es la más recientemente añadida a la Teoría de las Inteligencias Múltiples, como explicaba en el punto anterior. Gardner (1999) define que alguien naturalista es aquel capaz de reconocer y clasificar objetos. Esta inteligencia supone la habilidad de discriminar entre varios seres vivos así como tener sensibilidad ante otras características del mundo natural (citado en Razmjoo, 2008).

De acuerdo con Armstrong (2006), esta inteligencia se refiere a la capacidad para discernir y organizar “las distintas especies de flora y fauna del entorno” (p.20). También expone que esta inteligencia se refiere a la capacidad de diferenciar aspectos en un entorno urbano, para aquellos individuos que hayan nacido allí; como es por ejemplo, el sonido de los coches, zapatillas...

1.3.9. Inteligencia existencial

Esta inteligencia es aún una propuesta de Gardner y no está aceptada e incluida como tal dentro de las inteligencias múltiples, como ya comenté anteriormente. Gardner (1999) considera la inteligencia existencial como la inteligencia del entendimiento en un contexto amplio. Es la capacidad de abordar temas y cuestiones profundas sobre la existencia humana; como el significado de la vida, porqué morimos o cuál es nuestro rol en el mundo. Esta inteligencia busca conexiones en el mundo real y permite a los alumnos ver cuál es su lugar a gran escala y observar su rol en la clase, en la sociedad y en el mundo o en el universo (citado en Razmjoo, 2008).

Después de esta breve definición de cada una de las inteligencias que Gardner propone, también es necesario aclarar que aunque se clasifiquen como inteligencias independientes, en *Frames of Mind*, mantiene que raramente operan como tal. Es decir, todas ellas se usan al mismo tiempo y tienden a complementarse unas a otras a medida que las personas desarrollamos nuestras habilidades o resolvemos problemas (citado en Smith, 2002).

A continuación, de acuerdo con Razmjoo (2008), Smith (2002), Gardner (2011) y Escamilla González et al., (2015), presento un cuadro con las competencias clave y profesiones asociadas a cada tipo de inteligencia:

Inteligencias Múltiples	Competencias Clave	Profesiones asociadas
Inteligencia lingüística	Comunicación lingüística; competencia digital; social y cívica; conciencia y expresión culturales; aprender a aprender; e iniciativa y espíritu emprendedor	Abogados, escritores, poetas, dramaturgos, oradores públicos, editores, políticos, narradores, periodistas...
Inteligencia lógico-matemática	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; digital; aprender a aprender; iniciativa y espíritu emprendedor	Matemáticos, contables, científicos, estadísticos, programadores informáticos...
Inteligencia espacial	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología; conciencia y expresión culturales; aprender a aprender; iniciativa y espíritu emprendedor	Arquitectos, inventores, interioristas, cazadores, guías, navegantes, pilotos, escultores, cirujanos, jugadores de ajedrez...
Inteligencia cinético-corporal	Iniciativa y espíritu emprendedor; conciencia y expresión culturales; social y cívica; aprender a aprender	Actores, atletas, bailarines, artesanos o personas que realizan trabajos manuales, cirujanos, mecánicos...
Inteligencia musical	Conciencia y expresión culturales; digital; social y cívica	Intérpretes, compositores, críticos musicales...
Inteligencia interpersonal	Social y cívica; aprender a aprender; conciencia y expresión culturales; iniciativa y espíritu emprendedor	Médicos, profesores, vendedores, políticos, líderes religiosos...
Inteligencia intrapersonal	Iniciativa y espíritu emprendedor; aprender a aprender; social y cívica	
Inteligencia	Competencia matemática y	Cazadores, granjeros,

naturalista	competencias básicas en ciencia y tecnología; social y cívica; aprender a aprender; iniciativa y espíritu emprendedor	ganaderos, agricultores, jardineros, artistas, poetas, científicos...
-------------	---	---

Tabla 1. *Inteligencias Múltiples: Competencias y profesiones asociadas.*

2. INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN LA EDUCACIÓN

2.1. Impacto de las Inteligencias Múltiples en la educación

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner no ha sido del todo aceptada entre la psicología académica. Sin embargo, ha obtenido una respuesta muy positiva por gran número de educadores. Ha sido acogida por numerosos teóricos de la educación y aplicado por profesores y legisladores a los problemas que suceden en el ámbito escolar. Gardner, por su parte, estudió las implicaciones que la teoría de las inteligencias múltiples podría tener en tal práctica académica (Smith, 2002). Gardner (2011) expone que la teoría de las inteligencias múltiples no ha sido puesta a prueba lo suficiente dentro del campo de la psicología. No obstante, en el ámbito educativo sí se está poniendo en práctica. Sugiere que esta teoría presenta numerosas implicaciones educativas de gran interés. Primero, considera que la sociedad actual necesita abrir su mente y ampliar su campo de visión ya que actualmente hay muchos talentos que pasan desapercibidos y esto repercute en los individuos poseedores de tales habilidades. Y en segundo lugar, comenta que el mundo en el que vivimos está inundado de problemas, y para poder resolverlos deberíamos utilizar de la mejor manera posible las inteligencias de las que estamos dotados; y quizás, “al reconocer la pluralidad de inteligencias y las múltiples maneras en que los humanos pueden manifestarlas sea un primer paso importante” (p.59).

En relación a esto, Smith (2002) afirma que en varias obras de Gardner se extraen tres aspectos de su pensamiento que proporcionan esperanza y una manera de pensar diferente para aquellos educadores que no estén del todo de acuerdo con la

política educacional relacionada con el currículum académico hoy en día. Tal enfoque proporciona una visión más amplia de la educación, un desarrollo de programaciones más flexibles y que miren más hacia la moralidad. Ha dado que pensar a muchos educadores y los ha animado a mirar más allá del currículum.

Gardner (2011), sugiere que dado que las inteligencias se incluyen dentro de la genética humana, todas ellas se presentan de manera universal en el individuo al menos en su nivel más básico, independientemente del grado cultural o de la educación que posea. De esta manera, todos somos poseedores de las ocho inteligencias y todos tenemos la capacidad de aprender a través de las mismas (Haley, 2004).

Estas inteligencias, explica Gardner, se van desarrollando en las distintas etapas del desarrollo del ser humano. En la primera etapa, la inteligencia se alcanza a través de un *sistema simbólico*: “se llega al lenguaje por medio de frases e historias, a la música a través de canciones, a la comprensión espacial a través de dibujos, al conocimiento cinético-corporal a través de la expresión gestual o de la danza...” (2011, p.52) Los niños van adquiriendo estos sistemas simbólicos y de ese modo van mostrando sus capacidades en las diferentes inteligencias. Conforme va avanzando el desarrollo, en las siguientes etapas, a este sistema simbólico le acompaña un *sistema notacional*. Cada inteligencia se empieza a representar mediante sistemas notacionales que de acuerdo con Gardner, llegan a controlarse dentro de la estructura educativa formal. Finalmente, en el período de la adolescencia y la vida adulta, las inteligencias se representan a través de *aficiones y carreras vocacionales*. Por tanto, algo que empieza a desarrollarse como una habilidad durante las primeras etapas del desarrollo llega a convertirse en una profesión en la etapa más madura (Gardner, 2011).

Sin embargo, mientras ciertas personas tienen éxito en una inteligencia, otros se encuentran en posición de riesgo. Al estar en riesgo, es probable que fracasen en aquello que tenga que ver con dicha inteligencia. Por tanto, Gardner propone que una intervención temprana podría ayudar a que más niños estuvieran a ese nivel de éxito, o lo que él denomina: nivel «promesa».

De acuerdo con esto, dado que las inteligencias se manifiestan de diferente manera en cada nivel evolutivo, es importante tener en cuenta aspectos como la evaluación o los estímulos dentro del ámbito educativo. En cuanto a estos últimos,

deben proporcionarse de manera adecuada, ya que un estímulo válido para las primeras etapas del desarrollo probablemente no lo sea en etapas posteriores. Se deben ofrecer oportunidades a los niños, sobre todo en los primeros cursos de primaria. Realizando un descubrimiento autónomo, con los estímulos y la ayuda necesaria, el niño puede descubrir su vocación. Ya en la adolescencia, lo que más necesitan los estudiantes es guía y consejo sobre qué estudiar o qué hacer en la vida. De esta manera, de acuerdo con Gardner, pueden extraerse varias implicaciones en la enseñanza: por un lado, “el papel que desempeña la enseñanza en relación con la manifestación de los cambios en una inteligencia a lo largo de la trayectoria evolutiva” (p.55). Y por otro lado, está el hecho de que los estímulos son cruciales en los primeros años y menos necesarios en los adolescentes; y por el contrario la enseñanza del sistema notacional es poco apta en las primeras etapas y muy adecuada en las posteriores.

Aparte de los estímulos, señala que la evaluación es también un aspecto muy significativo en todo el sistema educativo. En este sentido, él opina que los test tradicionales de papel y boli solo muestran una ínfima proporción de capacidades y que por lo tanto, “la evaluación de una determinada inteligencia (o conjunto de inteligencias) debería descubrir los problemas que pueden resolverse *con los materiales de esa inteligencia*” (2011, p.56); la evaluación de inteligencias la conforma la capacidad individual de resolver problemas o crear productos. Por tanto, también es fundamental dar con la inteligencia que prevalece en cada individuo. Para ello, Gardner propone situar a una persona en una situación complicada en la que tenga que poner en juego diversas inteligencias para así poder comprobar hacia cuales se inclina.

De acuerdo con la Teoría de las Inteligencias Múltiples, una inteligencia es a la vez contenido de enseñanza y medio utilizado para expresar tal contenido. Gardner pone como ejemplo las matemáticas; si un niño no está dotado de la inteligencia lógico-matemática, va a tener problemas a la hora de aprender un principio matemático, por ejemplo. El principio matemático en este caso se trataría del contenido, el cual solamente puede aprenderse dentro de la inteligencia lógico-matemática y debería expresarse mediante las matemáticas, que corresponderían con el medio. Por tanto, en este caso, el profesor debería tratar de buscar una nueva vía a este contenido matemático en otro medio distinto. De esta manera, “se le da al estudiante un camino *secundario* a la solución del problema, tal vez por medio de una inteligencia que resulta ventajosa

para el individuo en cuestión” (p.59). Sin embargo, hay que entender que esta vía secundaria se trata simplemente de una metáfora; por lo que en algún momento, el alumno tiene que realizar el cambio a la inversa. Es decir, trasladar tal metáfora al campo de las matemáticas de nuevo, si no, el aprendizaje no se estaría realizando con éxito, sino que queda en cierto modo en la superficie.

La complejidad tanto del contexto educativo como social hoy en día se refleja en la gran variedad y diversidad de alumnos que hay en cada clase (Noble, 2004). Desde el nacimiento, los individuos difieren en sus perfiles de inteligencia particulares (Haley, 2004). Tal y como sugiere Escamilla González (2014) “no hay dos personas (ni aunque sean gemelos idénticos) que posean el mismo perfil de inteligencias” (p.53).

Por tanto, de acuerdo con Haley (2004), aunque todo aprendiz tiene la capacidad de poseer todas esas inteligencias, algunas están más desarrolladas que otras en ciertos individuos. Este desarrollo de las inteligencias, como apunta Escamilla González (2014), depende de los estímulos que recibamos, de nuestro conocimiento, nuestra capacidad y nuestro esfuerzo. Es en función de estos aspectos que una inteligencia va a progresar en mayor o menor medida, llegando incluso a estancarse. Aquí es donde el papel del profesor resulta realmente relevante, el cual tiene que tener en cuenta que los alumnos tienen diferencias individuales, por lo que deberían prestar atención a la organización de sus clases (Baş y Beyhab, 2017).

Dado que no todas ellas se dan de igual manera en cada individuo, si no que siempre va a haber una inteligencia o inteligencias más desarrolladas, es a través de las cuales, por lo tanto, que al individuo se le hace más sencillo focalizar su aprendizaje.

Por tanto, trasladando este concepto a un contexto de aula, la teoría de las inteligencias múltiples, de acuerdo con Brualdi (1996) sostiene que todos los profesores y educadores de cualquier tipo deberían reconocer y enseñar un abanico más amplio de habilidades y capacidades. Además, el uso de las inteligencias múltiples en el aula supone un doble beneficio, tanto para el profesor como para el alumno. A medida que los educadores van desarrollando y utilizando pedagogías que traten de involucrar a los alumnos en una gran variedad de maneras, junto con el hecho de saber qué inteligencias poseen en alto grado, supone un aspecto crucial para una instrucción eficaz. Y esto, como mencionaba anteriormente, supone un doble beneficio: en primer lugar, si los

docentes saben las fortalezas de sus estudiantes, pueden preparar lecciones más relevantes e interesantes que vayan ligadas a esas fortalezas; y en segundo lugar, los estudiantes, siendo conscientes de sus fortalezas, pueden poner en práctica diferentes estrategias con el propósito de mejorar su aprendizaje (Griggs et al., 2009).

Basándome en las inteligencias múltiples, el desafío en la educación, como afirma Haley (2004), es que los profesores creen ambientes de aprendizaje que puedan fomentar el desarrollo de todas las ocho inteligencias. Es necesario que los educadores y profesores intenten programar tales contenidos haciendo cierto balance en la manera de presentarlos. No solamente para que se cubran todos los tipos de inteligencias y permita que se desarrolle un aprendizaje eficaz en los alumnos sino para que también se fortalezcan y refuercen aquellas inteligencias menos usadas. McKeon (2011) también argumenta que en *Frames of Mind*, Gardner (1993) afirma lo siguiente: “no one person can possible learn all there is to learn, so people should be given informed choices as part of their educational experiences” (citado en Basic Principles of the Theory of Multiple Intelligences, párr.1). Además, como mantiene Campbell (1997), integrar las Inteligencias Múltiples en la clase no requiere una revisión en la metodología de enseñanza o una reforma total de currículo adoptado; simplemente con el hecho de completar y revisar la programación didáctica existente con ideas creativas e innovadores es suficiente (citado en Haley, 2004).

Asimismo, también es cierto, que llevar esto a cabo en un contexto educativo es un proceso más largo de lo que parece. En primer lugar, tanto el colegio como los padres, profesores y alumnos deben trabajar unidos para la consecución de un mismo fin (Haley, 2004). Como Gardner (2011) expone, es importante que tanto maestros como padres no interfieran negativamente en el desarrollo de un niño, ya que es difícil estimularlo adecuadamente y muy fácil frustrarlo. Considera que es complicado discernir entre los logros que se desean alcanzar en los alumnos, ya que todos los niños son distintos y para ello necesitan distintos tipos de estímulos. Por lo tanto, es un paso muy útil para el educador empezar decidiendo qué «estados finales» son los más adecuados. Esto permitiría que cada niño aprenda de un modo que esté ligado estrechamente a sus fortalezas, resolviéndose así el dilema ancestral de cómo lidiar con las diferencias individuales de cada estudiante (Nolen, 2003).

Por ejemplo, el estudio que Haley (2004) realizó, empieza con un intento por identificar las características generales de cada perfil de inteligencia de los alumnos realizándoles una encuesta. Tales resultados proporcionan una información muy útil a los profesores sobre las habilidades y puntos más débiles de los alumnos. En base a estos resultados, los profesores pueden programar y planificar sus contenidos y criterios de evaluación intentando incluir las inteligencias múltiples en su plan diario o semanal. Una vez se pone en marcha, los profesores comentan y comparten sus estrategias y experiencias entre ellos para ver qué resultados se están obteniendo. Tanto la información obtenida en la primera encuesta informal a los alumnos, como los comentarios de profesores y alumnos, apunta Haley (2004) “indicated that the way information is presented and the choice of instructional strategies can and do affect student learning, student attitudes, and the learning environment” (p.164). Observa que es necesario acomodarse a las necesidades y a la diversidad de estudiantes. Noble (2004), por su parte, también ejemplifica este hecho de acuerdo con otro estudio realizado. Él manifiesta que a raíz de este estudio, los profesores percibieron que atendiendo a las diferentes inteligencias y fortalezas de los alumnos y ayudándolos a ser más conscientes de cómo aprenden mejor, se les proporcionaba más oportunidades de llegar a ser exitosos y competentes. Es decir, todos los estudiantes son diferentes y cada uno tiene su propia manera de aprender; por lo tanto se hace fundamental el hecho de conocer al alumnado al que se va a impartir clase y conocer qué inteligencias prevalecen más en tales alumnos para poder adaptarse a sus necesidades de aprendizaje y ser capaz de llegar a **todos**. Ya que, y esta es una de las grandes razones por las que la teoría de las inteligencias múltiples ha despertado tanto interés entre los educadores,

Cualquiera que haya pasado una cantidad significativa de tiempo con niños, ya sea como maestro, asesor, terapeuta o miembro de la familia, se habrá sorprendido de las amplias diferencias existentes entre cada niño, incluso entre los que proceden de la misma familia (Gardner, 2011, p.97)

2.2. Beneficios de las Inteligencias Múltiples en la enseñanza de lenguas

En lo que respecta a la enseñanza del inglés y a todas las lenguas extranjeras en general, hasta ahora se ha recurrido fundamentalmente a la competencia verbal-lingüística y lógico-matemática como objetivo para desarrollar en el aula, pero Gardner

expande el concepto de inteligencia más allá de las inteligencias verbales y matemáticas. De esta manera, ofrece posibilidades muy ricas y eficaces a los educadores (Christison y Graney, 2006).

Wahl, de acuerdo con Puchta y Rinvoluceri (2005), presenta un ejemplo para desarrollar esto. Este autor explica cómo ayudó a una niña de segundo de primaria a entender la aritmética, focalizándose en su inteligencia más fuerte, la inteligencia visual-espacial. Para ello, hizo a la niña dibujar lo que quisiera en varias tarjetas gigantes, incorporando en cada una de ellas una operación matemática. Cuando terminó, cada una de las cartas tenía un motivo diferente, árboles, personas, una playa...etc. Entonces él le preguntó, cuánto eran $8+7$, por ejemplo, y ella no dijo nada. Sin embargo, cuando él le recordó que se trataba de la tarjeta de la playa, ella respondió rápidamente. Con esto, lo que él consiguió es que poco a poco la niña fuera haciendo asociaciones sin tener que darle él ninguna pista, y así, consiguió empezar a entender las matemáticas. Después de observar los resultados de dicho procedimiento, Wahl (1999) afirmó: “my logical-mathematical intelligence could never figure out how her mind did this, but there was no need to – she was successful with her facts and her math performance too, thanks to her spatial intelligence” (citado en Puchta y Rinvoluceri, 2005, p.16).

Este profesor, tuvo en cuenta las habilidades de la niña más allá del pensamiento matemático, para ser capaz de enseñarla de manera que a largo plazo le ayudara a entender los problemas matemáticos. Le introdujo dentro de la inteligencia lógico-matemática a través de su habilidad espacial. Y esto, de acuerdo con Puchta y Rinvoluceri (2005), puede aplicarse a la enseñanza de lenguas; siempre y cuando se esté preparado para incluir otras áreas de inteligencia a las clases de lengua extranjera. Estos dos autores aseguran que haciendo esto puede lograrse el enriquecimiento de numerosas áreas.

En primer lugar, la motivación. La motivación de los alumnos depende de cómo se sientan tratados en clase y qué significativas sean las actividades realizadas para ellos. El aspecto de la motivación es fundamental en la enseñanza-aprendizaje en general y más aún si se trata de aprendizaje de lenguas ya que como afirma Díaz (1959), “La motivación hace posible el aprendizaje y el logro de su integración en el individuo.

Es muy grande la diferencia que existe entre el aprendizaje motivado de una materia y el no motivado” (p.214). Sostiene además, que lo que un profesor debería buscar con la motivación es el interés y la participación del alumno, y que ese interés le mueva a querer aprender. Si solo nos centramos en la habilidad lingüística, los alumnos con gran dominio de esta inteligencia obtendrán muy buenos resultados pero no se estaría atendiendo a las necesidades de la mayoría. Sin embargo, si se combinan y usan diferentes enfoques e inteligencias, se podrá notar que aquellos alumnos que sean más fuertes en otras habilidades empezarán a desarrollar más interés por la asignatura. De hecho, Haley (2004), demuestra la importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje con el experimento que llevó a cabo, en base al cual afirma que “one surprising result of the MI [Multiple Intelligences] study was the affective outcome” (p.171). Sostiene que muchos estudiantes expresaron sentimientos muy positivos ante los profesores que usaban diferentes estrategias y prácticas relacionadas con las inteligencias múltiples. Los profesores, por su parte, atribuyeron esta reacción tan positiva al alto grado de flexibilidad y variedad de opciones y oportunidades que las estrategias relacionadas con las inteligencias múltiples proporcionaban a los alumnos en las clases.

Con la aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, lo que se intenta es, por lo tanto, conocer lo que mueve a cada alumno, sus intereses y capacidades. De esta manera, poder usar tales perfiles de inteligencia para motivarlos ante el aprendizaje de lenguas, en este caso del inglés, ya que “a cada tipo de alumno le convendrá, pues, un tratamiento motivador” (Díaz, 1959, p.218). Díaz sostiene también que si el docente conoce esos intereses, hábitos, tendencias y demás fuentes de motivación de cada alumno, sabrá emplear eficazmente la situación motivadora que le ayude en sus propósitos didácticos.

En segundo lugar, Puchta y Rinvolucrí (2005), destacan una mejora en los alumnos de su confianza en sí mismos dentro de la clase de lenguas. Normalmente se tiende a ver como ‘inteligentes’ a aquellos que muestran un alto nivel en la habilidad lingüística y que en cierto modo comparten la inteligencia en la que los profesores de lenguas suelen ser más fuertes. Por tanto, si las clases de lengua extranjera solo se centran en esta inteligencia, los alumnos acabarán viendo al profesor como un agente

desmotivador. Sin embargo, si las clases intentan dirigirse a todas las inteligencias, los alumnos empezarán a sentirse mejor y más confiados ante la clase de lengua extranjera; incluso se sentirán más apreciados por el profesor ya que están siendo tenidos en cuenta. De esta manera, el profesor también será capaz de apreciar las diferentes fortalezas escondidas detrás de cada alumno.

El hecho de sentirse más motivados, apreciados y confiados en la clase de lengua extranjera, hará que los alumnos cada vez estén más dispuestos a tomar riesgos y a desarrollar áreas en las que en principio no eran tan fuertes. De este modo, también se puede hacer reflexionar a los estudiantes sobre sus propias capacidades y debilidades, contribuyendo así a desarrollar una conciencia meta-cognitiva en los alumnos; un paso muy útil en su desarrollo mental.

A raíz de esto, estos dos autores presentan un ejemplo de actividad en la clase de lenguas, en el que se desarrollan distintas inteligencias al mismo tiempo. La clase trata sobre los signos de puntuación, y para hacer a los alumnos conscientes de su importancia, los divide por grupos y les da un pasaje diferente a cada grupo. Con él, tienen que crear un sistema de percusión, sonidos y acciones para sustituir cada uno de los signos de puntuación del texto. De esta manera, la actividad es atractiva tanto para la inteligencia musical y cinético-corporal, como para la interpersonal, por ejemplo. Y resulta mucho más efectiva que una larga explicación teórica sobre cada signo de puntuación.

Desde este enfoque de las inteligencias múltiples se brinda a los educadores la oportunidad de poder abarcar todas las necesidades de los alumnos y además hacerlo de manera diferente a la tradicional, por lo que se favorece la motivación y la predisposición del estudiante hacia la clase de lengua extranjera; aspecto fundamental para que un aprendizaje se realice con éxito. Por lo tanto, la presentación del material de enseñanza de una lengua extranjera debería involucrar todas o la mayoría de las inteligencias debido al hecho de que cada una de las inteligencias está potencialmente disponible en cada alumno. Asimismo, emplear las inteligencias múltiples no significa necesariamente diseñar una lección de ocho maneras distintas para que todos los alumnos puedan acceder a los materiales de clase preparados por separado para cada

tipo de inteligencia. Sino que por el contrario, los materiales deberían permitir a los alumnos con diferentes tipos de inteligencia interactuar entre ellos y desarrollar aquellas inteligencias en las que son menos fuertes (citado en Saricaoglu y Arikan, 2009). Además, sea cual sea la inteligencia hacia la que se invite al alumno, hay que tener claro que siempre habrá alumnos que procesarán esa invitación de manera muy diferente a la que el docente predijo en principio. Y estas interesantes diferencias sobre la manera en que el cerebro humano trabaja, pueden llegar a ser un gran estímulo de discusiones acerca del proceso de pensamiento individual y de esta manera, aprender unos de otros (Puchta y Rinvolucrí, 2005).

Para finalizar este punto, es importante destacar también, que el uso de las inteligencias múltiples crea un vínculo entre la realidad en el aula y fuera de ella. Pone en marcha, como mencionaba en la introducción de este trabajo, un gran número de habilidades transversales que van más allá de la clase de lenguas, y esto supone un aspecto muy beneficioso para su desarrollo como personas en el mundo (Puchta y Rinvolucrí, 2005). Los alumnos deberían adquirir un conocimiento que sea aplicable en la vida real; y esto corresponde precisamente con uno de los rasgos más comunes de la desmotivación hoy en día en los alumnos. Y es que como afirma Díaz, “se ha de procurar que lo aprendido forme parte integrante de la vida” (1959, p.217).

MARCO METODOLÓGICO

3. DISEÑO DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

3.1. Contexto de la propuesta

Esta propuesta se ha llevado a cabo en el curso de 3º de la ESO en el C.C. “La Inmaculada”. Este colegio está dirigido por las Misioneras Seculares de Jesús Obrero y está situado en el Barrio Belén de Valladolid, en la Calle Nueva del Carmen, 35, 47011.

Este colegio está situado en un entorno social en el que coexisten familias de clase media o media/baja con situación económica y familiar estable, con otras familias desestructuradas y con dificultades económicas y familiares importantes. El

nivel educativo de las familias es mayoritariamente elemental o medio, no abundando las familias con educación universitaria. Abunda entre las madres del alumnado la ocupación la ocupación doméstica. Es un barrio en expansión, más aún desde que se realiza el túnel que comunicará el barrio Belén (donde se encuentra el centro) con la zona de Los Santos-Pilarica y Campo de Tiro. El Centro integra alumnos de poblaciones cercanas a Valladolid (Norte), Santovenia de Pisuegra, Renedo y Castronuevo de Esgueva y alumnos que proceden de distintos barrios: Barrio Belén, Pilarica, Pajarillos, Barrio España, Barrio de las Delicias. La variedad multicultural se refleja en alumnos procedentes de diversos países: Ecuador, Colombia, Bolivia, Bulgaria, India..., si bien el porcentaje de alumnado de origen extranjero ha disminuido en los últimos cursos al haber vuelto a sus países de origen multitud de familias por motivos económicos o familiares.

En este centro se imparten las enseñanzas de E. Infantil, E. Primaria y E. Secundaria Obligatoria, contando en la actualidad con 3 aulas de Educación Infantil, 6 de Educación Primaria y 4 de Educación Secundaria Obligatoria, además de una unidad de PT en Educación Primaria y otra en la ESO. Es de una sola línea educativa y escolariza a más de 300 alumnos repartidos en las tres etapas educativas, con una media de 23 alumnos por aula.

En concreto, la clase de 3º de la ESO, que fue en la que yo realicé esta propuesta de intervención, contaba con 21 alumnos, de los cuales 3 de ellos poseían dificultades de aprendizaje.

3.2. Justificación de la propuesta de intervención

Esta propuesta de intervención, en primer lugar, trata de abarcar las necesidades de todos los estudiantes por medio de la utilización de las inteligencias múltiples en el aula de inglés como lengua extranjera.

En segundo lugar, como también mencioné en la introducción, he podido observar una mayor incidencia del uso de las inteligencias múltiples en las primeras etapas de la enseñanza y muy poca en las etapas de secundaria y posteriores. Desde mi punto de vista, y de acuerdo con Escamilla González (2014), la aplicabilidad de las

inteligencias múltiples sí tiene cabida más allá de las etapas de infantil y primaria, ya que, de acuerdo con la forma de concebir la inteligencia según la Teoría de las Inteligencias Múltiples,

Haciéndola depender de factores biológicos, personales y del contexto sociogeográfico e histórico supone que los trabajos formativos inspirados en este enfoque encuentran su base en los primeros momentos del desarrollo y de la educación, pero deben ser potenciados de forma regular y equilibrada en todos los momentos de nuestra existencia. (p.32)

Además, Escamilla González (2014) sostiene que si en las primeras etapas de desarrollo educativo se ha partido del enfoque de las inteligencias múltiples, se habrá ido desarrollando en el alumnado un alto grado de inteligencia intrapersonal; lo que conlleva un conocimiento superior sobre ellos mismos: sobre sus posibilidades, sus puntos fuertes y sus limitaciones. Esto hace posible que el alumno evolucione y vaya desarrollando sus planes en la vida.

Sin embargo, aunque las inteligencias múltiples hayan despertado interés más allá de educación infantil y primaria, “es cierto que el camino que queda por recorrer en secundaria es más ancho y complejo” (Escamilla González, 2014, p.32). Con todo, decidí poner en práctica este enfoque con el curso de 3º de la ESO del colegio “La Inmaculada” y comprobar por mis propios medios si realmente tiene cabida o no.

Para ello, primero, es importante saber qué inteligencias tienen más incidencia en el aula en cuestión. En este sentido, quise desarrollar una pequeña investigación para identificar las inteligencias de los alumnos de la clase de 3º de Eso. Para llevar a cabo esta investigación, diseñé unos cuestionarios que han servido para la recogida de los datos; datos que analizaré en este estudio para poder hacer la propuesta de intervención en el aula. La indagación que he puesto en práctica se divide en dos partes: una recogida de datos inicial para identificar sus inteligencias, y después de todo el proceso, al final, una evaluación con la finalidad de recoger información sobre las actividades realizadas. Esta segunda parte la comentaré en el apartado de reflexión sobre la puesta en práctica.

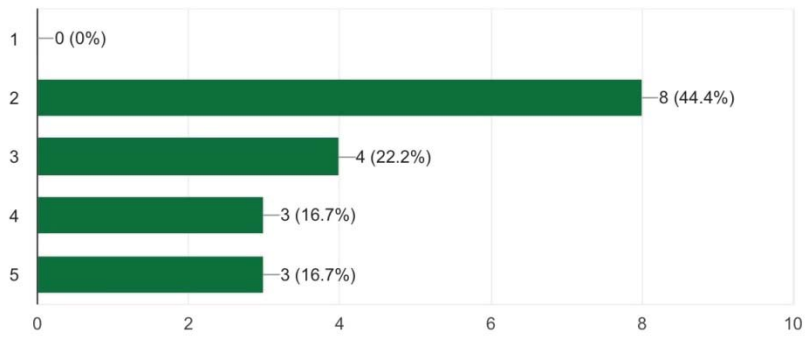
En primer lugar, desarrollé un cuestionario con 40 ítems relacionados con las 8 inteligencias (5 preguntas por cada inteligencia), que los alumnos tuvieron que

completar de manera totalmente anónima (ANEXO 1). Se trataba de un cuestionario con afirmaciones muy concretas y sencillas en las que tenían que responder si estaban de acuerdo con ellas o no. Les pedí que fueran apuntando tales respuestas en una hoja, ya que las necesitarían para el siguiente test. Cada pregunta se centraba en una inteligencia en particular de manera aleatoria pero yo sabía cuál se correspondía con cada una. Por tanto en el siguiente test, lo que tenían que hacer simplemente era comparar esas respuestas con un esquema de puntos que yo les proporcionaba. Tenían que hacer ahora 8 apartados; cada uno correspondía con una inteligencia, y por lo tanto, cada apartado contenía los números de las preguntas del test anterior que se correspondían con tal inteligencia. Ellos tenían que ver esos números de preguntas en su hoja de respuestas y dar un punto por cada respuesta afirmativa, y cero puntos por cada respuesta negativa. Así, iban haciendo el cómputo de cada uno de los apartados, pudiendo conseguir un máximo de cinco puntos en cada apartado. Esto indica el menor o mayor grado en el que se encuentra tal inteligencia en ellos; siendo el 0 indicador de que esa inteligencia no se da prácticamente nada en el alumno, y el 5 indicador de que esa inteligencia se da de manera muy notable.

A continuación presento los datos obtenidos a partir de este primer cuestionario. Con tales resultados, teniendo en cuenta el porcentaje de alumnos con una puntuación de 4 y 5 en cada una de las inteligencias, se puede observar las que más incidencia tienen en la clase. En este sentido, las inteligencias musical, interpersonal e intrapersonal, son las que se dan de manera más notable. No obstante, la inteligencia naturalista, con un alto porcentaje de alumnos con una puntuación de 2 y la inteligencia cinético-corporal con alto porcentaje de alumnos que obtuvieron 3 puntos en el cuestionario, también indica que aunque no sean una de las inteligencias que más incidencia tiene en la clase, sí se encuentran presentes en gran medida.

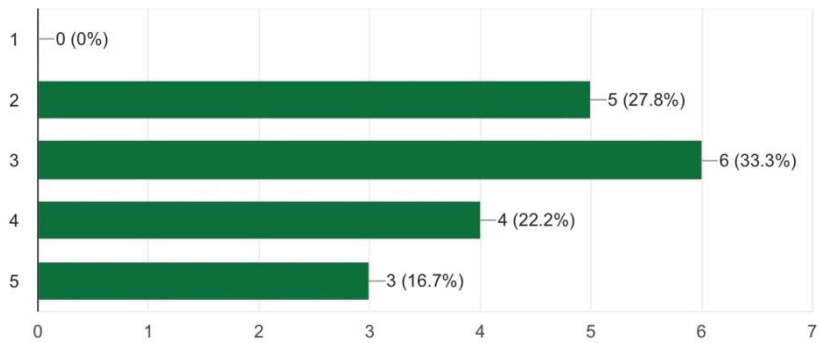
A) Inteligencia Lingüística

18 responses



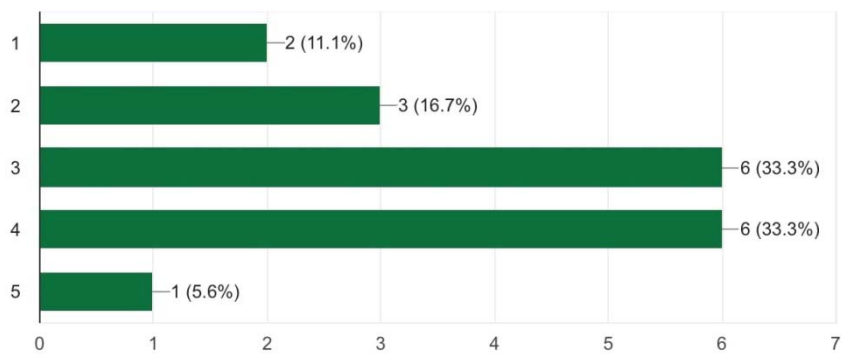
B) Inteligencia Lógico-matemática

18 responses



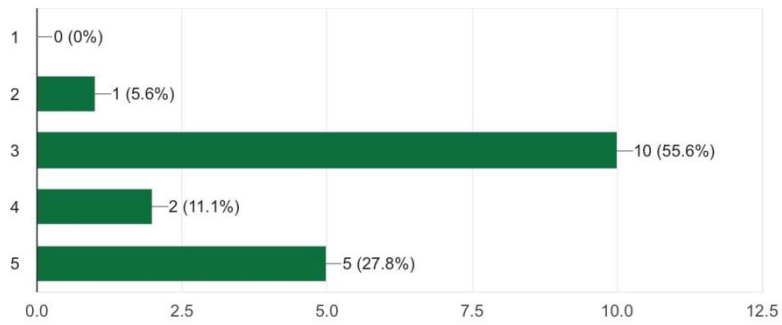
C) Inteligencia Espacial

18 responses



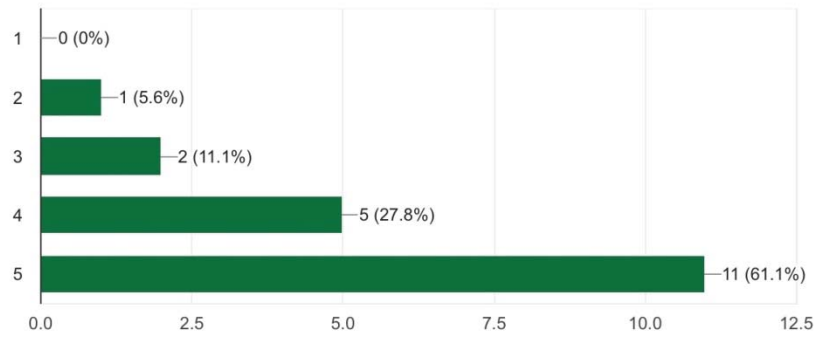
D) Inteligencia Cinético-corporal

18 responses



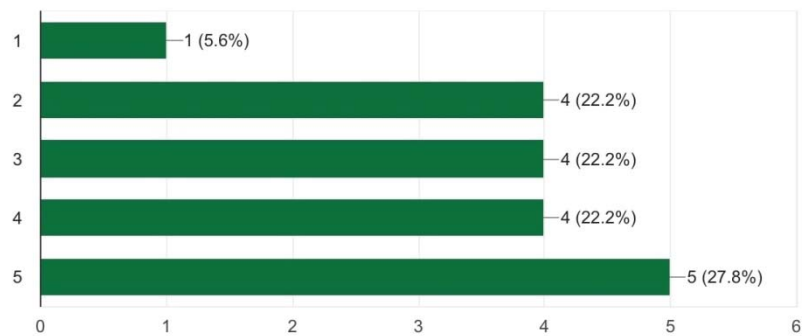
E) Inteligencia Musical

18 responses



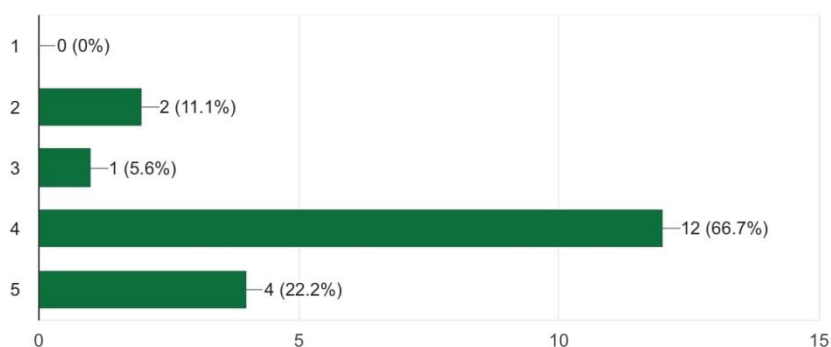
F) Inteligencia Intrapersonal

18 responses



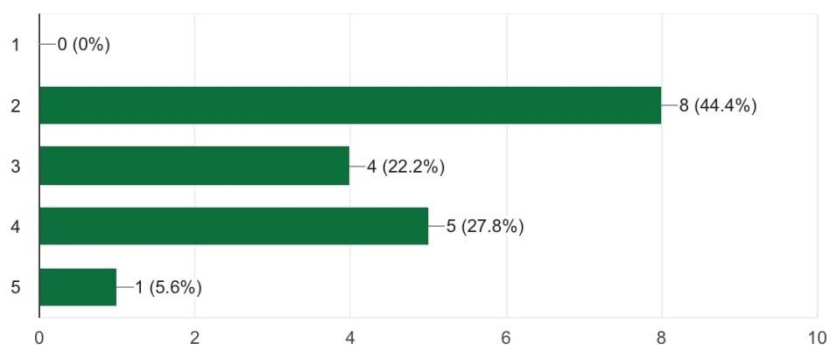
G) Inteligencia Interpersonal

18 responses



H) Inteligencia Naturalista

18 responses



Tras obtener estos resultados, hice una propuesta de intervención diseñando actividades que cubrieran todas las inteligencias múltiples pero haciendo hincapié en aquellas que tras la indagación, he encontrado que tenían más incidencia entre los alumnos; para así lograr una mayor participación por su parte.

3.3. Objetivos para el desarrollo de las Inteligencias Múltiples

Mi objetivo principal, de manera general es, como mencioné en la introducción, presentar la riqueza de las inteligencias múltiples en la enseñanza del inglés con el propósito de mejorar y acelerar su proceso de aprendizaje y con la intención de adaptarse a las necesidades educativas de **todos**.

Para ello, puse en práctica una propuesta de intervención, en base a una pequeña indagación, como expliqué en el punto anterior, con una serie de actividades en las que se trabajan las inteligencias múltiples pero sobre todo aquellas que más incidencia tienen en la clase en cuestión. Esta propuesta, consta de dos objetivos fundamentales:

1. Promover la participación y fomentar la motivación del alumnado, a través de la utilización de las inteligencias múltiples más comunes en la clase y menos usadas en la enseñanza tradicional, con el propósito de que el aprendizaje se realice de manera eficaz.
2. Demostrar que sí es posible y útil poner en práctica el uso de las inteligencias múltiples en la Educación Secundaria.

3.4. Diseño de actividades para el desarrollo de las Inteligencias Múltiples

A continuación expongo una breve descripción de cada una de las actividades llevadas a cabo en esta propuesta, y seguidamente una tabla especificando las inteligencias que se fomentan en cada una de las actividades; las competencias claves que se activan; los contenidos y objetivos específicos, basándome en Escamilla González, et al. (2015)

- **Creación de una película colaborativa, que además trate de romper con estereotipos en el mundo del cine.**
 - Organización de la clase: grupos de 4 o 5 personas, quedando 5 grupos en total en la clase.
 - Materiales y recursos: cartulinas grandes, bolis y rotuladores.
 - Cada grupo tiene una cartulina grande de un color diferente. La película consta de 5 partes: el título, los personajes, la introducción, el nudo y el desenlace. Primero, cada grupo empieza con la cartulina de su color e intentan dar un título a su

película, poniéndolo grande y bonito. (El profesor utiliza un cronómetro que los alumnos también pueden ver para calcular el tiempo que necesitan en cada parte). Cada vez que el tiempo acaba tienen que pasar la cartulina al grupo siguiente. Para que sepan qué deben hacer en cada momento, aparte de explicarlo, también es recomendable que el profesor escriba en la pizarra el orden en el que lo deben ir haciendo, así como conectores y expresiones que pueden ir usando. Cada vez que un grupo recibe la cartulina, tiene que leer lo que sus compañeros han escrito y seguir la historia. La película ha de tratar de romper con los estereotipos en el mundo del cine y tiene que ser todo lo creativa que puedan, sobre la temática que quieran. Finalmente, cada cartulina debe terminar en el grupo dónde ha comenzado en origen. A raíz de aquí cada grupo va explicando el resultado final de las mismas a la clase.

- Esta actividad sirve para hacerles reflexionar acerca de los estereotipos en el mundo del cine; para fomentar su creatividad; su trabajo en equipo; y desde el punto de vista lingüístico, para mejorar su capacidad de síntesis a la hora de escribir una historia en un tiempo limitado en la lengua extranjera y hacer uso de conectores lingüísticos.

- **Encontrar el mensaje oculto en una canción sexista siguiendo unas preguntas guía.**

- Organización de la clase: grupos de 4 o 5 personas.
- Materiales y recursos: videoclip, letra de la canción impresa y hoja de preguntas.
- Primero, escuchan una vez la canción visualizando su videoclip (el cual también da información sobre la temática de la misma). Después, se les da la letra de la canción en trozos a cada grupo y tienen que escucharla de nuevo e intentar ordenarla. Una vez creen que la tienen ordenada y la canción acaba, el profesor les reparte una hoja con preguntas sobre la misma. Por grupos, tienen que ir reflexionando y respondiendo a las preguntas sobre la canción y sobre el mensaje que contiene, ayudándose de la letra de la canción ya ordenada. (El profesor se va

moviendo por los diferentes grupos para comprobar que la tienen bien ordenada e ir guiándolos en sus reflexiones). Las preguntas sirven para ir dirigiendo sus reflexiones y que se plasmen por escrito para posteriormente comentarlas en común con toda la clase.

- Esta actividad fomenta su capacidad de reflexión; de trabajo en equipo; y en cuanto al aspecto lingüístico, tienen que demostrar que saben expresar sus ideas y opiniones tanto de manera oral como escrita en inglés.

- **Ponderar la importancia que tienen ciertos conceptos para ellos y dar una explicación.**

- Organización de la clase: primero con toda la clase al completo y después por grupos de 4 o 5 personas.
- Materiales y recursos: carteles impresos
- El profesor coloca cuatro carteles sobre las mesas; cada uno representa conceptos como la música, las redes sociales, el cine o los videojuegos. Todos tienen que ponerse de pie e ir al final de la clase. Después, cuando el profesor lo marque, tienen que situarse en el cartel del concepto sin el cual no pueden vivir. Con esto, se les hace reflexionar acerca de por qué no podrían vivir sin redes sociales o sin videojuegos, por ejemplo. Se va repitiendo el proceso, quitando cada cartel por orden según sea el más elegido y se van colocando en la pizarra. Cada vez que los alumnos se sitúan en uno de los carteles, el profesor pregunta por qué se han situado ahí. A esto, ellos tienen que tratar de dar una explicación en inglés acerca de por qué han elegido tal concepto. Después, se les da un minuto, para reflexionar por grupos de 4 o 5 personas para reflexionar sobre el orden en que han quedado los carteles puestos en la pizarra según su importancia, y sacan conclusiones en gran grupo de manera oral acerca de ello, para posteriormente compartirlo con la clase.

- Con esto, trabajan su capacidad de reflexión; de trabajo en equipo; y en cuanto al aspecto lingüístico, tienen que demostrar que saben expresar sus ideas de manera oral en la lengua meta.
- **Asociar imágenes con sus diálogos correspondientes, que a su vez tratan sobre la expresión de obligación, deber, sugerencia y necesidad y explicar qué expresa cada diálogo.**
- Organización de la clase: grupos de 4 o 5 personas.
 - Materiales y recursos: cartulinas grandes, fotocopias de las imágenes y los diálogos, tijeras, pegamento, bolis y rotuladores
 - El profesor reparte a cada uno una cartulina grande y unas hojas con bocadillos y dibujos de cómic. Lo que tienen que hacer es tratar de averiguar el sentido de los diálogos y unirlos con su imagen correspondiente. Para ello tienen que recortar los bocadillos y las imágenes del cómic, unirlos y pegarlos en la cartulina una vez que lo tengan claro. Después, añadir por escrito lo que expresa cada uno de ellos.
 - Con esta actividad se impulsa su capacidad lógica y de razonamiento; de trabajo en equipo; y en cuanto al ámbito lingüístico, de ser capaz de extraer el sentido y la intención de un diálogo escrito en lengua inglesa.
- **Creación de un videojuego**
- Organización de la clase: grupos de 4 o 5 personas.
 - Materiales y recursos: Fotocopia videojuegos y bolis
 - Después de haber hablado sobre el tema de los videojuegos en clase y de sus aspectos positivos y negativos, el profesor les reparte por grupos una hoja con una cuadrícula que contiene distintos aspectos que se deben incluir en un videojuego.

Por grupos, partiendo de esos elementos de la cuadrícula tienen que configurar por escrito cómo sería su videojuego ideal de manera esquemática y simple.

- Con ello, se fomenta su creatividad; su capacidad de razonamiento; su trabajo cooperativo; y en cuanto al aspecto lingüístico, su capacidad de expresar ideas tanto de manera oral como escrita en lengua inglesa.

- **Dictado en movimiento**

- Organización de la clase: grupos de 4 o 5 personas.
- Materiales y recursos: trozos de texto, papel y boli
- Previamente, el profesor pega o coloca los trozos del texto que quiere trabajar en distintos tipos de árboles o plantas del patio del colegio. Todos los grupos tienen el mismo texto, pero cada parte del texto se encuentra en un árbol distinto para cada uno de ellos. Por lo tanto, el profesor les otorga un papel con el orden de árboles o plantas en las que tienen que ir buscando. Los trozos de texto se corresponden con el número de personas en el grupo. Es decir, todos los miembros del grupo van a salir a buscar el trozo de texto y todos van a escribir. La actividad se realiza de la siguiente manera. Dos primeros miembros del grupo se van a dedicar uno a buscar el texto y otro a escribir. El que ha salido en busca del texto a la planta correspondiente, tiene que leerlo y quedarse con la mayoría que pueda, para que al volver pueda decírselo a la persona que escribe. Si no ha podido quedarse con todo ese fragmento, tiene que volver las veces que sean necesarias hasta que lo complete. Después, el alumno que ahora ha escrito, va en busca del texto y el siguiente miembro del grupo escribe. Y así sucesivamente hasta que se llegue a la primera persona que ha ido a ver el texto, que en última instancia le tocaría escribir, se van rotando las posiciones de persona que escribe y persona que va en busca del trozo de texto hasta que consigan completarlo entero. Una vez que consigan completar todo el texto, tienen que leerlo entre todos los miembros del grupo y entenderlo, para ser capaz de explicarlo después al profesor. Si no, no valdrá de nada haber acabado los primeros. También es

importante mencionar el aspecto competitivo. Ya que el hecho de que todos tengan el mismo texto hace que los distintos grupos quieran darse más prisa y acabar antes que los demás.

- Con la realización de esta actividad se trabaja capacidad memorística; su trabajo en equipo; su capacidad de comprensión y síntesis, lectura, pronunciación y escritura en lengua inglesa; y su habilidad para expresar ideas de manera oral.

- **Expresar órdenes y recomendaciones a partir de un videoclip**

- Organización de la clase: grupos de 4 o 5 personas.
- Materiales y recursos: videoclip, papel y boli
- A partir del videoclip “warning” de Green Day, tienen que tratar de fijarse en lo que el personaje hace y si se debe hacer eso o no y a partir de ahí intentar dar una orden o un consejo. Este videoclip trata justamente de un hombre que hace todo lo que no se debe hacer de manera muy obvia. Primero se visualiza una vez para que los alumnos lo escuchen y se vayan fijando pero sin extraer nada. Después, en la segunda visualización, el profesor lo va parando, y ellos tienen que inferir qué es lo que ha pasado, qué es lo que ha hecho el personaje y dar la recomendación. Al estar en grupos, entre ellos pueden consensuar las respuestas y dar con la recomendación o recomendaciones a las acciones del vídeo. Después tienen que escribirlas, para luego comentarlo oralmente con la clase. Cuando todos han acabado de escribir su consejo u orden, el profesor prosigue con el vídeo. Se realiza este proceso con todo el vídeo. Al final, el profesor les va preguntando qué recomendaciones han usado y por qué han usado esas expresiones, de manera que todos los grupos compartan con la clase las recomendaciones obtenidas, proporcionándoles el correspondiente feedback.
- Con esta actividad, se trabaja su atención y su capacidad de reflexión; de cooperación y trabajo en equipo; y en cuanto al aspecto lingüístico, tienen que

demostrar que saben expresar sus ideas tanto de manera oral como escrita en la lengua meta.

Actividades	Inteligencias trabajadas	Competencias clave	Objetivos	Contenidos
<p>Creación de una película</p>	<p>Lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, interpersonal, intrapersonal</p>	<p>Comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor</p>	<p>Objetivos procedimentales</p> <p>2. Producción de textos orales: expresión e interacción</p> <p>El alumno debería ser capaz de resumir y explicar el hilo argumental principal de la película y los sucesos que tienen lugar en ella de manera oral</p> <p>3. Comprensión de textos escritos</p> <p>El estudiante debería ser capaz de diferenciar entre el significado general de un texto corto y sus ideas principales</p> <p>4. Producción de textos escritos: expresión e interacción</p> <p>El alumno debería ser capaz de escribir una historia corta en formato simple con información relevante, describiendo situaciones, personas y lugares de manera simple y estructurar los sucesos principales</p>	<p>Contenidos procedimentales</p> <p>2. Producción de textos orales: expresión e interacción</p> <p>Resumen y explicación del hilo argumental principal de la película y los sucesos que tienen lugar en ella de manera oral</p> <p>3. Comprensión de textos escritos</p> <p>Distinción entre diferentes tipos de comprensión (significado general y puntos principales) de las historias escritas en los posters de las películas</p> <p>4. Producción de textos escritos: expresión e interacción:</p> <p>Coordinación de competencias comunicativas generales en la producción de una película</p> <p>Contenidos lingüísticos</p> <p>Uso de expresiones descriptivas: He/She</p>

<p>Encontrar el mensaje oculto en una canción</p>	<p>Lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, interpersonal,</p>	<p>Comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y</p>	<p>de manera esquemática en la creación de su película usando expresiones de tiempo: when/first/secondly/finally/then/since/after... Objetivos lingüísticos El alumno debería ser capaz de usar expresiones de tiempo de manera escrita: when/first/secondly/finally/then/since/after... Objetivos actitudinales El alumno debería ser capaz de cooperar y trabajar en grupo y dentro de la clase</p>	<p>is/wears... Uso de expresiones de tiempo de manera escrita: when/first/secondly/finally/then/since/after... Contenidos actitudinales Respeto y cooperación entre los miembros del grupo y dentro de la clase</p>
			<p>Objetivos procedimentales 1. Comprensión de textos orales El alumno debería ser capaz de inferir el significado general de la canción 2. Producción de textos orales: expresión e interacción</p>	<p>Contenidos procedimentales 1. Comprensión de textos orales: Identificación del significado general de la canción 2. Producción de textos orales: expresión e interacción</p>

	intrapersonal	cívicas, conciencia y expresiones culturales	<p>El alumno debería ser capaz de participar en conversaciones informales con el resto de la clase e intercambiar información acerca de sus opiniones</p> <p>3. Comprensión de textos escritos: El alumno debería ser capaz de identificar las ideas principales de una canción escrita</p> <p>4. Producción de textos escritos: expresión e interacción El alumno debería ser capaz de responder de manera simples sobre sus opiniones acerca del significado de la canción</p> <p>Objetivos lingüísticos El alumno debería ser capaz de expresar de manera escrita y oral sus opiniones y puntos de vista usando expresiones de opinión: In my opinion...because...; I think/love/like/dislike/enjoy/hate...because...</p>	<p>Expresión e intercambio de opiniones sobre la canción</p> <p>3. Comprensión de textos escritos: Identificación del significado general de la letra escrita de una canción</p> <p>4. Producción de textos escritos: expresión e interacción Expresión y argumentación de una opinión acerca del mensaje de la canción de manera escrita</p> <p>Contenidos lingüísticos Expresión e intercambio de opiniones sobre la canción usando expresiones de opinión: In my opinion...because...; I think/love/like/dislike/enjoy/hate...because...</p> <p>Contenidos actitudinales Respeto y cooperación entre los miembros de un grupo</p>
--	---------------	--	---	--

			<p>Objetivos actitudinales</p> <p>El alumno debería ser capaz de cooperar y trabajar en grupo</p>	
<p>Ponderar la importancia de ciertos conceptos</p>	<p>Lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, interpersonal, intrapersonal</p>	<p>Comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales</p>	<p>Objetivos procedimentales:</p> <p>1. Comprensión de textos orales:</p> <p>El alumno debería ser capaz de identificar los puntos principales en una conversación informal acerca de sus opiniones sobre las redes sociales, el cine, la música y los videojuegos</p> <p>2. Producción de textos orales: expresión e interacción</p> <p>El alumno debería ser capaz de intercambiar y expresar sus opiniones sobre las redes sociales, la música y los videojuegos</p> <p>Objetivos lingüísticos:</p> <p>El alumno debería ser capaz de justificar sus elecciones usando expresiones de</p>	<p>Contenidos procedimentales:</p> <p>1. Comprensión de textos orales:</p> <p>Identificación de los puntos principales en una conversación informal acerca de opiniones acerca de las redes sociales, el cine, la música y los videojuegos</p> <p>2. Producción de textos orales: expresión e interacción</p> <p>Expresión e intercambio de opiniones sobre las redes sociales, el cine, la música y los videojuegos</p> <p>Contenidos lingüísticos:</p> <p>Uso del presente simple</p> <p>Expresión y justificación de opiniones acerca de las redes sociales, el cine, la música y los videojuegos usando expresiones de opinión: In</p>

			<p>opinión: In my opinion... because...; I think/love/like/dislike/enjoy/hate...because...</p> <p>...</p> <p>Objetivos actitudinales: El alumno debería ser capaz de cooperar y trabajar en grupo</p>	<p>my opinion... because...; I think/love/like/dislike/enjoy/hate...because...</p> <p>Contenidos actitudinales: Respeto y cooperación entre los miembros de un grupo</p>
<p>Asociar imágenes con sus diálogos</p>	<p>Lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, interpersonal</p>	<p>Comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas</p>	<p>Objetivos procedimentales</p> <p>3. Comprensión de textos escritos: El alumno debería ser capaz de identificar la idea principal y la intención que esconden distintos diálogos</p> <p>El alumno debería ser capaz de unir cada diálogo con la imagen correspondiente de acuerdo con su significado</p> <p>Objetivos lingüísticos El alumno debería ser capaz de identificar la idea principal y la intención lingüística que esconden distintos diálogos,</p>	<p>Contenidos procedimentales</p> <p>3. Comprensión de textos escritos: Identificación del significado general y la intención que expresan distintos diálogos</p> <p>Unión de cada diálogo con su imagen correspondiente de acuerdo con su significado</p> <p>Contenidos lingüísticos Identificación de la idea principal y la intención lingüística que esconden distintos diálogos expresadas con verbos modales: should, can, must, mustn't...</p>

			<p>expresadas con verbos modales: should, can, must, mustn't...</p> <p>Objetivos actitudinales</p> <p>El alumno debería ser capaz de cooperar y trabajar en grupo</p>	<p>Contenidos actitudinales</p> <p>Respeto y cooperación entre los miembros de un grupo</p>
<p>Creación de un videojuego</p>	<p>Lingüística, lógico-matemática, cinético-corporal, interpersonal</p>	<p>Comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, sentido de iniciativa y espíritu emprendedor, conciencia y expresiones culturales</p>	<p>Objetivos procedimentales</p> <p>2. Producción de textos orales: expresión e interacción</p> <p>El alumno debería ser capaz de explicar y justificar sus videojuegos</p> <p>4. Producción de textos escritos: expresión e interacción</p> <p>El alumno debería ser capaz de completar una tabla diseñando su breve videojuego</p> <p>Objetivos lingüísticos</p> <p>El alumno debería ser capaz de explicar y justificar sus videojuegos usando expresiones de opinion: In my</p>	<p>Contenidos procedimentales</p> <p>2. Producción de textos orales: expresión e interacción</p> <p>Expresión de ideas de manera clara acerca de sus opiniones y sobre la creación de su videojuego</p> <p>4. Producción de textos escritos: expresión e interacción</p> <p>Escritura y composición breve composición sobre su videojuego inventado</p> <p>Contenidos lingüísticos</p> <p>Expresión de ideas de manera clara acerca de sus opiniones y sobre la creación de su</p>

			<p>opinion...because...; I think/love/like/dislike/enjoy/hate...because ...</p> <p>Objetivos actitudinales</p> <p>El alumno debería ser capaz de cooperar y trabajar en grupo</p>	<p>videojuego, justificándolas usando expresiones de opinión:</p> <p>In my opinion... because...; I think/believe/love/like/dislike/enjoy/hate... because</p> <p>Contenidos actitudinales</p> <p>Respeto y cooperación entre los miembros de un grupo</p>
<p>Dictado en movimiento</p>	<p>Lingüística, espacial, cinético-corporal, interpersonal, naturalista</p>	<p>Comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas</p>	<p>Objetivos procedimentales</p> <p>2. Producción de textos orales: expresión e interacción</p> <p>El alumno debería ser capaz de resumir y expresar de manera oral la idea general de un texto escrito</p> <p>3. Comprensión de textos escritos:</p> <p>El alumno debería ser capaz de identificar las ideas principales del texto</p>	<p>Contenidos procedimentales</p> <p>2. Producción de textos orales: expresión e interacción</p> <p>Resumen y expresión de la idea general del texto de manera oral</p> <p>3. Comprensión de textos escritos:</p> <p>Identificación de las ideas principales del texto</p> <p>Contenidos lingüísticos</p> <p>Resumen y expresión de la idea general del</p>

			<p>Objetivos lingüísticos El alumno debería ser capaz de resumir y expresar de manera oral la idea general del texto</p> <p>Objetivos actitudinales El alumno debería ser capaz de cooperar y trabajar en grupo</p>	<p>texto de manera oral</p> <p>Contenidos actitudinales Respeto y cooperación entre los miembros de un grupo</p>
<p>Expresar órdenes y recomendación es</p>	<p>Lingüística, lógico-matemática, musical, interpersonal</p>	<p>Comunicación lingüística, aprender a aprender, competencias sociales y cívicas, conciencia y expresiones culturales</p>	<p>Objetivos procedimentales 1. Comprensión de textos orales El alumno debería ser capaz de inferir el significado general de una canción 2. Producción de textos orales: expresión e interacción El alumno debería ser capaz de argumentar el porqué de las recomendaciones realizadas por escrito 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción El alumno debería ser capaz de ofrecer una</p>	<p>Contenidos procedimentales 1. Comprensión de textos orales: Identificación del significado general de una canción 2. Producción de textos orales: expresión e interacción Argumentación sobre el porqué de las recomendaciones realizadas por escrito 4. Producción de textos escritos: expresión e interacción Recomendaciones acerca de las acciones que se producen en el videoclip</p>

			<p>recomendación a las acciones que se producen en el videoclip</p> <p>Objetivos lingüísticos</p> <p>El alumno debería ser capaz de argumentar el porqué de las recomendaciones realizadas usando expresiones de opinión: I think/believe... because... de manera oral</p> <p>Objetivos actitudinales</p> <p>El alumno debería ser capaz de ofrecer recomendaciones acerca de las acciones que se producen en el videoclip usando expresiones modales: should, must, mustn't... por escrito</p> <p>El alumno debería ser capaz de cooperar y trabajar en grupo</p>	<p>Contenidos lingüísticos</p> <p>Argumentación acerca de las recomendaciones realizadas usando expresiones de opinión: I think/believe... because... de manera oral</p> <p>Contenidos actitudinales</p> <p>Respeto y cooperación entre los miembros de un grupo</p>
--	--	--	--	--

Tabla 2. Actividades realizadas: inteligencias, competencias, objetivos y contenidos.

4. REFLEXIÓN SOBRE LA PUESTA EN PRÁCTICA

4.1. Respuesta del alumnado: fortalezas y debilidades

Esta propuesta de intervención la he puesto en práctica durante el periodo de prácticas externas, lo que me ha dado la oportunidad de poder observar y analizar su implementación e impacto en los alumnos de la clase de 3º de Eso del colegio “La Inmaculada.”

En general, coincido con Escamilla González (2014) sobre el hecho de que a lo largo del tiempo, en la educación se ha incidido de un modo más notable en el lenguaje y la lógica, dejando otras áreas relegadas a un plano secundario. En este caso, he podido observar que centrar la enseñanza de lenguas, en este caso el inglés, en tales áreas no fomentaba ni la motivación ni la participación en el alumnado. Sin embargo, al realizar tareas que implicaran más inteligencias, como la musical, la espacial o la cinético-corporal, pude comprobar que mostraban mucho más interés y se involucraban más en las clases. Me sorprendió, que incluso aquellos alumnos que por lo general no solían participar en tareas meramente lingüísticas, sí lo hacían en aquellas que implicaban movimiento o actividades hands-on-task y además de manera muy creativa.

Esto me demostró que realmente poner en práctica las inteligencias múltiples, en este caso en Educación Secundaria, sí tiene utilidad. Tal implementación hizo mejorar en los alumnos la motivación, la disposición y la seguridad en ellos mismos. Al estar basado el proceso de enseñanza-aprendizaje en la utilización de varias habilidades, se les ofrece la posibilidad de demostrar sus capacidades de más maneras.

Además, todas las actividades realizadas tenían lugar o bien con toda la clase al completo o en grupos de 5 alumnos aproximadamente, por lo que todas ellas trabajaban de antemano la inteligencia interpersonal. De esta manera, en todas las tareas, cada uno podía aportar lo mejor de sí mismo, es decir, su inteligencia más fuerte; por lo que se obtenían trabajos muy creativos. Por ejemplo, uno se encargaba de organizar y estructurar el material en una cartulina (inteligencia espacial); otro se encargaba de

razonar el significado (lógico-matemática); otro se encargaba de expresar con palabras las conclusiones a las que había llegado el grupo (inteligencia lingüística)...etc

Como comenté anteriormente, realicé una pequeña indagación antes de poner en práctica mi propuesta de intervención. Esta indagación constaba de dos partes, y en este momento, al finalizar la puesta en práctica de esta propuesta, es donde tiene lugar la segunda parte de esta pequeña investigación, cuya finalidad es simplemente recoger información sobre las actividades realizadas.

En este sentido, les hice un cuestionario de evaluación rápida e informal acerca de su impresión sobre estas actividades (ANEXO 2). Quise hacerlo breve y simple, o de lo contrario no querrían hacerlo correctamente. Les pregunté acerca de la dificultad de las actividades, de si se habían sentido cómodos trabajando en equipo, de si consideraban que habían aprendido algo o si se sentían satisfechos, de manera personal con el trabajo que habían llevado a cabo... etc. Con este breve cuestionario obtuve información sobre su impresión acerca de las actividades que habían realizado en esta propuesta. En general, pude ver que les resultó entretenido e interesante; que por lo general pudieron seguir las explicaciones sin problema; que no tuvieron dificultades trabajando en grupo... etc

4.2. Análisis de estrategias didácticas

Entendiendo como estrategias didácticas aquellos

Procedimientos (métodos, técnicas, actividades) por los cuales el docente y los estudiantes, organizan las acciones de manera consciente para construir y lograr metas previstas e imprevistas en el proceso enseñanza y aprendizaje, adaptándose a las necesidades de los participantes de manera significativa (Feo, 2010, p.222);

A continuación, voy a presentar una breve descripción con su consecuente análisis de las técnicas que he llevado a cabo en esta propuesta.

Hay veces, como apunta Escamilla González (2014), que los profesores seleccionan los medios educativos de acuerdo a su propio perfil o inciden más en los contenidos y medios didácticos, condicionados, sin darse cuenta, por su perfil de inteligencia. De esta manera seleccionan lo que a ellos les parece más adecuado o más

interesante. Sin embargo, no se debe olvidar que los verdaderos protagonistas del aula tienen que ser los alumnos, así como “el referente para la selección de recursos, sus capacidades, intereses y necesidades (personales, sociales y académicas)” (p.17). Por ello, he querido dar total protagonismo a los alumnos, siendo yo únicamente modelo y guía en la consecución de las actividades.

En primer lugar, he abogado por un aprendizaje colaborativo, que además, en este caso favorece al filtro afectivo, haciendo que se mantenga bajo. Todas las actividades que he puesto en práctica, como mencionaba anteriormente, han tenido lugar o bien con toda la clase en conjunto o de manera grupal, con grupos de 4 o 5 personas. De esta manera, se fomenta la inteligencia interpersonal, que según el cuestionario previo, era una de las que más incidencia tenía entre los alumnos. Los grupos, además, estaban hechos de manera aleatoria pero en realidad yo tenía mano para organizarlos de la mejor manera posible de acuerdo a su personalidad y sus capacidades. Por ello, intenté repartir en cada grupo a las tres personas con mayores dificultades de aprendizaje. Estos alumnos, al situarse dentro de un grupo, trabajando con el mismo material que los demás, se sentían útiles y apoyados. Pero al mismo tiempo, sentían que su papel era igual de importante que el de resto de compañeros, por lo que se veían empujados a trabajar y colaborar con el resto del grupo por el bien del mismo en la consecución de un mismo fin.

En segundo lugar, he querido fomentar el autoaprendizaje y el aprendizaje por descubrimiento, mediante por ejemplo, muchas actividades de reflexión y lectura comprensiva en las que tienen que configurar una opinión propia y extraer ideas para la elaboración de un trabajo común. En la mayoría de actividades además, subyacían valores, muy cercanos a ellos, sobre los que debían reflexionar. Ya que, de acuerdo con Díaz y Hernández (2002),

Uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de las épocas, es la de enseñar a los alumnos a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y autorregulados, capaces de aprender a aprender. Sin embargo, en la actualidad parece que precisamente lo que los planes de estudio de todos los niveles educativos promueven, son aprendices altamente dependientes de la situación instruccional, con muchos o pocos conocimientos conceptuales sobre distintos temas disciplinares, pero con pocas herramientas o instrumentos cognitivos que le sirvan

para enfrentar por sí mismos nuevas situaciones de aprendizaje pertenecientes a distintos dominios y útiles ante las más diversas situaciones. (p.11)

Es decir, con actividades de autoaprendizaje y aprendizaje por descubrimiento, lo que se logra es una mayor autonomía en el alumno, que da lugar a que el alumno vaya generando una concepción propia y una autonomía de juicio con respecto a distintos temas y valores de la sociedad que les rodea. Asimismo, se va fomentando y desarrollando también su inteligencia intrapersonal, una de las que más incidencia tenía en la clase y que además, como mencionaba anteriormente, de acuerdo con Escamilla González (2014), es tan importante en el desarrollo de la concepción propia del alumno como persona para que poco a poco vaya configurando sus objetivos y planes en la vida.

En tercer lugar, he intentado promover un aprendizaje significativo. Es decir, que las actividades realizadas en clase fueran aplicables y relevantes fuera del contexto de aula para los alumnos en cuestión. Las inteligencias múltiples favorecen este hecho, ya que permiten que el alumno se desarrolle como persona, en aspectos que van más allá del currículo (Puchta y Rinvolucrí, 2005). Para ello, he tenido en cuenta su edad, sus intereses y sus motivaciones y, en este caso concreto, también he tenido en cuenta las inteligencias que tenían lugar de manera más notable en cada uno de ellos para la creación de las actividades. Es cierto que siempre hay que tener en cuenta los contenidos y criterios que establece el currículo pero siempre se puede variar la manera de presentarlos. Por ejemplo, he intentado que la manera de abordar los verbos modales no fuera desde el enfoque lingüístico sino que fuera diferente a la tradicional. Lo he realizado a través de cómics haciendo uso de la inteligencia espacial y cinético-corporal y a través de la inteligencia musical mediante un videoclip. Al trabajar con ellos de diferente manera y acercando a los alumnos a este tema de manera más tangible, hace que lo vean más asequible y con más utilidad que simplemente desde un enfoque lingüístico.

5. Conclusiones

Para concluir, este trabajo de Fin de Máster ha tratado de ofrecer una alternativa a la enseñanza tradicional mediante la creación de una propuesta de intervención basada en una serie de actividades que fomentan el uso de las inteligencias múltiples impulsando aquellas que más incidencia tienen en los alumnos y que por el contrario suelen ser las más olvidadas.

Con ella, se pretendía mejorar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera mediante la utilización de las inteligencias múltiples como estrategia didáctica que promueve la participación y la motivación en el alumnado, ya que es uno de los problemas claves que presenta la enseñanza-aprendizaje de lenguas; y a la vez, contribuir a la puesta en práctica de este enfoque en la etapa de secundaria, para demostrar que sí es posible y útil integrar las inteligencias múltiples en el aula más allá de las primeras etapas de la enseñanza.

De manera general, teniendo en cuenta la información teórica recolectada y el análisis de la propuesta de intervención llevada a cabo, se puede constatar que trabajar la enseñanza-aprendizaje de lenguas, en este caso del inglés, desde el enfoque de las inteligencias múltiples demuestra que conociendo las inteligencias de cada alumno e intentando enfocar las actividades desde varias perspectivas con el propósito de adaptarse a todos, se logra una mayor involucración y motivación en la clase de lenguas por parte del alumnado, mejorándose así el rendimiento y por lo tanto su aprendizaje.

REFERENCIAS

- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97-103.
- Armstrong, T., y Gardner, H. (2006). Trad. Diéguez, R. *Las inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Baş, G., y Beyhab, Ö. (2017). Effects of multiple intelligences supported project-based learning on students' achievement levels and attitudes towards English lesson. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(3), 365-386.
- Brualdi, A. C. (1996). Multiple intelligences: Gardner's theory. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 5(10), 1-3.
- Christison, M. A., y Graney J. M. (2006). Multiple intelligences and language learning: A guidebook of theory, activities, inventories, and resources. *TESL-EJ*, 10(1), 1-3
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., y Gardner, H. (2011). *The Theory of Multiple Intelligences*. 485-503.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. *Una interpretación constructivista*, 2, 1-27
- Díaz, R. (1959). La Motivación en el Aprendizaje. *Revista Española De Pedagogía*, 17(66/67), 213-221. Tomado desde <http://www.jstor.org/stable/23762014>
- Escamilla González, A. (2014). *Inteligencias Múltiples: Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó.

- Escamilla González, A., González Rodríguez, M., Martín Carrasquilla, O., Muñoz Gutiérrez, M., Pacheco Ruiz, M., y Parra Montero, J. (2015). *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Barcelona: Graó.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas* (16), 220-236.
- Figueroba, A. (2018). La teoría de las aptitudes mentales primarias de Thurstone. *Psicología y Mente*. Tomado desde <https://psicologiaymente.net/inteligencia/teoria-aptitudes-mentales-primarias-thurstone>
- Gardner, H. (2011). Trad. Melero Nogués, M. T. *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Griggs, L., Barney, S., Brown-Sederberg, J., Collins, E., Keith, S., e Iannacci, L. (2009). Varying pedagogy to address student multiple intelligences. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-knowledge*, 7(1), 55-60.
- Haley, M. H. (2004). Learner-centered instruction and the theory of multiple intelligences with second language learners. *Teachers College Record*, 106(1), 163-180.
- McKeon, C. (2011) Homeschooling Your Child's Multiple Intelligences. *Home Educator's Family Times*, sp.
- Noble, T. (2004). Integrating the revised Bloom's taxonomy with multiple intelligences: A planning tool for curriculum differentiation. *Teachers College Record*, 106(1), 193-211.
- Nolen, J. L. (2003). Multiple intelligences in the classroom. *Academic OneFile: Education*, 124(1), 115-120.
- Puchta, H., y Rinvolucrí, M. (2005). *Multiple intelligences in EFL*. Cambridge Univ. Press.

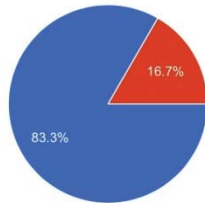
- Razmjoo, S. A. (2008). On the relationship between multiple intelligences and language proficiency. *The Reading Matrix*, 8(2), 155-174
- Saricaoglu, A., y Arikan, A. (2009). A Study of Multiple Intelligences, Foreign Language Success and Some Selected Variables. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(2), 110-122
- Smith, M. K. (2002). Howard Gardner and multiple intelligences. *The encyclopedia of informal education*, 15, 2012, sp.
- Snow, R. (1985). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences by Howard Gardner. *American Journal of Education: Book Reviews*, 94(1), 109-112.
Tomado desde <http://www.jstor.org/stable/1085295>

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario inteligencias múltiples

1. No suelo cometer errores de ortografía

18 responses



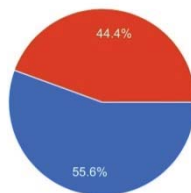
2. Soy bueno realizando puzles y resolviendo enigmas

18 responses



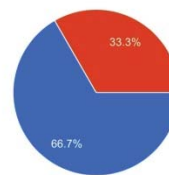
3. Soy muy organizado y metódico

18 responses



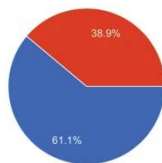
4. Considero que tengo buen equilibrio y coordinación corporal

18 responses



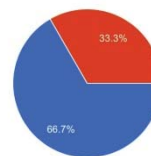
5. Me considero bastante bueno manejando números y cantidades

18 responses



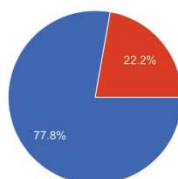
6. Me agobia estar mucho tiempo encerrado, necesito salir fuera, dar un paseo o realizar alguna actividad al aire libre

18 responses



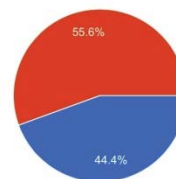
7. Se me suelen dar bien los deportes

18 responses



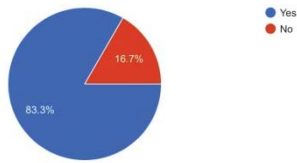
8. A menudo disfruto del silencio y la soledad

18 responses



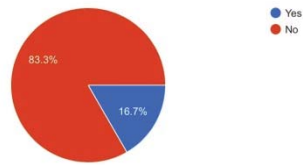
9. Siempre necesito algo de música para acompañar lo que estoy haciendo

18 responses



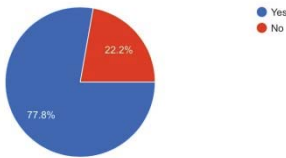
10. Me encanta contar historias a mis amigos y ser el centro de atención

18 responses



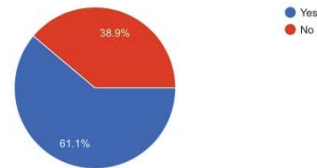
11. Prefiero una explicación o una historia a una imagen o un esquema

18 responses



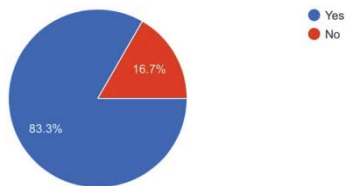
12. Me gusta pasar tiempo solo, envuelto en mis pensamientos

18 responses



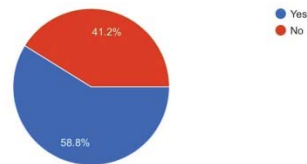
13. Me gusta pasar tiempo con animales

18 responses



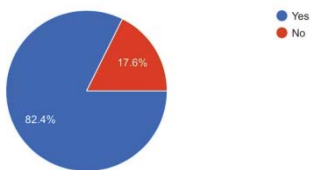
14. Cuando estudio o alguien me explica algo, suelo imaginármelo de manera muy visual más que verbal (memoria fotográfica)

17 responses



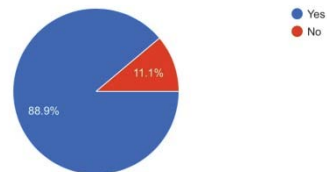
15. Suelo tener una canción en la cabeza y a menudo me sorprende tarareando o cantando en la ducha.

17 responses



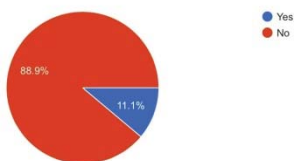
16. Me gusta trabajar en grupo

18 responses



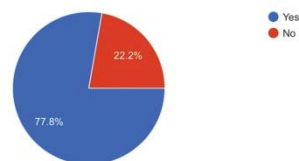
17. Me gusta coleccionar piedras, conchas y objetos relacionados con la naturaleza

18 responses



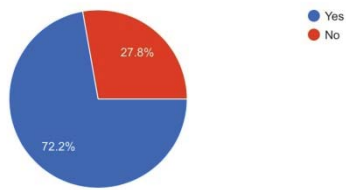
18. Tengo facilidad para expresar mi opinión a los demás, como en una exposición o un debate

18 responses



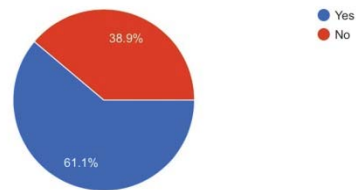
19. Tengo muy buena orientación

18 responses



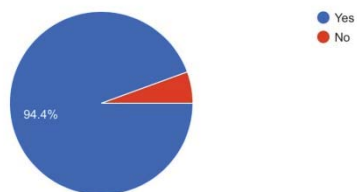
20. No me cuesta aprender nuevos pasos de baile

18 responses



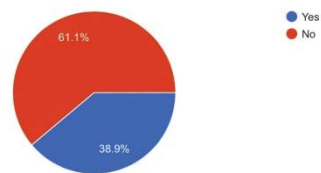
21. Me considero una persona muy empática

18 responses



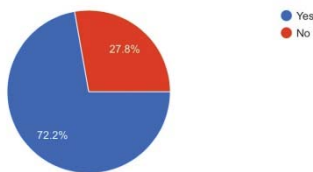
22. Soy bueno resolviendo problemas matemáticos y soy rápido detectando relaciones entre números

18 responses



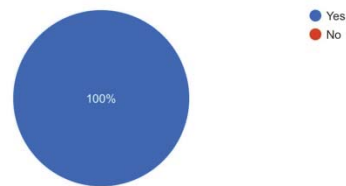
23. Me suelo fijar mucho en todos los sonidos que hay a mi alrededor

18 responses



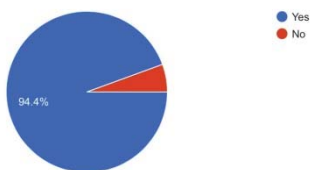
24. Soy una persona muy sociable

18 responses



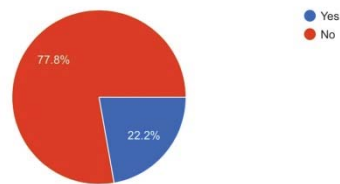
25. Prefiero realizar actividades fuera de casa disfrutando del aire fresco que en lugares cerrados

18 responses



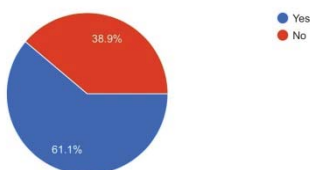
26. Me encanta leer en mi tiempo libre

18 responses



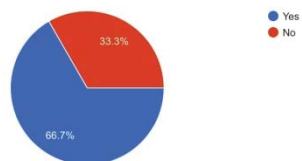
27. Tengo facilidad para ubicarme y seguir instrucciones y mapas

18 responses



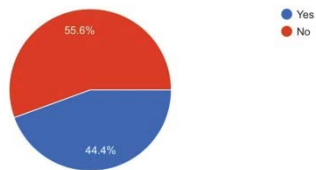
28. No me cuesta sacar conclusiones a dilemas profundos

18 responses



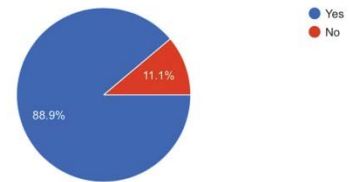
29. Suelo interesarme por aspectos del medio ambiente y por lo general suelen llamarme más la atención las asignaturas que están relacionadas con la biología y las ciencias naturales

18 responses



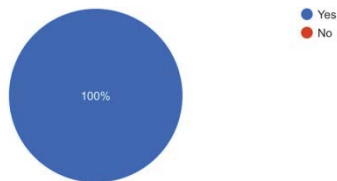
30. Me gusta trabajar con ordenadores y calculadoras

18 responses



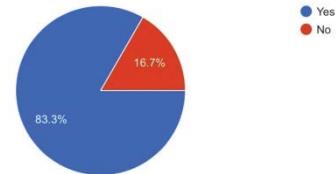
31. Tengo mucha facilidad para recordar melodías y ritmos

18 responses



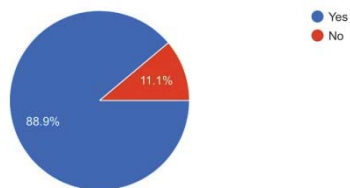
32. Cuando estudio, necesito moverme y levantarme a menudo

18 responses



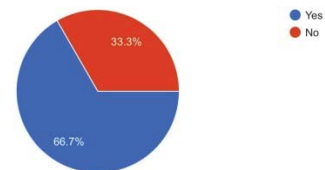
33. Me encanta estar rodeado de gente

18 responses



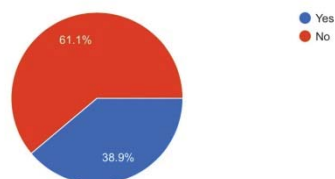
34. Me suelo ayudar de mapas y esquemas para explicarle a alguien algo

18 responses



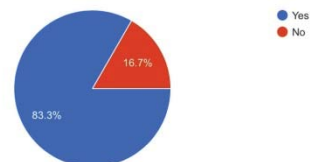
35. Disfruto con los juegos de estrategia como el ajedrez

18 responses



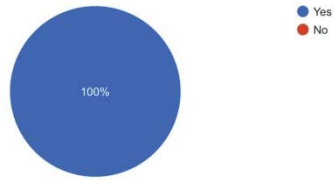
36. Prefiero realizar actividades que incluyan manipular algo con las manos

18 responses



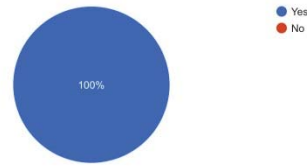
37. Considero que tengo buen oído musical

18 responses



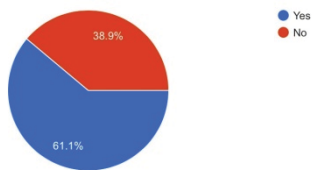
38. Mis amigos suelen recurrir a mí en busca de consejo cuando tienen algún problema

18 responses



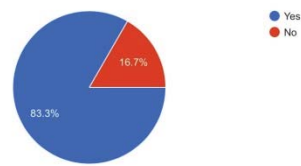
39. Me resulta fácil explicar y ofrecer una definición a distintos conceptos

18 responses



40. Me gusta reflexionar sobre aspectos y problemas de la vida

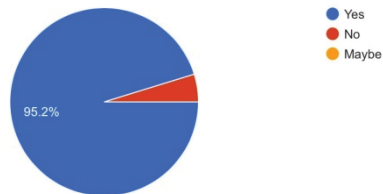
18 responses



Anexo 2. Cuestionario valoración final

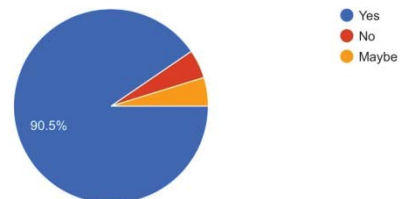
Did you like it?

21 responses



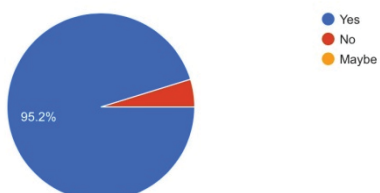
Did you find the topics interesting?

21 responses



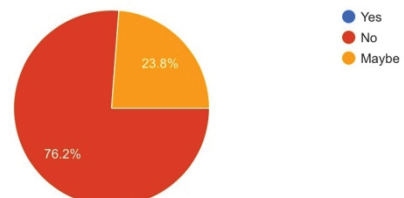
Did you feel comfortable working in groups?

21 responses



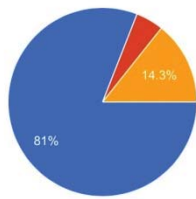
Did you find it difficult to follow?

21 responses



Did you understand the goal of the story?

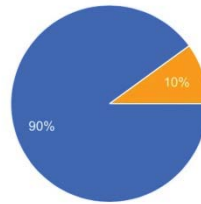
21 responses



● Yes
● No
● Maybe

Do you feel satisfied with the work you have done?

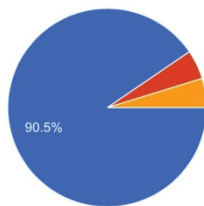
20 responses



● Yes
● No
● Maybe

Did you learn something from it?

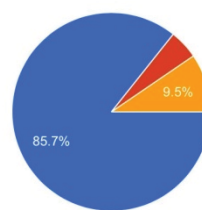
21 responses



● Yes
● No
● Maybe

Do you think it is a good idea to practice English?

21 responses



● Yes
● No
● Maybe