

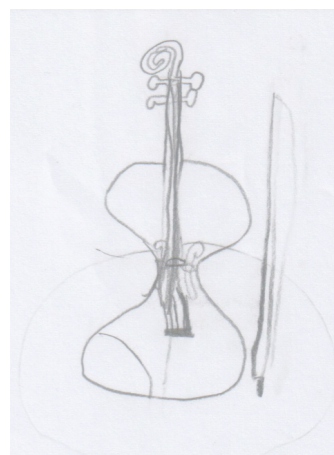
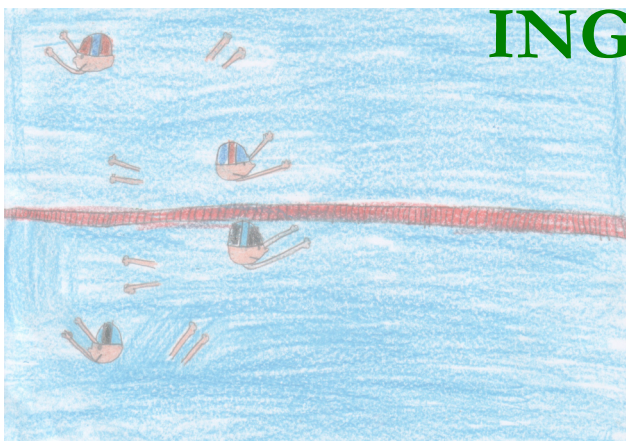


---

**Universidad de Valladolid**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL**  
**GRADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA. MENCIÓN**  
**LENGUA EXTRANJERA: INGLÉS**

**TRABAJO FIN DE GRADO:**  
**“APROVECHAMIENTO DE LAS**  
**INTELIGENCIAS MÚLTIPLES**  
**EN LA ENSEÑANZA DEL**  
**INGLÉS”**



---

**AUTORA:** Aida Velasco Gutiérrez

**TUTOR ACADÉMICO:** D. Carlos Moriyón Mojica

---

## **RESUMEN**

Desde el punto de vista teórico, este trabajo busca ofrecer otra visión a la enseñanza del Inglés, centrada básicamente en el alumnado y en la heterogeneidad que se presenta en el aula con una enseñanza individualizada, integral y basada en el aprendizaje significativo. De acuerdo con ello, y en su vertiente práctica, presenta una unidad didáctica dirigida al 1<sup>er</sup> curso del segundo ciclo de Educación Primaria. En ella, la metodología clave aparece sustentada por la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) de Gardner desde un enfoque por tareas. Para ello, y de manera previa llevamos a cabo una revisión teórica del concepto de inteligencia desde 1861 hasta la actualidad, prestando especial atención a los principios y fundamentos de las IM y a su influencia en la educación.

## **PALABRAS CLAVE**

Inteligencias múltiples, Enfoque por tareas, Aprendizaje significativo, Integración, enseñanza del Inglés y heterogeneidad.

## **ABSTRACT**

From a theoretical point of view, with this work we provide another view for English teaching, focusing basically on the students and the heterogeneity that currently come out in our classrooms with an individualized instruction, comprehensive and based on meaningful learning. For this reason we present one lesson plan directed towards the 1st year of the second cycle of Compulsory Education in which the key methodology is Gardner's theory of Multiple Intelligences (MI) through Task-based learning teaching. Previously we carry out a theoretical review of the concept of intelligence since 1861 to now, emphasizing the principles and fundamentals of the MI theory and its influence in education.

## **KEYWORDS**

Multiple intelligences, Task-based learning, Meaningful Learning Model, Curriculum integration, English teaching and heterogeneity.

## ÍNDICE

ÍNDICE.....	3
<b>I. CUERPO DEL TRABAJO .....</b>	<b>5</b>
<b>1. INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>5</b>
<b>2. OBJETIVOS .....</b>	<b>7</b>
Objetivo general: .....	7
Objetivos específicos: .....	7
<b>3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO.....</b>	<b>7</b>
3.1. Relevancia de la temática.....	7
3.2. Relación con las competencias del Título.....	9
<b>4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.....</b>	<b>14</b>
4.1. Antecedentes .....	14
Breve historia de la investigación sobre las inteligencias.....	14
a) Primeros estudios sobre las inteligencias .....	14
b) La medición de la inteligencia: test psicométricos .....	15
c) Enseñanza multimodal.....	16
4.2. Teoría de las inteligencias múltiples.....	16
4.2.1. Validación de las inteligencias.....	17
4.2.2. Concepto múltiple de inteligencia.....	18
4.2.3. Puntos clave de la teoría de las IM.....	22
4.3. IM y Educación.....	23
4.3.1. La teoría en la práctica .....	25
4.3.2. ¿Cómo planificar las lecciones siguiendo las IM? .....	28
4.3.3. Evaluación de las IM.....	29
<b>5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA.....</b>	<b>31</b>
5.1. Referente contextual .....	32
❖ El centro .....	32
❖ El aula.....	33
❖ El grupo de alumnos.....	33
5.2. Organización de tiempos, espacios y agrupamientos .....	34
5.3. Propuesta didáctica .....	35
5.3.1. Objetivos.....	35
5.3.2. Contenidos .....	36
5.3.3. Competencias clave .....	37
5.3.4. Actividades .....	38
5.3.5. Evaluación .....	48
<b>6. PROBLEMAS, FORTALEZAS, MODO EN EL QUE SE ABORDA, INICIATIVAS     ANTERIORES, PROPUESTAS FUTURAS .....</b>	<b>49</b>
<b>7. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS .....</b>	<b>49</b>
<b>II. CONCLUSIONES .....</b>	<b>51</b>
<b>1. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO .....</b>	<b>51</b>
<b>2. CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>51</b>
<b>3. REFERENCIAS .....</b>	<b>53</b>

<b>4. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>55</b>
<b>5. OTROS RECURSOS. ....</b>	<b>56</b>
<b>6. APÉNDICES .....</b>	<b>57</b>
<b>Anexo I:</b> Imágenes para la actividad 3 de la primera sesión. ....	57
<b>Anexo II:</b> Imagen actividad 4, sesión 1.....	58
<b>Anexo III:</b> Juego de mesa, actividad 3, sesión II. ....	59
<b>Anexo IV:</b> Ficha de la actividad 4, sesión II. ....	60
<b>Anexo V:</b> grupos de alimentos de la pirámide alimenticia, actividad 3, cuarta sesión. ....	61
<b>Anexo VI:</b> resultado de la pirámide alimenticia.....	72
<b>Anexo VII:</b> Menú, actividad 3, quinta sesión.....	73

# I. CUERPO DEL TRABAJO

## 1. INTRODUCCIÓN

*El diseño de mi escuela ideal del futuro se basa en dos hipótesis: la primera es que no todo el mundo tiene los mismos intereses y capacidades; no todos aprendemos de la misma manera. La segunda hipótesis puede doler: es la de que en nuestros días nadie puede llegar a aprender todo lo que hay para aprender.*

(Gardner, 1993)

Con este Trabajo Fin de Grado pretendemos dar respuesta, en primer lugar, a la normativa sobre el mismo, que exige evidenciar la adquisición del conjunto de competencias generales del Grado en Educación Primaria y, en nuestro caso particular, de las competencias de la mención en Lengua Extranjera Inglés.

En segundo lugar, queremos dar cabida a la realidad actual que encontramos en las aulas de Educación Primaria con distintos niveles, intereses, habilidades, motivaciones, capacidades... y estilos de aprendizaje dentro de un mismo aula, realidad a la que, como futuros docentes, debemos intentar dar la respuesta más adecuada y precisa.

Para el logro de los dos objetivos que animan este trabajo, nos acercamos a la teoría de las Inteligencias Múltiples (a partir de ahora IM) de Howard Gardner (1983) y a su implantación y puesta en práctica en las instituciones educativas.

Para empezar nuestro trabajo destacamos los objetivos a los que éste responde. Seguidamente, abordamos la justificación del mismo, resaltando tanto la relevancia de la temática elegida como la fundamentación teórica y los antecedentes del mismo, como la vinculación de la propuesta con las competencias propias y específicas del Título.

Posteriormente, nos centramos en la fundamentación teórica, basándonos en los antecedentes del término “inteligencia”, las primeras investigaciones sobre el concepto, los primeros test psicométricos y, a su vez, sobre la educación multimodal impulsada por Montessori y Dewey, que influye a Gardner en su teoría. Seguidamente, nos

adentramos en la teoría de las IM con la definición propia de inteligencia para Gardner, la validación que usa para incorporar las ocho inteligencias a su lista –inicialmente siete, a las que añade después la inteligencia naturalista–, su descripción y características así como el sistema de símbolos usado en cada una de las inteligencias, las profesiones a las que mejor se adapta cada inteligencia y la etapa o edad en la que se desarrolla. Para terminar este apartado, presentamos un resumen de los cuatro puntos clave de esta teoría.

En la segunda parte de la fundamentación teórica, con un gran peso en nuestro trabajo, hacemos referencia a las escuelas que están implementando actualmente esta teoría y a las metodologías que siguen, así como a la necesidad de una evaluación previa para conocer a nuestros alumnos<sup>1</sup> con algunos ejemplos de pruebas que se pueden realizar, lo que nos sitúa en el ámbito del cómo podemos aplicar todos estos conceptos teóricos a la práctica. Por último, pero no por ello menos importante, nos detenemos en cómo debemos evaluar las inteligencias múltiples de nuestros alumnos a través de la observación para ser justos con ellos, con nosotros mismos y con los principios de la teoría.

En la parte de metodología hacemos referencia a la aplicación de las IM en el aula de Inglés a partir de una propuesta de intervención destinada a los alumnos de 3º de Primaria de un centro específico, con una duración de seis sesiones.

A continuación, analizamos las fortalezas de la teoría de las inteligencias múltiples, el modo en el que se está empezando a abordar en España y hacemos algunas recomendaciones para futuras puestas en práctica. Después, realizamos una exposición de los resultados de nuestra propuesta de intervención.

Para concluir, realizamos un análisis del alcance del trabajo basado en la puesta en práctica de nuestra propuesta de intervención durante el periodo de Practicum II y, por último, exponemos las consideraciones finales y conclusiones, a modo de reflexión personal.

---

<sup>1</sup> A lo largo del presente trabajo y en coherencia con el valor asumido de igualdad de género, utilizamos una única palabra para designar tanto al sexo masculino como el femenino para agilizar la lectura y escritura del mismo.

## **2. OBJETIVOS**

Los objetivos que buscamos conseguir con la elaboración de este trabajo fin de grado son los siguientes:

### **Objetivo general:**

- Evidenciar el aprovechamiento que puede tener la teoría de las IM en el aula a través de la revisión teórica del concepto de inteligencias múltiples de Gardner y de su correspondiente propuesta de intervención educativa en el área de Inglés.

### **Objetivos específicos:**

- Presentar y analizar la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y sus antecedentes para su comprensión y futura implantación en las aulas.
- Realizar una propuesta de intervención educativa basada en la teoría de las IM en la enseñanza del inglés en un curso de Educación Primaria.
- Analizar las ventajas que conlleva una metodología basada en la teoría de las IM en el aula de Inglés.

## **3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO**

### **3.1. Relevancia de la temática.**

El primer objetivo de este trabajo guarda relación con la necesidad de dar cuenta del desarrollo de las habilidades y competencias que el Título de Grado en Educación Primaria Mención Lengua Extranjera Inglés nos exige como futuros maestros, aspecto que abordamos en el siguiente apartado.

La temática elegida surge como consecuencia de la observación de la heterogeneidad que tenemos en estos momentos en las aulas de Educación Primaria y de la dificultad que entraña el dar cabida a todos y cada uno de nuestros alumnos, con sus necesidades, capacidades y distintos estilos de aprendizaje.

Por otro lado, queremos ofrecer un nuevo enfoque a la enseñanza del Inglés, en un intento por tratar de eliminar la idea de que las lecciones de esta asignatura han de estar basadas, fundamentalmente, en los aspectos lingüísticos.

Los primeros estudios que conocemos sobre el cerebro y la inteligencia datan de 1861 y fueron realizados por Broca, quien llevó a cabo un estudio sobre la inteligencia del que resulta que ésta está únicamente asociada con un área del cerebro, aquella en la que se encuentra el lenguaje (Prieto Sánchez y Ferrándiz García, 2001). Un poco más adelante, en el año 1916, Binet y Simon confeccionan la escala Stanford-Binet, con el propósito de medir el CI<sup>2</sup> de niños en edad escolar, con baterías de pruebas que orientan la inteligencia en dos factores: lógico-matemático y lingüístico (Martínez Caro, 2012). Esa es la razón por la que una asignatura como Inglés, con un alto contenido lingüístico, queda enfocada solamente en esa dirección. Actualmente, sin embargo, disponemos de teorías nuevas como la de las Inteligencias Múltiples de Gardner (1983), a la que preceden los estudios de Guilford, en 1967, quien nos habla de la existencia de factores múltiples para explicar la inteligencia e incluye la creatividad y el pensamiento divergente como una habilidad diferente a la “inteligencia general” (Castelló, 1993). Cada una de ellas facilitan la enseñanza de una lengua extranjera a partir de la detección de las necesidades de nuestros alumnos. Y es que, como apunta Gardner:

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 (Gardner, citado por Armstrong, 2006:12).

Lo que nos plantea el autor es que, el hecho de que seamos diferentes –también nuestros alumnos-, exige de nosotros que nos centremos en el individuo y conozcamos su momento de maduración. Como puede colegirse, la teoría aparece basada en los principios del paradigma cognitivo-evolutivo de Piaget (1896-1980), según los cuales, “El individuo desarrolla su conocimiento mediante un proceso activo de construcción de estructuras organizadas, éstas se configuran y modelan en los distintos estadios o etapas del desarrollo” (Prieto Sánchez y Ferrándiz García, 2001:21). Piaget se centra en la

---

<sup>2</sup> Coeficiente intelectual.

evolución de los niños y en como éstos construyen su aprendizaje, lo que lleva a Gardner a asociar su teoría con la etapa en la que cada inteligencia es desarrollada.

Nuestra propuesta toma en consideración, además, otras metodologías de enseñanza de la lengua extranjera como la Respuesta Total Física (Total Physical Response) de Asher, que se centra más en la comprensión de los alumnos, respetando en todo momento la hora de hablar hasta que ellos estén preparados y se detiene en el análisis de otros aspectos como el movimiento (inteligencia cinético-corporal).

La relevancia del tema elegido se ve reforzada, además, por el hecho de que, dado su carácter multidisciplinar e integral, a través de esta teoría podemos dar la oportunidad a toda la comunidad educativa de aprender de todos y cada uno de los alumnos.

### **3.2. Relación con las competencias del Título.**

El Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, establece la ordenación de las enseñanzas universitarias. De acuerdo con él, la Universidad de Valladolid desarrolla los Planes de Estudio conducentes a la obtención del Título de Grado en Educación Primaria. En él quedan recogidas las competencias propias del Título, desarrolladas por nosotros como estudiantes, hecho del que da cuenta este trabajo fin de grado. Entre esas competencias cabe destacar las siguientes:

En lo relativo a las **competencias generales**, el futuro docente debe comenzar poseyendo y comprendiendo conocimientos en un área de estudio –en este caso de la Educación– (G1) de modo que sea capaz de realizar una aplicación práctica de aspectos principales de la *terminología educativa específica*: analizando, sintetizando y realizando textos, informes, trabajos de innovación, de investigación o reciclaje. Poseer *conocimiento psicológico, sociológico, pedagógico, curricular y conceptual*, de su alumnado en las diferentes etapas y áreas del sistema educativo, para así, por ejemplo, trabajar con los alumnos dentro de su zona de desarrollo próximo (ZDP), así como familiarizarse con los *objetivos, contenidos curriculares, criterios de evaluación* y, por

supuesto, las *metodologías* para una adecuada implementación de la teoría en los centros escolares.

Del mismo modo, debe saber **cómo actuar y desenvolverse** (G2). Estructurando y organizando sus conocimientos con el fin de *reconocer, planificar, llevar a cabo y valorar buenas prácticas de enseñanza-aprendizaje*. Desarrollar el *pensamiento crítico*, a través de secuencias cognitivas que le permitan argumentar y justificar las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Uno de los aspectos más importantes es ser capaz de *coordinarse y cooperar con otras personas* de diferentes áreas de estudio, a través de proyectos o actividades multidisciplinares, a fin de crear una cultura de trabajo interdisciplinar partiendo de objetivos centrados en el aprendizaje.

El futuro docente debe ser capaz de *reunir e interpretar datos propios de la praxis educativa* (G3), a través de **herramientas** necesarias para la búsqueda de información, para su futura autoevaluación ya que esto mejorará los resultados en futuras prácticas educativas.

Debe ser capaz, también, de *transmitir información, ideas, problemas y soluciones* a un público tanto especializado como no especializado (G4). Para esto será necesario desarrollar una *competencia comunicativa oral y escrita nivel CI<sup>3</sup>*, tanto en lengua castellana como, en nuestro caso, en lengua inglesa. El conocimiento de más de una lengua permite al futuro docente poder comunicarse con un **público más amplio** y ayuda a desarrollar *habilidades de comunicación a través de Internet y habilidades interpersonales*.

La quinta competencia (G5) consiste en haber adquirido estrategias y técnicas de aprendizaje **autónomo**, así como la formación en la disposición para el *aprendizaje continuo a lo largo de la vida*. Existen multitud de metodologías, filosofías y principios educativos que se van actualizando debido a los acontecimientos que pasan en el mundo y nosotros, como docentes, debemos disponer de ese carácter abierto para ir reciclándonos en todo momento y para poder dar las mejores respuestas a nuestro alumnado.

---

<sup>3</sup> Dentro del Marco común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Por último, el docente debe ser capaz de desarrollar un **compromiso ético**, a través de una *educación integral*, atendiendo a todas las dimensiones y manifestaciones de los alumnos, para formar una futura sociedad basada en los *valores democráticos*. Más respetuosa, tolerante, solidaria y concienciada con el derecho de igualdad de trato, las oportunidades entre hombres y mujeres -alumnos y alumnas- y, por tanto, la eliminación de la discriminación.

Es preciso, además, establecer las relaciones que este Trabajo de Fin de Grado guarda con algunas de las **competencias específicas**, si bien el carácter interdisciplinar del mismo necesita de un contexto formado por todas las asignaturas del Título. Estas competencias están divididas por módulos.

#### **Módulo de Formación Básica (A).**

A1– El futuro docente debe conocer las características básicas de su alumnado de Primaria (6-12 años), sus procesos de aprendizaje, el desarrollo de su personalidad, sus contextos motivadores y sociales para poder dirigir adecuadamente el grupo-clase. A su vez, es necesario conocer las motivaciones, intereses y capacidades de los propios estudiantes para poder enfocar las dinámicas más hacia unas inteligencias que hacia otras.

A2– Como hemos mencionado en la introducción, la heterogeneidad es un punto clave en nuestras aulas en este momento. Por lo tanto, tendremos que afrontar todo lo que esto aporta, ya sea bueno o malo, dando cabida al conocimiento, la valoración y reflexión de los problemas y exigencias que esto plantea. Así mismo debemos intentar favorecer en todo momento una *escuela inclusiva*.

A3– En este caso, el docente debe conocer los *fundamentos y principios generales* de la etapa de Primaria, para el futuro diseño de material docente y la evaluación de diferentes proyectos e innovaciones. Para esto debe ser consciente de algunas estrategias metodológicas activas como la planificación u organización cuidadosa de objetivos, contenidos, actividades..., debe intentar motivar al alumnado en todo momento con el uso de distintos recursos que capten su atención, potenciar el uso de actividades colaborativas y realizar una evaluación formativa. Estos recursos pueden ser

informáticos (A6), igual de motivadores o incluso más y facilitan el trabajo colaborativo (inteligencia interpersonal), para que los alumnos sean capaces de descentrarse de ellos mismos una vez encontrado su equilibrio psicoafectivo. Además, los recursos informáticos nos pueden ayudar a trabajar inteligencias como la espacial o la musical.

A5– Es indispensable conocer la organización de los colegios de educación Primaria y la diversidad de acciones y programas que se desarrollan para comprender su funcionamiento a través de documentos legislativos como el Proyecto Educativo de Centro (PEC) o el Régimen de Reglamento Interno (RRI).

A9– Por otro lado, el docente debe fomentar el autoconocimiento y autoconcepto de uno mismo, para que el alumno sea capaz de saber qué inteligencias tiene más desarrolladas, usándolas para aprender de una forma más sencilla y en las que tiene que incidir para conseguir sus metas, fomentando la convivencia en el aula a través de valores democráticos.

### **Modulo Didáctico-disciplinar (B).**

Este es un modulo diferenciado por materias, aunque es importante para la puesta en práctica de nuestro TFG. Dado el carácter multidisciplinar de la teoría de las inteligencias múltiples y el hecho de que la apliquemos a la enseñanza del inglés como segunda lengua, consideramos que el módulo (D), de optatividad, centrado en la enseñanza de la lengua extranjera: Inglés, resulta fundamental para el desarrollo de este Trabajo de Fin de Grado.

### **Modulo de Practicum y Trabajo Fin de Grado (C).**

C1– Consiste en conocer, participar y reflexionar sobre la vida práctica del aula (A1), aprendiendo a colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa, relacionando la teoría con la práctica en todo momento. Esta competencia tiene especial relevancia al haber llevado la propuesta de intervención a la práctica, gracias a la colaboración de nuestra tutora de prácticas.

### **Modulo de Optatividad (D).**

En este módulo, nos vamos a centrar en la **materia de Lengua Extranjera (Inglés/Francés)** debido a que nuestra intervención ha sido llevada a cabo dentro de la asignatura de Inglés.

D1– El futuro docente debe tener una competencia comunicativa en Lengua Extranjera, en este caso Inglés, nivel avanzado C1 (G4 y B7 del modulo Interdisciplinar), lo cual exige un conocimiento lingüístico y sociocultural de la lengua extranjera. Un conocimiento, asimismo, de las bases cognitivas y el uso de técnicas de expresión corporal y dramatización como recursos comunicativos en la lengua extranjera. El uso de técnicas de expresión corporal, dramatización y gestualización es muy importante en todos los niveles de Educación Primaria pero, sobre todo, en los primeros niveles obligatorios y en relación con la metodología de Respuesta Total Física.

D2– La planificación de lo que va a ser enseñado y evaluado es una competencia imprescindible (G2 y A3). Así como saber seleccionar, concebir y elaborar estrategias de enseñanza, adecuando nuestra metodología en todo momento a las necesidades de nuestros alumnos y a su edad, centrándonos además en el momento del proceso de E/A en el que se encuentren nuestros alumnos, debido a que en esta asignatura es muy importante no forzar a los alumnos a hablar cuando aún no están preparados y hay que dejar un tiempo para su desarrollo madurativo. También los tipos de actividades y los recursos didácticos están estrechamente ligados con la metodología seguida, además de centrar nuestras actividades en tareas significativas que se puedan realizar en distintos contextos ya que estamos formando a nuestros alumnos como futuros ciudadanos, al igual que la teoría de las IM, dando cabida a la diversidad de nuestras aulas (A2).

## **4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA Y ANTECEDENTES.**

### **4.1. Antecedentes**

En este apartado hacemos referencia a los antecedentes que fundamentaron la teoría de las IM (Inteligencias Múltiples) elaborada por Howard Gardner (1983).

#### **Breve historia de la investigación sobre las inteligencias**

##### **a) Primeros estudios sobre las inteligencias**

Las primeras investigaciones sobre la inteligencia fueron realizadas por Paul Broca<sup>4</sup> (1824-1880). Sus investigaciones fueron a través de las mediciones del cráneo y sus características, lo que le permitió descubrir un área del cerebro encargado de las funciones del lenguaje, que hoy lleva su nombre (Prieto Sánchez y Ferrándiz García, 2001).

Mientras tanto, Galton (1822-1911) viajó por todo el mundo para observar cómo funcionaban las distintas culturas, realizando detallados registros. Ello le permite establecer la denominada hipótesis del “genio hereditario”. Para él la información genética, como en este caso la inteligencia, sólo se transmitía de forma hereditaria. Para demostrar su teoría formuló los siguientes postulados:

- ✚ La inteligencia es fundamentalmente hereditaria. Creía que había un margen muy pequeño para los factores culturales.
- ✚ Existencia de una inteligencia media y familiar. Investigó a 200 familias y elaboró postulados sobre ellas.
- ✚ Si una generación se desvía mucho de la primera, la siguiente se desviará menos, para compensar.

---

<sup>4</sup> Paul Broca fue profesor de cirugía clínica en la Facultad de Medicina y fundador de la Sociedad Antropológica de París.

- ✚ ¿Cuánto de hereditario tiene un carácter y cuánto de aprendido? ¿El carácter humano es predecible o impredecible? ¿Qué parte del comportamiento es flexible? <sup>5</sup>

Los estudios de Broca y Galton dieron paso a los de Pearson (1892) y Spearman (1904), ambos matemáticos. Karl Pearson estudió los factores que inciden en el rendimiento a través de la correlación<sup>6</sup> (Prieto Sánchez y Ferrándiz García, 2001). Spearman planteó una teoría de la inteligencia basada en el análisis factorial, basándose en ideas precursoras de Pearson y Galton. Como afirma Yela (1996: 297) “Spearman avanza que la hipótesis de que las actividades cognitivas son función de un factor general (“g”), común a todas ellas, y de un factor específico independiente (“s”), exclusivo de cada una”. Es el primer autor que tiene una visión clara de la teoría clásica de “test”.

#### **b) La medición de la inteligencia: test psicométricos**

El primer test psicométrico fue creado por Alfred Binet (1857-1911) y Theodore Simon (1873-1961) en Standford. Binet realizó un estudio encomendado por las autoridades de París para determinar las causas del masivo fracaso escolar en la época. Para ello, ensayó una serie de pruebas con sus dos hijas, a partir de tareas cotidianas y vio como iban modificándose con la edad. En este sentido, Martínez Caro (2012) nos aclara que:

Binet y Simon establecieron un listado para determinar la *edad mental* atribuyendo a cada edad las respuestas satisfactorias a varias cuestiones, cuando el 75 % de los niños eran capaz de responderlas correctamente. La puntuación del CI se determina dividiendo la edad mental por la edad cronológica de una persona y multiplicando el resultado por 100. (2012:45)

Establecieron una curiosísima escala basada en el CI, agrupando a los alumnos por el CI, usando términos como idiota, imbécil, normal... o superdotado, y enlazando la

---

<sup>5</sup> Para interpretar esto, Galton realizó estudios en gemelos, separó a éstos y los puso en distintos espacios culturales, comprobando las similitudes y diferencias entre ellos. Comprobó que la influencia genética era mucho mayor que la cultural respecto a la inteligencia.

<sup>6</sup> Cuando tenemos dos variables, la correlación permite hacer estimaciones del valor de una variable, tras conocer el valor de la otra.

inteligencia con la adaptación. Estos estudios derivaron en la enseñanza personalizada con unos valores diferentes para cada alumno.

### **c) Enseñanza multimodal.**

Como veremos más adelante, la teoría de las inteligencias múltiples está basada en una enseñanza multimodal, esto significa que el alumnado aprende los contenidos de distintas maneras, de las formas más apropiadas para cada estilo y modo concreto de aprendizaje. La teoría aparece, pues, centrada en el individuo.

La enseñanza multimodal no es nueva. Platón y Rousseau, entre otros, hicieron aportaciones para que, en el siglo XX, innovadores como Maria Montessori o John Dewey desarrollaran técnicas educativas similares a las inteligencias múltiples (Armstrong, 2006).

Maria Montessori partió de la educación como desarrollo, favoreciendo el desarrollo psicofísico del niño, de la importancia de la familia en la escuela, del trabajo a partir de los sentidos y de la educación a través de adultos guías.

John Dewey tenía una visión del aula como un microcosmos de la sociedad, usó materiales como las letras táctiles y otros, con los que los estudiantes pueden marcar su propio ritmo de aprendizaje y seguirlo.

## **4.2. Teoría de las inteligencias múltiples**

La teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner en 1983 con la publicación de *Frames of mind*, supuso una nueva visión del término de “inteligencia”, ya que es el primer autor que habla de inteligencia en plural. En 1979, la Fundación Bernard Van Leer de La Haya encarga a un equipo de investigadores de la Escuela Superior de Educación de Harvard -en el que está Gardner- la realización de un estudio sobre la naturaleza del potencial humano y su realización. Su misión consiste en recopilar monografías de lo que las ciencias humanas habían establecido acerca de la naturaleza de la condición humana. (Gardner, 2011).

Gardner (2011) pluraliza el concepto tradicional de inteligencia, definiendo inteligencia como “la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada” (2011:37).

El autor elimina los test psicométricos basados en el CI y amplía el concepto de inteligencia basado hasta el momento únicamente en la inteligencia lógico-matemática y lingüística, reconociendo muchas y diferentes facetas de la cognición.

#### **4.2.1. Validación de las inteligencias**

Para realizar la validación de las inteligencias múltiples, Gardner establece unos criterios que le permiten, más tarde, aumentar el número de inteligencias (1993):

1. *Existencia de potencial cerebral en personas con daños cerebrales.* Estudios de Gardner con personas con daños cerebrales, en el que las lesiones habían perjudicado a alguna inteligencia, mientras que las otras quedaban intactas. Con independencia entre los hemisferios derecho e izquierdo del cerebro.
2. *Existencia de “sabios idiotas”, prodigios y otros individuos excepcionales que manifiestan perfiles diferenciales y específicos de algún tipo de inteligencia.* Gardner afirma que hay personas que tienen una inteligencia muy desarrollada pero las demás funcionan a un nivel muy bajo o inferior.
3. *Una historia característica de desarrollo junto con un conjunto definible de desempeños expertos de “estado-final”.* Gardner nos sugiere que las inteligencias son estimuladas cuando participamos en actividades culturales o formativas del sujeto siguiendo un patrón del desarrollo, cada una de ellas aparece en un momento clave de nuestra formación como personas. Para su comprobación, lo mejor es estudiar los “estados finales” en individuos realmente excepcionales.
4. *La historia evolutiva y la plausibilidad evolutiva.* Según Gardner, cada inteligencia tiene su evolución en los seres humanos y, anteriormente, en la evolución de otras especies.

5. *Apoyos en los hallazgos de la psicometría.* Los test psicométricos medían varias capacidades humanas, no sólo una.
6. *Apoyos procedentes de trabajos de la psicología experimental.* Gardner expone que las áreas del cerebro no están relacionadas, no funcionan conjuntamente.
7. *Una operación central o conjunto de operaciones identificables.* Para que cada inteligencia funcione correctamente, es necesario hacerlo a través de un conjunto de operaciones, para estimular las distintas habilidades que corresponden a esa inteligencia.
8. *La susceptibilidad de codificación en un sistema simbólico.* Cada inteligencia consta de su propio sistema de símbolos. P.ej.: en la inteligencia musical encontramos el sistema de notas.

#### **4.2.2. Concepto múltiple de inteligencia**

En 1983, Gardner propone la existencia de siete inteligencias, que más tarde pasarán a ser ocho. Todas estas inteligencias están validadas por los ocho criterios considerados en el punto anterior. Existe una novena inteligencia de la que hablaremos más tarde. Las ocho inteligencias de Gardner son las siguientes (Prieto Sánchez y Ferrándiz García, 2001):

##### **I. La Inteligencia Lingüística**

Hace mención a la capacidad para manejar y estructurar significados, al igual que las funciones de las palabras y el lenguaje. Con un lenguaje simbólico y de expresión fonético. Las profesiones que mejor se ajustan a esta inteligencia son escritores, periodistas...

Es en la etapa de infantil y primaria cuando los estudiantes constituyen y desarrollan su Inteligencia Lingüística.

## II. La Inteligencia Lógico-matemática

Establece la capacidad para entender relaciones y patrones lógicos, enunciados y propuestas, funciones y otras abstracciones afines y la empleabilidad de usar números de forma correcta. Usando procesos como la clasificación, categorización, inferencia, generalización y cálculo y comprobación de hipótesis. (Suazo Díaz, 2006). Las profesiones que mejor se ajustan a este perfil son las de matemáticos, científicos, ingenieros e informáticos.

El pensamiento lógico-matemático empieza en las primeras edades, en la adolescencia y en los primeros años de la edad adulta es cuando se fortalece. El sistema de símbolos que se utiliza en este caso es el sistema informático.

## III. La Inteligencia Espacial

Capacidad para percibir con exactitud el mundo visual y espacial; es la habilidad requerida para efectuar transformaciones de las percepciones iniciales tenidas. Sistemas de símbolos pueden ser en este caso sistemas ideográficos como el japonés actual.

El pensamiento espacial se inicia con el aprendizaje de las relaciones topológicas, que se aprende en torno a los 6 años; luego, con las relaciones del espacio euclidiano, alrededor de los 9 años y, por último, el manejo del espacio proyectivo. Las profesiones que mejor se ajustan a esta inteligencia son: arquitectos, pintores, artistas, carteros y marineros.

## IV. La Inteligencia Cinético-corporal

La habilidad para manejar los movimientos relativos a nuestro propio cuerpo y manejar objetos con maestría. El lenguaje de signos o el sistema braille es el indicado en esta inteligencia. Este tipo de inteligencia está asociada a bailarines, atletas y escultores.

Esta inteligencia se desarrolla a una edad muy temprana del niño y es necesaria para su correcto desarrollo psicomotor.

#### V. La Inteligencia musical

Habilidad para apreciar, discriminar, transformar y expresar la música y la capacidad para ser sensible a las características musicales como tono, ritmo, timbre. Un sistema simbólico musical son las notas y el código morse. Las profesiones que suelen estar asociadas a este tipo de inteligencia son músicos, compositores, directores de orquesta, cantantes... Esta inteligencia es una de las que se desarrolla a una edad más temprana.

#### VI. La Inteligencia Interpersonal

Es la capacidad de interactuar con otras personas comprendiendo sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos, y de responder a ellos. Su sistema simbólico son los símbolos sociales como gestos o expresiones faciales. Los políticos y consejeros tienen esta inteligencia muy desarrollada.

Esta inteligencia se desarrolla a partir de la afectividad, que es crítica en los primeros años de vida. Está totalmente relacionada con el aprendizaje cooperativo.

#### VII. La Inteligencia Intrapersonal

Es la capacidad que nos permite conocernos a nosotros mismos. Nuestros propios sentimientos, descifrar nuestras emociones y autorregular nuestro propio aprendizaje<sup>7</sup>. Su sistema de símbolos es el sistema del yo (sueños y manifestaciones artísticas). Las profesiones asociadas a esta inteligencia son psicoterapeutas y líderes religiosos.

Esta inteligencia se desarrolla en los tres primeros años de vida a través de la independencia de los niños.

#### VIII. La inteligencia Naturalista

Esta inteligencia fue añadida a la lista más tarde que las otras siete. Hace referencia a la capacidad para conocer el mundo natural, abrirnos al entorno, incluirlo en nuestra forma de vida. Esta inteligencia facilita demostrar gran interés por el mundo y por los fenómenos naturales. Los jardineros, biólogos, veterinarios, ecologistas tienen esta inteligencia muy desarrollada.

---

<sup>7</sup> A través de procesos de metacognición.

Desde edades tempranas se les enseña a los niños que aprendan a observar, explorar activamente para categorizar ámbitos de la naturaleza descubriendo las relaciones causales del entorno.

#### IX. La 9ª inteligencia, la inteligencia existencial

Según Gardner (2001) la inteligencia existencial es:

La capacidad de situarse uno mismo en relación con las facetas más extremas del cosmos –lo infinito y lo infinitesimal– y la capacidad afín de situarse uno mismo en relación con determinadas características existenciales de la condición humana, como el significado de la vida y de la muerte, el destino final del mundo físico y el mundo psicológico, y ciertas experiencias como sentir un profundo amor o quedarse absorto ante una obra de arte (2001:68-69).

Esta inteligencia sigue la misma validación que hemos visto anteriormente, pero no cumple todos los criterios de una forma estricta. En cualquier caso, tiene muchas similitudes con las otras inteligencias, por lo que sería recomendable usarla con fines educativos. Los requisitos que cumple y las coincidencias con las otras inteligencias son los siguientes (Armstrong, 2006):

- Individuos excepcionales (sabios) como el Dalai Lama.
- Historia del desarrollo: hay una progresión creciente por la preocupación de una conexión cósmica en la infancia hasta niveles más complejos en la edad adulta de la religión, la filosofía, la ciencia...
- Plausibilidad evolutiva: temas existenciales, ritos de caza y entrenamiento. Hombres prehistóricos.
- Estudios psicométricos de la religiosidad o espiritualidad.
- Valor cultural: todas las culturas cuentan con un sistema de creencias, mitos, dogmas, instituciones... que pretenden solucionar los enigmas de la vida.
- Sistema de símbolos: símbolos religiosos, místicos y ritos.
- Investigaciones cerebrales de epilepsia del lóbulo temporal en ocasiones muestran signos de “hiperreligiosidad”, también hay estudios de gemelos

que, al separarlos, muestran las mismas creencias religiosas. Pero es muy complicado someter los temas existenciales al biorreduccionismo, por lo que no se puede demostrar que haya un área específica del cerebro que se encargue de esta inteligencia.

#### **4.2.3. Puntos clave de la teoría de las IM**

Cabe destacar los principios de la teoría de las inteligencias múltiples que Gardner nos presenta (Armstrong, 2006):

- i. Todos poseemos las ocho inteligencias.* Toda persona sin excepción posee capacidades de las ocho inteligencias, pero los valores de rendimiento dependen de cada persona. Normalmente tenemos unas inteligencias muy desarrolladas y otras muy poco.
- ii. La mayoría de personas pueden desarrollar cada inteligencia hasta alcanzar un nivel adecuado de competencia.* Todos podemos llegar a desarrollar las ocho inteligencias hasta un nivel razonable a través de la práctica, el enriquecimiento y la formación adecuada.
- iii. En general, las inteligencias funcionan juntas de modo complejo.* Las inteligencias no existen solas en la naturaleza como tal, éstas interactúan entre sí.
- iv. Existen muchas maneras de ser inteligente en cada categoría.* Cabe destacar que no tenemos que ser extremadamente buenos en todos los aspectos de una inteligencia, podemos tener muy desarrollada la inteligencia musical en el aspecto de que tengamos una percepción del ritmo increíble y podamos tomar algún instrumento pero que no tengamos el talento de cantar porque no tengamos una voz para ello.

### **4.3. IM y Educación**

Gardner no pensó en ningún momento en la aplicación pedagógica de la teoría de las IM pero la demanda de orientación por parte de educadores, como el grupo de ocho maestros de la Key School, y la necesidad de evaluación de las distintas inteligencias, fueron las que finalmente consiguieron las implicaciones pedagógicas de esta teoría.

La visión de la escuela de Gardner es una visión pluralista, en la que el alumnado aprende de diferentes maneras. En la que hay que dar cabida a todos y cada uno de los alumnos. Como hemos visto con anterioridad, todos tenemos por lo menos ocho inteligencias. Por lo tanto, habrá por lo menos ocho maneras de aprender. La teoría de las IM está basada en una educación multimodal ya que, dependiendo de las capacidades que los alumnos tengan más desarrolladas, será para ellos más sencillo aprender e integrar conocimientos. Se basa en un aprendizaje constructivo y por descubrimiento, construyendo significativamente sus conocimientos y relacionándolos con los conocimientos previos que los alumnos ya poseen, lo que permite el establecimiento de conexiones neuronales. Esta teoría está basada, también, en la idea de interacción y de la formación continua de los estudiantes para que sean futuros ciudadanos. Siempre contando con una gran implicación por parte de la comunidad en el aula. De todos modos Gardner (2011) reconoce que “no existe una receta para la educación de las inteligencias múltiples” (2011:98).

Para poder enseñar a nuestros alumnos basándonos en la teoría IM lo primero que tenemos que hacer es saber qué inteligencias tienen nuestros alumnos más desarrolladas. Esto se realiza a partir de la observación. También es verdad que existen test que proporcionan información sobre las inteligencias de nuestro alumnado, pero lo que queremos conseguir con esta teoría es acercarnos más al alumno y adaptarnos a sus necesidades. Los test nos pueden ayudar a contrastar la información de la que ya disponemos de nuestro alumnado a través de la observación y a añadir algunos datos nuevos. Los test estandarizados fueron creados para identificar a los alumnos con superdotación. Pero también puede haber alumnos con malos resultados académicos que resalten por unas capacidades o inteligencias excelentes.

Armstrong (2006) nos indica que la mejor forma de saber qué IM tienen nuestros alumnos más desarrolladas es ver cómo se portan mal: “el estudiante muy lingüístico hablará cuando no le toque; el alumno muy espacial no dejará de garabatear y de soñar despierto; el interpersonal se pasará el día estableciendo relaciones sociales; el corporal kinésico no dejará de moverse...”(2006:52). Por otra parte también podemos observar cómo pasan su tiempo libre, qué actividades realizan en él. Los registros anecdóticos, los informes escolares, tutorías con los padres, reuniones con otros profesores e incluso preguntar a los propios alumnos también nos ayudan en esta misión.

Algunas de las pruebas que nos pueden ayudar a conocer las inteligencias de nuestros alumnos son las siguientes (Armstrong 2006):

- *Lingüística*: test de lectura, test de lengua, secciones verbales de los test de inteligencia y rendimiento como el Standford-Binet.
- *Lógico-matemática*: valoraciones piagetistas, test matemáticos, secciones de razonamiento de los test de inteligencia clásicos.
- *Espacial*: test de memoria visual y motricidad visual, test de aptitudes artísticas...
- *Cinético-corporal*: test sensoriomotrices, subtest motrices en baterías neuropsicológicas, test de la condición física.
- *Interpersonal*: escalas de madurez social, sociogramas, test descriptivos interpersonales.
- *Intrapersonal*: valoraciones de autoconcepto y test descriptivos.
- *Naturalista*: puntos del test que incluyan imágenes de animales, plantas o entornos naturales.

También existe el Proyecto Spectrum creado por los investigadores del Proyecto Zero, del cual es miembro el propio Gardner. El Proyecto establece un nuevo método de evaluación, que consiste en una batería que incluye quince tareas diferentes que comprenden un amplio rango de especialidades (Gardner, 2011).

Abordando tanto la producción como la percepción de sonidos en música; la expresión narrativa, tanto inventada como descriptiva, en lenguaje; y el

movimiento expresivo y atlético en el área cinético-corporal. También utilizamos la noción de los estados finales adultos para ayudarnos a centrarnos en las habilidades y capacidades que son relevantes para alcanzar posiciones adultas valoradas en nuestra sociedad (2011:126-127).

#### **4.3.1. La teoría en la práctica**

Armstrong (2006) nos propone una forma de implantar las IM en nuestro aula. Las *mesas de IM*, colocando ocho mesas en el aula y en cada mesa una tarjeta de tareas que indique qué deben hacer los alumnos. Eligiendo diferentes actividades para cada mesa basadas en las inteligencias, sin explicar a los alumnos las tareas de antemano ya que éstos elegirían las tareas siguiendo sus gustos. Los alumnos deberán ir moviéndose por todas las mesas y al final habrán realizado todas las actividades o tareas.

En cambio Gardner (2011) nos aclara que la puesta en práctica del Proyecto Spectrum consiste en combinaciones de materiales distribuidos por el aula, “los niños están rodeados, cada día, de materiales interesantes y atractivos que evoquen el uso de toda la gama de inteligencia. No intentamos estimular las inteligencias directamente usando materiales que llevan la etiqueta de «espacial» o «lógico-matemático»” (2011:127), sino que estos espacios recurran a combinaciones relevantes de inteligencias.

La Key School de Indianápolis (EEUU) trabaja a través de proyectos. Durante un año académico, los alumnos realizan tres proyectos diseñados por la escuela relacionados con tres temas diferentes, presentándolos en intervalos de 10 semanas, centrando contenidos del currículo en estos temas. Estos proyectos se exponen, pudiendo aprender todos de los demás y después de exponerlo responden a las preguntas realizadas por sus compañeros y profesor. Todas las presentaciones de los proyectos son grabadas en vídeo, para que formen parte de la vida escolar del alumno (Gardner, 2011). Lo que la Key School quiere fomentar es la interacción y formación de los alumnos como futuros ciudadanos, dando mayor importancia a la parte evaluativa de los proyectos, no únicamente como meras actividades, e integrando infinidad de contenidos pertenecientes al currículo, para desarrollar la multidisciplinaridad.

Nicholson-Nelson (1998) describe cómo las IM pueden ser usadas para desarrollar un aprendizaje individualizado a través de proyectos. Nos menciona cinco tipos:

1. *Proyectos basados en las IM*: están basados en una o más inteligencias y diseñados para estimular inteligencias en concreto.
2. *Proyectos curriculares*: basados en contenidos curriculares de las áreas pero están categorizados dependiendo de las inteligencias que los alumnos deben usar.
3. *Proyectos temáticos*: están basados en un tema del currículo o de la clase, pero divididos en varias inteligencias.
4. *Proyectos basados en recursos*: están diseñados para proveer a los estudiantes con oportunidades de búsqueda de la información respecto a un tema usando las IM.
5. *Proyectos de estudiantes*: son los alumnos los que diseñan los proyectos y conectan con varias inteligencias.

Lo ideal para trabajar con las IM es a través de proyectos, normalmente interdisciplinarios, como hemos visto con la Key School. Pero si únicamente queremos enseñar una asignatura estos proyectos no podrán ser usados. Debemos usar proyectos temáticos, integrando contenidos y cultura. Entonces deberemos buscar actividades que trabajen dos o tres inteligencias y adaptarlas a las necesidades de nuestros alumnos. No deberemos centrarnos únicamente en las inteligencias que están más ligadas a esas asignaturas y, lo más importante, es absolutamente necesaria la adaptación a nuestro grupo-clase. Estos son algunos tipos de actividades que podemos usar para desarrollar cada una de las inteligencias, materiales e instrucciones para animar a nuestros alumnos a participar en ellas:

<b>Inteligencia</b>	<b>Actividades docentes (ejemplos)</b>	<b>Materiales docentes (ejemplos)</b>	<b>Instrucciones</b>
<i>Lingüística</i>	Conferencias, debates, juegos de palabras, narraciones, lecturas en grupo, diario personal.	Libros, grabadoras, maquinas de escribir, prensa y audiolibros.	Lee, habla sobre, escribe sobre y escucha.
<i>Lógico-matemática</i>	Rompecabezas, resolución de problemas, experimentos científicos, calculo mental, juegos numéricos, pensamiento critico.	Calculadoras, manualidades, matemáticas, equipo científico, juego matemático.	Calcula, piensa con sentido critico, ubica en un marco lógico, experimenta.
<i>Espacial</i>	Presentaciones visuales, actividades artísticas, juegos de imaginación, mapas mentales, metáforas, visualización.	Gráficos, mapas, videos, piezas de lego, materiales artísticas, ilusiones ópticas, cámaras, biblioteca pictórica.	Mira, dibuja, visualiza, colorea, traza un mapa mental.
<i>Cinético-corporal</i>	Aprendizaje directo, drama, baile, deportes que enseñan, actividades táctiles, ejercicios de relajación.	Herramientas de construcción, arcilla, equipo deportivo, objetos para manipular, recursos de aprendizaje táctil.	Construye, representa, toca, siente de forma “visceral”, baila.
<i>Musical</i>	Aprendizajes de ritmos, raps, utilizar canciones que enseñan.	Grabadora de audio, colección de cintas de audio, instrumentos musicales.	Canta, da golpecitos rítmicos, escucha.
<i>Interpersonal</i>	Aprendizaje en grupo, enseñar a compañeros, implicación en la comunidad, simulaciones de situaciones reales.	Juegos de mesa, suministros para fiestas, accesorios para juegos de rol.	Enseña, colabora, interactúa.
<i>Intrapersonal</i>	Enseñanza individualizada, estudio independiente, opciones de estudio, desarrollo de la autoestima.	Materiales para autocorrección, diarios, materiales para proyectos.	Conecta con tu vida personal, reflexiona, toma decisiones.
<i>Naturalista</i>	Estudio de la naturaleza, conciencia ecológica, cuidado de animales.	Plantas, animales, herramientas de naturalista, herramientas de jardinería.	Relaciónate con seres vivos y fenómenos naturales.

Figura 1: Resumen de las 8 maneras de enseñar de Armstrong (2006).

#### 4.3.2. ¿Cómo planificar las lecciones siguiendo las IM?

Según Armstrong (2006), la mejor manera para planificar las lecciones siguiendo las IM es la siguiente:

1. *Céntrese en un objetivo o tema específico*: asegurarse de cuál es el objetivo de su programación.
2. *Formule palabras claves de las IM*: seguir una serie de preguntas para un objetivo o tema específico. Figura 2.
3. *Considere las posibilidades*: elegir los materiales y técnicas más adecuados para nuestra programación didáctica.
4. *Tormenta de ideas*: realizar un esquema con cada inteligencia y las actividades que pueden ser apropiadas para cada tipo de inteligencia y nuestro tema.
5. *Seccione actividades adecuadas*: enfoques más adecuados para su centro educativo o su grupo-clase.
6. *Establezca un plan secuencial*: elaborar una unidad didáctica con los enfoques elegidos.
7. *Ponga el plan en práctica*: esto es lo más importante, llevar a cabo la unidad didáctica adaptándonos a las necesidades de los alumnos.

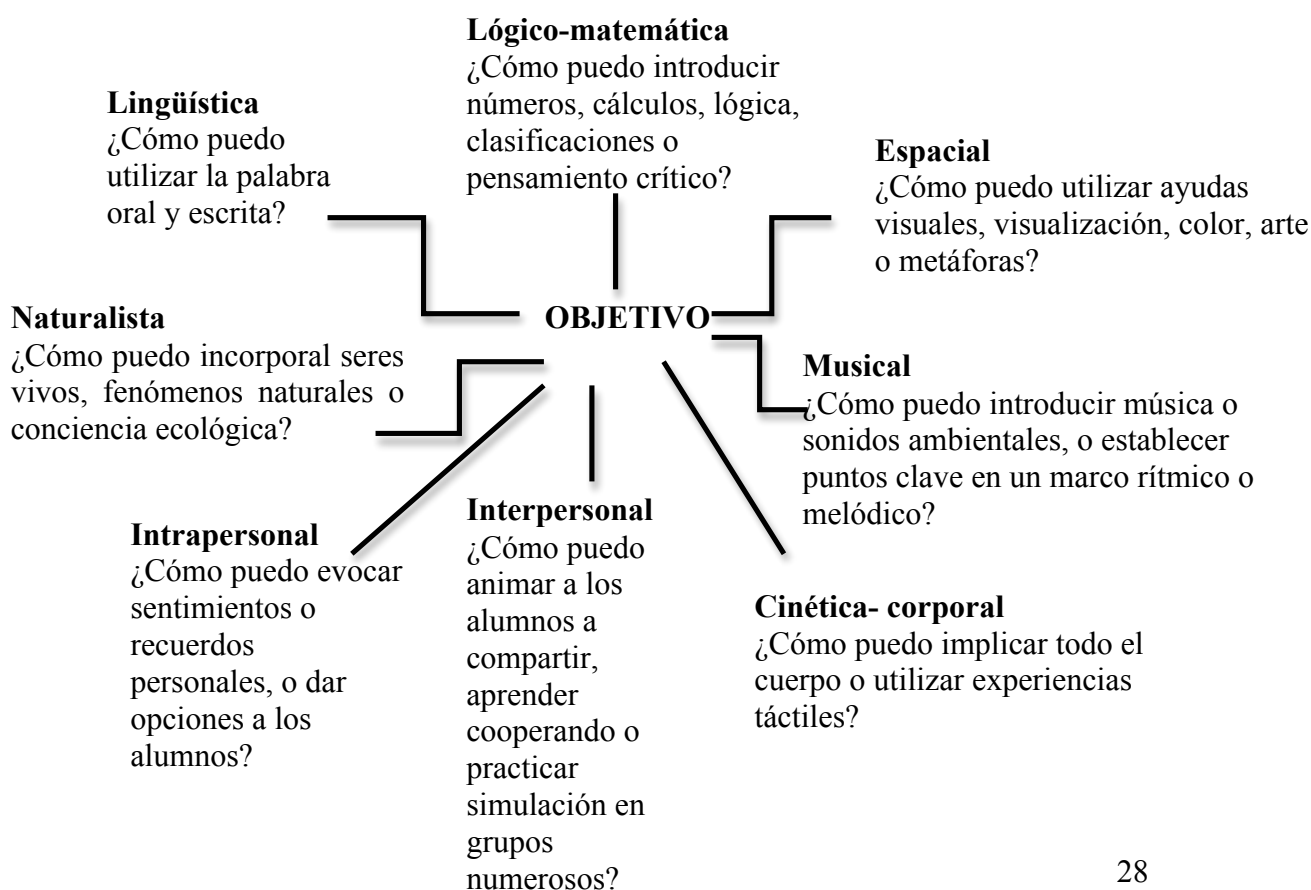


Figura 2: Preguntas para planificar las IM.

### 4.3.3. Evaluación de las IM

En ningún momento nos podemos olvidar de la evaluación, ya que es la vía para comprobar que los alumnos han aprendido e interiorizado los contenidos previos estudiados. “Pero la teoría de las IM propone una reestructuración fundamental del modo de evaluar el progreso de los estudiantes” (Armstrong, 2006:163). Sugiere un sistema no tanto basado en pruebas formales estándar y más referidas a criterios *ipsativas* (comparando el rendimiento del estudiante en ese momento con el del pasado).

La evaluación se puede hacer a través de multitud de recursos pero, para que se dé la evaluación auténtica y realística, ésta tiene que ser a través de la *observación*. Gardner (1993) nos señala que el modo propicio para evaluar las inteligencias múltiples de los alumnos radica en observarlos manipulando los sistemas de símbolos de cada inteligencia. El segundo elemento más importante de la evaluación es la *documentación* y para esto podemos disponer de diversos recursos.

Prieto Sánchez y Ferrándiz García (2001) nos explican cómo se puede realizar la evaluación portfolio –término recalcado por Gardner–. La evaluación portfolio consiste en valorar la competencia cognitiva de los alumnos dentro del contexto de aprendizaje en un entorno muy similar al que se encontrarán en su vida real, incluyendo los estilos de trabajo del alumno, las observaciones de los profesores y padres para hacer una evaluación continua no únicamente en un curso sino durante toda la vida escolar del alumno. Los alumnos van recopilando todos sus trabajos en una carpeta que después será evaluada mediante criterios establecidos con anterioridad.

El portafolio incluye los conocimientos, pensamientos y las reflexiones del estudiante sobre su propio aprendizaje. Es una evaluación basada en la calidad no en la cantidad. Todo tipo de documento puede ser utilizado para evaluar a los alumnos o para que estos documentos sean añadidos en el portafolio. Armstrong (2006:164-168) nos ofrece una lista de ejemplos documentarios:

- *Cuadernos anecdóticos*: los alumnos anotan sus logros académicos y los no académicos.

- *Muestras de trabajos.*
- *Cintas de audio:* grabar muestras de lectura, chistes, historias, adivinanzas, recuerdos, habilidades musicales, grabaciones de radio creadas por los alumnos...
- *Cintas de video:* en las que grabemos obras escolares, role-plays...
- *Fotografías:* de objetos que no se conservan elaborados por el propio estudiante.
- *Diario del alumno:* experiencias en la escuela, con reflexiones, información adicional.
- *Gráficos personales:* número de libros leídos, progreso hacia un objetivo educativo...
- *Sociogramas.*
- *Test informales:* a través de pruebas no estandarizadas.
- *Uso informal de test estandarizados:* relajando los límites y las normas de administración de estos test. P.ej.: dando más tiempo para realizar algunas baterías.
- *Entrevistas a los alumnos:* además de registrar las entrevistas.
- *Evaluaciones basadas en criterios:* respecto a un conjunto de habilidades (que pueden y que no pueden hacer).
- *Lista de control:* los progresos que hacen los alumnos hacia los objetivos.
- *Mapas de clase:* actividades, secuencias y zonas de movimiento de los alumnos.
- *Registros en un calendario:* con anotaciones mensuales de cada uno de los alumnos de sus actividades.

## **5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

Esta parte va a consistir en una propuesta de intervención educativa en forma de unidad didáctica, de 6 sesiones de duración, para un grupo-clase en particular, dirigido a alumnos de 3º de Educación Primaria de un CEIP público que se encuentra localizado en la capital de Valladolid. Esta propuesta se acerca a la idea de “proyecto temático” (Thematic-based Project) de Nicholson-Nelson (1998), pues aparece basada en que las diferentes actividades están conectadas por su contenido, el tema es el encargado de enlazar todo lo que pasa en la clase, conectando, a su vez, a los alumnos con el profesor (Cameron, 2001). La diferencia es que no buscamos desarrollar sólo unas inteligencias, sino todas, siendo ésta, a nuestro juicio, la parte más interesante de nuestra intervención. El objetivo es trabajar con todas y cada una de las ocho inteligencias de Gardner.

Como el título de nuestro TFG indica, esta intervención educativa está enfocada hacia la enseñanza del Inglés. Precisamente por ello, además de usar la teoría de las Inteligencias Múltiples como marco organizativo y metodológico, hemos querido diseñarla en función del enfoque por tareas (task-based learning) dentro del enfoque comunicativo. Como no puede ser de otra manera, éste prioriza el uso de tareas. Una tarea es una actividad que involucra a la comunicación real esencial para el aprendizaje de la lengua (Richards y Rodgers, 2001). En otras palabras, por tarea o “task” se entiende las cien y una cosas que la gente hace todos los días. Por lo tanto, esta propuesta pretende que las tareas que se realicen en el aula también puedan realizarse en nuestro día a día, al igual que la teoría de las IM que se centra en formar a los alumnos como futuros ciudadanos. Por otro lado, lo primero que hacemos al valernos de esta metodología es pensar en la tarea final y, a partir de ella, programamos el resto de actividades o tareas, dando un enfoque global a nuestra unidad didáctica. Sin todas y cada una de estas actividades sería imposible llevar a cabo la tarea final. También este enfoque desarrolla cada una de las cinco habilidades lingüísticas (interacción, speaking, expresión escrita, expresión oral y lectura), priorizando una de ellas.

Como hemos mencionado anteriormente, esta intervención está dirigida a un grupo real en el que hemos tenido la oportunidad de poner en práctica la propuesta aquí expuesta. Por esta razón, hemos tenido que ajustarnos al programa seguido en el aula. Por lo

tanto, el tema que vamos a tratar, “camping”, nos ha sido asignado por nuestra tutora de prácticas del centro y hemos tenido que ceñirnos a los contenidos del libro de texto, aunque se nos ha permitido elaborar en todo momento nuestro propio material, que ha debido ajustarse a los objetivos, competencias y criterios de evaluación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación en su artículo 6.2.

Con la unión de estas metodologías, pretendemos dar respuesta a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje del alumnado, buscando el desarrollo de todas sus inteligencias y centrándonos en que los alumnos sean capaces de construir sus propios aprendizajes y relacionarlos con los conocimientos previamente adquiridos. Es preciso añadir que en la primera sesión realizamos una actividad para evaluar cuál es la inteligencia que nuestros alumnos tenían más desarrollada, como requisito previo para poder enfocar así la tarea final. En cada una de las sesiones se trabaja a partir de más de una inteligencia, combinándolas para sacar su máximo partido.

A continuación, desarrollamos nuestra propuesta de unidad didáctica para un caso particular, por lo que incluimos aspectos tales como el referente contextual del centro y del aula, así como la organización de tiempos, espacios y agrupamientos, los recursos con los que contamos, y la propuesta didáctica en sí misma, con objetivos, contenidos, actividades, materiales, criterios de evaluación e información necesaria para la comprensión de la misma.

### **5.1. Referente contextual**

#### **❖ El centro**

El colegio en el que hemos tenido la oportunidad de poner en práctica nuestra intervención educativa ha sido el colegio Pablo Picasso, situado en el Paseo Juan Carlos I, 26, en la zona norte del barrio de Las Delicias y próximo al barrio de Los Pajarillos. Construido en los años 80.

Este colegio acoge alrededor de 650 alumnos y alumnas. Cuenta con tres líneas desde infantil hasta primaria. El colegio está dividido en tres edificios independientes, uno para los alumnos de 3 años de E.I, otro para los alumnos de 4 años de E.I y uno en el

que se encuentran los alumnos desde 5 años hasta 6º de Primaria, además de un gimnasio y los recursos necesarios como una biblioteca, dos aulas de informática, dos de psicomotricidad, etc.

El barrio en el que está enclavado este colegio es un barrio obrero-industrial, ligado a la llegada a mediados del siglo XIX del ferrocarril a nuestra localidad. Las familias son de clase media-baja. La mayor parte del alumnado reside en el propio barrio o en su entorno más próximo. Esto no significa que conformen un sector homogéneo debido a que se está produciendo un incremento muy significativo de alumnos procedentes de familias inmigrantes asentadas en el barrio, especialmente hispanoamericanas, magrebíes y del este de Europa. Este hecho, unido a la existencia histórica de un importante núcleo de familias gitanas, tiene como consecuencia un porcentaje significativo de alumnos matriculados que pertenecen a alguna minoría étnico-cultural.

#### ❖ El aula

El aula de 3ºA se encuentra en la 2ª planta del edificio principal del colegio. Es una clase amplia formada por una pizarra digital interactiva, una pizarra tradicional, varios corchos en los que encontramos murales de las distintas asignaturas, el “English corner”, estanterías con los materiales de los alumnos, percheros y la mesa de la profesora.

Los alumnos están colocados por parejas, exceptuando los alumnos de la primera fila y los de la columna del lado de las ventanas que están de forma individual, por razones de espacio.

#### ❖ El grupo de alumnos

La clase en la que realizamos nuestra intervención es el grupo de 3ºA. El haber elegido esta clase, siendo el centro de línea 3, obedece, fundamentalmente, a que es un grupo formado por 21 alumnos, menos numeroso que los otros dos, por lo que se puede trabajar mejor con ellos. Dentro de estos 21 alumnos, con parecido número de niñas que de niños, encontramos 3 alumnos procedentes de una minoría étnica y dos alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), con un trastorno de déficit de atención e

hiperactividad. Aunque durante las sesiones de inglés permanecen en el aula, acuden a compensatoria en las horas de lengua castellana y matemáticas.

## 5.2. Organización de tiempos, espacios y agrupamientos

- **Tiempos:** nuestra unidad didáctica está dividida en 6 sesiones de 1 hora de duración cada una. La primera sesión está destinada a la evaluación inicial de las inteligencias de los alumnos y de sus conocimientos adquiridos hasta ese momento, para poder así planificar la última sesión o “final task”, en función de las necesidades de los alumnos, y partiendo de sus conocimientos previos. La puesta en práctica ha durado del 2 al 20 de mayo de 2013, dentro del periodo del Practicum II. Todas las sesiones tienen lugar a primera o segunda hora, de 9:00 a 10:00 o de 10:00 a 11:00 horas.
- **Espacios:** la organización de los espacios es un elemento importante dentro del contexto de E/A; por eso, aunque la organización de los espacios es fija en las otras asignaturas, durante esta unidad didáctica modificamos su estructuración en muchas actividades para adaptarnos a las agrupaciones específicas de las actividades.
- **Agrupamientos:** realizamos diferentes tipos de agrupamiento durante el desarrollo de la unidad didáctica. En todo momento priorizamos los agrupamientos en pequeños grupos heterogéneos, de manera que en cada uno haya individuos con diferentes capacidades e intereses para que puedan ayudarse y complementarse entre sí, de modo que puedan ser conscientes de su propio aprendizaje.

En cambio, en el momento de la tarea final, hemos preferido que sean los alumnos los que se organicen en grupos, para así fomentar la desinhibición y que se sientan más a gusto. Las agrupaciones que utilizamos son:

- ✚ Gran grupo: todos los alumnos trabajan a la vez con un objetivo común.

- + Grupo grande: en el que todos tendrán que cooperar para conseguir el objetivo final.
- + Pequeños grupos heterogéneos: en el que los alumnos aprenden de los demás y pueden encontrar su rol en el grupo.
- + Individual: actividades en las que cada alumno trabaja a su ritmo dando pie a la reflexión.

### 5.3. Propuesta didáctica

Para comenzar el desarrollo de la propuesta didáctica comenzamos explicando los **objetivos, contenidos, competencias, actividades y criterios de evaluación** a los que ésta hace referencia.

#### 5.3.1. Objetivos

Los *objetivos generales* que pretendemos conseguir en estas seis sesiones son los siguientes, basándonos en lo establecido en la LOE 2/2006, de 3 de mayo, de Educación:

Los estudiantes deben:

- ❖ Ser capaces de escuchar y comprender mensajes relacionados con la alimentación, la pirámide alimenticia o la recogida del trigo, utilizando esta información en interacciones verbales variadas para la realización correcta de futuras actividades relacionadas con sus experiencias.
- ❖ Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales (gestos, uso del espacio, dibujos...) y adoptando una actitud respetuosa ante sus compañeros y profesor y, al mismo tiempo, cooperativa.
- ❖ Valorar la lengua extranjera como medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencia y culturas diversas y como herramienta de

aprendizaje de distintos contenidos manifestando una actitud receptiva y de confianza.

Los *objetivos específicos* hacen referencia a cada una de las seis sesiones en concreto. Por este motivo, hemos preferido adjuntarlos a cada una de ellas como veremos en sus respectivos apartados.

### **5.3.2. Contenidos**

Los *contenidos* para trabajar esta temática -elegidos los más representativos de los cuatro bloques del currículum- son los siguientes:

- ✚ Escucha y comprensión de mensajes orales de progresiva complejidad, instrucciones para realizar de forma correcta las actividades o explicaciones, interacciones orales dirigidas o grabaciones en soporte audiovisual e informático para extraer información global y alguna específica.
- ✚ Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral: uso del contexto visual (recursos informáticos, imágenes y materiales reales) y no verbal y de los conocimientos previos sobre el tema, mostrando interés por la comunicación oral, trabajando de forma individual o en grupo.
- ✚ Interacción oral en situaciones reales o simuladas dando respuestas verbales y no verbales que exijan elección entre un repertorio limitado de opciones.
- ✚ Composiciones a partir de modelos, de diferentes textos sencillos, utilizando expresiones y frases muy conocidas oralmente con distintas intenciones comunicativas.
- ✚ Asociación de grafía, pronunciación y significado a partir de modelos escritos, expresiones orales conocidas y establecimiento de relaciones analíticas grafía-sonido.

- ✚ Conocimiento de algunas similitudes y diferencias en las costumbres cotidianas y uso de las formas básicas de relación social entre los países donde se habla la lengua extranjera y la nuestra.

### 5.3.3. Competencias clave

Siguiendo la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente, las competencias clave que pretendemos desarrollar a lo largo de la unidad didáctica son:

- *Comunicación en lengua extranjera:* como es normal, en todo momento se desarrollará esta competencia; expresando y comprendiendo mensajes orales y escritos.
- *Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología:* a través de la resolución de problemas y aplicando el razonamiento matemático (como veremos más adelante en el juego de mesa), a través del pensamiento lógico y espacial y representaciones del espacio (diagramas, power-points, presentaciones prezi...) y los cambios humanos producidos con el tiempo por parte de la ciencia y tecnología con el proceso de recogida del trigo.
- *Competencia digital:* un elemento indispensable en este aula va a ser la Smart board, permitiéndonos trabajar de una forma mucho más interactiva y lúdica, a partir del uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI).
- *Aprender a aprender:* iniciarles en la habilidad para construir su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, conociéndose a sí mismos gracias a las inteligencias.
- *Competencias sociales y cívicas:* formando a los alumnos como futuros ciudadanos en una sociedad cada vez más diversificada con actividades en las que tienen que enfrentarse a situaciones que formar parte de su vida.
- *Conciencia y expresión culturales:* que los alumnos aprecien la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de la música, artes escénicas, literatura y artes plásticas.

### 5.3.4. Actividades

SESIÓN I: INTRODUCTORIA
<b>Objetivos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Introducir la teoría de las IM.</li><li>• Producir en los alumnos interés por conocerse a ellos mismos y a sus capacidades.</li><li>• Asociar los hobbies a sus inteligencias de referencia.</li><li>• Relacionar los conocimientos previos con los que se van a introducir en esta sesión.</li><li>• Cooperar dentro del grupo de trabajo.</li></ul>
<b>Contenidos:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>– Conocimiento inicial de las 8 inteligencias múltiples.</li><li>– Asociación de grafía, pronunciación y significado a partir de imágenes, modelos escritos y expresiones orales.</li><li>– Identificación de vocabulario relacionado con la alimentación: salad, toast, water, jam, sandwiches, pasta, eggs, juice.</li><li>– Interacción oral.</li></ul>
<b>INTELIGENCIAS:</b> Espacial (actividades 1,2,4,5 y 6), intrapersonal (1 y 2), lógico-matemática (2 y 4), lingüística (4, 5 y 6) e interpersonal (4).
<b>ACTIVIDADES</b> <b>Actividad 1.</b> “Draw your hobby” <b>Actividad 2.</b> “Introduction to MI theory” <b>Activity 3.</b> “Match your hobby with the correspondent place” <b>Activity 4.</b> “Kitchen image. What do you see?” <b>Activity 5.</b> “Draw a food and the others guess” <b>Activity 6.</b> Memory with words.
<b>RECURSOS:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✚ Folios en blanco.</li><li>✚ Presentación prezi de las inteligencias múltiples (incluida en el cd).</li><li>✚ Imágenes de cada una de las inteligencias (anexo 1).</li><li>✚ Presentación power point (incluida en CD y anexo 2).</li><li>✚ Memory para smartboard (incluido en CD).</li></ul>

## **DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA PRIMERA SESIÓN:**

**Actividad 1:** “Draw your hobby”. Los alumnos dibujan en medio folio su hobby favorito, puede ser un deporte, una actividad, su pasión... lo que ellos quieran. Después colocamos por la clase una imagen que haga referencia a cada una de las 8 inteligencias múltiples (anexo 1), donde todos puedan verlas.

**Actividad 2:** “Introduction to MI theory”. Antes de que los alumnos clasifiquen sus dibujos y creando una situación de incertidumbre les explicamos por qué han realizado estos dibujos y una explicación de la teoría IM muy breve a través de una presentación prezi (incluida en el cd), en forma de mind map y, por supuesto, en inglés, asociando cada inteligencia a las asignaturas y actividades que las desarrollan. Al mismo tiempo damos mucha importancia a que cada alumno aprende de una manera diferente, que todos poseemos las ocho inteligencias y que lo importante es desarrollarlas.

**Actividad 3:** “Match your hobby with the correspondent place”. Gracias a los dibujos que han realizado en la actividad 1, iremos clasificando los hobbies de cada alumno y colocándolos al lado de la inteligencia correspondiente.

**Actividad 4:** “Kitchen image. What do you see?”. A partir de la imagen que encontramos en el anexo 2, realizamos una lluvia de ideas para saber si los alumnos recuerdan el vocabulario estudiado en cursos anteriores. Para esto les hacemos preguntas como: “What is this?”, “is this a living room?”, “is it a kitchen?”, “what can you see in the kitchen?”, “what food do you see in numer 1?”... Los alumnos pueden responder levantando la mano y, si no saben alguna palabra, les damos pistas. Iremos repitiendo el vocabulario para que asocien su pronunciación con el significado.

**Actividad 5:** “Draw the food and the others guess”. Dividimos la clase en dos grupos según su distribución física en el aula. La actividad consiste en que, de uno en uno, un alumno de cada equipo sale a dibujar un alimento en la pizarra digital que puede ser de los trabajados en la actividad anterior u otros que recuerden. Los alumnos del otro grupo tienen que adivinarlo y, si no lo adivinan, les tocará responder a los miembros del mismo grupo. Gana el grupo que asocie más respuestas correctas. Los alumnos del mismo grupo pueden hablar entre ellos y colaborar.

**Actividad 6:** “Memory with words”. Los alumnos salen de uno a uno a la pizarra y tienen que asociar la grafía del vocabulario estudiado en la actividad 4 con su correspondiente imagen recordando en qué lugar estaba y repetir las palabras cuando lo acierten.

## SESIÓN II: “DO YOU LIKE?”

### Objetivos:

- Comprender y producir mensajes con la estructura “do you like...?” con el vocabulario nuevo y el estudiado en la sesión anterior.
- Motivar a los alumnos a través de la música y las actividades lúdicas que desarrollan el pensamiento lógico.
- Establecer relaciones con todos los alumnos de su aula.

### Contenidos:

- Escucha y comprensión de instrucciones para realizar de forma correcta las actividades o explicaciones.
- Interacciones orales y dirigidas producto de grabaciones en soporte audiovisual e informático para extraer información global relacionada con la estructura “do you like...?” y el vocabulario estudiado en la sesión anterior.
- Producción de mensajes orales relacionada con el vocabulario estudiado.

**INTELIGENCIAS:** Musical (actividad 1), lingüística (1, 2, 3, 4), espacial (1, 2), lógico-matemática (3), interpersonal (3 y 4) e intrapersonal (1).

### ACTIVIDADES:

**Actividad 1.** “Rap Song”

**Actividad 2.** “Do you like...?”

**Activity 3.** “Table game”

**Activity 4.** “Find your friend”

### RECURSOS:

- ✚ Canción: ESL Rap Song <http://www.youtube.com/watch?v=rV7X2T7nJ8o>
- ✚ Power point con las imágenes de los alimentos y sus respectivos nombres (incluido en CD).
- ✚ Juego de mesa (anexo 3) y 3 fichas por grupo con tapas de bolígrafo, gomas...
- ✚ Ficha de la actividad 4 (anexo 4).

## **DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA SEGUNDA SESIÓN:**

**Actividad 1:** “Rap Song”. Escuchamos esta canción dos veces dando tiempo a los alumnos para la reflexión.

**Actividad 2:** “Do you like...?”. Primero realizamos en inglés una breve explicación de cómo se dice en inglés si te gusta algo o no. Para ello, preguntamos a los alumnos si alguno recuerda la estructura y escribimos en la pizarra la pregunta y las dos respuestas posibles reforzándolas con una cara sonriente en “yes, I do” ☺ y una triste en “no, I don’t” ☹. Con el vocabulario estudiado en la sesión anterior y la ayuda del power point vamos preguntando uno por uno a los alumnos: “do you like...?” y a cada uno de ellos un alimento de los que hemos estudiado aunque se repitan. Los alumnos deben contestar “yes, I do” o “no, I don’t”, dependiendo de sus gustos.

**Actividad 3:** “Table game”. Realizamos agrupaciones de 3 alumnos. Ellos pueden decidir con quién desean trabajar. A cada grupo se les reparte un tablero (anexo 3). Los alumnos tienen que realizar un dado con un folio o como ellos quieran y que usar tapas de bolígrafo, gomas... como fichas. La actividad consiste en que cada vez que caigan en una casilla el compañero de su derecha les pregunta: “do you like...?” y el alimento de esa casilla. El alumno tiene que contestar con “yes, I do” si hay un tick y “no, I don’t” si hay un cross (cruz). Si cae en las casillas en las que hay números, vuelve a tirar y, si no acierta, se queda un turno sin jugar. Gana el que llega antes a “winner”.

**Actividad 4:** “Find your friend”. Los alumnos tienen que moverse alrededor de la clase para encontrar a compañeros a los que les gusten y no los alimentos que tienen en la ficha. Como mucho, pueden preguntar dos veces a la misma persona y tienen que intentar rellenar el máximo de huecos posibles con los nombres de los alumnos a los que les gustan o no los alimentos. Para esto, se valen, de forma oral, de las expresiones anteriores.

### SESIÓN III: "MY BRUNCH"

#### Objetivos:

- Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas creando una historia con el vocabulario estudiado.
- Incorporar la música como un elemento más dentro de su aprendizaje.
- Desinhibirse en momentos críticos.
- Mostrarse respetuosos con otras costumbres anglosajonas diferentes a las nuestras.
- Crear textos sencillos sobre experiencias personales o cercanas.

#### Contenidos:

- Escucha y comprensión de interacciones orales dirigidas o grabaciones en soporte audiovisual e informático.
- Interacción oral en situaciones reales o simuladas.
- Conocimiento de algunas similitudes y diferencias en las costumbres cotidianas y uso de las formas básicas de relación social entre los países donde se habla la lengua extranjera y la nuestra.
- Composiciones a partir de modelos de diferentes textos sencillos.

**INTELIGENCIAS:** Lingüística (actividad 1, 2, 3 y 4), espacial ( 2 ,3 y 4), musical (2) e intrapersonal (3 y 4).

#### ACTIVIDADES

**Actividad 1.** "Food story"

**Actividad 2.** "Breakfast song"

**Activity 3.** "Meals"

**Activity 4.** "My brunch"



#### RECURSOS

- ✚ Power point (incluido en CD).
- ✚ Breakfast song <http://www.youtube.com/watch?v=RcpsnmxybKc>

### **DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA TERCERA SESIÓN:**

**Actividad 1:** “Food story”. Esta actividad consiste en que los alumnos creen una historia entre todos con los contenidos estudiados y añadiendo “rice, vegetables and ham”. Al inicio de la actividad, los alumnos disponen de tres minutos para construir una frase sencilla con al menos una palabra del vocabulario estudiado. No importa de lo que trate y pueden escribirla en un folio. Después, cada alumno lee su frase en voz alta y vamos creando una historia. La maestra -en este caso yo- comienza con una frase para que ellos se sientan más confiados. No tiene en ningún momento por qué tener sentido pero sí que ser graciosa. Pueden usar como apoyo las diapositivas del power point en la pizarra digital con las imágenes del vocabulario y su nombre en inglés.

**Actividad 2:** “Breakfast song”. Escuchamos la canción dos veces como introducción a los distintos tipos de comidas.

**Actividad 3:** “Meals”. Realizamos una breve explicación de las diferentes comidas que se preparan en los países anglosajones acompañado por el power point y con información relevante de horarios, alimentos y siempre contando con la participación de los alumnos por si quieren añadir algo más o tienen alguna duda y realizando preguntas para que participen. Además de las comidas típicas como “breakfast, lunch and dinner” introducimos “brunch” y la importancia social de este nuevo concepto.

**Actividad 4:** “My Brunch”. Los alumnos crean su propio “brunch”. Dibujan los alimentos que les gustaría que hubiera en esta comida con su nombre correspondiente en inglés debajo y una breve descripción de los que les gustaría comer y no comer para el “brunch, breakfast, dinner o lunch”. Pueden usar todos los materiales que quieran y ser lo más creativos posible.

## SESIÓN IV: "FOOD PYRAMID"

### Objetivos:

- Que los alumnos conozcan los diferentes grupos de alimento y las cantidades que se deben tomar al día.
- Los alumnos deben comprender la importancia de una alimentación equilibrada y la necesidad de practicar deporte.
- Familiarizarse con nuevo vocabulario.
- Trabajar de forma cooperativa en sus grupos siguiendo las normas establecidas.

### Contenidos:

- Escucha y comprensión de mensajes orales o virtuales sencillos sobre temas estudiados con anterioridad.
- Colaboración en sus grupos de trabajo de forma activa.
- Actitud respetuosa ante el tema tratado.

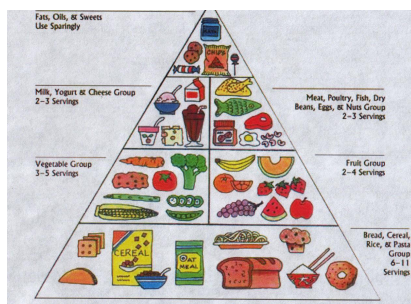
**INTELIGENCIAS:** espacial (1,2 y 3), lingüística (1,2 y 3), intrapersonal (1 y 2) e intrapersonal (3).

### ACTIVIDADES

**Actividad 1.** "Food pyramid introduction"

**Actividad 2.** "Food pyramid video"

**Activity 3.** "Our own food pyramid"



### RECURSOS

- ✚ Power point (incluido en CD).
- ✚ Video de la pirámide alimenticia  
<https://www.youtube.com/watch?v=Q413VcqOlyU>
- ✚ Fotocopias de todos los tipos de alimentos adaptados de  
<http://www.nourishinteractive.com> (anexo 4)
- ✚ Cartulinas de 4 colores para diferenciar los grupos de alimentos.
- ✚ Rotuladores, pinturas, pegamento y tijeras.

## **DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA CUARTA SESIÓN:**

**Actividad 1:** “Food pyramid introduction”. Breve explicación de la pirámide alimenticia con el soporte de una imagen.

**Actividad 2:** “Food pyramid video”. Los alumnos visionan un video sencillo en el que se explican los distintos grupos de alimentos y por qué no es bueno comer sólo pizza. Además, con esta actividad pueden mejorar la escucha.

**Actividad 3:** “Our own food pyramid”. Dividimos a los alumnos en grupos de cuatro siguiendo criterios establecidos previamente. Cada uno tiene un grupo o subgrupo alimenticio: “proteins, grains food, vegetables, fruits, dairy food or fats”. Los alumnos tienen que dividirse los alimentos, colorearlos, recortarlos y pegarlos en el trozo de cartulina que se les proporciona. Por último pegamos entre todos cada uno de los grupos alimenticios en un mural en el “English corner”. El resultado de esta actividad se puede ver en el anexo 6.

## **SESIÓN V: “WHEAT TO FLOUR”**

### **Objetivos:**

- Hacer reflexionar a los alumnos sobre la procedencia de algunos alimentos.
- Conectarles con la naturaleza.
- Familiarizarse con nuevo vocabulario.
- Comprender mensajes sencillos.
- Adaptarse al rol que tiene cada alumno.
- Trabajar de forma cooperativa en sus grupos siguiendo las normas establecidas.
- Experimentar con los elementos de su entorno más próximo.

### **Contenidos:**

- Escucha y comprensión de mensajes orales sencillos.
- Interacción de los contenidos nuevos (wheat, flour, plant, seeds, machines, cake, lorry) con los ya presentes.
- Interacción oral en situaciones reales o simuladas dando respuestas verbales y no verbales que exijan elección entre un repertorio limitado de opciones.

<b>INTELIGENCIAS:</b> espacial (actividad 1 y 2), lingüística (1,2 y 3), interpersonal (3), cinético corporal (3) y naturalista (1).
<b>ACTIVIDADES</b> <b>Actividad 1.</b> “Wheat to flour”. <b>Actividad 2.</b> “Make a pizza”. <b>Activity 3.</b> “Pre-task: role-playing”.
<b>RECURSOS</b> <ul style="list-style-type: none"><li>✚ Power point (incluido en CD).</li><li>✚ Bolsitas transparentes con trigo, harina, semillas y pasta.</li><li>✚ <a href="http://www.healthyeating.org/Healthy-Kids/Kids-Games-Activities/My-Very-Own-Pizza/Make-a-Pizza.aspx?Referer=dairycouncilofca">http://www.healthyeating.org/Healthy-Kids/Kids-Games-Activities/My-Very-Own-Pizza/Make-a-Pizza.aspx?Referer=dairycouncilofca</a></li><li>✚ Menú (anexo 7).</li></ul>

### **DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA QUINTA SESIÓN:**

**Actividad 1:** “Wheat to flour”. Introducimos a los alumnos en el proceso de transformación del trigo en harina y las comidas que se pueden elaborar con la harina. Para esto llevamos bolsitas transparentes en las que hay trigo, harina, semillas y pasta. Comenzamos enseñándoles imágenes de semillas, trigo y harina y vamos pasando las bolsitas mientras hablamos sobre el tema. Durante el desarrollo de la explicación, les vamos realizando preguntas tales como: “What do you see here?”, “Where do we plant the seeds?”, “Do you think that we do this with machines or by hand?”, “Which food could we make with wheat?”. Reforzamos la explicación con imágenes en todo momento.

**Actividad 2:** “Make a pizza”. A través del enlace añadido en recursos realizamos una pizza on-line. Cada alumno sale a la pizarra digital y va eligiendo el alimento que le gustaría que llevara, hasta crear la pizza definitiva.

**Actividad 3:** “Pre-task: role-playing”. Esta actividad está enfocada a desarrollar de forma correcta la tarea final. Se trata de un ensayo. Dividimos a la clase en grupos de 3 personas. Cada uno consta de un camarero y dos comensales. La actividad consiste en realizar un role-playing de un restaurante. Para ello, los alumnos pueden elaborar los

grupos como se sientan más cómodos. Les repartimos un menú (anexo 7) por mesa y, a partir de una serie de estructuras que pueden seguir o utilizar otras, tienen que representar esta situación. En esta sesión únicamente practican algo que, después, en la siguiente sesión deben presentarán delante de toda la clase. Las estructuras que pueden seguir son:

- Good morning/good afternoon
- We want a table for\_\_(2)\_\_\_ people.
- What do you want to eat?
- I want \_\_\_\_\_
- Can I have\_\_\_\_\_?
- Enjoy your meal
- Good bye

También se puede añadir música de fondo durante esta tarea para desarrollar la inteligencia musical.

#### SESIÓN IV: “THE FINAL TASK”

##### Objetivos:

- Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa ante sus compañeros.
- Valorar la lengua extranjera como medio de comunicación y entendimiento.

##### Contenidos:


- Escucha y comprensión de mensajes orales de progresiva complejidad.
- Desarrollo de estrategias básicas para apoyar la comprensión y expresión oral de forma no verbal.
- Interacción oral en situaciones simuladas dando respuestas verbales y no verbales que exijan elección entre un repertorio limitado de opciones.

**INTELIGENCIAS:** CINÉTICO-CORPORAL, interpersonal y lingüística.

#### ACTIVIDADES

**The final task:** “Role-playing”

#### RECURSOS

 Menú (Anexo 7).

## **DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DE LA SEXTA SESIÓN:**

***The final task:*** “Role-playing”. Esta actividad consiste en representar ante todos los demás alumnos y la profesora una situación habitual como ir a comer a un restaurante, pero, en este caso, de Inglaterra. Los alumnos pueden utilizar todos los materiales que deseen. Para llevarlo a cabo, prestamos especial atención en las producciones verbales. Es importante que todos los alumnos estén atentos cuando sus compañeros estén llevando a la práctica esta actividad.

### **5.3.5. Evaluación**

La evaluación realizada es *observacional*. Partimos de una evaluación inicial guiada por el objetivo de conocer más a los alumnos para poder dar cabida a sus necesidades a través del dibujo de sus hobbies de la primera sesión y para poder planificar así la tarea final, respondiendo a aquellas. La evaluación es continua y formativa; del producto (la tarea final), pero también del proceso. Para realizar la evaluación seguimos los siguientes criterios de evaluación, presentes en la LOE y adaptados a nuestra unidad didáctica:

1. Participar en interacciones orales dirigidas sobre temas conocidos o situaciones de comunicación predecibles, respetando las normas del intercambio comunicativo.
2. Captar el sentido global e identificar información en textos sobre la alimentación y la transformación del trigo.
3. Escribir frases y textos cortos significativos en situaciones cotidianas a partir de modelos.
4. Usar alguna estrategia para aprender a aprender como pedir aclaraciones, acompañar la comunicación con gestos...
5. Valorar la lengua extranjera como instrumento de comunicación con otras personas y mostrar curiosidad hacia sus costumbres.
6. Respetar en todo momento a sus compañeros y valorar el papel que cada uno tiene en el aula.

## **6. PROBLEMAS, FORTALEZAS, MODO EN EL QUE SE ABORDA, INICIATIVAS ANTERIORES, PROPUESTAS FUTURAS**

La teoría de las Inteligencias Múltiples nos sirve como alternativa a la enseñanza tradicional, pues nos permite dar una respuesta adecuada a nuestra sociedad, caracterizada por su constante cambio. Los alumnos prefieren esta metodología al ser más lúdica y adaptarse a sus preferencias, habilidades y capacidades.

En la actualidad, esta metodología está en auge. Cada día hay más publicaciones al respecto y más escuelas que están adoptándola. Como hemos mencionado en el apartado de “IM y Educación”, las primeras escuelas que adoptaron esta teoría fueron en EE.UU., pero en estos momentos escuelas españolas, como la Escuela Monserrat de Barcelona, pionera en esta metodología, están dándose cuenta de la importancia del aprovechamiento de las inteligencias múltiples y promoviendo su aplicación. Como futura propuesta, queremos recalcar que esta metodología se puede llevar a cabo en cualquier contexto o nivel educativo y no es necesario que un colegio lleve la insignia de “Inteligencias Múltiples” para que se desarrollen los principios y fundamentos de esta teoría. Estos pueden ser desarrollados en el día a día de los alumnos desde todo tipo de actividades y asignaturas, siempre intentando que participe el mayor número de profesionales de la comunidad educativa y sin olvidar que cada alumno es diferente.

## **7. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS**

Los resultados a los que queríamos llegar con este Proyecto han sido, como hemos visto en los objetivos, mostrar el aprovechamiento que esta teoría tiene en la educación, a partir de una revisión teórica profunda, y de una Propuesta de intervención en el área de Inglés, y el análisis de esta práctica.

Al tener la oportunidad de llevar a la práctica nuestra intervención, hemos podido apreciar cómo los alumnos han valorado todo el esfuerzo y la dedicación. Esta intervención ha sido desarrollada al final del Practicum II por lo que ya conocía algo

más a los alumnos, lo que nos ha brindado la oportunidad de programar pensando en todo momento en un grupo concreto de alumnos. Con la primera actividad realizada en la primera sesión determinamos que lo que más les motivaba era el movimiento. De los 21 alumnos, 17 dibujaron acciones relacionadas con deportes. De ahí, el que la tarea final haya consistido en un role-playing en la que los alumnos han podido sentirse como peces en el agua.

Todas las actividades han dado un magnífico resultado y los alumnos, con sus comentarios, nos hacían saber que preferían trabajar con esta metodología más distendida, sin libros y, sobre todo, más lúdica para ellos. Muchas de las actividades que realizamos eran novedosas para ellos, lo que les motivaba aún más. En las explicaciones, participaban en todo momento y todos querían sentirse parte de la clase.

Sin lugar a dudas, la tarea final fue un éxito. Los alumnos preguntaban si podían traer materiales de su casa para que realmente pareciera un restaurante. Nuestra sorpresa al día siguiente es que todos habían traído cosas de sus casas: manteles, alimentos de juguete, calculadoras, libretas de notas, servilletas... y los que no habían podido traer nada habían dibujado libras, comidas y cualquier cosa que pudiéramos necesitar para esta sesión. Además, los alumnos que normalmente atendían menos en la clase o que no traían sus deberes hechos, han sido los que mejor han realizado la tarea final, mostrándose más receptivos y flexibles con esta actividad. Sin olvidarnos de los que siempre participan y realizan las actividades que, por supuesto, han llegado al nivel de conocimiento deseado.

Por lo tanto, y siempre a nuestro juicio, el resultado de esta práctica ha sido excelente. Los alumnos han interiorizado costumbres y elementos de la cultura anglosajona, han sido capaces de expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas, han escuchado, comprendido y elaborado mensajes sencillos y, por supuesto, han colaborado en grupo mostrando una actitud respetuosa ante toda la comunidad educativa con la ayuda de actividades programadas a través de la teoría de las IM.

## II. CONCLUSIONES

### 1. ANÁLISIS DEL ALCANCE DEL TRABAJO

Las *oportunidades* que nos ofrece este trabajo son múltiples con respecto a la fundamentación teórica ya que con estas bases podemos realizar una intervención educativa en cualquier área, grupo, clase o ciclo, siguiendo sólo las recomendaciones arriba explicadas. En cambio, la unidad didáctica está enfocada a un grupo-clase en concreto, lo que *limita* su puesta en práctica en un contexto distinto, sin la previa adaptación. No podría ser trasladada a otro grupo-clase porque, como hemos podido ver a lo largo del trabajo, cada alumno es un mundo y somos nosotros los que tenemos que adaptarnos a ellos y centrarnos en una educación individualizada.

### 2. CONSIDERACIONES FINALES

Con este trabajo lo que hemos querido mostrar es que en todo momento puede haber otra visión diferente para la enseñanza; en nuestro caso concreto, la del inglés. Como hemos podido comprobar, no nos podemos olvidar del fuerte componente lingüístico que esta asignatura tiene, pero debemos comprometernos a desarrollar al mismo tiempo otras inteligencias que nos permitan enganchar a esos alumnos que no les gusta o que no sienten tanta motivación por esta asignatura.

Hemos elegido este tema porque, desde nuestro punto de vista, habitualmente no pensamos en todos los alumnos que hay en el aula. Los alumnos que son más matemáticos o lingüísticos no tienen problema para pasar de un curso a otro, pero ¿qué pasa con los que tienen otra inteligencia muy desarrollada? Los que pueden componer una canción con facilidad, los que sienten pasión por la naturaleza, los que demuestran empatía por sus compañeros... Estos alumnos deberían estar igualmente reconocidos dentro del aula. A nuestro juicio, a ello contribuirían metodologías basadas en la teoría de las inteligencias múltiples, que permitiría que reconociéramos sus capacidades.

Como dice Gardner, todos poseemos las ocho inteligencias, pero tenemos que desarrollarlas hasta conseguir un nivel adecuado de competencia en cada una de ellas y, por supuesto, no necesitamos ser excelentes en todos los aspectos de cada inteligencia.

Desde el primer momento en que nos enfrentamos a esta teoría nos pareció asombrosa la aplicación que se podía realizar en las aulas y la rentabilidad que reportaba en el reconocimiento de las capacidades de cada uno de los alumnos. Después de haber profundizado más y haber realizado una práctica, podemos afirmar que tiene un potencial increíble para su uso en las escuelas. Cada vez nuestra sociedad es más multicultural y nuestras aulas son un microcosmos de la sociedad en la que vivimos. Cada vez hay más alumnos de diferentes etnias y religiones, con diferentes niveles socioeconómicos y más diferencias y esto no debe seguir siendo desaprovechado. Se hace necesario asumir esa riqueza lingüística y cultural que son hoy en día nuestras aulas para aprender los unos de los otros y acercarnos más al mundo que nos rodea. Y para ello, podemos seguir la teoría de las Inteligencias múltiples de Gardner, que nos permite partir de la pluralidad para llegar al conocimiento.

### 3. REFERENCIAS

- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós.
- Castelló, A. (1993). Creatividad. En L. Pérez (ed). *10 palabras sobre superdotados*. Pamplona: VB.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind*. London: Fontana. (Traducción cast., *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós, 1995).
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2011). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Martínez Caro, D. (2012). *El yo y la maquina: cerebro, mente e inteligencia artificial*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Nicholson-Nelson, K. (1998). *Developing Students' Multiple Intelligences*. New York: Scholastic.
- LOE. Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de Mayo, de Educación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Prieto Sánchez, M. D. y Ferrándiz García, C. (2001). *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Real Decreto 1393/2007, del 29 de Octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de Diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Suazo Díaz, S. (2006). *Inteligencias múltiples: manual práctico para el nivel elemental*. San Juan: La Editorial Universidad de Puerto Rico.
- Yela Granizo, M. (1996). La estructura diferencial de la inteligencia: el enfoque factorial. *Psicothema*, 8(1), 293-325. Recuperado el 1 de Abril de 2013 de: DIALNET, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2014821>

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

- Antunes, C. (2003). *¿Cómo desarrollar contenidos aplicando las inteligencias múltiples?*. San Benito. Recuperado el 15 de Abril de 2013 de: FUNDACIÓN TERRAS, <http://www.terras.edu.ar/jornadas/142/biblio/142Los-contenidos-escolares-y-las-inteligencias.pdf>
- Blakemore, S. & Frith, U. (2007). *Cómo aprende el cerebro: las claves para la educación*. Barcelona: Editorial Ariel.
- De Luca, S. L. (2000). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de la educación*, (11). Recuperado el 20 de Abril de 2013 de: RIEOEI, <http://www.rieoei.org/deloslectores/616Luca.PDF>
- Ferrándiz García, C., Prieto Sánchez, M. D., Ballester Martínez, P., & Bermejo García, M. R. (2004). Validez y fiabilidad de los instrumentos de evaluación de las inteligencias múltiples en los primeros niveles instruccionales. *Psicothema*, 16(1), 7-13. Recuperado el 9 de Abril de 2013 de: DIALNET, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=790267>
- Gomis Selva, N. (2007). Evaluación de las inteligencias múltiples en el contexto educativo a través de expertos, maestros y padres. *Alicante: Tesis doctorales, Departamento de Psicología evolutiva y didáctica, Universidad de Alicante*. Recuperado el 23 de Abril de 2013 de: RUA, <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/9538>
- Montessori, M. (2003). *El método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- Prieto Sánchez, M. D., López Martínez, O., García López, J. A., & Ferrándiz García, C. (2000). Las inteligencias múltiples: un modelo de identificación de talentos específicos. *Faisca: revista de altas capacidades*, (8), 11-20.

Recuperado el 3 de Abril de 2013 de: REVISTAS UMC,  
<http://revistas.ucm.es/edu/11368136/articulos/FAIS0000110011A.PDF>

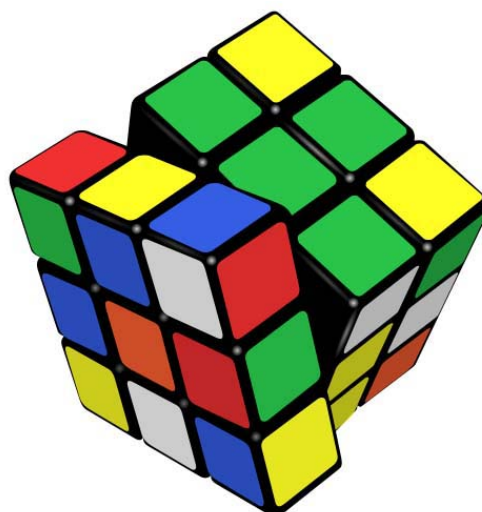
- Puchta, H. y Rinvolucrí, M. (2005). *Multiple Intelligences in EFL: Exercises for secondary and adult students*. Cambridge: Cambridge University Press.

## 5. OTROS RECURSOS.

- Djnoah. (2011, Julio 03). Catálogo en línea. [Archivo de Video]. Recuperado el 10 de Abril de: YOUTUBE, <http://www.youtube.com/watch?v=rV7X2T7nJ8o>
- Eduardo Punset (2012, Septiembre 23). *Redes: De las inteligencias múltiples a la educación personalizada*. Catálogo en línea. [Archivo de Video]. Recuperado el 27 de Marzo de: RTVE A LA CARTA, <http://www.rtve.es/v/1270216/>
- Make me genius. (2011, Octubre 22). Catálogo en línea. [Archivo de Video]. Recuperado el 15 de Abril de: YOUTUBE, <https://www.youtube.com/watch?v=Q413VcqOlyU>
- Nourish Interactive. (2012, Agosto 09). [Material Educativo]. Recuperado el 9 de Mayo de: NOURIH, <http://www.nourishinteractive.com/nutrition-education-printables/>
- Petra Lingua. (2011, Diciembre 23). Catálogo en línea. [Archivo de Video]. Recuperado el 12 de Abril de: YOUTUBE, <http://www.youtube.com/watch?v=RcpsnmxybKc>
- Google imágenes. Recuperado entre Marzo y Mayo de: GOOGLE, <http://www.google.es/imghp?hl=es&tab=wi>

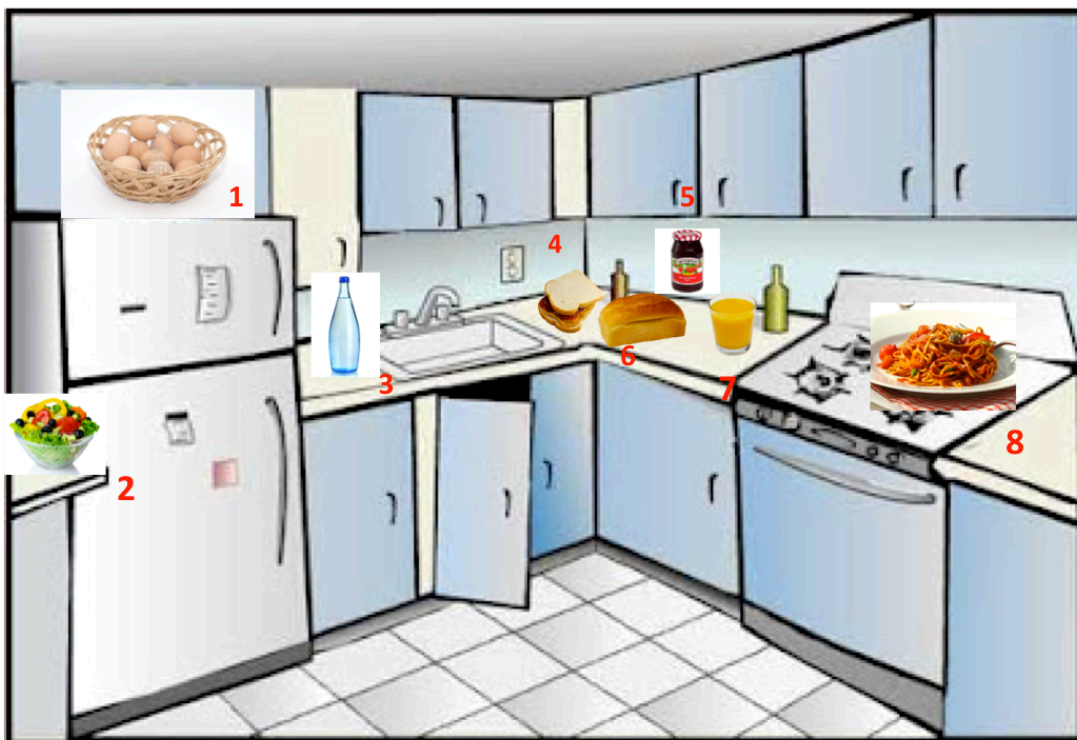
## 6. APÉNDICES

**Anexo I:** Imágenes para la actividad 3 de la primera sesión.





**Anexo II:** Imagen actividad 4, sesión 1.





**Anexo IV:** Ficha de la actividad 4, sesión II.

Name \_\_\_\_\_

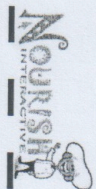
Date \_\_\_\_\_

Do you like...?	✓	✗
Salad?		
Toasts?		
Water?		
Jam?		
Sandwiches?		
Pasta?		
Eggs?		
Juice?		
Bananas?		
Sausages?		
Apples?		
Chicken?		

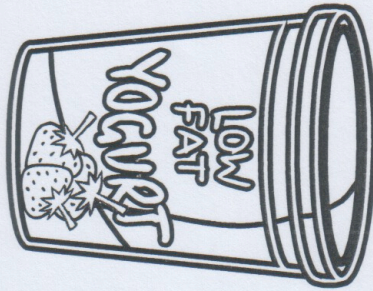
**Anexo V:** grupos de alimentos de la pirámide alimenticia, actividad 3, cuarta sesión.



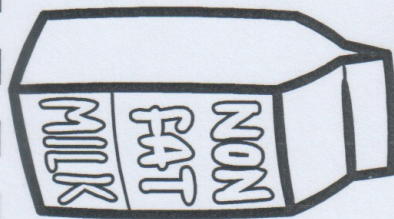
Dairy Food Images for Kids



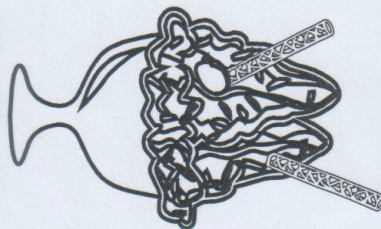
Low fat yogurt



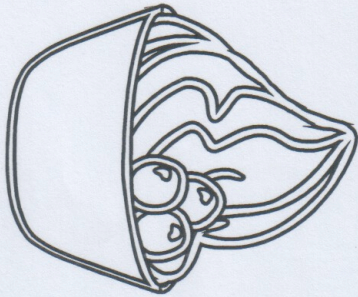
Non Fat Milk



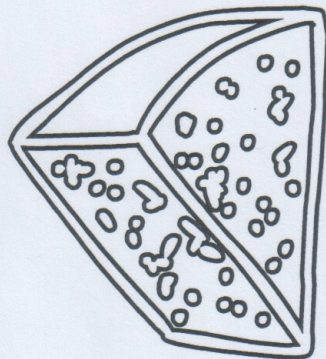
Chocolate Ice cream



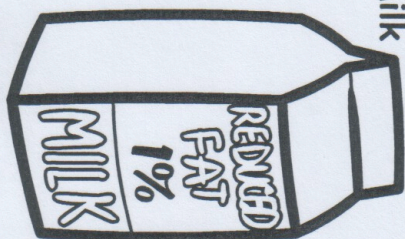
Frozen yogurt



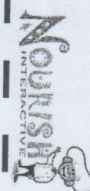
Blue Cheese



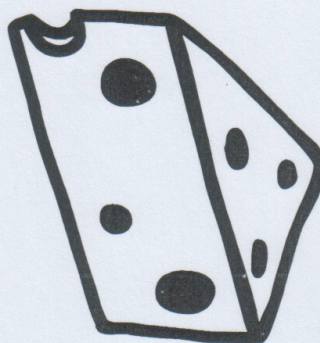
1% Milk



Dairy Food Images for Kids



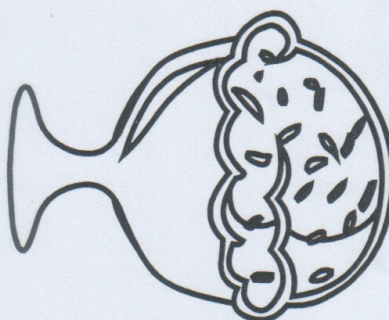
Swiss Cheese



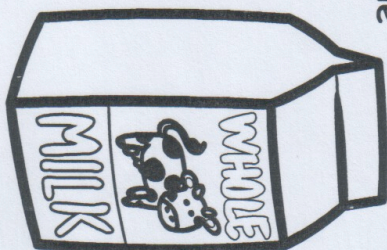
2% Milk



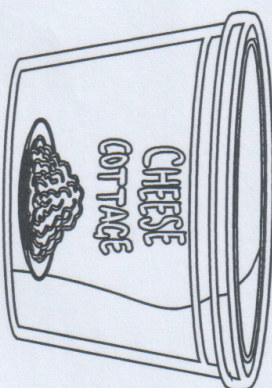
Ice cream



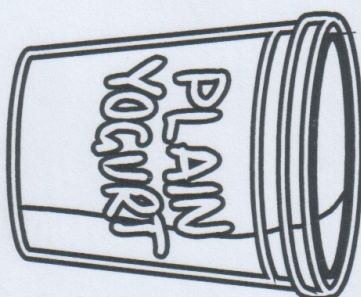
Whole Milk



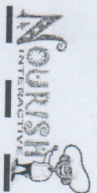
Cottage Cheese



Plain Yogurt



Protein Food Images for Kids



Sunflower seeds



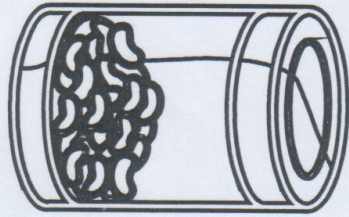
Clams



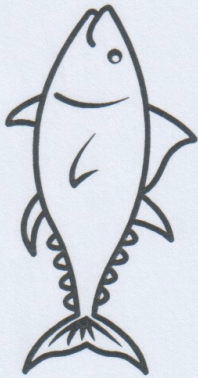
Pork



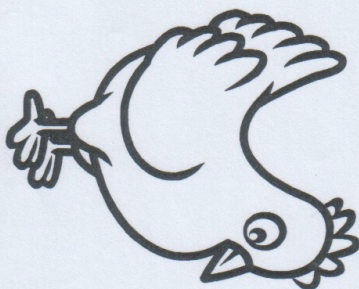
Kidney Beans



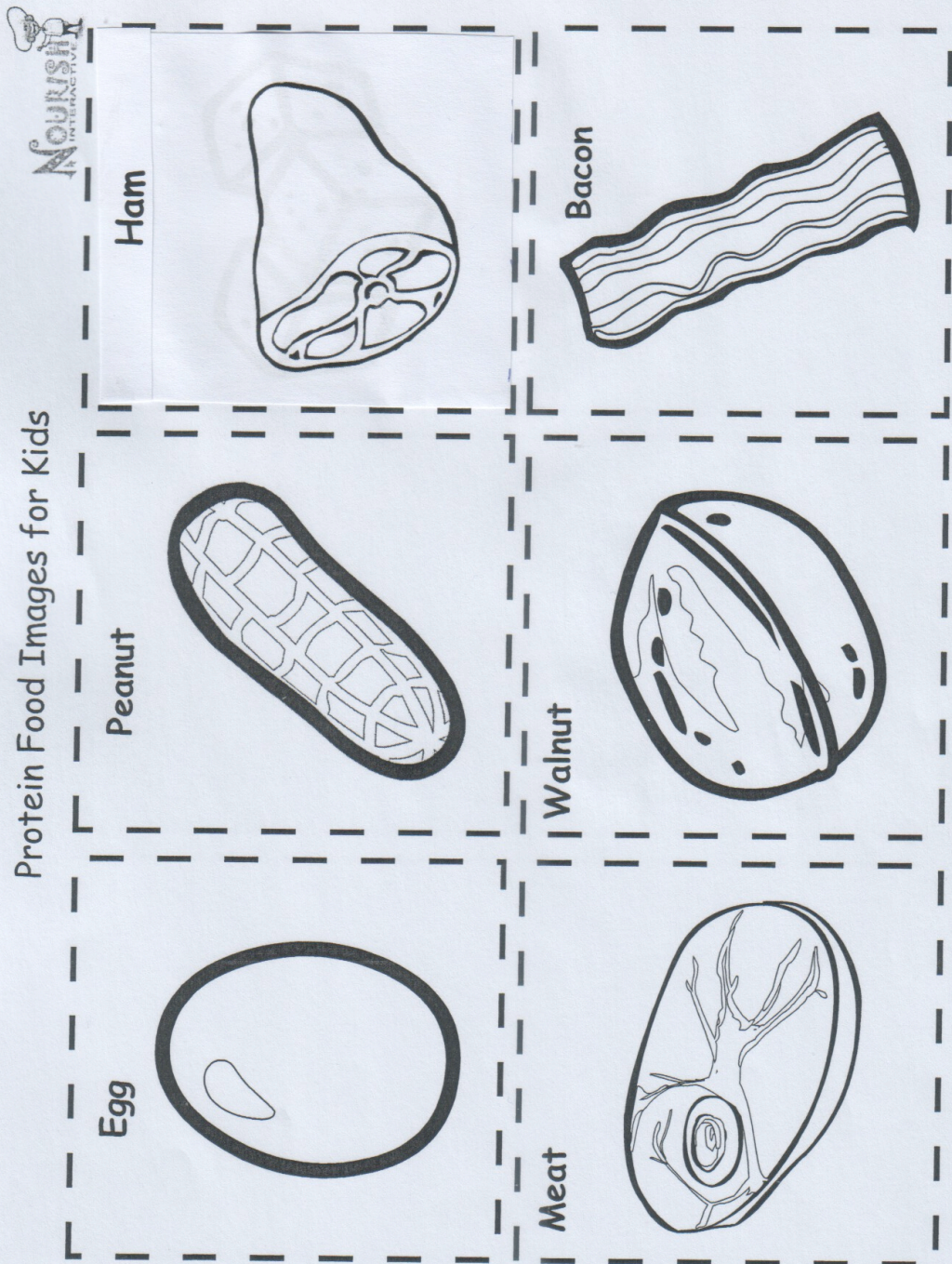
Fish



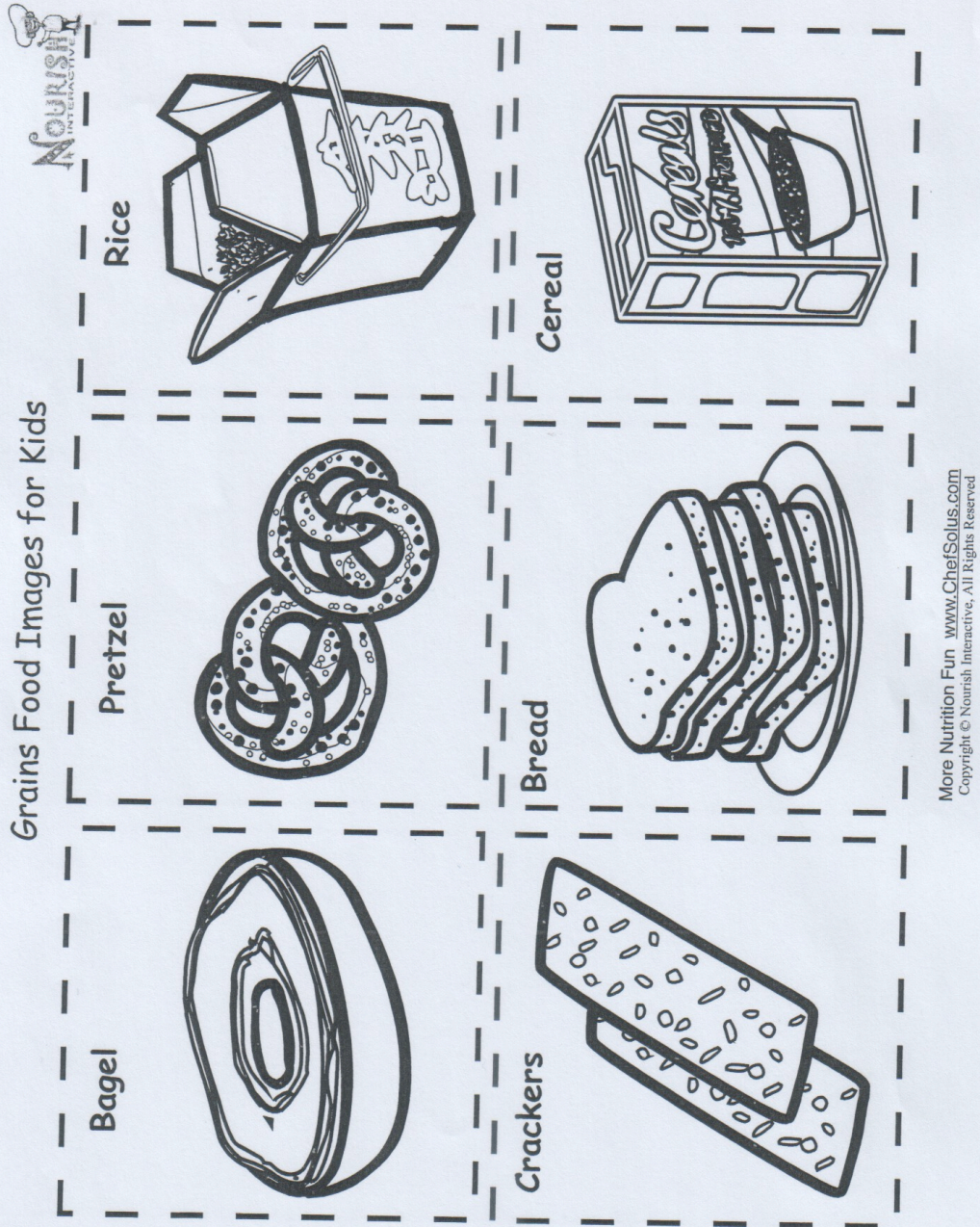
Chicken

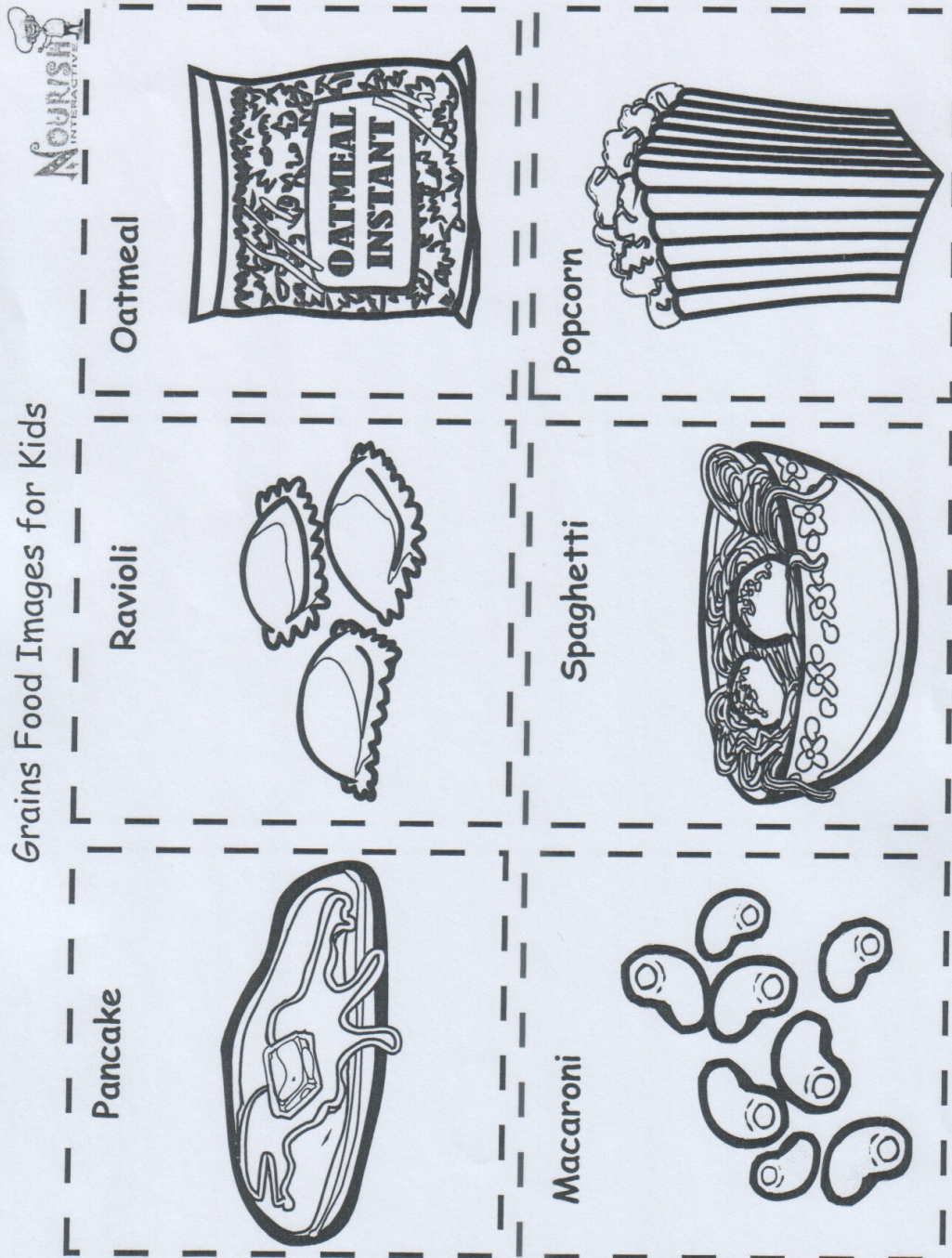


More Nutrition Fun [www.ChefSolus.com](http://www.ChefSolus.com)  
Copyright © Nourish Interactive, All Rights Reserved

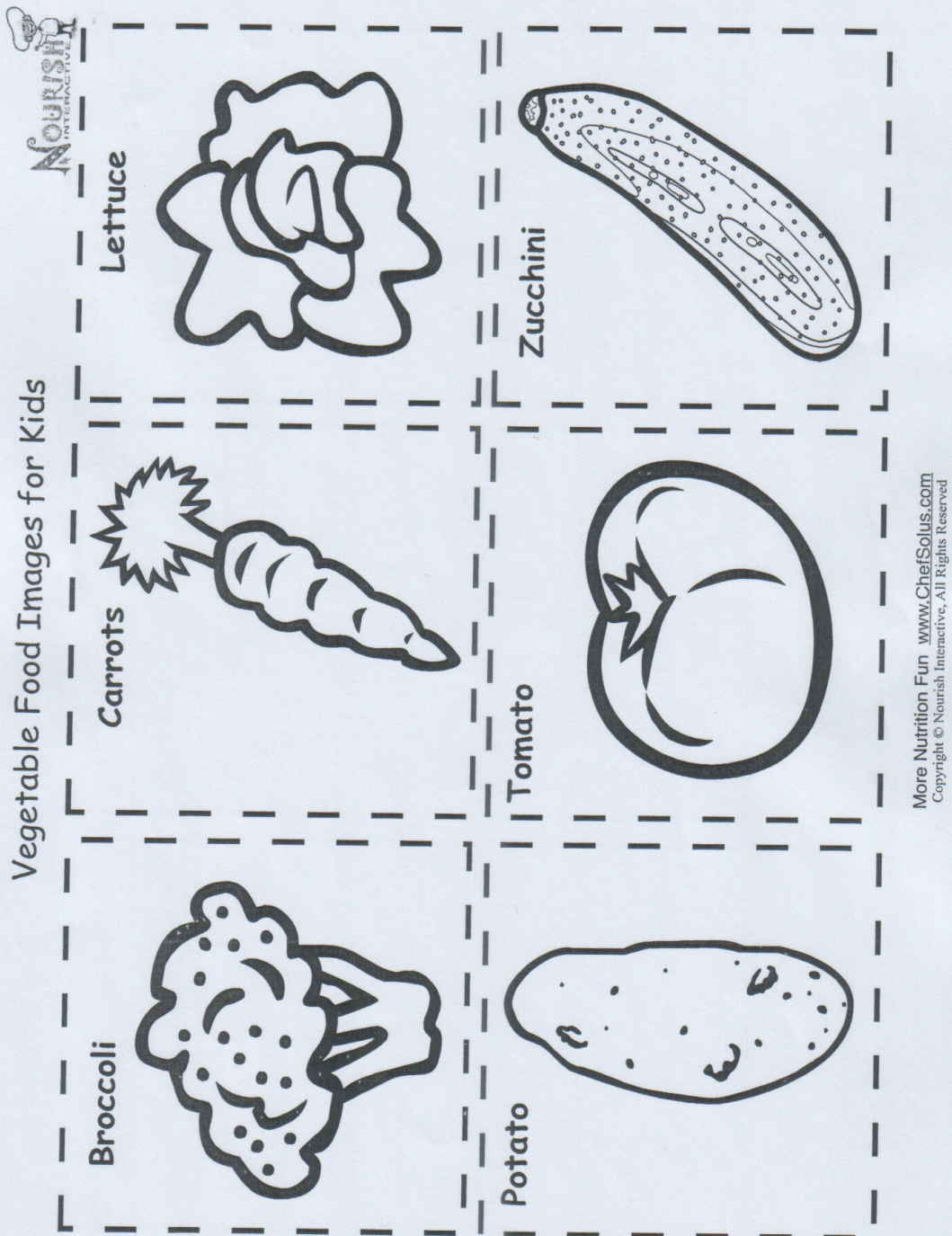


More Nutrition Fun [www.ChefSolus.com](http://www.ChefSolus.com)  
Copyright © Nourish Interactive, All Rights Reserved

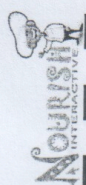




More Nutrition Fun [www.ChefSolus.com](http://www.ChefSolus.com)  
Copyright © Nourish Interactive, All Rights Reserved



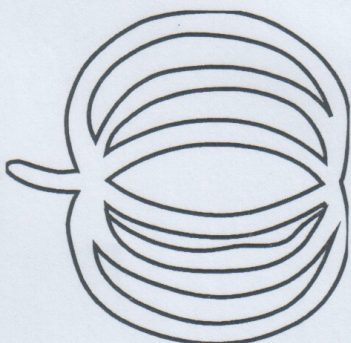
Vegetable Food Images for Kids



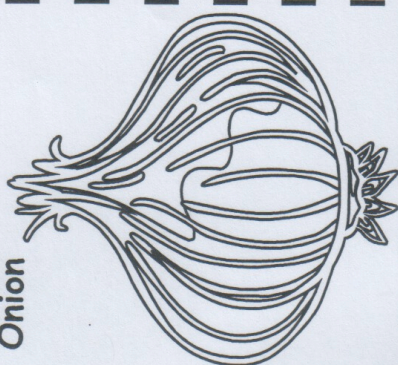
Peas



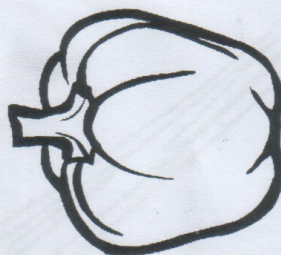
Pumpkin



Onion



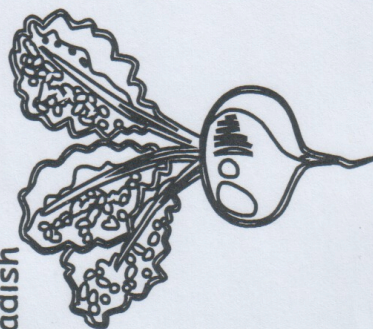
Pepper



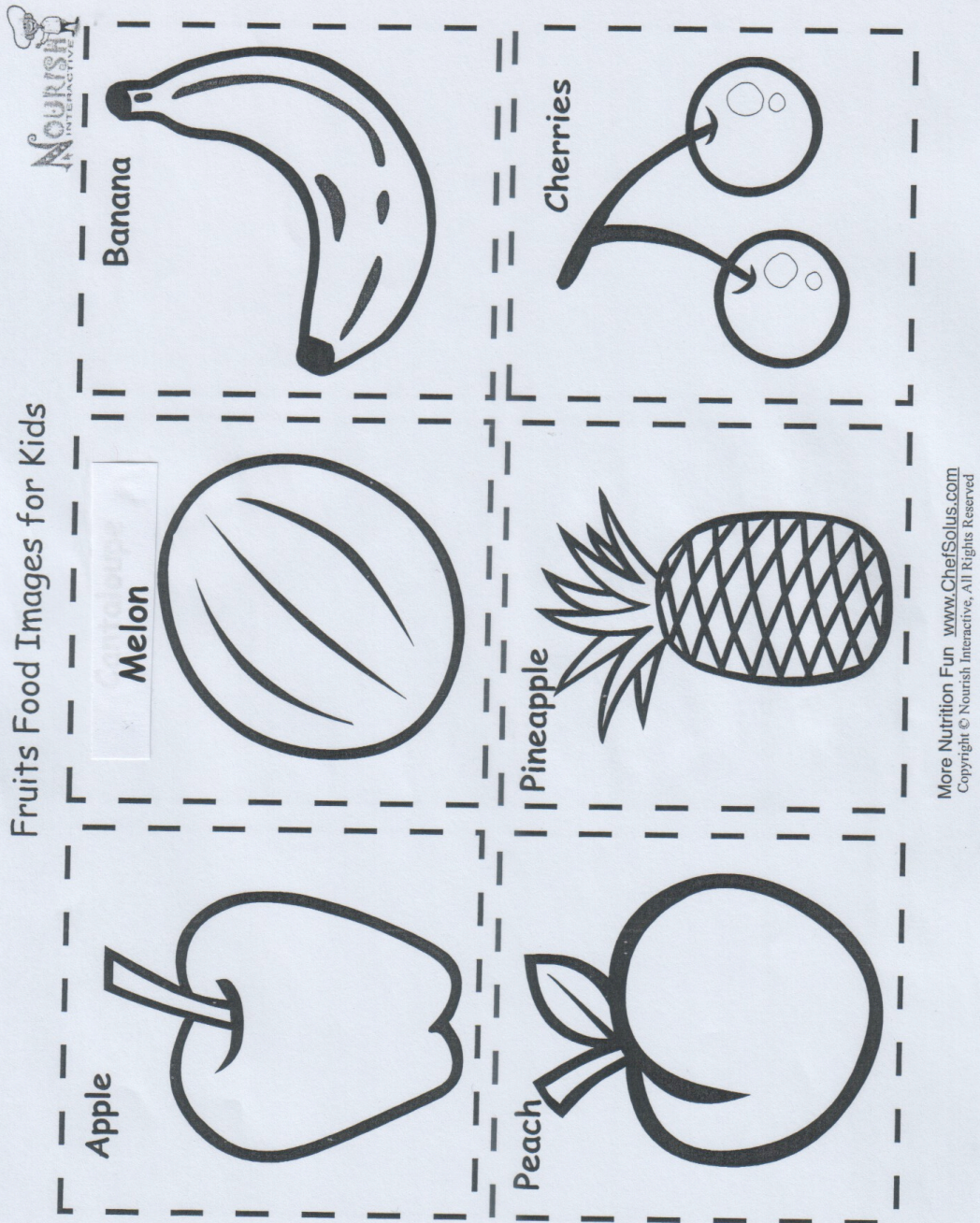
Artichoke

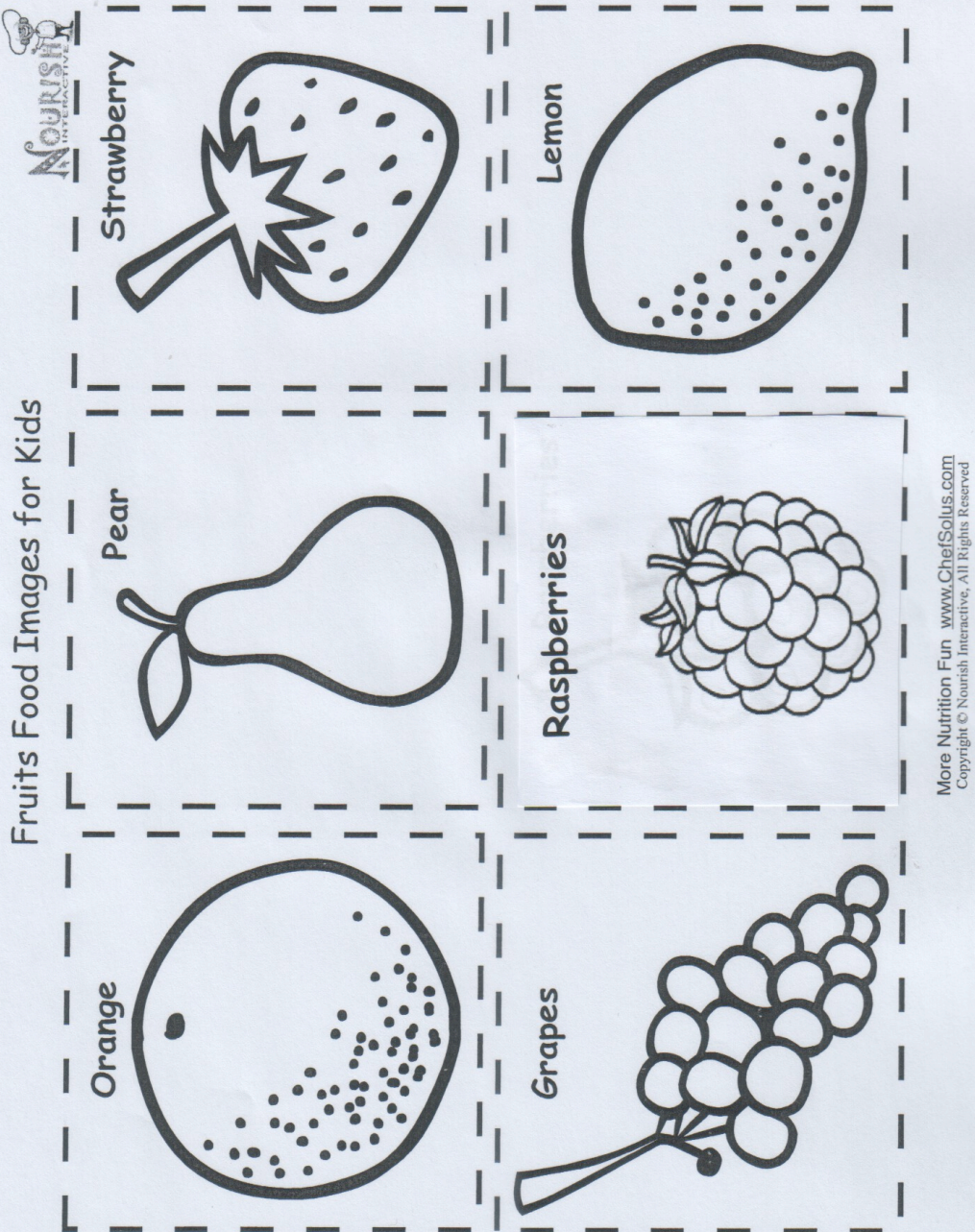


Radish



More Nutrition Fun [www.ChefSolus.com](http://www.ChefSolus.com)  
Copyright © Nourish Interactive, All Rights Reserved





**Anexo VI:** resultado de la pirámide alimenticia.



**Anexo VII:** Menú, actividad 3, quinta sesión.

***-MENU-***

***Starters***

Bread .....	1 £
Toasts.....	1,5 £
Salad with carrots.....	5 £
Salad with eggs.....	6 £

***First dishes***

Chicken with French fries.....	9£
Tuna sandwich.....	7£
Salami sandwich.....	6£
Pasta with pesto.....	8£
Sausages with ketchup.....	7,5£

***Deserts***

Toast with jam.....	3£
Apple.....	2£
Banana.....	2£

***Drinks***

Water.....	2£
Orange juice.....	2,5£
Apple juice.....	2£