

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku
Katedra za hispanistiku
Nastavnički smjer

DIPLOMSKI RAD

Pojam inteligencije i njegove implikacije u procesu podučavanja i učenja drugog ili stranog jezika s posebnim naglaskom na teoriju višestrukih inteligencija

Studentica: Tea Subašić

Mentorica: dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Komentorica: prof. Silvana Luetić

Zagreb, 27. studenoga 2012.

Universidad de Zagreb

Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Estudios Románicos

Cátedra de lengua española

Especialización metodológica

TRABAJO FIN DE MÁSTER

El concepto de inteligencia y sus implicaciones en el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas con especial énfasis en la teoría de Inteligencias Múltiples

Autora: Tea Subašić

Directora: dr. sc. Mirjana Polić Bobić

Codirectora: prof. Silvana Luetić

Zagreb, 27 de noviembre de 2012

SAŽETAK

U ovom se radu istražuje koncept inteligencije usporedbom različitih modela koji su se pojavili u prošlom stoljeću, počevši od istraživanja Alfreda Bineta i prvog testa inteligencije pa sve do suvremenih teorija. Ti modeli su podijeljeni u tri glavne skupine: (a) modele usmjerene na strukturu inteligencije, (b) modele usmjerene na kognitivno funkcioniranje inteligencije i (c) modele usmjerene na cjelovito razumijevanje ljudskih sposobnosti. Objašnjavaju se prednosti i mane svakog od tih modela, tj. razlozi zbog kojih se sam pojam inteligencije toliko mijenjao kroz godine i zašto nove teorije uključuju faktore koje su prijašnji istraživači zanemarivali. Govori se o ulozi inteligencije u učenju općenito i u odnosu na učenje drugog ili stranog jezika te se objašnjava odnos između psihologije i učenja te se predstavlja pregled razvoja metoda učenja stranih jezika, od tradicionalne metode „gramatika-prijevod“, preko komunikacijskih pristupa pa sve do eksperimentalnih metoda. Potom se objašnjava teorija višestrukih inteligencija, njezino podrijetlo, pretpostavke i najvažniji doprinosi. Riječ je o jednoj od najutjecajnijih novijih teorija iz polja razvojne psihologije koja ljudsku inteligenciju grupira u osam različitih kategorija koje predstavljaju više ili manje razvijeni potencijal kod svakog čovjeka. Naposljetku se istražuje potencijal primjene ove teorije u poučavanju stranog jezika. Budući da ona zahtijeva individualan pristup, navode se konkretni primjeri prepoznavanja različitosti učenika te mogućnosti uvođenja različitih aktivnosti u nastavu koje će pogodovati razvitku pojedinih „inteligencija“ u poljima koncentracije, kreativnosti, opuštanja i motivacije te tako doprinijeti ne samo uspješnijem i cjelovitijem učenju stranih jezika, već i osobnom razvitku kako učenika tako i nastavnika.

Ključne riječi: *inteligencija, višestruke inteligencije, učenje stranog jezika, psihologija učenja, metode učenja stranog jezika*

RESUMEN

El presente trabajo explora el concepto de inteligencia comparando los diversos modelos que surgieron en el siglo pasado, comenzando con las investigaciones de Alfred Binet y el primer test de inteligencia, hasta las teorías actuales. Estos modelos se dividen en tres grupos principales: (a) modelos centrados en la estructuración-composición de la inteligencia, (b) modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia y (c) modelos centrados en la comprensión global de la persona. Se explican las ventajas y desventajas de cada uno de estos modelos, es decir, las razones por las que el concepto de inteligencia ha cambiado en los últimos años y por qué las nuevas teorías incorporan factores que los investigadores anteriores omitían. Se ocupa del papel de la inteligencia en el proceso de enseñanza/aprendizaje en general y en relación con la adquisición de segundas lenguas. También se explican las relaciones entre la psicología y el proceso de enseñanza/aprendizaje y se presenta un esbozo de la evolución de los métodos de enseñanza de las segundas lenguas; desde los tradicionales, como el método de "gramática-traducción", hasta el enfoque comunicativo, e incluso los métodos experimentales. A continuación se presenta la teoría de las Inteligencias Múltiples, su origen y sus presupuestos y aportaciones más importantes. Ésta es una de las teorías más influyentes en el campo de la Psicología del Desarrollo que agrupa la inteligencia humana en ocho categorías que están más o menos desarrolladas en cada ser humano. Por fin, se examinan las posibles aplicaciones de esta teoría en el proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas. Debido a que este modelo requiere un enfoque individual, se presentan ejemplos concretos a través de los cuales podemos reconocer la diversidad de los alumnos y que nos ayudan introducir diferentes actividades que fomenten el desarrollo de cada "inteligencia" en términos de concentración, creatividad, relajación y motivación en el aula, contribuyendo así no sólo a un aprendizaje más completo y más exitoso de segundas lenguas, sino también al desarrollo personal y global tanto de los alumnos como de los docentes.

Palabras clave: *inteligencia, inteligencias múltiples, enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera, psicología de aprendizaje, métodos y enfoques en la enseñanza de L2*

ÍNDICE

1.INTRODUCCIÓN.....	1
2. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EN PSICOLOGÍA.....	2
3. LAS INVESTIGACIONES SOBRE INTELIGENCIA.....	4
3.1. MODELOS CENTRADOS EN LA ESTRUCTURACIÓN-COMPOSICIÓN DE LA INTELIGENCIA.....	5
3.1.1. Inteligencia monolítica.....	5
3.1.2. Los planteamientos factorialistas.....	8
3.1.3. La concepción jerárquica de los factores.....	11
3.2. MODELOS CENTRADOS EN EL FUNCIONAMIENTO COGNITIVO DE LA INTELIGENCIA.....	12
3.3. MODELOS CENTRADOS EN LA COMPRESIÓN GLOBAL DE LA PERSONA....	13
3.3.1. La inteligencia emocional.....	14
4. HERENCIA Y ENTORNO.....	15
5. PSICOLOGÍA Y APRENDIZAJE.....	17
6. MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS.....	22
7. INTELIGENCIA E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	25
7.1. MODELO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE HOWARD GARDNER.....	26
7.1.1. Activadores o desactivadores de las inteligencias.....	30
7.1.2. Inteligencias múltiples en el aula.....	31
7.1.2.1. El papel del estudiante.....	37
7.1.2.2. El papel del profesor.....	38
7.1.2.3. Actividades propuestas para ser incluidas en el planeamiento diario.....	41
7.2. CRÍTICAS SOBRE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	45
8. PARTE PRÁCTICA: APLICACIONES DE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES A LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS.....	47
8.1. OBJETIVOS.....	47

8.2. PARTICIPANTES	47
8.3. INSTRUMENTOS.....	48
8.3.1. Las actividades de clase.....	48
8.3.1.1. La inteligencia lingüístico-verbal.....	49
8.3.1.1.1. Ficha 1.....	50
8.3.1.1.2 Procedimiento.....	50
8.3.1.1.3. Observaciones.....	51
8.3.1.2. La inteligencia lógico-matemática.....	51
8.3.1.2.1 Ficha 2.....	52
8.3.1.2.2. Procedimiento.....	54
8.3.1.2.3. Observaciones.....	54
8.3.1.3. La inteligencia corporal-kinestésica.....	55
8.3.1.3.1. Ficha 3.....	55
8.3.1.3.2. Procedimiento.....	55
8.3.1.3.3. Observaciones.....	56
8.3.1.4. La inteligencia especial.....	56
8.3.1.4.1. Ficha 4.....	57
8.3.1.4.2. Procedimiento.....	57
8.3.1.4.3. Observaciones.....	57
8.3.1.5. La inteligencia musical.....	58
8.3.1.5.1. Ficha 5.....	58
8.3.1.5.2. Procedimiento.....	59
8.3.1.5.3. Observaciones.....	59
8.3.1.6. La inteligencia intrapersonal.....	60
8.3.1.6.1. Ficha 6.....	60
8.3.1.6.2. Procedimiento.....	61
8.3.1.6.3. Observaciones.....	61
8.3.1.7. La inteligencia interpersonal.....	62
8.3.1.7.1. Procedimiento.....	62
8.3.1.7.2. Observaciones.....	62
8.3.1.8. La inteligencia naturalista.....	63
8.3.1.8.1. Ficha 7.....	64
8.3.1.8.2. El plan de la pizarra.....	65

8.3.1.8.3. Procedimiento.....	66
8.3.1.8.4. Observaciones.....	66
8.4.DISCUSIÓN.....	66
8.5. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.....	70
9.CONCLUSIÓN.....	72
BIBLIOGRAFÍA	

1.INTRODUCCIÓN

La noción de inteligencia ha producido muchas definiciones e hipótesis pero con poco consenso entre los expertos. Con el desarrollo de la psicología moderna y su establecimiento en el mundo científico, se ha producido la necesidad de medir objetivamente este, así como otros conceptos similares. La primera prueba de inteligencia, diseñada por Alfred Binet, identificó la inteligencia con un único factor que puede ser medido y que, además, puede anticipar el éxito o fracaso escolar. Su visión, un tanto monolítica y rígida, tuvo consecuencias discriminatorias para aquellos que no figuraban bien en ella. Poco tiempo después aparecieron otros psicólogos, con unas visiones más pluralistas, que comenzaron a allanar el camino para la comprensión de diferencias entre los humanos.

Junto con el desarrollo de las nuevas teorías psicológicas empezó la implementación de las mismas en la educación ya que el vínculo entre los dos sigue siendo de crucial importancia.

Este trabajo trata del concepto de inteligencia en psicología, de los modelos más importantes y sus implicaciones. Se examina la estrecha relación entre la psicología y el proceso de enseñanza/aprendizaje y se muestra cómo las diferentes perspectivas en la idea de la cognición humana influyen en el desarrollo de los diferentes métodos de aprendizaje.

Se presta especial atención a la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner y se explica su aporte a los grandes cambios en la comprensión de la diversidad humana. Además se trata de ilustrar cómo sus investigaciones han desafiado el sistema educativo que supone que todo el mundo puede aprender las mismas materias de la misma manera y que basta con una medida uniforme y universal para evaluar el aprendizaje de todos los estudiantes.

Se procede con la explicación detallada de las propuestas inteligencias, sus componentes centrales, los puntos fuertes de cada una y la manera de identificarlas tanto en los alumnos como en los profesores. Al mismo tiempo se proponen actividades que se pueden incorporar en el proceso de enseñanza/aprendizaje y a través de las cuales se puedan desarrollar estas inteligencias logrando mayor éxito en la interiorización de los contenidos meta.

Por último, se presentan observaciones de la aplicación de la teoría de las Inteligencias Múltiples en las clases de L2 (segundas lenguas). Se analiza el proceso del diseño de las actividades orientadas a cada una de las inteligencias, la facilidad de incorporarlas en las clases de segundas lenguas, su realización, y, finalmente, el éxito general de incorporar este tipo de actividades.

2. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA EN PSICOLOGÍA

Cada persona tiene una idea intuitiva de qué es la inteligencia pero a la hora de tratar de precisarla, surgen problemas. Eso no es nada raro considerando la falta de consenso en el propio ámbito científico y la ausencia de una definición universalmente aceptada. En relación con esta cuestión, y siguiendo las declaraciones de Gardner (1996:4):

Lo que cuenta como la inteligencia depende de a quién se le pregunta, de los métodos que se usan para explorar el tema, el nivel de análisis de la investigación, y los valores y las creencias de los investigadores.

La inteligencia se suele relacionar, de forma general, con el razonamiento abstracto, la resolución de problemas, aprendizaje rápido y fácil, el discernimiento en la toma de decisiones, incluso con ciertas competencias sociales. El problema con las definiciones similares surge a la hora de delimitar tantas habilidades y sus campos de actuación. Una persona que ha superado sus exámenes con notas brillantes y otra que ha tenido éxito profesional al margen de cualquier formación académica gracias a su estrategia comercial y don de gentes, pueden ser consideradas inteligentes, pero sería imprudente decir que se trata de la misma inteligencia y mucho menos que ambas son valoradas de igual manera.

Estas preguntas se encuentran implícitas en el contexto, en los valores y necesidades de la sociedad a la que ciertos individuos pertenecen. Más complicado aún es definir la inteligencia cuando nos enfrentamos a culturas diferentes cuyos parámetros de conducta desconocemos o nos resultan difíciles de juzgar o entender.

En la definición occidental de inteligencia está comprendida, sin lugar a dudas, toda una tradición marcada fuertemente por la actuación en contextos académicos, que se remonta a los antiguos griegos, haciendo prevalecer las habilidades lógico-lingüísticas. Como explica Gardner (1996:33):

Habilitarse en la lógica, la geometría y la disputa eran objetivos centrales de las escuelas establecidas por Platón, Aristóteles y otros filósofos griegos. Esta tradición se mantenía y ampliaba durante dos milenios en la educación y seguía siendo influyente en la última parte del siglo XIX durante los principios de la psicología científica.

Esta concepción se vio reforzada con la aparición de los primeros tests de inteligencia a principios del siglo veinte diseñados por Alfred Binet. Gracias a ellos, los psicómetras, convencidos de poder medir de una forma precisa el llamado factor general de la inteligencia ("g"), aportaban datos empíricos que permitieron completar una visión matemática de la inteligencia que aún hoy mantienen los psicólogos influyentes.

Estamos de acuerdo con Eysenck (1996: 95) cuando dice que:

Esta visión, un tanto limitada y excesivamente dependiente de los tests, ha llegado a ser criticada como una definición vacía que, en el fondo, aporta muy poco a la comprensión real de la inteligencia.

Esta postura rígida de algunos psicómetras contrasta con los que, en el polo opuesto, configuran una visión de la inteligencia mucho más subjetiva y ambigua, pero igualmente exclusiva para los propósitos de la ciencia, en la que aparecen más los razonamientos propios de la filosofía y la teoría de la percepción.

Una postura intermedia entre la excesiva superficialidad del análisis de los tests, por un lado, y la arbitrariedad de basar la inteligencia en la percepción individual, por otro, lo representan, según la postura de Gardner (1996), los cognitivistas que, en la década de los sesenta, desplazaron el conductismo, centrado en la observación de las conductas externas, a favor del estudio de los procesos que tienen lugar en la mente. La atención se traslada de los tests y la inteligencia como estructura, a la inteligencia como proceso, destacándose la ciencia como el poder explicativo necesario para el desarrollo de la inteligencia artificial, la cual se va a orientar principalmente a la resolución de problemas.

En la actualidad se destaca la necesidad de una visión multidisciplinar que tenga en cuenta las aportaciones tanto de la psicometría como de la psicología cognitiva y la inteligencia artificial. Se quiere llegar a una comprensión global de la inteligencia ya no como un rasgo aislado sino como un complejo de procesos que permiten a los sistemas animados o inanimados realizar tareas que implican procesamiento de información, resolución de problemas y creatividad.

3. LAS INVESTIGACIONES SOBRE LA INTELIGENCIA

Como ya hemos destacado, no ha existido ni existe ningún consenso en el concepto de inteligencia, aunque detrás de las diferentes concepciones se encuentran planteamientos generales teóricos que de alguna manera les dan sentido y validez. Un aspecto curioso de las investigaciones sobre la inteligencia es que, conforme han ido evolucionando las concepciones de la misma, al lado de cada una de ellas ha surgido y se ha impuesto más la necesidad de medirlas que validar los constructos teóricos iniciales. De esta manera se han generado en mayor grado las investigaciones sobre la instrumentación para medir la inteligencia que sobre su conceptualización.

La búsqueda de los conceptos de inteligencia ha seguido las pautas marcadas por los investigadores que querían medirla. Salmerón Vílchez (2002) considera que hasta la década de los 70 parece que lo único que interesa a los investigadores de la inteligencia es su componente cognitivo. La justificación de esta tendencia estaría en la peculiar historia del desarrollo de la psicología que sólo ha sido rigurosa en la investigación sobre la construcción de tests, pero no siempre en la validación científica de los constructos teóricos de los que partía ni en la aplicación correcta de estas investigaciones. De ahí que el diagnóstico de la inteligencia haya pasado por fases hasta de rechazo social tan alto como para que en algunos Estados de América del Norte se prohibiera administrar a los niños tests de inteligencia en las escuelas o se produjeran quemas públicas de esos tests en las plazas de algunas ciudades (Salmerón Vílchez 2002).

A partir de los intereses de los investigadores, podríamos establecer la siguiente clasificación de modelos de inteligencia que está en concordancia con la de Salmerón Vílchez (2002):

A) Modelos centrados en la estructuración-composición de la inteligencia.

El interés se ha centrado en la búsqueda del factor o los factores que componen-dominan en el constructo de inteligencia, sus relaciones, identificarlos para medirlos, establecer sus relaciones y, en base a esas medidas y relaciones, poder describir diferencias interindividuales.

B) Modelos centrados en el funcionamiento cognitivo de la inteligencia.

Su interés principal es el conocimiento de los procesos mentales que dirigen las acciones para intervenir modificando cognitivamente las estructuras de manera que la medición favorezca otras estructuras más apropiadas y más complejas que permitan mayor autonomía a las personas en el aprendizaje y el conocimiento.

C) Modelos centrados en la comprensión global del desarrollo social de las personas

Esto conlleva necesariamente la consideración de que el funcionamiento de las personas en una sociedad se produce mediante cognición y sentimiento, predominando en algunas situaciones comportamentales unas dimensiones diferentes de la cognición.

3.1. MODELOS CENTRADOS EN LA ESTRUCTURACIÓN-COMPOSICIÓN DE LA INTELIGENCIA

3.1.1. Inteligencia monolítica

Como señala Salmerón Vélchez (2002), el nombre más asociado con el concepto de inteligencia es el de Alfred Binet, psicólogo y pedagogo francés quien, en 1905, publicó la primera prueba objetiva de inteligencia con el fin de facilitarle al gobierno francés la identificación de los casos de retardo mental y el pronóstico de fracasos escolares. Su mayor interés estaba en identificar las dimensiones o aspectos fundamentales de la inteligencia. Binet partió del siguiente supuesto teórico: la inteligencia se manifiesta en la rapidez de aprendizaje (por lo menos del aprendizaje a largo plazo). A partir de ahí trató de elaborar pruebas que identificaran la rapidez con la que aprende un niño "normal". Estas pruebas estaban constituidas por conocimientos que correspondían a cada edad en unas situaciones de normalidad. Estos conocimientos constituyeron los ítem de la escala para medir la inteligencia. La consecuencia lógica de este planteamiento fue el hecho de poder medir la capacidad intelectual a partir del nivel de conocimientos que se muestra en un momento dado. El concepto fundamental para Binet fue la "edad mental" como la edad que corresponde a las respuestas correctas que una persona da al contestar a su escala. La clasificación de la persona como normal, superior o inferiormente inteligente se realiza en virtud de si el sujeto contesta adecuadamente a los ítems de conocimiento que le correspondían a su "edad cronológica", a los de mayor o a los de menor edad que él.

Los tests originales incluían (Binet, 1905):

1. "Le Regard", donde el examinador buscaba descubrir si existía coordinación en el movimiento de la cabeza y de los ojos, lo que está asociado con el acto de visión.
2. Prensión provocada por un estímulo táctil.
3. Prensión provocada por una percepción visual.
4. Reconocimiento de los alimentos.

5. Búsqueda de los alimentos, complicada por una sutil dificultad mecánica.
6. Ejecución de mandatos comandos simples e imitación de gestos simples.
7. Conocimiento verbal de objetos.
8. Conocimiento verbal de imágenes.
9. Nombrar objetos designados.
10. Comparación inmediata de dos líneas de longitudes desiguales.
11. Repetición de tres figuras.
12. Comparación de dos pesos.
13. Sugestionabilidad, o la posibilidad de ser influenciado/a por el examinador.
14. Definición verbal de objetos conocidos.
15. Repetición de frases de quince palabras.
16. Comparación de objetos conocidos de la memoria.
17. Ejercicio de la memoria en imágenes.
18. Dibujo de un diseño de la memoria.
19. Repetición inmediata de figuras.
20. Semejanzas de varios objetos conocidos desde la memoria.
21. Comparación de longitudes.
22. Colocación de cinco pesos en orden adecuado.
23. Hueco en pesos, donde se debe identificar la pesa que falta.
24. Ejercicio sobre rimas.
25. Completar los huecos verbales.
26. Síntesis de tres palabras en una frase.
27. Respuesta a una pregunta abstracta.
28. Reversión de las agujas de un reloj.
29. Cortar el papel.
30. Definiciones de los términos abstractos.

La concepción de la inteligencia que se apoyaba en estas pruebas era multidimensional, basada en diferentes aptitudes; sin embargo, cuando se mide e interpreta, parece como si se tratara de una sola variable que es la edad mental (Salmerón Vilchez, 2002).

La influencia de los estudios de Binet se produjo de forma visible en los instrumentos desarrollados dentro de la concepción de la inteligencia, entre los que resaltan la adaptación americana (el test Stanford-Binet de Terman de 1916 y las versiones posteriores, como Stanford-Binet de 1960). Fue Terman quien utilizó la expresión "coeficiente intelectual" o

CI que representa la relación entre la edad mental y la edad cronológica. La escala de inteligencia de Binet se divide en categorías basadas en el CI y de acuerdo con los estudios de inteligencia se sabe que la inteligencia está distribuida de siguiente modo¹:

CI	Clasificación	%
140 y más	Muy superior	1,5
120 a 139	Superior o muy brillante	11.0
110 a 119	Brillante	18.0
90 a 109	Normal o medio	48.0
80 a 89	Lerdo o normal atrasado	14.0
70 a 79	Caso límite- muy lerdo	5.0
0 a 69	Débil mental	2,5

Tabla 1. La distribución del CI por los puntajes

Otro estudio relevante que demuestra poca rigurosidad de los constructos teóricos de partida es el de Charles Spearman que, en 1904, apoyándose en los procedimientos matemáticos de análisis multivariante (en su caso la metodología del análisis factorial) desarrolla la Teoría del Factor de los tests de inteligencia que el mismo había analizado. Él destaca que todos miden en su parte principal un factor general "g", que es la inteligencia propiamente dicha, y otro específico "s", que aparece en menor grado y que corresponde a las características de cada test. O sea, que el factor principal "g" estaría implicado en toda actividad intelectual y, por consiguiente, estaría presente en todos los items y en todos los tests intelectuales. El factor "s" sólo estaría relacionado con la tarea concreta que constituye cada ítem y por tanto dependiente de otras destrezas específicas no intelectuales (Salmerón Vélchez 2002).

La figura 1 representa la teoría de los factores de Spearman. Supongamos que tenemos unos tests que corresponden a los tres grupos: el verbal, el numérico y el visual. Siguiendo los postulados de Spearman, cada uno de estos tests mide un factor general que corresponde a la intersección entre el círculo central y los círculos menores que representan a cada test, y un factor específico. Como se puede observar, los factores específicos (s) no se solapan entre ellos sino que son específicos de cada test.

¹ Según Garret(1958), citado en Huaquín (2007).

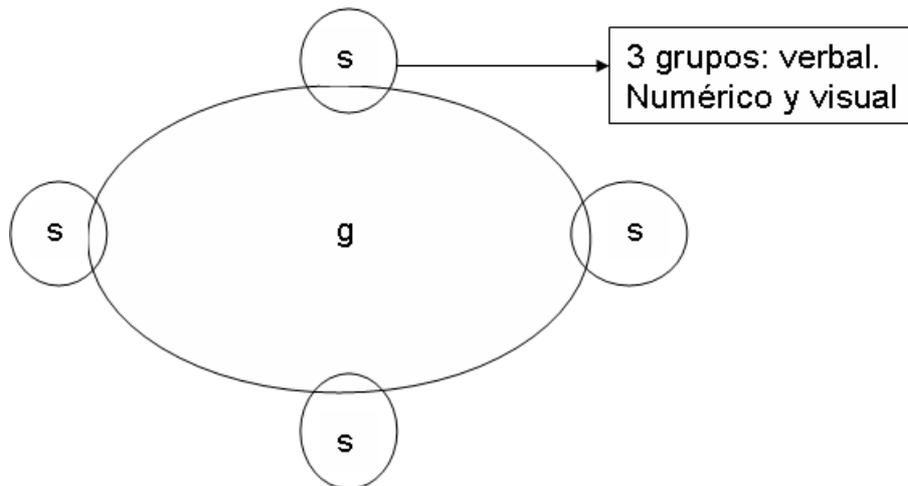


Figura 1. Representación del factor de inteligencia general (g) y de los factores específicos, según la teoría de Spearman.

Aunque ambos investigadores, Binet y Spearman, estudian la inteligencia desde esta concepción monolítica, al medirla se diferencian radicalmente. Binet está interesado en aplicar sus descubrimientos escolares mientras a Spearman sólo le interesan los resultados brutos que se obtienen al utilizar la metodología del análisis factorial, potenciando su significación psicológica.

3.1.2. Los planteamientos factorialistas

Casi todos de los planteamientos factorialistas se desarrollan en los Estados Unidos y parten de la visión de un intelecto compuesto. Los estudios de Spearman generan una reacción en cadena que intenta mejorar los procesos del análisis factorial. Este es el caso de Louis Leon Thurnstone quien, en 1938, parte de los trabajos de Spearman y llega a un modelo de inteligencia factorializada, o sea, constituida por una serie de componentes básicos esencialmente independientes entre ellos, pero cuyo efecto combinado equivale al rendimiento intelectual. Aplicando el análisis factorial sobre las puntuaciones obtenidas en las pruebas de inteligencia de un gran número de niños, él identificó siete factores relativamente diferentes (Salmerón Vílchez 2002):

1. *La fluidez verbal* (habilidad para recordar palabras rápidamente).
2. *La comprensión verbal* (habilidad para definir palabras).

3. *La aptitud espacial* (habilidad para reconocer una figura cuya posición en el espacio ha cambiado).

4. *La rapidez perceptiva* (habilidad para detectar semejanzas y diferencias entre distintos dibujos).

5. *El razonamiento inductivo* (pensamiento lógico).

6. *La aptitud numérica*.

7. *La memoria*.

El nacimiento de este otro concepto de inteligencia, que utiliza el mismo procedimiento matemático del análisis factorial, se debe al abuso que hace Thurstone en tartar de ajustar la metodología matemática de análisis de datos para que se ajuste a los presupuestos teóricos propios de los contenidos psicológicos de las variables implícitas en cada ítem, buscando que la correlación estadística que aparezca esté fundamentada por una sólida correlación conceptual anterior. Los resultados no eran concordantes con el modelo de Spearman, o sea, no se observaba la existencia de ningún factor general y dominante y sí aparecía una serie de aptitudes específicas, independientes entre sí. Esta estructura factorial provoca otra concepción de la inteligencia, al mismo tiempo que otra forma de medirla. Más tarde Hans Jürgen Eysenck, estudiando la obra de Thurstone, llega a la conclusión de que matemáticamente pueden reorganizarse los factores alrededor de un posible factor "g" de Spearman y otros factores específicos (aptitudes) muy parecidos a los de Thurstone (Salmerón Vílchez 2002).

Es curioso que tantas variaciones sobre el concepto de la inteligencia, desarrollado hasta los años sesenta, hayan tenido como origen la metodología de análisis de los datos extraídos de estos tests de inteligencia. Parece como si la intención de medirla fuera independiente de las concepciones teóricas de la misma.

Así, podemos observar tres interpretaciones diferentes de unos datos casi idénticos:

- Spearman se centra en el factor general y desprecia la significación de los factores específicos.
- Thurstone redistribuye el efecto común de "g" y "s" en los aptitudes mentales primarias como factores independientes.
- Eysenck respeta el valor de "g" y analiza la factorialización de "s" llegando a una solución intermedia entre los autores anteriormente mencionados.

Es Joy Paul Guilford quien, en 1967, genera la necesidad de estructurar y categorizar los numerosos factores detectados en las diferentes investigaciones factoriales de las décadas de los 40 y los 50. Crea un modelo, "estructura del intelecto", que responde a un intento de catalogación de los factores aportando al mismo tiempo un amplio marco de referencia para la interpretación de los mismos. Su modelo del intelecto humano está basado en el desarrollo de las habilidades de pensamiento. Dicho modelo implica 5 operaciones²:

1. *Captación de la información.*

2. *Memoria.*

3. *Evaluación.*

4. *Solución de problemas.*

5. *Creatividad.*

Su modelo, "Estructura del Intelecto", consta de tres dimensiones que representó por medio de un cubo. Cada una de sus tres dimensiones representa tres aspectos distintos, cuya combinación da lugar a lo que llama "factores mentales"³:

1. *Operaciones:* Tipos de proceso intelectual (valoración, producción convergente, producción divergente, retención de memoria, registro de memoria, cognición).

2. *Contenidos:* Tipos de información con las que se trabaja (visual, auditiva, simbólica, semántica, comportamental).

3. *Productos:* Formas que adoptan la información en el procesamiento que el organismo hace de ella (unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones, implicaciones).

De esta forma, una aptitud es una operación determinada de las seis operaciones posibles sobre un contenido de información que da lugar a uno de los seis productos posibles. Con este sistema taxonómico Guilford encontró (en 1977) 150 aptitudes diferentes, que se ampliaron a 180 en 1988. Lo importante es que en esta clasificación no aparecían relaciones jerárquicas entre los elementos, lo cual no quiere decir que no existan. En cuanto a las actitudes creativas, Guilford identificó cuatro⁴:

1. *Fluidez:* cantidad, flujo de ideas o soluciones ante un problema.

2. *Flexibilidad:* capacidad de reestructurar. Diferentes soluciones.

3. *Originalidad:* respuestas o soluciones infrecuentes.

² En Human Intelligence (2012)

³ En Human Intelligence (2012)

⁴ En Human Intelligence (2012)

4. *Elaboración*: no basta con tener una buena idea, hay que saber llevarla a cabo.

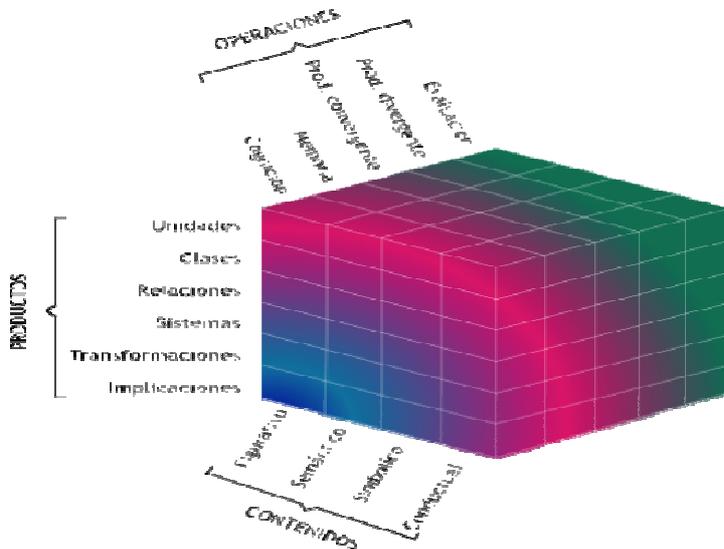


Figura 2. El "Cubo de Guilford" con sus tres dimensiones: proceso, producto y operaciones⁵

3.1.2. La concepción jerárquica de los factores

Si por un lado las concepciones monolíticas defienden una inteligencia unitaria y los factorialistas una inteligencia compuesta, las ideas de los autores de planteamientos jerárquicos tienen sus raíces en ambas concepciones, evolucionando a partir de los modelos factoriales empleados. Sus planteamientos varían en cuanto a los de sus predecesores en la forma de análisis de los datos, en la consideración del factor "g" como culminación de la jerarquía y en la valoración de los diferentes factores de la estructura jerárquica. La metodología utilizada en todos los casos es el análisis factorial, por lo que los diferentes trabajos conducen a la identificación de factores. Unos tienden a incluir en el nivel superior la jerarquía de factores "g" de Spearman, mientras que otros prescinden de ella. La diferencia entre los factorialistas estaría en que éstos valoran y definen componentes equivalentes en cuanto a la correlación estadística y ordenación, mientras que los jerárquicos se refieren a factores de mayor importancia o generalidad y a subdivisiones de factores (Salmerón Vílchez 2002). Entre los investigadores resalta Raymond Bernard Cattell que, tomando los trabajos de Spearman, continúa la línea de Thurstone, aunque partiendo de factores primarios distintos: aquéllos que se habían manifestado como relativamente estables. Él ha desarrollado una teoría

⁵ De <http://redpub2.wordpress.com/2009/05/15/joy-paul-guilford-%E2%80%93-estructura-del-intelecto/>

de inteligencia a partir de las habilidades fluidas y las habilidades cristalizadas, que constituyen factores generales, los cuales a su vez se subdividen en subfactores o factores más específicos. Esta teoría es conocida como la Teoría Gf-Gc. Según Waltz Schelini (2006), el razonamiento fluido o la inteligencia fluida es la capacidad de pensar de manera lógica y resolver problemas en situaciones nuevas, independientemente de los conocimientos adquiridos. Es necesaria para la resolución de problemas lógicos, matemáticos y técnicos. El razonamiento líquido incluye el razonamiento inductivo y el razonamiento deductivo. Por otro lado, la inteligencia cristalizada es la capacidad de utilizar las habilidades, el conocimiento y la experiencia. No se debe equiparar con la memoria o el conocimiento, sino que se basa en el acceso a la información de la memoria a largo plazo. La inteligencia cristalizada se manifiesta a través de la profundidad de la persona y la amplitud de su conocimiento general, el vocabulario y la habilidad para razonar con palabras y números. Es el producto de la experiencia educativa y cultural en interacción con la inteligencia fluida. La inteligencia fluida y la cristalizada están correlacionadas entre sí y la mayoría de las pruebas de CI intentan medir las dos variedades.

3.2. MODELOS CENTRADOS EN EL FUNCIONAMIENTO COGNITIVO DE LA INTELIGENCIA

El interés de estos modelos ya no está en la identificación y definición de las variables o dimensiones del comportamiento inteligente, sino que se centra en cómo evoluciona y se desarrolla esa estructura. Se buscan los efectos que tiene la herencia y la influencia del ambiente sobre la inteligencia. Interesa más lo cualitativo que lo cuantitativo en el análisis de su estructura (Salmerón Vélchez, 2002). Estas novedades en la investigación psicológica pasan por la influencia de la llamada revolución cognitiva⁶. Después de ella, el centro de atención de la ciencia psicológica se dirige a averiguar la forma en que la mente registra, almacena, procesa información y cuál es su naturaleza. Dentro del campo de la educación los trabajos más importantes son los de Jean Piaget y de Lev Semyonovich Vigotsky. Piaget se interesó por el desarrollo de las formas de conocimiento de niños y también por el origen de la inteligencia: el biológico (que incluye capacidades como percepción y motricidad) y el lógico (considera las relaciones lógicas y matemáticas como irreductibles). Por tanto, el análisis de las funciones intelectuales superiores dependerá del análisis de dichas relaciones.

⁶ La revolución cognitiva es el nombre que se ha dado al paso del conductismo al cognitivismo como paradigma de la comunidad científica en psicología.

Vigotsky se interesa más en el desarrollo potencial de la inteligencia. Para este autor el desarrollo humano se basa en dos procesos: la maduración y el aprendizaje. El aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquéllos que les rodean. La inteligencia es, en este sentido, un producto social. La zona de desarrollo potencial será el conjunto de actividades que el niño es capaz de realizar con la ayuda y colaboración de las personas que le rodean. Los conceptos más representativos del nivel de desarrollo potencial son (Salmerón Vílchez, 2002):

a) Relación entre aprendizaje y desarrollo. El aprendizaje crea la zona de desarrollo potencial y, como tal, el proceso de desarrollo es una consecuencia de aquél.

b) El desarrollo de las funciones humanas superiores e intelectuales es necesariamente artificial. Es un artificio, un producto de la cultura y de las relaciones con los demás. La zona de desarrollo potencial se debe a la influencia activa del mediador y al aprendizaje activo del sujeto.

c) Los tests de inteligencia tradicionales nos indican la zona de desarrollo real, pero no la de desarrollo potencial.

3.3. MODELOS CENTRADOS EN LA COMPRENSIÓN GLOBAL DE LA PERSONA

El desarrollo armónico de la vida de las personas, el éxito social, académico, afectivo y profesional, no pueden ser explicados sólo a partir de una concepción monolítica y factorial de la inteligencia. No hay realidad que, al ser conceptualizada por la mente humana, no vaya acompañada con la asignación de un valor o un sentido que le da el que la conceptualiza. Muchos comportamientos y capacidades, consideradas excepcionales, no son producto exclusivo de la cognición. Las personas son capaces de operar inteligentemente en facetas que tienen componentes de muy diverso matiz.

El modelo cognitivo que aún prevalece constituye una visión reduccionista del funcionamiento mental, que no acaba por explicar la función de los sentimientos en la vida intelectual, ignorando muchas de las facetas humanas que no dependen de la lógica de la razón intelectual, sino de los sentimientos que acompañan la vida y que determinan más exactamente la cualidad de la información que recibimos (Salmerón Vílchez 2002).

En los últimos años cada vez son más los trabajos de psicólogos que manifiestan la necesidad de reformular el concepto de inteligencia en términos de aquello que hace que una persona enfoque más adecuadamente su vida. Así el concepto de inteligencia está más cerca de lo personal o emocional.

3.3.1. La inteligencia emocional

Los trabajos de Gardner dieron un nuevo sentido al concepto tradicional de la inteligencia. La educación para la vida, hoy, implica la necesidad de desarrollar en las personas más dimensiones que la capacidad de abstracción, la lógica formal, la comprensión de complejas implicaciones o amplios y precisos conocimientos. Se reconoce la importancia de incorporar el desarrollo de otras, como son la creatividad, la capacidad de organización, de relación, de motivación, de actitudes positivas hacia los demás, etc., variables estas que han estado conectadas a rasgos del constructo llamado "personalidad" o "carácter", pero que hoy se consideran más conectadas al funcionamiento emocional del cerebro. Es Peter Salovey quien, en 1990, apoyándose en los trabajos de Gardner, desarrolla el concepto de Inteligencia Emocional; constructo que está constituido por cinco dimensiones principales (Salmerón Vélchez 2002):

- *El conocimiento de las propias emociones* como la capacidad de reconocer un sentimiento en el mismo momento en que aparece, al mismo tiempo que las causas y sus efectos.
- *La capacidad de controlar las emociones* para adecuarlas a cada momento sin que nos veamos arrastrados por ellas.
- *La capacidad de motivarse a sí mismo*, utilizando lo mejor de lo que tenemos para aprender a disfrutar con y en las propias tareas que hacemos, sin que tengan que influir refuerzos externos a la tarea o a nosotros mismos. La satisfacción del rendimiento induce a rendir más.
- *El reconocimiento de las emociones ajenas* como la capacidad empática que posibilita la predisposición de admitir las emociones de los demás, a escuchar y comprender desde la perspectiva del otro, así como a identificar y comprender sentimientos ajenos, aunque no se haya expresado verbalmente.
- *Capacidad para controlar las relaciones* y hacerlas adecuadas con los demás a cada momento.

El aspecto más importante es la consideración de estas dimensiones como habilidades innatas en todas las personas, en mayor o menor grado y en diferente cualidad. Lo importante es su consideración dinámica y, por tanto, la posibilidad de desarrollarlas adecuadamente por una mediación educativa. Una persona emocionalmente desarrollada es aquella que gobierna adecuadamente sus sentimientos. Al mismo tiempo es la que sabe interpretar y relacionarse eficaz y eficientemente con los sentimientos de los demás, buscando éxito y productividad, y sintiendo satisfacción con todo ello.

4. HERENCIA Y ENTORNO

La cuestión de si la inteligencia es una facultad inmutable o susceptible de ser mejorada es paralela a la discusión sobre genética y entorno. Los partidarios de los factores genéticos están más inclinados a defender su carácter constante mientras que los defensores de la influencia del entorno tienden a subrayar su flexibilidad. Las consecuencias prácticas de una u otra percepción hacen que los esfuerzos de los investigadores se orienten más hacia su descripción y medición (principalmente psicómetras) o hacia políticas sociales y educativas que la potencien (educadores, antropólogos y psicólogos como Gardner).

Los primeros tests de inteligencia fueron exportados a los Estados Unidos como medida para predecir el fracaso escolar ante el aumento de población por las migraciones sociales. Esta intención educativa, inicialmente alentada por principios de la política social y atención a la diversidad, se ha visto desvirtuada por la frecuentemente muy mala interpretación de los resultados de los tests. Las puntuaciones obtenidas en ellos se han explicado como consecuencias de mediante diferencias genéticas utilizadas para argumentar la inferioridad intelectual de individuos y, después, de grupos sociales e incluso razas. Estas conclusiones abiertamente racistas han llegado a justificar prácticas eugenésicas como las leyes de esterilización americanas (1907-17)⁷ o las políticas de inmigración racistas a principios de la década de 1920 (Gardner, 1996).

El "cociente intelectual", una variable que relaciona la edad cronológica e intelectual, para avanzar en el estudio de las diferencias individuales relativas a la inteligencia, ha resultado ser un arma de doble filo y se ha convertido en una etiqueta llena de connotaciones peligrosas para los que no alcancen unos valores mínimos. Pero eso no son los únicos problemas que se suman a la definición de la inteligencia. Está además la dificultad para comprender el sistema de valores que rige otras culturas en las que: "la selección de los individuos para un papel clave en estas sociedades es muy pocas veces determinada por una prueba formal de las habilidades sociales". (Gardner, 1996: 7).

Por ejemplo, una de las características de la persona inteligente que se suele destacar en el mundo occidental es su corto tiempo de reacción, estableciendo así la velocidad en las respuestas como uno de los índices de la inteligencia. Este concepto indudablemente

⁷ Los objetivos principales del programa estadounidense fueron los retrasos mentales y los enfermos mentales; pero, bajo muchas leyes estatales, también se centraron en los sordos, ciegos, personas con epilepsia y físicamente deformes.

sorprendería a una de las tribus de Uganda, los Baganda, que definen la inteligencia ("obuzegui") como "lenta, cuidadosa, activa y sencilla" (Berry, 1984: 347 citado en Gardner, 1996: 7) o a la tribu Mashona en Zimbabwe para quienes una persona inteligente ("ngware") es la que "actúa con precaución" (Gardner, 1996: 7).

Reconocer que existen culturas que valoran diferentes tipos de inteligencia fue el primer paso. No obstante, admitir la diversidad como tal no impedía la promoción de la superioridad cultural europea cuyos parámetros debía adoptar el resto del mundo. Se partía de distintos argumentos, pero las conclusiones eran similares a las de los defensores de un alto cociente intelectual como índice de una herencia genética superior. Con ello, la interpretación del entorno se ponía al servicio de la definición universal de inteligencia en términos occidentales. Este problema sigue existiendo en la actualidad con la mitificación de la inteligencia académica en la sociedad occidental. Los tests que ellos producen se representan como capaces de dar una definición universal.

Las culturas tradicionales suelen juntar los conceptos de inteligencia y sabiduría dando especial atención a las habilidades sociales que son importantes para sus creencias y que les ayudan cumplir con las necesidades de su sociedad (Gardner, 1996).

Al presentar tantas teorías sobre la inteligencia está claro por qué, como hemos mencionado en la introducción, no hay consenso en cuanto a una definición de la inteligencia universalmente aceptada. Parece que cuanto más se investigaba, más factores estaban incluidos, lo cual es lógico y de esperar, ya que explorar la inteligencia humana significa explorar la esencia misma de la complejidad y particularidad humana, una tarea no solamente difícil, sino que en este momento (casi) imposible. Por esto nos preguntamos si hay sentido tratar de investigar la inteligencia. Las teorías como la de Guilford parecen casi absurdas y arbitrarias pero todavía cada intento y cada descubrimiento nos acerca un poco más a la revelación del misterio eterno de qué es el ser humano. Por lo tanto, debemos tomar muchos enfoques con reservas, pero también debemos tratar de encontrar en ellos algo que se aplique a nosotros como seres humanos y, si es posible, usar algunas de las teorías de una manera beneficiosa para nosotros.

5. PSICOLOGÍA Y APRENDIZAJE

La Psicología del Aprendizaje es una rama de la Psicología que se ocupa de describir los procesos cognitivos a través de los cuales adquirimos conocimientos. Estudiar y conocer

dichos mecanismos es fundamental para los docentes, quienes tienen que tener en cuenta factores esenciales como la motivación, los intereses, las expectativas y las necesidades de los estudiantes. Aunque, con frecuencia, se traten como equivalentes, este campo agrupa tanto a los psicólogos educativos como a los psicólogos escolares. Como sintetizamos de Clifford (1986), los primeros se dedican a investigar y teorizar acerca de los procesos cognitivos y sociales que subyacen al aprendizaje y a la educación, además de diseñar materiales y programas educativos. Por su parte, los psicólogos escolares son los profesionales que trabajan en las escuelas. Dentro de sus funciones está el ofrecer apoyo y orientación psicológica tanto a los alumnos como a los profesores, aparte de intervenir en casos de problemas académicos o de conducta, así como asesorar profesionalmente a los estudiantes. Son además los encargados de realizar la evaluación psico-educativa, que valora las capacidades personales, grupales e institucionales en relación a los objetivos de la educación y también al análisis del funcionamiento de las situaciones educativas. Esto les permite detectar y prevenir, a efectos socio-educativos, las discapacidades e inadaptaciones funcionales, psíquicas y sociales. De ahí que presten especial atención a los alumnos con necesidades particulares, como es el caso de los superdotados o los discapacitados. En estos casos, el psicólogo puede intervenir o proponer medidas para ayudar a que dichos estudiantes puedan tener un desarrollo intelectual acorde con sus capacidades. Para cumplir estos objetivos, la Psicología del Aprendizaje ha desarrollado y aplicado teorías sobre el desarrollo humano que intentan explicar las características del aprendizaje en las diferentes etapas de nuestra vida, desde la infancia hasta la vejez. Así, los descubrimientos sobre la evolución de las habilidades mentales del hombre han resultado cruciales en el diseño de metodologías educativas.

Por ejemplo, el psicólogo Jean Piaget, en su teoría sobre el desarrollo cognitivo infantil, sostiene que los niños no son capaces de dominar el pensamiento lógico abstracto antes de los once años de edad y, por tanto, hasta esa edad hay que enseñarles a través de la experimentación directa, recurriendo a objetos concretos y ejemplos. Estos estudios también han contribuido a identificar anomalías en el proceso de enseñanza/aprendizaje, para así adoptar medidas educativas que permitan compensar las deficiencias intelectuales de los alumnos discapacitados (Pritchard, 2009).

La Psicología de la Educación se ha enriquecido gracias a las diferentes perspectivas adoptadas para explicar el proceso de enseñanza/aprendizaje. Entre ellas destacan Conductismo, Cognitivismo, Cognitivismo social y Constructivismo. Por ejemplo, el

Conductismo, fiel a la secuencia estímulo-respuesta-refuerzo, sugiere que los profesores pueden mejorar el comportamiento de los alumnos dándoles recompensas si respetan las reglas de la clase (Gallego Gonzáles, 2009).

Por su parte el Cognitivismo parte de la idea del aprendizaje como un cambio interno, centrándose, en ello, en los mecanismos que utiliza el cerebro para procesar la información, es decir en cómo es percibida, procesada, almacenada, recuperada y, finalmente, olvidada. A modo de ejemplo, los estudiantes obtienen mejores resultados en un test sobre la comprensión de un texto cuando la segunda lectura no es inmediata sino que se deja pasar un lapso entre ambas, o sea, "interiorización" (Krug, Davis y Glover, 1990 citado en Gallego Gonzáles, 2009: 27). El Cognitivismo goza de mayor popularidad entre los psicólogos educativos quizás también por la importancia que concede a factores como las creencias de alumnos y profesores, la motivación o las emociones. También muy influyente ha sido el Cognitivismo social desarrollado por Albert Bandura. Este psicólogo destaca los conceptos de refuerzo y observación así como la importancia de los procesos mentales internos, a los que añade la interacción del sujeto con los demás. Al integrar el componente social, Bandura buscaba "superar los modelos anteriores, el conductista y el cognitivista, así que su teoría destaca la observación e imitación de un modelo como fuente de aprendizaje" (Gallego Gonzáles, 2009: 27). Por ejemplo, si en un grupo de niños uno de ellos se comporta de forma agresiva, los otros examinarán si esta conducta es reforzada o castigada, y tras haber evaluado las consecuencias, decidirán si la imitan o no. Por último, el enfoque constructivista agrupa una serie de teorías que explican el aprendizaje como un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna conforme el sujeto obtiene información e interactúa con su entorno. Se considera al alumno poseedor de conocimientos, en base a los cuales habrá de construir nuevos saberes. No pone la base genética y hereditaria en una posición superior o por encima de los saberes adquiridos. Es decir, a partir de los conocimientos previos de los alumnos, el docente guía a los estudiantes para que logren construir conocimientos nuevos y significativos, siendo ellos los actores principales de su propio aprendizaje (Pritchard, 2009). La perspectiva constructivista del aprendizaje puede situarse en oposición a la instrucción del conocimiento. En general, desde la postura constructivista, el aprendizaje puede facilitarse, pero cada persona reconstruye su propia experiencia interna, con lo cual puede decirse que el conocimiento no puede medirse, ya que es único en cada persona, en su propia reconstrucción interna y subjetiva de la realidad.

Aquí se suele distinguir entre el Constructivismo psicológico de Piaget y el social de Vigotsky. Según el primero, el aprendizaje se produce gracias a un cerebro prácticamente todopoderoso que genera hipótesis y se sirve de procesos inductivos y deductivos para entender el mundo. La tarea del aprendizaje académico sería, por tanto, fomentar el descubrimiento, la experimentación, el pensamiento crítico y el cuestionamiento continuo. Si Piaget prescinde del contexto social, Vigotsky, por el contrario, lo convierte en el eje de sus presupuestos teóricos. Para él, el aprendizaje es el resultado de la interacción social. La confrontación del individuo con el medio precede y origina los procesos cognitivos descritos por Piaget, cuya teoría se ve completada por el Constructivismo social (Gallego González, 2009).

El trabajo de estos investigadores ha servido para aclarar algunos de los procesos fundamentales implicados en el aprendizaje. Se suele destacar así la habituación y sensibilización, que permiten organizar y dirigir la conducta, ya que gracias a su experiencia en el medio, el individuo reduce su reacción ante los estímulos irrelevantes. Por ejemplo, si vamos conduciendo por una carretera, no prestamos atención a todos los estímulos presentes a ambos lados de la carretera. El condicionamiento clásico y el instrumental son dos de las formas más básicas de aprendizaje, tanto en los animales como en el hombre, y como tales han constituido el cuerpo central de la Psicología del Aprendizaje desde su fundación científica hasta los comienzos del siglo pasado (Gallego González, 2009).

El primero se refiere a cómo el sujeto aprende a asociar dos estímulos ambientales que guardan una cierta relación temporal. También llamado condicionamiento pavloviano, por el famoso experimento en el que el fisiólogo ruso Pavlov (1849-1936) tocaba una campanilla cuando ofrecía un trozo de carne a un perro, provocando que éste empezara instintivamente a salivar. Al repetir esta secuencia muchas veces, Pavlov logró que el animal salivase solamente con el sonido de la campanilla, sin necesidad de ponerle comida delante (Pritchard, 2009). Más adelante, quedó demostrado que este tipo de condicionamiento constituía una fuerte parte de la experiencia humana, como condicionamiento aversivo al sabor, náusea condicionada, fobias, etc. Por medio del llamado condicionamiento instrumental el individuo aprende a dar una respuesta para conseguir una recompensa o evitar un acontecimiento desagradable. En este caso, fue el psicólogo conductista Edward Thorndike (1874-1949) quien descubrió los principios de este aprendizaje (Gallego González, 2009). Por medio del experimento con un gato hambriento encerrado en una caja-problema, demostró que el animal podía descubrir el mecanismo (tirar de una cuerda y correr un pestillo) que le permitía escapar de la caja y

acceder a un plato con comida. El aprendizaje de esta tarea se ponía de manifiesto porque cada vez el gato empleaba menos tiempo o cometía menos errores para escapar de la caja y lograr la comida. Por tanto, durante el aprendizaje instrumental se crea una conexión entre los estímulos presentes y la respuesta instrumental, relación que se intensifica gracias a la recompensa obtenida. Este principio es lo que Thorndike denominó "ley del efecto", conocido más tarde como principio del reforzamiento y popularizado por Skinner (1904-1990). Este psicólogo americano amplió las bases de su predecesor, convirtiéndolas en el núcleo central de las teorías de la conducta, que fueron muy influyentes tanto en la psicología como en la educación hasta la década de los 60. En la visión de Skinner, la educación tiene dos propósitos principales: (1) enseñar repertorios de conducta verbal y no verbal, y (2) animar a los estudiantes a mostrar interés en la instrucción. Se esforzó para llevar la conducta de los estudiantes bajo el control del medio ambiente mediante el refuerzo sólo cuando los estímulos particulares estaban presentes. Él cree que la conducta humana puede verse afectada por las consecuencias pequeñas y que algo tan simple como la oportunidad de seguir adelante después de completar una etapa de una actividad podría resultar como refuerzo. Skinner favorecía el aprendizaje activo, en el sentido de que los estudiantes no eran simplemente receptores pasivos de información repartida por los profesores. Skinner afirmó que el refuerzo positivo era más eficaz en el cambio de comportamiento que el castigo, diciendo que lo más importante que la gente aprendía al ser castigada era cómo evitar el castigo, lo que tuvo implicaciones obvias para la práctica de la disciplina punitiva en la educación (Gallego González, 2009).

Si los ejemplos anteriores se engloban dentro de lo que Albert Bandura denominó aprendizaje activo, adquirir los conocimientos a través de la experiencia directa y personal, también es posible aprender observando a los demás.

Podemos mencionae así el aprendizaje vicario que se basa en procesos imitativos y en la identificación del sujeto que aprende con el modelo. Según Bandura (en Richards y Rodgers, 2003), bastaría reflexionar sobre las acciones ajenas y sus consecuencias para repetir o evitar una conducta determinada. A diferencia del aprendizaje por condicionamiento, en este caso el refuerzo cae sobre el modelo y no sobre el sujeto que aprende. Tal es el caso de los niños que se fijan en sus familiares y educadores, aprendiendo de lo que les sucede a sus hermanos cuando reciben un castigo o un premio por su comportamiento. De este modo se adquieren los valores y las normas sociales, adecuadas o no a las normas culturales, por ejemplo, cómo controlar los impulsos agresivos, o los principios de convivencia en una comunidad. Este

aprendizaje por observación e imitación sería una constante en nuestra vida, ya que siempre hay personas que conocemos, admiramos y de quienes aprendemos. De hecho, tal es la hipótesis que defiende una técnica relativamente reciente como la Programación Neurolingüística, una reeducación de los hábitos a través de la imitación de modelos exitosos de conducta. Como encontramos en Carroll (1999), según esta teoría, el ser humano absorbe y guarda en el inconsciente toda la información a la que ha tenido acceso. Esta información es filtrada a través de su pensamiento, pasando por su sistema neuronal y formando programaciones en forma de creencias que lo conducirán y lo guiarán durante toda su vida, lo que significa que el ser humano es producto de sus pensamientos acerca de lo vivido y experimentado. Una de las herramientas principales que nos presenta la PNL para utilizar en la educación escolar es el conocimiento de los sistemas representacionales, básicamente para saber por dónde le llega la información al alumno. Cuál es su principal canal de acceso con el exterior. Se reconocen alumnos que son más visuales, aprenden más a través de imágenes; otros que son más auditivos y aprenden más por lo que escuchan, y otros que son más sensoriales o kinestésicos, que quiere decir que aprenden más por el gusto, olfato y tacto. Por lo tanto, el docente debe aprender técnicas de enseñanza que involucren a cualquier tipo de alumno para asegurarse que todos sus alumnos entiendan y aprendan los conocimientos que se les están impartiendo. Para dar solamente un ejemplo, vamos a mencionar que según la PNL, el buen uso de lenguaje incluye hablar siempre de lo que se pretende y se quiere lograr y no utilizar frases que ilustran lo que no se quiere. Por ejemplo: "acuerdense traer mañana su tarea" en lugar de decir "no se les vaya a olvidar su tarea mañana". Esta teoría, originariamente terapia de superación personal, finalmente desapareció de la comunidad científica como "literatura de autoayuda" (Richards y Rodgers, 2003).

La enseñanza se sirve así de las diferentes teorías sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje para mejorar el entorno educativo, asesorando a los profesores, ayudando a los alumnos a desarrollar sus propias técnicas de estudio y favoreciendo un buen ambiente en el aula. Tal y como dice Gardner (1983:23):

La psicología no se ocupa directamente de dictar la educación, sino que simplemente nos ayuda a entender las condiciones en las cuales se lleva a cabo.

Así, los investigadores tratan de determinar hasta qué punto los alumnos retienen lo aprendido en la escuela y el grado de transferencia de estos conocimientos fuera del contexto académico.

6. MÉTODOS Y ENFOQUES EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

Las investigaciones de la adquisición de la segunda lengua se han caracterizado por la búsqueda del método efectivo que pueda dar pautas a los profesores para lograr que sus alumnos dominen la lengua. Como comprobamos en "Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas" de Richards y Rodgers (2003), los primeros métodos surgieron en el siglo XIX y solamente copiaban las técnicas empleadas en la enseñanza del griego y el latín. Hasta la década de 1950, la enseñanza se reducía al aprendizaje de los aspectos formales, concentrados en el objeto de estudio que, inicialmente, identificaba la lengua con la gramática. Las propuestas como, por ejemplo, el método tradicional de gramática-traducción⁸, el enfoque oral o el método audiolingüístico/audiovisual/situacional dirigían los esfuerzos de los alumnos hacia la repetición de estructuras, algo que había provenido de las teorías conductistas y de su esquema de actuación basado en la secuencia estímulo–respuesta. Más recientemente las iniciativas como el enfoque léxico han retomado el contenido como eje del proceso de enseñanza/aprendizaje, pero enriqueciéndolo con visiones más modernas que tienen en cuenta los múltiples factores que interactúan en todo el proceso de enseñanza/aprendizaje.

A partir de los años 70 empiezan a surgir métodos que nacen fuera del campo de la Lingüística (normalmente procedentes de la Psicología o disciplinas afines) y que van desplazando la atención del qué hacia el quién. De este modo sitúan al alumno como centro del proceso educativo y servirán de antecedente para la génesis del enfoque comunicativo en la década de los 80. Estos métodos forman parte de la llamada tradición humanista de la enseñanza cuyas técnicas: "implican a toda la persona, incluyendo las emociones y los sentimientos (el mundo afectivo) además del conocimiento lingüístico y las habilidades de tipo conductual"(Richards y Rodgers, 2003: 93). Tal es el caso de propuestas tan originales como la Respuesta Física Total⁹, el Método Silencioso, el Aprendizaje Comunitario de la Lengua o la Sugestopedia. Estos enfoques se basaban, respectivamente, en el estímulo del sistema cinestésico-sensorial de los estudiantes, en el silencio del profesor para alentar la

⁸ El método gramática-traducción basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa.

⁹ Total Physical Response (TPR) o Respuesta Física Total es un conjunto de métodos que radican en la asunción de que cuando se aprende un lenguaje adicional, este lenguaje es internalizado a través de un proceso de descifrado de código, similar al desarrollo del primer lenguaje. Este proceso permite un periodo largo de desarrollo de la comprensión durante cual se responde físicamente antes de la producción de lenguaje.

confianza e iniciativa de los estudiantes durante la resolución de las actividades, en el consejo terapéutico dirigido a superar los miedos e inseguridades de los alumnos y en la creación de un ambiente relajado, con luces y música agradable, para eliminar las barreras psicológicas que impiden el aprendizaje.

Pese a lo atractivo de estas propuestas, su éxito fue fugaz, quedando, poco a poco, relegadas en los manuales, también por su falta de solidez científica en lo relativo a la teoría del lenguaje que, normalmente, sustenta las teorías pedagógicas. Sin embargo, aunque no han demostrado entidad suficiente como métodos autónomos, sí han inspirado o complementado los ya existentes, más formalizados, ya que es necesario: "un enfoque global en el aprendizaje de la lengua, puesto que el 'verdadero' aprendizaje humano es tanto cognitivo como afectivo." (Richards y Rodgers, 2003: 95).

Esta tendencia ha posibilitado también ampliar la vista inicial, más restringida y que limitaba tanto el papel del alumno como el del profesor en términos de creatividad y actuación en clase, dando mayor protagonismo a ambos pero también mayor responsabilidad y redefiniendo sus papeles. Los alumnos abandonan así su papel pasivo para ser centro y razón de ser del aprendizaje a la vez que el profesor asume la tarea de facilitador.

Herederas más modernas de estas corrientes, y siempre en la línea humanista, son la Lengua Total, que hace de los intereses y motivaciones el plan de trabajo, la EBC (Enseñanza de Idiomas Basada en Competencias), que surge para integrar a los refugiados en la sociedad americana y la mencionada Programación Neurolingüística.

Por último llegamos a la influencia de la teoría de las Inteligencias Múltiples. Aunque nace con el objetivo de reformular el concepto de inteligencia en psicología, su repercusión en el debate de la reforma de la enseñanza, especialmente en Estados Unidos, ha generado numerosos proyectos educativos que basan el éxito del aprendizaje en el reconocimiento y desarrollo de las competencias individuales de los alumnos.

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua desde la década de los años 80 representa un intento de conciliar la materia que se enseña y los a quienes se enseña, es decir, contenido y participantes del proceso de enseñanza/aprendizaje. Para ello, lo más importante es la competencia comunicativa, o sea, los procesos de negociación del significado a través de la interacción, poniendo la eficacia en la comunicación al lugar más importante que la precisión gramatical. A la vez, integra las técnicas humanistas privilegiando un aprendizaje que sea significativo para el alumno. Por tanto, está basado en el uso funcional del lenguaje y en la habilidad de los estudiantes de expresar sus ideas, sentimientos, actitudes, deseos y

necesidades. Las preguntas con fines abiertos, las actividades con problemas para resolver y un intercambio de información personal son utilizados como los medios primarios de comunicación. El objetivo es: "suministrar a los alumnos las experiencias que necesitan para un sano desarrollo social, psicológico y cognitivo" (Richards y Rodgers, 2003: 189).

Richards y Rodgers (2003) distinguen dentro de los enfoques comunicativos actuales el Método Directo¹⁰, el exitoso Aprendizaje Cooperativo, que gravita en torno a la formación de grupo que trabaja con un objetivo común, la EBC (Enseñanza Basada en Contenidos) - base de programas de lengua para fines específicos que pone énfasis en aprender sobre *algo* en vez de aprender sobre *la lengua* - y la EBT (Enseñanza Basada en Tareas) responsable del concepto de "tarea", que representa actividad u objetivo que se realiza utilizando el idioma, que implica interacción para negociar el significado y cuya consecución guía la secuenciación didáctica de muchos libros de texto actuales.

7. INTELIGENCIA E INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

¹⁰El método directo es el más extendido de entre los llamados métodos naturales. Sus planteamientos se basan en la convicción de que el proceso de aprendizaje de una segunda lengua es similar al proceso de adquisición de la primera lengua. Sus características principales son: (a) se enseña el vocabulario a través de objetos, mímica, y otros elementos visuales y materiales, (b) la gramática se asimila mediante el procedimiento inductivo, es decir, el alumno deduce las reglas gramaticales a partir de la presentación de ejemplos en la propia lengua de estudio, (c) se centra en el aprendizaje oral y (d) el trabajo se desarrolla fundamentalmente a través de preguntas y respuestas del profesor a los alumnos y, después, entre los mismos alumnos.

Una de las teorías más destacadas cuando hablamos de inteligencia es la de Howard Gardner, psicólogo de la universidad de Harvard. Su postulación representa, tanto en el contenido como en la forma, un ataque deliberado a la tradición psicométrica, interesada en la medición de variables psicológicas como la inteligencia, a la que acusa de ser responsable de la alienación de múltiples capacidades, aptitudes y emociones humanas. Estas, precisamente, son las que Gardner intenta recuperar a través de la pluralización del concepto de la inteligencia humana. Los pilares básicos de su teoría son el relativismo cultural y la necesidad de un enfoque pluridisciplinar como alternativa a una sociedad que, según él, se ve afectada por tres prejuicios originados o favorecidos en gran parte por el monopolio de la visión singular de la inteligencia. Para él, son el "occidentalismo" o predominio del pensamiento en términos lógicos o racionalistas, el "testismo" o evaluación deshumanizada y deshumanizadora y el "mejorismo" en términos de habilidad lógico-matemática. Frente a ello, Gardner (1983) examina el concepto de inteligencia en otras culturas y realiza un esfuerzo constante por integrar todas las disciplinas tanto en la descripción de las diferentes inteligencias, como en su justificación y posterior aplicación. Se trata de un ejercicio que se quiere globalizador y que cuestiona la estrechez conceptual de la visión tradicional de la inteligencia así como su utilidad y exactitud para explicar la cognición humana.

Esta postura también implica poner en duda la validez de los tests que miden el cociente intelectual, cuyos resultados le parecen sesgados y parciales. Su diseño homogéneo no puede dar cabida a la diversidad cognitiva que él predica, y sólo sirve para favorecer a aquellos, cuya habilidad en pruebas lógico-matemáticas les da una superioridad intelectual injustificada. De hecho, Gardner (1983) insiste que de sus inteligencias no hay que pensar en términos de evaluación y él propone juzgar el perfil intelectual en el desarrollo de tareas (know-how) y no a través de pruebas de papel y lápiz (know-that) que proporcionan unos valores inmutables. Responde así a los que le censuran por haber multiplicado el testismo que él mismo critica al aumentar el número de inteligencias. En su punto de vista pesimista, ocho inteligencias son incluso peores que una. Así Gardner (1983: 26-27) afirma que:

La gente puede sentirse inadecuada través de todo un conjunto de campos, y esta taxonomía se puede utilizar aún más a las personas y grupos estigmatizados (...) Para estos críticos, permítame decir de una vez que la teoría de las II.MM. se concibió como una teoría científica y no como instrumento de la política social (...) Mientras que en cualquier momento una persona o un grupo puede exhibir determinadas inteligencias, esta imagen es fluida y cambiante.

El propio Gardner (2001) reconoce repetidamente que el espíritu que impregna su teoría no es novedoso sino que responde a una revisión cíclica del concepto de inteligencia que suele repetirse cada dos décadas. Así, no duda en inscribirse en la tradición de psicólogos como Thurstone y J.P. Guilford con sus consideraciones respectivas sobre los siete "vectores de la mente" o los ciento cincuenta "factores del intelecto". Pero Gardner va más allá y provoca la comunidad científica, a la vez que confunde al público lector, abusando de la terminología con su lista de "inteligencias".

Tanto los títulos de sus obras como el estilo adoptado está en consonancia con la cada vez más extendida literatura de expansión científica, que busca llegar a un gran público pero sin renunciar al aura de cientificidad que le proporciona una mayor autoridad en sus afirmaciones. Consciente del público para el que escribe, evita meterse en cuestiones polémicas sobre la definición de la inteligencia, evitando la discusión teórica y apostando por un pretendido equilibrio entre los factores genéticos y ambientales en el origen y desarrollo de las inteligencias. No obstante, tanto la propia evolución interna de la teoría como sus aplicaciones prácticas, revelan la mayor importancia que da al entorno. Como el propio Gardner (2001:44-45) razona:

Empecé definiendo una inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales”. Llamé la atención sobre algunos hechos fundamentales de la mayoría de las teorías de la inteligencia: concretamente, que sólo se fijaban en la resolución de problemas e ignoraban la creación de productos y que partían del supuesto de que la inteligencia sería evidente y apreciada en cualquier lugar, (...) Ahora defino una inteligencia como un “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura.

7.1. MODELO DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES DE HOWARD GARDNER

Sus investigaciones le llevaron a Howard Gardner a la conclusión de que todos los seres humanos son capaces de conocer el mundo de ocho modos diferentes. Según el análisis de las ocho inteligencias todos somos capaces de conocer el mundo a través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos, de una comprensión de nosotros mismos y de la comprensión de la naturaleza. Donde los individuos se diferencian está en la intensidad de estas inteligencias y en las formas en que recurren a esas mismas inteligencias y en que se las combina para llevar a cabo

diferentes labores, para solucionar problemas diversos y progresar en distintos ámbitos. En 1983 Gardner propuso, en su libro *Estructuras de la mente*, la existencia de por lo menos ocho inteligencias básicas. Cuestionó la práctica de sacar a un individuo de su ambiente natural de aprendizaje y pedirle que realice ciertas tareas aisladas que nunca había hecho antes y que probablemente nunca realizaría después. En cambio, sugirió que la inteligencia tenía más que ver con la capacidad para resolver problemas y crear productos en un ambiente que representaba un rico contexto y actividad natural.

Al obtener esta perspectiva más amplia, el concepto de inteligencia se convirtió en un concepto que funciona de diferentes maneras en la vida de las personas. Gardner (1983) proveyó un medio para determinar la amplia variedad de habilidades que poseen los seres humanos, agrupándolas en ocho categorías o "inteligencias":

1) *Inteligencia lingüística*: la capacidad para usar palabras de manera efectiva, sea en forma oral o de manera escrita. Esta inteligencia incluye la habilidad para manipular la sintaxis o significados del lenguaje o usos prácticos del lenguaje. Algunos usos incluyen la retórica (usar el lenguaje para convencer a otros de tomar un determinado curso de acción), la mnemónica (usar el lenguaje para recordar información), la explicación (usar el lenguaje para informar) y el metalenguaje (usar el lenguaje para hablar del lenguaje).

2) *La inteligencia lógico matemática*: la capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente. Esta inteligencia incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones (si-entonces, causa-efecto), las funciones y las abstracciones. Los tipos de procesos que se usan al servicio de esta inteligencia incluyen: la categorización, la clasificación, la inferencia, la generalización, el cálculo y la demostración de la hipótesis.

3) *La inteligencia corporal-kinestésica*: la capacidad para usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos (por ejemplo un actor, un mimo, un atleta, un bailarín) y la facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas (por ejemplo un artesano, escultor, mecánico, cirujano). Esta inteligencia incluye habilidades físicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, así como las capacidades autoperceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes.

4) *La inteligencia espacial*: la habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual-espacial (por ejemplo, un cazador, explorador, guía) y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones (por ejemplo, un decorador de interiores, arquitecto, artista, inventor). Esta inteligencia incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que

existen entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales.

5) *La inteligencia musical*: la capacidad de percibir (por ejemplo, un aficionado a la música), discriminar (por ejemplo, como un crítico musical), transformar (por ejemplo, un compositor) y expresar (por ejemplo, una persona que toca un instrumento) las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono, la melodía, el timbre o el color tonal de una pieza musical.

6) *La inteligencia interpersonal*: la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Esto puede incluir la sensibilidad a las expresiones faciales, la voz y los gestos, la capacidad para discriminar entre diferentes clases de señales interpersonales y la habilidad para responder de manera efectiva a estas señales en la práctica (por ejemplo, influenciar en un grupo de personas para que sigan una cierta línea de acción).

7) *La inteligencia intrapersonal*: el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye tener una imagen precisa de uno mismo (los propios poderes y limitaciones), tener conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos y los deseos, y la capacidad para la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima.

8) *La inteligencia naturalista*: se describe como la competencia para percibir las relaciones que existen entre varias especies o grupos de objetos y personas, así como reconocer y establecer si existen distinciones y semejanzas entre ellos. Los "naturalistas" suelen ser hábiles para observar, identificar y clasificar a los miembros de un grupo o especie, e incluso para descubrir nuevas especies. Su campo de observación más afín es el mundo natural, donde pueden reconocer flora y fauna, y utilizar productivamente sus habilidades en actividades de caza, ciencias biológicas y conservación de la naturaleza. Pero puede ser aplicada también en el cualquier ámbito de la ciencia y la cultura, porque las características de este tipo de inteligencia se ciñen a las cualidades esperadas en personas que se dedican a la investigación y siguen los pasos propios del método científico.

La mayoría de los individuos tenemos todas esas inteligencias, aunque cada una desarrollada de modo y a un nivel particular, producto de la dotación biológica de cada uno, de su interacción con el entorno y de la cultura imperante en su momento histórico. Las combinamos y las usamos en diferentes grados, de manera personal y única.

Por otra parte, también tenemos ciertas inteligencias menos desarrolladas. Sin embargo, es posible desarrollar todas las inteligencias hasta poseer en cada una un nivel de competencia razonable. Que las inteligencias se desarrollen o no depende de tres factores principales:

1) *Dotación biológica*: incluyendo los factores genéticos o hereditarios y los daños o heridas que el cerebro haya podido recibir antes, durante o después del nacimiento.

2) *Historia de vida personal*: incluyendo las experiencias con los padres, los docentes, las parejas, los amigos y otras personas que ayudan a hacer crecer las inteligencias o las mantienen en un bajo nivel de desarrollo.

3) *Antecedente cultural e histórico*: incluyendo la época y el lugar donde uno nació y se crió, y la naturaleza y estado de los desarrollos culturales o históricos en diferentes dominios.

INTELIGENCIA	COMPONENTES CENTRALES	SISTEMAS SIMBÓLICOS	ESTADOS FINALES ALTOS
Lingüística	Sensibilidad a los sonidos, la estructura, los significados y las funciones de las palabras y el lenguaje.	Lenguaje fonético (por ejemplo inglés).	Escritor, orador
Lógicomatemática	Sensibilidad y capacidad para discernir los esquemas numérico o lógicos; la habilidad para manejar cadenas de razonamientos largas.	Un lenguaje de computación (por ejemplo Pascal).	Científico, matemático
Espacial	Capacidad para percibir con precisión el mundo visual y espacial, y la habilidad para efectuar transformaciones en las percepciones iniciales que se hayan tenido	Lenguaje ideográfico (por ejemplo chino).	Artista, arquitecto
Corporal-kinestésica	Habilidad para controlar los movimientos del cuerpo y manejar objetos con destreza.	Lenguaje de signos (por ejemplo Braille).	Atleta, bailarín, escultor
Interpersonal	Capacidad para discernir y responder de manera adecuada a los estados de ánimo, los temperamentos, las motivaciones y los deseos de otras personas.	Señales sociales (por ejemplo los gestos y las expresiones sociales).	Consejero, líder político
Intrapersonal	Acceso a los sentimientos propios y habilidad para discernir las emociones íntimas, conocimiento de las fortalezas y debilidades propias.	 Símbolos del yo (por ejemplo en los sueños o las creaciones artísticas).	Psicoterapeuta, líder religioso
Musical	Habilidad para producir y apreciar ritmo, tono y timbre; apreciación de las formas de expresión musical.	Sistemas de notaciones musicales, código Morse.	Compositor, personas que tocan instrumentos

Cuadro 1. Cuadro de la teoría de las Inteligencias Múltiples¹¹

¹¹ Adaptado de Armstong (2000)

7.1.1. Activadores o desactivadores de las inteligencias

Las experiencias cristalizantes y las experiencias paralizantes son dos procesos clave en el desarrollo de la inteligencia. Las cristalizantes son los "puntos clave" en el desarrollo de los talentos y las habilidades de una persona. A menudo, estos hechos se producen en la temprana infancia o pueden presentarse en cualquier momento de la vida. Son los momentos que encienden una inteligencia e inician su desarrollo hacia la madurez. De manera inversa, el término experiencias paralizantes "cierran las puertas" de las inteligencias. A menudo están llenas de vergüenza, culpa, temor, ira y otras emociones que impiden a nuestras inteligencias crecer y desarrollarse. Según Armstrong (2000), hay otras influencias del medio que también promueven o retardan el desarrollo de las inteligencias. Incluyen las siguientes:

1. Acceso a recursos o mentores: Si su familia es muy pobre, tal vez nunca podrá acceder a la posesión de un violín, un piano y otro instrumento, y es muy probable que la inteligencia musical no se desarrolle.

2. Factores histórico-culturales: si es un estudiante que tiene una inclinación hacia las matemáticas y en cierta época las casas de estudios recibían abundantes fondos, es muy probable que se desarrolle la inteligencia lógico-matemática.

3. Factores geográficos: si creció en una granja es más probable que haya tenido oportunidades para desarrollar ciertos aspectos de su inteligencia corporal-kinestésica.

4. Factores familiares: si quería ser artista pero sus padres querían que fuera abogado, esta influencia puede haber promovido el desarrollo de su inteligencia lingüística, en detrimento del desarrollo de su inteligencia espacial.

5. Factores situacionales: si tenía que ayudar a cuidar a una familia numerosa mientras crecía, y ahora tiene la propia familia numerosa, puede haber tenido poco tiempo para desarrollarse en áreas prometedoras, excepto que fueran de naturaleza interpersonal.

7.1.2. Inteligencias múltiples en el aula

Tal y como señalan Richards y Rodgers (2003:118), si el modelo del factor único de la inteligencia ("g") relaciona una mayor inteligencia a un cerebro más rápido y eficaz cuando éste realiza operaciones cognitivas, contar con varias inteligencias implica que el proceso neuronal será más veloz si las ejercitamos. Así, por ejemplo, un estudiante de lenguas con una gran inteligencia musical aprenderá más rápido cuando los contenidos se inserten en un marco musical. Si, por ejemplo, le pedimos que realice actividades colaborando en parejas o grupos,

sus inteligencias personales serán claves para resolverlas con éxito. Cuando dibujan la casa ideal de su compañero a partir de las instrucciones de este, aquellos que cuentan con una inteligencia visual-espacial más desarrollada realizarán mejor esta tarea. Si tienen que hacer mímico para que sus compañeros adivinen el título de una película, un estado de ánimo o resolver cualquier otra adivinanza, recurrirán a la inteligencia corporal-kinestésica, que también se conjugará con la musical si les pedimos que reproduzcan con palmadas la entonación de una frase para que así sean conscientes de las diferencias prosódicas entre su lengua materna y la lengua meta. Arnold y Fonseca (2004:125) afirman que:

Con la aplicación de la teoría de I.M.M. en el aula de idiomas, los profesores están mejor preparados para aprovechar las áreas de significado personal de sus alumnos, ya que están reconociendo las diferencias inherentes de los estudiantes y colocando las personas de diferentes formas de aprender dónde pertenecen – en el centro del proceso de aprendizaje. El aprendizaje de idiomas puede ser apoyado por la introducción de las habilidades musicales, visual-espaciales, corporal-kinestésicas, interpersonales, intrapersonales, matemáticas y naturales, ya que constituyen marcos distintos para trabajar con el mismo contenido lingüístico. No sólo que esta variedad de representaciones permita que los estudiantes aprendan de modo propio, sino que también ayuda a reducir el aburrimiento, ya que el aprendizaje de idiomas requiere frecuentes vueltas sobre el mismo material para que el contenido sea adquirido.

Muchos autores han querido describir de una forma más precisa el papel que juega en el aprendizaje de una lengua extranjera cada una de las inteligencias múltiples descritas por Gardner.

La inteligencia musical encuentra su antecedente más claro en la Sugestopedia, que se servía de la música por su valor terapéutico: "con el fin tanto de relajar a los alumnos, como de estructurar, organizar y dar ritmo a la presentación del material lingüístico" (Richards y Rodgers, 2003:102). Un planteamiento avalado por las investigaciones con alumnos, que, al haber estado inmersos en un ambiente con música barroca o clásica, mostraban un rendimiento académico mayor. Arnold y Fonseca (2004:126) revisan la literatura sobre el impacto positivo de la música en los estudiantes y concluyen que los beneficios de desarrollar este tipo de inteligencia en la clase se traducen en términos de concentración, creatividad, relajación y motivación.

En el caso de la inteligencia visual-espacial, se recuerdan los aspectos esta llama la atención sobre los aspectos ya presentes en la enseñanza situacional de la lengua, que se servía de imágenes para contextualizar los diálogos que los estudiantes debían comprender y repetir. Cualquier libro de idiomas incluye ya una gran cantidad de imágenes. Además, cualquier

profesor bueno recurre por si mismo a vídeos, fotografías, presentaciones de power point, pósters, tarjetas, etc., dado que este *input* visual acelera la comprensión y facilita su memorización: "Es fácil activar la inteligencia visual-espacial. Las palabras son, en cierto sentido, pegadas a las imágenes. Por ejemplo, decirles a los estudiantes 'no pensar en un cerdo rosa' inmediatamente traerá esta imagen a la mente" (Arnold y Fonseca, 2004:7).

De hecho, diferentes estudios han demostrado la correlación entre la fuerza visual de un texto y el grado de comprensión y motivación por parte del alumno, ya que el uso sistemático de imágenes mentales es una muy eficaz estrategia de aprendizaje. Según Arnold y Fonseca (2004:126-7):

En la comprensión de lectura en L1, por ejemplo, se ha encontrado que la concreción de un texto (su capacidad para evocar imágenes) es el mejor predictor de la comprensión del texto (Sadoski, Goetz y Ávila, 1995) y que el interés por la lectura está relacionado con imágenes (Winograd largo, y Puente, 1989). La teoría de doble codificación de Paivio¹² postula que existen dos sistemas de procesamiento - un sistema verbal de elementos del lenguaje y un sistema no verbal de las imágenes (Paivio, 1986). Es, básicamente, a través de nuestro sistema de imágenes como accedemos al conocimiento del mundo no lingüístico.

El recurso a lo visual se encuentra también en enfoques humanistas como la Programación Neurolingüística (PNL), que recurre a numerosos anclajes visuales, y también auditivos, con el fin de ayudar a que los alumnos asocien significados. La PNL define un "ancla" como: "un estímulo externo que desencadena un estado interno afectivo" (Arnold, 2000: 279):

Por ejemplo, el recurso a una bandera como anclaje visual para que los alumnos recuerden que la L2 es el medio de comunicación, y así evitar el recurso frecuente a la lengua materna, típico en clases monolingües: (...) llevo a clase una bandera británica o de Estados Unidos con las palabras ENGLISH SPOKEN escritas encima. Al principio de cada clase pido a un alumno que coloque una bandera en el pomo de la parte exterior de la puerta del aula. Esto sirve de ancla. Cuando los alumnos recurren a su lengua materna, habitualmente sólo tengo que hacer un gesto hacia donde el alumno ha colgado la bandera en la parte exterior de la puerta.

La inteligencia lógico-matemática, por su parte, destaca el razonamiento como vía para afrontar la resolución de problemas que todo aprendizaje implica. Así ella incluye diferentes tácticas como buscar analogías, evaluar las diferentes soluciones, buscar un contraejemplo, generalizar o viceversa para así simplificar y poder asimilar los mecanismos que subyacen a

¹² La teoría de psicólogo Allan Paivio que propone una división entre los sistemas verbales y visuales, los cuales si bien están separados, se encuentran relacionados entre sí. Dentro de la psicología educacional, la teoría de Paivio fue usada junto a la teoría de la carga cognitiva explicar la manera en la que la gente aprende por medio de las presentaciones multimediales.

toda lengua. Un ejemplo clásico serían los juegos de lógica, del tipo de los de descifrar un enigma o descubrir la identidad y relación de un grupo a partir de datos dispersos y complementarios. Así, como señalan Arnold y Fonseca (2004:127), concienciar la relación entre las diferentes informaciones ayuda a reforzar el léxico y las estructuras gracias a la repetición:

En el aula de idiomas las tareas de resolución de problemas son útiles ya que los alumnos se centran principalmente en el significado, pero a través de la relectura constante del texto para resolver el problema, ellos adquieren una familiaridad con el vocabulario y las estructuras utilizadas.

En el polo opuesto, la inteligencia naturalista, que ya levantaba dudas en cuanto a su entidad como inteligencia autónoma, resulta más difícil de justificar en la clase de idiomas. Sin conexión aparente con otras metodologías, Arnold y Fonseca (2004:130) hacen el esfuerzo de describir algunas actividades que podrían potenciarla, pero el repertorio que proponen bien podría incluirse dentro de otras inteligencias más solventes:

Actividades tales como la lluvia de ideas sobre cómo contaminar menos, o la descripción del proceso de reciclaje de papel o tareas relacionadas con la observación directa en el campo y la clasificación del mundo vegetal y animal se relacionan con la inteligencia naturalista. Mapas semánticos relacionados con la naturaleza pueden ser creados para desarrollar el léxico de los alumnos. Las tareas que desarrollan la sensibilidad hacia el mundo natural se pueden incorporar; por ejemplo, los estudiantes pueden describir una escena en la naturaleza con la cual están familiarizados o la que imaginan.

La inteligencia corporal-kinestésica es la que se ha visto normalmente marginada en las aulas, y de forma injusta. Un hecho que según los neurofisiólogos va contra la naturaleza misma del aprendizaje ya que el movimiento aumenta el aporte de oxígeno al cerebro e incrementa los niveles de energía, favoreciendo con ello el rendimiento intelectual. Esta consideración está muy presente en el trabajo de Arnold y Fonseca (2004:128), quienes proponen un repertorio de actividades y estrategias encaminadas a activar esta inteligencia en la clase:

El uso de juegos de rol, teatro, juegos, proyectos, teatro de sombras, y muchas actividades relacionadas con la dinámica de grupo se dirigen directamente al desarrollo de la inteligencia corporal-kinestésica en el aula de idiomas. Los aspectos no verbales de comunicación son también muy relevantes en la enseñanza de idiomas. Por ejemplo, los gestos son movimientos del cuerpo que usamos para comunicar una idea, intención o sentimiento. Habla y gestos independientes (emblemas) o gestos autónomos son actos no verbales que pueden sustituir el habla o ayudar a organizar el flujo y el ritmo de la interacción y a mantener la atención añadiendo énfasis (Knapp y Hall, 1992). Los gestos están ligados a la cultura y deben ser enseñados en el aula de L2. El uso de las interacciones grabadas en vídeo para observar el

comportamiento kinésico es una opción propuesta por Kellerman (1992) para mejorar la comprensión oral.

El contenido de este tipo de inteligencia lleva a reconocer que hay personas que aprenden mejor cuando pueden participar físicamente en las actividades. Un propuesto que ya había sido destacado por propuestas como la Respuesta Física Total, que explicaba cómo la adquisición de habilidades en la segunda lengua pueden ser rápidamente asimiladas si el profesor estimula el sistema cinestésico-sensorial de sus estudiantes. Arnold y Fonseca (2004) explican que la Respuesta Física Total destacaba principalmente la importancia del uso del imperativo para que los estudiantes comprendieran y retuvieran los contenidos al ejecutar las órdenes dictadas por el docente. Por ejemplo, los estudiantes se ponen en círculo alrededor del profesor, quien va dando diferentes órdenes ("¡Cerrad los ojos!" "¡Meted las manos en los bolsillos!"). El último estudiante que realice la acción queda eliminado y así, sucesivamente, con las diferentes órdenes hasta que quede sólo un alumno, que ha sido el más rápido en comprender y ejecutar los movimientos.

Como el objetivo principal del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas es la comunicación, si queremos que los estudiantes de lenguas se comuniquen de forma efectiva, será fundamental fomentar su inteligencia interpersonal. Estamos de acuerdo con Arnold y Fonseca (2004:128) cuando afirman:

La capacidad de comprender a los demás, de trabajar de forma cooperativa y comunicarse efectivamente es parte de la inteligencia interpersonal y es fuertemente conectada al aprendizaje de un segundo idioma. El aprendizaje de idiomas es un proceso social que tiene como objetivo principal el desarrollo de la competencia comunicativa. La inteligencia interpersonal está conectada a la capacidad de armonizar con los demás, de comprender sus puntos de vista y sus opiniones, pero también a convencer a otros para lograr objetivos personales.

El Aprendizaje Cooperativo¹³ es, probablemente, el método que más fomenta el desarrollo de esta inteligencia, ya que ayuda a desarrollar estrategias de socialización, a la vez que favorece la empatía entre los alumnos, que aprenden a colaborar y a trabajar con sus compañeros, lo

¹³ El aprendizaje cooperativo es un enfoque de enseñanza en el cual se procura utilizar al máximo actividades en las cuales es necesaria la ayuda entre estudiantes, ya sea en pares o grupos pequeños. El aprendizaje en este enfoque depende del intercambio de información entre los estudiantes, los cuales están motivados tanto para lograr su propio aprendizaje como para acrecentar el nivel de logro de los demás. Uno de los precursores de este nuevo modelo educativo es el pedagogo norteamericano John Dewey.

cual tiene repercusiones positivas en su autoestima. Así, la inteligencia interpersonal precede a la intrapersonal, ya que, según Arnold y Fonseca (2004:128) el componente social prevalece en el desarrollo de las habilidades en el manejo de un segundo idioma:

Vygotsky (1978) puso énfasis en que el aprendizaje es mediado o formado e influenciado por la interacción social, como Dornëi y Murphey (2003: 86) explican: "desde el punto de vista constructivista de Vygotsky, el aprendizaje ocurre en primer lugar de una manera intermental, entre las mentes en interacción, y sólo más tarde se convierte en el aprendizaje de uno mismo, de manera intramental .

De este modo, la inteligencia intrapersonal permite la autorreflexión sobre las propias capacidades y preferencias de aprendizaje. Ser conscientes de cuáles son nuestros puntos fuertes y saber cómo potenciarlos es una estrategia fundamental para rentabilizar el trabajo que exige aprender una lengua extranjera. Arnold y Fonseca (2004: 129) dan algunas sugerencias de cómo desarrollar esta inteligencia en el aula de idiomas.

Las tareas como las de pedir a los alumnos a pensar en el color, el tamaño o la textura que mejor expresa sus sentimientos, o el uso de un cuestionario que les ayuda a ser conscientes de su "auto-habla" o las actividades de lectura donde los estudiantes desarrollan sus actitudes frente a un problema, son ejemplos de cómo trabajar con la inteligencia intrapersonal en el aula de idiomas.

La inteligencia intrapersonal, en particular, y las inteligencias múltiples, en general, se relacionan de forma muy directa con toda la investigación realizada en torno a los estilos de aprendizaje. Como señalan Richards y Rodgers (2003:115), ambas se incluyen dentro de la línea de investigación que toma como punto de partida las diferencias individuales:

Ambas clasificaciones continúan con una tradición metodológica ofreciendo perspectivas complementarias sobre la heterogeneidad del alumnado: II.MM. forma parte, pues, de un grupo de puntos de vista educativos que se centran en las diferencias entre los estudiantes y en la necesidad de reconocer en la enseñanza dichas diferencias. Se considera que los estudiantes poseen distintos estilos de aprendizaje, preferencias o inteligencias. (...) Tanto en la educación general como en la enseñanza de idiomas, la atención a las diferencias individuales ha sido un tema recurrente en los últimos treinta años.

Gardner (2001:94) , por su parte, pretende disociar su teoría de los estilos basándose en la distinta relación que tienen respecto a los contenidos.

El concepto de estilo designa un enfoque general que una persona puede aplicar por igual a una serie de contenidos indefinida. En cambio una inteligencia es una capacidad que se centra en contenidos específicos. Estos contenidos (y las inteligencias correspondientes) van desde los sonidos del lenguaje o de la música hasta los objetos del mundo natural o artificial.

7.1.2.1.El papel del estudiante

Hemos señalado ya que una de las ideas más atractivas que propone Gardner es la definición de la inteligencia como una capacidad y su conversión en destreza que se puede desarrollar.

Como profesores no siempre vemos a los alumnos en términos de lo que saben hacer sino que los juzgamos de acuerdo a sus carencias, condicionando la propia visión que ellos tienen de sí mismos como alumnos. Por ello, Christison (1995-6) recomienda hacer explícita la teoría de Gardner para que los alumnos sean conscientes de que poseen distintos potenciales y de que difieren en su forma de aprender. Es decir, se insiste en la necesidad de que los estudiantes conozcan sus preferencias cognitivas en el momento de procesar la información.

Según García (2005), los argumentos a favor de hacer explícita la teoría a los estudiantes se inscriben en la tendencia actual de instar a que el alumno sea muy consciente del proceso de aprendizaje, animándole a que descubra por sí mismo sus preferencias cognitivas para que pueda así desarrollar sus inteligencias. De esta manera se pueden fomentar las creencias positivas de los alumnos sobre sus propias capacidades lo cual repercute muy favorablemente en su autoestima como aprendices y en sus resultados.

Otro aspecto que señala Armstrong (1994) es que cabe también plantearse si esta postura podría ser útil para los estudiantes especiales, bien porque tengan problemas de aprendizaje o porque sean superdotados. Él destaca los beneficios que implicaría utilizar un espectro más amplio de inteligencias. Estos alumnos podrían así apoyarse en sus puntos fuertes para desarrollar estrategias compensatorias que pudieran paliar sus carencias.

Hablando de la identificación de las inteligencias en las que destacan los alumnos, Armstrong (2000:21) aconseja algo tan simple como efectivo: "observar su comportamiento, especialmente cuando los estudiantes no prestan atención en clase". También explica que otro indicador puede ser el tipo de actividades que desarrollan en su tiempo libre, si tocan algún instrumento musical, practican algún deporte, pintan o simplemente prefieren estar en casa leyendo un libro. Además de la observación y la discusión en clase, hay otras fuentes de información a las que profesores pueden recurrir tales como hablar con los padres, con los profesores de otras asignaturas, para ver en cuáles destacan y en cuáles tienen dificultad, preguntar a los propios alumnos sobre los que consideran sus puntos fuertes o plantear actividades sencillas que revelen sus inteligencias.

La teoría de las Inteligencias Múltiples pretende así no sólo favorecer el aprendizaje autónomo, sino que se orienta a una educación integral de la persona que le ayude

desarrollarse más plenamente como individuo. Como destacan Richards y Rodgers (2003:120):

Al igual que los profesores, los alumnos tienen que considerar que participan en un proceso de desarrollo de su personalidad por encima y más allá del de ser unos aprovechados alumnos de idiomas. El aula de II.MM. está concebida para contribuir al desarrollo de la “persona total”; el entorno y las actividades están encaminadas a permitir que los alumnos lleguen a ser individuos más polifacéticos y estudiantes más prósperos en general. Se les anima a ver sus objetivos en términos más amplios(...) Todo ello hace posible que los alumnos obtengan beneficio de los enfoques, reflexionando sobre su propio aprendizaje.

7.1.2.2.El papel del profesor

Al explicar la teoría de las Inteligencias Múltiples nos hemos centrado en los alumnos, tratando de entender cómo las diferentes inteligencias influyen en su proceso de aprendizaje. Dicho esto, no hay que olvidar que el proceso de aprendizaje es también el proceso de enseñanza y que todas las características que hemos presentado se pueden aplicar a los docentes y que las inteligencias nos solo existen, sino que se pueden (y además deben) desarrollar en ellos. En palabras de García (2005):

A menudo, los profesores de segundas lenguas poseen un alto grado de inteligencia lingüística, hecho que influye en el modo de plantear sus clases. Muchos alumnos son más fuertes en otras inteligencias y encuentran más interesantes otros modos de acercarse a la materia que no sean puramente lingüísticos. Para lograr un aprendizaje con éxito es necesario sintonizar con el modo de entender de los aprendices ya que nadie aprende algo que no logra entender o que no se conecta con su experiencia. Ayudar al alumno a lograr experiencias que desarrollen todas las inteligencias puede conseguirse a través de aquellas que ya posee en un mayor grado.

Para evitar los desajustes que pueden presentarse, Armstrong (1994) propone una serie de preguntas para la autorreflexión del profesor que le puedan guiar en la integración de todas las inteligencias en sus clases:

- ¿Cuándo debo recurrir al lenguaje hablado y cuándo al escrito? (inteligencia lingüística)
- ¿De qué manera puedo incluir los números, los cálculos matemáticos, el razonamiento lógico, las clasificaciones y el pensamiento crítico? (inteligencia lógico-matemática)
- ¿Cómo explotar correctamente los apoyos visuales, el color, el arte, las metáforas o los organizadores visuales? (inteligencia espacial)
- ¿Cómo y cuando es posible incluir el cuerpo o proporcionar actividades que obliguen a los alumnos a explotar sus habilidades manuales? (inteligencia corporal-kinestésica)

- ¿Cómo incorporar la música, trabajar con el sonido ambiental o explotar los puntos claves de un ritmo o melodía? (inteligencia musical)
- ¿Cuándo es más apropiado organizar el trabajo en parejas o de forma cooperativa en grupos? (inteligencia interpersonal)
- ¿Cuándo y cómo recurrir a la evocación de sentimientos o vivencias personales? (inteligencia intrapersonal).

El propio Armstrong señala que la inteligencia lingüística es la que más se ha desarrollado en la enseñanza de lenguas, así que puede ser interesante ver cuáles son las propuestas para desarrollar las otras inteligencias, tanto en la metodología, como en los contenidos con el tipo de actividades y, sobre todo, ver hasta qué punto son realizables y con qué resultados. Armstrong (2000:76) propone también otras aplicaciones de las inteligencias múltiples para mejorar la dinámica de la clase. Esta vez como método para estructurar rutinas de la clase tales como actividades de precalentamiento, realizar transiciones entre las actividades, dar instrucciones o para formar grupos:

Esencialmente, el mecanismo subyacente de cada una de estas rutinas implica guiar a los estudiantes de tal manera que enlacen símbolos de una o más de las ocho inteligencias a los órdenes y comportamientos específicos. En otras palabras, los profesores tienen que descubrir la manera de guiar a los estudiantes no sólo a través de la palabra hablada, sino a través de imágenes o símbolos gráficos (espacial), los gestos y movimientos físicos (corporal-kinestésica), frases musicales (musical), los patrones de lógica (lógico-matemática), los signos sociales (interpersonal), los estímulos de sensación (intrapersonal), y los seres vivos (naturalista).

Después de responder a Armstrong, Richards y Rodgers (2003: 119-120) enumeran consejos para los profesores que deciden aprovechar esta teoría:

- a) Apoye los puntos fuertes. Si desea que un atleta o un músico (o un alumno que posee alguno de estos talentos) sea un estudiante de idiomas dedicado y aprovechado, estructure los materiales de aprendizaje para cada individuo (o grupo similar de individuos) en torno a estos puntos fuertes.
- b) En la variedad está el gusto. Proporcionar una rica mezcla de actividades de aprendizaje, dirigidas por el profesor, que apelen de maneras diversas a las ocho diferentes inteligencias contribuye a que la clase sea interesante, animada y eficaz para todos los alumnos.
- c) Hay que elegir una herramienta que se ajuste al trabajo. La lengua tiene gran variedad de dimensiones, niveles y funciones. Se obtendrá un mayor provecho educativo en estas

diferentes facetas de la lengua si se relaciona su aprendizaje con el tipo más apropiado de actividad de las inteligencias múltiples.

d) Todas las tallas valen para uno. Todos los individuos ejercitan todas las inteligencias aun cuando algunas puedan ser inconscientes o estar infravaloradas. La pedagogía que apela a todas las inteligencias habla a la "persona total" de una forma distinta a como lo hacen enfoques más unifacéticos. Un enfoque como Inteligencias Múltiples ayuda a desarrollar a la Persona Total que hay en cada estudiante, lo cual es de la máxima utilidad también para los requerimientos de la persona en cuanto al proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas.

e) Yo y los míos. Se sostiene que los tests de CI¹⁴ contienen una fuerte tendencia a favor de las concepciones occidentales de la inteligencia. Otras culturas valoran tal vez otras inteligencias más que las medidas por los tests de CI.

Dado que el aprendizaje de idiomas supone también un aprendizaje intercultural, al estudiante de una lengua es útil estudiarla en un contexto que reconozca y haga honor a una serie de inteligencias valoradas de formas diversas. Si bien estas sugerencias no son siempre fáciles de llevar a la práctica por limitaciones prácticas, tales como el elevado número de estudiantes al que a veces nos enfrentamos, el diseño de las aulas o la obligación de cumplir un programa impuesto, sí merece la pena, sin embargo, reflexionar sobre ellas e intentar llevarlas a la práctica en la medida de nuestras posibilidades y en función de nuestra situación docente particular. Como apunta Armstrong (2000:40), la teoría de Gardner también puede servir para mejorar una tipología de clase más tradicional en la que el profesor imparte clases magistrales:

Incluso la enseñanza lingüística tradicional puede desarrollarse tener lugar en una variedad de maneras diseñadas para estimular las ocho inteligencias. El profesor que da clases con énfasis al ritmo (musical), dibuja en la pizarra para ilustrar los puntos (espacial), hace gestos dramáticos mientras habla (corporal-kinestésica), hace una pausa para dar a los estudiantes tiempo para reflexionar (intrapersonal), formula preguntas que invitan a la interacción (interpersonal), e incluye referencias a la naturaleza durante sus ponencias (naturalista), está utilizando los principios de II.MM. en una enseñanza tradicional centrada en el docente.

Tal y como sintetizan Richards y Rodgers (2003:120), aplicar la teoría de las Inteligencias Múltiples a la práctica docente implica no sólo un desarrollo profesional sino también un crecimiento personal: Los profesores se convierten así en desarrolladores de programas, diseñadores y analistas de clases, descubridores o inventores de actividades y, lo más decisivo

¹⁴ Cociente Intelectual.

de todo, organizadores de una abundante variedad de actividades multisensoriales dentro de los límites realistas de tiempo, espacio y recursos del aula. Se les anima a que no se consideren simplemente profesores de idiomas. Tienen un papel que no es sólo mejorar las capacidades de sus alumnos relativas a la segunda lengua, sino convertirse en importantes "colaboradores en el desarrollo general de las inteligencias de los estudiantes".

Gardner (1995:218) señala también las virtudes para aquellos procedentes de otras culturas que se podrían sentir menos marginados académicamente si el sistema les concede más libertad para desarrollar su aprendizaje de acuerdo con sus parámetros culturales:

O tómesese el caso de un individuo cuya lengua materna no es el inglés. Aunque a menudo se piensa que la educación implica simplemente sustituir una lengua por otra, esta opinión resulta una mera simplificación. Diferentes culturas y subculturas no sólo usan la lengua de distinta manera (por ejemplo, un grupo destaca la narración de historias y la fantasía; otro la exposición de los hechos de forma verídica; un tercero es conciso e indirecto), sino que además hace que su lenguaje interactúe de diferentes maneras con otros modos de comunicación, como la gesticulación, el canto o la demostración de lo que uno quiere decir. La sensibilidad hacia las inteligencias múltiples puede ayudar a un profesor no solamente a determinar qué modalidades son las más eficaces para la presentación de una nueva lengua, sino también cómo asegurarse de que la inteligencia lingüística está interactuando óptimamente con otras inteligencias que puedan participar en el proceso comunicativo.

7.1.2.3. Actividades propuestas para cada inteligencia para ser incluidas en el planeamiento diario

A medida que se adquiere una comprensión de las fuertes y las débiles inteligencias de los alumnos, se pueden dirigir instrucciones que acuerden con los puntos fuertes de los estudiantes, así como las que podrían mejorar sus debilidades. Aplicar la teoría de las Inteligencias Múltiples (I.I.M.M.) en el aula de segundas lenguas es significativo, ya que promueve un cambio en las metodologías de la enseñanza de segundas lenguas. Las actividades dirigidas hacia inteligencias múltiples pueden (y deberían) también promover el uso de la lengua meta de tal forma que se utilice en la vida real. Dunia Navarro Ramírez (2006) propone varias actividades que son diseñadas para el desarrollo de cada tipo de inteligencia y que los docentes pueden incorporar fácilmente en el planeamiento diario de sus clases:

A) Lógico-matemática

Para emplear esta inteligencia el docente puede utilizar las técnicas donde los estudiantes trabajan con circunstancias imaginarias. Se les solicita resolver problemas numéricos en situaciones donde deben hacer cálculos, cuestionar, o trabajar con números, experimentando con la L2 (segunda lengua) por medio de estas situaciones.

B) Lingüístico-verbal

Es la destreza más importante para incentivar la comunicación. Algunas de las actividades recomendadas para aprovechar esta habilidad son asignar lecturas para realizar explicaciones orales de ellas a sus compañeros, escribir cartas a amigos imaginarios o reales, narrar cuentos inventados por los alumnos o por otros autores, hablar sobre temas de interés, memorizar poemas y declamarlos, resolver crucigramas sobre diferentes contenidos, reforzando el vocabulario visto en clase, y otras actividades afines donde el lenguaje oral sea usado como medio de expresión.

C) Corporal-kinestésica

Contiene aquellas actividades donde el estudiante aprende moviéndose, tocando, hablando, utilizando el lenguaje corporal. Tal es el caso de la elaboración y presentación de los diálogos sobre las situaciones reales o imaginarias. Los trabajos de un grupo donde se realizan estas dramatizaciones son de gran ayuda para los estudiantes que poseen esta habilidad y buscan a través de su utilización adquirir dominio de la lengua.

D) Espacial

Es necesario asignar a los alumnos labores con dibujos y colores, donde se visualice el vocabulario presentado en forma oral, reforzando el contenido de esta manera. Las actividades que involucren el diseñar proyectos como la casa soñada, dibujar vocabulario, crear imágenes sobre lugares reales o imaginarios y otros, son de gran ayuda para aprovechar esta inteligencia.

E) Musical

Actividades como cantar en L2, escuchar música en L2, y componer canciones en L2, corresponden a esta inteligencia, por lo que el docente puede usar estos recursos auditivos para explotar esta habilidad y lograr el mejoramiento en escucha, pronunciación y comprensión.

F) Interpersonal

El trabajo individual o en grupos donde el estudiante comparte experiencias, discute estilos de vida y características, entrevista a las personas imaginarias o reales, estimula el aprovechamiento de esta habilidad.

G) Intrapersonal

El trabajo individual, el desarrollo de proyectos y actividades que conlleven a la autorreflexión como análisis de textos, extraer ideas principales, secundarias, contestar cuestionarios entre otros, son alternativas metodológicas que utilizan esta inteligencia.

H) Naturalista

Trabajar en un ambiente natural, donde se puedan visualizar los seres vivientes, aprender acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza y adaptados al aprendizaje del idioma son de gran beneficio en el uso de esta inteligencia.

	EL ALUMNO DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
Lógico-matemática	Matemáticas, razonamiento, lógica, resolución de problemas, pautas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar.	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto.
Lingüístico-verbal	Lectura, escritura, narración de historias, memorización de fechas, piensa en palabras.	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer rompecabezas.	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.
Corporal-kinestésica	Atletismo, danza, arte dramático, trabajos manuales, utilización de herramientas.	Moverse, tocar y hablar, lenguaje corporal.	Tocando, moviéndose, Procesando información a través de sensaciones corporales.
Espacial	Lectura de mapas, gráficos, dibujando, rompecabezas, imaginando cosas, visualizando.	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos.	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando.
Musical	Cantar, reconocer sonidos, recordar melodías, ritmos.	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música.	Ritmo, melodía, cantar, escuchando música y melodías.
Interpersonal	Liderando, organizando, comunicando, resolviendo conflictos, vendiendo.	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente.	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
Intrapersonal	Entendiéndose a sí mismo, reconociendo sus puntos fuertes y sus debilidades, estableciendo objetivos.	Trabajar solo, reflexionar, seguir sus intereses.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
Naturalista	Entendiendo la Naturaleza, identificando la flora y la fauna.	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajar en el medio natural, explorar los seres vivos, las plantas y temas relacionados con la naturaleza.

Cuadro 2. Inteligencias Múltiples en el aula¹⁵

¹⁵ Adaptado de Armstrong (2000)

7.2. CRÍTICAS SOBRE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La crítica fundamental de la teoría de las Inteligencias Múltiples (II.MM.) la representa la postura que cada una de las ocho inteligencias múltiples son en realidad un estilo cognitivo más que una construcción independiente (Morgan, 1996). Como el propio Gardner describe la naturaleza de cada inteligencia con términos como habilidades, sensibilidades y capacidades, parece que la "teoría" es realmente una cuestión de semántica y no un nuevo pensamiento sobre las múltiples construcciones de la inteligencia, asemejándose así a trabajos anteriores como el de L.L.Thurstone quien argumentó que un solo factor (g) no puede explicar la complejidad de la actividad intelectual humana. Según Morgan (1996), la identificación de estas diversas capacidades y el desarrollo de una teoría que soporta los numerosos factores de la inteligencia ha sido una contribución significativa a la Psicología. Además, cree que la teoría de II.MM. se ha demostrado beneficiosa para la docencia y los profesores, y que puede ayudar a explicar por qué los estudiantes no tienen un buen desempeño en las pruebas estandarizadas. Gardner (1995) responde a la creencia de que una inteligencia es lo mismo que un dominio o una disciplina y reitera su definición de inteligencia distinguiéndola de un dominio que él describe como un conjunto de actividades culturalmente relevantes que se caracterizan por un sistema de símbolos y un conjunto de operaciones.

Otras críticas incluyen la idea de que la teoría de las II.MM. no es empírica, es incompatible con "g", con la heredabilidad, y las influencias ambientales, y además amplía el constructo de inteligencia tanto que pierde todo sentido (Gilman,2001). Gardner (1995) defiende firmemente el empirismo de la teoría haciendo referencia a los numerosos datos de laboratorios que han contribuido a su desarrollo y la continua re-conceptualización de la teoría basada en los nuevos datos científicos. En respuesta a la crítica de que la teoría de las II.MM. es incompatible con las consideraciones genéticas o ambientales de la naturaleza de la inteligencia, Gardner afirma que su teoría sí se preocupa con la interacción entre la genética y el medio ambiente a la hora de entender la inteligencia.

Por último, la idea de que la teoría de las II.MM. ha ampliado la definición de inteligencia más allá de la utilidad práctica produce una fuerte reacción de Gardner. Él argumenta apasionadamente que la estrecha definición de inteligencia como igual al rendimiento escolar es simplemente demasiado constrictiva. En su opinión, la teoría de las II.MM. trata de los aspectos intelectuales y cognitivos de la mente humana. Gardner señala que la teoría de las

II.MM. no es una teoría de la personalidad, la moral, la motivación, o cualquier otro constructo psicológico.

Los críticos de su teoría tanto como el propio Gardner exponen puntos válidos. El problema con ésta, o cualquier otra teoría sobre la inteligencia, es que la falta de consenso sobre su definición básica exige la disponibilidad de aceptar una nueva teoría en su conjunto. Esto significa reconocer no sólo su metodología y sus propuestos, sino toda una filosofía y su enfoque particular. A diferencia de las primeras teorías que estaban a favor de un solo factor de la inteligencia, todas las demás siempre dejan espacio para la discusión acerca de si podría haber aún más factores que merecen estar incluidos, o más bien, si la lista de los tipos de inteligencias está hecha adecuadamente. Otra pregunta es si las actividades que están atribuidas a cada inteligencia realmente requieren sólo una inteligencia específica. Si una cierta teoría reconoce la inteligencia humana como compuesta de más de un factor, entonces, seguramente, debe protestar en términos de que las actividades humanas son lo suficientemente complejas para requerir varias inteligencias. Como uno de los pilares básicos de la teoría de las II.MM. es evitar el "testismo" tradicional, la mejor manera de revisar su teoría es evaluar los resultados de su aplicación concreta en el área de nuestro interés.

8. PARTE PRÁCTICA: APLICACIONES DE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES A LA ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

8.1. OBJETIVOS

El objetivo de esta parte del trabajo era ver las posibles aplicaciones de la teoría de las Inteligencias Múltiples en el proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas y evaluar cuál era el efecto que esta aplicación podía tener. Por lo tanto, nos centramos en tres preguntas que vimos como esenciales: (a) la posibilidad/facilidad de diseñar actividades dirigidas hacia las inteligencias, (b) la probabilidad de incorporarlas en las clases de segundas lenguas y (c) el éxito de estas actividades, i.e. su aprobación entre los alumnos y su finalización exitosa.

8.2. PARTICIPANTES

Las actividades se realizaron en dos academias distintas en Zagreb, Croacia. Las dos son centros de idiomas de carácter privado en las cuales se ofrecen cursos de idiomas internacionales para niños y adultos de todos los niveles. Los cursos son impartidos por profesores especializados en la enseñanza del idioma respectivo.¹⁶

Los participantes eran los que habían escogido durante los años académicos 2011/2012 y 2012/2013 los cursos del español como segunda lengua. Como se trataba de academias, podría pensarse que había buena predisposición y voluntad, aunque también es verdad que el grado de motivación puede variar. La muestra total de sujetos fue formada por 21 alumnos, todos ellos sin dificultades de aprendizaje y sin dificultades físicas. Estos alumnos estaban distribuidos en tres grupos, según su nivel¹⁷. El primer grupo contaba 7 alumnos y correspondía al nivel B1, el segundo grupo contaba 9 alumnos y correspondía al nivel A2 y el tercer grupo contaba 5 alumnos y también correspondía al nivel A2.

Esta distribución no dependía de nosotros ya que los alumnos se concentran en los grupos por en función de compatibilidad del horario y del nivel. Todos los alumnos tenían entre catorce y sesenta y cuatro años en el momento de la realización de las actividades. Con respecto a la

¹⁶ Para más información sobre las academias se pueden visitar sus sitios web: (a) <http://www.vodnikova.hr/>, (b) <http://www.homohomini.hr/>

¹⁷ Según el Marco común europeo de referencia para las lenguas

nacionalidad todos eran croatas y, por tanto, su lengua materna era croata. La distribución por sexo era: hombres y 2 mujeres en el primer grupo, 3 hombres y 6 mujeres en el segundo grupo y 0 hombres y 5 mujeres en el tercer grupo. Aunque la muestra fue elegida al azar, sí se puede considerar como una muestra típica de la población que nos interesaba analizar ya que el perfil de los participantes en términos de edad, formación, distribución por sexo, intereses y motivaciones es representativo de un estudiante de una academia que ha escogido el curso del español como segunda lengua.

8.3. INSTRUMENTOS

Como ya hemos señalado al hablar de los objetivos de nuestro estudio, los instrumentos que utilizamos para aplicar los presupuestos teóricos de la teoría de los II.MM. fueron las actividades de clase diseñadas de tal manera que pudieran ser incorporadas fácilmente en clases de segundas lenguas en escuelas públicas, privadas o en academias, y que pudieran funcionar efectivamente en grandes o pequeños grupos de alumnos y de varias edades (desde los alumnos de la escuela primaria hasta los adultos). A continuación detallaremos el diseño de estas actividades.

8.3.1. Las actividades de clase

Las actividades fueron seleccionadas en función de cuatro criterios. En primer lugar, que fueran adecuadas a los contenidos del curso, es decir, que permitieran a los estudiantes practicar los aspectos estudiados durante las clases para mejorar su dominio del español. En segundo lugar, que las actividades tomaran en cuenta los componentes centrales que constituyen cada inteligencia, los puntos fuertes de cada uno de los "tipos de alumnos" de los cuales habla Gardner, los campos en los cuales ellos destacan, la manera en la cual aprenden mejor y el tipo de actividades y tareas que les gustan. En tercer lugar, que las inteligencias estuvieran distribuidas equitativamente, o sea, que cada actividad estuviera orientada hacia una de las inteligencias. Por último, que cuidáramos que los alumnos no notaran las actividades como diferentes a los que normalmente se llevaban a cabo en sus clases, para evitar que se centraran en el tipo de actividad, y no en su cumplimiento. Ésto lo logramos familiarizándonos con el programa de las academias en las cuales se realizaron las actividades, observando las clases regulares y colaborando con sus profesores. También hay que destacar que las actividades las realizaron las profesoras de estos grupos con el fin de afectar lo mínimo posible a la vida del grupo y a la relación de este con el docente durante el curso

académico. A continuación se presentan las ocho actividades concretas, cada una dirigida a una de las inteligencias. Se describe cada actividad, sus objetivos, el material y el tiempo necesario para realizarla y el grupo y el lugar en el cual se realizó. Luego se elabora el procedimiento de cada actividad. Finalmente, se presentan los resultados, o sea, las observaciones del investigador para cada actividad.

8.3.1.1. La inteligencia lingüístico-verbal

Actividad realizada por: Tea Subašić, academia de idiomas "Homo Homini"

Nivel: A2

Número de alumnos: 5

Edad de alumnos: adultos

Tipo de actividad: individual, evaluación en grupo

Tiempo aproximado: 20 min

Material: ficha con texto e instrucciones¹⁸

Objetivo lingüístico: practicar la comprensión escrita y la expresión oral

Objetivo general: hablar sobre las informaciones más importantes del texto, hablar sobre el tema de los actores y las películas

8.3.1.1.1. Ficha 1

¹⁸ Castro, F., Marin, F. y Morales, M. (2006) *Nuevo Ven 2. Libro del Alumno*. Madrid: Edelsa.

Gael García Bernal es uno de los jóvenes actores mexicanos con mayor proyección internacional. Lee el texto y luego decide si las frases debajo son verdaderas o falsas.



Gael es actor de cine. Nació el 30 de noviembre de 1978 en Guadalajara, México. A los pocos meses de su nacimiento su familia se trasladó a la capital, Ciudad de México.

Desde muy pequeño empezó a trabajar como actor (sus padres también lo eran). Con nueve años actuó en la telenovela *Teresa*, junto a Salma Hayek. Después protagonizó varios cortometrajes y ejercicios dramáticos para escuelas de cine, entre ellos el cortometraje *De tripas, corazón* que fue nominado al Oscar en esa categoría.

Cuando tenía 17 años, Gael viajó a Europa y estudió Arte Dramático en *The Central School of Speech and Drama* en Inglaterra.

En enero de 2000 Gael aceptó la invitación del director Alejandro González Iñárritu para trabajar en una de las historias de *Amores Perros*. La película tuvo un éxito enorme de crítica y público en todo el mundo y fue seleccionada en la categoría de mejor película extranjera en los Oscar de ese año. En 2001 Gael trabajó con su amigo de toda la vida Diego Luna en *Y tu mamá también* junto con la actriz española Maribel Verdú. Recientemente ha trabajado varias veces en coproducciones inglesas (*El punto sobre la i*), ha interpretado el papel de un joven Che Guevara y últimamente ha sido el nuevo protagonista de la película de Pedro Almodóvar, *La mala educación*.

SEÑALA verdadero (V) o falso (F). Corrige la información errónea.

- a. Gael García Bernal es de Ciudad de México.
- b. Estudió Arte Dramático.
- c. Empezó a trabajar a los 17 años en telenovelas.
- d. Dirigió la película mexicana *Amores Perros*.
- e. Ha trabajado en películas inglesas como *La mala educación*.

V	F
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8.3.1.1.2 Procedimiento

Después de un breve tiempo de precalentamiento durante el cual los alumnos y la profesora hablan de las películas y actores/actrices favoritos y famosos, la profesora reparte las fichas a los alumnos, cada uno lee el texto por sí mismo y responde a las preguntas relacionadas con el texto. Luego se lee el texto en voz alta, se discute sobre las palabras desconocidas y se comprueban las respuestas. Se continúa a hablar sobre el tema, prestando atención a que cada alumno tenga la oportunidad de expresarse oralmente.

8.3.1.1.3. Observaciones

A los alumnos les gustó la idea de hablar sobre películas y personas famosas, todos tenían mucho que decir sobre el tema. El texto les pareció interesante y no hubo problemas con entenderlo ni presentar las respuestas aunque notamos que, ya que esta actividad es la más "típica", los alumnos estaban muy centrados en sí mismos y en su capacidad de hablar en L2, se autocorregían mucho y expresaban el deseo de hablar correctamente. Por éso se sentían mucho más cómodos respondiendo a preguntas concretas sobre el texto que hablando del texto en sus propias palabras. Éste tipo de actividad consideramos una buena manera de introducir el nuevo léxico y ciertas construcciones sintácticas por un lado, y una buena manera de incitar la discusión sobre un tema por otro, aunque, como hemos mencionado, es durante este tipo de actividades que los alumnos se sienten más bajo presión, e incluso durante el cual podrían sentir un poco de aburrimiento.

8.3.1.2. La inteligencia lógico-matemática

Actividad realizada por: Tea Subašić, academia de idiomas "Homo Homini"

Nivel: A2

Número de alumnos: 5

Edad de alumnos: adultos

Tipo de actividad: individual, evaluación en grupo

Tiempo aproximado: 10min

Material: ficha del alumno, ficha del profesor

Objetivo lingüístico: practicar el pretérito indefinido

Objetivo general: pensar abstractamente y concluir lógicamente en L2

8.3.1.2.1 Ficha 2

a) Ficha del alumno



¡Comprar hasta reventar!

Seis amigos se fueron de compras el fin de semana pasado. Sus nombres son **Susana, Santiago, Mauricio, María, Ana, y Alberto**. Cada uno de ellos compró una cosa, incluyendo **pantalones vaqueros, zapatos, una chaqueta, un videojuego, una tostadora y un iPod**.

Lee las pistas que siguen y trata de decidir qué persona compró qué cosa.

Pistas



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____



11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____

Respuestas

NOMBRE	COMPRA

b) Ficha del profesor



¡Comprar hasta reventar!

Seis amigos se fueron de compras el fin de semana pasado. Sus nombres son **Susana, Santiago, Mauricio, María, Ana, y Alberto**. Cada uno de ellos compró una cosa, incluyendo **pantalones vaqueros, zapatos, una chaqueta, un videojuego, una tostadora y un iPod**.

Lee las pistas que siguen y trata de decidir qué persona compró qué cosa.

Pistas



1. Ni Ana ni Alberto compraron algo de ropa.
2. La persona que compró el iPod no tiene un nombre que empieza con la A.
3. Mauricio no compró nada electrónico.
4. María no compró un aparato de cocina.
5. La tostadora la compró alguien cuyo nombre empieza con la A.

1. La persona que compró una chaqueta tiene un nombre que empieza con la M.
2. Mauricio no compró nada que se pone en los pies.
3. Santiago no compró un par de pantalones vaqueros.
4. Susana no compró un iPod.
5. La persona que compró los zapatos tiene un nombre que comienza con la S.



1. María compró algo de ropa, pero no compró ni zapatos ni pantalones vaqueros.
2. Ana no compró una tostadora.
3. Susana no compró pantalones vaqueros ni chaqueta.
4. El videojuego no lo compró ninguna persona cuyo nombre empieza con la M.
5. Alberto compró un juego de vídeo.

RESPUESTAS

<i>Nombres</i>	<i>Vaqueros</i>	<i>Zapatoss</i>	<i>Chaqueta</i>	<i>Videojuego</i>	<i>Tostadora</i>	<i>iPod</i>
<i>Ana</i>	X	X	X	✓	X	X
<i>Alberto</i>	X	X	X	X	✓	X
<i>María</i>	X	X	✓	X	X	X
<i>Mauricio</i>	✓	X	X	X	X	X
<i>Susana</i>	X	✓	X	X	X	X
<i>Santiago</i>	X	X	X	X	X	✓

<i>NOMBRE</i>	<i>COMPRA</i>
Ana	Videojuego
Alberto	Tostadora
María	Chaqueta
Mauricio	Vaqueros
Susana	Zapatos
Santiago	iPod

8.3.1.2.2. Procedimiento

Los alumnos reciben una ficha en la que pueden apuntar las pautas que les lee la profesora. La profesora les lee pautas de su ficha, los alumnos las apuntan y a través de ellas deben resolver el problema lógico. La persona que lo resuelve más rápidamente dice la respuesta a los demás y se discute sobre los resultados.

8.3.1.2.3. Observaciones

Tan pronto como recibieron la ficha, los alumnos procedieron con una postura competitiva y se centraron mucho en resolver el problema rápidamente, e incluso antes de oír todas las pistas completamente. La actividad les resultó muy divertida, aunque un poco confusa porque requería mucha concentración. Era necesario repetir muchas de las pistas para que los alumnos las apuntaran y era difícil comunicarse con ellos mientras estaban concentrándose en la tarea. Lo positivo era que los alumnos iban aprendiendo el pretérito indefinido sin darse cuenta de eso y que practicaban escuchar y procesar informaciones abstractas en L2.

8.3.1.3. La inteligencia corporal-kinestésica

Actividad realizada por: Petra Radulović, academia de idiomas "Svijet jezika"

Nivel: A2

Número de alumnos: 9

Edad de alumnos: adultos

Tipo de actividad: en clase

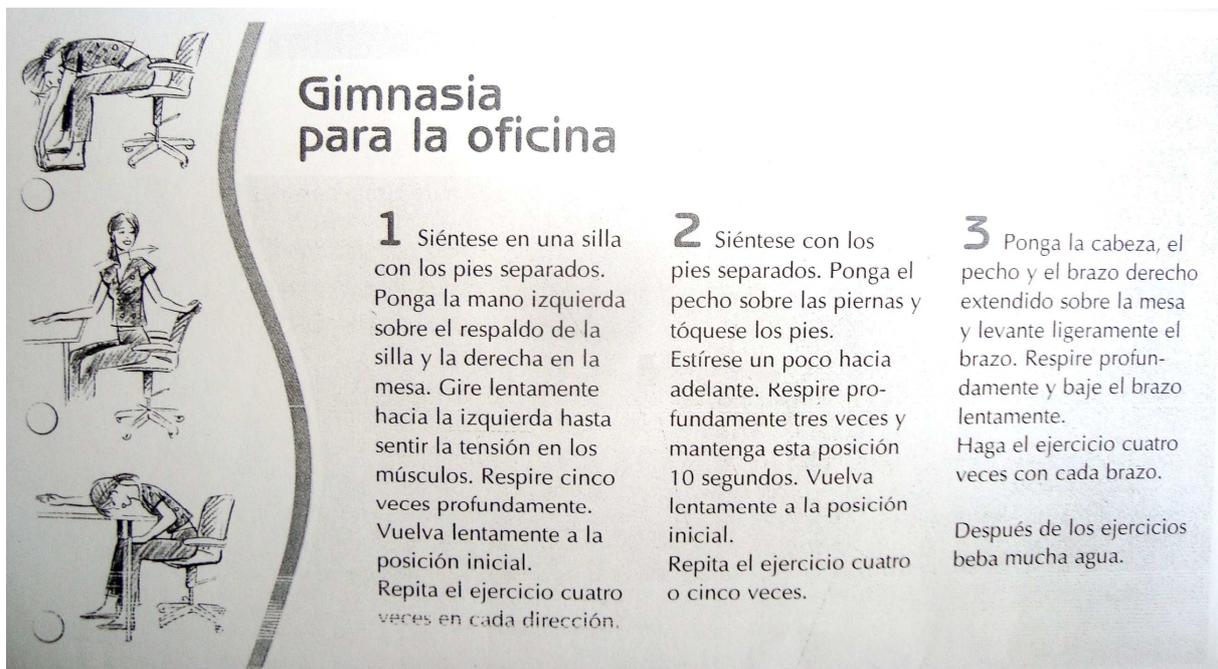
Tiempo aproximado: 10min

Material: ficha con instrucciones¹⁹

Objetivo lingüístico: practicar las formas del imperativo afirmativo

Objetivo general: ejecutar órdenes haciendo ejercicios físicos, relajar y endurecer el cuerpo completo, despertar e incitar a los alumnos

8.3.1.3.1. Ficha 3



Gimnasia para la oficina

- 1** Siéntese en una silla con los pies separados. Ponga la mano izquierda sobre el respaldo de la silla y la derecha en la mesa. Gire lentamente hacia la izquierda hasta sentir la tensión en los músculos. Respire cinco veces profundamente. Vuelva lentamente a la posición inicial. Repita el ejercicio cuatro veces en cada dirección.
- 2** Siéntese con los pies separados. Ponga el pecho sobre las piernas y tóquese los pies. Estírese un poco hacia adelante. Respire profundamente tres veces y mantenga esta posición 10 segundos. Vuelva lentamente a la posición inicial. Repita el ejercicio cuatro o cinco veces.
- 3** Ponga la cabeza, el pecho y el brazo derecho extendido sobre la mesa y levante ligeramente el brazo. Respire profundamente y baje el brazo lentamente. Haga el ejercicio cuatro veces con cada brazo. Después de los ejercicios beba mucha agua.

8.3.1.3.2. Procedimiento

La profesora empieza con un breve precalentamiento, preguntando a los alumnos si normalmente hacen ejercicios físicos, cuántas veces por semana, etc. Continua

¹⁹ Barceló, M., Benito, S., Görrissen, M. (2007) *¡Vamos! 2. Libro del Alumno*. Atenas: Mundo Español.

comunicándoles que van a hacer unos ejercicios de gimnasia para estirar el cuerpo y les pide que se preparen alejándose un poco del escritorio. Ella les da instrucciones, ellos la siguen.

8.3.1.3.3. Observaciones

Durante el precalentamiento oímos diferentes respuestas, pero la mayoría admite que no hace ningún tipo de ejercicios (aunque admiten que deberían hacerlos), lo que hace la actividad un poco incómoda al principio y provoca una pequeña discusión sobre la supuesta incapacidad de ejecutar estos ejercicios, pero a la hora de hacerlas, los alumnos se ven cada vez más relajados y al final admiten que les gustó este tipo de ejercicio y que lo deberían hacer más frecuentemente. En cuanto al objetivo lingüístico, al principio se sentían un poco confundidos y se fijaban en las formas verbales, pero dentro de poco dirigieron su atención al movimiento físico, primero el de los demás y luego el suyo, así que el resto de la práctica del imperativo pasó "indetectada", pero con gran éxito. En suma, la actividad trajo algo inesperado, pero divertido y beneficioso a clase y a los alumnos. Después de la confusión inicial, la aceptaron muy bien y estaban más dispuestos para continuar con la clase.

8.3.1.4. La inteligencia espacial

Actividad realizada por: Petra Radulović, academia de idiomas "Svijet jezika"

Nivel: A2

Número de alumnos: 9

Edad de alumnos: escuela secundaria

Tipo de actividad: en parejas

Tiempo aproximado: 10min

Material: ficha con instrucciones²⁰

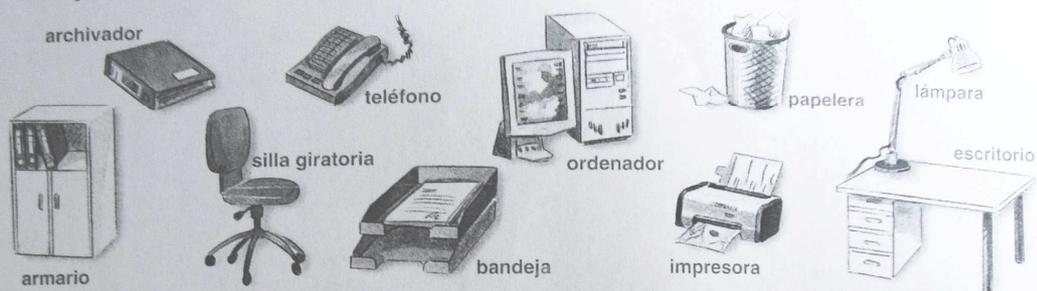
Objetivo lingüístico : practicar vocabulario relacionado con la oficina

Objetivo general: visualizar la segunda lengua

²⁰ Barceló, M., Benito, S., Görrissen, M. (2007) *¡Vamos! 2. Libro del Alumno*. Atenas: Mundo Español.

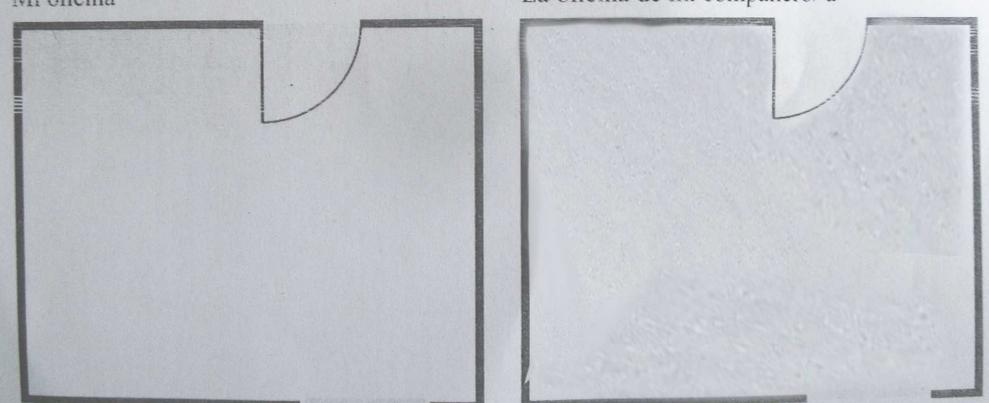
8.3.1.4.1. Ficha 4

1 a) En la oficina.
Usted puede amueblar su oficina poniendo estos objetos en el plano de la izquierda.



archivador teléfono ordenador papelera lámpara
armario silla giratoria bandeja impresora escritorio

Mi oficina La oficina de mi compañero/-a



b) En parejas. La oficina de su compañero/-a.
Pregunte a su compañero/-a dónde ha puesto los objetos y dibújelos en el plano de la derecha.
Luego, al revés. Al final, comparen con el "original".

8.3.1.4.2. Procedimiento

Los alumnos reciben una ficha con instrucciones. Deben dividirse en parejas y completar el cuadro que representa el plano de su oficina dibujando objetos de la ficha en diferentes partes de la oficina. Los alumnos tienen que preguntar a su compañero/a dónde han puesto los objetos y dibujarlos en su plano. Al final, comparan sus dibujos para comprobar si lo han hecho correctamente.

8.3.1.4.3. Observaciones

A los alumnos les gustó la idea de trabajar en parejas y, sorprendentemente, la de dibujar. Al empezar con la actividad, les costaba un poco colocar los objetos porque a ciertos alumnos les confundía un poco "dónde" estaba *abajo*, *arriba*, *a la izquierda*, etc. y por eso pasaban al croata frecuentemente, o incluso usaban sus manos para explicar dónde había que colocar los objetos. Esta actividad es buena para practicar el vocabulario específico, pero

también, como practican utilizar la L2 para colocarse en el espacio, se usa la comunicación no verbal, lo que les acerca al uso del L2 en una situación real.

8.3.1.5. La inteligencia musical

Actividad realizada por: Petra Radulović, academia de idiomas "Svijet jezika"

Nivel: B1

Número de alumnos: 7

Edad de alumnos: adultos

Tipo de actividad: en clase

Tiempo aproximado: 15 min

Material: reproductor de CD, letra de la canción "¿Qué hiciste?" interpretada por Jennifer López

Objetivo lingüístico: practicar la comprensión auditiva, practicar la pronunciación, ampliar el léxico

Objetivo general: cantar en la segunda lengua, reconocer figuras poéticas, familiarizarse con la música extranjera, expresarse artísticamente en la segunda lengua

8.3.1.5.1. Ficha 5

Jennifer López: ¿Qué hiciste?

Autores: Marc Anthony, Jennifer López, Julio Reyes

Ayer los dos _____ con un mundo perfecto
Ayer a nuestros labios les sobraban las palabras
Porque en los ojos nos espiábamos el alma
Y la verdad no vacilaba en tu mirada

Ayer nos _____ conquistar el mundo entero
Ayer tú _____ que este amor sería eterno
Por que una vez equivocarse es suficiente
Para aprender lo que es amar sinceramente

¿Qué hiciste? Hoy _____ con tu orgullo la esperanza
Hoy empañaste con tu furia mi mirada
Borraste toda nuestra historia con tu rabia
Y confundiste tanto amor que te entregaba
Como permiso para así romperme el alma

¿Qué hiciste? Nos obligaste a destruir las madrugadas
Y nuestras noches las borraron tus palabras
Mis ilusiones _____ con tus farsas
Se te olvidó que era el amor lo que importaba
Y con tus manos derrumbaste nuestra casa

Mañana que amanezca un día nuevo en mi universo
Mañana no veré tu nombre escrito entre mis versos
No escucharé palabras de arrepentimiento
Ignoraré sin pena tu remordimiento

Mañana olvidaré que ayer yo fui tu fiel amante
Mañana ni siquiera habrá razones para odiarte
Yo borraré todos tus sueños de mis sueños
Que el viento arrastre para siempre tus recuerdos

¿Qué hiciste? Nos obligaste a destruir las madrugadas
Y nuestras noches las borraron tus palabras
Mis ilusiones _____ con tus farsas
Se te olvidó que era el amor lo que importaba
Y con tus manos derrumbaste nuestra casa

Y _____ tanto amor que te entregaba
Como permiso para así romperme el alma

¿Qué hiciste? Nos obligaste a destruir las madrugadas
Y nuestras noches las borraron tus palabras
Mis ilusiones _____ con tus farsas
Se te olvidó que era el amor lo que importaba
Y con tus manos derrumbaste nuestra casa.

8.3.1.5.2. Procedimiento

Después de hablar sobre los cantantes más famosos del mundo hispanohablante, el profesor reparte fichas con la letra de la canción que se va a escuchar y pone el CD con la canción. La letra tiene huecos que los alumnos deben rellenar. Durante la primera audición los alumnos escuchan la canción siguiendo la letra, rellenando los huecos y subrayando las palabras desconocidas. Después de la primera audición, la profesora y los alumnos discuten sobre la canción, averiguan la letra y la profesora les explica las palabras desconocidas si no las pueden adivinar entre sí. Sigue la segunda audición durante la cual los alumnos escuchan la canción de nuevo y siguen la letra completa. Se pone la canción por última vez y los alumnos la cantan leyendo la letra.

8.3.1.5.3. Observaciones

Incluso antes de que empezó la actividad, simplemente con anunciarla los alumnos se pusieron de buen humor y expresaron ganas de hacerla. Como se trataba de una canción con la que la mayoría de los estudiantes ya estaba familiarizada, a todos les gustó la idea de aprender la letra de la canción. En el mismo momento de poner el CD, el ambiente se puso

aun mejor y los alumnos comenzaron a moverse, e incluso, cantar espontáneamente. Había pocas palabras que los alumnos desconocían y todos querían apuntarlas lo antes posible para poder escuchar y cantar la canción de nuevo. Esta actividad era una de las más exitosas y la mejor recibida entre los alumnos.

8.3.1.6. La inteligencia intrapersonal

Realizada por: Tea Subašić, academia de idiomas "Homo Homini"

Nivel: A2

Número de alumnos: 5

Edad de alumnos: adultos

Tipo de actividad: individual

Tiempo aproximado: 10 min

Material: ficha con preguntas²¹

Objetivo lingüístico: practicar las oraciones condicionales en el presente de indicativo, ampliar el vocabulario

Objetivo general: conocerse a sí mismo y a los demás alumnos, hablar de supersticiones en el país nativo de los alumnos y los de los países hispanohablantes, discutir sobre los hábitos personales y encontrar semejanzas entre ellos prestando atención al elemento intercultural

8.3.1.6.1. Ficha 6

Y tú¿eres supersticioso/a?

1. Si ves un gato negro...

- o estás contento porque te encantan los gatos negros
- + cierras los ojos para no verlo
- * los gatos negros no te gustan demasiado, prefieres a los blancos.

2. Si tienes que pasar por debajo de una escalera...

- o pasas sin ningún problema
- + evitas la situación
- * si no hay mas remedio, pasas.

3. Si tienes que escoger un número del 1 al 20...

- * te da igual, eliges cualquiera
- + cualquiera menos el 13
- o el 13, es tu número preferido.

4. ¿Qué utilizas para atraer la buena suerte ?

²¹ de http://es.islcollective.com/worksheets/worksheet_page?id=9548 (30.8.2011.)

- + Un amulet.
- o Nada.
- * Nada... pero, a veces llevas un anillo especial.

5. Si rompes un espejo, ¿cuántos años tendrás de mala suerte ?

- * 3 años.
- + 7 años.
- o Ninguno.

6. ¿Qué haces con las cartas-cadena de buena suerte que recibes por e-mail y tienes que reenviar a un número determinado de personas ?

- o Las ignores.
- * Las envías por si acaso, de todos modos no pierdes nada.
- + Las envías inmediatamente, es lógico, no quieres pasar 9 años con mala suerte.

7. El horóscopo, leer la mano, las cartas del tarot, para ti es...

- + algo serio, los consultas siempre.
- o todo mentira.
- * depende... si la persona que lo hace es un/a profesional, puede ser cierto.

RESULTADOS

Si tienes entre 5 y 7 figuras + : Eres una persona supersticiosa. No sales de casa sin leer el horóscopo. Debes relajarte un poco y olvidar algunas supersticiones.

Si tienes entre 5 y 7 figuras * : A lo mejor no eres tan supersticioso, pero te gusta hacer donativos a las personas que leen la mano.

Si tienes entre 5 y 7 figuras o : No eres supersticioso. No conoces las supersticiones y además no te interesan.

8.3.1.6.2.Procedimiento

Como esta actividad se cumplió el viernes 13, el precalentamiento era hablar de este día y las historias que se asocian a la mala suerte del martes 13. Para comprobar qué es lo que los alumnos realmente pensaban de supersticiones, la profesora les repartió una ficha que contenía un cuestionario que los alumnos debían resolver por sí mismos. Luego se discutía sobre los resultados en la clase y de las muchas maneras de ser supersticioso. Se compararon las costumbres de Croacia y de los países hispanohablantes en cuanto a las supersticiones.

8.3.1.6.3. Observaciones

La mayoría de los alumnos tenían ganas de resolver el cuestionario y les interesaba el tema, pero había unos que proclamaban que no eran supersticiosos en absoluto y mostraban un poco de aburrimiento al resolver el cuestionario, pero a la hora de comparar los resultados,

a todos les resultó divertido hablar del tema y usaban el L2 de una manera espontánea y relajada. Hablando de sí mismos y de su postura, los alumnos se relajaron soltaron a hablar, pero prestando atención para formular argumentos fuertes y convencibles, lo que resultó en un uso de L2 más formal. Al igual que durante la actividad lingüístico-verbal, los alumnos se "apoyaban" en la ficha (el texto del cuestionario) a la hora de formular frases propias, lo que significa que la actividad individual les servía de "base" y les ayudaba a participar en la parte en la cual había que comunicarse con los demás de la clase.

8.3.1.7. La inteligencia interpersonal

Actividad realizada por: Petra Radulović, academia de idiomas "Svijet jezika"

Nivel: B1

Número de alumnos: 7

Edad de alumnos: adultos

Tipo de actividad: debate (en grupos)

Tiempo aproximado: 15 min

Objetivo lingüístico: practicar la expresión oral

Objetivo general: practicar la argumentación de la opinión personal, trabajar en grupos

8.3.1.7.1. Procedimiento

La profesora pregunta quién quiere ser árbitro, lo elige y divide el resto de la clase en dos grupos, uno a favor y otro en contra de aprender una lengua en un curso *online*. Les explica las reglas del debate. Los grupos tienen cinco minutos para preparar sus argumentos, contraargumentos y el orden de su presentación. Después de los cinco minutos, los alumnos proceden con el debate, dando sus argumentos y haciendo preguntas al otro grupo en el orden hecho por la profesora. Después de los argumentos finales, el árbitro elige al grupo ganador.

8.3.1.7.2. Observaciones

Los alumnos eran bastante competitivos y se apresuraban a terminar a tiempo. También se esforzaban para preparar bien su argumentación que resultó en presentaciones muy buenas. El problema era que cuando se preparaban, e incluso a veces durante el debate, pasaban al croata para explicar mejor sus argumentos, lo que impedía una conversación fluida en el L2, pero la impresión general era muy positiva y los pequeños errores les compensaron con una buena y provechosa conversación.

8.3.1.8. La inteligencia naturalista

Actividad realizada por: Petra Radulović, academia de idiomas "Svijet jezika"

Nivel: A2

Número de alumnos: 9

Edad de alumnos: escuela secundaria

Tipo de actividad: en grupo

Tiempo aproximado: 10 min

Material: ficha recortable, pizarra, imanes²²

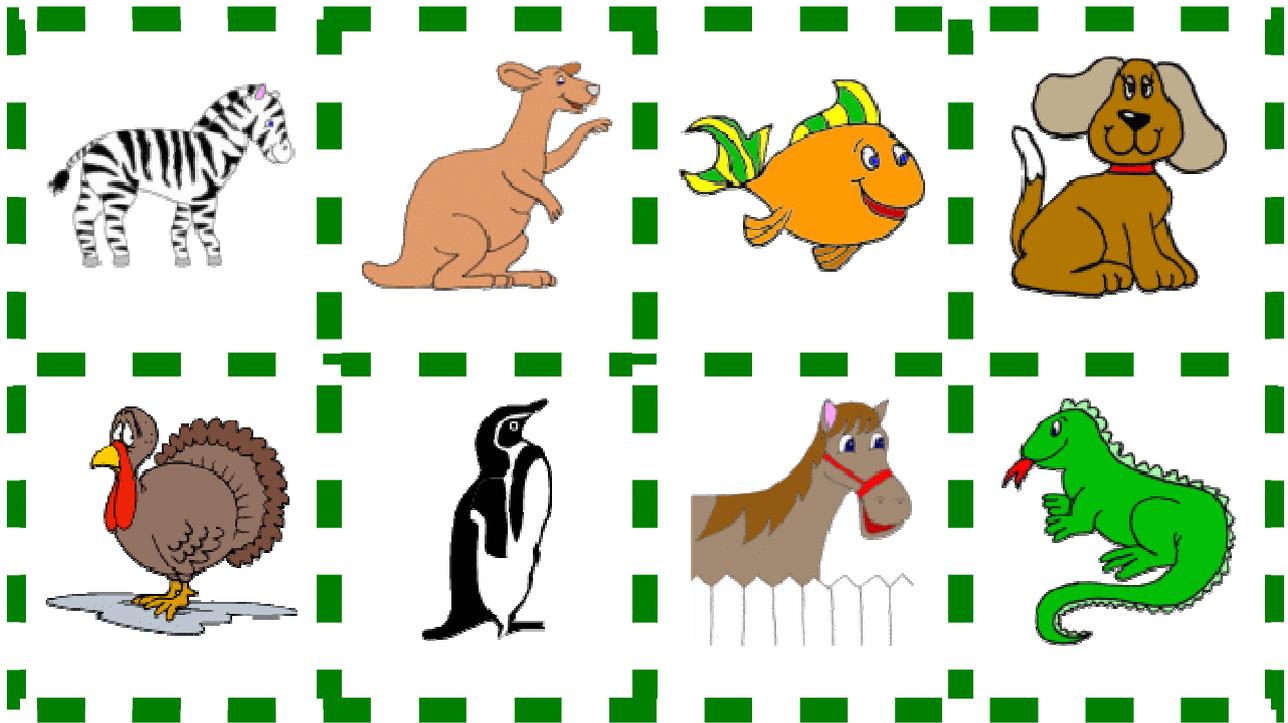
Objetivo lingüístico: practicar el léxico (los animales)

Objetivo general: visualizar el vocabulario, colocar los animales en sus entornos

²² de http://es.islcollective.com/worksheets/worksheet_page?id=20304 (25.5.2012.)

8.3.1.8.1. Ficha 7





8.3.1.8.2. El plan de la pizarra

<u>MAR</u>	<u>GRANJA</u>	<u>ESTEPA</u>
<u>JUNGLA</u>	<u>DESIERTO</u>	<u>ÁRTICO</u>

8.3.1.8.3. Procedimiento

La profesora pregunta a los alumnos qué nombres de animales se acuerdan de la clase anterior y les pide que describan una de ellas, su aspecto físico, dónde vive, qué come... Luego la profesora divide la pizarra en seis partes y escribe en cada una lo siguiente: *mar, granja, estepa, jungla, desierto, ártico*. Ahora invita a cada alumno que venga a la pizarra, elige el dibujo de un animal, diga su nombre en español y, si los demás alumnos deciden que ha dicho el nombre correcto, coloca el dibujo en la parte apropiada de la pizarra con un imán.

8.3.1.8.4. Observaciones

A los alumnos les resultó muy divertida la actividad, especialmente reconocer los animales de los dibujos. La dinámica de la clase era muy positiva y enérgica y todos expresaban ganas de aprender/practicar el vocabulario. Como la actividad tenía un carácter competitivo, los alumnos se concentraban mucho al elegir los dibujos y decir la palabra correcta. El orden en el cual los alumnos elegían los animales sirvió como señal para la profesora para que pudiera ver qué nombres de los animales los alumnos ya han aprendido y cuáles hay que practicar más.

8.4. DISCUSIÓN

La teoría de Howard Gardner habla de ocho tipos de inteligencia y cada persona tiene un cierto nivel de cada una de las distintas inteligencias, desarrolladas a lo largo de su vida. Esto implica que existen ocho tipos de personas que tienen diferentes maneras de aprender y procesar la información. En el aula, estos individuos forman parte de una clase diversa cuyos miembros deben aprender juntos la misma materia, con el mismo profesor y al mismo tiempo. Tomando en cuenta las descripciones de las inteligencias, hemos diseñado ocho actividades para aplicarlas en clases de L2 entre alumnos cuyos niveles de las inteligencias múltiples no sabíamos. En conformidad con los objetivos de nuestro trabajo, observamos lo siguiente:

Aplicando la teoría de las IIMM., nos planteamos tres preguntas principales. La primera pregunta de nuestro trabajo cuestionaba la posibilidad o facilidad del diseño de estos tipos de actividades. Aunque cumplimos con el diseño de todas las ocho actividades, podemos afirmar que la actividad que provocaba menos problemas, cómo se esperaba, era la actividad dirigida a la inteligencia lingüístico-verbal. Como ésta supone leer, escribir, memorizar, y, lo más importante, hablar, o sea, todos los objetivos de las clases de segundas lenguas, no faltaban ni ideas ni materiales para cumplirla. Todos recordamos las clases de lenguas, tanto primeras

como segundas, de la escuela primaria y secundaria, las tareas que se hacían en ellas y los materiales que se usaban. Para el presente trabajo, optamos por un texto sobre un actor mexicano, un ejercicio de tipo "verdadero/falso" con el cual se averiguan las informaciones del texto y una pequeña discusión sobre el texto y el tema.

Otra actividad con la que tampoco había muchos problemas era la actividad dirigida hacia la inteligencia musical. Hoy en día es muy común presentar no sólo el puro lenguaje, la gramática y el vocabulario, en las clases de L2, sino la cultura del idioma meta. Así que se suelen leer textos sobre la historia, el arte y las costumbres de los países extranjeros y una de las maneras más oportunas de introducir una parte de un país al aula es mediante la música. Sea tradicional o contemporánea, al reproducirla, los alumnos llegan a un contacto inmediato con el carácter de los hablantes nativos, con su vida cotidiana y con el habla (o el canto) natural.

La inteligencia interpersonal tampoco era difícil para incorporar en una actividad porque es muy común trabajar en parejas o en grupos en muchas asignaturas en las escuelas, y sobre todo en las clases de L2 cuyo objetivo es la comunicación en un idioma extranjero. Para incluir toda la clase en la comunicación, elegimos hacer un debate que trataba sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje de L2, un tema familiar para los alumnos.

Hablando de la inteligencia espacial, hay que mencionar que antes de la aparición de la teoría de las II.MM., no sólo los psicólogos educativos, sino también los lingüistas entendían la relación entre el significado y el significante²³, i.e., de visualizar los conceptos de los que se habla. La actividad en la cual hay que dibujar una entidad concreta y cotidiana (pero para sí mismos, porque el objetivo no era valorar los alumnos con capacidades extraordinarias de dibujar, ni desestimar los alumnos con unas capacidades más humildes) llegó espontáneamente. Incluso, pensamos en la teoría del método directo que habla de la similaridad del proceso de enseñanza/aprendizaje de la primera y la segunda lengua porque, como sabemos, muchas veces los niños dibujan objetos cuyos nombres acaban de aprender. Nuestra actividad era un poco más complicada que solamente dibujar objetos, porque también incluía la orientación espacial y así tocó esta inteligencia en su totalidad.

En cuanto a la inteligencia intrapersonal, el reto era diseñar una actividad a través de la que los alumnos pudieran conocerse a sí mismos, pero que no "invadiera" demasiado en su

²³ El signo lingüístico es la combinación de un concepto (significado) y de una imagen acústica (significante), que componen en conjunto una entidad lingüística de dos caras interdependientes. Es una construcción social que funciona dentro de un sistema lingüístico.

intimidad y que no les hiciera sentir incómodos delante de los demás estudiantes. Así que decidimos darles un cuestionario a través del cual pudieran aprender un poco más de sí mismos y sus hábitos pero cuyo tema era lo suficientemente neutral y cotidiano, e incluso divertido, para provocar comunicación.

Hablando de la inteligencia naturalista, lo más lógico hubiera sido organizar un viaje de estudio al campo, pero como éste exige mucha organización y afecta otras clases y asignaturas, nos conformamos con introducir la naturaleza en el aula con imágenes de diferentes animales y la inteligencia naturalista la tratamos con la tarea de identificar y clasificar los animales en su especie respectiva.

De las inteligencias nombradas, la que se ve sin duda como opuesta a la inteligencia lingüístico-verbal es la lógico-matemática. Como los números forman parte de nuestra vida cotidiana, pertenecen al léxico imprescindible y son una de las primeras palabras que se aprenden en las clases de L2. Es más, frecuentemente los alumnos hacen cálculos simples para memorizarlos mejor, así que trabajar con los números en L2 no resulta tan extraño como parece. Para hacer algo diferente, para el presente trabajo elegimos una actividad divertida que solicitaba la habilidad de resolver problemas a través de pautas. Lo interesante era que las pautas contenían una nueva forma verbal que los alumnos adoptaban sin darse cuenta porque estaban concentrados en resolver el problema.

Por último, la actividad dirigida a la inteligencia corporal-kinestésica también era un pequeño reto porque moverse implica un poco más de espacio, algo que muchas aulas no tienen. Sin embargo, logramos diseñar una actividad física que se supone hacer en las oficinas, así que toma en cuenta un espacio pequeño y no exige gran condición física, sino más bien sirve para estirar y relajarse.

Nuestra segunda pregunta trataba la probabilidad y facilidad de incorporar estas actividades en las clases de L2. La mayoría de las cuestiones con las que nos enfrentamos al diseñar las actividades eran precisamente cómo diseñar actividades que se pudieran incorporar fácilmente en las clases. Así que las actividades que eran más fáciles de crear también eran las que se podían incorporar fácilmente no sólo en una clase, sino que representan el tipo de actividades que se pueden hacer durante todo el año académico, con pequeñas variaciones. Aquí incluimos las actividades dirigidas a la inteligencia lingüístico-verbal, musical, interpersonal, e incluso la espacial, la lógico-matemática e la intrapersonal.

Las más problemáticas eran la corporal-kinestésica y la naturalista, simplemente porque requieren un tipo de espacio que no coincide con el aula tradicional en el que las clases de L2

se enseñan. Ésta es la razón por la que últimamente se abren colegios y escuelas experimentales cuyas clases tienen lugar en la naturaleza, fuera de los edificios y aulas.

La última pregunta, la que se refiere a la recepción de las actividades por parte de los alumnos y el éxito general de las actividades, estaba compuesta de dos partes precisamente porque se trataba de actividades que se diferenciaban entre sí y algunas eran poco convencionales, así que el éxito final de ellas podía depender de la reacción de los alumnos.

Como hemos mencionado varias veces, la actividad lingüístico-verbal era la más esperada, típica, no provocaba ninguna reacción extraordinaria y se cumplió sin problemas, lo que no significa que era la más exitosa.

La actividad intrapersonal trajo resultados similares porque era compuesta del trabajo individual con una ficha y luego la discusión en clase, las dos actividades muy comunes en clases de L2 y a las que los alumnos ya estaban acostumbrados, aunque, como siempre, el tema les gustó más a unos que a otros.

La actividad interpersonal era muy productiva porque los alumnos colaboraban al presentar los argumentos y lo hicieron de una manera muy satisfactoria. Practicaban su expresión oral y su capacidad de organizar sus ideas para luego presentarlas delante de la clase. La mayoría estaba muy dispuesta a participar y dar su opinión, así que el objetivo de comunicar se logró, aunque, como hemos mencionado, a veces pasaban al croata para terminar sus argumentaciones. Otra cosa que hay que mencionar en cuanto a ésta y actividades similares es que el profesor a veces no puede predecir qué tema les va a gustar y sobre qué tienen opiniones fuertes, o sea cuánto tiempo hay que tomar para ella. A veces algún tema no les interesa en absoluto y acaban muy pronto con ella y a veces el problema es cómo pasar a otra actividad porque los alumnos todavía tienen mucho que decir. Como el objetivo de cada clase de L2 debería ser la comunicación, es importante dejar que la conversación fluya naturalmente y no obstruirla demasiado, por esto es prudente dejar este tipo de actividades para el fin de la clase.

La actividad relacionada con la inteligencia espacial también fue recibida muy bien. Parece que cuando se les da una ficha con la cual tienen que trabajar, se les sube el sentimiento de la familiaridad y lo hacen sin preguntas. Como hemos mencionado, la orientación espacial les costaba un poco, pero al final cumplieron con la actividad sin muchos problemas.

Las actividades dirigidas a la inteligencia lógico-matemática y a la naturalista eran muy interesantes porque las dos eran diseñadas de manera competitiva, especialmente la lógico-

matemática donde el deseo de resolver el problema correcta y rápidamente hizo que no se dieran cuenta de que estaban aprendiendo una L2.

Lo similar se puede afirmar sobre las actividades dirigidas a la inteligencia corporal-kinestésica y la musical. Como éstas últimas cuatro inteligencias a primera vista no tienen mucho que ver con aprender una segunda lengua o con las características y las destrezas que normalmente vemos como necesarias para expresarse y comunicar en L2, los alumnos podían alejarse un poco de la posible monotonía de las clases habituales y la presión de su objetivo. Por eso podemos concluir que precisamente éstas eran las actividades más exitosas. Los alumnos se divertían, empleaban varias destrezas, aplicaban todo su cuerpo, sus competencias y conocimientos y, por fin, desarrollaban muchas de sus habilidades, al no querer decir inteligencias. Es esta justamente la razón por la que vemos que estos tipos de actividades deberían estar incluidos en las clases de segundas lenguas. Sabiendo que los métodos de la enseñanza de segundas lenguas ya están de antemano dirigidas hacia la comunicación, estas actividades fomentan todo tipo de comunicación porque, como sabemos, no nos comunicamos solamente con palabras, y este enfoque puede contribuir a un aprendizaje más fácil e integrado de segundas lenguas, lo que desde siempre ha sido el objetivo de cada método.

8.5. CONCLUSIONES Y LÍNEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN

Como ya hemos enunciado, nuestro objetivo era analizar la teoría de las Inteligencias Múltiples con el propósito de realizar actividades de clase a través de las cuales pudiéramos examinar las aplicaciones de esta teoría en el proceso de enseñanza/aprendizaje de idiomas. Las tres preguntas que nos planteamos: (a) ¿es posible diseñar actividades dirigidas hacia las inteligencias múltiples?, (b) ¿es posible incorporarlas en las clases de segundas lenguas? y (c) ¿serán exitosas las actividades/cómo las recibirán los alumnos? en general fueron respondidas positivamente. Como elaboramos en la discusión, cada una de las actividades suponía un "reto" aparte y tuvimos que reflexionar sobre cuál puede ser la mejor forma para dar cabida en las clases a una metodología que tuviera en cuenta la diversidad y que no fuera producto de la casualidad. Nos dimos cuenta de que al valorar las diferencias individuales favorecemos la inclusión de los alumnos ya que al potenciar las diferentes inteligencias ofrecemos a todos los alumnos la oportunidad de aprender a través de sus puntos fuertes, al crear un aula que intente dar importancia a todos los alumnos o en la que, por lo menos, todos puedan encontrar su sitio. El trabajo nos ha ayudado también a reflexionar y comprender un poco más cómo

aprenden nuestros alumnos, recordarnos que nos dirigimos a un público heterogéneo por definición.

Si bien en nuestro estudio obtuvimos resultados positivos, no podemos generalizar las conclusiones más allá de nuestra muestra. Las dinámicas que con un grupo son un éxito pueden tener el efecto contrario con otro grupo. Si bien podemos hacer un balance positivo del estudio, no podemos obviar como también nos vimos limitados tanto en términos de tiempo como en recursos. De hecho, disponer de un mayor número de clases nos hubiera permitido ser más precisos y hubiéramos podido desarrollar un mayor número de actividades a tal efecto. Asimismo, también nos hubiera gustado repetir el estudio con otros grupos y, sobre todo, poder trabajar con otros profesores dentro del marco de una investigación-acción para poder evaluar nuestras diferencias en cuanto a inteligencias y el poder colaborar con otros docentes cuyos puntos fuertes pudieran complementarnos. En este sentido, hace falta desarrollar materiales, diseñar programas y pilotar proyectos de evaluación a la luz de la teoría de las Inteligencias Múltiples, pero, sobre todo, debemos reflexionar sobre cómo rectificar y mejorar sus implicaciones educativas para incorporarlas con éxito en nuestras clases.

9. CONCLUSIÓN

La tarea fundamental de la educación es la transmisión de conocimientos y habilidades, y su principal desafío es transferir esos conocimientos a alumnos muy distintos entre sí. Durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, los profesores siempre se han preguntado la misma pregunta - ¿por qué, en condiciones similares, los alumnos logran niveles de éxito bastante diferentes?

Las reflexiones sobre las diferencias en el éxito del proceso de enseñanza/aprendizaje están estrechamente vinculadas a las reflexiones sobre la diversidad humana en general. De igual forma, el origen del estudio de las diferencias individuales se encuentra en la propia génesis de las investigaciones en psicología. Uno de los conceptos derivados de estas investigaciones es la noción de la inteligencia. Puesto que en la mayoría de los esfuerzos en tratar de definirla aparece la capacidad de aprender rápida y fácilmente, una de las principales preocupaciones de las investigaciones en este campo fue la búsqueda de los factores que predicaran el éxito en el aprendizaje.

Para ello se creó la primera prueba de inteligencia y fue utilizada como predictor de éxito en el aprendizaje. Sin embargo, era discriminatoria, ya que asumía que la inteligencia se podía especificar como un único factor estable que se puede medir de forma precisa y objetiva y que afecta todas las facetas de rendimiento. En ese período, el eje principal de la educación era el objeto del estudio y cualquier tipo de "modificación" en el proceso educativo se reflejaba en la selección de sus participantes y no en la modificación de los objetos o los métodos de la educación.

A medida que las investigaciones avanzaban, empezaron a desenvolverse las teorías de la pluralidad de la inteligencia, y al mismo tiempo han comenzado a surgir diferentes métodos de aprendizaje que poco a poco desplazaban el enfoque del proceso de enseñanza/aprendizaje de la materia a los propios estudiantes, reconociendo que al tomar en cuenta sus diferencias (y respectivamente sus necesidades) se puede influir en el resultado.

Una de estas teorías es la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Gardner, con su teoría, intenta reinterpretar la cognición humana, tomando como punto de partida una visión descentralizada del concepto de inteligencia. De manear que nos recuerda que estamos condicionados no sólo por la visión tradicional de la inteligencia, demasiado restrictiva, sino también por el lugar y la cultura a la que pertenecemos y desde la cual analizamos el mundo. Aceptando la teoría de la diversidad humana (un concepto tan importante en la enseñanza de las segundas lenguas), estamos obligados a buscar métodos de enseñanza lo más neutros

posibles, si realmente queremos dar las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos, independientemente de sus preferencias cognitivas y condicionamientos culturales. Si reconocemos que cada cual es inteligente a su manera, podremos orientar nuestro esfuerzo a la creación de un espacio educativo que dé cabida a múltiples formas de aprender. De la misma forma que los alumnos siempre tienen que adaptarse a nuestro estilo de enseñanza, inevitablemente marcado por nuestro propio estilo de aprendizaje, también nosotros debemos pensar en cómo ajustarnos a sus necesidades.

De este modo, la diversidad pasa a ser el eje de una sociedad de individuos cuyas competencias sean valoradas y fomentadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Armstrong, T. (1999) *Seven Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Multiple Intelligences*. New York: Penguin Putnam Inc.
- Armstrong, T. (2000) *Multiple Intelligences in the Classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arnold, J. y Fonseca Mora, M. C. (2004) Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective. *IJES, International Journal of English Studies*, 4 (1): 119-136.
- Clifford, T. et al. (1986) *Introduction to Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Eysenck, M. W. (2004) *Psychology. An International Perspective*. New York: Psychology Press.
- Gardner, H. (1983) *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana Press.
- Gardner, H. (1995) Reflections on Multiple Intelligences. *Phi Delta Kappan*, 77(3): 200-208.
- Gardner, H., Kornhaber, M. y Wake, W. (1996) *Inteligencija: Različita gledišta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Gardner, H. (2001) *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Morgan, H. (1996) An Analysis of Gardner's Theory of Multiple Intelligence. *Roeper Review*, 1(18): 263-270.
- Pritchard, A. (2009) *Ways of Learning. Learning Theories and Learning Styles in the Classroom*. New York: Routledge.
- Richards, J. y Rogers, T.S. (2003) *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Armstrong, T. (1994) *Multiple Intelligences: Seven Ways to Approach Curriculum*. En http://www.thomasarmstrong.com/articles/7_ways.htm (16.07.2011.)
- Arnold, J. (2007) *Inteligencia cinética-corporal: al aula de ELE con el cuerpo en mente*. En http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/mayo_07/07052007a.htm (16.07.2011.)
- Binet, A. (1905) *L'Annee Psychologique*. 12: 191-244. En <http://psychclassics.yorku.ca/Binet/binet1.htm> (07.09.2012.)
- Carroll, R. (1999) Neuro-linguistic Programming (NLP). *The Skeptic's Dictionary*. En <http://skepdic.com/neurolin.html> (20.09.2011.)

- Christison, M. A. (1995-6) Multiple Intelligences and Second Language Learners. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, 1(3).
En <http://www.njcu.edu/CILL/vol3/christison.html> (30.10.2012.)
- Gallego Gonzáles, S. (2009) La teoría de las Inteligencias Múltiples en la enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. En http://gredos.usal.es/jspui/bitstream/10366/76442/1/DLE_Gallego_Gonzalez_S_Lateoriadelas_inteligencias.pdf (16.07.2011.)
- García, G. (2005) Inteligencias Múltiples y didáctica de las lenguas extranjeras. *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 10 (7). En http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/garcia4/garcia4.htm (28.08.2011.)
- Gilman, L. (2001) *The Theory of Multiple Intelligences*.
En <http://www.indiana.edu/~intell/mittheory.shtml> (20.09.2012.)
- Huaquín, V. (2007) *Psicología del aprendizaje escolar. Texto de apoyo didáctico para la formación del alumno*. En <http://es.scribd.com/doc/74185281/64/Confiabilidad-y-validez> (20.09.2012.)
- Human Intelligence (2012) *Encyclopaedia Britannica Online*. En <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/289766/human-intelligence> (07.09.2012)
- Navarro Ramírez, D. (2006) *La teoría de las inteligencias múltiples y la programación, ejecución y evaluación en la enseñanza y aprendizaje del Inglés*. En http://www.so.ucr.ac.cr/Coordinaciones/Investigacion/Revistas/Revista%207/Capitulo_9.pdf (26.08.2011.)
- Salmerón Vílchez, P. (2002) Evolución de los conceptos sobre inteligencia: Planteamientos actuales de la inteligencia emocional para la orientación educativa. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 1(5): 97-122. En <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1957853> (07.09.2011.)
- Waltz Schelini, P. (2006). The Fluid and Crystallized Intelligence Theory: Beginnings and Development. *Estudios de Psicología*, 11(3). En http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-294X2006000300010&script=sci_arttext (18.09.2012.)
- http://www.dgb.sep.gob.mx/informacion_academica/actividadesparaescolares/multimedia/manual.pdf (05.09.2011.)
- http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario (28.08.2011.)
- <http://www.estrategiaspnl.com/5.135.0.0.1.0.phtml> (18.09.2012.)
- <http://redpub2.wordpress.com/2009/05/15/joy-paul-guilford-%E2%80%93-estructura-del-intelecto/> (18.09.2012.)