



GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

CURSO ACADÉMICO 2016-2017

El desarrollo del ELE en el aula de Primaria a
través de las Inteligencias Múltiples.

The development of the ELE in the classroom of
Primary across the Multiple Intelligences.

Autor: María Cruz Ortiz Gómez

Director: Manuel Pérez Saiz

Fecha: Julio de 2017.

VºBº DIRECTOR

VºBº AUTOR

Índice

RESUMEN.....	5
ABSTRACT.....	6
1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. JUSTIFICACIÓN.....	10
3. MARCO TEÓRICO.....	11
3.1 Conceptos de <i>inteligencia</i>	11
3.2 Howard Gardner y la Teoría de las Inteligencias Múltiples.....	12
3.3 Tipología de las Inteligencias Múltiples.....	13
• Inteligencia lógico-matemática.....	13
• Inteligencia lingüística.....	13
• Inteligencia espacial.....	14
• Inteligencia físico-kinestética.....	14
• Inteligencia musical.....	14
• Inteligencia naturalista.....	14
• Inteligencia intrapersonal.....	14
• Inteligencia interpersonal.....	14
3.4 Las Inteligencias Múltiples y la educación.....	15
3.5 Motivación y aprendizaje.....	15
3.6 La adquisición del lenguaje en ELE.....	16
3.7 Las Inteligencias Múltiples y enseñanza del español.....	17
3.7.1 Motivación e Inteligencias Múltiples en la enseñanza del español.....	18
3.7.2 Importancia de las Inteligencias Múltiples en el aprendizaje.....	18
3.7.3 Enseñanza del español como L2 en Primaria.....	19
3.7.4 Inteligencias Múltiples en los manuales de ELE.....	20

4. PROPUESTA DIDÁCTICA.....	21
4.1 Nivel al que se dirige.....	21
4.2 Objetivos.....	22
4.3 Contenidos.....	23
4.4 Metodología.....	24
4.5 Recursos.....	25
4.6 Actividades para el aula.....	26
4.6.1 Actividades.....	26
• Actividad 1: Creación de monstruos.....	26
• Actividad 2: ¿Qué llevo puesto?.....	27
• Actividad 3: Punto fuerte.....	27
• Actividad 4: Congelarse.....	28
• Actividad 5: Observación de la habitación.....	28
• Actividad 6: Strip story.....	29
• Actividad 7: Juego de concentración.....	29
• Actividad 8: Juego de dibujos.....	30
• Actividad 9: Rompecabezas.....	30
• Actividad 10: Simón dice.....	31
• Actividad 11: Pelota silenciosa.....	31
• Actividad 12: Juego de descubrimiento.....	31
4.7 Evaluación.....	32
5.CONCLUSIONES.....	33
6. BIBLIOGRAFÍA.....	35
7. ANEXOS.....	38
Anexo 1: Presentación a través de las Inteligencias Múltiples.....	38

Anexo 2: ¿Quién me ha ayudado con mis inteligencias?.....	40
Anexo 3: ¿Qué inteligencias se le dan mejor a x?.....	41
Anexo 4: Diálogos con el abecedario.....	42
Anexo 5: Actividades para el fomento de cada una de las inteligencias.....	43

El desarrollo del ELE en el aula de Primaria a través de las inteligencias múltiples.

RESUMEN

El propósito de este trabajo consiste en utilizar la teoría de las Inteligencias Múltiples, postulada por Howard Gardner, como vehículo para atender la diversidad del alumnado, organizar distintos contextos de aprendizaje y diseñar actividades atractivas para el aprendizaje de lenguas. Específicamente, el objetivo que persigue la siguiente investigación es proponer la citada teoría en el ámbito de la enseñanza del ELE en las aulas de Primaria y comprobar hasta qué punto, a partir de ese planteamiento, las estrategias de aprendizaje de una lengua se vuelven más eficaces.

Palabras clave: Teoría de las Inteligencias Múltiples, diversidad, estudiantes, enseñanza del español, segunda lengua, inteligencia, lengua extranjera, Gardner.

The development of the ELE in the classroom of Primary across the multiple intelligences.

ABSTRACT

The purpose of this work is to use Howard Gardner's theory of Multiple Intelligences as a vehicle to attend to the diversity of students, to organize different learning contexts and to design attractive activities for language learning. Specifically, the objective of the following research is to propose the above-mentioned theory in the field of ELE teaching in Primary classrooms and to verify to what extent, from this approach, the strategies of learning a language become more effective.

keywords: Theory of Multiple Intelligences, diversity, students, teaching of Spanish, second language, intelligence, foreign language, Gardner.

1. INTRODUCCIÓN

Durante los últimos años, la sociedad ha cambiado mucho. Una de las causas de ese cambio es la llegada a España, y posterior asentamiento, de millones de personas extranjeras. Esta realidad afecta a la sociedad en general y también se manifiesta en el día a día de las escuelas. En consecuencia, nos encontramos en las aulas con grupos heterogéneos con múltiples situaciones: el desconocimiento de la lengua de acogida, diferentes ritmos de aprendizaje... Todo ello obliga a repensar la educación ya que es el principal factor que permite al individuo su desarrollo personal, su promoción e integración en la sociedad (J.E. Linares Garriga y M. López Oliver , 2016).

La gran mayoría de los alumnos extranjeros pertenecen a Primaria, el segundo grupo más numeroso es el de Infantil y, por último, está el de los estudiantes de la ESO, Bachillerato y FP (Aja, Carbonell, Ioé, Funes, & Vila, 2000).

Según los datos de dos estudios realizados por el Instituto Nacional de Estadística (INE): “*Cifras de Población a 1 de enero de 2016 y Estadística de Migraciones del año 2015*”, durante el año 2015 la inmigración aumentó un 12,5%. La sociedad de la información y de la comunicación en la que vivimos junto con la globalización hacen que los desplazamientos por todo el mundo sean más fáciles (Francisco Hidalgo, 2004).

Existe una amplia brecha entre las demandas de la sociedad y las respuestas que se dan en la escuela puesto que ésta tiende a ser una institución rígida (Martín, 2009). Ahora existe la diversidad, los alumnos ya no son una masa homogénea y, aunque en muchos casos se acepta la diversidad cultural, lo cierto es que se sigue reproduciendo mayoritariamente la cultura de la sociedad dominante. Por lo tanto, la escuela no se adapta a los alumnos diversos, sino que trata de socializarlos en la cultura que predomina (Martín, 2009).

Sin embargo, *“Todos los niños tienen derecho a la educación”*. Esta afirmación empieza con la Declaración de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y se concreta en el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales (ONU, 1966) y en otros tratados posteriores sobre inmigración. Asimismo, en la Convención sobre los derechos del niño (ONU, 1989), en el artículo 28 se insiste en el derecho a la educación, incluyendo la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos y el acceso de todos los niños a la enseñanza general y profesional. Finalmente, el reglamento de la LOE de 1996 reconoció que *“Los extranjeros tienen derecho a la educación en las mismas condiciones que los españoles”* (art. 2.2) (Aja, Carbonell, Ióe, Funes, & Vila, 2000).

En España, el concepto de *atención a la diversidad* no se contempla en nuestra legislación hasta la Ley General de Educación de 1970. A partir de ahí, se ha ido introduciendo una serie de conceptos en las diferentes leyes educativas, llegando así a la vigente LOE 2/2006 del 3 de mayo, en la que se dice que la comunidad educativa en general debe dar respuesta a la diversidad de su alumnado, teniendo en cuenta sus dificultades y en qué niveles se producen (Rodríguez, 2014). Esta Ley incluye también el concepto de alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, entre los que se encuentran los alumnos de integración tardía en el sistema educativo, considerando dentro de este colectivo al alumnado extranjero (J.E. Linares Garriga y M. López Oliver, 2016). Partiendo de esas consideraciones, se debe encontrar la metodología que se adapte mejor a sus características, garantizando así la equidad y logrando una verdadera integración escolar (Rodríguez, 2014).

Cuando un adolescente extranjero llega a España, de acuerdo con la legislación vigente, se le escolariza en un curso concreto en función de su edad, también se le hace una prueba de nivel para ver qué nivel curricular tiene. Asimismo, se tiene en cuenta el grado de conocimiento del español. Es esencial que adquieran la competencia necesaria para poder desenvolverse tanto en la escuela como en la

vida misma. En consecuencia, existen medidas (diferentes en cada comunidad autónoma) encaminadas a atender esta necesidad, con el objetivo de conseguir una integración lo más rápida posible y evitar que se produzca fracaso escolar por el desconocimiento del idioma. La medida más destacada es la puesta en marcha de Aulas de Inmersión Lingüística, con el objetivo de hacer que los alumnos reciban clases de español como L2, mientras que los demás compañeros estudian otras asignaturas (Martínez, 2008).

La oferta de cursos de formación del profesorado acerca de la enseñanza de español a inmigrantes cada vez es mayor, pero se trata de cursos voluntarios, así que la realización de los mismos dependerá de factores personales e individuales (Martínez, 2008).

En definitiva, la importancia de la educación adquiere aún más relevancia cuando se trata de la formación de niños inmigrantes ya que se encuentran con una gran dificultad al llegar a un país en el que la lengua es diferente a la propia. Además, *“Algunos factores físicos como la composición del cerebro de los niños, así como su desarrollo cognitivo y social hacen que se considere oportuno y esencial el inicio temprano del aprendizaje de un segundo idioma”* (Zúñiga, 2009). La escuela primaria es una de las etapas en las que los niños están expuestos a una mayor instrucción, por lo tanto, tendrán una mayor oportunidad de adquirir el *input*¹.

¹ Entendemos por input los datos suministrados a los alumnos y que constituyen el punto de partida de una tarea. En un aula donde el input se usa con fines comunicativos, el input puede derivar del uso de materiales auténticos pedagógicos, entendiendo por auténticos los que no han sido modificados con fines específicos para ser usados en el aula (Hover, 1986, y Morris y Stewart-Dore, 1984, para materiales auténticos centrados en la escritura).

2. JUSTIFICACIÓN

La teoría de las Inteligencias Múltiples² permite enseñar la lengua por muchas vías, además de ofrecer una gran variedad de posibilidades a la hora de diseñar actividades para el aprendizaje de las lenguas. Dado que en la mayoría de centros siguen utilizando el método tradicional para enseñar una lengua extranjera, conviene analizar otras rutas, por eso el motivo de esta investigación. El propio Gardner (1995) aseguró que muchos de los estudiantes no comprenden los contenidos que, a menudo, se imparten en las escuelas. Por el contrario, la teoría de las IM tiene otras características empezando por el fomento de una mayor comprensión, se adapta a varias situaciones, trabaja varias materias y amplía las experiencias de enseñanza- aprendizaje, de modo que parece una buena opción a la hora de la enseñanza del ELE.

Según Larsen-Freeman (2000) y Richards y Rogers (2001), cuando nos referimos a las IM, estamos hablando de una filosofía educativa que centra su atención en el alumno y que contempla varias dimensiones de la inteligencia que pueden ser desarrolladas y trabajadas en el aula. No todos tenemos los mismos intereses y capacidades ni todos aprendemos de la misma manera. No todas las personas son capaces de desarrollar unas determinadas inteligencias, pero la clave es que cualquier individuo puede expresar sus potencialidades por medio de las inteligencias que tenga más desarrolladas.

Estados Unidos es el país que ha tomado la delantera en la enseñanza del español mediante las IM. Entre los principales logros de una experiencia de más de diez años, se han observado los siguientes: minimización de los problemas de conducta, incremento de la autoestima en los alumnos, desarrollo de las habilidades de cooperación y liderazgo, aumento del interés y de la dedicación al aprendizaje, incremento de un cuarenta por ciento en el conocimiento y presencia permanente del humor (López, 2012).

² En lo sucesivo, nos referimos a esta teoría, propuesta por Howard Gardner en 1983, a través de las siglas IM.

En conclusión, el reto es atractivo y parece que merece la pena intentar aplicarlo en nuestro contexto educativo.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Conceptos de *inteligencia*.

A lo largo del tiempo, se observan diferentes conceptos de *inteligencia*, dado que varía en función de cambios de índole social, científico y cultural. En un primer momento, el concepto de *inteligencia* se relacionaba con la supervivencia del grupo, por consiguiente, el que hacía que la comunidad avanzara era considerado como un ser superior (Alonso, 2013).

Posteriormente, cuando las sociedades evolucionaron de la mano del desarrollo industrial, la *inteligencia* estuvo más relacionada con la lingüística y la lógico-matemática. En 1912, surgió el llamado “*cociente de inteligencia*”, unas pruebas que se aplicaron en prácticas educativas, especialmente en Estados Unidos y Europa Occidental. Para medir el “*cociente de inteligencia*” se usaba la proporción entre la edad mental y la edad cronológica multiplicada por 100. Las primeras pruebas de inteligencia fueron diseñadas en 1905 por Alfred Binet y, mediante ellas, se determinaba qué alumnos eran apartados de la enseñanza pública (López, 2012).

Sin embargo, autores como Thurstone y Guilford no consideraban la *inteligencia* como algo que se pudiera cuantificar, por el contrario, creían que el intelecto humano comprendía multiplicidad de habilidades psíquicas (Alonso, 2013).

Es en 1997 cuando Gardner ofrece una nueva visión de la mente que no se centra tanto en cuantificar la inteligencia, sino que se tienen en cuenta aspectos relacionados con el entorno y la capacidad de resolverlos:

“La capacidad de resolver problemas y/o productos habituales que son importantes en un ámbito cultural o en una comunidad” (Gardner, 1997, p.117).

Igualmente, Vigotsky (1979) piensa que la inteligencia es un producto histórico cultural, que puede modificarse a través de la acción y, en particular, por la actividad

mediada por el lenguaje. Como ya se dijo, si bien la inteligencia es heredada, también puede desarrollarse.

Tanto Gardner como Lev Vigotsky apelan al entorno hablando de la influencia que tiene en el desarrollo de la inteligencia.

Como se puede observar, Gardner propone una nueva actitud o forma de pensar en lo que se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje, apoyado en las ideas de Dewey, Montessori, Décroly y los principios de la Escuela Nueva y la Educación Progresista.

A continuación, se exponen los principios de esta nueva visión (Alonso, 2013):

- Existen muchas y distintas facultades intelectuales, o competencias, cada una de ellas, con su propia historia de desarrollo.
- Hay áreas del cerebro que corresponden, al menos, a ciertas formas de la cognición. Hay, además, una organización neural acorde con la noción de distintos modos del procesamiento de información.
- No existe una sola lista irrefutable y aceptada en forma universal de las inteligencias humanas. Pero, incluso así, es necesario mejorar la clasificación de las competencias intelectuales humanas.

3.2 Howard Gardner y la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Gardner (1995) publicó la Teoría de las IM en 1983. En la cual, establece lo siguiente:

“La competencia cognitiva del hombre es un conjunto de habilidades, talentos o capacidades que denominamos inteligencias. Todos los individuos poseen cada una de estas capacidades en cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades. “

Es un planteamiento que permite problematizar sobre el fenómeno de la inteligencia más allá del universo de lo cognitivo. Gardner convierte la inteligencia en una destreza al definirla como capacidad, por lo tanto, esa destreza se puede

desarrollar, aunque no niega el componente genético. A pesar de las potencialidades que poseemos marcadas por la genética, éstas no son fijas, sino que se pueden desarrollar, todo depende del medio ambiente, de experiencias, de la educación... (de Luca, p. 2). Esto se relaciona con los postulados de Lev Vigostky dado que se centra en la formación social de la mente desde una perspectiva sociocultural. Es más, para este autor, *“La interacción social es el origen y el motor del aprendizaje”* (Salmerón, 2002). Entonces, resulta que, la genética no lo es todo, la experiencia del educando es un elemento importante y eso se puede entrenar.

En suma, se puede afirmar que los humanos tenemos diferentes inteligencias, cada una de ellas, localizadas en diferentes partes del cerebro, interconectadas, y que, a la vez, pueden trabajar de forma individual, y llegar a desarrollarse en gran medida (González, 2017).

3.3 Tipología de las Inteligencias Múltiples.

Aparte de la inteligencia existencial, cuya pertinencia se está valorando en la actualidad puesto que no tenemos una localización neurológica acerca de ella (Shearer, 2001), es decir, no hay evidencia científica, Gardner, hasta la fecha, ha identificado ocho inteligencias diferentes e independientes, que pueden interactuar y potenciarse recíprocamente (de Luca, p. 2).

- Inteligencia lógico-matemática: es la inteligencia de los matemáticos, los científicos, los ingenieros, y los lógicos (Gardner, 1999). Se sitúa en el hemisferio izquierdo porque incluye la habilidad de solucionar problemas lógicos, producir, leer, y comprender símbolos matemáticos, pero también utiliza el hemisferio derecho, ya que también utiliza la habilidad de comprender conceptos numéricos (Lazear, 1991).
- Inteligencia lingüística: Se sitúa en el Área de Broca, aunque utiliza ambos hemisferios (Lazear, 1991; Morchio, 2004). Es la inteligencia más reconocida en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, porque abarca el leer, el escribir, el escuchar, y el hablar (Morchio, 2004). Es la inteligencia de los

abogados, los autores, los poetas, los maestros, los cómicos, y los oradores (Gardner, 1999).

- Inteligencia espacial: abarca la capacidad de formar e imaginar dibujos de dos y tres dimensiones (Armstrong, 2000) y el potencial de comprender, manipular y modificar las configuraciones del espacio amplio y limitado (Gardner, 1999). Según Gardner, 1999 es la inteligencia de los arquitectos, los pilotos, los navegantes, los jugadores de ajedrez, los cirujanos, los artistas; los pintores, los artistas gráficos, y los escultores.
- Inteligencia físico-kinestética: constituye la capacidad de usar el cuerpo (en total o en partes) para expresar ideas, aprender, resolver problemas, realizar actividades, o construir productos (Gardner, 1999; Morchio, 2004). Según Gardner, 1999, ésta es la inteligencia de los atletas, los bailarines...
- Inteligencia musical: se localiza en el hemisferio derecho; en el lóbulo frontal derecho y el lóbulo temporal (Lazear, 1991). Incluye la “capacidad de percibir las formas musicales” (Guzmán & Castro, 2005:185). Es la inteligencia de los amantes de la música: los compositores, los cantantes, los ingenieros de sonido, los músicos, los profesores de la música, etc. (Guzmán & Castro, 2005).
- Inteligencia naturalista: capacidad de distinguir y clasificar los detalles y los elementos del ambiente urbano, de los suburbios o el rural (Morchio, 2004). Es la inteligencia de los científicos naturales y sociales, los poetas, y los artistas...
- Inteligencia intrapersonal: según Gardner, la inteligencia intrapersonal define la capacidad de conocerse a uno mismo; entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio de dirigir las acciones y lograr varias metas en la vida.
- Inteligencia interpersonal: capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas. Es la inteligencia de los maestros, los terapéuticos, los consejeros, los políticos, los vendedores, y los líderes religiosos (Gardner, 2006).

3.4 Las Inteligencias Múltiples y la educación.

Gardner (2001) afirma lo siguiente: *“Todos tenemos una combinación exclusiva de inteligencias”*. Esta idea conlleva unas consecuencias en lo que se refiere a educación, puesto que no se puede educar de la misma manera a todos los individuos. Por lo tanto, se puede afirmar que Gardner es defensor de una escuela centrada en el individuo. Para este autor, las experiencias que tenga el individuo a lo largo de su vida son clave a la hora de desarrollar cierta inteligencia o no, dado que las inteligencias también se practican. Se trata de una visión directamente influida por las ideas de Piaget (1969) dado que, para él, la inteligencia es algo cambiante que se va construyendo con las diferentes experiencias de los individuos frente a las nuevas situaciones.

Este pensamiento da lugar a un papel muy importante a la tarea educativa de los niños, pues, de acuerdo a lo anterior, es inviable que en las escuelas se enseñe de una manera homogénea. Lo lógico, por tanto, sería optar por una educación que se centre en cada persona, un sistema educativo que respete las diferencias (Gardner, 1995).

No tendría sentido la existencia de un mismo currículo para todos, la clave estaría en buscar una educación que saque lo mejor de cada individuo, maximizando sus potencialidades intelectuales, en base a las inteligencias de la persona, buscar cuál sería el camino más adecuado (López, 2012).

3.5 Motivación y aprendizaje.

De acuerdo con este punto, Gardner opina que *“Cada persona tiene la capacidad de ampliar sus inteligencias múltiples si tiene la motivación apropiada, si la cultura ambiental valora esa inteligencia y si hay recursos humanos y artificiales”* (Gardner, 2006).

A lo largo de la vida, el ser humano se puede enfrentar a experiencias malas que posiblemente impidan el desarrollo de las inteligencias en el discente, por ejemplo, vincular los malos resultados con el castigo (Montenegro, 2013). Una experiencia

como esta influye en la motivación del estudiante y en sus futuras decisiones, percepciones, intereses...

Las experiencias de las que hablamos reciben el nombre de *experiencias paralizantes*, llamadas así porque bloquean el desarrollo natural de una inteligencia (Vivian Yaneth Argüello Botero y Luz Adriana Collazos Muñoz, 2008).

Para contribuir a la motivación de los alumnos, se deben descubrir los perfiles de inteligencia de cada uno y usarlos para motivar intrínsecamente (Shannon, 2013). La motivación intrínseca es la que nos impulsa a hacer cosas por el simple gusto de hacerlas, ocurre dentro de una persona y la recompensa es la ejecución de la tarea.

Igualmente, cuando aprendemos una lengua nueva, es crucial tener una buena autoestima y motivación, lo cual se relaciona con el éxito del aprendizaje de la misma. Tanto la psicología humanística como la teoría de las IM reconocen que aprender incluye los aspectos físico, afectivo y cognitivo. El modelo cognitivo de Gardner propone que los seres humanos necesitan desarrollar no sólo sus capacidades cognitivas sino también otras habilidades físicas, artísticas y espirituales (Cuesta, 2008).

3.6 La adquisición del lenguaje en ELE.

Los estudios de adquisición de lenguas en el marco de la teoría lingüística chomskiana han demostrado la existencia de una dotación innata, especificada genéticamente para el lenguaje, conocida como Gramática Universal. Antes de nada, se hace necesario decir que la existencia de una capacidad innata para el lenguaje no explica cómo se desarrolla esa capacidad visto que no explica cómo se inicia, qué elementos la desencadenan y la hacen progresar hasta llegar a dominarla (Baralo, 1996).

En lo que se refiere al aprendizaje de una lengua extranjera, se lleva a cabo a través de la instrucción, aquí entendida como una planificación del aprendizaje y la enseñanza, con una metodología concreta y con ejercicios y actividades específicos para conseguir unos objetivos (Romero, 2009).

En otro orden de cosas, aprender una lengua exclusivamente en el aula presenta muchas limitaciones. No obstante, esto no quiere decir que la exposición de los alumnos a una lengua extranjera en el aula no sea beneficioso. Como dijo Krashen: *“The classroom will probably never be able to completely overcome its limitations, not does it have to. Its goal is not to substitute for the outside world, but to bring students to the point where they can begin to use the outside world for further acquisition”*.

La Hipótesis del Input de Krashen (1982) sugiere que la adquisición de una LE en la clase tiene lugar solo bajo ciertas condiciones, esto es, cuando los aprendientes escuchan una secuencia comprensible óptima, que sea interesante y con un mínimo de dificultad para su nivel de competencia, que no esté gramaticalmente secuenciada y que se dé en un ambiente distendido, donde los estudiantes no estén "a la defensiva". Él dice que los estudiantes aprenden mejor cuando escuchan las palabras que les interesan.

En general, se sabe que los estudiantes tienen la capacidad de aprender la lengua. Esta es una de las teorías que explica que los discentes aprenden de la observación de la lengua, de sus errores, de un contexto motivador y de la repetición. En los docentes recae la responsabilidad de encontrar la mejor estrategia (Baralo, 1996).

3.7 Las Inteligencias Múltiples y enseñanza del español.

En cuanto a la teoría de las IM aplicada a la enseñanza de lenguas, cabe decir que, conlleva una serie de ventajas que favorecen la labor del docente, por ejemplo, a la hora de planificar las clases dado que pueden estar llenas de actividades atractivas (Mora, 2017).

Por lo que se refiere a la adquisición de una lengua, depende de la memoria, la recuperación del vocabulario, la entonación y la gramática. Hay que tener en cuenta que, con esta teoría, se facilitan las conexiones necesarias para la memoria a través de la estimulación de las IM, usando actividades variadas (Arnold & Fonseca, 2004). Si se utiliza la teoría en el aula de español, se logran una variedad de aplicaciones

que permiten a los alumnos aprender la lengua de forma más individualizada y adecuada a sus necesidades (Arnold & Fonseca, 2004). Asimismo, sirve para eliminar el aburrimiento cuando un alumno estudia el mismo vocabulario de diferentes maneras (Arnold & Fonseca, 2004).

3.7.1 Motivación e Inteligencias Múltiples en la enseñanza del español.

El aprendizaje de una lengua extranjera depende del afecto, la actitud, la emoción y la motivación (Arnold & Fonseca, 2004). En consecuencia, resultaría lógico que el uso de la teoría de las IM en la enseñanza diera a los estudiantes el deseo de aprender más. Por añadidura, les facilitaría más herramientas para progresar y sobresalir.

Ahora bien, la obligación de los docentes es proveer experiencias positivas con la lengua para todos, aplicando el conocimiento de las IM. Así que, la responsabilidad del docente es planear y presentar el material de una manera relevante para todos y cada uno de los alumnos. El modelo de las IM puede ser una herramienta ventajosa para proyectar las tareas de aprendizaje para los alumnos de español como lengua extranjera debido a que, asegura que los estudiantes pueden hacer frente a los problemas que encuentran (Shannon, 2013).

Cuando los discentes tienen la posibilidad de usar sus habilidades, ven lo que pueden llegar a ser capaces de hacer, de esta manera, es posible que adquieran más confianza en sí mismos, lo cual actúa positivamente en su autoestima y su motivación de aprender la lengua (Arnold & Fonseca, 2004).

3.7.2 Importancia de las Inteligencias Múltiples en el aprendizaje.

Las cinco habilidades primordiales del estudio de la lengua son las siguientes: la comprensión de lectura, la comprensión auditiva, la escritura, la expresión oral y la comprensión cultural. Según Gardner, 2006 *“Los seres humanos son considerados las criaturas por excelencia de la comunicación; recogemos significados a través de*

palabras, imágenes, gestos, números, patrones musicales y una multitud de otras formas simbólicas”.

La escuela tradicional, con frecuencia, es injusta para los alumnos que tienden a utilizar las inteligencias aparte de la lingüística y la lógica-matemática, Gardner (2006). Frente a lo anterior, la teoría de las IM ofrece sugerencias para advertir y paliar las carencias, y puede ayudar a valorar las competencias. El docente debería trabajar con una metodología que evidencie los puntos fuertes (Shannon, 2013).

La escuela fundada en la Teoría de las IM utiliza las conclusiones científicas de la neurociencia y la ciencia cognitiva. Además, se produce un cambio en el enfoque del proceso de enseñanza y de aprendizaje, cobra gran importancia el entorno, es decir, el apoyo y estimulación de docentes y padres. Esta idea se corresponde con las aportaciones de Vygotsky en relación con el desarrollo del niño y la zona de desarrollo potencial (ZDP) que en palabras de VYGOTSKY (1979) es *"La distancia entre el nivel real o actual de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz"* (Luz Pérez Sánchez, Jesus Beltrán Llera, 2006).

3.7.3 Enseñanza del español como L2 en Primaria.

El criterio que se utiliza para la integración del alumnado extranjero es el de la normalización educativa. La legislación opta por la integración cultural y lingüística. El punto de vista por el que se rige lo anterior es el de la compensación educativa *"Se establecen apoyos lingüísticos en el contexto del idioma materno, para incorporar el segundo idioma de manera paulatina y mantener el primero de forma transitoria"* (Lovelace, 1995).

El Real Decreto 299/1996 de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, en cumplimiento de lo establecido en el Título V de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, es el que regula la prevención y compensación de las desigualdades entre el

alumnado. Asimismo, se establece que, las aulas de los centros educativos, tanto en Primaria como en Secundaria, cuenten con una serie de recursos humanos y económicos. En cuanto a los recursos humanos, se exige la presencia de profesores de apoyo para ayudar a los alumnos a adquirir el español como segunda lengua. En lo referido a la metodología, es conveniente seleccionar unos procedimientos determinados para emplear tanto en aula ordinaria como en el aula de apoyo. Se debe prestar especial atención a los intereses, deseos y necesidades del alumnado, facilitando la integración de los mismos (López B. M., 1997).

3.7.4 Inteligencias Múltiples en los manuales de ELE.

De acuerdo con el análisis de algunos manuales de ELE como *Intercambio 2*, *Avance nivel intermedio-superior*, *Gente 2* o *Español en marcha 3*, se observa que la inteligencia que más se trabaja es la lingüística seguida de la inteligencia visual. (Dasí, 2013).

El estudio también muestra que hay un gran porcentaje de ejercicios y actividades que se basan en imágenes o gráficos. En las guías comunicativas, es primordial la inteligencia interpersonal, a causa de que en muchas de las actividades es fundamental la comunicación e interacción con los alumnos. Por el contrario, cuando el enfoque es más gramatical, los alumnos realizan el trabajo principalmente por separado. En lo que se refiere a la inteligencia cinética, solo uno de los manuales, *Gente*, lo trata en mayor medida ya que al tener un enfoque por tareas, se requiere del movimiento físico para llevarlas a cabo.

La inteligencia interpersonal se utiliza únicamente en los libros comunicativos y todos ellos presentan valores bajos para la inteligencia lógico-matemática. Finalmente, las inteligencias casi inexistentes en las muestras estudiadas son la musical y la naturalista.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA.

4.1 Nivel al que se dirige.

Esta propuesta didáctica se dirige a los discentes de entre 10 y 12 años, es decir, los alumnos de tercer ciclo de Educación Primaria.

En lo que respecta al desarrollo del lenguaje, los niños de 10 – 12 años adquieren la comprensión y uso de estructuras gramaticales complejas. Empiezan a desarrollar un pensamiento más objetivo puesto que pueden intuir la idea de la causa (Olga González, Pavlova Moreno, Irene Villaverde, Melissa Malavé, Elizabeth González, 2010).

Los educandos entienden lo que leen, poseen una gran imaginación y memoria, lo que les permite aprender de manera rápida. Empiezan a razonar, clasificar y ver las relaciones de unos hechos con otros. Las observaciones todavía deben ser sencillas ya que el niño es capaz de generalizar, pero de manera limitada (Olga González, Pavlova Moreno, Irene Villaverde, Melissa Malavé, Elizabeth González, 2010).

En cuanto al contexto social del lenguaje, los niños interiorizan plenamente los sentimientos de orgullo y vergüenza, tales emociones dependen de la conciencia de sus acciones, esto influye en la opinión que el discente va creando de sí mismo.

En lo relacionado con el lenguaje oral y escrito, los discentes de estas edades han conseguido un lenguaje oral suficiente, teniendo una fuente de comunicación más fácil y fluida. Igualmente, producen discursos más complejos y más coherentes.

A veces las reglas gramaticales de ambas lenguas pueden diferir, eso es algo que da lugar a inconvenientes, como, por ejemplo: problemas de comprensión y uso de normas gramaticales (forma), morfología y articulación, contenido (semántico), adquisición y uso del vocabulario (Olga González, Pavlova Moreno, Irene Villaverde, Melissa Malavé, Thais Díaz, Elizabeth González, 2010).

4.2 Objetivos.

Tras haber analizado la Teoría de las IM de Gardner, por una parte, se pretende diseñar unas actividades para el aula de español y, por la otra, unas actividades para el fomento de cada una de las inteligencias.

El Boletín Oficial de Cantabria (2014, p. 3) enumera los objetivos generales de etapa. Se trata de objetivos globales que se trabajarán conjuntamente para conseguir el desarrollo integral del alumno. A continuación, se enumeran los objetivos que más se relacionan con el tema lingüístico y las inteligencias relacionadas con cada uno de ellos:

- ❖ Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y de responsabilidad en el estudio, así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje, y espíritu emprendedor:
 - Inteligencia Lingüística, Inteligencia Lógico-matemática, Inteligencia Espacial, Inteligencia Musical, Inteligencia Kinestésica-corporal, Inteligencia Naturalista, Inteligencia Intrapersonal, Inteligencia Interpersonal.
- ❖ Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y desarrollar hábitos de lectura.
 - Inteligencia lingüística.
- ❖ Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.
 - Inteligencia lingüística.
- ❖ Iniciarse en la utilización, para el aprendizaje, de las tecnologías de la información y la comunicación desarrollando un espíritu crítico ante los mensajes que reciben y elaboran.
 - Inteligencia Lingüística, Inteligencia Lógico-matemática.

Por otra parte, en el Boletín Oficial de Cantabria (2014, p. 95), se expone lo siguiente: el aprendizaje del lenguaje oral y escrito permite y facilita el desarrollo de otros aprendizajes y, por tanto, el aprendizaje de una lengua extranjera se convierte

en facilitador de las demás áreas. De este modo, el trabajo de una inteligencia no impide que se trabajen otras, puesto que la forma de enseñar puede basarse en cualquier inteligencia.

4.3 Contenidos.

Teniendo en cuenta las disposiciones del Boletín oficial de Cantabria (2014) en lo relacionado con los contenidos de Lengua Castellana y Literatura, se pueden enumerar los siguientes:

Bloque 1. Comunicación oral. Hablar y escuchar.

- Comprensión y expresión de mensajes verbales y no verbales.
- Estrategias y normas para el intercambio comunicativo: participación, exposición clara, organización del discurso, escucha, respeto al turno de palabra...
- Comprensión de textos orales.
- Audición y reproducción de textos breves sencillos que estimulen el interés del niño.
- Dramatizaciones de textos literarios adaptados a la edad.
- Estrategias para utilizar el lenguaje oral como instrumento.

Bloque 2. Comunicación escrita. Leer.

- Audición de diferentes tipos de textos.
- Estrategias para la comprensión lectora de textos.
- Lectura de diferentes textos.
- Desarrollo de la comunicación lingüística.

Bloque 3. Comunicación escrita. Escribir.

- Normas y estrategias para la producción de textos.
- Aplicación de las normas ortográficas y signos de puntuación.
- Esquemas. Resúmenes. Mapas conceptuales.

Bloque 4. Conocimiento de la lengua.

- Reconocimiento de las distintas clases de palabras.
- Vocabulario.
- Ortografía.

Bloque 5. Educación literaria.

- Lectura guiada de textos narrativos de tradición oral, literatura infantil, adaptaciones de obras clásicas y literatura actual.

4.4 Metodología.

La teoría de las IM persigue el objetivo de proponer una educación cuya base fundamental es la comprensión. Dicha comprensión es la que comprueba si los alumnos saben aplicar los conocimientos en casos diferentes. De acuerdo con Gardner (1995), la comprensión solo se puede adquirir y valorar si el estudiante actúa.

En un primer lugar, los alumnos realizan los ejercicios tutorizados por el profesor, que es el que se encarga de guiar el proceso de aprendizaje. En este aspecto, se

puede observar la influencia de la ideología de Lev Vygotsky puesto que, en el año 1930, a través de su teoría del constructivismo social, explicó la importancia del propio entorno a la hora de la construcción del conocimiento. También Gardner, argumenta que la inteligencia o la capacidad para resolver problemas es resultado de la interacción de los factores biológicos, las circunstancias en las que vivimos y los recursos humanos y materiales de los que disponemos.

En 1995, en *“Vygotsky’s educational theory in cultural context”* el propio Vygotsky habló de cómo los educandos pueden realizar determinado tipo de tareas con la ayuda de personas más experimentadas. Cuando el niño recibe ayuda externa para la realización de actividades complejas se denomina nivel de desarrollo potencial, cuando el niño es capaz de realizar las actividades sin ayuda se llama nivel de desarrollo real. La diferencia entre ambos es lo que se denomina zona de desarrollo próximo (ZDP) (López A. O., 2012).

En segundo lugar, los compañeros visualizan los ejercicios que realizan los demás, después los que han observado deben realizarlo por su cuenta. La finalidad de esto es que los niños se puedan corregir entre ellos.

En otro orden de cosas, el docente es el encargado de buscar los enfoques que transmitan las ideas esenciales de cada tema, teniendo en cuenta las diferencias del alumnado.

Finalmente, la comprensión será estimulada mediante la exploración y experimentación a través del entorno.

4.5 Recursos.

Los recursos han de ser variados ya que se debe disponer de todo tipo de materiales y técnicas para trabajar cualquier tipo de inteligencia, dándole a todas la misma relevancia.

4.6 Actividades para el aula.

Debido a que no todos poseemos las mismas inteligencias ni en la misma medida, debemos ser capaces de ver cuáles son las potencialidades de nuestros alumnos, ninguna inteligencia es más importante que otra. El docente debe dar a los alumnos las oportunidades para ampliar las inteligencias (Arnold & Fonseca, 2004).

Como bien exponen Botero y Muñoz, *“Si el niño no comprende a través de la inteligencia que elegimos para informarlo, considerar que existen por lo menos siete diferentes caminos más para intentarlo”* (Argüello Botero & Collazos Muñoz, 2008). Entonces, deberíamos ver cuáles son las diferencias y necesidades de los discentes, con el fin de enseñar a todos igualmente.

En resumen, el hecho de usar este enfoque de las IM hace posible el éxito de todos los estudiantes, ya que no se eleva ninguna inteligencia por encima de la otra, todas son importantes y todos somos buenos en algo y ese algo tiene valor, habría que potenciarlo.

4.6.1 Actividades.

❖ ACTIVIDAD 1: Creación de monstruos.

NIVEL: primer nivel.

En grupos de cinco personas, cada alumno tiene una hoja de papel y dibuja una cabeza y el cuello de un compañero, un animal o una criatura extraña.

- Los integrantes del grupo doblan los papeles para que nadie pueda ver sus dibujos, y se lo dan a la próxima persona para dibujar la segunda parte de la criatura.
- Cada niño del equipo continua hasta que termine la criatura, y al final, abre el papel y descubre su creación. Después de ver los dibujos, el conjunto

discentes tiene que describirlos, inventar nombres y hablar de su historia en la lengua meta.

- Además, los estudiantes usan las criaturas en una dramatización para la clase.

Maley y Duff (1982) argumenta que esta actividad les brinda la oportunidad de inventar y la motivación de usar la lengua en una manera más real.

❖ **ACTIVIDAD 2: ¿Qué llevo puesto?**

IM TRABAJADAS: interpersonal, corporal-kinestésica, lingüística y espacial.

NIVEL: apta para cualquier nivel de español.

- En grupos de tres, cada estudiante tiene que pensar en tres profesiones y las escribe en tres papelitos.
- Después, cada alumno en el grupo escoge tres papeles y tiene que hacer mímica del calzado o los sombreros necesarios para las profesiones escogidas.
- Entonces, su equipo trata de adivinar la profesión en español (Shannon, 2013).

❖ **ACTIVIDAD 3: Punto fuerte.**

IM TRABAJADAS: inteligencia espacial, corporal-kinestésica, interpersonal, y lingüística.

- Los discentes trazan el momento o la persona más importante de su vida por parejas.
- Cuando están listos, los estudiantes describen sus creaciones y averiguan los detalles del esbozo de su compañero de clase.
- Después, forman un grupo de cuatro y describen sus dibujos en la lengua meta, con el objetivo de crear una dramatización con una mezcla de los momentos y las personas más importantes del conjunto (Shannon, 2013).

❖ **ACTIVIDAD 4: Congelarse.**

IM TRABAJADAS: inteligencia corporal-kinestésica y lingüística. Los estudiantes tienen que describir lo que observan.

- Con música, los estudiantes se mueven alrededor del aula y cuando la música para, tienen que “congelarse” en su lugar.
- Tienen tiempo para memorizar su posición y postura, pero no pueden escribir notas.
- En la siguiente clase, tienen que describir su posición y postura de memoria, usando el español (Shannon, 2013).

❖ **ACTIVIDAD 5: Observación de la habitación.**

IM TRABAJADAS: inteligencia espacial, la lingüística, la interpersonal, y la intrapersonal.

- Los estudiantes tienen dos minutos para memorizar los detalles del aula de clase. Luego, con los ojos cerrados, tienen que responder a cinco o seis preguntas sencillas sobre las características de la clase (Shannon, 2013).

❖ **ACTIVIDAD 6: Strip Story.**

IM TRABAJADAS: prácticamente todas.

- Cada alumno recibe un papelito que tiene una parte de un cuento. Los alumnos memorizan la parte del relato que les ha tocado y los entregan para que no puedan leerlos otra vez.
- Después, tienen que formar una línea en el orden de la historia. Entonces, tienen que hablar en español con sus compañeros de clase para poder organizarse, y a la misma vez moviéndose (Shannon, 2013).

Christison (1995-1996) añade que se les puede preguntar cómo llegar a una conclusión, de esta manera incluimos la inteligencia intrapersonal.

❖ **ACTIVIDAD 7: Juego de concentración.**

IM TRABAJADAS: lógico-matemática.

- Los estudiantes reciben papelitos o cartas de imágenes y palabras de vocabulario escritas.
- Cada imagen tiene un par, que es la palabra escrita en español. El objetivo de este juego es emparejar la imagen con la palabra escrita en español con las cartas boca abajo, y recordar donde se colocan.
- En grupos de dos o tres, los estudiantes ponen los papelitos boca abajo en una mesa. Cada persona debe poner boca arriba dos papelitos, y si son un

par, recibe dos puntos y tiene otro turno. Si no es un par, le toca el otro jugador (Shannon, 2013).

❖ **ACTIVIDAD 8: Juego de dibujos.**

IM TRABAJADAS: espacial.

- Cada grupo de tres o cuatro estudiantes escoge un líder para dibujar primero. Este líder obtiene una palabra secreta (en español) de la maestra.
- Todos los grupos tendrán la misma palabra, y tienen que dibujarla para su equipo.
- Todos los estudiantes del conjunto tienen que escribir la palabra en secreto y levantar la mano cuando estén listos.
- Los colegas toman turnos para dibujar, y reciben puntos cuando responden correctamente y rápidamente (Shannon, 2013).

❖ **ACTIVIDAD 9: Rompecabezas.**

IM TRABAJADAS: espacial.

- Las palabras de vocabulario están en una mitad de las piezas del rompecabezas, y los dibujos de las palabras en las piezas que van juntas.
- Los educandos pueden hacer sus propios rompecabezas para practicar el vocabulario y después, tratar de combinar las partes para formar una figura (Shannon, 2013).

❖ **ACTIVIDAD 10: Simón dice³.**

IM TRABAJADAS: corporal-kinestésica.

- El maestro dice una palabra y los estudiantes tienen que actuarla solamente cuando el maestro dice "Simón dice" (Shannon, 2013).

❖ **ACTIVIDAD 11: Pelota silenciosa.**

IM TRABAJADAS: corporal-kinestésica.

- Los estudiantes no pueden hablar excepto cuando tienen la pelota. Tienen que coger la pelota y en cinco segundos tienen que decir una palabra, descripción, o frase, y después tirarla a otro estudiante (Shannon, 2013).

❖ **ACTIVIDAD 12: Juego de descubrimiento⁴.**

IM TRABAJADAS: interpersonal.

- Se le da un estudiante un saco de papel que tiene una imagen adentro del vocabulario y su compañero tiene que adivinar lo que está adentro.
- Cuando lo adivine, el grupo recibirá un saco diferente, y toman turnos adivinando (Shannon, 2013).

³ Tanto el juego de Simón dice como el de Pelota silenciosa están relacionados el uso de la técnica de Respuesta Física Total. Además, se trata de una técnica muy apropiada para contar cuentos haciendo uso de la inteligencia corporal-kinestésica (Armstrong, 2000).

⁴ Cualquier actividad de descubrimiento es útil para los grupos cooperativos. Los grupos cooperativos desarrollan la empatía y crean un ambiente más tranquilo, donde los estudiantes se sienten con más confianza en su habilidad de hablar en la lengua meta (Arnold & Fonseca, 2004).

Tras la presentación de las actividades anteriores, podemos llegar a hacernos una idea de cómo trabajar en el aula de Primaria de ELE a través de las IM. No obstante, en los anexos se incluyen otros ejemplos de actividades (ver Anexos 1,2,3 y 4).

Por añadidura, en el anexo 5 podemos encontrar varias actividades para el fomento de cada una de las IM, se trata de ejercicios que se pueden trabajar en el aula sin mayor dificultad. Lo que se pretende con estas actividades es valorar la individualidad, centrándonos en las distintas habilidades y destrezas de los educandos, de esta manera podríamos llegar a hacernos una idea de las posibilidades de cada uno. El principal objetivo es presentar varios recursos y ver que la información puede ser presentada de distintas maneras. Y es que, las diferencias del individuo deberían ser tenidas en cuenta (ver Anexo 5).

4.7 Evaluación.

De acuerdo con lo dispuesto en el Boletín Oficial de Cantabria (2014, p. 9), en lo que se refiere a la evaluación, debe ser continua y global, además de tener un carácter formativo.

Asimismo, las estrategias e instrumentos de evaluación deberán ser variados y adecuados a las características del alumnado, siendo el seguimiento individualizado del alumno y la observación directa y sistemática los instrumentos principales del proceso de evaluación del aprendizaje en esta etapa. Por lo tanto, en esta propuesta se apuesta por una evaluación continua⁵ en la que los alumnos tengan oportunidad de trabajar la comprensión, teniendo tiempo para poner en práctica los contenidos. Otro aspecto importante es la reflexión sobre su actuación, dado que es importante que los discentes tomen conciencia de su rendimiento y de lo que son capaces de hacer, lo que tienen que mejorar...

⁵ En relación de la evaluación continua, Armstrong (2000) defiende que valora los procesos y no solamente los productos; da a los estudiantes las experiencias nuevas y emocionantes; anima el aprendizaje cooperativo, y nos brinda la oportunidad de evaluar de muchas maneras.

Otro de los aspectos esenciales es que la Teoría de las IM se interesa por cada alumno, por conocer su singularidad. Según Gardner (2011), debemos dar a los alumnos oportunidades y proyectos para aprender y mostrar lo que han aprendido en diversas maneras, es decir, si a un alumno no se le da bien un determinado tema, debemos buscar la manera de explicárselo utilizando diferentes vías, para eso contamos con las diferentes IM. Para todo ello, primeramente, debemos conocer cuáles son las potencialidades de los alumnos. De esta manera, tenemos en cuenta las características del alumnado.

Otra propuesta interesante a tener en cuenta en la evaluación es la defendida por Armstrong (2000), se trata de evaluar a los estudiantes según nuestro conocimiento de sus inteligencias más fuertes. Por ejemplo, a los estudiantes que sobresalen en inteligencia lingüística, evaluarles mediante ensayos, poesía, exposiciones orales... Para los educandos que sobresalen en la inteligencia lógico-matemática, podemos introducir la tecnología. Para evaluar a los estudiantes musicales, podemos darles la oportunidad de cantar y tocar instrumentos... Y así sucesivamente, teniendo en cuenta la inteligencia de cada estudiante.

5. CONCLUSIONES.

Tras haber revisado la Teoría de las IM de Gardner, valorar sus aportaciones y aplicarlas al aula de Primaria en lo que respecta a la enseñanza de ELE, se pueden llegar a extraer las conclusiones que se ofrecen a continuación.

En primer lugar, la aplicación de la Teoría de las IM en los centros de educación ofrece una nueva perspectiva de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En lo que se refiere a la enseñanza de español, dicha teoría brinda a los docentes la oportunidad de conocer cuáles son las capacidades de los educandos. Y es que, no se trata de marcar límites o sentir que los alumnos no tienen la posibilidad de mejorar, al contrario, esta visión de la que hablamos parte de las potencialidades de los alumnos y a partir de ahí, aprovecharlo en la mayor medida de lo posible para la enseñanza de una LE.

En otro orden de cosas, con frecuencia, las formas de trabajar en las aulas no resultan atractivas. Sin embargo, el modelo de escuela basado en esta teoría se centra en los alumnos, esto es, en sus capacidades e intereses puesto que ninguna inteligencia es más importante que otra, sino que todas son valiosas, hay varias vías para aprender, ningún alumno puede darse por vencido, todos son buenos en algo. Y es que, las inteligencias de las que habla Gardner se encuentran en todos los seres humanos.

La nueva forma de entender la enseñanza se podría caracterizar por la ampliación de métodos, actividades, estrategias... dado que la Teoría de las IM ofrece gran variedad de alternativas frente a los métodos tradicionales. Asimismo, el objetivo es siempre trabajar y promover la comprensión.

En síntesis, tras haber realizado esta investigación, podríamos llegar a tener presente que todos somos inteligentes de alguna manera, y es que, el que una persona no sea buena en lengua o matemáticas no quiere decir que no sea inteligente. Como el propio Gardner argumenta, *“El ámbito de la cognición humana debe abarcar una gama de aptitudes más universales de las consideradas hasta ahora, asegurando que los seres humanos han evolucionado para mostrar distintas inteligencias y no para recurrir de diversas maneras a una sola inteligencia flexible”*. Ahora bien, es labor de los profesionales docentes averiguar cómo son nuestros alumnos, esto es, interesarse por conocerles, apreciar esa diversidad de la que se habla. Para ello, es esencial la observación de los discentes y posterior incorporación de nuevas estrategias, todo esto con el fin de sembrar la motivación en los educandos. Tampoco podemos olvidar que las inteligencias hay que trabajarlas día a día, ya que es la forma de mejorar, las experiencias del día a día son las que contribuyen al desarrollo de las mismas.

6. BIBLIOGRAFÍA.

- Aja, Carbonell, Ioé, Funes, & Vila. (2000). La inmigración extranjera en España. *Colección Estudios Sociales*, 48.
- Alonso, M. G. (2013). *PROPUESTA DE EDUCACIÓN PRIMARIA: Aplicación de las IM en una unidad didáctica*. Obtenido de <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/01/APLICACION%20DE-LAS-INTELIGENCIAS-EN-UNA-UNIDAD-DIDACTICA.pdf>
- Argüello Botero, V.Y. y Collazos Muñoz, L.A. (2008). Las inteligencias múltiples en el aula de clase. Tesis de master no publicada, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Armstrong, T. (2000b). *Multiple intelligences in the classroom* (2ª ed.) Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Baralo, M. (1996). *Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0121.pdf
- Beltrán, G. A. (2008). Actividades para desarrollar las Inteligencias Múltiples. *Boletín Pedagógico (Apuntes para la enseñanza)*.
- Dasí, V. P. (2013). *La Inteligencias múltiples en los manuales de ELE*. Obtenido de http://marcoele.com/descargas/16/pons-inteligencias_multiples.pdf
- de Luca, S. L. (s.f.). EL DOCENTE Y LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES. *Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)*.
- España. Boletín Oficial de Cantabria 27/2014, de 5 de junio que establece el currículo de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Viernes, 13 de junio de 2014.
- Francisco Hidalgo. (2004). *MIGRACIONES. UN JUEGO CON CARTAS MARCADAS*. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- García-Allen, J. (27 de febrero de 2017). *Psicología y mente*. Obtenido de <https://psicologiymente.net/biografias/howard-gardner#!>
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- González., E. R. (27 de febrero de 2017). *Psicología online. Las inteligencias múltiples*. Obtenido de http://www.psicologia-online.com/infantil/inteligencias_multiples.shtml

- Herbert Puchta, Mario Rinvolucrí, María Carmen Fonseca Mora. (s.f.). *Inteligencias Múltiples en el aula de español como lengua extranjera*. Obtenido de <http://www.esb.co.uk/pdf/24476.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. (30 de junio de 2016). Obtenido de Cifras de Población a 1 de enero de 2016: <http://www.ine.es/prensa/np980.pdf>
- J.E. Linares Garriga y M. López Oliver . (27 de Diciembre de 2016). *Sobre la atención educativa al alumnado extranjero. La aulas de acogida*. Obtenido de http://diversidad.murciaeduca.es/compensamur/gestion/documentos/sobre_la_atencion_educativa_al_alumnado_extranjero._las_aulas_de_acogida.pdf
- López, A. O. (2012). *Inteligencias múltiples en el aula de Primaria. Propuesta de actividades*. Obtenido de <http://reunir.unir.net/handle/123456789/1008>
- López, B. M. (1997). *La enseñanza del español como segunda lengua para el alumnado inmigrante en los niveles obligatorios de enseñanza*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0597.pdf
- Luz Pérez Sánchez, Jesus Beltrán Llera. (2006). Dos décadas de «inteligencias múltiples»: implicaciones para la psicología de la educación. Papeles del Psicólogo. Obtenido de http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33603919/articulo_inteligencias_multiples.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1493315672&Signature=nIZCPNYSuXxzPIYZ8YnNXcd1PWg%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3Dinteligencias_
- Martín, S. R. (Diciembre de 2009). Sobre la evolución de la sociedad, la escuela y el docente. *Revista de Creación Literaria y Humanidades*. Obtenido de http://www.gibralfaro.uma.es/opinion/pag_1598.htm
- Martínez, M. J. (27 de Diciembre de 2008). *El profesor de lengua española para alumnos inmigrantes en contextos escolares*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/19/19_0305.pdf
- Fonseca Mora, M. d. (2017). *Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos de aprendizaje*. Obtenido de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/03_fonseca.pdf.
- Olga González, Pavlova Moreno, Irene Villaverde, Melissa Malavé, Thais Díaz, Elizabeth González. (2010). *Desarrollo del lenguaje de 10 a 12 años*. Obtenido de <http://psicolingüística2-unefa.blogspot.com.es/2010/11/desarrollo-de-lenguaje-de-10-12-anos.html>

- Rodríguez, D. P. (1 de Julio de 2014). *Evolución del concepto de atención a la diversidad*. Obtenido de <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/8404/1/TFG-O%20399.pdf>
- Romero, B. N. (2009). *ADQUISICIÓN DE LA PRIMERA Y SEGUNDA LENGUA EN APRENDIENTES EN EDAD INFANTIL Y ADULTA*. Obtenido de <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/959/PhilUr2.2010.Navarro.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Shannon, A. M. (2013). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza del español*. Obtenido de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2014bv15/2014-BV-15-01AliciaMarieShannon.pdf?documentId=0901e72b818c6a9e>
- Shearer, B. (28 de septiembre de 2001). *Investigan la existencia de una novena "inteligencia múltiple"*. Obtenido de <http://www.mercuriovalpo.cl/site/edic/20010927202633/pags/20010927224243.html>
- Vivian Yaneth Argüello Botero y Luz Adriana Collazos Muñoz. (2008). *Las inteligencias múltiples en el aula de clase*. Obtenido de <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/1402/370152A265.pdf;jsessionid=DFB713DF9BCFA672B4AD292137076ECB?sequence=1>
- Zúñiga, G. (Noviembre de 2009). *Enseñanza del español como lengua extranjera en la escuela primaria*. Obtenido de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2010_BV_11/2010_BV_11_2_semestre/2010_BV_11_22Zuniga.pdf?documentId=0901e72b80e1fe23

7. ANEXOS.

Anexo 1: Presentación a través de las Inteligencias Múltiples.

CONTENIDO: La descripción, la evaluación y el vocabulario referente a las IM.

IM TRABAJADAS: Todas.

DURACIÓN: 1: 50 minutos.

EN EL AULA:

Preparación

Primeramente, se debe hacer una lista con los diferentes tipos de inteligencias e incluir la que se refiere a los elementos y a la naturaleza. Se piensa en una persona que conozcamos muy bien para «convertirnos» en ella y presentarse a la clase. Ha de ser capaz de imitar la forma en la que se sienta a la mesa, en una silla, cómo se levanta, camina, corre, nada, monta en bicicleta, conduce, baila, etc. Se debe practicar el tono de voz que tiene al hablar, es decir, si habla despacio o rápido, alto o bajo, de forma continuada o parándose mucho. Asimismo, hay que pensar en la relación de esa persona con el mundo de la música, y prepararnos para hablar como ella, ya que se tiene que usar la primera persona (Herbert Puchta, Mario Rinvolucrí, María Carmen Fonseca-Mora).

Puesta en marcha

- Los alumnos se levantan y se mueven por el aula para buscar una pareja con la que no trabajen normalmente.
- Cada pareja se dividirá en niños A y B, los A han de pensar en una persona que conozcan bien y deben prepararse para convertirse en ella. Les explicamos lo que quiere decir, haciéndonos pasar por quién habíamos elegido. Ponemos una lista en la pizarra con todos los tipos de inteligencia. Explicamos que los educandos A son los que tienen que hablar sobre las habilidades y la manera de pensar de esa persona con cada tipo de inteligencia.
- Hacemos una demostración hablando en primera persona.
- Los alumnos A se tienen que sentar junto a sus parejas y metiéndose en el papel, enseñar a los B la manera que tiene la persona elegida de sentarse, conducir, andar, etc.

- Ahora, los estudiantes A serán esa persona, y tendrán que describir sus conocimientos y habilidades musicales y sus capacidades visuales y espaciales. A continuación, describirán algunas experiencias en las que expliquen la manera de contar algo a los demás, cómo se sienten interiormente cuando están solos, etc. Tienen media hora para realizar este role-play.
- Finalmente, se hará un feed-back para volver a ver cómo se sienten los alumnos A interpretando su papel.
- Los compañeros B son ahora los que hacen la actividad que hicieron los A.

Anexo 2: ¿Quién me ha ayudado con mis inteligencias?

CONTENIDO: Expresión escrita.

IM TRABAJADAS: Intrapersonal e interpersonal.

DURACIÓN: 30-40 minutos.

Completa las líneas:

- ❖ Mis asignaturas favoritas son.....
- ❖ Las asignaturas que menos me gustan son.....
- ❖ Me siento bueno en las siguientes áreas.....
- ❖ Me siento menos bueno en las siguientes áreas.....
- ❖ Creo que puedo mejorar en las siguientes áreas.....

EN EL AULA:

- Los alumnos deben rellenar de forma individual las líneas anteriores.
- Ponemos a los alumnos en grupos y les decimos que comenten lo que han experimentado al rellenar la hoja.
- Debate final.
- Hablamos de los personajes históricos más famosos que han poseído los diferentes tipos de inteligencia (Herbert Puchta, Mario Rinvolucrí, María Carmen Fonseca-Mora).

Lógico-matemática...Albert Einstein

Musical...Mozart

Cinético-corporal...Rudolph Nureyev

Lingüístico-verbal...William Shakespeare

Intrapersonal...Diógenes

Visual-espacial...Leonardo da Vinci

Interpersonal...Mahatma Gandhi

Anexo 3: ¿Qué inteligencias se le dan mejor a X?

CONTENIDO: Expresión oral.

IM TRABAJADAS: Todas.

DURACIÓN: 20-30 minutos.

EN EL AULA:

- Pedimos a los escolares que, individualmente, doblen un trozo de papel de forma apaisada y que pinten una línea cerca del encabezado de la hoja, así:

Inteligencia musical

Fuerte _____ **débil**

- En segundo lugar, que pinten otras seis líneas como la propuesta para las demás inteligencias. Ahora, deben pensar en alguien que conozcan bien.

- Tienen que reflexionar sobre cómo se le da a esa persona cada inteligencia y que hagan una marca en la línea entre fuerte y débil.

- Ponemos a trabajar a los educandos de tres en tres, y que cada uno hable a los demás sobre la persona que ha elegido y sobre las áreas en las que esa persona se siente más fuerte (Herbert Puchta, Mario Rinvolucrí, María Carmen Fonseca-Mora).

Anexo 4: Diálogos con el abecedario.

CONTENIDO: Expresión escrita de diálogos dentro de una limitación de forma.

IM TRABAJADAS: Lingüístico- verbal, intrapersonal e interpersonal.

DURACIÓN: 20-30 minutos.

EN EL AULA:

- Pedir que un voluntario salga a la pizarra y escriba un diálogo con alguien de clase.
- Debe escribir la primera línea del diálogo en la parte derecha de la pizarra, mientras que la otra persona escribe la primera línea de otro diálogo en la parte izquierda. La primera palabra de ambas frases debe empezar por la letra «A».
- En segundo lugar, deben cambiarse de puesto y uno debe contestar a la primera línea del otro. Ambos deben empezar las respuestas con la letra «B».
- El voluntario debe volver a su sitio y los alumnos se pondrán en parejas. Siguiendo el modelo descrito anteriormente, tienen que utilizar una hoja por separado para que así los miembros de cada pareja escriban un diálogo de forma simultánea. Después, en lugar de cambiar de sitio, el estudiante intercambia el papel. La primera línea de cada diálogo ha de empezar por la letra «C». La respuesta ha de empezar por la letra «D» y así sucesivamente.
- Tres o cuatro parejas deben leer en voz alta sus diálogos (Shannon, 2013).

* La alta restricción que conlleva esta actividad a menudo promueve una alta creatividad lingüística.

Anexo 5: Actividades para el fomento de cada una de las inteligencias.

Inteligencia lingüística:

Contar historias.
Escuchar las explicaciones de un compañero acerca de...
Debatir.
En pequeños grupos, hacer una presentación.
Preparar un mini discurso sobre algún tema en que sean expertos.
Escribir un diario.
Escribir poemas, mitos, leyendas, una obra de teatro corta, un artículo de diario.
Escribir una carta sobre... a...
Escribir la biografía de...
Dar o sugerir ideas acerca de...
Investigar en la biblioteca acerca de...
Leer oralmente o individualmente (Beltrán, 2008).

Inteligencia lógico-matemática:

Inventar cuentos con problemas lógicos.
Crear una línea del tiempo sobre cualquier tema.
Descifrar códigos secretos de forma lógica.
Resolver problemas sencillos: hacer la compra, precios...
Cómo resolver un problema (plantear estrategias).
Diseñar y conducir un experimento en...
Experimentar con...

Participar de una discusión que incluya habilidades cognitivas de alto nivel como comparar, contrastar, proveer de causas y consecuencias, analizar, formular hipótesis y sintetizar información (Beltrán, 2008).

Inteligencia espacial:

Hacer ejercicios de pensamiento visual.
Jugar con puzles, cubos de rubik...
Crear un collage.
Usar gráficos.
Decorar dibujos de forma creativa.
Crear una obra de arte para...
Ilustrar, dibujar, pintar, esculpir, o construir...
Usar la fantasía para....
Narrar un cuento imaginario (Beltrán, 2008).

Inteligencia físico-kinestética:

Reproducir cualquier proceso como por ejemplo fotosíntesis...
Crear una “búsqueda del tesoro” como una manera de que los alumnos busquen información sobre...
Proveer material manipulable para que los alumnos utilicen para resolver problemas matemáticos, crear patrones en trabajos de arte, o crear réplicas de cédulas y sistemas.
Aprender habilidades físicas como bailar, balancearse, saltar a la soga, trepar, tirar, realizar juegos de manos, o trabajar con distintas herramientas.
Realizar una coreografía de un baile.
Utilizar el lenguaje corporal (Beltrán, 2008).

Inteligencia musical:

Poner música de fondo para relajar a los alumnos o para focalizar su atención en distintos momentos del día.

Componer canciones.

Crear instrumentos musicales con materiales reciclados.

Reproducir los sonidos de la naturaleza.

Explicar la letra de alguna canción (Beltrán, 2008).

Inteligencia naturalista:

Explorar su alrededor.

Realizar visitas a lugares que a ellos les sea de interés.

Uso de microscopios.

Todos los ejercicios que lleven a una educación ambiental estimulando el entusiasmo y el misterio que experimentan los alumnos cuando exploran su mundo (Beltrán, 2008).

Inteligencia intrapersonal:

Establecer objetivos personales.

Escribir una autobiografía.

Reflexionar en silencio de forma individual.

Describir valores personales.

Comprometerse en servicios para la escuela y la comunidad para desarrollar valores como...

Asumir diferentes posiciones y armar un debate sobre...
Enseñar a alguien sobre... (Beltrán, 2008).

Inteligencia interpersonal:

Trabajo cooperativo, enseñarse mutuamente...
Practicar técnicas de resolución de conflictos.
Aprender a dar y recibir feedbacks.
Intuir los sentimientos de los demás en una situación determinada (Beltrán, 2008).