



Universidad de Granada
Facultad de Ciencias de la Educación



Trabajo Fin de Máster
Aplicación e Impacto de las Inteligencias Múltiples en la
Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Autora: Pierette Bartolomei Torres

Curso: 2014-2015

Máster en Intervención Psicopedagógica

Departamento de Métodos de Investigación y Diagnósticos en Educación

Tutora: Eva M^a Aguaded Ramírez

19 de junio de 2015

Índice

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO DE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (TIM)	3
1. Antecedentes de la teoría	3
2. Concepto de inteligencia	3
3. Evaluación tradicional - Alfred Binet, Théodore Simon y el test de Cociente Intelectual	6
4. La existencia de “g” según Charles Spearman y el conjunto de inteligencias de L.L Thurstone	7
5. La inteligencia según Howard Gardner	9
6. Talento vs. Inteligencia y Herencia genética vs. Aprendizaje	10
7. Puntos claves de la TIM	11
8. Desarrollo y factores que influyen en la TIM	14
9. Agentes de estudio	16
10. Requisitos a cumplir para catalogar una inteligencia	18
11. Las Inteligencias Múltiples	21
11.1 Inteligencia verbal – lingüística	22
11.2 Inteligencia lógico matemática	22
11.3 Inteligencia musical	23
11.4 Corporal- kinestésica	24
11.5 Inteligencia visual-espacial	25
11.6 Inteligencia intrapersonal	26
11.7 Inteligencia interpersonal	27
11.8 Inteligencia Naturalista	27

11.9 Inteligencia existencial como posible inteligencia	28
12. Las IM en el aula, aplicaciones al currículo	29
13. Reconocimiento y diagnóstico de las IM	30
14. La TIM en la Educación Especial	33
15. Programa de enseñanza basado en la TIM	35
16. Elementos del programa educativo basado en la TIM	37
17. El docente, planificación y estrategias educativas en la TIM	39
18. Implicaciones y resultados a nivel pedagógico	43
18.1 Proyecto Spectrum (1984-1993)	43
18.2 Escuela Key (1984)	44
18.3 Arts PROPEL (1985-1990)	44
19. Críticas y oposiciones a la teoría	46
20. El impacto de la TIM en el mundo	47
CAPÍTULO 2. LA ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRAJERA (ELE2)	48
1. El currículo de enseñanza en la ELE2	49
2. Rol del alumnado y rol del docente	53
3. La TIM en la ELE2	57
3.1. Inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal-lingüística en la ELE2	57
CAPÍTULO 3. MARCO EMPÍRICO	59
1. Introducción	59
2. Objetivos	60
3. Hipótesis	60
4. Método de investigación	60
4.1 Diseño	60

4.2 Población y Muestra	61
4.3 Instrumento de recogida de datos	63
4.4 Procedimiento	64
5. Análisis de datos y resultados	66
5.1 Datos descriptivos	66
5.2 Prueba T de student para comparación de medias independientes	71
6. Conclusiones	76
7. Discusión	77
8. Propuesta de mejora	78
8.1 Actividades para el desarrollo de las inteligencias intrapersonal y verbal lingüística en la ELE2	79
8.2 Actividades para el desarrollo de la inteligencia interpersonal en la ELE2	81
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
ANEXOS	87
I. Cuestionario de detección de las Inteligencias Múltiples	88
II. Diseño Actividad 1: Conociéndome y conociendo a mis compañeros	90
III. Diseño Actividad 2: ¿Qué soluciones tengo para mis problemas?	91
IV. Diseño Actividad 3: Autorregulando mi tiempo	92
V. Diseño Actividad 4: Autorregulando mis emociones	93

Introducción

Enseñar es parte fundamental de lo que considero mi propósito en la vida, pero, más, aún, me interesa que lo enseñado sea significativo y útil en la vida de las demás personas. Creo, firmemente, que todos debemos tener las mismas oportunidades, para aprender, teniendo en cuenta que nadie aprende de la misma manera. Es por esto que, al momento de escuchar sobre la Teoría de Inteligencias Múltiples (TIM), de Howard Gardner, quedé impactada e identificada por completo. Esto me llevó al inicio de una ardua revisión, lectura e investigación sobre los fundamentos y usos pedagógicos de la misma.

Durante mi búsqueda de las investigaciones sobre la TIM (Armstrong, 2001; Campbell, 1992; Fasko, 2001; McClellan & Conti, 2008; Menevis & Özad, 2014; Montero, 2006; Ortiz, 2003) pude percatarme de que las mismas han ido aumentando, significativamente, desde que, en 1983, Gardner publicó su libro *Frames of Mind*, haciendo referencia a la misma. Estas investigaciones han abarcado temas, que van desde la identificación de las inteligencias en el alumnado (McClellan & Conti, 2008), hasta sus implicaciones en el aula (Manner, 2001).

Consecuentemente, he decidido continuar mis estudios en el campo investigativo de la TIM y añadirme al grupo de estos investigadores (Álvarez, 2011; Botwina, 2010; García, 2006; Liu & Chen, 2014; Mohammadzadeh & Jafarogohar, 2012; Atta M. S. Salem, 2013; Smagorinsky, 1995), con el objetivo de continuar aportando nuevos conocimientos sobre la misma y sobre el uso de estrategias en el aula, para alcanzar un aprendizaje significativo en el alumnado. Cabe señalar que, debido a la gran gama de temática que existe para investigar respecto a la TIM, mi énfasis se centrará en la aplicación de estrategias de la TIM en la Enseñanza de Lengua Extranjera (ELE2).

En el siguiente trabajo, en primer lugar, se ha hecho un recorrido teórico, que incluye los antecedentes de la TIM (Gardner, 1993) y el origen de la definición acerca del concepto inteligencia. Añadido a esto, se ha elaborado un apartado sobre la evaluación tradicional, basado en el test de cociente intelectual de Alfred Binet (Gardner, 1987b). El trabajo realizado tiene como punto de partida la existencia de la inteligencia como un todo de Spearman (Gardner, 2001) y el conjunto de inteligencias de Thurstone, lo que constituye la explicación de la base de la TIM.

Al finalizar este apartado, se procede a la explicación de cada una de las inteligencias propuestas por Gardner, con su descripción individualizada, además de las aplicaciones de la TIM en el aula. Se dedica un apartado a las críticas y oposiciones, que ha tenido la TIM, al igual que su impacto alcanzado, a nivel mundial.

En el apartado siguiente, desarrollamos el tema de la ELE2. En el mismo, se habla sobre el currículo de enseñanza (Trujillo, 2001), los roles del alumnado y el docente (Lv, 2014) y la implementación de la TIM en la ELE2 (Álvarez, 2011). Como base al apartado investigativo, que se encuentra seguido a este, se ha hecho referencia a las inteligencias a trabajar en la investigación. Las mismas fueron las inteligencias verbal-lingüística, intrapersonal e interpersonal.

Como cierre de este trabajo, se expone una investigación relacionada con el impacto que tiene el uso de las estrategias de aprendizaje de la TIM en la ELE2. Este estudio fue realizado en el nivel educativo secundario, utilizando el idioma inglés como lengua extranjera.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO DE LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES (TIM)

1. Antecedentes de la Teoría de las Inteligencias Múltiples

En 1983, el psicólogo, Howard Gardner desarrolló una teoría basada en un concepto de inteligencia, totalmente diferente a lo que sus colegas, en el ámbito de la psicología, habían estipulado. Esta teoría fue llamada: La Teoría de las Inteligencias Múltiples, a la cual llamaremos TIM. Desarrollada como contribución al campo de la psicología, esta causó mucho revuelo y debates, los cuales consistieron en una serie de críticas, dudas, a la vez que apoyo e interés por su aplicación, estudio y desarrollo. Sin embargo, lo que Gardner (1993) nunca imaginó fue que, además de causar este interés en su campo de origen, la teoría fuera a convertirse en una novedad interesante, exitosa y digna de estudios, que, eventualmente, revolucionaría el campo de la pedagogía. Desde la publicación de su libro, Estructuras de la mente: La Teoría de las Inteligencias Múltiples, en 1983, Gardner ha despertado el interés en investigadores y pedagogos hacia el estudio y la aplicación de la misma en el aula. Para poder concretar y entender de lleno esta interesante teoría, habrá que realizar un recorrido por la historia y los orígenes del concepto inteligencia.

2. Concepto de inteligencia

El término inteligencia es la base y el punto clave de la TIM, la definición de la misma va a depender del punto de vista y ambiente, en el cual nos encontremos. Los psicólogos, hoy en día, aún, debaten por tal definición, dividiéndose en dos visiones: la visión tradicional y la visión humanista. Desde la visión tradicional (Gardner, 1993), se define operacionalmente la inteligencia, como la habilidad para responder a las cuestiones de un test de razonamiento lógico y verbal. Este test contiene una serie

de ítems estandarizados, que evalúan la capacidad de una persona, basada en destrezas específicas, más adelante se explicará este test y en qué consiste. El mismo corrobora la idea de que la facultad general de inteligencia, llamada “g” (la cual es constituida por un todo), no cambia mucho por la edad, entrenamiento o experiencia. Atribuyéndolo a la naturaleza innata, es decir, a una facultad del individuo. La TIM, por otro lado, pluraliza el concepto tradicional. Para Gardner (1983), la definición de inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos, que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. Con esto, se aborda un concepto totalmente diferente a la definición tradicional, a la vez que contiene sus estatutos y estereotipos originales.

Esta nueva definición implica otras características y acciones, más allá de lo establecido. Cambia la perspectiva, de ser una completamente recta e indiscutible, a ser una perspectiva con mayor flexibilidad y accesible a todas las culturas. Para las personas creyentes de una inteligencia en general, conocida como “g”, la inteligencia es un todo; la cual no tiene capacidad de mejora o de deterioro, no es versátil, ni tiene factores que influyan en la misma. Sin embargo, para los creyentes de la definición humanista de la inteligencia, es posible lograr un desarrollo en la misma, cuyos factores, próximos a la persona, influirán inevitablemente. Además, ya no se hablaría de un tipo de inteligencia específica, sino, de una combinación de varios elementos, que determinan lo que, inicialmente, se denominó como siete inteligencias, pero, actualmente, se denomina como ocho (Gardner, 1999, citado en Manevis & Özad, 2014), con posibilidad de una novena.

Para poder entender esto, se debe conocer que la TIM no descarta la influencia del componente genético, ni los factores que influyen en el entorno natural o de desarrollo de la persona, para el desarrollo de su inteligencia. Según Gardner (1983),

la TIM plantea un conjunto pequeño de potenciales intelectuales humanos, que todo individuo puede tener, en virtud de que pertenece a la especie humana. Debido a la herencia, adiestramiento prematuro o, con toda probabilidad, una interacción constante entre estos factores, algunos individuos desarrollan determinadas inteligencias, en mayor grado que los demás, pero todo individuo normal debiera desarrollar cada inteligencia, en cierta medida, aunque solo tuviera una oportunidad modesta para hacerlo.

Suponiendo esta aseveración, tendremos en cuenta las diferentes etapas de la inteligencia humana (Gardner, 2005), comenzando con la habilidad modeladora en bruto. Esta consiste en el primer contacto, que, como seres humanos, tenemos; como, por ejemplo, la identificación de sonidos, cosas abstractas, patrones, movimientos o tipos de visiones. A la segunda etapa, se le conoce como la etapa del sistema simbólico, la cual consiste en el segundo paso, después del contacto, utilizando los conceptos como símbolos. Aquí, podemos asociarlo con la identificación de palabras, canciones, frases, dibujos, historias e, inclusive, danzas. La tercera etapa es el sistema códigos, el cual consiste en un lenguaje formal, como la lectura musical, interpretación de mapas o ecuaciones numéricas. Finalmente, la cuarta etapa es denominada como el resultado de las carreras vocacionales y aficiones, lo cual, comúnmente, conocemos como las profesiones de la adultez. En este periodo, es posible el desarrollo de estas inteligencias de la misma manera o unas más que otras. Este proceso y el comportamiento de los humanos, en torno al desarrollo de la inteligencia, ha sido la intriga, desde hace muchos años atrás, para los psicólogos y pedagogos. Sin embargo, debemos hacer un estudio de los eventos sucedidos en nuestro pasado, para poder entender la complejidad de este antiguo y actual debate.

3. Evaluación tradicional - Alfred Binet, Théodore Simon y el test de Cociente Intelectual

A principios del siglo XX, la comunidad científica estaba intrigada en descubrir o buscar una manera de evaluar a los individuos, en cuanto a las capacidades más complejas, que involucran el lenguaje y la abstracción. De esta manera, se podría evaluar, finalmente, los poderes intelectuales de los seres humanos. La finalidad de la creación de este método de evaluación era determinar qué individuos serían más productivos, eficientes e intelectuales, obteniendo excelentes calificaciones en la educación tradicional lo cual, les haría exitosos en su vida. De esta misma forma, se identificarían los que mostraran un perfil diferente, lo que supondría, que sería un individuo sin éxito en la vida. Como consecuencia de esta búsqueda, muchos científicos, en Europa, comenzaron a estudiar diferentes métodos e ideas, para cumplir con esta petición. Es aquí, donde entran a la escena los científicos Alfred Binet y su colega Théodore Simon.

Hacia 1900, en Paris, Francia, Binet y Simon lograron esta petición (Gardner, 1987b.), desarrollaron un test que daría la predicción sobre qué niños tendrían éxito y cuáles no, en los grados primarios, de las escuelas parisinas. Este descubrimiento fue llamado el “test de Cociente Intelectual” (CI) mejor conocido, en inglés, como el “Intellectual Quotient test” (IQ). Este examen llegó a América, convirtiéndose en el éxito de la psicología. Aún, en la actualidad, es utilizado para medir el cociente intelectual de un individuo.

El test de cociente intelectual de Binet y Simon tiene una serie de ítems que evalúan el desempeño lingüístico, matemático y visual de un individuo. Basado en los resultados del mismo, se determina si el individuo evaluado será exitoso o no, en su futuro. Este test determinó que la inteligencia podía ser medible y cuantificable.

Como consecuencia, de, este suceso, se generaron diferentes debates (Gardner, 1983), a la vez, del deseo exagerado por medir el cociente de todos los individuos. La razón, para esto, sería el categorizar y clasificar a todos los individuos en dos categorías: los que tendrían éxito en su vida y los que no. Como se menciona anteriormente, la visión del significado de inteligencia estaba dividida en dos enfoques: el tradicional y el humanista. Con el descubrimiento de este instrumento se intensificaron los debates y discusiones, acerca de cuan medible podía ser la inteligencia y qué metodología sería la apropiada para hacerlo.

4. La inteligencia de “g” según Charles Spearman y el conjunto de inteligencias de L.L Thurstone

El antiguo debate sobre la inteligencia tiene dos grupos (Gardner, 1983). Al primer grupo se le conoce como los creyentes en la existencia de “g” desarrollada, por, el psicólogo de la educación, Charles Spearman. “G” es un factor general subordinado a la inteligencia, que se mide con todas las tareas existentes en una prueba de inteligencia. Los seguidores de Spearman creen que la inteligencia es cuantificable, siendo, una lineal, estructurada y rígida; de manera que, no es posible su aumento, adaptación o desarrollo. El segundo grupo está compuesto por los seguidores del psicométrico, norteamericano, L.L Thurstone. Los mismos creen en la existencia de un pequeño conjunto de facultades mentales primarias, que, tienen relativa independencia entre sí y que se miden con distintas tareas.

Thurstone nombró siete de esos factores, a, los cuales llamó: comprensión verbal, fluidez verbal, fluidez numérica, visualización espacial, memoria asociativa, rapidez perceptual y razonamiento (Gardner, 1983). Una vez mencionado esto, cabe aclarar, que, Gardner no fue el primero en reconocer las múltiples habilidades de los

humanos, sino, el primero en categorizar distintas competencias como formas de inteligencia (Campbell, 1992). Thurstone y otros estudiosos, que, no han sido citados con frecuencia fueron los precursores de esta visión humanista de la inteligencia. Para concluir un final temporero a este debate es importante recalcar, que, ninguno de los dos grupos ha podido tomar la delantera (Gardner, 1983). En cuanto a la interpretación de las pruebas de inteligencia encaramos más un asunto de gusto o preferencia, que, uno, sobre el que se pueda llegar a una conclusión científica.

Como consecuencia de esta gran influencia, en 1920, el psicólogo suizo, Jean Piaget inició su carrera como investigador trabajando en el laboratorio de Simon. Pronto surgió su interés, de manera, especial en detectar los errores que cometían los niños al momento de encarar las cuestiones en una prueba de inteligencia. Piaget llegó a la conclusión de que no importa la exactitud de la respuesta infantil, sino, las líneas de razonamiento que invoca el niño. En otras palabras, los tests podían dar un resultado, pero, no brindaban el entendimiento del proceso mental que se llevó a cabo para el logro del resultado (Sternberg, 1990, citado en McClellan & Conti, 2008).

Gracias a las distintas teorías desarrolladas y a la evolución del campo de la psicología, en los años setenta, la psicología cognitiva cobró fuerza y se comenzó a cuestionar nuevamente la concepción de inteligencia y naturaleza; apartándose del análisis factorial como producto de las medidas psicométricas. Destacándose entre los autores que han contribuido al mejoramiento del potencial humano repercutiendo a nivel de reformas educativas, empresariales, clínicas y sociales, nos centramos en la aportación del psicólogo cognitivo, de la Universidad de Harvard, Howard Gardner (Montero, 2006).

5. La inteligencia según Howard Gardner

Luego de estudiar con profundidad el concepto de inteligencia, los factores que influyen en ella y los efectos y reacciones que provoca en los seres humanos, Gardner siguió la línea de pensamiento de Thurstone y de Piaget. Gardner creía fielmente en la suposición de Thurstone sobre los diferentes factores y la manera en que se podían desarrollar. No estaba de acuerdo con la idea tradicionalista, que, pensaba que la inteligencia era medible de la misma manera para todos los individuos. Además, se cautivó por el estudio de Piaget y por buscar el procedimiento y las razones del porqué de los resultados. Al igual que Piaget, Gardner, estaba seguro que un sólo instrumento no podía medir la capacidad intelectual de un individuo, al contrario, para lo que serviría sería para estigmatizar y clasificar a los individuos según sus “capacidades y éxito futuro en la vida”.

Cabe mencionar, que, el test de CI comenzó a dar resultados sobre las predicciones de los individuos. Es importante aclarar que este test evalúa características visuales, lingüísticas y matemáticas, así, que, no es casualidad, que, si esas son las exigencias de una cultura, la persona por consecuente sea exitosa. Sin embargo, el test no dice nada acerca del posible éxito en una profesión determinada después de la escolaridad (Jencks, 1972, citado en Gardner, 1993). Así, que, Gardner, comenzó a investigar qué era lo que se denominaba inteligencia en otras culturas, por ejemplo, en la cual, las habilidades corporales o musicales eran valoradas (Gardner, 1983). Luego de una ardua investigación y estudio, Gardner, designó la siguiente definición para la inteligencia: es la capacidad de resolver problemas o diseñar productos que sean valorados en una o más culturas (Gardner & Hatch, 1989).

Actualmente, esta es la definición que se conserva y en la que se sigue basando la TIM al momento de su estudio y aplicación. Así, que, en resumen, el concepto de lo

que es la inteligencia dependerá del ambiente y cultura en el cual se encuentre un individuo. En una cultura que se tiene la creencia islámica, una persona inteligente es aquella que puede memorizar el Corán y recitarlo correctamente (Gardner, 1983). Si hablamos de los *puluwats*, de las Islas Carolinas (Micronesia), en el Océano Pacífico, se les considera inteligente y se les respeta a quienes puedan aprender a navegar y llegar a ser maestros navegantes. Si nos ponemos en perspectiva del pensamiento tradicional y el humanista, para, este, último, estas capacidades no podrían ser medibles por un test de CI. Es aquí, donde continúa el antiguo debate entre las visiones tradicionales y humanistas.

6. Talento vs. Inteligencia y Herencia genética vs. Aprendizaje

Para los creyentes de la visión tradicionalista las actividades mencionadas en el apartado anterior son productos de habilidades o talentos, no de la inteligencia. Esta aseveración, Gardner, la desmiente completamente al decir que el concepto actual de inteligencia encoge nuestro punto de vista, cuando se trata de evaluar las capacidades humanas, basándose, en el rendimiento escolar o de un test. En caso de que las personas no cumplan con estos estándares se pasa a juzgarlos y a calificarlos como “no brillantes”. Gardner rechaza, totalmente, la distinción entre el talento y la inteligencia, pues, cree que a lo que llamamos inteligencia en nuestra lengua vernácula es, simplemente, cierto conjunto de talentos en los ámbitos lingüísticos y lógicos - matemáticos (Gardner, 1995). Lo cual, confirma que la inteligencia puede ser pluralizada (Armstrong, 2000, 2003; Gardner, 2004, citado en Armstrong, 2009). En otras palabras las personas, no, solamente, tienen una inteligencia específica, sino, que, tienen muchas inteligencias desarrolladas en varios niveles.

En la TIM, Gardner, no descarta el componente genético ni la influencia cultural en el desarrollo de las inteligencias de cada individuo, pues, debido a esto, un individuo puede estar predestinado al desarrollo de algunas inteligencias más que otros (Gardner, 1983). En adición, Gardner (1993), aclara:

Puesto que todas las inteligencias forman parte de la herencia genética humana, todas las inteligencias se manifiestan universalmente, como mínimo en su nivel básico, independientemente de la educación y del apoyo cultural. Dejando a un lado, por el momento, a las poblaciones excepcionales, todos los humanos poseen ciertas habilidades nucleares en cada una de las inteligencias. (p. 44)

En base al ambiente, la educación, el estímulo que un individuo reciba y su componente genético será el efecto del desarrollo de cada una de las inteligencias. Según Gardner, los humanos podemos desarrollar estas capacidades gracias a la habilidad de simbolizar, el cual, es uno de los factores más importantes que separa a los humanos de otras especies (Armstrong, 2009). Cabe señalar, que, en las edades tempranas el desarrollo de las inteligencias se puede lograr con mayor facilidad, debido, a la plasticidad cerebral de los seres humanos. Mientras más estímulos y más exposiciones a diversos ambientes y a actividades presentadas, a un individuo, más se desarrollarán las determinadas inteligencias en el mismo.

7. Puntos claves de la TIM

La TIM está basada en tres principios fundamentales: (a) no todos los individuos son iguales, existen las diferencias, (b) todas las personas no tienen el mismo tipo de mente y (c) la educación se vuelve más efectiva cuando estas diferencias individuales son consideradas (Gardner, 1999, citado en McClellan & Conti, 2008). Tomando esto en cuenta, Gardner, muestra cada vez más su perspectiva humanista en torno a la

inteligencia y a la educación humana. Creía que su tarea era imaginar diferentes maneras de educar y de evaluación que podrían tener una raíz fuerte en el entendimiento científico, que, contribuye a la ilustración de metas educacionales (Gardner, 1993, citado en McClellan & Conti, 2008). Al admitir que cada uno de los individuos, que, existen en el mundo, posee las inteligencias; se reafirma que cada uno estará predispuesto en el desarrollo a diferente escala para cada una de las inteligencias.

Cada ser humano piensa diferente, por lo tanto, se desempeña en diferentes maneras, en diferentes ámbitos y etapas de su vida. Sin embargo, todavía, hoy día, en nuestra sociedad no se logra entender que cada ser humano es necesario y que el desarrollo de unas inteligencias en unos individuos más que en otros, también, es necesario. Desde la época de Binet, hasta hoy, se intenta educar bajo las mismas condiciones y de la misma manera a los individuos. Como resultado, se han obtenido personas exitosas en el ámbito al cual fueron condicionados, mas, no se les da la debida atención a aquellos individuos que no dieron el resultado esperado al momento de utilizar esta metodología. Al contrario, se les estigma de poco capacitados o preparados para enfrentarse con la vida, inclusive, en muchas ocasiones, se les somete a un tratamiento para controlar o curar este “mal”.

Para poder entender a cabalidad la TIM se deben conocer ciertos puntos claves que fundamentan la misma (Armstrong, 2009). Se puede comenzar con la aseveración de que todas las personas poseen las ocho inteligencias, aclarando que cada una funciona diferente en cada individuo. Sin embargo, en complementación con este punto, existe otro que indica que la mayoría de las personas pueden desarrollar cada una de las inteligencias a un nivel adecuado de competencia. Como se ha mencionado, anteriormente, Gardner, justifica esto con los factores que influyen

a este desarrollo como lo son: la influencia del componente genético y la exposición cultural de la persona. Claramente, siempre habrá personas que se distingan en un área más que otras. Esto puede ocurrir, debido, a que, biológicamente, su cerebro funciona mejor en cierto tipo de inteligencia o debido a que el ambiente cultural, al que la persona estuvo expuesta, le brindó más y mejores herramientas. Sin embargo, cada uno de nosotros puede mejorar el nivel de nuestras inteligencias (Checkley, 1997). La inteligencia no es fija y estática cuando un individuo nace, al contrario, es dinámica, siempre crece y puede ser mejorada y ampliada. Una inteligencia más potenciada puede ser utilizada para mejorar o fortalecer otras menos desarrolladas. Gran parte de la potencialidad de nuestra inteligencia se encuentra en estado latente, debido, a que, no se utiliza, pero, puede ser despertada, fortalecida y entrenada (Montero, 2006).

Otra característica significativa de la TIM es que todas las inteligencias pueden complementarse y trabajar en conjunto, de maneras complejas (Armstrong, 2000, 2003; Gardner, 2004, citado en Menevis & Özad, 2014). En la vida cotidiana, en general, estas inteligencias operan en armonía, de manera, que su autonomía puede ser invisible. Pero, cuando, se emplean los lentes apropiados de observación, la naturaleza peculiar de cada inteligencia emerge con suficiente y a menudo sorprendente claridad. Sin embargo, cada inteligencia es independiente (Gardner & Hatch, 1989) y tiene sus propios mecanismos de ordenación; por la manera en la que se desempeña una inteligencia, su ordenación refleja sus propios principios y medios preferidos (Gardner, 1983). Por último, existen muchas maneras de ser inteligente en cada una de las categorías.

8. Desarrollo y factores que influyen en la TIM

Las inteligencias no existen como entidades físicamente verificables, sino, como construcciones científicas de utilidad (Gardner, 1983). Para lograr el desarrollo de las mismas existen tres factores fundamentales (Armstrong, 2009). El primero es la dotación biológica, lo cual incluye factores genéticos o hereditarios y traumas o golpes en el cerebro antes, durante y después del nacimiento. La TIM no niega la importancia ni la presencia de este factor, al contrario, se toma con suma importancia. El componente genético puede influenciar de tal modo, en que un individuo una vez nace puede tener una gran predisposición a desarrollar ciertas inteligencias. Cabe señalar, que, no por tener la predisposición genética el individuo obligatoriamente se desarrollará competentemente en algunas inteligencias, pues, es necesaria la adición de otros factores que más adelante se mencionarán. De igual manera, es importante reconocer la presencia del efecto de algún trauma o golpe en el cerebro, lo cual, puede causar el daño en alguna parte del mismo que sea base para el logro del desarrollo de las inteligencias.

Otro factor importante es la historia personal de vida de los individuos, esto incluye, las experiencias con los padres, docentes, compañeros, amigos y otros que hayan sido de ayuda en el despertar de las inteligencias, de la misma manera, que, en el evitar su desarrollo o reprimirlas activamente (Armstrong, 2009). Las consecuencias que traen estas acciones las podemos ver a menudo en la adultez o en el desarrollo de un individuo. A esto (Walters & Gardner, 1986, citado en Gardner, 1993) se le llama “experiencias cristalizadoras”, debido, a que despiertan el interés por el desarrollo de un talento perteneciente a una inteligencia. Por ejemplo, si se tiene una buena experiencia o un momento de felicidad con un tema o materia en específico, es muy probable, que, de niño, el individuo se identifique por el mismo y

quiera seguir abundando sobre el tema. Esto ocurre en muchas ocasiones cuando el individuo se rodea de personas que aman lo que hacen y enseñan los contenidos, de manera, que, se pueda entender y valorar. Según podemos analizar estas experiencias positivas, podemos encontrar experiencias totalmente negativas, las cuales hacen que el individuo se frustre o simplemente, obvie una materia o algún tema relacionado a la misma.

Finalmente, el tercer y último factor, no menos importante que los demás, es el trasfondo cultural e histórico en el cual el individuo se desarrolla. Esto incluye el tiempo y el lugar de nacimiento y crecimiento de la persona, la naturaleza y el estado del desarrollo cultural e histórico en diferentes dominios. Al igual que el factor anterior, este, influye mucho al momento de desarrollar las inteligencias a un grado mayor. El mismo dependerá mucho de las ideas, inventos, creencias y tipo de formación a la que el individuo este expuesto para su desarrollo. El ambiente cultural e histórico influirá en gran manera. Por ejemplo, no es igual desarrollarse en un ámbito de una inteligencia, completamente, en tiempos en que no se le da importancia a un campo en específico, que lograr el mismo desarrollo en un nuevo milenio, en el cual, sí se le da su importancia.

Como se ha mencionado anteriormente, todos los factores son necesarios para el logro o el declive de las inteligencias en un individuo, todos trabajan en conjunto. Podemos mencionar el ejemplo de un individuo que cuenta con un complemento genético muy interesante para el desarrollo de ciertas inteligencias y se encuentra en el ambiente cultural adecuado, pero, ha tenido una experiencia traumante relacionada con algún elemento perteneciente a las inteligencias a desarrollar. Eventualmente, si supera la situación, puede ser que la inteligencia se desarrolle en su máxima expresión, en cambio, si no lo logra superar, como consecuencia, el desarrollo en

máximo potencial de la inteligencia no se verá. Lo ideal sería que todos se presentaran de manera positiva, pero, lamentablemente, esto no siempre sucede así. Todos poseemos cada una de las inteligencias. Sin embargo, no hay manera en que dos individuos demuestren exactamente el mismo perfil de fortalezas y debilidades intelectuales. Cada inteligencia demuestra su propia trayectoria de desarrollo (Gardner, 1995).

9. Agentes de estudio

En 1979, la Fundación Holandesa, Bernard Van Leer de la Haya encargó a un pequeño equipo de investigadores de la Escuela Superior de Educación de Harvard, la realización de un estudio sobre un tema de gran trascendencia: la naturaleza del potencial humano y su realización. (Ágape, s.f). Dentro de este contexto se encontraba Gardner (1993) como miembro de este grupo de investigación el cual estaba formado, básicamente, en psicología evolutiva. Este estudio se llevo a cabo en el Proyecto Cero de la Universidad de Harvard y culminó con la publicación del libro *Frames of Mind* (Estructuras de la mente), en 1983 (Gardner, 1993). Gardner (1993) comenzó a realizar su estudio:

Con una gran influencia de las teorías de Jean Piaget, las cuales consideraban que el pensamiento humano intentaba alcanzar el ideal del pensamiento científico y la concepción predominante de inteligencia que la ligaba a la habilidad para proporcionar respuestas sucintas, de forma veloz, a problemas que implicaban habilidades lingüísticas y lógicas. (p. 13)

Para el mismo, comenzó haciéndose la famosa interrogante: ¿Qué es una inteligencia? (Gardner, 1993). Para intentar responder a esta cuestión, junto a sus colegas, Gardner examinó una amplia serie de fuentes de forma conjunta. Una de

esas fuentes es lo que ya conocemos acerca del desarrollo de diversos tipos de capacidades en los niños normales. Otra fuente, muy importante, es la información acerca de cómo esas capacidades se abren bajo condiciones de lesiones cerebrales. Gardner (1993) explica:

Después de una apoplejía u otro tipo de daño cerebral diversas capacidades pueden resultar destruidas o preservarse, de forma aislada. La investigación sobre estos pacientes con lesiones cerebrales proporciona un tipo de evidencia muy potente, debido, a que aparentemente, refleja la manera en que el sistema nervioso ha evolucionado a lo largo de milenios hasta llegar a ciertas clases discretas de inteligencia. (p. 25)

Además, Gardner (1993) y su equipo de trabajo del Proyecto Cero, en el cual se llevaron las investigaciones que llevaron a la formulación de la TIM examinaron otras poblaciones especiales como los niños prodigios, sabios idiotas, niños autistas, niños con problemas de aprendizaje y todos aquellos que presentaran perfiles cognitivos irregulares en diferentes culturas, sin dejar de mencionar el estudio de la cognición en diferentes especies de animales.

Esta diversidad de agentes de estudio ayuda a dar mayor veracidad y base a la teoría, pues, es importante que la misma obtenga resultados en distintos ámbitos de estudio. Cabe mencionar, que la teoría ha recibido ciertas críticas, de las cuales se hablará más adelante, cuyas respuestas son basadas en el estudio de estas poblaciones. Debido a la diversidad y gran número de poblaciones investigadas se obtuvo una gran cantidad de información. Sin embargo, para el tiempo que se obtuvo la información esta no se encontraba de manera que pudiera ser computarizada, por lo cual, se realizó un análisis factorial con mayor subjetividad (Gardner, 1993). Así, que, basándose en

estas poblaciones estudiadas Gardner (1993) desarrolló ciertos criterios y requisitos a cumplir para catalogar los diferentes tipos de inteligencias. Cada inteligencia que se encontraba como candidata para pertenecer al grupo tenía que cumplir todos estos requisitos. Si había una de las posibles inteligencias que no cumpliera, aunque fuera por un solo requisito, automáticamente, se descartaba. A continuación la explicación de los mismos.

10. Requisitos a cumplir para catalogar una inteligencia

Un prerrequisito para la categorización de las inteligencias de la TIM es que abarquen una gama razonable completa de las clases de habilidades que valoran las culturas humanas (Gardner, 1983). Armstrong (2009) enfatiza: “To provide a sound theoretical foundation for his claims, Gardner set up certain basis “tests: that each intelligence had to meet to be considered a full-fledged intelligence and not simply a talent, skill, or aptitude.” (p. 8) ¹El criterio utilizado para esto consistió de ocho factores, los mismos son:

1. posible aislamiento por daño cerebral.

“Si hay pacientes que tienen una facultad intacta, a pesar de tener otras facultades dañadas o que tienen esa facultad dañada, pero tienen intactas las demás aumentan las posibilidades de que esa facultad intacta sea una inteligencia” (Ágape, s.f, p. 4).

2. la existencia de sabios idiotas, prodigios y otros individuos excepcionales.

¹ Para proveer una base teórica a sus demandas Gardner designó ciertos criterios, que cada inteligencia debía cumplir, para ser considerada una inteligencia y no un simplemente un talento, destreza o aptitud. (Traducción propia, a partir de ahora no se especificará que las siguientes traducciones son de traducción propia, para evitar la redundancia en la lectura del texto.)

Citando a Gardner (1998, p. 2): “Such individuals permit the the intelligence to be observed in relative isolation”.² En el caso de los sabios idiotas y otros individuos retrasados mentales o excepciones, incluyendo niños autistas, se puede ver el desempeño de una habilidad humana particularísima contra un trasfondo de desempeños humanos mediocres o sumamente retrasados en otros dominios. “En el caso de los prodigios encontramos individuos extremadamente precoces en un aspecto de la competencia humana” (Gardner, 1983, p. 62).

3. operación medular o conjunto de operaciones identificables.

En el mundo real, cada inteligencia concreta opera en un entorno rico y abundante. Sin embargo, desde un punto de vista analítico, es importante aislar las capacidades que desempeñan una función básica central en una inteligencia. Es probable que estas capacidades estén mediadas por mecanismos neurales específicos y que se activen ante información interna o externa (Ágape, s.f). Como ejemplo, Gardner (1998, p. 2) menciona: “Musical intelligence, for instance, consists of a person’s sensitivity to melody, harmony, rhythm, timbre and musical structure”.³

4. historia distinta de desarrollo.

“Junto con un conjunto definible de desempeños expertos de “estado final”, esta el conjunto con la modificación y capacitación, constituye la más alta trascendencia para los profesionales de la educación” (Gardner, 1983, p.

² Estos individuos permiten observar la inteligencia en aislamiento relativo.

³ La inteligencia musical, por ejemplo, consiste en la sensibilidad de una persona a la melodía, la armonía, el ritmo, el timbre y la estructura musical.

63). A esto es lo que llamamos la fase final de la inteligencia. Es el grado de máxima expresión de la misma. Podemos ver su desempeño en las profesiones que ejercen las personas de manera experta, como por ejemplo: vendedores, atletas, escritores, científicos, músicos, etc.

5. historia evolucionista y la evolución verosímil.

Las pruebas sobre la evolución de la especie humana son fundamentales para las discusiones de la mente y el cerebro (Ágape, s.f). “Una inteligencia se vuelve más verosímil en la medida que uno puede localizar sus antecedentes de la evolución” (Gardner, 1983, p. 63).

6. apoyo de tareas psicológicas experimentales.

Gardner (1998, p. 2) cuenta: “Researchers have devised tasks that specifically indicate which skills are related to one another and which are discrete”.⁴ Según Ágape (s.f):

Los psicólogos pueden averiguar la relación entre dos operaciones observando hasta qué punto se pueden llevar a cabo dos actividades, simultáneamente. Si una actividad no interfiere con la otra, los investigadores pueden suponer que las dos se basan en capacidades mentales y cerebrales distintas (p. 6).

7. apoyo de hallazgos psicométricos.

“Los resultados de los experimentos psicológicos aportan una fuente de información pertinente a las inteligencias. Debe notarse, que, no siempre, las pruebas de inteligencias demuestran lo que se asevera” (Gardner, 1983, p. 64).

⁴ Los investigadores han ideado tareas que indican, específicamente, qué habilidades se relacionan y cuáles son más discretas.

8. susceptibilidad a la codificación en un sistema simbólico.

Armstrong (2009, p. 14) escribe: “Gardner suggests that the ability to symbolize is one of the most important factors separating humans from most other species”.⁵ Debido a la evolución y a los grandes avances tecnológicos, el ser humano ha desarrollado su cerebro a un nivel más complejo. El mismo, le permite la capacidad de simbolizar, de manera, que puede identificar, asignar un significado y comunicarse por medio de los mismos. Según Gardner (1998), códigos como lo son: el lenguaje, la aritmética, los mapas y las expresiones lógicas capturan componentes importantes de las respectivas inteligencias.

11. Las Inteligencias Múltiples

Luego de haber establecido estos ocho criterios para denominar lo que es una inteligencia, a continuación se mencionará y se explicará en qué consiste, cada una de ellas. Los siguientes tipos de inteligencias pasaron por todos los criterios establecidos por Gardner y cumplieron con todos los requisitos para pertenecer a este cuadro. Cabe señalar, que, inicialmente, eran siete inteligencias (Gardner, 1993). No fue hasta 1999 que Gardner añadió la octava, debido, a que, luego de varios estudios, esta cumplió con los requisitos. Las inteligencias mencionadas a continuación serán definidas y al final se mencionarán algunos niveles expertos a la que pueden llegar las mismas en su desarrollo óptimo, o lo que Gardner llama, estados terminales de la inteligencia (Armstrong, 2009). Cabe señalar, que no se encuentran en orden de importancia. Sin embargo, se mencionará al final la última inteligencia añadida por Gardner, llamada: inteligencia naturalista.

⁵ Gardner sugiere que la habilidad de simbolizar es uno de los factores más importantes que separa a los humanos de otras especies.

11.1 Inteligencia verbal – lingüística

Se relaciona con la capacidad y habilidad para manejar el lenguaje materno, o de otros idiomas, con el fin de comunicarse y expresar el propio pensamiento, dándole un sentido al mundo, mediante el lenguaje (Ágape, s.f). “Is the ability to understand, use, and manipulate written or spoken words productively” (McClellan & Conti, 2008, citado en Gardner, 1983).⁶ “This intelligence includes the ability to manipulate the syntax or structure of language, the phonology or sounds of language, the semantics or meanings of language, and the pragmatic dimensions or practical uses of language” (Armstrong, 2009, p. 6).⁷ Son las personas que realizan sus pensamientos en palabras, les gusta escribir y leer, además, de ser excelentes oradores e interpretadores de la lengua. Como nivel experto definible de esta inteligencia se pueden mencionar algunos ejemplos, como lo son: poetas, escritores, oradores, políticos y locutores.

11.2 Inteligencia lógico – matemática

Es la capacidad, de utilizar los números correctamente y de razonar (McClellan & Conti, 2008, citado en Gardner, 1983). Esta inteligencia incluye la sensibilidad a patrones lógicos, relaciones, declaraciones, proposiciones, funciones y otros conceptos abstractos. “La base para todas las formas lógico-matemáticas de la inteligencia es inherente al manejo de objetos. Sin embargo, algunos procesos pueden ser realizados de forma mental” (Gardner, 1983, p. 110). “The kinds of processes used

⁶ Es la habilidad que se tiene para entender, utilizar y manipular las palabras escritas o habladas.

⁷ Esta inteligencia incluye la habilidad para manipular la sintaxis o estructura del lenguaje, la fonología o sonidos del lenguaje, la semántica o significado del lenguaje y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje.

in the service of logical-mathematical intelligence include categorization, classification, inference, generalization, calculation, and hypothesis testing” (Armstrong, 2009, p. 6).⁸ Se le atribuye a las personas que buscan patrones, realizan cálculos mentales y clasifican objetos. Junto con la inteligencia verbal–lingüística, la inteligencia lógico-matemática ha ocupado un lugar importante en la sociedad. De hecho, las pruebas de cociente intelectual (CI) se encargan de medir el desempeño de las personas en estas dos áreas. Sin embargo, Gardner (1983) señala que es mucho más pertinente pensar que la habilidad lógico-matemática es una de un conjunto de inteligencias: una habilidad preparada poderosamente para manejar determinadas clases de problemas, pero, en ningún sentido superior o en peligro de abrumar a las otras inteligencias. Como nivel experto definible de esta inteligencia se puede mencionar a los matemáticos, científicos, filósofos, contables, programadores de ordenadores y lógicos.

11.3 Inteligencia musical

“Is the ability to appreciate, distinguish, compose, and perform in various musical forms” (McClellan & Conti, 2008, citado en Gardner, 1983).⁹ Esta inteligencia incluye la sensibilidad hacia ritmos, melodías y tonos de una pieza musical (Armstrong, 2009). Se puede mostrar precocidad musical como resultado de estar expuesto a la instrucción de la misma en una calidad superior, o si por ejemplo, se nace en una familia de músicos. En este caso, puede que exista la herencia genética, pero el medio influye mucho. “Como sucede en el caso del lenguaje, la destreza musical se puede alcanzar en gran medida con la sola exploración y

⁸ Los tipos de procesos utilizados en la inteligencia lógico–matemática incluyen: la categorización, clasificación, inferencia, generalización, cálculo y comprobación de hipótesis.

⁹ Es la habilidad para apreciar, distinguir, realizar y componer en forma musical.

explotación del canal auditivo oral” (Gardner, 1983, p. 104). Así, que, la música debe ser considerada como un ámbito intelectual autónomo. Esta es una de las inteligencias que más críticas ha recibido por los científicos, pues, asumen que la habilidad musical es un talento y no una inteligencia. Como respuesta a estas críticas, Gardner (1993) responde con la evidencia de que la inteligencia musical sobrepasa los ocho criterios establecidos y con la popular frase: “Fine, let’s called it a talent. But, then we have to leave the word intelligent out of all discussions of human abilities” (Fasko, 2001, citado en Checkley, 1997).¹⁰ Gardner señala: “Music can serve as a way of capturing feelings, knowledge about feelings, or knowledge about the forms of feeling communicating them from the performer or the creator to the attentive listener” (Glasgow, 1999, citado en Gardner, 1983).¹¹ Son las personas que piensan todo el tiempo en la música, componen e identifican los elementos musicales, aprecian la música o tocan algún instrumento musical. Como nivel experto definible de esta inteligencia se puede mencionar a los músicos, cantantes, compositores, críticos musicales, aficionados de la música y directores musicales.

11.4 Corporal- kinestésica

“Es la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos empleando el cuerpo o partes del mismo” (Gardner, 1993, p. 26). Es la inteligencia del movimiento, la expresión y el lenguaje corporal. Las competencias de este tipo de inteligencia son el manejo adecuado de objetos y la realización de manualidades, para realizar actividades detalladas y de pequeñas dimensiones (Ágape, s.f). Algunas

¹⁰ Vale, lo llamaremos talento, pero, entonces, tenemos que dejar de utilizar la palabra inteligencia en todas las discusiones de la habilidades humanas.

¹¹ La música puede servir como una manera de capturar sentimientos, conocimientos sobre sentimientos o conocimientos sobre las formas de los sentimientos; comunicándolos, así, desde el artista o creador hasta el oyente atento.

habilidades distintivas de la inteligencia corporal que se pueden mencionar son: la coordinación, balance, fuerza, destreza, flexibilidad y velocidad (Armstrong, 2009). Se muestra en las personas que pueden llevar a cabo tareas utilizando sus manos u otras partes del cuerpo, realizan algún deporte o expresan sus sentimientos por medio de algún canal que utilice el movimiento corporal. Algunos niveles expertos definibles de esta inteligencia lo son: los payasos balineses, bailarines, intérpretes, actores, atletas, inventores, escultores, mecánicos, cirujanos y artesanos.

11.5 Inteligencia visual-espacial

Esta inteligencia, usualmente, es medida junto a la inteligencia verbal-lingüística y la inteligencia lógico-matemática en el test de CI. “La inteligencia visual espacial es la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y para maniobrar y operar usando este modelo” (Gardner, 1993, p. 26). “This intelligence involves sensitivity to color, line, shape, form, space, and the relationships that exists between these elements” (Armstrong, 2009, p. 7).¹² Anteriormente, Thurstone, había dividido la habilidad espacial en tres componentes (Gardner, 1983): la habilidad para reconocer un objeto, aunque se vea de ángulos distintos, la habilidad de imaginar el movimiento interno entre las partes de una configuración y la habilidad para pensar en las relaciones espaciales, en que la orientación corporal del observar es parte esencial del problema. Basándose en esto, Gardner puso a prueba la inteligencia visual espacial, la cual, consecuentemente, sobrepasó las mismas. En los seres humanos la inteligencia esta relacionada con la observación del mundo visual y crece en forma directa de esta. La inteligencia visual-espacial se distingue en personas que observan el mundo en tres dimensiones, son excelentes utilizando mapas y realizando

¹² Esta inteligencia se compone de la sensibilidad que una persona puede tener al color, líneas, formas, espacio y las relaciones que existen entre estos elementos.

diagramas mentales. También, se puede encontrar en personas que hacen uso del diseño y de la pintura como su medio de expresión. Como nivel experto definible de esta inteligencia se puede mencionar a los cazadores, guías, decoradores de interiores, arquitectos, artistas o inventores.

11.6 Inteligencia intrapersonal

El junte de la inteligencia interpersonal con la inteligencia intrapersonal es denominado como inteligencia emocional. La inteligencia intrapersonal es una capacidad correlativa, pero orientada hacia dentro. “Es la capacidad de formarse un modelo ajustado, verídico de uno mismo y de ser capaz de usar este modelo para desenvolverse eficazmente en la vida” (Gardner, 1993, p. 26-27). Anteriormente, el psicólogo, “Sigmund Freud había expresado que la clave de la salud era el conocimiento de sí mismo y la disposición para enfrentar los dolores y paradojas inevitables de la existencia humana” (Gardner, 1983, p. 188). Es por esto la importancia de conocerse a sí mismo. De esta manera se puede conocer, a la vez, que, controlar nuestras emociones y la manera en que reaccionamos a distintas situaciones en la vida cotidiana. Algunas habilidades que contiene la inteligencia intrapersonal son: el autoconocimiento, la autoestima y la capacidad de automotivación (Ágape, s.f). Los individuos dotados de esta inteligencia tienden a saber lo que pueden hacer o no y a cómo reaccionar en momentos negativos, de manera, que no afecten negativamente su vida. Esta inteligencia contiene la capacidad de poder auto-disciplinarse y auto-comprenderse. Esto les ayuda a las personas a tomar decisiones eficientes y razonables en sus vidas. Algunos expertos en esta inteligencia lo son: los líderes religiosos, filósofos y personas espirituales.

11.7 Inteligencia interpersonal

“Es la capacidad de entender a las otras personas: lo que les motiva, cómo trabajan y cómo trabajar con ellos de forma cooperativa” (Gardner, 1993, p. 26), se expresa hacia el exterior de la persona. William James, recalca la importancia de las relaciones con otros individuos como un medio de lograr fines, de obtener progreso y de conocerse a sí mismo (Gardner, 1983). La inteligencia interpersonal no depende del lenguaje, sino, de la capacidad de poder identificar los sentimientos y situaciones de los demás (Gardner, 2005). Con esto, es posible, que una persona pueda identificar expresiones faciales, tonos de voz, gestos, intenciones, motivaciones y sentimientos. Cuando se tiene el desarrollo de esta inteligencia se tiene la habilidad de una mejor comunicación, y, por tanto, buenas relaciones con los demás en el ambiente en que se rodee la persona. Debido a esto, se pueden mejorar, eficientemente, situaciones de conflicto y desacuerdos, de manera, que, mostrando empatía se puede evitar que el problema se eleve a un nivel descontrolado. Algunos ejemplos de nivel experto definibles de esta inteligencia lo son: vendedores, políticos, profesores, maestros, médicos de cabecera y líderes religiosos.

11.8 Inteligencia Naturalista

La inteligencia naturalista fue la última inteligencia añadida por Gardner (1999). El mismo la define como la habilidad para apreciar, categorizar, clasificar, explicar y conectar las cosas de la vida cotidiana con la naturaleza. Es la capacidad para distinguir entre los seres vivos, ya sean plantas o animales. Este tipo de inteligencia esta presente en personas que saben observar la naturaleza, clasificar elementos del medio ambiente y utilizar estos conocimientos productivamente

(Ágape, s.f). Actualmente, se desconoce en qué parte del cerebro ocupa lugar esta inteligencia. Sin embargo, luego de arduas pruebas y exitosos resultados en cuanto a la evaluación basada en los ocho criterios de determinación de las inteligencias, la inteligencia naturalista entró de lleno al grupo de inteligencias, junto con las otras siete. Como forma de desarrollo de nivel experto de la inteligencia naturalista se pueden mencionar: a granjeros, paisajistas, jardineros, botánicos, zoólogos y geógrafos.

11.9 Inteligencia existencial como posible inteligencia

Como se ha mencionado en este texto anteriormente, las inteligencias no son definidas, pues, hay cabida para más, siempre y cuando cumplan con los criterios establecidos. Existen posibles adiciones a la TIM debido a que cumplen con algunos de estos criterios. Este es el caso de la inteligencia existencial, de la cual Gardner (Armstrong, 2009, citado en Gardner, 1995, 1999) ha escrito que pudiese ser la novena inteligencia.

Gardner (2000) define la inteligencia existencial como la capacidad para la búsqueda de significados y cuestionamientos de la vida diaria, desde un punto de vista diferente (Menevis & Özad, 2014). Es la capacidad de localizarse a uno mismo respecto a los más lejanos confines del cosmos y la capacidad de centrarse respecto a características existenciales de la condición humana, como el significado de la vida, significado de la muerte, el destino del mundo físico y psicológico, así, como, experiencias tan profundas, como el amor hacia otra persona o la inmersión total en un trabajo artístico (Armstrong, 2009). Se centra en las siguientes preguntas: ¿quiénes somos?, ¿qué estamos tratando de alcanzar? y ¿qué será de nosotros, en qué nos convertiremos? Es la preocupación acerca de los problemas de la vida. Es importante

recalcar que el fin de esta inteligencia no es promover la religión, espiritualidad o algún sistema de creencias. Sin embargo, aún, se encuentra en pruebas para saber si será descartada o añadida a la lista de inteligencias de la TIM.

12. Las IM en el aula, aplicaciones al currículo

Luego de haber mencionado y explicado las ocho IM y la posible novena, nos centraremos en las implicaciones que tienen las mismas y su teoría a nivel pedagógico. Como mencionaba anteriormente, esta teoría fue propuesta para motivos y uso en el campo de la psicología. Sin embargo, sus repercusiones en el campo de la educación fueron mayores. Tanto, que, actualmente, todavía, se siguen realizando investigaciones sobre sus implicaciones en dicho campo.

Aunque se ha optado por un currículo humanista, la realidad es que en muchos centros educativos, aún, se conserva el ideal del cociente intelectual. La escuela tradicional, llamada de esta manera por Gardner (1993), aún conserva su planteamiento de la inteligencia como un todo, basando su importancia en las inteligencias verbal–lingüística y lógico–matemática. Se continúan evaluando a los estudiantes mediante pruebas de carácter cuantitativo, objetivo, siguiendo el modelo de las pruebas de CI. Sin embargo, no es sorprendente que estas pruebas acierten en identificar cuáles estudiantes serán exitosos en su vida escolar y cuáles no. Lo que sí contradice esta suposición es que en la actualidad y en el mundo globalizado en el que vivimos, no siempre el estudiante con mayor CI, es el más exitoso en su carrera o en su ámbito social. La escuela tradicional está basada en el paso de la información por parte del docente hacia el alumnado. Según este enfoque, el docente debe pasar todo su conocimiento a su alumnado de la misma manera. La diferencia individual de cada alumnado no es tomada en consideración y se asume que todos tienen el mismo estilo

de aprendizaje y que todos constan con los elementos necesarios para lograr éxito en la vida escolar. Aquellos que no logren esto, por diferentes motivos, son catalogados como alumnos que “no rinden” (Armstrong, 2001). Es por ello, que se propone un nuevo estilo de enseñanza, de enfoque curricular, a lo que Gardner (1993) le llama: “la escuela ideal”. La misma contiene una serie de especificaciones y modelos diseñados por Gardner, para que los profesionales del campo de la educación puedan guiarse y complementar la formación de su estudiantado, ampliando la metodología de enseñanza y sus estilos, para lograr un proceso de enseñanza–aprendizaje más ameno y productivo. Antes de proseguir a explicar dicha estructura, cabe señalar, que la TIM no es una prescripción educativa (Gardner, 2005), sino una herramienta para complementar la metodología educativa utilizada por el docente en el aula y permitir el desarrollo de objetivos, a la vez, que el logro de las metas (Gardner, 1998). A continuación, se describe de manera estructurada las bases del modelo de la escuela ideal de Gardner (1993), así, como sus respectivas implicaciones en el aula.

13. Reconocimiento y diagnóstico de las IM

Antes de comenzar a elaborar el plan de acción a seguir para una enseñanza basada en la TIM, tenemos que tener en cuenta la importancia de su identificación y reconocimiento en el alumnado. Los alumnos son los indicadores que nos van a ayudar a identificar qué tipos de inteligencias tienen en desarrollo, a cuáles están predispuestos y cuáles hace falta desarrollar en mayor manera. Este es el paso clave al momento de desarrollar la TIM. La rapidez con la que se haga esta identificación será la base de los resultados a obtenerse. En otras palabras, mientras más rápido se hagan los estudios y menos edad tenga el alumno al momento de identificar sus inteligencias desarrolladas y su predisposición a las mismas, mejor se podrá trabajar en su

desarrollo; y por consiguiente, mayor y mejores serán los resultados obtenidos. Esto es debido a que se podrá elaborar un plan de acción específico y adaptado a las necesidades del alumno individual, dividiéndolo, así, en varios hitos a seguir. Es importante que el alumnado conozca la TIM y sepa que su educación será basada en la misma, de esta manera, podrá interesarse e identificarse con la teoría. Además, podrá identificar sus fortalezas y debilidades en la medida en que va trabajando hacia el desarrollo de todas las inteligencias.

Una manera bastante popular para la identificación temprana de las inteligencias es la presentación de problemas a los alumnos, problemas complicados en los que tengan que llevar a cabo un proceso de análisis, problemas que pueden encontrarse en su vida cotidiana. Dependiendo de la estrategia que utilicen para su solución, será la demostración del estado en el cual se encuentra el desarrollo de sus inteligencias (McClellan & Conti, 2008). “Si se reconocen las inteligencias a tiempo, la oportunidad de trabajar con los problemas educativos podrá llevarse a cabo apropiada o efectivamente” (McClellan & Conti, 2008, citado en Gardner, 1993).

A pesar de conocer que la observación es la mejor manera de identificar las IM (Armstrong, 2009), también existen otras herramientas para la identificación de las mismas. Los padres, vecinos, pares y alumnos son claves para una identificación con mayor solidez y fiabilidad. Las entrevistas sobre los comportamientos de los niños a los padres son una herramienta muy útil, al momento de identificar las IM. Además de los docentes, en ocasiones, los padres son los que más tiempo pasan junto a los alumnos, lo que han estado presente durante su desarrollo y los que pueden contestar las preguntas más remotas sobre los alumnos (Ortiz, 1999). Además de los padres, se puede realizar este tipo de entrevista con sus amigos y con los mismos alumnos, de manera, que se puedan obtener mayores datos y así, compararlos para obtener mejores

resultados. A continuación se presentan varias recomendaciones y pasos a seguir al momento de identificar las IM que un alumno puede tener en mayor o menor desarrollo. Una vez que esto se haya realizado es muy importante la documentación de todo lo observado y anotado, por distintos motivos. Primero, por la evidencia que se obtiene y segundo, para ayudar a los docentes de los años posteriores.

Según el texto de Ortiz (1999): Inteligencias Múltiples en la Educación de la Persona, existen una serie de pasos, los cuales los profesionales de la educación pueden utilizar como guía para realizar un buen diagnóstico, seguimiento y pronóstico de las IM. A continuación se mencionan los mismos (p. 75).

- Observe a sus alumnos.
- Registre anécdotas.
- Documente (con fotografías, si es posible) momentos en donde se demuestra lo aprendido.
- Fundamente sus datos con dibujos, trabajos escritos, fotos de maquetas, etc.
- Dialogue con la familia sobre gustos, dificultades, emociones y talentos de sus hijos.
- Converse con otros maestros.
- Analice las calificaciones de años anteriores.
- Realice pruebas de distintos tipos.
- Resalte toda la información positiva.
- Ofrezca actividades con IM.
- Tenga un cuaderno de registro diario.
- Dialogue con sus alumnos sobre sus inteligencias.

14. La TIM en la Educación Especial

La TIM es aplicable a todas las personas, ya que todos poseemos las ocho inteligencias y todos somos capaces de lograr el desarrollo de las mismas. Los niños catalogados pertenecientes al programa de educación especial también tienen la oportunidad de desarrollar las suyas en distintos niveles. Sin embargo, existen diferentes maneras en las que esto puede lograrse. Es importante señalar que según la TIM (Gardner (2005), todas las inteligencias actúan dependiendo una de otras. Sin embargo, en el alumnado con necesidades especiales pueden trabajar de manera independiente, debido a que existe un vínculo biológico con cada tipo de inteligencia. Es sumamente importante que los docentes tengan en cuenta que no todos los alumnos son iguales ni aprenden de la misma manera (Gardner, 1993). La TIM se puede aplicar para la enseñanza al alumnado de educación especial si se adapta correctamente al currículo y si el docente utiliza una metodología con actividades adecuadas, para el desarrollo de las distintas inteligencias del alumno. Es probable que un alumno no sea capaz de desarrollar cierta inteligencia, debido a que tenga un daño en una parte particular del cerebro, pero esto no significa que ninguna otra se pueda desarrollar (Gardner, 1993). En individuos con necesidades especiales las inteligencias pueden trabajar en conjunto, al igual que pueden ser independientes. Es aquí donde el docente debe saber cómo adaptar la TIM para su uso en el aula con su alumnado. La finalidad en todo momento debe ser la promoción del desarrollo de las IM en distintas áreas, siempre, aprovechando la más desarrollada para, así, desarrollar y complementar a la más débil.

Muchas veces, en el caso del alumnado del programa de educación especial se puede observar la gran cantidad de alumnos diagnosticados con alguna condición de

aprendizaje debido, a que, simplemente, no se adaptan a la escuela tradicional (Armstrong, 2001). Es por esto que se pueden observar diferentes tipos de perfiles de los alumnos en el aula. Según Armstrong (2001):

La mayoría aprenden a adaptarse y a ser pasivos y pueden incluso dar la impresión de ser estudiantes muy exitosos. Otros niños, incapaces de digerir la dieta sosa que se les presenta a diario en el aula, empiezan a decaer en logros pero mantienen más o menos las apariencias. Estos son los “quedados” de los que tanto oímos hablar. [...]. Finalmente, existe un grupo de alumnos totalmente incapaces de continuar la pantomima, más que nada porque su modo de aprender choca fuertemente contra la manera estrecha como las escuelas enfocan el aprendizaje. En los últimos años, estos niños se han ganado un par de calificativos injustos: se ha dicho que tienen “dificultades de aprendizaje” y “déficit de atención e hiperactividad” (p. 7).

Este “rótulo” le sirve a la profesora para lograr que un niño problemático salga de su clase regular y pase a un aula de educación especial; le sirve a un padre para conseguir un medicamento que solucionará el problema (en lugar de considerar primero otros cambios mas fundamentales), e incluso les ayuda a muchos estudiantes a procurarse más tiempo para presentar las pruebas y terminar los deberes en clase (p. 9).

La TIM contiene cabida para tratar estos casos debido a que si se adapta el currículo o planificación del docente a cada alumno, los resultados serían distintos. En vez de comenzar a buscar un diagnóstico, se deben tratar otras opciones primero. En las mismas, se encuentra el cambio en la manera de enseñanza hacia el niño, buscando sus intereses y áreas que tiene fortalecidas. De esta manera, el docente puede aprovecharse y utilizar estas áreas desarrolladas para desarrollar las áreas que

contienen menos desarrollo. Citando a Armstrong (2001, p. 35), en cuanto a esta problemática, el mismo añade: "... si los colegios utilizaran más a menudo actividades corporales cinéticas, sospecho que el uso de medicamentos para controlar comportamientos poco adecuados, disminuiría en gran medida".

15. Programa de enseñanza basado en la TIM

Para llevar a cabo un programa con estructura basada en la TIM es necesario realizar un plan. El mismo consiste en una programación de los elementos necesarios y sus características, desde las más simples, hacia las más complejas. Pero para hacer esto se debe tener bien clarificado el propósito de tener una "escuela centrada en el individuo", el cual consiste en desarrollar las inteligencias, de manera que se ayude a las personas a alcanzar las metas que estén apropiadas al espectro particular de las inteligencias (Gardner, 1987b.). Además de esto, hay que tener en cuenta lo que Gardner (1983) cataloga como la base de la educación centrada en la TIM: no todos tenemos los mismos intereses, ni las mismas habilidades, no aprendemos de la misma manera. También, tenemos que aceptar que el tiempo del Renacimiento ya pasó. Aunque antes se podía ser especialista y conocer de todas las ramas existentes, la realidad es que actualmente eso no es posible. Hoy, en día, nadie puede aprender todo lo que existe para ser aprendido (Gardner, 1987b). En un análisis de la TIM y su uso en las personas talentosas de Fasko (2001, p. 4), se puede encontrar una lista realizada por Maker, Nielson & Rogers (1994, citado en Fasko, 2001) con las características que deben tener los programas que incorporen la TIM. A continuación se presenta la lista.

- Providing opportunities for problem solving in both realistic and fantasy situations.¹³
- Giving opportunities to design products using strengths and interests as a guide.¹⁴
- Providing opportunities for students to acquire skills and information using multiple intelligences and multiple symbol systems.¹⁵
- Involving students in solving problems ranging from well structured to ill structured (Sternberg, 1985a, 1985b, citado en Fasko, 2001).¹⁶
- Planning learning experiences around abstract themes.¹⁷
- Bringing the students' own culture and experiences into the curriculum while expanding from this base into other related areas.¹⁸
- Modeling.¹⁹
- Emphasizing strengths but encouraging acknowledgment and effort to develop in áreas of weakness.²⁰
- Learning and thinking actively.²¹
- Conecting with and learning from the community.²²

¹³ Proveyendo oportunidades para la solución de problemas en situaciones tanto realistas como ficticias.

¹⁴ Dando oportunidades para el diseño de productos, utilizando como guía las fortalezas e intereses del alumno.

¹⁵ Proveyendo oportunidades a los estudiantes para adquirir destrezas e información, utilizando las IM y los múltiples sistemas simbólicos existentes.

¹⁶ Envolviendo a los estudiantes en la resolución de problemas que van desde los estructurados correctamente, hasta los estructurados incorrectamente.

¹⁷ Planificando experiencias de aprendizaje sobre temas abstractos.

¹⁸ Brindando a los estudiantes experiencias basadas en su propia cultura en el currículo, mientras se expanden desde esta base hasta otras áreas relacionadas.

¹⁹ Modelando.

²⁰ Enfatizando en las fortalezas, pero propiciar la adquisición del conocimiento y el esfuerzo para el desarrollo de las áreas más débiles.

²¹ Propiciando el pensamiento y aprendizaje activo.

²² Conectando y aprendiendo de la comunidad.

- Interacting with parents and extended families.²³
- Learning in independent, small group and large-group settings.²⁴

16. Elementos del programa educativo basado en la TIM

Luego de que estas especificaciones se tengan en cuenta es importante delinear las tres funciones descritas por Gardner (1993) que serían asumidas en el contexto de la escuela o el sistema escolar. La primera consiste en la función del especialista evaluador. “Su tarea consta en proporcionar una visión regular y actualizada de los potenciales particulares, de las inclinaciones y de las desventajas de los niños de la escuela” (Gardner, 1993, p. 85). Cabe señalar, que esta evaluación no se hace siguiendo el modelo del CI, sino, bajo una serie de observaciones. Según, Gardner (1993), esta evaluación debe cumplir con tres requisitos: debe ser neutral respecto al tipo de inteligencia, debe ser evolutivamente adecuada, en otras palabras utilizar técnicas apropiadas y compatibles al nivel evolutivo del niño; por último, debe ir ligada a una serie de recomendaciones o actividades recomendadas hacia el niño, basadas en su perfil. Estas observaciones y recomendaciones deben ser compartidas con los padres y maestros del niño.

La segunda función, es atribuida al gestor estudiante–currículo²⁵. Su tarea consiste en recomendar los cursos que el estudiante debería escoger. El gestor debe asociar el perfil y las metas e intereses del estudiante con un currículo en particular que se adapte a los diferentes estilos de enseñanza, contando con los recursos disponibles que tenga la escuela o el centro de enseñanza (Gardner, 1987b). Cabe

²³ Interactuando con padres y familiares.

²⁴ Aprendiendo de manera independiente, en pequeños grupos y en grandes grupos.

²⁵ El término utilizado por Gardner (1987b) para referirse al gestor estudiante–currículo en inglés es *student curriculum broker*.

señalar, que la tarea del gestor estudiante–currículo no es determinar la profesión futura del estudiante, ni escoger sus cursos optativos. Al contrario, sirve como facilitador y mediador ante las decisiones del estudiante, recomendándole siempre un currículo que se adapte a las necesidades del mismo. Esto no debe confundirse al momento de recomendar ciertos cursos. Pues, no necesariamente, porque un estudiante tenga cierta inteligencia en mayor desarrollo que las otras, significa que debe predestinarse hacia su carrera profesional basándose, solamente, en el dominio de esa inteligencia. Es por esto, que es sumamente importante que el estudiante conozca sus propias inclinaciones al momento de seleccionar sus clases optativas (Gardner, 1993).

La tercera y última función corresponde al gestor de la escuela–comunidad. La misma consiste en que el gestor debe buscar oportunidades educativas para el estudiante dentro de la comunidad. “El objetivo del gestor escuela–comunidad consiste en incrementar la posibilidad de que los estudiantes descubran una vocación o una afición que sea afín con su propio perfil de inteligencias” (Gardner, 1993, p. 86). Para conseguir esto, el gestor debe reunir información acerca de aprendizajes, tutorías, organizaciones pertenecientes a la comunidad, etc. Esta información debe almacenarse en una base de datos, para que la misma esté a disposición de los padres y los mismos estudiantes.

Estas tres funciones no están propuestas para reemplazar la función del docente, sino, para funcionar como ente de ayuda hacia el mismo. De manera que el docente se pueda dedicar a dar sus clases, utilizando metodologías específicas para cada alumno, basándose, en la información recogida por estos tres componentes del programa educativo de la TIM. El docente debe tener siempre en cuenta que la función de este trabajo en equipo es estimular el conocimiento profundo de los

estudiantes en diversas disciplinas básicas, fomentar el uso de este conocimiento para la resolución de problemas y para realizar tareas a las que habrían de enfrentarse en el contexto de la comunidad (Gardner, 1993).

17. El docente, planificación y estrategias educativas en la TIM

Otro elemento muy importante en el proceso de la educación basada en la TIM es el rol del docente en el aula. Armstrong (2009, p. 112) indica: “A classroom is a micro-society complete with students citizens, many of whom have competing needs and interests. Consequently, rules, routines, regulations, and procedures (elements of order) are a fundamental part of the classroom infrastructure.”²⁶ Basándose en esto, el rol del docente es más que desarrollar y enseñar un concepto. El rol del docente es observar los comportamientos de los estudiantes en acorde a cada inteligencia, sin olvidar, que debe actuar como facilitador del aprendizaje. El docente debe cambiar la visión del “trabajo para los estudiantes” a “trabajo con los estudiantes”. Es por ello, que al momento de la planificación de sus clases, el docente debe ser creativo y estar abierto a ideas (Campbell, 1992).

El docente debe tener en cuenta que todos los niños que tiene en un aula trabajan de manera diferente, por lo cual, tiene que estructurar su clase de manera que cumpla con las necesidades de cada uno. Por ejemplo, en vez de estar hablando sobre un contenido y copiando información relevante en la pizarra, un docente con enfoque centrado en el individuo, puede alternar esta estrategia de enseñanza con el uso de visuales, música y actividades centradas en la participación del estudiante. Puede

²⁶ La visión hacia lo que constituye el aula deber ser el identificarlo como una micro sociedad completa, con ciudadanos estudiantiles, los cuales tienen distintas necesidades e intereses. Consecuentemente, las normas, rutinas, regulaciones y procedimientos (elementos de orden) son parte fundamental de la infraestructura del aula.

moverse alrededor del aula a la vez que explica el contenido, de esta manera, además, de brindar información y mantener a su alumnado atento, puede identificar el ambiente y las distintas necesidades que se puedan presentar. De manera que puede aclarar las dudas pertinentes, dar ejemplos relacionados al tema, y si es necesario, volver a explicar el contenido. Gardner (1996, p. 4) indica: “The challenge confronting educators is to figure out how to help individuals employ their distinctive intellectual profiles to help master the tasks and disciplines needed to thrive in the society.”²⁷ Hay que tener en cuenta que la TIM no es una prescripción educativa, ya que no fue inventada con ese fin. Son los educadores y expertos quienes pueden adaptarla a un currículo y saber en qué ocasiones es viable utilizarla y en cuáles no; es una falacia que se pueda enseñar un tópico en ocho maneras, siempre habrán unas que no irán de acuerdo al contexto en el cual se enseña (Gardner, 1995).

Armstrong, en su libro: *Las Inteligencias Múltiples en el Aula* (2009) presenta una serie de estrategias para uso de los docentes que imparten la enseñanza basándose en la TIM. Algunas de estas incluyen el uso de:

- cuentos
- torbellino de ideas
- grabaciones de oratorias
- diarios reflexivos
- publicaciones de escritos
- cálculos matemáticos
- clasificaciones y categorizaciones de objetos
- preguntas socráticas (mayéutica)

²⁷ El reto para los educadores es saber cómo ayudar a los diferentes individuos a alcanzar y reflejar las capacidades, que ellos mismos poseen, con la finalidad de que lleguen a ser capaces de desarrollar tareas y diferentes actividades que sean de provecho y exitosas en la sociedad.

- pensamiento y método científico
- visualizaciones de imágenes
- metáforas visuales
- mapas conceptuales
- obras teatrales
- ritmos y canciones
- grupos cooperativos
- juegos de mesa
- simulaciones
- periodos de reflexión
- caminatas en ambientes naturales
- estudios ecológicos

Debe existir una consideración hacia los diferentes tipos de inteligencias y de estilos de aprendizaje que las personas tienen al momento de llevar a cabo la planificación de una clase. Se debe seleccionar las estrategias acorde a todos los tipos, de esta manera, no solo se motivará al alumno, sino, que le permitirá al docente reforzar las destrezas en diferentes áreas y aspectos (Manner, 2001). En la figura 1 se muestra una tabla con diferentes actividades que resumen lo planteado anteriormente.

Figura 1: Enseñar y aprender con las Inteligencias Múltiples.

Enseñar y aprender con las Inteligencias Múltiples			
INTELIGENCIA	LES ENCANTA	ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA	MATERIALES DE ENSEÑANZA
LINGÜÍSTICA	Pensar con palabras, leer, escribir, contar historias, jugar, etc.	Debates, juegos de palabras, narración de cuentos, lectura oral, escribir diarios, etc.	Libros, grabadoras, máquinas de escribir, ordenador, etc.
LÓGICO MATEMÁTICA	Utilizar el razonamiento, experimentar, preguntar, resolver rompecabezas lógicos, calcular, etc.	Problemas de ingenio, resolución de cálculos mentales, juegos con números, etc.	Calculadoras, materiales manipulables, y juegos matemáticos, etc.
ESPACIAL	Pensar con imágenes, diseñar, dibujar, visualizar, garabatear, etc.	Actividades artísticas, juegos de imaginación, mapas mentales, metáforas, visualizaciones, etc.	Gráficos, mapas, video, LEGO, materiales de arte, ilusiones ópticas, cámaras fotográficas, biblioteca de imágenes, etc.
CORPORAL KINESTÉSICA	Utilizar las sensaciones corporales, bailar, correr, saltar, construir, tocar, gesticular, etc.	Manuales, teatro, danza, deportes, actividades táctiles, ejercicios de relajación, etc.	Herramientas para construir, arcilla, equipo deportivo, materiales y experiencias táctiles, etc.
MUSICAL	Expresarse con ritmos y melodías, cantar, silbar, entonar melodías, llevar el ritmo con los pies o las manos, etc.	Cantar, asistir a conciertos, tocar instrumentos musicales, escuchar música, etc.	Grabadoras, cintas de música, instrumentos musicales, etc.
INTERPERSONAL	Intercambiar ideas con los otros, dirigir, organizar, relacionarse, manipular, mediar, etc.	Aprendizaje cooperativo, tutoría a compañeros, participación en actividades de la comunidad, etc.	Juegos de mesa, materiales y vestuario para el teatro y la dramatización, etc.
INTRAPERSONAL	La autoreflexión, fijarse metas, meditar, soñar, y planificar.	Instrucción individualizada, aprendizaje metacognitivo y actividades de autoestima, etc.	Redacción de diarios y proyectos individuales, etc.
NATURALISTA	Utilizar el razonamiento inductivo - deductivo para experimentar, manipular, e investigar, etc.	Experimentos y análisis de investigaciones, tareas que exijan observar, etc.	Instrumentos para investigar (lupa, microscopio, etc); objetos del mundo natural para observar y analizar.

Fuente: Ágape, s.f

Para concluir este capítulo, cabe señalar, que este programa basado en la TIM ha sido catalogado en un sin número de ocasiones como utópico. Esto, basándose, en que el desarrollo de este programa sería muy costoso y complicado debido a que se propone el individuo como el centro del proceso enseñanza–aprendizaje. A esta aseveración Gardner (1993) responde:

“... los obstáculos reales para la educación centrada en el individuo no son las limitaciones de tipo financiero o de conocimiento, sino de una cuestión de voluntad. Mientras se crea que el método centrado en el individuo no es válido o, aunque sea válido, que no es practicable, nos parecerá utópico. Sin embargo, si decidimos adoptar

los objetivos y los métodos de la educación centrada en el individuo, no cabe la menor duda de que podemos hacer grandes progresos en esta dirección.” (p. 90).

18. Implicaciones y resultados a nivel pedagógico

18.1 Proyecto Spectrum (1984-1993)

Este proyecto nació en los años ochenta en el Proyecto Zero, el grupo de investigación de la Facultad de Educación de Harvard. El mismo surgió como crítica a las prácticas educativas que se basaban estrictamente en los resultados de CI para catalogar a los alumnos. Por lo que asume, que todo niño tiene el potencial para desarrollar la competencia en una o varias áreas (Gardner, 1993). Como objetivo, se pretendió diseñar un proyecto de evaluación para las competencias cognitivas de los alumnos y ofrecer un currículo orientado a enseñar conocimientos, habilidades y actitudes (Muñoz Prieto & Ayuso Manso, 2014). También, se basó en fomentar actividades que llamaran la atención del alumnado, en el cual, el mismo pudiera desarrollar sus potencialidades. En el curso de un año o más, los alumnos tuvieron oportunidades para explorar las diversas áreas de aprendizaje, cada una con sus propios materiales y un conjunto único de habilidades e inteligencias (Gardner, 1993). Al final del curso, el equipo investigador resumió la información reunida acerca del alumno en un breve ensayo llamado Informe Spectrum. En el libro de Gardner, *Inteligencias Múltiples: La teoría en la práctica* (1993) se describe el documento de la siguiente manera:

Este documento describió el perfil personal del potenciales y deficiencias, además de ofrecer recomendaciones específicas acerca de lo que se puede hacer en casa, en la escuela o en el conjunto de la comunidad, para consolidar potenciales y reforzar las áreas relativamente flojas. (p. 103)

18.2 Escuela Key (1984)

La Escuela Key surgió en 1984, luego de la presentación del libro de Gardner *Frames of mind* (Estructuras de la mente), en 1983. Surgió gracias a la llamada de un grupo de ocho docentes de Indianápolis, Estados Unidos, a Gardner, con el interés de formar una escuela de IM en primaria. Uno de sus principios fundamentales es que las IM de cada niño deben estimularse diariamente. Así, que, cada alumno participa de forma regular en actividades de informática, de música y cinético–corporales, además de los programas centrados en los temas que incorporan las materias estándar (Gardner, 1993). Esto se complementa con talleres en los cuales el alumnado trabaja con compañeros de diferentes edades y docentes. Los mismos consisten en la visita de algún experto, ajeno al centro, y con experiencia en lo que se trabaja en el taller. Estos talleres incluyen desde el aprendizaje en jardinería hasta en arquitectura. El proyecto de la Escuela Key fue diseñado para que el alumno pueda construir sus conocimientos a través del aprendizaje por descubrimiento (Muñoz Prieto & Ayuso Manso, 2014). Se requiere realizar tres proyectos por año basados en un tema en específico. Todas las presentaciones de proyectos en clase son grabadas en vídeo, de manera, que cada niño tiene su propia carpeta de aprendizaje.

18.3 Arts PROPEL (1985-1990)

Arts PROPEL fue diseñado en el Proyecto Zero de Harvard, el cual, ha involucrado investigaciones con contribuciones en una gran variedad de aspectos en las ciencias humanas y sociales (Gardner, 1993). Su objetivo fue diseñar instrumentos de evaluación que pudieran documentar el aprendizaje artístico durante los últimos años de enseñanza en educación primaria y educación secundaria (Gardner, 1993, citado en Muñoz Prieto & Ayuso Manso, 2014). El programa se centró en tres formas

artísticas: música, arte visual y escritura creativa. Las siglas PROPEL provienen de las competencias del arte: la *producción* (composición o interpretación musical, arte visual y escritura creativa), la *reflexión* (alejarse de las propias percepciones o producciones e intentar comprender los objetivos, métodos, dificultades y efectos conseguidos) y la *percepción* (efectuar distinciones dentro de una forma artística). Finalmente, la letra *L* se deriva de la palabra *learning*, cuya traducción al español es aprendizaje (Gardner, 1993,). En la figura 2 a continuación, se resumen de manera descriptiva los tres proyectos basados en la TIM.

Figura 2. Programas para trabajar las Inteligencias Múltiples.

	PROYECTO SPECTRUM	ESCUELAS KEY	ARTS PROPEL
Año de aparición	Surge en el año 1984, hasta el año 1993	Se crea en torno a 1984	Año 1985, hasta 1990
Destinatarios	Niños de Educación Infantil y Primaria	Desde el jardín de infancia hasta la enseñanza en secundaria	Niños de la última etapa de Educación Primaria y Secundaria
Objetivos	Crear un modelo de evaluación y enseñanza de las I.M.	Enseñar las diferentes inteligencias	Enseñar al alumno a apreciar las artes plásticas
Fundamentación	<p>El Proyecto analiza los estilos de trabajo del alumno y fomenta las capacidades destacadas</p> <p>Durante un año, el alumno tiene amplias oportunidades de explorar las diferentes áreas de aprendizaje.</p> <p>Las tareas que se realizan pueden estar estructuradas, o no</p> <p>En este tipo de proyecto se pueden identificar los puntos fuertes que no se habían detectado en el alumno</p>	<p>La Escuela se centra en trabajar diferentes proyectos a través del aprendizaje por descubrimiento</p> <p>Cada estudiante participa cada día en un taller</p> <p>Durante un año la escuela diseña tres temas diferentes, generalmente amplios, para que el alumno pueda desarrollar tres proyectos</p>	<p>El programa se centra en tres formas artísticas: música, arte visual y escritura creativa</p> <p>El alumno guarda las obras terminadas y/o los esbozos originales/provisionales</p> <p>El alumno trabaja con diez formas geométricas, para que al final puedan componer un conjunto de formas que les guste</p>

Fuente: Muñoz Prieto & Ayuso Manso, 2014, p. 114.

19. Críticas y oposiciones a la teoría

Como toda teoría, una vez planteada, surgen diferentes reacciones ante la misma, unas de carácter positivo y otras de carácter negativo. La TIM no se exime de esto, a pesar de que en el ámbito educativo, generalmente, la teoría ha sido aceptada. Sin embargo, la psicología, su campo de origen, no está muy de acuerdo con la misma. De distintos sectores han surgido diferentes críticas por diferentes motivos. Gardner (1995) ha clarificado varios mitos y ha contestado a las aseveraciones de las mismas (Armstrong, 2009). Para efectos de este trabajo no se entrará en la discusión acerca de tales críticas. Sin embargo, sí se mencionará los criterios que Gardner (1983) establece que podrían dar paso a que la teoría sea descartada. Antes de proseguir, cabe citar, un argumento muy importante: “Aunque la TIM es coherente con muchos indicios empíricos, no ha sido sometida a pruebas experimentales serias dentro del ámbito de la psicología. Dentro del área de la educación, actualmente, muchos proyectos están examinando las aplicaciones de la TIM” (Gardner, 1993, p. 50).

A continuación se enumeran las razones que Gardner (1983) establece como posibles razones para descartar la TIM.

1. No se pueden explicar las más significativas de las actividades intelectuales humanas en términos de la TIM, o se pueden explicar mejor en términos de alguna teoría competidora.
2. Resulta que las clases de evidencias ponderadas tienen fallas fundamentales.
3. Estudios adicionales o del sistema nervioso indican un cuadro muy distinto a los procesos intelectivos humanos.

4. Toda la inclinación occidental de escoger la inteligencia como una “clase natural” no sea la mejor manera, ni siquiera apropiada de catalogar la psique o la conducta humana (p. 228-229).

20. El impacto de la TIM en el mundo

Es curioso saber cómo la TIM siendo presentada para estudios del campo de la psicología, no haya tenido tantas repercusiones en el mismo. Sin embargo, el que la misma haya revolucionado y marcado un hito trascendental en el campo educativo, es sumamente, sorprendente. Las implicaciones pedagógicas de la TIM han causado un enorme impacto en los distintos enfoques educativos del mundo logrando, así, un impacto internacional. La TIM se ha convertido en parte primordial de la escena educativa en muchas naciones alrededor del mundo (Armstrong, 2009).

Actualmente existen centros educativos basados en los enfoques y en la práctica de esta teoría. De manera, que la TIM ha sido incorporada en recomendaciones por ministerios educativos, legislaciones y currículos educativos (Gardner, 2006a, citado en Armstrong 2009). Muchos centros educativos han puesto en práctica el cambio de currículo y estructura de la enseñanza basada en la TIM. Como consecuencia los resultados han sido positivos a la vez que productivos. Algunos de los países, que, actualmente, cuentan con centros educativos basados en la TIM son: Australia, Bangladesh, Canadá, China, Dinamarca, España, Estados Unidos de América, Holanda, India, Irlanda y Suiza. Los alumnos se desarrollan en sus distintas áreas y demuestran habilidades que en pocas ocasiones han podido demostrar en la escuela. Además de esto, surge un cambio en la motivación desde los docentes, hasta los mismos alumnos.

La tarea de los docentes es lograr esta sensación todos los días en que se presenten a impartir una clase. El mundo en el que actualmente vivimos ha cambiado significativamente, comparándolo con los años de Binet. Es tiempo de que la escuela se adapte a estos cambios y no siga con la visión de los 1900. Se necesitan individuos capacitados en diferentes áreas para aportar significativamente a la sociedad y para lograr esto, se necesitan escuelas que cubran las necesidades individuales de cada persona y desarrollen al máximo sus capacidades. Es una tarea ardua y sus resultados no se verán a corto plazo. Está en los educadores, padres y estudiantes convertirse en agentes de cambio y trabajar por una educación efectiva que concuerde con las necesidades que el mundo actual solicita.

Es tiempo de no seguir etiquetando y juzgando a las personas por su CI, es tiempo de ayudarlos y darle las herramientas para el desarrollo de sus habilidades. Solo así, se conseguirán personas capacitadas para mejorar la sociedad, construyendo elementos necesarios y aportando de sus potenciales para su desarrollo y su futuro sustento.

CAPÍTULO 2: ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRAJERA (ELE2)

La enseñanza de lengua extranjera, a la cual se le conoce como ELE2, se define por la didáctica de una lengua diferente a la lengua materna de una persona, la cual no pertenece a la comunidad nativa del individuo (Stern, 1983). La ELE2 tiene como objetivo principal el que el individuo pueda adquirir las competencias de comunicación que le permitan comunicarse y desenvolverse en países del habla extranjera o con personas parlantes del mismo (Sun, 2013). Estas competencias de comunicación se adquieren mediante la socialización del hablante con nativos o parlantes de la lengua extranjera.

Actualmente, la ELE2 es de gran importancia en el ámbito educativo. Esto se debe a la globalización y multiculturalidad que se encuentra en el aula. Es muy importante que el alumno aprenda distintos idiomas, de manera, que desarrolle las competencias necesarias para comunicarse y desenvolverse en diferentes países y con nativos del habla que se aprende. Es por esto, que al llevar a cabo la ELE2 se tienen en cuenta los diferentes componentes esenciales, enfoques y objetivos que complementan la estructura del currículo de enseñanza.

1. El currículo de enseñanza en la ELE2

Según Stern (1983, citado en Trujillo, 2001), existen tres componentes esenciales en el currículo, los mismos son: finalidades y objetivos, instrucción y evaluación. Estos tres componentes son fundamentales para la planificación e implementación de la enseñanza. Al hablar de la ELE2, los componentes siguen siendo los mismos que se utilizan para la enseñanza de otras materias. Es muy importante denominar e identificar los objetivos que se quieren lograr con la ELE2 antes de llevar a cabo la enseñanza, utilizando diferentes metodologías. Estos objetivos se dividen en dos categorías: objetivos a corto plazo (los que se quieren lograr en un periodo corto de tiempo) y los objetivos a largo plazo (los que se esperan lograr al final de la didáctica). Una vez hecho esto, se lleva a cabo la selección de la metodología adecuada y que cumpla con las necesidades específicas e individuales de cada alumno, para enseñar la lengua extranjera. Finalmente, el paso de la evaluación consiste en obtener los datos que confirmen que ha habido aprendizaje y que el mismo ha sido efectivo.

Adicional a estos objetivos generales, Stern (1992, citado en Trujillo, 2001) hace referencia a la historia de la enseñanza de idiomas para descubrir tres tipos de objetivos en la pedagogía del lenguaje. Los mismos son: el social (lenguaje como comunicación), el artístico-literario (el lenguaje como creación artística y apreciación) y el filosófico (análisis del lenguaje). Trujillo (2001) resume estos objetivos de la siguiente manera:

Es decir, se han propuesto tres tipos de objetivos: el comunicativo, el artístico y el metalingüístico, que a su vez reflejan tres visiones del lenguaje: el lenguaje como instrumento (de comunicación social), el lenguaje como material (de expresión artística) y el lenguaje como objeto (de estudio) (p. 3).

Desde el S. XVII hasta principios del S. XX se percibía la enseñanza del latín y el griego en el aprendizaje de lenguas con el objetivo artístico. A partir de los años veinte, los métodos estructuralistas incorporaron el estudio semántico del lenguaje a la enseñanza de idiomas, llevando a cabo el objetivo filosófico. El lenguaje se concebía como un sistema abstracto de reglas de sintaxis que debía ser interiorizado por el alumno, por lo tanto, el enfoque era instruir la gramática del idioma, utilizando un método conductista (Corrales, 2009). Finalmente, a partir de los años sesenta los pedagogos comenzaron a ver el lenguaje como una habilidad y no como un contenido (Corrales, 2009). Es por esto que aparece el enfoque comunicativo y se comienza a utilizar el objetivo social (Trujillo, 2001), haciendo un énfasis en el cambio del enfoque de enseñanza.

El enfoque comunicativo se centra en el desarrollo de las competencias de comunicación como el primer objetivo de la ELE2 con un menor enfoque en la estructura lingüística, pero con uno mayor en los significados, especialmente en las habilidades de interpretación del hablante, expresión y comunicación (Sun, 2013). El

mismo es tan aceptado en la ELE2 como el modelo constructivista del conocimiento en la educación general (Corrales, 2009). Este nuevo enfoque propicia nuevas metas del lenguaje, las mismas consisten en tres: que el alumno pueda llegar a ser capaz de utilizar una lengua con fluidez, que el alumno pueda utilizar la lengua extranjera para poder hablar con fluidez en una situación determinada con unos interlocutores determinados y en que el alumno sea capaz de utilizar la función comunicativa x en una situación determinada con unos interlocutores determinados (Trujillo, 2001).

Sin embargo, la creación de este enfoque no asegura que sea el enfoque que se lleve a cabo actualmente en las aulas de ELE2. En la actualidad, la finalidad de aprender una lengua extranjera es el poder desarrollar las capacidades que le permiten al alumnado a comunicarse. A pesar de ser este el objetivo, hoy día, en las aulas es muy común encontrar que los aprendices de la lengua la utilizan de manera funcional en muchos aspectos de sus vidas. Frecuentemente, utilizan la lengua para hacer listas de compras, diarios o reportes. Sin embargo, raramente escuchan noticieros en la lengua que están aprendiendo o hablan con nativos; convirtiéndose de esta manera, las destrezas de comunicación oral las más difíciles a desarrollar (Atta M. S. Salem, 2013).

Buscando entre las razones y el origen de esta problemática, se encuentra que muchos alumnos no están satisfechos con la ELE2, debido a que el énfasis se encuentra en la enseñanza de la gramática y no ven un progreso notable en la comunicación oral de la lengua (Simpson, 1997); como consecuencia se obtiene un aumento en su desmotivación. Es aquí donde se encuentra el problema principal. Muchos profesores al llevar a cabo la ELE2 se enfocan en el desarrollo y perfección de la escritura y el uso de la gramática, antes de utilizar el enfoque comunicativo. La mayoría de los libros que utilizan están centrados en esto, y por ende su enfoque se

remonta al enfoque filosófico de años anteriores. No se puede decir que este enfoque filosófico es completamente innecesario en la ELE 2, debido a que en muchas ocasiones es funcional, pero todo va a depender de los objetivos que se quieran alcanzar. Antes de comenzar el curso se deben tener en cuenta los objetivos que se quieren lograr al llevar a cabo dicha enseñanza. Si los objetivos son desarrollar la escritura del alumnado, debido a que su desarrollo en la comunicación de la lengua extranjera es elevado, el enfoque filosófico es el perfecto para lo mismo. Sin embargo, en caso en que se encuentre al alumnado aprendiendo por primera vez la lengua, este enfoque no es el apropiado. La finalidad es que el alumno pueda motivarse al ver un progreso en la comunicación. La comunicación es lo que el alumnado debe desarrollar primero, antes de aprender cómo se escribe en una lengua extranjera. Es por esto, que se deben evaluar las diferentes estrategias y metodologías de enseñanza, de manera, que, según, las necesidades del alumnado y los objetivos planteados, puedan seleccionarse las más efectivas.

Actualmente existen diferentes propuestas que integran la ELE2, las mismas contienen un enfoque constructivista. El centrar la enseñanza en el individuo que aprende es una de ellas. Otra consiste en que la lengua debe plantearse como una herramienta de interacción, la misma tiene como eje central el enfoque comunicativo. Debido a esto se ha identificado la nueva visión de lo que es la lengua (Miquel, 1995):

- un instrumento cognitivo que permite a los humanos regular y modificar el mundo,
- una herramienta o instrumento que sirve para un objetivo mas allá de ella misma, es decir, para la interacción, para la comunicación. Por lo que,
- la lengua ya no es un objetivo en sí mismo, ya no se trata solo de analizar las características morfológicas, sintácticas, semánticas, fonéticas, etc. de un

determinado sistema lingüístico, sino de centrar el análisis en la competencia comunicativa, es decir, el conjunto de conocimientos tanto lingüísticos como de uso, sociales y culturales, que permiten a los hablantes actuar adecuadamente en cada situación de comunicación. (p. 2)

2. Rol del alumnado y rol del docente

Basándose en esta nueva visión, sobre lo que es la lengua, se ha alcanzado una nueva perspectiva sobre el rol del docente y el rol del alumnado. Siguiendo la línea del constructivismo se puede resumir esta postura de la siguiente manera: se coloca al alumno como el principal autor de su propio aprendizaje y al docente como facilitador y guía e identificador de las necesidades del alumnado, con el fin de lograr el aprendizaje del mismo. Cabe señalar, que al momento de llevar a cabo la ELE2 no todo hablante, porque sea hablante, aunque sea una persona nativa de la lengua a enseñarse, puede impartir la didáctica de la misma. Las personas que se dediquen a la ELE2 deben recibir cursos de formación en niveles de didáctica, gramática, programación, etc. (Miquel, 1995). El docente debe planificar basándose en las necesidades y motivaciones de sus alumnos. Los profesores de ELE2 deben tener un conocimiento sólido y dirigido, incluyendo la pronunciación, vocabulario y gramática de la lengua a enseñar. En adición a esto, los maestros de ELE2 deben tener conocimientos asociados a la lengua a enseñar, como el discurso, la pragmática, la adquisición del lenguaje, la psicolingüística y el conocimiento nacional de la lengua (Lv, 2014).

El alumnado tiene como prioridad aprender a hablar la lengua extranjera y aprender sobre la cultura de los países en los que se utiliza la misma (Simpson, 1997). Es por esto, que uno de los factores que ha hecho que los docentes de ELE2 tiendan a

basar su enseñanza en el enfoque socio-cultural es el énfasis que, este, propone en la mediación en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con Vygotsky es a través de la mediación social que el conocimiento se hace viable y gana coherencia (Rodríguez & García-Merás, 2005). El significado se construye mediante la actividad conjunta y no mediante la transmisión de conocimiento del docente a los estudiantes. Es por esto, que Lambert (1974, citado en Simpson, 1997) sugiere que al enseñar una lengua extranjera, los alumnos deberían estar en centros en los cuales intercambien el idioma con nativos, lo cual les permitiría un aprendizaje más natural. Con lo anteriormente mencionado, se puede reforzar el objetivo de la enseñanza, el cual no es aprender acerca de una segunda lengua, sino, utilizarla para poder comunicarse en varios contextos. Esta debe ser la base de la formación de la comunicación. Para aprender a hablar y a comunicarse en una lengua extranjera, hay que hablar utilizando la misma. Mientras más actividades de comunicación se utilicen, teniendo al alumno con un rol activo, más serán las oportunidades de que el alumno desarrolle las destrezas de comunicación y pueda relajarse durante el proceso, además, de realizarlo de manera natural mientras se comunica.

En conjunto con tener en cuenta esta visión, es sumamente importante la motivación en el alumnado. La misma puede ser intrínseca o extrínseca, sin embargo, el rol del docente juega un papel muy importante en el desarrollo de esta. El docente debe conocer la experiencia previa que tenga el alumnado en cuanto a la lengua extranjera, su pensar y su sentir hacia la misma (pues es lo que determinará el tipo de motivación intrínseca que el alumno tendrá al principio de la enseñanza o mediante la misma, de manera que pueda identificar qué herramientas y qué metodologías de enseñanza puede utilizar para la motivación del mismo). Además de esto, se debe tener en cuenta que en la ELE2 no se puede negar la gran importancia que tiene el

idioma materno como conocimiento previo; por lo que, para entender su importancia en el aprendizaje de la ELE2 hay que examinar la adquisición del primer idioma (Corrales, 2009). Para un profesor de segunda lengua es necesario saber el nivel actual del alumno para, así, de esta forma darle un input un poco por encima de su nivel, de manera que vaya desarrollando su segundo idioma (Corrales, 2009).

Además de esto, el profesor debe propiciar en el alumnado el logro de su autodesarrollo. Sin el desarrollo activo de los profesores los estudiantes no se podrán desarrollar activamente. Antes de que los profesores de ELE2 guíen a su alumnado a tener metas en sus vida deberían, primero, obtener la habilidad de un desarrollo activo (Lv, 2014). Es por esto, que se recomienda el uso de estrategias de aprendizaje por parte del alumnado.

Según Monereo (1994, citado en Rodríguez & García-Merás, 2005), las estrategias de aprendizaje pueden ser definidas como procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales), en las cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo en dependencia de las características de la situación educativa, en que se produce la acción. Lessard-Clouston (1997, citado en Rodríguez & García-Merás, 2005) ha identificado algunas características que estas estrategias tienen en común, las mismas indican que:

- son generadas por el estudiante,
- son pasos que siguen los estudiantes en el proceso de aprendizaje,
- mejoran el aprendizaje de la lengua y ayudan a desarrollar la competencia lingüística,
- pueden ser visibles (comportamientos, pasos que siguen, técnicas que emplean) o no visibles (pensamientos, procesos mentales),

- incluyen la información y la memoria (conocimiento de vocabulario, reglas gramaticales),
- permiten al estudiante ser más autónomo,
- amplían el papel de los docente de lengua,
- se orientan hacia un problema,
- incluyen muchos aspectos, no solamente el cognitivo,
- pueden enseñarse,
- son flexibles;
- y reciben la influencia de una variedad de factores.

Existen diferentes clasificaciones para las estrategias. Las mismas pueden ser clasificadas en tres clases (Valle Arias et al 1999, citado en Rodríguez & García-Merás, 2005). Se clasifican en cognitivas, meta cognitivas y de manejo de recursos. Rodríguez & García-Merás (2005) las describen de la siguiente manera:

Las estrategias cognitivas se refieren a la integración del nuevo material con el conocimiento previo, las meta cognitivas hacen referencia a la planificación, control y evaluación por parte de los estudiantes; finalmente, las estrategias de manejo de recursos son un conjunto de estrategias de apoyo que incluyen diferentes tipos de recursos que contribuyen a que la resolución de la tarea se lleve a buen término (p. 5).

Con el desarrollo de estas estrategias se puede lograr el trabajo en equipo entre el docente y el alumnado, de manera que surja la motivación por ambas partes, el profesor por enseñar y el alumnado por aprender. Además, el profesor puede seleccionar diferentes teorías y estrategias que le ayuden a cubrir las necesidades de su alumnado en la ELE2, entre ellas la ya mencionada TIM.

3. La TIM en la ELE2

En años recientes ha habido un gran número de investigaciones en el campo de la metodología de la ELE2 (Botwina, 2010), entre ellas, haciendo uso de la TIM de Howard Gardner. En las mismas se ha demostrado que la TIM es una herramienta sumamente, útil para la enseñanza de una lengua extranjera. Esto, debido a su capacidad de expansión, versatilidad y contribución a la planificación basada en las necesidades del alumnado. La TIM le permite al docente construir sobre ideas que ya han funcionado bien en el aula y desarrollarlas. No es una teoría que requiera que los profesores abandonen y desechen los métodos que antes les habían servido, sino, que les permite darse cuenta qué tipos de inteligencias trabajan para incluir actividades que cubran todas las inteligencias (Álvarez, 2011). De la misma manera es sumamente, importante que el docente tenga en cuenta que la evaluación utilizando la TIM no es la misma que se utiliza en el método tradicional de enseñanza (Smagorinsky, 1995). De manera, que el objetivo es que se alcance un aprendizaje dinámico y eficiente para todos los alumnos, a la vez que se cumple con todas las necesidades individuales de los mismos. Cabe mencionar, que todas las inteligencias son útiles para el uso de la ELE2. Sin embargo, este trabajo se centrará en el uso de las inteligencias verbal-lingüística, intrapersonal e interpersonal de la TIM en la ELE2 específicamente, utilizando el inglés como lengua extranjera.

3.1 Inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal-lingüística en la ELE2

Como se ha mencionado anteriormente, la falta de motivación es un factor que se presenta en las aulas de ELE2 especialmente, en los cursos de primaria (García, 2006). Además, de las estrategias de aprendizaje que se mencionaron anteriormente,

el uso de la TIM puede tener un gran impacto positivo hacia esta problemática. Si el docente hace uso de la TIM en el aula de ELE2, la enseñanza se daría de una forma interactiva. De manera, que contribuya al desarrollo de la motivación del estudiante. Es por esto, la importancia de trabajar con las inteligencias intrapersonal e interpersonal del alumnado, también conocidas en conjunto como inteligencia emocional.

Cuando se trabaja el desarrollo de la inteligencia intrapersonal en el alumno, se ayuda al alumnado a comprender mejor su propia naturaleza, sus propias habilidades e incluso sus propias limitaciones, con el fin de planificar su mejora y superación. A pesar de que el enfoque comunicativo aboga por la necesidad de lograr una autoestima ajustada en los alumnos, el sistema educativo actual, lejos de trabajar una inteligencia intrapersonal, ha priorizado el uso de la inteligencia lingüística y la inteligencia lógico-matemática como medio para representar cualquier asignatura (García, 2006).

De igual manera, el uso de la inteligencia interpersonal en conjunto con la inteligencia verbal-lingüística es sumamente importante para el desarrollo de la ELE2. Similar a la destreza de escuchar, la destreza del habla es una destreza complicada que involucra muchos procesos u operaciones trabajando en conjunto (Atta M. S. Salem, 2013). El lenguaje se adquiere por medio de la comunicación (Mohammadzadeh & Jafarigohar, 2012), por lo cual es necesario que los alumnos interactúen y se comuniquen entre ellos, con el profesor y si es posible, se recomienda que lo mismo suceda con nativos de la lengua que se está aprendiendo. Esto contribuye al desarrollo del lenguaje, a la vez, que trabaja con los miedos y la ansiedad que causa el hablar una lengua extranjera. A esta ansiedad se le conoce como ansiedad del lenguaje. Gardner & MacIntyre (1993, citado en Liu & Chen, 2014) la definen como “the

apprehension experienced when a situation requires the use of a second language with which the individual is not fully proficient.”²⁸ El uso en conjunto de estas dos inteligencias ayuda a la superación de esta ansiedad, a la vez, que motiva al alumno y le brinda seguridad al momento de presentarse o comunicarse utilizando la lengua extranjera frente a personas desconocidas, conocidas o nativas de la lengua aprendida.

CAPÍTULO 3: MARCO EMPÍRICO

1. Introducción

Una vez realizado el análisis teórico, pasamos a realizar un análisis empírico. La presente investigación se refiere al uso de estrategias de la TIM para alcanzar el desarrollo de las mismas. En este caso las inteligencias a desarrollar son las inteligencias verbal lingüística, intrapersonal e interpersonal. Este análisis se compone en primer lugar de la presentación de los cuatro objetivos a alcanzar al momento de finalizar la investigación. Añadido a esto, a partir de las expectativas de la investigación, se han elaborado tres hipótesis. Al finalizar este apartado comienza un apartado sobre la metodología utilizada. La misma se compone del diseño, población y muestra utilizada, instrumentos de recogida de datos y procedimiento utilizado al momento de llevar a cabo la investigación.

En el apartado siguiente se muestra el análisis de datos realizado con los respectivos resultados de la investigación. Seguido, se dedica un apartado para la discusión y conclusiones de los resultados presentados en el apartado anterior. Como cierre de esta investigación, se presenta un apartado dedicado a la propuesta de mejora haciendo uso de las estrategias de la TIM, para alcanzar el desarrollo de las inteligencias.

²⁸ La aprehensión que se experimenta cuando una situación requiere el uso de una segunda lengua con la que el individuo no es plenamente competente.

2. Objetivos

Al finalizar la siguiente investigación, se propone lograr los siguientes objetivos:

1. evaluar el nivel en que se encuentran las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal lingüística en el alumnado.
2. desarrollar las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal lingüística del alumnado con el uso de estrategias, que incluyen las IM, en la clase de inglés.
3. comparar el rendimiento alcanzado por el alumnado, que utilizó las estrategias, que incluyen el uso de las IM, con el alumnado, que no utilizó las estrategias, que incluyen el uso de las IM, en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.
4. comprobar que la aplicación de estrategias, que incluyen el uso de las IM, puede mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en la ELE2.

3. Hipótesis

La siguiente aseveración corresponde a la hipótesis de la investigación.

- La aplicación de estrategias, en el aula, que incluyen el uso de las IM, en la ELE2, permiten el desarrollo de las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal lingüística en el alumnado.

4. Método de investigación

4.1 Diseño

El diseño de la investigación realizada está basado en los objetivos previstos en el apartado anterior. Dicha investigación se califica en lo que se denomina corte cuantitativo, debido a que se espera recopilar información a través de un cuestionario, al que, posteriormente, se le hará un análisis

estadístico. La investigación se compone de un diseño pretest-postest con un grupo control. La misma consiste en medir la variable dependiente en ambos grupos en situación de pretest, en la que se aplica el tratamiento al grupo experimental y la medida, de nuevo, de la variable dependiente, en ambos grupos, en situación de postest. La medida de la variable dependiente, en situación de pretest y postest, se hace, al mismo tiempo, en ambos grupos. La asignación de los sujetos a los grupos se hace al azar (Buendía, Colás, & Hernández, 1998). Cabe señalar que, en esta investigación, se utilizó, como tratamiento, la aplicación de estrategias de la TIM, para el desarrollo de la ELE2.

4.2 Población y Muestra

Los participantes pertenecen a los centros educativos bilingües, en los cuales el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso el inglés, es por inmersión. Para la investigación, fue necesario el uso de tres tipos de muestreo.

El tipo de muestreo utilizado, para la elección del centro, fue de carácter no probabilístico deliberado. El mismo consiste en seleccionar la muestra de forma deliberada, porque los sujetos poseen las características necesarias para la investigación (Buendía et al., 1998). En el caso de esta investigación, fue debido a que entre los centros ofertados, para realizar las prácticas externas de Máster, solamente había un centro bilingüe, el cual era necesario, para realizar nuestro trabajo investigador.

El tipo de muestreo utilizado en la selección del nivel, para llevar a cabo la investigación, ha sido no probabilístico accidental. Según Buendía et al. (1998), el mismo está formado con sujetos, que, casualmente, se

encuentran en el lugar y en el momento decidido por el investigador. Para propósitos de esta investigación, fue debido a causas de disponibilidad y recomendación, de parte de la dirección.

Finalmente, el tipo de muestreo utilizado, para la selección de los grupos a trabajar, fue de carácter probabilístico aleatorio simple, en el cual se seleccionaron dos de los tres grupos disponibles. En este tipo de muestreo, cada miembro de la población tiene la misma probabilidad de ser elegido, para formar parte de la muestra (Buendía et al., 1998). Debido a la combinación existente de procedimientos probabilísticos y no probabilísticos en esta investigación, en general, el muestreo puede ser catalogado como muestreo de carácter mixto, siendo este válido, debido a sus anteriores justificaciones.

De esta amplia población, por motivos de esta investigación, ha sido seleccionado el Granada College. Este centro es un colegio privado de la comunidad granadina y está ubicado en la ciudad de Atarfe, en la provincia de Granada. Es un centro educativo, que se compone de los niveles de infantil, primaria, secundaria y bachillerato. Actualmente, consta de 900 alumnos. Ofrece currículos en inglés y español con profesores nativos y bilingües, también ofrece cursos en francés y chino, desde el grado tercero de primaria. El mismo hace integración de la enseñanza en valores y multiculturalidad, además del uso de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación). En adición el colegio es un Centro de Exámenes de Cambridge (ESOL), en los cuales se destaca por obtener altos niveles en los resultados de las pruebas.

Del centro participante se invitó a participar del estudio a 51 alumnos pertenecientes al nivel primero de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria).

Los grupos consistían en dos grupos de niños en los cuales había 26 alumnos en un grupo y 25 en otro grupo. Estos se distribuyeron en 20 niños y 31 niñas. Todos aceptaron formar parte del estudio.

Sin embargo, debido a ausencias, cinco estudiantes, durante el periodo de la investigación, la muestra real, finalmente, quedó constituida de 46 alumnos. Los grupos consistían en dos grupos de niños en los cuales había 24 alumnos en un grupo y 22 alumnos en otro grupo. Distribuidos en 18 niños y 28 niñas.

4.3 Instrumento de recogida de datos

El instrumento utilizado, para la recogida de datos, fue el Cuestionario de detección de las Inteligencias Múltiples, para nivel de secundaria, adaptación de Walter Mckenzie (1999, tomado de García, 2014). Para propósitos de la investigación, fue utilizado solamente en el área de las inteligencias, con objetivo de desarrollo, las mismas fueron la inteligencia lingüística, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal.

El cuestionario se compone de una serie de 10 ítems, para cada categoría. Las categorías son los tipos de inteligencias de la TIM. El alumnado debe responder a cada una de estas cuestiones con un punto (1), en las ocasiones en las que se sienta identificado con lo planteado, con medio punto (0,5), en las ocasiones en que se sienta identificado algunas veces y con cero (0), si no se siente identificado con lo planteado en las aseveraciones.

La puntuación se calcula, para cada una de las inteligencias, por separado y es el resultado de la suma de las puntuaciones obtenidas, en cada ítem. Si la puntuación total se sitúa entre cero (0) y dos (2), el nivel de la inteligencia es bajo. Si la puntuación se sitúa entre dos y medio (2,5) y seis

(6), el nivel de la inteligencia será medio bajo. Si la puntuación se sitúa entre seis y medio (6,5) y ocho (8), el nivel de la inteligencia será medio. Finalmente, si la puntuación se sitúa entre ocho y medio (8,5) y diez (10), el nivel de la inteligencia es alto. En la tabla 1 se muestra la escala de la puntuación obtenida en el cuestionario con su respectivo nivel.

Tabla 1. Índices de medida del Cuestionario de las Inteligencias Múltiples.

Índices de Inteligencias Múltiples	
Puntuación obtenida	Nivel
0 a 2	Bajo
2,5 a 6	Medio-bajo
6,5 a 8	Medio
8,5 a 10	Alto

Fuente: Elaboración propia

Autores como Prieto y Ballester (2003, citado en Galera, 2015) han comprobado la validez de este test y han destacado la utilidad del mismo, para conocer el perfil cognoscitivo del alumnado de secundaria. Además, señalan la importancia que tiene el cuestionario para conocer las habilidades, actitudes e intereses de los estudiantes (Galera, 2015). Para este estudio, se llevó a cabo un análisis de fiabilidad modelo Alfa de Cronbach, utilizando el programa de análisis de datos estadísticos SPSS versión 21. La misma fue de .802, lo que hace que el instrumento sea fiable para el estudio.

4.4 Procedimiento

Una vez seleccionado el centro de investigación, la investigadora contactó al supervisor de prácticas externas. Al contactarlo se le informó sobre la investigación y su objetivo, además se le solicitó autorización y disposición

de grupos para realizar la misma en el centro. El supervisor asignó los grupos y una vez esto realizado, la investigadora escogió la muestra investigativa.

La investigación tuvo una duración de un mes. En el cual se trabajó con los grupos dos veces por semana. La duración del trabajo consistía en una hora por sesión, lo cual equivale a 2 horas semanales, convirtiéndose en 8 horas de trabajo en total del mes. En la tabla 2 se muestra de forma específica los días y horas destinadas a la intervención con los grupos.

Antes de comenzar a trabajar con los grupos hubo una reunión con el supervisor de prácticas externas del colegio y con la facultad y tutores de los grupos participantes de la investigación. En la reunión se explicó todo el proceso y se aclararon las dudas del profesorado y supervisor hacia el mismo. En una próxima visita se realizó una hora de observación para ambos grupos por individual. Esto se hizo por motivos de presentación y para que los estudiantes se fueran acostumbrando a la presencia de la investigadora en el aula.

Al finalizar el periodo de observación, en la primera sesión de la primera semana se prosiguió a la entrega del cuestionario como pretest en ambos grupos por separado. El pretest fue administrado por la investigadora en ambos grupos. Antes de comenzar con el pretest la investigadora explicó detalladamente las instrucciones, se iba leyendo ítem por ítem mientras el grupo la iba rellenando a la par de la lectura.

Una vez realizado esto se comenzó con el proceso del uso de las estrategias de aprendizaje de la ELE2 basada en la TIM, esto aplicado solamente en el grupo experimental. Este proceso de aplicación fue llevado a cabo por 8 sesiones de 1 hora cada una, convirtiéndose en 8 horas en total. Al

finalizar este proceso se le administró el postest a ambos grupos por individual, de la misma manera que se realizó con el pretest. En la tabla 2 se muestra el horario de intervención utilizado para la investigación del grupo control y el grupo experimental.

Tabla 2. Horario del grupo control y el grupo experimental de la investigación.

Grupo	Día	Hora
Control	Martes	9:30
	Jueves	9:30
Experimental	Lunes	10:20
	Miércoles	12:45

Fuente: Elaboración propia

5. Análisis de datos y resultados

En el siguiente apartado se muestra el análisis de datos realizado en la investigación, con sus respectivos resultados. El programa utilizado fue el programa de análisis estadístico de datos SPSS, versión 21. Para la investigación se realizaron diferentes tipos de pruebas, las cuales se explicaran a continuación. Además se presentaran diferentes tablas y gráficos para una mejor visualización de los resultados.

5.1 Datos descriptivos

El primer análisis realizado fue el análisis de datos descriptivos. Este análisis se hizo para ambos grupos. El mismo se hizo utilizando los resultados del pretest y postest de los grupos. Este análisis contiene la muestra del rango obtenido en los resultados, el número mínimo alcanzado en las respuestas al igual que el número máximo. Además de esto se obtiene la media de las respuestas dadas por el alumnado hacia los tres tipos de inteligencia con su desviación típica.

En la tabla 3 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos en el pretest del grupo control. En la misma se muestra como el rango para todas las inteligencias

fue dos, al igual que el número mínimo. El máximo fue 4 para todas las inteligencias por igual. Sin embargo, se puede apreciar que la media superior obtenida fue para la inteligencia intrapersonal, mientras que la menor fue para la inteligencia verbal lingüística; quedando la inteligencia interpersonal en medio de ambas.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos pretest grupo control

Inteligencia	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Interpersonal	2	2	4	3.00	.690
Intrapersonal	2	2	4	3.18	.733
Verbal-lingüística	2	2	4	2.77	.752

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 4 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos en el postest del grupo control. En la misma se muestra como el rango para todas las inteligencias fue dos, al igual que el número mínimo. El máximo fue 4 para todas las inteligencias por igual. Sin embargo, en este estudio se puede observar que la media superior obtenida fue para la inteligencia interpersonal, mientras que la menor continuó siendo para la inteligencia verbal lingüística; quedando el cambio de la inteligencia intrapersonal entre ambas.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos postest grupo control

Inteligencia	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Interpersonal	2	2	4	3.09	.610
Intrapersonal	2	2	4	3.00	.690
Verbal-lingüística	2	2	4	2.68	.716

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 5 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos en el pretest del grupo experimental. En la misma se muestra como el rango varía respecto a las tres inteligencias. El mismo fue dos para las inteligencias

intrapersonal e interpersonal. Sin embargo, para la inteligencia verbal lingüística fue 3. Al igual que el rango, el mínimo fue igual para la inteligencia interpersonal e intrapersonal, siendo este de 2. Mientras que la inteligencia verbal lingüística obtuvo un mínimo con valor de 1. Sin embargo, el máximo fue igual para todas las inteligencias, con un valor de 4. En este estudio se puede observar que la media superior obtenida fue para la inteligencia intrapersonal, mientras que la menor fue para la inteligencia verbal lingüística; quedando en medio pero muy cerca de la inteligencia verbal lingüística, la inteligencia interpersonal.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos pretest grupo experimental.

Inteligencia	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Interpersonal	2	2	4	2.74	.619
Intrapersonal	2	2	4	3.26	.752
Verbal-lingüística	3	1	4	2.70	.822

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6 se presentan los estadísticos descriptivos obtenidos en el postest del grupo experimental. Se muestra como el rango varía al igual que en pretest respecto a las tres inteligencias. El mismo fue dos para las inteligencias intrapersonal e interpersonal, mientras que la inteligencia verbal lingüística obtuvo un rango de 3, quedando estos igual que en el pretest. Los resultados del mínimo también fueron igual que los resultados del mínimo del pretest, quedando este en 2 para las inteligencias interpersonal e intrapersonal y 1 para la inteligencia verbal lingüística. El máximo continuó siendo 4 para todas las inteligencias. En este estudio se puede observar que la media

superior obtenida fue para la inteligencia intrapersonal, mientras que la menor fue para la inteligencia verbal lingüística; quedando en medio la inteligencia interpersonal, quedando los resultados igual que en el pretest.

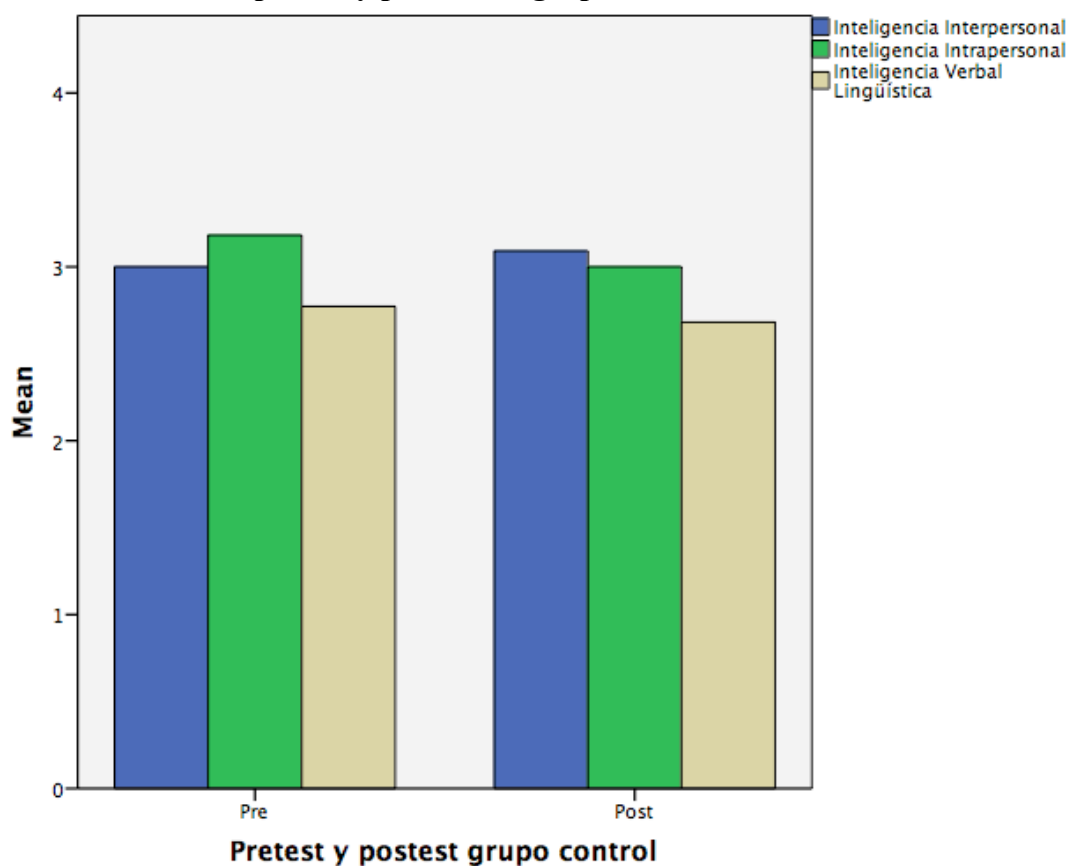
Tabla 6. Estadísticos descriptivos postest grupo experimental.

Inteligencia	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Interpersonal	2	2	4	3.04	.475
Intrapersonal	2	2	4	3.39	.722
Verbal- lingüística	3	1	4	2.61	.839

Fuente: Elaboración propia

En la figura 1 se presentan los resultados obtenidos en el pretest y postest del grupo control. Se muestra la comparación de las medias obtenidas en ambas pruebas para las inteligencias interpersonal, intrapersonal y verbal lingüística del grupo control. Se puede apreciar el cambio en las inteligencias intrapersonal e interpersonal, conteniendo la media más alta en el pretest la inteligencia intrapersonal y en el pretest la inteligencia interpersonal. En cuanto a la inteligencia verbal lingüística se puede observar cómo esta continúa siendo la inteligencia que obtuvo la media más baja en ambas pruebas.

Figura 1. Comparación de medias de las puntuaciones obtenidas en el pretest y postest del grupo control.

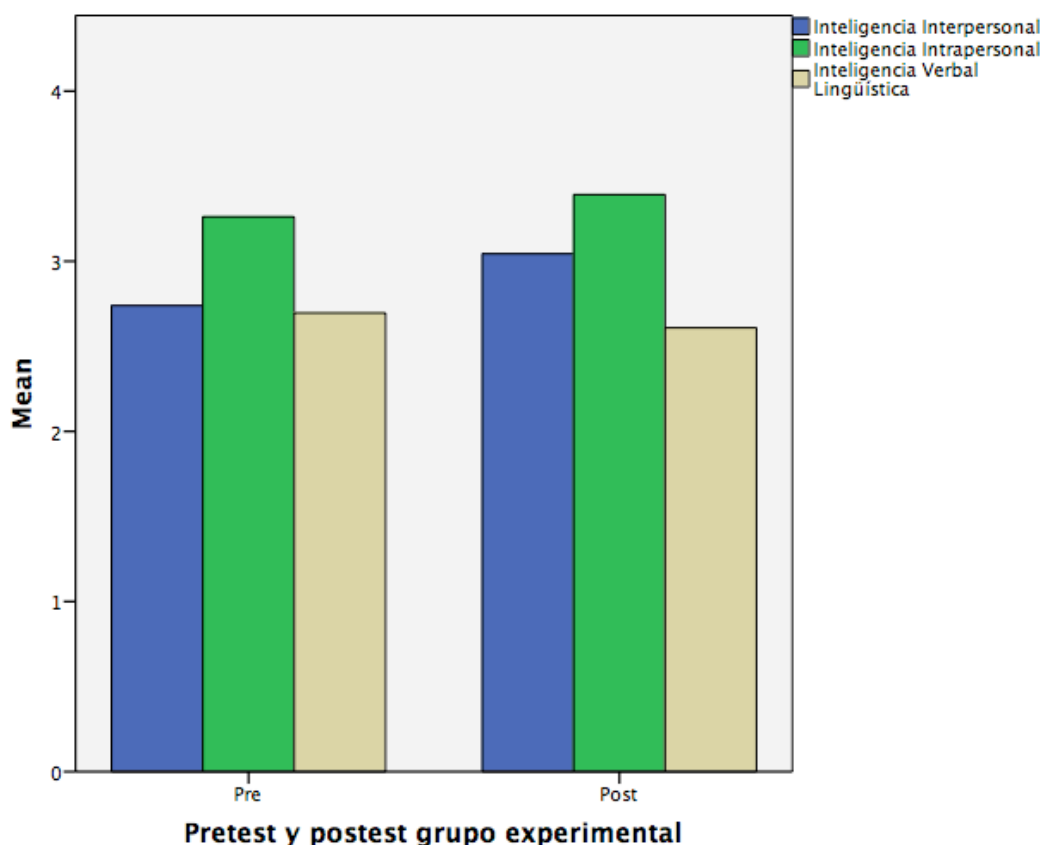


Fuente: Elaboración propia

En la figura 2 se presentan los resultados obtenidos en el pretest y postest del grupo experimental. Se muestra la comparación de las medias obtenidas en ambas pruebas para las inteligencias interpersonal, intrapersonal y verbal lingüística del grupo control. Se puede apreciar que los resultados obtenidos en cuanto a la media de las inteligencias fueron similares al pretest. La media más alta fue para la inteligencia intrapersonal, mientras que la más baja fue para la inteligencia verbal lingüística. En cuanto a la inteligencia interpersonal se puede observar cómo esta continúa siendo la

inteligencia que obtuvo una media entre medio de las inteligencias anteriormente mencionadas.

Figura 2. Comparación de medias de las puntuaciones obtenidas en el pretest y postest del grupo experimental.



Fuente: Elaboración propia

5.2 Prueba T de student para comparación de medias independientes

Además de las pruebas realizadas anteriormente, se realizó la prueba de comparación de medias independientes T de student. En la misma se busca comprobar, mediante la comparación de medias, si la media de una sola variable difiere o no de una constante, hacienda que existan o no diferencias significativas entre ambas.

En la tabla 7 se muestra detalladamente un resumen de los resultados obtenidos por el grupo control en el pretest y en el postest. Se muestra el tipo de prueba con la media obtenida para cada inteligencia, su desviación típica y el error estándar de la media. La letra *N* simboliza el número de sujetos que contestaron las pruebas. En la tabla se aprecian las diferencias entre las medias obtenidas en ambas pruebas. En el pretest la media mayor fue para la inteligencia intrapersonal, mientras que la media menor fue para la inteligencia verbal lingüística. En el postest la media mayor fue para la inteligencia interpersonal, mientras que la media menor fue para la inteligencia verbal lingüística.

Tabla 7. Estadísticos descriptivos pretest y postest grupo control.

	Tipo de prueba	N	Media	Desviación típica	Std. Error Media
Inteligencia Interpersonal	Pre	22	3.00	.690	.147
	Post	22	3.09	.610	.130
Inteligencia Intrapersonal	Pre	22	3.18	.733	.156
	Post	22	3.00	.690	.147
Inteligencia Verbal-lingüística	Pre	22	2.77	.752	.160
	Post	22	2.68	.716	.153

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 8 se muestra el resumen de los resultados obtenidos por el grupo experimental en el pretest y en el postest. Se muestra el tipo de prueba con la media obtenida para cada inteligencia, su desviación típica y el error estándar de la media. La letra *N* simboliza el número de sujetos que contestaron las pruebas. En la tabla se aprecian las diferencias entre las medias obtenidas en ambas pruebas. En el pretest la media mayor fue para la inteligencia intrapersonal, mientras que la media menor fue para la

inteligencia verbal lingüística. En el postest la media mayor continuó siendo para la inteligencia intrapersonal y la media menor para la inteligencia verbal lingüística.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos pretest y postest grupo experimental.

	Tipo de prueba	N	Media	Desviación típica	Std. Error Media
Inteligencia Interpersonal	Pre	23	2.74	.619	.129
	Post	23	3.04	.475	.099
Inteligencia Intrapersonal	Pre	23	3.26	.752	.157
	Post	23	3.39	.722	.151
Inteligencia Verbal-lingüística	Pre	23	2.70	.822	.171
	Post	23	2.61	.839	.175

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 9 se presenta la prueba T de student para el grupo control. Para obtener la diferencias entre la media del pretest y la media del postest se utilizó un nivel de confianza de 95%. En la tabla se muestra el valor de significatividad (sig.) bilateral, el cual indica si hubo diferencias significativas en el estudio. En la tabla observa que ningún valor en la columna de significatividad bilateral es menor de 0,05; lo cual significa que no hubo diferencias significativas en cuanto a las inteligencias examinadas para el grupo control.

En la tabla 10 se muestra la prueba T de student para el grupo experimental. Para obtener la diferencias entre la media de ambas pruebas se utilizó un nivel de confianza de 95%. En la tabla se muestra el valor de significatividad bilateral, el cual indica si hubo diferencias significativas en el estudio. Se observa que aunque el valor obtenido de la inteligencia verbal lingüística fue cercano a 0,05, ningún valor de significatividad bilateral es

menor a 0,05; lo cual significa que no hubo diferencias significativas en las inteligencias examinadas para el grupo experimental.

Tabla 9. Prueba de comparación de medias T de student grupo control.

		Test de Levene para Igualdad de Varianzas		t-test para igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferencia en medias	Std. Error Diferencia	95% Intervalo de confianza de la diferencia	
									Menor	Mayor
Inteligencia Interpersonal	Igualdad de varianzas asumidas	.083	.775	-.463	42	.646	-.091	.196	-.487	.305
	Igualdad de varianzas no asumidas			-.463	41.380	.646	-.091	.196	-.487	.306
Inteligencia Intrapersonal	Igualdad de varianzas asumidas	1.020	.318	.847	42	.402	.182	.215	-.251	.615
	Igualdad de varianzas no asumidas			.847	41.850	.402	.182	.215	-.251	.615
Inteligencia Verbal-lingüística	Igualdad de varianzas asumidas	.013	.909	.411	42	.683	.091	.221	-.356	.538
	Igualdad de varianzas no asumidas			.411	41.903	.683	.091	.221	-.356	.538

Fuente: Elaboración propia

Tabla 10. Prueba de comparación de medias T de student grupo experimental.

		Test de Levene para Igualdad de Varianzas		t-test para igualdad de medias						
		F	Sig.	t	df	Sig. (bilateral)	Diferencia en medias	Std. Error Diferencia	95% Intervalo de confianza de la diferencia	
									Menor	Menor
Inteligencia Interpersonal	Igualdad de varianzas asumidas	6.029	.018	-1.871	44	.068	-.304	.163	-.632	.024
	Igualdad de varianzas no asumidas			-1.871	41.219	.068	-.304	.163	-.633	.024
Inteligencia Intrapersonal	Igualdad de varianzas asumidas	.006	.940	-.600	44	.552	-.130	.217	-.569	.308
	Igualdad de varianzas no asumidas			-.600	43.930	.552	-.130	.217	-.569	.308
Inteligencia Verbal-lingüística	Igualdad de varianzas asumidas	.063	.803	.355	44	.724	.087	.245	-.407	.581
	Igualdad de varianzas no asumidas			.355	43.982	.724	.087	.245	-.407	.581

Fuente: Elaboración propia

6. Conclusiones

Tras la investigación realizada, podemos concluir que el objetivo 1 ha sido llevado a cabo, debido a que, mediante el uso de la adaptación del Cuestionario de Detección de Inteligencias Múltiples por McKenzie, se pudo identificar el nivel en que se encontraban las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal lingüística, en el alumnado estudiado. El objetivo 2 no ha sido llevado a cabo, debido a que, aunque se hizo uso de estrategias que incluyen las IM, en la clase de inglés; al momento de interpretar el análisis estadístico de los datos obtenidos se observó que no hubo desarrollo de las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal lingüística en el alumnado.

El objetivo 3 ha sido llevado a cabo, debido a que, mediante la prueba de T de student, se pudo comparar el rendimiento alcanzado por el alumnado que utilizó las estrategias, que incluyen el uso de las IM, en la clase de inglés, con el alumnado que no hizo uso de dichas estrategias. Aunque en el grupo experimental hubo un cambio entre el pretest y postest, relacionado con la inteligencia interpersonal, se concluye que el objetivo 4 no ha sido llevado a cabo. Esto debido a que en el análisis estadístico de los resultados obtenidos se observó que no hubo diferencias significativas entre el grupo control y el grupo experimental. Consecuentemente, no se pudo comprobar que la aplicación de estrategias, que incluyen el uso de las IM, pueden mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en la ELE2.

Respecto a los resultados obtenidos de la investigación, podemos concluir que no se han encontrado diferencias significativas respecto al grupo experimental del estudio y el grupo control.

De forma general, podemos concluir, que el instrumento utilizado fue efectivo en la evaluación del nivel de las inteligencias del alumnado, debido a que permitió llevar a cabo un análisis de comparación entre ambos grupos estudiados. Sin embargo, no hubo un cambio que señale que el uso de estrategias, que incluyen el uso de las IM, propician una mejora y el desarrollo de las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal lingüística en la clase de inglés, como lengua extranjera. Para finalizar el apartado de conclusiones, quisiera agradecer al Sr. José M. Beltrán Padial y a Granada College por permitirme realizar la investigación en la institución y a la Prof. Eva M^a. Aguaded Ramírez, por su dedicada tutela y ayuda en la redacción de esta investigación.

7. Discusión

Según los resultados obtenidos se concuerda con los autores Prieto y Ballester (2003, citado en Galera, 2015) en la validez y la utilidad del cuestionario utilizado en esta investigación para conocer el perfil de las inteligencias estudiadas, en el alumnado de secundaria. Sin embargo, debemos mencionar que los resultados de este estudio desmienten la hipótesis planteada anteriormente para esta investigación. Estos resultados son la muestra de que el hecho de que el docente haga uso de las estrategias, que incluyen el uso de IM, en la ELE2, no significa que se permitirá el desarrollo de las inteligencias en el alumnado. Esto no significa que el uso de estas estrategias no funcionen, al contrario, varios investigadores como Botwina (2010); Gómez & Sobremazas (2012); Atta M. S. Salem, (2013) y Smagorinsky (1995); han demostrado en sus estudios los cambios significativos que se obtienen al hacer uso de estas estrategias.

Es importante señalar, que, para poder visualizar los resultados y cambios significativos respecto a la TIM, es importante tener en cuenta que el tiempo que

conllevar a cabo la aplicación de estrategias, que hacen uso de las IM, es mucho mayor que el utilizado en esta investigación. Esta deducción se convierte en el principal aporte de este estudio. Estos datos indican que en un corto periodo de tiempo no se logran resultados significativos, aunque se haga uso de las estrategias. De acuerdo con los resultados en el estudio de Gómez y Sobremazas (2012), si se aplica esta metodología de forma continua, estructurada y planeada para un largo periodo de tiempo, los resultados cambiarán significativamente y de manera positiva respecto a la utilidad de la TIM en la ELE2.

Generalmente, se puede discutir que los factores de contexto, el instrumento de recolección de datos y el programa de análisis de datos estadísticos, utilizados en el estudio, fueron los ideales. Sin embargo, como debilidad de la investigación puedo señalar el tiempo que tomó su realización. Para futuras investigaciones recomiendo que se realice el estudio en el periodo de un año escolar, periodo en el que se podrán observar diferencias significativas respecto al uso de las estrategias, que incluyen el uso de las IM en la ELE2. Esto serviría de prueba para corroborar que la TIM se sigue mostrando como una gran herramienta educativa que permite el desarrollo integral del alumnado, a la vez que se adquiere un aprendizaje significativo en la ELE2.

8. Propuesta de mejora

Según vimos, anteriormente, en el apartado del marco teórico de este trabajo, no existe un diseño específico de actividades para todo el alumnado basado en la TIM. Debido a las diferencias individuales que existen en el alumnado, la TIM propone que se deben utilizar diferentes estrategias y metodologías, cada una de ellas, de acuerdo a las necesidades del alumnado (Armstrong, 2009). Como pudimos observar, los resultados de este estudio mostraron que la muestra experimental presentó una gran fortaleza en la inteligencia intrapersonal y una debilidad en la

inteligencia verbal lingüística. Es por esto que considero que según la TIM, se debe desarrollar la inteligencia que contiene un nivel de debilidad mayor, en este caso, la inteligencia verbal lingüística, utilizando la inteligencia que contiene un gran nivel de fortaleza, en este caso, la inteligencia intrapersonal (Gardner, 2001, 2005). Basándonos en los resultados de este estudio, a continuación se proponen varias actividades que pueden utilizarse para el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, interpersonal y verbal lingüística en la ELE2, en el nivel secundario. Estas actividades tienen como objetivo principal el desarrollo de las inteligencias múltiples en la ELE2. Cabe señalar que todas las actividades deben ser llevadas a cabo utilizando la lengua extranjera, en todo momento, al igual que los materiales utilizados deben estar escritos en la lengua extranjera.

8.1 Actividades para el desarrollo de las inteligencias intrapersonal y verbal lingüística en la ELE2

Actividad 1: Mi final alternativo

Objetivo: Al finalizar la actividad, mediante la construcción de un final alternativo para una historia, el alumnado desarrollará su creatividad individual.

Procedimiento: El alumnado será llevado a la biblioteca del centro educativo, en donde escogerá una historia de su predilección. Una vez seleccionada la historia, el alumno tendrá que leerla para elaborar un escrito con un final alternativo. Esto podrá ser utilizado en un futuro para una representación teatral (Armstrong, 2009).

Actividad 2: Cine- reseña

Objetivo: Al finalizar la actividad, mediante la elaboración de una reseña, el alumnado expondrá su opinión personal acerca de una película presentada.

Procedimiento: El alumnado debe escoger una película de su agrado. Al terminar de verla, debe elaborar una reseña de la misma por escrito. En esta reseña el alumnado debe expresar una crítica hacia la película, expresar los puntos fuertes y los puntos débiles de la misma y exponer sus recomendaciones personales hacia la película. Esto será publicado en el apartado de entretenimiento del periódico de la clase.

Actividad 3: Mi diario reflexivo

Objetivo: Al finalizar la actividad, mediante la reflexión en un diario, el alumnado fundamentará sus ideas personales y su opinión hacia una noticia de interés.

Procedimiento: Se le presentará al alumnado una noticia en el aula, esta puede ser ocurrida en su país natal o en cualquier otra parte del mundo. En el aula o en su casa, dependiendo cómo lo determine el docente, el alumnado escribirá su sentir acerca de la noticia anteriormente presentada (Armstrong, 2009). Este diario puede ser digital o concreto. En el diario el alumnado tendrá la libertad de exponer todas sus ideas y opiniones respecto a la noticia presentada en clase. Cabe destacar que la lectura del diario solamente corresponderá al alumno en particular y al docente, en caso que el alumno quiera mostrarlo a más compañeros, podrá hacerlo. Esta actividad también puede realizarse con situaciones cotidianas que el docente quiera presentarle a su alumnado.

8.2 Actividades para el desarrollo de la inteligencia interpersonal en la ELE2

Actividad 1: Elaboración y editorial de revista

Objetivo: Al finalizar la actividad, mediante la elaboración de un trabajo en grupo, el alumnado demostrará sus habilidades de investigación e interacción grupal.

Procedimiento: Se prepararán tres revistas. Las mismas serán especializadas en Deportes, Artes y Ciencias y Matemáticas. El alumnado se dividirá en tres grupos, estos grupos serán elegidos por el docente. El alumnado creará el nombre de la revista, dependiendo de la categoría que le sea asignada por el docente. Para la revista de Deportes, el alumnado debe dividirse en las secciones de edición, entrevistas, dietas saludables, ejercicios, deportistas y noticias actuales. Para la revista de Artes, debe dividirse en las secciones de edición, entrevistas, música, baile, arte, literatura, figuras de interés y noticias actuales. Para la revista de Ciencias y Matemáticas, el alumnado debe dividirse en las secciones de edición, entrevistas, descubrimientos, tecnología, ciencia ambiental, figuras de interés y noticias actuales. El alumnado designado a cada sección de su revista será el encargado de la elaboración de su parte. Una vez cada sección haya sido finalizada, se hará la revista de manera general y se presentará en clase.

Actividad 2: Resolviendo problemas

Objetivo: Al finalizar la actividad, el alumnado elaborará posibles resoluciones a un problema, en respuesta a las opiniones presentadas por sus compañeros.

Procedimiento: El docente le presentará la siguiente situación a su alumnado: Pilar es una niña de 13 años, callada, que asiste siempre a clases y completa sus trabajos, además de esto posee un buen promedio. En estos días, durante el almuerzo, escuchas a varias niñas comentando que Pilar tiene planeado escaparse y llevarse a su hermano, por problemas familiares. ¿Qué harías para enfrentar este problema y ayudar a Pilar? Al finalizar la presentación del problema, el docente dividirá al alumnado en grupos para que estos busquen una solución y debatan sobre las diferentes opciones que existen para solucionar el problema.

Actividad 3: Ayudando a mi comunidad

Objetivo: Al finalizar la actividad, mediante la creación de una propuesta creativa, el alumnado desarrollará su creatividad y habilidades de socialización.

Procedimiento: El alumnado será dividido en grupos de trabajo, esta división será seleccionada por ellos mismos. Cada grupo escogerá un sector comunitario al que quiera ayudar (ej. hogar de niños, hogar de personas de edad avanzada, pacientes de alguna enfermedad, etc.). Cabe destacar que esta actividad debe planificarse al principio del año para que así el docente pueda organizar las salidas y las visitas a las entidades. Luego de escoger el sector, los grupos deben elaborar una actividad de su creación para llevarla a cabo el día de la visita al sector comunitario, en caso de que no sea posible la visita, se debe realizar la actividad propuesta por el alumnado para hacerla llegar después al sector seleccionado.

Referencias bibliográficas

- Ágape- Desarrollo humano integral,. *Inteligencias múltiples. La teoría de las inteligencias múltiples. Módulo III*. Retrieved 12 January 2015, from <http://www.dhi.mx/Archivos/IM/MIII/S1/INT/AMIII.pdf>.
- Álvarez, C. (2011). Las Inteligencias multiples de Gardner en la Enseñanza de Inglés. *Revista Arista Digital*, 6. ISSN 2172- 4202, 167-172.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligencias múltiples*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Armstrong, T. (2009). *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria, Va.: ASCD.
- Atta M. S. Salem, A. (2013). The Impact of Multiple Intelligences-Based Instruction on Developing Speaking Skills of the Pre-Service Teachers of English. *English Language Teaching*, 6(9). doi:10.5539/elt.v6n9p53.
- Botwina, R. (2010). Towards Creative Foreign Language Teaching: The Theory of Multiple Intelligences in Use. *Journal Of Pedagogy And Psychology "Signum Temporis"*, 3(1). doi:10.2478/v10195-011-0029-2.
- Buendía Eisman, L., Colás Bravo, M., & Hernández Pina, F. (1998). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Campbell, B. (1992). Multiple Intelligences in Action. *Childhood Education*, 68(4), 197-201. doi:10.1080/00094056.1992.10520874.
- Corrales, K. (2009). Construyendo un segundo idioma. El constructivismo y la enseñanza del L2. *Zona Próxima Revista Del Instituto De Estudios En Educación Universidad Del Norte*, (10), 156-167.
- Fasko, D. (2001). An analysis of multiple intelligences theory and its use with the gifted and talented. *Roepers Review*, 23(3), 126-130. doi:10.1080/02783190109554083.
- Galera, E. M. (2015). *Relación entre inteligencias múltiples, creatividad y rendimiento académico en matemáticas para la elección de materias optativas*. Badajoz: AnthropiQa.
- García, A. (2006). La inteligencia intrapersonal en el aula de inglés primaria: una medicina efectiva contra el fracaso escolar. *Pulso: Revista de educación*, (29), 59-75.
- García, C. (2012). *Inteligencias Múltiples, Creatividad y Rendimiento Académico en Educación Secundaria*. (Trabajo Fin de Máster, Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1306>.
- García, M.L. (2014). *Inteligencias Múltiples y variables psicoeducativas en estudiantes de Educación Secundaria*. (Tesis de doctorado, Universidad de

- Alicante). Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/45426>.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1987b). Beyond the IQ: Education and Human Development Developing the Spectrum of Human Intelligences. *Harvard Educational Review*, 57(2), 187-196. doi:10.17763/haer.57.2.1210118834750615.
- Gardner, H. (1993). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1995). "Multiple Intelligences" as a Catalyst. *The English Journal*, 84(8), 16. doi:10.2307/821182.
- Gardner, H. (1995). Reflections on Multiple Intelligences: Myths and messages. *Phi Delta Kappan*, 77, 200-209.
- Gardner, H. (1996). Probing More Deeply into The Theory of Multiple Intelligences. *NASSP Bulletin*, 80(583), 1-7. doi:10.1177/019263659608058302.
- Gardner, H. (1998). A Multiplicity of Intelligences. *Scientific American Presents: Exploring Intelligence*, 9(4), 19-23.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (2000). Using Multiple Intelligences to Improve Negotiation Theory and Practice. *Negotiation Journal*, 16(4), 321-324. doi:10.1111/j.1571-9979.2000.tb00760.x.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4. doi:10.2307/1176460.
- Glasgow, J. (1999). Recognizing Students' Multiple Intelligences in Cross-Age Buddy Journals. *The English Journal*, 88(6), 88. doi:10.2307/822193.
- Gómez, C., & Sobremazas, C. (2012, junio). *La teoría de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje en el aula de inglés: un estudio de caso*. In *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias* Comunicación presentada en el V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander, España.
- Liu, H., & Chen, T. (2014). Learner Differences among Children Learning a Foreign Language: Language Anxiety, Strategy Use, and Multiple Intelligences. *English Language Teaching*, 7(6). doi:10.5539/elt.v7n6p1.
- Lv, Y. (2014). The Professional Development of the Foreign Language Teachers and the Professional Foreign Language Teaching Practice. *TPLS*, 4(7). doi:10.4304/tpls.4.7.1439-1444.

- Manner, B. (2001). Learning styles and multiple intelligences in students. *Journal Of College Science Teaching*, 30(6), 390-393.
- McClellan, J., & Conti, G. (2008). Identifying the Multiple Intelligences of Your Students. *Journal Of Adult Education*, 37(1), 13-32.
- Meneviş, I., & Özad, B. (2014). Do Age and Gender Influence Multiple Intelligences?. *Social Behavior And Personality: An International Journal*, 42(1), 9-19. doi:10.2224/sbp.2014.42.0.s9.
- Miquel, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 7, 241-254.
- Mohammadzadeh, A., & Jafarigohar, M. (2012). The Relationship between Willingness to Communicate and Multiple Intelligences among Learners of English as a Foreign Language. *English Language Teaching*, 5(7). doi:10.5539/elt.v5n7p25.
- Monteros, J. (2006). Génesis de la teoría de las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana De Educación*, 30(1), 1-3.
- Muñoz Prieto, M., & Ayuso Manso, M. (2015). Inteligencias Múltiples, ¿Ocho maneras diferentes de aprender?. *Revista De Investigación Educativa - Escuela Abierta*, 17, 103-116.
- Núñez, J., Rosário, P., Vallejo, G., & González-Pienda, J. (2013). A longitudinal assessment of the effectiveness of a school-based mentoring program in middle school. *Contemporary Educational Psychology*, 38(1), 11-21. doi:10.1016/j.cedpsych.2012.10.002.
- Ortiz de Maschwitz, E. (1999). *Inteligencias múltiples en la educación de la persona*. Buenos Aires: Bonum.
- Rodríguez, M., & García-Merás, E. (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(4), 8.
- Simpson, C. (1997). Culture and foreign language teaching. *Language Learning Journal*, 15(1), 40-43.
- Smagorinsky, P. (1995). Multiple Intelligences in the English Class: An Overview. *The English Journal*, 84(8), 19. doi:10.2307/821183.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental concepts of language teaching: Historical and interdisciplinary perspectives on applied Linguistic research*. Oxford University Press
- Sun, L. (2013). Culture Teaching in Foreign Language Teaching. *TPLS*, 3(2). doi:10.4304/tpls.3.2.371-375.

Trujillo, F. (2001, noviembre). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*. Comunicación presentada en el Congreso Nacional “Inmigración, Convivencia e Interculturalidad”, por el Instituto de Estudios Ceutíes, Ceuta, España.

ANEXOS

Cuestionario de detección de las Inteligencias Múltiples

Ejemplar para el alumno de secundaria. Adaptación de Walter McKenzie, 1999.

Nombre y apellidos:

Centro donde estudia:

Curso:

Edad:

Fecha:

Instrucciones: Completa el siguiente cuestionario marcando un 1 en aquella frase con la que te sientes identificado o que creas que te describe. Si no te identificas con la frase márcala con un 0. Si te identificas algunas veces, marca 0,5.

Inteligencia Interpersonal	
Aprendo mejor en grupo.	
No me importa, e incluso me gusta dar consejos.	
Estudiar en grupo es beneficioso para mí.	
Me gusta conversar.	
Me preocupo por los demás.	
Las tertulias de la radio y la televisión son agradables.	
Me gustan los deportes en equipo.	
Tengo dos o más buenos amigos.	
Los clubes y las actividades extraescolares son divertidos.	
Presto atención a los asuntos sociales y a sus causas.	
Total de puntos	

Inteligencia Intrapersonal	
Me gusta saber y replantearme mis creencias morales.	
Aprendo mejor cuando el tema “toca mis sentimientos”.	
La justicia es importante para mí.	
Suelo aprender de los errores y aciertos que he tenido en mi vida.	
Puedo expresar como me siento fácilmente.	
Trabajar solo puede ser tan productivo como trabajar en grupo.	
Antes de aceptar hacer algo necesito saber por qué tengo que hacerlo.	
Cuando creo que algo vale la pena me esfuerzo al cien por cien.	
Me gusta participar de las causas que ayudan a otros.	
Me afectan e importan los comentarios que los demás hagan de mí.	
Total de puntos	

Inteligencia Lingüística	
Me gusta leer toda clase de cosas.	
Tomar apuntes me ayuda a recordar y comprender.	
Me gusta comunicarme con mis amigos a través de cartas, e-mails o mensajes.	
Me resulta fácil explicar mis ideas a otros.	
Tengo buena memoria para los lugares, fechas, nombres, etc.	
Pasatiempos como los crucigramas y las sopas de letras son divertidos.	
Escribo por placer.	
Me gusta jugar con palabras como los anagramas, las palabras encadenadas, etc.	
Me interesan los idiomas.	
Me gusta participar en los debates y en las exposiciones en público.	
Total de puntos	

Corrección del cuestionario

Las respuestas se contabilizan de la siguiente manera:

Sí: 1 punto

No: 0 puntos

Al: (algunas veces): 0,5 puntos

La puntuación se calcula de manera independiente para cada una de las inteligencias evaluadas.

Índices de Inteligencias Múltiples	
Puntuación obtenida	Nivel
0 a 2	Bajo
2,5 a 6	Medio - bajo
6,5 a 8	Medio
8,5 a 10	Alto

Diseño Actividad 1: Conociéndome y conociendo a mis compañeros

Objetivo: Al finalizar la actividad, el alumnado identificará las características, gustos e intereses que definen a sus compañeros de curso.

Materiales: Aula y sillas

Procedimiento: El docente colocará las sillas del aula formando un círculo. El alumnado se sentará en las sillas. Después, comenzando al azar, cada uno de los alumnos debe decir su nombre, pasatiempo preferido, algo que le gusta y algo que no le gusta. Después, el siguiente alumno debe su propia información. Una vez finalizado el segundo alumno, este debe recordar la información de su compañero anterior. Esto se continúa realizando con los demás compañeros del curso. El alumnado debe estar pendiente, debido a que, en cualquier momento, el docente puede cambiar la rutina y preguntarle, al azar, a un alumno por la información de su compañero. Esta actividad sirve para trabajar la memoria y reforzar las relaciones interpersonales del alumnado.

Diseño Actividad 2: ¿Qué soluciones tengo para mis problemas?

Objetivo: Al finalizar la actividad, mediante la búsqueda de soluciones a un problema, el alumnado valorará su opinión personal, en conjunto con la de sus compañeros.

Materiales: Problema a presentar, pizarra

Procedimiento: El docente presentará la siguiente problemática en el aula: “Un alumno le pide a su amigo que si le puede dejar el ejercicio que hay que entregar en clase, para utilizarlo como guía, al hacer el suyo, no para copiarlo. Este alumno, a su vez, permite que un alumno tercero haga lo mismo, con la salvedad de que el tercer alumno sí lo copia, literalmente. La profesora acusa de copia al primer y tercer alumno, estos los niegan. Así que la profesora les pide que hablen entre ellos y que encuentren una solución al problema”. Al finalizar la lectura del problema el docente dividirá al alumnado en dos grupos. El primer grupo estará a favor del estudiante que copió el trabajo y el segundo grupo estará en contra. Una vez divididos los grupos, se comenzará el debate de discusión sobre el problema. Al finalizar el debate, el grupo realizará grupalmente en la pizarra un torbellino de ideas. Este torbellino de ideas los llevará a encontrar una solución en común para el problema. Esta actividad sirve para trabajar la técnica del torbellino de ideas, el proceso de debate, el conocimiento y aceptación de ideas personales y la resolución de problemas en grupo (García, 2012).

Diseño Actividad 3: Autorregulando mi tiempo

Objetivo: Al finalizar la elaboración de una agenda, el alumnado reconocerá las actividades a las que más dedica su tiempo y qué modificaciones debiera hacer para distribuir su tiempo productiva y equitativamente.

Materiales: Folios en blanco, agenda personal, libretas, lápices, crayones y marcadores

Procedimiento: El docente comenzará a realizar preguntas al alumnado sobre su rutina diaria e indicará a los mismos que anoten estas actividades en un folio. Una vez recopilada esta información, se realizará una agenda organizadora con los horarios de la semana, para cada alumno. Esta agenda debe estar dividida en tiempos equitativos dedicados a las tareas escolares, las actividades extracurriculares, compartir con la familia, compartir con los amigos y dedicación a sí mismo. Esta actividad sirve para la regulación individual del alumnado, reconocimiento de tareas y distribución de tiempo de manera personal.

Diseño Actividad 4: Autorregulando mis emociones

Objetivo: Al finalizar la actividad el alumnado reconocerá la reacción personal respecto a sus emociones, en respuesta a situaciones de la vida cotidiana.

Materiales: Cartulina, franjas de colores, pizarra, video

Procedimiento: El docente presentará un video en el que se muestran personas representando distintas emociones (felicidad, ira, miedo, enfado, tristeza, etc.). El alumnado deberá identificar cada una de ellas, mientras va escribiendo posibles situaciones en las que se pueda identificar esa emoción y cómo debería reaccionar ante la misma. Este escrito debe hacerse de manera individual. Al terminar de ver el video, el docente debe realizar preguntas acerca de qué piensan sobre las situaciones presentadas. Después se dividirá la cartulina en cuadrantes que representen las distintas situaciones presentadas. Con las franjas escritas por el alumnado, se comenzará a elaborar un esquema grupal que indique la emoción, posibles situaciones en que se puede sentir esa emoción y posibles reacciones negativas o positivas ante la misma. Al finalizar el docente presentará al alumnado diferentes estrategias de autorregulación personal (Núñez, Rosário, Vallejo & González-Pienda, 2013). Esta actividad sirve para la reflexión personal e interpersonal del alumnado ante sus emociones y cómo reacciona ante ellas.