

Las inteligencias múltiples en el aprendizaje de ELE

Multiple intelligences in Spanish language learning

CRISTINA MUÑOZ DE LA VIRGEN
AMERICAN COLLEGE OF THE MEDITERRANEAN
8422.munoz@gmail.com

Resumen:

La teoría de las Inteligencias Múltiples de Gardner supone un gran impacto en el diseño de las programaciones curriculares, ya que busca potenciar las estrategias de aprendizaje más propicias para el alumnado. En este trabajo, se hace una revisión de las teorías sobre la inteligencia más influyente y se propone una actividad didáctica para favorecer el proceso de enseñanza - aprendizaje del Español como Lengua Extranjera (ELE), haciendo uso de las ocho inteligencias múltiples.

Palabras clave: actividades didácticas, actividades lúdicas, aprendizaje de la lengua, inteligencias múltiples, competencias

Abstract:

Gardner's theory of Multiple Intelligences has a great impact on the design of curricular programs, since it seeks to promote the most appropriate learning strategies for students. In this paper, a review of the most influential theories on intelligence is made and a didactic activity is proposed to favor the teaching-learning process of Spanish as a Foreign Language, making use of the eight multiple intelligences.

Keywords: learning activities, ludic activities, language learning, multiple intelligences, competencies

1. Introducción

La dificultad que supone el aprendizaje de lenguas extranjeras obliga a los docentes a buscar diferentes recursos para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso suele estar influenciado por las metodologías desarrolladas a partir del concepto de inteligencia dominante. A lo largo de este trabajo se realizará un breve recorrido por las teorías de la inteligencia hasta desarrollar la de las inteligencias múltiples (TIM, en adelante) de Gardner, entendidas como habilidades o capacidades, en lugar de inteligencias, tal y como admitió el autor al comienzo de su teoría (1983:220-221):

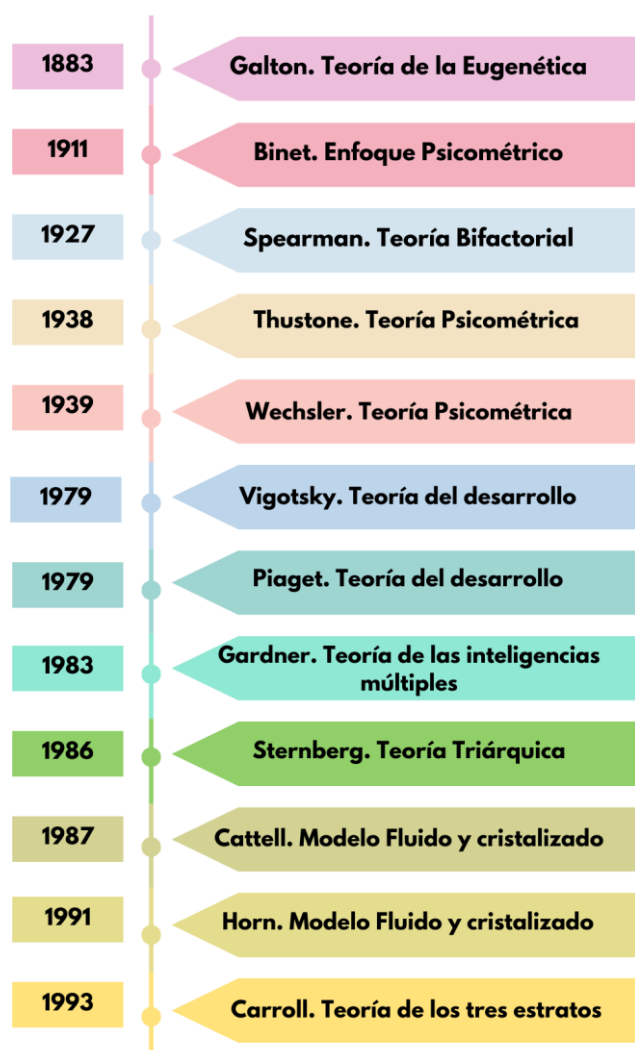
Busco reemplazar la noción actual, por mucho tiempo desacreditada, de la inteligencia como un rasgo singular heredado (o conjunto de rasgos) que se puede evaluar confiablemente por medio de una entrevista que dure una hora o mediante pruebas con papel y lápiz. Pero también debe decirse aquí que no hay nada respecto del uso particular de este término, y que me satisfaría sustituir frases como "competencias intelectuales", "procesos del pensamiento", "capacidades cognoscitivas", "habilidades cognoscitivas", "formas de conocimiento", y demás terminología análoga aplicable.

Dicho esto, parece que la TIM es un conjunto de competencias intelectuales a desarrollar si se dan los condicionantes apropiados, tales como la estimulación o la motivación. De este modo, en las próximas líneas, la TIM se entenderá como una serie de estrategias didácticas que podrían ayudar al proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Finalmente, se analizará su aplicación en el aula de idiomas y se terminará con una breve propuesta que abarque las ocho inteligencias múltiples.

2. Breve recorrido por las teorías de la inteligencia

La preocupación por el desarrollo de la inteligencia ha estado presente a lo largo de la historia, pero no fue hasta partir del siglo XIX, cuando comenzaron a surgir diversas teorías sobre qué es la inteligencia y su funcionamiento, tal y como se observa en el recorrido cronológico de la siguiente figura:

Figura 1. Cronología de la teoría de la inteligencia



Así, para Galton (1883), la inteligencia se relaciona con el tiempo de reacción del individuo ante un estímulo. Asimismo, defendió la teoría de la eugénica al relacionar la inteligencia con la genética, ya que constató que los intelectuales más relevantes de su generación estaban relacionados entre sí. Posteriormente, en 1911, y como resultado de una evaluación entre diferentes centros educativos franceses, Binet constituyó la primera prueba con capacidad de medir la inteligencia de una persona: la evaluación de inteligencia de Binet y Simon. Su objetivo era predecir el rendimiento académico estableciendo una edad mental a la persona que realizaba la prueba, es decir, tras evaluar a diversos grupos por edades, Binet y Simon fijaron una puntuación media por grupo, la cual servía de escala para decir la edad mental de un individuo que realizara la evaluación. Un lustro después se completó con el concepto de Cociente de Inteligencia Total (CIT) y se nombró como escala de Stanford-Binet.

En 1927, Spearman dividió la inteligencia en dos factores: uno general referido a la inteligencia global de un individuo y un factor específico y dependiente del general para las habilidades concretas en determinadas

áreas. Esta subdivisión abrió el camino para desarrollar el Test de Matrices Progresivas, el cual sirvió para valorar esas habilidades específicas (Raven, 1936).

Otra aportación relevante es la de Thustone (1938), quien considera que la inteligencia se compone de siete aptitudes primarias que no están supeditadas a un nivel superior. Estas aptitudes son: comprensión verbal, fluidez verbal, aptitud numérica, aptitud espacial, memoria asociativa, velocidad de percepción y razonamiento general o inducción. En esta línea, en 1939 y fruto de experiencias profesionales con pacientes de salud mental, donde pudo comprobar el desequilibrio entre los resultados de las pruebas y la información de los individuos obtenida por otros medios, Wechsler formuló una escala de inteligencia Bellevue. Esta escala permitía conseguir un resultado global y uno específico para la prueba verbal y no verbal, aunque Wechsler admitía que ninguna prueba tiene la capacidad de medir en su totalidad la inteligencia de una persona, sino que la prueba sirve para señalar el potencial que un individuo puede tener.

Más tarde, en 1979, Vigotsky introdujo un nuevo componente determinante para el desarrollo de la inteligencia: el cultural. Para este autor, la inteligencia puede desarrollarse a través del conocimiento cultural, el cual modifica la corteza cerebral: a mayor exposición de estímulos en un individuo o animal, mayor capacidad tendrá para establecer conexiones.

Al mismo tiempo, Piaget (1979) consideró que la inteligencia humana tiene la propiedad de adaptarse al ambiente mediante dos procesos diferenciados: la asimilación y la acomodación. La primera hace referencia al uso de un elemento ya conocido por el niño, mientras que la segunda indica una observación activa por parte del niño hacia el entorno haciendo un esfuerzo por adaptarse a él. De esta manera, para Piaget, la inteligencia del niño pasa por cuatro etapas: desde el nacimiento hasta los dos años, el niño se encuentra en la fase sensoriomotora; a continuación, hasta los siete años, pasa por la etapa preoperacional; después de ese momento hasta la preadolescencia, el niño entra en la fase operacional concreta, y, finalmente, a partir de la adolescencia, la fase se conoce como operacional formal.

En 1983, Gardner publicó la *Teoría de las Inteligencias Múltiples* (TIM, en adelante) en la que consideraba que la inteligencia general ejerce una influencia transversal en las habilidades del individuo. El autor afirmaba que la inteligencia se compone de un conjunto de capacidades independientes, pero interconectadas para formar la inteligencia general. Tras analizar a un grupo de niños con algún talento especial, determinó que la explicación para que haya personas con una gran habilidad para una acción concreta y, al mismo tiempo, con una carencia para otras acciones es una pluralización del concepto de inteligencia. El autor afirmó la existencia de ocho tipos de inteligencia (lingüística, lógico-matemática, visual-espacial, musical-auditiva, corporal-kinestésica, intrapersonal, interpersonal y naturalista), las cuales son necesarias para el funcionamiento de la inteligencia global y la capacidad para la resolución de problemas y la elaboración de bienes valiosos.

Más adelante, en 1986, Sternberg opina que la inteligencia se compone de tres factores. La primera es la inteligencia de orden inferior, que es la que se encarga de la recopilación de nueva información; la segunda es la inteligencia de rendimiento, la cual se ocupa de los procesos cognitivos necesarios para la resolución de un problema, y la última es la inteligencia de metacomponentes, que es similar a la de rendimiento, pero con problemas de índole compleja. Estas inteligencias están conectadas entre sí mediante una relación jerárquica.

Un año después, Cattell establece la teoría de la inteligencia fluida y la cristalizada (1987), la cual propone que la inteligencia se divide en dos tipos complementarios: uno que se encarga de la resolución de problemas, la memoria y la elaboración (inteligencia fluida) y la otra se basa en la adquisición lingüística, cultural y social (inteligencia cristalizada).

Horn siguió la línea de Cattell y amplió la teoría de la inteligencia fluida y cristalizada en nueve tipos complementarios: fluida, cristalizada, adquisición y recuperación a corto plazo, visual, auditiva, almacenamiento y recuperación a largo plazo, velocidad de procesamiento cognitivo, velocidad de decisión correcta y conocimiento cuantitativo.

Finalmente, Carroll (1993) asocia la inteligencia con la sociedad y afirma la existencia de una inteligencia general compuesta por dos inteligencias complementarias. Así, la inteligencia se forma con tres estratos que aumentan en complejidad según los procesos cognitivos de los que se encarga. Estos estratos coinciden con los tres problemas que la sociedad presenta y necesita resolver. El primer estrato aborda los problemas académicos y técnicos - inteligencia académica, es decir, se refiere a las capacidades que avalan el rendimiento académico, lo cual se relaciona con la sociedad mediante el éxito laboral. El segundo estrato hace referencia a los problemas prácticos - inteligencia práctica, esto es, las capacidades cognitivas como la memoria, el recuerdo, la percepción visual y auditiva o la capacidad para la toma de decisiones. El último estrato trata sobre los problemas sociales - inteligencia social, que engloba todos los anteriores y se correlaciona con el procesamiento de la información y la capacidad de la memoria de trabajo.

A la vista de lo anterior, resulta patente la dificultad por establecer un funcionamiento de la inteligencia. De acuerdo con Villamizar y Donoso (2013), hay que tener en cuenta el momento en el que se formularon las diversas teorías sobre la inteligencia para entender que responden a las demandas socioculturales de la época, cuyo objetivo es proporcionar la información necesaria para comprender cómo se organiza el mundo social y cómo se puede interpretar las habilidades personales (Rodríguez & González, 1995; Dweck, 2016; Yeager & Dweck, 2020).

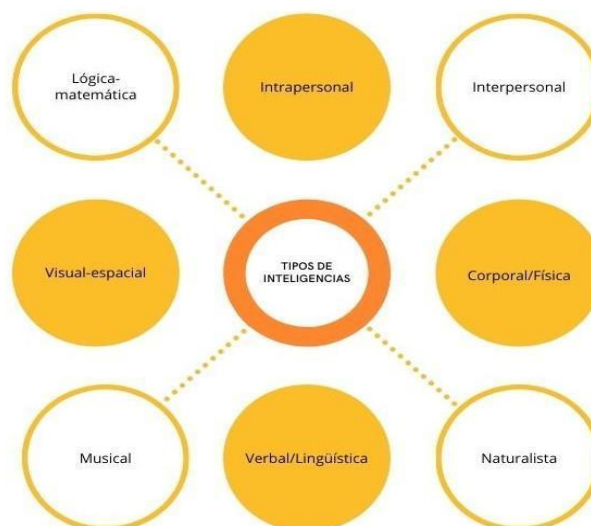
Las teorías de la inteligencia han tenido un fuerte impacto en el sistema educativo porque, de acuerdo con Dweck (2006), ejercen influencia en la interpretación del rendimiento académico de los estudiantes e implican a la labor docente mediante la propuesta de metodologías y las ideas preconcebidas de las capacidades de los aprendientes.

Autores como Ávila Villa (2024) han clasificado estas teorías en dos grupos: mentalidad fija y mentalidad de crecimiento, lo cual incide sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y el concepto de fracaso escolar. En el primer grupo, se considera que la inteligencia es una habilidad innata, por lo que no puede variar y conduce al fracaso si el aprendiente no llega al objetivo marcado. Por otro lado, el segundo grupo ve la inteligencia como una habilidad cambiante, que va en aumento según el trabajo al que se le someta y ve el fracaso escolar como una oportunidad para aprender y continuar desarrollando su potencial. Es en esta corriente donde se sitúa la TIM.

3. Las inteligencias múltiples

Acorde con la concepción de inteligencia de los autores mencionados, Gardner (1983, 2001) define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o de crear productos valorados en diferentes contextos culturales. Aunque, como se ha visto, la propuesta de fraccionar la inteligencia en varios tipos de habilidades no es original de Gardner, sí propone un conjunto de criterios individualizados y relevantes para la sociedad que forman la inteligencia y, de esta forma, cada uno de estos criterios o habilidades se desarrolla independientemente. En 1993, Gardner determinó que eran siete las habilidades que formaban la inteligencia global; posteriormente, en 1999, suma un criterio más, tal y como se muestra en la siguiente figura:

Figura 2. Tipos de inteligencias según la teoría de Gardner



Las inteligencias expuestas en la figura 2 se relacionan con diversos aspectos. Siguiendo a Gardner (1993), se detallan las claves de cada tipo de inteligencia:

- Lógico-matemática: capacidad para el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Además de esta capacidad, su desarrollo implica habilidades como la identificación de patrones y el razonamiento lógico y abstracto. Esta competencia se ubicaría en el lóbulo parietal y frontal, cuyo objetivo es el procesamiento numérico y espacial y la planificación y toma de decisiones, respectivamente (Guyton & Hall, 2021). Su fomento en aula se puede realizar mediante actividades que permitan la reflexión y análisis o la visión espacial mediante mapas conceptuales.
- Intrapersonal: capacidad para conocerse y comprenderse a sí mismo, lo que implica la influencia que las emociones ejercen sobre el comportamiento personal y la reflexión sobre las habilidades y carencias propias para alcanzar un objetivo fijado. Esta competencia se ubicaría en el lóbulo frontal, el cual también está implicado en la autorreflexión, y en el sistema límbico, que regula las emociones y la memoria emocional (Guyton & Hall, 2021). Su fomento en el aula se puede realizar mediante diarios de aprendizaje, tales como los prácticum o los portafolios, y actividades de autoevaluación y retroalimentación.
- Interpersonal: capacidad para conocer y entender a los demás. Esta habilidad tiene un gran impacto en los equipos de trabajo porque permite encontrar soluciones de colaboración mutua y comunicarse de manera efectiva y empática con los demás. De acuerdo con García de Celis (2016), esta habilidad depende del contexto cultural en el que se realice, ya que cada cultura tiene su propio sistema de valores y capacidad para interpretar esos valores y experiencias de forma que pueda diferir entre diferentes comunidades de hablantes. Esta competencia se ubicaría en el lóbulo temporal, que procesa e interpreta las señales emocionales, la corteza prefrontal, la cual es responsable de las funciones ejecutivas y el control social, y el sistema límbico, que también regula el comportamiento social (Guyton & Hall, 2021). Su fomento en el aula se puede realizar mediante actividades grupales y colaborativas.
- Visual-espacial: capacidad para procesar imágenes y objetos mentalmente con precisión. Esta habilidad analiza las imágenes y formas para identificar la relación entre ellas y el espacio y para visualizarlas desde una perspectiva diferente. Esta competencia se ubicaría en el lóbulo occipital, que se encarga del procesamiento visual, en el lóbulo parietal, que percibe la información espacial, y la corteza prefrontal, que también implica la planificación y decisión relacionadas con el espacio (Guyton & Hall, 2021). Su fomento en el aula se puede realizar mediante juegos de estrategias, mapas o exposiciones instructivas.
- Corporal/Física: capacidad de dominar el cuerpo. Esta competencia se ubicaría en la corteza motora, la cual domina los movimientos

opuestos de cada lado de los hemisferios, los ganglios basales, implicados en la coordinación, y el cerebelo, que regula el equilibrio y la precisión del movimiento (Guyton & Hall, 2021). Hay metodologías, como la Respuesta Física Total, que parten de esta habilidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas, relacionando determinadas estructuras lingüísticas con movimientos. Actividades como *role play* o los ejercicios prácticos estimulan este tipo de habilidad.

- Musical: capacidad para percibir, discriminar y expresar formas musicales. Esta competencia se ubicaría en la corteza auditiva, que se encarga del procesamiento de los sonidos, en el lóbulo temporal, que también se asocia con la percepción de patrones sonoros y las áreas motoras, que permiten la ejecución de los instrumentos de forma precisa (Guyton & Hall, 2021). Su fomento en el aula se puede realizar mediante canciones que estimulen la prosodia y la vinculación con la cultura.
- Verbal-lingüística: capacidad para el uso del lenguaje. Esta inteligencia es universal, ya que, en mayor o menor grado, todas las personas de todas las culturas poseen un dominio destacable de su lengua nativa. Esta competencia se ubicaría en el lóbulo frontal (área de Broca), que realiza la producción verbal de las lenguas, en el lóbulo temporal (área de Wernicke), encargado de la comprensión del lenguaje, y la corteza cerebral, la cual también se activa mediante la producción escrita y la comprensión lectora (Guyton & Hall, 2021). Su fomento en el aula se puede realizar mediante cuentos, redacciones o exposiciones orales.
- Naturalista: capacidad para relacionarse con el medio ambiente, incluyendo la identificación y clasificación de plantas y animales, lo cual estimula la conciencia y la relación de los seres vivos con el entorno. Gardner incorporó esta habilidad en una revisión posterior a su teoría (1999) porque la consideró fundamental para la supervivencia de la especie por la capacidad del ser humano de reconocer los patrones de la naturaleza y actuar en consecuencia. Esta competencia se ubicaría en la corteza parietal, que también permite reconocer y clasificar los estímulos externos, y el sistema límbico, el cual, como se ha dicho, está asociado con las emociones y puede crear conexiones emocionales con elementos de la naturaleza o la fauna (Guyton & Hall, 2021). Su fomento en el aula se puede realizar mediante las actividades en el exterior del centro educativo.

Hay que decir que posteriormente, en 2005, añadió una novena inteligencia, la existencial o espiritual, la cual aborda cuestiones relativas a la existencia del ser, a la vida o la muerte. Este tipo de inteligencia no será tratado en la propuesta didáctica.

Desde que Gardner formuló su teoría, numerosos autores han centrado sus críticas entorno a los puntos centrales: la falta de una

metodología clara que permita evaluar la TIM de forma cualitativa y cuantitativa y la oposición a la existencia de inteligencias independientes (Willingham, 2004; White, 2004; Waterhouse, 2006; Geake, 2008). No obstante, el psicólogo norteamericano consideró que la evaluación de la TIM por parte de otros autores era incorrecta y aclaró cómo debería emplearse su teoría para que surtiera efecto en el alumnado (Gardner, 1995). En consonancia, ha participado en varias publicaciones y proyectos para la correcta aplicación de su teoría en el ámbito educativo (Chen et al., 1998a, Chen et al., 1998b, Chen et al., 1998c; Chen, Moran, & Gardner, 2009; Armstrong, 2009; Harvard Graduate School of Education, 2016).

En relación al segundo punto y siguiendo las directrices de la psicología cognitiva, se puede afirmar la existencia de una única inteligencia como factor general, a través de la cual se manifiestan el resto de las competencias cognitivas (Jensen, 1998; Hunt, 2001; Lubinski, 2004; Visser, Asthon, & Vernon, 2006; Colom, 2018). Por otro lado, tal y como se ha visto, las inteligencias de Gardner están intercorrelacionadas porque se ubicarían en las mismas áreas cerebrales.

Independientemente de la evaluación del método en el currículum académico, parece acertado en el aula de lenguas extranjeras, debido a la posibilidad de practicar diferentes aspectos de la lengua y posibilita la enseñanza centrada en el alumno mediante un aprendizaje activo donde el alumnado participa en las actividades propuestas como protagonistas en lugar de recibir el conocimiento del docente. Además, este enfoque didáctico tiene en cuenta las necesidades individuales, algo fundamental en la enseñanza de idiomas, ya que el alumnado suele contar con diferentes objetivos y expectativas. Por ello, es conveniente que los docentes sean capaces de reconocer cada tipo de habilidad, ya que influye en la creación de actividades didácticas y puede suponer un gran avance en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, como se expondrá a continuación.

4. Aplicación de las inteligencias múltiples en el aula

Aunque el enfoque comunicativo sigue ocupando un papel principal en el aula de idiomas, cada vez hay más docentes que lo complementan con otros aspectos como la interculturalidad o el plurilingüismo para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras (Byram, 2003). Es frecuente que el aula se componga de un alumnado con contextos y motivaciones muy variadas; de ahí que el docente reflexione sobre las particularidades del grupo y busque los recursos necesarios que permitan adquirir la lengua de estudio de la manera más eficaz. Uno de estos recursos es la aplicación de la TIM, ya que afectan tanto a la forma de aprender como a la de enseñar.

Numerosos autores (Freitas, [2023]; Sospedra-Baeza, Martínez-Álvarez, Hidalgo-Fuentes, [2022] Posso Pacheco, Villarreal Arias, Marcillo Ñacato, Carrera Toapanta, Morales Pérez, [2022]; Alfonso Amaro, Carreño

Ortega, Massani Enríquez [2022]) han dedicado sus trabajos a estudiar la aplicación de la TIM, tanto en las clases de educación reglada como en el aula de lenguas extranjeras. Lo cierto es que la TIM puede ser útil para diseñar estrategias que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas, ya que tienen la capacidad de adaptarse a las estrategias más efectivas para el alumnado. Puede servir para aumentar la motivación, que, recogiendo las palabras de Bueno (2002:129), es el combustible del aprendizaje. No obstante, la falta de motivación hace que los aprendientes “rindan por debajo de sus posibilidades y se generan estados de disgusto y de malestar” (Bueno, 2002:135).

Una programación curricular basada en la TIM permitirá que los estudiantes se enfrenten a tareas adecuadas a sus capacidades, las cuales tienen la posibilidad de fomentar las fortalezas individuales del alumnado. No obstante, una buena práctica sería que los docentes no se centraran solo en aquellas estrategias más acordes al alumnado, sino que detectaran las áreas menos desarrolladas con el fin de fomentarlas y potenciar aquellas más desarrolladas. Dado que no todos los estudiantes que compongan el grupo van a destacar en las mismas inteligencias, se puede impulsar el aprendizaje cooperativo, donde los estudiantes tengan la oportunidad de trabajar en equipo y compartir las destrezas individuales con el fin de resolver una tarea determinada.

No se pone en duda el reto que la aplicación de la TIM supone para los docentes, debido a la ratio de la clase, la cual suele ser alta, y la diversidad del alumnado. Para ello, se propone que los docentes realicen una prueba de la TIM para descubrir estadísticamente cuáles son las destrezas predominantes del grupo y cuáles están por desarrollar para crear actividades apropiadas. Parece que el sistema de evaluación puede ser un reto cuando se aplican la TIM en aula. No tendría mucho sentido trabajar la TIM en clase con una serie de ejercicios adaptados a fomentar las diferentes capacidades del alumnado y luego, como docentes, proponer un examen de corte tradicional, basado en test y pruebas de rendimiento, donde se evalúan según un marco de referencia externo, el cual especifica los aspectos que los aprendientes deben cumplir (Zabalza, 1993). De esta forma, si se tiene en cuenta la TIM, la evaluación debería ser holística y competencial en la que haya variedad de pruebas evaluables y la evaluación esté centrada en cada aprendiente, en línea con la actual ley de educación LOMLOE.

Por otro lado, autores como Armstrong (2006), Gilbert (2005) o Guzmán y Castro (2005) han relacionado la TIM con actividades concretas dentro del aula de ELE, que pueden ayudar al docente a planificar una clase más inclusiva para el aprendizaje de los alumnos. Así, la propuesta didáctica que se desarrolla en el siguiente epígrafe recoge los ocho tipos de inteligencias a través de las tareas que la componen. De esta manera, los aprendientes practican la inteligencia lógico-matemáticas cuando realizan tareas de clasificación o establecen relaciones de causa-consecuencia y comparaciones; la inteligencia intrapersonal e interpersonal cuando

desarrollan el trabajo de manera autónoma en la búsqueda de la información de la actividad o en pequeños grupos fomentando el trabajo colaborativo, respectivamente. La inteligencia visual junto a la corporal se activaron mediante un ejercicio de *role-play* propuesto en la tarea final y una vez realizado el ejercicio de estructuración de la noticia. La inteligencia musical también se empleó como actividad introductoria a otra tarea: aprovechando la popularidad de la música latina, se propone la canción de Carlos Vives, *La gota fría*, la cual resulta muy pertinente para el ejercicio, ya que relata una historia susceptible de ser noticia. La inteligencia lingüístico-verbal se empleó en todo momento como habilidad que contribuye a la comunicación. Los ejemplos más representativos de este tipo se encuentran en la redacción de la noticia o en la realización del telediario. La inteligencia naturalista se potenció con las actividades realizadas fuera del aula: como se verá, para el proyecto final de la propuesta didáctica, los aprendientes debieron realizar una serie de interacciones en jardines o parques.

5. Propuesta didáctica

En este epígrafe, se desarrolla una propuesta didáctica, la cual se suele llevar a cabo con alumnos norteamericanos durante su etapa de Study Abroad. Estos estudiantes proceden de diferentes universidades de Estados Unidos y estudian durante un semestre en Madrid. Su nivel de lengua se encuentra en el abanico de las materias de 300, es decir, deben haber cursado un mínimo de seis semestres de español en la universidad. Este nivel es equiparable a un B2-C1, según el *MCER*. Generalmente, estos aprendientes estudian español como parte de su formación *minor*, es decir, es una especialidad menor dentro de su grado universitario, algo similar a un microtítulo; por tanto, además de las clases específicas de idioma, tienen otro tipo de asignaturas dictadas en español, como Lingüística o Historia.

Las características de la propuesta permiten que la actividad sea evaluable según la programación de cada curso. En el caso de estos estudiantes, el proyecto final se evalúa como parte de la nota de participación. Esta propuesta se encuadra en una combinación del enfoque comunicativo con el de por tareas. De esta manera, se consigue un desarrollo de todas las competencias lingüísticas, un aumento de la motivación al tratarse de actividades prácticas y reales, y una mejora en la fluidez porque cada actividad se basa en un intercambio comunicativo.

A continuación, se expone de manera esquemática una tabla con su desarrollo:

Tabla 1. Descripción de la propuesta didáctica

Nombre de la actividad	¡Noticias de última hora!
Nivel	B2 en adelante
Duración	30 minutos + tiempo no lectivo.
Objetivo	Realización de un telediario mediante una serie de actividades preparatorias
Destrezas	Todas
Contenidos funcionales, léxicos y gramaticales	Cultura: Explotación de las técnicas de producción escrita formal. Funciones: Conocer los componentes del artículo periodístico. Comprender la voz pasiva perifrástica y la pasiva refleja. Distinguir entre pasiva refleja e impersonal. Gramática: oraciones pasivas perifrásticas, oraciones pasivas reflejas, oraciones impersonales, Léxico: Vocabulario relacionado con los sucesos periodísticos.
Dinámica	Grupos de 4-5
Recursos y materiales	imovie (o cualquier app de edición de vídeo).
Secuenciación	La sesión comienza con unas preguntas de precalentamiento, tipo ¿te interesan las noticias? ¿Cómo sueles informarte? ¿contrastas las noticias?, para introducir al alumnado en el tema. A continuación, se revisará la estructura de las noticias y se leerá una para clasificar las partes. Seguidamente, se escuchará una canción que servirá de base para la redacción de una noticia. Finalmente, como tarea final, el alumnado realizará su propio telediario.

Como se ve en la tabla, el proyecto final u objetivo de la propuesta es la realización de un telediario. Para ello, se realizan una serie de actividades preparatorias donde se practican funciones como la composición del artículo periodístico, el uso de la voz pasiva perifrástica y la pasiva refleja y la distinción entre la pasiva refleja y las oraciones impersonales. Por tanto, es fundamental que los aprendientes hayan adquirido un nivel B2, según el *MCER*, como mínimo.

Así, la sesión comienza con unas preguntas de precalentamiento, tipo ¿te interesan las noticias? ¿Cómo sueles informarte? ¿contrastas las noticias?, para introducir al alumnado en el tema. A continuación, se revisará la estructura de las noticias y se leerá una para clasificar las partes. Seguidamente, se escuchará una canción que servirá de base para la redacción de una noticia. Finalmente, tendrá lugar el proyecto final.

1. Las noticias suelen seguir la estructura de “pirámide invertida”, esto significa que primero transmite la información más relevante y termina con la información más superficial. En parejas, ¿puedes estructurar esta pirámide con la información necesaria?¹

¹ De acuerdo con la exposición teórica, en este ejercicio, el alumnado, en parejas, debe estructurar la información, por lo que la actividad entra dentro de:

- La competencia lógico-matemática (estructurar la información).
- La competencia lingüístico-verbal (comunicación con la pareja del ejercicio).
- La competencia interpersonal (trabajo colaborativo).

Párrafos siguientes: presentan el contexto del suceso.

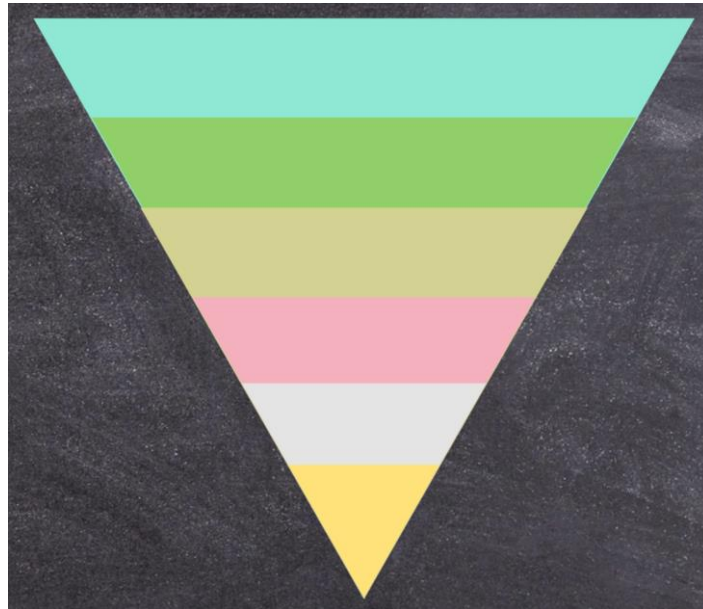
Sumario: datos complementarios del suceso.

Párrafos siguientes: presentan los detalles del suceso.

Primer párrafo: presenta la información del suceso.

Cabeza: información más importante del suceso.

Párrafos siguientes: presentan los antecedentes del suceso o un recuento.



2. Aquí tienes una noticia real. ¿Eres capaz de analizar y clasificar la noticia según el ejercicio 1?²

² De acuerdo con la exposición teórica, en este ejercicio, el alumnado debe ordenar y clasificar la información, por lo que la actividad entra dentro de:

- La competencia lógico-matemática (ordenar y clasificar la información).
- La competencia lingüístico-verbal (lectura del texto).
- La competencia intrapersonal (trabajo autónomo).



UNA MUJER ENCUENTRA 36.000 DÓLARES DENTRO DE SU SOFÁ NUEVO

Al colocar los cojines de su sofá nuevo, esta mujer de California encuentra en una de las fundas 36.000 dólares.

Un sorprendente hallazgo **fue descubierto** por una mujer de California tras encontrar más de \$36,000 en efectivo, escondidos dentro de uno de los cojines de un sofá que obtuvo de forma gratuita. Vicky Umodu, de Colton, en el condado de San Bernardino, estaba buscando muebles para su nuevo hogar en anuncios en línea. Y cuando comenzó a navegar por el sitio web, la mujer encontró dos sofás y una silla a juego que alguien regalaba.

“Dije: ‘Tal vez es un truco’. Déjame llamarlos”, narró la mujer. Al comunicarse, se enteró de que los muebles **se regalaban** porque pertenecían a un familiar recientemente fallecido. Los muebles **fueron llevados y acomodados** perfectamente en el hogar de la nueva propietaria. “Me acabo de mudar y no tengo nada en mi casa. Estaba tan emocionada que recogimos y trajimos todo”, detalló.

Fueron examinados con detenimiento los sofás y la mujer descubrió que el cojín de uno de los sillones tenía algo extraño en su interior, un elemento desconocido. Cuando la mujer **se decidió** a abrir la cremallera del cojín y asomarse a su interior, varios sobres llenos de miles de dólares **fueron descubiertos**. “Le estaba diciendo a mi hijo: ‘¡Ven, ven, ven!’”, explicó la mujer. Estaba gritando: “¡Esto es dinero! Necesito llamar al tipo”. Eran \$36,000 reveló la familia a KABC-TV.

La honesta mujer indicó que nunca estuvo tentada de quedarse con el dinero encontrado, aunque señaló que inmediatamente el dinero **fue devuelto** a las personas que le dieron los muebles. En recompensa por su honestidad, la familia del difunto le dio \$2,200 a la mujer, dinero que usó para comprar un refrigerador nuevo.

Texto adaptado de El Diario

3. Observa los verbos de la noticia ¿Qué tienen en común los verbos señalados en negrita? ¿Reconoces esas formas verbales? Completa el recuadro para conocer la regla gramatical observando las imágenes³.

³ De acuerdo con la exposición teórica, en este ejercicio, el alumnado debe localizar y reconocer los verbos, observar la infografía y deducir la regla gramatical del recuadro, por lo que la actividad entra dentro de:

- La competencia lingüístico-verbal (reconocimiento de las formas verbales).
- La competencia visual (observación de la infografía).
- La competencia lógico-matemática (deducir la información).
- La competencia intrapersonal (trabajo autónomo).

La voz pasiva		
Voz pasiva de proceso	Voz pasiva refleja	Oraciones impersonales
<p>Ser + participio + por + Complemento agente</p> <p>Un sorprendente hallazgo fue descubierto por una mujer</p>	<p>Se + verbo transitivo</p> <p>Los muebles se regalaban</p>	<p>Se + verbo transitivo o intransitivo</p> <p>Se encuentra dólares</p>
<p>El verbo se conjuga en cualquier persona</p> <p>Son descubiertos por la mujer</p>	<p>El verbo se conjuga en tercera persona del singular y del plural</p> <p>Los dólares se encontraban en el sofá</p>	<p>El verbo se conjuga en tercera persona del singular</p> <p>Se ofrece dólares</p>
<p>El OD de la oración activa es el sujeto en la voz pasiva</p>	<p>Sujeto léxico</p>	<p>Sin sujeto</p>

Estas oraciones están en “voz”. Se forma con cualquier tiempo del verbo y el del verbo principal, que concuerda con el También, hay oraciones en “voz”. Se forma con el pronombre y el verbo en persona.
 Se usa generalmente en artículos periodísticos, relatos de historias y contextos de arte. Suele utilizarse más a menudo en el lenguaje

4. Vas a escuchar ahora de Carlos Vives, *La gota fría*. Completa con los verbos que faltan⁴:

Acordate Moralito de aquel día
Que en Urumita
Y no hacer parranda
Te de mañanita
..... de la misma rabia
Te de mañanita
..... de la misma rabia
En mis notas extenso
A mí nadie me
En mis notas extenso
A mí nadie me
Para tocar con Lorenzo
Mañana sábado, día de la Virgen
Para tocar con Lorenzo
Mañana sábado, día de la Virgen
Me él o me lo yo
Pa' que se la vaina
Me él o me lo yo
Pa' que se la vaina
Ay, Morales a mí no me
Porque no me la gana
Moralito a mí no me
Porque no me la gana
Qué cultura, qué cultura a tener
Un indio chumeca
Como Lorenzo Morales
Qué cultura a tener si..... en los Cardonales
Qué cultura a tener si en los Cardonales
Morales mi mamá
Solamente pa'
Morales mi mamá
Solamente pa'
Para que él también se
Ahora le la de él
Para que él también se
Ahora le la de él
Me él o me lo yo
Pa' que se la vaina
Me él o me lo yo

⁴ De acuerdo con la exposición teórica, en este ejercicio, el alumnado, en parejas, debe completar las formas verbales de la canción, por lo que la actividad entra dentro de:

- La competencia musical (atención al ritmo y la fonética).
- La competencia lingüístico-verbal (reconocimiento de las formas verbales).
- La competencia intrapersonal (trabajo autónomo).

Pa' que se la vaina
 Ay, Morales a mí no me
 Porque no me la gana
 Moralito a mí no me
 Porque no me la gana
 Moralito, Moralito se
 Que él a mí, que él a mí
 Me a ganar
 Y cuando me tocar
 Le la gota fría
 Y cuando me tocar
 Le la gota fría
 Al cabo él la
 El tiro le mal
 Al cabo él la
 El tiro le mal

5. En esta canción, se narra un suceso que ocurrió en torno a 1938. Investiga sobre esta historia e imagina que trabajas en una agencia de prensa. Redacta una noticia que cuente lo que sucedió en la canción. Usa las voces pasivas vistas en la actividad 3⁵.

6. Proyecto final. Imagina que eres un reportero a la caza de noticias y realiza un telediario siguiendo las instrucciones⁶.

- Secciones: noticias nacionales e internacionales, culturales, deportivas y meteorológicas.
- Participantes: grupo de 4-5 estudiantes.
- Duración: 10-15 minutos.
- Role Play: presentadores/as, periodistas corresponsales.
- Exposición: formato digital.
- Desarrollo: cada grupo distribuirá el trabajo y organizará los textos periodísticos (inventarán las noticias y buscarán los testigos, que podrán ser sus propios compañeros o familiares/amigos). Al mismo tiempo, se llevará a cabo una agenda de actividades donde se

⁵ De acuerdo con la exposición teórica, en este ejercicio, el alumnado, en parejas, debe por lo que la actividad entra dentro de:

- La competencia lingüístico-verbal (uso de las formas verbales y habilidad para crear una historia).
- La competencia intrapersonal (trabajo autónomo).

⁶ De acuerdo con la exposición teórica, en este ejercicio, el alumnado, en parejas, debe por lo que la actividad entra dentro de:

- La competencia intrapersonal (trabajo autónomo).
- La competencia interpersonal (trabajo colaborativo).
- La competencia corporal (en la práctica de *role-play*).
- La competencia lingüístico-verbal (empleo de la comunicación)
- La competencia naturalista (interacciones en jardines o parques y espacios exteriores al aula).

especificará cada paso que el grupo está tomando para realizar el telediario. Cuando esté todo preparado, cada grupo grabará un vídeo con su telediario y se enseñará en clase.

6. CONCLUSIONES

Las aportaciones de Gardner han supuesto un gran impacto en el ámbito educativo y sus aplicaciones didácticas en el aprendizaje. A modo de conclusión, hay que señalar que la labor del docente es fundamental en la aplicación de la TIM en el aula. Se puede afirmar que todas las actividades que se realizan en el aula, independientemente de la metodología o el enfoque que cada docente utilice en sus clases, responden a un tipo (o varios) de inteligencia específica, aunque, en ocasiones, no se repare en su identificación. Hay que aclarar que, en este trabajo, no se defiende que se apliquen todas la TIM en cada actividad que se proponga, sino tomar consciencia sobre las tareas del aula y tener en cuenta qué estrategias fomentan para promover y potenciar las habilidades del grupo de estudiantes.

Probablemente todos los profesionales de la enseñanza coincidamos en la dificultad que supone el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo cierto es que no existe una opción que sea válida para cualquier grupo de aprendientes, pero quizás una buena metodología sea la que tenga en cuenta las aportaciones anteriores y coloque al estudiante en el centro del aprendizaje, sin olvidar sus prioridades y necesidades en el contexto en el que se lleva a cabo la labor.

A pesar de las críticas que ha recibido la teoría de Gardner, se considera que en el caso del aprendizaje de lenguas la aplicación de la TIM puede ser beneficioso para el alumnado, ya que fomenta el aprendizaje significativo porque las actividades que se proponen están alineadas con las capacidades de los estudiantes. Así, podrían implicarse en la tarea con mayor profundidad. Quizás la TIM pueda ayudar al alumnado a descubrir sus propias habilidades y capacidades.

7. BIBLIOGRAFÍA

- ALFONSO AMARO, Y.; CARREÑO ORTEGA, D.; MASSANI ENRÍQUEZ, J. F. (2022): "La exploración de la inteligencia lingüística en los niños de cinco a seis años de edad", *Mendive. Revista de Educación*, vol. 20, nº 1, pp. 158 - 171.
- ARMSTRONG, T. (2006): *Inteligencias múltiples en el aula. Guía para educadores*, Barcelona: Paidós.
- ÁVILA VILLA, B.B. (2024): "El impacto de las teorías implícitas de la inteligencia en la Educación". *Ciencia y Educación*, vol. 5, nº 2, pp. 17-38.
- BINET, A. (1911): *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion.
- CARROLL, J.B. (1993): *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CATTELL, R. (1987): *Intelligence: its structure, growth and action*. Ámsterdam: Elsevier Science Publishers B.V.

- CHEN, J.Q., FELDMAN, D.H., GARDNER, H. KRECHEVSKY, M. (1998a): *Project Zero framework for early learning. Volume 1, building on children's strengths. The experience of project Spectrum*. New York: Teacher College Press.
- CHEN, J.Q., FELDMAN, D.H., GARDNER, H. KRECHEVSKY, M. (1998b): *Project Zero framework for early learning. Volume 2, project Spectrum. Early learning activities*. New York: Teacher College Press.
- CHEN, J.Q., FELDMAN, D.H., GARDNER, H. KRECHEVSKY, M. (1998c): *Project Zero framework for early learning. Volume 3, project Spectrum. Preschool assessment handbook*. New York: Teacher College Press.
- CHEN, J.Q., MORAN, H., GARDNER, H. (2009): *Multiple intelligences theory around the world*. San Francisco: Jossey-Bass.
- COLOM, R. (2018): *Manual de psicología diferencia. Métodos modelos y aplicaciones*. Madrid: Pirámide.
- FERRERO, M., VADILLO, M.A. y LEÓN, S.P. (2021): "A valid evaluation of the theory of multiple intelligences is not yet possible: Problems of methodological quality for intervention studies". *Intelligence*, vol. 88. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2021.101566>
- FREITAS, A. C. de (2023): "Multiple Intelligences in the English Learning Context: Challenges in Class Planning", *Sisyphus - Journal of Education*, vol. 10, nº 3, pp. 244-264.
- JENSEN, A.R. (1998): *The g factor: The science of mental ability, Human evolution, behavior, and intelligence*. Westport: Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- GALTON, F. (1883): *Inquires into human faculty and its development*. London: Macmillan.
- GARCÍA DE CELIS, G. (2016): *La teoría de las inteligencias múltiples aplicada a la enseñanza del inglés como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GARDNER, H. (1983): *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basics.
- GARDNER, H. (1993): *Inteligencias múltiples: la teoría de la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GARDNER, H. (1995): "Reflections on multiple intelligences: Myths and messages". *Kappa*, vol. 77, pp. 202-209.
- GARDNER, H. (1997): "Multiple intelligences as a partner in school improvement". *Educational Leadership*, pp. 20-21.
- GARDNER, H. (1999): *Intelligences reframed*. New York: Basics.
- GARDNER, H. (2001): *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- GEAKE, J. (2008): "Neuromythologies in education". *Educational Research*, vol. 50, pp. 123-133. doi.org/10.1080/00131880802082518
- GIBERT, I. (2005): *Motivar para aprender en el aula: las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós.
- GUZMÁN, B. y CASTRO, S. (2005): "Las inteligencias múltiples en el aula de clases". *Revista de Investigación*, nº 58, pp. 177-202.
- GUYTON, A.C. & HALL, M.E. (2021): *Tratado de fisiología médica*. Ámsterdam: Elsevier.
- HORN, J. L. (1991): "Measurement of intellectual capabilities: A review of theory". *WJ-R technical manual*. Chicago: Riverside.
- HUNT, E.B. (2021): *Human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press. doi.org/10.1017/CBO9780511781308

- LUBINSKI, D. (2004): "Introduction to the special section of cognitive abilities:100 years after Sperman's (1904), "general intelligence", objectively determined and measured". *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 86, pp. 96-111. doi.org/10.1037/0022-3514.86.1.96
- PIAGET, J. (1979): *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- POSSO PACHECO, R.; VILLARREAL ARIAS, S.; MARCILLO ÑACATO, J.; CARRERA TOAPANTA, P.; MORALES PÉREZ, N. (2022): "Inteligencias múltiples como estrategia para la Educación Física: una intervención didáctica durante la pandemia". *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, vol. 17, n.º 1, pp. 120 - 131.
- RAVEN, J. C. (1936): *Mental Tests Used in Genetic Studies: The Performances of Related Individuals in Tests Mainly Educative and Mainly Reproductive*. London: University of London.
- RODRÍGUEZ, P. A. y GONZÁLEZ, M. R. (1995): "Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas". *Revista de Psicología General y Aplicada*, vol. 48, n.º3, pp. 221-229.
- SOSPEDRA-BAEZA, M.J.; MARTÍNEZ-ÁLVAREZ, I.; HIDALGO-FUENTES, S. (2022): "Inteligencias múltiples, emociones y creatividad en estudiantes universitarios españoles de primer curso". *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, v. 16, n.º 2.
- SPEARMAN, C. (1927): *The abilities of man*. Oxford: Macmillan.
- STERNBERG, R. (1986): *Las capacidades humanas. Un enfoque desde el procesamiento de la información*. Barcelona: Labor Universitaria.
- THURSTONE, L. L. (1938). *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- VIGOTSKY, L. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- VILLAMIZAR, G. y DONOSO, R. (2013): "Definiciones y teorías sobre inteligencia. Revisión histórica". *Psicogente*, vol. 16, n.º 30, pp. 407-423.
- VISSER, B.A., ASTHON, M.C., VERNON, P.A. (2006): "G and measurement of multiple intelligences: A response to Gardner". *Intelligence*, vol. 34, n.º 5, pp. 507-510. doi.org/10.1016/j.intell.2006.04.006
- WATERHOUSE, L. (2006): "Multiple intelligences, the Mozart effect and emotional intelligence: A critical review". *Educational Psychologist*, vol. 41, pp. 207-225. doi.org/10.1207/s15326985ep4104_1
- WECHSLER, D. (1939): *The measurement of adult intelligence*. Nueva York: Williams & Wilkins.
- WHITE, J. (2004): "Howard Gardner: The myth of multiple intelligences". *Viewpoint*, n.º 16, pp.1-12.
- WILLINGHAM, D.T. (2004): *Why don't students like school?* San Francisco: Jossey-Bass
- YEAGER, D. S. y DWECK, C. S. (2020): "What can be learned from growth mindset controversies?" *American Psychologist*, vol. 75, n.º9, pp. 1269 - 1284. doi.org/10.1037/amp0000794
- ZABALZA, M. A. (1993). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.