

UNIVERSIDAD DE BARCELONA-IL3

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA

Curso 2012-14

Memoria de Máster

LA DIVERSIDAD COGNITIVA EN EL AULA DE ELE

PETRA MARTÍN CERRATO

Tutora: Dra. Cristina Ballesteros Gómez

Septiembre 2014

AGRADECIMIENTOS:

Quisiera expresar mi agradecimiento a mi tutora, Cristina Ballesteros, por su constante revisión y ayuda en el proceso de elaboración de este trabajo.

Y por supuesto, a mi familia, pareja y amigos, por su incuestionable paciencia y aliento.

RESUMEN:

El objetivo del presente estudio es, por un lado, analizar qué tipo de inteligencias, de las propuestas por Howard Gardner (1983) en su obra: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, se necesitan activar para aprender a comunicarse efectivamente en una lengua extranjera y, por otro lado, vincular los diferentes tipos de inteligencia con las competencias, tanto generales como comunicativas, que el MCER reconoce para el aprendizaje integral de una lengua. Para ello, empezaré con una breve descripción histórica del concepto de inteligencia para seguidamente estudiar la conexión entre la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) y la enseñanza de lenguas extranjeras. Posteriormente, reflexionaré sobre las competencias generales y comunicativas en particular, que los alumnos necesitan desarrollar, según el MCER, para lograr un uso efectivo de la lengua meta y finalmente relacionaré las competencias, previamente anunciadas, con las diversas habilidades cognitivas que presenta el alumnado. Una vez recabada dicha información, el siguiente paso será diseñar y elaborar una propuesta de unidad didáctica para el aprendizaje de ELE que contemple los presupuestos de la teoría de Gardner, así como las directrices del MCER para el aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras.

Palabras clave: inteligencia, inteligencias múltiples, competencias generales y comunicativas, enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, uso efectivo de la lengua meta.

ABSTRACT:

On the one hand, the aim of this study is to analyze what types of intelligence, from the ones proposed by Howard Gardner (1983) in his book: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, need to be activated to learn to communicate effectively in a foreign language. On the other hand, the study aims at linking the different types of intelligence to the general and communicative competences particularly, that the MCER considers for the integral learning of a foreign language. In order to do so, I will start with a brief historical description of the concept of intelligence and next I will study the connection between the theory of Multiple Intelligences (MI) and foreign language teaching. Later I will reflect on the general and communicative competences that students, according to the CEFR, need to develop in order to use the target language effectively and I will finally relate the competences, previously presented, to the diverse cognitive abilities that students have. Once this information has been collected, the next step will be to design and create a proposal for a teaching unit of ELE learning that considers the guidelines of Gardner's theory as well as the principles of the CEFR for effective foreign language learning.

Key words: intelligence, multiple intelligences, general and communicative competences, foreign language teaching and learning, effective use of the target language.

ÍNDICE:

1. Introducción.....	7
2. Bases teóricas:	
2.1. El concepto de inteligencia.....	8
2.2. La teoría de las IM	
2.2.1. Descripción de las IM.....	9
2.2.2. Principios básicos de las IM.....	11
2.3. Implicaciones de la teoría de las IM en la enseñanza	
2.3.1. Aplicación de la teoría de las IM a la enseñanza.....	12
2.3.2. Estrategias docentes para estimular las diferentes IM.....	14
2.4. Influencia de la teoría de las IM en la enseñanza de ELE.....	15
2.5. El MCER y la diversidad cognitiva en el aula de ELE.....	16
2.5.1. El uso de la lengua según el MCER.....	16
2.5.2. Vinculación entre las competencias y las IM.....	18
3. Propuesta de trabajo y criterios de elaboración:	
3.1. Breve descripción de la UD.....	21
3.2. Criterios de elaboración de la UD.....	23
4. Unidad didáctica:	
4.1. Introducción.....	25
4.2. Fundamentación teórica.....	25
4.3. Contextualización	
4.3.1. Información sobre el contexto.....	27
4.3.2. Necesidades objetivas y subjetivas.....	29
4.3.3. Lugar que ocupa la UD.....	30
4.4.4. Tiempo y distribución del mismo.....	30

4.4. Programación de la UD.....	31
4.5. Justificación del diseño de las actividades.....	46
5. Conclusiones.....	51
6. Bibliografía.....	53
7. Anexos.....	57

“Everyone is a genius.

But if you judge a fish
on its ability to climb a tree,
it will live its whole life believing it is stupid”

(Albert Einstein)

1. INTRODUCCIÓN:

Mi interés por la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) surgió unos meses antes de embarcarme en esta memoria. Durante una sesión formativa en el centro de enseñanza en el que trabajo como profesora de inglés, nos ofrecieron información muy útil referente a los diferentes estilos de aprendizaje y a las diferentes maneras de enseñar y evaluar a los alumnos según sus diferentes estilos cognitivos. A partir de ese momento, empecé a sentir curiosidad por el tema y a leer, por mi cuenta, artículos relacionados con el mismo. Empecé con Sternberg y Grigerenko (1997) para finalmente dar con Howard Gardner y su teoría de las Inteligencias Múltiples. Su visión polifacética del término inteligencia, así como las implicaciones derivadas de su teoría, que ofrece diferentes metodologías y dinámicas de trabajo que incluyen medidas de atención a la diversidad, entre otras cuestiones, me llamaron mucho la atención, y más teniendo en cuenta la presencia, cada vez mayor, de alumnos con necesidades especiales en las aulas en las que ejerzo mi labor como docente.

No fue, sin embargo, hasta que tuve que decidir el tema final de la memoria, a mediados de diciembre de 2013, cuando realmente empecé a investigar concienzudamente sobre los presupuestos de la teoría de Gardner aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras y descubrí, gracias a Arnold y Fonseca en particular, las posibilidades de esta nueva concepción de la enseñanza de idiomas.

Este trabajo, por lo tanto, parte de la idea de que fomentar la diversidad cognitiva, que promueve la teoría de las IM, en el aula de idiomas puede facilitar el proceso de aprendizaje del ELE, puesto que un modelo de enseñanza integral que dé cabida a los diferentes perfiles cognitivos es más eficaz y motivador que uno centrado únicamente en las habilidades lógicas y lingüísticas que presenta el alumnado. En este sentido, el presente trabajo trata de analizar la teoría de las IM de Gardner aplicada a la enseñanza del ELE y asimismo vehicular las competencias generales y comunicativas propuestas por el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para el aprendizaje efectivo de lenguas extranjeras con las diferentes habilidades cognitivas. Todo ello con el fin de diseñar y elaborar una unidad didáctica de ELE que contemple tanto las ideas de Gardner como las directrices de el MCER.

Para ello, empezaré con una breve descripción histórica del término inteligencia para seguidamente explicar la teoría de las IM. Posteriormente comentaré las implicaciones derivadas de la teoría de Gardner en la enseñanza y particularmente detallaré algunas estrategias docentes para estimular las diferentes habilidades cognitivas. Acto seguido, hablaré de la influencia de la teoría de las IM en la enseñanza de ELE y relacionaré las competencias generales y comunicativas que el MCER contempla para el uso eficaz de una lengua con las diferentes IM. Analizadas las bases teóricas, el siguiente paso será explicar en qué consiste la propuesta de trabajo: una unidad didáctica, y los criterios de elaboración de la misma. A continuación, dedicaré un capítulo a

la unidad didáctica en sí. En primer lugar, hablaré de la fundamentación teórica en la que se basa y seguidamente detallaré los factores contextuales que la determinan. Posteriormente destinaré un apartado para la programación de la unidad didáctica y otro para justificar el diseño de las actividades de la propuesta. Por último, expondré las conclusiones finales e incluiré algunas de las actividades más significativas de la unidad didáctica (anexos).

2. BASES TEÓRICAS:

2.1. EL CONCEPTO DE INTELIGENCIA

En 1904, el psicólogo francés, Alfred Binet, y un grupo de colegas, a instancia del ministro de Educación francés, desarrollaron “un método para determinar qué alumnos de enseñanza primaria estaban ‘en riesgo’ de sufrir fracaso escolar para así ofrecerles atención específica” (Armstrong, 2006: 17). Fruto de dicha investigación, nacieron los primeros test de inteligencia cuya máxima consistía en medir de forma cuantitativa (CI) la inteligencia de los alumnos.

La inteligencia, por lo tanto, se consideraba una cualidad innata y unitaria que se poseía o de la cual se carecía. No obstante, Howard Gardner, neuropsicólogo y profesor de la Escuela Superior de Educación de Harvard, en su obra *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (1983) rompe con los esquemas tradicionales y ofrece una visión polifacética de la misma al afirmar que el término hace referencia al conjunto de capacidades o potenciales, que hasta la fecha se habían relegado a un segundo puesto ya que se consideraban talentos, que las personas poseen en mayor o menor medida para resolver los diferentes tipos de problemas que acontecen en su vida diaria.

Contrariamente a lo que se creía, pues, Gardner afirma que aunque es cierto que existe un factor biológico que las determina, los seres humanos compartimos “potenciales biológicos en bruto” que desarrollamos para podernos relacionar con el entorno (Pons, 2013). De la misma manera, Thomas Armstrong, profesor de educación especial, sostiene que las inteligencias son capacidades cognitivas en sí mismas a las que corresponden diferentes maneras de entender y almacenar la información y que no son inamovibles, puesto que con un debido entrenamiento se pueden desarrollar.

A este respecto, neurofisiólogos como Marian Diamond de la Universidad de California en Berkeley han descubierto que, como resultado del aprendizaje y de la experiencia, pueden producirse cambios fisiológicos en el cerebro tanto beneficiosos como perjudiciales, lo significa que “a lo largo de la vida, podemos continuar desarrollando habilidades mentales más complejas si los entornos son positivos, enriquecedores, estimulantes e interactivos”. (Campbell *et al.*, 2002: 8)

Esta nueva concepción pragmática y heterogénea del término inteligencia, Gardner (citado por Campbell *et al.*, 2002: 4) la define como “la capacidad para resolver problemas cotidianos; la capacidad para generar nuevos problemas para resolver; y la capacidad de crear productos u ofrecer servicios valiosos” a la comunidad, junto con las implicaciones derivadas del mismo supusieron un punto de inflexión para el campo de la enseñanza, ya que pusieron en tela de juicio la supremacía de las habilidades lógico-matemática y lingüística en la educación.

2.2. LA TEORÍA DE LAS IM

2.2.1. DESCRIPCIÓN DE LAS IM

La teoría de las Inteligencias Múltiples, producto de las investigaciones lideradas por Howard Gardner para el Proyecto Zero de Harvard, cuyo objetivo era investigar el potencial humano, entiende que el desarrollo humano es muy complejo y responde a ocho modelos de conocimiento que se traducen en ocho inteligencias bien diferenciadas. En una entrevista, Gardner publicó:

Estoy siendo un poco provocativo, pero deliberadamente. Si afirmase que existen siete tipos de competencias, la gente diría “Sí, sí”. Pero al llamarlas “inteligencias” estoy diciendo que hemos puesto en un pedestal a una diversidad llamada inteligencia, y que en realidad existe una pluralidad de inteligencias, algunas de las cuales nunca habríamos considerado como tales.

(Weinreich-Haste, 1985: 48, citado por Thomas Armstrong, 2006: 20)

Gardner, consciente de la polémica que su proyecto desataría, aportó una base teórica para respaldar su teoría. Es decir, tuvo en cuenta ocho criterios para considerar un conjunto de habilidades como una inteligencia, a saber:

- La posibilidad de ser aislada por daño cerebral.
- Que tenga una historia evolutiva y una plausibilidad evolutiva.
- Contar con una historia de desarrollo propia y conjunto de habilidades distintivas que indiquen un estado final.
- La existencia de *idiot savants* (sabios idiotas), prodigios y otros tipos de individuos excepcionales.
- La posibilidad de ser codificada en un sistema simbólico.
- Que cuente con el apoyo de tareas psicológicas experimentales.

- Que esté respaldada por datos psicométricos.
- La existencia de una aplicación central o conjunto de aplicaciones identificables.

Establecidos los parámetros, Gardner (1995) en su última propuesta reconoce nueve inteligencias: la lingüística-verbal, la lógico-matemática, la musical, la interpersonal, la intrapersonal, la cinética-corporal, la visual-espacial, la naturalista y la existencial, aunque esta última, según Fonseca (2006: 374), no ha sido todavía aplicada a la enseñanza de lenguas y, por este motivo, no se tratará en el presente trabajo.

- **La inteligencia lingüística-verbal:** es la capacidad para comprender y elaborar mensajes tanto escritos como orales y de emplear el lenguaje para conseguir objetivos concretos. Esta inteligencia, pues, comprende la habilidad para manejar los sonidos (la fonética), la estructura (sintaxis), los significados (semántica) y las funciones (pragmática) de las palabras y el lenguaje. Poetas, escritores, oradores, líderes políticos, abogados y periodistas son ejemplos de profesiones en las que destaca la inteligencia lingüística-verbal.
- **La inteligencia lógico-matemática:** es la habilidad de llevar a cabo operaciones matemáticas de manera efectiva, de analizar problemas de una manera lógica y de realizar hipótesis. Esta inteligencia abarca la sensibilidad a las relaciones y patrones lógicos, por ejemplo, de causa y efecto, enunciados y propuestas como “si... entonces”, funciones y otras abstracciones afines. También se identifica con el razonamiento científico. Matemáticos, estadistas, economistas, informáticos y científicos son ejemplos de profesiones con una alta inteligencia lógico-matemática.
- **La inteligencia musical:** es la capacidad para percibir, apreciar y componer pautas musicales. Esta inteligencia comprende la sensibilidad al tono, al timbre y al ritmo de una melodía. Músicos, compositores y críticos musicales son ejemplos de perfiles que requieren de una alta inteligencia musical.
- **La inteligencia interpersonal:** se define como una inteligencia social que engloba la capacidad para relacionarse con otras personas, para trabajar cooperativamente y de forma eficaz con ellas o, en otras palabras, para “convivir en armonía” con los demás (Fonseca, 2006: 380). También puede abarcar la sensibilidad a las expresiones faciales, a la voz y a los gestos; la capacidad para discriminar entre muchas clases de signos interpersonales; y la habilidad de responder eficazmente a esas señales de manera pragmática (ej. influir a un grupo de gente a que siga cierto curso de acción). Vendedores, psicólogos,

docentes y actores son algunas de las profesiones en las que despunta la inteligencia interpersonal.

- **La inteligencia intrapersonal:** es la capacidad para conocerse y comprenderse a uno mismo y para poder actuar de acuerdo a nuestras propias emociones. Quienes poseen esta inteligencia, además, son personas independientes, capaces de expresar sus sentimientos, poseen sentido del humor, conocen bien sus fortalezas y debilidades y son capaces de aprender de sus éxitos y de sus fracasos. Psicoterapeutas y líderes religiosos son ejemplos de perfiles que destacan por una alta inteligencia intrapersonal.
- **La inteligencia cinética-corporal:** es la habilidad para emplear partes del cuerpo o su totalidad y de controlar nuestros movimientos somáticos para alcanzar objetivos determinados como, por ejemplo, resolución de problemas o creación de productos. Los inteligentes kinésico-corporales demuestran destreza, coordinación, flexibilidad, velocidad (actores, atletas, bailarines) y un desarrollo de sus habilidades táctiles (ej. artesano, escultor, mecánico, cirujano).
- **La inteligencia visual-espacial:** es la capacidad para crear modelos mentales y para discernir y utilizar pautas tanto en espacios grandes, pilotos y navegantes, cuanto en espacios más reducidos, escultores, artistas gráficos, jugadores de ajedrez. Esta inteligencia también se manifiesta a partir de imágenes, cuadros e ilustraciones.
- **La inteligencia naturalista:** es la habilidad para reconocer, tratar y disfrutar con el mundo natural. También consiste en la capacidad para observar los modelos de la naturaleza, identificar y clasificar objetos, establecer patrones y comprender los sistemas naturales y, por consiguiente, de “distinguir entre las distintas especies de flora y fauna” (Fonseca, 2006: 381). Biólogos, botánicos, arqueólogos, jardineros y físicos son ejemplos de profesiones que requieren de una alta inteligencia naturalista.

2.2.2. PRINCIPIOS BÁSICOS DE LAS IM

Analizadas las múltiples capacidades intelectuales, Gardner (1983) llega a la conclusión de que todos los individuos poseemos todas estas inteligencias de forma potencial y que, de hecho, “todas se interrelacionan para la resolución de problemas cotidianos” (Fonseca, 2006: 374).

Ahora bien, el citado autor también señala que las diferentes inteligencias son independientes entre sí y tienen un ritmo de maduración autónomo, de lo que se deduce que la habilidad en una no garantiza la habilidad en las restantes. La teoría de las IM, por lo tanto, afirma que no existen dos personas iguales, es

decir, con la misma combinación de inteligencias, ya que estas están condicionadas por la herencia genética de la persona, su historia vital (experiencias de vida y de aprendizaje), y por sus condiciones de vida en una cultura y una época determinadas.

Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida. (Howard Gardner, 1987)

La teoría de Gardner, en definitiva, subraya la existencia de diferentes formas de ser inteligente y hace incluso hincapié “en la rica diversidad con que los individuos manifiestan sus dones dentro de las inteligencias” (Armstrong, 2006: 32). Una persona, por poner un ejemplo, puede ser negada en los deportes pero mostrar su inteligencia cinético-corporal superior haciendo asombrosas manualidades.

2.3. IMPLICACIONES DE LA TEORÍA DE LAS IM EN LA ENSEÑANZA

2.3.1. APLICACIÓN DE LA TEORÍA DE LAS IM A LA ENSEÑANZA

Tal y como he comentado anteriormente, este concepto de inteligencia o capacidades, acuñado por Gardner, “reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser que son de igual estatus” (Fonseca, 2006: 374).

Partiendo de esta premisa, la teoría de las IM defiende la diversidad cognitiva en el aula y para ello aboga por una formación integral que permita desarrollar a los alumnos sus capacidades individuales y que, por tanto, se adapte a los diferentes estilos de aprendizaje que estos presentan. Es decir, Gardner, apuesta por una enseñanza que proporcione a los alumnos las herramientas necesarias para “conocer sus capacidades, en vez de verse imposibilitados por sus limitaciones” (Fonseca, 2006: 373), pues considera que “concentrarse de forma exclusiva en las capacidades lingüísticas y lógicas durante la escolaridad formal puede suponer una estafa para los individuos que tienen capacidades en otras inteligencias”. (Gardner, 1995: 45)

Adecuar los planteamientos de la teoría de Gardner al campo de la educación, sin embargo, significa realizar grandes cambios en el esquema de la enseñanza tradicional, y para lograrlo es de suma importancia que tanto docentes como alumnos tengan una mentalidad abierta y estén dispuestos a probar una nueva metodología.

Para empezar, es necesario que los profesores sean conscientes de sus propias inclinaciones, ya que tienden a planificar las clases en base a sus inteligencias más desarrolladas. Para ello, Armstrong (2006: 38) sugiere:

realizar una valoración realista del rendimiento en los diversos tipos de tareas, actividades y experiencias asociadas con cada inteligencia. En lugar de llevar a cabo tareas de aprendizaje artificiales, revise las experiencias reales que ya ha vivido en cada una de las ocho inteligencias.

Una vez conozcan sus propios puntos flacos, los docentes, a fin de ofrecer a los alumnos un aprendizaje integral, tendrán que hacer el esfuerzo de paliarlos recurriendo a diferentes estrategias subsanadoras tales como, el apoyo de colegas, la ayuda de alumnos, utilizando los recursos técnicos que tengan al abasto o perfeccionando sus inteligencias menos desarrolladas. Seguidamente, deberán hacer lo mismo con sus alumnos; pero antes de descubrir y mostrarles sus inclinaciones, o en palabras de Gardner “proclividades” (citado por Armstrong, 2006: 49), en inteligencias específicas es importante, como aconseja Chirstison y como apuntan las investigaciones: “Recent research supports the idea that learners benefit from instructional approaches that help them reflect on their own learning” (Chirstison, 1995-6), que los alumnos entiendan las ideas de la teoría de las IM para que sean conscientes de antemano de que tienen diferentes capacidades y de que se diferencian en su forma de aprender. Este planteamiento, que insta a que el alumno sea muy consciente del proceso de aprendizaje “animándole a que descubra por sí mismo sus preferencias cognitivas y poder así desarrollar sus inteligencias” (García de Celis, 2005) se refleja, de hecho, en la tendencia metodológica actual.

Ahora bien, según Armstrong, no existe en el mercado un “megatest” que ayude a diagnosticar de forma exhaustiva las inteligencias múltiples de los alumnos y, por este motivo, piensa que el mejor medio es la observación ya sea durante la lección, en el tiempo libre, o incluso cuando se portan mal en clase, pues considera que:

estos malos comportamientos específicos de las distintas inteligencias constituyen una especie de grito pidiendo ayuda, un indicador diagnóstico de cómo necesitan los alumnos que se les enseñe. (Armstrong, 2006: 52)

Las implicaciones derivadas de la teoría de las IM, en resumidas cuentas, han supuesto un paso importante en la consideración de las diferencias individuales y en las diferentes maneras de aprender, de lo que se deduce la importancia de un cambio en el sistema educativo. A este respecto, Gardner junto a otros colegas, como Armstrong, han animado a los centros de enseñanza, tal y como trataré en el siguiente apartado, a buscar diferentes estrategias educativas y pedagógicas, diferentes dinámicas y formas de organizar el aula y, por supuesto, la inclusión de actividades y proyectos significativos que se ajusten a las necesidades de un alumnado heterogéneo.

2.3.2. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA ESTIMULAR LAS DIFERENTES IM

Por tanto, no se deberá guiar a los jóvenes en el aprendizaje por medio de la fuerza y la coacción, sino que se les conducirá a él mediante aquello que resulte placentero a sus mentes a fin de estar en mejores condiciones de descubrir con precisión la inclinación peculiar del genio en cada uno. (Platón, citado por Campbell *et al.*, 2002: 196)

La preocupación por hallar un modelo de enseñanza multimodal se remonta, tal y como refleja la cita de Platón, a épocas pasadas. En esta línea, más recientemente han surgido numerosos modelos educativos alternativos con el mismo objetivo: ofrecer atención a las diferencias individuales. El trabajo de Dewey y Montessori, la Sugestopedia, la Respuesta Física Total o el Aprendizaje Cooperativo son algunos ejemplos.

Según Armstrong, la teoría de las IM “abarca principalmente lo que los buenos profesores siempre han hecho en sus clases: ir más allá del texto y de la pizarra para despertar las mentes de los estudiantes” (Armstrong, 2006: 79). O en otras palabras, disponer de “un repertorio de técnicas, herramientas y estrategias más allá de las típicas lingüísticas y lógicas que predominan en las aulas” (Armstrong: 2006: 77). A fin de satisfacer dicho propósito, el citado autor presenta una serie de materiales y métodos básicos, he aquí algunos ejemplos, útiles para desarrollar la totalidad del espectro de inteligencias:

- **Inteligencia lingüística:** conferencias, libros, fichas de trabajo, tormenta de ideas, narración, actividades de escritura, debates, diario personal, grabarse en un casete, utilizar procesadores de texto, lectura individual y lectura en grupo, juegos de palabras, etc.
- **Inteligencia lógico-matemática:** problemas de matemáticas en la pizarra, preguntas socráticas, demostraciones científicas, ejercicios de resolución de problemas lógicos, clasificaciones y categorizaciones, puzzles y juegos de lógica, heurística, etc.
- **Inteligencia espacial:** tablas, gráficos, diagramas y mapas, visualización, fotografía, vídeos, diapositivas y películas, metáforas gráficas, pintura, collage y otras artes visuales, bocetos de ideas, símbolos gráficos, mapas mentales y otros organizadores visuales, señales de colores, etc.
- **Inteligencia cinético-corporal:** movimiento creativo, mimo, el teatro en clase, actividades manuales de todo tipo, ejercicios de conciencia física, artesanía, utilización de imágenes cinéticas, cocinar, jardinería y otras actividades que ensucian, respuestas corporales, etc.
- **Inteligencia musical:** cantar, tararear o silbar, poner música grabada, interpretar música en vivo con piano, guitarra u otros instrumentos

musicales, cantar en grupo, crítica musical, ritmos, canciones, raps y coros, música de fondo, discografías, etc.

- **Inteligencia interpersonal:** grupos de cooperación, interacción interpersonal, mediación en conflictos, enseñar a los compañeros, juegos de mesa, aprendizaje (de un oficio), simulaciones, fiestas o reuniones sociales como contexto para aprender, etc.
- **Inteligencia intrapersonal:** estudio independiente, formación al propio ritmo, sentimientos en el aula, proyectos y juegos individualizados, períodos de un minuto de reflexión, el momento de las opciones, formación programada de autoaprendizaje, actividades de autoestima, etc.
- **Inteligencia naturalista:** paseos por la naturaleza, jardinería, mascota en el aula, vídeos y películas sobre naturaleza, herramienta para el estudio de la naturaleza (binoculares, telescopio, microscopio), ecoestudio, plantas para adornar, ventanas al aprendizaje, etc.

2.4. INFLUENCIA DE LA TEORÍA DE LAS IM EN LA ENSEÑANZA DE ELE

La mayoría de personas cuenta con la totalidad del espectro de inteligencias, aunque tal y como hemos visto en los apartados previos, cada individuo presenta características cognitivas particulares. Como resultado, los alumnos aprenden a través de diferentes vías, resultándoles más fácil y estimulantes las dinámicas que se ajustan con sus habilidades cognitivas.

Quando los individuos cuentan con oportunidades para aprender utilizando sus capacidades, se manifestarán cambios inesperados y positivos en los niveles cognitivo, emocional, social e incluso físico. (Campbell et al., 2002: 6)

A este respecto, Arnold (1999) subraya la importancia de la motivación e implicación personal como motor de aprendizaje en la clase de idiomas, donde la lengua meta no es solo el contenido que tiene que ser asimilado, sino también el medio a través del cual hay que expresar lo aprendido. A fin de estimular a los aprendices, la autora propone una enseñanza significativa que se relacione personalmente con el alumno, esto es, con su perfil cognitivo, y que tenga un significado para él. En este sentido, la teoría de las IM aplicada a la enseñanza de LE es considerado como:

un marco que permite al docente de lenguas extranjeras atender tanto la diversidad como la naturaleza holística del alumnado, organizar distintos contextos de aprendizaje que facilitan la comprensión y activación de distintos tipos de memoria y una ayuda para programar y/o diseñar tarea atractivas para el aprendizaje de lenguas. (Fonseca, 2006: 373).

Como subraya la cita, Fonseca propone una clase de idiomas que incluya contextos y dinámicas de aprendizaje heterogéneos y actividades y proyectos significativos o, en otras palabras, una enseñanza que trate las habilidades del alumno de manera holística, es decir, que tenga en cuenta a los alumnos como personas que aprenden no solo con la mentes, sino también con las emociones, pues considera que: “our emotional life is an integral component of the machinery of reason”. (Arnold y Fonseca, 2004: 5)

Según Arnold y Fonseca (2004: 9), es asumible, aunque la teoría de Gardner no estime las habilidades necesarias para aprender una lengua, que la inteligencia más relacionada con el aprendizaje de idiomas sea la lingüística, ya que las personas que destacan en ella piensan en palabras y reflejan una habilidad especial para el uso tanto oral como escrito del lenguaje. Un gran número de personas, sin embargo, no cuentan con una inteligencia lingüística especialmente desarrollada (Fonseca, 2006: 373), con lo cual utilizar otras habilidades como marco para el aprendizaje de una LE es un recurso muy útil y motivador.

2.5. EL MCER Y LA DIVERSIDAD COGNITIVA EN EL AULA DE ELE

Teniendo en cuenta que el uso de programas que consideran “los presupuestos de la teoría de las inteligencias múltiples dentro del aula de lengua extranjera está en consonancia con las exigencias metodológicas actuales” (García de Celis, 2005), este apartado tiene como finalidad comprobar si la política lingüística propuesta por el MCER contempla la diversidad cognitiva en el aula de ELE.

2.5.1. EL USO DE LA LENGUA SEGÚN EL MCER

En 2001, el Consejo de Europa crea el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, en adelante, MCER. Dicho marco surge de la necesidad por fundar las bases comunes para un aprendizaje efectivo de lenguas y, a su vez, “conseguir una mayor unidad entre sus miembros (...) adoptando una acción común en el ámbito cultural” (capítulo 1, apartado 1.2.). Así, el MCER:

describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para actuar de forma eficaz. (capítulo 1, apartado 1.1.)

Tal y como veíamos previamente en el apartado 2.4. , en una clase de idiomas la lengua meta es al mismo tiempo el contenido a aprender y el instrumento para comunicarse. En este sentido, el MCER, a pesar de estar abierto a nuevas aproximaciones, se inclina por el uso de un enfoque orientado a la acción, que ayude a los aprendientes a desarrollar los procedimientos que les permitan

aprender la lengua al mismo tiempo que aprenden a utilizarla comunicándose (apartado 2.1). De esto se infiere que el MCER considere el uso de la lengua como fruto no únicamente del desarrollo de una competencia comunicativa, sino más bien de la combinación de ésta y de otro tipo de competencias más generales que los diferentes usuarios ponen de manifiesto según sus propósitos o necesidades lingüísticas. Esto es:

El uso de la lengua- que incluye el aprendizaje- comprende las acciones que realizan las personas, que como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular.

Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tarea que han de realizar.

El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (Capítulo 2, apartado 2.1.)

Pero, qué son exactamente las competencias. Según el MCER, “las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones”. Existen dos tipos de competencias: las generales y las comunicativas. Las primeras son “las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lingüísticas”, mientras que las segundas son “las que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (capítulo 2, apartado 2.1.) He aquí una descripción más detallada:

Las competencias generales se componen de los conocimientos (saber), las destrezas y habilidades (saber hacer), la competencia existencial (saber ser) y la capacidad de aprender de una persona (saber aprender).

- **Los conocimientos declarativos** se entienden como “aquellos conocimientos derivados de la experiencia (empíricos) y de un aprendizaje más formal (académicos). Toda la comunicación humana depende de un conocimiento compartido del mundo”. (Capítulo 2, apartado 2.1.1.)
- **Las destrezas y habilidades**, aunque se pueden propiciar mediante la adquisición de conocimientos aprendidos, “dependen más de la capacidad para desarrollar procedimientos que de los conocimientos declarativos” en sí. (Capítulo 2, apartado 2.1.1.)
- **La competencia existencial** se refiere al conjunto de las particularidades individuales, las características y las actitudes de la personalidad que tienen que ver, por ejemplo, “con la autoimagen y la

visión que tenemos de los demás y con la voluntad de entablar una interacción social con otras personas”. (Capítulo 2, apartado 2.1.1.)

- **La capacidad de aprender**, por su parte, alude a la habilidad que tenemos los seres humanos de “observar y participar en nuevas experiencias y de incorporar conocimientos nuevos a los conocimientos existentes, modificando estos cuando sea necesario”. (Capítulo 5, apartado 5.1.4.)

Por otro lado, la competencia comunicativa abarca varios constituyentes, a saber: los lingüísticos, los sociolingüísticos y los pragmáticos que cada uno comprende, en concreto, “conocimientos, destrezas y habilidades”. (Capítulo 2, apartado 2.1.2.)

- **Las competencias lingüísticas** incluyen “los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas y, otras dimensiones de la lengua”, independientemente de las variaciones sociolingüísticas y de las funciones pragmáticas del lenguaje. (Capítulo 2, apartado 2.1.2.)
- **Las competencias sociolingüísticas** comprenden “el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de una lengua”. (Capítulo 5, apartado 5.2.2.)
- **Las competencias pragmáticas**, por último, “tienen que ver con el uso funcional de los recursos lingüísticos” y también están relacionadas con “el dominio del discurso, la cohesión y la coherencia, la identificación de tipos y formas de texto, la ironía y la parodia”. (Capítulo 2, apartado 2.1.2.)

2.5.2. VINCULACIÓN ENTRE LAS COMPETENCIAS Y LAS IM

Vistas las competencias, tanto las comunicativas como las generales, que el MCER propone para el aprendizaje integral de una lengua, en este apartado trataré de analizar qué tipos de inteligencias se necesitan activar para desarrollar dichas competencias.

De las competencias generales, entiendo que las dos primeras, esto es, **los conocimientos declarativos y las destrezas y habilidades**, no se pueden relacionar exclusivamente con ninguna de las inteligencias múltiples descritas por Gardner pues apelan, bajo mi punto de vista, a todas ellas por igual.

Como he señalado en el apartado anterior, **los conocimientos declarativos** son fruto de la experiencia y del aprendizaje formal de cada individuo. Por consiguiente, cuando aprendemos y usamos una lengua no solo entran en juego los conocimientos relacionados con la lengua y la cultura exclusivamente, sino que también influyen los conocimientos académicos relacionados con el campo educativo, ya sea de tipo científico o técnico, y los conocimientos

académicos y empíricos relacionados con el campo profesional que desempeñe el usuario o alumno de una lengua. Asimismo, el conocimiento empírico relativo a la vida diaria y el conocimiento de los valores y las creencias compartidas por grupos sociales es igual de importante para la realización de actividades de la lengua. (Capítulo 2, apartado 2.1.1.)

Por lo que respecta a **las destrezas y habilidades**, estas se clasifican en dos grupos: las destrezas y habilidades prácticas y las interculturales. Las primeras se refieren a las capacidades que tienen los individuos para desenvolverse en diferentes ámbitos como, por ejemplo, sociales, de la vida, profesionales, de ocio y aficiones (capítulo 5, apartado 5.1.2.1.) y que requieren, por tanto, de la activación de diferentes capacidades cognitivas. Las segundas, por su parte, necesitan de aptitudes sociales, pues remiten, por ejemplo, a “la capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera” o a “la capacidad de superar relaciones estereotipadas”. (Capítulo 5, apartado 5.1.2.2.)

La competencia existencial, por otro lado, considero que sí puede relacionarse tanto con la inteligencia interpersonal cuanto con la inteligencia intrapersonal, puesto que alude a factores sociales. Es decir, **la competencia existencial**, como he adelantado en el apartado anterior, hace referencia a “factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad” que conforman la identidad de cada individuo. Estos factores de actitud y de personalidad, además, inciden no “solo en los papeles que cumplen los usuarios o los alumnos de idiomas en los actos comunicativos, sino también en su capacidad de aprender”. (Capítulo 5, apartado 5.1.3.)

En este sentido, **la capacidad de aprender**, en lo que se refiere al uso y al aprendizaje de lenguas, aunque estrechamente relacionada con la competencia existencial y, por lo tanto, con las inteligencias personales, está formada por varios constituyentes como, por ejemplo, “la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las destrezas de descubrimiento y análisis” (capítulo 5, apartado 5.1.4.). Por este motivo, considero que para desarrollar esta competencia se necesitan activar, además de la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, la inteligencia lingüística y la musical, pues, tal y como sostiene Fonseca “en el aula de español, esta inteligencia se relaciona con la habilidad de percibir y apreciar el ritmo, el tono, el acento y la melodía en el habla”. (Fonseca, 2006: 378)

En cuanto a las competencias comunicativas, estimo que, a pesar de que todas están intrínsecamente relacionadas con la inteligencia lingüístico-verbal, estas también se pueden vincular con otras inteligencias. Por ejemplo, **las competencias lingüísticas**, a mi juicio, también tienen en cuenta la inteligencia musical pues tratan, entre otras cosas, los conocimientos y las destrezas fonológicas de una lengua. **Las competencias socioculturales**, por su parte, entiendo que se pueden relacionar con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, pues hacen referencia a las condiciones socioculturales del uso de la lengua. Por último, **las competencias pragmáticas** considero que, en cierta manera, tratan la inteligencia lógico-matemática si consideramos que

conocer el uso funcional de los recursos lingüísticos según el contexto puede entenderse como: saber analizar y buscar soluciones lógicas a problemas comunicativos.

3. PROPUESTA DE TRABAJO Y CRITERIOS DE ELABORACIÓN:

Descritas las bases teóricas, el objetivo del presente trabajo, como explicaré en este apartado, es la puesta en práctica de dichas bases. Para ello, he considerado oportuno elaborar una unidad didáctica que, bajo los parámetros del enfoque comunicativo por tareas, refleje el uso de la lengua, tal y como el MCER lo concibe, es decir, incluyendo las acciones que realizan las personas que, como agentes sociales, desarrollan toda una serie de competencias tanto generales como comunicativas (capítulo 2, apartado 2.1.). Además, teniendo en cuenta que la naturaleza de la teoría de las IM, que apuesta por una enseñanza personalizada, está en consonancia con la inclinación metodológica actual, esto es, el enfoque por tareas, la propuesta didáctica también evidencia rasgos de esta teoría.

3.1. BREVE DESCRIPCIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

La unidad didáctica, titulada *¡Al rico plato!*, ha sido diseñada para un grupo meta de aprendices de ELE con un nivel B.1, según el MCER. A través de la gastronomía, elemento sociocultural y tema de interés general entre los aprendices, y mediante la elaboración y presentación de una receta culinaria en particular, la propuesta didáctica comprende objetivos de los cuatro ámbitos de aprendizaje. Desde el punto de vista **lingüístico**: que el alumno sea capaz de recordar y/o ampliar léxico relativo a los alimentos y bebidas, platos típicos y recetas de diferentes países, utensilios de cocina, verbos para cocinar y otras acciones relacionadas con otras tareas domésticas, así como observar e identificar tanto el modo imperativo en afirmativo y negativo en diferentes contextos cuanto los pronombres personales que lo acompañan y, a partir de ahí, deducir formas y reglas de uso de ambos aspectos gramaticales; desde el punto de vista **comunicativo**: que el alumno sea capaz de elaborar y presentar una receta de cocina, típica de su país o región de origen, de forma oral y por escrito en situaciones familiares; desde el punto de vista **temático** o **sociocultural**: que el alumno sea capaz de familiarizarse con diversos aspectos socioculturales relacionados con los temas de la unidad: hábitos alimenticios en diferentes culturas y platos típicos de diferentes países o regiones de origen representadas por los alumnos de clase; desde el punto de vista **disciente**: que el alumno sea capaz de desarrollar estrategias *metacognitivas*, como por ejemplo, trabajar individualmente y cooperativamente en la realización del trabajo o seleccionar los recursos necesarios para poder abordar las actividades satisfactoriamente; estrategias *cognitivas*, por ejemplo, activar sus conocimientos previos, léxico relacionado con la comida y la forma singular del imperativo afirmativo, o formulación de hipótesis para deducir formas y reglas de uso del modo imperativo en diferentes contextos y situaciones comunicativas, así como estrategias *socio-afectivas*, como por ejemplo, desarrollar una actitud positiva hacia el grupo clase, la lengua meta y el aprendizaje en general.

Siguiendo los parámetros establecidos por el MCER, pues, *¡Al rico plato!* presenta, a partir de situaciones de la vida real, en este caso: elaborar una y

presentar una receta culinaria, todos los contenidos, ya sean pragmáticos (por ejemplo, dar y seguir instrucciones), léxicos (por ejemplo, comida y platos típicos), gramaticales (por ejemplo, conocimientos relativos al uso de la forma negativa del modo imperativo), socioculturales (por ejemplo, costumbres culinarias y hábitos alimenticios en España) o estratégicos (por ejemplo, deducción de los exponentes gramaticales de la forma del imperativo a través de la lectura de unas instrucciones de ejemplo) contextualizados con el fin de ofrecer un aprendizaje natural y significativo en un ambiente de clase motivante y distendido.

A este respecto, la propuesta concibe la enseñanza de la lengua meta a partir de la realización de tareas comunicativas, es decir, unidades de trabajo formadas por diversas actividades de aula que están pedagógicamente estructuradas y encaminadas a la elaboración de un producto (Peris, 2004: 4). Para ello, la unidad toma en consideración dos principios básicos relativos al aprendizaje por tareas, a saber:

- Hablar una lengua no es codificar y decodificar mensajes (...) ,sino construir conjuntamente con el interlocutor el sentido de los textos (orales y escritos) que se utilizan y se producen.

- Aprender una lengua es ir interiorizando progresivamente las unidades de sus diversos niveles de descripción (el textual, el nocio-funcional, el morfosintáctico, el léxico, el fonético, el grafémico) y sus diferentes usos, mediante su efectiva utilización para comunicarse. (Peris, 2004: 19)

El uso efectivo de una lengua implica, sin embargo, desarrollar todo un conjunto de competencias generales y comunicativas que involucran la activación de diferentes habilidades cognitivas, tal y como refleja el apartado 2.5.1. Por este motivo, *¡Al rico plato!* valiéndose de las ideas de la teoría de Gardner, así como de las directrices de la política lingüística del MCER incluye ejercicios que contemplan la diversidad cognitiva en el aula y que, consecuentemente, apuestan por un aprendizaje individualizado. Ahora bien, siempre teniendo en cuenta que:

La teoría que procede de la psicología es un arma de doble filo, ya que, si bien aporta una perspectiva complementaria sobre las diferencias individuales, hay que tener también muy presente como los psicólogos no son profesores y, a veces, sus puntos de vista corresponden a una realidad ideal que en ocasiones dista mucho de las limitaciones a las que nos enfrentamos los docentes. (Gallego, 2008: 282)

En esta línea, Arnold y Fonseca (2004: 138) afirman que no se trata de abordar todos los perfiles individuales de las inteligencias múltiples de cada alumno en cada clase, pero sí de ofrecer variedad.

3.2. CRITERIOS DE ELABORACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Como cualquier otra unidad, *¡Al rico plato!* ha sido creada partiendo de los objetivos generales del currículum y tomando como referencia las orientaciones básicas de la programación didáctica del curso. En este sentido, la propuesta ha tenido en cuenta las características del centro en el que se va a impartir, el nivel del curso que la va a realizar y otros factores contextuales como, por ejemplo, el lugar que ocupa la unidad en el programa, el número de sesiones o la temporalización de las actividades (véase apartado 4 para más información).

Además de criterios objetivos, *¡Al rico plato!* refleja asimismo las necesidades subjetivas del grupo meta al que va dirigida. Así pues, cuestiones tales como finalidades de aprendizaje y estilos y ritmos de aprendizaje también se han considerado para dar forma y contenido a la unidad didáctica. No es de extrañar, entonces, que *¡Al rico plato!* proponga un aprendizaje integral de la lengua sirviéndose de los presupuestos de la teoría de Gardner y de las orientaciones que recoge el MCER, pues ambas tendencias apuestan por una enseñanza heterogénea que inste un uso efectivo de la lengua objeto de estudio.

Para lograr un uso efectivo de la lengua la propuesta opta, como he avanzado previamente, por el enfoque comunicativo mediante tareas, ya que dicho marco facilita la incorporación de actividades reales y significativas en el aula que requieren de la puesta en práctica y desarrollo de las diferentes competencias, y cuya realización implica la activación de diferentes tipos de inteligencia que, tal y como he apuntado en el apartado 2.4., intervienen, según las proclividades en habilidades cognitivas que demuestre el alumnado, en el aprendizaje integral de una lengua extranjera.

El tema y los contenidos, asimismo, se han concretado en función de las necesidades de aprendizaje manifestadas por el grupo meta. Compuesto por 12 jóvenes adultos de edades comprendidas entre los 20 - 35 años y con diferentes nacionalidades, hay alumnos europeos, norteamericanos y asiáticos, el grupo meta es bastante homogéneo en cuanto a objetivos se refiere: todos necesitan la lengua para poderse desenvolver en los intercambios de la vida diaria y para poder optar a un trabajo (mejor) o a estudiar en la lengua objeto de estudio. Por este motivo, tanto el tema como los contenidos, que están contemplados por el plan curricular del instituto cervantes para nivel B1, son de interés general entre los aprendices.

Otras variables objetivas tales como el tipo de curso: español general, dificultad para asimilar las conjugaciones y terminaciones verbales de los verbos en español, así como subjetivas, por ejemplo, diferentes tipos de personalidades, inquietudes, también han estado muy presentes a la hora de diseñar esta unidad didáctica. Todas estas consideraciones, además de las ya apuntadas en los párrafos anteriores de este apartado se desarrollarán en más profundidad en el apartado 4.3.2. de este trabajo.

4. UNIDAD DIDÁCTICA:

4.1. INTRODUCCIÓN

En este apartado me dedicaré a presentar la unidad didáctica. En primer lugar, comentaré los aspectos metodológicos, ya enunciados en el apartado 3, que he tomado en consideración a la hora de diseñar la propuesta, a saber: el enfoque comunicativo mediante tareas, las orientaciones del MCER en cuanto al uso efectivo de una lengua y las directrices de la teoría de Gardner aplicadas a la enseñanza de lenguas. Seguidamente, abordaré los factores del contexto, tales como necesidades objetivas y subjetivas del grupo meta, lugar que ocupa la unidad didáctica en el programa, tiempo disponible y distribución del mismo, a partir de los cuáles he diseñado y programado esta unidad. Por último, detallaré las diferentes partes de la programación de *¡Al rico plato!*: los temas, los objetivos, los contenidos, los exponentes o muestras lingüísticas, las actividades previas y derivadas y la evaluación, para finalizar con una breve justificación del diseño de las actividades.

4. 2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

A la hora de hablar de la fundamentación teórica que respalda a esta propuesta de ELE se hace ineludible la mención al MCER, ya que, como he señalado en el apartado 2.4, dicho marco fue creado con el fin de fundar las bases para un aprendizaje efectivo de las lenguas en todo el territorio europeo.

En este sentido, aunque es cierto que el MCER no se basa en ninguna teoría, se puede apreciar que las ideas principales de la teoría de Gardner guardan coherencia con aspectos fundamentales que el MCER propone para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras:

Las lenguas modernas se aprenden y se enseñan actualmente de muchas formas. Durante muchos años, el Consejo de Europa ha fomentado un enfoque basado en las necesidades comunicativas de los alumnos y en el uso de los materiales y métodos que les permitan satisfacer esas necesidades y que resulten apropiados para sus características como alumnos. (MCER. Capítulo 6, apartado 6.4.)

La mayoría de los actos comunicativos tienen un propósito determinado. En la vida real cuando un interlocutor se dirige a otro puede ser para saludarlo, pedirle información, invitarle a algún lugar, advertirle de algo, acusarlo, reclamarle algo, etc. En esta línea, Bastidas (1993) señala “la conversación se centra en un objetivo determinado. En términos metodológicos, el enfoque comunicativo promueve operaciones o tareas que los alumnos deben realizar satisfactoriamente”.

Así pues, tanto el MCER como la teoría de las IM defienden un enfoque orientado a la acción, ya que Gardner también considera que la forma de

plasmar la comprensión se refleja a través de actuaciones que se puedan observar, criticar y mejorar:

Centrarse en la actuación provoca de inmediato un importante cambio de perspectiva en el alumno: en lugar de preocuparse por dominar unos contenidos concretos, empieza a pensar en las razones de que se enseñen y en la mejor manera de demostrar públicamente la comprensión que tiene de ellos. (Gardner, 1999: 211)

Con dicho propósito, *¡Al rico plato!* se enmarca dentro del enfoque mediante tareas, que fruto de la evolución del enfoque comunicativo, trajo consigo una nueva visión sobre la naturaleza de la lengua y su aprendizaje, que resultó en una “nueva organización de la intervención didáctica”. Es decir, tal y como sostiene Martín Peris (IHTTP, módulo 3, tema 1), el aprendizaje dejó de ser concebido y programado para la comunicación (objetivos) y sobre la comunicación (contenidos), a ser concebido y programado para ser realizado mediante la comunicación (procedimientos o metodología).

Este cambio metodológico se materializó en una nueva organización del programa y las unidades didácticas empezaron a diseñarse y programarse “yendo de las actividades a la lengua”, o sea, partiendo de las actividades del uso de la lengua para definir los contenidos del programa, y no a la inversa, como orientaciones metodológicas anteriores, por ejemplo el estructuralismo, venían haciendo. (IHTTP, módulo 3, tema 1)

La incorporación de la tarea o, según Martín Peris (Módulo 3, tema 1), “unidad de trabajo en el aula” como punto de partida a la hora de diseñar y programar las unidades del programa, aparte de facilitar los procesos de comunicación entre los aprendientes, facilitó la “creación en el aula de contextos de uso de la lengua”, característica que orientaciones anteriores no facilitaban y que, por tanto, no permitían al usuario activar los “procesos mediante los cuales relacionamos lo que decimos con lo que conocemos acerca del contexto particular de uso” ni lograr así un aprendizaje natural y significativo de la lengua meta.

¡Al rico plato! ha sido diseñada tomando en consideración todas las pautas previamente explicitadas. Por esta razón, se explica que los aspectos que la diferencian sean un reflejo de las características intrínsecas que integran el aprendizaje por tareas: conceder una mayor importancia a los procedimientos, partir de la tarea de aprendizaje comunicativo (presentar una receta de cocina) para definir los contenidos (forma positiva y la negativa del modo imperativo, léxico relacionado con la dieta y la nutrición, en particular, la alimentación, las recetas, platos, y verbos y utensilios para cocinar), facilitar la creación en el aula de contextos de uso de la lengua que posibilitan tanto el estudio de la forma como el análisis del uso de los recursos lingüísticos necesarios para abordar con éxito la tarea: elaborar y presentar una receta culinaria.

La secuenciación de esta unidad didáctica en cuatro fases, asimismo, guarda coherencia con la que Scarino *et al.* (1988) propone para la enseñanza por

tareas. Esto es: en la fase de **motivación**, a través de la visualización de imágenes y lecturas de textos relacionados con la dieta, los alimentos, algunos platos típicos y recetas se pretende despertar el interés y activar los esquemas de conocimiento, tanto lingüísticos como vivenciales, de los aprendientes; seguidamente, en la fase de **input**, mediante el análisis y estudio del tema (comida y recetas) y de los modelos de lengua ofrecidos para ello (ejemplos de recetas culinarias), los alumnos aprenden tanto la forma como el uso correcto de los contenidos; en la tercera fase, la de **práctica**, los alumnos practican aquellos aspectos lingüísticos que presentan mayor dificultad (forma y uso del imperativo) mediante la realización de ejercicios de práctica controlada; finalmente, en la fase de **transferencia**, los alumnos deben ser capaces de activar los nuevos conocimientos y habilidades generales y comunicativas para elaborar y presentar una receta de cocina al resto de compañeros, en una cena informal organizada con dicho propósito.

Este tipo de ordenamiento en cuatro fases, tal y como afirma Martín Peris en el módulo 3, tema 2, permite la incorporación de diferentes tipos de tareas, desde tareas previas y derivadas a la tarea final o producto, que no sólo sirven para facilitar el éxito en la tarea de aprendizaje comunicativo: presentar una receta de cocina, sino también para mejorar, potenciar o enriquecer el aprendizaje de los alumnos en general (Martín Peris 2004: 5). En este sentido, *¡Al rico plato!* presenta una amplia gama de actividades que sirven para potenciar y enriquecer el aprendizaje integral de los alumnos.

Hablar una lengua, como he comentado previamente, conlleva desarrollar toda una serie de competencias generales y lingüísticas que según sea el bagaje cultural y existencial del individuo, así como otras características personales tales como tipo de personalidad y aspectos afectivos y cognitivos, activarán un determinado número y combinación de inteligencias, pues recordemos que según Gardner (1987) no existen dos personas con el mismo perfil cognitivo (véase apartado 2.2.2.). La importancia de las diferencias individuales en el aprendizaje, por consiguiente, es otra de las ideas afines que comparten el MCER y la teoría de las inteligencias múltiples, puesto que, en líneas generales, ambos marcos metodológicos sugieren que “las estrategias elegidas por el individuo para realizar una tarea concreta dependerán de la diversidad de las distintas capacidades para aprender de lo que disponga”. (MCER. Capítulo 2, apartado 2.1.1.)

En definitiva, *¡Al rico plato!* ha sido programada teniendo en cuenta los aspectos, previamente explicitados, que caracterizan a una unidad didáctica típica de un enfoque por tareas, así como los presupuestos de la teoría de Gardner y las orientaciones del MCER en cuanto al aprendizaje efectivo de lenguas, pues considero, al igual que Williams y Burden (1999: 176), que “el sistema lingüístico de un alumno se desarrolla a través de la comunicación subjetiva en la lengua objeto”.

4.3. CONTEXTUALIZACIÓN

Este apartado tiene como objetivo analizar los diferentes factores contextuales que he creído oportuno valorar a la hora de proyectar esta unidad didáctica.

4.3.1. INFORMACIÓN SOBRE EL CONTEXTO

El grupo meta de aprendices al que va dirigida esta unidad está formado, tal y como he anticipado en el apartado 3.2., por 12 jóvenes adultos de edades comprendidas entre los 20 y 35 años que residen, temporalmente o no, en España. Los alumnos asisten a un curso extensivo general de español como lengua extranjera de nivel B1 en una escuela de idiomas situada en el centro de Madrid. Se trata de una institución con una larga tradición educativa en la enseñanza y preparación de exámenes oficiales de ELE, que también ofrece cursos de inglés y alemán.

A pesar de la diversidad lingüística y cultural, recordemos que hay alumnos europeos, norteamericanos y asiáticos, las necesidades de aprendizaje del grupo son bastante semejantes, ya que todos necesitan aprender la lengua para manejarse en los actos comunicativos y sociales que acontecen en la vida diaria y para poder encontrar un trabajo (mejor) o poder cursar estudios en español, como ya he recalado previamente en el apartado 3.2. Este hecho se refleja y, a su vez, favorece al buen entorno de trabajo y cooperación creado en el aula, que es concebida como un lugar (habilitado con todo tipo de recursos didácticos: ordenador, pizarra, diccionarios, etc.) donde practicar la lengua mediante un aprendizaje formal y comunicativo de la lengua. Este aprendizaje formal, sumado al proceso de inmersión lingüística que los alumnos están experimentando, sin duda les ayudará a acelerar el proceso de adquisición de la lengua meta.

No obstante, también existen diferencias en el grupo, particularmente, respecto a estilos y ritmos de aprendizaje. Las diferencias en cuanto a los estilos de aprendizaje son características que los alumnos han heredado de la trayectoria educativa que han seguido durante el proceso de aprendizaje de otras lenguas extranjeras (la mayoría hablan una o dos lenguas extranjeras) o fruto de sus inclinaciones en diferentes tipos de inteligencias, mientras que las diferencias en cuanto a ritmos de aprendizaje son más bien características intrínsecas y personales de cada individuo.

Dicha diversidad en el aula, sin embargo, lejos de dificultar la labor del docente y, por consiguiente, las de los aprendices, favorece la creación en el aula de situaciones del uso de la lengua en las que mediante el trabajo cooperativo los alumnos puedan aprender los unos de los otros. De esta manera, los alumnos más estructurales y repetitivos (asiáticos) aprenden de los más metódicos y resolutivos (europeos y norteamericanos) y viceversa.

4.3.2. NECESIDADES OBJETIVAS Y SUBJETIVAS

El grupo destinatario presenta unas necesidades de aprendizaje similares a las de cualquier alumno extranjero que reside en España y que necesita la lengua para desenvolverse a diario en diferentes situaciones comunicativas. No es de extrañar, entonces, que tras el análisis de necesidades realizado al inicio de curso se constatará que los alumnos a estas alturas de su proceso de aprendizaje de ELE, han superado el nivel A2, todavía manifiesten dificultades a la hora de recordar las terminaciones de algunos verbos irregulares del presente de indicativo y que, por consiguiente, tengan problemas para reproducir el modo imperativo en afirmativo de algunos verbos. De la misma manera, los resultados del análisis reflejaron que los aprendices tienen algunas dificultades para colocar los pronombres personales enclíticos en el imperativo. La introducción de la forma negativa del imperativo, por otro lado, he considerado que podría ser un marco adecuado para presentar el presente de subjuntivo que es objeto de estudio de la siguiente unidad del programa.

Este tipo de necesidades, las objetivas, se han tenido en cuenta a la hora de programar esta propuesta de unidad didáctica, pero también se han tomado en consideración otro tipo de necesidades, las subjetivas. Para empezar, he optado por abordar los contenidos de la unidad a través de la gastronomía, ya que las conclusiones del análisis de necesidades demostraron que este grupo meta, al igual que la mayoría de aprendices de ELE, se sienten interesados y atraídos por este elemento cultural de la sociedad española. Asimismo aspectos tales como estilos y ritmos de aprendizaje u otras variables afectivas: diferentes tipos de personalidades, motivaciones, inquietudes, han determinado el diseño de esta propuesta. Aparte de los resultados ofrecidos por el análisis de necesidades que los alumnos hicieron antes de iniciar el curso, observar y dialogar con los alumnos durante las primeras semanas de clase, tal y como señala Armstrong (2006) ha sido de gran ayuda para intentar delimitar las inclinaciones en diferentes tipos de inteligencia que presenta el alumnado y poder elaborar, así, una unidad acorde, es decir, que ofrezca variedad de actividades y metodologías que requieran de la activación de diferentes habilidades cognitivas. Cabe señalar, sin embargo, que a estas alturas del curso, recordemos que solo llevamos un par de semanas, todavía no disponemos de datos concluyentes en cuanto a las proclividades en inteligencias múltiples que presenta el alumnado y que, por consiguiente, hay que seguir observando.

Partiendo de estas premisas, pues, *¡Al rico plato!* intenta ofrecer una amplia gama de actividades y propuestas diferentes con la intención de satisfacer una doble finalidad: por un lado, garantizar el aprendizaje integral de los alumnos y, por otro, siguiendo las recomendaciones del MCER y las directrices de la teoría de Gardner intentar “distinguir y comprender las diferencias individuales significativas” que presentan los alumnos para que así la instrucción sea lo más eficaz posible. (Williams, M. y Burden, R. 1999: 97)

4.3.3. LUGAR QUE OCUPA LA UD

La unidad se encuadra dentro del nivel B1, para aquellos alumnos que han superado el nivel A2 y que dan sus primeros pasos en el nivel umbral. Tras una unidad inicial de repaso en la que los alumnos revisan las formas del pasado, a continuación se les presenta *¡Al rico plato!*

Los alumnos en esta etapa de su aprendizaje, segunda unidad del nivel B1, ya habrán tenido su primer contacto con el imperativo y con la colocación de los pronombres enclíticos: contenido gramatical a tratar en esta unidad, pero tan solo con su forma positiva y con algunas colocaciones, por lo que se pretende que consoliden los conocimientos adquiridos en el nivel anterior, al mismo tiempo que conocen nuevos aspectos, la forma negativa del modo imperativo en particular y la colocación de los pronombres que acompañan a esta forma del imperativo.

En muchos manuales consultados el estudio del imperativo negativo se incluye en el nivel A2 (cerca de su final), pero ciñéndonos al plan curricular ofrecido por el Instituto Cervantes, que lo sitúa en el nivel B1, he decidido enmarcar el estudio de dicho elemento gramatical en este nivel. Además, he estimado oportuno aprovechar el estudio de la forma negativa del imperativo para introducir el presente de subjuntivo, que se tratará en más profundidad en la siguiente unidad del programa del curso.

4.3.4. TIEMPO Y DISTRIBUCIÓN DEL MISMO

Esta unidad didáctica está programada para una duración de 7 horas lectivas, distribuidas en 3 sesiones de 2 horas y 1 sesión de 1 hora:

-Los primeros 75 minutos de la sesión inicial se dedicarán a presentar algunos de los temas principales de la unidad, tales como alimentos y bebidas, hábitos alimenticios y platos típicos españoles, para generar/ captar el interés de los alumnos y asimismo activar los esquemas de conocimiento que ya poseen al respecto. Los 45 minutos restantes servirán para presentar un elemento sociocultural, un personaje público español relacionado con el tema principal de la unidad: las recetas, y para que los alumnos puedan repasar y/o ampliar léxico relativo a los verbos para cocinar.

- Durante la segunda sesión, los primeros 15 minutos se destinarán a enseñar el nombre de diversos utensilios de cocina y su función y los 60 minutos restantes a presentar y explicar aisladamente los recursos y formas gramaticales objeto de estudio de la unidad: la 2ª persona del singular del modo imperativo en afirmativo y negativo, así como los pronombres personales que acompañan a dicha forma verbal. El resto del tiempo, 45 minutos aproximadamente, servirán para que los alumnos practiquen los aspectos gramaticales que más dificultad presentan: la forma positiva y negativa del modo imperativo y puedan además repasar acciones relacionadas con las tareas del hogar, léxico necesario para realizar satisfactoriamente las siguientes actividades.

- En la tercera sesión, los 30 primeros minutos irán destinados a continuar trabajando los recursos gramaticales más complejos de la unidad, pero en otros contextos comunicativos relacionados con tareas domésticas diferentes a cocinar, léxico, recordemos, ya presentado en la sesión anterior. Los 60 minutos siguientes servirán para presentar y analizar otros usos del modo imperativo, de momento solo lo han utilizado para dar instrucciones y consejos, en diferentes situaciones comunicativas. La última media hora se dedicará a trabajar la tarea final, que los alumnos terminarán de elaborar (escribir y cocinar) en casa.

- La última sesión servirá para que los alumnos presenten y expliquen sus recetas al resto de compañeros así como para disfrutar todos juntos de una deliciosa cena en un contexto de aprendizaje diseñado y creado con este propósito: el aprendizaje constructivo mediante muestras de lengua reales.

4.4. PROGRAMACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

Programación de la unidad didáctica

UNIDAD DIDÁCTICA: <i>¡Al rico plato!</i>	Curso: Español general para adultos	Nivel: B1 (según MCER)	Tiempo de desarrollo: 7 horas lectivas
<ul style="list-style-type: none"> Producto: 	Elaboración y presentación de una receta de cocina		
<ul style="list-style-type: none"> Temas: 	Alimentos: categorización y procedencia, bebidas, hábitos alimenticios, platos típicos españoles, recetas y otras labores domésticas.		
<ul style="list-style-type: none"> Objetivos: 	<ul style="list-style-type: none"> Punto de vista lingüístico Que el alumno sea capaz de : - Recordar y /o aprender léxico relativo a los alimentos y bebidas, platos típicos y recetas de diferentes países, utensilios de cocina, verbos para cocinar y otras acciones relacionadas con otras tareas domésticas. - Observar e identificar el modo imperativo en afirmativo y negativo en diferentes contextos, así como los pronombres personales que lo acompañan y, a partir de ahí, deducir formas y reglas d uso de ambos		

	<p>aspectos gramaticales.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punto de vista comunicativo <p>Que el alumno sea capaz de elaborar y presentar una receta de cocina, típica de su país o región de origen, de forma oral y por escrito en situaciones familiares.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punto de vista temático o socio-cultural <p>Que el alumno sea capaz de familiarizarse con diversos aspectos socioculturales relacionados con los temas de la unidad: hábitos alimenticios diferentes culturas y platos típicos de diferentes países o regiones de origen de los alumnos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Punto de vista discente <p>Que el alumno sea capaz de desarrollar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estrategias metacognitivas, como por ejemplo, trabajar individualmente y cooperativamente en la realización del trabajo o leccionar los recursos necesarios para poder abordar las actividades satisfactoriamente. - Estrategias cognitivas, por ejemplo, activar sus conocimientos previos, léxico relacionado con la comida y la forma singular del imperativo afirmativo, o formulación de hipótesis para deducir formas y reglas de uso del modo imperativo en diferentes contextos y situaciones comunicativas. - Estrategias socio-afectivas, como por ejemplo, desarrollar una actitud positiva hacia el grupo clase, la lengua meta y el aprendizaje en general. 		
<ul style="list-style-type: none"> • Contenidos: 	<p><i>Pragmáticos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> -Dar y seguir instrucciones -Hablar de comida y hábitos alimenticios -Realizar sugerencias/ consejos 		

	<ul style="list-style-type: none"> - Dar y recibir órdenes - Dar y recibir invitaciones de manera informal 		
	<p><i>Gramaticales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Consolidación de los conocimientos relativos al uso de la forma afirmativa (2a persona singular) del imperativo positivo y presentación de la 2a persona del singular del imperativo negativo (introducción del presente de subjuntivo) - Repaso y ampliación de los conocimientos relacionados con los pronombres personales que acompañan al modo imperativo: pronombres enclíticos (imperativo afirmativo) y proclipsis de pronombres (imperativo negativo) 		
	<p><i>Léxicos:</i></p> <p>Alimentos y bebidas, platos y recetas típicas, hábitos alimenticios, verbos y utensilios para cocinar y otras acciones relacionadas con las tareas del hogar.</p>		
	<p><i>Socioculturales:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de las costumbres culinarias y hábitos alimenticios en España, así como platos y costumbres de los diferentes países representados por los alumnos en clase. - Familiarización y conocimiento de personajes famosos de la cultura hispanoamericana: Karlos Arguiñano y Andrés Calamaro. 		
	<p><i>Estratégicos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Deducir los exponentes gramaticales de la forma del imperativo así como la forma y colocación de los pronombres personales que lo acompañan través de la lectura de unas instrucciones de ejemplo. - Comprensión y reflexión sobre los inputs presentados. 		

UNIDAD DIDÁCTICA	
------------------	--

<p>• Exponentes lingüísticos</p>	<p>§ No muevas con fuerza la sartén al retirarla del fuego.</p> <p>§ No la inclines mucho hacia abajo.</p> <p>§ No viertas el huevo líquido por la cocina.</p> <p>§ No lances la tortilla muy alto.</p> <p>§ No muevas la sartén de sitio mientras la tortilla está en el aire.</p> <p>§ Y no la partas en dos al caer otra vez en la sartén</p>
---	--

Actividades	Breve descripción y justificación	Objetivos	Duración	Destrezas	Inteligencias múltiples	Dinámicas de trabajo	Materiales didácticos
<p>Act. 1</p> <p>Pirámide de alimentos</p>	<p>Visualización de una imagen que representa la pirámide de la alimentación saludable. Captar el interés de los alumnos y activar los esquemas de conocimientos previos que tienen respecto al tema: los alimentos y los hábitos alimenticios. Crear, además,</p>	<p>Presentar información sobre dieta y nutrición para que los alumnos puedan activar los esquemas de conocimientos que ya tienen sobre el tema y asimismo puedan conocer nuevo léxico relacionado con la alimentación.</p> <p>Crear situaciones reales, en este caso dar y pedir información, que permitan</p>	15'	<p>Expresión y comprensión oral, o siguiendo al MCER, interacción</p>	<p>Inteligencia visual espacial e inteligencia interpersonal</p>	<p>Primero los alumnos observan la figura y, a continuación, la comentan por parejas: dan y piden información respecto a la misma. Por ejemplo, preguntan qué es, hablan de sus hábitos alimenticios, los comparan con los de la dieta mediterránea, etc.</p>	<p>Imagen de la pirámide de la alimentación saludable ofrecida por la SENC (Sociedad Española de Nutrición Comunitaria)</p> <p>Adaptada de: http://www.vitadelia.com/alimentacion-y-nutricion/la-piramide-alimenticia</p>

	contextos del uso de la lengua que faciliten la comunicación en situaciones familiares.	el desarrollo de la competencia comunicativa.					
Act. 2: La lista de la compra	Resolver una sopa de letras para repasar así léxico relacionado con el tema de la unidad: los alimentos y también el nombre de algunas bebidas.	Activar los esquemas de conocimientos previos relativos al tema de los alimentos y de algunas bebidas.	20'	Comprensión escrita, en el caso de que los alumnos utilicen las pistas proporcionadas para resolver el pasatiempo.	Inteligencia lingüística-verbal particularmente e inteligencia intrapersonal.	De forma individual los alumnos intentan resolver la sopa de letras siguiendo las pistas, descripciones, proporcionadas para ello.	Una sopa de letras con el nombre de 12 comidas y bebidas. Adaptada de: http://marcoele.com/descargas/5/gonzalez_listadelacompra.pdf
Act. 3: Categorización y procedencia	Clasificar los alimentos que aparecen en las actividades anteriores en diferentes categorías, ayudándose para ello de la pirámide de la alimentación	Repasar e introducir léxico relacionado con las categorías de los alimentos (9 en total: carne, pescado, huevos, leches y sus derivados, pan, cereales y pastas,	20'	Interacción.	Inteligencia lógico-matemática, inteligencia visual-espacial, inteligencia naturalista e inteligencias personales (intrapersonal)	En primer lugar, los alumnos intentan clasificar los alimentos de las actividades 1 y 2 en las diferentes categorías que ellos mismos, valiéndose de información ya presentada en la	Léxico de las 2 primeras actividades e imagen de la pirámide de alimentos.

	<p>ción saludable (actividad 1). Ampliar dicha información, es decir, añadir más categorías y alimentos, recurriendo a sus conocimientos previos. Por último, clasificar las categorías según su procedencia: animal, vegetal y mineral. Repasar y/o aprender léxico relacionado con las categorías de los alimentos, así como con su procedencia.</p>	<p>legumbres secas, verduras, frutas, grasas, dulces y otras bebidas estimulantes) y con su procedencia: animal, vegetal y mineral. Fomentar el aprendizaje autónomo y asimismo crear situaciones que faciliten el desarrollo de las competencias generales y comunicativas a través del trabajo cooperativo.</p>			<p>al e interperson al)</p>	<p>unidad, tienen que generar. A continuación, comparan su información para ampliar las categorías que tienen, hasta llegar a 9, y asimismo añaden alimentos a cada una de ellas. Por último, el grupo clase clasifica las categorías de alimentos generadas en tres grandes grupos: origen animal, origen vegetal o origen mineral.</p>	
Act. 4:	<p>Breve descripción e imagen ilustrativa de 7</p>	<p>Repasar e introducir nuevo léxico relacionada</p>	<p>15'</p>	<p>Comprensión escrita; interacción.</p>	<p>Inteligencia visual-espacial e intelig</p>	<p>Tras la lectura general, los alumnos intentan</p>	<p>Pequeñas descripciones e imágenes ilustrativas de 7 platos típicos españoles. Fuente: :</p>

	<p>platos típicos españoles que los alumnos tienen que relacionar entre sí. Repasar y presentar el nuevo léxico relacionado con la comida y con platos típicos españoles.</p>	<p>do con un elemento sociocultural objeto de estudio de la unidad, esto es, platos típicos de España, a través de la lectura de pequeñas descripciones. Asimismo crear contextos del uso de la lengua que permitan a los alumnos desarrollar la competencia comunicativa (dar y pedir información) en situaciones familiares.</p>			<p>encias personales (interpersonal e intrapersonal)</p>	<p>relacionar las descripciones con las imágenes de forma individual. Después, comentan en parejas los platos típicos: dan y piden información al respecto.</p>	<p>http://marcoele.com/descargas/12/garcia_saez-ninos-envueltos.pdf</p>
<p>Act. 5: ¡Rico, rico, rico!</p>	<p>A partir de una imagen, el grupo clase interactúa a fin de descubrir quién es el personaje famoso: Karlos Arguiñano. Visualiz</p>	<p>Contextualizar y presentar el tema de las recetas (producto final) a partir de un extracto de un vídeo. Revisar léxico relacionado con los</p>	<p>25'</p>	<p>Interacción; comprensión oral (auditiva) y escrita.</p>	<p>Inteligencia visual-espacial e inteligencias personales (interpersonal e intrapersonal)</p>	<p>En primer lugar, los alumnos comentan en grupo abierto la fotografía de Arguiñano. Por ejemplo, quién es, a qué se dedica, de dónde es, etc. Seguidamente, leen</p>	<p>Fotografía de Karlos Arguiñano. Vídeo extraído de youtube y preguntas sobre el mismo. Adaptada de: http://dotsub.com/view/32aad4b0-1524-4995-856b-cd648e1d6b4e</p>

	<p>acción de un extracto (y contestar a unas preguntas) de uno de los programas de cocina de Aquíñano para repasar y/o introducir nuevo léxico relacionado con el tema principal de la unidad: las recetas, así como estructuras gramaticales necesarias para la realización de la tarea final.</p>	<p>alimentos y asimismo repasar y/o aprender algunos verbos para cocinar y utensilios de cocina, así como diferentes formas verbales. Conocer elementos socioculturales relacionados con la cultura española: un plato típico y un personaje conocido. Fomentar el uso oral de la lengua y la negociación del significado en situaciones familiares.</p>				<p>las preguntas sobre el vídeo y después lo visualizan (2 veces). Por último, comparan y/o amplían la información que tienen al respecto con el grupo clase.</p>	
<p>Act. 6: ¡Ahora a cocinar!</p>	<p>Ejercicio del tipo "relaciona" en el que los alumnos buscan las expresiones sinónimas que se presentan como</p>	<p>Contextualización y presentación de verbos culinarios. Aprender a utilizar diccionarios monolingües y asimismo</p>	20'	Comprensión escrita.	Inteligencia lingüística-verbal participativa e inteligencia intrapersonal.	<p>Cada alumno intenta encontrar la expresión equivalente al verbo culinario que se le propone individualmente, utilizando en caso</p>	<p>Ejercicio del tipo "relaciona" Adaptada de: http://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2010/02/la-tortilla-espac3b1ola.pdf</p>

	<p>propias del mundo culinario . Repasar y ampliar léxico relativo a los verbos para cocinar.</p>	<p>fomentar el aprendizaje autónomo.</p>				<p>necesario un diccionario monolingüe</p>	
<p>Act. 7:</p> <p>¿Qué utensilios necesitas?</p>	<p>Ejercicio en el que el alumno recordará y/o aprenderá el nombre de diversos utensilios de cocina y su función.</p>	<p>Recordar y/o aprender el nombre y función de diferentes utensilios de cocina. Crear situaciones familiares que faciliten el desarrollo de la competencia comunicativa y el trabajo cooperativo.</p>	15'	Interacción	Inteligencia visual-espacial e inteligencia interpersonal.	<p>Por parejas los estudiantes deben averiguar el nombre de los utensilios y su función.</p>	<p>Imágenes de algunos utensilios de cocina.</p> <p>Adaptada de: VVAA (2012): Espacio Joven. Nivel A2.2. Editorial Edinumen</p>
<p>Act. 8:</p> <p>¡Cocina la tortilla española!</p>	<p>Ejercicio en el que se presenta la receta de la tortilla de patatas y el alumno deberá extraer los exponentes</p>	<p>Extracción y comprensión de las formas correspondientes al imperativo afirmativo y del uso, en este caso dar instrucciones; y de las</p>	30'	Comprensión escrita.	Inteligencia lógico-matemática e inteligencia intrapersonal.	<p>Individualmente los alumnos tratan de aislar los exponentes gramaticales para completar así el cuadro resumen de las formas del imperativo positivo y</p>	<p>Receta de cocina para hacer una tortilla de patatas y cuadro resumen con las formas del imperativo positivo utilizadas en la receta.</p> <p>Adaptada de: VVAA (2012): Espacio Joven. Nivel A2.2. Editorial Edinumen</p>

	relativos a las formas del imperativo afirmativo y a las formas de los pronombres personales enclíticos que acompañan a algunos imperativos.	formas correspondientes a algunos pronombres personales enclíticos para fomentar así el aprendizaje autónomo.				de los pronombres personales enclíticos correspondientes.	
Act. 9: Para dar la vuelta a la tortilla ...	Ejercicio sobre la forma singular del imperativo negativo informal y proclisis de algunos pronombres que lo acompañan. Saber identificar y deducir formas y reglas de uso, en este caso dar consejos, de esta forma verbal.	Observar e identificar la forma singular del imperativo negativo informal, así como la proclisis de algunos pronombres personales que lo acompañan. Deducir formas y reglas de uso sobre el mismo. Introducir el presente de subjuntivo.	30	Comprensión escrita	Inteligencia lógico-matemática e inteligencia interpersonal.	Por parejas los alumnos leen los consejos y deducen la forma y reglas de uso del imperativo negativo informal.	6 consejos para dar la vuelta a la tortilla de patatas. Adaptada de: Moreno, C., Hernández, C., y Miki Kondo, C. eds. (2010): <i>En gramática. Nivel B1.</i> Editorial Anaya.
Act. 10: ¡Ahora es	A partir de los ingredientes proporci	Repasar léxico relacionado con los	35	Comprensión y expresión escrita; interacción	Inteligencia lingüística-verbal	En primer lugar, los alumnos realizan el cálculo	Ingredientes para elaborar croquetas con jamón serrano para 6 personas

<p>tu turno!</p>	<p>onados (para 6 personas) calcular qué cantidad es se necesitan de cada uno para 8 personas. Recordar qué verbos de cocina y utensilios necesitan para elaborar croquetas (act.5), pero esta vez con jamón. Escribir la receta siguiendo los modelos de lengua ofrecidos en las actividades 8 y 9 y el vocabulario estudiado a lo largo de la UD.</p>	<p>alimentos, los verbos para cocinar y los utensilios de cocina. Practicar los modelos de lengua previamente estudiados: forma positiva y negativa del modo imperativo.</p>		<p>ón</p>	<p>en particular, inteligencia lógico-matemática, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal.</p>	<p>matemático o individualmente. A continuación, en grupo abierto los alumnos recuerdan los verbos de cocina y utensilios que aprendieron en la act. 5 (el vídeo). Por último, los alumnos escriben por parejas la receta de cocina utilizando el modo imperativo en las formas positiva y negativa.</p>	
<p>Act. 11: Un, dos, tres... ¡acción!</p>	<p>A través de la mímica los alumnos activan los esquemas de</p>	<p>Activar los esquemas de conocimientos previos que los alumnos</p>	<p>15</p>		<p>Inteligencia cinético-corporal.</p>	<p>Aleatoriamente los alumnos representan para el grupo clase un verbo relacionado</p>	

	<p>conocimientos que ya tienen respecto a las acciones relacionadas con las tareas de la casa, tales como: fregar, barrer, planchar, doblar, tender la ropa, etc.</p>	<p>tienen respecto a algunas acciones relativas a las labores de la casa. Familiarizarse con el vocabulario que aparece en la siguiente actividad.</p>				<p>o con las tareas de la casa utilizando la mímica para ello.</p>	
<p>Act. 12: ¡Tareas y más tareas!</p>	<p>Audición de diferentes diálogos que los alumnos tienen que ordenar ayudándose de las imágenes proporcionadas y seguidamente completar frases eligiendo la forma verbal correcta.</p> <p>Repasar y/o ampliar léxico de la actividad previa:</p>	<p>Repasar y/o ampliar léxico relacionado con las labores del hogar, así como formas verbales ya estudiadas anteriormente: presente de indicativo y el infinitivo.</p>	<p>15-20'</p>	<p>Comprensión oral (auditiva)</p>	<p>Inteligencia visual-espacial, inteligencia lingüística-verbal en particular e inteligencia intrapersonal.</p>	<p>Los alumnos ordenan los diferentes diálogos ayudándose de las imágenes de forma individual y seguidamente completan las frases con la forma correcta de los verbos a elegir</p>	<p>Audición de diferentes diálogos relacionados con otras tareas de la casa. Frases a completar con la forma verbal correcta.</p> <p>Adaptada de: Moreno, C., Hernández, C., y Miki Kondo, C. eds. (2010): En gramática. Nivel B1. Editorial Anaya.</p>

	vocabulario relacionado con las tareas del hogar. Asimismo revisar formas verbales ya adquiridas: presente del indicativo y el infinitivo.						
Act. 13: Soy todo oídos. ..	Ejercicio para practicar formas y recursos previamente explicados: el modo imperativo en afirmativo y negativo informal así como los pronombres personales que los acompañan, con el fin de repasar los contenidos lingüísticos que más dificultad present	Practicar de forma controlada el imperativo positivo y negativo informal para dar consejos sobre labores domésticas.	15'	Expresión escrita.	Inteligencia visual-espacial, inteligencia lingüística-verbal en particular e inteligencia interpersonal.	Por parejas los alumnos completan las frases ayudándose de las imágenes ofrecidas para ello.	Completar frases a partir de imágenes ilustrativas. Adaptada de: Moreno, C., Hernández, C., y Miki Kondo, C. eds. (2010): En gramática. Nivel B1. Editorial Anaya

	an.						
Act. 14: ¡Canta conmigo!	A partir de La Flaca, canción de Andrés Calamaro, que es uno de los cantantes de rock más conocidos de Argentina, los alumnos identifican y aprenden el uso del modo imperativo: dar consejos, en un contexto diferente al de las labores de la casa.	Identificar y aprender a usar el modo imperativo para dar consejos, en afirmativos y negativos, en otro contexto diferente: una relación de pareja.	20'	Comprensión oral (auditiva) y escrita.	Inteligencia musical	Individualmente los alumnos escuchan la canción (2 veces) al mismo tiempo que intentan completar los huecos con la forma verbal correcta del modo imperativo en afirmativo y en negativo.	Canción de la Flaca y ficha con la letra de la misma en la que faltan palabras (verbos en modo imperativo) por completar.
Act. 15: A practicar...	Ejercicio para repasar la forma y el uso de los contenidos lingüísticos ya explicados: el modo imperativo para dar instrucciones y consejos, y asimismos	Practicar de forma controlada los diferentes usos del imperativo afirmativo y negativo, a saber: instrucciones, órdenes, consejos e invitaciones, así como las formas y	25'	Comprensión escrita; interacción.	Inteligencia lingüística-verbal en particular e inteligencias personales (interpersonal)	En primer lugar, los alumnos intentan completar las oraciones de manera individual. Seguidamente, por parejas o grupos de 3, los alumnos comparan y/o amplían la información que tienen al	Completar frases siguiendo el ejemplo proporcionado. Adaptada de: Moreno, C., Hernández, C., y Miki Kondo, C. eds. (2010): <i>En gramática. Nivel B1.</i> Editorial Anaya

	o repasar y/o aprender otros usos del mismo: órdenes e invitaciones de manera informal	usos de los pronombres personales que los acompañan. Crear situaciones familiares que faciliten el desarrollo de la competencia comunicativa y el trabajo cooperativo.				respecto.	
Act. 16: Resumiendo....	Ejercicio para resumir el uso de los contenidos lingüísticos ya explicados anteriormente: el modo imperativo para dar consejos, órdenes, instrucciones e invitar de manera informal.	Aprender a clasificar los diferentes usos del modo imperativo infiriendo la información que proporcionan los contextos	15'	Comprensión escrita.	Inteligencia lógico-matemática, inteligencia lingüística-verbal e inteligencia intrapersonal.	Individualmente los alumnos aprenden a clasificar los diferentes usos del modo imperativo.	Ejercicio del tipo "relaciona". Adaptada de: Moreno, C., Hernández, C., y Miki Kondo, C. eds. (2010): En gramática. Nivel B1. Editorial Anaya
Act. 17: ¡Cena multic	Tarea final: elaboración y presentación de un plato	Elaborar y presentar una receta de cocina reflejando los	1h 30'	Expresión escrita; expresión y comprensión oral.	Inteligencia lingüística-verbal en particular e	De forma individual, los alumnos presentan su receta y la dan a probar al	Recetas de cocina y platos típicos del país o región de los alumnos; elaborados por ellos mismos.

ultural !	típico del país o región de cada estudiante. Puesta en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del desarrollo de la UD. Crear contextos del uso de la lengua que faciliten la comunicación en situaciones familiares.	contenidos aprendidos durante el desarrollo de la UD. Crear situaciones comunicativas que faciliten el desarrollo de la competencia comunicativa mediante el uso de actividades reales y significativas para los alumnos.			inteligencia intrapersonal.	resto de comensales.	
--------------	--	---	--	--	-----------------------------	----------------------	--

• Evaluación:	La evaluación se realizará a través de los resultados de aprendizaje obtenidos de la realización de la secuencia de actividades propuestas, y en última instancia, de la consecución de la tarea final, en la que los estudiantes deberán poner en práctica los conocimientos adquiridos a lo largo del desarrollo de la unidad
• Otros: - Previsión de posibles problemas - Actividades alternativas	Posibles problemas: Falta de conocimiento por parte de los alumnos de cómo elaborar platos típicos de sus países, lo que puede provocar cierto rechazo ante la realización final. Dispondrán de la ayuda de las TIC para encontrar información si fuera necesario. Actividades alternativas: Buscar entre todos más modelos de recetas para ayudarlos a elaborar su tarea final.

4.5. JUSTIFICACIÓN DEL DISEÑO DE LAS ACTIVIDADES

¡Al rico plato! ha sido concebida, como ya sabemos, siguiendo el marco propuesto por el enfoque comunicativo de la enseñanza por tareas. Por este motivo, se entiende que las actividades que conforman la misma hayan sido diseñadas y estructuradas tomando como punto de partida la tarea final: elaborar y presentar oral y por escrito una receta de cocina en situaciones comunicativas, pues recordemos que:

Las tareas **comunicativas** o **finales** contienen **fases** o **pasos** en los cuales los alumnos realizan actividades que les preparan, desde distintos puntos de vista, para la ejecución de la tarea final. Estos puntos de vista coinciden generalmente con los cuatro ámbitos de objetivos que hemos señalado. Es decir, la preparación para la realización de la tarea final puede consistir alternativa o simultáneamente en la capacitación del alumno desde el punto de vista **lingüístico** (aprendizaje de determinados elementos del vocabulario, de la gramática, de la fonética ...); desde el punto de vista **comunicativo** (aprendizaje de determinadas nociones o funciones o elementos del discurso, estrategias comunicativas, etc.); desde el punto de vista **temático** o **sociocultural** (familiarización y conocimiento de diversos temas o aspectos socioculturales relacionados con la tarea final); o, finalmente desde el punto de vista **discente** (desarrollo de estrategias *metacognitivas*: planificación del trabajo, selección de recursos, etc.; *cognitivas*: formulación de hipótesis, verificación...; o *socio-afectivas*: creación de un entorno apropiado, desarrollo de actitudes positivas hacia el grupo, hacia la lengua o hacia el aprendizaje, etc.). Toda esta preparación se lleva a cabo mediante tareas **previas, capacitadoras o posibilitadoras**. (Martín Peris, en Zanón 1999)

Las tareas previas/ derivadas constituyen, por lo tanto, subunidades con una cierta autonomía en relación a la tarea final, pero que están unidas coherentemente entre sí y con la propia tarea final, ya que siguiendo a Martín Peris es sin duda esta “la que motiva su concepción y da sentido y fundamento” a la realización de las anteriores. En este sentido, la unidad propuesta presenta todo un conjunto de actividades o toda “una constelación de subtareas”, en las que factores que procuramos que intervengan en la tarea final, tales como la interacción entre los aprendientes, el aprendizaje en cooperación y la obtención de un resultado o producto, actúan de la misma manera.

Siguiendo a Scarino *et al.* (1988), tal y como veíamos en el apartado 4.2., las fases o pasos en las que se integran dichas tareas son cuatro: la fase de *motivación*, la fase de *input*, la fase de *práctica* y la fase de *transferencia*. Además de seguir esta clasificación a la hora de diseñar y estructurar las actividades que conforman esta unidad, también he tenido en cuenta otros factores. Por un lado, he intentado que tanto el producto final como las tareas previas garantizaran el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus vertientes, es decir, incluyendo las competencias generales y las comunicativas en particular; he procurado, asimismo que *¡Al rico plato!* tuviera presente la diversidad cognitiva en el aula de ELE, ofreciendo consecuentemente variedad en cuanto a estilos de aprendizaje, tipos de personalidades, dinámicas de trabajo, actividades, preferencias, etc., con la intención de ofrecer un aprendizaje holístico pues, como bien sabemos, no solo aprendemos con la mente, sino también con las emociones. (Arnold y Fonseca, 2004)

Las cuatro primeras actividades de la unidad: la pirámide de alimentos, la lista de la compra, categorización y procedencia de los alimentos y platos típicos, conforman la fase de **motivación** en la que se pretende captar/ generar interés en los aprendices y activar los esquemas de conocimientos que estos ya tienen respecto a los contenidos de la unidad, al mismo que estudian nuevo léxico y estructuras relacionadas con el tema principal de esta: los alimentos. Para ello, los alumnos deben desarrollar competencias tanto generales como comunicativas. Entre las primeras se incluyen características personales, tales como, la competencia saber ser y la competencia saber aprender, y conocimientos declarativos, destrezas y habilidades relacionadas con el tema de los alimentos y hábitos alimenticios. Las competencias comunicativas, por su parte, comprenden conocimientos, destrezas y habilidades relativas a: constituyentes lingüísticos como, por ejemplo, léxico para hablar de la alimentación; constituyentes socioculturales, por ejemplo, comparar los hábitos alimenticios propios con los de la dieta mediterránea, y constituyentes pragmáticos, como dar y pedir información sobre la dieta y la alimentación saludable.

A este respecto, la fase inicial también contempla los presupuestos de la teoría de Gardner (1983), pues presenta actividades que requieren, además de la activación de la inteligencia lingüística-verbal, de la de otras habilidades cognitivas. En la primera, por ejemplo, los alumnos deben poner de manifiesto su inteligencia visual-espacial, ya que deben familiarizarse con el tema de los alimentos a partir de una imagen representativa, así como su inteligencia interpersonal al interactuar, esto es, actuar de forma alterna como hablante y como oyente para construir junto a otro interlocutor una conversación mediante la negociación del significado y siguiendo el principio de cooperación de Grice (1975).

La segunda actividad, por su parte, necesita particularmente de la inteligencia lingüística-verbal, pues se trata de una sopa de letras con pistas proporcionadas para que los alumnos puedan resolverla, pero además requiere de habilidades intrapersonales, ya que se pide a los alumnos que individualmente, recurriendo a las estrategias cognitivas que cada uno tenga, solucione el pasatiempo.

En cuanto a la tercera, los alumnos tienen que activar su inteligencia lógico-matemática puesto que deben clasificar los alimentos de las actividades previas en diferentes categorías alimenticias al mismo tiempo que recurren a su inteligencia visual-espacial ya que para poder generar dichas categorías se les pide que tomen como punto de referencia la pirámide de alimentos de la primera actividad. Del mismo modo, los alumnos, valiéndose de sus conocimientos y destrezas relacionadas con la naturaleza, deben ampliar la información de cada una de las categorías que han generado, así como clasificarlas según sea su procedencia en tres grandes grupos: alimentos de origen animal, alimentos de origen vegetal y alimentos de origen vegetal. Así pues, deben activar también su inteligencia naturalista. Las inteligencias personales, por otro lado, son igualmente necesarias para hacer esta actividad, ya que para poder realizarla con éxito tienen que trabajar primero

autónomamente y seguidamente con el grupo clase. Por último, en la cuarta intervienen, una vez más, la inteligencia visual-espacial al tratarse de una actividad en la que los alumnos tienen que relacionar imágenes con descripciones de platos típicos españoles y las inteligencias personales, pues los alumnos deben trabajar tanto individualmente como en parejas.

La segunda fase de la propuesta, por su parte, tiene como objetivo que los alumnos, a través del análisis de diferentes temas principales como, por ejemplo, recetas, verbos para cocinar y utensilios de cocina, y de los modelos de lengua ofrecidos para ello, aprendan tanto la forma como el uso correcto de los contenidos léxicos, gramaticales y pragmáticos en particular, objeto de estudio de la presente unidad. Con este propósito, dicha fase se sirve, al igual que lo hacía la anterior, de las directrices del MCER en cuanto al aprendizaje efectivo de lenguas, así como de la teoría de Gardner, pues contempla los diferentes perfiles cognitivos que presenta el alumnado.

Las actividades previas o derivadas que la integran, por lo tanto, también exigen del alumnado el desarrollo de conocimientos y destrezas relativas al tema principal de la unidad, esto es, las recetas. Las características individuales de cada uno asimismo se contemplan a la hora de abordar cada una de las actividades. En cuanto a las competencias comunicativas, los alumnos también deben desarrollar destrezas y conocimientos relativos a recetas, verbos de cocina, utensilios, el modo imperativo, etc. (competencia lingüística); a elementos socioculturales: un plato típico y un personaje conocido (competencia sociocultural), así como destrezas y conocimientos relativos al uso de la lengua según el contexto, en este caso, dar y seguir instrucciones utilizando para ello el modo imperativo (competencia pragmática).

Por lo que respecta a los perfiles cognitivos considerados en esta fase de **input**, además de contemplar la inteligencia lingüística-verbal en particular, otras habilidades, como en la fase previa, también están presentes. La quinta actividad (Rico, rico, rico), por ejemplo, al tratarse de una fotografía a comentar y de un extracto de un vídeo necesita de la inteligencia visual-espacial al igual que de la inteligencia intrapersonal, pues los alumnos deben utilizar las estrategias de aprendizaje que cada uno tiene para intentar dar respuesta a unas preguntas que se les plantean sobre el vídeo. La inteligencia interpersonal, además, también es necesaria, ya los alumnos deben interactuar con el grupo clase para comparar y/o ampliar la información que han recopilado individualmente sobre el vídeo.

En la sexta actividad (Ahora a cocinar), los alumnos deben utilizar las estrategias que cada uno tenga para resolver la actividad individualmente y, por lo tanto, requieren de su inteligencia intrapersonal, además de la lingüística-verbal que es la que más reflejada aparece en esta actividad. Para realizar la séptima actividad (¿qué utensilios necesito?), los alumnos precisan de sus inteligencias visual-espacial e interpersonal, ya que a través de imágenes de utensilios deben aprender y comentar con sus compañeros el nombre y la función de estos. Finalmente, en las actividades 8 y 9 (Cocina la tortilla española y para dar la vuelta a la tortilla..., respectivamente) los alumnos utilizan su inteligencia lógico-matemática para inferir la forma y las reglas de

uso del modo imperativo, tanto en positivo como en negativo. Las inteligencias personales también están presentes en dichas actividades: la octava precisa de la intrapersonal, pues los alumnos trabajan autónomamente, mientras que la novena al ser una actividad que se realiza por parejas necesita de la interpersonal.

En la tercera fase, la de **práctica**, se pide a los alumnos que practiquen, a través de la realización de diferentes actividades derivadas, las formas y recursos previamente explicados con el fin de repasar, principalmente, los contenidos gramaticales que más dificultad presentan: el modo imperativo en sus formas positiva y negativa, así como la forma y colocación de los pronombres personales que acompañan a dicha forma verbal. No obstante, dichas actividades, recordemos, no solo sirven para preparar al alumno para la realización de la tarea final, sino para que aprendan en general. Es por ello que las actividades 11, 12, 13, 15 y 16 tienen como objetivo que los alumnos refuercen y/o amplíen sus conocimientos relativos a otras labores del hogar a la vez que practiquen diferentes usos del modo imperativo: dar instrucciones, consejos u órdenes o invitar de manera informal.

Para poder abordar todas las actividades que conforman esta fase, los alumnos deben poner de manifiesto, como sucedía en las dos fases anteriores, sus competencias generales y las lingüísticas a fin de desenvolverse en diferentes contextos y situaciones comunicativas. Así pues, tanto conocimientos y destrezas relacionadas con las tareas del hogar y los diferentes usos del modo imperativo como las particularidades de cada individuo, representadas por la competencia existencial y la capacidad de saber aprender, son necesarias para realizar con éxito estas actividades.

El desarrollo de las competencias lingüísticas, por otro lado, también son de suma importancia, como hemos visto en las dos fases previas. Por consiguiente, los alumnos deben también revelar sus conocimientos y destrezas lingüísticas: acciones relacionadas con otras labores del hogar y diferentes usos del modo imperativo, así como conocimientos y destrezas socioculturales y pragmáticos: cómo dar consejos, instrucciones, órdenes e invitar de manera informal en la lengua meta.

En cuanto a la diversidad cognitiva, la inteligencia lingüística verbal es ineludiblemente, una vez más, la más presente en esta fase de práctica. En la décima actividad (¡Ahora es tu turno!), además de la lingüística-verbal en particular, pues los alumnos deben escribir una receta siguiendo el modelo de lengua ofrecido para ello, los alumnos también necesitan activar sus inteligencias: lógico-matemática (deben ser capaces de calcular las cantidades necesarias de cada ingrediente para 8 personas), intrapersonal (tienen que valerse de sus conocimientos y estrategias personales para realizar el cálculo) e interpersonal (deben trabajar conjuntamente con el grupo clase y también por parejas).

En 1, 2, 3... ¡acción! (actividad 11), se requiere principalmente el desarrollo de la inteligencia cinética-corporal, ya que los alumnos deben representar a través de la mímica acciones relacionadas con otras tareas del hogar: fregar, barrer,

lavar, planchar, tender la ropa, etc. En las actividades 12 y 13 (Tareas y más tareas y soy todo oídos..., respectivamente) los alumnos precisan de sus inteligencias visual- espacial y lingüística-verbal en particular, ya que tienen que ordenar un diálogo y completar frases con la forma verbal correcta, valiéndose de las imágenes ilustrativas ofrecidas para ello. Ahora bien, mientras que la actividad 12 se realiza individualmente y, por lo tanto, precisa de la inteligencia intrapersonal, pues los alumnos deben utilizar las estrategias de aprendizaje que cada uno tiene para abordar satisfactoriamente la actividad, la 13 se hace por parejas y requiere, por consiguiente, de la inteligencia interpersonal.

En ¡Canta conmigo! (actividad 14), se trabaja particularmente la inteligencia musical, pues, tal y como había señalado con anterioridad, se trata de una canción que los alumnos deben escuchar para aprender a dar consejos en otro contexto diferente al tratado en la unidad: cocinar y otras labores domésticas. En la decimoquinta actividad (A practicar...), además de la inteligencia lingüística-verbal, los alumnos deben poner de manifiesto sus capacidades personales, ya que deben ser capaces de completar la actividad individualmente y a continuación deben trabajar cooperativamente, en grupos reducidos, con el fin de comparar y/ o ampliar la información que tenían al respecto. Finalmente, la decimosexta actividad (resumiendo) están presentes la inteligencia lógico-matemática, ya que los alumnos deben clasificar los diferentes usos del modo imperativo utilizando los modelos de lengua ofrecidos para ello) y las inteligencias lingüística- verbal y la intrapersonal particularmente, pues tienen que trabajar individualmente para poder clasificar los diferentes usos del modo imperativo recurriendo para ello a los modelos de lengua ofrecidos como ejemplo.

Por último, la fase **de transferencia** únicamente consta de una actividad, la tarea final en la que los alumnos deben ser capaces de elaborar y presentar una receta, típica de su país o región de origen, de forma escrita y oral en una cena multicultural organizada para dicho propósito. Destrezas y conocimientos previos, como los estudiados a lo largo de la unidad didáctica: especialmente los alimentos, los verbos para cocinar y los utensilios de cocina, las recetas y el modo imperativo en afirmativo y negativo, la forma y usos de los pronombres personales que lo acompañan, son necesarios para abordar con éxito dicha actividad.

Las características personales, por su parte, también se deben poner de manifiesto a la hora de realizarla. Cuestiones tales como estilos y estrategias de aprendizaje, dinámicas de trabajo o tipo de personalidad, por poner algunos ejemplos, también se evidencian durante el desarrollo de ¡una cena multicultural!. Por lo que se refiere a las competencias comunicativas, componentes lingüísticos, como por ejemplo, léxico relacionado con los alimentos, los verbos para cocinar, utensilios de cocina, las recetas, así como el modo imperativo, tal y como he subrayado previamente, también se evidencian en esta fase de transferencia. Componentes socio-lingüísticos relativos a recetas de cocina y componentes pragmáticos, dar y seguir instrucciones, por ejemplo, son del mismo modo ineludibles para la realización del producto final: elaborar y presentar una receta culinaria.

Por lo que respecta a las habilidades cognitivas, se necesitan activar, una vez más: la inteligencia lingüística-verbal particularmente, pues los alumnos deben ser capaces de elaborar por escrito y presentar oralmente una receta de cocina y la inteligencia intrapersonal, ya que deben valerse de sus destrezas y estrategias propias para ser capaces de realizar autónomamente el producto final.

5. CONCLUSIONES:

En definitiva, la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es un proceso largo y complejo en el que influyen diferentes factores, entre ellos la motivación.

A pesar de estar genéticamente capacitados para aprender a comunicarnos, no todos los seres humanos tenemos las mismas dotes para la comunicación y, por tanto, no todos aprendemos a comunicarnos en una lengua extranjera con la misma facilidad. Ahora bien:

Sin desdeñar ninguna de las variables que pueden ser las causantes de este hecho, nuestro planteamiento surge de la firme creencia de que todos somos capaces de aprender si el modelo de aprendizaje es el adecuado. (Fonseca Mora, 2006/7: 373)

En este sentido, considero que el modelo de aprendizaje adecuado es el que motive y permita satisfacer a los alumnos, tanto sus necesidades objetivas cuanto sus necesidades subjetivas. Tal y como hemos visto a lo largo del presente trabajo, existen diferentes formas de ser inteligente y, por lo tanto, diferentes maneras de aprovechar nuestras capacidades para obtener mejor resultados. Motivar a los alumnos no es una cuestión fácil, pero entiendo que mientras más se ajusten las vías de aprendizaje a sus habilidades cognitivas, más motivados se sentirán. O en otras palabras, mientras mejor entiendan, más motivo tendrán para seguir entendiendo y, por consiguiente, para seguir aprendiendo.

Ofrecer un aprendizaje integral que permita desarrollar a los alumnos sus capacidades individuales es el principal objetivo de la propuesta didáctica que he elaborado para el presente trabajo. Para ello, he decidido optar por el enfoque comunicativo de la enseñanza mediante tareas, ya que dicho marco, recordemos, es el ideal para “atender tanto la diversidad como la naturaleza holística del alumnado” pues posibilita la organización de distintos contextos de aprendizaje que facilitan la comprensión y activación de distintos tipos de memoria, así como la programación de tareas atractivas y significativas para el aprendizaje de lenguas. (Fonseca Mora, 2006/7: 373)

Del mismo modo, también he tomado en consideración las orientaciones del MCER (2001) para el aprendizaje efectivo de lenguas, pues estimo, tal y como he señalado a lo largo de este trabajo, que su modelo de enseñanza, que apuesta por una metodología que garantice el desarrollo de la competencia comunicativa y que, a su vez, resulte apropiado para las características y necesidades de cada alumno, está en consonancia con las proposiciones de Gardner (1983), teoría en la que principalmente se sustenta este trabajo.

En conclusión, *La diversidad cognitiva en el aula de ELE* me ha permitido investigar y conocer en más profundidad la naturaleza holística del alumnado y, por consiguiente, las necesidades individuales que cada perfil cognitivo necesita desarrollar para lograr un aprendizaje efectivo de lenguas. A este respecto, *¡Al rico plato!* incluye una amplia variedad de actividades que, además de trabajar la inteligencia lingüística verbal en particular, pues recordemos que es la que más intrínsecamente relacionada está con el aprendizaje de lenguas, pretende integrar y tener muy presente el resto de habilidades cognitivas que presenta el alumnado.

6. BIBLIOGRAFÍA:

- Armstrong, T. (2006): *Inteligencias múltiples en el aula*. Guía práctica para educadores. Barcelona: Paidós.
- Arnold, J. (1999): *Affect in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arnold, J y Fonseca, M.C. (2004): *Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective*. UES, International Journal of English Studies. Vol. 4 (1).

- Bastidas, J.A. (1993): *Opciones metodológicas para la enseñanza de idiomas*. Pasto: Ediciones Java.

- Campbell, L., Campbell, B., y Dickenson, D. (2002): *Inteligencias múltiples. Usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel S. A.

- Christison, M. A. (1995-6): "Multiple Intelligences and Second Language Learners", en *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, vol III. Disponible en: <http://www.njcu.edu/CILL/vol3/christison.html> [19/06/14]

- Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid. MECD-Instituto Cervantes- Grupo Anaya. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf [20/12/2014]

- Fonseca Mora, M.C. (2006): *Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: los estilos cognitivos del aprendizaje*. Universidad de Huelva. Disponible en: http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/2MCFonseca.pdf [22/12/2013]

- Gallego González, S. (2008): "Anatomía de ELE: profesores y alumnos a examen. Las inteligencias múltiples como modelo de autoevaluación". XVIII Congreso de Asele, 2007. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0276.pdf [8/06/14]

- García de Celis, G. (2005): "Inteligencias Múltiples y didáctica de las lenguas extranjeras", *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 10 (7) http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/garcia4/.pdf [22/12/2013]

- García Muñoz, R. M., y Sáez Garcerán, P. (2011): "Niños envueltos".

- Gardner, H. (1983): *Frames of Mind: the Theory of Multiple Intelligences*. London: Fontana.

- Gardner, H. (1987): *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la realidad*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

- Gardner, H. (1999): *Intelligence Reframed Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.

- Grice, H. P. (1975): «Logic and conversation». En P. Cole y J. L. Morgan (eds.). *Syntax and Semantic. Speech Acts*. Nueva York: Academic Press, pp. 41-58.

- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva. ISBN: 84-9742-615-0. Disponible en línea:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [fecha de consulta: 26 /12/2013]

- Martín Peris, E. (2004): “¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?” RedELE, Nº0. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

- Martín, Peris, E. (XXXX): Integración de habilidades y trabajo por tareas y proyectos.

- Moreno, C., Hernández, C., y Miki Kondo, C. eds. (2010): *En gramática*. Nivel B1. Editorial Anaya.

- Ramos Álvarez, A. (2009): “¡Cocina la tortilla española!”. Disponible en

<http://espanolparainmigrantes.files.wordpress.com/2010/02/la-tortilla-espac3b1ola.pdf>

- Pons, V. (2013): “Las inteligencias múltiples en los manuales de ELE”. En MarcoELE: revista de didáctica español lengua extranjera. http://marcoele.com/descargas/16/pons-inteligencias_multiples.pdf

[fecha de consulta: 21 /12/2013]

- Scarino, A., D. Vale, P. McKay y J. Clark (1988): *Australian Language Levels Guidelines*. Commonwealth of Australia, Curriculum Development Centre. Albury, NSW: Renwick Pride Pty. Ltd.

- Sternberg, R.J., Grigorenko, E. (1997): *Intelligence, Heredity and Environment*. Cambridge: Cambridge University Press.

- VVAA (2012): *Espacio Joven*. Nivel A2.2. Madrid: Editorial Edinumen.

- William, M. y Burden, R. (1999): *Psicología para profesores de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.

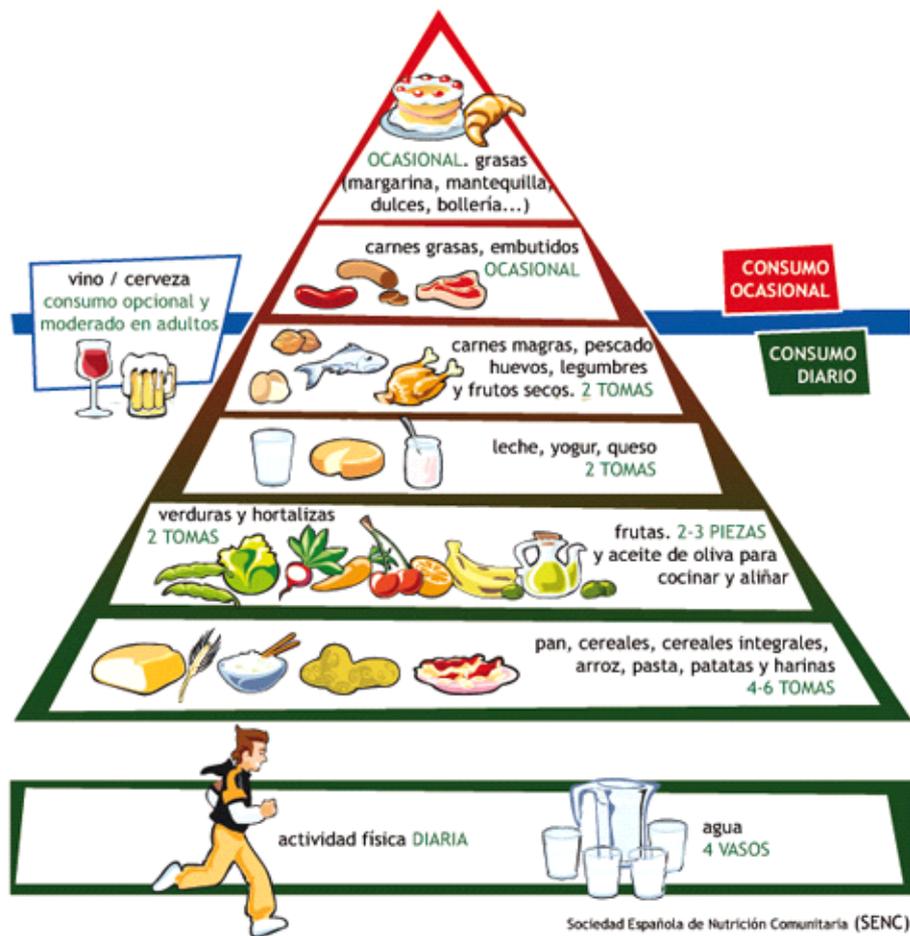
- Zanón, J. (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.

7. ANEXOS:

Actividad 1:

Pirámide de alimentos

1. Observa el siguiente gráfico. Luego, comenta con tu compañero para qué sirve.



☉ *Es la pirámide de alimentación saludable.*

☉ *Sí, ya la conocía. Es muy útil porque te indica de forma sencilla el tipo de alimentos necesarios para llevar una dieta equilibrada y su frecuencia de consumo recomendable*

Fuente: <http://www.vitadelia.com/alimentacion-y-nutricion/la-piramide-alimenticia>

Actividad 2:

¡La lista de la compra!

2. ¿Qué necesitamos? Busca en la sopa de letras el nombre de 12 comidas y bebidas. Si te resulta difícil, puedes ayudarte de las siguientes pistas:

C	O	N	M	H	Y	E	O	F	W	O	W	V
A	R	N	A	R	A	N	J	A	S	I	C	E
G	O	K	N	O	A	P	F	E	D	T	V	K
U	E	J	N	T	E	F	U	V	T	I	R	Y
H	M	X	A	S	U	Q	I	E	N	R	A	C
C	U	L	C	E	T	A	L	O	C	O	H	C
E	P	A	T	E	S	Y	L	I	M	O	R	O
L	D	N	N	W	Y	E	C	W	Q	T	E	A
O	G	R	I	Q	C	N	E	U	K	A	V	W
T	A	T	I	H	X	A	O	P	Q	U	F	H
C	H	U	E	O	A	P	E	W	J	G	N	Y
A	T	O	E	E	T	A	M	O	T	A	S	O

1. Es una bebida sin color ni sabor. Su símbolo químico es H₂O.
2. Es una verdura de color rojo, muy famosa. Se usa para hacer una salsa muy rica.
3. Se hace con leche. Hay de muchos tipos, sobre todo en países como Suiza. A los ratones les encanta comerlo.
4. Es una bebida blanca que se saca de animales como la vaca. Es el alimento principal de los bebés.
5. Es una comida que se saca de animales que viven en el mar o en ríos.
6. Fruta redonda muy famosa en España, con mucha vitamina C. Es del color que sale al mezclar rojo con amarillo.
7. Bebida que sale de la uva. Tiene alcohol. En España tenemos de tipo blanco, rosado y tinto.
8. El cacao es un ingrediente de esta comida. Es dulce y muy rico.
9. Es una fruta amarilla y dulce, de forma alargada. En América tiene una prima llamada "banana".
10. Se hace con la harina de trigo, de maíz, etc. Se usa para hacer bocadillos.
11. Se saca de los animales como el cerdo, la vaca, la oveja, etc. Con esto se hacen las hamburguesas.
12. Hortaliza de color verde. Es imprescindible en una buena ensalada.

Actividad 3:

Platos típicos españoles

3. ¿Has probado alguno de estos? A continuación, te presentamos información sobre algunos de los platos típicos españoles más conocidos. Une la imagen con la información que le corresponda.

BOQUERONES EN VINAGRE

Tapa típica del sur de España. Pescado marinado en vinagre, ajo y perejil.

CROQUETAS

Alimento originario de Francia, aunque es más popular en España. La base es la bechamel mezclada con otros ingredientes: jamón, pollo, bacalao y verduras.

TORTILLA DE PATATAS

O tortilla española. Es un plato a base de huevos y patatas. Es una preparación clásica de la cocina española.

GAZPACHO

Sopa fría originaria de Andalucía. Típica de los meses de verano. Ingredientes: tomates, pepinos, cebollas, ajos, pan, aceite de oliva y vinagre

EMPANADA

Alimento compuesto por masa de pan y levadura. Está rellena de atún, huevo, tomate y otros ingredientes.

ENSALADILLA RUSA

Plato muy popular en la gastronomía española. Plato típico de Rusia. Es una especie de ensalada de patatas con verduras, atún y mayonesa.

CALAMARES A LA ROMANA

También llamados calamares fritos. Plato preparado a base de calamares fritos rebozados en harina. Se sirve como tapa o como plato con una rodaja de limón





○ *Sí, yo los he probado todos, ¡me encanta la comida española!*

○ *¿Ah sí? Pues yo no acabo de acostumbrarme, ¡demasiado aceite*

Fuente: http://marcoele.com/descargas/12/garcia_saez-ninos-envueltos.pdf



Actividad 6:

5. Como has podido leer en su biografía, Karlos Arguiñano tiene un programa de televisión en el que enseña sus recetas para poder cocinarlas en casa. A continuación vamos a ver un fragmento de uno de sus programas con el que aprenderemos a cocinar un plato *¡Rico, rico, rico!* Mira y escucha con atención, y contesta a las siguientes preguntas:

Croquetas de pollo y huevo:

<http://dotsub.com/view/32aad4b0-1524-4995-856b-cd648e1d6b4e>

- ¿Qué ingredientes principales utiliza Karlos en su receta?
- ¿Cómo se llama el plato que ha cocinado en este programa?
- ¿Qué es lo más importante según Karlos para hacer bien la receta?
- ¿Cuánto tiempo es necesario para cocinar el plato?
- ¿Podrías decir si es una receta para invierno o verano? ¿Para la comida o la cena?

Actividad 8:

¡Cocina la tortilla española!

Los ingredientes

Uno de los platos más típicos de la cocina española es *la tortilla de patatas*. Nuestro amigo Karlos Arguiñano nos ha dejado su receta para que aprendamos a cocinar una tortilla en casa. Sigue las instrucciones y consejos. Primero, lee los ingredientes que vas a necesitar y escríbelos en tu cuaderno.



Medio kilo de patatas

6 huevos

2 cebollas

1 vaso de aceite de oliva

Un poco de sal

Ahora lee las instrucciones para cocinar la tortilla con mucha atención.

- 1. Pela** las patatas y **lava** las cebollas.
- 2. Corta** las patatas y las cebollas en pequeños trozos.
- 3. Bate** los huevos en un recipiente.
- 4. Calienta** el aceite y **fríe** las patatas y las cebollas.
- 5. Remuévelas** con una cuchara cada poco tiempo.
6. Cuando ya estén doradas, **quítalas** del fuego, **escurre** el aceite y **mételas** en el recipiente con el huevo.

7. Pon esta mezcla en la sartén con una cucharada de aceite caliente y después de 5 minutos...

8. Vas a hacer un pequeña pausa antes de seguir cocinando para comprobar que entiendes bien todas las instrucciones. Escribe en la columna II de la tabla los infinitivos de los verbos que aparecen en la receta y ordénalos según su terminación, es decir la conjugación a la que pertenecen. Sigue los ejemplos.

I. Conjugación	II. Infinitivo	III. Lo que tienes que hacer tú (Imperativo afirmativo)	IV. Terminación imperativo regular
-ar	1. pelar 2. 3. 4. 5.	a. pela b. c. d. e.	A.
-er	6. remover 7. 8.	f. remuévelas g. h.	B.
-ir	9. batir 10. 11.	i. bate j. k.	

Ahora, añade las formas de esos verbos que aparecen en la receta, es decir, los imperativos, en la columna III, manteniendo el orden de las conjugaciones.

Por último, completa la columna IV con la terminación del imperativo de cada conjugación.

Actividad 9:

Para dar la vuelta a la tortilla

El siguiente paso requiere mucho cuidado, así que **toma** nota de los...

6 consejos para “DAR LA VUELTA A LA TORTILLA”

Consejo 1	
------------------	--

	 <p>No muevas con fuerza la sartén al retirarla del fuego.</p>
Consejo 2	No la inclines mucho hacia abajo.
Consejo 3	No viertas el huevo líquido por la cocina.
Consejo 4	No lances la tortilla muy alto.
Consejo 5	No muevas la sartén de sitio mientras la tortilla está en el aire.
Consejo 6	Y no la partas en dos al caer otra vez en la sartén.

9. ¿Se ha caído la tortilla al suelo? Seguro que no. Son consejos sobre lo que no debes hacer. Sigue el modelo de la actividad anterior y completa las columnas II y III de la tabla con los verbos correspondientes.

I. Conjugación	II. Infinitivo	III. Lo que NO debes hacer tú (Imperativo negativo)	IV. Terminación imperativo
-ar	1. 2.	a. b.	A.
-er	3. 4.	c. d.	B.
-ir	5. 6.	e. f.	

¿Cómo se forma el *singular del imperativo negativo* informal? Fíjate en sus terminaciones y escríbelas en la columna IV. Deduce la regla.

Además de que los verbos irregulares mantienen su irregularidad en el imperativo negativo, ¿existe otra relación entre ambos imperativos que te ayude a formar el negativo partiendo del afirmativo? ¡Claro que sí! La regla se llama *¡Ale-hop!*: *La vuelta a la tortilla*. Explica por qué.

Identifica los imperativos que llevan pronombres. ¿Dónde se sitúa el pronombre? ¿A qué nombres sustituyen?

Para terminar, fíjate bien que la tortilla no se ha pegado a la sartén. Del mismo modo, los pronombres no se pegan al imperativo negativo, sino que van separados delante de él. ¡Enhorabuena y buen provecho!

Actividad x:

11. Pero no todo el mundo sabe cocinar o hacer el resto de tareas domésticas, algunos necesitan un poco de ayuda. Mira los dibujos y piensa que consejos les darías a los protagonistas de las viñetas.

- Plancha la ropa, pero no

- ---

- ---

- ---

