



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

**LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS
MÚLTIPLES EN LA ENSEÑANZA DE
ESPAÑOL**

Alicia Marie Shannon

**MÁSTER UNIVERSITARIO
EN LENGUA Y CULTURA ESPAÑOLAS**

1ª Fase (2010)

2ª Fase (2011)

8 de marzo de 2013

AGRADECIMIENTOS

A Dios, que nos hizo diferentes y especiales.

A mi familia que siempre me enseñó a ver lo bueno en todo y de todos.

A mis alumnos que cada día me demuestran que son inteligentes en su propia manera.

A mi esposo que me anima a ser mejor cada día.

A todos, gracias, de corazón.

Índice

1. Introducción.....	6
2. Los años anteriores a la Teoría de las Inteligencias Múltiples.....	7
3. Howard Gardner y la Teoría de las Inteligencias Múltiples.....	9
3.1. La inspiración de Gardner	9
3.2. La Teoría	11
3.3. El criterio para identificar las IM.....	12
3.4. Una descripción de cada inteligencia	13
3.4.1. La inteligencia lingüística	13
3.4.2. La inteligencia musical	14
3.4.3. La inteligencia lógica-matemática	15
3.4.4. La inteligencia espacial	16
3.4.5. La inteligencia corporal-kinestésica	16
3.4.6. La inteligencia interpersonal	17
3.4.7. La inteligencia intrapersonal	18
3.4.8. La inteligencia naturalista	18
3.4.9. La inteligencia existencial	19
4. Un conflicto con la escuela tradicional.....	20
4.1. Las pruebas de inteligencia: Una perspectiva de Gardner	20
4.2. La escuela tradicional contra la escuela de las IM.....	21
5. La motivación para aprender.....	22
5.1. Lo bueno y lo malo	22
5.2. El perfil de las IM	23
5.3. El inventario	25

5.4. La motivación y la enseñanza de español	26
6. El aprendizaje de una lengua extranjera y la Teoría de las IM.....	27
6.1. La adquisición del lenguaje	27
6.2. La relevancia de utilizar las IM en la enseñanza de español	28
6.3. La relevancia de utilizar las IM para mejorar el aprendizaje	29
6.3.1. La memoria	30
6.3.2. La comprensión total	31
6.3.3. Unas estrategias de aprendizaje	32
7. La Teoría en práctica.....	33
7.1. La meta: enseñar a <i>todos</i> los estudiantes	33
7.2. El establecimiento de las metas de aprendizaje	34
7.3. Unas estrategias didácticas para el aula de español de ELE.....	34
7.3.1 Estrategias para la inteligencia lingüística	37
7.3.2. Estrategias para la inteligencia musical	38
7.3.3. Estrategias para la inteligencia lógica-matemática	39
7.3.4. Estrategias para la inteligencia espacial	40
7.3.5. Estrategias para la inteligencia corporal-kinestésica	42
7.3.6. Estrategias para la inteligencia interpersonal	46
7.3.7. Estrategias para la inteligencia intrapersonal	48
7.3.8. Estrategias para la inteligencia naturalista	49
7.4. Las IM y la evaluación	49
7.4.1. La evaluación auténtica y la evaluación tradicional.....	50
7.4.2. La evaluación para las IM.....	51
8. Conclusiones	52

9. Anexos.....	54
9.1. Anexo 1. La pizza de las Inteligencias Múltiples.....	54
9.2. Anexo 2. Unas canciones para la clase de español.....	55
9.3. Anexo 3. Los dichos dinámicos	59
9.4. Anexo 4. El juego de mesa	60
9.5. Anexo 5. La evaluación tradicional y la evaluación auténtica.....	61
10. Bibliografía.....	62

1. Introducción

Como docentes, lo que creemos de la inteligencia humana influye nuestras decisiones en el aula de clase. Si pensáramos que la inteligencia fuera algo innato que no cambia, no enseñaríamos. Pero no es la verdad, sin investigar las conclusiones de los psicólogos y los biólogos del pasado y del presente, sabemos intuitivamente que nuestros alumnos poseen talentos, habilidades, experiencias, e intereses variados. También, sabemos que algunos alumnos aprenden los conceptos con rapidez y otros necesitan más tiempo o repetición. Por lo tanto, tratamos de reforzar las experiencias que tienen, aprendemos nuevas formas de enseñar y los preparamos con experiencias nuevas y únicas para que estén listos para la vida real.

La visión general de estas páginas es investigar la Teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) y el impacto que podría tener en la educación, más específicamente en la enseñanza de español como lengua extranjera. El primer objetivo de este trabajo es práctico: prender la chispa del conocimiento en los maestros que todos los estudiantes son inteligentes en una manera u otra, y utilizando esta teoría, crear varias maneras de ampliar las capacidades de nuestros estudiantes para aprender una lengua en un modo más motivacional, menos convencional, y más eficaz para *todos*. Investigaremos los años anteriores a la teoría de las inteligencias múltiples y la inspiración del Dr. Howard Gardner a llegar a este descubrimiento. También, realizaremos una descripción de la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, las características de cada inteligencia, y como usar este conocimiento en el aula de español como lengua extranjera para motivar y aumentar la confianza en todos los estudiantes. Además, proveeremos algunos ejemplos de actividades, canciones, y tareas que podemos usar con nuestros estudiantes con diversas inteligencias.

En los años noventa, Richard Herrnstein y Charles Murray, los autores del libro, *The Bell Curve* (1996) afirmaron que es difícil, si no imposible, cambiar la inteligencia de una persona; entonces no tiene sentido educar a los jóvenes y mejorar su inteligencia a principio de su vida en programas como Head Start (Gardner, 1999b). Es interesante que antes de su muerte, Herrnstein admitiera a Gardner que las conclusiones en su libro eran sus propias recomendaciones para la educación, y otro individuo podría revisar los mismos datos y concluir que la inteligencia es fácil cambiar. Herrnstein decía que debemos concentrar los esfuerzos a la educación y la inteligencia: *“Just because it is not easy to alter intelligence, we ought to devote enormous resources to that end”* (Gardner, 1999b:84). En la próxima parte, evaluaremos algunas teorías de inteligencia que existían años antes de las teorías de Herrnstein y Gardner.

2. Los años anteriores a la Teoría de las Inteligencias Múltiples

Al principio del siglo veinte, Alfred Binet y Théodore Simon, psicólogos franceses, descubrieron una manera de averiguar la inteligencia de niños que tenían dificultades académicas en París; crearon la primera prueba de inteligencia. Binet y Simon crearon esta medida de inteligencia para determinar el éxito o fracaso futuro de los estudiantes y para colocarlos en los niveles apropiados en la escuela (Gardner, 1993a; 2006). Además, la prueba informaba a los padres cuál de los estudiantes necesitaba una educación especializada, porque en esa época era la ley que todos los niños tenían que ir a la escuela (Gardner, 2006). A lo largo de los años, esta primera medida de inteligencia influiría a varios psicólogos a investigar varias teorías de la inteligencia que todavía hoy en día están reflejadas en nuestra cultura y en las escuelas.

Mientras Binet y Simon creaban y realizaban las primeras pruebas de inteligencia para estudiantes en París, Charles Spearman, psicólogo educativo inglés,

propuso la existencia del factor *g*, el factor general y predominante de la inteligencia humana (Gardner, 1993a). Él creía que se podía medir el factor *g* en todas las partes de una prueba de inteligencia. Spearman creía que la inteligencia era algo único en cada persona cuando nacía y que el factor *g* no cambiaba mucho con la edad o la experiencia (Gardner, 2006). Su teoría influye otras teorías de la inteligencia en la actualidad (Gardner, 1993a).

Las primeras pruebas de inteligencia de Binet y Simon también influyeron al psicólogo alemán, Wilhelm Stern. En 1912, Stern inventó la manera de representar la inteligencia de un individuo con un solo número; la medida del Cociente Intelectual, o CI, que es la edad mental dividido por la edad cronológica, con el resultado multiplicado por 100 (Gardner, 1999a). Pronto, la prueba de inteligencia ganó popularidad en los Estados Unidos, y durante la Primera Guerra Mundial las Fuerzas Armadas la utilizaron para examinar a las reclutas (Gardner, 2006). Luego, entre los años 1920 y 1930 empezaron a evaluar la gente en una manera más agrupada con papel y lápiz en lugar de hacerlo independiente y oralmente, pero seguían utilizando la medida del CI (Gardner, 1999a).

En los últimos años de la década treinta, Louis Thurstone, pionero americano en psicometría, sugirió una teoría de la inteligencia que era más complicada que el saber general, *g*; él propuso “*la existencia de siete tipos de inteligencia: espacial, numérica, fluidez verbal, comprensión verbal, velocidad perceptiva, razonamiento abstracto, y memoria asociativa*” (Guzmán & Castro, 2005:181). Sus conclusiones sobre la inteligencia niega la existencia de un concepto general y singular de la inteligencia (el factor *g*).

En los años sesenta, Guilford desarrolló otro modelo de la inteligencia en que la inteligencia estaba separada en ciento veinte componentes independientes. Había unas pruebas para evaluar cada uno de los componentes de inteligencia. Estas pruebas formaron una idea general de la inteligencia (Smith, 2001).

En los años ochenta, Robert Sternberg propuso que la inteligencia era triádica. Su teoría incluía los aspectos y mecanismos culturales de la inteligencia. Él propuso tres subteorías que forman la inteligencia humana: la contextual, la experiencial, y la componencial. La subteoría contextual sugiere la habilidad de un individuo de construir y formar su propio ambiente para que el individuo pueda mostrar y utilizar sus habilidades, intereses, y valores mejor; esta subteoría supone la solución de problemas (Smith, 2001). La subteoría experiencial tiene que ver con la habilidad creativa de resolver problemas cotidianos y tratar con la novedad (Smith, 2001). Finalmente, la subteoría componencial de Sternberg explica el comportamiento inteligente de un individuo, los componentes internos, los componentes de ejecución y los componentes de adquisición (Smith, 2001). Estas investigaciones cognitivas de Sternberg han cambiado la percepción que la inteligencia humana es algo singular e independiente (Smith, 2001). Fue en esta época que el Dr. Howard Gardner estaba desarrollando su propia teoría de la inteligencia similar, pero diferente del resto.

3. Howard Gardner y la Teoría de las Inteligencias Múltiples

3.1. La inspiración de Gardner

El Dr. Howard Gardner es profesor de psicología y ciencias de la educación en la Universidad de Harvard, autor de la Teoría de las Inteligencias Múltiples y más de veinte libros sobre temas como la educación, el aprendizaje, y la inteligencia. También, es el codirector y el presidente del Proyecto Zero, un grupo que investiga los procesos

de aprendizaje (Lazear, 1991b). En 1967, Nelson Goodman había fundado el Proyecto Zero, un estudio centrado en el desarrollo y el funcionamiento general del saber artístico de niños y adultos en la Universidad de Harvard (Gallego González, 2009; Lazear, 1991b). Gardner fue una gran parte de las investigaciones como estudiante de postgrado y codirector del proyecto.

Al principio de su carrera como psicólogo, Gardner estaba de acuerdo con la teoría cognitiva de Piaget y su idea de las cuatro etapas de desarrollo cognitivo; pero cuando empezó sus propias investigaciones con el énfasis educacional en la década de los ochenta, sus ideas del aprendizaje cambiaron (Lazear, 1991b). Él quería encontrar y probar una teoría más amplia de la inteligencia que explicara la creatividad y la gama de roles que estaban presentes en la sociedad. En las teorías de Piaget, el CI, y el procesamiento de la información, Gardner había visto un enfoque igual y específico en la solución de problemas lógico-matemáticos y lingüísticos; esas teorías ignoran la biología y la creatividad humana (Gardner, 1993a). En las palabras de Gardner, *“All focus on a certain kind of logical or linguistic problem solving; all ignore biology; all fail to come to grips with the higher levels of creativity; and all are insensitive to the range of roles highlighted in human society”* (1993a:24).

“Adhering to the traditional notion of intelligence, schools identify certain skills as basic or essential, and they demean others by labeling them as frills. Narrowly defined limits of intelligent behavior make students who don’t excel in linguistic or mathematical disciplines perceive their talents to be of little use” (Campbell & Campbell, 1999:7).

Gardner destaca su inspiración para encontrar una teoría más compasiva: *“I believe this theory of intelligence may be more humane and more veridical than alternative views of intelligence and that it more adequately reflects the data of human ‘intelligent’ behavior”* (2006:6).

3.2. La Teoría

En contraste con la mayoría de las teorías mencionadas antes, la Teoría de las Inteligencias Múltiples es pluralista. Gardner (2006) reconoce que las personas son diferentes y tienen varias capacidades de pensar y diversas maneras de aprender. Esta teoría demuestra que cada alumno es único y responde a esto mediante el desarrollo de la instrucción basada en las diferencias de los alumnos. Como señala Fonseca Mora:

“Este concepto de inteligencia o capacidades reconoce la diversidad, la existencia de distintas formas de ser que son de igual estatus. Ser una persona “inteligente” puede significar tener una gran capacidad memorística, tener un amplio conocimiento, pero también puede referirse a la capacidad de conseguir convencer a los demás, saber estar, expresar de forma adecuada sus ideas ya sea con las palabras o con cualquier otro medio de índole artístico, controlar su ira, o saber localizar lo que se quiere, es decir, significa saber solucionar distintos problemas en distintos ámbitos. Además, la formación integral de los alumnos ha de entenderse también como la formación de lo emocional y no sólo como formación de lo cognitivo” (Fonseca Mora, 2007:2).

Gardner (2006) explica que una inteligencia supone la habilidad de resolver problemas o crear productos de necesidad en cualquier cultura o comunidad; es una colección de potencialidades biopsicológicas que mejoran con la edad. Él considera que es mejor describir la competencia cognitiva humana usando el término, *inteligencias*, que agrupa los talentos, habilidades y capacidades mentales de un individuo (Gardner, 2006). Afirma que todo individuo normal tiene cada una de estas inteligencias, aunque una persona podría ser más talentosa en una inteligencia que otras. También, varía en la combinación de inteligencias y la capacidad de desarrollarlas (Arnold & Fonseca, 2004; Gardner, 2006). Asimismo, Gardner dice que casi todos los roles culturales requieren una combinación de inteligencias (2006). Él cree que la mayoría funciona con una o dos inteligencias sumamente desarrolladas, con las otras más o menos desarrolladas o relativamente en un estado de espera (Smith, 2001).

La Teoría de las Inteligencias Múltiples no duda en la existencia del factor general de la inteligencia *g*; lo que duda es la explicación de ella. Gardner es neutral en la cuestión de la naturaleza contra la crianza con respecto a la herencia de ciertas inteligencias (1999a). Gardner (1993a; 1999a) considera la importancia de la herencia y las experiencias ricas; por ejemplo, la educación, un ambiente feliz en casa, etc. *“An intelligence is a biopsychological potential that is ours by virtue of our species membership. That potential can be realized to a greater or lesser extent as a consequence of the experiential, cultural, and motivational factors that affect a person”* (Gardner, 1999a:82). Las inteligencias múltiples y las funciones diferentes de un individuo están vinculadas a ciertas partes del cerebro. Es la razón en que esta teoría es atractiva para maestros y administradores; les da la confianza que se puede aplicar (Campbell & Campbell, 1999). La verdad es que Gardner había examinado muchos estudios en su libro *Frames of Mind* (1993a); delineó e identificó las inteligencias basadas en sus investigaciones empíricas de las ciencias del cerebro, la antropología, la psicología, y otras disciplinas (Gardner, 1999a). Vamos a explorar sus conclusiones en la próxima parte.

3.3. El criterio para identificar las IM

En su búsqueda de un concepto de la inteligencia diferente y más compasiva, Gardner tuvo que investigar la evidencia de varias fuentes y decidió utilizar ocho criterios para identificar las inteligencias y considerarlas parte de su teoría.

“In coming up with the list, I reviewed evidence from various sources: knowledge about normal development and development in gifted individuals; information about the breakdown of cognitive skills under conditions of brain damage; studies of exceptional populations, including prodigies, savants, and autistic children; data about the evolution of cognition over the millennia; cross-cultural accounts of cognition; psychometric studies, including examinations of correlations among tests; and psychological training studies,

particularly measures of transfer and generalization across tasks” (Gardner, 2006:7).

El primer signo o criterio que Gardner (1993a) usó fue un estudio de las regiones cerebrales dañadas. El segundo signo fue la existencia de sabios, niños prodigios, y otras personas excepcionales. El tercero, la existencia de una o más funciones cerebrales que desempeñan una función esencial. El cuarto, un grupo definible de acciones que indican el dominio de las habilidades. El quinto, la verosimilitud a través de la evolución. El sexto, una susceptibilidad de la codificación de un sistema de símbolos. El séptimo, el apoyo de las tareas psicológicas que revelan que unas habilidades son (o no son) manifestaciones de las mismas inteligencias. Últimamente, el apoyo de los datos psicométricos (Gardner, 1993a). Después de considerar todos estos criterios, Gardner inicialmente identificó siete inteligencias, pero más tarde añadió más a su lista. Veremos unos detalles de estas inteligencias en la próxima parte.

3.4. Una descripción de cada inteligencia

Empezaremos con una descripción de cada inteligencia. Es importante saber las características a fin de que identificarlas en los alumnos y enseñarles mejor. Hay ocho inteligencias que el Dr. Howard Gardner ha reconocido en todos los seres humanos: la lingüística, la musical, la lógica-matemática, la espacial, la corporal-kinestésica, la intrapersonal, la interpersonal, y la naturalista. Además, es posible que haya una inteligencia existencial.

3.4.1. La inteligencia lingüística

La inteligencia lingüística es una de las inteligencias “*object-free*”, o libre de los objetos, que no está relacionada con el mundo físico (Gardner, 1993a:276). Utiliza

ambos hemisferios del cerebro pero está ubicada principalmente en el córtex temporal del hemisferio izquierdo que se llama el Área de Broca (Lazear, 1991a; Morchio, 2004). Es la inteligencia más reconocida en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera porque abarca el leer, el escribir, el escuchar, y el hablar (Morchio, 2004). Esta inteligencia supone una sensibilidad al lenguaje oral o escrito y la capacidad de usar el lenguaje para lograr éxito en cualquier cosa. *“Incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la mnemónica, la explicación y el matelenguaje)”* (Morchio, 2004:4). Según Lazear (1991a), por lo general, las personas que prefieren esta inteligencia no tienen dificultades en el explicar, el enseñar, el recordar, el convencer, ni el bromear. Éstos son los alumnos que prefieren pasar el tiempo leyendo, contando cuentos o chistes, mirando películas, escribiendo en un diario, creando obras, escribiendo poemas, aprendiendo lenguas extranjeras, jugando juegos de palabras, o investigando cosas de interés (Armstrong, 2003). Es la inteligencia de los abogados, los autores, los poetas, los maestros, los cómicos, y los oradores (Gardner, 1999a).

3.4.2. La inteligencia musical

La inteligencia musical es la otra inteligencia *“object-free”*, o libre de los objetos (Gardner, 1993a:276). Su ubicación neurológica es principalmente en el hemisferio derecho; en el lóbulo frontal derecho y el lóbulo temporal (Lazear, 1991a). Esta inteligencia incluye la *“capacidad de percibir las formas musicales”* (Guzmán & Castro, 2005:185). Es una facilidad en la composición, la interpretación, la transformación, y la valoración de todo tipo de música y sonidos (Gardner, 1999a). Se presenta con una *“sensibilidad al ritmo, cadencias, tono y timbre, los sonidos de la naturaleza y medio ambiente”* (Guzmán & Castro, 2005:185). Éstos son los alumnos

que pasan mucho tiempo cantando, escuchando música, tocando los instrumentos, asistiendo a conciertos, creando música o rap, o canturreando cuando estudian (Armstrong, 2003). Gardner compara la inteligencia musical con la lingüística: *“In my view, musical intelligence is almost parallel structurally to linguistic intelligence, and it makes neither scientific nor logical sense to call one (usually linguistic) an intelligence and the other (usually musical) a talent”* (Gardner, 1999a:42). Es la inteligencia de los amantes de la música: los compositores, los cantantes, los ingenieros de sonido, los músicos, los profesores de la música, etc. (Guzmán & Castro, 2005).

3.4.3. La inteligencia lógica-matemática

La inteligencia lógica-matemática es una de las inteligencias más reconocidas en las pruebas de la inteligencia. *“Se corresponde con el modo de pensamiento del hemisferio lógico y con lo que nuestra cultura ha considerado siempre como la única inteligencia”* (Morchio, 2004:4). Se sitúa en el hemisferio izquierdo porque incluye la habilidad de solucionar problemas lógicos, producir, leer, y comprender símbolos matemáticos, pero en realidad utiliza el hemisferio derecho también, porque supone la habilidad de comprender conceptos numéricos en una manera más general (Lazear, 1991a). Esta inteligencia implica la capacidad de usar los números eficazmente, analizar problemas lógicamente e investigar problemas científicamente (Gardner, 1999a). Estas personas disfrutan solucionando misterios, trabajando con números y cálculos complejos, contando, organizando información en tablas, arreglando ordenadores, haciendo rompecabezas de ingenio y lógica, y jugando videojuegos. También, pueden estimar, adivinar, y recordar números y estadísticas con facilidad (Armstrong, 2003). Es la inteligencia de los matemáticos, los científicos, los ingenieros, y los lógicos (Gardner, 1999a).

3.4.4. La inteligencia espacial

La inteligencia espacial abarca la capacidad de formar e imaginar dibujos de dos y tres dimensiones (Armstrong, 2000a) y el potencial de comprender, manipular y modificar las configuraciones del espacio amplio y limitado (Gardner, 1999a). Para las personas cuya inteligencia más desarrollada es la espacial, es fácil recordar fotos y objetos en lugar de palabras; se fijan en los tipos de carros, bicicletas, ropa, y pelo (Armstrong, 2003). Estos individuos prefieren pasar el tiempo dibujando, garabateando, pintando, jugando videojuegos, construyendo modelos, leyendo mapas, estudiando ilusiones ópticas y laberintos. Es la inteligencia de los arquitectos, los pilotos, los navegantes, los jugadores de ajedrez, los cirujanos, los artistas; los pintores, los artistas gráficos, y los escultores (Gardner, 1999a). Gardner describe la amplitud y la evolución de esta inteligencia: *“The wide-ranging ways in which spatial intelligence is deployed in different cultures clearly show how a biopsychological potential can be harnessed by domains that have evolved for a variety of purposes”* (1999a:43).

3.4.5. La inteligencia corporal-kinestésica

La inteligencia corporal-kinestésica constituye la capacidad de usar el cuerpo (en total o en partes) para expresar ideas, aprender, resolver problemas, realizar actividades, o construir productos (Gardner, 1999; Morchio, 2004). Son aquellas personas que aprenden las destrezas físicas rápidamente y fácilmente; les encanta moverse y jugar deportes; su parte favorita de la escuela es el recreo o la clase de educación física (Armstrong, 2003). Pueden bailar con gracia, actuar, e imitar los gestos y expresiones de varias personas (Armstrong, 2003). Estas personas piensan cuando se mueven, y pueden aprender mejor cuando están moviéndose (Armstrong, 2003). Algunos individuos pueden hablar una nueva lengua fácilmente con casi ninguna

interferencia del acento de su primera lengua; según Smith, posiblemente éstas son las personas inteligentes kinestésicamente, las que pueden controlar los músculos en la boca que forman palabras (2001). Ésta es la inteligencia de los atletas, los bailarines, los actores, los cirujanos, los artesanos, los inventores, los mecánicos, y las profesiones técnicas (Gardner, 1999). En la siguiente cita, Gardner explica que hay una conexión entre las inteligencias “*object-related*”, o relacionadas al mundo de los objetos: la corporal-kinestésica, la espacial y la lógica-matemática:

“Bodily intelligence completes a trio of object-related intelligences: logical-mathematical intelligence, which grows out of the patterning of objects into numerical arrays; spatial intelligence, which focuses on the individual’s ability to transform objects within his environment and to make his way amidst a world of objects in space; and, bodily intelligence, which focusing inward, is limited to the exercise of one’s own body and, facing outward, entails physical actions on the objects in the world” (1993a:235).

3.4.6. La inteligencia interpersonal

La inteligencia interpersonal abarca la capacidad de fijarse en las cosas importantes para otras personas—acordándose de sus intereses, sus motivaciones, su perspectiva, su historia personal, sus intenciones, y muchas veces prediciendo las decisiones, los sentimientos, y las acciones de otros (Armstrong, 2003; Gardner, 1993a; 2006). Los individuos primordialmente con la inteligencia interpersonal son aquellas personas que les gusta conversar, aprender en grupos o en parejas, y trabajar o hacer actividades con otras personas (Armstrong, 2003). Pasan mucho tiempo ayudando a personas y alistándose como voluntario para varias causas importantes (Armstrong, 2003). Además, “*son buenos mediadores de conflictos sociales*” (Guzmán & Castro, 2005:187). Éstos son los individuos que conocen a mucha gente. Son buenos comunicadores, usando el lenguaje corporal y verbal. Además, tienen muchos amigos, sinceramente sintiendo cariño por otros, y entendiendo cómo motivar a los demás

(Armstrong, 2003). Es la inteligencia de los maestros, los terapéuticos, los consejeros, los políticos, los vendedores, y los líderes religiosos (Gardner, 2006).

3.4.7. La inteligencia intrapersonal

Según Gardner, la inteligencia intrapersonal define la capacidad de conocerse a uno mismo; entender, explicar y discriminar los propios sentimientos como medio de dirigir las acciones y lograr varias metas en la vida (1993a). Se ubica en los lóbulos frontales (Fonseca Mora, 2007). Incluye la capacidad de verse a sí mismo según los ojos de los demás; las personas con este tipo de inteligencia en la mayor medida pueden describirse a sí mismo precisamente con las descripciones de otras personas (Gardner, 2006). Por lo general, estas personas prefieren trabajar independientemente, pensar en su futuro, reflexionar, establecer unas metas y lograrlas; tienen un buen uso de *“los procesos de autoconfianza, autoestima, autocomprensión, y automotivación...”*

(Guzman & Castro, 2005:185). Además, ellos tienen un buen sentido de sus fortalezas y sus dificultades, y piensan profundamente de cosas importantes para sí mismo (Armstrong, 2003). Usualmente esta inteligencia se manifiesta con la inteligencia lingüística, debido a su carácter tan personal e interno, pero utiliza todas las inteligencias de cierta medida en el proceso de reflexión (Gardner, 2006; Lazear, 1991a). La intrapersonal es la inteligencia de los teólogos, los maestros, los psicólogos y los consejeros (Guzmán & Castro, 2005).

3.4.8. La inteligencia naturalista

La inteligencia naturalista está determinada por una sensibilidad a las formas naturales y las características geológicas de la tierra: las plantas, los animales, y las formaciones de las nubes (Armstrong, 2000a). Abarca la capacidad de distinguir y clasificar los detalles y los elementos del ambiente urbano, de los suburbios o el rural

(Morchio, 2004). Gardner añade también: *“The young child who can readily discriminate among plants or birds or dinosaurs is drawing on the same skills (or intelligence) when she classifies sneakers, cars, sound systems, or marbles”* (1999a:49).

Estas personas disfrutan acampar, ir de caminata, cuidar a las mascotas, y averiguar y categorizar los nombres y los detalles de las personas, los animales, las plantas, y los objetos en su ambiente (Armstrong, 2003). Esta inteligencia es más importante para las culturas dependientes de la caza, la pesca, y la vendimia. Es la inteligencia de los científicos naturales y sociales, los poetas, y los artistas; por lo general, reconocen los detalles y utilizan la habilidad de la percepción en estas profesiones. (Gardner, 1999a).

3.4.9. La inteligencia existencial

Es posible que tengamos una inteligencia existencial, o una inteligencia de las grandes cuestiones, pero Gardner (2006) no ha afirmado que es una inteligencia verdadera, porque satisface casi todos los criterios menos el de la evidencia que hay unas ciertas partes del cerebro que tienen que ver con las cuestiones filosóficas de la existencia. Él dice que la clave de esta inteligencia es la tendencia humana de pensar más allá de las grandes cuestiones de la existencia. Estas personas deliberan sobre preguntas como: ¿Por qué existe la vida? ¿Por qué existe la muerte? ¿Por qué hay guerra? ¿Qué pasará en el futuro? ¿Qué es el amor? (Gardner, 2006).

Dentro de la inteligencia existencial está lo espiritual. No es considerada una inteligencia por sí misma. De hecho, las personas muy espirituales que se conciernen mucho con los asuntos religiosos habían influido a Gardner a investigar la inteligencia existencial. La verdad es que hay algunas personas que tienen una mejor habilidad de meditar; tienen más experiencias espirituales o psíquicas (Gardner, 1999a). Ahora que sabemos alguna información sobre cada inteligencia y tenemos una perspectiva

diferente de la inteligencia, en la próxima parte avanzamos hacia un cambio en la educación: un conflicto con la escuela tradicional y la escuela nueva de las inteligencias múltiples.

4. Un conflicto con la escuela tradicional

4.1. Las pruebas de inteligencia: Una perspectiva de Gardner

Howard Gardner (1993a) dice que el movimiento del CI es solamente empírico; está basado ligeramente en una teoría de la mente y en las pruebas que tienen solo algunos poderes predictivos sobre el éxito escolar. Él añade también que el CI no tiene nada que ver con el proceso que pasa un individuo cuando llega a la respuesta correcta en la prueba. En la siguiente cita, él menciona las dos opciones que tenemos: continuar las antiguas maneras de evaluar la inteligencia, o probar algo nuevo. *“We are faced with a stark choice: either to continue with the traditional view of intelligence and how it should be measured or to come up with a different, and better, way of conceptualizing the human intellect”* (Gardner, 1999a:3).

Las tres inteligencias más reconocidas e incorporadas en las primeras pruebas de la inteligencia son la lingüística, la lógica-matemática, y la espacial (Fonseca Mora, 2007). *“Indeed, the fact that most psychologists and most other academics exhibit a reasonable amalgam of linguistic and logical intelligence made it almost inevitable that those faculties would dominate tests of intelligence”* (Gardner, 1999a:42). El examen SAT, o *scholastic aptitude test*, es una prueba de aptitud que la mayoría de los alumnos en los Estados Unidos hoy en día tiene que aprobar en el último año de la escuela secundaria para entrar a la universidad. Es simplemente otra versión de la prueba de CI, que prueba la habilidad verbal y matemática de un individuo con la intención de predecir su éxito en la universidad (Checkley, 1997; Gardner, 2006).

Según Gardner, las pruebas de inteligencia casi nunca evalúan la habilidad de resolver problemas cotidianos o la habilidad de asimilar nueva información (1993a). Señala que es importante considerar una colección de capacidades en vez de tener solo una medida de la inteligencia que indica la habilidad de tomar un examen formal usando lápiz y papel. *“It becomes important to consider individuals as a collection of aptitudes rather than as having a singular problem-solving faculty that can be measured directly through pencil-and-paper tests”* (Gardner, 2006:22). Así como la visión tradicional de la inteligencia y el CI da prioridad a la inteligencia matemática y la lingüística, existen escuelas y profesores que siguen educando a los estudiantes de esta manera tradicional.

4.2. La escuela tradicional contra la escuela de las IM

Para los individuos con una tendencia de usar las inteligencias aparte de la lingüística y la lógica-matemática, la escuela tradicional es injusta y difícil en las áreas de la enseñanza y la evaluación (Gardner, 2006). Es probable que el enfoque de la escuela tradicional sea beneficiosa para un porcentaje pequeño de niños (Gardner, 1999a). La escuela tradicional se dirige a un cierto tipo de mente, *“we might call it provisionally the IQ or SAT mind”* (Gardner, 2006:5). En contraste, la escuela basada en la Teoría de las Inteligencias Múltiples utiliza las conclusiones científicas de la neurociencia y la ciencia cognitiva; las áreas de ciencia que no existían en la época de Binet (Gardner, 2006). Hay más de cincuenta escuelas basadas en la Teoría de las Inteligencias Múltiples en los Estados Unidos siguiendo el modelo de *“la escuela del futuro...que se centra en el individuo”* (Argüello Botero & Collazos Muñoz, 2008:56). En el próxima sección, evaluamos la importancia de conocer a los alumnos como individuos y averiguar sus inteligencias preferidas para mejor motivarlos a aprender.

5. La motivación para aprender

5.1. Lo bueno y lo malo

Tenemos que brindar a nuestras estudiantes las experiencias enriquecidas que avivan el entusiasmo de aprender y la confianza de resolver problemas cotidianos con los nuevos conocimientos. Además, debemos pensar en la “*escuela del futuro*” y enseñar al individuo (Argüello Botero & Collazos Muñoz, 2008:56). Teniendo en cuenta la siguiente cita de Gardner, cada persona tiene la capacidad de ampliar sus múltiples inteligencias con la motivación apropiada. “*Any person can strengthen an intelligence if he or she is well motivated, if the ambient culture values that intelligence, and if there are human and artifactual resources on which the person can draw*” (Gardner, 2006:85).

A veces algunas experiencias malas pueden impedir o interrumpir el desarrollo de las inteligencias en un estudiante. Por ejemplo, una experiencia embarazosa en la escuela, el trabajo que un mal maestro criticó enfrente otros estudiantes, las opiniones o reacciones de las personas importantes en su vida, etc. pueden afectarlo. Sus experiencias positivas y negativas influyen la motivación, las percepciones, las decisiones, las maneras de aprender, y los intereses del estudiante por varias actividades en el aula y fuera del aula de clase (Argüello Botero & Collazos Muñoz, 2008). Cada estudiante tiene dos tipos de experiencias que ayudan a desarrollar o impedir cada inteligencia. Las experiencias cristalizantes son “*hitos en la historia personal*”; son las experiencias que mayormente ocurren en la infancia, pero podrían ocurrir en cualquier edad cuando un individuo descubre sus intereses, talentos y habilidades (Argüello Botero & Collazos Muñoz, 2008:4; Smith, 2001). Por otro lado, el estudiante puede tener las experiencias paralizantes. Éstas son las experiencias que bloquean el desarrollo

natural de una inteligencia (Argüello Botero & Collazos Muñoz, 2008). También, el éxito del aprendizaje de una lengua nueva se relaciona con la autoestima positiva; tenemos unas defensas e inhibiciones que protegen a nuestro ego. El problema es que se necesita hacer errores para aprender una lengua nueva, y esto puede ser una amenaza a nuestro ego (Smith, 2001). Por lo tanto, los alumnos pueden aprender más cuando reducimos sus inhibiciones (Smith, 2001).

Aparte de los dos tipos de experiencias relacionadas al desarrollo de una inteligencia, hay dos aspectos de la motivación que afectan el aprendizaje: la motivación intrínseca y extrínseca. La motivación intrínseca ocurre “adentro una persona” con los sentimientos agradables, como el orgullo o la confianza. Por otro lado, la motivación extrínseca ocurre con la anticipación de algún premio (Smith, 2001). La motivación intrínseca es más dominante que la extrínseca, pues no tiene sentido gastar dinero y tiempo en los premios (Smith, 2001). Sería un mejor esfuerzo descubrir los perfiles de inteligencias de cada estudiante y usarlos para motivarlos intrínsecamente.

5.2. El perfil de las IM

Muchas escuelas están en riesgo de debilitar el rendimiento escolar porque sus creencias sobre la inteligencia son limitadas y implícitas. Sin reconocer las varias inteligencias, estas escuelas menosprecian los talentos y disminuyen la confianza de aprender en los estudiantes (Campbell & Campbell, 1999). Por lo tanto, “*Gardner’s theory of multiple intelligences corrects negative, implicit beliefs or inappropriate external factors that diminish expectations and weaken student achievement*” (Campbell & Campbell, 1999:10).

“Los argumentos a favor de hacer explícita la teoría a los estudiantes se inscriben en la tendencia actual 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, 2005)” (Gallego González, 2009:168).

Ante todo, como docentes, deberíamos hacer un inventario de las inteligencias múltiples. Si queremos ampliar cada inteligencia en los alumnos, tenemos que entender nuestro propio perfil de inteligencias. Después de evaluar nuestras inteligencias y preferencias, Christison (1995-1996) menciona que tendríamos más confianza en las decisiones que afectan nuestra manera de enseñar. Frecuentemente, las actividades que planeamos para los alumnos están directamente relacionadas con nuestras preferencias a las diferentes inteligencias; el resultado es el refuerzo de esas mismas inteligencias en los alumnos (Christison, 1995-1996). Tenemos que tener cuidado de no reforzar las mismas inteligencias y dejar de reforzar las otras.

Los alumnos benefician de los métodos de enseñanza que les facilitan a reflexionar sobre su aprendizaje (Armstrong, 2000b). Entonces, tenemos que explicar la Teoría de las Inteligencias Múltiples a los alumnos en una manera divertida, como la idea de La Pizza de las Inteligencias Múltiples de Armstrong (2000b) (ver Anexo 1). Él sugiere que expliquemos a los estudiantes que todos son inteligentes y que les pidamos que expliquen algunos modos de ser inteligente. Cuando los estudiantes responden, escribiríamos sus respuestas en los trozos de pizza en la pizarra, aceptando cada respuesta, pero solamente incluyendo las ocho inteligencias; él recomienda que usemos vocabulario sencillo que corresponda con el dibujo en “la pizza” (2000b). Añade también que es importante responder a sus respuestas en una manera inclusiva para que todos los estudiantes puedan celebrar sus varias potencialidades de aprender (Armstrong, 2000b). Como dice Christison (1995-1996), una vez que los estudiantes entiendan las varias maneras de ser inteligente, pueden hacer sus propios inventarios de aprendizaje e inteligencia.

5.3. El inventario

El propósito de usar los inventarios de las inteligencias múltiples en la clase es empezar a conectar sus experiencias con las ocho inteligencias; sus sentimientos, sus memorias, y las ideas que vienen del proceso de hacer el inventario (Armstrong, 2000b). Un inventario creado por Rogers (2011) indica las inteligencias más dominantes de un individuo en 56 preguntas. El inventario es un buen comienzo. No es un examen y no indica las inteligencias perfectamente: *“Quantitative information (such as the number of checks for each intelligence) has no bearing on determining your intelligence or lack of intelligence in each category”* (Armstrong, 2000b:12).

La mejor manera de evaluar nuestras propias inteligencias es a través de una evaluación realista de nuestro desempeño en varias actividades, tareas, y experiencias relacionadas con cada inteligencia (Armstrong, 2000b). Si decidimos usar los resultados de los inventarios con el grupo entero (la clase), sería obvio que cada estudiante tuviera debilidades y fortalezas, y sus fortalezas normalmente no pudieran ser evidentes en el aula de español tradicional.

“If the teacher tries to flexibilise her approach to the learning process and uses as many different entry points as possible, then the students soon begin to appreciate that the best students have weaknesses and the apparently weak students have strengths. It should therefore be possible to build a much more cooperative approach to the learning process” (Currie, 2003).

Sin duda, es una buena idea utilizar un inventario adecuado para nuestras clases y reconocer las necesidades de cada alumno. Además, Armstrong (2000b) sugiere a los maestros que otra manera de identificar las inteligencias más fuertes de los alumnos es según su mal comportamiento. Él dice que los estudiantes lingüísticos e interpersonales hablarán cuando no se permite, los estudiantes naturalistas traerán un animal a la clase,

los estudiantes kinestésicos no estarán quietos, y los estudiantes espaciales garabatearán.

5.4. La motivación y la enseñanza de español

Dado que el aprendizaje de una lengua extranjera depende del afecto, la actitud, la emoción, y la motivación, tiene sentido que el uso de la teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza daría a los estudiantes el deseo de aprender más, y les daría más herramientas para progresar y sobresalir (Arnold & Fonseca, 2004). *“Factors of an attitudinal and motivational sort play very important roles in the acquisition of a second or foreign language in a variety of North American contexts”* (Gardner & Lambert, 1972:134). Según Chambers (1999), la actitud es un grupo de valores que cada estudiante trae a la clase. Dice que está formada de las ventajas obvias de aprender la lengua y unas variables diferentes: la comunidad de la lengua meta, sus experiencias con la lengua y sus experiencias viajando a lugares donde se habla la lengua, la influencia de sus padres, sus amigos, y también las actitudes que ellos demuestran. Sobre todo, es nuestra obligación como docentes proveer experiencias positivas con la lengua para todos, aplicando nuestro conocimiento de las inteligencias múltiples.

Entonces, la gran responsabilidad del docente es planear y presentar el material en una manera relevante para cada alumno. A menudo debemos cambiar nuestra manera de presentar y centrar la atención en las ocho inteligencias. El modelo de las inteligencias múltiples es una herramienta útil para planear las tareas de aprendizaje para los alumnos de español como lengua extranjera porque asegura que los estudiantes pueden hacer frente a los problemas que encuentran. Cuando los alumnos ven lo que pueden hacer, y tienen la oportunidad de usar sus varias habilidades, tienen más

confianza en sí mismos. Esto tiene un efecto positivo en su autoestima y su motivación de aprender la lengua (Arnold & Fonseca, 2004).

Al menos si tenemos en cuenta las varias inteligencias y la individualidad de los alumnos, y permitimos que participen en su aprendizaje, aumentando su confianza en su habilidad de participar y usar la lengua: *“Learners belief about their ability to participate successfully in a language task can be influenced by the way teachers present material to their students and the steps followed to involve them in language learning influence”* (Arnold & Fonseca, 2004:130). Sobre todo, cada uno debe tener en cuenta las diferencias intelectuales de nuestros alumnos para que ellos tengan motivación para aprender ahora y en el futuro. Ahora que sabemos que la motivación afecta el aprendizaje; el enfoque de la próxima sección es de cómo aprender la lengua.

6. El aprendizaje de una lengua extranjera y la Teoría de las IM

6.1. La adquisición del lenguaje

Investigaremos varias teorías de la adquisición del lenguaje con el fin de usar las inteligencias múltiples mejor en el aula de lengua extranjera. Consideraremos primero el enfoque de los conductistas, que propone que los niños aprenden el lenguaje a través la repetición, la imitación, y el reforzamiento de sus esfuerzos lingüísticos. Según su punto de vista, los niños no aprenden de sus errores; los errores son el resultado de las oportunidades no suficientes de practicar la lengua (Smith, 2001).

Por otra parte, el enfoque nativista afirma que los niños adquieren la lengua de manera innata, que los humanos tienen una cierta predisposición para aprender lenguaje (Smith, 2001). El concepto de la edad crítica de Lenneberg es esencial para el enfoque nativista. Este término describe el período de tiempo cuando un individuo aprende el lenguaje fácilmente (Smith, 2001).

Además, Chomsky y McNeill destacan la existencia de una estructura biológica en los niños que les permite reconocer y observar la lengua lógicamente: “a language acquisition device (*LAD*), [or] a latent biological structure that allows children to systematically perceive the language around them, and internalise the language system” (Smith, 2001:33).

Próximo, explicamos otro enfoque, el de los funcionalistas. Este enfoque es más completo; sugiere que no se puede separar el desarrollo de la lengua de los otros aspectos del desarrollo de los niños; la adquisición del lenguaje es un proceso innato (Smith, 2001). “*While accepting that language learning is an innate process, it suggests that the functional aspects of language, and the details that differentiate one language from another, are learnt by children through interactions with those around them*” (Smith, 2001:34).

Finalmente, Slavic (2002) explica la hipótesis del monitor de Krashen, que indica que el individuo constantemente corrige su lenguaje para lograr el nivel del lenguaje de un hablante nativo. Él dice que los estudiantes aprenden mejor cuando escuchan las palabras que les interesan. Entonces, enseñamos mejor cuando utilizamos la lengua meta en la enseñanza todo el tiempo y ofrece a los estudiantes la oportunidad de escucharla en un contexto real que sea importante para cada alumno. En general, ya sabemos que los estudiantes tienen la capacidad de aprender la lengua. Estas teorías nos explican que aprenden de la observación de la lengua, de sus errores, de un contexto motivador, y de la repetición. Es nuestra responsabilidad de encontrar la mejor manera de enseñarles.

6.2. La relevancia de utilizar las IM en la enseñanza de español

Teniendo en cuenta que la adquisición de una lengua nueva depende de la memoria y la recuperación del vocabulario, la entonación, la gramática etc., la Teoría de las Inteligencias Múltiples podría dar el fundamento necesario para la práctica de la comunicación en la lengua meta. Además, facilita las conexiones necesarias para la memoria a través de la estimulación de las inteligencias múltiples usando actividades variadas (Arnold & Fonseca, 2004). Utilizando la teoría en el aula de español provee una variedad de aplicaciones que permite a los alumnos aprender la lengua de forma más individualizada y adecuada a sus necesidades (Arnold & Fonseca, 2004). También, sirve para eliminar el aburrimiento cuando un alumno estudia el mismo vocabulario de diferentes maneras (Arnold & Fonseca, 2004).

Las inteligencias afectan los aspectos diferentes del aprendizaje de una lengua nueva. Por ejemplo, la inteligencia musical podría explicar la facilidad de percibir y producir la entonación de una lengua. Podría relacionarse la inteligencia corporal-kinestésica con la fonología de una lengua (la habilidad de manipular las partes de la mandíbula para formar los sonidos). La inteligencia interpersonal es importante para usar y practicar cualquier lengua. Asimismo, se podría especular sobre la importancia de la inteligencia espacial cuando se aprende una *cultura* nueva (Brown, 1994).

“La sensibilidad hacia las múltiples inteligencias puede ayudar a un profesor no solamente a determinar qué modalidades son las más eficaces para la presentación de una nueva lengua, sino también cómo asegurarse de que la inteligencia lingüística está interactuando óptimamente con otras inteligencias que puedan participar en el proceso comunicativo” (Gardner, 1995:218).

Es importante que nos demos cuenta de que la lengua interactúa con otros modos de comunicación como cantar, hacer gestos, o expresar el sentido del idioma a través de la entonación o las expresiones del rostro (Gardner, 2006).

6.3. La relevancia de utilizar las IM para mejorar el aprendizaje

Debemos reconocer las habilidades y las tendencias de los alumnos de desarrollar y saber las cinco habilidades principales del estudio de la lengua: la comprensión de lectura, la comprensión auditiva, la escritura, la expresión oral, y la comprensión cultural. Naturalmente, aprendemos a comunicarnos a través de las formas simbólicas: *“Human beings are deemed the creatures par excellence of communication; we garner meanings through words, pictures, gestures, numbers, musical patterns, and a whole host of other symbolic forms”* (Gardner, 2006:173).

“Nos puede ayudar a valorar nuestras competencias y alertar sobre las carencias que pueden existir en nuestras estrategias de enseñanza. Quizás evitamos dibujar en clase, eludimos trabajar con música o simplemente tenemos problemas formando grupos. Como profesores tenemos inclinaciones para trabajar con una metodología que evidencia nuestros puntos fuertes. La teoría de las IM no nos pide ni ser el hombre orquesta ni ser perfectos. Al contrario, nos ofrece sugerencias para advertir y paliar nuestras lagunas, para lo que podemos recurrir al trabajo en equipo con colegas o con los propios alumnos para que, sus puntos fuertes, puedan compensar los nuestros, explotando además la ingente cantidad de recursos e información que las nuevas tecnologías ponen a nuestro alcance” (Gallego González, 2009:165).

Efectivamente tenemos que planear las estrategias didácticas que incorporan las formas simbólicas para que los estudiantes sean parte de la clase y que estén involucrados en su enseñanza.

6.3.1. La memoria

Pasamos ahora a un punto de vista nuevo de la memoria y como se relaciona al aprendizaje de una lengua extranjera. Normalmente cuando hablamos de la memoria, pensamos en la memoria lingüística: la habilidad de recordar nombres, fechas, datos y vocabulario nuevo; ignoramos la habilidad de recordar los patrones visuales, los movimientos corporales y los sentimientos de personas en un evento que ocurrió en el pasado (Gardner, 2006). Gardner dice que hay una posibilidad de que estas habilidades tengan su propio proceso mnemotécnico: *“Each of these skills may have its own*

mnemonic process, quite unrelated to the others” (2006:76). En otras palabras, la memoria es específica para cada inteligencia.

De acuerdo con Armstrong, no existe una buena memoria y una mala memoria (2000b). Un individuo podría tener una buena memoria para nombres y datos pero una mala memoria para rostros. U, otra persona podría recordar una melodía mejor que los pasos del baile que la acompaña (Armstrong, 2000b).

“This new perspective on memory suggests that students with ‘poor memories’ may have poor memories in only one or two of the intelligences. The problem, however, may be that their poor memories are in one or both of the intelligence areas most frequently emphasized in school: linguistic and logical-mathematical intelligence” (Armstrong, 2000b:112).

Entonces, Armstrong sugiere que debemos ayudar a los estudiantes tener acceso a sus buenas memorias en otras inteligencias (2000b).

Muchos estudiantes de lenguas que tienen menos capacidad en la inteligencia lingüística tienen dificultades en la ortografía. La Teoría de las Inteligencias Múltiples sugiere que les dejemos usar la música, los dibujos, los códigos de números, los movimientos del cuerpo, y los materiales naturales en la clase para darles la confianza para poder recordar el vocabulario en una manera diferente. De este modo pueden mejorar sus deficiencias ortográficas y lingüísticas (Armstrong, 2000b).

6.3.2. La comprensión total

Conectado con la memoria tenemos el concepto de la comprensión. Según Gardner (2006), un individuo comprende su conocimiento, sus conceptos, y sus habilidades una vez que pueda aplicarlos y representarlos en una nueva situación o en un contexto fuera del aula de clase. Él explica que cuando los alumnos adquieran el dominio o comprensión de una disciplina, necesitan la repetición durante un período de tiempo largo. Los alumnos entenderán más cuando están expuestos al material

repetidamente en una variedad de formas, utilizando muchas inteligencias (Gardner, 2006). Además, la meta o el objetivo de las lecciones tiene que estar presentado claramente a los alumnos (Gardner, 2006). Él dice que es mejor para la comprensión total cuando nos centramos en algunos conceptos importantes y les enseñamos con totalidad utilizando un surtido de actividades y experiencias importantes para *todos* los estudiantes. *“My own belief is that disciplinary understanding is most likely to be realized if educators focus on a manageable number of key concepts and explore them in some depth”* (Gardner, 2006:59). Los múltiples enfoques de aprendizaje permiten que *todos* los estudiantes comprendan completamente, que vean como se sienten al hacerse un experto en la lengua nueva, y que activen y conecten las redes neuronales.

6.3.3. Unas estrategias de aprendizaje

Lazear (1991a) explica que existen tres estrategias del aprendizaje relacionadas con la Teoría de las Inteligencias Múltiples: la observación, estar fuera de contexto, y la meta cognitiva. Lazear considera la observación una estrategia de aprendizaje inestimable. Él explica que las estrategias de observación ocurren con mucha repetición e imitación durante un período de tiempo largo. En el aula de lengua, se puede utilizar esta estrategia simplemente a través del *“input”* comprensible por la inmersión en la lengua nueva. Las estrategias fuera de contexto son las experiencias de aprendizaje que típicamente ocurren en la escuela; el alumno aprende alguna información y luego puede aplicar lo que aprende en un contexto nuevo (Lazear, 1991a). Las estrategias meta cognitivas, según Lazear, son importantes en cualquier modo de enseñanza; en cierta manera, estas estrategias ayudan a los estudiantes en la regulación de su propio aprendizaje. Ahora que hemos revisado algunas estrategias de aprendizaje, en la

próxima sección veremos algunas estrategias de enseñanza usando la Teoría de las Inteligencias Múltiples.

7. La Teoría en práctica

7.1. La meta: enseñar a *todos* los estudiantes

Todo el mundo posee las ocho inteligencias a mayor o menor medida, y es la responsabilidad del docente de dar a los alumnos las oportunidades para ampliar esas inteligencias; ninguna de las inteligencias es más importante que las otras (Arnold & Fonseca, 2004). De acuerdo con Botero y Muñoz, *“Si el niño no comprende a través de la inteligencia que elegimos para informarlo, considerar que existen por lo menos siete diferentes caminos más para intentarlo”* (Argüello Botero & Collazos Muñoz, 2008:55). No debemos ignorar sus diferencias y necesidades con la esperanza de enseñar a todos igualmente. Debemos atender las diferencias de nuestros alumnos y brindarles oportunidades fuertes para desarrollar su potencial.

Vamos a considerar un cambio en la manera de planear las lecciones. Tenemos que conocer bien a los alumnos y saber sus intereses y habilidades. Es nuestra responsabilidad de reforzar los puntos menos fuertes y hacer un balance entre los puntos más fuertes. No es necesario planear lecciones que incorporen todas las ocho inteligencias todo el tiempo; no sería un buen uso del tiempo. Todos nuestros alumnos sacan beneficio si somos perseverantes e imaginativos en la planificación de actividades didácticas, particularmente los alumnos que tienen habilidades en las inteligencias menos apreciadas en la escuela tradicional (Checkley, 1997). Con este enfoque en las ocho inteligencias, podemos ayudar a los alumnos a pensar y aprender de manera más efectiva e individualizada; los alumnos utilizarán sus puntos más fuertes para dominar la lengua (Arnold & Fonseca, 2004; Checkley, 1997). Para resumir, el éxito de *todos* los

estudiantes es la fuerza motriz de usar las inteligencias múltiples en el aula de lengua; su éxito depende en la variedad y la individualización de las lecciones. En las palabras de Gardner, *“Now that we know something about teaching styles, learning styles, and individual intelligences, it is simply inexcusable to insist that all students learn the same thing the same way”* (1993b:73).

7.2. El establecimiento de las metas de aprendizaje

El establecimiento de unas metas de aprendizaje es un paso muy significativo en la integración de la teoría de las inteligencias múltiples en el aula de español como lengua extranjera. Debemos crear metas u objetivos educativos para que los alumnos puedan saber lo que van a aprender y como van a mostrar que están aprendiendo. La Teoría de las Inteligencias Múltiples asistirá a los alumnos a lograr las metas u objetivos (Gardner, 2006).

Inicialmente, haremos un conjunto de objetivos fundamentales para todos los estudiantes que toman el curso de español como lengua extranjera. Sería diferente para todos, pero normalmente tienen que formularlos según los estándares estatales, el currículo, y las necesidades de los alumnos. Por ejemplo, el aumento de la confianza en el hablar, el escribir, el escuchar, y el leer sería un buen objetivo fundamental. Cuando tengamos las metas establecidas, podemos usar la Teoría de las Inteligencias Múltiples para planear y evaluar el logro de la meta en todos los alumnos (Gardner, 1999a.)

7.3. Unas estrategias didácticas para el aula de español de ELE

Pasamos ahora a la parte de este trabajo más práctico. Vamos a explorar varias actividades y tareas útiles para el aula de lengua que incorporan muchas inteligencias. Por ejemplo, en la siguiente cita, Rodríguez López explica la importancia de usar las canciones en el aula:

“Al trabajar con canciones se motiva y estimula a los alumnos con inteligencia verbal, musical, interpersonal e intrapersonal, ya que una canción implica tanto la letra (verbal), la música (musical), el compartir con los demás el aprendizaje e incluso cantar (interpersonal) y también la reflexión e introspección (intrapersonal). Por lo tanto, casi todos los tipos de inteligencia están de alguna forma reflejados al trabajar con canciones en el aula. De igual modo, para no excluir a ningún alumno del beneficio de este material didáctico, también se pueden proponer actividades rítmicas, juegos con canciones que impliquen la participación de los alumnos cinéticos. En cuanto a los alumnos poseedores de una gran inteligencia lógico-matemática, se pueden plantear actividades de resolución de problemas como predicción de rimas, detección de fallos, etc. que resultan motivadoras para ellos” (2005:806-807).

La creación de monstruos, explicada por Maley y Duff (1982), es una actividad única para el nivel principiante. En grupos de cinco personas, cada persona tiene una hoja de papel y dibuja una cabeza y el cuello de una persona, un animal, o una criatura extraña. Próximo, las personas en el grupo doblan los papeles para que nadie pueda ver sus dibujos, y le dan a la próxima persona para dibujar la segunda parte de la criatura, la parte superior del cuerpo. Esta persona dobla el papel y lo pasa a la próxima persona, que dibuja el torso. Cada persona en el grupo continua hasta que termine la criatura, y al final, abre el papel y descubre su criatura. Después de ver las criaturas, el grupo tiene que describirlas, inventar nombres y hablar de su historia en la lengua meta. Además, los estudiantes usan las criaturas en una dramatización para la clase. Esta actividad les brinda la oportunidad de inventar y la motivación de usar la lengua en una manera más real.

Otra actividad de Maley y Duff (1982), “*What am I wearing?*” o, ¿Qué llevo puesto? es motivadora para los estudiantes interpersonales, corporal-kinestésicas, lingüísticas, y espaciales. En grupos de tres personas, cada persona tiene que pensar en tres profesiones y las escribe en tres papelitos. Se puede usar esta actividad con cualquier nivel de español; entonces, los estudiantes principiantes pueden escribir profesiones más fáciles de adivinar como dentista o médico, y los estudiantes más

avanzadas pueden escribir las profesiones más extrañas como buceador o payaso.

Próximo, cada persona en el grupo escoge tres papelitos, y tiene que hacer mímica del calzado o los sombreros necesarios para las profesiones escogidas. Entonces, su grupo trata de adivinar la profesión en español.

“*High point*” es otra actividad presentada por Maley y Duff (1982) en que los estudiantes utilizan la inteligencia espacial, corporal-kinestésica, interpersonal, y lingüística para describir un momento importantísimo en su vida. En parejas, los estudiantes dibujan el momento o la persona más importante de su vida. Cuando están listos, los estudiantes describen sus dibujos y averiguan los detalles del dibujo de su compañero de clase. Después, forman un grupo de cuatro y describen sus dibujos en la lengua meta, con el objetivo de crear una dramatización con una mezcla de los momentos y las personas más importantes del grupo.

“*Freeze*” es una actividad corta explicada por Maley y Duff (1982) en que los estudiantes tienen que describir lo que observan. Principalmente utiliza la inteligencia corporal-kinestésica y lingüística. Con música, los estudiantes se mueven alrededor del aula y cuando la música para, tienen que “congelarse” en su lugar. Tienen tiempo para memorizar su posición y postura, pero no pueden escribir notas. Al día siguiente, tienen que describir su posición y postura de memoria, usando el español. Otra actividad de observación descrito por Maley y Duff se llama “*Observation of the room*” en que los estudiantes tienen dos minutos para memorizar los detalles del aula de clase. Luego, con los ojos cerrados, tienen que responder a cinco o seis preguntas sencillas sobre los detalles del aula. Una variación de esta actividad, explicada por Maley y Duff, se llama “*Back to Back*”. Los participantes tienen dos o tres minutos para memorizar los detalles de la apariencia de sus compañeros de clase. Luego tienen que sentarse espalda con

espalda con otra persona. Cuando una persona describe, la otra persona escucha, y no puede confirmar ni negar las descripciones, pero puede preguntarle preguntas aclaratorias. Luego, se dan la vuelta y pueden comparar sus descripciones con la realidad. Éstas actividades de observación son superiores para la inteligencia espacial, la lingüística, la interpersonal, y la intrapersonal.

Christison (1995-1996) explica una actividad que incorpora casi todas las inteligencias; se llama “*Strip Story*”. Cada alumno recibe un papelito que tiene una parte de un cuento. Los alumnos memorizan la parte del cuento que tienen en su papelito, y los entregan para que no puedan leerlos otra vez. Próximo, tienen que formar una línea en el orden del cuento. Entonces, tienen que hablar en español con sus compañeros de clase y organizar las partes del cuento lógicamente, a la misma vez moviéndose. Christison añade también que se les puede preguntar como llegar a una conclusión para incluir la inteligencia intrapersonal.

Palmberg (2002) explica otra actividad que incorpora muchas inteligencias; es un juego de adivinanzas de vocabulario. Cada alumno recibe un papelito con una palabra de vocabulario de algún tema de estudio y no se la muestra a nadie. Todas las palabras y fotos de este tema estarán en la pizarra. Los alumnos no recibirán una de las palabras. Tienen que preguntarle a diferentes personas sobre el tema y escribir notas sobre sus preferencias con la meta de encontrar la palabra no representada. También, tienen que averiguar el porcentaje de alumnos que tienen preferencias por diferentes cosas (Palmberg, 2002).

7.3.1. Estrategias para la inteligencia lingüística

A continuación, veremos algunas estrategias didácticas para los estudiantes primordialmente inteligentes lingüísticamente. Generalmente, tenemos que pensar en

las actividades de leer, escuchar, y hablar. Estos estudiantes aprenden mejor cuando tienen oportunidades de escuchar, leer, decir, y repetir palabras nuevas. Casi todas las actividades que hacemos en el aula de lengua son apropiadas para este tipo de estudiante. Éstos son los estudiantes que son muy capaces de aprender; aprenden vocabulario nuevo fácilmente. Podemos mejorar su habilidad lingüística en la lengua española con oportunidades de leer poesía y fuentes auténticas, debatir temas importantes, escribir creativamente, contar cuentos y chistes, escribir guiones y diálogos, y grabar videos.

7.3.2. Estrategias para la inteligencia musical

Hay muchas oportunidades de incorporar la música, el ritmo, y la melodía en el aula de lenguas. Los estudiantes que se destacan en esta inteligencia están atraídos por las actividades que les ayudan a recordar y pronunciar vocabulario y gramática nueva a través de canciones o raps. La música ayudará a todos los alumnos a desarrollar la habilidad de concentrarse, fomentar la creatividad, y eliminar distracciones (Arnold & Fonseca, 2004). *“Utilizar las canciones en el aula de lengua extranjera es, por tanto, una forma de aprovechar el potencial lingüístico y motivador que poseen”* (Rodríguez López, 2005:806). Además, la música nos da la oportunidad de practicar ejercicios de repetición orales o escritos y exponer los alumnos a la cultura y los varios dialectos de la lengua española (Rodríguez López, 2005). Es una manera de desarrollar las cuatro habilidades: la expresión y la comprensión oral y escrita (Miranda Santos, s.f.).

Para acostumbrar a los alumnos a escuchar la calidad de sus voces (los tonos y el ritmo) para entender y expresar el significado, la creación de su propia lengua extranjera es una buena actividad para usar al principio del año escolar. Es importante modelar esta actividad primero con toda la clase, expresando algo ya conocido. Por

ejemplo, usando el vocabulario de una lengua inventada, podemos enseñar la multiplicación. Entonces, los alumnos averiguarán el significado de algunas palabras de la lengua inventada. Próximo, los alumnos tienen que usar su propia lengua inventada para comunicar algo sencillo, usando los tonos de sus voces para expresarse (Lazear, 1991a). Después de hacer esta actividad, los alumnos van a ver la importancia de la entonación y la expresión en la comunicación; es ideal para los estudiantes inteligentes musicalmente y también para los estudiantes que luchan por aprender una lengua nueva (Lazear, 1991a).

A los estudiantes musicales les encanta crear canciones, raps, y jingles publicitarios; por eso tenemos que ofrecerles oportunidades de crear y presentar, usando el vocabulario nuevo y los puntos gramaticales que enseñamos. Podría ayudar a los estudiantes musicales en la expresión oral y escrita, y además, ayudar a otros estudiantes en la comprensión y la expresión oral. También, podemos usar la música popular para enseñar la gramática. El sitio de la red, Zachary-jones.com/zambombazo, tiene actividades “*clozeline*” que tiene una colección de actividades de comprensión con canciones diferentes. Podemos crear nuestras propias canciones de diferentes temas de vocabulario y gramática, o usar las canciones y los videos de Youtube.com (ver Anexo 2).

7.3.3. Estrategias para la inteligencia lógica-matemática

Los que tienen la mejor habilidad de pensar lógicamente, que disfrutan resolver problemas matemáticos, necesitarán experiencias en el aula de lengua que incorporen habilidades de razonamiento de orden superior. Estos estudiantes aprenden mejor cuando pueden notar las relaciones entre conceptos y encontrar patrones para sí mismos (Armstrong, 2000a). En el aula de lenguas no enseñamos las matemáticas en sí ni los

números en español todos los días, pero todavía podemos estimularlos con diferentes problemas. Por ejemplo, los estudiantes de nivel principiante tienen que encontrar patrones en el lenguaje y entender vocabulario y gramática nueva constantemente, especialmente si el maestro siempre inmersa la clase en la lengua meta. Además, los estudiantes de cualquier nivel tienen que pensar en modo superior cuando responden a preguntas sobre una lectura o cuando tienen que escribir o hablar de repente. Podemos mejorar la inteligencia lógica-matemática en los alumnos si utilizamos varios “*patterns for thinking*,” o patrones de pensamiento, como la predicción y el pensamiento intuitivo y deductivo (Lazear, 1999a:199).

Un juego divertido para la inteligencia lógica-matemática es un juego de concentración. Los estudiantes reciben papelitos o cartas de imágenes y palabras de vocabulario escritas. Cada imagen tiene un par, que es la palabra escrita en español. El objetivo de este juego es emparejar la imagen con la palabra escrita en español con las cartas boca abajo, y recordar donde se colocan. En grupos de dos o tres, los estudiantes ponen los papelitos boca abajo en una mesa. Cada persona debe poner boca arriba dos papelitos, y si son un par, recibe dos puntos y tiene otro turno. Si no es un par, le toca el otro jugador.

7.3.4. Estrategias para la inteligencia espacial

La mayoría de los alumnos que se destacan en esta inteligencia aprenden visualmente. (Pero según Armstrong, es posible ser ciego y todavía ser espacial) (2000a). Cuando introducimos vocabulario nuevo, debemos usar metáforas visuales y mostrarles imágenes, videos, y objetos que pueden manipular. “*Research on language comprehension has pointed very conclusively to the importance of imagery...The more connections between images and words in the target language, the better*” (Arnold &

Fonseca, 2004:126-127). Es bastante fácil activar esta inteligencia porque las palabras están vinculadas con las imágenes. *“For example, telling students ‘not to think of a pink pig’ will immediately bring this image to mind”* (Arnold & Fonseca, 2004:127).

Podemos usar la colección de los dichos dinámicos de Langer de Ramírez (ver Anexo 3) para mejor explicar los dichos populares en una manera más visual.

El mapa mental es otra herramienta útil para los estudiantes que tienen la inteligencia espacial muy desarrollada. Durante una lectura, debemos darles mapas mentales para usar como una herramienta visual. Pueden usar estos mapas para vincular ideas, conceptos, y vocabulario nuevo con el conocimiento previo (Lazear, 1991a). La mayoría considera que las herramientas visuales como las imágenes, los dibujos, los videos, las tablas, y las pizarras interactivas les ayudan a recuperar información importante (Arnold & Fonseca, 2004). Debemos darles la oportunidad de dibujar, pintar, usar plastilina, y crear representaciones visuales usando la lengua meta. Los estudiantes aprenderán mejor con las oportunidades de manipular cosas y activar los sentidos. Pueden describir lo que crean, tocar, y ver; además, pueden preguntar y responder a preguntas sobre sus creaciones, o contar cuentos usando sus dibujos o imágenes.

Otra herramienta visual que sugiere Armstrong (2000a) es la pizarra imaginaria. Los estudiantes imaginan una pizarra adentro su cabeza donde pueden *escribir* sus listas de vocabulario y palabras que quieren recordar. Él dice que podemos enseñarles como usar esta pizarra especial cuando no se permite usar la lista de vocabulario en una prueba de comprensión. *“Studies indicate that up to half of all young children produce eidetic imagery. This refers to the ability to experience mental pictures as clearly and vividly as perceptions of external objects”* (Armstrong, 2000a:109).

Hay varios juegos de vocabulario útiles para los estudiantes que aprenden visualmente. Un juego que se puede jugar con toda la clase, o en grupos, es el juego de dibujos. Es mejor jugar este juego en grupos con las clases más grandes. Cada grupo de tres o cuatro estudiantes escoge un líder para dibujar primero. Este líder obtiene una palabra secreta (en español) de la maestra. Todos los grupos tendrán la misma palabra, y tienen que dibujarla para su grupo. Todos los estudiantes en el grupo tienen que escribir la palabra en secreto y levantar la mano cuando estén listos. Los estudiantes toman turnos para dibujar, y reciben puntos cuando responden correctamente y rápidamente. Se puede jugar este juego con plastilina también. Un juego de mesa semejante, pero más independiente, combina el juego de dibujos con los gestos y la plastilina. Los estudiantes reciben un juego de mesa (ver Anexo 4), un sobre con las palabras de vocabulario, un dado, plastilina, un pizarrón, un marcador para pizarra blanca, y fichas para cada persona en el grupo. Los estudiantes tienen que dibujar, modelar, o actuar la palabra de vocabulario para su grupo. Otra actividad espacial es el rompecabezas que tiene las palabras de vocabulario en una mitad de las piezas del rompecabezas, y los dibujos de las palabras en las piezas que van juntas. Los estudiantes pueden hacer sus propios rompecabezas para practicar el vocabulario y después tratar de combinar las partes para formar una figura. Maley y Duff (1982) sugieren una actividad que se llama “*Backs*”. En esta actividad, los estudiantes forman grupos de dos; un estudiante “escribe” en la espalda de su compañero con su dedo y su compañero tiene que adivinar la palabra, letra, o objeto escrito o dibujado.

7.3.5. Estrategias para la inteligencia corporal-kinestésica

Este tipo de aprendizaje necesita mucho movimiento en el aula de lengua; quiere moverse y practicar la lengua en situaciones de la vida real. La técnica de juego de roles

y otros juegos de movimiento o competición son ideales para estos estudiantes porque proveen la motivación de usar la lengua en una manera diferente; en cierto sentido, estas actividades los motivan a aprender la lengua. Hay muchas actividades de movimiento que son útiles en el aula de lengua. Por ejemplo, después de leer un recurso auténtico en español, los estudiantes pueden actuar o hacer un video con un compañero de clase, representando lo que han comprendido (Armstrong, 2000a). Además, el uso de la técnica de Respuesta Física Total, o RFT, y RFT para contar cuentos es muy apropiado para la inteligencia corporal-kinestésica. Otra actividad sencilla es una revisión de comprensión en que toda la clase hace unas acciones para mostrar su conocimiento del vocabulario con los ojos cerrados. En vez de levantar la mano, Armstrong propone una sonrisa, un guiño, u otro gesto para responder a preguntas (2000a). Para practicar la ortografía, se puede saltar cuando deletrean las palabras, o levantarse y sentarse con las vocales y consonantes (Armstrong, 2000a).

Los aspectos de la comunicación no verbal son fundamentales para la enseñanza de español como lengua extranjera. Usamos los gestos para comunicar nuestras intenciones, sentidos, e ideas, pero además podemos usar gestos para enseñar y practicar vocabulario nuevo (Arnold & Fonseca, 2004). Armstrong sugiere que juguemos un juego de charada y que pidamos a los alumnos inventar sus propias acciones o gestos para representar el vocabulario nuevo (2000a). Asimismo, es mejor darles a todos los estudiantes unas oportunidades de adivinar y algún sentido de descubrimiento; se puede hacer esto mejor con los gestos y otras formas de la comunicación no verbal. *“Según el trabajo de neurofisiólogos como Hannaford...el movimiento aumenta el aporte de oxígeno al cerebro e incrementa los niveles de*

energía, favoreciendo con ello el rendimiento intelectual" (Gallego González, 2009:142).

Hay muchos juegos de vocabulario que son útiles en el aula de lenguas que son ideales para los estudiantes que quieren moverse. Se puede usar una pelota de playa para conversar y practicar preguntas y respuestas. También el juego de Simón dice es conveniente; en este juego el maestro dice una palabra y los estudiantes tienen que actuarla solamente cuando el maestro dice "Simón dice". Incluso, el juego de "Papa caliente" es bueno para repasar vocabulario o crear frases sencillas; los estudiantes en el círculo no pueden pasar la papa hasta que digan una palabra o una parte de la frase. La persona que tiene la papa cuando la música deja de sonar pierde y sale del círculo. Otro juego muy útil se llama "pelota silenciosa". En este juego, los estudiantes no pueden hablar excepto cuando tienen la pelota. Tienen que coger la pelota y en cinco segundos tienen que decir una palabra, descripción, o frase, y después tirarla a otro estudiante. Es divertido escoger a un estudiante para ser el juez que decide el tema de vocabulario y las acciones que tienen que hacer antes o después de coger y tirar la pelota. Otro juego de vocabulario se llama "tope". En este juego, los estudiantes reciben una imagen que representa una palabra y forman un círculo. Una persona queda en el medio del círculo y todos ponen las imágenes en el suelo enfrente de sus pies. El juego empieza cuando una persona dice una palabra en voz alta y la persona en el medio toque la persona con la imagen que representa dicha palabra. Si la persona en el medio toca la persona con dicha palabra antes de que aquella persona diga una palabra, aquella persona tiene que estar en el medio y el juego continúa.

Además, los círculos de papel laminado son muy útiles para crear actividades de movimiento en el aula de lengua. Cada estudiante recibe un círculo y todos forman un

círculo, poniendo el círculo en el suelo. El maestro empieza en el medio del círculo y dice una frase. Por ejemplo, puede decir su color favorito o algo que le gusta. Si la frase es cierta para algunos estudiantes, ellos tienen que moverse y encontrar un círculo diferente. Es igual a “sillas musicales” porque cada vez habrá un estudiante que no tiene una plaza en el círculo. Este estudiante tiene que decir otra frase diferente, y el juego continúa. Después de decir la frase, el estudiante encuentra otro círculo y puede jugarlo otra vez. Se puede jugar este juego para repasar vocabulario nuevo también. En vez de decir una frase, la persona en el medio del círculo tiene que decir una palabra y todos los estudiantes se mueven a encontrar un círculo diferente, y tienen que hacer el gesto o la acción que representa la palabra cuando se mueven.

De nacimiento, aprendemos mucho simplemente a través la observación y la práctica (Lazear, 1991a). Aprendimos a hablar, caminar, comportarnos de una manera respetable, etc. Debemos modelar este estilo de aprender cuando enseñamos; tenemos que planear situaciones en que los alumnos puedan observar, crear, e imitar. Con el uso de la Respuesta Física Total, desarrollada por James Asher, seguimos este modelo más natural para aprender una lengua (Cabello, 2005). Esta técnica utiliza el imperativo para introducir vocabulario nuevo a estudiantes de una manera en que pueden participar activamente, y se divierten aprendiendo.

Las etapas de la RFT son sencillas y se puede incorporar los tres componentes interpretativos, interpersonales, y expositivos. Esta técnica comienza con un componente interpretativo de escuchar: el maestro modela la acción; da el mandato y realiza la acción. Segundo, el maestro pide a uno o dos estudiantes a acompañarle a hacer las acciones ante la clase. Próximo, el maestro espera hasta que los estudiantes realicen los mandatos independientemente de él. Después, el maestro dice los mandatos

y los estudiantes los realizan; con más repetición, viene más rapidez. El componente interpersonal y expositivo es el rol inverso: el maestro pide a un estudiante dar los mandatos al resto de la clase. Según Cabello (2005), los estudiantes empiezan a hablar en una manera natural después de diez a veinte horas de comprensión en la lengua meta. Otro componente interpretativo es la lectura. El maestro muestra los mandatos escritos y los estudiantes hacen las acciones que leen. También, el maestro puede leerlos en voz alta. El componente interpretativo escrito es el de dar a los estudiantes la oportunidad de escribir los mandatos. Después, se pueden actuarlos ante la clase.

El uso de la RFT para contar cuentos, inventado por Blaine Ray, nos permite enseñar el vocabulario junto con la gramática, la lectura y la escritura, a la misma vez incorporando los elementos necesarios de movimiento y de novedad. Este método de enseñanza es una variación de la RFT que nos permite usar la tercera persona en lugar de usar el imperativo. El maestro guía toda la clase a comprender todo el cuento con las acciones y las palabras de vocabulario en español y en inglés en la pizarra. Es un método muy interactivo que incorpora mucho “input” comprensible al principio. El maestro usa la técnica “circling”, o circulando, en que le pregunta a la clase sobre cada parte del cuento con mucha repetición; primero el sujeto, segundo el verbo, y tercero el complemento. La clase empieza a responder a las preguntas con sí o no, pero finalmente responde en frases, diciendo el cuento otra vez en la lengua meta y añadiendo detalles. Los estudiantes aprenden el vocabulario con las acciones y lo recuerdan porque lo relacionan con una experiencia divertida y exitosa. Según Arnold y Fonseca, “*The connection of words with experience and with emotional responses gives words their meaning*” (2004:127).

7.3.6. Estrategias para la inteligencia interpersonal

La habilidad de trabajar cooperativamente y comunicarse con eficacia es una parte grande de la inteligencia interpersonal, y está fuertemente conectada con el aprendizaje de una lengua nueva. El aprendizaje de una lengua nueva es un proceso social, conectado a la habilidad de entender las motivaciones, las perspectivas, y las opiniones personales y que los estudiantes comprendan sus propios objetivos (Arnold & Fonseca, 2004). A estos estudiantes les gusta conectarse con sus compañeros de clase y aprender trabajando con diferentes personas. Necesitan actividades cooperativas; están motivados a aprender enseñando a los demás, jugando, y interactuando con personas (Armstrong, 2000a). Los grupos cooperativos desarrollan la empatía y crean un ambiente más tranquilo, donde los estudiantes se sienten con más confianza en su habilidad de hablar en la lengua meta (Arnold & Fonseca, 2004). Podemos aumentar la inteligencia interpersonal con actividades como escuchar y comunicarse en grupos, dar y recibir opiniones de otros, y comprender los motivos y intereses de los demás (Lazear, 1991a).

Casal Madinabeitia (2007) explica una estrategia de usar cuando el concepto de los grupos cooperativos es nuevo para los alumnos. Indica que a veces es necesario elegir roles o papeles dentro del grupo: un cronometrista, un controlador de la lengua, un secretario, un artista, y un portavoz. Además, propone que los grupos elijan un nombre para representar su grupo y presentarlo a la clase, usando el español; es una manera de introducir y practicar los roles dentro de los grupos cooperativos. Dentro de los grupos, tienen que decidir una manera creativa que representa la inteligencia más fuerte de cada grupo (Casal Madinabeitia, 2007). Estas posibilidades de representar pueden abarcar la inteligencia más común del grupo. Pueden escoger de las siguientes opciones, o crear algo original: un poema, una representación teatral, un dibujo o retrato

del grupo, una canción o un rap, un juego, una camiseta del grupo, un mural de presentación del grupo, un video, etc. (Casal Madinabeitia, 2007).

Hay muchas actividades interpersonales que podemos utilizar en el aula de lengua. Cualquier actividad de descubrimiento es útil para los grupos cooperativos. Para el nivel básico, se puede dar a un estudiante un saco de papel que tiene una imagen adentro del vocabulario y su compañero tiene que adivinar lo que está adentro. Cuando lo adivine, el grupo recibirá un saco diferente, y toman turnos adivinando. Para las clases más avanzadas, se puede modificar esta actividad con más descripción y más detalles. Se puede eliminar las categorías de vocabulario y añadir vocabulario previo para motivarlos a conversar más. Podrían dar pistas en español y preguntar sobre el objeto. Otra actividad más avanzada que requiere mucha conversación es el juego de veinte preguntas. Se puede jugar con toda la clase o en grupos. Una persona piensa en un objeto y el grupo tiene veinte oportunidades de preguntar preguntas si/no en español para llegar a la meta e identificar el objeto.

7.3.7. Estrategias para la inteligencia intrapersonal

La inteligencia intrapersonal tiene mucho que ver con los factores afectivos que influyen la confianza y el dominio de una lengua extranjera, como la autoestima, la ansiedad, la inhibición, y la emoción (Smith, 2001). Estos estudiantes aprenden cuando establecen sus propias metas y deciden cuales actividades harán para lograr estas metas (Armstrong, 2000a). Es muy importante ofrecerles oportunidades de reconocer sus habilidades y limitaciones y lograr metas en el aprendizaje de la lengua nueva. *“A well-developed intrapersonal intelligence enables one to understand both personal strengths and weaknesses, and recognises the way in which these are challenged by second language learning”* (Smith, 2001:44).

Podemos reforzar la inteligencia intrapersonal con actividades de reflexión y metacognición. Según Pollock (2007), debemos empezar cada lección con una meta de aprendizaje. También, ella indica que tenemos que captar su atención y aplicar el conocimiento previo de los alumnos. Próximo, introducimos algo nuevo y les damos oportunidades de practicar la nueva información (Pollock, 2007). Pollock destaca la importancia de usar un cuaderno interactivo en que los estudiantes puedan mostrar su aprendizaje y reflexionar cada día al final de la lección sobre su esfuerzo y comprensión de la lección y la meta del día (2007). Fonseca Mora describe una actividad en que los estudiantes construyen una línea de su vida, reflexionando y escribiendo sobre los momentos más importantes de su vida y a la misma vez repasando el pretérito indefinido (2007).

7.3.8. Estrategias para la inteligencia naturalista

Distinto de las otras inteligencias, la inteligencia naturalista, caracterizado por un interés profundo en los detalles en la naturaleza o en la vida, no se asocia fuertemente con el aula de lengua. Tal vez la mejor opción sea de enseñarles a veces al aire libre, usando la naturaleza todo lo posible. Además, los estudiantes pueden describir a un compañero de clase una escena de la naturaleza que imaginan. Su compañero puede dibujar o actuar esta escena, representando todos los detalles explicados (Arnold & Fonseca, 2004). Por lo general, estos estudiantes se beneficiarán de cualquier actividad lingüística que requiera atención o la distinción de los detalles.

7.4. Las IM y la evaluación

Es tan importante saber como evaluar los estudiantes tanto como las estrategias de enseñarles. Es importante que evaluemos a los estudiantes de la mejor manera porque debemos hacerlo mucho para saber lo que han aprendido. Esta manera en que

los evaluamos tiene que estar en línea con la manera en que enseñamos. *“No se puede seguir evaluando a la persona multi inteligente a través de una única inteligencia. El ser humano es mucho más completo y complejo”* (Argüello Botero & Collazos Muñoz, 2008:55). Según Gardner (2011), debemos darles oportunidades y proyectos para aprender y mostrar lo que han aprendido en diversas maneras. Él dice que los estudiantes necesitan la oportunidad de autoevaluar y asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. De este modo, Gallego González (2009) explica la importancia de usar portafolios para mostrar el desarrollo del aprendizaje del alumno. Tenemos que asignar proyectos y evaluaciones estimulantes, los proyectos que tienen valor en la vida real. Los mejores proyectos no son tan difíciles que los estudiantes no pueden hacerlos por su cuenta, ni no tan fáciles que no aprenden de ellos (Gardner, 2011).

Armstrong (2000b) presenta la gran importancia de la observación y la anotación en la evaluación de nuestros estudiantes multi inteligentes. Él propone que hagamos evaluaciones con la intención de atender a todas las inteligencias. Sin embargo, Armstrong (2000b) dice que después de mucha observación, podemos evaluarlos según nuestro conocimiento de sus inteligencias preferidas, o los estudiantes pueden elegir algunas opciones.

7.4.1. La evaluación auténtica y la evaluación tradicional

Armstrong (2000b) recomienda la evaluación auténtica sobre la evaluación tradicional. La evaluación auténtica se trata de los procesos y no solamente los productos; da a los estudiantes las experiencias nuevas y emocionantes; anima el aprendizaje cooperativo, y nos brinda la oportunidad de evaluar de muchas maneras (Armstrong, 2000b) (ver Anexo 5). *“Many students who have mastered the material taught in school may not have the means to show what they’ve learned if the only*

setting available for demonstrating competency is a narrowly focused linguistic testing arena” (Armstrong, 2000b: 93).

7.4.2. La evaluación para las IM

De acuerdo con Armstrong (2000b), podemos evaluar a los estudiantes según nuestro conocimiento de sus inteligencias más fuertes, o podemos combinar aspectos diferentes de cada inteligencia en un proyecto. Tradicionalmente, la inteligencia lingüística es la inteligencia más popular que se usa en las evaluaciones. Los estudiantes lingüísticos prefieren escribir ensayos y poesía, hacer exámenes de elección múltiple, y hacer exposiciones ante la clase (Armstrong, 2000a). Por otra parte, podemos usar la tecnología para involucrar a los estudiantes con la inteligencia lógica-matemática. Hay muchos sitios de la red que son beneficiosos como quia.com, quizlet.com, clear.msu.edu, socrative.com, y polleverywhere.com. Usando estas herramientas de la red los estudiantes pueden practicar y demostrar su conocimiento de la lengua (que siempre es lingüístico) en una forma más lógica. Además, pueden jugar juegos de vocabulario y recibir información individualizada. Polleverywhere.com también es bueno porque los estudiantes pueden usar sus móviles o las computadoras para responder a preguntas de elección múltiple; después de responder, un gráfico de barras aparece en el Smartboard o en el proyector, y los estudiantes pueden ver las respuestas de la clase entera.

En cambio, es un poco más difícil evaluar a los estudiantes que prefieren usar la inteligencia espacial. Según Armstrong (2000a), los estudiantes con la inteligencia espacial más desarrollada prefieren hacer mapas mentales, foto ensayos y fotografía o videos para demostrar su conocimiento. Los estudiantes activos prefieren hacer demostraciones, bailes y juegos de rol; sin embargo, los estudiantes naturalistas

prefieren evaluaciones en que pueden clasificar, identificar y reconocer detalles en una forma u otra (Armstrong, 2000a). Para evaluar a los estudiantes musicales, debemos darles la oportunidad de cantar y tocar instrumentos. Ujam.com es un sitio web en que pueden hacer su propia música. Armstrong (2000a) dice que los estudiantes que prefieren hablar y trabajar con otros estudiantes prefieren demostrar su conocimiento de la lengua haciendo entrevistas o debates. Además, la enseñanza en pares es otra forma de evaluación muy útil para los estudiantes interpersonales. Cuando ellos puedan enseñar el concepto correctamente a un compañero de clase, tienen un profundo conocimiento del concepto.

Finalmente, los estudiantes más introspectivos prefieren escribir diarios y hacer proyectos independientes (Armstrong, 2000a). Costanzo y Paxton (1999) mencionan el uso del diario que se utiliza después de cada lección en los últimos diez minutos de la clase. Dicen que los estudiantes tienen la opción de escribir sobre cualquier tema, pero los guían un poco para hacerles más introspectivos y más en control de su aprendizaje.

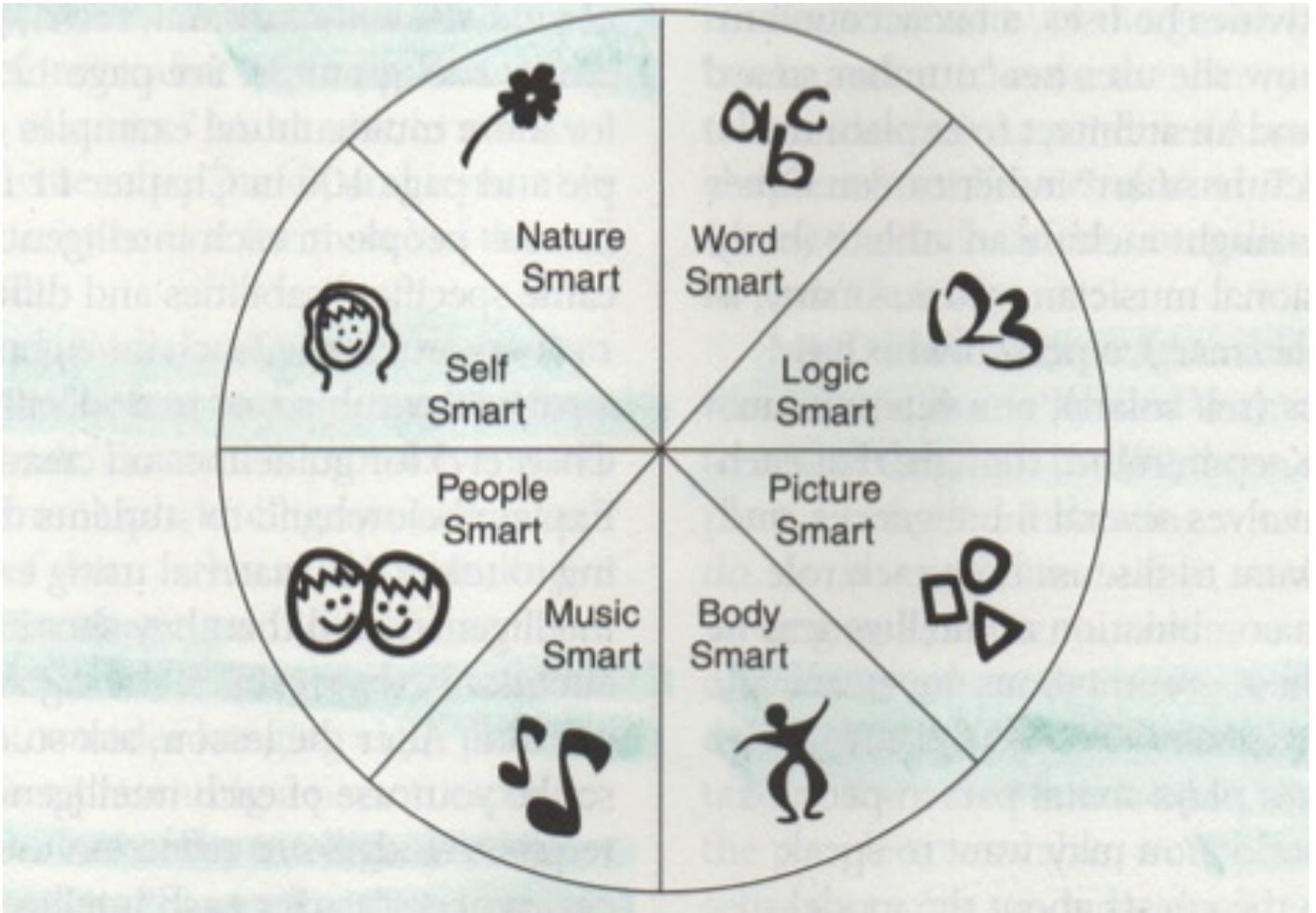
8. Conclusiones

En esta memoria de investigación hemos explicado la Teoría de las Inteligencias Múltiples y como aplicarla al aula de español como lengua extranjera. Primero, hemos explicado la inteligencia desde algunos puntos de vista diferentes. En el capítulo tres, describimos la Teoría de las Inteligencias Múltiples en detalle. En el capítulo cuatro describimos el contraste entre la escuela tradicional y la escuela de las IM. En los capítulos cinco y seis investigamos el impacto de las ocho inteligencias en la motivación y la adquisición de una lengua extranjera. Finalmente, en el capítulo ocho hemos visto la teoría en práctica; explicamos varias estrategias de enseñar y examinar a los alumnos aprendiendo el español como lengua extranjera.

El Dr. Howard Gardner cambió la percepción de la inteligencia en los años 80; ahora sabemos que todos los alumnos son inteligentes en ocho formas diferentes y no en una sola forma. Los alumnos están desarrollando estas inteligencias en nuestras clases cada día. Ahora podemos decir que si un alumno tiene dificultades en el aprendizaje de la lengua, es probable que su maestro no conozca al alumno y no haya cambiado la manera de enseñar mucho. Es nuestra responsabilidad de incorporar varias estrategias que atraigan a todos los alumnos. Debemos conocerlos y entender sus preferencias para que estén motivados y listos para aprender una lengua nueva.

9. Anexos

9.1. Anexo 1. La pizza de las Inteligencias Múltiples (Armstrong, 2000b:33).



9.2. Anexo 2. Unas canciones para la clase de español

¿Qué tiempo hace?

¿Qué tiempo hace? What's the weather like?

Hace buen tiempo, means weather that we like.



When it's sunny, hace sol.

Hace frío, when it's cold.

When it's windy, hace viento.

In bad weather, mal tiempo.



¿Qué tiempo hace? What's the weather like?

Hace buen tiempo, means weather that we like.



Llueve, it's raining.

Nieva, it's snowing.

Está nublado, when it's cloudy.

When it's hot, hace calor.



¿Qué tiempo hace? What's the weather like?

Hace buen tiempo, means weather that we like.

¿De dónde eres?

(Con la melodía de “London Bridges”.)

Where are you from? ¿De dónde eres?

¿De dónde eres? ¿De dónde eres?

Where are you from? ¿De dónde eres?

Soy de...

Mi horario

(Con la melodía de “I’m a Little Teapot”.)

Primera segunda,

tercera cuarta,

quinta sexta

séptima octava.

Tengo clase,

necesito libros,

lápiz, pluma,

computadora.

Los mandatos tú irregulares

Ten ven pon ve sé haz sal,

Have come put go be do leave

Ten ven pon ve sé haz sal,

Have come put go be do leave

¡Los mandatos!

Las palabras interrogativas

(Con la melodía de “Frère Jacques”.)

¿Cuándo? When? ¿Por qué? Why?

¿Dónde? Where? ¿Dónde? Where?

Palabras interrogativas

Palabras interrogativas

¿Qué? ¿Qué? ¿Qué?

What? What? What?

¿Cómo? How? ¿Quién? Who?

¿Cuántos? How many? ¿Cuántos? How many?

Palabras interrogativas

Palabras interrogativas

¿Qué? ¿Qué? ¿Qué?

What? What? What?

Una lista de videos de música de YouTube.com:

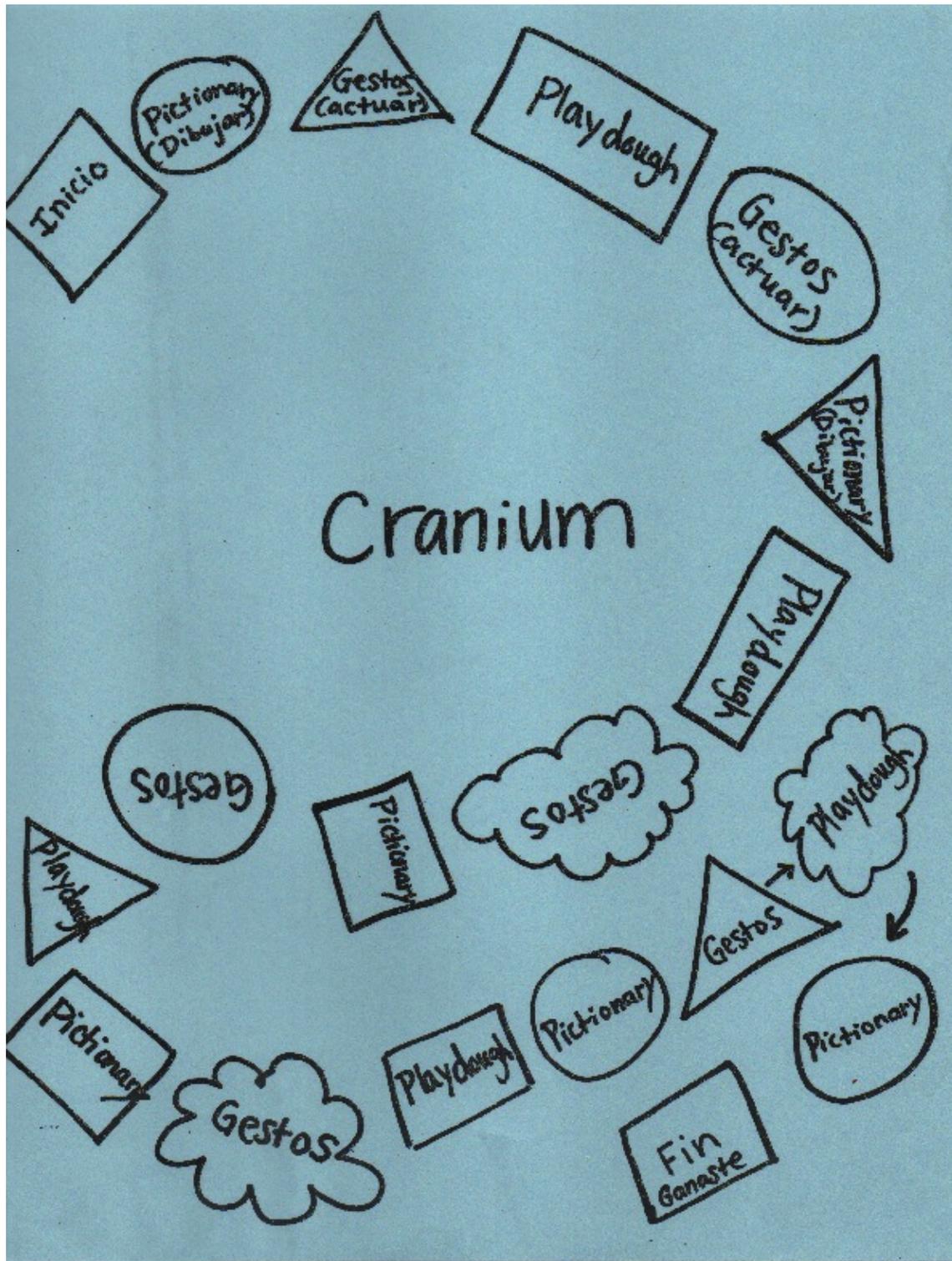
- Pronoun Paradise por Chupacabras Productions; ProfaTProfaT
- ¡Cuenta! Spanish number rap por Barbara MacAurthur “Sing, Dance, Laugh, and Eat Tacos; provdoll
- Spanish alphabet song (military style) por Barbara MacAurthur “Sing, Dance, Laugh, and Eat Tacos; provdoll
- What is your name?-¿Cómo te llamas? por Calico Spanish; kidsimmersion
- How old are you?-¿Cuántos años tienes? por Calico Spanish; kidsimmersion
- Where are you from?-¿De dónde eres tú? por Calico Spanish; kidsimmersion

- UnDosTresQueHoraEs; britsinsf
- Los Colores por Barbara MacArthur “Sing, Laugh, Dance, and Eat Tacos;
Isnider77
- Cabeza, Hombro, Rodilla y Pie-con Letra; jorgeembon
- Spanish Days of the week chant; provdoll
- La Familia Grande-Barbara MacArthur-Spanish family vocabulary por Barbara
MacArthur; brideys

9.3. Anexo 3. Los dichos dinámicos (Langer de Ramírez, s.f.).



9.4. Anexo 4. El juego de mesa



9.5. Anexo 5. La evaluación tradicional y la evaluación auténtica (Armstrong 2000b:90-91).

STANDARDIZED TESTING VERSUS AUTHENTIC ASSESSMENT	
<p>Standardized Testing</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reduces children's rich and complex lives to a collection of scores, percentiles, or grades. • Creates stresses that negatively affect a child's performance. • Creates a mythical standard or norm which requires that a certain percentage of children fail. • Pressures teachers to narrow their curriculum to only what is tested on an exam. • Emphasizes one-shot exams that assess knowledge residing in a single mind at a single moment in time. • Tends to place the focus of interpretation on errors, mistakes, low scores, and other things that children <i>can't</i> do. • Focuses too much importance on single sets of data (i.e., test scores) in making educational decisions. • Treats all students in a uniform way. • Discriminates against some students because of cultural background and learning style. • Judges the child without providing suggestions for improvement. • Regards testing and instruction as separate activities. 	<p>Authentic Assessment</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gives the teacher a "felt sense" of the child's unique experience as a learner. • Provides interesting, active, lively, and exciting experiences. • Establishes an environment where every child has the opportunity to succeed. • Allows teachers to develop meaningful curricula and assess within the context of that program. • Assesses on an <i>ongoing</i> basis in a way that provides a more accurate picture of a student's achievement. • Puts the emphasis on a student's <i>strengths</i>; tells what they <i>can</i> do and what they're <i>trying</i> to do. • Provides <i>multiple</i> sources of evaluation that give a more accurate view of a student's progress. • Treats each student as a unique human being. • Provides a <i>culture-fair</i> assessment of a student's performance; gives everyone an equal chance to succeed. • Provides information that is <i>useful</i> to the learning process. • Regards assessment and teaching as two sides of the same coin. <p style="text-align: right;"><i>continued</i></p>

<p>Standardized Testing</p> <ul style="list-style-type: none"> • Answers are final; students rarely receive an opportunity to revise, reflect, or redo a testing experience. • Provides results that can be fully understood only by a trained professional. • Produces scoring materials that students often never see again. • Focuses on "the right answer." • Places students in artificial learning environments that disturb the natural ecology of learning. • Usually focuses on lower-order learning skills. • Encourages extrinsic learning (e.g., learning to pass a test or to get a good score). • Has time limits that constrain many pupils' thinking processes. • Is generally limited to reading, listening, and marking on a piece of paper. • Generally forbids students to interact. • Promotes unhelpful comparisons between children. 	<p>Authentic Assessment</p> <ul style="list-style-type: none"> • Engages the child in a continual process of self-reflection, mediated learning, and revision. • Describes a child's performance in common-sense terms that can be easily understood by parents, children, and other noneducators. • Results in products that have <i>value</i> to students and others. • Deals with <i>processes</i> as much as final products. • Examines students in <i>unobtrusive</i> ways within the context of their natural learning environments. • Includes higher-order thinking skills and important subjective domains (e.g., insight and integrity). • Fosters learning for its own sake. • Provides students with the time they need to work through a problem, project, or process. • Involves creating, interviewing, demonstrating, solving problems, reflecting, sketching, discussing, and engaging in many other active learning tasks. • Encourages cooperative learning. • Compares students to their own past performances.
---	---

10. Bibliografía utilizada

- Argüello Botero, V.Y. y Collazos Muñoz, L.A. (2008). *Las inteligencias múltiples en el aula de clase*. Tesis de master no publicada, Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia.
- Arnold, J. y Fonseca, M. C. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective. *IJES, International Journal of English Studies*, 4 (1), 119-136.
- Armstrong, T. (2000a). *In their own way: Discovering and encouraging your child's multiple intelligences*. Nueva York: Penguin Putnam.
- Armstrong, T. (2000b). *Multiple intelligences in the classroom* (2ª ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Armstrong, T. (2003). *You're smarter than you think: A kid's guide to multiple intelligences*. Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing.
- Brown, H. D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents
- Cabello, F.J. (2005). *The ABC's of the total physical response*.
<http://www.tpr-world.com/ABC.html> (17 de julio de 2012).
- Campbell, L. y Campbell, B. (1999). *Multiple intelligences and student achievement: Success stories from six schools*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Casal Madinabeitia, S. (2007). *Inteligencia interpersonal: ¿Qué tenemos en común?* DidactiRed, CVC.

http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_07/19032007.htm

(17 de julio de 2012)

Center for language and education research (CLEAR). Michigan State University Board of Trustees (1996-2014). <http://clear.msu.edu/clear/index.php> (7 de diciembre de 2012)

Chambers, G. (1999). *Motivating language learners*. Tonawanda, NY: Multilingual Matters.

Checkley, K. (1997). The first seven. . . and the eighth: A conversation with Howard Gardner, *Educational Leadership*, 55(1), 8-13.

Christison, M. A. (1995-1996). Multiple intelligences and second language learners. *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching*, 3, <http://www.njcu.edu/cill/vol3/christison.html> (15 de junio de 2012).

Costanzo, M. y Paxton, D. (1999). Multiple assessments for multiple intelligences. *NCSALL: Focus on Basics*, 3(A).

Currie, K. (2003). Multiple intelligence theory and the ESL classroom: Preliminary considerations, *The Internet TESL Journal*, IX (4).

Fonseca Mora, M.C. (2007). Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español: Los estilos cognitivos de aprendizaje. En Pastor Villalba, C. (ed.) *Actas del Programa de Formación para profesorado de español como lengua extranjera*. Munich, Alemania: Instituto Cervantes.

- Gallego González, S. (2009). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Salamanca, Salamanca, España.
- Gardner, H. (1993a). *Frames of mind: The theory of multiple Intelligences* (2ª ed.). Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993b). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona, España: Paidós.
- Gardner, H. (1999a). *Intelligence reframed*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999b). *The disciplined mind: What all students should understand*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Guzmán, B. y Castro, S. (2005). *Las inteligencias múltiples en el aula de clases (Revista de Investigación N° 58)*. Caracas, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas.
- Herrnstein, R. y Murray, C. (1996). *The bell curve: Intelligence and class structure in*

American life. Nueva York: Free Press Paperbacks.

Langer de Ramírez, L. (s.f.). *Dichos dinámicos: An illustrated collection of proverbs and sayings from Colombia*. www.miscositas.com (20 de julio de 2012).

Lazear, D. (1991a). *Seven ways of knowing: Teaching for multiple intelligences* (2ª ed.). Palatine, IL: Skylight Publishing.

Lazear, D. (1991b). *Seven ways of teaching: The artistry of teaching with multiple intelligences*. Palatine, IL: Skylight Publishing.

Maley, A. y Duff, A. (1982). *Drama techniques: A resource book of communication activities for language teachers* (2ª ed.). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

Morchio, M. (2004). *Enseñanza de una lengua extranjera desde las inteligencias múltiples*. Córdoba, España: Universidad Nacional de Córdoba, Programa Universitario de Adultos Mayores.

Palmberg, R. (2002). *Catering for multiple intelligences –A foreign-language lesson plan involving occupations*.

<http://www.eltnewsletter.com/back/January2002/art852002.htm>

(15 de junio de 2012).

Rodríguez López, B. (2005). *Las canciones en la clase de español como lengua extranjera*. Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE.

Rogers, K. (2011). *Rogers indicator of multiple intelligences*.

<http://www.personal.psu.edu/users/b/x/bxb11/MI/rimi2.htm>

Polleverywhere. <http://www.polleverywhere.com/> (7 de diciembre de 2012).

Pollock, J.E. (2007). *One teacher at a time: Improving student learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Quia. <http://www.quia.com/web> (7 de diciembre de 2012).

Quizlet. <http://quizlet.com/> (7 de diciembre de 2012).

Slavic, B. (2012). *How we learn languages. TPRS and comprehensible input training*. <http://benslavic.com/how-we-learn-languages.html>

Smith, E. (2001). Implications of multiple intelligences theory for second language learning, *Faculty of Education*. 2,1, 32-52.

Socrative. <http://m.socrative.com/lecturer/#lecturerLogin> (7 de diciembre de 2012).

Ujam. <http://www.ujam.com/> (7 de diciembre de 2012).

Youtube. <http://www.youtube.com/> (7 de febrero de 2012).

Zambombazo. <http://zachary-jones.com/zambombazo/clozeline/clozeline-2013/> (el 27 de julio de 2012).