

# INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SU APLICACIÓN EN EL AULA DE SECUNDARIA. REFLEXIONES A PROPÓSITO DE UN ESTUDIO EN EL AULA DE ALEMÁN COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

MULTIPLE INTELLIGENCES AND ITS APPLICATION IN THE SECONDARY  
EDUCATION. REFLECTIONS ON A STUDY IN THE CLASS OF GERMAN  
AS SECOND FOREIGN LANGUAGE

**Adrián José Acosta Jiménez**

Universidad Autónoma de Madrid, España

## **Proceso editorial**

Recibido: 03/11/2019

Aceptado: 29/06/2019

Publicado: 28/12/2019

## **Contacto**

Adrián José Acosta Jiménez

[adrianacostajimenez@gmail.com](mailto:adrianacostajimenez@gmail.com)

---

## **CÓMO CITAR ESTE TRABAJO | HOW TO CITE THIS PAPER**

Acosta Jiménez, A. J. (2019). Inteligencias múltiples y su aplicación en el aula de secundaria. Reflexiones a propósito de un estudio en el aula de alemán como segunda lengua extranjera. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26: 205-222.

# INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y SU APLICACIÓN EN EL AULA DE SECUNDARIA. REFLEXIONES A PROPÓSITO DE UN ESTUDIO EN EL AULA DE ALEMÁN COMO SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA

# MULTIPLE INTELLIGENCES AND ITS APPLICATION IN THE SECONDARY EDUCATION. REFLECTIONS ON A STUDY IN THE CLASS OF GERMAN AS SECOND FOREIGN LANGUAGE

## Resumen

La importancia que otorga la LOMCE al plurilingüismo como principio necesario para la mejora de la calidad educativa nos invita a repensar el objetivo de la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito escolar y la metodología que se adecúa a esos objetivos sin dejar de lado el contexto en el que nos movemos. Por ello, la metodología debe ser especialmente cuidada y seleccionada para que el alumno se desarrolle plenamente y para que alcance, a la vez, una competencia comunicativa o intercultural determinada.

El trabajo basado en las teorías de Howard Gardner sobre las Inteligencias Múltiples llevado al aula de Alemán en ESO ofrece una posibilidad para engranar estos dos objetivos. En este artículo se desarrollará más profundamente en qué consiste esta teoría como base metodológica y su relación con las competencias clave. Se comentará a propósito de un estudio realizado en el aula a dos grupos de alumnos de 1º ESO.

Los resultados confirmarán que estamos ante una metodología apropiada para el estudio de lenguas en el ámbito escolar y que puede ser fácilmente llevada al aula por sí sola o de la mano de otras propuestas metodológicas.

**Palabras clave:** inteligencias múltiples; metodología; lengua extranjera; alemán; educación secundaria

## Abstract

The importance given by the LOMCE to multilingualism as a necessary principle for the improvement of educational quality invites us to rethink the objective of teaching foreign languages in the school and the appropriate methodology for those objectives without leaving aside the context. Therefore, the methodology must be specially selected so that the student develops fully and so that it reaches, at the same time, a determined communicative or intercultural competence.

The theory of Howard Gardner on the Multiple Intelligences used in the German classroom in ESO offers a possibility to join these two objectives. In this article, we will develop more deeply what this theory consists of as a methodological basis and its relationship with key competences. It will be commented on a study conducted in the classroom of German as a foreign language.

The results will confirm that we are facing an appropriate methodology for the study of languages in the school.

**Keywords:** multiple intelligences; methodology; foreign language; german; secondary education

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de cualquier lengua extranjera tiene unos fines propios, eminentemente comunicativos e interculturales, pero que deben ponerse en relación directa con el contexto en el que se da la instrucción. De una manera especial debemos considerar el contexto escolar y servir a los fines y objetivos propios de la educación secundaria obligatoria (en adelante ESO), reglada por los documentos legislativos correspondientes en el ámbito nacional y autonómico.

No podemos perder de vista los fines que nos marca la Ley Orgánica de Educación del 3 de mayo de 2016 en el artículo 2º: todo el sistema educativo debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad y capacidades de los alumnos, educar en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, fomentar actitudes de igualdad, respeto y tolerancia, desarrollar un espíritu emprendedor, participativo y responsable,... En esta misma legislación, en el artículo 23º, observamos los objetivos que se plantea la etapa de Secundaria: adquisición de actitudes de cooperación, diálogo, ciudadanía democrática, respeto y tolerancia ante las diferencias, desarrollo de la personalidad del alumno y la adquisición de competencias como la comunicativa y el valorar la cultura propia y las ajenas.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa del 9 de diciembre de 2013, que modifica la anterior, apunta hacia el desarrollo integral de los alumnos. Estos son colocados como centro y razón, y su aprendizaje debe ir dirigido hacia la creación de personas autónomas y críticas. Parte desde el convencimiento de que todos los alumnos están dotados de talento y de que la labor docente radica en desarrollar este talento para que alcancen sus sueños y ponerlos al servicio de la comunidad.

Limitándonos a un aspecto más profundamente ligado a la enseñanza de lenguas extranjeras, conviene recordar que la finalidad del aprendizaje de estas no es la mera adquisición de conocimientos lingüísticos, sino el desarrollo de determinadas competencias que permitan poner en movimiento estos conocimientos para interactuar de un modo satisfactorio en un ambiente intercultural. Trujillo Sáez (2002) afirma que se han venido sucediendo distintos objetivos, y hemos pasado de la competencia lingüística a la comunicativa y, ahora, a la competencia intercultural, que podríamos definir como la capacidad de comportarse de forma apropiada en un encuentro intercultural. Además, esta competencia hace referencia a una actitud frente a las otras culturas en general y, en concreto, ante aquella que es objeto de la enseñanza. La enseñanza de idiomas supera los límites meramente descriptivos de la lingüística, abarcando terrenos más amplios como la sociolingüística o actitudes personales como el respeto.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002) nos ofrece una aproximación al fenómeno de la enseñanza y aprendizaje de lenguas basada en la competencia global. No podemos considerar la lengua como un fenómeno exento, desligado del contexto y la persona que lo aprende. Es todo el alumno el que aprende y su aprendizaje debe estar en una estrecha relación con todas sus capacidades.

Por todo lo dicho, podemos justificar que la búsqueda de acercamientos metodológicos en la enseñanza de lenguas extranjeras en el ámbito escolar es una necesidad imperante para atender a los objetivos propios del aprendizaje de lenguas que van mucho más allá del mero conocimiento lingüístico y que requieren un trabajo consciente en la adquisición de competencias, desarrollo de la personalidad y potencialidades del alumno, adquisición de valores,...

Son ya varios los estudios que destacan la relevancia del desempeño docente en los resultados de los alumnos. Estudios como el de McKinsey (2007), Chetty (2014) o incluso el de Montalvo y Gorgels (2013) sobre la calidad del profesorado y su efecto en la calidad de la enseñanza y aprendizaje marcan una diferencia de hasta 53 puntos porcentuales entre los alumnos. Estos estudios analizan incluso la influencia que tienen sus docentes en el salario que percibirán más adelante. Son ya varios los artículos científicos y monografías que hacen referencia a este hecho, como puede ser el de Forés et al. (2017) que nos advierte de que el rendimiento del alumnado puede verse modificado en gran medida dependiendo del desempeño docente.

Todo lo comentado hasta el momento justifica la investigación en el aula de lenguas extranjeras para favorecer el desarrollo integral y aprendizaje del alumno. Mantener metodologías anticuadas traicionaría la legislación vigente, las consideraciones sobre lenguas extranjeras que brotan del marco europeo y, lo que es más importante, dañaría directamente al alumno. Es necesario un nuevo paradigma que puede ilustrarse con las palabras de Antunes (2011, p. 10): «La figura del niño, o incluso del adolescente, que va a una escuela para recopilar informaciones es tan anticuada y patética como la del individuo que necesita levantarse para cambiar el canal de TV».

La Teoría de las IM llevada al aula nos permitirá atender al alumno desde una perspectiva global sin dejar de considerar el aprendizaje puramente lingüístico.

## LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Esta teoría brota del convencimiento de que la inteligencia no es un número estático medido a través de determinados cuestionarios. Howard Gardner busca una redefinición más global y que abarque distintos aspectos. Todos sus descubrimientos los publica en el año 1983 en su obra «Frames of Mind: The Theory of Multiple

Intelligences», de la cual ya se han publicado varias reediciones y otras obras que amplían o corrigen algunas consideraciones de la original. Gardner (2012) define la inteligencia como un «potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor en una cultura» (p. 52).

## Origen y definición

Esta teoría brota directamente de la práctica, ya que desde el inicio se probó en distintos proyectos como el Spectrum, en el que se aplicaba la nueva definición de inteligencia combinada con otros principios vertebradores como los planteamientos constructivistas de Piaget, Dewey, Montessori, Kilpatrick y Kerschensteiner (Prieto Sánchez, Ballester Martínez, 2003).

Desde el marco teórico de la psicología piagetiana y del procesamiento de la información, Gardner nos propone una nueva manera de entender y desarrollar la inteligencia, que ya no se basa en el CI (Prieto Sánchez, Ferrándiz García, 2001) sino en un número plural de inteligencias que poseen todas las personas como un potencial biológico y que cada una de ellas debe irse desarrollando y trabajando, a la par que suponen un canal privilegiado de acceso al mundo. Antunes (2011) comenta:

Es posible afirmar con seguridad que la inteligencia de un individuo es producto de una carga genética que va mucho más allá de sus abuelos, pero que algunos detalles de la estructura de la inteligencia pueden ser modificados con estímulos significativos aplicados en momentos cruciales del desarrollo humano (p. 13).

Si nos referimos en concreto al ámbito del aprendizaje de una lengua extranjera, debemos señalar que es muy importante reconocer la multiplicidad de las inteligencias para atender a todas ellas desde nuestra clase de lengua, ya que hablar una lengua no admite «parcelas cognitivas, sino que supone una puesta en práctica de todos los conocimientos, destrezas y estrategias adquiridas» (Fonseca Mora, 2002, p. 16). Forés (2017) apunta:

De acuerdo con lo que conocemos del funcionamiento del cerebro y la gran capacidad de conexiones neuronales entre distintas regiones cerebrales, facilitamos el aprendizaje cuando los materiales curriculares se presentan en múltiples modalidades sensoriales. Junto con otros aspectos emocionales, cognitivos o psicológicos, con estos materiales los sentidos se potencian mutuamente. Así, por ejemplo, el aprendizaje y la práctica de un nuevo idioma requieren de un uso coordinado de lo

visual, lo auditivo y lo cenestésico, así como la memoria, la emoción, la voluntad, la reflexión y la imaginación (p. 46).

Desde el punto de vista metodológico, no podemos ignorar esta nueva consideración de la persona y sus inteligencias. Así pues, «el uso de actividades que no se centren específicamente en elementos lingüísticos en la clase de L2 aporta un beneficio extra a todo el proceso de aprendizaje» (Fonseca Mora, 2002, p. 142).

## Descripción de las inteligencias

A lo largo de las últimas décadas, Gardner (2012) ha ido definiendo cuáles son las distintas inteligencias ateniéndose siempre a determinados criterios:

- La posibilidad de que una inteligencia se pueda aislar en casos de lesiones cerebrales.
- Que tenga un historia evolutiva plausible.
- La existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central.
- La posibilidad de codificación en un sistema de símbolos.
- La existencia de *idiot savants*, prodigios y personas excepcionales.
- Contar con el respaldo de la psicología experimental.
- Contar con el apoyo de datos psicométricos.

Siguiendo estos criterios, afirmó la existencia de siete inteligencias en un primer momento para, posteriormente, añadir algunas otras. Algunos autores señalan la existencia de varios tipos entre ellas: aquellas que tienen que ver con los objetos, las que son de índole abstracta y las que tienen que ver con la persona (Escamilla González, 2014). Las explicamos sucintamente siguiendo a Pozo Roselló (2013):

- Inteligencia Intrapersonal: es el conocimiento de sí mismo y la habilidad de adaptar la propia manera de actuar a partir de ese conocimiento.
- Inteligencia Interpersonal: Es la capacidad de comprender a los demás e interactuar eficazmente con ellos.
- Inteligencia Lingüístico-Verbal: Es la capacidad de formular el pensamiento en palabras y usar el lenguaje de manera eficaz.
- Inteligencia Lógico-Matemática: Es la capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente.
- Inteligencia Visual-Espacial: Es la capacidad de pensar en tres dimensiones.
- Inteligencia Musical: Es la capacidad de producir y apreciar tanto el ritmo como el tono y el timbre de los sonidos y de valorar las distintas formas de expresividad musical.

- Inteligencia Corporal-Cinestésica: Es la capacidad de usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos, realizar actividades o resolver problemas.
- Inteligencia Naturalista: es la capacidad que tienen las personas para distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente.

Además, se reflexiona sobre la posibilidad de una novena inteligencia, que se encargaría de aglutinar los valores existenciales (Gardner, 2012).

## Implicación en educación

Llevar las IM a la escuela supone un acercamiento metodológico distinto, en el que debemos considerar en cada una de las acciones educativas el trabajo explícito de esas inteligencias. También supone una nueva consideración del alumno, que está dotado de un amplio número de inteligencias con las que poder acercarse al mundo y paliar las dificultades en alguna de ellas en concreto.

Muchas son las teorías que han llegado al ámbito educativo como modas revolucionarias pero no se han sostenido en el tiempo. Coincidimos con Escamilla González (2014) al afirmar que no estamos ante una mera moda:

- Desde la perspectiva sociológica: se adapta perfectamente a las características del siglo XXI, en el que se dan cambios sociales, culturales, científicos y técnicos a una velocidad vertiginosa.
- Desde una perspectiva psicológica y epistemológica: ya que se han identificado las inteligencias con determinados criterios de validación y se han dado estudios valiosos sobre la relación de las inteligencias y los componentes que le son propios a cada una de ellas.
- Desde una perspectiva pedagógica: se relaciona con los principios y fines de la educación. Asimismo, esta teoría posee una relación directa con el enfoque competencial.

En lo que al alumno respecta, el trabajo con IM en el aula posibilita: conocer las condiciones fundamentales de cognición, lo que permite individualizar la enseñanza; ampliar la enseñanza tradicional basada en lo lingüístico y matemático; proponer un método en el que cada una de las disciplinas se trabaje desde un mismo enfoque; los proyectos de IM fomentan el aprendizaje por descubrimiento; y fomenta el trabajo tanto individual como cooperativo (Prieto Sánchez, Ferrándiz García, 2001). Además, según Armstrong (2006, p. 91) «proporciona un contexto para estructurar currículos temáticos. Aportan un modo de asegurarse de que las actividades seleccionadas para un tema activen las ocho inteligencias y, por tanto, pongan en marcha los dones de todos los niños». Hacia este mismo lugar apunta Fonseca Mora (2002)

al afirmar que «la implicación más importante para los docentes de esta noción es que hay muchos tipos de inteligencia, debe haber también mucha variedad, mucha más personalización en nuestra enseñanza» (p.12). E incidiendo en esta cuestión, comenta Armstrong (2006):

Debido a estas diferencias individuales entre alumnos, conviene que los profesores utilicen una amplia gama de estrategias docentes en el aula. Si los educadores cambian el énfasis en las inteligencias de una clase a otra, siempre habrá un momento en el que se producirá la implicación activa en el aprendizaje por parte de los alumnos (p. 99).

También podemos referir esta teoría a la práctica docente, ya que incide directamente en la selección y planificación de la unidad didáctica. Por la tradición didáctica imperante, los profesores tienden a referirse a las inteligencias más tradicionales desligando el resto del currículo y praxis ordinaria. Esta teoría consiste en introducir constantemente actividades y tareas que incluyan las distintas inteligencias en todas las áreas de contenidos y en las disciplinas (Prieto Sánchez, Ferrándiz García, 2001). No cabe duda de que los estudios de Gardner también ayudan «a los profesores a aumentar su repertorio docente e incluir una gama amplia de métodos, materiales y técnicas para llegar a un grupo más numeroso y diverso de alumnos» (Armstrong, 2006, p. 79), y continúa afirmando que permite crear actividades o tareas para cualquier nivel de complejidad de la taxonomía de Bloom: conocimientos> aplicación> análisis> síntesis> evaluación.

Ahora la función del profesor sería «estimular, a partir de los contenidos aportados por el ambiente y por el entorno social, las diferentes inteligencias de sus alumnos y hacerlos aptos para resolver problemas o, quién sabe, crear “productos” válidos para su época y cultura» (Antunes, 2011, p. 79), y añade:

El profesor deja a un lado la responsabilidad de ser un “enseñador de cosas” para transformarse en alguien similar a un “fisioterapeuta mental”, animador del aprendizaje, estimulador de inteligencias que se emplea y hace que el alumno emplee múltiples habilidades operativas (conocer, comprender, analizar, deducir, criticar, resumir, clasificar, comparar y muchas otras) (p. 84).

Después de trabajar con las estrategias de memoria de las ocho inteligencias, los alumnos serán capaces de seleccionar las que les resulten más adecuadas y utilizarlas de forma independiente en sus horas de estudio personal (Armstrong, 2006).

Lo óptimo sería que no se tratara de un fenómeno que existe en el interior de un aula en concreto, sino que debe impregnar toda la realidad del centro escolar. Se debe



crear un ambiente en el aula y en el centro escolar que estimule cada una de las inteligencias (Campbell, Campbell, Dickinson, 2004).

Destacamos en este lugar que esta metodología interactúa con otras como el trabajo cooperativo y crea un ambiente adecuado en el aula según las premisas de la neurociencia educativa (Forés et al., 2017):

- Utilizar metodologías que activen áreas cerebrales que mejoran el proceso de aprendizaje y su integración.
- Propiciar un ambiente de clase que estimule la segregación de dopamina, la cual favorece el buen clima de aula, la confianza, los retos, estados de ánimo.
- Actividades que unan lo racional con lo simbólico-metafórico, lo lúdico con lo trascendente, la creatividad e innovación con la utilidad en su propio mundo.
- Favorecer en todo momento un aprendizaje integrado y multisensorial.
- Alentar la curiosidad.
- La diversión alienta la motivación y el rendimiento de muchos alumnos.

## Inteligencias Múltiples y atención a la diversidad

Por la importancia que tiene en el ámbito educativo, no podemos dejar de hacer referencia a las IM como una teoría que facilita y redefine la atención a la diversidad en el aula. Entiéndase aquí diversidad no solo como problemas de aprendizaje, que también, sino como el conjunto de características que hace que cada alumno sea diverso en su proceso de aprendizaje. «Debido a estas diferencias individuales entre alumnos, los profesores han de ser flexibles y usar una gama muy amplia de estrategias didácticas con el fin de atender a la diversidad de los alumnos», afirma Prieto y Ballester (2003, p. 282). Escamilla (2014) lo expresa así:

La teoría de las inteligencias múltiples, pues, establece que cada uno de nosotros posee un perfil característico de inteligencias. Entonces nos resta conocer los rasgos de los alumnos (y de nosotros mismo), delimitar el valor que concedemos a estas diferencias y determinar el principio de intervención que marcaría la pauta del posterior desarrollo didáctico: ignorar las diferencias o tratar de atenuarlas (o borrarlas) por medio de escuelas uniformes, o, por el contrario, reconocerlas y perfilar sus posibilidades de desarrollo (p. 37).

En lo que se refiere a las dificultades de aprendizaje, consideramos que nos aporta un nuevo concepto de alumno, que tiene un gran número de potencialidades con las que suplir las dificultades que pudiera tener en una inteligencia en concreto. Por ello, coincidimos con Armstrong (2006) cuando afirma:

La teoría de las inteligencias múltiples posee profundas implicaciones para la educación especial. Al centrarse en un amplio espectro de habilidades, esta teoría sitúa las “discapacidades” en un contexto más amplio. Utilizando la teoría de las inteligencias múltiples como telón de fondo, los educadores pueden comenzar a percibir a los niños con necesidades especiales como personas completas que poseen puntos fuertes en numerosas áreas. [...] Los educadores que contemplan esas dificultades con las ocho inteligencias como fondo comprueban que las discapacidades solo se producen en una pequeña parte de la vida del alumno. De este modo, pueden empezar a centrarse más en los *puntos fuertes* de los alumnos con necesidades especiales como requisito para desarrollar estrategias reparadoras adecuadas (pp.187. 190).

Hay que fomentar las áreas fuertes de los niños respetando su diversidad. Hay que rentabilizar estos puntos fuertes para poder desarrollar otras áreas que, a través de la transferencia, suplan las carencias manifestadas (Prieto Sánchez, Ferrándiz García, 2001). Pero no podemos dejar de lado que siempre tenemos que intentar favorecer el desarrollo de perfiles cognitivos integrales (Escamilla González, 2014), esto es, no podemos caer en la trampa de volver a encasillar a los alumnos en determinadas inteligencias, ponerles una etiqueta y que solo trabajen esos puntos fuertes.

Armstrong (2006) comenta que se han observado los siguientes efectos del uso de las IM en los alumnos con necesidades especiales:

- Menos derivaciones a la clase de educación especial.
- Mayor énfasis en la identificación de puntos fuertes.
- Aumento de la autoestima de los alumnos.
- Mayor comprensión y valoración por parte de los compañeros.

Escamilla González (2014) señala que la aportación principal de la teoría en los alumnos se manifiesta en: aumento del interés y afecto por el estudio y la escuela, progresos en el desarrollo de la autoestima y de la cooperación, incremento en el dominio de los contenidos académicos y el rendimiento escolar en general.

Por estas razones consideramos que las IM suponen un modelo psicológico y metodológico totalmente válido para atender a la diversidad del alumnado.

## Inteligencias Múltiples y competencias clave

Constatamos con Escamilla González (2014) que se dan ciertas notas comunes entre las competencias y las inteligencias: a pesar de que no tienen el mismo significado, se relacionan íntimamente; no se sustituyen, sino que las IM nos dan una información relevante para conocer la forma de captar, representar y comunicar de los alumnos; el trabajo por competencias nos llevará a desarrollar las inteligencias

y viceversa. Es muy interesante hacer hincapié en el hecho de que las IM pertenecen al ser mismo de las personas y no son fruto del consenso de las distintas políticas educativas, como sí lo son las competencias. Estas pueden surgir como solución a necesidades determinadas de la sociedad actual, pero nunca brotarían de la esencia misma de la persona y son mutables a lo largo del tiempo y de las distintas voluntades políticas. Podríamos afirmar que las inteligencias son potenciales biopsicológicos mientras que las competencias son referentes curriculares que han sido acordados y construidos desde un punto de vista social, político y pedagógico. Hablaríamos de las inteligencias como la base o los medios, mientras que ser competente en algo sería una meta.

Teniendo en consideración la relación que se establece entre las competencias y las IM, podemos elaborar la tabla a continuación:

**Tabla 1.** Relación entre Inteligencias Múltiples y competencias

<b>INTELIGENCIAS MÚLTIPLES</b>	<b>C. BÁSICAS LOE</b>	<b>C. CLAVE LOMCE</b>	<b>C. UNIÓN EUROPEA</b>
Lingüística	Lingüística, tratamiento de la información y digital, social y ciudadana, aprender a aprender, cultural y artística.	Comunicación lingüística, competencia digital, aprender a aprender, conciencia y expresiones culturales.	Comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica., expresión cultural.
Lógico-Matemática	Matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital.
Espacial	Matemática, cultural y artística.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
Corporal-Cinestésica	Lingüística, autonomía e iniciativa personal.	Conciencia y expresiones culturales, sentido de autonomía y espíritu emprendedor.	Espíritu de empresa, expresión cultural.

<b>INTELIGENCIAS MÚLTIPLES</b>	<b>C. BÁSICAS LOE</b>	<b>C. CLAVE LOMCE</b>	<b>C. UNIÓN EUROPEA</b>
Musical	Matemática, tratamiento de la información y digital, cultural y artística.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, conciencia y expresiones culturales.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, expresión cultural.
Intrapersonal	Social y ciudadana, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal.	Competencias sociales y cívica, aprender a aprender, sentido de autonomía y espíritu emprendedor.	Comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, aprender a aprender, competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica, espíritu de empresa.
Interpersonal	Social y ciudadana, cultural y artística, autonomía e iniciativa personal.	Competencias sociales y cívica, sentido de autonomía y espíritu emprendedor.	Comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica, espíritu de empresa.
Naturalista	Conocimiento e interacción con el mundo físico, social y ciudadana, matemática.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencias sociales y cívica.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

## ESTUDIO DE CASO: ALEMÁN EN 1º ESO

Para verificar la adecuación de la metodología que venimos explicando y las posibilidades de aplicación a la clase de Alemán como segunda lengua extranjera, se realizó una investigación cualitativa cuyos instrumentos fueron la observación recogida en diarios y entrevistas informales con algunos de los alumnos. Se utilizaron dos grupos de control de alumnos de 1º ESO, en uno se trabajaron todas las inteligencias y en el otro se trabajó de manera tradicional basándose en ejercicios de huecos.

Partíamos de la hipótesis de que la metodología basada en la Teoría de las IM ofrecía un acercamiento igual de válido que otras más contrastadas para obtener, al menos, los mismos resultados en el ámbito meramente lingüístico.

Los objetivos que nos planteábamos eran:

- Comprobar la metodología y su incidencia en el desarrollo de la clase: ¿los alumnos se sienten más motivados? ¿Se fomenta la participación activa? ¿Se encuentra en consonancia con otras metodologías como el trabajo cooperativo?
- Analizar la influencia de la metodología en los alumnos que presentan más dificultades de aprendizaje: ¿es posible reenganchar a los alumnos que ya se van quedando fuera del ritmo medio de la clase? ¿Puede motivarse a los alumnos para que intenten superar las carencias que acumulan? ¿Fomenta la ayuda entre los compañeros? ¿Rompe los clichés creados por los estudiantes sobre alumnos que aprueban y alumnos que suspenden?
- Verificar su correlación con los resultados obtenidos: ¿influye negativamente esta metodología en los resultados académicos de los alumnos en pruebas estandarizadas? ¿Se observa alguna mejoría en cuanto a la asimilación de contenidos, competencias y actitudes?

## Características principales y fases

El estudio se realizó en dos clases de 1º ESO en la asignatura optativa de Segunda Lengua Extranjera: Alemán. Esta materia era acogida por los alumnos con gran entusiasmo al principio por la novedad que supone conocer una nueva lengua, pero a lo largo del curso algunos estudiantes se sentían desanimados debido a que el idioma es más exigente de lo que pensaban en un principio. La investigación tuvo lugar en el último trimestre del curso escolar, por lo que se sumaban el cansancio y desilusión de algunos alumnos, que ya empezaban a quedarse por debajo de la media de la clase.

La temática escogida para la prueba era la que correspondía según la planificación anual de la asignatura, a saber, la expresión de los gustos y capacidades, para lo cual se utilizaban los contenidos gramaticales de verbos modales, cuya dificultad específica la encontramos en el nivel sintáctico, ya que el verbo que acompaña al modal no se coloca a su lado, sino al final de la oración, como vemos en los ejemplos a continuación:

- *Ich **kann** Gitarre **spielen***
- ***Kannst** du Gitarre **spielen**?*
- *Wann **kannst** du Gitarre **spielen**?*

En un primer momento obtuvimos los datos y características censales de los alumnos con ayuda de las notas obtenidas a lo largo del curso para comprobar la pari-

dad que se daba entre los dos grupos de muestra. A continuación, se procedió al trabajo de los contenidos con las dos metodologías diferenciadas en sendos grupos de referencia. Finalmente se realizó la misma prueba objetiva en forma de examen estandarizado a los dos grupos con el fin de observar los resultados obtenidos.

## Características de los informantes

El primero de los grupos, en adelante grupo A, estaba conformado por 30 alumnos entre los que no se encontraba ningún repetidor, por lo que todos tenían la misma edad. Para todos los alumnos era el primer año en el que tenían alemán y lo tenían como una asignatura de dos horas a la semana. El 16% de los alumnos estaba por debajo de 6 puntos de calificación media. Este grupo trabajó con una metodología tradicional basada en ejercicios de huecos.

El segundo grupo, en adelante grupo B, estaba conformado también por 30 alumnos en el que todos tenían la misma edad y que veían alemán ahora por primera vez. El 20% de los alumnos tenía una nota media inferior a 6 puntos sobre 10. Este fue el grupo en el que se implementaron los ejercicios basados en la teoría de las IM.

## Características de las actividades realizadas

Durante cuatro sesiones cada uno de los grupos trabajó con la metodología correspondiente. A continuación podemos observar algún ejemplo de las actividades realizadas:

- Grupo A: enseñanza tradicional. La mayoría de las actividades fueron realizadas individualmente y corregidas entre todos en la clase.

**Tabla 2.** Ejercicios del grupo A

<p><b>Conjugación del verbo modal <i>können</i>.</b></p>	<p><i>Was ist richtig? Markieren Sie:</i>  <i>Kannst/könnst du gut schwimmen?</i>  <i>Wir kennen/können Gitarre spielen.</i>  <i>Wie viele Fremdsprachen könnt/kannnt ihr sprechen?</i></p>
<p><b>Sintaxis de la oración con verbo modal.</b></p>	<p><i>Schreiben Sie die Sätze richtig:</i>  <i>er/Englisch/sprechen/kann</i>  <i>kannst/du/was/kochen/?</i>  <i>deine Freunde/Salsa/können/tanzen/?</i></p>

- Grupo B: metodología basada en IM. Este se puede introducir en el aula a través de proyectos de comprensión, aunque algunos especialistas utilizan otra nomenclatura. En este caso se ha optado por realizar una batería de ejercicios sobre el tema a trabajar y cada uno de ellos hace referencia a una inteligencia en concreto. Se ha intentado abarcar el máximo número de inteligencias, pero no siempre es fácil. En algunas ocasiones cuesta poner límites entre inteligencias y un ejercicio puede estar trabajando simultáneamente varias de ellas. La mayoría de las actividades fueron trabajadas de forma cooperativa o en el pleno de la clase.

**Tabla 3.** Ejercicios del grupo B

<b>Inteligencia Lingüístico-Verbal</b>	Lectura de un cuento creado por una alumna de cursos superiores personificando al verbo modal y al infinitivo, de tal manera que llevaban tan mala relación que no podían estar juntos en la oración.
<b>Inteligencia Corporal-Cinestésica</b>	Cada uno de los grupos recibía pequeñas tarjetas con partes de oraciones que tenían que ordenar para colocarse ellos mismos debidamente para que la oración tuviera sentido y corrección sintáctica.  Algunos alumnos tenían el rol de verbo modal y otros el de infinitivo. Mientras se leía un texto, cada uno de ellos tenía que levantarse cuando dijeran una palabra de su categoría.
<b>Inteligencia Visual-Espacial</b>	En cada uno de los grupos cooperativos, los alumnos recibían un texto adecuado a su nivel, sobre el cual tenían que redondear de verde el verbo modal y de rojo el infinitivo. Habiendo visto las colocaciones que habían marcado, debían realizar sus conjeturas sobre la utilización del verbo modal y las implicaciones sintácticas.

## Resultados obtenidos

El instrumento utilizado para la evaluación final fue un examen escrito estandarizado sobre los contenidos eminentemente gramaticales de la unidad. No se midió, por tanto, el grado de desarrollo de las inteligencias de los alumnos, sino los contenidos lingüísticos vistos en clase.

Tras la corrección de los ejercicios se constata que ha cambiado la proporción de alumnos que se encuentran por debajo de 6 puntos sobre 10 en cada uno de los grupos. En el grupo A pasó del 16% al 20%, aumentando el grupo de alumnos con dificultades. Por el contrario, en el grupo B el porcentaje cambió del 20% al 13%.

Las entrevistas realizadas con los alumnos constataban la mayor motivación y participación de estos, hasta tal punto que comentaban fuera de la clase con sus compañeros lo que estaban haciendo en la clase de Alemán. Todos los alumnos entrevistados querían continuar con esta metodología.

## CONCLUSIONES Y COMENTARIOS FINALES

Tras el análisis de los resultados comentados anteriormente, podemos obtener las siguientes conclusiones:

- La metodología ha tenido una incidencia positiva en el ambiente de aula: los alumnos participaron mucho más en la rutina de clase.
- Los alumnos que presentaban más dificultades se manifestaban más motivados y participativos: estos aprovecharon los medios para salvar las dificultades que tenían.
- La implicación de los alumnos en el aprendizaje de los compañeros: es cierto que los alumnos más aventajados se implicaban con sus compañeros con más dificultades. Pero al tratarse de actividades de muy distinta índole, los alumnos con dificultades animaban a sus compañeros a realizar las actividades que requerían movimiento delante de la clase u otras acciones que no les resultaban tan familiares.
- La consecución de los objetivos comunicativos y lingüísticos que nos habíamos marcado: la utilización de esta metodología no incide negativamente en el rendimiento escolar, todo lo contrario, en nuestra investigación ha tenido un resultado positivo.

Así que podemos afirmar que la metodología basada en la Teoría de las IM es válida para su utilización en el aula de lenguas extranjeras. Esta sirve tanto a los fines más eminentemente lingüísticos y comunicativos como al desarrollo integral de todas las potencialidades del alumno.

Finalmente, nos gustaría realizar algunos comentarios a propósito de esta práctica en el aula. En primer lugar, todos los profesores deben ser conscientes de la importancia de su desempeño docente y deben embarcarse en investigaciones en el aula que les lleven a probar aquello que puede mejorar su labor. También queremos constatar, en segundo lugar, que el aula y la vida escolar presentan algunas dificultades que hacen aún más difícil el trabajo del profesor investigador, como pueden ser el cumplimiento de una programación, la falta de recursos y reconocimiento en el propio centro, la presión de equipos directivos, la coordinación con otros profesores del departamento,... Y en tercer lugar, me gustaría comentar la importancia de revisar la selección, formación, período de prácticas e incorporación al mundo labo-



ral de los futuros profesores, ya que es necesario que no solo sean especialistas en sus materias, sino que también tengan un conocimiento amplio de las metodologías adecuadas y que sean capaces de realizar investigaciones en su propia aula. De nosotros, profesores, no depende solo su nivel de alemán, sino que depende también su desarrollo integral para que se incorporen a la sociedad de manera crítica, participativa y solidaria.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, C. (2011). *Estimular las inteligencias múltiples*. Madrid, España: Narcea.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Barber, M., Mourshed, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Londres, Inglaterra: McKinsey & Company.
- Campbell, L., Campbell, B., Dickinson, D. (2004). *Teaching and learning through Multiple Intelligences*. Boston, USA: Pearson Education.
- Chetty, R., Friedman, J., Rockoff, J. (2014). *Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating Bias in Teacher Value-Added Estimates*- En: *American Economic Review* 2014, 104(9): 2593-2632.
- Escamilla González, A. (2014). *Inteligencias múltiples. Claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Fonseca Mora, M. C. (2002). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla, España: MERGABLUM Edición y Comunicación.
- Forés, A., Gamo, J. R., Guillén, J., Hernández, T., Ligoiz, M., Parto, Félix, Trinidad, C. (2017). *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona, España: Plataforma Editorial.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, USA: Basic Books.
- Gardner, H. (2012). *La inteligencia reformulada*. Barcelona, España: Paidós.
- Montalvo, J., Gorgels, S. (2013) *Calidad del profesorado, calidad de la enseñanza y aprendizaje: Resultados a partir del TEDS-M*. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:1e531b98-c947-48dd-88ee-72436f46674e/teds-m1.pdf>
- Mora, F. (2017). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid, España: Alianza Editorial.

- Pozo Roselló, M. del (2011). *Aprendizaje inteligente*. España: Tekman Books.
- Pozo Roselló, M. del (2013). *Una experiencia a compartir. Las Inteligencias Múltiples en el Colegio de Monserrat*. España: Tekman Books.
- Prieto Sánchez, M. D., Ballester Martínez, P. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.
- Prieto Sánchez, M. D., Ferrándiz García, C. (2001). *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Málaga, España: Ediciones Aljibe.
- Puchta, H., Krenn, W., Rinvolucrí, M. (2013). *Multiple Intelligenzen im DaF-Unterricht*. Ismaning, Deutschland: Hueber Verlag.
- Sousa, D. (2014). *Neurociencia educativa. Mente, cerebro y educación*. Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Trujillo Sáez, F. (2002). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*. En: Herrera Clavero, F., Mateos Claros, F., Ramírez Fernández, S., Ramírez Salguero, M. I. y Roa Venegas, J. M. (coords.) *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Ceuta, España: Instituto de Estudios Ceutíes.