

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE FILOLOGÍA
DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA



**LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES
EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA**

Tesis Doctoral

Autora: Sofía Gallego González

Vº Bº

Directores: Dr. Julio Borrego Nieto

Dr. Jesús Fernández González

Salamanca, 2009

Índice.

Introducción.....	9
--------------------------	----------

1. Estado de la cuestión.

1. Estado de la cuestión.....	15
1.1. Métodos centrados en el <i>qué</i> - métodos centrados en el <i>quién</i>	23
1.2. Psicología y aprendizaje.....	25
1.2.1. Psicología y aprendizaje de L2.....	30
1.3. Inteligencia y aprendizaje. Inteligencia y L2.....	34

2. Inteligencia e inteligencias múltiples.

2.1. El concepto de inteligencia en psicología.....	39
2.1.1. Problemas para definir la inteligencia.....	44
2.1.2. Estado de la cuestión.....	51
2.1.3. Inteligencia Artificial, el reto pendiente.....	53
2.2. Inteligencia e inteligencias múltiples.....	58
2.3. La teoría de las inteligencias múltiples.....	61
2.3.1. Criterios para definir las inteligencias múltiples.....	73

3. Las inteligencias múltiples aplicadas a la enseñanza.

3.1. Cuestiones preliminares.....	85
3.2. Principios educativos.....	91
3.3. El Proyecto Spectrum.....	99
3.4. Otras aplicaciones educativas.....	117
3.4.1. La Key School.....	119
3.4.2. El PIFS.....	120
3.4.3. El Arts PROPEL.....	122
3.4.4. Proyectos para grupos especiales.....	123
3.4.5. El AMI.....	125
3.5. Otros campos en los que se ha aplicado la teoría de las inteligencias múltiples.....	128

4. Aplicaciones de la teoría de las inteligencias múltiples a la enseñanza de lenguas extranjeras.

4.1. Introducción.....	133
4.1.1. La relación entre el cociente intelectual y el aprendizaje de lenguas.....	135
4.1.2. Las inteligencias múltiples y el aprendizaje de lenguas.....	136
4.2. Metodología.....	150
4.3. El papel de los profesores.....	157
4.4. El papel de los alumnos.....	168
4.5. Contenido.....	182
4.6. Evaluación.....	192

5. Revisión de la bibliografía sobre diferencias individuales y enseñanza de lenguas.

5.1. Introducción.....	2057
5.2. Estilos de aprendizaje y enseñanza de lenguas.....	211
5.2.1. Estilos de aprendizaje y estilos cognitivos.....	211
5.2.2. Instrumentos para medir los estilos.....	220
5.2.3. Aplicaciones didácticas.....	238
5.3. Afectividad y enseñanza de lenguas.....	243
5.3.1. Clasificación de los factores afectivos.....	246
5.3.2. Autoestima y enseñanza de lenguas.....	248

6. Metodología y diseño de la investigación.

6.1. Objetivos.....	261
6.2. Hipótesis.....	261
6.3. Diseño.....	264
6.4. Participantes.....	271
6.5. Instrumentos y estrategias de obtención de la información.....	273
6.5.1. Cuestionarios.....	273
6.5.2. Las entrevistas.....	279
6.5.3. La observación participante.....	283
6.5.4. El diario de investigación.....	288
6.5.5. Las actividades de clase.....	290
6.5.6. El test de nivel.....	293
6.5.7. Los exámenes orales.....	294
6.5.8. El examen escrito.....	303
6.6. Procedimiento.....	303

7. Análisis de datos y resultados.

7.1. Introducción.....	311
7.2. Resultados de la primera fase del estudio.....	312
7.2.1. Descripción de las inteligencias.	312
7.2.2. Descripción de la autoestima académica.	323
7.3. Resultados de la segunda fase del estudio. Efectos del tratamiento.....	328
7.3.1. Rendimiento.	330
7.3.2. Comprensión.....	335
7.3.3. Autoestima académica.....	338
7.3.4. Motivación.....	340
7.4. Valoración de la implementación del programa.....	344
Conclusiones y líneas futuras de investigación.	353
Bibliografía.	373
Anexos.....	403

Agradecimientos

Quiero dar las gracias, en primer lugar, a mis dos directores, el Dr. Jesús Fernández y el Dr. Julio Borrego. Primero fueron excelentes profesores y ahora sus consejos y disponibilidad han sido imprescindibles para realizar este trabajo. Su apoyo ha sido esencial, especialmente, durante la última etapa final. Muchísimas gracias por vuestro tiempo y profesionalidad. Por supuesto a mis padres y a mi hermana que siempre me han apoyado de forma incondicional, y que, desde pequeña, me infundieron el placer de la lectura y el deseo de aprender y mejorar.

Gracias también a Cristina, la persona que me animó a comenzar mi investigación y a quien admiro por la virtud que tiene de hacer que lo difícil parezca fácil. A Ariadna que, además del tremendo apoyo moral que me ha brindado, ha tenido la paciencia de ocuparse de muchos trámites burocráticos imprescindibles. A Marco, que me da la fuerza diaria para superarme y cuyos valores, creatividad y optimismo admiro enormemente. A mis colegas, Silvia, Ignasi, Wivine e Isabelle que han tenido la generosidad de enseñarme lo que sólo se puede aprender a base de experiencia. A Manu, cuyas ganas de aprender me hicieron descubrir el libro que originó la idea de este trabajo y que siempre me ha animado. A Íñigo que tuvo la paciencia de explicarme y ayudarme a comprender cuestiones fundamentales de estadística. A todos los amigos que, de una forma u otra, se las han arreglado para que no perdiéramos el contacto. A mis alumnos, cuyo entusiasmo por aprender español, me motiva diariamente para intentar hacer mi trabajo cada vez mejor.

Introducción.

El trabajo diario como profesores suscita una serie de cuestiones acerca del impacto de las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje. Por ello, ante alumnos que demuestran semejante motivación y esfuerzo cabe preguntarse acerca de la adecuación del método empleado, que puede revelarse insuficiente ante la heterogeneidad del alumnado. Especialmente, en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras se hace evidente cómo el tipo de metodología adoptada puede ser relevante para determinar el éxito o el fracaso de los estudiantes. Así, el presente trabajo nace de la preocupación por encontrar un método que responda a las diferencias individuales de los estudiantes de idiomas, especialmente en lo que concierne a los estilos de aprendizaje. En nuestro caso, el tipo de estudio que diseñamos intentaba explorar posibles soluciones a una doble problemática existente en nuestro centro de trabajo: una enseñanza demasiado homogénea y centrada en el profesor y una baja autoestima académica por un sistema excesivamente jerárquico. De hecho, se trataba de un método que incidía excesivamente en que los estudiantes aprendieran de forma exhaustiva reglas gramaticales, y sus correspondientes excepciones, en el nivel inicial, lo que generaba en los estudiantes una inseguridad y un miedo continuo a comunicarse ya que eran continuamente corregidos. Además el nivel que se les exige durante el primer curso es difícil de alcanzar con el escaso número de horas de español que tienen haciendo patente el desajuste entre los objetivos del curso y su competencia en la lengua. Así, al insistir en sus déficits, los propios alumnos están obsesionados con no cometer errores, lo cual merma su autoestima para atreverse a hablar la lengua. El hecho de observar cómo la pedagogía adoptada tenía efectos negativos sobre el aprendizaje de los alumnos, motivó nuestro interés hacia la teoría de las inteligencias múltiples, cuyas aplicaciones pedagógicas, que implican potenciar la forma natural de aprender de cada alumno, han generado una serie de proyectos educativos en la enseñanza general en Estados Unidos y, en menor medida, en Europa.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, no es de extrañar que los educadores se hayan sentido atraídos por la teoría de las inteligencias múltiples, cuya principal preocupación es lograr una definición de inteligencia que tenga en cuenta las diferencias individuales. Esta teoría ha sido desarrollada durante las dos últimas décadas por el psicólogo de Harvard, Howard Gardner, quien, con ella, se inscribe en la llamada

tradición « pluralista ». Esta tradición describe la inteligencia como un conjunto de diversas facultades intelectuales relativamente independientes entre sí. Así, Gardner aboga por una formación integral que se dirija a la persona en su globalidad, que ayude a desarrollar las capacidades individuales, sociales y colectivas, a partir de una ampliación del concepto tradicional de inteligencia, una reforma de las prácticas educativas imperantes y una revisión del ideario que ha vertebrado la educación durante el siglo XX.

El objetivo del presente trabajo es, por tanto, examinar las posibles aplicaciones de esta teoría en el campo de la enseñanza de idiomas. La primera parte de la tesis corresponde así al marco teórico y comienza con un repaso de la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras así como de las relaciones entre psicología y aprendizaje. El capítulo segundo presenta la teoría de las inteligencias múltiples, su origen y antecedentes, contrastando sus presupuestos y aportaciones con los de la tradición “purista”, o defensora de una sola inteligencia general –g–, definida en términos de habilidades lógico-lingüísticas. También se aborda el papel de la inteligencia en el aprendizaje en general y en relación con la adquisición de segundas lenguas. Los dos siguientes capítulos se ocupan de las aplicaciones de la teoría en el campo de la enseñanza. El tercer capítulo describe, en primer lugar, las implicaciones educativas derivadas de la teoría de Gardner, así como su filiación con corrientes pedagógicas anteriores y contemporáneas. En un segundo lugar, se analizan los logros y el impacto de los proyectos educativos inspirados en las inteligencias múltiples. Se traza así un panorama general de sus aplicaciones en diferentes contextos educativos, prestando especial atención al Proyecto Spectrum, que fue el programa pionero. En el último capítulo de esta primera parte se evalúan en detalle las aportaciones de esta teoría en el campo de la enseñanza de idiomas y su relación con corrientes metodológicas de tradición humanista como la Respuesta Física Total o el Aprendizaje Cooperativo.

En la segunda parte se describe el trabajo de campo realizado que pretende estudiar los estilos de aprendizaje de los alumnos desde la perspectiva de la teoría de las inteligencias múltiples para diseñar así un programa que se ajuste mejor a las necesidades de los estudiantes, de forma que aumente su rendimiento escolar y mejore su autoestima académica. Esta parte comienza así con una revisión de la investigación realizada en el ámbito de las diferencias individuales, concretamente, en el área de los estilos de

aprendizaje y de la autoestima académica. En los capítulos siguientes se hace una descripción detallada de los objetivos del trabajo así como de la metodología. A continuación se analizan los datos extraídos que permiten valorar el impacto del programa sobre las variables estudiadas. Finalmente, en la conclusión se valoran las principales aportaciones del estudio, a la vez que se apuntan posibles líneas futuras de investigación.

1. Estado de la cuestión.

1. Estado de la cuestión.	15
1.1. Métodos centrados en el <i>qué</i> - métodos centrados en el <i>quién</i>	23
1.2. Psicología y aprendizaje.	25
1.2.1. Psicología y aprendizaje de L2.....	30
1.3. Inteligencia y aprendizaje. Inteligencia y L2.....	34

1. Estado de la cuestión.

El estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) es una disciplina científica relativamente reciente, desarrollada, sobre todo, a partir de la segunda mitad del siglo XX, y con especial auge en sus dos últimas décadas.

La investigación en ASL tomó como punto de partida el estudio de la relación entre el aprendizaje de una lengua extranjera (L2) y el de la lengua materna (L1), el cual ha basculado entre dos extremos: *that is, the belief that SLA and First Language Acquisition (FLA) follow a common path, and diversity the assumption that both processes are basically different. Along this line, approaches vary from one end to the other, but most of them lie somewhat in the middle* (Fernández y Santiago, 1998: 7). Así, durante los años cincuenta y sesenta, el triunfo del Análisis Contrastivo (AC) evidencia cómo dicha relación va a ser entendida inicialmente en términos de dependencia. Sustentado por el entonces en boga estructuralismo y la teoría conductista de Skinner, el AC entendía el aprendizaje de una lengua como la formación de hábitos, los cuales se forjaban gracias a un proceso de estímulo- respuesta- refuerzo (Fries, 1945; Lado, 1957). Como si de una receta de cocina se tratara, en la que un cambio en los ingredientes o en la forma de combinarlos da como resultado un plato diferente, las lenguas eran reducidas a un conjunto de hábitos y su aprendizaje a la integración de estos. Para ello, era obligado realizar una comparación sistemática entre las estructuras de L1 y L2. Dicho análisis revelaría las similitudes y diferencias entre ambas lenguas para poder prever los errores de los estudiantes. De la misma forma que un cocinero francés sabe que para no equivocarse tendrá que cambiar la mantequilla por el aceite si quiere realizar muchos de los platos españoles, un estudiante francófono aprenderá que para formar el pretérito perfecto de indicativo en español necesita el verbo “haber” y no “tener” –*avoir*– o “ser/ estar” –*être*– como sucede en francés (*He viajado a España / He ido al cine* frente a *J'ai voyagé en Espagne/ Je suis allé au cinéma*). Así, el AC atribuye la dificultad de aprender una lengua a saber reconocer y reemplazar los aspectos diferentes: *Errors would be the product of interference or negative transfer, ranging from foreign accent to word order. Consequently, CAH was thought to be a powerful predictive and pedagogical tool* (Fernández y Santiago, 1998: 7). Por ejemplo, para evitar que los estudiantes francófonos intercalen adverbios entre el auxiliar y el participio en los tiempos compuestos de los verbos (**He siempre vivido en Bélgica*),

reproduciendo el orden sintáctico del francés en español (*J'ai toujours habité en Belgique*), habrá que proponerles numerosos ejercicios de repetición y memorización de la estructura correcta española hasta que hayan adoptado el nuevo hábito. No obstante, no tardaron en surgir fisuras en este enfoque al comprobarse progresivamente que los pronósticos del AC no eran infalibles. Por un lado, porque anticipa errores que no llegan a producirse y, por otro, en sentido contrario, no alerta de otros que sí se manifiestan. Es decir, ni son todos los que están ni están todos los que son. Poca ayuda le presta el AC a una estudiante inglesa que, amparándose en la lógica del género de los sustantivos en español, defiende convencida que los zapatos de mujer tienen que ser *zapatas. Este tratamiento negativo del error y la interferencia, conceptos clave de la ASL, marcó el principio del fin del AC, ya que presentaba una visión muy superficial del aprendizaje. El AC se basaba en la simple repetición de hábitos, atendiendo únicamente a factores externos y obviando, de forma escandalosa, cualquier proceso cognitivo que tuviera lugar en el cerebro del aprendiz. No obstante, cabe señalar cómo este enfoque se revela especialmente productivo en la enseñanza de la pronunciación¹, como apuntan Larsen-Freeman y Long (1994:232).

La inicial preocupación por la influencia de la L1 en el aprendizaje de la L2 se vio desplazada por la hipótesis sobre la ruta natural del aprendizaje, según la cual todas las lenguas comparten un orden de aprendizaje universal. De acuerdo con ello, la lengua materna no determinaría la adquisición de la L2, aunque se reconozca que pueda condicionar aspectos tales como la pronunciación. Así, la línea emprendida por Chomsky en los años 60 va a desviar la atención hacia el estudio del aprendizaje de la lengua materna. Fascinado, como estaba, por la velocidad y precocidad con la que los niños la dominan, Chomsky, se benefició de los estudios sobre el cerebro, florecientes en aquel momento, para proponer un acercamiento mentalista que introducía, por primera vez, aspectos cognitivos en la investigación de ASL. Hasta entonces, se creía que el lenguaje, como cualquier otra destreza humana, se adquiría por medio del aprendizaje y de la asociación. Sin embargo, Chomsky postulaba la existencia de un dispositivo lingüístico innato, preludiando con ello la modularidad del cerebro, que

¹ Véase el caso de la Escuela de Intérpretes Internacionales de Mons (Bélgica), en la que, desde hace ya varias décadas, y con excelentes resultados, los alumnos principiantes adquieren los rasgos prosódicos del español, escuchando y repitiendo estructuras. Así, durante las primeras semanas el único *input* que reciben los alumnos es audiovisual, y, solamente, a partir del segundo mes se introduce la escritura para evitar que esta condicione su pronunciación en la L2.

permite aprender y utilizar el lenguaje de forma casi instintiva. Una hipótesis avalada por el hecho de que todos los niños (salvo casos patológicos) se convierten en hablantes nativos de la lengua, a pesar de que el *input* que reciben no está estructurado y es muy fragmentario. Además, todos los niños atraviesan etapas muy similares cuando aprenden una lengua, con errores característicos, mientras que otros tipos de error, también teóricamente posibles, no se producen nunca. Chomsky comprobó asimismo que los principios generales abstractos de la gramática son universales en la especie humana y postuló la existencia de una Gramática Universal. Así, aunque nadie nace predispuesto genéticamente a adquirir una lengua u otra, según Chomsky, el componente innato es mayor de lo que generalmente se había considerado, de tal forma, que nuestro conocimiento lingüístico es en parte innato y en parte aprendido en función de la interacción con el medio. Estas y otras ideas provocaron que, en 1957, con la publicación de su libro *Estructuras sintácticas*, Chomsky revolucionara el mundo de la Lingüística al cuestionar muchos de los principios que habían sostenido al estructuralismo y al conductismo:

SLA assumed basically the identity hypothesis and looked into learners' errors for cues of their creative and progressive development. (...)

SLA was not a process of habit formation but a creative task in which the learner would make hypotheses to account for the input. In building these hypotheses, learners would make mistakes if their performance was to be confronted with that of native speakers. However, they would be internally coherent. Mistakes were not perceived negatively. They were not something that had to be removed immediately. On the contrary, mistakes were sensed as steps on their way to proficiency.

(Fernández y Santiago, 1998: 8)

Esta valoración positiva del error que, de ser criminalizado, pasa a considerarse como un instrumento de aprendizaje e índice del progreso del aprendiz, figuraba entre los presupuestos del Análisis de Errores (AE), un enfoque que rectificaba y ampliaba las bases del Análisis Contrastivo:

I propose therefore as a working hypothesis that some at least of the strategies adopted by the learner of L2 are substantially the same as those by which L1 is acquired.... Errors provide evidence of a system, they are not a result of faulty imitation, but indications of a learner's attempt to figure out a system, that is to impose regularity on the language the learner is exposed to.

(Pit Corder, 1967)

Nuevamente, el poder explicativo del Análisis de Errores fue juzgado insuficiente y restrictivo para dar cuenta de todos los procesos que se activan en el aprendizaje de una lengua. Por citar un ejemplo, el modo en el que un estudiante elude consciente o inconscientemente estructuras de la L2 que son muy diferentes a las de su lengua materna, es una estrategia difícilmente detectable por un método que se base exclusivamente en examinar los errores y sus implicaciones (Fernández y Santiago, 1998: 8). Así, en 1972, Selinker ampliaba el estudio de los procedimientos de transferencia con su definición de la interlengua, la lengua intermedia o de transición entre L1 y L2, que los estudiantes van construyendo y perfeccionando a medida que aprenden y aumenta su competencia. Se iniciaban entonces los llamados estudios de la interlengua:

El concepto de los sistemas lingüísticos en evolución se diferenciaba mucho de los anteriores análisis de errores y contrastes. Surgió la idea de que la ASL no era una simple transferencia de un lado a otro de nuevos conocimientos, o una adición de estructuras que se comparaban entre las dos lenguas. (...)

Ahora bien, al reconocer que los dos sistemas de L1 y L2 se interrelacionan y evolucionan juntos, se reconoce también que es un proceso mucho más complejo que lo que se proponían con un mero contraste estructural y una serie de conocimientos que se iban sumando uno tras otro.

(Griffin, 2005: 94-5)

La interlengua sería, pues, el resultado de dos fuerzas que interactúan, L1 y L2. La lengua materna sería responsable de las transferencias, tanto positivas como negativas, y la lengua meta de: *developmental errors similar to those made by children acquiring their mother tongue. From a diachronic viewpoint, the influence exerted by L1 would be more significant at the early stages of learning, whereas the influence of L2 would increase progressively with time* (Fernández y Santiago, 1998: 10). Llegados a un cierto punto, la evolución en la L2 se estancaría, con ciertos errores fosilizados por causas internas (edad, falta de adaptación o comprensión de las normas de conducta lingüística...) o externas (por ejemplo, una formación insuficiente o deficiente).

Para describir esta interlengua y sus diferentes estadios, Selinker se propuso identificar las operaciones que subyacen a su configuración. En primer lugar, distingue la transferencia de L1, por ejemplo, la traducción literal de palabras, frases, fragmentos,

etc. Así, un estudiante húngaro que mantiene una conversación en francés con un español, probablemente no comprenda algunos o muchos de los términos utilizados por su interlocutor, que inventa vocablos por la proximidad léxica entre las dos lenguas romances. También la generalización excesiva de reglas, como un aprendiz que adopta la pronunciación castellana de la “c” o la “z” y, por extensión, la aplica a otras consonantes como la “s” **Graciaz*. Similar a este procedimiento es la transferencia de instrucción, aunque, en este caso, resulta de haber hecho explícita una regla, como es el uso indiscriminado del subjuntivo o de las tildes en español por parte de los extranjeros que acaban de conocer las reglas. Selinker recoge también las diferentes estrategias de aprendizaje y de comunicación que despliegan los hablantes para progresar en la lengua meta y suplir carencias en la interacción con los nativos (Griffin, 2005: 92-3).

Hay que subrayar además como la interlengua es, por definición, inestable en sus diferentes etapas, y, tanto sus aciertos como sus equivocaciones, están sujetos a una enorme variabilidad en función de diversos factores. Es decir, la variabilidad vendría a confirmar la dicotomía establecida por Chomsky entre competencia y actuación, es decir, entre el conocimiento lingüístico que tiene un hablante y la activación de estos conocimientos en el uso de la lengua. Ellis (1985) distingue entre variabilidad sistemática y no sistemática, en función de que sea predecible o no. Dentro del primer tipo incluye influencias externas, como el contexto situacional y lingüístico (no es lo mismo hablar en un bar con amigos que asistir a una entrevista de trabajo), e influencias internas (como la edad, el estatus o la personalidad). La variabilidad no sistemática, difícil de explicar porque no se ajusta a unas reglas lógicas, se refiere, por un lado, a las ocasiones en las que el aprendiz se arriesga y especula sobre los usos de la lengua antes de haber confirmado si la forma es la correcta (variabilidad libre). Por otro lado, también la llamada variabilidad de actuación es difícilmente predecible, sabemos lo que queremos comunicar y cómo hacerlo, pero nos equivocamos por fatiga física, nervios, distracción mental, etc. Aunque muchos de estos factores influyen también en la adquisición y el uso de la lengua materna, la variabilidad es un rasgo característico de la L2:

(...) la variabilidad es una realidad en la ASL que no desaparece nunca, sea cual sea el nivel de competencia del aprendiz. Lo que significa el dominio de la lengua es ir eliminando versiones del uso de la lengua que no sean propias de alguna variedad de la lengua tal y como la usan los hablantes nativos. Menos variabilidad significa aproximarse a la norma.

(Griffin, 2005: 112-3)

A finales de la década de los 70 y principios de los 80, va a ser Stephen Krashen quien tome el relevo como figura destacada en la investigación en ASL. Krashen estaba convencido de que el aprendizaje de una segunda lengua, como el de la L1, ocurre de forma natural, siempre y cuando se reúnan las condiciones apropiadas, las cuales va a describir a partir de un conjunto de hipótesis. Según él, la competencia en una lengua extranjera puede desarrollarse por medio de la adquisición o del aprendizaje. Con “adquisición” se refiere el proceso inconsciente que permite el desarrollo natural de la competencia lingüística, similar al desarrollo de la lengua materna en los niños. Mientras que “aprendizaje” lo reserva para el proceso consciente del dominio lingüístico, fruto de la enseñanza formal y el conocimiento explícito de las reglas sobre la lengua. A la hipótesis de adquisición/aprendizaje, se suma la hipótesis del *input*, según la cual la adquisición tiene lugar si la información de entrada que recibe el hablante es suficiente y comprensible. A continuación, la hipótesis del orden natural, se refiere a como las estructuras gramaticales se adquieren siguiendo un orden preciso y predecible, paralelo al recorrido efectuado por la lengua materna. Por último, la hipótesis del filtro afectivo señala la importancia de las actitudes o el estado emocional del alumno (motivación, confianza en sí mismo, ansiedad...) las cuales, a modo de filtro pueden potenciar o bloquear el aprendizaje a diferencia de lo que sucede con la primera lengua (Krashen y Terrell, 1983). Dichas hipótesis, lejos de dar una respuesta satisfactoria a las cuestiones pendientes de la ASL, tal y como señalan Fernández y Santiago (1998), fueron tan conocidas como controvertidas:

Although his viewpoints are intuitively very attractive, they are far from being accepted. From a cognitive perspective, it is not clear which mental processes are involved in acquisition. To say that a rag absorbs the water on the floor may be good for everyday communication but not for a chemistry class. On the other hand, on empiric grounds, it has not been proved that the natural method developed by S. Krashen and T. Terrell as a practical implementation of these five hypotheses is the final solution to second language teaching.

(Fernández y Santiago, 1998: 10)

No obstante, enfoques como el de Krashen, han servido para que, progresivamente, de una visión centrada en los componentes puramente gramaticales se haya evolucionado a una más multidisciplinar. Todo ello gracias también a la descripción de niveles del lenguaje, como la Pragmática –véase la teoría de los actos de habla (Austin, 1962; Searle, 1969) – o la Sociolingüística, que han permitido a la ASL cubrir el amplio espectro que implican las exigencias comunicativas. Una dirección patente en

propuestas como el modelo de aculturación y la hipótesis de la pidginización de Schumann (1978), que defiende la integración sociocultural en el medio de la lengua meta como catalizador del aprendizaje. Véanse, por ejemplo, los estudios realizados sobre el impacto de la distancia social en el desarrollo de la L2 de los inmigrantes (Andersen, 1983). Con su modelo Schumann señalaba también las concomitancias entre la ASL y la formación de las lenguas pidgin:

Schumann no afirmaba que los pidgins y las SLS fueran iguales en las primeras etapas, sino que en la producción de cada uno de ellos funcionaban los mismos procesos de simplificación; el alcance de la simplificación y de la reducción están en función de la distancia social y psicológica que separa al aprendiz – como miembro de un grupo y como individuo respectivamente – de los hablantes de la lengua meta.

(Larsen-Freeman y Long, 1994: 238-9)

No obstante, el problema de este tipo de enfoques es la dificultad para medir de una forma objetiva variables sociales y psicológicas, por lo que el modelo no se puede comprobar empíricamente (Larsen-Freeman y Long, 1994: 242).

Desde los 80, la investigación en ASL ha experimentado un gran desarrollo con nuevas orientaciones pero también revisando y ampliando enfoques anteriores. Tal es el caso de la idea de “marcación” (*markedness*) definida: *en términos de complejidad, de la rareza relativa de un uso, o de la desviación de lo más básico, característico o normativo de una lengua* (Larsen-Freeman y Long, 1994: 99). Por ejemplo, en inglés el presente es la forma no marcada o más sencilla frente al pasado, la forma marcada, ya que añade morfemas para distinguirlo (*watch- watched*). Este concepto permitía superar algunas de las fallas teóricas del Análisis Contrastivo, ayudando a explicar por qué algunas de las diferencias entre la L1 y la L2 presentaban más dificultad que otras:

What in the fifties was seen as the main source of errors is perceived now as one source, not always the most important, but also as a source for avoidance, overproduction, differential learning rates and error persistence, etc. Furthermore, the possibility that an interlinguistic difference develops into a production error can be better predicted according to Eckman's markedness differential hypothesis.

(Fernández y Santiago, 1998: 10)

La teoría de Eckman establecía que las áreas que presentan dificultad en la lengua meta para el alumno son aquellas que son distintas en su lengua materna y que además

están relativamente más marcadas que en su L1. Por ejemplo, la posición de los verbos en alemán (que van en segundo lugar en las oraciones simples y cuando actúan como auxiliares, y al final de la frase e invertidos en oraciones subordinadas) está marcada respecto a la posición del verbo en inglés, francés o español, lenguas en las que las formas compuestas no están sujetas a tales restricciones sintácticas. Por ello, los nativos españoles, ingleses o franceses que aprendan alemán cometerán errores respecto al orden verbal mientras que los alemanes que estudien español, inglés o francés no tendrán problemas con la colocación de los verbos (Fernández y Santiago, 1998).

Por su parte, dentro de su enfoque generativista, el modelo de principios y parámetros de Chomsky (1981) ha resultado también muy productivo para el debate en ASL. Según este enfoque las lenguas comparten una serie de principios que son universales y constantes. Lo que diferencia una lengua de otra serían los parámetros, también universales, pero cuyo valor cambia en cada lengua o, más bien, dichos parámetros “se ajustan” en el cerebro a partir del *input* recibido, de ahí que se hayan comparado a menudo con interruptores. Por ejemplo, la presencia de sujetos expletivos en francés e inglés (*Il pleut/ It rains* o *Il y a une réunion à trois heures/ There is a meeting at three*) frente a su ausencia en español (*Llueve / Hay una reunión a las tres*). Este conjunto de propiedades o Gramática Universal, se postula como un mecanismo innato que explicaría la adquisición de la lengua materna, producto de la interacción con el medio. La cuestión pendiente es si este mecanismo sería igualmente accesible en el caso del aprendizaje de una L2, una polémica con opiniones a favor (Ellis, 1985; Flynn, 1987) y en contra (Clashen y Muskyen, 1986; Meisel, 1991; Bley Vroman, 1989).

Actualmente, la investigación en lenguas extranjeras se puede definir por la pluralidad de enfoques y metodologías. Al lado de corrientes influyentes de ASL como “focus on form” -atención a la forma- o los estudios de la interacción en el aula, se siguen cuestionando los vicios y virtudes de la instrucción formal. A su vez, resulta novedoso el creciente interés por campos como la enseñanza de lengua de signos, en este caso, lengua de signos de español como segunda lengua a aprendices oyentes. Además, la investigación en ASL se nutre, cada vez más, de otras disciplinas, como la Antropología, la Psicología o la Educación. Se presenta así, como un campo en desarrollo, con muchas posibilidades por explorar todavía, sobre todo, en lo relativo al papel que desempeñan en el proceso de aprendizaje las diferencias individuales. Hasta

ahora, se han estudiado aspectos como la edad, la motivación, la aptitud o la personalidad (Ellis, 1985). Destacan también los trabajos sobre el papel de la afectividad en la enseñanza de Arnold (2000a) y Williams & Burden (1999). Sin embargo, aparte de los estudios sobre los estilos de aprendizaje, falta investigación en cuanto a las diferencias cognitivas, tema especialmente relevante para el presente trabajo. En los siguientes capítulos, veremos cómo la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983) proporciona pistas interesantes en este sentido.

1.1. Métodos centrados en el *qué* - métodos centrados en el *quién*.

La investigación en ASL se ha caracterizado por la búsqueda del método “efectivo” en cuanto que proporcione las pautas a los profesores para lograr que los alumnos dominen la lengua. Los primeros métodos que surgen en el siglo XIX, se limitaban a copiar las técnicas empleadas en la enseñanza del griego y el latín. Hasta la década de 1950, la enseñanza se reducía al aprendizaje de los aspectos formales, concentrados, como estaban, en el objeto de estudio que, inicialmente, identificaba lengua y gramática. Propuestas como el método gramática-traducción, el enfoque oral o el método audiolingüístico dirigían los esfuerzos de los alumnos hacia la repetición de estructuras, siendo todos ellos deudores de las teorías conductistas y de su esquema de actuación basado en la secuencia estímulo–respuesta. Más recientemente, iniciativas como el enfoque léxico han retomado el contenido como eje del aprendizaje, pero enriqueciéndolo con visiones más modernas que tienen en cuenta los múltiples factores que interactúan en todo aprendizaje.

Afortunadamente, a partir de los años 70 empiezan a surgir métodos que nacen fuera del campo de la Lingüística (normalmente procedentes de la Psicología o disciplinas afines) y que van desplazando la atención del *qué* hacia el *quién*. Bajo el lema “primero el que aprende después el aprendizaje”, sitúan al alumno como centro del proceso educativo y servirán de antecedente para la génesis del enfoque comunicativo en la década de los 80. Estos métodos forman parte de la llamada tradición humanista de la enseñanza cuyas técnicas: *implican a toda la persona, incluyendo las emociones y los sentimientos (el mundo afectivo) además del conocimiento lingüístico y las habilidades de tipo conductual* (Richards y Rodgers, 2003: 93). Tal es el caso de propuestas tan originales como la Respuesta Física Total, el Método Silencioso, el Aprendizaje

Comunitario de la Lengua o la Sugestopedia. Estos enfoques se basaban, respectivamente, en el estímulo del sistema cinestésico-sensorial de los estudiantes, en el silencio del profesor para alentar la confianza e iniciativa de los estudiantes durante la resolución de las actividades, en el consejo terapéutico dirigido a superar los miedos e inseguridades de los alumnos y en la creación de un ambiente relajado, con luces y música agradable, para eliminar las barreras psicológicas que impiden el aprendizaje.

Pese a lo atractivo de estas propuestas, su éxito fue fugaz, quedando, poco a poco, relegadas en los manuales, también por su falta de solidez científica en lo relativo a la teoría del lenguaje que, normalmente, sustenta las teorías pedagógicas. Sin embargo, aunque no han demostrado entidad suficiente como métodos autónomos, sí han inspirado o complementado los ya existentes, más formalizados, ya que es necesario: *un enfoque global en el aprendizaje de la lengua, puesto que el «verdadero» aprendizaje humano es tanto cognitivo como afectivo.* (Richards y Rodgers, 2003: 95). Esta tendencia ha posibilitado también ampliar la óptica inicial, más restringida y que limitaba tanto el papel del alumno como el del profesor en términos de creatividad y actuación en clase, dando mayor protagonismo a ambos pero también mayor responsabilidad y redefiniendo sus papeles. Los alumnos abandonan así su papel pasivo para ser centro y razón de ser del aprendizaje a la vez que el profesor asume la tarea de facilitador.

Herederas más modernas de estas corrientes, y siempre en la línea humanista son la Lengua Total, que hace de los intereses y motivaciones el plan de trabajo, la EBC – Enseñanza de Idiomas Basada en Competencias–, que surge para integrar a los refugiados en la sociedad americana, pero criticada por normativista y acomodaticia, la Programación Neurolingüística originariamente terapia de superación personal a partir del desarrollo y cambio personal, despreciada por la comunidad científica como “literatura de autoayuda” (Richards y Rodgers, 2003). Por último, cabe destacar, la influencia de la teoría de las inteligencias múltiples, que nace con el objetivo de reformular el concepto de inteligencia en psicología. Sin embargo, su repercusión en el debate de la reforma de la enseñanza, especialmente en Estados Unidos, ha generado numerosos proyectos educativos que basan el éxito del aprendizaje en el reconocimiento y desarrollo de las competencias individuales de los alumnos.

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua desde la década de los años 80 representa un intento de conciliar ambas tendencias: qué se enseña y a quién, es decir, contenido y participantes del proceso de aprendizaje. Para ello, prioriza la llamada competencia comunicativa de Hymes (1971), es decir, los procesos de negociación del significado a través de la interacción, primando la eficacia en la comunicación sobre la precisión gramatical. A la vez, integra las técnicas humanistas privilegiando un aprendizaje que sea significativo para el alumno. Por tanto, está basado en el uso funcional del lenguaje y en la habilidad de que los estudiantes expresen sus ideas, sentimientos, actitudes, deseos y necesidades. Preguntas con fines abiertos, actividades con problemas para resolver y un intercambio de información personal son utilizados como los medios primarios de comunicación. El objetivo es: *Suministrar a los alumnos las experiencias que necesitan por un sano desarrollo social, psicológico y cognitivo* (Richards y Rodgers, 2003: 189). No obstante, en un buen número de casos, la práctica docente dista mucho de los presupuestos teóricos resultando en una metodología falsamente comunicativa (Griffin, 2005: 132).

Richards y Rodgers (2003) distinguen dentro de los enfoques comunicativos actuales el Enfoque Natural que se diferencia de su antecesor, el Método Directo, en la preparación emocional del aprendiz –hipótesis del filtro afectivo–, el exitoso Aprendizaje Cooperativo, que gravita en torno a la formación de grupo que trabaja con un objetivo común, la EBC – Enseñanza Basada en Contenidos- base de programas de lengua para fines específicos y la EBT – Enseñanza Basada en Tareas- responsable del concepto de “tarea”, -actividad u objetivo, que se realiza utilizando el idioma, que implica interacción para negociar el significado- cuya consecución guía la secuenciación didáctica de muchos libros de texto actuales.

1.2. Psicología y aprendizaje.

La Psicología del Aprendizaje es una rama de la Psicología que se ocupa de describir los procesos cognitivos a través de los cuales adquirimos conocimientos. Estudiar y conocer dichos mecanismos es fundamental para los docentes, quienes tienen que tener en cuenta factores esenciales como la motivación, los intereses, las expectativas y las necesidades de los estudiantes.

Aunque, con frecuencia, se traten como equivalentes, este campo agrupa tanto a psicólogos educativos como a psicólogos escolares. Los primeros se dedican a investigar y teorizar acerca de los procesos cognitivos y sociales que subyacen al aprendizaje y a la educación, además de diseñar materiales y programas educativos. Por su parte, los psicólogos escolares son los profesionales que trabajan en las escuelas. Dentro de sus funciones está el ofrecer apoyo y orientación psicológica tanto a alumnos como a profesores, aparte de intervenir en casos de problemas académicos o de conducta, así como para asesorar profesionalmente a los estudiantes. Son además los encargados de realizar la evaluación psico-educativa, que valora las capacidades personales, grupales e institucionales en relación a los objetivos de la educación y también al análisis del funcionamiento de las situaciones educativas. Esto les permite detectar y prevenir, a efectos socio-educativos, las discapacidades e inadaptaciones funcionales, psíquicas y sociales. De ahí que presten especial atención a alumnos con necesidades especiales, como es el caso de los superdotados o los discapacitados. En estos casos, el psicólogo puede intervenir o proponer medidas para ayudar a que dichos estudiantes puedan tener un desarrollo intelectual acorde con sus capacidades.

Para cumplir estos objetivos, la Psicología del aprendizaje ha desarrollado y aplicado teorías sobre el desarrollo humano que intentan explicar las características del aprendizaje en las diferentes etapas de nuestra vida, desde la infancia hasta la vejez. Así, los hallazgos sobre la evolución de las habilidades mentales del hombre han resultado cruciales en el diseño de metodologías educativas. Por ejemplo, el psicólogo Jean Piaget, en su teoría sobre el desarrollo cognitivo infantil, defiende que los niños no son capaces de dominar el pensamiento lógico abstracto antes de los once años de edad y, por tanto, hasta esa edad hay que enseñarles a través de la experimentación directa, recurriendo a objetos concretos y ejemplos. Estos estudios también han contribuido a identificar anomalías en el proceso de aprendizaje, para así adoptar medidas educativas que permitan compensar las deficiencias a nivel intelectual de los alumnos discapacitados.

La Psicología de la Educación se ha enriquecido gracias a las diferentes perspectivas adoptadas para explicar el proceso de aprendizaje. Entre ellas destacan el Conductismo, Cognitivismo, Cognitivismo social y Constructivismo. Por ejemplo, el Conductismo, fiel a la secuencia estímulo-respuesta-refuerzo, sugiere que los profesores pueden

mejorar el comportamiento de los alumnos dándoles recompensas si respetan las reglas de la clase (McGoey & DuPaul, 2000). Por su parte, el Cognitivismo, parte de la idea del aprendizaje como un cambio interno, centrándose, por ello, en los mecanismos que utiliza el cerebro para procesar la información, es decir cómo es percibida, procesada, almacenada, recuperada y, finalmente, olvidada. Por ejemplo, los estudiantes obtienen mejores resultados en un test sobre un texto cuando la segunda lectura no es inmediata sino que se deja pasar un lapso entre ambas, -“the spaced learning effect”- (Krug, Davis y Glover, 1990). El Cognitivismo goza de mayor popularidad entre los psicólogos educativos quizás también por la importancia que concede a factores como las creencias de alumnos y profesores, la motivación o las emociones.

También muy influyente ha sido el Cognitivismo social desarrollado por Albert Bandura. Este psicólogo destaca los conceptos de refuerzo y observación así como la importancia de los procesos mentales internos, a los que añade la interacción del sujeto con los demás. Al integrar el componente social, Bandura buscaba superar los modelos anteriores, conductista y cognitivista. Así, su teoría destaca la observación e imitación de un modelo como fuente de aprendizaje. Por ejemplo, si en un grupo de niños, uno de ellos se comporta de forma agresiva, los otros examinarán si esta conducta es reforzada o castigada, y tras haber evaluado las consecuencias, decidirán si la imitan o no.

Por último, el enfoque constructivista agrupa una serie de teorías que explican el aprendizaje como un proceso mental del individuo, que se desarrolla de manera interna conforme el sujeto obtiene información e interactúa con su entorno. Aquí se suele distinguir entre el Constructivismo psicológico de Piaget y el social de Vigotsky. Según el primero, el aprendizaje se produce gracias a un cerebro prácticamente todopoderoso que genera hipótesis y se sirve de procesos inductivos y deductivos para entender el mundo. La tarea del aprendizaje académico sería, por tanto, fomentar el descubrimiento, la experimentación, el pensamiento crítico y el cuestionamiento continuo. Si Piaget prescinde del contexto social, Vigotsky, por el contrario, lo convierte en el eje de sus presupuestos teóricos. Para él, el aprendizaje es el resultado de la interacción social. La confrontación del individuo con el medio precede y origina los procesos cognitivos descritos por Piaget, cuya teoría se ve completada por el Constructivismo social. Las ideas de Vigotsky sirvieron de base a Wood, Bruner y Ross (1976) para formular la llamada metáfora del andamiaje que ilustra los procesos de enseñanza-aprendizaje que

tienen lugar en las interacciones didácticas entre niños y adultos. Esta metáfora recoge un hecho observado en numerosos estudios: en determinadas circunstancias, cuando un adulto interactúa con un niño para enseñarle algo tiende a adecuar su grado de ayuda al nivel de competencia que percibe en el niño o bien le atribuye. Esto implica que, a menor competencia del niño, mayor será la ayuda que proporciona el adulto y viceversa. Así, a medida que el niño adquiere mayor competencia, el adulto va retirando su ayuda, el andamio construido inicialmente, que desaparece completamente cuando el niño o aprendiz es capaz de realizar la actividad de forma autónoma.

El trabajo de estos investigadores ha servido para dilucidar algunos de los procesos fundamentales involucrados en el aprendizaje. Se suele destacar así la habituación y sensibilización, que permiten organizar y dirigir la conducta, ya que gracias a su experiencia en el medio, el individuo reduce su reacción ante los estímulos irrelevantes. Por ejemplo, si vamos conduciendo por una carretera, no prestamos atención a todos los estímulos presentes a ambos lados de la carretera. También el condicionamiento clásico y el instrumental son dos de las formas más básicas de aprendizaje, tanto en los animales como en el hombre, y como tales han constituido el cuerpo central de la Psicología del Aprendizaje desde su fundación científica a comienzos del siglo pasado. El primero se refiere a cómo el sujeto aprende a asociar dos estímulos ambientales que guardan una cierta relación temporal. También llamado condicionamiento pavloviano, por el famoso experimento en el que el fisiólogo ruso Pavlov (1849-1936) tocaba una campanilla cuando ofrecía un trozo de carne a un perro, provocando que éste empezara instintivamente a salivar. Al repetir esta secuencia muchas veces, Pavlov logró que el animal salivase solamente con el sonido de la campanilla, sin necesidad de ponerle comida delante. Más adelante, quedó demostrado como este tipo de condicionamiento constituía una fuerte importante de la experiencia humana (condicionamiento aversivo al sabor, náusea condicionada, fobias, etc.). Por medio del llamado condicionamiento instrumental el individuo aprende a dar una respuesta para conseguir una recompensa o evitar un acontecimiento desagradable. En este caso, fue el psicólogo conductista Edward Thorndike (1874-1949) quien descubrió los principios de este aprendizaje. Por medio de un experimento con un gato hambriento encerrado en una caja-problema, demostró que el animal podía descubrir el mecanismo –tirar de una cuerda y correr un pestillo– que le permitía escapar de la caja y acceder a un plato con comida. El aprendizaje de esta tarea se ponía de manifiesto porque cada vez el gato empleaba

menos tiempo o cometía menos errores para escapar de la caja y lograr la comida. Por tanto, durante el aprendizaje instrumental se crea una conexión entre los estímulos presentes y la respuesta instrumental, relación que se intensifica gracias a la recompensa obtenida. Este principio, es lo que Thorndike denominó como ley del efecto, conocido más tarde como principio del reforzamiento y popularizado por Skinner (1904-1990). Este psicólogo americano amplió las bases de su predecesor, convirtiéndolas en el núcleo central de las teorías de la conducta, que fueron muy influyentes tanto en psicología como en educación hasta la década de los 60.

Si los ejemplos anteriores se engloban dentro de lo que Albert Bandura denominó como aprendizaje activo, adquirir los conocimientos a través de la experiencia directa y personal, también es posible aprender observando a los demás. El aprendizaje vicario se basa así en procesos imitativos y en la identificación del sujeto que aprende con el modelo. Según Bandura, bastaría reflexionar sobre las acciones ajenas y sus consecuencias para repetir o evitar una conducta determinada. A diferencia del aprendizaje por condicionamiento, en este caso, el refuerzo recae sobre el modelo, y no sobre el sujeto que aprende. Tal es el caso de los niños, que se fijan en sus familiares y educadores, aprendiendo de lo que les sucede a sus hermanos, cuando reciben un castigo o un premio por su comportamiento. De este modo, se adquieren los valores y las normas sociales –adecuadas o no en función de las normas culturales–, como controlar los impulsos agresivos o los principios de convivencia en una comunidad. Este aprendizaje por observación e imitación sería una constante en nuestra vida, ya que siempre hay personas que conocemos, admiramos y de quienes aprendemos. De hecho, tal es la hipótesis que defiende un enfoque reciente como la Programación Neurolingüística, una reeducación de los hábitos a través de la imitación de modelos de conducta exitosos.

La enseñanza se sirve así de las diferentes teorías sobre el aprendizaje para mejorar el entorno educativo, asesorando a los profesores, ayudando a los alumnos a desarrollar sus propias técnicas de estudio y favoreciendo un buen ambiente en el aula: *psychology does not directly dictate education (Egan, 1983); it merely helps one to understand the conditions within education takes place.* (Gardner, 1983: xxiii). Así, los investigadores tratan de determinar hasta qué punto los alumnos retienen lo aprendido en la escuela y el grado de transferencia de estos conocimientos fuera del contexto académico. Por

ejemplo, un estudio demostró que los alumnos que obtenían mejores calificaciones eran capaces de retener hasta un treinta por ciento de lo aprendido si se les examinaba sobre estos contenidos diez años después, frente al veinte por ciento de aquellos que obtuvieron notas inferiores (Ellis y Semb, 1994; 1998).

Como veremos, el caso que ocupa el presente trabajo, las aplicaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras de una teoría procedente de la psicología, la teoría de las inteligencias múltiples, es una vez más un claro ejemplo del diálogo que debe existir entre psicólogos y educadores para que la investigación de los primeros se enriquezca con la práctica de los segundos y viceversa:

La teoría de Gardner aporta una serie de análisis interesantes y novedosos que clarifican algunas variables importantes de la Psicología de la Educación. Por ejemplo, ofrece soluciones válidas para abordar los dos grandes dilemas que hoy presenta la educación, el qué y el cómo, sugiriendo dos estrategias de indudable valor práctico, la selección temática y la comprensión en profundidad, con la utilización de las inteligencias múltiples como categorizador adecuado. La imagen del alumno se ha visto iluminada como ninguna teoría lo ha hecho hasta ahora: el alumno es un ser activo, autónomo, propositivo, dotado de ocho grandes potenciales, gracias a los cuales puede entender la realidad de muchas y diferentes maneras idiosincrásicas.

(Perez y Beltrán, 2006: 160)

1.2.1. Psicología y aprendizaje de L2.

La investigación en la adquisición de lenguas extranjeras se ha beneficiado ampliamente de los avances en Psicolingüística, una disciplina centrada en los factores psicológicos y neurológicos que capacitan a los humanos para la adquisición, uso y comprensión del lenguaje. Los procesos psicolingüísticos más estudiados son, en efecto, los relativos a la codificación y decodificación. Es decir, referidos a la producción del lenguaje o los procesos que nos permiten formar oraciones gramaticalmente correctas a partir del vocabulario y las estructuras gramaticales, y a la comprensión, gracias a las estructuras psicológicas que nos capacitan para entender expresiones, palabras, oraciones, textos, etc.

Entre las preocupaciones de la Psicolingüística se encuentra, por tanto, el estudio de cómo se aprende una segunda lengua. Un campo en el que, como hemos visto, todavía quedan muchas cuestiones pendientes, como por ejemplo, la polémica respecto al

carácter innato o no de las estructuras lingüísticas que utilizamos en la comunicación. Dentro de esta disciplina, la Psicolingüística evolutiva, a partir del trabajo pionero de Piaget, pretende desentrañar los procesos biológicos y sociales que explican la adquisición infantil de la lengua materna, tanto en el caso de niños en condiciones normales como aquellos que padecen algún tipo de déficit cognitivo que les impide aprenderla con normalidad. Debido a ello, precisamente, esta ciencia colabora estrechamente con la Neurolingüística, preocupada, a su vez, por los mecanismos del cerebro humano que explican el lenguaje. Aunque cubre un espectro mayor, históricamente, se la ha asociado a menudo con la Afasiología o estudio de las carencias lingüísticas causadas por daños cerebrales. Un campo cuyas aportaciones han servido para esclarecer la influencia de factores generales como la edad en el proceso de adquisición de una lengua extranjera:

Una de las teorías más discutidas ha sido la del “periodo crítico”. Con origen en los estudios de Penfield y Roberts (1959), Lenneberg (1967), Lamendella (1977) y Selinger (1978), se relaciona el desarrollo neurolingüístico con etapas determinadas de aprendizaje de lenguas extranjeras. Mediante estudios de afasia, se proponía que había unas edades en las cuales se aprendían lenguas con más facilidad porque el cerebro procesaba la información lingüística que recibía según las posibilidades cognitivas. En un principio se pensaba que había sólo un período crítico, y pasado este período ya el dominio de una segunda lengua era prácticamente imposible.

(Griffin, 2005: 144-5)

Dicho período crítico se basaba en el hecho de que los niños que padecían daños cerebrales que afectaban de forma temporal la capacidad lingüística, se recuperaban más rápido y mejor que los adultos que sufrían daños similares. Sin embargo, estudios posteriores revelaron que no se pueden asimilar los procesos cognitivos de un cerebro dañado a los de un cerebro sano. Se barajó también la posibilidad de diferentes períodos críticos para el aprendizaje de ciertos aspectos como la fonética o la sintaxis, aunque lo que sucede es que: *en realidad existe una interacción de otros factores relacionados con la edad que afectan al aprendizaje, y que no dependen totalmente de las funciones neurológicas. Dichos factores, se clasifican como socio-psicológicos, cognitivos y de información lingüística asimilada (“input”)* (Griffin, 2005: 145). Es decir, que la aparente facilidad con la que los niños aprenden lenguas se debe más a factores como, por ejemplo, que los niños se sienten menos identificados con la lengua materna y carecen de prejuicios, lo cual favorece la socialización en la L2. No obstante,

los adultos también tienen ventajas, como la capacidad para asociar conocimientos adquiridos a través de la experimentación directa o indirecta y que el *input* que reciben no suele estar tan modificado para que lo asimilen más rápidamente, lo que sí sucede con los niños (Griffin, 2005: 146).

La neurología también ha contribuido a localizar el lenguaje en el cerebro, primero gracias a la distinción del área de Broca y de Wernicke, a partir del estudio de lesiones cerebrales y, más recientemente, gracias a las modernas técnicas de imagen cerebral que han ayudado a entender la organización anatómica de las funciones del lenguaje. Por ejemplo, el PET o el fMRI que proporcionan imágenes sobre el uso de la energía en varias regiones del cerebro durante la realización de tareas de procesamiento del lenguaje.

El carácter multidisciplinar de L2 hace que su evolución haya sido paralela a otras ciencias o que estas hayan realizado aportaciones significativas sugiriendo líneas de investigación. En el caso de la Psicología, es indudable que comparte el objeto de estudio: el funcionamiento de la mente humana. Si bien la Lingüística pretende abarcar sólo la parte relativa al lenguaje, ambos campos de estudio han intentado responder cada uno en su área a las mismas preocupaciones. Brown (1994: 14) establece el paralelismo entre los orígenes de la Lingüística Aplicada y los estudios coetáneos de Psicología, señalando un desarrollo similar en ambas disciplinas. Así, de la misma forma que el enfoque conductista se vio superado por el Cognitivismo en la explicación del comportamiento humano, los lingüistas estructurales dieron paso al Generativismo de Chomsky en un intento por comprender la adquisición de lenguas como algo más que una simple repetición de hábitos. Del mismo modo, el interés y desarrollo de las ya citadas técnicas humanistas durante los últimos 30 años se ha visto acompañado o ha sido el reflejo de preocupaciones parejas en Psicología: *The field of psychology has witnessed a growing interest in interpersonal relationships, in the value of group work, and in the use of numerous self-help strategies for coping with the stresses of daily living.* (Brown, 1994: 14). Una declaración de principios que vertebra la dinámica del trabajo en grupo característica de metodologías como el Aprendizaje Cooperativo, y que sustenta la necesidad de fomentar relaciones positivas entre los alumnos o la redefinición del papel del profesor y su actitud hacia los alumnos. De hecho, la repercusión de los estados emocionales en el aula de idiomas ha sido la preocupación de

autores como Jane Arnold, quien en su interesante libro *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* sintetiza muy bien este aspecto frecuentemente olvidado en la formación de profesores:

Los profesores tienen que nutrirse y apoyarse a sí mismos como primer paso hacia una enseñanza más eficaz. Un profesor que, por ejemplo, carezca de autoestima apenas podrá contribuir a aumentar la autoestima de los alumnos. Por supuesto, como profesores, tenemos que preocuparnos por el cociente emocional de los alumnos, pero no menos por el nuestro. Éste puede ser la llave que abra –o cierre– la puerta del aprendizaje de idiomas: « Los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto de su contenido intelectual” (Pine y Boy, 1977: 3)

(Arnold, 2000a:125)

En este contexto, resulta natural que los llamados enfoques humanistas hayan tenido su origen en teorías de la Psicología o en técnicas de autoayuda. Piénsese en la Sugestopedia, aplicación didáctica de la Sugestología, o en el Aprendizaje Comunitario, en el que un grupo de personas con similares valores y creencias alternan el papel de aprendiz y tutor para facilitar la enseñanza de los compañeros, un método derivado del consejo psicológico. Más recientemente la Programación Neurolingüística surge de la colaboración entre un lingüista – John Grinder– y un psicólogo especialmente interesado en psicoterapia– Richard Bandler–. En el caso de las inteligencias múltiples una teoría que reivindica el valor de diferentes capacidades intelectuales va a suscitar el interés de los educadores.

Si bien es cierto que estos métodos han sido atacados por la falta de solidez científica desde el punto de vista de la teoría del lenguaje y por la dificultad para comprobar su eficacia al centrarse en variables muy subjetivas, también hay que recordar que llaman la atención sobre aspectos olvidados o tratados de forma superficial por otros enfoques considerados más serios. Así, evidencian cómo, muchas veces, el éxito de los profesores depende de su capacidad para crear una sintonía emocional en la vida del grupo. Aunque no constituyen métodos en sí mismos sí son orientaciones muy valiosas que el profesor puede adoptar para enriquecer su clase. En este sentido, la Psicología tiene todavía mucho que aportar a la enseñanza de lenguas, tanto desde el punto de vista de los avances científicos en la descripción del funcionamiento del lenguaje como desde el del desarrollo y comprensión de nuestros estados emocionales.

1.3. Inteligencia y aprendizaje. Inteligencia y L2.

Normalmente, la inteligencia se incluye dentro de las diferencias individuales que afectan al aprendizaje, al lado de factores personales como la edad o la motivación. La cuestión que se plantea al tratar la relación entre inteligencia y adquisición de una lengua extranjera es si ésta facilita el aprendizaje y, en caso afirmativo, en qué medida o aspectos particulares. Además, hay que tener en cuenta en qué condiciones se aprende la lengua extranjera: inmersión o instrucción formal y, en tal caso, con qué metodología.

Autores como Ellis (2001: 110-1) o Griffin (2005: 146-9) coinciden en señalar cómo la inteligencia influye en la velocidad pero no en la ruta natural del aprendizaje. Es decir, acelera el proceso pero no altera su orden en los casos en los que la enseñanza tiene lugar en un contexto académico. Tampoco faltan posturas más extremas como la de Oller (1981: 487), quien parte de argumentos genéticos y neurológicos para identificar inteligencia y lenguaje: *Language may not be merely a vital link in the social side of intellectual development, it may be the very foundation of intelligence itself*. Aunque dicha ecuación necesita ser matizada para ver qué entiende Oller por ambos conceptos para llegar a equiparlos. Otros como Brown (1984: 93) señalan la importancia de la memoria en la ASL, vinculándola así con el modelo de aprendizaje significativo de Ausubel, según el cual el estudiante aprende gracias a que relaciona los nuevos conocimientos con los anteriormente adquiridos: *In terms of Ausubel's meaningful learning model, high intelligence would no doubt imply a very efficient process of storing items that are particularly useful in building conceptual hierarchies and systematically pruning those that are not useful*. En este sentido, podría facilitar la memorización de las listas de vocabulario, características de los primeros métodos de gramática-traducción. Aparte, la capacidad para relacionar conceptos, estructuras o significados es muy útil cuando se aprende una lengua extranjera.

Por su parte, Larsen-Freeman y Long (1994: 187-8) minimizan el papel de la memoria en este proceso e incluso prescinden del término de inteligencia en su lista de factores determinantes de la ASL. Brown coincide con ellos en restar importancia al papel que puede jugar la inteligencia (1984: 93). Para él alumnos con cocientes intelectuales altos y bajos han aprendido otras lenguas, es decir, que no se trataría de un factor determinante para la ASL. Una hipótesis que se relaciona con la modularidad de

la mente, según la cual, las diferentes funciones mentales están localizadas en distintas partes del cerebro. Igual que las habilidades visuales-espaciales se ubican en el hemisferio derecho, lenguaje e inteligencia se hallarían disociados en nuestro cerebro. Prueba de ello son casos como el llamado síndrome de Williams, un trastorno genético caracterizado por retraso mental, apariencia élfica, problemas cardiovasculares y desequilibrios en el calcio. Los que lo padecen muestran un gran contraste entre su capacidad intelectual y su capacidad lingüística, mientras que su CI es de 40-50 (lo normal suele ser 100), muestran una gran fluidez en el uso de estructuras lingüísticas complejas. Otro caso sería el de Christopher, un individuo con escasa coordinación visual-espacial, incapacidad para los números y un cierto autismo, pero, paradójicamente, con un talento excepcional para aprender lenguas, sobre todo para memorizar nuevo vocabulario y paradigmas morfológicos. Un talento que le permite ser capaz de leer, escribir, traducir y comunicarse en casi veinte lenguas diferentes (Smith y Tsimpli, 1996). Por su parte, el trastorno específico del lenguaje, una enfermedad hereditaria de tipo genético, evidencia el caso contrario. Desde el punto de vista intelectual, quienes la sufren son normales pero tienen problemas con aquellas partes de la gramática en las que están presentes rasgos morfológicos abstractos como el número, el tiempo verbal, el aspecto, etc. Así, aunque entienden distinciones adverbiales del tipo *hoy, ayer, mañana...*, tienen dificultades con el uso de los tiempos verbales. No distinguen, por ejemplo, *watch – watched* o producen oraciones del tipo: *She remembered when she hurts herself the other day...*

Estos ejemplos parecen ilustrar una definición de inteligencia casi modular, próxima a la de psicólogos como Gardner (1983) y Sternberg (1997). Brown llega incluso a aventurar una correlación, aún por demostrar, entre los tipos de inteligencia descritos por ambos psicólogos y la adquisición de los distintos componentes de la L2:

Gardner attaches other important attributes to the notion of intelligence, attributes that could be crucial to second language success. Musical intelligence could explain the relative ease that some learners have in perceiving and producing the intonation patterns of a language. Bodily-kinesthetic modes have already been discussed in connection with the learning of the phonology of a language. Interpersonal intelligence is of obvious importance in the communicative process. (...) Sternberg's experiential and contextual abilities further enhance our understanding of the relationship of intelligence to second language learning.

(Brown, 1984:94)

Estos investigadores conceden además una gran importancia a la dimensión emocional de la inteligencia la cual es, sin duda, fundamental tanto si se aprende la lengua inmerso en la cultura como en un contexto académico. En esta línea, es también interesante la reflexión de Aquilino Sánchez sobre lo que él llama la “capacidad individual del que aprende”, término bajo el que engloba un conjunto de habilidades a medio camino entre las descritas como inteligencias por Gardner y los estilos de aprendizaje:

Basándonos en esta simplificación meramente ilustrativa de dos tipos de inteligencia, podríamos añadir que al de la mente lógica, descubrir y aplicar el sistema gramatical (lógico) subyacente a todo sistema lingüístico le puede resultar agradable, divertido y quizá más provechoso.

A la mente intuitiva y creadora, la palabra gramática puede inducirle no ya a aburrimiento sino a pavor, mientras que el aprendizaje por inducción, a partir de los datos y usos lingüísticos, le resultará no solamente atrayente sino también aceptable y “digerible” por su manera de ser.

(Sánchez, 1982: 111)

Las divergencias entre las posturas de los diferentes investigadores demuestran como la relación entre inteligencia y ASL está inevitablemente condicionada por cómo definimos nuestras capacidades intelectuales, una polémica cuestión de la que nos ocuparemos en el capítulo siguiente.

2. Inteligencia e inteligencias múltiples.

2.1. El concepto de inteligencia en psicología.....	39
2.1.1. Problemas para definir la inteligencia.....	44
2.1.2. Estado de la cuestión	51
2.1.3. Inteligencia Artificial, el reto pendiente.....	53
2.2. Inteligencia e inteligencias múltiples	58
2.3. La teoría de las inteligencias múltiples.....	61
2.3.1. Criterios para definir las inteligencias múltiples.....	73

2.1. El concepto de inteligencia en psicología.

Todos tenemos una idea intuitiva de qué es la inteligencia modelada muchas veces por nuestras propias habilidades y experiencias. Si hacemos una pequeña encuesta en nuestro entorno seguramente nos encontremos con definiciones muy dispares, lo cual no es sino un reflejo de la falta de consenso en el ámbito científico sobre uno de los conceptos más controvertidos en psicología. La ausencia de una definición universalmente aceptada implica que: *what counts as intelligence depends on whom you ask, the methods the respondents use to explore the topic, the level of analysis of their investigation, and the values and beliefs they hold* (Gardner, 1996:4). Estas consideraciones previas son muy útiles para entender los distintos puntos de vista de psicómetras, sociólogos o antropólogos al respecto, explicados en su mayoría por su distinta formación y metodología.

Frecuentemente, la inteligencia se suele relacionar, de forma general, con el razonamiento abstracto, la resolución de problemas, el discernimiento en la toma de decisiones, incluso con ciertas competencias sociales o tal y como señalan Sternberg y Ben-Zeev (2001:368): *the ability to learn from experience and to adapt to the surrounding environment*. El problema de esta definición surge en delimitar estas habilidades y sus campos de actuación. Una persona que ha superado sus exámenes con notas brillantes y otra que ha tenido éxito profesional al margen de cualquier formación académica, gracias a su estrategia comercial y don de gentes, pueden ser consideradas inteligentes, pero ¿se trata de la misma inteligencia? y ¿son ambas “conductas inteligentes” valoradas de igual manera? La respuesta está supeditada al contexto y a los valores y necesidades de la sociedad a la que ambos individuos pertenecen. Más complicada aún será definirla cuando nos enfrentemos a culturas diferentes cuyos parámetros de conducta desconocemos o nos resultan difíciles de juzgar. Por ejemplo, en Zimbabwe, para definir la inteligencia se utiliza la palabra “ngware” que se refiere a la prudencia en las relaciones sociales (Eysenck, 2004a:419).

En la definición occidental de inteligencia pesa, sin lugar a dudas, toda una tradición marcada fuertemente por la actuación en contextos académicos, y que se remonta a los griegos, haciendo prevalecer habilidades lógico-lingüísticas: *Skill in logic, geometry, and disputation were central aims of the schools established by Plato, Aristotle, and*

other Greek philosophers. This educational tradition was maintained and expanded over some two millennia and was still influential when scientific psychology was launched in the latter part of the 19th century (Gardner, 1996: 33). Esta concepción se vio reforzada con la aparición de los primeros tests de inteligencia a principios del siglo veinte diseñados por Alfred Binet. Gracias a ellos, los psicómetras, convencidos de poder medir de una forma precisa *g*, el llamado factor general de la inteligencia, aportaban los datos empíricos que permitían completar una visión matemática de la inteligencia que aún hoy mantienen psicólogos influyentes: *intelligence is a reasonably well-understood construct, measured with accuracy and fairness by any number of standardized mental tests* (Herrnstein y Murray, 1996: 1). Esta visión, un tanto limitada y excesivamente dependiente de los tests, le ha valido ser criticada como una definición vacía, (Eysenck, 1996: 95) que, en el fondo, aporta muy poco a la comprensión real de la inteligencia. Boring (1923) lo sintetizaba irónicamente en su contra definición: *la inteligencia es lo que miden los tests de inteligencia*.

Este dogmatismo de algunos psicómetras contrasta con los que, en el polo opuesto, configuran una visión de la inteligencia demasiado subjetiva y ambigua, igualmente censurable para los propósitos de la ciencia, en lo que parecen más disquisiciones propias de la filosofía y la teoría de la percepción:

Mejor que pensar en la inteligencia como una cualidad que reside en el individuo –constante a lo largo del tiempo y universal en su definición-, yo propondría que la consideráramos como un juicio o atribución, comparable a los juicios que diariamente hacemos sobre las personas físicamente atractivas, bien informadas, simpáticas, sinceras, amistosas o tímidas. En todos estos juicios somos conscientes de la relatividad de las normas, de la probabilidad de la coincidencia en los casos extremos y de la posibilidad de sesgo.

(Goodnow, 2004:105)

Una postura intermedia entre la excesiva superficialidad del análisis de los tests, por un lado, y la ambigüedad de basar la inteligencia en la percepción individual, por otro, lo representan los cognitivistas que, en la década de los sesenta, desplazaron al behaviourismo, centrado en la observación de las conductas externas, en favor del estudio de los procesos que tienen lugar en la mente (Gardner, 1996: 193). La atención se traslada de los tests y la inteligencia como estructura, a la inteligencia como proceso, destacándose la ciencia como poder explicativo necesario para el desarrollo de la

inteligencia artificial, la cual se va a orientar principalmente a la resolución de problemas.

En esta concepción de la inteligencia como proceso, varios autores distinguen diferentes clases de inteligencia – académica, práctica y social- en función del problema encarado (Carroll, 2004:69). Sin embargo, para muchos otros psicólogos cognitivos, ni siquiera estamos en condiciones de definir la inteligencia para lo que: *se requiere una labor minuciosa y previa de análisis de los diferentes procesos involucrados en lo que probablemente todavía es el concepto “primitivo” de inteligencia* (Sternberg y Detterman, 2004: 12). Así pues, el proceso, que, durante mucho tiempo, ha sido secundario a la descripción, ha pasado a ser imprescindible incluso para la definición misma de la inteligencia y para limitar el campo que esta abarca.

En la actualidad, se destaca la necesidad de una visión multidisciplinar que tenga en cuenta las aportaciones tanto de la psicometría como de la psicología cognitiva y la inteligencia artificial, que permitan una comprensión global de la inteligencia no ya como un rasgo aislado sino como: *un aspecto multifacético de procesos que permiten a los sistemas animados o inanimados realizar tareas que implican procesamiento de la información, resolución de problemas y creatividad* (Estes, 2004:85). Quizás así se obtenga, por fin, una visión más satisfactoria de la inteligencia, cuyo estudio fragmentario muchos investigadores asimilan a la paradoja del elefante: todos palpan una parte pero nadie obtiene la imagen completa (Humphreys, 2004: 118-22).

Para tener una visión panorámica de los aspectos tratados hasta ahora que permita agrupar las diferentes definiciones, puede ser útil acudir a las clasificaciones que algunos de estos investigadores proponen, sin olvidar que van a estar condicionadas inevitablemente por la visión personal del psicólogo en cuestión.

En este sentido, la distinción ofrecida por Herrnstein y Murray (1994: 14-24) es un buen punto de partida, ya que resulta bastante clarificadora en muchos aspectos. Según ellos, existirían dos grandes facciones: los clasicistas o defensores de una postura más tradicional y los revisionistas.

Los clasicistas, herederos de Spearman, entienden la inteligencia como una estructura en la que *g* tiene una posición dominante bien como factor único responsable de la facultad mental de la inteligencia (los propios Herrnstein y Murray, Jensen, Eysenck) bien como órgano rector de una serie de capacidades cuyo número y función varían de un psicólogo a otro. Tal es el caso de Cattell (inteligencia cristalizada y fluida), Thurstone (7 factores), Guilford (un mínimo de 120 factores). Estos últimos son los que Eysenck (2004a: 423-4) agrupa como defensores de las teorías de los factores. Los clasicistas defienden además el carácter hereditario de *g*, medible gracias a los tests, cuyos resultados son muy relevantes para predecir el éxito en el ámbito social y académico, siempre y cuando dichos tests hayan sido administrados de forma correcta.

Los revisionistas, por su lado, la describen como proceso y su preocupación principal, más cualitativa que cuantitativa, consistiría en explicar cómo el cerebro procesa la información frente a los clasicistas que se limitan a describir sus componentes. Aquí incluyen a Jean Piaget, preocupado por comprender e identificar las diferentes etapas del desarrollo de la inteligencia en los niños, y la más moderna teoría triárquica de Sternberg, quien distingue procesos de abstracción, resolución de problemas y de interacción con el contexto, asociados respectivamente con lo que denomina inteligencia analítica, práctica y creativa. Este énfasis en la inteligencia como proceso hace que los revisionistas estén muy influidos por los avances de la inteligencia artificial. Esta desde sus orígenes, en los años sesenta, se plantea el reto de construir sistemas inteligentes similares a la mente humana para lo que resulta clave ser capaces de describir el funcionamiento del cerebro en la resolución de problemas. Quizás por esta y otras razones, el propio Sternberg entiende su teoría más como una integración de perspectivas y prefiere desmarcarse de aquellos que, según su punto de vista, se basan única y exclusivamente en el procesamiento de la información, según él, Das, Estes, Hunt y Schank (Sternberg, R. y Detterman, D. 2004:12).

Lo que no parece justificable, a mi modo de ver, es el tratamiento que Herrnstein y Murray dan a la teoría de las inteligencias múltiples aislando a Gardner en un tercer grupo, los radicales, en lo que parece más un ataque personal que una exposición objetiva. De hecho, en vez de analizar dicha teoría de una forma crítica parecen estar más preocupados en defenderse de la censura de Lippman y Gardner acerca de la validez e interpretación de los resultados de los tests y en desacreditarlos, tachándolos

de científicos platónicos por juzgar imposible la medida de la inteligencia. (Herrnstein y Murray, 1996: 17-9). En vez de incluir a Gardner dentro de los revisionistas, por su interés en la inteligencia como proceso de resolución de problemas, prefieren etiquetarlo como radical, descontextualizando las declaraciones de este psicólogo y aduciendo que niega la existencia de *g*, argumento falso como explicaré más adelante. Además, se contradicen, ya que acusan a Gardner de no proporcionar datos psicométricos que justifiquen su teoría, cuando este psicólogo no considera los tests de inteligencia como instrumentos de medida adecuados. Nuevamente caen en el error de los psicómetras de querer evaluar las teorías de otros con sus instrumentos.

Por su parte, Gardner se toma la revancha en su particular clasificación, un tanto simplista y totalmente al servicio de su teoría. Así, establece una división neta y algo confusa entre “puristas” y “pluralistas”, en función de si distinguen la inteligencia como una facultad única e indivisible o resultado de la interacción de un número equis de capacidades. Es decir, por un lado, los defensores de *g* y, por otro, las teorías de los factores (Thurstone, Guilford, el propio Gardner). Lógicamente, los “puristas” y, entre ellos, especialmente el libro de Herrnstein y Murray (1994), *The Bell Curve*, son objeto de duras críticas. Estos tampoco salen muy bien parados en la clasificación de Sternberg quien alude a los seguidores de la tradición psicométrica –Anastasi, Eysenck, Jensen y Scarr- como ejemplo de: *enfoques más radicales y menos dialogantes* (Sternberg y Detterman, 2004:12).

Si, como hemos visto, ya les resulta difícil a los investigadores ponerse de acuerdo para lograr una definición de inteligencia satisfactoria, a eso se le añaden una serie de controversias cuyas implicaciones trascienden el marco científico. Discusiones sobre el predominio de los genes o el entorno en su configuración, las políticas educativas derivadas de los tests de inteligencia, o la dificultad para conciliar criterios universales y relativismo cultural, son algunas de las polémicas más destacadas y de ellas nos ocuparemos en las siguientes páginas.

2.1.1. Problemas para definir la inteligencia.

Not another book on nature and nurture! De esta forma tan significativa comienza el psicólogo Steven Pinker (2002: vii) su apasionado ataque a toda la tradición empirista que, desde Locke, describe la mente humana como una “tabula rasa”. Con ello, esta corriente, ha negado durante siglos la existencia de una estructura universal heredada y modelada en función de parámetros culturales, individuales y de supervivencia, a cuya defensa dedica Pinker (2002) su aclamada obra *The blank slate. The modern denial of human nature*. La cita sirve además para ilustrar la polémica del debate, todavía inconcluso, acerca del grado de participación de los factores genéticos –*nature*- y ambientales – *nurture* –, en la configuración de la mente humana.

Pero vayamos por partes. Para entender dicha polémica hay que retrotraerse a la publicación de *Origin of Species* en 1859. Con este libro, Darwin proporcionaba un argumento biológico a las ideas que Descartes había anticipado casi dos siglos antes. La intuición cartesiana acerca del innatismo de ciertas ideas se veía corroborada y matizada por las teorías darwinistas que explicaban la evolución en términos de: “*variation*” *within species*, “*natural*” *selection from among these variations*, and “*inheritance*” *of variations that enable adaptation to environments* (Gardner, 1996: 39). El impacto social de estas afirmaciones no fue menor que el científico ya que supuso un cambio de paradigma en el estudio de la mente que, a partir de entonces, va a centrarse en el estudio de las diferencias individuales (Gardner, 1996: 40-1). Esta es la pregunta que subyace al trabajo del primo de Darwin, Sir Francis Galton, responsable de los primeros tests de inteligencia: ¿cómo justificar el hecho de que algunas personas sean más inteligentes? Galton en *Hereditary Genius* (1869) conciliaba el papel central de la herencia en la evolución y las diferencias individuales para defender la tesis de que la inteligencia es una característica heredada y determinada por el linaje, analizando para ello el árbol genealógico de una familia noble. No hay que olvidar que el propio Galton pertenecía a la nobleza y que en una época como la suya, fuertemente clasista, se atreviera a equiparar inteligencia y reputación, no justifica pero sí puede explicar lo sesgado de su estudio.

Con un mayor rigor científico, la explicación genética de la inteligencia se ha visto avalada, más recientemente, por los estudios de gemelos que poseen la misma información genética en sus células, los llamados gemelos monocigóticos o idénticos, y cuyos cocientes intelectuales son muy similares si no iguales, lo que disminuye la importancia de factores externos en la configuración de la inteligencia. Sin embargo, no hay que olvidar que dichos gemelos suelen crecer en condiciones muy similares y que, solamente, separándolos y observando la evolución de sus capacidades en medios totalmente diferentes se podría apreciar realmente hasta qué punto el entorno influye e interactúa con la genética (Eysenck, 2004a: 426; Pinker, 2002). Además algunos de estos estudios fueron acusados de fraudulentos en los años setenta lo que aumenta las dudas acerca de su completa fiabilidad, acusaciones que fueron a su vez desmentidas (Herrnstein y Murray, 1996: 11-12).

De forma más o menos generalizada, los psicólogos concluyen que entre un 30% y un 75% de la inteligencia se debe a factores genéticos que van adquiriendo mayor protagonismo con la edad aunque se desconocen las razones de esta tendencia (Eysenck, 2004a: 429). En este sentido, los actuales avances en los estudios del genoma humano pueden ayudar a determinar de forma más fiable la verdadera responsabilidad de la herencia. No obstante, los psicólogos, aún siendo psicómetras convencidos, siguen reivindicando la importancia del entorno (Eysenck, 2004a: 426). La clave consiste quizás en ver genética y entorno más que como opuestos enfrentados como complementarios que se implican y se necesitan. Además, resultaría bastante desalentador aceptar que nuestros genes nos predeterminan intelectualmente de una forma tan radical.

Los que defienden la tesis del entorno como responsable del origen e incremento de las capacidades intelectuales pueden ser considerados herederos de las ideas de Locke y de su tesis de la experiencia como única vía para el conocimiento. En este sentido, factores como una formación académica más larga, un mayor acceso a la información – no olvidemos que estamos en la llamada “era del conocimiento” accesible democráticamente para todos–, la complejidad intelectual de los trabajos actuales o el aumento de las familias de clase media serían según Eysenck (2004a: 431) las razones que explicarían el llamado “efecto Flynn” (Flynn, 1987; 1994). Este psicólogo ha observado un rápido incremento del CI en las últimas décadas en la mayoría de los

países occidentales, ascenso difícilmente atribuible a causas genéticas: *More specifically, Flynn (1987) reported that there has been an increase of 2.9 points per decade on non-verbal IQ and of 3.7 points on verbal IQ* (Eysenck, 2004a: 431). Aún así, es factible que los tests reflejen simplemente una mayor destreza en la resolución de cierto tipo de pruebas que, por las características de la escolarización actual, son recurrentes en los contextos académicos y que, como discutiré más adelante, pueden tener poco o mucho que ver con la verdadera facultad de la inteligencia.

La postura actual más generalizada entre los psicólogos apuesta por conciliar ambos factores. Así, aunque las polémicas persistan, se tiende a asumir que el origen de la inteligencia posee un fuerte componente genético no ajeno a la influencia del entorno: *Mi definición de inteligencia se asemeja más al modelo poligénico de los geneticistas de la conducta. Este grupo fomenta una definición interaccionista de la inteligencia, que incluye los efectos de la experiencia tanto como las características biológicas, constitucionales y genéticas del individuo* (Zigler, 2004:177-8). Esta interacción ha llegado a ser descrita en términos de interdependencia activa, pasiva o reactiva (Plomin, 1990) según la relación que los genes dicten al entorno. Aunque también cabe considerar que actúen de forma independiente (Eysenck, 2004a: 425)

De todas formas la polémica genética / entorno se reabre de forma cíclica (Gardner, 1999: 21; Herrnstein y Murray, 1996: 8; Pinker, 2002) propiciada, en la mayoría de los casos, por razones externas a la investigación científica. La influencia de factores sociales y políticos en la inteligencia está siempre presente. Para algunos autores, por ejemplo, cuando en los años 60 los argumentos a favor del entorno se hacían más fuertes, paradójicamente, crecían los ataques hacia la validez de los tests apoyados por el auge de los movimientos sociales democráticos en esa época:

Psychometricians of the 1930s had debated whether intelligence is almost entirely produced by genes or whether the environment also plays a role. By the 1960s and 1970s the point of controversy had shifted dramatically. It had somehow become controversial to claim, especially in public, that genes had any effect at all on intelligence. Ironically, the evidence for genetic factors in intelligence had greatly strengthened during the very period when the terms of the debate were moving in the other direction.

(Herrnstein y Murray, 1994: 7-8)

Estas interpretaciones, más o menos acertadas, de la ciencia condicionada por el contexto político social es un aspecto que abordaré a continuación, ya que, como señala Pinker (2002), negar la igualdad genética puede ser peligrosamente interpretado como una violación de valores tan democráticos como la igualdad de los hombres o adentrarse en terrenos que atenten contra lo políticamente correcto.

La cuestión de si la inteligencia es una facultad inmutable o susceptible de ser mejorada discurre paralela a la discusión genética y entorno. Los partidarios de los factores genéticos son más proclives a defender su carácter constante mientras que los defensores de la influencia del entorno tienden a subrayar su maleabilidad. Las consecuencias prácticas de una u otra percepción hacen que los esfuerzos de los investigadores se orienten más hacia su descripción y medición (principalmente psicómetras) o hacia políticas sociales y educativas que la potencien (educadores, antropólogos y psicólogos como Gardner).

De hecho, los primeros tests de inteligencia surgen de la intuición de Galton de que la inteligencia es un valor cuantificable que se puede medir de forma precisa y cuyos resultados son constantes. Estas primeras pruebas diseñadas por Galton con fines descriptivos fueron reformuladas y sistematizadas, a principios del siglo veinte, por Alfred Binet y Théodore Simon, con un objetivo muy distinto: identificar a aquellos alumnos que tenían retrasos mentales para aplicar las medidas educativas consecuentes. Después, serán exportadas a Estados Unidos como medida para predecir el fracaso escolar ante el aumento de población por las migraciones sociales. Desgraciadamente, esta intención educativa, inicialmente alentada por principios de política social y atención a la diversidad, se ha visto desvirtuada por la frecuente mala interpretación de los resultados de los tests. Las puntuaciones obtenidas en ellos se han explicado mediante diferencias genéticas esgrimidas para argumentar la inferioridad intelectual primero de individuos, y después de grupos sociales e incluso razas. Estas conclusiones abiertamente racistas han llegado a justificar prácticas eugenésicas como las leyes de esterilización americanas (1907-17) o las políticas de inmigración racistas a principios de la década de 1920 (Gardner, 1996). El cociente intelectual, una variable que relaciona la edad cronológica e intelectual, para avanzar en el estudio de las diferencias individuales relativas a la inteligencia, ha resultado ser un arma de doble filo y se ha

convertido en una etiqueta plagada de connotaciones peligrosas para los que no alcancen unos valores mínimos.

Por su parte, los defensores de los tests de inteligencia aducen su valor predictivo en contextos académicos y profesionales, basándose en la correlación positiva entre sus resultados y el éxito académico, llegando a extrapolar sus resultados a la esfera personal, asumiendo que el cociente intelectual es un índice válido para anunciar no sólo el fracaso escolar sino también el emocional:

However, individual differences in intelligence are also relevant to a wide range of other life outcomes. For example, individuals who are highly intelligent have a much smaller probability than those who are unintelligent of being divorced within 5 years of marriage (9% vs. 21% based on American data: see Gottfredson, 1997). In addition, highly intelligent women have only one-quarter the probability of unintelligent women of having an illegitimate child, and one-seventh the probability of finding themselves in prison (Gottfredson, 1997).

(Eysenck, 2004a: 416)

Similares conclusiones aparecían en *The Bell Curve* (Herrnstein y Murray, 1996), que buscaba redimir a través de estadísticas las críticas y polémicas que argumentos como el mencionado habían suscitado en la opinión pública. Según sus autores, los psicómetras habían sido demonizados durante el siglo veinte siendo objeto de una particular caza de brujas (Herrnstein y Murray, 1996: 11-12). Estos explicaban la supervivencia de los tests a partir de su utilidad social en un sentido amplio gracias a su objetividad y eficacia:

If the tests have been fatally flawed or merely uninformative, they would have vanished. (...) we may anticipate by observing that the use of tests endured and grew because society's large institutions –schools, military forces, industries, governments –depend significantly on measurable individual differences. Much as some observers wished it were not true, there is often a need to assess differences between people as objectively, fairly, and efficiently as possible, and even the early mental tests often did a better job of it than any of the alternatives.

(Herrnstein y Murray, 1996: 6)

Una interpretación más adecuada y equilibrada es la que propone Eysenck (2004a:428), psicómetra convencido, quien advierte sobre el peligro de confundir valor explicativo y predeterminación genética en el estudio de las diferencias individuales, a

la vez que reivindica el papel del entorno. Y es que, en el fondo, resulta muy duro aceptar que no sólo el éxito social sino ya la propia felicidad pueda estar marcado por una lotería genética

Los detractores de los tests los acusan de sesgados y parciales, de estar al servicio de una élite intelectual que los utiliza como instrumento para perpetuar el orden social establecido (Goodnow, 2004:109) y de obviar precisamente los factores del entorno en la interpretación de sus resultados: *Estos tests [de CI] nos proporcionan una buena medida de la capacidad de aprendizaje solamente si suponemos que todas las personas evaluadas han tenido “las mismas oportunidades para el aprendizaje pasado”* (Colvin) (Brown y Campione, 2004: 60-1) Un entorno que, si resulta útil para evaluar las capacidades intelectuales de miembros de nuestra misma cultura, puede revelarse como imprescindible para comprender qué valores son fundamentales en otras sociedades, como ejemplifica la moraleja del siguiente cuento:

Los indios/4

En la isla de Vancouver, cuenta Ruth Benedict, los indios celebraban torneos para medir la grandeza de los príncipes. Los rivales competían destruyendo sus bienes. Arrojaban al fuego sus canoas, su aceite de pescado y sus huevos de salmón; y desde un alto promontorio echaban a la mar sus mantas y sus vasijas.

Vencía el que se despojaba de todo.

(Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*)

En efecto, nos referimos a otro de los problemas que se suman a la definición de la inteligencia: la dificultad para comprender el sistema de valores que rige otras culturas en las que: *selection of individuals for key roles in such societies is rarely, if ever, determined by a formal test of social abilities* (Gardner, 1996: 7).

Franz Boas (1858-1942), padre de la antropología moderna, propuso precisamente la diferencia cultural como clave para explicar las diferencias étnicas, soslayando así cualquier discusión genética de tintes racistas: *“I claim that, unless the contrary can be proved, we must assume that all complex activities are socially determined, not hereditary”* (citado en Pinker, 2002: 22). No obstante, admitir la diversidad no le impedía seguir convencido de la superioridad cultural europea, cuyos parámetros debían

adoptar el resto (Pinker, 2002: 23). Se partía de argumentos distintos, pero las conclusiones eran similares a las de los defensores de un alto cociente intelectual como índice de una herencia genética superior. Con ello, la interpretación del entorno se ponía al servicio de la definición universal de inteligencia en términos occidentales. Idea que, si bien mitigada por el relativismo cultural, aún pervive en la actualidad.

El problema reside en la frecuente mitificación de la inteligencia académica en la sociedad occidental (Pellegrino, 2004:136) y en la pretensión de que esta y los tests que la sustentan sean válidos como definición universal. Más acertada me parece la postura de Berry quien se niega a limitar la inteligencia a cualquier tipo de estrechez cultural y/o conceptual:

Como psicólogos, deberíamos admitir que no sabemos de manera absoluta o a priori qué es la inteligencia en otras culturas, y hasta que lo sepamos, no deberíamos recurrir a “nuestro” propio constructo para describir “sus” capacidades cognitivas, ni deberíamos utilizar “nuestros” tests para medir “sus” capacidades cognitivas.

(Berry, 2004: 54)

Así, las culturas tradicionales suelen asociar inteligencia y sabiduría destacando aquellas habilidades sociales que son relevantes en función de sus creencias y necesidades mientras que en Occidente predomina una visión cognitiva (Sternberg, 1997: 113). Por ejemplo, para la tribu Mashona en Zimbabwe una persona inteligente - *ngware*- es la que actúa con precaución (Gardner, 1996: 7). O, por ejemplo, la frecuente relación entre inteligencia y tiempo de reacción, estudiada desde Galton (Carroll, 2004: 70, Eysenck, 2004b:89), y confirmada a través de la biología (Hunt, 2004:127), que establece la velocidad en las respuestas como uno de los índices de la inteligencia, sorprendería a una de las tribus de Uganda, los Baganda que definen la inteligencia – *obuzegui* – *as slow, careful, active, straightforward and sane* (Berry, 1984: 347 citado en Gardner, 1996: 7).

En el polo opuesto, otros autores acortan la distancia entre las diferentes culturas y tienden a unificar los componentes de la inteligencia con conclusiones un tanto generalistas:

Cultural differences in conceptions of intelligence do exist, but they are not typically very great. Sternberg, Conway, Ketron, and Bernstein (1981) found that there were three ingredients to American's conceptions of intelligence: verbal ability, practical problem solving, and social competence. The emphasis on social competence means that the views of Americans do not differ enormously from those of members of collectivistic cultures

(Eysenck, 2004a: 419)

A pesar de estas optimistas reflexiones, no resulta tan fácil lograr una única definición. Por un lado, la ausencia de contextos de educación formal similares a los occidentales hace que los integrantes de estas sociedades no estén familiarizados con el razonamiento abstracto recurrente en los tests, descartados, en este caso, como instrumentos de medida eficaces (Anastasi, 2004: 39; Eysenck, 2004a: 433). Por otro lado, es fundamental comprender las exigencias del medio en el que viven, responsable y factor determinante en el desarrollo de sus capacidades (Berry, 2004: 54). Se trata más de una inteligencia práctica entendida como resultado de la interacción con el entorno, y menos una inteligencia de laboratorio descontextualizada de su aplicación real.

En este sentido, las aportaciones de antropólogos y psicólogos transculturales pueden ser decisivas para ampliar y profundizar la comprensión de la inteligencia como: *un constructo panhumano, universal y más amplio, que se aplica al funcionamiento intelectual en la totalidad de la especie* (Berry, 2004:53) Más que una definición universal de inteligencia, un universal de la inteligencia que sea aplicable a todas las culturas.

2.1.2. Estado de la cuestión

Después de haber discutido las cuestiones que han provocado división entre los investigadores a la hora de definir la inteligencia puede ser interesante ver cuál es el estado de la cuestión en la actualidad a partir de las conclusiones extraídas del último simposio sobre inteligencia (Sternberg y Detterman 2003).

La evolución en el estudio de la inteligencia durante el siglo XX puede apreciarse comparando los dos simposios celebrados con sesenta y cinco años de diferencia en torno a este tema. En 1921 es el consejo editorial de la revista *The Journal Education Psychology* el que abre el debate y, como indica el nombre de la publicación, va a

agrupar principalmente a investigadores del área de la Psicología de la Educación, por lo que se estudia la inteligencia en relación con los problemas de enseñanza y aprendizaje (retraso mental, genio...) y los resultados de los tests de inteligencia interesan por su supuesta capacidad para predecir el rendimiento académico.

En 1921 también aparecen temas recurrentes en estudios más recientes como la motivación, la personalidad..., constructos no cognitivos pero utilizados para incrementar la predicción del rendimiento académico.

El simposio de 1986 se organiza en torno a la revista *Intelligence* y está dirigido por Sternberg y Detterman, investigadores de los departamentos de psicología. Dicha revista adopta un punto de vista multidisciplinar para intentar comprender la naturaleza y función de la inteligencia. Es decir, se amplía el marco de estudio y la inteligencia pasa a ser objeto de estudio en sí misma para especialistas no sólo de psicología educativa sino también cognitiva, transcultural, evolutiva, social, de la ciencia cognitiva, la psicometría, la genética de la conducta, etc. Además no reduce la inteligencia al éxito académico ensanchando los contextos de estudio a sus manifestaciones en la vida diaria.

La mayoría de los psicólogos que participaron coinciden en restringir la validez predictiva de los tests psicométricos al área académica y profesional junto con la necesidad de ampliarlos para dar cabida a un tipo de inteligencia con una aplicación más práctica. Probablemente influidos por el relativismo cultural y por todas las polémicas surgidas en torno a la interpretación de sus puntuaciones (véase el impacto social de *The Bell Curve*), proponen relativizar el valor de estas pruebas para determinados grupos sociales y culturales lo cual indica una apertura hacia una mayor consideración del entorno, todavía insuficiente, pero que puede ser un primer paso para una teoría de la inteligencia más contextualizada y alejada de una visión demasiado científica, pero de dudosa aplicación real, y también una mejora en el diseño de las pruebas adecuándolas a la idiosincrasia de cada grupo. De hecho, en comparación con el simposio sobre inteligencia de 1921, se ha ampliado el contexto europeo y estadounidense, buscando una comprensión de la inteligencia que integre los avances aportados por los estudios transculturales (Anastasi, 2004:37).

Se ha abandonado también la relación de causalidad entre biología e inteligencia, aunque varios autores señalan la necesidad de investigar sobre la influencia de la edad en los cambios cualitativos de la inteligencia (Eysenck, 2004a; Gardner, 2001; Anastasi, 2004: 39). A su vez, se ha favorecido la inclusión de variables “emocionales y motivacionales” que, si bien, no son aceptadas todavía de forma unánime como descriptores de la inteligencia, sí empiezan a ser tomados en cuenta sobre todo de cara a investigaciones futuras (Anastasi, 2004: 39). Se busca también una teoría con un mayor poder explicativo de los procesos cognitivos que se activan en la resolución de problemas aunque es evidente la dificultad para observar y evaluar estos procesos de forma fiable.

En conjunto, se aprecia una atención por: “*el enfoque diferencial*” (*no necesariamente psicométrico*) de la inteligencia (Sternberg, R. y Detterman, D., 2004:14), pero desde una perspectiva más global que dé más protagonismo a los elementos del entorno y a los factores afectivos para evitar las generalizaciones y malinterpretaciones que la mera comparación de datos estadísticos ha provocado. Así como tener en cuenta los avances en la investigación de la inteligencia artificial, que pueden ser claves para perfilar una teoría de la inteligencia que mantenga el equilibrio entre el rigor científico y la explicación satisfactoria de la inteligencia en todas sus manifestaciones.

2.1.3. Inteligencia Artificial, el reto pendiente.

Curiosity, earnest research to learn the hidden laws of nature, gladness akin to rapture, as they were unfolded to me, are among the earliest sensations I can remember.

(Mary Shelley, *Frankenstein*)

Aunque la idea de crear un ser cuya inteligencia sea similar a la humana en capacidad y autonomía ha sido no sólo una vieja utopía de la ciencia sino también un mito recurrente en la literatura y en el cine, la génesis de la inteligencia artificial como disciplina no tiene lugar hasta la década de los 50. Antes de esta fecha, se había hecho muy famoso el llamado “test de Turing” o ‘juego de imitación’, cuyo objetivo era que en una breve conversación a ciegas un interrogador medio no tuviera más del 70 por ciento de posibilidades de distinguir entre un ser humano y un programa de computadora. Este diseño fracasó por las propias limitaciones de la ciencia en aquel

momento pero sirvió para que Turing: *set out the format for early artificial intelligence research, and in doing so touched on many of the issues that are still the points of hot debate* (Brooks, 2002: viii).

En el verano de 1956, la conferencia de Dartmouth no sólo marca el despegue formal de la inteligencia artificial², al congregar a un grupo de investigadores convencidos de que cada aspecto del aprendizaje y de la inteligencia podía ser tan precisamente descrito que se lograría crear máquinas que los simularan. En dicha reunión aparecen ya las dos líneas de investigación que van a marcar su historia. Por un lado, la llamada línea “débil” cuyo objetivo es crear programas inteligentes que realicen operaciones cognitivas humanas. Por otro lado, la línea “fuerte”, se presentaba como mucho más radical y ambiciosa en cuanto que asumía el reto de crear máquinas que fueran capaces de comprender y tener estados cognitivos propios de un ser humano, una línea que entronca con toda esa tradición futurista de máquinas que sienten características de los relatos de Isaac Asimov. Sin embargo, este optimismo inicial se desvaneció al comprobarse la dificultad de llevar a cabo estos objetivos dejando un sentimiento de frustración, desinterés e incluso escepticismo que perduraría hasta la llegada de los sistemas expertos cuyas previsiones más realistas, relanzaron la investigación en los años 70 (Gardner, 1993:166).

Efectivamente, desde sus orígenes, el campo de la inteligencia artificial tampoco se ha visto exento de polémicas acerca de la dificultad para delimitar su ámbito de actuación y los métodos que debe seguir en el intento de emular la inteligencia del hombre mediante máquinas (Gardner, 1993: 166-7). De hecho, muchos de los problemas relativos al estudio del cerebro se trasladan al campo de la inteligencia artificial en discusiones que siguen vigentes en la actualidad, marcando su historia, sus objetivos y su evolución y afectando con ello el concepto mismo y el método de estudio de la inteligencia en psicología. Rodney Brooks (2002: viii) en el prefacio de *Understanding AI*, interesante compilación de artículos sobre el tema, destaca algunas de estas discusiones. ¿La inteligencia humana se puede reducir simplemente a una serie de procesos mecánicos o implica algo más? ¿Es posible construir una máquina que

² En 1956 McCarthy acuña el término “Inteligencia artificial”, pero ya en 1943 Warren McCulloch y Walter Pitts habían propuesto un modelo de neurona del cerebro humano y animal. Estas neuronas nerviosas abstractas proporcionaron una representación simbólica de la actividad cerebral. Más adelante, Norbert Wiener elaboró estas ideas junto con otras, dentro del mismo campo, que se llamó “ cibernética”, antecedente de la Inteligencia Artificial.

emule el funcionamiento del cerebro? ¿Cómo dotarla de las capacidades propias de todo ser inteligente?

Los diferentes investigadores coinciden en que el funcionamiento del cerebro sigue siendo un gran rompecabezas aún sin resolver. Los primeros programas de inteligencia que intentaron emularlo, los GPS, concebidos para resolver todo tipo de problemas – General Problem Solver – recuerdan, tanto en sus presupuestos como en las críticas que suscitaron, a la ya discutida explicación de la inteligencia como resultado de una facultad general –g–. Sus creadores Newell y Simon fueron desafiados por sus discípulos a crear programas que respondieran a problemas reales y no simples “juguetes” para resolver rompecabezas de cifras y letras o jugar al ajedrez (Feigerbaum y McCorduck, 1983: 63 citados en Gardner, 1993: 188). Hemos visto como las primeras definiciones de la inteligencia en psicología, demasiado generales y abstractas, dieron paso gradualmente a una concepción más práctica propiciada primero por el auge del Cognitivismo y más adelante por el concepto de la modularidad cerebral. De forma paralela, a partir de la década de los 70 la investigación en inteligencia artificial se reorientó hacia la creación de sistemas especializados en una tarea concreta, “sistemas expertos”, susceptibles de ser aplicados en problemas de la vida cotidiana y que han resultado ser mucho más rentables. Desarrollados, entre otros, por Minsky, McCarthy y Feigenbaum, primero en ámbitos como la medicina (análisis de sangre) y después en las finanzas (asesoría bancaria), el campo militar, la Ingeniería, las Manufacturas, la Geología, la Biología molecular, el lenguaje natural, etc. La mayoría se han vuelto tan familiares, que no los asociamos a la inteligencia artificial: semáforos que se ajustan al tráfico, GPS, juegos y juguetes como los tamagotchi, robots para realizar los trabajos más peligrosos, edificios inteligentes, etc. De hecho, los sistemas expertos constituyen una de las áreas principales de la Inteligencia Artificial en la actualidad, la Ingeniería del conocimiento, que diseña sistemas basados en un concepto clave de la inteligencia: la capacidad para la “toma de decisiones” y no se reduce a una simple acumulación de datos.

Respecto a qué capacidades configuran la inteligencia, Fischles y Firschein (1987) describían las competencias que debía reunir un agente inteligente: actitudes mentales – como creencias e intenciones–, capacidad de aprendizaje, razonamiento, comprensión (saber dar sentido a frases ambiguas o contradictorias), planificación y predicción de las

consecuencias, autoconocimiento, distinción, creatividad, generalización, percepción modelar del mundo, dominio del lenguaje. Encontrar el modo de integrar estos atributos en una máquina ha sido el objetivo de muchos investigadores. Si en el caso de los psicólogos el problema era el qué, definir de forma precisa e universal la inteligencia, para los científicos el obstáculo principal es el cómo lograr que una máquina actúe de forma inteligente. Y es que, por paradójico que resulte, una máquina puede realizar instantáneamente las operaciones más complicadas pero también llegar a las conclusiones más disparatadas sobre cuestiones que atañen al sentido común: *the programs that fuelled AI hype were not savants but idiots savants. (...) Ask a medical program about a rusty old car, and it might blithely diagnose measles* (Lenat, 2002: 24). Probablemente, si juzgáramos la inteligencia de una máquina con uno de los famosos y ya discutidos tests, su cociente correspondería al de un superdotado, aunque fuera totalmente incompetente para resolver cuestiones elementales de la vida diaria. La inteligencia artificial ha demostrado como la inteligencia deificada por los defensores de las habilidades lógico-matemáticas *g* es fácil de emular frente a la complejidad que entraña codificar capacidades como el sentido común, en una dinámica en la que los parámetros de dificultad parecen invertirse si los comparamos con la competencia humana:

One of the most frustrating lessons computers have taught us time and time again is that many of the actions we think of as difficult are easy to automate – and viceversa. (...) many of the tasks that are easy for people to do –figure out a slurred word in a conversation or recognize a friend’s face –are all but impossible to automate, because we have no real idea of how we do such things. Who can write down the rules for recognizing a face?

(Lenat, 2002:23-24)

Estas conclusiones obligaron a los investigadores a idear programas *–fuzzy logic–* que dotaran a las máquinas de sentido común, a partir de generalizaciones mediante secuencias de hipótesis y consecuencias (“if...then...”) que les permitieran luchar contra la ambigüedad inherente a la comunicación humana (Kosko, 2002: 30-1). Sin embargo, para los cartesianos, convencidos de la dualidad mente y cuerpo y convencidos de que la inteligencia implica al *esprit*, algo intangible e imposible de ser codificado, la conducta de las máquinas no quiere decir que estas sean inteligentes: *but rather that the increasingly long list of intellectual processes the machines can perform was mechanically in nature to begin with* (Gardner, 1996: 194).

Por último, no olvidemos que, como sucede en psicología, el relativismo cultural también es un factor que condiciona el concepto de "inteligencia" en el ámbito científico. Un indígena del Amazonas en el siglo veinte podría calificar de inteligente un tocadiscos, cuando en verdad no lo es tanto.

¿Hasta dónde se debe ir imitando a las máquinas? Esta es otra pregunta recurrente que surge en el debate de la inteligencia artificial y que entra en el espinoso terreno de la ética científica: ¿Qué consecuencias puede tener el crear máquinas capaces de sentir? La pertinencia o no de emular artificialmente capacidades exclusivamente humanas y que para muchos deben permanecer como tales sigue siendo motivo de división entre los científicos.

Los que están a favor parecen querer materializar muchas de las cosas que hemos visto o leído en el género de ciencia-ficción. Las aplicaciones humanísticas de la inteligencia artificial implican cuestiones morales que han llegado a provocar la retirada de científicos como Weizembaum, intimidado porque medios de comunicación y los propios médicos habían interpretado sus programas como herramienta terapéutica seria para problemas mentales humanos (Gardner, 1993: 185). En el fondo, los investigadores convencidos de la adecuación de crear máquinas con estos fines están reconociendo el componente emocional de la inteligencia: para que la conducta de estas fuera realmente inteligente tendrían que ser capaces de reconocer las emociones ajenas para ajustar su respuesta. ¿Pero cómo se pueden codificar los sentimientos en una máquina? Sobre todo cuando todavía el reto sigue siendo llegar a crear la célebre máquina de Turing, ese sistema inteligente que no se diferencie de la inteligencia que puede exhibir un humano.

También hay que contar con las propias limitaciones del campo. Aquí las previsiones de personalidades tan destacadas como Minsky, uno de los fundadores y directores del MIT- Massachussets Institute of Technology-, centro reputado que marca la pauta en las investigaciones en IA- indican que los verdaderos avances aún están por llegar: *Everything we've done up to now I regard as like chemistry before Lavoisier* (Horgan 2002: 135). Él apuesta por la inteligencia artificial como vía para perfeccionar la inteligencia del hombre. Minsky asume que la inteligencia humana no ha mejorado pero que la artificial no sólo será capaz de reproducirla hacia 2019 sino que la superará

(en 2055 sólo un ordenador podría emular la inteligencia de la humanidad) para después ampliar nuestra propia capacidad. Predice un futuro en el que la simbiosis entre la inteligencia humana y la de la máquina dará lugar a una nueva raza, nuestra descendencia artificial, que incluso podría aspirar al don de la inmortalidad, lo cual supondría una auténtica revolución social. Más interesante aún, augura como el nuevo reto será que esos entes inteligentes creados por nosotros tendrán ante sí el desafío de crear a su vez seres que lo superen en inteligencia en una especie de juego de muñecas rusas a la inversa (Minsky 2002: 116-29).

Estas previsiones pueden ser tan erróneas como la afirmación de Turing de que en 2000 las computadoras imitarían perfectamente la inteligencia humana (Ford y Hayes, 2002). De cualquier modo, lo que no podemos obviar es que el querer construir máquinas que emulen nuestra inteligencia nos obligará a redefinir no sólo la propia inteligencia sino nuestra identidad misma y las normas éticas que rigen nuestras sociedades: [*No podemos decir*] *que hay un límite en la eugenesia y no debemos traspasarlo. Tenemos que reinventar la ética* (Zizek, 2006).

Lo que sí parece claro es que tal y como señala Estes (2004:83) la inteligencia artificial: *procede de una tradición intelectual diferente* que la libera del lastre teórico y la dota de una orientación práctica que es precisamente el objetivo de Gardner con la teoría de las inteligencias múltiples.

2.2. Inteligencia e inteligencias múltiples

La teoría de las inteligencias múltiples, formulada hace más de veinte años por el psicólogo de la universidad de Harvard, Howard Gardner, representa tanto en el contenido como en la forma un ataque deliberado a la tradición psicométrica, interesada en la medición de variables psicológicas como la inteligencia, a la que acusa de ser responsable de la alienación de múltiples capacidades, aptitudes y emociones humanas. Estas, precisamente, son las que Gardner intenta recuperar a través de la pluralización del concepto de la inteligencia humana.

Los pilares básicos de su teoría son el relativismo cultural y la necesidad de un enfoque pluridisciplinar como alternativa a una sociedad que, según él, se ve aquejada por tres prejuicios originados o favorecidos en gran parte por el monopolio de la visión singular de la inteligencia. Para él, el “occidentalismo” o predominio del pensamiento en términos lógicos o racionalistas, el “testismo” o evaluación deshumanizada y deshumanizadora y el “mejorismo” en términos de habilidad lógico–matemática. Frente a ello, Gardner examina el concepto de inteligencia en otras culturas y realiza un esfuerzo constante por integrar todas las disciplinas tanto en la descripción de las diferentes inteligencias, como en su justificación y posterior aplicación. Se trata de un ejercicio que se quiere globalizador y que cuestiona la estrechez conceptual de la visión tradicional de la inteligencia así como su utilidad y exactitud para explicar la cognición humana.

Discutir el poder explicativo de esta postura implica, lógicamente, poner en duda al mismo tiempo la validez de los tests que miden el cociente intelectual, cuyos resultados le parecen sesgados y parciales. Su diseño homogéneo no puede dar cabida a la diversidad cognitiva que él predica, y sólo sirve para favorecer a aquellos, cuya habilidad en pruebas lógico-matemáticas les otorga una superioridad intelectual injustificada. De hecho, Gardner insiste que sus inteligencias: *are not to be thought of in evaluative terms* (Gardner, 1983: 68) y él propone juzgar el perfil intelectual en el desarrollo de tareas (*know-how*) no a través de pruebas de papel y lápiz (*know-that*) que proporcionan unos valores inmutables. Responde así a los que le censuran por haber multiplicado el testismo que él mismo critica al aumentar el número de inteligencias:

On their pessimistic view, seven intelligences are even worse than one: people can now feel inadequate across a whole ensemble of realms; and this taxonomy can be used further to stigmatized individuals and groups. (...) To these critics, let me say at once that MI theory was devised as a scientific theory and not as an instrument of social policy. (...) While at any moment a person or a group might exhibit certain intelligences, this picture is fluid and changing.

(Gardner 1983, 1993: xxvi- xxvii)

El propio Gardner reconoce repetidamente que el espíritu que subyace a su teoría no es novedoso sino que responde a una revisión cíclica del concepto de inteligencia que suele repetirse cada dos décadas. Así, no duda en inscribirse en la tradición de psicólogos como Thurstone (1938) y J.P. Guilford (1967) con sus consideraciones respectivas sobre los siete « vectores de la mente» o los ciento cincuenta « factores del intelecto ». Pero Gardner va más allá y comete la osadía de desafiar a la comunidad científica, a la vez que confunde al público lector, abusando de la terminología con su lista de “inteligencias”, táctica criticada por colegas suyos como Sternberg (1983, 1991), Eysenck (1994) o Scarr (1985).

¿Hubiera tenido el mismo impacto mediático de haberse decantado por otra terminología como « talento » o « aptitud »? Probablemente no, condenado a pasar como un manual de autoayuda más, desapercibido para los educadores e invisible para sus colegas. Tanto los títulos de sus obras como el estilo adoptado está en consonancia con la cada vez más extendida literatura de divulgación científica, que busca llegar a un gran público pero sin renunciar al aura de científicidad que le proporciona una mayor autoridad en sus afirmaciones.

Consciente del público para el que escribe, evita redundar en cuestiones polémicas sobre la definición de la inteligencia, soslayando la discusión teórica y apostando por un pretendido equilibrio entre los factores genéticos y ambientales en el origen y desarrollo de las inteligencias. No obstante, tanto la propia evolución interna de la teoría como sus aplicaciones prácticas, delatan la mayor importancia que concede al entorno, cuyo protagonismo va en aumento:

Empecé definiendo una inteligencia como “la capacidad de resolver problemas o de crear productos que son valorados en uno o más contextos culturales”. Llamé la atención sobre algunos hechos fundamentales de la mayoría de las teorías de la inteligencia: concretamente, que sólo se fijaban en la resolución de problemas e ignoraban la creación de productos y que partían del supuesto de que la inteligencia sería evidente y apreciada en cualquier lugar, (...) Ahora defino una inteligencia como un “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura”

(Gardner, 2001: 44- 45)

Esta definición de la inteligencia como: *un potencial biopsicológico*, cuya concretización dependerá en gran medida del uso, oportunidades y elecciones personales al alcance según el contexto le hace caer en algún desliz sexista. Así al afirmar que la inteligencia espacial está más desarrollada entre los hombres por los roles sociales que han desempeñado a través de la historia (Gardner, 1983: 184), tesis que extiende peligrosamente hacia la inteligencia musical: *the dearth of female composers may be due not to any difficulty with musical processing per se (witness the relatively large number of female singers and performers) but rather to the relatively poorer performances in spatial tasks exhibited by females* (Gardner 1983: 123). Sin embargo, aparte de estas conclusiones, se mantiene, en general, al margen de cuestiones morales, de raza o religión, elaborando una teoría que se pretende « políticamente correcta ». Con ello, su teoría evita hábilmente cualquier lectura social que pudiera desembocar en peligrosos alegatos racistas, tal y como sucedió con best-sellers como *The Bell Curve*. Una teoría para todos los públicos como veremos a continuación.

2.3. La teoría de las inteligencias múltiples

La propuesta original plantea la existencia de 7 inteligencias diferentes de aparentemente igual jerarquía: lingüística, lógico-matemática, musical, corporal-cinestésica, espacial, interpersonal e intrapersonal (Gardner, 1983). Las dos primeras corresponden a la inteligencia general o *g* definida por Piaget y toda la tradición psicométrica. El resto, como se puede apreciar (Figura 2.1.), cubre un amplio abanico de disciplinas artísticas, excepto las dos últimas, agrupadas bajo la etiqueta de « inteligencias personales », muy relacionadas con la llamada « inteligencia emocional » que popularizó la década siguiente Daniel Goleman (1996). En posteriores revisiones, Gardner amplía el número con la inteligencia naturalista o capacidad para comprender los patrones de la naturaleza y se adentra en los espinosos terrenos de la moral al plantear una posible inteligencia espiritual y/ o existencial.

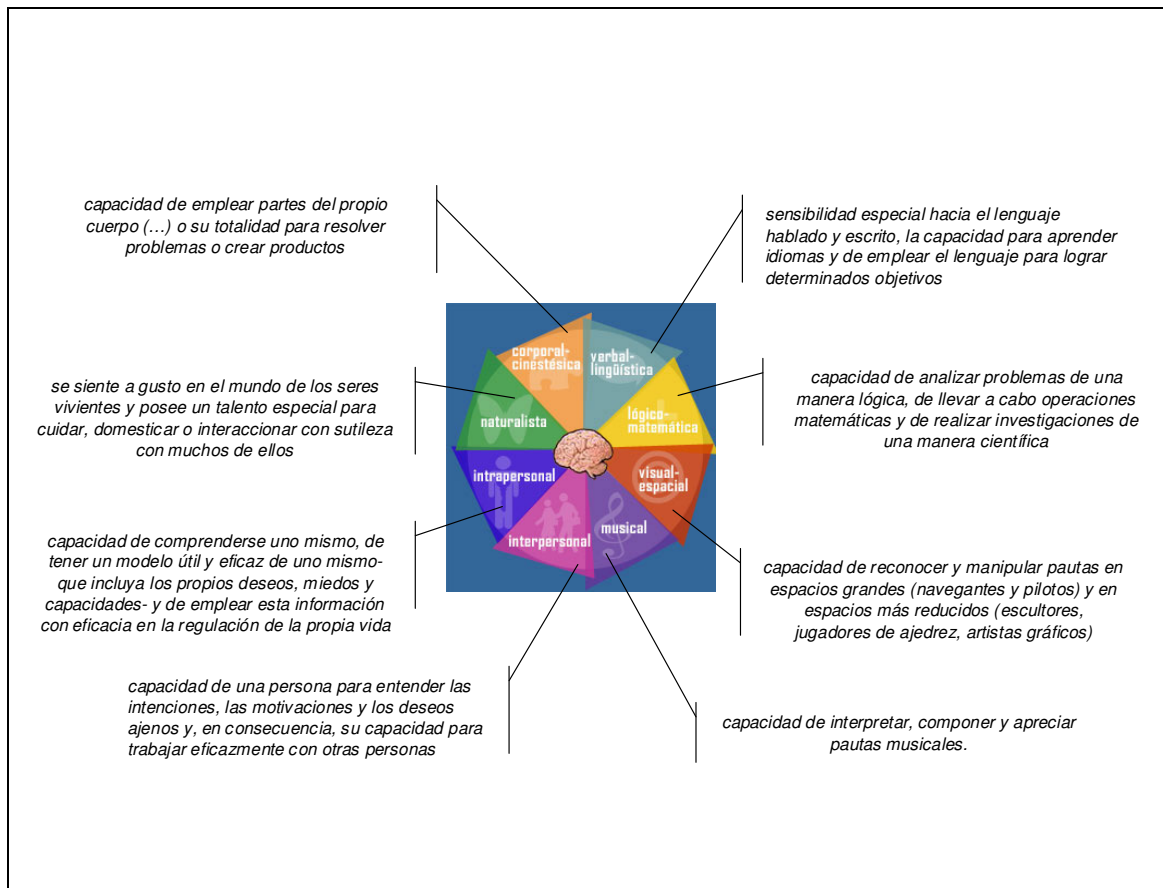


Figura 2.1 Las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2001).

La agrupación original de las inteligencias (Gardner, 1983) es mucho más confusa tal y como él mismo reconoce y rectifica en posteriores revisiones (Gardner, 2001). Esta forma de presentarlas respondía a un claro propósito: fortalecer las posiciones de aquellas inteligencias con menor o nula tradición y, por tanto, más difíciles de argumentar a la vez que atacaba los postulados de los psicómetras. Para ello, rompía el binomio formado por la capacidad lingüística y la lógico-matemática, utilizado tradicionalmente para definir *g*, y situaba ambas capacidades a la cabeza de dos grupos distintos diferenciados por un criterio tan resbaladizo como el que las inteligencias estén determinadas o no por el uso de objetos: respectivamente lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica (*object related*)- y lingüística y musical – (*object free*)- (Gardner, 1983: 277-8).

Además finaliza cada capítulo con una sección, “Relation to Other Intellectual Competences”, para encuadrar cada inteligencia en el mapa de su teoría. Así, insiste en la autonomía de cada una de las IM a través de su distinción y su relación, además de anticipar de forma indirecta el resto de inteligencias.

Comienza por la inteligencia más fácil de argumentar, la lingüística, gracias a la sólida tradición de estudio del lenguaje. Además, la utiliza como punto de partida que sustente la autonomía de la inteligencia musical basándose en que ambas se manifiestan a través del mismo canal audio-oral: *En mi opinión, la inteligencia musical es prácticamente análoga, estructuralmente hablando, a la inteligencia lingüística y carece de sentido, tanto desde el punto de vista científico como lógico, llamar “inteligencia” a una de las dos (normalmente la lingüística) y llamar “talento” a la otra (normalmente la musical)* (Gardner, 2001: 52)

El paralelismo se extiende también al metalenguaje que utiliza para definir las. Así, habla por ejemplo del “oyente activo” (Gardner, 1983: 103), un término que se hace eco de la función del lector que con su lectura construye el significado del texto literario.

Condicionado u obsesionado quizás por el deseo de reivindicar el papel de las artes y sus cualidades estéticas, la descripción de ambas inteligencias resulta en ocasiones excesivamente impresionista, en cualquier caso atípica para un psicólogo, ya que parece adoptar el estilo propio de un crítico literario o musical, perdiéndose en divagaciones gratuitas, desde mi punto de vista, sobre el lenguaje, la literatura y la música. No en vano fue tachado de descriptivo y poco científico por psicólogos como Eysenck (2004a: 439). Gardner responde a las críticas aduciendo que sí es factible analizar los procesos que subyacen a las inteligencias, aunque él no haya hecho más que sugerir las líneas de investigación que deberían seguirse (Gardner, 1983: xxv-xxvi). Una investigación, pendiente todavía y de la que Gardner no se responsabiliza: *The most that I can hope to accomplish here is to provide a feeling for each specific intelligence; (...) But I am painfully aware that a convincing case for each of the candidate intelligences remains the task for other days and other volumes* (Gardner, 1983: 69-70).

Y es que Gardner parece que se inclina más por un cierto romanticismo científico. En el caso de la inteligencia lingüística se expulsa al dar cuenta de las habilidades del poeta: ¿por qué no haber elegido un orador griego? De ahí que el tono que adopta se incline hacia lo subjetivo, valiéndose más de opiniones de figuras destacadas como Stravinsky o T.S.Eliot que de datos factuales, como una reacción al positivismo exhibido por los defensores de *g* que quieren reducir todo a leyes comprobables. No en vano esgrime el valor emocional de la música como argumento para insistir en lo ilegítimo de la asociación entre esta y las matemáticas: *Indeed, attempts over the centuries to associate music with mathematics seem a concerted effort to underscore the rationality (if not to deny the emotional powers) of music. Yet, hardly anyone who has been intimately associated with music can forbear to mention its emotional implications* (Gardner, 1983: 105).

Para él la inteligencia musical se ha visto ensombrecida por la preeminencia de *g*. No sólo le otorga el mismo status sino que se adhiere a aquellos que sugieren su centralidad en la configuración del pensamiento humano (Gardner, 1983:123), desplazando como eje de la racionalidad a la inteligencia lógico-matemática y su efectividad para ordenar, clasificar y explicar las relaciones del mundo. De hecho, esta última aparece descrita en términos muy negativos. Si bien le dedica el capítulo más extenso no es precisamente para cantar sus virtudes y parece que la incluye en la lista más obligado que convencido y con el objetivo de desmontar el argumento de *g* como índice de la inteligencia: *Poincaré [one of the leading mathematicians in the world at the turn of the century] raised the intriguing question why, if mathematicians only involves the rules of logic, which are presumably accepted by all normal minds, anyone should have difficulty in understanding mathematics.* (Gardner, 1983: 137). Gardner se vale de esta interesante premisa para argumentar que no se trata de una facultad “natural” al ser humano, aunque paradójicamente se emplee para medir nuestras facultades intelectuales. Frente a la evidencia neurológica que delata la fuerza del lenguaje y como este se impone a pesar de las posibles restricciones biológicas³, el razonamiento abstracto entraña demasiada dificultad para ser algo intrínseco. Sería,

³ Por ejemplo, los niños sordos de padres que no lo son, también desarrollan de forma espontánea en su lengua de signos los rasgos claves del lenguaje como las propiedades básicas sintácticas y semánticas (Gardner, 1983:86)

pues, más una creación artificial que la expresión de una capacidad que surge de forma natural sustentada en criterios biológicos. Un sistema simbólico que aprendemos por imperativo cultural más que una facultad que se manifiesta de forma espontánea como sucede con las otras inteligencias:

The ease with which all normal (and many subnormal) individuals master natural language (despite its apparent complexity) suggests that the species as a whole is specially prepared to acquire facility in this realm. By the same token, the difficulties most humans exhibit in learning to reason logically – particularly when propositions are presented in an abstract form – suggests no special preparedness in this area and perhaps even a predisposition to attend to the concrete specifics of a situation rather than to its purely logical implications. While no one understands the reasons for selective preparedness, it may be that certain neural centers can be readily triggered, stimulated, programmed, and/or inhibited, while others prove far more difficult to activate or inhibit.

(Gardner, 1983: 39)

Gardner prefiere defender no una lógica pura, universal y única como ente abstracto y exclusivo de una sola inteligencia, sino que cada una de las inteligencias que él argumenta tendría mecanismos propios que las regulan, una lógica interna y específica que se manifestaría de forma particular en cada inteligencia (Gardner, 1983: 169). De la misma forma, la capacidad para resolver problemas, rasgo recurrente en la definición de la inteligencia lógico-matemática y, por extensión, de la inteligencia en general, sería también una característica compartida por todas (Gardner, 1983: 144). Es decir, distintas inteligencias que activan mecanismos específicos en función del problema que queramos solucionar: hacer un sudoku, componer un poema, liderar eficazmente un grupo de trabajadores, etc.

Ambas ideas sustentan también el ataque a los tests de inteligencia, cuyas pruebas se han basado en una lógica un tanto artificial que privilegia a matemáticos y científicos. Cabe preguntarse qué competencias se habrían destacado si el cálculo del cociente intelectual se determinara a través de pruebas diseñadas por músicos o bailarines o, simplemente, si estos tests hubieran surgido primero fuera de la cultura occidental (Gardner, 2001: 52).

De las otras dos inteligencias que componen el trío bautizado en 1983 como “object based intelligences”, o condicionadas por los objetos, la inteligencia espacial cuenta con una mayor tradición como facultad separada gracias al trabajo de investigadores como

Thurstone, T.Kelley o A.A.H.El-Koussy, quienes, con diferentes matizaciones, defendían las habilidades espaciales como una entidad bien diferenciada de las capacidades lógico-lingüísticas:

In the view of many, spatial intelligence is the “other intelligence” –the one that should be arrayed against, and be considered equal in importance to, “linguistic intelligence”. Dualists speak of two systems of representation –a verbal code and an imagistic code: localizers place the linguistic code in the left hemisphere, the spatial code in the right hemisphere.

(Gardner, 1983: 177)

Aunque para ser coherente con su propia teoría Gardner declara que no suscribe este dualismo, sí parte de la descripción de estos y otros psicólogos tan destacados como Piaget, pero para ampliar la visión de la inteligencia espacial, constreñida por la artificialidad de los ítems de los tests de inteligencia (Gardner, 1983: 180). De hecho, sorprende ver como inicia el capítulo proponiendo ejercicios típicos de estos tests, pero lo hace más para situar al lector en el tema y poder criticar después la dificultad para medir estas capacidades con pruebas tan restrictivas. Efectivamente, va más allá de una descripción superficial sugiriendo como la inteligencia espacial se manifiesta en la capacidad para explicar el mundo y sus relaciones a través de metáforas que surgirían:

(...) out of the resemblances that may exist across two seemingly disparate forms, or, for that matter, across two seemingly remote domains of experience (...) Darwin’s vision of the “tree of life”, Freud’s notion of the unconscious as submerged like an iceberg, John Dalton’s view of the atom as a tiny solar system, are the productive figures that give rise to, and help to embody, key scientific concepts.

(Gardner, 1983: 176-7)

Gardner persiste en su objetivo de desplazar la centralidad de la inteligencia lógico-matemática en la configuración del pensamiento racional: *some commentators have gone much farther, deeming visual and spatial imagery as a primary source of thought* (Gardner, 1983: 177). Como ya sucedía en el caso de la inteligencia musical, sitúa rasgos tradicionalmente atribuidos a la inteligencia lógico-matemática en inteligencias difíciles de reconocer como tales a priori. Así, la primera es desprovista de su rol central y aparece inevitablemente debilitada, mientras que las otras afianzan su posición.

No obstante, cabe matizar que, aunque Gardner reconoce la relación entre capacidades visuales y espaciales, dedica buena parte de su estudio a rebatir su asociación por ser inexacta. Las imágenes visuales aisladas por sí solas no son suficientes, lo importante es la capacidad para relacionarlas en el espacio, saber manejarlas en las tres dimensiones como un jugador de ajedrez o un general en una guerra. Para Gardner la capacidad visual es un componente de esta inteligencia, no una condición *sine qua non*, y nombrarla como “inteligencia visual” la explicaría sólo parcialmente. Gardner toma el ejemplo de las personas ciegas que traducen lo visual a espacio por medio del tacto, el oído u otros sentidos. Aún más, estudios comparativos sobre cómo aprenden a dibujar niños videntes y ciegos concluyen que: *drawing depends upon the acquisition of rules for which prior visual experience is a facilitating, but not a necessary, condition; the absence of visual feedback during drawing wrecks effects chiefly on the degree of articulation and precision in the drawing* (Gardner, 1983: 186).

Gardner evita crear una correspondencia entre inteligencias y sentidos para desmarcarse de investigadores ampliamente rebatidos como Galton, quien, al identificar erróneamente capacidad intelectual y sensorial, se propuso medir la inteligencia basándose en pruebas de agudeza visual, auditiva, etc. (Gardner 2001: 14). De la misma forma, al tratar la inteligencia corporal-cinestésica extiende su alcance más allá del sentido del tacto, distinguiendo entre aquellos que tienen una habilidad manual (artesanos, cirujanos, científicos de laboratorio, mecánicos...) y los que hacen del cuerpo su herramienta de trabajo fundamental (bailarines, deportistas...) o secundaria (actores). De hecho, abunda en la aplicación en diferentes profesiones lo que crea una visión de conjunto un poco más forzada, como si le resultara más difícil de justificar como inteligencia, dedicándole en efecto el capítulo más breve y con menos soporte científico.

De entrada, lo que más sorprende es que la introduce de una forma muy original y un tanto arriesgada al recurrir a un mimo, insistiendo así en su autonomía para crear a través de la ilusión un mundo paralelo (Gardner, 1983: 206-7). Casi parece querer reinventar una apología del cuerpo cuyas habilidades se han visto relegadas en el mundo occidental a favor de la, en ocasiones, sobrevalorada razón. Es decir, en términos de Gardner, un nuevo ataque a g y a toda la tradición cartesiana que la sustenta (Gardner, 1983: 208). Una reivindicación a la que también se suman otros autores:

Mi actual definición de inteligencia puede ser presentada señalando las semejanzas entre la eficiencia atlética y la eficiencia intelectual. Por inoportuna que parezca, esta comparación no es nueva. En su libro Thinking: An Experimental and Social Study, Bartlett (1958) recurrió, como introducción a sus investigaciones, a un comentario acerca de la naturaleza de la “destreza corporal” y de las propiedades del rendimiento basado en destrezas.

(Glaser, 2004: 97)

Pero más arriesgado aún supuso en su momento defender la entidad de las que nombra como inteligencias personales. Aunque muchas de las ideas de Gardner se pueden rastrear en la obra de filósofos como Sócrates, Aristóteles o teólogos como San Agustín (Gardner, 1983:5), no es hasta Goleman (1996) cuando la eficacia en la gestión de las emociones en el plano personal y social se convirtió en un fenómeno mediático. Aunque Gardner se atribuye la originalidad de haber sido el primero en atreverse a nombrar estas capacidades como inteligencia, Goleman es el que las supo popularizar. Paradójicamente, las que Gardner consideraba más difíciles de justificar han sido las más aceptadas “a posteriori” gracias al tirón editorial de Goleman. La inteligencia emocional se puso de moda – y todavía lo está – impulsando toda una literatura de autoayuda que se ha aplicado a todo tipo de situaciones, desde la mejora de las relaciones de pareja hasta el más reciente concepto de liderazgo ético en el mundo laboral.

El carácter pseudocientífico de esta literatura de autoayuda explica algunas de las críticas de Gardner hacia Goleman. De hecho describe su estudio como superficial y lo desdeña por recurrir a argumentos morales y no cognitivos para explicar lo que él no considera como una inteligencia sino como « sensibilidad emocional ». Y es que, valga la redundancia, le acusa de ser excesivamente emocional en su estudio, el cual, según él: *estaba lleno de anécdotas y sólo ofrecía algunos datos estadísticos dispersos* (Gardner, 2001: 21). ¿“Envidia profesional” ante el éxito mediático de este? Goleman tampoco se queda atrás y acusa a su teoría de incompleta e ineficaz, precisamente por lo contrario, ya que:

(...) tanto él [Gardner] como sus colaboradores centran toda su atención en la faceta cognitiva del sentimiento y no tratan de desentrañar el papel que desempeñan los sentimientos. De este modo el vasto continente de la vida emocional que puede convertir nuestra vida interior y nuestras relaciones en algo sumamente complejo, apremiante y desconcertante, queda sin explorar y nos deja en la ignorancia, tanto para descubrir la inteligencia ya patente en las emociones como para averiguar la forma en la que podemos hacerlas todavía más inteligentes.

(Goleman, 1996: 70)

Goleman es todavía mucho más duro en su crítica, yo diría que incluso exagerado, tachando las inteligencias de Gardner de descarnadas y poniéndole prácticamente a la misma altura que a los psicómetros que critica en cuanto a insensibilidad en la comprensión de las capacidades humanas:

La visión convencional de los científicos cognitivos supone que la inteligencia es una facultad hiperracional y fría que se encarga del procesamiento de la información, una especie de señor Spock (el personaje de la serie Star Trek), el arquetipo de los asépticos bytes de información que no se ve afectado por los sentimientos, la encarnación viva de la idea de que las emociones no tienen ningún lugar en la inteligencia y sólo sirven para confundir nuestra vida mental.

(Goleman, 1996: 71-2)

A pesar de las diferencias en cuanto a la perspectiva adoptada, les une el que ambos reconocen abiertamente y comparten el ataque a la excesiva importancia concedida al cociente intelectual, como rezaba el subtítulo: *Inteligencia emocional. Por qué puede ser más importante que el CI* (Goleman, 1996). Paradójicamente, las ideas de Goleman han degenerado también en tests que nos prometen calcular nuestro cociente emocional con preguntas tan esclarecedoras como “¿Qué piensan los demás de tu sentido del humor?” o cómo actuar si “En tu nuevo trabajo compruebas que tus compañeros no te invitan a desayunar con ellos”. En cierto sentido, el autor ha logrado desplazar la atención hacia el papel de las emociones, aunque sus ideas se hayan también contagiado de la obsesión por medir nuestras capacidades.

Si Goleman reúne bajo el término de inteligencia emocional habilidades como el autoconocimiento, el autocontrol, la automotivación, la empatía o la eficacia en las relaciones interpersonales, Gardner prefiere distinguir entre dos grandes inteligencias que llama personales: intrapersonal e interpersonal. Para ello se asienta respectivamente

en dos precedentes del peso de Freud y James. Del primero destaca cómo: *For Freud the key to health was self-knowledge and a willingness to confront the inevitable pains and paradoxes of human existence* (Gardner, 1983: 238), mientras que por su parte: *the American thinker stressed the importance of relationships with other individuals, as a means of gaining ends, of effecting progress, and of knowing oneself* (Gardner, 1983: 239). Saber conciliar ambas esferas o la adecuación entre el plano individual y social es lo que Gardner denomina como “sense of self”, cuyo desarrollo y perfeccionamiento supondría la máxima aspiración del ser humano: *a crowning capacity which supersedes and presides over other more mundane and partial forms of intelligence* (Gardner, 1983: 243).

Esta afirmación parece responder a una pregunta que inevitablemente se formula a la luz de la teoría de las inteligencias múltiples: ¿existe alguna jerarquía entre ellas? Pluralistas anteriores como Cattell (1971) o Vernon (1971), seguían dando ventaja a la inteligencia verbal o numérica por encima del resto (Gardner, 1983: xvii). Sin embargo, Gardner, al margen de que haya inteligencias más sólidas que otras, privilegia precisamente a la inteligencia intrapersonal como reguladora de la conducta inteligente en todos los ámbitos, postura que respalda Goleman:

(...) Gardner se da perfecta cuenta de lo decisivas que son, en lo que respecta a la confusión y la violencia de la vida, las aptitudes emocionales y sociales, y subraya que “muchas personas con un elevado CI de 160 (aunque con escasa inteligencia intrapersonal) trabajan para gente que no supera el CI de 100 (pero que tiene muy desarrollada la inteligencia intrapersonal) y, que en la vida cotidiana no existe nada más importante que la inteligencia intrapersonal ya que, a falta de ella, no acertaremos en la elección de la pareja con quien vamos a contraer matrimonio, en la elección del puesto de trabajo, etcétera. Es necesario que la escuela se ocupe de educar a los niños en el desarrollo de las inteligencias personales”

(Goleman, 1996: 73)

Más aún, en posteriores revisiones, Gardner concede a las inteligencias personales un papel todavía más central, al subrayar: *como es necesario tener en cuenta las facetas emocionales de cada inteligencia en lugar de limitar las emociones a una o dos inteligencias personales* (Gardner, 2001:53).

Gardner se sirve de las revisiones no sólo para matizar sus ideas sino también para reflexionar sobre la inclusión de nuevas inteligencias. De aquí que añada la naturalista

como la exhibida por aquel que no sólo reconoce y aplica las taxonomías del mundo natural sino que, más allá del conocimiento superficial: *se siente a gusto en el mundo de los seres vivientes y posee un talento especial para cuidar, domesticar o interaccionar con sutileza con muchos de ellos* (Gardner, 2001: 58). Aunque pueda sorprender inicialmente, la verdad es que los argumentos que aduce para justificar su autonomía resultan coherentes con los criterios que aplica al resto de inteligencias y que analizaremos en la sección siguiente. Los mismos criterios en que se basa para desechar otras candidatas como la inteligencia existencial o espiritual.

Este revisionismo evidencia la falibilidad a priori de la teoría, que Gardner no oculta, ya que insiste repetidamente en el carácter provisional de la lista que él propone y la necesidad de un estudio más detallado (Gardner, 2001:53). Esta *captatio benevolentiae* contrasta con el tono más dogmático de autores como Hennesstein y Murray, de los que disiente no sólo en el contenido sino también en el estilo. Gardner admite como su teoría está condenada a ser imperfecta por definición, ya que es imposible cubrir la complejidad de la cognición humana, aunque siempre será preferible a permanecer en generalidades que distan mucho de reflejar la realidad (Gardner, 1983: 59-60).

Gardner califica de erróneos esfuerzos anteriores por definir las inteligencias como los del psicólogo Larry Gross y los 5 modos de comunicación (léxico, socio-gestual, icónico, lógico-matemático y musical) o el filósofo Paul Hirst y sus 7 formas de conocimiento (matemáticas, ciencias físicas, comprensión interpersonal, religión, literatura y bellas artes, moralidad y filosofía). Según él, clasifican diferentes saberes pero no capacidades mientras que su teoría: *captures a reasonably complete gamut of the kinds of abilities valued by human cultures. We must account for the skills of a shaman and a psychoanalyst as well as of a yogi and a saint* (Gardner, 1983: 62). Sin embargo, para algunos de sus detractores la teoría de las inteligencias múltiples no es un recuento de capacidades sino que: *what really powers MI theory is the attempt to identify all major divisions of the intellectual life* (White, 2004: 13) Y no sólo eso, sino que se le acusa de seleccionar sus supuestas inteligencias basándose en su relevancia cultural, pero sin aportar evidencia de estudios antropológicos solventes que las respalden (White, 2004:5). No obstante, Gardner sí es consciente y reconoce repetidamente la dificultad para comparar de forma exhaustiva qué capacidades se

valoran en todas las culturas. Con las inteligencias múltiples pretende cubrir una proporción significativa de estas habilidades, aunque esta sea forzosamente incompleta. Recuerda que no deja de ser la suya, como la de muchos otros, una división que, como el propio concepto de inteligencia, es inevitablemente limitada y artificial, más válida como una metodología de trabajo imperfecta pero que facilita o flexibiliza el estudio de la inteligencia:

The risk of reification is grave in a work of exposition, (...) These intelligences are fictions –at most, useful fictions- for discussing processes and abilities that (like of all life) are continuous with one another. Nature brooks no sharp discontinuities of the sort proposed here. It is permissible to lapse into the sin of reifying so long as we remain aware that this is what we are doing. (...) I must repeat that they exist not as physically verifiable entities but only as potentially useful scientific constructs.

(Gardner, 1983: 69-70)

Esta clasificación encaja, pues, muy bien con la intención didáctica de Gardner, quien hace un esfuerzo considerable por facilitar la comprensión de la teoría: un número manejable de inteligencias, la correspondencia, un tanto simplista, entre estas y diferentes profesiones (inteligencia lingüística- poeta; interpersonal –psicólogo clínico o vendedor...), la referencia a personajes que representan el epítome de cada una de las inteligencias (Gandhi para las inteligencias personales, Stravinsky para la musical, etc.), una clasificación sin subinteligencias aunque postule su existencia, la independencia entre ellas como hipótesis de trabajo que simplifique su estudio... Es decir, intenta siempre que permanezca accesible para aquellos que no pertenecen al campo de la psicología. Y es que, como ya he mencionado, se trata de una teoría pluridisciplinar que refleja la propia formación e interés de Gardner en múltiples áreas (psicología, neurología, biología, antropología, lógica, artes...). De hecho, su estrategia de abarcar diferentes disciplinas en su nómina de inteligencias y en los criterios que la justifican, responde a ese intento de dar cabida a las diferentes representaciones de la inmensa complejidad de la cognición humana, implicando a profesionales de muy diversos ámbitos para romper el monopolio de la inteligencia que, según él, se han atribuido erróneamente los psicómetros.

2.3.1. Criterios para definir las inteligencias múltiples.

Ampliar el concepto de inteligencia implica, inevitablemente, la necesidad de redefinir la cognición humana. Este objetivo unido al concepto de la modularidad del cerebro son las claves para entender las bases científicas de la teoría de las inteligencias múltiples. Así, en primer lugar, la psicología cognitiva y evolutiva le proporciona como modelo el estudio de Piaget sobre el desarrollo cognitivo que conduce al pensamiento científico. Gardner, de forma paralela, pretende revelar los mecanismos responsables de la génesis del pensamiento artístico ya que la reivindicación de las artes es otro de los ejes fundamentales para entender su teoría.

En segundo lugar, la neuropsicología aporta los datos necesarios sobre la independencia de las capacidades cognitivas mediante el estudio paralelo del desarrollo del cerebro en personas normales, dotadas y que han sufrido lesiones cerebrales. Las relaciones entre estas facultades o inteligencias, en términos de Gardner, son aún vagas e imprevisibles y permanecen pendientes de ser estudiadas de forma sistemática, quizás por su enorme complejidad o, simplemente, porque a él, por cuestiones prácticas, le ha interesado más volcarse en las implicaciones educativas que en la validación científica de su teoría. Este olvido o carencia le ha valido críticas que acusan a su teoría de ser puramente descriptiva (Eysenck, 1994) y explica también la desigual acogida por parte de científicos y educadores.

Gardner pretende elaborar una teoría que sea, tanto en la forma como en el fondo, multidisciplinar. La idea de pluralidad vertebró toda su metodología. Al igual que las inteligencias se corresponden con diferentes disciplinas, recurre también a diferentes ámbitos para elaborar los criterios que las justifican. Estos criterios le sirven para desmarcarse de teorías anteriores que también postularon diferentes capacidades intelectuales, ya que se presenta como el primero que ha sabido establecer una serie de pautas convincentes, que a modo de prueba objetiva apoyan la veracidad de sus inteligencias (Gardner, 2001: 46). La metodología es lo que la distingue y basa el éxito en la solidez de las bases metodológicas y científicas que la sustentan. Su teoría no es original por postular múltiples inteligencias sino por la forma de argumentarlas, ya que sus predecesores basaron sus argumentaciones en un único campo mientras que Gardner: *reviewed evidence from a large and hitherto unrelated group of sources: studies of prodigies, gifted individuals, brain-damaged patients, idiots savants, normal*

children, normal adults, experts in different lines of work, and individuals from diverse cultures (Gardner, 1983:8-9). Es decir, para definir sus criterios se sirve de los hallazgos de la biología, el análisis lógico, la psicología evolutiva y la psicología tradicional.

Los dos primeros criterios tomados de las ciencias biológicas exigen de las inteligencias que sean susceptibles de ser aisladas en caso de lesión cerebral y que demuestren una sólida historia evolutiva. El primero procede de los trabajos iniciales de Gardner, quien se propuso investigar la relación entre el desarrollo de las capacidades artísticas y ciertas lesiones cerebrales que las afectaban, inspirado primero por el trabajo del neurólogo Norman Geschwind y respaldado posteriormente por la teoría de la modularidad cerebral o la localización de funciones cognitivas en áreas concretas del cerebro (Gardner, 2001: 41-3).

La evidencia neurológica es especialmente fascinante en la inteligencia lingüística. Efectivamente, resulta impresionante la fuerza del lenguaje y como este se abre paso a pesar de los impedimentos biológicos. Por ejemplo, un bebé cuyo hemisferio izquierdo haya sido dañado durante el primer año de vida puede desarrollar el lenguaje en el otro hemisferio aun a costa de funciones visuales o espaciales que estarían normalmente localizadas en este área (Gardner, 1983:85). Frente a la abundante bibliografía sobre afasias del lenguaje o daños cerebrales que fueron el germen de la teoría de la modularidad cerebral⁴, otras inteligencias son difíciles de localizar en una zona específica del cerebro, como es el caso de la inteligencia espacial que parece repartirse entre los dos hemisferios, o los daños que presentan implican a más de una inteligencia. Por ejemplo las apraxias, dificultad para utilizar objetos y realizar tareas aunque los músculos y los sentidos funcionen perfectamente, que Gardner relaciona con la inteligencia corporal-cinésica, suelen manifestarse conjuntamente con algún tipo de afasia, como él mismo reconoce (Gardner, 1983: 213-4) y el trabajo de los neurólogos confirma: *Aunque la apraxia es otra de las características importantes que hay que tener en cuenta en los trastornos afásicos, es preciso señalar que se puede presentar aislada en algunos casos* (Junqué, Bruna y Mataró, 2004: 54-5). ¿Son estos casos

⁴ La historia moderna relativa a la afasia se remonta a la descripción realizada por Paul Broca en el siglo XX, quien estudió los cerebros de pacientes que presentaban una pérdida del lenguaje como consecuencia de un accidente vascular cerebral. Estas observaciones no únicamente marcaron el inicio de la afasiología, sino que a su vez aportaron inestimables conocimientos acerca de las correlaciones entre clínica y anatomía, lo cual ha sido considerado como un aspecto fundamental de la neurología moderna. (Junqué, Bruna y Mataró, 2004: 3-4)

suficientes para sustentar la autonomía de la inteligencia corporal-cinésica? Se ve como este criterio no se presenta por igual en todas las inteligencias, aunque no deja de sorprender la evidencia neurológica que aporta sobre la inteligencia naturalista, una inteligencia que a priori resulta menos convincente, citando a: *personas con lesiones cerebrales que siguen siendo capaces de reconocer y nombrar objetos inanimados, pero que pierden la capacidad de identificar seres vivos, o las personas que presentan el problema contrario* (Gardner, 2001: 61).

Además la evidencia neurológica no le sirve sólo para postular con más o menos éxito la autonomía de las inteligencias; también la utiliza para contrargumentar la supremacía de la inteligencia lógico-matemática sobre el resto de capacidades, ya que si esta se ve afectada por una lesión cerebral en el área que la rige, este daño no interfiere en el funcionamiento de las otras inteligencias (Gardner, 1983: 159).

El segundo de los criterios, que exige que las inteligencias presenten una sólida historia evolutiva, se beneficia de los hallazgos de la psicología evolutiva que realiza una: *especie de “ingeniería inversa”*: *partiendo del funcionamiento actual de las capacidades humanas, intentan inferir las presiones selectivas que condujeron, después de miles de años, al desarrollo de una facultad particular* (Gardner, 2001:47). Aquí Gardner alaba el trabajo de Piaget para describir los diferentes períodos del desarrollo intelectual en el niño. Sin embargo, realiza una puntualización fundamental para mantener la coherencia con los presupuestos de su teoría: las etapas de Piaget no son aplicables a todas las inteligencias, sino que serían válidas únicamente para describir la evolución de la inteligencia lógico-matemática (Gardner, 1983: 133-4). De hecho, Gardner intenta trazar la historia evolutiva de las diferentes inteligencias recurriendo para algunas al estudio comparado del desarrollo de estas facultades en animales, como también hacen otros investigadores (Scarr, 2004: 143). Así, se basa, por ejemplo, en el canto de los pájaros para la inteligencia musical o en los chimpancés para la inteligencia corporal-cinésica o incluso para las inteligencias personales (Gardner, 1983: 259). También disiente de Piaget al afirmar que las diferentes capacidades intelectuales no se manifiestan de forma simultánea sino que el factor edad puede ser determinante en el grado de madurez de estas. No hay que olvidar que Gardner define las inteligencias como un “potencial biopsicológico” que se concretiza en función del contexto y las oportunidades:

My own view is that each intelligence has a natural life course: while logical-mathematical thought proves fragile later in life, across all individuals, and bodily-kinesthetic intelligence is also “at risk”, (...) There is a sense of the whole, a “gestalt” sensitivity, which is central in spatial intelligence, and which seems to be a reward for aging.

(Gardner, 1983: 204-5)

Ideas similares a las defendidas por Gardner en cuanto a la fundamentación biológica de las inteligencias son también destacadas en otros autores:

Lo que conocemos apunta hacia una idea de la capacidad intelectual humana como algo integrado por distintas “inteligencias”, que tienen diferentes determinantes genéticos y ambientales, que están al servicio de diferentes funciones de la personalidad, que se basan en historias filogenéticas y ontogenéticas distintas y que se relacionan de modo diferente con las predicciones de los resultados profesionales, educativos, adaptativos y de ajuste (suponiendo que las definiciones operativas de estos resultados sean lo suficientemente adecuadas véase McNemar, 1964)

(Horn, 2004: 113)

El siguiente par de criterios lo toma del análisis lógico, que establece como requisitos el poder identificar como mínimo una capacidad esencial para cada inteligencia y que esta pueda codificarse en un sistema de símbolos. El primero de ellos se refiere a qué operaciones realiza cada inteligencia. Distinguir las tiene una función puramente descriptiva ya que como Gardner reconoce: *En el mundo real, cada inteligencia concreta opera en un entorno rico y abundante, normalmente en conjunción con otras. Sin embargo, desde un punto de vista analítico, es importante aislar las capacidades que parecen desempeñar una función básica, esencial o “central” para cada inteligencia* (Gardner, 2001: 47). Es decir, juega a desglosar capacidades amalgamadas e incluso confundidas según su punto de vista para depurar las líneas que separan sus inteligencias, como si elaborara una gramática de las inteligencias cuyos diferentes elementos interactúan en el mundo real para obtener un producto. Así por ejemplo, la inteligencia musical implicaría la sensibilidad a: *aspectos del procesamiento musical que incluyen el tono, el ritmo, el timbre y la armonía* (Gardner, 2001: 47). Gardner precisa muy bien la terminología al hablar de operaciones “esenciales” ya que, aunque admite su potencial división en subinteligencias, prefiere no complicarse ni complicarnos con taxonomías de escaso valor práctico.

En cuanto a la codificación de cada inteligencia en un sistema de símbolos, como lenguaje originado “a posteriori” por cada una de ellas a fin de facilitar su manejo,

resulta difícil de definir para algunas inteligencias. ¿Cómo establecer un lenguaje de símbolos válido para las inteligencias personales, más sujetas a condicionamientos culturales e individuales? Gardner lo intenta pero no logra convencer al hablar de: *rituals, religious codes, mythic, and totemic systems as symbolic codes that capture and convey crucial aspects of personal intelligence* (Gardner, 1983: 243). ¿Y para la inteligencia corporal-cinésica? De nuevo, hay inteligencias cuya existencia puede ser muy interesante aventurar, pero que no resisten tan bien la comparación con facultades más firmemente establecidas como es el caso de la inteligencia lingüística.

También se aprovecha de la psicología evolutiva para añadir dos criterios más. El primero de ellos lo define como: *Un desarrollo bien diferenciado y un conjunto definible de actuaciones que indiquen un “estado final”* (Gardner, 2001: 49). En otras palabras, la inteligencia en acción o inteligencia aplicada para crear un producto final, en la realización de tareas, por ejemplo, la resolución de un problema: *There is no “pure” spatial intelligence: instead, there is spatial intelligence as expressed in a child’s puzzle solutions, route finding, block building, basketball passing* (Gardner, 1983: xx). De nuevo, Gardner prefiere subrayar el lado práctico de sus inteligencias antes que crear un constructo teórico de dudosa o nula correlación con la vida real. Precisamente, por este énfasis en presentar las inteligencias en su contexto de actuación, y también por la correspondencia que establece entre inteligencias y profesiones, Gardner comete el error de parecer identificar las inteligencias con ciertos ámbitos sociales y no puede evitar caer en cierta confusión al intentar delimitar este criterio: *Por ejemplo, lo ideal sería hablar del desarrollo de un matemático en el ámbito social que se conoce con el nombre de “matemática”, en lugar de hablar del desarrollo de una inteligencia matemática* (Gardner, 2001: 49). ¿Gardner o Groucho Marx? Quedémonos con las inteligencias como medios para obtener unos determinados fines, estas tienen que servir para hacer u obtener algo concreto.

La presencia de superdotados, cuya inteligencia es superior a la media, y de sabios idiotas, cuya genialidad en un campo concreto contrasta con sus deficientes capacidades sociales cognitivas o intelectuales, añade un criterio más a su lista. Como sucedía en el caso de las lesiones cerebrales, estos perfiles intelectuales pueden ser explicados de forma más satisfactoria recurriendo a una teoría de diferentes inteligencias que

funcionan de forma autónoma que con una única inteligencia, otra razón para volver a distanciarse de los presupuestos de Piaget: *the very existence of prodigies poses a problem that cannot be handled by Piagetian theory: how an individual can be precocious in just one area of development* (Gardner, 1983: 27).

Gardner aporta ejemplos de “idiots savants” para todas las inteligencias. Por ejemplo, para la corporal-cinestésica presenta el sorprendente caso de Joey: *the “Mechanical Boy”, described some years ago by psychoanalyst Bruno Bettelheim. (...) Not only did he like to play with machines (...) but, most phenomenally, young Joey liked to pretend that he was a machine. Indeed his reality was one of machines* (Gardner, 1983: 214-5). Más interesante para nuestro estudio es la historia de Christopher, capaz de comunicarse en más de doce lenguas pero con un cociente intelectual inferior a la media (Smith y Tsimpli, 1996). Su caso podría significar que existe una subinteligencia de la inteligencia lingüística relacionada con el aprendizaje de lenguas, tesis reforzada recientemente por la publicación de un estudio sobre las diferencias descubiertas en el cerebro de aquellas personas que tienen facilidad para los idiomas (Golestani et al., 2006).

Donde sí se vuelve menos solvente es al citar como supuestos modelos para las inteligencias personales (obviamente no se atreve a llamarlos superdotados) a personajes como Sócrates, Jesucristo, Gandhi o Eleanor Roosevelt (Gardner, 1983: 253), mezclando las habilidades para las relaciones personales y el autoconocimiento con la religión cuando anteriormente ha establecido como sus inteligencias son amorales. Además, como señalan sus críticos, Gardner comete aquí el error de convertir sus valoraciones personales en verdad científica: *Gardner's examples of high levels of development in the intelligences reflect his own value judgments. He has in mind the achievements of selected poets, composers, religious leaders, politicians, scientists, novelists and so on. It is Gardner's value judgments, not his empirical discoveries as a scientist, that are his starting point* (White, 2004: 7).

Los dos últimos criterios también proceden de la psicología pero en este caso de la psicología tradicional. Por un lado, se basa en los experimentos sobre la transferencia y la interferencia, o la capacidad para realizar o no dos actividades simultáneamente:

Por ejemplo, la mayoría de nosotros no tenemos ningún problema en caminar u orientarnos al tiempo que conversamos; las inteligencias implicadas están separadas. En cambio, solemos encontrar muy difícil conversar mientras intentamos resolver un crucigrama o escuchamos la letra de una canción; en estos casos, tenemos dos manifestaciones de la inteligencia lingüística que compiten entre sí.

(Gardner, 2001: 50)

El último de los criterios que establece resulta paradójico, ya que recurre a los datos psicométricos para justificar una teoría que precisamente cuestiona los presupuestos y conclusiones de la psicometría. De hecho admite como son un arma de doble filo para él, ya que: *gran parte de los datos psicométricos se pueden interpretar en contra de las inteligencias múltiples porque indican la presencia de una “variedad positiva”, es decir, de una correlación entre las puntuaciones obtenidas en tareas diversas* (Gardner, 2001: 51). Pero también sabe ponerlos a su favor de una forma muy hábil aludiendo a los estudios sobre individuos con un alto cociente intelectual pero escasa inteligencia emocional (Goleman, 1996: 59-64) o a la aparente falta de correlación entre inteligencia espacial y lingüística (Gardner, 2001: 51).

Los criterios son una prueba más de la evolución en el estilo de Gardner. Al igual que sucedía en la clasificación de las inteligencias, también al agrupar estos resulta más sintético y efectivo en sus explicaciones. En dos décadas, la teoría de las inteligencias múltiples se ha visto más afectada en su retórica que en sus contenidos y la exposición de sus ideas se ha vuelto más clara y sintética en revisiones recientes. De hecho, su lista de criterios permanece intacta y sólo puntualiza como si tuviera que reescribirlos primaria aún más, si cabe, el relativismo cultural (Gardner, 2001: 46-51). De todas formas, ya aporta multitud de datos y no se cansa de subrayar la importancia de poder rastrear las diferentes inteligencias en diversas culturas, lo cual bien podría entenderse como un criterio implícito al que quizás Gardner quiere dar más importancia pero que no termina de articular. Puede que por ser una idea que subyace a la teoría en su conjunto, ya que, desde la definición misma de inteligencia, hasta la forma de comprender y entender los mecanismos de las diferentes inteligencias y los criterios que las justifican están sujetos a la variación cultural. Valga como ejemplo, la increíble habilidad visual de los esquimales para orientarse en paisajes nevados uniformes (Gardner, 1983: 183) o algo aparentemente tan objetivo como las lesiones cerebrales, que también puede estar condicionado por factores culturales:

(...) the way in which cultures “mold” or “exploit” raw computational capacities may influence the organization of capacities and it may be the case that across different cultures, one encounters different patterns of breakdown – as happens, for example, when cultures have evolved radically different forms of reading, one involving pictographs, another based upon character-sound correspondence. The lesion that causes reading disturbance in one culture (say, Italy) produces no disturbance in a culture where reading proceeds by a different mechanism (say, Japan).

(Gardner, 1983: 29)

Los criterios le sirven además como test de aptitud para plantear la inclusión de nuevas inteligencias en su repertorio. Ya en 1983 adelanta una posible inteligencia espiritual que, aunque revisa y discute de forma más extensa posteriormente, sigue sin atreverse a incluir en su lista. Lo mismo le sucede con la inteligencia existencial, que también desecha, o con la inteligencia moral, que tampoco satisface los criterios, y que rebate por la dificultad para establecer unos parámetros de lo “moral”, pero a cuya discusión dedica un capítulo completo (Gardner, 2001: 77-88). En efecto, Gardner parece querer incluir algún tipo de ética que regule sus inteligencias, ya que estas son amorales por definición:

Debemos comprender cómo podemos combinar la inteligencia y la moralidad para crear un mundo en el que todos queramos vivir. Después de todo, una sociedad dirigida por personas “inteligentes” bien podría saltar por los aires o acabar con todo el planeta. La inteligencia es valiosa pero, como comentó Ralph Waldo Emerson, “El carácter es más importante que el intelecto”. Y esta perspectiva es tan válida en el plano personal como en el social.

(Gardner, 2001: 15)

Así, aunque todavía le quedan ideas por perfilar, Gardner confía en la adecuación de sus criterios, para él el mayor hallazgo de su teoría. Es por ello por lo que no puede evitar mostrar cierta desilusión ante la, según él, fría acogida dispensada por sus colegas psicólogos, explicada quizás por el desinterés o el desconocimiento hacia las diversas disciplinas que implican (Gardner, 2001: 51).

En este sentido, Gardner evita caer en cualquier tipo de dogmatismo y él mismo somete la teoría a un proceso de revisión continuo, refinando las definiciones, argumentando la (in)adecuación de nuevas inteligencias para su lista –como la naturalista–, incluyendo en sus libros las supuestas preguntas de sus seguidores y detractores o refutando los mitos surgidos a partir de ella (¿Intenta provocar él mismo a

sus colegas psicólogos para generar debate?). Repite incansablemente la flexibilidad de la teoría y, en fin, se sirve de todo tipo de técnicas para generar el debate y entablar un diálogo abierto con sus lectores a los que también implica en el desarrollo de una teoría que él mismo define en construcción. Incluso se atreve en 1983 a prefigurar las críticas y, con ello, hace explícitos los excesivos cabos sueltos de su teoría que afectan sobre todo a su base empírica: *I shall here focus on what I believe to be the most important issues; terminology, correlation among intelligences, intelligence and styles, the processes of intelligences, and the risks of repeating the sins of intelligence testing* (Gardner 1983: xxiii-xxiv). Muchas de estas cuestiones siguen pendientes de solucionarse más de veinte años después.

Como se ha visto, no todas las inteligencias resisten la comparación, lo que delata la falta de consistencia de alguna de ellas frente a facultades más sólidas. No obstante es una interesante llamada de atención para recuperar disciplinas artísticas relegadas. En el fondo, Gardner concibe su teoría de las inteligencias múltiples más como un revulsivo para sacudir definiciones anquilosadas. Inevitablemente imperfecta, busca acabar con la estrechez conceptual de aquellos que reducen la inteligencia a la capacidad para completar unos tests de lápiz y papel. Consciente quizás de la dificultad de demostrar muchas de las bases científicas que apunta o quizás desilusionado ante la poca atención prestada por sus colegas psicólogos, Gardner prefiere no ahondar en la teoría y sí explorar su lado más práctico dirigiendo sus esfuerzos hacia las aplicaciones educativas que, como veremos en el siguiente capítulo, es donde ha tenido más éxito.



3. Las inteligencias múltiples aplicadas a la enseñanza.

3.1. Cuestiones preliminares.....	85
3.2. Principios educativos.....	91
3.3. El Proyecto Spectrum.....	99
3.4. Otras aplicaciones educativas.....	117
3.4.1. La Key School.....	119
3.4.2. El PIFS.....	120
3.4.3. El Arts PROPEL.....	122
3.4.4. Proyectos para grupos especiales.....	123
3.4.5. El AMI.....	125
3.5. Otros campos en los que se ha aplicado la teoría de las inteligencias múltiples.	128

3.1. Cuestiones preliminares.

Ya al enunciar su teoría de las inteligencias múltiples, Gardner (1983:9-10) dedicaba un capítulo de *Frames of mind* a sus posibles aplicaciones educativas, las cuales ha ido ampliando y redefiniendo desde entonces. De hecho, no es ningún secreto que su investigación estaba financiada por un proyecto cuyo objetivo era mejorar la educación, tal y como explica en el prólogo de su libro. Así, y aunque su intención primera era propiciar un debate en la comunidad científica a partir de su innovadora definición de inteligencia, el verdadero éxito le ha venido gracias a que su teoría ha inspirado proyectos de distinta índole, especialmente en la enseñanza primaria, desarrollados, sobre todo, en Estados Unidos durante la última década. No obstante, aunque fuera un público buscado a priori, él es el primer sorprendido del impacto que sus ideas han tenido en la comunidad educativa, ya que no era su intención convertirse en el nuevo gurú de la educación.

Quizás este éxito responda al clima de insatisfacción generalizada en materia educativa propio de la década de los ochenta y que se mantiene en la actualidad. De hecho, en el mismo año en que se publicaba *Frames of Mind*, 1983, aparecía un estudio un tanto alarmista que denunciaba la ineficacia de los programas educativos en EEUU, *A nation at risk* (1983). Dicho informe, centrado en el análisis del “estado de salud” de la educación estadounidense, a partir del estudio de centros tanto públicos como privados y del sondeo entre padres, psicólogos, educadores, alumnos etc, arrojaba un diagnóstico tan desalentador según el cual: *More and more young people emerge from high school ready neither for college nor for work* (US Department of Education, 1983). Esta visión pesimista achacaba el retraso tecnológico de Estados Unidos al fracaso de la educación: *We are raising a new generation of Americans that is scientifically and technologically illiterate*, además de cuestionar la propia identidad del pueblo estadounidense: *citizens know and believe that the meaning of America to the rest of the world must be something better than it seems to many today. Americans like to think of this Nation as the pre-eminent country for generating the great ideas and material benefits for all mankind.*

Este sentimiento de desconfianza hacia las prácticas educativas, extendido como una visión casi apocalíptica del futuro de los Estados Unidos como nación, explica no sólo el interés que despertó Gardner sino también la ascensión mediática de dos obras que, si

bien proponían reformas dispares, estaban bendecidas por un público receptivo a cualquier iniciativa que “salvara” al país. Ambos best-sellers, publicados en 1987, habían sido gestados en el mismo ambiente de insatisfacción y desorientación respecto al rumbo que debía adoptar la política educativa. Por un lado, E.D. Hirsch, con su libro *Cultural Literacy: What Every American Needs To Know* (Hirsch, 1987), se convertía en el máximo exponente del movimiento “back to basics”, o vuelta a los “principios básicos”, es decir, un retorno a la enseñanza de un núcleo de conocimientos comunes como: *lasting body of knowledge, which includes such topics as the basic principles of constitutional government, mathematics and language skills, important events in world history, and acknowledged masterpieces of art, music and literatura* (O’Neil, 1999). Hirsch llegó incluso a recopilar un corpus de estos datos en un diccionario que se sigue editando y ampliando en la actualidad (Hirsch, Kett y Trefil, 2002), cuyo objetivo era dotar a los estudiantes del conocimiento necesario para abordar cualquier tipo de información con un espíritu crítico. Sin embargo, su propuesta fue desvirtuada y malinterpretada como una lista de hechos culturales para memorizar (Gardner, 2004a: 189). Hirsch es por ello susceptible de crítica al estar más preocupado por el contenido que por el proceso de aprendizaje.

Bloom (1987), por su parte, propugnaba una especie de nuevo Humanismo al sugerir la vuelta a los clásicos, desdeñando con ello las tendencias culturales modernas por su carácter efímero. Con un tono más radical y filosófico, recogía su iniciativa bajo el sugestivo título: *The closing of the American mind - how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. Gardner salva del ideario de Bloom la educación como proceso de maduración intelectual. Una idea que se relaciona directamente con la defensa por parte de Gardner de una educación basada en la comprensión y en el desarrollo de un espíritu crítico, que permita comprender el razonamiento específico subyacente a las diferentes áreas de conocimiento, sean estas matemáticas, historia, biología o lengua:

Bloom has a vision of scholarly, intellectual community in which one enters as an apprentice or novice, reads deeply, discusses widely, and ends up with a nuanced understanding on which one can draw in future reading, discussion and creation. He even has the required vision of an expert (...) he seeks an understanding of a specific type

(Gardner, 2004a: 191)

Sin embargo, Gardner condena ambas propuestas educativas, la primera por ignorar la comprensión real y efectiva de los conceptos adquiridos y la segunda por el sectarismo que encierra, contrario a una visión igualitaria de la educación:

The more traditional “back to basics” stance has been found deficient; the attainment of literacies, whether alphabetic or cultural, assumes little significance in the absence of uses and contexts in which these literacies can be exploited. Allan Bloom’s educated community at least harbours an image of engagement and understanding, but this vision is fatally marred by its narrowness and its self-avowed elitism.

(Gardner, 2004a: 198)

Frente a estas propuestas, que no duda en calificar de conservadoras, en un sentido absolutamente peyorativo del término, Gardner (2004a: 191) prefiere situarse en la tradición de John Dewey (1859-1952), probablemente, el pedagogo más influyente del siglo XX en Estados Unidos. Fundador del llamado movimiento progresista en la educación, corriente destacable no tanto por los contenidos cuanto por la metodología empleada y el papel activo que concedía al profesor, al que convertía en el principal responsable de lograr una integración entre la teoría y la práctica efectiva de los conocimientos asimilados (Westbrook, 1993).

Gardner comparte con los progresistas principios tan fundamentales como el apostar por una educación integral e integradora que ayude a desarrollar el potencial individual. Para ello, destaca la importancia de elaborar proyectos que motiven y constituyan una práctica significativa gracias a la adquisición de unas técnicas válidas más allá del contexto puramente académico: *Above all, epitomizing the new American philosophy of pragmatism, progressive education stressed the inherent utility of all genuine knowledge* (Gardner, 2004a: 193-4). De hecho, Dewey encarna una de las dos vertientes que marcan el debate sobre educación en Estados Unidos: una formación al alcance de todos, más acorde con el espíritu pragmático y funcional de la nación frente a la “nostalgia intelectual” hacia el continente europeo representada, entre otros, por Bloom, más elitista, que reivindicaba el estudio de los clásicos (Gardner, 2004a: 192).

Pero Gardner, consciente también de los múltiples ataques que ha recibido la escuela progresista, y de como sus principios han sido distorsionados por reformadores contemporáneos (Westbrook, 1993), sabe señalar sus puntos débiles y, aun reconociendo su deuda con Dewey, apuesta por superar sus limitaciones: *its excessively*

faith in the capacity of students to educate themselves, its reluctant to engage in assessment, and the risk of confusing worthy goals with their successful achievement – are all reparable (Gardner, 2004a:199). Además, cuenta con un apoyo dentro de la comunidad educativa del que Dewey carecía (Westbrook, 1993). Igualmente, confía en que, en el contexto actual, factores como la mejora de las comunicaciones, gracias a los avances tecnológicos, permitirán implicar de forma activa a todos los participantes, otra de las fallas que hicieron fracasar la escuela progresista (Gardner, 2004a: 195-9). De hecho, en el prólogo de *Frames of mind*, Gardner se dirigía de forma optimista a los responsables educativos, convencido de que había conseguido cubrir el vacío teórico patente en las reformas escolares acometidas hasta entonces:

Finally, this is the most important, but also the most difficult challenge– I hope that the point of view that I articulate here may prove of genuine utility to those policy makers and practitioners charged with “the development of other individuals” (...) Too often, practitioners involved in efforts of this sort have embraced flawed theories of intelligence or cognition (...) To aid such individuals, I have developed a framework that, building on the theory of multiple intelligences, can be applied to any educational situation.

(Gardner, 1983:10)

No obstante, no todos han compartido su entusiasmo inicial y no han faltado las críticas de quienes no consideran su teoría ni lo suficientemente sólida ni sus resultados lo suficientemente probados como para adoptar sus técnicas sin someterlas a un cuestionamiento profundo (Eysenck, 2004a: 437; White, 2004: 2). Hasta el propio Gardner se ha retractado, admitiendo las dificultades para armonizar teoría y práctica:

El hecho es que no existe una relación directa entre una teoría científica y un conjunto de medidas y prácticas educativas. (...) en un arte como la enseñanza, lo que cuenta es que un método funcione e importa poco que la teoría sea correcta. Y, a la inversa, aunque una teoría sea a la vez correcta y elegante, no tendrá ninguna importancia para los educadores si su aplicación no tiene unas consecuencias educativas concretas.

(Gardner, 2001:151)

Una hipótesis arriesgada y probablemente nada científica si se quiere, pero más realista que, en el fondo, aceptan hasta sus detractores más crueles, dispuestos a absolver los medios si el fin lo merece: *One question which intrigues me here is: what should be done if the theory is flaky but the use to which teachers put it seems to*

produce the goods – to give children more self-confidence and desire to learn? (White, 2004: 17-8).

Otros críticos más radicales como Stahl (1999:2) reconocen el atractivo que pueden despertar teorías de este tipo, basadas, según él, más en intuiciones que en hechos probados científicamente, y carentes de estudios que documenten su eficacia en la educación. Con todo, Stahl comete el error de asimilar la teoría de las inteligencias múltiples a los estilos de aprendizaje, y, con ello, hacer, extensivos los comentarios negativos que estos han despertado. Es esta una identificación recurrente que Gardner insiste en negar en varios de sus libros (Gardner, 1995; 2001). Su teoría de las inteligencias múltiples responde más a un intento de conciliar estilos de aprendizaje y disciplinas, de ahí que, con frecuencia, se hayan asimilado de forma alternativa y errónea a ambos, mientras que él pretende más bien que sean su punto de encuentro. Según Gardner, los estilos de aprendizaje se refieren más a: *metodologías que deberían ser comunes a todos los contenidos: una persona que sea reflexiva tanto respecto a la música como a las matemáticas, una persona capaz de tener una visión de conjunto tanto si estudia física como si practica la pintura* (Gardner, 1995: 60). Para Gardner no hay una correspondencia unívoca entre estilos e inteligencias. Como señala: *Los niños pueden exhibir un estilo con un tipo de información (por ejemplo, ser impulsivos en el terreno musical) al tiempo que muestran el estilo contrario con otra información (como ser más reflexivos cuando trabajan en un rompecabezas)* (Gardner, 1995: 60). Así, los estilos postularían la existencia de modos de actuación aplicables a todas las áreas. Sin embargo, Gardner (2001:93) rechaza esta idea con su teoría, al describir como a cada inteligencia le corresponden unas operaciones específicas en función del canal en el que se manifiesten: música, espacio, lenguaje... Así, por ejemplo, un escritor no activa las mismas facultades que un atleta ni un músico que un líder político. También se equivocan los que equiparan inteligencias múltiples y disciplinas, ya que en cualquier ámbito una persona actúa recurriendo a diferentes inteligencias, por ejemplo un cantante podría emplear su inteligencia corporal, musical, interpersonal, y viceversa, una inteligencia puede aplicarse en distintas áreas, por ejemplo, un escultor, un piloto o un cirujano emplean su inteligencia espacial para fines muy distintos. Más aún, inteligencia y disciplina no se implican necesariamente:

Hay quien sugiere que la teoría IM es tautológica, es decir, que las personas son competentes en un campo y que, en consecuencia, manifiestan la inteligencia pertinente. Una vez más, esta afirmación se basa en una simple confusión entre “inteligencia” y “ámbito”. Una persona puede ser muy competente en un campo sin manifestar la inteligencia que se suele asociar con ese nivel de competencia. De la misma manera, una persona puede mostrar una gran inteligencia sin dominar necesariamente el ámbito pertinente.

(Gardner, 2001: 93)

Partiendo de la premisa de Gardner de que cada persona presenta una combinación única y exclusiva de inteligencias, la pregunta que sigue, de manera inevitable, es cómo potenciarlas por medio de la educación. Entre los factores que contribuyen al desarrollo intelectual estarían: *Provision of appropriate play materials, parental involvement with the child, and opportunities for variety in daily stimulation* (Eysenck, 1996:431). Eysenck continúa citando programas educativos preescolares y de refuerzo, que proponían un entorno educativo más rico para potenciar las facultades intelectuales de estas áreas en niños normales (Operation Headstart) y en niños con CI inferiores a la media (Carolina Abecedarian Project). En ambos casos, los resultados fueron positivos aunque sus efectos se fueran reduciendo a largo plazo (Eysenck, 1996: 433-4). No olvidemos, sin embargo, que las mejoras observadas se referían a un aumento del CI, lo que bien podría atribuirse a un mayor entrenamiento en tareas propias o similares a las de los tests de inteligencia, pero no a un aumento de la inteligencia en los términos en los que la describe Gardner.

También son frecuentes los estudios que relacionan la educación musical con el aumento de la creatividad y las capacidades intelectuales (Eysenck, 1996: 431). El propio Gardner parece estar de acuerdo con esta idea, visto el interés que demuestra por el método Suzuki, que toma como ejemplo de un entorno que estimula las facultades individuales a partir del adiestramiento musical. Este método asume el talento innato de los niños para aprender a tocar un instrumento musical, para lo que toma como modelo el proceso que sigue el niño para aprender a hablar. La instrucción musical le sirve de pretexto al método para ayudar a los niños a desarrollar otras cualidades como autodisciplina, confianza, determinación o autoestima, aspectos muy en sintonía con la educación humanista que se desprende de la teoría de las inteligencias múltiples. Gardner cita incluso experimentos con animales que atestiguan la influencia del entorno en la morfología cerebral y en la conducta y que bien podrían hacerse extensivos al ser humano, aunque la cautela se imponga en afirmaciones de este tipo:

Numerous studies with rats and other species have confirmed that an enriched environment produces more elaborate behaviour as well as palpable changes in brain size. The Rosenzweig team has shown that if you provide a richer experience to only half of the brain, only that half exhibits changes in cell structure. William Greenough has demonstrated that, in animals raised in complex environments, one finds larger nerve cells in some brain areas, as well as more synapses, synaptic connections, and other dendritic connections. (...)

To my knowledge scientists have hesitated to speculate in print about similar changes in brain size accompanying (or causing) the diverse ability profiles in human beings. In the absence of suitable experimental methods, such prudence seems proper.

(Gardner, 1983: 42-3)

Convencido como está de los beneficios de un entorno que potencie al máximo nuestras inteligencias, Gardner, más que indicar una metodología precisa, sugiere unas líneas de trabajo, a modo de principios educativos aplicables a cualquier contexto académico, que revisaremos a continuación.

3.2. Principios educativos.

Si bien es cierto que Gardner no hace explícita una metodología concreta ni diseña un programa docente específico, sí insiste en una serie de principios que, según él, deben caracterizar cualquier entorno educativo. Reitera que su objetivo no es dar una “fórmula mágica” ni crear una cadena de “escuelas Gardner”. Es decir, se limita a enumerar los ingredientes para que cada cual reflexione y los incorpore, combinándolos a su gusto y en función de las necesidades del sistema educativo al que pertenezca. Con ello, vence las limitaciones de adherirse a una única corriente educativa y abarca un público mayor al que alienta a desarrollar sus ideas.

Contrariamente a las expectativas de quienes esperan que su discurso se vea monopolizado por las diferencias individuales, Gardner comienza privilegiando lo que considera como un hallazgo más importante: *the undue power of the early theories that children develop about the various worlds that they inhabit: the world of persons, the physical world, the world of animate objects, and the world of their own psyche* (Gardner, 2004a: xii). Este conjunto de explicaciones presentes en la mente del niño con anterioridad a cualquier contexto académico de aprendizaje, es lo que bautiza como “the unschooled mind” o la mente no escolarizada. Un cúmulo de ideas preconcebidas con el que los estudiantes llegan a las aulas, que Gardner clasifica en dos grupos. En primer

lugar, las ideas erróneas que los estudiantes tienen sobre las ciencias. Por ejemplo, en el caso de la física, los estudiantes pueden recitar como papagayos que las diferencias entre las estaciones se deben a la inclinación del eje de giro del globo terrestre y no a la distancia entre la Tierra y el Sol pero tan pronto como se les reformula la pregunta aducen que es la distancia física, incluso algunos concluyen que la tierra es plana (Gardner, 2004a: 155). Seguramente que Gardner estaría de acuerdo en recomendar a estos estudiantes *The Physics of superheroes* (Kakalios, 2005), un autor que intenta hacer comprensibles las leyes de la Física a partir de los aventuras de los superpoderosos héroes de los cómics. Así, explica, por ejemplo, como Flash Gordon, para alcanzar su 'supersprint' de 30.000 kilómetros al segundo, habría necesitado la energía equivalente a la que aportarían 50 millones de hamburguesas XXL (Kakalios, 2005: 57-9).

En segundo lugar, en el caso de las humanidades y ciencias sociales, Gardner prefiere utilizar el término “estereotipos” ya que para él resume mejor las simplificaciones que operan en estas áreas. Por ejemplo, la falta del sentido crítico para juzgar un escrito de acuerdo a las orientaciones políticas y la posible manipulación de los hechos realizada por un autor o el ceñirse a una lectura literal en el caso de una obra literaria (Gardner, 2004a: 173).

Para Gardner, el problema radica en que los estudiantes son capaces de responder correctamente dentro del contexto académico pero, una vez fuera de este marco, las explicaciones intuitivas de la mente no escolarizada se imponen porque no se ha producido un aprendizaje real, los alumnos memorizan sin llegar a comprender: *Perkins documented that college has little discernible effect on the reasoning capacities of students. The same kinds of approaches and the same form and number of arguments favored by students as they begin college seem to be favored by students four years later* (Gardner, 2004a: 168-9).

Convencido de como esta mente no escolarizada interfiere en el proceso de aprendizaje, Gardner le dedica por entero uno de sus libros para describir su contenido y sugerir medios para disciplinarla (Gardner, 2004a: xii), ya que según él, el poder que esta ejerce ha sido sistemáticamente obviado o minimizado tanto por las sucesivas reformas políticas acometidas en este campo como por las diferentes corrientes educativas:

Those of a progressive frame of mind believed that children's charming early views could naturally evolve into a more disciplined kind of mind. Those of a Piagetian perspective recognized children's misconceptions but felt that these would eventually be dissolved by appropriate experiences. Those of a traditional point of view saw the child's mind as essentially empty, and therefore open to a variety of contents; if there was a resistance to certain concepts and theories, it came from a student's laziness, not from already congealed conceptions that were interfering.

(Gardner, 2004a: xii)

Para Gardner, la escolarización de esta mente pasa por una educación orientada a la comprensión, que tenga en cuenta las diferencias individuales de los estudiantes en todas las fases del proceso de aprendizaje, especialmente en la evaluación, una de las partes más desatendidas, así como una mayor implicación de los diferentes participantes de la comunidad educativa. Un objetivo que persigue el proyecto de la Universidad de Harvard, en el que Gardner también participa, denominado ATLAS Communities – Communities for Authentic Teaching, Learning, and Assessment for all Students– que busca crear entornos de aprendizaje eficaz en los cuales el currículo se centre en la comprensión real y la evaluación se realice a partir de la observación del trabajo y los progresos del alumno.

Efectivamente, para Gardner (2004c) la verdadera reforma educativa se basa en una educación orientada a comprender las disciplinas y que parte de la experiencia, frente a la situación actual en la que los estudiantes acumulan una serie de conocimientos abstractos que no son capaces de aplicar fuera de las aulas: *Understanding means that you can take knowledge, facts, concepts, and apply them in new situations –situations you haven't already been coached on –and that if we really tried to do this we would have to change our educational system very very radically.* En este sentido, las sucesivas políticas educativas han demostrado ser ineficaces ya que se han limitado a abordar el problema de una forma superficial. Mientras que el estudio *A nation at risk* (1983) recogía entre otras señales de alarma el que las puntuaciones de los estudiantes en los tests de inteligencia descendieran progresivamente. Gardner iba más allá y se remontaba a las líneas trazadas por investigadores anteriores como Jerome Bruner o Lawrence Cremin, que ya habían destacado la importancia de atender a los procesos que conducen a la verdadera comprensión por parte del alumno (Gardner 2004a: x).

Un objetivo así exige que la educación revise no sólo la metodología sino también los contenidos. Para ello, Gardner prima la calidad sobre la cantidad así como la especialización, mostrándose a favor de seleccionar y enseñar menos temas pero de forma más exhaustiva (por ejemplo, el Holocausto o la Revolución Industrial) y como punto de partida para desarrollar en el alumno estrategias de análisis crítico de la realidad que le proporcionen la autonomía suficiente para aplicar sus conocimientos y seguir aprendiendo fuera del marco de la escuela: *one cannot feel that a person who is educated can know about every area, but if they don't know about every area, they need to know how to find out about it - how to make use of information, how to use expertise, how to continue learning as they get older* (Gardner, 2004c).

Esto pasa obligatoriamente por rediseñar los currículos educativos para ofrecer unos contenidos y dotar a los alumnos de unas estrategias que les sean útiles en el mundo profesional. Un aprendizaje significativo. ¿Cómo? Ayudando a los alumnos a descubrir y razonar de acuerdo a los parámetros de las distintas disciplinas. Por ejemplo, un historiador y un científico siguen un *modus operandi* específico que responde a la lógica de la disciplina en la que trabajan. Mientras que el primero es consciente de que toda tentativa de reconstrucción histórica está condenada a ser imperfecta y subjetiva, por estar sujeta a interpretaciones y fuerzas sociales difícilmente abarcables, un científico tiene ante sí el reto de explicar objetivamente el mundo y al hombre planteando hipótesis que perfeccionan o cuestionan las aportaciones de sus predecesores (Gardner, 2004a: xiii-xiv). Es de acuerdo a estas distinciones como una educación organizada en torno a disciplinas adquiere sentido:

A discipline is a distinctive way of thinking about the world and a distinctive way of analyzing it.

(...) It is vital to appreciate that both history and science were inventions –history dating back to classical times, science a much modern invention. They constitute but natural ways of thinking. (...) So the primary purpose of school –to repeat myself – is to develop minds that can think via the major disciplines (...) disciplinary knowledge and understanding are entirely different from the memorization and regurgitation of facts and information that characterizes what I have here termed “subject matter” and that dominates discussion at the beginning of the 21st century.

(Gardner, 2004a: xiii-xiv)

Enseñar a razonar en función del campo de estudio resulta, sin lugar a dudas, mucho más rentable que una educación basada en memorizar una lista de datos o hechos cuyo verdadero alcance escapa y que, por tanto, se olvida con facilidad: *the more factual the information that one needs to master, the less likely that anything else will be learned* (Gardner, 2004a: xiii). Máxime en una sociedad como la actual en la que el acceso a la información se ha democratizado de tal manera que es indispensable saber abordarla con una cierta perspectiva.

Una enseñanza articulada en torno a estos presupuestos permitiría cubrir lo que Gardner considera el objetivo primordial de la educación: el paso de la mente no escolarizada a la mente disciplinada, la cual ya ha integrado la lógica subyacente a los distintos ámbitos del conocimiento gracias a un trabajo constante y responsable, recogiendo con ello la polisemia del concepto de “disciplina”, un término que Gardner ha escogido de forma premeditada:

The word discipline has a behavioral as well as an epistemological connotation. (...) In speaking of a disciplined mind, then, I take advantage of this dual meaning –the goal of education is to instill in a student a number of disciplines as well as to encourage mastery in a diligent and well-honed manner.

(Gardner, 2004a: xv)

A continuación, se podría avanzar hacia el conocimiento interdisciplinar, demasiado temprano y precipitado en el sistema actual según Gardner, y que él prefiere reservar para la formación universitaria, dentro de lo que considera una gradación coherente del aprendizaje (Gardner, 2004a: xv-xvi).

Las implicaciones educativas de la teoría sobre las inteligencias múltiples sustentan otro de los puntos fundamentales del ideario docente de Gardner: el rechazo a la excesiva homogeneidad de la enseñanza actual, que incluye un ataque a la pretendida democracia educativa, que no es tal por paradójico que pueda resultar: *treat everyone in the same way, teach them in the same way, measure them in the same way and they think they've treated everybody fairly, but in fact it's exactly the opposite* (Gardner, 2001: 101-2). Como acostumbra, Gardner se adelanta a sus detractores y anticipa las dificultades que pueda atribuirse a una teoría como la suya que, aparentemente, no hace sino multiplicar los problemas a los que se enfrenta la educación: *It is hard enough to*

teach to one intelligence; what if there are seven? It is hard enough to teach even when anything can be taught; what to do if there are distinct limits and strong constraints on human cognition and learning? (Gardner, 1983: xxiii).

¿Y cómo lograr una educación más individualizada? Tomando el perfil de las inteligencias de los alumnos no como un problema añadido sino como guía o punto de partida para adaptar el currículo, la enseñanza y la evaluación. O, dicho de otro modo, la enseñanza al servicio de las competencias cognitivas del alumnado para potenciarlas. Este es precisamente el reto educativo que lanza: *¿es posible crear enfoques educativos que puedan transmitir de una manera fiable y rigurosa las nociones más importantes o esenciales de un tema, partiendo de las nociones psicológicas que nos revelan las diferencias individuales en cuanto a capacidades y modos de representación?* (Gardner, 2001). Las posibles vías para conciliar ambos aspectos estarían en la combinación de los enfoques pedagógicos más adecuados, según las características del tema abordado, favoreciendo una visión de conjunto de los temas, relacionando entre sí las distintas disciplinas. En resumen, poner las distintas inteligencias al servicio de una educación centrada en el individuo. Gardner propone así siete vías de acceso paralelas a las inteligencias múltiples como los diferentes caminos para captar el interés del alumnado, motivarlo y dar sentido a su aprendizaje (narrativa, cuantitativa/ numérica, lógica, existencial, estética, práctica y social).

Gardner aboga por una educación coherente que atienda a esta diversidad en todas las etapas del proceso, especialmente en el caso de la evaluación, uno de los caballos de batalla de la educación actual. El problema de la evaluación ha sido el punto de partida y también el más desarrollado hasta ahora, lo cual es lógico si recordamos como la teoría de las inteligencias múltiples surge en gran medida como reacción a la visión limitada y parcial de los tests tradicionales que miden la inteligencia. Los exámenes del sistema educativo tradicional, herederos en su mayoría de estos tests, favorecen, siempre según Gardner, la inteligencia lógico-matemática: *if school is directed at one kind of mind, but in fact there are hundreds of different kinds of minds, then in fact it's prejudiced in favor of the one kind of "scholastic" mind and against the dozens of non-scholastic minds* (Gardner, 2004c). De ahí su interés en sustituirlos por métodos neutros que faciliten la observación directa, como la elaboración de proyectos, que permitan a

los alumnos expresarse de acuerdo a sus diferentes inteligencias a la vez que desarrollan competencias más acordes con las exigencias del mundo laboral:

Mi marco educativo ideal sería aquél donde las discusiones y las aplicaciones de la teoría de las inteligencias múltiples pudieran catalizar un replanteamiento fundamental de la enseñanza: sus objetivos generales, su concepción de una vida productiva en el futuro, sus métodos pedagógicos y sus resultados educativos, especialmente en el contexto de los valores de una comunidad.

(Gardner, 2001: 101-2)

Es innegable el interés que pueden despertar semejantes presupuestos educativos, pero ¿existen los medios materiales y humanos para llevarlos a cabo o es sólo una utopía? Gardner responde a las críticas acerca de la dificultad de llevar a las aulas estas ideas recurriendo a los avances de la tecnología (Dee Dickinson, 1998), el compromiso pedagógico y ético del profesorado, obligado a reciclarse y formarse si se quiere una educación de calidad y que no puede obviar las diferencias de aprendizaje entre sus alumnos. En relación con esto apunta también posibles aplicaciones para alumnos especiales (estudiantes superdotados, con problemas de aprendizaje...) (Gardner, 2004a). Asimismo, recuerda la necesidad de ver la educación como un ámbito en continua evolución, ser flexible en cuanto a los planteamientos, un proceso de revisionismo constante para refinar las prácticas educativas, huyendo de la rigidez teórica que en muchas ocasiones limita en vez de potenciar mejoras.

Precisamente, y para acometer esta función, propone la inclusión de distintos intermediarios en el proceso educativo para asesorar y realizar tareas de seguimiento de los elementos y participantes del contexto educativo. Todo ello orientado a un fin muy concreto: corregir y explorar nuevas posibilidades educativas para así dirigir a los alumnos hacia el mundo profesional. Gardner propone una ambiciosa apertura del organigrama educativo con diferentes agentes que cooperarían entre sí. Así, distingue una serie de funciones como la del “especialista evaluador” llamado a: *proporcionar una visión regular y actualizada de los potenciales particulares, de las inclinaciones y de las desventajas de los niños de la escuela* (Gardner, 1995:85). Si este informa sobre el perfil intelectual, a su vez el “gestor estudiante – curriculum”: *recomienda los cursos que el estudiante debería escoger y, en la contigüencia de un curriculum uniforme, recomienda la mejor manera en que el estudiante puede llegar a dominar las materias*

(Gardner, 1995:85). El triángulo lo cierra la figura del “gestor escuela–comunidad” encargado de: *buscar oportunidades educativas para el estudiante dentro de la comunidad en su conjunto* (Gardner, 1995:86). Estos agentes son, en el fondo, una manera de prever efectivos humanos que cooperen de verdad para hacer la enseñanza más personalizada y flexible. Por supuesto, esta estructura sólo puede funcionar si todos los participantes de la comunidad educativa, especialmente padres y profesores, se implican de una forma activa, ya que Gardner detecta esfuerzos aislados para lograr mejoras pero echa de menos una voluntad de cambio global: *I'm very depressed by the level of discussion about education. I think it speaks very poorly for the society unless you are concerned about the quality of what kids are learning and the society they are going to inherit, then you're really not being a full human being* (Gardner, 2004c). Para Gardner es imprescindible que las diferentes fuerzas sociales trabajen conjuntamente si se quiere luchar contra otras dos cuestiones que permanecen sin resolverse: armonizar la calidad de la educación y tener en cuenta la diversidad étnica y cultural cada vez más presente en las aulas (Gardner, 2004c). Como señala Gardner, las reformas que él propone rebasan el contexto académico y se orientan también a fomentar unos valores morales que repercutan en el bien común de la sociedad devolviendo a la educación su función social:

I would favor a broad definition of “educated.” I think the person needs to be very much in touch with what's going on in the society in which he or she lives, including different aspects of society, economic, political, social, scientific, and so on, the person needs to know what's going on in his or her own locale, a person needs to have a feeling of responsibility -- I would call it “civicness.” That's an important part of feeling educated -- you don't feel it's something you do just to indulge yourself or to make more money, but rather because it's part of participating in a larger kind of framework.

(Gardner, 2004c)

Una declaración de principios que como el mismo Gardner admite refleja su propio sistema de valores indisociable en su caso del sentido de la responsabilidad social (2004a: xii).

En suma, Gardner hace un llamamiento a la coherencia y al sentido común en materia de docencia educativa pero con bastantes puntos oscuros todavía en lo relativo a su aplicación real y efectiva por lo ambicioso de sus propuestas y por las críticas de aquellos que cuestionan la eficacia de los proyectos inspirados en su teoría, los cuales

revisaremos en la sección siguiente. De hecho, al principio, eran sólo una parte tangencial de su trabajo pero han resultado ser el campo en el que mejor acogida ha experimentado su teoría, desarrollándose programas desde la educación primaria hasta la universitaria.

3.3. El Proyecto Spectrum.

El Proyecto Spectrum, (1984-1993) es el pionero dentro de los muchos programas inspirados en las inteligencias múltiples y desarrollados en el seno del Proyecto Zero, el grupo de investigación de la Facultad de Educación de Harvard, fundado en 1967 por Nelson Goodman, y centrado en el desarrollo del progreso de aprendizaje en niños y adultos. El principal artífice del Spectrum es Gardner, responsable, junto con el también psicólogo David Feldman, del marco teórico del proyecto. A ellos se unía la experiencia docente de las profesoras de preescolar Janet Stork y Ulla Malkus. El equipo inicial se completaba con Mara Krechevsky, especialmente interesada en estudiar el desarrollo en las artes.

Convencidos de que las escuelas fomentan una visión de la inteligencia que no refleja las capacidades de todos los alumnos, se habían marcado como objetivo: *to develop a set of assessments that focused explicitly on identifying children's strengths, that expanded the domains being assessed to more than just language & math, and that were closely linked to roles and products that both adults and children would recognize as meaningful* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 21). Un punto de partida que evidenciaba el deseo de que la escuela proporcione una formación verdaderamente útil para la vida profesional respetando la idiosincrasia intelectual de los estudiantes. Respeto que pasaba por valorar las competencias de los alumnos en un conjunto de disciplinas que no se redujera a habilidades lingüísticas y matemáticas: *Many students who have been labelled deficient on the basis of pencil-and-paper tests may have strengths in the visual arts, movement, social understanding, or other areas that could be used as entry points into the school curriculum* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: xiv). Con ello, pretendían extender el paradigma cognitivista al área de la evaluación, un campo monopolizado erróneamente durante décadas por los psicómetros y sus discutidos tests de inteligencia (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 9).

Para ello contaban con dos teorías que actualizaban y corregían los presupuestos de los cognitivistas Piaget y Bruner. Si el primero se había interesado en describir los universales del desarrollo intelectual en los niños, Gardner cerraba un poco más el círculo centrándose en aspectos desatendidos por su predecesor. Así, tomando como punto de partida su teoría de las inteligencias múltiples, se preguntaba por los distintos perfiles intelectuales y el papel que juega la educación en su desarrollo a la vez que revalorizaba las enseñanzas artísticas (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 8). Feldman (1980/1994), por su parte, ponía en duda con su teoría del desarrollo no universal que el desarrollo cognitivo descrito por Piaget fuera único, inevitable y ajeno al entorno en el que crece el niño. En contrapartida, señalaba como cada área de conocimiento implicaba unas estructuras cognitivas concretas que sólo podían madurar en un contexto favorable y que no tenían por qué ser compartidas por todos los individuos:

The idea of “nonuniversal domains” suggested that there should be numerous and varied opportunities to fulfill individual potential, and that each child should be seen as having distinctive proclivities toward one or more such domains. The goal was not to contradict the central assumption of traditional developmental theory, but rather to enhance and extend some (but not all) of its most powerful assumptions in order to better explain child development.

(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 10)

Feldman (1980/1994) cita como ejemplo de dominios no universales tocar el piano y comprender una teoría económica: ambas son actividades que requieren un cierto desarrollo, ya que exigen un cierto nivel de abstracción para poder dominarlas y son no universales en el sentido de que no todo el mundo puede o quiere dedicarse a ellas (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 10). La teoría de Feldman, junto con los presupuestos de Gardner, sirve para modelar y seleccionar las áreas que servirán para evaluar las competencias de los niños en el proyecto Spectrum. Áreas sujetas al relativismo cultural ya que: *Guided by nonuniversal theory, we saw clearly that our decisions were based on an analysis within a given cultural context; each society might have a different set of domains emerge from its own analysis* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 11). Aunque hay que recordar que tanto Feldman como Gardner coinciden en que el proyecto Spectrum debía adquirir entidad propia y no estar al servicio de sus raíces teóricas sino más bien utilizar estas como punto de partida: *we agreed that Spectrum should have its own set of constructs and features and should not*

be a simple application of either of our theories (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 9-10).

Además de las raíces teóricas, también reconocían la influencia de precedentes educativos similares, destacando como huían de la instrucción académica tradicional, demasiado rígida según ellos, pero también de aquellos modelos, como el currículo de tipo emergente, demasiado permisivos por estar excesivamente centrados en el niño. Es decir, buscaban un punto intermedio entre ambas para lo que el Spectrum había sido diseñado: *to foster cognitive skills in a systematic way, but expands what we think of as cognitive skills to include many different domains* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 29). Del mismo modo que el método Montessori, el proyecto Spectrum fomentaba también la implicación activa del alumno, la enseñanza individualizada y la importancia de un aula que diera cabida a los diversos intereses de los estudiantes. Sin embargo, se distanciaba en aspectos como la metodología. De hecho, la secuenciación de Montessori, mucho más rígida, obligaba a que las actividades siguieran un orden fijado de antemano, limitando con ello la creatividad de los niños y del propio profesor, al tratarse en su mayoría de actividades con una única respuesta válida (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 30). De otras propuestas como el Bank Street developmental-interactionist model (Shapiro y Biber, 1972) o el aprendizaje basado en proyectos (Project-Based Models) subrayaban como estos ayudaban a los niños a comprender fenómenos y acontecimientos de su entorno real a la vez que favorecían su autonomía. No obstante, disentían en que: *most projects do not provide a framework for thinking about, nurturing, and assessing key abilities in a discipline* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 31), precisamente uno de los objetivos fundamentales del proyecto Spectrum. En este sentido, se sentían más próximos a iniciativas como el *Work Sampling System* o el *High/Scope Child Observation Record*, propuestas que valoran muy positivamente ya que, como el Spectrum, pretendían cubrir los déficits constatados en la evaluación durante la educación preescolar para lo que incluían también: *some form of narrative report & recommend collecting samples of children's work over time. Although they all emphasize the importance of observation, the WSS and COR provide a more formalized structure and set of guidelines for systematizing & documenting teachers' day-to-day observations* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 38).

No han faltado tampoco investigadores ajenos al proyecto Spectrum que han visto concomitancias con otras metodologías, tal y como recoge Gardner, lo cual contribuye a situar el Proyecto Spectrum dentro del panorama educativo:

I appreciate Noble's effort to relate MI theory to Bloom's taxonomy, Denig's study of MI's connection to the Dunns' approach to learning styles, and Wu's intriguing examination of the personal intelligences, in the light of Sternberg's complementary approach to intelligence. Such comparisons cannot fail to be of help to consumers who are seeking to make sense of the dizzying array of educational approaches on the scene today.

(Gardner, 2004a:214)

Sin embargo, según las palabras de sus artífices, lo que distingue al proyecto Spectrum es que fusiona currículum y evaluación, desdibujando la frontera que suele separar a ambos a partir de tareas que, a la vez que permiten profundizar en las diferentes disciplinas, proporcionan información muy valiosa sobre las competencias individuales. Es decir, crea un contexto en el que los niños aprenden y son evaluados al mismo tiempo, gracias a actividades que sirven como instrumentos de medida neutros o “intelligence-fair”:

We rejected the assessment tradition of looking at all abilities through the lenses of language or logic, as so many short-answer and pencil-and-paper tests do. In Spectrum, children work directly with the materials and information of a domain, rather than simply answer questions about a content area. For example, children play actual musical instruments for the music-perception measure, and conduct their own simple sink-and-float experiments for the hypothesis-testing measure.

(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 23)

Aunque nace con el objetivo de poner a prueba un modelo alternativo de evaluación, pronto se convierte en un entorno rico de aprendizaje en el que los niños resuelven tareas significativas recurriendo a sus propias capacidades y preferencias, lo que refuerza su autoestima y el trabajo colaborativo con sus compañeros. A la vez los profesores descubren cómo atender mejor a la diversidad del alumnado y a valorar las dotes de los alumnos en un abanico de disciplinas más amplio (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 40-4). El proyecto Spectrum se presenta más como una herramienta o una filosofía de trabajo que como una metodología específica, una forma de completar el perfil de los alumnos y que no se quiere ni absoluta ni exclusiva, como sus autores lo definen:

(...) Spectrum is not a curriculum, nor a comprehensive approach to early childhood education, nor even a way to organize a classroom. It is an approach to understanding different areas of cognition – a way of think rather than a something to adopt. With a Spectrum lens, we can go into any classroom or school and examine and assess what is or could be going on.

(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 44)

Lógicamente, la escuela seleccionada para llevar a cabo la primera fase del proyecto contaba con una larga tradición progresista en materia educativa y era partidaria del aprendizaje activo y de la inclusión. Una comunidad caracterizada además por la diversidad étnica, una renta media baja y un gran entusiasmo por parte de los profesores en el estudio, ideal por lo tanto para alojar el proyecto Spectrum.

El objetivo de la primera etapa del proyecto era desarrollar y poner en práctica un sistema de evaluación fiable en cuanto que fuera capaz de proporcionar: *a broad but detailed picture of childrens' strengths* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: xiv). Interesados en saber a partir de cuándo es posible detectar los diversos perfiles intelectuales de los alumnos para que la educación pudiera facilitar su desarrollo cuanto antes, el Spectrum estaba dirigido a niños pequeños -de edades comprendidas entre los cuatro y los ocho años de edad-, por su mayor receptividad y permeabilidad al entorno. De hecho, Gardner insiste en la manifestación temprana de las inteligencias múltiples, más pronunciada en el caso de los genios (Gardner, 1983: 151).

El aula Spectrum se divide en ocho áreas prácticamente coincidentes con las diferentes inteligencias descritas por Gardner: lenguaje, matemáticas, movimiento, música, ciencias naturales, mecánica y construcción, comprensión social y artes visuales (ver Figura 3.1.). Un esfuerzo que él mismo sintetizaba como: *“We’re trying to create a world of persons and objects that elicits children’s distinctive strengths”* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 23-4). En cada una de estas disciplinas, las actividades seleccionadas cumplían cuatro requisitos: reflejaban un conjunto de inteligencias, destacaban y ejercitaban las capacidades clave características de las diferentes disciplinas, implicaban la resolución directa de tareas en un contexto significativo a la vez que motivador y revelaban la información necesaria para que los profesores pudieran adaptar el currículo a las necesidades individuales de cada niño (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998b: 11).

Figura 3.1.
DESCRIPCIÓN DE ACTIVIDADES DEL PROYECTO SPECTRUM

Language activities

Storyboard Activity: The Storyboard Activity is designed to provide a concrete but open-ended framework in which a child can create stories. Children are asked to tell a story using a storyboard equipped with an ambiguous-looking landscape, foliage, dwellings, and assorted figures, creatures, and props (e.g., king, dragon, and jewel box). The activity measures a range of language skills including complexity of vocabulary and sentence structure, use of narrative voice and dialogue, thematic coherence, and expressiveness.

Mathematics activities

Bus Game: The purpose of the Bus Game is to assess the child's ability to create a useful notation system, perform mental calculations, and organize number information with one or more variables. The Bus Game consists of a cardboard bus, a game board with four bus stops, figures that get on and off the bus, and two sets of colored chips. In the game, the child is asked to keep track of how many people are riding the bus as it makes a number of stops. Each trip becomes increasingly challenging. For some trips the child uses colored chips to keep count of the passengers; for other trips the child is asked to keep count in his or her head.

Movement activities

Creative movement: Children participate in creative movement sessions every 2 weeks throughout the school year. This ongoing curriculum focuses on children's abilities in five areas of dance and creative movement: sensitivity to rhythm, expressiveness, body control, generation of movement ideas, and responsiveness to music. Teachers use a balance of semistructured activities (such as Simon Says) and more open-ended activities (such as interpretive dancing to music).

Music activities

Singing Activity: The Singing Activity is designed to assess the child's ability to maintain accurate pitch and rhythm while singing, and the ability to recall a song's musical properties. During the activity, the child is asked to sing his or her favourite song and a popular children's song. The child is also asked to recall a song taught to the class prior to the activity.

Science activities

Sink and Float Activity: The Sink and Float Activity is used to assess a child's ability to generate hypotheses based on his or her observations and to conduct simple experiments. The child is shown a tub of water and an assortment of floating and sinking materials. Then, he or she is asked to make a series of predictions about the objects and to generate a hypothesis to explain their behaviour. The child is encouraged also to try out his or her own ideas for experimenting with the materials.

Social activities

Peer Interaction Checklist: Teachers use a checklist to help them observe closely and assess the way in which children interact with peers. After completing the checklist, teachers determine whether a child consistently assumes any of four distinctive social roles: leader, facilitator, independent player, or team player. Each role is associated with specific types of behaviour; for example, a child identified as a facilitator often enjoys sharing information with or helping other children; a child who assumes the role of leader often attempts to organize other children.

Visual arts activities

Art Portfolios: Throughout the school year, each child's artwork is collected in a portfolio. These portfolios include drawings, paintings, collages, and three-dimensional pieces. Twice a year, teachers can review and assess the contents according to criteria that include the child's use of lines and shapes, color, space, detail, and representation and design. The child's preferred medium is noted also.

(Adaptado de Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 147-151)

A partir de la interacción de los niños en estas áreas durante un curso académico se elaboraba el llamado informe Spectrum (ver Figura 3.2.), que, con carácter individual, recogía las recomendaciones para que el conjunto de la comunidad educativa (padres, profesores...) consoliden y potencien las inteligencias de los alumnos ofreciendo un perfil más detallado, coherente y potencialmente más útil que el de los tests de Stanford-Binet, aunque también exista el riesgo de una clasificación prematura que presione a los niños a destacar en un área determinada. Conscientes de los riesgos de tomar el CI como índice para predestinar a los alumnos hacia el fracaso escolar, evitan presentar el informe Spectrum como una medida absoluta y señalan, prudentemente, su carácter complementario: *These assessments, although never designed to completely replace standardized tests, could provide a supplementary view that reveals the strengths of each child* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 15). Con ello, pretenden revalorizar las capacidades individuales, ampliando el espectro que permite juzgar las habilidades de un niño pero no para volver a limitarlo ahora bajo otra etiqueta, no se trata de sustituir el cociente intelectual por el cociente Spectrum. Una postura que explica también el que presenten la actuación de los niños en términos cualitativos, como una descripción personalizada, evitando así clasificaciones numéricas que generen ansiedad o competitividad entre los alumnos o incluso los padres:

Although we developed quantitative scoring systems for research purposes, we never reported numerical scores to parents. Rather, we used the information collected on children's performances and products throughout the year to compose a one- to two-page narrative for each child. (...)

(...) However, we cautioned parents that although the profiles focused on strengths, they should be interpreted as descriptions rather than as prescriptions. Identifying children's areas of interest can be just as important as identifying their strengths.

(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 27)

Figura 3.2.
EL INFORME SPECTRUM

(Dos ejemplos de los contenidos del informe Spectrum para describir las habilidades de Eric y Kira, dos de los participantes del Proyecto Spectrum).

Eric

Eric is Kira's classmate and this is his second year in a Spectrum classroom. He exhibits strengths in art, numbers, and logical inference. Eric demonstrates unusual representational ability in the visual arts. His drawings contain elaborate and telling detail, and he places his figures and shapes carefully on the page. Eric covers a range of imaginative themes in his work: One drawing shows a magician with two rabbits coming out of a hat and a clown's head taking the place of a sun. Another drawing shows two turtles in baseball caps running a race. Eric also demonstrates an unusual command of perspective. He often draws profiles of people and animals, and he seems to be exploring the notion of "occlusion" (partial obstruction) in his work. One drawing depicts a car in a garage, but the only part of the car that we see is its smoking tailpipe. In another drawing, a cat is chasing a mouse toward its mouse hole, but only the cat's large underbelly and its front legs are visible.

Eric also displays a solid understanding of notational systems. While playing a board game that fosters adding and subtracting skills, he uses colored chips to keep track of small figures getting on and off a toy bus at different stops. He uses green chips to represent the adults and blue chips to represent the children boarding and exiting the bus. Even without the chips, Eric is able to make accurate mental calculations of how many people are riding the bus. During a treasure hunt game, Eric makes accurate predictions about where to find the treasures hidden under different colored flags. After the game, he successfully identifies the rule governing the placement of objects in treasure boxes, including the more abstract association that certain treasure boxes will always be empty.

In general, Eric's approach to the Spectrum activities is serious and focused, but somewhat tentative. In art, he often reworks a painting or drawing if the first one does not achieve the effect he intended. As the year progresses, Eric becomes more comfortable with the Spectrum staff, initiating conversations with the adults that allow him to explore his ideas more fully.

(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a:18-9)

Figura 3.2.
EL INFORME SPECTRUM (continuación)

Kira

At age 3 years, 7 months, Kira is the youngest child in her preschool class of 20 students. Yet she approaches each of the Spectrum activities with confidence and determination. In creative movement, she reveals an unusual sensitivity to different kinds of music. While listening to folk music, she performs an expressive dance by moving only her shoulders and hips back and forth in graceful curving motions. When faster music is played, she moves her whole body, shaking her head and arms in time to the beat. Even when other children choose not to dance, Kira continues on her own, moving freely about the room.

Kira demonstrates similar ability in athletic movement. She frequently offers to show her classmates new gymnastic moves and encourages them to challenge themselves athletically with cartwheels and somersaults. During an outdoor obstacle course activity, she walks swiftly across a balance beam and runs easily around obstacles.

During group times, Kira often knows the lyrics to the songs and sings clearly and loudly. On the Spectrum music production activity, Kira maintains a consistent tempo while singing "Happy Birthday" and generally stays in tune. During the music perception activity, she accurately identifies substantial errors in a familiar tune and identifies two other tunes after hearing only a few notes each. It is clear that Kira takes great pleasure in her singing –indeed during the storytelling activity, she sings most of the story.

(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a:18-9)

Además, y para asegurar la continuidad del proyecto, se facilitó a los padres una guía de actividades de las disciplinas que integraban el aula Spectrum, así como un directorio de los recursos disponibles en la comunidad con la intención de que estos se responsabilizaran e implicaran en el desarrollo del potencial intelectual de sus hijos, ayudándoles así a consolidar sus puntos fuertes y a reforzar sus áreas más flojas.

El informe Spectrum también daba respuesta a las tres preguntas que habían guiado la fase de observación del proyecto: (a) *Did young children exhibit domain-specific as well as more general strengths?* (b) *Were there significant correlations between children's performances on different activities?* (c) *Did the Spectrum assessments identify strengths that teachers and parents did not recognize?* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 24).

Para contestar a la primera cuestión, discriminaban un mínimo de dos capacidades clave en cada disciplina. Por ejemplo, en el área social examinaban la habilidad para relacionarse con sus compañeros así como la comprensión de la dinámica de las relaciones interpersonales en el grupo (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 24). Al hacerlo, notaron como, efectivamente, los niños recurrían a capacidades más generales que nombraron como estilos de trabajo o cognitivos – *working styles*- o el modo en el que los niños afrontaban las actividades en términos de motivación, confianza en sí mismos, perseverancia, etc. (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 24). Con ello se dieron cuenta de como estos estilos no eran constantes sino que podían variar en función de la disciplina abordada: *Working styles are sometimes quite content specific; a child may be impulsive or humorous with one set of materials, and reflective or sober with others. A full inventory of a child's proclivities must monitor both the contents with which the child is occupied and the approaches to that particular set of contents* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 139).

En lo relativo a la correlación entre las diferentes disciplinas, los resultados arrojaron una escasa afinidad en la forma de ejecutar las diversas actividades. En una de las clases, el estudio comparativo que realizaron entre los resultados de las actividades del aula Spectrum y las del test de inteligencia tampoco halló correlaciones significativas, excepto en el área musical (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 29). Un dato que puede reforzar el carácter complementario del Spectrum como instrumento de medida ya que constataron como descubría en los alumnos capacidades que, de otra forma, corren el peligro de pasar desapercibidas ante profesores y padres, especialmente en el campo científico, musical, de las artes visuales o en la comprensión de las relaciones sociales (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 28). Asimismo, los profesores aprendieron a ser más autocríticos al apreciar su propia tendencia a enfatizar sus capacidades personales en su forma de dar clase: *Teachers who are artistic may spend more time enriching the art resources, whereas musically inclined teachers might introduce a variety of exotic instruments* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 19).

La propia teoría de las inteligencias múltiples también salió beneficiada con la investigación ya que una de las áreas que integraban el aula Spectrum, el llamado rincón del naturalista, motivó que Gardner incluyera la inteligencia naturalista en su nómina de inteligencias múltiples. El privilegiar los roles sociales, cómo se usan las inteligencias,

por encima de los presupuestos teóricos de los que partían, les condujo también a matizar y enriquecer otras inteligencias, por ejemplo: *instead of simple looking at interpersonal intelligence, we now distinguish roles such as leader, facilitator, team placer, independent placer, and caregiver/ friend* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 139). Con ello, mostraban el diálogo que tiene que existir entre teoría y práctica para que ambas se retroalimenten y perfeccionen continuamente. No en vano, el proyecto Spectrum buscaba ofrecer un amplio espectro de: *materiales que incorporan roles sociales valorados o estados finales, y que recurren a combinaciones relevantes de inteligencias* (Gardner, 1995: 102-103).

Igualmente interesante fue la observación de que: *Some children had such strong affinities for particular domains that they transformed activities in other domains to conform to their own strengths and interests* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 28). Por ejemplo, Seth, un alumno que adoraba contar cuentos, transformó una actividad que exploraba el por qué los cuerpos se hunden o flotan en el agua en un relato acerca del “increíble y famoso hombre esponja” (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 28). El que los estudiantes tradujeran la resolución de las tareas al lenguaje de sus propias capacidades, recurriendo a estrategias que pueden ser penalizadas en un aula tradicional, supuso para el equipo Spectrum un hallazgo educativo que implicaba que los niños fueran capaces de aprender de forma autónoma, poniendo las disciplinas al servicio de sus capacidades, modelando así las actividades en tareas significativas y motivadoras para ellos:

We found that some children were able to use their strengths to improve performance in other domains. For instance, Ben, a boy with unusual singing abilities but less interest in creative movement, moved more rhythmically when he sang. Ben also embellished the story he told for the Storyboard Activity by inventing a theme song and a funeral dirge to accompany the actions of his characters. Ideally, Ben might continue to use his musical abilities as an entry point to challenging material in school. For example, he might make up songs to express the mood of a piece of literature, or learn about fractions by studying different rhythmic patterns.

(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 28)

No obstante, el equipo de investigadores recomendaba cautela a la hora de interpretar unos resultados que preferían calificar de tentativos, al haberse realizado el seguimiento sobre un pequeño grupo de solamente treinta y nueve niños, señalando así

la necesidad de ampliar la investigación para poder contrastar la información y ofrecer datos más fiables (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 27).

La segunda fase del trabajo de campo respondía precisamente a este objetivo. Una vez que habían constatado la posibilidad de describir con éxito el perfil cognitivo de los niños, el siguiente reto consistía en poner el aula Spectrum al servicio del currículo tradicional. ¿Cómo lograrlo? A través de lo que los autores denominan "tender puentes" –*bridging*– o utilizar las capacidades cognitivas en las que los niños destacan como medio para acceder a otras áreas de aprendizaje y habilidades académicas. Para ello, contaron con diferentes estrategias. Por ejemplo, aumentar la autoestima del alumno. Si un niño tenía éxito en la resolución de una tarea, esto podía animarle a enfrentarse a actividades más difíciles. Otra posibilidad era utilizar los contenidos propios de las áreas en las que un niño destacaba para incitarle a participar en otras disciplinas que le resultaran más difíciles o menos motivadoras. Así, un niño que fuera muy hábil en el área mecánica podría escribir un manual de instrucciones para las máquinas, mejorando de esta forma sus destrezas lingüísticas (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 61). Es decir, el objetivo era evaluar y utilizar las habilidades más sobresalientes de cada uno de los niños para acceder así a los contenidos académicos y elevar su rendimiento escolar. Por ello, van a elegir una escuela caracterizada por alumnos con riesgo de fracaso escolar procedentes de hogares con una difícil situación económica, escaso dominio del inglés, baja autoestima y falta de interés por la escuela. Precisamente, uno de los propósitos que el Spectrum se había marcado era atender a estos grupos de estudiantes desfavorecidos que se ven especialmente perjudicados en un contexto excesivamente académico para el que no están preparados: *We expected that such alternative assessments would be of special importance regarding children of poverty and underrepresented groups, who are negatively affected to a disproportionate degree by standardized testing* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 6).

Aunque la investigación fue mucho más laboriosa, por la necesidad de adaptar los criterios y la metodología del Spectrum a la realidad del aula y las exigencias de cumplir un currículo académico, los resultados fueron bastante alentadores. Como era de esperar, estos alumnos despuntaban en áreas menos académicas como arte, expresión corporal o mecánica y construcción: *reports from all the classrooms suggested that students with trouble with some academic subjects, such as reading or math, were not*

necessarily inadequate in all areas. When many different learning areas were available to explore and to pursue, children could demonstrate competence and skill in a variety of areas (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 59). Un hecho que reforzaba su autoestima al sentir valoradas sus capacidades por parte de sus compañeros, del profesor, y de sus propios padres, gracias al informe que recibían sobre cada niño, un apoyo que repercutía favorablemente en su actitud hacia la escuela: *Among the attributes we observed were enjoyment, happiness, enthusiasm, creativity, spontaneity, engagement, concentration, socialization, cooperation, and an apparent increase in self-confidence and self-esteem* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 60). Si bien es cierto que su rendimiento escolar no se vio beneficiado de forma significativa, los integrantes del equipo Spectrum lo achacan a la brevedad del proyecto, ya que un curso es un lapso insuficiente para juzgar el impacto que un cambio de conducta y actitud de los alumnos puede tener en sus resultados académicos a largo plazo. Lo que sí quedó demostrado era la eficacia del Spectrum para identificar y desarrollar las competencias individuales de los alumnos (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 66). Un proceso que ayudó a los profesores a revalorizar el potencial de todos sus estudiantes y a describirlos en términos de lo que eran capaces de hacer en vez de centrarse únicamente en sus deficiencias: *At the beginning of the year, the teacher's major concern was how poorly their students were prepared for formal learning. Now they were interested in discovering children's areas of strength and revamping their lesson plans to build upon children's abilities* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 66). Un objetivo muy loable pero difícil de llevar a la práctica diaria de las clases, porque ¿cómo es posible potenciar capacidades en nuestros alumnos para las que nosotros como profesores no estamos preparados o que no coinciden con nuestras competencias? ¿Se tiene que convertir el profesor en un malabarista o en un hombre orquesta para poder atender a la diversidad del aula? Estas y otras cuestiones abrían una fase del proyecto en la que la escuela creaba lazos con el espacio exterior para beneficiarse de los recursos de la comunidad a través de la colaboración con museos y la participación de profesionales de distintos ámbitos dentro de los programas de tutela.

El proyecto Spectrum se va a beneficiar así de la organización de ciertos museos orientados a armonizar la educación con la diversión, como es el caso de los llamados “museos infantiles”, que ejemplifican las diferentes inteligencias y permiten a los niños explorar su propio perfil cognitivo. Como señala Gardner (2001: 185), existe una

“afinidad natural” entre los museos infantiles y su teoría, ya que estos movilizan las inteligencias múltiples de tres formas: ofreciendo exposiciones con varias vías de acceso, por ejemplo, en una exposición sobre ordenadores, los niños pueden experimentar con modelos de los últimos cincuenta años, explorar el interior de un ordenador, hacer experimentos con sus dispositivos, crear obras de arte o piezas musicales, programar un robot, etc. La segunda forma es a través de exposiciones que abordan de forma explícita el tema de las inteligencias múltiples, ilustrando cómo trabajan distintas regiones de la corteza cerebral con diferentes tipos de información o permitiendo a los niños ejercitar sus propias inteligencias para que vean sus ventajas y limitaciones. En último lugar, gracias a la existencia de ciertos museos, explícitamente organizados en torno a las inteligencias múltiples, como es el caso del Junibacken Museum de Estocolmo (Gardner 2001: 185-6).

Además del apoyo de los museos infantiles, también recurren a los museos de arte, como los integrantes de otro de los proyectos del equipo de investigadores de Harvard, el MUSE – Museums Uniting with Schools in Education- que permite examinar una obra de arte a través de preguntas que aluden a las distintas vías de acceso relacionadas con las diferentes inteligencias:

1. Narrativas. *Por ejemplo: “Cuenta la historia de lo que has visto y oído”*
2. Cuantitativas. *Por ejemplo: “Averigua el coste de los materiales y su relación con el precio de venta”.*
3. Lógicas. *Por ejemplo: “Explica por qué crees que este objeto es importante”.*
4. Estéticas. *Por ejemplo: “Describe los colores y formas y cómo encajan entre sí.”*
5. Prácticas. *Por ejemplo: “Diseña un baile basado en lo que ves.”*

(Gardner, 2001: 187-8)

De esta forma, los museos vienen a completar la misión docente encarnando un nuevo concepto que bautizan como “resonancia”, que alude a: *the echoing effect that ideally will occur when children encounter the same or similar materials and activities in different settings, over time. In this format each encounter is intended to evoke & extend the previous ones* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 75). Así, el efecto que se produce en el aprendizaje de los niños cuando éstos se encuentran con manifestaciones semejantes en la comunidad (en este caso en un museo), la familia (con

actividades del Spectrum para hacer en casa con sus padres) y la propia escuela crea "un triángulo de resonancia" que potencia y enriquece la comprensión de los conceptos del currículo escolar. Además, al contextualizar los contenidos académicos más allá del aula, los alumnos comprenden la relevancia que tienen para el conjunto de la comunidad (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 75). Los museos infantiles representan, por tanto, una oportunidad excelente para actualizar y favorecer el aprendizaje autónomo de los niños, siempre y cuando las visitas sean organizadas dentro de un marco pedagógico bien estructurado y una explotación adecuada de las actividades y exposiciones ofertadas. El aula Spectrum va a actuar a modo de puente entre la escuela y el museo, ofreciendo un espacio intermedio que prepara a los alumnos y guía a los profesores para que las actividades en el museo sean provechosas. La función del museo no era ofrecer un escenario que amplificara las actividades del Spectrum, sino completar y fomentar la exploración individual iniciada por este. Del mismo modo, la asistencia a una exhibición del museo podía dar pie a tareas en el aula Spectrum, funcionando ambos como vasos comunicantes:

Is this site the ideal hypothetical Spectrum classroom? In a sense, yes, because the setting includes much of what Spectrum strives to achieve in an educational milieu: experiences across a range of intelligences, with the potential to nurture individual profiles; hands-on activities for the young child; and representations of roles linked to adult endstates, set in real-world contexts under conditions open to a range of working styles. This is a place where children can be observed doing what they like best.

(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 70)

Por ejemplo, crearon una unidad temática, "El día y la noche", que incluía actividades dirigidas a las distintas inteligencias (experimentos científicos, relatos, música, etc.) para realizarse en clase, en el museo y en casa. Para ello seleccionaron exposiciones relevantes para el tema como "Luz líquida", en la que juegos luminosos creaban ilusiones ópticas o "Recuerdos", en la que las sombras de los niños eran proyectadas y congeladas en diferentes colores sobre una pantalla gigante. Más tarde, en una sección del museo, creada explícitamente para la visita escolar, titulada "Sueños", el personal del museo dirigía un debate en el que los niños discutían sobre los sueños y los relacionaban con sus experiencias en las exposiciones que habían visitado. Esta actividad permitía acercar así el museo a los alumnos de preescolar, ya que muchas de

las muestras habían sido pensadas para alumnos mayores (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 76-8).

Nuevamente, las conclusiones son tentativas ya que se hubiera necesitado más tiempo y proyectos similares para juzgar el verdadero alcance de esta fase de la investigación. Aún así, y en términos generales, las expectativas se cumplieron, ya que los niños fueron capaces de hacer inferencias entre el trabajo desarrollado en clase y en el museo. También los padres, a pesar de las reticencias iniciales, terminaron por comprender la dimensión académica del museo y la importancia de implicarse en el proceso educativo, acompañando a sus hijos a las exposiciones y supervisando las actividades de refuerzo diseñadas para realizar en casa. Además, algunos profesores señalaron también como las visitas al museo les habían apoyado para desarrollar áreas en las que se sentían menos competentes (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 81-2).

En este sentido, los profesores se van a ver asistidos por otro elemento de la comunidad que acude a las aulas: profesionales de distintos ámbitos (músicos, arquitectos, atletas, fotógrafos...), quienes, a modo de tutores, van a hacer participar a los alumnos del mundo laboral. Seleccionados en función de su disponibilidad, compromiso y capacidad para responder a los puntos fuertes e intereses de los alumnos, el objetivo era dar un paso más para que los estudiantes ligaran lo aprendido en la escuela a la vida cotidiana:

The point was not to track children into or prepare them for particular careers, a notion antithetical to the Spectrum approach. Rather, we saw adult mentors as bringing a range of domains, skills, and passions to make the classroom more real world and the real world more meaningful to the students early in their school experience. (...) help each student discover the answer to the question "Why do I go to school?"

(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 87-8)

Así, después de realizar actividades con los diferentes profesionales, durante la segunda mitad del curso académico, cada tutor se hizo responsable de un pequeño número de alumnos, agrupados en función de que el trabajo del mentor se ajustara a las capacidades exhibidas por los niños para que el trabajo les ayudara a desarrollar sus puntos fuertes. Por ejemplo, una de las tutoras realizó un video musical con su grupo.

Los niños dibujaron la historia para ajustarla a la música, el baile y los efectos especiales. Seleccionaron la música, realizaron las coreografías, diseñaron y cosieron el vestuario y aprendieron a utilizar el equipo de vídeo para poder filmar el resultado. El trabajo con los tutores incluyó también una visita al lugar de trabajo de estos, uno de los aspectos más exitosos del programa y que los estudiantes recordaban entusiasmados (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 98-9).

Con ello, se pretendía que los alumnos profundizaran en el desarrollo de sus destrezas recuperando la vieja tradición del aprendiz que guiado por el maestro recibe una formación laboral eminentemente práctica. Los tutores cumplen así una triple función: *giving academic support such as tutoring, serving as a role model for actions and values, and providing the attention and care lacking in many children's lives* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 87). Es característico, por tanto, el componente afectivo de este tipo de programas, y aunque el Spectrum también lo tenía muy en cuenta (la escuela seleccionada estaba en uno de los barrios más desfavorecidos de Boston) lo que distinguía esta iniciativa era su interés: *on the range of cognitive abilities and styles that existed among adults in children's own communities and that each child demonstrated* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 87). De ahí que bautizaran al programa con el nombre de “Conexiones” (“Connections”), ya que buscaban relacionar las capacidades exhibidas por los alumnos con las habilidades profesionales ejemplificadas por el tutor creando un punto de encuentro entre ambas que sirviera como eje para articular las actividades del programa.

El proyecto resultó todo un desafío para profesores y tutores teniendo en cuenta la falta de práctica pedagógica de estos últimos. Estas limitaciones fueron solventadas adecuadamente a juzgar por su éxito y sus repercusiones educativas. Por un lado, los profesores buscaron maneras para ampliar las actividades con tutores en otras partes del currículo, visto el entusiasmo con el que los alumnos los recibían. Por otro, los alumnos se orientaban a profesiones más realistas, más allá de los estereotipos televisivos. Si antes del proyecto querían ser detectives o incluso “Superman”, ahora se inclinaban por trabajos que habían visto ejemplificados en su comunidad como fotógrafo, arquitecto o músico (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 107). Más importante aún, los niños habían establecido relaciones con sus tutores representativas del diálogo que tiene que existir entre escuela y comunidad: *For the children, there were connections between*

themselves, something and someone they loved, and life beyond school walls (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 108).

La colaboración con los tutores cerraba el proyecto Spectrum. Una experiencia que sus artífices resumían en palabras optimistas en cuanto que había servido como catalizador para reunir a los distintos integrantes de la comunidad educativa: *Spectrum has served as a bridge between theory & practice, teacher and researcher, school and community, and perhaps more important, a child's area of strength and the required curricular skills* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: xv). Si bien teoría y práctica se habían enriquecido mutuamente, los autores también reconocen como las agendas de los investigadores y de las escuelas o museos no siempre coincidían debido a la diferente naturaleza de las instituciones en las que ambos se insertaban. Estos desencuentros fueron subsanados gracias al compromiso y al convencimiento de que estaban trabajando por un objetivo común: ampliar y mejorar la educación. En este sentido, el éxito del Spectrum se va a traducir más en términos cualitativos, un resultado que probablemente no satisface a los sectores educativos más conservadores, pero que, sin duda, va a tener un efecto positivo a largo plazo gracias al trabajo cooperativo desarrollado entre los miembros de la comunidad educativa: *and effective functioning in adult society depends significantly upon a capacity to become an effective member of a team and to have one's own strengths and weaknesses complemented by those of other individuals* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 142).

Desde el punto de vista de la investigación, el proyecto Spectrum no había conseguido aclarar dos de las preguntas que intrigan a Howard Gardner desde que este sentó las bases de su teoría: las causas que explican los diferentes perfiles cognitivos exhibidos por los individuos y cuáles son los factores que contribuyen o inhiben su desarrollo, así como saber hasta qué punto estos perfiles son estables (Gardner, 1983: xxii; Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a:144-5). Todas estas cuestiones serán sin duda objeto de proyectos docentes posteriores que, nacidos al amparo del espíritu Spectrum, aportarán datos sobre poblaciones diferentes. En la siguiente sección haremos un breve recorrido a través de estas distintas experiencias educativas que dan testimonio del interés despertado por el Spectrum y aseguran la continuidad de su filosofía.

3.4. Otras aplicaciones educativas.

Prácticamente desde su aparición, la teoría de las inteligencias múltiples ha inspirado un gran número de programas educativos sobre todo en la escuela primaria. En 1998 se calculaba en más de 200 el número de centros, tanto públicos como privados, que estaban buscando la forma de adaptar y aplicar la teoría de Gardner y el modelo Spectrum a su práctica docente (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 110). Aparte de la cantidad de trabajos, tesis y tesinas que se han llevado a cabo en todo el mundo tratando de poner en práctica las ideas de Gardner. Por citar algunas, valga una muestra de las primeras llevadas cabo en los centros escolares americanos (Christison, 1996; Fogarty y Stoehr, 1996; Gahala y Lange, 1997; Haley, 2001). En España, ha habido igualmente numerosos ensayos de la teoría, especialmente en centros universitarios que llevan algunos años aplicando el modelo de Gardner (Prieto y Ferrándiz, 2001; Prieto y Ballester, 2003; Pérez y Domínguez, 2005).

A todos ellos iban dirigidas las reflexiones finales de los investigadores del equipo Spectrum, que, a modo de recomendaciones, orientaban a aquellos que quisieran aplicar los logros de este proyecto en su entorno educativo. Estos recordaban la importancia de entender la teoría de las inteligencias múltiples no como un fin sino como un medio para ayudar a que los estudiantes pusieran sus capacidades al servicio de su propio aprendizaje. Para ello, se hacía explícito el marco teórico de este enfoque a padres y alumnos a fin de favorecer la comunicación y el trabajo cooperativo entre los miembros de la comunidad educativa (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 135). Insistían igualmente en como era tarea de cada cual personalizar y adaptar el Spectrum, a las necesidades particulares de su aula. Ellos habían sugerido los ingredientes y evitaban dar una receta única para que cada cual los cocinara a su gusto y en función de sus necesidades: *Spectrum is not a package, not a cookbook –as we have sometimes quipped, “We don’t have a kit, we don’t even have a caboodle.” Perhaps that void is good in terms of both practice and longevity* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 144).

Una libertad que también se ha revelado como un arma de doble filo en aplicaciones educativas totalmente desvirtuadas, que han malinterpretado los principios del proyecto Spectrum, desprestigiando con ello la teoría de las inteligencias múltiples y su

aprovechamiento didáctico. Gardner corrige los principales pecados de quienes han aplicado sus presupuestos de una forma superficial y equivocada: aceptar que no todos los conceptos de todas las materias son susceptibles de enseñarse por medio de las inteligencias múltiples, liberar a los alumnos de etiquetas restrictivas que hacen que sus inteligencias obstaculicen un desarrollo cognitivo integral o denunciar aplicaciones indebidas como los programas de autoestima basados en la inteligencia intrapersonal. Incluso bromea sobre ciertas interpretaciones peligrosamente literales:

He visto clases donde se anima a los niños a mover los brazos o a corretear bajo el supuesto de que estos ejercicios refuerzan la inteligencia corporal-cinésica. No es así, de la misma manera que barbotear no refuerza la inteligencia lingüística o musical. No quiero decir que el ejercicio sea malo, sino sólo que los movimientos musculares al azar, no tienen nada que ver con el cultivo de la mente (y puede que del cuerpo)

(Gardner, 2001: 99-100)

En esta sección, nos ocuparemos de describir a grandes rasgos algunas de las iniciativas que sí se han mantenido fieles a la filosofía del Spectrum. Se puede distinguir así como la teoría de las inteligencias múltiples ha tomado una doble vertiente educativa. Por un lado, las ideas del Proyecto Spectrum se han adaptado para enriquecer la programación o para buscar alternativas a diferentes retos educativos: modernizar el currículo para atender a la diversidad del alumnado, desarrollar nuevos métodos de evaluación basados en las competencias, crear una atmósfera escolar en la que los profesores trabajen de forma cooperativa, favorecer la integración de alumnos inmigrantes, etc. (Gardner, Feldman y Krechevsky 1998a: 110). Por otro lado, el Spectrum ha inspirado también la creación de diferentes programas piloto, desarrollados también en el marco de las investigaciones del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard y destinados a estudiantes de diferentes edades y disciplinas, como el PIFS, el Arts PROPEL, el AMI o el SUMIT, entre otros. Conviene señalar asimismo como Gardner destaca el interés despertado en los educadores que trabajan con poblaciones especiales como alumnos aventajados, grupos multiculturales, estudiantes con problemas de aprendizaje, de atención o hiperactividad, etc. Nos detendremos a continuación en algunas de las que han sido sus aplicaciones más representativas.

3.4.1. La Key School.

La Key School (Indianápolis) es desde hace más de dos décadas una auténtica pionera en inspirarse en la teoría de las inteligencias múltiples, cuya aplicación ha ampliado desde la escuela primaria hasta la secundaria. Un hecho que no sorprende al tratarse de una escuela muy innovadora, en la que el personal sigue explorando y mejorando, reciclándose continuamente con las nuevas aportaciones que surgen en materia educativa.

Gardner llama la atención sobre tres prácticas claves de la Key School, herederas del Proyecto Spectrum: los talleres en los que los alumnos, guiados por un maestro, trabajan diariamente como aprendices para dominar un oficio o disciplina que les interesa, la participación de profesionales visitantes que explican en qué consiste su trabajo, y el diseño de proyectos. (Gardner, 1995: 124). Estos proyectos, que realizan los alumnos tutelados por los profesores, están relacionados con los contenidos del currículum que presenta, a lo largo del curso académico y de forma exhaustiva, un número reducido de temas. Por ejemplo, Max hizo un proyecto sobre un portaaviones en el que su abuelo sirvió durante la Segunda Guerra Mundial. Max buscó información sobre la historia del barco, creó una presentación en Power Point sobre esta, construyó la maqueta y explicó detalladamente cómo despegan y aterrizan los aviones en su cubierta. Además el abuelo de Max visitó el grupo para hablar sobre su experiencia en el barco (Armstrong, 2002:1).

El aspecto más destacable en la fase de los proyectos son las pautas para evaluarlos, las cuales reflejan el intento de tener una visión global del trabajo de preparación y exposición así como la evolución de los alumnos. Para ello, se tienen en cuenta aspectos como qué revela el proyecto sobre el estudiante (perfil cognitivo, actitud hacia el trabajo...), su capacidad para dominar una serie de conceptos y habilidades al exponer el tema (claridad, dotes comunicativas...), la calidad del trabajo realizado (rigor e innovación), la asimilación de técnicas de reflexión crítica, la cooperación con otros alumnos y con los profesores, la búsqueda y el manejo de la información, etc. Siguiendo estas directrices se elabora un dossier, que también incluye la autoevaluación del estudiante. En este informe se prescinde de baremos numéricos y se valora especialmente el grado de motivación del alumno, siendo la pasividad una de las

actitudes más penalizadas: *In our student progress reports, we call attention to the areas in which students actively participate and the subject areas in which they are intrinsically motivated. We consider these areas to be indicators of their strengths and future life's work* (Bolanos, 1999:2). De hecho, el objetivo de los proyectos no es académico sino social ya que enlaza el esfuerzo de los estudiantes con su futura integración al servicio del conjunto de la comunidad:

We're interested in how students apply knowledge and so students are required through their high school [years] to do major projects each semester. (...) put together on a multimedia portfolio to document what it is they're capable of doing, not in a subject area, but in the larger community. So, we're trying to develop civic-minded students. It's not just, "Be as smart as you can, do as well as you can in your areas of strength, but you must apply this knowledge and use this in the service of the community." And so that is the reason for the projects at the high school level

(Bolanos, 2005)

Así pues, aunque los proyectos, mejorables aún en muchos aspectos, no sean la panacea sí constituyen un buen punto de partida, para que los alumnos desarrollen su espíritu crítico. En cualquier caso, su éxito avala los beneficios de la teoría de las inteligencias múltiples para ayudar a los alumnos a su desarrollo intelectual y a hacerles responsables de su propio aprendizaje.

3.4.2. El PIFS.

Ya en el ámbito de la investigación llevada a cabo por el Proyecto Zero, resulta muy interesante la colaboración de Gardner con el también psicólogo Robert Sternberg, en el llamado proyecto PIFS –Practical Intelligence For School-. Ambos investigadores comparten un ideario común en lo que se refiere a reforma educativa, consecuente con las teorías sobre la inteligencia que cada uno ha desarrollado por separado. Así, Sternberg con su teoría triárquica, describe la inteligencia exitosa como la combinación de tres tipos de inteligencia: la analítica, que juzga el alcance de un problema, la creadora, que formula posibles soluciones, y la práctica que las aplica de forma eficaz:

La inteligencia no es primordialmente un problema de cantidad, sino de equilibrio, de saber cuándo y cómo usar las habilidades analíticas, las creativas y las prácticas. La inteligencia está implícita en la persecución de cualquier meta. La inteligencia exitosa está implícita en la busca del equilibrio óptimo para la consecución de las metas personales.

(Sternberg, 1997: 49)

El pragmatismo de esta definición se evidencia en el proyecto PIFS, un modelo de inteligencia práctica para la escuela cuyo propósito es orientar a los alumnos para que dominen los aspectos prácticos del sistema educativo. Conocimientos que les facilitarán el éxito académico, en un momento tan delicado a nivel físico, intelectual y emocional como son los cursos previos a la escuela secundaria.

Para asistir a los alumnos en este cometido, diseñan el llamado “currículo en infusión”: *“metacurrículo” que hace de puente entre los currículos estándar (problemas de matemáticas, geografía, vocabulario, etc.) y un pensamiento descontextualizado o currículum de técnicas de estudio que pretende ser aplicable a través de las distintas materias* (Gardner, 1995:138). Es decir, se trata de un currículum que, a modo de guía práctica, orienta a los alumnos para que estos desarrollen estrategias que les permitan abordar el currículum académico. Un manual de instrucciones del aprendizaje escolar, si se quiere, que pretende hacer comprender a los alumnos la finalidad de las tareas académicas y su similitud con el trabajo que realizan los adultos, las exigencias y peculiaridades de las distintas disciplinas, los pasos que implica el proceso de resolución de las tareas y la importancia de reflexionar sobre las propias capacidades intelectuales y la mejor forma de aprovecharlas. Por ejemplo, una de las unidades del currículum en infusión es “Escoger un proyecto”, la cual comprende tres fases de actividades: “Comprender los proyectos”, “Escoger un proyecto adecuado para ti” y “Planificar un proyecto adecuado a la audiencia y a los recursos” (Gardner, 1995:139). Este trabajo se integra así en el currículum general a través de la práctica y la experimentación directa.

Este currículum se combinaba con las entrevistas del PIFS, que recogían y relacionaban información de tres grandes áreas: 1) *el propio perfil intelectual, los estilos y las estrategias de aprendizaje*; 2) *la estructura y el aprendizaje de las tareas académicas*; y 3) *la escuela como sistema social complejo* (Gardner, 1995:135). Campos que, según señalan los propios investigadores, remiten, respectivamente, a la inteligencia intrapersonal del alumno, las combinaciones de inteligencias que va a utilizar para realizar las diferentes tareas, y a su inteligencia interpersonal (Gardner, 1995:135). De este modo, los alumnos aprenden a desarrollar un método de trabajo acorde con sus puntos fuertes y débiles como estudiantes y que responda, al mismo tiempo, a las exigencias académicas, fomentando un aprendizaje autónomo y una

auténtica inteligencia práctica a partir de técnicas que pueden aplicar más allá del contexto escolar.

A partir de los resultados del PIFS, investigadores y profesores fueron un paso más allá con el CIFS – Creative Intelligence For School curriculum–. Con él, en vez de hacer que los estudiantes se adaptaran a la escuela, se pretendía ayudarlos para poner la escuela al servicio de sus propios intereses y puntos fuertes. El valor de esta propuesta radica, por tanto, en el énfasis en que cada alumno personalice su forma de estudio y adapte la escuela a sus necesidades, cuando lo normal suele ser lo contrario.

3.4.3. El Arts PROPEL.

El Arts PROPEL (1985-1990) nace en el seno de lo que sus autores califican como: *un renacimiento de un movimiento nacional de educación artística* (Gardner, 1995:148). Precedido, pues, por un intenso debate en torno al lugar que debe acordarse a las artes en el currículo educativo, busca diseñar un conjunto de instrumentos de evaluación para realizar el seguimiento del aprendizaje artístico en la escuela secundaria. Con este objetivo se dirige inicialmente a tres áreas (música, arte visual y escritura creativa) y, tal y como indica su nombre, a través de tres tipos de competencias: producción, percepción y reflexión.

Para desarrollar y evaluar cada una de estas competencias los investigadores reúnen un conjunto de actividades en los denominados “proyectos de especialidad”, que sitúa a los estudiantes en un contexto que les obliga a enfrentarse a los dilemas propios de la creación artística. Un ejemplo en el área de las artes visuales es el proyecto “La biografía de una obra”. Los estudiantes comienzan observando los esbozos y borradores del *Guernika* de Picasso. A continuación, se les pide que hagan un dibujo de su habitación pero expresando algo acerca de sí mismos, animándoles a que personalicen el significado de los objetos, y vayan más allá de una representación literal, proporcionándoles para ello ejemplos de obras en las que aspectos formales tienen un fuerte contenido metafórico. Este análisis crítico les sirve de base para, en sesiones posteriores, revisar sus borradores y reflexionar sobre su evolución de forma individual y colectiva, completando hojas de trabajo y discutiendo el proceso con sus compañeros (Gardner, 1995:159).

El segundo instrumento de (auto)evaluación continua del Arts PROPEL es el “procesofolio”, término que prefieren al más extendido de carpeta o “portafolio”, porque, como su nombre indica, refleja más el transcurso del proceso que el resultado final:

Las carpetas de la mayoría de artistas contienen únicamente las mejores obras de este artista, el conjunto de obras por el que el artista debería ser juzgado en un concurso. Por el contrario, nuestros “procesofolios” se parecen más a las obras en curso. En estas carpetas, los estudiantes guardan, no sólo las obras terminadas sino también los esbozos originales, los borradores provisionales, sus propias críticas y las de los demás, piezas artísticas de los demás que les gustan o les disgustan especialmente, y que tienen alguna relación con el proyecto actual...

(Gardner, 1995:160)

El aula se transforma así en un taller en el que se puede observar la evolución del estudiante a partir de las diferentes fases del proceso creativo. La dificultad mayor para los investigadores del Arts PROPEL radicó en la selección de criterios fiables y equitativos para valorar los proyectos de especialidad y los procesofolios, por lo complejo y subjetivo que resulta juzgar dimensiones cualitativas, pero que son tan valiosas como el grado de motivación, la creatividad, la capacidad de autocrítica del propio estudiante, etc. (Gardner 1995:161). No obstante, los investigadores confían en que estas evaluaciones se irán precisando y ajustando gracias a la práctica que se está llevando a cabo en diversas escuelas estadounidenses, e incluso departamentos educativos asociados a orquestas sinfónicas y óperas, donde se han adoptado las propuestas del proyecto con resultados esperanzadores.

3.4.4. Proyectos para grupos especiales.

La teoría de las inteligencias múltiples también ha sido adoptada con el objeto de abrir los programas para niños superdotados –Gifted and Talented programs– a aquellos que destacan por habilidades diferentes de las lingüísticas o cuyas capacidades corren el riesgo de pasar desapercibidas ante profesores y padres a causa de barreras culturales o económicas. Por ejemplo, el proyecto de la escuela elemental Montgomery Knolls (Maryland) diseñado para: *identify gifted and talented young students who would not normally be identified through traditional assessment methods because their strengths might be masked by economic disadvantage, limited English ability, or developmental differences that might lead to learning disabilities* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 121). Una iniciativa que ha recibido críticas de aquellos que ven

peligrar el apoyo económico e institucional a los programas actuales para alumnos aventajados. Estos, basados en tests psicométricos, no contemplan capacidades artísticas, sociales o corporales que evaluaciones inspiradas en el proyecto Spectrum sí atienden, equiparándolas a las competencias lingüísticas o lógicas (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 43-4).

En el caso de los alumnos con problemas de aprendizaje por cuanto que presentan algún tipo de discapacidad o dificultad física (patologías del habla, retraso mental, trastornos emocionales, síndrome de hiperactividad...), Armstrong, siguiendo a Gardner, critica como la educación ha cometido el error de trabajar desde un paradigma que los describe a partir de sus deficiencias, lo que no son capaces de hacer, en vez de potenciar sus otras facultades. Incluye también dentro de esta categoría no sólo déficits lingüísticos (dislexia) o lógico-matemáticos (discalculia) sino también las dificultades espaciales (prosopagnosia), musicales (dismusia), interpersonales (sociopatías), etc. (Armstrong 2000: 103-4). Es decir: *según esta teoría, todos tenemos algunas deficiencias y algunas fortalezas dentro de nuestro repertorio intelectual. Por tanto, el niño con algunas deficiencias no es ya el marginado, el etiquetado, sino que, como todos los demás, tiene fuerzas y debilidades repartidas a lo largo de todo el espectro inteligente* (Pérez y Beltrán, 2006:161). Un punto de partida que le permite trasladar los presupuestos del aula Spectrum a alumnos con este tipo de discapacidades, proponiendo la explotación de las inteligencias en las que estos alumnos destacan como herramienta que facilite su aprendizaje:

In some cases, special-need students can learn to use an alternative symbol system in an impaired intelligence. It's interesting to note that Braille, for example, has been used successfully with students identified as severe dyslexics who possessed special strengths in tactile sensitivity (see McCoy, 1975). Similarly, researchers have reported more success in teaching a group of kids diagnosed as "reading-disabled" Chinese characters than in teaching them English sight words (Rozin, Poritsky, & Sotsky, 1971). In this case, an ideographic symbol system (Chinese) worked more successfully with these spatially oriented youngsters than the linguistic (sound-symbol) English code

(Armstrong, 2000:105)

En el caso de los estudiantes que presentan un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), el estudio de Schirduan and Case (2004) concluye como un currículo basado en las inteligencias múltiples, puede ayudar a reducir los problemas de disciplina y las dificultades académicas que suelen experimentar este tipo de alumnos.

Estos que , normalmente, destacan por sus inteligencias naturalista, espacial y corporal-cinestésica, se verían así beneficiados por un entorno que reconoce sus capacidades, lo cual repercutiría en su rendimiento académico y actitud hacia la escuela: *Provided with a curriculum that taught to their strengths, these students expressed a higher level of competence and self-assuredness across a wide range of cognitive and interpersonal situations that has been found among students with ADHD in more traditional curricular settings* (Schirduan y Case, 2004:91).

3.4.5. El AMI.

El sector adulto tampoco era un público que Gardner hubiera previsto en un primer momento, pero ha sido el destinatario de una serie de programas realizados durante la última década y codirigidos por Silja Kallebach y Julie Viens: el AMI –Adult Multiple Intelligences–. Animadas por los buenos resultados obtenidos con el aula Spectrum y sus variantes posteriores, van a intentar facilitar la instrucción y evaluación de adultos que no completaron la escolarización básica y primaria. Las conclusiones de estos estudios arrojaban resultados similares a los proyectos realizados con poblaciones en edad escolar en cuanto que favorece el aprendizaje autónomo y significativo, ayudando a los alumnos a reconocer y redescubrir sus propias capacidades, con la consiguiente mejora de la autoestima académica (Kallenbach, 2004: 58).

Sin embargo, para llegar a estos resultados, los profesores e investigadores se encontraron con una mayor resistencia por parte de los alumnos, quienes son, frecuentemente, más críticos hacia formas no tradicionales de enseñanza. Una reticencia paradójica si se tiene en cuenta que son los mismos alumnos que quizás abandonaron sus estudios por falta de motivación o desinterés por una enseñanza excesivamente académica. En estos casos, el hacer explícita la teoría ayudó a superar la desconfianza inicial de aquellos alumnos que equiparaban enseñanza académica a sacrificio o aburrimiento. Y es que, curiosamente, parece que el dicho aquel de “la letra con sangre entra” esté, desgraciadamente, más arraigado en el inconsciente colectivo que el “docere et delectare” o enseñar deleitando de Horacio:

Furthermore, based on their negative learning experiences in academic settings, some students incorrectly assume that learning cannot be enjoyable or fun no pain, no gain. If a learning activity is fun, it is automatically suspect. The AMI experience suggests that adult educators interested in introducing MI-based lessons need to anticipate and plan for these responses. Many AMI students who were initially hesitant or, in some cases, quite negative toward MI-informed activities came to embrace them relatively quickly. The AMI experience demonstrates that an explicit introduction to MI theory and its relationship to unfamiliar, nontraditional activities can work to overcome students' bias against these new learning experiences.

(Kallenbach, 2004:64)

En estos casos, el hecho de que los alumnos reflexionaran sobre sus propias capacidades y desarrollaran sus propias estrategias de aprendizaje, y, sobre todo, que vieran su utilidad fuera del contexto académico, favoreció su imagen positiva como aprendientes. Aquí fue fundamental la implicación de los profesores para saber identificar los puntos fuertes y los intereses de los alumnos para tender puentes con las disciplinas del currículo. Por ejemplo, una de las docentes relata las dificultades de una estudiante, Diane, en geografía. Cuando la profesora se sirvió del interés de Diane por las biografías de personajes famosos como la Madre Teresa o la princesa Diana de Gales, le propuso hacer un seguimiento de los viajes realizados por ellas. Con ello: *MI theory had motivated her to know her student better, and to figure out how to use that information in instruction to facilitate learning* (Kallenbach, 2004:63). Así, pues, no sólo fue un reto para los alumnos flexibilizar su propia concepción de lo que tiene que ser una instrucción efectiva, también para los profesores supuso un esfuerzo por la falta de estudios precedentes.

Dentro de los proyectos realizados con alumnos adultos hay que mencionar el estudio de Shore (2004), optimista acerca de la reciente integración de las inteligencias múltiples en la formación de profesores, ya que satisface tres factores clave en la docencia de adultos:

Teachers, as adult learners, first require a clear purpose or real-world application for their learning (Knowles, 1998) and need to have time to reflect on that purpose (Mezirow, 1991). (...) Next, MI theory supports a learner's self-direction (Gardner, 1983), (...) Third, self-evaluation is a necessary component of successful adult learning programs

(Shore, 2004: 114)

El estudio de Shore coincide con Kallenbach (2004) en cuanto a los efectos positivos de una metodología de este tipo. Aunque la mayoría de los profesores resaltaron los beneficios que aporta un acercamiento de este tipo a su práctica docente, realizando inferencias rápidamente sobre cómo transferir las actividades de la formación a sus clases, no faltaron tampoco algunos participantes, los menos, que expresaron sus preferencias por una enseñanza más tradicional y jerarquizada (Shore, 2004: 136-7).

Quizás esta desconfianza inicial se deba a que todavía es pronto para juzgar el alcance de las inteligencias múltiples en la educación. En este sentido, es muy valioso el seguimiento realizado por el proyecto SUMIT (Schools Using Multiple Intelligence Theory), cuyo objetivo era identificar, documentar y promover la implementación efectiva de las inteligencias múltiples en las escuelas. Para ello, examinaron cuarenta y una escuelas estadounidenses que habían aplicado la teoría de Gardner durante un período de tres años para juzgar su impacto en el rendimiento académico, la asistencia a clase, la actitud de los alumnos y la participación de los padres:

Y los resultados son muy esperanzadores: el 78% de estos centros comunicó unos resultados positivos en las pruebas normalizadas, y el 63% de este segmento atribuía la mejora a prácticas basadas en la teoría IM. El 78% también comunicó mejoras del rendimiento en estudiantes con dificultades de aprendizaje. Y un 80% comunicó mejoras en la participación de los padres que, en el 75% de los casos, se atribuyeron a la teoría IM; y el 81% comunicó una mejora en la disciplina de los estudiantes, mejora que es atribuida por el 67% de estos centros a la teoría IM. Aunque estos resultados pueden reflejar un sesgo positivo, se basan en datos empíricos que ningún observador imparcial puede descartar.

(Gardner, 2001:122)

La información recabada con este proyecto sirvió de base para diseñar recursos educativos dirigidos a profesores, administradores, asesores y responsables académicos que están interesados en recibir información sobre las posibilidades educativas de las inteligencias múltiples.

Por último, también se señalan las posibles aplicaciones en el campo de la tecnología informática, con la creación de programas que activen las inteligencias múltiples e incluso se habla de “portfolios electrónicos” que hagan un seguimiento del perfil cognitivo del alumno y su evolución:

(...) the use of high speed, multimedia computers, virtual realities, and other kinds of simulations to allow more effective presentation of lessons and more veridical forms of assessment (...) many technologically oriented experts have considered how computers and other modern media might address or embody the multiple intelligences. My own guess is that the chief educational applications of MI theory lie in the construction of powerful new technologies and that this initiative has yet to coalesce.

(Gardner, 2004a: 218)

También se destacan sus repercusiones en el área de la integración cultural, ya que avanzamos hacia una sociedad cada vez más marcada por el mestizaje y los movimientos migratorios, y en el de la orientación laboral para asesorar a los estudiantes en el difícil proceso de elegir y desarrollar una carrera profesional (Armstrong, 2000: 121-7).

Como señala el mismo Armstrong, quizás los cambios derivados de estas aplicaciones educativas, logren hacer que las escuelas se alejen del academicismo que caracteriza las aulas en la actualidad, pero tampoco hay que descartar que las transformaciones que generen no traigan consigo una segregación intelectual aún peor que la que ha producido el cociente intelectual.

Perhaps MI schools of the future will look less like schools and more like the real world, with traditional school buildings serving as temporary conduits through which students move on their way to meaningful experiences in the community. Possibly, programs will arise that specialize in the development of one or more of the intelligences –although we must be quick to guard against a “brave new world” of multiple intelligences that could seek to identify a child’s strongest intelligences early in life so as to exploit them and channel them prematurely into a small niche that would serve a narrowly segmented society.

(Armstrong, 2000:86)

3.5. Otros campos en los que se ha aplicado la teoría de las inteligencias múltiples.

Gardner (2001) apunta algunos de las áreas de aplicación posible para su teoría fuera del ámbito puramente educativo en el capítulo “Las inteligencias múltiples en el mundo en general”. Aquí recuerda el interés que, especialmente desde los años noventa, ha surgido en el mundo de la empresa con tres posibles aplicaciones: como vía de información en la selección de personal, como medio para crear o comercializar

productos explotando las diferentes inteligencias y como herramienta para crear un mejor entorno de trabajo.

De hecho, no es difícil encontrar empresas, sobre todo en EEUU, cuyo departamento de recursos humanos se sirve de tests que informan sobre las inteligencias múltiples de los potenciales candidatos. Uno de los más populares es el MIDAS (Multiple Intelligence Development Assessment Scales), elaborado por el psicólogo Branton Shearer, quien lo ha revisado y perfeccionado continuamente durante los últimos quince años y que, curiosamente, cuenta con el beneplácito de Gardner, quien siempre se ha manifestado en contra de diseñar una batería de tests de lápiz y papel para identificar los diferentes perfiles (Gardner, 2004a:213). También cabe destacar el proyecto MIapp (2004-2006) –The application of Multiple Intelligences theory-, cofinanciado por el Programa Vocational Training Action de la Comunidad Leonardo da Vinci de la Unión Europea, que consiste en la aplicación de la teoría de inteligencias múltiples para hacer más eficaz la enseñanza a través de Internet (e-learning), los procesos de selección de personal y los buscadores de Internet.

El que se recurra a la teoría de las inteligencias múltiples para evaluar el perfil cognitivo del candidato no quiere decir que haya una correspondencia directa entre sectores laborales e inteligencias sino que: *virtually every job consists of a variety of responsibilities touching on several intelligences* (Armstrong, 2000:126). Tampoco es correcto hablar de la existencia de inteligencias específicas del mundo laboral, como, por ejemplo, los que especulan sobre la existencia de una “inteligencia comercial” propia del mundo de los negocios, ya que: *Desde la perspectiva de la teoría IM, lo importante es que una persona pueda cumplir con su trabajo, no las inteligencias concretas que pueda aplicar* (Gardner, 2001: 196). Como sucede en el ámbito académico, el objetivo es potenciar en la medida de lo posible el equilibrio entre las diferentes inteligencias, sea en la escuela o en el trabajo, y primar el resultado por encima de la discusión teórica. Para Gardner es más rentable reflexionar sobre cómo se puede explotar el conocimiento sobre las inteligencias de los candidatos, especialmente las inteligencias personales, para combinar perfiles complementarios y compatibles que puedan cooperar de forma eficaz en un grupo de trabajo:

- *¿Qué aptitudes o inteligencias son necesarias para unos puestos determinados, sobre todo si son nuevos?*
- *De las personas que ya trabajan conmigo, ¿cuáles poseen estas aptitudes o inteligencias? ¿Cuáles podrían adquirirlas con facilidad?*
- *¿Quién puede trabajar bien con una persona que tiene un perfil de inteligencias determinado y desempeña una función concreta?*
- *¿Qué personas o tipos de personas pueden formar a otras para que adquieran nuevas especialidades?*
- *¿En qué medida se beneficiará un proyecto de distintas mezclas de personas?*

(Gardner, 2001:197)

Continuando con su investigación sobre la relación entre las inteligencias múltiples y el rendimiento a nivel profesional y personal, Gardner (1983; 1995; 1997) ha debatido los conceptos de creatividad, liderazgo y logro tomando como punto de partida el análisis de las inteligencias y la conducta de personajes destacados en estos ámbitos como, por ejemplo, Freud, Picasso, Gandhi o Martin Luther King. El método seguido le aproxima a los postulados de la Programación Neurolingüística, también surgida en el campo de la psicología pero cuyas aplicaciones se han orientado más al mundo de la empresa. Ambas teorías privilegian el papel de las inteligencias personales en un escenario laboral cada vez más exigente:

Pero ante la extrema fluidez de los trabajos, los roles y las preferencias de hoy, es esencial que las personas tengan una comprensión exacta, actualizada y flexible de sus propios deseos, necesidades, inquietudes y maneras óptimas de aprender. Las personas con una inteligencia intrapersonal especialmente fuerte son muy apreciadas en el mundo de la empresa porque pueden emplear sus capacidades de una manera óptima, sobre todo en condiciones que cambian con rapidez, y porque saben conjugar sus propias capacidades con las de sus colaboradores.

(Gardner, 2001:198)

Una vez vistas las principales aplicaciones derivadas de la teoría de las inteligencias múltiples, tanto en el campo de la educación como en otras áreas, discutiremos, en el siguiente capítulo, cómo se han llevado las ideas de Gardner al campo de la enseñanza de idiomas y con qué resultados.

4. Aplicaciones de la teoría de las inteligencias múltiples a la enseñanza de lenguas extranjeras.

4.1. Introducción.....	133
4.1.1. La relación entre el cociente intelectual y el aprendizaje de lenguas.....	135
4.1.2. Las inteligencias múltiples y el aprendizaje de lenguas.....	136
4.2. Metodología.....	150
4.3. El papel de los profesores.....	157
4.4. El papel de los alumnos.....	168
4.5. Contenido.....	182
4.6. Evaluación.....	192

4.1. Introducción.

Como señalábamos en el capítulo anterior, la teoría de las inteligencias múltiples (IM) pasó inicialmente del campo de la psicología a la educación general gracias a las alentadoras premisas en las que se sustentaba: todos poseemos las ocho inteligencias descritas por Gardner en mayor o menor medida, estas pueden ser desarrolladas hasta cierto punto en un entorno que las potencie, las inteligencias interaccionan entre ellas de una forma compleja y cada cual puede ser inteligente a su manera, dado que no hay una descripción única y normativa de la inteligencia. Su aplicación al campo de las lenguas extranjeras es más reciente, en concreto, desde la década de los noventa, gracias al trabajo de profesores e investigadores como Thomas Armstrong (2000) o Mary Ann Christison (1998). Esta última se muestra optimista ante su acogida entre los profesores de idiomas⁵:

Few theories have been embraced more enthusiastically by EFL teachers in the past few years than Gardner's theory of multiple intelligences. We have seen more papers being written on the topic (Reid 1997; Christison 1997, 1998) and more workshops and papers being offered at conferences (see TESOL '97, Orlando, Florida, U.S.A.; American Language Centers '97 Conference, Marrakech, Morocco; TESOL Argentina 1997 Convention, Buenos Aires, Argentina). As EFL teacher educators, we want information and resources about the theory; we want to know how to help teachers apply it in the classroom

(Christison, 1998)

Sin embargo, aunque la teoría ha sido difundida con profusión, su conocimiento prevalece sobre su aplicación. Christison continúa precisamente señalando cómo todavía son minoría los profesores que la han integrado en la planificación de sus clases. En este sentido, Richards y Rodgers (2003: 124) señalan, prudentemente, que todavía es pronto para juzgar su impacto real. A ello contribuye, quizás, el hecho de que al hablar de la teoría de las inteligencias múltiples se suele recordar que no tiene –o todavía no ha adquirido o no ha desarrollado– entidad suficiente para ser considerada como una metodología de enseñanza de idiomas, sino que más bien proporcionaría una serie de

⁵ Por ejemplo, la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, oferta actualmente dentro de su programa de doctorado sobre “Didáctica de las Lenguas y la Literatura” un curso denominado “Inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje en la adquisición de lengua extranjera”, impartido por el Dr. Jorge García Mata y la Dra. M^a Elvira Barrios Espinosa. El programa se puede consultar en esta dirección http://www.dll.uma.es/serv/progdoct/Barrios-Garcia_IMEA.htm [fecha de consulta 15/07/07]

directrices o sugerencias muy útiles para entender la forma de aprender los alumnos: *Rather than functioning as a prescribed teaching method, curriculum, or technique, MI theory provides a way of understanding intelligence, which teachers can use as a guide for developing classroom activities that address multiple ways of learning and knowing.* (Christison, 1999b). El propio Howard Gardner declara abiertamente su desconfianza ante la efectividad de las aplicaciones pedagógicas en el campo de la enseñanza de idiomas (2001). De ahí que prefiera relacionarlo con metodologías más sólidas como el Aprendizaje Cooperativo, cuyas técnicas, según él, encajan con sus ideas sobre la educación. No olvidemos que él se resiste a prescribir un método concreto y único, mostrándose más partidario de que sus ideas sirvan de inspiración para profesores independientemente del ámbito de enseñanza

Richards y Rodgers (2003) se aventuran a distinguirlo como un enfoque, término que ellos definen como: *una serie de principios esenciales de enseñanza y aprendizaje, junto con un conjunto de prácticas en el aula que se derivan de ello* (2001: 8). Así, le dedican un capítulo específico agrupándolo con otras propuestas definidas por ellos como “alternativas”, entre las que se encuentran, mayoritariamente, los llamados métodos humanistas como la Programación Neurolingüística, la Respuesta Física Total o la Sugestopedia. De hecho, y como veremos más adelante, las inteligencias múltiples comparten con ellos presupuestos teóricos y aplicaciones prácticas⁶.

Estos autores señalan más adelante cómo uno de los aspectos que le restan mayor entidad a la teoría para ser aplicada en el campo de la enseñanza de lenguas es la carencia de: *una visión concreta de qué relación tiene la teoría de IM con cualquier teoría existente del lenguaje o del aprendizaje de idiomas, aunque se han hecho intentos de establecer estos vínculos (p.e., Reid, 1997)* (Christison, 1998). Si tal relación existe, se puede postular que se situaría en un espacio intermedio entre las teorías cognitivistas y las constructivistas, o incluso habría que plantearse la génesis de una lingüística multisensorial:

⁶ La teoría de las IM junto con la Programación Neurolingüística y los principios de la Respuesta Física Total han servido de base para la elaboración de un método de inglés para niños *Join In* (Puchta y Gerngross 2005), cuya descripción se puede consultar en la página <http://www.cambridge.org/elt/joinin/>

Sin duda, es justo decir que las propuestas de IM consideran la lengua de un individuo, incluyendo una o más segundas lenguas, no como una habilidad “añadida” y un tanto periférica, sino como fundamental para la vida entera del estudiante y el usuario de los idiomas. En este sentido, se propugna que la lengua se integre con la música, la actividad corporal, las relaciones interpersonales y demás. No se considera que la lengua esté limitada a las perspectivas de una “lingüística”, sino que abarca todos los aspectos de la comunicación.

(Richards y Rodgers, 2003:17)

4.1.1. La relación entre el cociente intelectual y el aprendizaje de lenguas.

Más que interesante resulta analizar el caso sin precedentes de Christopher, capaz de leer, escribir, traducir y comunicarse en hasta cerca de veinte lenguas diferentes, pero incapaz de valerse por sí mismo y realizar actividades cotidianas tan simples como afeitarse o abrocharse un botón debido a sus problemas de coordinación. Su sorprendente habilidad y rapidez para dominar lenguas extranjeras queda ilustrada en multitud de ejemplos, como el día en que uno de sus profesoras le enseñó una etiqueta escrita en una lengua incomprensible para ella. Christopher señaló inmediatamente que el texto era polaco y que se trataba de una recomendación para limpiar en seco la prenda a la que pertenecía la etiqueta. Lo más sorprendente era que Christopher había aprendido esta lengua después de haber hablado en algunas ocasiones con su cuñado polaco (Smith y Tsimpli, 1995:2). Su caso es bastante inusual, ya que rara vez se ha documentado la existencia de “sabios idiotas” para las lenguas extranjeras. Se convierte así en otro ejemplo que pasa a engrosar la lista de individuos que, a pesar de presentar déficits cognitivos importantes, muestran una gran habilidad lingüística (síndrome de Williams, hiperlexia, niños “parlanchines”...). De forma complementaria, existen casos en los que un daño cerebral ocasiona alteraciones en el lenguaje que no afectan a la capacidad cognitiva, como en algunas personas sordas, ciertas afasias y los que padecen TEDL –Trastorno Específico del Desarrollo del Lenguaje–. Ambos supuestos ilustran la disociación entre el lenguaje y la capacidad intelectual:

The existence of these varied conditions provides a classical example of double dissociation: language can be impaired in someone of otherwise normal intelligence, and –more surprisingly –someone with intelligence impaired by brain damage may none the less have normal, or even enhanced, linguistic ability. It is worth emphasizing that this latter possibility constitutes a refutation of any position that insists on “cognitive prerequisites” for the development of language (e.g., Slobin, 1973; Piaget, 1970; cf. Cromer, 1991; Karmiloff-Smith, 1992a; Smith 1994).

(Smith y Tsimpli, 1995:3)

La falta de correlación entre el cociente intelectual y las diferentes habilidades cognitivas queda probada, una vez más, en el caso de Christopher. Si bien su CI es inferior a la media, lo que le etiquetaría como discapacitado mental, su impresionante talento para los idiomas le convierten en un superdotado en este área. Como señalan Arnold y Fonseca (2004:123) los estudios empíricos que han investigado la relación entre el CI y la capacidad para aprender lenguas extranjeras han hallado: *only a moderate level of correlation; therefore, Spearman's traditional static concept of intelligence cannot be used as a predictor of successful language learning.*

4.1.2. Las inteligencias múltiples y el aprendizaje de lenguas.

Así, el caso de Christopher no sólo relaciona la modularidad del cerebro –uno de los argumentos que Gardner esgrime para justificar su teoría– con la facultad general del lenguaje sino con la capacidad más específica de aprender lenguas. Más aún, estudios recientes demuestran cómo el cerebro de aquellas personas que tienen más facilidad para distinguir y reproducir los sonidos de una lengua extranjera es diferente:

There are marked individual differences in how quickly adults can learn to hear foreign speech sounds, in particular sounds that differ in terms of place of articulation, such as the r/l contrast for native Japanese listeners and such as the Hindi dental--retroflex for native English speakers (Pruitt and others 1990; Polka 1991; Bradlow and others 1997; Golestani and Zatorre 2004). The acoustic parameters that critically distinguish these phonemes are in the first 30--50 ms of the sounds, and thus, the ability to distinguish them relies on perceptual and neural systems designed to process very rapidly changing information. In previous work, we showed that nonnative listeners who are faster at learning to hear the dental--retroflex Hindi contrast have greater asymmetry (left > right) in the amount of white matter (WM) in the parietal lobes (Golestani and others 2002).

(Golestani et al., 2006:1)

Si puede resultar sorprendente que la morfología cerebral permita predecir el éxito en el aprendizaje de los aspectos fonéticos de otro idioma, más fascinante es el hecho de que las personas bilingües tengan más materia gris ya que su cerebro sufrió cambios estructurales por aprender una segunda lengua. Cambios cuya magnitud es inversamente proporcional a la edad en que se aprende el segundo idioma: si se adquiere antes de los 5 años, por ejemplo, los cambios son mayores a los que se dan si se adquiere después de los 10 años (Golestani et al., 2006: 7). Esto podría ayudarnos a entender por qué aprender un nuevo idioma les resulta más fácil a las personas bilingües que a las

monolingües. Además se han documentado diferencias en la estructura cerebral no sólo por aprendizaje lingüístico sino también en otras áreas como la formación musical:

Interestingly, larger GM volumes of HG have been found bilaterally in musicians compared with nonmusicians (Schneider and others 2002), and further, it has been shown that these volumes correlate with musician status (i.e., professional musicians, amateur musicians, nonmusicians) (Gaser and Schlaug 2003) and musical aptitude (Schneider and others 2002).

(Golestani et al., 2006: 6)

Estos ejemplos vienen a corroborar las tesis de Gardner sobre la dificultad para definir la inteligencia de forma unitaria e inmutable. Ante el caso de Christopher y las diferencias cerebrales señaladas ¿podría postularse la independencia de la facultad para aprender lenguas como una subinteligencia? Precisamente, Gardner da protagonismo a esta en su definición de la inteligencia lingüística a la que describe como: *una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos* (Gardner, 2001: 52). Una clasificación, que viene avalada por la tendencia generalizada a considerar a aquellos que tiene un don para aprender lenguas como: *talented people with special verbal abilities who possess more than one code to understand and acquire knowledge in order to use it in new situations* (Arnold y Fonseca, 2004: 123).

Si sometiéramos esta supuesta subinteligencia a los criterios citados por Gardner para validar su lista de inteligencias, cabría preguntarse por: *La existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central.* (Gardner, 2001:47). En otras palabras, qué capacidades son necesarias para el aprendizaje de una lengua. Como indica Skehan (1998) aquellos aprendices que destacan en esta área se distinguen no sólo por sus facultades lingüísticas, sino también por su habilidad auditiva y memorística. Por tanto, parece difícil ceñir la facilidad para aprender idiomas al dominio de una única inteligencia. Si bien las dos primeras facultades citadas pueden relacionarse con las inteligencias descritas por Gardner como lingüística y musical, en el caso de la memoria es difícil crear una correspondencia unívoca ya que existen diferentes tipos de memoria (visual, emocional, táctil...) que pueden ser activadas por medio de diferentes inteligencias:

Research shows that memory is not a unitary construct and that different areas of the brain participate in the encoding and retrieving tasks (Brown, Bransford, Ferrara & Campione, 1983; Bransford, Brown & Cocking, 1999). The description of different types of memory and the procedures of the learning process that contribute to the durability of memory and later effectiveness of recall have been the focus of numerous studies. For instance, Medina (1990) showed that primary students improved their rate of vocabulary recall significantly when they were exposed to stories accompanied by musical and visual stimuli.

(Arnold y Fonseca, 2004: 124)

Arnold y Fonseca continúan recordando la importancia de tener en cuenta las diferentes inteligencias que activan nuestros alumnos para que cada uno aprenda según sus propias capacidades cognitivas. Así, tal y como señalan Richards y Rodgers (2003:118), si el modelo del factor único de la inteligencia (*g*) relaciona una mayor inteligencia a un cerebro más rápido y eficaz cuando este realiza operaciones cognitivas, contar con varias inteligencias implica que el proceso neuronal será más veloz si las ejercitamos. Así, por ejemplo, un estudiante de lenguas con una gran inteligencia musical aprenderá más rápido cuando los contenidos se inserten en un marco musical. Si, por ejemplo, le pedimos que realice actividades colaborando en parejas o grupos sus inteligencias personales serán claves para resolverlas con éxito. Cuando dibujan la casa ideal de su compañero a partir de las instrucciones de este, aquellos que cuentan con una inteligencia visual-espacial más desarrollada realizarán mejor esta tarea. Si tienen que hacer mimo para que sus compañeros adivinen el título de una película, un estado de ánimo o cualquier otra adivinanza, recurrirán a la inteligencia corporal-cinestésica, que también se conjugará con la musical si les pedimos que reproduzcan con palmadas la entonación de una frase para que así sean conscientes de las diferencias prosódicas entre su lengua materna y la lengua meta:

With MIT applied in the language classroom, teachers are better able to tap into the areas of personal meaningfulness of their students since they are recognizing the differences inherent in the students and putting individuals with their different ways of learning where they belong, back at the centre of the learning process. Language learning can be supported by bringing in the musical, visual-spatial, bodily-kinaesthetic, interpersonal, intrapersonal, mathematical and naturalistic abilities as they constitute distinct frames for working on the same linguistic content. Not only does this variety of presentations allow students to learn in their own best ways, it also helps to reduce boredom as language learning requires frequent circling back over the same material if learning is to be sustained.

(Arnold y Fonseca, 2004: 125)

Ya hemos mencionado cómo Gardner (1995: 134) equipara el aprendizaje de lenguas con la inteligencia lingüística, de forma general y poco esclarecedora para lo que nos interesa en este capítulo. Más arriesgadas, y quizás también más reduccionistas, sean las correspondencias que establece Brown (1994: 94) entre inteligencias y áreas concretas de la ASL las cuales todavía están por demostrar y ampliar:

Musical intelligence could explain the relative ease that some learners have in perceiving and producing the intonation patterns of a language. Bodily-kinesthetic modes have already been discussed in connection with the learning of the phonology of a language. Interpersonal intelligence is of obvious importance in the communicative process. (...) . One might even be able to speculate on the extent to which spatial intelligence, especially a “sense of direction”, may assist the second culture learner in growing comfortable in new surroundings.

Otros autores (Armstrong, 1999; Arnold y Fonseca, 2004) han querido describir de una forma más precisa el papel que juega en el aprendizaje de una lengua extranjera cada una de las inteligencias múltiples descritas por Gardner.

La inteligencia musical encuentra su antecedente más claro en la Sugestopedia, que se servía de la música por su valor terapéutico: *con el fin tanto de relajar a los alumnos, como de estructurar, organizar y dar ritmo a la presentación del material lingüístico* (Richards y Rodgers, 2003:102). Un planteamiento avalado por las investigaciones con alumnos, que, al haber estado inmersos en un ambiente con música barroca o clásica, mostraban un rendimiento académico mayor. Arnold y Fonseca (2004:126) revisan la literatura sobre el impacto positivo de la música en los estudiantes y concluyen cómo los beneficios de desarrollar este tipo de inteligencia en la clase se traduce en términos de concentración, creatividad, relajación y motivación.

En el caso de la inteligencia visual-espacial, esta llama la atención sobre aspectos ya presentes en la enseñanza situacional de la lengua, que se servía de imágenes para contextualizar los diálogos que los estudiantes debían comprender y repetir. Cualquier libro de idiomas incluye ya una gran cantidad de imágenes y, como profesores, recurrimos a vídeos, fotografías, presentaciones de power point, pósters, tarjetas, etc dado que este *input* visual acelera la comprensión y facilita su memorización: *It is easy to activate the visual-spatial intelligence. Words are, in a sense, glued to images. For example, telling students “not to think of a pink pig” will immediately bring this image*

to mind (Arnold y Fonseca, 2004:7). De hecho, diferentes estudios han demostrado la correlación entre la fuerza visual de un texto y el grado de comprensión y motivación por parte del alumno, ya que el uso sistemático de imágenes mentales es una muy eficaz estrategia de aprendizaje:

In L1 reading comprehension, for example, it has been found that the concreteness of a text (its ability to evoke images) is a better predictor of comprehension than familiarity with the context of the text (Sadoski, Goetz & Avila, 1995) and that interest in reading is related to imagery (Long, Winograd & Bridge, 1989). Paivio's influential dual coding theory posits that we have two processing systems, a verbal system for language items and a non-verbal system for images (Paivio 1986). It is basically through our imagery system that we access knowledge of the nonlinguistic world.

(Arnold y Fonseca, 2004:126-7)

Muy interesante resulta también la explotación didáctica que propone Teresa de Santos (2007), quien utiliza dos imágenes como actividad de sensibilización dentro de una secuencia didáctica orientada a explicar la distinción entre las preposiciones españolas “por” y “para”, uno de los caballos de batalla para la mayoría de estudiantes que aprenden este idioma.



Imagen A (Espiral centrífuga)

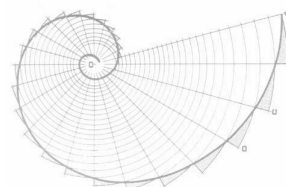


Imagen B (Espiral centrípeta)

A través de estas dos imágenes se busca huir del metalenguaje y favorecer: *una captación intuitiva y visual* (de Santos, 2007) de la distinción entre los valores de las dos preposiciones. Los alumnos por parejas deben reflexionar sobre qué les evocan ambas figuras. Sus respuestas suelen orientarse hacia el contraste entre un movimiento centrífugo (Imagen A) y un movimiento centrípeta (Imagen B) que se corresponde respectivamente con las preposiciones “por” y “para”⁷.

⁷ Esta diferencia de significado se manifiesta en los pares de ejemplos siguientes (de Santos, 2007) :
Nos vemos por la mañana / Lo quiero para las tres
Me gusta pasear por el parque / Voy para allá ahora mismo
No recuerdo dónde, pero sé que lo dejé por aquí / Sé que lo llevaba para la cocina, pero no recuerdo si lo llegué a dejar allí

El recurso a lo visual se encuentra también en enfoques humanistas como la Programación Neurolingüística –PNL– que recurre a numerosos anclajes visuales –y también auditivos– con el fin de ayudar a que sus alumnos asocien significados. La PNL define un “ancla” como: *un estímulo externo que desencadena un estado interno afectivo*. (Arnold, 2000b: 279). Por ejemplo, el recurso a una bandera como anclaje visual para que los alumnos recuerden que la L2 es el medio de comunicación, y así evitar el recurso frecuente a la lengua materna, típico en clases monolingües:

(...) llevo a clase una bandera británica o de Estados Unidos con las palabras ENGLISH SPOKEN escritas encima. Al principio de cada clase pido a un alumno que coloque una bandera en el pomo de la parte exterior de la puerta del aula. Esto sirve de ancla. Cuando los alumnos recurren a su lengua materna, habitualmente sólo tengo que hacer un gesto hacia donde el alumno ha colgado la bandera en la parte exterior de la puerta.

(Arnold, 2000b: 279)

La inteligencia lógico-matemática, por su parte, destaca el razonamiento como vía para afrontar la resolución de problemas que todo aprendizaje implica. Así esta incluye diferentes tácticas como buscar analogías, evaluar las diferentes soluciones, buscar un contraejemplo, generalizar o viceversa para así simplificar y poder asimilar los mecanismos que subyacen a toda lengua (Armstrong, 1999:99). Un ejemplo clásico serían los juegos de lógica, del tipo de los de descifrar un enigma o descubrir la identidad y relación de un grupo de a partir de datos dispersos y complementarios. Así, razonar la relación entre las diferentes informaciones ayuda a reforzar el léxico y las estructuras gracias a la repetición: *In the language classroom problem-solving tasks are useful as learners focus mainly on meaning, but through constant rereading of the text to solve the problem, they acquire a familiarity with the vocabulary and structures used*. (Arnold y Fonseca, 2004:127)

En el polo opuesto, la inteligencia naturalista, que ya levantaba dudas en cuanto a su entidad como inteligencia autónoma, resulta más difícil de justificar en la clase de idiomas. Sin conexión aparente con otras metodologías, Arnold y Fonseca (2004:130) hacen el esfuerzo de describir algunas actividades que podrían potenciarla, pero el repertorio que proponen bien podría incluirse dentro de otras inteligencias más solventes:

Está aún por resolverse / Está para resolverse de un momento a otro.

Activities such as brainstorming on how to contaminate less, or describing the process of recycling paper or tasks involving direct field observation and classification of the vegetal and animal world relate to the naturalist intelligence. Semantic maps relating to nature can be created to develop learners' lexical knowledge. Tasks that develop sensitivity towards the natural world can be incorporated; for example, learners can describe a scene in nature that they are familiar with or that they imagine.

Más interesante resulta detenerse en la inteligencia corporal-cinestésica que se ha visto normalmente marginada en las aulas de forma injusta. Un hecho que según el trabajo de neurofisiólogos como Hannaford va contra la naturaleza misma del aprendizaje ya que el movimiento aumenta el aporte de oxígeno al cerebro e incrementa los niveles de energía, favoreciendo con ello el rendimiento intelectual⁸:

Intelligence, which is too often considered to be merely a matter of analytical ability – measured and valued in I.Q. points – depends on more of the brain and the body than we generally realize. Physical movement, from earliest infancy and throughout our lives, plays an important role in the creation of nerve cell networks which are actually the essence of learning.

(Hannaford, 1995: 96)

Estas consideraciones están muy presentes en el trabajo de Arnold y Fonseca (2004:128) quienes proponen un repertorio de actividades y estrategias encaminadas a activar esta inteligencia en la clase:

The use of role-plays, drama, games, project work, shadow puppets, and many activities related to group dynamics directly address the bodily-kinaesthetic intelligence in the language classroom. Non-verbal aspects of communication are also very relevant in language teaching. For example, gestures are movements of the body used to communicate an idea, intention or feeling. Speech-independent gestures (emblems) or autonomous gestures are nonverbal acts that can replace speech or help to organize the flow and rhythm of interaction and to maintain attention by adding emphasis (Knapp & Hall, 1992). Gestures are culture-bound and need to be taught in the second language classroom. The use of video-recorded interactions to observe kinesic behaviour is an option proposed by Kellerman (1992) to improve listening comprehension skills.

⁸ Yo misma doy fe de ello. Durante cuatro meses asistí semanalmente a un curso de lengua inglesa basado en técnicas de improvisación teatral. Como eran clases nocturnas, los alumnos llegábamos inevitablemente exhaustos de nuestros respectivos trabajos. La primera actividad siempre consistía en activar el cuerpo, corriendo, haciendo mimo u otros movimientos que, en mi caso, hacían que el dolor de cabeza con el que llegaba desapareciera y con él la sensación de agotamiento físico e intelectual.

Esta inteligencia reconoce que hay personas que aprenden mejor cuando pueden participar físicamente en las actividades. Un presupuesto que ya había sido destacado por propuestas como la Respuesta Física Total –RFT– , que defendía cómo la adquisición de habilidades en la segunda lengua pueden ser rápidamente asimiladas si el profesor estimula el sistema cinestésico-sensorial de sus estudiantes. La RFT descansaba principalmente en la importancia del uso del imperativo para que los estudiantes comprendieran y retuvieran los contenidos al ejecutar las órdenes dictadas por el docente. Por ejemplo, los estudiantes se ponen en círculo alrededor del profesor, quien va dando diferentes consignas (“¡Cerrad los ojos!” “¡Meted las manos en los bolsillos!”). El último estudiante que realice la acción queda eliminado y así, sucesivamente, con las diferentes órdenes hasta que quede sólo un alumno, que ha sido el más rápido en comprender y efectuar los movimientos. Como señala su fundador, James Asher, la RFT prima capacidades normalmente olvidadas en el contexto académico lo que revierte en la autoestima de los estudiantes:

I think there are three elements that explain success of TPR. First, it is aptitude-free. This means that the approach is effective for everyone in the normal curve of ability, not just those with high academic ability. Students who are having difficulty in school shine in TPR classes because for the first time in their lives, they experience the thrill of being “A” students.

(Asher, 1995)

La RFT, como buen enfoque humanista, cuenta además entre sus objetivos prioritarios reducir el stress de los alumnos para así favorecer la adquisición. La importancia de la dimensión afectiva de la enseñanza queda patente en el trabajo del neurobiólogo Damasio (1994) y en el de Schumman (1994:232), quienes explican como emoción y razón son facetas distintas pero inseparables en todo aprendizaje. El dúo de inteligencias personales descritas por Gardner incide en esta relación. El objetivo principal del aprendizaje de lenguas es la negociación de significados por medio de la interacción. Por ello, si queremos que nuestros estudiantes de lenguas comuniquen de forma efectiva, será fundamental fomentar su inteligencia interpersonal:

The ability to understand other people, to work cooperatively and to communicate effectively is part of the interpersonal intelligence and strongly connected to learning a second language. Language learning is a social process which has as a main goal the development of communicative competence (Hymes 1971, Canale and Swain 1980). The interpersonal intelligence is connected to the ability to harmonize with others, to understand their perspectives and opinions, but also to convince others in order to achieve personal objectives.

(Arnold y Fonseca, 2004: 128)

El Aprendizaje Cooperativo (AC) es, probablemente, el método que más fomenta el desarrollo de esta inteligencia, al conceder un lugar privilegiado a la creación de grupo y las relaciones que se establecen en este. El AC ayuda así a desarrollar estrategias de socialización, a la vez que favorece la empatía entre nuestros alumnos que aprenden a colaborar y a enriquecerse del trabajo de sus compañeros, lo cual repercute positivamente en su autoestima. Así, la inteligencia interpersonal precede a la intrapersonal, ya que el componente social prevalece en el desarrollo de las habilidades en un segundo idioma:

Vygotsky (1978) emphasized that learning is mediated or shaped and influenced by social interaction; as Dornjei & Murphey (2003, 86) explain, “from a Vygotskian constructivist point of view, learning happens intermentally first, between minds in interaction, and only later becomes one’s own learning, intramentally”.

(Arnold y Fonseca, 2004: 128)

Así, la inteligencia intrapersonal permitiría articular en un segundo momento la autorreflexión sobre las propias capacidades y preferencias de aprendizaje. Ser conscientes de cuáles son nuestros puntos fuertes y saber cómo potenciarlos es una estrategia fundamental para rentabilizar el trabajo que exige aprender una lengua extranjera. Arnold y Fonseca (2004:129) dan algunas sugerencias de cómo desarrollar esta inteligencia en el aula de idiomas:

Language learning tasks such as asking learners to think of the colour, size, texture which best expresses their feelings, or the use of a questionnaire that helps them to be aware of their “self-talk” or reading activities where students develop their attitudes towards a problem (Robles, 2002) are examples of how to work on the intrapersonal intelligence in the language classroom.

De hecho, tal y como señalan Williams y Burden (1997) para comprender los procesos cognitivos de una forma eficaz no podemos obviar los aspectos afectivos

implicados en ellos: *Thus an awareness of one's personality, feelings, motivation and attitudes and learning style at any particular moment would be included within such a concept of metacognitive awareness.* Así, la inteligencia intrapersonal, en particular, y las inteligencias múltiples, en general, se relacionan de forma muy directa con toda la investigación realizada en torno a los estilos de aprendizaje. Como señalan Richards y Rodgers (2003:115) ambos se incluyen dentro de la línea de investigación que toma como punto de partida las diferencias individuales. Ambas clasificaciones continúan con una tradición metodológica ofreciendo perspectivas complementarias sobre la heterogeneidad del alumnado:

IM forma parte, pues, de un grupo de puntos de vista educativos que se centran en las diferencias entre los estudiantes y en la necesidad de reconocer en la enseñanza dichas diferencias. Se considera que los estudiantes poseen distintos estilos de aprendizaje, preferencias o inteligencias. (...) Tanto en la educación general como en la enseñanza de idiomas, la atención a las diferencias individuales ha sido un tema recurrente en los últimos treinta años aproximadamente, como se ve en movimientos o enfoques como la Instrucción Individualizada, el Aprendizaje Autónomo, el Adiestramiento del Alumno y las Estrategias del Alumno. El modelo de Inteligencias Múltiples tiene una serie de rasgos en común con estas propuestas anteriores.

(Richards y Rodgers, 2003: 115)

En este punto, hay que señalar la recurrente identificación entre ambos. Muchos autores (Arnold y Fonseca 2004: 120, Reid 1998) incluyen las inteligencias múltiples dentro de los estilos de aprendizaje, aunque a Gardner no le agrada demasiado esta asimilación. De hecho, este censura una cierta ligereza al equiparar ambas propuestas ya que el término de “estilo” ha sido utilizado con significados e implicaciones diferentes por psicólogos (Jung, Kagan) y educadores (Gregory, McCarthy), por lo que antes de realizar una comparativa entre los tipos de estilos y la lista de inteligencias habría que definir qué entendemos por estilo (Gardner 2001: 94). Una crítica que no impide que la teoría de Gardner aparezca listada como un estilo de aprendizaje más en el cuadro-resumen que encabeza el prefacio del volumen editado por Reid (1998) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Reid (1998: x- xi) presenta una taxonomía de las diferentes clasificaciones sobre estilos de aprendizaje (ver Figura 4.1., en la que sí se aprecian ciertos paralelismos entre las inteligencias de Gardner y propuestas como los estilos perceptuales aunque estos se hallen mucho más condicionados por los sentidos.

Figura 4.1.

Esquema general de las clasificaciones basadas en los estilos de aprendizaje.

<u>The Seven Multiple Intelligences</u>	
Verbal/ Linguistic	ability with and sensitivity to oral and written words
Musical	sensitivity to rhythm, pitch and melody
Logical/ Mathematical	ability to use numbers, effectively and to reason well
Spatial/ Visual	sensitivity to form, space, colour, line, and shape
Bodily/ Kinaesthetic	ability to use the body to express ideas and feelings
Interpersonal	ability to understand another person's moods and intentions
Intrapersonal	ability to understand oneself: one's own strengths and weaknesses
<u>Perceptual Learning Styles</u>	
Visual	learns more effectively through the eyes (seeing)
Auditory	learns more effectively through the ear (hearing)
Tactile	learns more effectively through touch (hands-on)
Kinesthetic	learns more effectively through complete body experience
Group	learns more effectively through working with others
Individual	learns more effectively through working alone
<u>Field Independent and Field Dependent (Sensitive) Learning Styles</u>	
Field Independent	learns more effectively sequentially, analyzing facts
Field Dependent	learns more effectively in context (holistically) and is sensitive to human relationships
<u>Analytic and Global Learning Styles</u>	
Analytic	learns more effectively individually, sequentially, linearly
Global	learns more effectively through concrete experience and through interaction with other people
<u>Reflective and Impulsive Learning Styles</u>	
Reflective	learns more effectively when given time to consider options
Impulsive	learns more effectively when able to respond immediately
<u>Kolb Experiential Learning Model</u>	
Converger	learns more effectively when able to perceive abstractly and to process actively
Diverger	learns more effectively when able to perceive concretely and to process reflectively
Assimilator	learns more effectively when able to perceive abstractly and to process reflectively
Accommodator	learns more effectively when able to perceive concretely and to process actively

Figura 4.1. (continuación)

Esquema general de las clasificaciones basadas en los estilos de aprendizaje.

Myers-Briggs Type Indicator (MBTI)

Extraversion-Introversion

Extraverted learns more effectively through concrete experience, contacts with and relationships with others

Introverted learns more effectively in individual, independent learning situations

Sensing-Perception

Sensing learns more effectively from reports of observable facts

Intuition learns more effectively from meaningful experiences

Thinking-Feeling

Thinking learns more effectively from impersonal and logical circumstances

Feeling learns more effectively from personalized circumstances

Judging-Perceiving

Judging learns more effectively by reflection, deduction, analysis, and processes that involve closure

Perceiving learns more effectively through negotiation, feeling, and inductive processes that postpone closure

Right- and Left-Brained Learning Styles

Right-Brained learns more effectively through visual, analytic, reflective, self-reliant learning

Left-Brained learns more effectively through auditory, global, impulsive, interactive learning

Gardner, por su parte, (2001: 94) pretende desmarcar su teoría de los estilos basándose en la distinta relación que tienen respecto a los contenidos:

El concepto de estilo designa un enfoque general que una persona puede aplicar por igual a una gama de contenidos indefinida. En cambio una inteligencia es una capacidad que se centra en unos contenidos específicos. Estos contenidos (y las inteligencias correspondientes) van desde los sonidos del lenguaje o de la música hasta los objetos del mundo natural o artificial.

El ejemplo que ofrece Christison (1998:2) ayuda a aclarar esta distinción. Pensemos en dos personas que quieran desarrollar su inteligencia musical. Una de ellas puede ir a la tienda y comprar su música favorita, volver a casa, escucharla e intentar reproducirla tocando un instrumento musical. Por el contrario, la segunda persona compra unas partituras, las estudia y después las toca. Las dos están trabajando los mismos contenidos musicales pero aplicando estilos de aprendizaje diferentes: auditivo, en el primer caso, y visual, en el segundo. Es decir, y tal y como puntualizan Silver, Strong y Perini (1997:22): *learning styles are concerned with differences in the process of learning, whereas multiple intelligences center on the content and products of learning.* Un punto de vista que sustenta la distinción marcada por Gardner (2001: 94-95) ya que estos investigadores explican los estilos de aprendizaje como la actualización de las inteligencias en un contexto de actuación concreto:

Hace poco, el educador Harvey Silver hizo una propuesta muy interesante sobre una posible relación entre inteligencia y estilo diciendo que las personas que destacan en unas inteligencias particulares aún no han decidido cómo aplicarlas. Por ejemplo, alguien dotado de inteligencia lingüística podría elegir entre escribir poesía o guiones, participar en debates, dominar idiomas extranjeros o participar en concursos de resolución de crucigramas. Quizá la decisión sobre la manera de emplear las inteligencias refleje el estilo preferido de una persona. Por ejemplo, las personas introvertidas podrían tender a escribir poesía o a hacer crucigramas, mientras que las extrovertidas se decantarían por hablar en público o participar en debates o entrevistas televisivas.

Efectivamente, la propuesta de Silver, Strong y Perini (1997) concilia de una forma interesante estilos e inteligencias destacando su carácter complementario. Para integrar ambas teorías, los autores desarrollaron un modelo que mostraba cómo cada una de las inteligencias de Gardner puede expresarse bajo cuatro estilos de aprendizaje diferentes: dominio, interpersonal, comprensivo y auto-expresivo (*mastery, interpersonal, understanding, self-expressive*). Las diferentes combinaciones posibles reflejarían las diferentes profesiones y productos que engloba cada una de las inteligencias, cuya descripción queda matizada y enriquecida gracias a los estilos. Por ejemplo, alguien que destaca por su inteligencia cinestésica y cuyo estilo es de dominio (*mastery*), será capaz de utilizar su cuerpo y servirse eficazmente de herramientas para construir o reparar, como hace un artesano o un mecánico. Sin embargo, si su estilo es auto-expresivo utilizará su cuerpo con fines estéticos y creativos como hace un coreógrafo, un bailarín

o un mimo. Los estilos de aprendizaje vendrían así a subsanar carencias en la descripción de las inteligencias y viceversa:

Without multiple intelligence theory, style is rather abstract, and it generally undervalues context. Without learning styles, multiple intelligence theory proves unable to describe different processes of thought and feeling. Each theory responds to the weaknesses of the other; together, they form an integrated picture of intelligence and difference.

(Silver, Strong y Perini, 1997: 23)

Un ejemplo más completo de esta propuesta la ofrece la Figura 4.2. (adaptada de Silver, Strong y Perini, 1997: 25), que ofrece la descripción detallada para la inteligencia lingüística:

<i>Figura 4.2. Descripción de los estilos de aprendizaje de la inteligencia lingüística</i>	
Mastery	The ability to use language to describe events and sequence activities (<i>journalist, technical writer, administrator, contractor</i>) <ul style="list-style-type: none"> • Write an article • Put together a magazine • Develop a newscast • Describe a complex procedure / object
Interpersonal	The ability to use language to build trust and rapport (<i>salesperson, counselor, clergyperson, therapist</i>) <ul style="list-style-type: none"> • Write a letter • Make a pitch • Conduct an interview • Counsel a fictional character or a friend
Understanding	The ability to develop logical arguments and use rhetoric (<i>lawyer, professor, orator, philosopher</i>) <ul style="list-style-type: none"> • Make a case • Make/ defend a decision • Advance a theory • Interpret a text • Explain an artifact
Self-Expressive	The ability to use metaphoric and expressive language (<i>playwright, poet, advertising copywriter, novelist</i>) <ul style="list-style-type: none"> • Write a play • Develop a plan to direct • Spin a tale • Develop an advertising campaign

No obstante, relacionar ambas teorías también puede hacer extensivas a la teoría de Gardner las críticas que los estilos de aprendizaje han suscitado. Por ejemplo, Stahl (1999) revisa las conclusiones de diversos estudios sobre habilidades lectoras que no han hallado ninguna correlación entre el recurso a una metodología basada en los estilos de aprendizaje y una mejora en la capacidad lectora. Según este autor, una enseñanza que parta de los estilos no es tan efectiva como se pueda hacer creer, ya que en los casos revisados por él no ayuda a que los estudiantes mejoren sus habilidades lectoras. Aunque no deje de reconocer el atractivo que puede despertar desde el punto de vista empírico, Stahl denuncia cómo se basa más en el sentido común que en datos científicos comprobables:

Nearly everybody would prefer a demonstration in science class to an uninterrupted lecture. This does not mean that such individuals have a visual style, but that good science teaching involves demonstrations. (...) Many of these "learning styles" are not really choices, since common sense would suggest that there would not be much variance among people.

(Stahl, 1999: 3)

A pesar de esta dura crítica, no hay que perder de vista el hecho de que tanto las inteligencias múltiples como los estilos de aprendizaje abren un debate que Christison (1999) resume a la perfección cuando subraya como: *The question is not 'How smart are you?' but 'How are you smart?'*. Como profesores no podemos ignorar la diversidad del alumnado al que nos enfrentamos y la necesidad de pasar de un paradigma cuantitativo a uno cualitativo. Veremos en las siguientes secciones de qué manera la teoría de las inteligencias múltiples puede auxiliarnos en esta tarea en el caso concreto de la enseñanza de segundas lenguas al examinar cómo afecta a los diferentes aspectos y participantes imbricados en el proceso de aprendizaje.

4.2. Metodología.

Las aplicaciones educativas de la teoría de Gardner se basan en un punto de partida que es alentador para los profesores de idiomas: el hecho de que las inteligencias sean maleables y, por tanto, susceptibles de mejorarse siempre y cuando el entorno y la educación lo favorezcan. Los objetivos generales descritos en el capítulo de educación, que subrayan el carácter humanista de la educación y su decidida vocación social, siguen siendo válidos para el aprendizaje de idiomas tal y como enumeran Prieto y Ballester (2003:49-50):

- a) *La clase es un laboratorio pedagógico donde los niños aprenden haciendo.*
- b) *En el aula el trabajo es organizado de acuerdo a los intereses y capacidades de los alumnos.*
- c) *Las actividades propuestas están centradas en el individuo y su diversidad.*
- d) *Se fomenta el aprendizaje cooperativo.*
- e) *La escuela ha de preparar en el niño al futuro ciudadano.*

Richards y Rodgers (2003:118) señalan la ausencia de un programa prescrito o recomendado para la aplicación de la teoría a la enseñanza de lenguas extranjeras, lo cual encaja con la intención de Gardner de limitarse a poner su teoría a disposición de los educadores. Su objetivo es dar pistas pero sin directrices explícitas para no crear ningún tipo de restricción en cuanto a sus posibles variantes, y quizás también para observar cómo evolucionan las diferentes interpretaciones que de ella se hacen.

Esta interpretación abierta de la teoría implica que el primer paso sea estudiarla para así poder adaptarla a nuestras necesidades educativas. A continuación, deberíamos autoevaluarnos como profesores a la luz de las inteligencias múltiples. Esto nos permitiría dilucidar hasta qué punto nuestro perfil cognitivo determina nuestra labor docente. Es decir, cómo nuestras preferencias a la hora de aprender se imponen al organizar las actividades para nuestros alumnos y, por tanto, condicionan la forma en la que les transmitimos los contenidos. De forma complementaria, tendríamos que evaluar las inteligencias de nuestros alumnos para conocer cuáles son sus puntos fuertes y poder así tomarlos como punto de partida en la planificación de nuestras clases (Christison 1999). La teoría de Gardner se revela de este modo más que como un método como un instrumento de evaluación y seguimiento de nuestra labor como profesores, del potencial de nuestros alumnos además de informar de las posibles carencias de nuestra secuenciación didáctica. Nos permite así examinar si nuestra metodología contempla y alienta el desarrollo de las capacidades de nuestros alumnos, para, en su caso, corregir y enriquecer nuestras clases:

Therefore, teachers must learn to be flexible in the presentation of the material which is being studied in order to create opportunities for all of the students in the class to use their different strengths. (...) if the teacher is aware of the intelligence profile of the class, strategies can be developed in order to use the students' intelligence strengths to acquire knowledge more effectively.

(Currie, 2003)

Presupuestos similares ya aparecían en Cronbach y Snow (1977) y su modelo ATI (Aptitude-Treatment-Interaction) que defendía que las estrategias empleadas en la clase tenían que tener en cuenta particularidades de los estudiantes tales como su estilo cognoscitivo –la combinación de IM en términos de Gardner- ya que el aprendizaje será efectivo si las estrategias y las capacidades de los estudiantes interaccionan de forma positiva.

Así, al observar la combinación de inteligencias que activan nuestros alumnos, tenemos, como profesores, que fijarnos tanto en las inteligencias que predominan como en las que están menos desarrolladas, para aprovechar las capacidades en las que destacan pero también poder favorecer aquellas otras que necesitan ser atendidas durante el curso (Currie 2003). Al evaluar la planificación de nuestras clases a la luz de las inteligencias múltiples y con la información recabada sobre nuestro perfil y el de nuestros alumnos, tanto de forma individual como en su conjunto, podemos diagnosticar qué inteligencias estamos privilegiando en nuestras clases y ver si coinciden con las que exhiben nuestros alumnos:

A menudo, los profesores de segundas lenguas poseen un alto grado de inteligencia lingüística, hecho que influye en el modo de plantear sus clases. Muchos alumnos son más fuertes en otras inteligencias y encuentran más interesantes otros modos de acercarse a la materia que no sean puramente lingüísticos. Para lograr un aprendizaje con éxito es necesario sintonizar con el modo de entender de los aprendices ya que nadie aprende algo que no logra entender o que no conecte con su experiencia. Ayudar al alumno a lograr experiencias que desarrollen todas las inteligencias puede lograrse a través de aquellas que ya posee en un mayor grado.

(García, 2004)

Para paliar los desajustes que puede arrojar dicho diagnóstico, Armstrong (1994) propone una serie de preguntas para la autorreflexión del profesor que le pueden guiar en la integración de todas las inteligencias en sus clases: ¿Cuándo debo recurrir al lenguaje hablado y cuándo al escrito? (inteligencia lingüística) ¿De qué manera puedo incluir los números, los cálculos matemáticos, el razonamiento lógico, las clasificaciones y el pensamiento crítico? (inteligencia lógico-matemática) ¿Cómo explotar correctamente los apoyos visuales, el color, el arte, las metáforas o los organizadores visuales? (inteligencia espacial) ¿Cómo y cuando es posible implicar el cuerpo o proporcionar actividades que obliguen a los alumnos a explotar sus habilidades

manuales? (inteligencia corporal-cinestésica) ¿Cómo incorporar la música, trabajar con el sonido ambiental o explotar los puntos claves de un ritmo o melodía? (inteligencia musical) ¿Cuándo es más apropiado organizar el trabajo en parejas o de forma cooperativa en grupos? (inteligencia interpersonal) ¿Cuándo y cómo recurrir a la evocación de sentimientos o vivencias personales? (inteligencia intrapersonal). Cuestiones como estas pueden servir de punto de partida al profesor para poder presentar los contenidos desde múltiples perspectivas.

El propio Armstrong (2000:42) intenta responder a estas preguntas (Figura 4.3.), proponiendo actividades y estrategias ligadas a las diferentes inteligencias. En ella se evidencia la relación, ya mencionada anteriormente, entre algunas de ellas y otras propuestas de inspiración humanista como la Sugestopedia o el Aprendizaje Cooperativo. Armstrong señala cómo la inteligencia lingüística es la que más se ha desarrollado en la enseñanza de lenguas, así que puede ser interesante ver cuáles son las propuestas para desarrollar las otras inteligencias, tanto en el apartado de la metodología, como en los contenidos con el tipo de actividades y, sobre todo, ver hasta qué punto son factibles y con qué resultados.

Armstrong (2000:76) propone también otras aplicaciones sobre cómo aprovechar las inteligencias múltiples para mejorar la dinámica de la clase. Esta vez como método para estructurar rutinas de la clase tales como actividades de calentamiento, realizar transiciones entre las actividades, dar instrucciones o para formar grupos:

Essentially, the underlying mechanism of each of these routines involves cueing students in such a way as to link symbols from one or more of the eight intelligences to specific commands and behaviours. In other words, teachers need to discover ways of cueing students not simply through the spoken word, but through pictures or graphic symbols (spatial), gestures and physical movements (bodily-kinesthetic), musical phrases (musical), logical patterns (logical-mathematical), social signs (interpersonal), feeling-toned stimuli (intrapersonal), and living things (naturalist).

Figura 4.3.

Resumen de las ocho formas de enseñanza correspondientes a las diferentes inteligencias

Intelligence	Sample Educational Movement (primary intelligence)	Sample Teacher Presentation Skill	Sample Activity to Begin a Lesson
Linguistic	Whole Language	teaching through storytelling	long word on the blackboard
Logical-mathematical	Critical Thinking	Socratic questioning	posing a logical paradox
Spatial	Integrated Arts Instruction	drawing/mind-mapping concepts	unusual picture on the overhead
Bodily-Kinesthetic	Hands-On Learning	using gestures / dramatic expressions	mysterious artefact passed around the class
Musical	“Suggestopedia”	Using voicing rhythmically	Piece of music played as students come into class
Interpersonal	Cooperative learning	dynamically interacting with students	“Turn to a neighbour and share...”
Intrapersonal	Individualized instruction	bringing feeling into presentation	“Close your eyes and think of a time in your life when...”
Naturalist	Ecological studies	linking subject matter to natural phenomena	bring in an interesting plant or animal to spark discussion about topic

El autor sugiere incluso que sean los propios alumnos los que propongan el diseño de los procedimientos, dibujando sus propios símbolos para indicar las reglas en el aula, eligiendo la música que marque las diferentes partes de la clase o sugiriendo cualquier otra forma para marcar diferentes dinámicas.

Conviene advertir que Armstrong no quiere decir que todo contenido o estrategia haya que presentarlo de siete u ocho formas diferentes, para corresponder a las diferentes inteligencias, sino, más bien, que hay que intentar que estas se vean reflejadas en las actividades de forma alternativa y equilibrada. Las preguntas y estrategias que Armstrong propone pueden servirnos de guía de nuestra labor docente, sin olvidar lo que destaca García (2004):

Utilizar la teoría de las inteligencias múltiples supone, fundamentalmente, proporcionar el mayor número de oportunidades de aprendizaje en el aula, de modo que los estudiantes se impliquen en la adquisición de destrezas y en un aprendizaje significativo. La teoría no es una técnica, ni un enfoque, ni un método de enseñanza, sino una especie de lente que puede ayudar a los agentes del proceso educativo a lograr sus metas.

Además, según Gardner (2004a: 245), dentro de una misma inteligencia sería posible utilizar diferentes puntos de entrada. En su libro, *The Unschooled Mind*, explica cómo cualquier tema lo suficientemente rico o cualquier concepto que valga la pena enseñar es susceptible de ser abordado desde al menos cinco formas distintas. Para ello recurre a la metáfora de una habitación que representaría el tema o la materia objeto de estudio, a la que se puede acceder por cinco puertas diferentes. Cada estudiante podría así elegir el punto de entrada más apropiado según sus capacidades. Tener en cuenta estas puertas de entrada a los nuevos conocimientos facilitaría la comprensión de conceptos por parte de los estudiantes, a la vez que permite que los alumnos puedan, más adelante, explorar otros puntos de acceso distintos a los que más se adaptan a su forma de aprender, a fin de desarrollar otras capacidades. Estos cinco accesos posibles a cualquier tema o materia serían: el estético, el narrativo, el lógico-cuantitativo, el fundamental y el experimental. García (2004a) cita algunos ejemplos específicos para la clase de idiomas. El punto de entrada estético propone utilizar manifestaciones de tipo artístico en el aula que apelan principalmente a los sentidos (obras de arte pictóricas, escultóricas, canciones, poemas, etc.). El narrativo se referiría a actividades que permiten trabajar con tipologías textuales, escritura creativa, explicar gustos personales y justificarlos, capacidad discursiva, etc. Con el lógico-cuantitativo los estudiantes tendrían que ordenar una secuencia narrativa o musical, inventar un final para una historia o deducir una regla y aplicarla a través de ejemplos. El punto de entrada fundamental implica que el alumno sea capaz de reconocer los grandes temas que subyacen a unos contenidos y se relacionaría más con estrategias de reflexión teórica casi de carácter filosófico, un camino que se podría explorar en actividades de debate o de desarrollo y exposición de un tema, lectura y análisis de una novela, crítica de una película, etc. De forma complementaria, el último punto, experiencial, supone un implicación directa del alumno que vive la experiencia como si fuera real, a través de juegos de roles, participando en un foro real para discutir un tema, describiendo un viaje, etc.

Efectivamente, como señala García (2004a): *muchas de las actividades que ahora se presentan bajo la perspectiva de las Inteligencias múltiples ya venían siendo utilizadas en la práctica habitual de los profesores de L2 dentro del enfoque comunicativo.* Entonces ¿qué nos aporta esta teoría a los profesores de idiomas? Como dice Christison (1998:2): [Gardner] *help us understand the diversity we observe in our students and provide a framework for addressing these differences in our teaching.* Es decir, las inteligencias múltiples son herramientas que nos permitirían sistematizar las diferencias individuales, al proporcionarnos un marco que ordene nuestra labor y dé cabida a las diversas formas de aprender de nuestros alumnos. Investigadores como Michael Berman (2000-2006) defienden incluso la importancia de una metodología basada en las inteligencias múltiples a partir de criterios cognitivos basados en el funcionamiento del cerebro:

It is clear that unless we teach multi-modally and cater for all the intelligence types in each of our lessons, we will fail to reach all the learners in the group whichever approach to teaching we adopt. Another reason for teaching multi-modally is that with high levels of stimulus and challenge there are higher ratios of synapses (connections) to the neurons in the brain. This means more routes for higher order cognitive functioning. The optimal conditions for synaptic growth would include multiple complex connective challenges where, in learning, we are actively engaged in multi-sensory immersion experiences.

Una idea, que puede sonar un poco ambiciosa pero, al menos, es un punto de partida que además se traslada a un aspecto olvidado por el método comunicativo de lenguas: la evaluación. Con frecuencia en las clases de idiomas, llegados a este punto, la metodología deja de ser comunicativa para medir al alumno con pruebas que tienen poco o nada que ver ni con la práctica real de la lengua ni con sus capacidades individuales, volviendo a privilegiar sólo algunas inteligencias. Aplicar la teoría de Gardner a la clase de idiomas pasa también por reformular la evaluación, bien en forma de proyectos, cuya tipología discutiremos en la sección de este capítulo reservada a tal efecto, bien recurriendo a tareas que apelen a las diferentes inteligencias:

The next step was for me to match my methods of assessment to my language-learning activities. I wanted to make certain that my work was balanced for intelligences addressed not only in terms of the learning activities I provided, but also in the way I was assessing my students. (...) So for each linguistic task for example, you create seven different generic assessments, one for each of the seven intelligences. I might ask my students to read an article. This is a

linguistic task. My method of assessment could include writing a response. In this case, I would have a linguistic task with a linguistic assessment. However, if I asked the students to read an article and draw a picture, I would be using a spatial assessment. If they read an article and shared it with a partner, they would be using interpersonal intelligence as a means of assessment. I often allow students to choose the task and method of assessment from two or three alternatives.

(Christison, 1995-6)

Por tanto, la evaluación debe ser, ante todo, coherente con la forma de enseñar y en este sentido, las inteligencias múltiples pueden asistirnos para proponer formas de evaluar que den cabida a la diversidad intelectual de nuestros alumnos.

Christison concluye además cómo la aplicación de la teoría es tan diversa que no habrá dos profesores que la adapten a sus clases de la misma forma, bien tomando como referencia los puntos de acceso bien introduciendo estrategias y actividades dirigidas a las diferentes inteligencias: *There is no single correct answer or road to follow.* (Christison, 1998). Lo importante es comprender la teoría y valorar de qué manera puede enriquecer la planificación de nuestras clases.

4.3. El papel de los profesores.

El primer paso como profesores será saber cuáles son las inteligencias en las que destacamos a los efectos de ver cómo estas determinan nuestras elecciones pedagógicas y, por tanto, pueden estar condicionando la forma de aprender de nuestros alumnos al privilegiar a aquellos que tienen unas preferencias cognitivas similares a la nuestra. Tal y como señala Armstrong (2000:12): *Before applying any model of learning in a classroom, we should first apply it to ourselves as educators and adult learners, for unless we have an experiential understanding of the theory and have personalized its content, we are unlikely to be committed to using it with students.*

El inventario que Armstrong propone para tener información sobre nuestras preferencias intelectuales puede que sea uno de los intentos más serios, extensos y detallados para sistematizar las habilidades correspondientes a las diferentes inteligencias. No obstante, no puede evitar pequeños deslices ya que algunas preguntas que incluye caen en generalizaciones poco útiles tales como: *Mi life would be poorer if there were no music in it-* inteligencia musical- , difíciles de contestar de una forma categórica como: *I would rather spend my evenings at a lively party than stay at home*

alone –interpersonal- o demasiado ligadas a la cultura occidental en general, o anglosajona en particular: *I favour social pastimes such as Monopoly or bridge over individual recreations such as video games and solitaire.* En este sentido, adolece de las limitaciones propias de un inventario de estas características, de ahí que Armstrong insista acertadamente en su carácter parcial para describir nuestra gama de capacidades y en la necesidad de interpretar nuestras respuestas en términos cualitativos:

It's important to keep in mind that this inventory is not a test, and that 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. The purpose of the inventory is to begin to connect you to your own life experiences with the eight intelligences. What sorts of memories feelings, and ideas emerge from this process?

(Armstrong, 2000:12)

Más orientado hacia los profesores, es el cuestionario que propone Christison (1998) (Figura 4.4. –ver página siguiente). Esta investigadora organiza talleres de formación de profesores sobre las formas de aplicar las inteligencias múltiples en el aula de idiomas. Como actividad para romper el hielo señala cómo selecciona algunas preguntas de este inventario para realizar una actividad utilizada en las clases de idiomas (“Encuentra a alguien que...”). La tarea (Figura 4.5.) consiste en localizar en clase a alumnos que demuestren que pueden realizar una serie de acciones que se corresponden con las ocho inteligencias (Armstrong, 1995:36):

<i>Figura 4.5.</i>	
<i>Encuentra a alguien que ...</i>	
Find someone who can :	
_____ hum something by Mozart	(Music Smart)
_____ do a simple dance step	(Body Smart)
_____ recite four lines from a poem	(Word Smart)
_____ explain why the sky is blue	(Logic Smart)
_____ briefly share a recent dream	(Self Smart)
_____ draw a picture of a horse	(Picture Smart)
_____ honestly say she is relaxed and comfortable relating to other people during this exercise	(People Smart)
_____ name five different types of birds (or trees) that are found in the immediate area	(Nature Smart)

Figura 4.4.
Inventario de inteligencias múltiples para profesores.

Directions: Rank each statement below 0, 1, or 2. Write 0 next to the number if the statement is not true. Write 2 in the blank if you strongly agree with the statement. A score of 1 places you somewhere in between. Compare your scores in different intelligences. What is your multiple intelligence profile? Where did you score highest? lowest?

Linguistic Intelligence

- I write and publish articles.
- I read something almost every day that isn't related to my work.
- I pay attention to billboards and advertisements.
- I often listen to the radio and cassette tapes of lectures and books.
- I enjoy doing crossword puzzles.
- I use the blackboard, the overhead projector, or charts and posters when I teach.
- I consider myself a good letter writer.
- If I hear a song a few times, I can usually remember the words.
- I often ask my students to read and write in my classes.
- I have written something that I like.

Musical Intelligence

- I have no trouble identifying or following a beat.
- When I hear a piece of music, I can easily harmonize with it.
- I can tell if someone is singing off-key.
- I have a very expressive voice that varies in intensity, pitch, and emphasis.
- I often use chants and music in my lessons.
- I play a musical instrument.
- I listen to music frequently in the car, at work, or at home.
- I know the tunes to many songs.
- I often hum or whistle a tune when I am alone or in an environment where I feel comfortable.
- Listening to music I like makes me feel better.

Logical-Mathematical Intelligence

- I feel more comfortable believing an answer is correct if it can be measured or calculated.
- I can calculate numbers easily in my head.
- I like playing card games such as hearts, gin rummy, and bridge.
- I enjoyed math classes in school.
- I believe that most things are logical and rational.
- I like brain-teaser games.
- I am interested in new developments in science.
- When I cook, I measure things exactly.
- I use problem-solving activities in my classes.
- My classes are very consistent; my students know what to expect.

Spatial Intelligence

- I pay attention to the colors I wear.
- I take lots of photographs.
- I like to draw.
- I especially like to read articles and books with many pictures.
- I am partial to textbooks with illustrations, graphs, and charts.
- It is easy for me to find my way around in unfamiliar cities.
- I use slides and pictures frequently in my lessons.
- I enjoy doing puzzles and mazes.
- I was good at geometry in school.
- When I enter a classroom, I notice whether the positioning of the students and teacher supports the learning process.

Figura 4.4. (continuación)
Inventario de inteligencias multiples para profesores.

Bodily-Kinesthetic Intelligence

I like to go for long walks.
I like to dance.
I engage in at least one sport.
I like to do things with my hands such as carve, sew, weave, build models, or knit.
I find it helpful to practice a new skill rather than read about it.
I often get my best ideas when I am jogging, walking, vacuuming, or doing something physical.
I love doing things in the outdoors.
I find it hard to sit for long periods of time.
I often do activities in my classes that require the students to move about.
Most of my hobbies involve a physical activity of some sort.

Intrapersonal Intelligence

I regularly spend time meditating.
I consider myself independent.
I keep a journal and record my thoughts.
I would rather create my own lessons than use material directly from the book.
I frequently create new activities and materials for my classes.
When I get hurt or disappointed, I bounce back quickly.
I articulate the main values that govern my life and describe the activities that I regularly participate in that are consistent with these values.
I have hobbies or interests that I enjoy doing on my own.
I frequently choose activities in the classroom for my students to work on alone or independently.
I encourage quiet time and time to reflect in my classes.

Interpersonal Intelligence

I prefer going to a party rather than staying home alone.
When I have problems, I like to discuss them with friends.
People often come to me with their problems.
I am involved in social activities several nights a week.
I like to entertain friends and have parties.
I consider myself a leader and often assume leadership roles.
I love to teach and show someone how to do something.
I have more than one close friend.
I am comfortable in a crowd or at a party with many people I don't know.
My students help decide on the content and learning process in my classes.

Naturalist Intelligence

I am good at recognizing different types of birds.
I am good at recognizing different types of plants.
I like to garden.
I enjoy having pets.
It's easy for me to tell the make and year of most cars.
I often look at the sky and can tell you the different types of clouds and what kind of weather they bring.
It's easy for me to tell the weeds from the plants.
I like to spend time in the outdoors.
I enjoy learning about rocks.
I have plants in my home and office.

En la actividad que propone Armstrong, no basta con dar una respuesta afirmativa, ya que esto sería reducir nuevamente el espectro de capacidades a la inteligencia lingüística, sino que hay que demostrar que se es capaz de realizar la acción (dibujando, cantando, bailando, dando una explicación, etc...).

Participar en una tarea de este tipo es un buen preámbulo para que los profesores puedan reflexionar sobre la relación entre sus habilidades y las distintas inteligencias, además de ser espectadores directos de cómo cada persona presenta una combinación de inteligencias particular ya que: *The best way to assess your own multiple intelligences, therefore, is through a realistic appraisal of your performance in the many kinds of tasks, activities, and experiences associated with each intelligence.* (Armstrong, 2000:12)

Una vez que nos hemos familiarizado con la teoría de Gardner y que tenemos una idea intuitiva sobre el retrato robot de nuestras inteligencias, podemos intentar categorizar las actividades que utilizamos en nuestras clases en función de las inteligencias que representan. Fonseca (2007) propone una sencilla tarea para relacionar una lista de ocho actividades con las diferentes inteligencias (Figura 4.6.).

Figura 4.6.

De la inteligencia musical a la inteligencia emocional: formas alternativas para la enseñanza.

1. Componer la música y la letra de una canción.	a) Inteligencia interpersonal
2. Recordar tu propia apariencia cuando tenías siete años y describirte.	b) Inteligencia lógica-matemática
3. Describir el proceso de reciclaje del papel.	c) Inteligencia musical
4. Explicar con gestos el título de una película.	d) Inteligencia lingüística-verbal
5. Controlar tu ira y expresar tus sentimientos sin herir a otra persona.	e) Inteligencia intrapersonal
6. Estudiar apoyándote en tu propio estilo de aprendizaje.	f) Inteligencia cinética-corporal
7. Calcular el dinero que necesitas para irte con una amiga a Londres.	g) Inteligencia visual-espacial-artística
8. Aportar ideas sobre cómo contaminar menos.	i) Inteligencia naturalista

Esta tarea evidencia la dificultad de lograr una correspondencia unívoca entre actividades e inteligencias ya que, muchas de ellas se nutren de más de una (Figura 4.7.). Por ejemplo, la nº 2: *Recordar tu propia apariencia cuando tenías siete años y describirte* necesita principalmente de la inteligencia visual (recordar tu imagen), lingüística (describirte) o la nº 7: *Calcular el dinero que necesitas para irte con una amiga a Londres*, implica a las inteligencias lógico-matemática (prever gastos y hacer el presupuesto) e interpersonal (saber compatibilizar las necesidades y preferencias de tu amiga para planificar el viaje). Al reflexionar sobre esta actividad, he advertido precisamente cómo la interpretación y la aplicación de la teoría de Gardner no tiene una única respuesta⁹.

*Figura 4.7.
Respuestas de Fonseca (2007) a la actividad de la Figura 4.6.*

1. Inteligencia musical/ inteligencia lingüística-verbal.
2. Inteligencia intrapersonal/ inteligencia lingüística-verbal.
3. Inteligencia naturalista/ inteligencia lingüística-verbal / inteligencia lógico-matemática.
4. Inteligencia cinética-corporal.
5. Inteligencia lingüística-verbal / inteligencia intrapersonal/ inteligencia interpersonal.
6. Inteligencia intrapersonal.
7. Inteligencia lógico-matemática.
8. Inteligencia naturalista/ inteligencia lingüística-verbal.

La taxonomía que propone Christison (1998a: 7-8) puede servirnos de guía para clasificar el repertorio de actividades que utilizamos en el aula de idiomas (Figura 4.8.).

⁹ De hecho, al comparar las combinaciones de inteligencias que atribuye Fonseca (2007) a las actividades 2 y 7 (ver Figura 4.7 , con mi propia interpretación, se puede concluir como cada cual puede hacer participar más o menos aquellas inteligencias que tiene más desarrolladas en la resolución de una tarea. Quizás para la primera actividad *Componer la música y la letra de una canción* un músico o un cantante hubiera podido incluir también las inteligencias intrapersonal e interpersonal, si ellos parten de sus experiencias personales o su relación con otras personas para crear una canción..

Figura 4.8.

Taxonomía de actividades de aprendizaje clasificadas por inteligencias.

Linguistic Intelligence

lectures	student speeches
small and large group discussions	story-telling
books	debates
worksheets	journal keeping
word games	memorizing
listening to cassettes or talking books	using word processors
publishing (creating class newspapers or collections of writing)	

Logical/Mathematical Intelligence

scientific demonstrations	creating codes
logic problems and puzzles	story problems
science thinking	calculations
logical-sequential presentation of subject-matter	

Spatial Intelligence

charts, maps, diagrams	visualization
videos, slides, movies	photography
art and other pictures	using mind maps
imaginative storytelling	painting or collage
graphic organizers	optical illusions
telescopes, microscopes	student drawings
visual awareness activities	

Bodily-Kinesthetic Intelligence

creative movement	hands-on activities
Mother-may-I?	field trips
cooking and other “mess” activities	mime
role plays	

Musical Intelligence

playing recorded music	singing
playing live music (piano, guitar)	group singing
music appreciation	mood music
student-made instruments	jazz Chants

Interpersonal Intelligence

cooperative groups	conflict mediation
peer teaching	board games
group brainstorming	pair work

Intrapersonal Intelligence

independent student work	reflective learning
individualized projects	journal keeping
options for homework	interest centers
inventories and checklists	self-esteem journals
personal journal keeping	goal setting
self-teaching/programmed instruction	

Para completar este análisis, lo ideal sería realizar un seguimiento de nuestra planificación didáctica a lo largo de una semana o de un número determinado de clases para lo que Christison (1998a) y Fonseca (2007) proporcionan tablas complementarias (Figura 4.9. y Figura 4.10. respectivamente)

Figura 4.9.
Planificación semanal de actividades referidas a las diferentes inteligencias.

Course Title _____
From _____ To _____

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
Linguistic/Verbal					
Musical					
Logical					
Spatial/Visual					
Kinesthetic					
Interpersonal					
Intrapersonal					

Figura 4.10.
Ficha de observación
Tipología de actividades y de recursos para la enseñanza del español.

Rodea la respuesta que mejor describe tu quehacer docente. 0= nunca 1= a veces 2= siempre

Canciones	0	1	2
Imágenes	0	1	2
Ejercicios gramaticales	0	1	2
Actividades en grupo	0	1	2
Mapas conceptuales	0	1	2
Chistes	0	1	2
Lecturas	0	1	2
Actividades al aire libre	0	1	2
Juegos	0	1	2
Actividades teatrales	0	1	2
Actividades artísticas que requieren manipulación con destreza	0	1	2
Actividades para reflexionar sobre uno mismo	0	1	2
Vídeo	0	1	2
Proyectos	0	1	2
Música	0	1	2
Ejercicios con visualizaciones	0	1	2
Escritura creativa	0	1	2

Christison (1998b) recuerda como: *As an EFL teacher educator, you also naturally choose classroom activities that complement your own multiple intelligence profile. The types of learning activities teachers select are often directly related to their experiences in the real world.* Una afirmación que ilustra con su experiencia personal. Al revisar su propia planificación didáctica a lo largo de una semana, constató cómo eludía sistemáticamente actividades relacionadas con las inteligencias lógico-matemática y la musical en sus clases, hizo un esfuerzo para incluir tareas en las que los estudiantes tenían que cantar o escribir la letra de una canción que fuera adecuada para una melodía concreta:

Trying this new activity felt like a big risk for me. However, when I saw how much my students learned from each other, how much they interacted and used English, how much they seemed to enjoy it, and how successful they felt about the activity, I was glad that I had taken the risk. It was my choice to explore additional possibilities in my lesson planning.

Christison subraya así el hecho de que utilizar las inteligencias múltiples como herramienta de evaluación y seguimiento para sus técnicas de enseñanza la ayudó a sistematizar el diseño de sus clases: *how MI theory informed language teaching and learning in my classroom. My decisions about activities as they relate to MI theory were made by choice and not by accident.* Esta sea probablemente la idea fundamental que como profesores debemos retener, cómo las inteligencias múltiples pueden ayudarnos a que nuestras elecciones pedagógicas no sean fruto de la casualidad o estén condicionadas por nuestro perfil cognitivo sino, más bien, que sean algo planificado de forma consciente desde la reflexión, la necesidad y el deseo de llegar a todos nuestros alumnos. 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 evidencie 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.

Para que nuestra actuación como profesores sea coherente, habrá que desarrollar diferentes métodos de evaluación que den cabida también a las ocho inteligencias: *Not only should teachers be concerned with multiple intelligences in their lesson plans, they should also be concerned with multiple intelligences in the assessment techniques they employ* (Christison, 1998b). Por ejemplo, en vez de utilizar el típico examen de papel y lápiz que los estudiantes tienen que responder individualmente, Christison explica cómo reparte a la mitad de la clase las preguntas y a la otra mitad las respuestas, diseñadas con la suficiente dificultad, para que los alumnos circulen por la clase en busca del compañero que complete su información, con lo cual entra en juego no sólo su inteligencia lingüística sino también interpersonal y corporal-cinestésica: *By changing the focus of the assessment component, you can expand on the number of intelligences that are being developed in the lesson.*

Como hemos visto, muchas de las características que definen al profesor de idiomas que orienta su trabajo en el marco de las inteligencias múltiples coinciden con el papel que el método comunicativo también le otorga: tiene que velar por la interacción en clase, recurrir a diferentes apoyos visuales y sonoros, hacer que los estudiantes resuelvan tareas colaborando con sus compañeros, relacionar los contenidos con la experiencia personal del alumno, etc. ¿Qué aporta entonces esta teoría a los profesores de idiomas? La siguiente cita de Richards y Rodgers (2003: 119-120) enumera los factores que distinguen al profesor que se inspira en esta teoría, quien debe tomar las diferencias individuales como eje de su labor pedagógica:

- **Apoye los puntos fuertes.** *Si desea que un atleta o un músico (o un alumno que posea alguno de estos talentos) sea un estudiante de idiomas dedicado y aprovechado, estructure los materiales de aprendizaje para cada individuo (o grupo similar de individuos) en torno a estos puntos fuertes.*
- **En la variedad está el gusto.** *El proporcionar una rica mezcla de actividades de aprendizaje, dirigidas por el profesor, que apelen de maneras diversas a las ocho diferentes inteligencias contribuye a que la clase sea interesante, animada y eficaz para todos los alumnos.*
- **Elija una herramienta que se ajuste al trabajo.** *La lengua tiene gran variedad de dimensiones, niveles y funciones. Se obtendrá un mayor provecho educativo en estas diferencias facetas de la lengua si se relaciona su aprendizaje con el tipo más apropiado de actividad de IM.*
- **Todas las tallas valen para uno.** *Todos los individuos ejercitan todas las inteligencias aun cuando algunas puedan ser inconscientes o estar infravaloradas. La pedagogía que apela a todas las inteligencias habla a la "persona total" de una forma distinta a como lo hacen enfoques más unifacéticos. Un enfoque IM ayuda a desarrollar a la Persona Total que hay en*

cada estudiante, lo cual es de la máxima utilidad también para los requerimientos de la persona en cuanto al aprendizaje de idiomas.

- **Yo y los míos.** *Se sostiene que los tests de CI contienen un fuerte sesgo en favor de las concepciones occidentales de la inteligencia. Otras culturas valoran tal vez otras inteligencias más que las medidas por los tests de CI. Dado que el aprendizaje de idiomas supone también un aprendizaje de la cultura, al estudiante de una lengua le es útil estudiarla en un contexto que reconozca y haga honor a una serie de inteligencias valoradas de formas diversas.*

Si bien estas sugerencias no son siempre fáciles de llevar a la práctica por limitaciones prácticas, tales como el elevado número de estudiantes al que a veces nos enfrentamos, el diseño de las aulas o la obligación de cumplir un programa impuesto, si merece la pena, sin embargo, reflexionar sobre ellas e intentar llevarlas a la práctica en la medida de nuestras posibilidades, y en función de nuestra situación docente particular. Como apunta Armstrong (2000:40), la teoría de Gardner también puede servir para mejorar una tipología de clase más tradicional en la que el profesor imparte clases magistrales.

Even traditional linguistic teaching can take place in a variety of ways designed to stimulate the eight intelligences. The teacher who lectures with rhythm emphasis (musical), draws pictures on the board to illustrate points (spatial), makes dramatic gestures as she talks (bodily-kinesthetic), pauses to give students time to reflect (intrapersonal), asks questions that invite spirited interaction (interpersonal), and includes references to nature in her lectures (naturalist) is using MI principles within a traditional teacher-centered perspective.

(Armstrong, 2000:40)

Una sugerencia que prueba como dicha teoría no tiene un carácter normativo ni una única interpretación: *Rather, it gives teachers a complex mental model from which to construct curriculum and improve themselves as educators* (Campbell, 1997: 19). Tal y como sintetizan (Richards y Rodgers, 2003:120), aplicar la teoría de las inteligencias múltiples a nuestra práctica docente implica no sólo un desarrollo profesional sino también un crecimiento personal:

Los profesores se convierten así en desarrolladores de programas, diseñadores y analistas de clases, descubridores o inventores de actividades y, lo más decisivo de todo, organizadores de una abundante variedad de actividades multisensoriales dentro de los límites realistas de tiempo, espacio y recursos del aula. Se les anima a que no se consideren simplemente profesores de idiomas. Tienen un papel que no es sólo mejorar las capacidades de sus alumnos relativas a la segunda lengua, sino convertirse en importantes “colaboradores en el desarrollo general de las inteligencias de los estudiantes”

4.4. El papel de los alumnos.

Hemos señalado ya que una de las ideas más atractivas que propone Gardner es que: *define a la inteligencia como una capacidad y la convierte en una destreza que se puede desarrollar* (Morchio, 2004). Esta premisa es alentadora para los profesores, ya que prima el entorno sobre el peso de la genética, pero también implica una gran responsabilidad porque de ellos depende el crear el contexto adecuado para potenciar las inteligencias. Sin embargo, tal y como reconoce Gardner (2001: 6): *Much work needs to be done on the question of how the intelligences can best be mobilized to achieve specific pedagogical goals.*

Así, antes de pensar en aplicar la teoría de las inteligencias múltiples, sería necesario responder a una pregunta clave que Gardner lanza: *Do we agree that every child can learn and wants to succeed in school and in life?* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a: 52). Una premisa que no resulta tan evidente y que, en muchos casos, no se adopta como punto de partida. Como profesores, no siempre vemos a los alumnos en términos de lo que saben hacer sino que los juzgamos de acuerdo a sus carencias, condicionando la propia visión que ellos tienen de sí mismos como alumnos. Por ello, Christison (1995-6) recomienda hacer explícita la teoría de Gardner para que los alumnos sean conscientes de que poseen distintos potenciales y de que difieren en su forma de aprender. Es decir, se insiste en la necesidad de que los estudiantes conozcan sus preferencias cognitivas en el momento de procesar la información ya que: *Recent research supports the idea that learners benefit from instructional approaches that help them reflect on their own learning* (Marzano, 1988), *so the first step is to explain MI Theory to your language learners.*

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). Así, se pueden fomentar las creencias positivas de los alumnos sobre sus propias capacidades lo cual repercute muy favorablemente en su autoestima como aprendices y en sus resultados, ya que, como cita Arnold (2000b: 280): *En muchas aulas de idiomas, sin embargo, las oportunidades para que los alumnos consigan retroalimentación positiva más allá del logro lingüístico están limitadas.*

Al valorar capacidades más allá de las puramente lingüísticas, la teoría de Gardner puede contribuir a un cambio en el autoconcepto del alumno, de manera que se dé cuenta de qué estrategias le pueden funcionar, rentabilice su esfuerzo y se motive, desterrando los prejuicios acerca de la capacidad intelectual de los estudiantes que tienen peores resultados académicos:

But if the data elicited by the multiple intelligence questionnaire is discussed by the whole group, it should be obvious to all of the students that each and every one of them has areas of strength and areas of weakness. Some of these strengths and weaknesses might not normally be obvious in a traditional language learning classroom, but 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)

Para explicar la teoría, Armstrong (2000:31) sugiere comenzar preguntando a los estudiantes una cuestión tan sencilla como efectiva: *“How many of you think you’re intelligent?”* Curiosamente, él señala como el número de manos que se alzan para dar una respuesta afirmativa es inversamente proporcional al nivel que cursan los alumnos. Es decir, conforme los alumnos completan su escolarización va disminuyendo la confianza que sienten respecto a su capacidad intelectual: *This reminds me of New York University professor Neil Postman’s remark that « children go into school as question marks and leave school as exclamation periods.» What do we do in the intervening years to convince children that they’re not intelligent?* En este sentido, recomienda insistir en la idea de que todos somos inteligentes a nuestra manera para lo que aconseja formular preguntas con las que los alumnos puedan identificarse como, por ejemplo: *“How many people here have done a science experiment?”* o *“How many of you enjoy working in groups at least part of the time here in school?”*. Como él mismo explica:

Essentially, I ask questions that build inclusion. I steer clear of questions that might exclude lots of students, such as “How many of you have read fifteen books in the past month?” This is a learning model not for deciding which exclusive group one is a member of, but for celebrating all of one’s potentials for learning. Otherwise, teachers might be preparing the way for students to say “I don’t have to read this book, because I’m not really word smart”.

(Armstrong, 2000:32)

La cita pone también de manifiesto cómo hacer demasiado explícitos los mecanismos pedagógicos puede convertirse en un arma de doble filo, ya que estas ideas tan atractivas desde el punto de vista teórico, pueden no ser tan bien acogidas por los estudiantes, sobre todo si estos han estado inmersos en contextos culturales o educativos que enfatizan metodologías más tradicionales de enseñanza y aprendizaje (Costanzo y Paxton, 1999). Autores como Morchio (2004) señala la resistencia inicial a realizar este tipo de autoanálisis, que puede darse por parte de ciertos alumnos, citando cómo los adultos son más reticentes a adoptar nuevas metodologías. Habría que tener en cuenta el contexto educativo y factores como la edad, la “biografía académica” –si han seguido métodos más o menos tradicionales de enseñanza-, la cohesión como grupo, etc.

Se observó también que los adultos tienen marcadas preferencias por ciertos estilos de aprendizaje. Los cambios radicales, especialmente de nuevas metodologías, pueden no ser bienvenidos y generar cierta hostilidad. Un modo de vencer dichas barreras es a través de encuestas en las cuales se identifiquen las creencias y las actitudes que los alumnos tienen hacia el aprendizaje de otro idioma

Si logramos vencer esta predisposición inicial, no hay duda de que nuestros alumnos saldrían beneficiados, especialmente aquellos que no tuvieron demasiado éxito en el contexto académico tradicional:

It may also mean the adult learners who have had little success in traditional classrooms where only linguistic and mathematics skills are valued may experience more success when other intelligences are tapped. Likewise, adult ESL learners from cultures where other intelligences-such as interpersonal or musical-are highly valued may find the MI classroom a productive learning environment.

(Christison, 1998b)

De hecho, son, precisamente, los adultos los que están más influidos por el “bagaje afectivo” que todo estudiante acumula en función de sus éxitos o fracasos durante su vida académica, responsable en muchas ocasiones de minar la confianza del alumno en su propio potencial:

Los adultos tienen un bagaje emocional vinculado a su experiencia educativa, la cual suele ser personal; para algunos su paso por la escuela o la universidad fue una experiencia positiva para otros quizás no lo haya sido tanto. Algunos probablemente piensen que no serán buenos estudiantes tomando sus experiencias pasadas como referente. Es esencial que el docente a cargo de un curso de adultos mayores se ocupe de trabajar y desarrollar la confianza y autoestima de sus educandos.

(Morchio, 2004)

Gardner (1995: 218) señala también las virtudes para aquellos procedentes de otras culturas que se pueden sentir menos marginados académicamente si el sistema les concede más libertad para desarrollar su aprendizaje de acuerdo a sus parámetros culturales:

O tómesese el caso de un individuo cuya lengua materna no es el inglés. Aunque a menudo se piensa que la educación implica simplemente sustituir una lengua por otra, esta opinión resulta una simplificación. Diferentes culturas y subculturas no sólo usan la lengua de distinta manera (por ejemplo, un grupo destaca la narración de historias y la fantasía; otro la exposición de los hechos de forma verídica; un tercero es conciso e indirecto), sino que además hace que su lenguaje interactúe de diferentes maneras con otros modos de comunicación, como la gesticulación, el canto o la demostración de lo que uno quiere decir. 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.

Véase, por ejemplo, Coustan y Rocka (1999) que desarrollaron actividades a partir de la teoría de las IM con alumnos asiáticos que además habían fracasado en la enseñanza tradicional, al ser incapaces de comunicarse en inglés. Aprovechando que a una de las estudiantes, Ka, le gustaba mucho dibujar utilizaron esta vía para que ella mejorara sus capacidades lingüísticas: Ka transmitía sus ideas por medio de dibujos y la profesora, Terri, le respondía verbalmente, lo que permitió a Ka ser capaz poco a poco de expresarse en inglés: *Her drawings became a bridge to learning English and a way for Terri to check on her level of understanding.*

Cabe también plantearse si podría ser útil para estudiantes especiales, bien porque tengan problemas de aprendizaje o porque sean superdotados tal y como señala Armstrong (1995). Este defiende los beneficios que implicaría utilizar un espectro más amplio de inteligencias. Estos alumnos podrían así apoyarse en sus puntos fuertes para desarrollar estrategias compensatorias que pudieran paliar sus carencias.

Volviendo a las estrategias para identificar las inteligencias en las que destacan nuestros alumnos, Armstrong (2000:21) aconseja algo tan simple como efectivo: observar su comportamiento, especialmente cuando los estudiantes no prestan atención en clase:

I've often humorously suggested to teachers that one good way to identify students' most highly developed intelligences is to observe how they misbehave in class. The strongly linguistic student will be talking out of turn, the highly spatial student will be doodling and daydreaming, the interpersonally inclined student will be socializing, the bodily-kinesthetic student will be fidgeting, and the naturalistically engaged student might well bring an animal to class without permission! These students are metaphorically saying through their misbehaviour: "This is how I learn, teacher, and if you don't teach me through the most natural learning channels, guess what? I'm going to do it anyway".

Otro indicador puede ser también el tipo de actividades que desarrollan en su tiempo libre, si tocan algún instrumento musical, practican algún deporte, pintan o simplemente prefieren estar en casa leyendo un libro. Armstrong (2000: 13-6) propone también unas tablas (Figura 4.11.) que pueden orientarnos en la labor de relacionar acciones o preferencias y capacidades intelectuales aunque estas deben ser usadas con precaución y nunca de forma aislada. Constanzo y Paxton (1999) reúnen una serie de testimonios interesantes sobre la experiencia más o menos afortunada de diferentes profesores al evaluar las inteligencias múltiples de sus alumnos. Estos autores comentan como una profesora propuso listas de este tipo a modo de test para que los alumnos las rellenaran directamente, lo cual hicieron con gran dificultad debido a la falta de práctica en tareas de autoevaluación de este tipo. Además, es fundamental que los estudiantes comprendan los efectos positivos de reflexionar sobre sus destrezas individuales:

My elderly Latino students did not see the identification of their intelligence profiles as relevant to our class. They followed the class process I have described, but did not understand how the idea of their intelligence strengths could help them learn. In my view, the thinking about intelligence or "being smart" in eight different ways was not part of their cultural backgrounds, perhaps as a result of their limited experience with literacy. They appeared to be going through the motions to please the teacher, which is part of their educational background. Neither during this part of the class nor later did they take ownership of or show additional interest in the idea of intelligences. I overheard Juanita very softly say something like, "All this is not related to English class."

Figura 4.11.

Un inventario para describir las inteligencias múltiples en adultos

Check those statements that apply in each intelligence category. Space has been provided at the end of each intelligence for you to write additional information not specifically referred to in the inventory items.

Linguistic Intelligence

- _____ Books are very important to me.
- _____ I can hear words in my head before I read, speak, or write them down.
- _____ I get more out of listening to the radio or a spoken-word cassette than I do from television or films.
- _____ I enjoy word games like Scrabble, Anagrams or Password.
- _____ I enjoy entertaining myself or others with tongue twisters, nonsense rhythms, or puns.
- _____ Other people sometimes have to stop and ask me the meaning of the words I use in my writing and speaking.
- _____ English, social studies and history were easier for me in school than math and science.
- _____ Learning to speak or read another language (e.g., French, Spanish, German) has been relatively easy for me.
- _____ My conversations include frequent references to things that I've read or heard.
- _____ I've written something recently that I was particularly proud of or that earned me recognition from others.

Other Linguistic Abilities:

Logical-Mathematical Intelligence

- _____ I can easily compute numbers in my head.
- _____ Math and/or science were among my favourite subjects in school.
- _____ I enjoy playing games or solving brainteasers that require logical thinking.
- _____ I like to set up little "what if" experiments (for example, "What if I double the amount of water I give to my rosebush each week?")
- _____ My mind searches for patterns, regularities, or logical sequences in things.
- _____ I'm interested in new developments in science.
- _____ I believe that almost everything has a rational explanation.
- _____ I sometimes think in clear, abstract, wordless, imageless concepts.
- _____ I like finding logical flaws in things that people say and do at home and work.
- _____ I feel more comfortable when something has been measured, categorized, analyzed, or quantified in some way.

Other Logical-Mathematical Abilities:

Spatial Intelligence

- _____ I often see clear visual images when I close my eyes.
- _____ I'm sensitive to color.
- _____ I frequently use a camera or camcorder to record what I see around me.
- _____ I enjoy doing jigsaw puzzles, mazes, and other visual puzzles.
- _____ I have vivid dreams at night.
- _____ I can generally find my way around unfamiliar territory.
- _____ I like to draw or doodle.
- _____ Geometry was easier for me than algebra in school.
- _____ I can comfortably imagine how something might appear if it were looked down on from directly above in a bird's-eye view.
- _____ I prefer looking at reading material that is heavily illustrated.

Other Spatial Abilities:

Figura 4.11. (continuación)
Un inventario para describir las inteligencias múltiples en adultos

Bodily-Kinesthetic Intelligence

- _____ I engage in at least one sport or physical activity on a regular basis.
- _____ I find it difficult to sit still for long periods of time.
- _____ I like working with my hands at concrete activities such as sewing, weaving, carving, carpentry, or model building.
- _____ My best ideas often come to me when I'm out for a long walk or a jog, or when I'm engaging in some other kind of physical activity.
- _____ I often like to spend my free time outdoors.
- _____ I frequently use hand gestures or other forms of body language when conversing with someone.
- _____ I need to touch things in order to learn more about them.
- _____ I enjoy daredevil amusement rides or similar thrilling physical experiences.
- _____ I would describe myself as well coordinated.
- _____ I need to practice a new skill rather than simply reading about it or seeing a video that describes it.

Other Bodily-Kinesthetic Abilities:

Musical Intelligence

- _____ I have a pleasant singing voice.
- _____ I can tell when a musical note is off-key.
- _____ I frequently listen to music on radio, records, cassettes, or compact discs.
- _____ I play a musical instrument.
- _____ Mi life would be poorer if there were no music in it.
- _____ I sometimes catch myself walking down the street with a television jingle or other tune running through my mind.
- _____ I can easily keep time to a piece of music with a simple percussion instrument.
- _____ I know the tunes to many different songs or musical pieces.
- _____ If I hear a musical selection once or twice, I am usually able to sing it back after accurately.
- _____ I often make tapping sounds or sing little melodies while working, studying, or learning something new.

Other Musical Abilities:

Interpersonal Intelligence

- _____ I'm the sort of person that people come to for advice and counsel at work or in my neighbourhood.
- _____ I prefer group sports like badminton, volleyball, or softball to solo sports such as swimming and jogging.
- _____ When I have a problem, I'm more likely to seek out another person for help that attempt to work it out on my own.
- _____ I have at least three close friends.
- _____ I favour social pastimes such as Monopoly or bridge over individual recreations such as video games and solitaire.
- _____ I enjoy the challenge of teaching another person, or groups of people, what I know how to do.
- _____ I consider myself a leader (or others have called me that).
- _____ I feel comfortable in the midst of a crowd.
- _____ I like to get involved in social activities connected with my work, church or community.
- _____ I would rather spend my evenings at a lively party than stay at home alone.

Other Interpersonal Abilities:

Figura 4.11. (continuación)
Un inventario para describir las inteligencias múltiples en adultos

Intrapersonal Intelligence

- _____ I regularly spend time alone meditating, reflecting, or thinking about important life questions.
- _____ I have attended counselling sessions or personal growth seminars to learn more about myself.
- _____ I am able to respond to setbacks with resilience.
- _____ I have a special hobby or interest that I keep pretty much to myself
- _____ I have some important goals for my life that I think about on a regular basis.
- _____ I have a realistic view of my strengths and weaknesses (borne out by feedback from other sources).
- _____ I would prefer to spend a weekend alone in a cabin in the woods rather than at fancy resort with lots of people around.
- _____ I consider myself to be strong willed or independent minded.
- _____ I keep a personal diary or journal to record the events of my inner life.
- _____ I am self-employed or have at least thought seriously about starting my own business.

Other Intrapersonal Abilities:

Naturalist Intelligence

- _____ I like to spend time backpacking, hiking, or just walking in nature.
- _____ I belong to some kind of volunteer organization related to nature (e.g. Sierra Club), and I'm concerned about helping to save nature from further destruction.
- _____ I thrive on having animals around the house.
- _____ I'm involved in a hobby that involves nature in some way (e.g., bird watching).
- _____ I've enrolled in courses relating to nature at community centers or colleges (e.g., botany, zoology).
- _____ I'm quite good at telling the difference between different kinds of trees, dogs, birds, or other types of flora or fauna.
- _____ I like to read books and magazines, or watch television shows or movies that feature nature in some way.
- _____ When on vacation, I prefer to go off to a natural setting (park, campground, hiking trail) rather than to a hotel/ resort or city/cultural location.
- _____ I love to visit zoos, aquariums, or other places where the natural world is studied.
- _____ I have a garden and enjoy working regularly in it.

Other Naturalist Abilities:

Constanzo y Paxton (1999) recogen también las reflexiones de una de las profesoras que utilizó estas tablas en sus clases. Aunque a los alumnos no les pareció significativo describir sus perfiles intelectuales, sí valoraron positivamente las mejoras derivadas de una metodología inspirada en las IM: *The students came to accept more hands-on, non-traditional activities which were extensions of topics in which they were interested, and I used MI as a framework to inform the development of their learning projects.* Por ello,

es importante realizar actividades de sensibilización más sencillas. Por ejemplo, cita como elaboró un cuadro con dibujos que representaban diferentes dinámicas de clase para que los estudiantes encerraran en un círculo la imagen que se ajustaba a sus preferencias: trabajo individual, en parejas y grupos, con canciones, escribiendo, leyendo, etc.

I decided to create an AMI assessment survey that the students would find easier to complete. I wrote eight scenarios, each containing statements specific to a certain intelligence, and recorded the script on a cassette. As the students listened to the tape, they responded to each scenario by stating whether the statements described them very much, 'a lot,' somewhat, 'a little' or hardly at all.' The students then graphed their responses on a grid. In subsequent class discussions we talked about the intelligences associated with the scenarios. The students began to reflect upon the ways they learn best. The on-going discussions about the students' strengths that stemmed from the development of the profiles were far more valuable than the actual profiles themselves.

Actividades de este tipo resultan menos comprometedoras para los alumnos ya que algunos habían demostrado cierta incomodidad o incapacidad para revelar sus puntos fuertes y débiles. De todas formas, es imprescindible tener en cuenta el contexto cultural y educativo del que proceden los alumnos. Otra de las profesoras relata como en su caso, sus alumnos no tuvieron ningún reparo en comentar abiertamente sus puntos fuertes y débiles

Perhaps the reason my students reacted so differently to this type of assessment than Diane's students did has something to do with their vastly different cultural and educational backgrounds. My students did not find it inappropriate or impolite to discuss their strengths and talents. Through their children, many were already familiar with educational contexts that emphasize individual projects and nontraditional teaching methods. Most of my students had already completed a couple of years of high school and many had held jobs where they had experienced continual success. Maybe they felt less threatened about discussing their strengths and weaknesses because of these experiences.

Además de la observación y la discusión en clase, hay otras fuentes de información a las que como profesores podemos recurrir tales como hablar con los padres, con los profesores de otras asignaturas para ver en cuáles destacan o tienen dificultad, preguntar a los propios alumnos sobre los que consideran sus puntos fuertes o plantear actividades sencillas que revelen sus inteligencias. Por ejemplo, realizar el visionado de una película y pedir a los alumnos que expliquen aquellos aspectos que les han llamado más

la atención. Lazear propone una interesante secuencia de actividades posteriores a la proyección (ver Anexo 4.1.). Unos se fijarán en las relaciones entre los personajes, otros en el decorado, en los diálogos, en la coherencia de la historia o en la banda sonora y estas apreciaciones pueden dar pistas a los profesores sobre las inteligencias de sus alumnos. Otra opción sería que eligieran un tema para preparar una pequeña presentación sobre él ante sus compañeros. El tema elegido y la forma de presentarlo también nos pueden dar muchas pistas sobre sus inclinaciones intelectuales.¹⁰

Armstrong (2000: 33-7) propone también una lista de actividades potenciales para sondear las inteligencias de nuestros estudiantes. Por ejemplo, podemos crear un juego de mesa con el típico tablero que simula un recorrido por el que los jugadores avanzan por turnos con sus fichas, si responden correctamente a una serie de preguntas, hasta que uno de ellos llega a la meta el primero. En este caso, se plantearían no sólo preguntas sino también pruebas que obligaran a los alumnos a recurrir a las diferentes inteligencias, como un juego que estuviera a caballo entre una gymkhana y un trivial pursuit de las inteligencias. Lazear también sugiere una lista de juegos asociados a las diferentes inteligencias (ver Anexo 4.2.). También se puede acordar un espacio de la clase que incluya actividades que ejemplifiquen las distintas inteligencias por las que los alumnos puedan circular y elegir las tareas que prefieren completar:

For instance, you might have students do some writing (“write a short poem”), math (“tell me how long ago was a million seconds ago”), drawing (“draw a picture of an animal”), running (“go outside and run to the end of the block and back”), singing (“let’s all sing “Row, Row, Row Your Boat” together”), sharing (“turn to a partner and share something nice that happened to you this week”), self-reflecting (“close your eyes and think about the happiest moment in your life –you won’t have to share it with anybody”), and observing nature (“look out the window and notice all the living things and natural formations you can see”).

(Armstrong, 2000:34)

¹⁰ En mi experiencia como profesora recuerdo por ejemplo un alumno que preparó un trabajo sobre el subbuteo o fútbol de mesa y el día de su presentación vino a clase vestido con el uniforme oficial para competir en este deporte. Además, aportó todo el material necesario para explicar la dinámica de este juego (la mesa, las figuras de los jugadores...). Él se apoyó sobre todo en sus inteligencias espacial y corporal-cinestésica para sentirse cómodo en sus explicaciones. Otra alumna, por su parte, que era estudiante de música quería hablar sobre la inmigración de los portorriqueños en Estados Unidos para lo que recurrió a una coreografía de la película *West Side Story* para ejemplificar los problemas de integración de este colectivo. Una tercera alumna que destacaba por su inteligencia lógico-matemática y lingüística, explicó el libro *Soldados de Salamina* (Cercas 2001) dentro del contexto histórico de la España del siglo XX, y para ello se sirvió únicamente del discurso oral. Este ejercicio me ayudó como un diagnóstico general para detectar qué inteligencias preferían mis estudiantes.

En esta línea también Campbell (1997:15-6) sugiere unas listas de tareas prácticas para cada inteligencia que pueden ser utilizadas de diversas formas (Figura 4.12.):

<i>Figura 4.12.</i> <i>Menús de actividades clasificados por inteligencias</i>
<p>Linguistic Menu Use storytelling to explain ____ Conduct a debate on ____ Write a poem, myth, legend, short play, or news article about ____ Create a talk show radio program about ____ Conduct an interview of ____ on ____</p> <p>Logical-Mathematical Menu Translate a ____ into a mathematical formula Design and conduct an experiment on ____ Make up syllogisms to demonstrate ____ Make up analogies to explain ____ Describe the patterns or symmetry in ____ Others of your choice ____</p> <p>Bodily-kinesthetic Menu Create a movement or sequence of movements to explain ____ Make task or puzzle cards for ____ Build or construct a ____ Plan and attend a field trip that will ____ Bring hands-on materials to demonstrate ____</p> <p>Visual Menu Chart, map, cluster, or graph ____ Create a slide show, videotape, or photo album of ____ Create a piece of art that demonstrates ____ Invent a board or card game to demonstrate ____ Illustrate, draw, paint, sketch, or sculpt ____</p> <p>Musical Menu Give a presentation with appropriate musical accompaniment on ____ Sing a rap or song that explains ____ Indicate the rhythmical patterns in ____ Explain how the music of a song is similar to ____ Make an instrument and use it to demonstrate ____</p> <p>Interpersonal Menu Conduct a meeting to address ____ Intentionally use ____ social skills to learn about ____ Participate in a service project to ____ Teach someone about ____ Practice giving and receiving feedback on ____ Use technology to ____</p> <p>Intrapersonal Menu Describe qualities you possess that will help you successfully complete ____ Set and pursue a goal to ____ Describe one of your personal values about ____ Write a journal entry on ____ Assess your own work in ____</p> <p>Naturalist Menu Create observation notebooks of ____ Describe changes in the local or global environment ____ Care for pets, wildlife, gardens, or parks ____ Use binoculars, telescopes, microscopes, or magnifiers to ____ Draw or photograph natural objects ____</p>

Campbell (1997: 15) da algunas sugerencias para explotar en clase estos menús de actividades:

Many teachers ask students to select the ways they would like to learn. Others use the menus for homework, rotating through the eight menus over eight weeks. For example, a teacher may ask students to do their homework musically for the first week. The students then share their musical reviews in class. The following week, the teacher repeats the process with a different menu. For the ninth week, the teacher may encourage students to use their favourite homework strategies. In this way, all students confront their weaknesses and engage their strengths.

Hay incluso manuales de español para extranjeros que incluyen ejercicios para que los alumnos relacionen diferentes acciones con la inteligencia correspondiente (Martín, Sánchez y Sans, 2005; García, 2002).

De todas formas, es importante recordar cómo las actividades que seleccionemos para presentar las inteligencias dependerán del número de alumnos, su edad, nivel, formación anterior y los recursos pedagógicos que tengamos a nuestro alcance. Constanzo y Paxton (1999) concluyen como los profesores que tuvieron resultados positivos al aplicar las IM en el aula de idiomas, destacan porque supieron situar a los alumnos en situaciones que les obligaban a revelar sus puntos fuertes. Además, les animaban a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, utilizando la teoría de las inteligencias múltiples más como un filtro orientativo. Por el contrario, aquellos profesores que la utilizaron a posteriori, más para clasificar y sistematizar las respuestas de los alumnos, tuvieron peores resultados:

I used many assessment methods when I evaluated my students' learning preferences. The notes from the teacher journal, as well as the anecdotal musings I wrote after each class, provided useful information. I also examined samples of class work when looking for evidence of student strengths. I assigned writing topics that gave me insight into the students' intelligences. We worked on team-building activities that allowed the students to display their strengths through project work. I gave open-ended assignments such as: What can we do as a group to make our center a more comfortable place in which to work and learn? How can we, as a group, encourage more adults to attend classes at our center?

Esta profesora continúa explicando cómo a su juicio la herramienta más eficaz fueron las impresiones que los alumnos escribían en diarios durante los últimos diez minutos de clases. En ellos, explicaban si las actividades de clase les habían parecido útiles o de qué forma creían que hubieran funcionado mejor para ellos. A partir de las respuestas, la profesora podía iniciar un debate sobre sus preferencias de aprendizaje. Con el tiempo los comentarios de los alumnos se hicieron más largos y reflexivos: *I noticed a new dynamic emerging in the class and a shift in the balance of power. The students began to assume a greater role in determining how the class was organized and what they studied.*

El trabajo desarrollado por esta docente muestra cómo identificar las inteligencias múltiples de nuestros alumnos y hacer que estos reflexionen sobre sus puntos fuertes y preferencias de aprendizaje, es solamente un punto de partida. Es fundamental que los profesores se comprometan a realizar también una labor de seguimiento: *Constant observation and evaluation should be regarded as two of the most important factors in the teaching-learning process, factors which should be essential to the teacher's attitude in the classroom at all times* (Currie, 2003). Para ello, Campbell, Campbell y Dickinson (2004: xxiv) proponen un cuadro (Figura 4.13.) que puede servir tanto para la autoevaluación de las inteligencias como para ver su desarrollo ya que traza la evolución de cada inteligencia, distinguiendo diferentes etapas. Esta gradación arranca desde el principiante, que usaría una inteligencia concreta de una forma más intuitiva y rudimentaria hasta el inventor, capaz de poner una inteligencia al servicio de la creación original. Por ello, Cambourne (1988:122) habla de cómo la labor del profesor y la del antropólogo son equiparables. El antropólogo se basa en la reflexión a partir de la observación directa, la recogida de datos y el análisis de las actividades que realiza un grupo de personas para poder reconstruir la forma de estructurar la realidad de una cultura determinada. En el caso del profesor: *the reality she is trying to construct is how each one of her pupils' knowledge and skill in literacy and all that it entails is changing and developing over time.*

Figura 4.13. Tabla para la autoevaluación del desarrollo de las inteligencias múltiples

	Verbal-Linguistic	Logical-Mathematical	Bodily-Kinesthetic	Visual-Spatial	Musical-Rhythmic	Interpers.	Intrapers	Naturalistic
<p>INVENTOR Invents new forms of communication through the intelligence; identifies new aspects of the intelligence or creates original works.</p>								
<p>EXPERT Demonstrates mastery of the concepts and practices of the intelligence in professional or avocational activities. May be viewed as a specialist</p>								
<p>PRACTITIONER Develops proficiency in the intelligence's symbol system. Understands concepts and skills of a discipline and applies such knowledge in many contexts. Can learn additional skills.</p>								
<p>APPRENTICE Perceives relationships between symbols and objects or events or events they represent. From role-models or instruction, learns symbol system, concepts, and skills of the knowledge.</p>								
<p>NOVICE Learns about the intelligence through exploration of the environment, interaction with others. Observation, imitation, and experimentation instill knowledge and skills.</p>								

La teoría de las inteligencias múltiples pretende así no sólo favorecer el aprendizaje autónomo, sino que se orienta a una educación integral de la persona que ayude a desarrollarse más plenamente como individuo. No se trata de una terapia ni de una reeducación de la conducta como corrientes afines tales como la PNL, sino una educación plenamente humanista que permita a los alumnos no ser sólo mejores estudiantes sino adultos más competentes:

Como los profesores, los alumnos tienen que considerar que participan en un proceso de desarrollo de su personalidad por encima y más allá del de ser unos aprovechados alumnos de idiomas. El aula de IM está concebida como para contribuir al desarrollo de la “persona total”; el entorno y las actividades están encaminadas a permitir que los alumnos lleguen a ser individuos más polifacéticos y estudiantes más prósperos en general. Se les anima a ver sus objetivos en términos más amplios. De manera habitual, deben hacer un inventario de IM y desarrollar sus propios perfiles de IM basados en aquél. “Cuánto mayor sea el conocimiento que tengan los alumnos de sus propias inteligencias y de cómo funcionan, mejor sabrán cómo utilizar esa inteligencia [sic] para acceder a la información y el conocimiento necesarios contenidos en una clase” (Christison, 1997: 9). Todo ello hace posible que los alumnos obtengan beneficio de los enfoques reflexionando sobre su propio aprendizaje.

(Richards y Rodgers, 2003:120)

4.5. Contenido.

John Keating, un atípico profesor de literatura, lograba que sus estudiantes recitaran enérgicamente poesía al pedirles que declamaran unos versos al tiempo que chutaban un balón sobre un fondo de música clásica. Jaime Escalante, un profesor de matemáticas utilizaba imágenes y metáforas para explicar los números negativos: si uno cava en la tierra, el agujero representaría el número negativo mientras que el montón formado por la tierra excavada simbolizaría el número positivo. Ambos ejemplos proceden de dos películas, *Stand and Deliver* (1987) y *El club de los poetas muertos* (1989) que abordaban la enseñanza desde un punto de vista más creativo al que estamos acostumbrados en las aulas. Armstrong (2000:39) utiliza estos dos modelos para ilustrar como: *MI theory essentially encompasses what good teachers have always done in their teaching: reaching beyond the text and the blackboard to awaken student’s minds*. John Goodlad recogía en su pionero estudio “A study of Schooling” (1984: 230) resultados no demasiado alentadoras. A partir de la observación de más de mil clases de secundaria en diferentes puntos de los Estados Unidos, Goodlad concluía cómo el 70 por ciento del tiempo de la clase era absorbido por el discurso del profesor a los estudiantes, y, durante

la mayoría del tiempo restante, los estudiantes realizaban ejercicios de redacción escrita. Con este panorama, es normal que muchos investigadores y profesores hayan visto en la teoría de las inteligencias múltiples una llamada de atención sobre la necesidad de dar cabida a otro tipo de actividades en las que el profesor ceda el protagonismo al alumno y este tenga un abanico de posibilidades más allá del repetitivo recurso a la expresión escrita:

In this context, the theory of multiple intelligences functions not only as a specific remedy to one-sidedness in teaching, but also as a metamodel for organizing and synthesizing all the educational innovations that have sought to break out of this narrowly confined approach to learning.

(Armstrong, 2000:38)

De la misma forma que no contábamos con una metodología prescrita, tampoco hay un sílabo definido ni un conjunto de actividades descritas de forma detallada.

Multiple intelligences does not demand an overhaul of a curriculum; it merely provides a framework for enhancing instruction and a language to describe one's efforts. Unlike most educational reforms, it is not prescriptive. Its broad view of human abilities does not dictate how and what to teach. Rather, it gives teachers a complex mental model from which to construct curriculum and improve themselves as educators

(Campbell, 1997: 14-19)

Por lo tanto, para enfrentarnos al diseño curricular en el marco de la teoría de Gardner, hay que comenzar preguntándose sobre cuál es la mejor manera de traducir los contenidos al lenguaje de las diferentes inteligencias, es decir, poder presentarlo en forma de imágenes, expresión corporal o musical, secuencias lógicas, interacción social o reflexión individual (Armstrong, 2000:44). Algunos autores recogen propuestas de secuenciación didáctica en las que se destaca cómo planificar nuestras clases para ayudarnos a desarrollar nuestro potencial intelectual

- *Etapa 1: Despertar la inteligencia. Mediante experiencias multisensoriales – tocar, oler, gustar, ver y demás- se puede sensibilizar a los alumnos a las polifacéticas propiedades de objetos y acontecimientos del mundo que los rodea.*
- *Etapa 2: Ampliar la inteligencia. Los alumnos refuerzan y mejoran la inteligencia presentando objetos y acontecimientos de su propia elección y definiendo, junto con otros, las propiedades y contextos de experiencia de estos objetos y acontecimientos.*

- *Etapa 3: Enseñar con/para la Inteligencia. En esta fase, la inteligencia se liga al tema que centra la atención de la clase, es decir, a algún aspecto del aprendizaje del idioma. Esto se hace mediante hojas de ejercicios y proyectos y debates en grupos pequeños.*
- *Etapa 4: Transferir la Inteligencia. Los alumnos reflexionan acerca de las experiencias de aprendizaje e las tres fases anteriores y las ponen en relación con cuestiones y retos del mundo exterior a la clase.*

(Richards y Rodgers, 2003:122)

Christison (1998a) aporta un ejemplo de cómo desarrollar una lección siguiendo este esquema. Si queremos enseñar a un grupo de principiantes el vocabulario y los procedimientos para describir, comenzaríamos trayendo diferentes objetos para que los estudiantes pudieran experimentar diferentes texturas y sabores e integrar así el vocabulario. Con ello estaríamos activando las inteligencias a través de los sentidos del gusto y del tacto. El paso siguiente sería pedir a cada alumno que trajera un objeto a la clase y que lo describieran utilizando los cinco sentidos para poder después completar la Figura 4.14. (oralmente o por escrito) añadiendo además información sobre su utilidad. A continuación, se divide a los alumnos en pequeños grupos y se les entrega una hoja de ejercicios con instrucciones como la de la Figura 4.15. En la última parte de la actividad los alumnos reflexionan sobre lo aprendido y la metodología empleada:

- *What part of the lesson was the easiest?*
- *What did you learn about describing objects?*
- *What did you like the most in the lesson?*
- *What did you like about working with the group?*
- *What didn't you like about working with the group?*
- *Do you prefer to work with a group or alone?*

Figura 4.14.
Una tarea para despertar los sentidos

Name of team _____
Team members _____

Sight	
Sound	
Feel	
Smell	
Size	
What it's used for	
Name of the object	

(Christison, 1998a:11)

Figura 4.15. Ejercicio de descripción de inteligencias múltiples
¿Qué estoy describiendo?

Directions: Work with your group. Listen as the teacher reads the description of the object. Discuss what you hear with your group. Together, decide which object in the class is being described.

	Name of the object
Object 1	
Object 2	
Object 3	
Object 4	
Object 5	

Next, have each group describe an object in the classroom using the formula given in Stage 2. Then, collect the papers and read them, one at a time. Ask each group to work together to write down the name of the object in the classroom that you are describing.

(Christison, 1998a: 12)

Christison concluye diciendo que muchas de las inteligencias aparecen representadas en las diferentes actividades. Así, los estudiantes habrían tenido la oportunidad de desarrollar su inteligencia lingüística y visual/ espacial (al describir los objetos), lógica (deduciendo cuál es el objeto que el profesor describe), interpersonal (trabajando en grupos) e intrapersonal (al reflexionar sobre la implicación individual en las tareas).

Otros autores, como Fonseca Mora (2007) plantean una propuesta en la que las inteligencias aparecen más fusionadas en la programación de una unidad temática (Figura 4.16. Probablemente, la autora se ha inspirado en la progresión sugerida por Armstrong (2000: 44) pero mejorándola para adecuarla a la dinámica propia de la enseñanza de una lengua extranjera.

Figura 4.16.

<i>Las IM como marco para la programación en el aula de lengua: la unidad temática</i>	
1	Tema: selecciona un tema apropiado del currículum que refleje intereses, experiencias, problemáticas del alumnado.
2	Establece las capacidades del alumnado: competencias.
3	Foco: enuncia muy brevemente la dirección e intención de esta unidad (<i>con esta unidad aprenderán fundamentalmente a...</i>).
4	Objetivos: identifica 3 ó 4 objetivos que desees que tus alumnos alcancen al final de esta unidad. Enúncialos de la siguiente forma: <i>serán capaces de...</i> (cognitivos, afectivos, estratégicos).
5	Materiales y recursos necesarios: <ol style="list-style-type: none"> 1. material impreso: periódicos, panfletos, noticias, guías turísticas, correo basura, revistas, cartas, mapas, anuncios, enciclopedias, diccionarios, lecturas graduadas, poesías,etc. 2. material informático: juegos educativos, CD-Rom, con adaptaciones literarias,etc.; 3. recursos de Internet; 4. material audiovisual: películas, diapositivas, transparencias, cintas de audio, CD de música, anuncios,etc.; 5. recursos del entorno: invitados, visitas educativas,etc.
6	Actividades/tareas posibilitadoras que ayuden al alumnado en su progreso lingüístico-comunicativo. Incluye también actividades/tareas relacionadas con todas las inteligencias.
7	Preguntas de debate: incluye preguntas abiertas que ayuden al alumnado a pensar sobre el tema de forma divergente y crítica.
8	Tarea final: programa una tarea final en la que los estudiantes puedan reflejar todo lo que han aprendido; debe ser un producto tangible (por ejemplo, un panfleto, el guión de una película, un vídeo, una pequeña obra de teatro, una presentación en PowerPoint, etc.).
9	Selecciona los distintos instrumentos de evaluación que identificarán el progreso del alumnado a lo largo de la unidad.

La autora anuncia ejemplos de unidades didácticas de acuerdo a este esquema, pero, por el momento, sólo se encuentran disponibles actividades clasificadas por inteligencias (ver Anexo 4.3.). Palmberg (2002) desarrolla una unidad en torno a las profesiones que también se puede consultar en el Anexo 4.4.

Para ayudarnos en la selección de actividades que permiten activar las inteligencias, podemos recurrir a las recopilaciones, algunas de ellas muy exhaustivas, que ofrecen distintos autores (García, 2004; Fonseca Mora, 2007; Christison, 1998). Las diferentes propuestas agrupan actividades, estrategias didácticas y procedimientos de aprendizaje en función de las inteligencias que supuestamente ejercitan, aunque una clasificación de este tipo no deje de ser un tanto artificial ya que toda tarea implica la interacción de varias inteligencias. Además, cabría ver si todas las actividades son factibles y realmente efectivas –especialmente las dirigidas a capacidades tradicionalmente más relegadas como la corporal o naturalista- y de las restantes ver si realmente ya estaban o no integradas en los métodos de enseñanza de idiomas. También considerar si no habría restricciones y/o adaptaciones en cuanto a su aplicación en función de la edad, tipo de curso, contexto cultural, origen de los alumnos...

Michael Berman (2000-2006) incluye actividades para dos inteligencias no incluidas en la lista de Gardner, la espiritual, descartada por este en repetidas ocasiones (Gardner, 1995; 2001) y la metafórica, esencial según Berman en el aprendizaje de lenguas extranjera: *It should enrich language production and facilitate the comprehension of metaphoric expressions. It is therefore likely to contribute positively to an overall level of communicative competence:*

- *Spiritual Intelligence: guided visualisation / storytelling / promoting reflective learning by asking 'Why?' or 'What if?' questions.*
- *Metaphoric intelligence: the use of extended metaphors in debates / guesswork / 'think aloud' activities where the learners work out the meanings of metaphors together / activities using the internet, where the learners look up the word in google search images, find and choose a picture corresponding to its literal meaning and create a booklet containing these pictures, with the word in context, in its metaphorical sense typed underneath it (eg 'target', or 'bandwagon')*

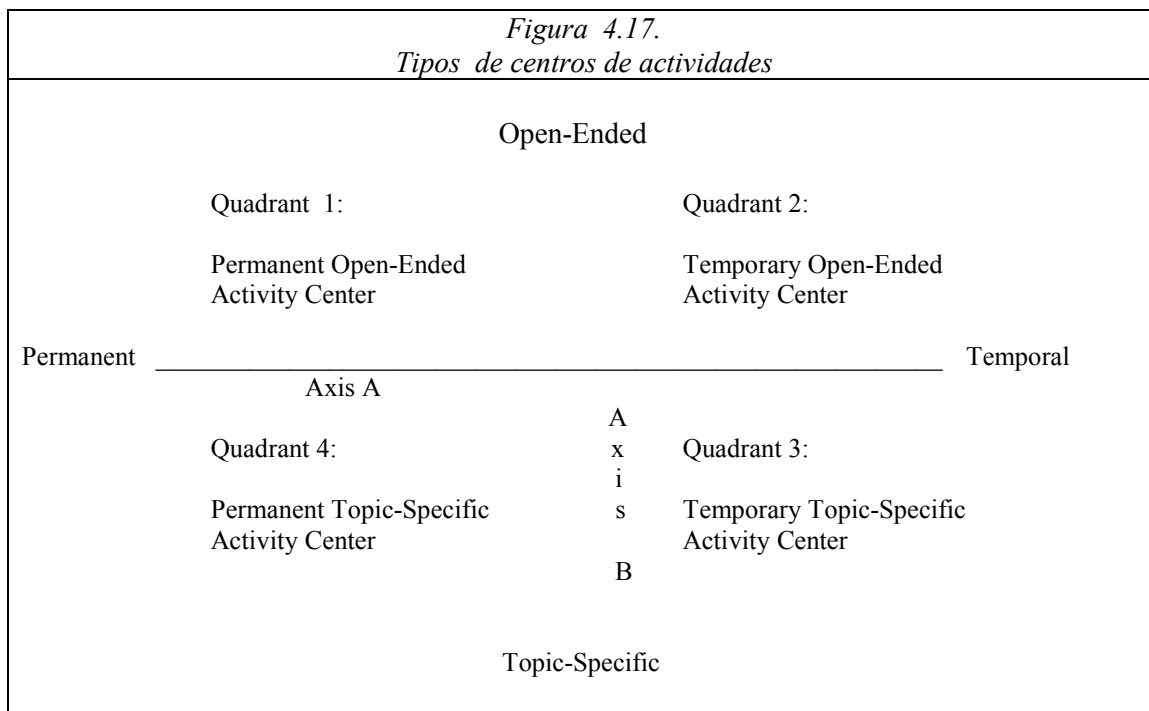
La teoría de las IM puede guiarnos también para implementar materiales que ya hemos trabajado en clase de forma más tradicional. Por ejemplo, Coustan y Rocka (1999) examinan una secuencia de actividades posteriores a la lectura y explicación de un texto. Con objeto de comprobar que los estudiantes han comprendido el alcance del texto, se les ofrece la oportunidad de realizar un proyecto a partir de este, individualmente o en grupos: escritura descriptiva, dibujar un mapa, ilustrar, crear un diálogo o sketch, hacer una cronología, escribir una canción, volver a contar la historia desde otro punto de vista o proponer un proyecto alternativo que no esté en la lista. Como explican Christison y Kennedy (2003-2004): *The objective is not to teach to specific intelligences or to correlate intelligences with specific activities, but rather to allow learners to employ their preferred ways of processing and communicating new information.*

Constan y Rocka (1999) se muestran además muy optimistas ante los resultados positivos de aplicar estas pautas que, según ellos, se traducen en una mayor participación y entusiasmo por parte de los estudiantes lo que favorece un aprendizaje más efectivo. Christinson (1995-1996) cita como ejemplo dos actividades que gozan de gran éxito entre los alumnos porque según indica activan todas las inteligencias e implican a todos, « 20 questions » y « Strip story »:

(...) the "Strip Story" activity, each student receives a slip of paper containing part of a story. Students memorize their parts, give back their slips, and then proceed to line up and put the story back in the proper order. In these activities the students use linguistic, spatial, interpersonal, bodily-kinesthetic and logical-mathematical intelligences.

(Christison, 1995-6)

Otra posibilidad para organizar los contenidos derivada del proyecto original de aplicación de las IM son los centros de interés (Figura 4.17.) que permiten dedicar determinadas áreas del aula a las diferentes inteligencias: *Restructuring the classroom to create "intelligence-friendly" areas or activity centres can greatly expand the parameters for student exploration in each domain* (Armstrong, 2000: 69). Estos centros pueden estructurarse de formas diversas en cuanto a su duración (permanentes o temporales) y contenido (temas abiertos o más delimitados).



(Armstrong, 2000:70)

Armstrong (2000:73) sugiere cómo los cuadrantes 1 y 2, que presentan actividades abiertas, pueden ser más rentables si los estudiantes se dirigen a ellas después de haber completado el trabajo asignado y pueden elegir las actividades que prefieran. De este modo, se obtiene además información sobre las inclinaciones cognitivas de los alumnos, ya que estos suelen preferir aquellas que pueden realizar con más facilidad. Armstrong continúa además precisando cómo también se pueden diseñar centros de interés que combinen diferentes inteligencias

In this sense, virtually any activity center that goes beyond simple reading, writing, or calculation activities qualifies as an MI center. A “Mechanic’s Corner” combining logical-mathematical, spatial and body-kinesthetic intelligences or a “Composer’s Cabaret” combining linguistic and musical intelligences are just two examples of MI centers that might combine intelligences.

Estas sugerencias pueden ser difíciles de llevar a una clase de lenguas debido a limitaciones materiales, tamaño de los grupos, restricciones curriculares, etc. No hay que olvidar tampoco como las propuestas de Armstrong están muy orientadas hacia alumnos de primaria principalmente. Sin embargo, propone ideas atractivas que pueden adaptarse en función del perfil de edad y conocimientos de nuestros alumnos. Por

ejemplo, recomienda seleccionar un tema que interese a toda la clase y desarrollar actividades en torno a él de forma que todos los estudiantes puedan expresarse a través de sus diferentes inteligencias. La Figura 4.18. reseña las actividades que Armstrong (2000:74) desarrolla en torno a “la comida rápida”, un tema elegido por uno de sus grupos de estudiantes.

Figura 4.18.

Ejemplo de un centro de interés desarrollado en torno a un tema (la comida rápida).

Intelligence	Activity
Linguistic	“Create a poem about fast food.”
Logical-Mathematical	“Using the nutritional charts provided by the fast-food outlets you see here, develop a fast food meal menu that is as low in fat as possible; then put together a fast-food menu that is as high in fat as possible.”
Spatial	“Create a mural that deals with people’s fast-food eating habits.”
Bodily-Kinesthetic	“Rehearse a role play or commercial (with or without words) about people’s fast-food eating habits and then present it to the class.”
Musical	“Write a jingle or a rap about people’s fast-food eating habits and then sing it together.”
Interpersonal	“Discuss among yourselves the fast-food eating habits of your small group, and then go out and canvass the resto f the class about their fast-food eating habits. Select a scribe to record and report the results.”
Intrapersonal	“Think about these questions: If you could be any fast food, which would you be? Why? Choose a method for recording your thoughts (e.g. drawing, writing or pantomime). You may work alone or as a group.”
Naturalist	“Make a list of all the plants and animals used in creating the food at a fast food restaurant.” (Note: The following assignment might be more appropriate for middle/high school students.) “Discuss the potential impact of the consumption of these plants and animals on the world’s ecosystems (e.g., oxygen-producing rain forests may be cleared for raising the cattle used for meat in hamburgers).”

Si la infraestructura del centro en el que trabajamos lo permite, también se podría organizar un centro de interés supervisado por nosotros u otros profesores al que los alumnos pudieran acudir durante los intermedios de las clases o fuera de las horas lectivas. Una especie de biblioteca o “parque temático” de las inteligencias múltiples en el que los alumnos tuvieran acceso a material que les permitiera desarrollar con sus inteligencias fuera del contexto de la clase.

Si queremos evaluar el éxito de los contenidos que hemos diseñado y/o adaptado teniendo en mente las aplicaciones educativas de las inteligencias múltiples, podemos seguir el ejemplo de Diane, una profesora que, generalmente una vez por semana, pedía a sus estudiantes que reflexionara sobre una actividad. Estos la describían así como “buena” o “no muy buena” o completaban frases del tipo “me ha ayudado a aprender porque.../ no me ha ayudado porque...”. A mitad de curso, tenían además que rellenar un cuadro que incluía la lista de todas las actividades realizadas hasta entonces. Cada estudiante tenía que evaluar cada una de ellas por separado, señalando si querían o no más tareas de ese estilo. Después la profesora realizaba una síntesis con las respuestas de los alumnos para discutirla con ellos en clase: *This helped all the students see the diversity of activities that were helpful and also created a community of learners who were expressing their needs in English, which in itself represented a developmental step* (Constanzo y Paxton 1999). Se cumplía así un doble objetivo: dar más protagonismo a los estudiantes en las decisiones curriculares a la vez que estos aprendían a reflexionar sobre sus preferencias de aprendizaje, haciendo con ello que los estudiantes fueran cada vez más autónomos:

Hearing each others' opinions about teaching and learning helped the students in both classes recognize and value their own voices as well as the many different ways there are to learn.

I also believe that listening to and building on what classmates said and thought helped their bonding process, building community and trust in me and each other. And, seeing that their opinions were solicited and respected by peers and the teacher helped them to become empowered as individuals and as members of the learning community and to take ownership of their learning processes.

(Constanzo y Paxton, 1999)

La evaluación de los contenidos se convierte así en una tarea de formación de grupo, que facilita la comunicación con el profesor a la vez que ayuda al alumno a autorretratarse como aprendiz. A continuación veremos, precisamente, como una evaluación articulada desde la óptica de las inteligencias múltiples sirve para cumplir este y otros objetivos pedagógicos fundamentales.

4.6. Evaluación.

La evaluación es el último eslabón que cierra el proceso de aprendizaje dentro de un contexto académico, y, como tal, tiene que ser coherente con la metodología que hayamos aplicado. Debe ser una prolongación natural de lo practicado en el aula y no la brecha que, con frecuencia, se advierte en las clases de idiomas. Las duras críticas que realiza Gardner a la parcialidad e inadecuación de los tests para determinar el cociente intelectual se hacen extensivas a los exámenes tradicionales, ya que, según él, en ambos casos, se concede un excesivo protagonismo a habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas, en detrimento del resto de inteligencias. Como puntualiza Lazear (1999: xiv) se trata de reinterpretar la información que se obtiene con los tests tradicionales, parcial e incompleta por definición: *I am not against standardized tests as such, as long as we understand that the scores we get are only one small piece of the information we have about our students' actual intellectual capabilities and knowledge of a subject.* La asociación evaluación y prueba escrita se convierte así en un binomio reduccionista al querer uniformizar un alumnado heterogéneo desde el punto de vista intelectual. Por tanto, para que la evaluación refleje una práctica educativa sustentada en la diversidad cognitiva del alumnado, será fundamental que dé cabida a las ocho inteligencias de forma equitativa y contextualizada como indica Armstrong (2000: 88):

Thus, MI theory proposes a fundamental restructuring of the way in which educators assess their students' learning progress. It suggests a system that relies far less on formal standardized or norm-referenced tests and much more on authentic measures that are criterion-referenced, benchmarked, or ipsative (i.e. that compare a student to his own past performances).

Para argumentar la superioridad de este nuevo paradigma, Armstrong elabora un cuadro en el que enumera y contrasta las características de ambos procedimientos de evaluación (Figura 4.19.). Con ello, denuncia los déficits de los exámenes tradicionales que proporcionan una información muy superficial y limitada.

Figura 4.19.

Standardized Testing	Authentic assessment
<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 ▪ 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 do</i>. ▪ 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 	<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 strengths; 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 students’ 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>

(Armstrong 2000: 90)

Figura 4.19. (continuación)

Standardized Testing	Authentic assessment
<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 to 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 pupil’s 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. 	<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>unobstrusive</i> ways within the context of their natural learning environments. ▪ Includes high-order thinking skills and important subjective domains (e.g., insight and integrity). ▪ Fosters learning for its own sake. ▪ Provides students with they 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.

(Armstrong 2000: 91)

Como concluye Lazear (1999:xiv): *In fact, high scores on tests often reveal little more than which students are good at taking standardized tests.* Un hecho que se observa en los exámenes de idiomas: un estudiante puede completar perfectamente un ejercicio escrito de selección múltiple o de rellenar huecos sobre tiempos de pasado, pero, si le pedimos que nos describa qué hizo en sus últimas vacaciones probablemente cometa muchos más errores que en el ejercicio anterior, pero también se verá obligado a recurrir a un abanico de estrategias mucho mayor para que el interlocutor le comprenda. Este desequilibrio justifica la necesidad de sustituir el contexto artificial en el que tienen lugar los exámenes por un escenario que se asemeje en la medida de lo posible a las exigencias a las que uno se enfrenta en situaciones cotidianas. Si se reivindica la importancia del proceso frente al contenido, los alumnos podrán adquirir una serie de competencias que vayan más allá de la simple memorización y repetición, aprenderán a razonar:

I do not mean to downplay the importance of mastering academic content (...) I mean simply that content should not be the main focus. Such things as knowing how to use or apply the content and understanding the dynamic relationships of the content should be paramount. I think we need to spend as much time teaching students how to be creative thinkers and problem solvers; how to meet challenges; and how to adapt, transfer, and integrate the content they learn in school into the task of daily living as we do asking them to memorize various bits and pieces of information.

(Lazear, 2004:12-3)

De hecho, la excesiva atención que se presta al contenido en los exámenes tradicionales, minimiza la atención hacia otras capacidades que resultarán fundamentales a los alumnos para enfrentarse a situaciones del mundo real. Los instrumentos de evaluación generan así desconfianza hacia su utilidad revelarse como ineficaces para identificar las habilidades de los alumnos:

Se ha demostrado que los expertos, a menudo, fracasan en la medición "formal" de sus capacidades de cálculo o de razonamiento, pero que, en cambio, muestran precisamente esas mismas capacidades en el curso de su trabajo habitual, como, por ejemplo, la confección de trajes, la compra en un supermercado, la carga de cajones en un camión o la defensa de los propios derechos en una discusión (Lave, 1980; Rogoff, 1982; Scribner, 1986). En tales casos, no es la persona la que ha fracasado, sino el instrumento de medida que pretendía documentar el nivel de competencia de esa persona.

(Gardner, 1995a:184)

Para paliar este desajuste, Armstrong (2000:88) destaca como: *The most important prerequisite to authentic assessment is observation*. Es decir, analizar las capacidades que exhiben los alumnos en la resolución de problemas, la creación de productos y la gestión de la información. Con esta afirmación, Armstrong nos remite así a las técnicas que comentábamos para dibujar el perfil cognitivo de los alumnos poniendo de manifiesto cómo evaluación y aprendizaje son procesos complementarios que se retroalimentan.

La documentación sobre la evolución del aprendizaje del alumno es el segundo procedimiento para lograr que la evaluación sea efectiva, ya que permite un seguimiento muy personalizado del desarrollo individual. Para documentar el rendimiento de los estudiantes de una forma variada que represente a todas las inteligencias, Armstrong (2000:89) enumera diferentes recursos:

- *Anotaciones de clase*: un diario con una entrada diferente para cada alumno en el que se registren logros académicos y no académicos (como la actitud hacia los compañeros y el progreso en el aprendizaje o cualquier otro dato que sea relevante).
- *Ficheros*: para archivar ejemplares o muestras del trabajo de los estudiantes en esta área (pueden ser fotocopias si el alumno quiere guardar el original).
- *Grabaciones de audio, vídeo o fotografías*: para conservar muestras del trabajo de los estudiantes que sean difíciles de conservar de otro modo (juegos de rol, presentación de proyectos, cómo han creado un invento, etc.).
- *Diarios de los estudiantes*: para que reflexionen sobre sus progresos en la escuela. Pueden escribir entradas, hacer diagramas, cuadros, gráficos, tablas (por ejemplo, para ilustrar el número de libros leídos o sus logros para alcanzar una meta concreta)

- *Sociogramas*: el profesor puede así registrar una muestra visual de la vida del grupo observando la interacción de los alumnos en la clase (por ejemplo, con símbolos que indiquen afiliación, colaboración, competitividad).
- *Pruebas informales*: Diseñar pruebas que se orienten más a dar información cualitativa sobre el grado de comprensión de los estudiantes hacia el material.
- *Uso informal de los exámenes tradicionales*: no siguiendo de forma estricta la forma de administrarlos. Por ejemplo, flexibilizar el tiempo acordado para realizarlos, o pedir a los estudiantes que clarifiquen las respuestas. El objetivo es usar el examen como un pretexto y un estímulo para implicar al estudiante a replantearse su grado de comprensión hacia la materia.
- *Entrevistas con los estudiantes*: quedar con los estudiantes de forma regular para charlar sobre su progreso académico, sus intereses y objetivos no académicos o cualquier otro tema que pueda ser revelante para conocerlos.
- *Evaluaciones de competencias*: usar métodos de evaluación que valoren a los estudiantes de forma cualitativa y no solamente cuantitativa, describiendo, de forma concreta, lo que el estudiante es capaz o no de hacer. Una propuesta directamente relacionada con el espíritu del Marco Común de Referencia Europeo (2002) que se sirve de descriptores para distinguir las competencias que exhibe un aprendiz de lenguas dependiendo de su nivel.
- *Listas de control*: incluir en estas listas las capacidades más importantes que tienen que desarrollar los estudiantes a lo largo del curso e ir marcando aquellas que van adquiriendo.
- *Calendarios*: los alumnos registran sus actividades diarias en un calendario que el profesor puede recoger al final de cada mes.

Reunir este conjunto de datos permite al profesor confeccionar un portfolio sobre los alumnos para poder así evaluar de forma continua su progreso y rendimiento. A su vez, este se complementaría con el propio portfolio que realizan los estudiantes y en el que incluyen los trabajos que han realizado a lo largo del curso. No sorprende la atención que los investigadores preocupados por las aplicaciones didácticas de la teoría de las

inteligencias múltiples conceden a los portfolios, ya que estos se asientan en presupuestos similares a los defendidos por Gardner para la reforma educativa:

Portfolios are based on constructivist philosophy (Abrami & Barrett, 2005; Chang, 2001; Klenowski et al., 2006; Meeus, Questier, & Derks, 2006; Strudler & Wetzel, 2005). Klenowski et al. (2006, p. 278) give a definition of constructivism that is useful for those thinking of implementing portfolio assessment: "knowledge is constructed through activities such as participatory learning, open-ended questioning, discussion and investigation. Facilitation helps learners construct their own schema for internalizing information and organizing it so that it becomes their own".

(Butler, 2006: 16)

Sin embargo, Armstrong (2000:98) puntualiza cómo la teoría de las inteligencias múltiples permite mejorar el contenido y diseño de estos portfolios, que, según él, han sido desarrollados de forma insuficiente:

In the past decade, portfolio development among reform-minded educators has often been limited to work requiring the linguistic and logical-mathematical intelligences (writing portfolios and math portfolios). MI theory suggests, however, that portfolios ought to be expanded to include, when appropriate, materials from all eight intelligences

Para ello Armstrong (2000:99) elabora una lista de posibles tipos de documentos ligados a las diferentes inteligencias susceptibles de incluirse en un portfolio que contemple un espectro intelectual más amplio (Figura 4.20.). Si bien habría que adaptar y reelaborar sus sugerencias en función de la idiosincrasia del grupo, si resulta interesante como punto de partida. No olvidemos además que la tecnología está evolucionando de tal manera, que cada vez resulta más sencillo crear productos y almacenar información. El éxito creciente de los portfolios electrónicos lo constata. Butler (2006) examina las ventajas e inconvenientes de este instrumento de aprendizaje, destacando cómo facilita el que los alumnos reflexionen sobre sus propias capacidades a la vez que sitúa al alumno en el papel de gestor de su propia evaluación.

Figura 4.20.
¿Qué incluir en un portfolio basado en las IM?

To document linguistic intelligence:

- Prewriting notes
- Preliminary drafts of writing projects
- Best samples of writing
- Written descriptions of investigations
- Audiotapes of debates, discussions problem-solving processes
- Final reports
- Dramatic interpretations
- Reading skills checklists
- Audiotapes of reading or storytelling
- Samples of word puzzles solved

To document logical-mathematical intelligence:

- Math skills checklists
- Best samples of math papers
- Rough notes from computations/problem-solving processes
- Final write-ups of science lab experiments
- Photos of science fair projects
- Documentation of science fair projects (awards, photos)
- Piagetian assessment materials
- Samples of logic puzzles or brainteasers solved
- Samples of computer programs created or learned

To document spatial intelligence:

- Photos of projects
- Three-dimensional mockups
- Diagrams, flow charts, sketches, or mind-maps of thinking
- Samples or photos of collages, drawings, paintings
- Videotapes of projects
- Samples of visual-spatial puzzles solved

To document bodily-kinesthetic intelligence:

- Videotapes of projects and demonstrations
- Samples of projects actually made
- Videos or other records of the “acting out” of thinking processes
- Photos of hands-on projects

To document musical intelligence:

- Audiotapes of musical performances, compositions, collages
- Samples of written scores (performed or composed)
- Lyrics of raps, songs or rhymes written by students
- Discographies compiled by student

To document interpersonal intelligence:

- Letters to and from others (e.g., writing to obtain information from someone)
- Group reports
- Written feedback from peers, teachers and experts
- Teacher-student conference reports (summarized/transcribed)
- Parent-teacher-student conference reports
- Peer group reports
- Photos, videos, or write-ups of cooperative learning projects
- Documentation of community service projects (certificates, photos)

To document intrapersonal intelligence:

- Journal entries
- Self-assessment essays, checklists, drawings, activities
- Samples of other self-reflection exercises
- Questionnaires
- Transcribed interviews on goals and plans
- Interest inventories
- Samples of outside hobbies or activities
- Student-kept progress charts
- Notes of self-reflection on own work

To document naturalist intelligence:

- Field notes from nature studies
- Records of 4H or similar club participation
- Photos of caring for animals or plants
- Videotape of demonstration of naturalistic project
- Record of volunteer efforts in ecological activities
- Writings about love of nature or pets
- Photos of nature collections (e.g., leaves or insects)

No obstante, no hay que olvidar cómo el profesor debe guiar al alumno y establecer claramente la metodología a seguir en la elaboración del portfolio, el cual, deberá cumplir, como mínimo, cinco objetivos pedagógicos fundamentales según Armstrong (2000:98):

I call them “The Five C’s of Portfolio Development”:

1. Celebration. *To acknowledge and validate students’ products and accomplishments during the year.*
2. Cognition. *To help students reflect on their own work.*
3. Communication. *To let parents, administrators, and other teachers know about students’ learning progress.*
4. Cooperation. *To provide a means for groups of students to collectively produce and evaluate their own work.*
5. Competency. *To establish criteria by which a student’s work can be compared to that of other students or to a standard or benchmark.*

El portfolio deberá ser, por tanto, una herramienta al servicio de una evaluación cualitativa y sistemática del desarrollo de las capacidades de los estudiantes. A la vez, facilita la relación entre los distintos miembros de la comunidad educativa, además de permitir a los alumnos desarrollar sus estrategias metacognitivas. La Figura 4.21. (Armstrong, 2000:100) presenta una buena síntesis de las cuestiones claves que debemos considerar antes de incluirlo y que atañen a su organización, seguimiento, composición y evaluación. Este último aspecto es, sin lugar a dudas, el más controvertido:

The process of evaluating MI portfolios and other MI performances presents the most challenging aspect of their development. Current reforms in assessment have emphasized the development of rubrics, holistic scoring, or other benchmarks by which complex performances and works can be evaluated (see Herman et al. 1992). In my estimation, these devices are best suited only for the competency dimension of portfolio development. For the other four components, emphasis should be placed less on comparison and more on student self-evaluation and on ipsative measures (assessment that compares a student to his own past performances).

(Armstrong, 2000:101)

Figura 4.21.
Lista de control del portfolio

How will you use the portfolio?

- For student self-reflection (Cognition)
- As part of regular school evaluation/report card (Competency)
- At parent conferences (Communication, Competency)
- In IEP/SST meetings (Communication, Competency)
- In communicating to next year's teacher(s) (Communication, Competency)
- In curricular planning (Competency)
- In acknowledging students' accomplishments (Celebration)
- In creating cooperative learning activities (Cooperation)
- Other:

How will it be organized?

- Only finished pieces from a variety of subjects
- Different expressions of a specific objective
- Charting of progress from first idea to final realization
- Representative samples of a week/month/year's work
- Only "best" work
- Include "group" work
- Other:

What procedures will you use in placing items in the portfolio?

- Select regular times for pulling student work
- Train students to select (e.g., flagging with stickers)
- Pull items that meet preset criteria
- Random approach
- Other:

What will the portfolio look like?

- Two pieces of posterboard stapled or taped together
- Box or other container
- Scrapbook
- Diary or journal

- Manila folder
- Bound volume
- CD-ROM
- Internet Web Site
- Other:

Who will evaluate the portfolio?

- Teacher alone
- Teacher working in collaboration with other teachers
- Student self-evaluation
- Peer evaluation
- Other:

How will the works in the portfolio be arranged?

- Chronologically
- By student: from "crummy" to "great" (with reasons given)
- By teacher: from poor to superior (with reasons given)
- From birth of an idea to its fruition
- By subject area
- Other:

What factors will go into evaluating the portfolio?

- Number of entries
- Range of entries
- Degree of self-reflection demonstrated
- Improvement from past performance
- Achievement of preset goals (student's teacher's, school's)
- Interplay of production, perception, and reflection
- Responsiveness to feedback/ meditation
- Depth of revision
- Group consensus (among teachers)
- Willingness to take a risk
- Development of themes
- Use of benchmarks or rubrics for comparison
- Other:

Una evaluación según estos principios corre el riesgo inevitable de ser tachada de excesivamente permisiva. Los mismos que acusaban a Gardner de democratizar el concepto de inteligencia para ponerlo al alcance de todos, podrían muy bien concluir, no sin razón, como una evaluación basada en estos presupuestos conduciría a los alumnos hacia una inevitable autocomplacencia:

I was making a number of observations similar to those here, suggesting that we need to turn the tables and use assessment as a grand opportunity to celebrate students' achievements, their success, the new knowledge they have gained, and the personal growth they have experienced. One teacher finally interrupted me and said, "But if I did what you are suggesting, all of my students could get A's. Then what would I do?"

(Lazear, 2004:82)

El verdadero desafío consiste, por tanto, en ser capaces de evaluar de forma fiable el progreso de los alumnos en la adquisición de una serie de competencias. En este caso, la elaboración de proyectos cuyo desarrollo quedará documentado en el portfolio puede ser uno de los procedimientos clave para observar esta evolución. Es decir, no solamente se trata de pasar de una evaluación cuantitativa a una cualitativa sino también de dar tanta importancia al proceso como al resultado. No en vano, y, como explicábamos en el capítulo tercero al hablar de los programas educativos desarrollados a partir de las inteligencias múltiples, Gardner prefiere el término “procesofolio” al de “portfolio”, precisamente para enfatizar la necesidad de evaluar tanto el desarrollo como el producto final. Una forma de hacerlo sería, por ejemplo, valorando la pericia con la que los alumnos completan las diferentes etapas para crear un proyecto:

1. *State your goal. (Example: I want to understand how optical illusions work.)*
2. *Put your goal into the form of a question. (Example: What are optical illusions and why do they fool our eyes?)*
3. *List at least three sources of information you will use. (For example, library books, eye doctors, prints of M.C. Escher's work, the art teacher.)*
4. *Describe the steps you will use to achieve your goal. (Find books on optical illusions and read those books, look up optical illusion in the encyclopaedia, look at Escher's work.)*
5. *List at least five main concepts or ideas you want to research. (Example: What are optical illusions? How is the human eye tricked?)*
6. *List at least three methods you will use to present your project. (Example: Construct a model of how the human eye works. Hand out a sheet of optical illusions for class members to keep. Have the class try to make some.)*

7. *Organize the project into a time line. (Week 1: Read sources of information. Interview adults. Week 2: Look at a variety of optical illusions. Make diagram of eye.)*
8. *Decide how you will evaluate your project. (Examples: Practice in front of an adult and get his or her feedback. Practice in front of two friends. Fill out a self-evaluation form. Read the teacher's evaluation.)*

(Christison, 1995-6)

A través de estas diferentes etapas, los alumnos no sólo implican un gran número de inteligencias, sino que además se potencia el que desarrollen capacidades como la toma de decisiones o la selección de materiales lo que les ayudará a ser aprendices más autónomos. Christison cita el ejemplo de un grupo de estudiantes, en un instituto de secundaria en Palo Alto (California), que eligieron crear un proyecto sobre cómo explotar un terreno de un área en proceso de reconversión. Para ello, realizaron documentales explicando la situación y detallando sus propuestas.

Si la elaboración de proyectos es un punto central en métodos como el Aprendizaje Cooperativo, en el caso de las IM, se pretende dar cabida no sólo a las competencias lingüísticas y lógicas sino a todo el rango de inteligencias como se puede observar en la Figura 4.22. (Armstrong, 2000:95) o en los diferentes tipos de proyectos que recogen Richards y Rodgers (2003:119):

1. *Proyectos de inteligencia múltiple: se basan en una o más inteligencias y están diseñados para estimular inteligencias concretas.*
2. *Proyectos de base programática: se basan en áreas de contenidos programáticos pero se clasifican con arreglo a las inteligencias concretas de las que se valen.*
3. *Proyectos de base temática: se basan en un tema del programa o aula pero se dividen en inteligencias diferentes.*
4. *Proyectos basados en los materiales: están diseñados para proporcionar a los alumnos oportunidades de investigar un tema utilizando inteligencias múltiples.*
5. *Proyectos elegidos por los alumnos: están diseñados por los alumnos y se fundamentan en inteligencias concretas.*

*Figura 4.22.
Hoja de evaluación del estudiante.*

<p>To show that I know _____, I would like to:</p>	
<p>_____ write a response</p> <p>_____ do a photo essay</p> <p>_____ compile a scrapbook</p> <p>_____ build a model</p> <p>_____ put on a live demonstration</p> <p>_____ create a group project</p> <p>_____ do a statistical chart</p> <p>_____ develop an interactive computer presentation</p> <p>_____ keep a journal</p> <p>_____ record interviews</p> <p>_____ design a mural</p> <p>_____ create a discography based on the topic</p> <p>_____ give a talk</p> <p>_____ develop a simulation</p>	<p>_____ create a series of sketches/ diagrams</p> <p>_____ set up an experiment</p> <p>_____ engage in a debate or discussion</p> <p>_____ do a mind-map</p> <p>_____ produce a videotape segment</p> <p>_____ create an ecology project that incorporates the subject</p> <p>_____ develop a musical</p> <p>_____ create a rap or song that encompasses the topic</p> <p>_____ teach it to someone else</p> <p>_____ choreograph a dance</p> <p>_____ develop a project not listed above:</p> <p>_____ other: _____</p>
<p>Brief description of what I intend to do:</p> 	
<p>_____ Signature of Student</p>	<p>_____ Date</p>
<p>_____ Signature of Teacher</p>	<p>_____ Date</p>

Las diferentes posibilidades enumeradas indican una idea clave para entender la evaluación desde la perspectiva de las inteligencias múltiples. Como insistíamos en el caso del currículum, no se trata de evaluar cada contenido desde todas las inteligencias, sino de ofrecer a los alumnos un abanico de posibilidades para que ellos mismos elijan la forma en la que prefieren ser evaluados. Con ello, no sólo estaremos verificando que han desarrollado unas competencias, sino que contribuiremos a que nuestros estudiantes sean más autónomos y creativos.

5. Revisión de la bibliografía sobre diferencias individuales y enseñanza de lenguas.

5.1. Introducción.....	207
5.2. Estilos de aprendizaje y enseñanza de lenguas.....	211
5.2.1. Estilos de aprendizaje y estilos cognitivos.....	211
5.2.2. Instrumentos para medir los estilos.....	220
5.2.3. Aplicaciones didácticas.....	238
5.3. Afectividad y enseñanza de lenguas.....	243
5.3.1. Clasificación de los factores afectivos.....	246
5.3.2. Autoestima y enseñanza de lenguas.....	248

5.1. Introducción.

El origen del estudio de las diferencias individuales se encuentra en la propia génesis de la investigación en psicología, la cual se ha orientado desde un principio hacia dos objetivos de carácter complementario: *to understand the general principles of the human mind and to explore the uniqueness of the individual mind*. (Dörnyei, 2005:1). Esta segunda dirección es la que ha conformado el campo denominado tradicionalmente como “psicología diferencial”, que actualmente se conoce como “estudio sobre diferencias individuales.” Precisamente esta atención a las diferencias individuales constituye uno de los rasgos que distinguen las ciencias sociales de las ciencias naturales. Por ejemplo, si tratamos las moléculas de una célula de forma idéntica obtendremos siempre la misma respuesta, mientras que la conducta humana (incluso la de dos gemelos) puede variar de forma significativa ante un mismo estímulo. Por ello, el estudio de las diferencias individuales crea, por definición, una inevitable tensión con el deseo de generalizar los resultados ya que: *IDs tend to bring in a “Yes but...” factor because there will always be people to whom some findings do not apply*. (Dörnyei, 2005:2).

En el campo de la enseñanza de lenguas, resulta innegable que, en condiciones similares, los alumnos de idiomas logran niveles de éxito bastante diferentes. La pregunta que sigue obviamente es ¿por qué hay estudiantes que aprenden mejor que otros? En este sentido, la investigación realizada sobre diferencias individuales sostiene que: *IDs have been found to be the most consistent predictors of L2 learning success, yielding multiple correlations with language attainment in instructed settings within the range of 0.50 and above (cf. Dörnyei & Skehan, 2003; Sawyer & Ranta, 2001). No other phenomena investigated within SLA have come even close to this level of impact*. (Dörnyei, 2005:2). Incluso hay investigadores que postulan la influencia de las diferencias individuales en el proceso de adquisición de la lengua materna (Bates, Dale y Thal, 1995; Shore, 1995). Sin embargo, y de forma paradójica con estas aportaciones, tanto Skehan como el propio Dörnyei (2005:3) coinciden en señalar como: *Although the contrast between the study of common processes and the study of individual differences (IDs) is well established in other disciplines, such as psychology, this is not the case in second language learning, where a robust ID tradition is somewhat lacking*. (Skehan, 1989:1).

Efectivamente, como ya discutimos en el capítulo segundo al describir la evolución del constructo de la inteligencia en psicología, el origen del estudio sobre las diferencias individuales se halla en el trabajo pionero de Galton. Posteriormente, serían Binet y Henri los responsables de delimitar lo que pasaría a ser el campo de estudio de las diferencias individuales. De hecho, el suyo fue el primer intento por describir de una manera sistemática los objetivos, el alcance y la metodología de esta área, la cual se vio impulsada gracias a los tests de inteligencia diseñados por el propio Binet y Simon. Con ello se abría la vía para explorar la inteligencia y la forma de medirla, una de las áreas que más ha impulsado el estudio de las diferencias individuales. No en vano, la popularidad de estos primeros tests de inteligencia generó un interés creciente por desarrollar pruebas similares con el fin de medir todo tipo de habilidades cognitivas, rasgos de la personalidad y otros constructos psicológicos.

El primer intento por elaborar un repertorio de diferencias individuales fue llevado a cabo por Gordon Allport y Henry Odbert en 1936, quienes seleccionaron de un diccionario inglés todos aquellos vocablos que designaran conceptos susceptibles de pasar a considerarse como características diferenciales. Si bien esta exhaustiva lista inicial contenía la cifra de 17.953 palabras, durante las décadas siguientes, su número se fue reduciendo paulatinamente por razones obvias. Este interés creciente hizo que, llegada la década de 1950, existieran suficientes estudios empíricos sobre características cognitivas, afectivas y psicomotoras como para que Anastasi (1994) publicara en 1958 una compilación sobre el estado de la cuestión bajo el título *Differential Psychology*. La vigencia de este campo se mantiene en la actualidad con el desarrollo continuo de estudios sobre personalidad, motivación y otras capacidades cognitivas. Es un área que cuenta con su propia sociedad investigadora, la *International Society for the Study of Individual Differences*, además de numerosas publicaciones científicas orientadas tanto al estudio de las diferencias individuales en general (por ejemplo, la revista *Personality and Individual Differences*) como a factores específicos, como es el caso de la revista *Intelligence*.

Aunque la personalidad y la inteligencia han sido los dos términos más mencionados al hablar de las diferencias individuales en el campo de la psicología (Eysenck, 1994), la lista suele ser más detallada. Cooper (2002), por ejemplo, habla de cuatro grupos principales: “abilities, personality, mood and motivation”. Las

definiciones que aparecen en la Enciclopedia de Psicología publicada en 2000 detallan y amplían el listado. Por ejemplo, De Raad (2000:41) incluye: *attitudes, values, ideologies, interests, emotions, capacities, skills, socioeconomic status, gender, height, and so forth*, mientras que otros como Revelle (2000:249) destacan el factor cultural: *from analyses of genetic codes to the study of sexual, social, ethnic, and cultural differences and includes research on cognitive abilities, interpersonal styles, and emotional reactivity*.

Dörnyei (2005:6) subraya además cómo se ha reconocido la importancia de las diferencias individuales en el campo de la educación y una gran parte de la investigación realizada en el campo de la psicología educativa busca precisamente: *how to adapt instruction to the strengths, weaknesses, and preferences of the learners*. Un objetivo que recorre también el presente trabajo en la línea que destaca Fonseca y Toscano (2007:129): *Considering individual differences and matching them to appropriate learning conditions and instructional techniques has become an important research issue in Second Language Acquisition (SLA), as it affects classroom exposure and practice for second language learners (Robinson 2002,114)*. Precisamente, desde un punto de vista educativo, variables como la personalidad, la aptitud y la motivación son imprescindibles. Así lo reconoce el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), el documento que regula y describe los principios que deben regir la enseñanza y aprendizaje de idiomas en el contexto europeo, que recoge también, aunque de una forma un tanto marginal, la importancia de las diferencias individuales. De hecho, el MCER establece la distinción entre competencias generales y competencias comunicativas de la lengua. Dentro de las primeras se hallaría la llamada competencia existencial del alumno integrada por: *factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal* (MEC, 2001:103). Además, el Marco hace explícita la necesidad de que el profesor: *cree actividades que se adapten a las respuestas de los alumnos además de señalar el interés de que realice: un seguimiento del progreso de los alumnos y que encuentre el modo en que los alumnos reconozcan, analicen y superen sus problemas de aprendizaje, y puedan desarrollar sus capacidades individuales a la hora de aprender* (MEC, 2001:140).

En la investigación sobre aprendizaje de lenguas extranjeras, el interés por las diferencias individuales se concentró a partir de los años 60 en describir los factores que subyacen a la capacidad para aprender lenguas y a la motivación (Skehan, 1989). Una línea de trabajo que se intensificó durante la década siguiente gracias al interés por describir las características del “buen estudiante de idiomas” (MacIntyre y Noels, 1994; Norton y Toohey, 2001). Estos estudios revelaron el papel fundamental que juegan las llamadas estrategias de aprendizaje que fueron ampliamente descritas y categorizadas (Oxford, 1990; O’Malley y Uhl, 1990). Los estilos de aprendizaje vendrían también a engrosar la lista de diferencias individuales relevantes para el aprendizaje de lenguas.

Aunque los estudios sobre diferencias individuales representan uno de los aspectos psicológicos más ampliamente estudiados en ASL y se ha demostrado su capacidad para predecir el éxito en el aprendizaje de una lengua:

(...) yet in an overview of ID research Sawyer and Ranta (2001) correctly pointed out that the L2-related ID literature has remained relatively uninfluential within the broader field of SLA. This curious situation of isolation, I believe, largely stems from the fact that the original product-oriented conception of the two key ID factors, aptitude and motivation, was incompatible with the inherently process-oriented stance of SLA. We will come back to this issue in the subsequent chapters in detail but as a preliminary let me note that recent developments in both aptitude and motivation research has successfully broken out of this isolated position by offering a closer and more organic integration with other areas of investigation in which languages are acquired.

(Dörnyei, 2005:6)

En este sentido, el propio Dörnyei (2005:3) en su revisión sobre el estado de la cuestión en el ámbito de las diferencias individuales marca un doble objetivo para paliar las carencias que, a su modo de ver, existen en la investigación de esta área. Por un lado, clarificar y hacer más accesible tanto los conceptos como la metodología dado que: *Most of the ID variables are associated with a complex and rather diverse body of research and theorizing within the field of psychology, and the greatest problem in using these variables in L2 studies has been, in my view, the lack of sufficient theoretical coherence.* Al mismo tiempo, propone demostrar el papel relevante que juegan en la investigación ligándolas a algunos de los procesos fundamentales que subyacen a la adquisición de una lengua además de destacar la necesidad de ahondar en:

the actual processes and mechanisms that are responsible for causing the differential learning impact.

A continuación nos detendremos en describir la investigación realizada en aquellas diferencias individuales relevantes para nuestro estudio: los estilos de aprendizaje, a la vez que realizaremos también un breve recorrido por los factores afectivos, especialmente la autoestima.

5.2. Estilos de aprendizaje y enseñanza de lenguas.

5.2.1. Estilos de aprendizaje y estilos cognitivos.

Aunque existe una amplia bibliografía sobre el papel de los estilos de aprendizaje en la enseñanza de lenguas, muchos de estos estudios comparten una serie de problemas fundamentalmente metodológicos. Como enumera Dörnyei (2005:120) las clasificaciones existentes son confusas, faltan herramientas fiables para medir los diferentes estilos y apenas se proponen aplicaciones para el aula que sean realmente útiles. Sin embargo es un área cuyo interés no disminuye quizás debido precisamente a ese cúmulo de cuestiones pendientes que ha generado dado que: *there is something genuinely appealing about the notion and what scholars are hoping is that the current confusion is merely due to our insufficient knowledge rather than the scientific inadequacy of the concept.* (Dörnyei, 2005:120).

El concepto de “estilos de aprendizaje” se incluye dentro de una distinción más amplia, la de los estilos cognitivos que se pueden definir como: *an individual's preferred and habitual modes of perceiving, remembering, organizing, processing, and representing information.* (Dörnyei, 2005:124). Imaginemos que vamos solos de vacaciones a un país extranjero de lo más exótico y alejado cuya lengua no comprendemos. Hemos llegado al aeropuerto de destino y, desgraciadamente, la persona que tendría que recogernos no aparece. Para colmo, nos han perdido el equipaje. Son las tres de la mañana y nadie del escaso personal del aeropuerto habla nuestra lengua. ¿Qué hacer? La forma de afrontar el problema dependerá en gran medida de nuestro estilo cognitivo. Por ejemplo, si somos “tolerantes hacia la ambigüedad” sabremos mantener la calma en medio de tales circunstancias, y si además somos “reflexivos”, evaluaremos detenidamente la situación para encontrar la solución

más adecuada. Brown (2000:113) propone este ejemplo para explicar la noción de estilos cognitivos ilustrando cómo ante una misma situación o problema cada persona reacciona de una forma distinta. Para explicar el porqué de las diferencias individuales en el procesamiento cognitivo, los investigadores recurren además a la distinción entre estilo cognitivo y capacidad cognitiva:

According to Messick (1994), abilities refer to the content and level of cognition (the questions of What and How much?), whereas cognitive styles refer to the manner or mode of cognition (the question of How?). That is, ability is associated with the level of performance (e.g., more intelligent people produce better work), whereas style focuses on the manner of performance (e.g. some people prefer to process information by means of visual input such as written texts, and others prefer audio input, such as listening to lectures.).

(Dörnyei, 2005:125)

Una definición que recuerda inevitablemente a la descripción que Gardner hace de su teoría de las inteligencias múltiples. No en vano tienen un origen similar, ya que de la misma manera que Gardner busca definir la inteligencia en términos cualitativos frente a la visión parcial de los tests, los estilos cognitivos surgen *by the recognition that conventional ability tests explain only part of the variance in people's performance; and, as Sternberg and Grigorenko (2001, p.1) ask, "If abilities are only part of the answer to understanding how and why people differ in their performance, what might the rest of the answer be?"* (Dörnyei, 2005:125)

Los primeros estudios sobre estilos cognitivos datan de finales del siglo XIX cuando algunos investigadores empezaron a destacar el hecho de cómo hay personas que asimilan la información de una manera verbal mientras otras tienden a representarla de forma visual (Riding, 2000a). Sin embargo, no es hasta la década de 1940 y 1950 cuando estos estudios empezaron a adquirir un mayor protagonismo. Más adelante, se identificó más de una veintena de estilos cognitivos cuya validez y número fue ampliamente discutido a finales del siglo pasado. Los problemas metodológicos que citábamos en el caso de los estilos de aprendizaje se hacen extensivos a los estilos cognitivos lo que ha propiciado el debate entre quienes cuestionan su existencia misma y los que defienden su potencial valor educativo:

Within the field of L2 studies, Griffiths and Sheen (1992) also stated in a passionate article that the fact that after three decades of research on cognitive styles it is still contested whether these styles actually exist indicates the ultimate weakness of the concept and therefore its research should be abandoned. This is a valid point, but so is Carol Chapelle's (1992) response that we simply cannot afford ignoring such a potentially useful concept as cognitive style which expresses "some of our intuitions about students" and which facilitates "appreciation for the divergent approaches to thinking and learning" (p. 381)

(Dörnyei, 2005:127)

Consciente de los problemas metodológicos que los desacreditan, Riding, uno de los principales investigadores en esta área, ha propuesto una taxonomía de estilos cognitivos que integra clasificaciones previas partiendo de una división en dos dimensiones, según la forma de organizar la información (*global-analítica*) y de representarla (*verbal-icónica*), las cuales, a su vez, se subdividen en diferentes categorías como muestra la figura siguiente (Dörnyei, 2005:127-8):

<i>Figura 5.1.</i>	
<i>List of the major cognitive style constructs that Riding's two fundamental style dimensions subsume (adapted from Riding & Rayner, 1998)</i>	
<i>The wholistic-analytic dimension</i>	
Field dependence – independence	Individual dependence on a perceptual field when analyzing a structure or form which is part of the field.
Leveling –sharpening	A tendency to assimilate rapidly and lose detail or emphasize detail and changes in new information.
Impulsivity – reflectiveness	Tendency for a quick vs. deliberate response.
Converging – diverging thinking	Narrow, focused, logical, deductive thinking rather than broad, open-ended, associational thinking to solve problems.
Holist –serialist thinking	The tendency to work through learning tasks or problem solving incrementally or globally and assimilate detail.
Concrete sequential/ concrete random/ abstract sequential/ abstract random	The tendency to learn through concrete experience and abstraction either randomly or sequentially.
Assimilator–explorer	Individual preferences for seeking familiarity or novelty in the process of problem-solving and creativity.

<i>Figura 5.1. (continuación)</i>	
<i>List of the major cognitive style constructs that Riding's two fundamental style dimensions subsume (adapted from Riding & Rayner, 1998)</i>	
<i>The wholistic-analytic dimension</i> (continuación)	
Adaptors–innovators	Adaptors prefer conventional, established procedures, whereas innovators favour restructuring or new perspectives in problem solving.
Reasoning–intuitive active-contemplative	Preference for developing understanding through reasoning or by spontaneity/ insight and learning activities which allow active participation or passive reflection.
<i>The verbal-imagery dimension</i>	
Abstract versus concrete thinker	Preferred level and capacity of abstraction
Verbalizer–visualizer	The extent to which verbal or visual strategies are used in thinking and to represent knowledge.

Sin embargo, a la vista de esta tabla, y tal y como el mismo Riding reconoce, los estilos cognitivos deben enfrentarse también a: *a lack of a clear distinction between style and other constructs such as intelligence and personality* (Riding, 2000b: 365). Ya hemos mencionado de qué manera la definición de los estilos cognitivos recuerda poderosamente a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner y como ya se explicaba en el capítulo cuarto del presente trabajo, estas han sido incluidas frecuentemente dentro de las teorías sobre estilos de aprendizaje (Reid, 1998), aunque Gardner no apruebe dicha relación. De hecho, su teoría de las inteligencias múltiples se encuentra de alguna forma a caballo entre estilos cognitivos y estilos de aprendizaje sobre todo si seguimos la distinción que hace Brown (2000:113-4) entre ambos:

The way we learn things in general and the way we attack a problem seem to hinge on a rather amorphous link between personality and cognition; this link is referred to as cognitive style. When cognitive styles are specifically related to an educational context, where affective and physiological factors are intermingled, they are usually more generally referred to as learning styles.

Reid (1995: viii) ofrece una definición más precisa al describir los estilos de aprendizaje como: *an individual's natural, habitual, and preferred way(s) of absorbing,*

processing, and retaining new information and skills. These learning styles persist, regardless of teaching methods and content areas. No es la definición lo que ofrece problemas ya que no se puede discutir el hecho de que una misma tarea puede ser abordada de maneras muy diferentes por distintos alumnos. El problema surge en los intentos de describir los diferentes estilos. Dentro de las principales clasificaciones se encuentra la propuesta de Reid (1995: viii-xiii) que toma como punto de partida sus características cognitivas, fisiológicas y afectivas para señalar tres grandes grupos:

- **Estilos cognitivos**, que incluyen *el independiente-dependiente de campo, el analítico-global, el reflexivo-impulsivo y el modelo de aprendizaje experiencial de Kolb.*
- **Estilos sensoriales**, que subdivide a su vez en:
 - *perceptivos* (visual, auditivo, cinestésico y táctil)
 - *sociológicos*: grupal, individual, maestro como autoridad, equipos y parejas
 - *del medio ambiente*: sonido, luz, temperatura, diseño del salón de clase, ingesta de alimentos, horario y movilidad.
- **Estilos afectivos**, también subdivididos en:
 - *los estilos temperamentales (Myers-Briggs Type Indicator-MBTI-)*: extrovertido-introvertido, sensorial-perceptivo, racional-afectivo y reflexivo-perceptivo,
 - *tolerante e intolerante a la ambigüedad*
 - *predominio hemisférico-cerebral.*

En el primer grupo, el de los estilos cognitivos, destaca especialmente el binomio *dependiente-independiente de campo*, uno de los constructos más estudiados y que dotó de impulso inicial a la investigación en este campo. Según Witkin, Oltman, Raskin y Karp (1987), los individuos que tienden a ser independientes perciben las partes del campo como componentes separados de un campo organizado, siendo capaces de superar y romper esta organización, para localizar el detalle que necesitan encontrar. Por su parte, en una persona que sea predominantemente dependiente su percepción estará influida claramente por la disposición del campo circundante cuya estructura sigue tal cual se le presenta y cuyos componentes son percibidos como algo difuso. En otras palabras, y como ejemplifica Brown (2000:114), en el clásico juego visual que consiste en encontrar un objeto, un animal o un personaje oculto en un dibujo de una selva repleta de detalles, una persona independiente de campo destacaría por su capacidad para discriminar los elementos relevantes y encontrar rápidamente la figura buscada,

mientras que un individuo dependiente de campo tiende a visualizar este como un todo en el que le resulta difícil separar sus partes. Esta distinción, aunque surgió ligada al estudio de la percepción visual no se reduce a los sentidos ya que: *In general psychological terms, that “field” may be perceptual, or it may be more abstract and refer to a set of thoughts, ideas or feelings from which your task is to perceive specific relevant subsets* (Brown, 2000: 114-5). En este sentido, Reid (1995) señala que un estudiante independiente de campo aprende más efectivamente paso a paso, o de manera secuencial, empezando con el análisis de hechos y luego prosiguiendo con las ideas. Por su parte, los estudiantes con tendencia a ser dependiente de campo, aprenden más eficientemente por el contexto holísticamente, intuitivamente, y son particularmente sensibles a las relaciones e interacciones humanas. Como concluye Brown (2000:116) ambos estilos son igualmente importantes ya que reflejan diferentes contextos de aprendizaje por lo que: *It is most likely that “natural” language learning in the “field”, beyond the constraints of the classroom, requires a FD style, and the classroom type of learning requires, conversely, a FI style.* Dörnyei se muestra menos categórico y señala cómo ambos estilos pueden resultar beneficiosos en un contexto de aprendizaje más formal:

Thus, in L2 studies field dependence may not necessarily be a disadvantage because the accompanying social sensitivity can be a real asset in certain tasks; for example, in Jonson et al.'s (2000) study, the researchers found that field dependents as opposed to field independents, performed better on L2 tasks that emphasized communicative rather than formal aspects of language proficiency. Other researchers, however, found that field independents had an overall average at various aspects of SLA (for reviews, see Brown, 2000; Chapelle, 1995; Hoffman, 1997), which could be related to their ability to separate the essential from the inessential, as well as a greater capacity to channel attention selectively and to notice important aspects of language.

(Dörnyei, 2005: 137)

En relación con el segundo grupo que Reid distingue, los llamados estilos sensoriales, ya señalábamos en el capítulo cuarto las semejanzas con las inteligencias múltiples. Según Oxford (1995) el estilo predominante es el visual, siendo el representativo de entre un 50% y un 80% de los estudiantes de una clase. Los diferentes estilos sensoriales no son autoexcluyentes, y de hecho como señala Kinsella (1995), aquellos con varios estilos predominantes tendrán menos dificultades para asimilar la información al ser capaces de procesarla independientemente de su formato. Por su parte, el último grupo, además de recordar a las inteligencias personales de Gardner es

un buen ejemplo de la convergencia de diferentes disciplinas que, como explicábamos, se dan cita en la definición de los estilos, ya que uno de los tests que se utiliza para medirlos, el MBTI, es un test de personalidad procedente del campo de la psicología.

Otro de los modelos que cuenta con una amplia aceptación es el de Kolb (1984; Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 2001) que está basado en su teoría del aprendizaje experiencial, según la cual aprendemos gracias a cuatro capacidades diferentes:

1. Experiencia Concreta (EC), ser capaz de involucrarse por completo, abiertamente y sin prejuicios en experiencias nuevas.
2. Observación Reflexiva (OR), ser capaz de reflexionar acerca de estas experiencias y de observarlas desde múltiples perspectivas.
3. Conceptualización Abstracta (CA), ser capaz de crear nuevos conceptos y de integrar sus observaciones en teorías lógicamente sólida.
4. Experimentación Activa (EA), ser capaz de emplear estas teorías para tomar decisiones y solucionar problemas.

Estas cuatro capacidades se agrupan según dos dimensiones, concreto/abstracto y acción/reflexión, cada dimensión subraya una tensión, una oposición entre dos modos: la inmersión en la experiencia concreta por oposición a la conceptualización; la reflexión sobre la experimentación activa. Kolb (1984) postula que los individuos, por culpa de diferentes factores como las experiencias pasadas y las exigencias del ambiente, privilegian uno de los dos modos de cada dimensión y, por tanto, desarrollan un estilo de aprendizaje. La tipología de Kolb distingue cuatro estilos de aprendizaje: los estilos convergentes, divergentes, asimiladores y acomodadores. Estos estilos salieron de diversas combinaciones posibles según el modo dominante sobre cada dimensión. Así, la persona del estilo convergente, privilegia la conceptualidad abstracta y la experimentación activa, controla sus emociones y se da sobre todo a labores técnicas o a la resolución del problema más que a la investigación de contactos interpersonales. La persona del estilo divergente, se decanta por la experiencia concreta y la observación reflexiva, manifiesta un interés para el prójimo y es capaz de ver fácilmente las cosas de diversas perspectivas. Por su parte, aquellos con un estilo asimilador, tenderán a la conceptualidad abstracta y la observación reflexiva, orientándose más hacia las ideas y los conceptos; buscando crear modelos y valorando la coherencia. Por último el estilo acomodador, valora la experiencia concreta y la experimentación activa, le gusta ejecutar cosas e implicarse en experiencias nuevas; actúa por ensayo y error para resolver problemas y asume riesgos con facilidad.

Dentro de los modelos desarrollados últimamente destaca el de Skehan (1998), quien curiosamente en la primera edición de su libro sobre diferencias individuales (Skehan, 1989) no incluía en su repertorio los estilos de aprendizaje y después no sólo los incluyó sino que desarrolló su propia clasificación. Lo que diferencia su propuesta de las anteriores es que en lugar de tomar como punto de partida la investigación sobre los estilos que se ha realizado dentro de la psicología cognitiva o educativa, Skehan prefiere basarse en los resultados obtenidos en el campo de la lingüística, especialmente en la investigación sobre la capacidad para aprender lenguas. Así, Skehan distingue dos tipos de aprendices, según predomine en ellos el análisis (*analysis oriented*) o la memoria (*memory oriented*). Los primeros tienden a representar la lengua de manera organizada y de acuerdo a una serie de reglas, con lo que la interlengua que van desarrollando se va reestructurando y haciendo más compleja progresivamente. Por su parte, los estudiantes que privilegian la memoria, no recurren a este complejo sistema analítico sino que tienden a almacenar en la memoria una amplia colección de elementos léxicos que les permitan poder comunicarse en la lengua meta.

Dörnyei relaciona el constructo de Skehan con estudios anteriores sobre las variables de los estudiantes de lenguas (Krashen, 1978; Seliger, 1980) y destaca la iniciativa de Skehan de intentar identificar estilos específicos en el área de la enseñanza de lenguas:

This would be a welcome development because almost all the learning style dimensions conceptualized in the L2 field are rather language-independent, as evidenced for the fact that most of the items in the style batteries could be used for any subject matter.(...) genuine language processing and representational styles would offer more straightforward explanations about certain individual L2 learner differences, somewhat similar to the fact that language aptitude factors exceed general aptitude (i.e., intelligence) factors in their explanatory power with regard to SLA achievement. Genuine L2 styles would also have increased face validity, which would make it easier for teachers to recognize and deal with them, and thus the practical use of the construct would be enhanced.

(Dörnyei, 2005:154)

Los modelos citados, especialmente el de Kolb y el de Reid, ponen de manifiesto una constante de los diferentes intentos de categorizar los diferentes estilos. Desde las primeras clasificaciones de Ausubel (1968:171) y Hill (1972) hasta las más recientes, como la citada de Reid (1995), o las de Ehrman (1996) y Cohen (1998) las taxonomías

sobre estilos de aprendizaje se han multiplicado al intentar tener en cuenta: *just about every imaginable sensory, communicative, cultural, affective, cognitive and intellectual factor*. (Brown 2000:114). Precisamente, el querer incluir toda esta serie de factores ha acentuado la dificultad para categorizar los estilos de forma satisfactoria al ligarlos con conceptos próximos y en ocasiones difíciles de delimitar como son las estrategias de aprendizaje, las preferencias o la personalidad misma:

(...) the general impression one gains when dealing with learning styles, namely that they are elusive, "halfway" products: They refer to preferences, but these can be of varying degree; they are related to learning strategies but are somewhat different from them as they fall midway between abilities and strategies; they appear to be situation-independent but they are not entirely free of situational influences; and some style dimensions are also listed as major components of personality. Indeed, learning styles appear to have very soft boundaries, making the category rather open-ended, regardless of which perspective we approach it from. Ehrman et al.'s (2003) summary of the use of the term is, regrettably, valid: "the literature on learning styles uses the terms learning style, cognitive style, personality type, sensory preference, modality, and others rather loosely and often interchangeably" (p.314).

(Dörnyei, 2005:123-4)

Esta confusión se debe tal y como señala Dörnyei a que el aprendizaje, y por extensión los estilos, están relacionados con una serie de dimensiones psicológicas como son la percepción, la cognición, la afectividad y la conducta, lo que dificulta poder distinguir categorías de estilos netamente diferenciadas. Un conflicto que no ha impedido ni el desarrollo de su investigación ni la atención que se les ha prestado en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los dos volúmenes editados por Reid (1995, 1998) realizan una panorámica de las primeras investigaciones mientras que autores como Bailey, Onwegbuzie y Daley (2000), Ehrman y Leaver (2003) y Ehrman, Leaver y Oxford (2003) sintetizan la década de los noventa. Si bien durante la segunda mitad de esta década, los desalentadores resultados de los estudios empíricos realizados sobre estilos de aprendizaje y segundas lenguas provocaron una pérdida de interés, estos estudios se han reavivado durante los últimos años gracias a diferentes iniciativas por diseñar constructos válidos para los estilos de aprendizaje (Dörnyei, 2005:136).

5.2.2. Instrumentos para medir los estilos.

Más difícil aún que clasificar los estilos resulta medirlos, ya que como hemos visto las diferentes disciplinas que se entrecruzan en su definición generan una ambigüedad que se hace extensiva también al diseño de instrumentos para identificarlos. Como señala Dörnyei (2005:131) se trata de un problema metodológico ya que la teoría todavía no se ha visto sustentada por una práctica adecuada:

On the other hand, we may also want to consider, Chapelle's (1992) summary: "I believe that the most important and relevant human constructs are those which are neither interesting to "authorities" nor measurable at present" (p. 381). That is, it could be the case that although learning styles are valid and important psychological entities, measurement theory has not as yet developed the right methodology to capture them. In the history of physics, for example, we find several examples when a theory was proposed well before the adequate measuring procedures and instruments had been developed to verify it.

Dentro de la metodología desarrollada hasta ahora para intentar medir los estilos de aprendizaje, los dos procedimientos más utilizados consisten en bien pedir a los estudiantes que completen cuestionarios de autoevaluación o que realicen pequeñas tareas para poder inferir cuáles son sus estilos a partir de la forma en la que procesan la información.

5.2.2.1. Cuestionarios.

Dentro de los cuestionarios, el primero que alcanzó una gran popularidad fue el diseñado por Joy Reid (1995) para identificar los estilos perceptivos – *Perceptual Learning Style Preference Questionnaire* (ver Figura 5.2.), creado originalmente en 1984 –. Aunque se ha utilizado sobre todo con estudiantes de lenguas, en realidad, las preguntas son lo suficientemente abiertas para hacerlo extensivo a cualquier área de enseñanza. Las cuestiones cubren no sólo los estilos perceptivos mencionados anteriormente (visual, auditivo, cinestésico, táctil) sino también los sociológicos (individual y grupal), graduando las respuestas según una escala Likert de 5 puntos que va desde “totalmente de acuerdo” a “totalmente en desacuerdo”. La encuesta se completa con una clave de respuestas para calcular la propia puntuación y de una breve explicación sobre los diferentes estilos que incluye sugerencias para los estudiantes.

Figura 5.2.
Learning Style Preference Questionnaire (extracto)

Visual preference

- I learn more by reading textbooks than by listening to others.

Auditory preference

- I learn better in class when the teacher gives a lecture.

Kinesthetic preference

- When I do things in class, I learn better.

Tactile preference

- I enjoy making something for a class project.

Group preference

- I learn more when I study with a group.

Individual preference

- When I study alone, I remember things better.

(Reid, 1995)

Sin embargo, el primer cuestionario creado específicamente para medir los estilos en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras fue un poco anterior: el *Style Analysis Survey –SAS–* de Rebecca Oxford (1993). Aunque guarda similitudes con el de Reid, de hecho la primera sección se refiere a los estilos sensoriales (visual, auditivo y cinestésico), el *SAS* es mucho más complejo y el resto de sus apartados se centran en características de la personalidad o de los estilos: extraversión-introversión, intuitivo-concreto/ secuencial, cerrado–abierto, global-analítico (ver Figura 5.3.). Además, como el de Reid, incluye una clave de respuestas, una interpretación de los resultados y algunas sugerencias prácticas.

Figura 5.3.
Style Analysis Survey (SAS) (extracto)

Activity 1: How I Use My Physical Senses to Study or Work

- I remember something better if I write it down.
- I remember things better if I discuss them out loud.
- I enjoy building or making things.

Activity 2: How I Deal with Other People

- I prefer to work or study with others.
- I prefer to work or study alone

Activity 3: How I Handle Possibilities

- I can think of many different solutions to a problem.
- I prefer things presented in a step-by-step way.

Activity 4: How I Approach Tasks

- I enjoy a sense of structure.
- I believe that deadlines are artificial or useless.

Activity 5: How I Deal with Ideas

- It is easy for me to see the overall plan or big picture.
- I enjoy breaking general ideas down into smaller pieces.

(Oxford, 1993)

La propia Oxford, en colaboración con Cohen y Chi (2001) desarrolló más adelante el *Learning Style Survey –LSS–* que es una versión más evolucionada del *SAS*. De hecho, sus autores trataron de mejorarlo de dos formas. Por un lado, se basaron en la teoría sobre los estilos de Ehrman y Leaver (2003, Ehrman 2001) para incluir varias dimensiones adicionales (*global-particular, synthesizing-analytic, sharpener-leveler deductive-inductive, impulsive-reflective*). Por otro lado, intentaron ceñir todavía más el cuestionario al contexto del aprendizaje de lenguas, lo que produjo una serie de cambios significativos. Primero, aumentaron el número de secciones (de 6 en el *SAS* pasaron a 11), pero sin alterar el número total de ítems, lo que lograron disminuyendo las preguntas de algunas de las escalas. En segundo lugar, el *LSS* contiene algunas cuestiones mucho más específicas sobre el aprendizaje de segundas lenguas, que se mezclan con preguntas más generales, aunque incluso estas últimas hayan sido revisadas según los principios del constructo de Ehrman y Leaver. Además, la escala para calibrar las respuestas cambió su formato de 4 a 5 puntos para ajustarse al formato de la escala Likert (Dörnyei, 2005:146).

Figura 5.4.
Learning Style Survey (LSS) (extracto)

<i>VII. How I commit material to memory (6 items).</i>	
Sharpener	Tendency to notice differences and seek distinctions among items as we commit material to memory. E.g., <i>“As I learn new materials in the target language, I make fine distinctions among speech sounds, grammatical forms, and words and phrases.”</i>
Leveler	Tendency to clump material together in order to remember it, by eliminating or reducing differences, and by focusing almost exclusively on similarities. E.g., <i>“I ignore distinctions that would make what I say more accurate in the given context.”</i>
<i>VIII. How I deal with language rules (6 items)</i>	
Deductive	Preference to go from the general to the specific and to start with rules and theories rather than with specific examples. E.g., <i>“I like to start with rules and theories rather than specific examples.”</i>
Inductive	Preference to go from specific to general and prefer to begin with examples rather than rules or theories. E.g., <i>“I like to learn rules of language indirectly by being exposed to examples of grammatical structures and other language features.”</i>

(Dörnyei, 2005:145)

Actualmente, uno de los cuestionarios más populares es el de Kolb (1999) desarrollado a partir de su propia teoría de los estilos de aprendizaje:

Figura 5.5.
Learning Style Inventory (Kolb)

The four statements in both sample items need to be rank-ordered according to how they refer to the respondents. Thus, four marks are to be given to the statement that is most true and one to the one that is least appropriate.	
<i>When I learn:</i>	
<input type="checkbox"/>	I like to deal with my feelings
<input type="checkbox"/>	I like to watch and listen
<input type="checkbox"/>	I like to think about ideas
<input type="checkbox"/>	I like to be doing things
<i>I learn best from:</i>	
<input type="checkbox"/>	Observation
<input type="checkbox"/>	Personal relationships
<input type="checkbox"/>	Rational theories
<input type="checkbox"/>	A chance to try out and practice

(Kolb, 1999)

Aunque Dörnyei (2005:132) reconoce sus virtudes, no deja de plantearse la duda común que planea sobre todos los cuestionarios: *Are the attributes that the scales measure indices of learning styles or something else?* Como reconoce el propio Kolb (Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 2001) su cuestionario guarda concomitancias con ciertos componentes del Myers-Briggs Type Indicator (MBTI), diseñado originalmente para identificar diferentes tipos de personalidad aunque se cite y utilice con frecuencia en la investigación sobre estilos (Carrell y Monroe, 1995). Directamente relacionado con esta crítica, la tabla anterior pone de manifiesto otro problema típico que afecta este tipo de cuestionarios de auto-evaluación, el hecho de confundir estilos y conductas ya que:

(...) the actual items usually focus on behavioural correlates of assumed style characteristics (Riding, 2000b); in other words, respondents are not asked about their style features but rather about typical behaviours associated with these style features. The item "I write lists of everything I need to do each day" from the Learning Style Survey (...) is a good example of this. While behavioural self-report items are not necessarily an inappropriate way of obtaining an index of an underlying trait, problems start when researchers correlate the test results with behavioral criterion measures, such as the learners' performance. As Riding pointed out, this creates a circularity of correlating, in effect, behaviour with behaviour, in contrast to identifying fundamental sources of style that can be seen to affect behaviors.

(Dörnyei, 2005: 133)

Por ello, Dörnyei concluye como, precisamente, hay que obrar con cautela al recurrir a este tipo de encuestas, ya que, en ocasiones, responden más a fines didácticos que científicos:

The tests vary in how much reliability and validity data have been reported about them by the authors but it is fair to say that most of them have been developed for practical rather than research purposes, that is, to raise language learners' awareness of style issues in general and of their own style preferences in particular. Thus, these batteries have normally not been fine-tuned for scientific measurement purposes by submitting them to the kind of rigorous standardization process that is a requirement in psychology for an instrument to become admissible.

(Dörnyei, 2005:141)

5.2.2.2. Observación directa.

Como citábamos, además de los cuestionarios, el segundo de los procedimientos más frecuentes para medir los estilos de aprendizaje consiste en evaluar directamente la forma en la que los alumnos realizan tareas predeterminadas. El modelo más popular es el *Cognitive Styles Analysis –CSA–* diseñado por Riding (2001) que, como su propio nombre indica, pretende medir con pruebas realizadas por ordenador los estilos cognitivos, concretamente tres de sus dimensiones: icónica-verbal, global y analítica.

En la primera prueba, para los estilos icónico-verbal, los estudiantes tienen un ejercicio de verdadero/ falso a partir de una lista de 48 frases que van apareciendo sucesivamente en la pantalla. La mitad de las frases se refieren a categorías conceptuales (por ejemplo, “table and chair are the same type”), mientras que la otra mitad describe el aspecto de los objetos (“snow and chalk are the same color”). El razonamiento que subyace a esta prueba es que los estudiantes que son “visuales” responden más fácilmente a las preguntas en las que tienen que representar la información visualmente, mientras que los que son más “verbales” tienen ventaja cuando se trata de preguntas sobre conceptos ya que estas contienen información que no puede ser representada de forma visual. A partir del tiempo de respuesta empleado para cada pregunta, el ordenador calcula la ratio y determina el estilo predominante del estudiante.

Por su parte, el estilo global se calcula a partir de 20 pares de figuras geométricas complejas que aparecen a ambos lados de la pantalla y la tarea consiste en decidir si las figuras de cada par son idénticas o no. La prueba se basa en que las personas de estilo global responden más rápido por su tendencia natural a centrarse en la imagen en su conjunto que les permite asimilar mejor las formas de las figuras.

El ejercicio para el estilo analítico es similar al anterior pero en este caso hay que discernir si la primera de las figuras presentadas, que es más simple geoméricamente hablando, (por ejemplo, un triángulo o un cuadrado), está contenida en la segunda que es más compleja. Las personas analíticas, que se fijan más en los detalles, responden con mayor rapidez dado que para resolver la actividad se requiere ser capaz de descomponer las partes de la figura mayor.

Lo más interesante del *CSA* es que cumple el criterio de validez interna ya que parece que aquí sí se superan los problemas que mencionábamos antes sobre la confusión de categorías que afectaba a los cuestionarios:

What is just as important, the scales appear to be unrelated to intelligence, which supports the fact that the styles measured are not simple subtypes of ability. Finally, although correlations of some magnitude were found between certain personality dimensions and the CSA scales, the overall pattern appeared to point to a model in which physiologically based personality sources are independent of cognitive style but are moderated by style in their effect on behaviour.

(Dörnyei, 2005:135)

Además de los cuestionarios y de la resolución de tareas, como en el *CSA*, también destacan propuestas innovadoras para medir los estilos. Tal es el caso de Oxford y sus colegas, (Oxford, 2001; Oxford y Massey, 2004), quienes llevan experimentado desde la década de 1990 con un enfoque cualitativo para inferir las preferencias en cuanto al estilo de aprendizaje de los alumnos a partir del análisis del contenido de trabajos redactados por los estudiantes en diferentes lugares del mundo, lo cual supone: *a real innovation in the area of style assessment, resulting in fresh insights into the learners' perceptions of the impact of their styles, as well as the mismatches between their and their teachers' styles, on their learning process* (Dörnyei, 2005:132).

5.2.2.3. Instrumentos derivados de la teoría de las inteligencias múltiples.

Una vez revisada brevemente la investigación llevada a cabo sobre estilos cognitivos y estilos de aprendizaje la pregunta inevitable dentro del contexto de nuestro estudio será ¿qué herramientas se han utilizado para identificar las inteligencias múltiples en los proyectos educativos basados en esta teoría? Si en el capítulo tercero describíamos el Proyecto Spectrum, principalmente desde el punto de vista del contenido, nos centraremos ahora en la metodología que desarrollaron, la cual apuesta por una integración de la teoría con la práctica pedagógica.

Recordemos que el Proyecto Spectrum nace con el objetivo de observar de forma sistemática las inteligencias en las que destaca cada alumno. Si bien en la educación preescolar, los profesores suelen tener su propia forma de evaluar a los niños, muchas

veces las anotaciones van orientadas hacia las áreas en las que estos tienen dificultades, fijándose a veces más en los déficits de los alumnos que en sus logros, llevados quizás por un deseo de prevenir problemas académicos posteriores. Además, se suele prestar más atención a aspectos como el uso del lenguaje, problemas emocionales o de conducta, etc. Aunque no se suele recurrir a los tests de inteligencia de una forma sistemática, cuando se utilizan, estos incluyen una serie de tareas para evaluar las habilidades verbales, espaciales y numéricas. La puntuación que obtienen se suele utilizar como índice de la capacidad de los niños para razonar, pensar y resolver problemas. En este sentido, y para enriquecer la visión sobre las capacidades de los niños, uno de los objetivos del Spectrum era investigar cómo podría traducirse la teoría de las inteligencias múltiples en forma de instrumentos de evaluación que pudieran aplicarse en las escuelas:

We shared a belief that schools were not serving children well because the conventional views of intelligence were too narrow. We wanted to develop a set of assessments that focused explicitly on identifying children's strengths, that expanded the domains being assessed to more than just language and math, and that were closely linked to roles and products that both adults and children would recognize as meaningful.

(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a:21)

Para ello, tomaron las inteligencias múltiples descritas por Gardner como punto de partida para diseñar centros de aprendizaje que además fueran acordes con el currículo de preescolar. El proyecto, finalmente, incluyó ocho: lenguaje, matemáticas, movimiento, música, ciencia, mecánica y construcción, conocimiento social y artes visuales. Además, en cada una de estas áreas discriminaron un conjunto de capacidades clave para resolver con éxito las actividades con el fin de poder realizar una observación más estructurada. Así, en lugar de fijarse si un niño juega o no con sus compañeros, se puede obtener una descripción más precisa del tipo de rol social que el niño desempeña en el grupo como se puede ver en la figura siguiente:

Figura 5.6.
Project Spectrum Key Abilities (extracto)

Social Understanding

Understanding of Self

- identifies own abilities, skills, interests, and areas of difficulty
- reflects upon own feelings, experiences, and accomplishments
- draws upon these reflections to understand and guide own behavior
- shows insight into the factors that cause an individual to do well or have difficulty in an area

Understanding of Others

- demonstrates knowledge of peers and their activities
- attends closely to others
- recognizes others' thoughts, feelings and abilities
- draws conclusions about others based on their activities

Assumption of Distinctive Social Roles Leader

- often initiates and organizes activities
- organizes other children
- assigns roles to others
- explains how activity is carried out
- oversees and directs activities

Facilitator

- often shares ideas, information, and skills with other children
- mediates conflict
- invites other children to play
- extends and elaborates other children's ideas
- provides help when others need attention

Caregiver/ Friend

- comforts other children when they are upset
- shows sensitivity to other children's feelings
- shows understanding of friends' likes and dislikes

(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a:157)

Para definir este conjunto de capacidades clave para cada área, tomaron como referencia su propia investigación, revisaron estudios similares y consultaron con expertos sobre el tema. Aunque, muchas de estas capacidades siguen la línea de las categorías de estilos de aprendizaje reseñadas en los diferentes cuestionarios, en el caso del Spectrum no se trataba de evaluarlas preguntando a los alumnos sino poder integrar en las diferentes áreas de contenido actividades en las que los estudiantes pudieran demostrar en qué capacidades destacaban, tal y como explican sus investigadores:

Just as children's learning is an ongoing process so should be assessment. When assessment is naturally embedded in the learning environment, it allows teachers to observe children's performances in various situations over time. Such observations make it possible to gain multiple samples of a child's ability, document the dynamics and variation of the child's performances within a domain and across domains, and thus more accurately portray the child's intellectual profile.

(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998b:7)

Además de evaluar las habilidades o inteligencias en las que los niños sobresalían de forma natural, el proyecto Spectrum incluía también un apartado para evaluar los estilos de trabajo que los niños demostraban en las distintas áreas, estilos que definen como: *a child's interaction with the tasks and materials from various content areas. These working styles are intended to reflect the process dimension of a child's work or play, rather than the type of product that results.*(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998c:193). Para ello, elaboraron una lista (ver Figura 5.7) que comprendía un total de 18 estilos de trabajo que identificaron durante un período de dos años en el que observaron la forma en la que los niños resolvían las actividades del Spectrum, y que les sirvió como base para describir cada uno de los estilos reseñados (ver Figura 5.7). De ahí que las diferentes categorías presenten elementos propios de los diferentes cuestionarios para medir estilos que hemos descrito en la sección anterior, ya que tal y como explican los autores: *They address indices of affect, motivation, and interaction with materials, as well as more standard stylistic features such as tempo of work and orientation toward auditory, visual or kinesthetic cues.* (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998c:193).

*Figura 5.7.
Working Style Checklist*

Child _____ Observer _____
 Activity _____ Date _____

Please mark which working styles are distinctive during your observation. Mark only when obvious; one from each pair need not be checked. Please include comments and anecdotes whenever possible and write a general, overall phrase that best describes how the child approach that activity. Star (*) any outstanding working style.

Child is

Comments:

- easily engaged in activity _____
- reluctant to engage in activity _____

- confident _____
- tentative _____

- playful _____
- serious _____

- focused _____
- distractible _____
- persistent _____
- frustrated by task _____

- impulsive _____
- reflective _____

- apt to work slowly _____
- apt to work quickly _____

- conversational _____
- quiet _____

-
- responds to visual _____ auditory _____ kinesthetic _____ cues
 - demonstrates planful approach
 - brings personal strength to activity
 - finds humor in content area
 - uses materials in unexpected ways
 - shows pride in accomplishment
 - attends to detail; is observant
 - is curious about materials
 - shows concern over "correct" answer
 - focuses on interaction with adult

(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998c: 196)

Figura 5.8.
Definitions of working styles (extracto)

The following list of working styles was designed to describe the process by which the child approaches and performs Spectrum activities. No positive or negative connotations are intended by these descriptions. The styles refer to the child's relationship with the material and activities.

IMPULSIVE:

Child's work lacks a sense of continuity; child works so quickly that she is careless.

(E.g., during Treasure Hunt Game, child pulls tops off cups to discover treasures before making predictions.)

REFLECTIVE:

Child comments on or evaluates her work, giving it either a positive or negative review; child takes a step back from the actual process of work or play to assess how her performance matches her expectations, hopes, etc.

(E.g., after singing a song, child says, "It's all mixed up. I can't do it the right way," or "That wasn't quite right. Let me try it again.")

RESPONDS TO VISUAL, AUDITORY, OR KINESTHETIC CUES:

Child exhibits a need or preference for entering into a task through visual stimuli (looking carefully at materials); auditory stimuli (hearing directions, music); or kinaesthetic stimuli (feeling materials or using movement to assist understanding).

USES MATERIALS IN UNEXPECTED WAYS:

Child redefines materials and activities in quirky, novel, or imaginative ways. Note if and how unexpected use affects child's process or product.

(E.g., during Assembly Activity, child balances pieces of grinder on table or creates metaphoric descriptions of pieces such as comparing a screw to a pair of pants walking; child uses prop box as sailboat during Storyboard Activity)

ATTENDS TO DETAIL; IS OBSERVANT:

Child asks many questions about what things are and how and why they were made in particular ways.

(E.g., during Storyboard Activity, child asks what cave is made out of, where the trees came from, how the arch was made.)

FOCUSES ON INTERACTION WITH ADULT:

Child is more interested in being with the adult than with the materials; she continually seeks interaction with the adult through conversation, eye contact, sitting on adult's lap, and so on. Even when involved in the activity, she attempts to maintain some kind of interaction with the adult.

(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998c: 197-9)

En este caso, la lista de estilos no estaba dirigida a los alumnos sino que tenía que ser completada por el investigador, y su propio diseño ponía de manifiesto la importancia de la dimensión cualitativa del estudio:

(...) however, the checklist will be more informative if comments and anecdotes are included whenever possible. These comments should describe behaviors that lead you to check a particular style.(...) A general descriptive phrase such as “Joe proceeded methodically and carefully through each step of the assembly task” often may capture a child’s approach more fully than the descriptors listed on the checklist.

(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998c:194)

Esta distinción tan neta entre las capacidades clave asociadas a cada dominio que permiten identificar las inteligencias de los niños y los estilos de trabajo quizás responda a un deseo deliberado de evitar la confusión entre ambas aunque, tal y como detallan los investigadores del Spectrum, su estudio buscaba determinar también si había diferencias significativas en la forma en la que los niños de preescolar afrontaban la resolución de tareas y si su forma de actuar estaba condicionada o no por el área de aprendizaje al que perteneciera la tarea:

Traditionally, researchers have believed that cognitive style cuts across domains (see Messick, 1985). We wanted to determine whether approach to a challenge instead varies from one domain to the next, just as strengths and weaknesses do. We were most interested in the following two questions:

- 1. Do children use distinctive working styles when solving problems from different domains? If so, what are the differences in approach in the children’s areas of strength and weakness?*
- 2. Are some working styles more effective than others in particular domains or across domains?*

(Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998c:193)

Efectivamente, las conclusiones del Spectrum indicaron que los estilos de trabajo de los niños podían variar en función de la tarea. Por ejemplo, un niño que destacaba en ciencias podía demostrar una enorme paciencia al realizar experimentos pero por el contrario frustrarse rápidamente si jugaba a la rayuela. El poder analizar si las dificultades que un niño puede experimentar al realizar una actividad dependen de su estilo de trabajo o del contenido puede ayudar al profesor que apuesta por una enseñanza más individualizada: *For example, the teacher might be able to identify situations or domains in which a child requires very specific directions in order to*

perform, takes the initiative and thus is able to work with minimal supervision, or is easily distracted and might benefit from activities that can be completed quickly. (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998b:7)

Así, al igual que la teoría de Gardner se sitúa a caballo entre los estilos de aprendizaje y los estilos cognitivos, la metodología adoptada en el proyecto Spectrum reúne los instrumentos utilizados en la investigación sobre estilos al integrar respectivamente en las listas de observación para el profesor los cuestionarios y la evaluación directa a los alumnos.

No obstante, la teoría de las inteligencias múltiples también ha originado cuestionarios para ser completados directamente por los alumnos como los vistos en el caso de los estilos de aprendizaje. Entre ellos uno de los más populares es el MIDAS – *Multiple Intelligence Developmental Assessment Scales*–. Creado en 1987 por el psicólogo Branton Shearer, de hecho, su formato original era el de una entrevista estructurada para evaluar las inteligencias de los adolescentes y adultos que estaban en rehabilitación cognitiva. Sin embargo, el diseño del MIDAS se adaptó después para convertirlo en un cuestionario de autoevaluación con 119 preguntas distribuidas entre las ocho inteligencias, incluida la naturalista, en las que se indaga sobre las habilidades, el grado de participación y la motivación hacia una serie de actividades habituales. Además, en un intento por adecuar las respuestas al contenido específico de cada pregunta, estas fueron modeladas a partir de las contestaciones registradas durante la fase de diseño y pilotaje de las diferentes escalas.

Figura 5.9.
MIDAS (extracto)

Inteligencia Cinética-Corporal	
<p>1. En el colegio, ¿te gustan los deportes o las clases de gimnasia más que otras clases? A = No B = Muy poco C = En igual proporción D = Disfrutaba más con los deportes E = Disfrutaba mucho más con los deportes F = No sé</p> <p>2. ¿Con qué frecuencia haces deportes u otra actividad física? A = Nunca B = Muy poco C = Poco D = Casi siempre E = Siempre F = No sé. No corresponde</p> <p>3. ¿Has participado alguna vez en una obra de teatro en el colegio o has recibido clases de baile o actuación? A = Nunca B = Quizás una vez C = Un par de veces D = A menudo E = Casi siempre F = No sé</p> <p>4. Piensas que eres un buen atleta o que tienes buena coordinación de movimientos? A = No B = Quizás un poco C = Como el resto de alumnos D = Mejor que el resto E = Superior F = No sé</p> <p>5. ¿Has asistido a clases, o has tenido a alguien que te enseñe un deporte como natación, fútbol, kárate, baile, etc.? A = No B = Muy poco C = Poco D = Casi siempre E = Siempre F = No sé</p> <p>6. ¿Has participado en equipos para practicar un deporte? A = Nunca B = Rara vez C = A veces D = Casi siempre E = Siempre F = No sé</p> <p>7. ¿Haces frecuentemente ejercicio? A = No B = Muy poco C = Poco D = Casi todo el tiempo</p>	<p>E = Todo el tiempo F = No sé</p> <p>8. ¿Eres hábil con las manos en actividades como barajar naipes, trucos de magia o juegos malabares? A = No B = Moderado C = Bueno D = Muy bueno E = Excelente F = No sé</p> <p>9. ¿Cómo eres para hacer trabajos con las manos, por ejemplo costura, construir modelos, atar nudos, mecanografiar o escribir con buena caligrafía? A = Malo B = Regular C = Bueno D = Muy bueno E = Excelente F = No sé</p> <p>10. ¿Disfrutas trabajando con las manos en actividades mecánicas, de construcción o cocinando? A = No B = Muy poco C = Poco D = Casi siempre E = Siempre F = No sé o no corresponde</p> <p>11. ¿Se te da bien imitar a personas, tales como profesores, amigos o familiares? A = No B = Un poco C = Moderadamente D = Bueno E = Muy bueno F = No sé</p> <p>12. ¿Eres un buen bailarín, gimnasta? A = No B = Regular C = Bueno D = Muy bueno E = Excelente F = No sé</p> <p>13. ¿Aprendes mas fácilmente si alguien te explica algo o haciéndolo tú mismo? A = Siempre mejor a través de la explicación B = A veces mejor por la explicación C = No hay diferencias D = Generalmente mejor haciéndolo E = Siempre mejor haciéndolo F = No sé</p>

(Barnett, 2008)

Una vez completado el cuestionario, se elabora el llamado Perfil MIDAS, un informe de tres páginas que ofrece no sólo información cuantitativa sino también cualitativa gracias a que describe veinticinco tipos de habilidades asociados a cada inteligencia (ver Figura 5.10.):

<p><i>Figura 5.10.</i> <i>MIDAS Main and Subscale Definitions (extracto)</i></p>
<p>SPATIAL: <i>To think in pictures and to perceive the visual world accurately.</i> <i>To think in three-dimensions and to transform one's perceptions and re-create aspects of one's visual experience via imagination. To work with objects effectively.</i></p> <p>Space Awareness: to solve problems of spatial orientation and moving objects through space such as driving a car Artistic Design: to create artistic designs, drawings, paintings or other crafts Working with Objects: to make, build, fix, or assemble things</p>
<p>INTRAPERSONAL: <i>To think about and understand one's self.</i> <i>To be aware of one's strengths and weaknesses and to plan effectively to achieve personal goals. Reflecting on and monitoring one's thoughts and feelings and regulating them effectively. The ability to monitor one's self in interpersonal relationships and to act with personal efficacy.</i></p> <p>Personal Knowledge / Efficacy: awareness of one's own ideas, abilities; able to achieve personal goals Calculations: meta-cognition "thinking about thinking" involving numerical operations Spatial Problem Solving: self awareness to problem solving while moving self or objects through space Effectiveness: ability to relate oneself well to others and manage personal relationships</p>

(Shearer, 2006: 46)

Según Shearer (2004a), al identificar cuáles son los puntos fuertes de los alumnos y evaluar su potencial intelectual en diferentes áreas, el perfil MIDAS resulta beneficioso para conocerse mejor, orientarse laboralmente y para el propio proceso de enseñanza y aprendizaje. De hecho, es un cuestionario para ser utilizado e interpretado tanto por profesores como por orientadores y psicólogos (Shearer, 1996). En este sentido, el MIDAS no explora solamente las inteligencias de los alumnos sino que también evalúa la predisposición individual hacia lo que denomina como “estilos intelectuales” cuyas tres categorías –liderazgo, innovación y lógica general– están más orientadas al contexto laboral que al educativo por lo que en ellas se mezclan y confunden capacidades propias de las inteligencias con los estilos de aprendizaje estudiados en la sección anterior:

- Leadership: *To use language effectively to organize and solve interpersonal problems & goals.*
- Innovative: *To work in artistic, divergent and imaginative ways. To improvise and create unique answers, arguments or solutions.*
- General Logic: *To deal with problems in an intuitive, rapid and perhaps unexpectedly accurate manner... to bring together a wide amount of information and to make it part of a general and effective plan of action.*

(Shearer, 2006:46)

Más aún, existen cuatro versiones del cuestionario MIDAS en función de la edad y del tramo educativo: para niños de cuatro a nueve años (3er curso), de diez a catorce años (de 4º a 8º curso), adolescentes de quince a diecinueve (de 9º a 13º curso) y para estudiantes universitarios y adultos. Esta división puede justificarse por el hecho de que, en general, cada uno de estos tramos se corresponde con momentos en los que hay riesgo de abandono escolar o que implican realizar elecciones académicas, como sucede antes de ir a la universidad. Si a esto le sumamos que el autor del MIDAS ha hecho ponencias con títulos tan significativos como: “The application of Multiple Intelligences Theory to Career Counseling” (Shearer, 1999), el deseo de subrayar el uso del MIDAS con fines profesionales no puede quedar más patente. Sin embargo, si bien la idea de conocer mejor sus puntos fuertes para poder decidir más acertadamente la opción laboral y/o académica puede resultar atractiva a priori, conlleva un cierto peligro si se realiza a través de un cuestionario como el MIDAS, en el que, a diferencia de lo que sucedía con el proyecto Spectrum no se miden las capacidades directamente a través de “hands-on activities” sino solamente a través de preguntas.

A pesar de esta decidida orientación profesional del MIDAS (Kerka, 2000), sí ha sido utilizado en investigaciones sobre las aplicaciones de la teoría de las inteligencias múltiples a la enseñanza del inglés como segunda lengua (Barnett, 2008). No obstante, no aparece citado ni dentro del repertorio de cuestionarios para identificar estilos de aprendizaje que recoge Reid (1995,1998) ni en los volúmenes de los investigadores que han explorado las aplicaciones educativas de la teoría de Gardner (Armstrong, 1999, 2000; Campbell, Campbell y Dickinson 2004; Christison 1996; Lazear 1991, 2004). De hecho estos autores, tienden a diseñar herramientas muy similares y que se encuentran a medio camino entre los cuestionarios de autoevaluación vistos para evaluar los estilos de aprendizaje, especialmente los de estilos perceptivos/ y el SAS o el LSS y los

utilizados en el proyecto Spectrum, con los cuales los investigadores buscaban identificar las inteligencias de los alumnos observando en clase su forma de interactuar con los materiales de aprendizaje y de resolver las actividades (ver Figura 5.11.).

Figura 5.11. Student Behaviour Log (extracto)
<p>Verbal-Linguistic Behaviours</p> <ul style="list-style-type: none"> • Precisely expresses her- or himself both in writing and talking • Understands and enjoys plays on words and word games <p>Logical-Mathematical Behaviours</p> <ul style="list-style-type: none"> • Is good at finding and understanding patterns • Likes to identify, create, and sort things into categories <p>Visual-Spatial Behaviours</p> <ul style="list-style-type: none"> • Is helped by visuals and manipulatives • Has a good sense of direction and understanding of maps <p>Bodily-Kinesthetic Behaviours</p> <ul style="list-style-type: none"> • Likes to invent things, put things together and take them apart • Likes to demonstrate to others how to do something <p>Musical-Rhythmic Behaviours</p> <ul style="list-style-type: none"> • Can remember songs and rhymes easily • Senses musical elements in unusual or non-musical situations <p>Interpersonal Behaviours</p> <ul style="list-style-type: none"> • Has an irresistible urge to discuss almost everything with others • Is able to figure out the motives and intentions of others <p>Intrapersonal Behaviours</p> <ul style="list-style-type: none"> • Is quiet, very self-reflective and aware • Is able to express inner feelings in a variety of ways <p>Naturalist Behaviours</p> <ul style="list-style-type: none"> • Has a strong curiosity about and attractions to animals and insects • Recognizes and is fascinated by patterns in nature

(Lazear, 2004:46)

Estos procedimientos no son autoexcluyentes, sino complementarios, ya que como subraya Reid (1998: xii) es fundamental poder triangular diferentes instrumentos o métodos de recogida de datos para tener un perfil lo más fidedigno posible:

To counter our human tendency to classify and stereotype, we teachers must see our students as individuals; we should use self-reporting instruments (surveys) as well as other data, such as having students write about or discuss their learning styles, interviewing each student, and observing student behaviour in the classroom, to assist our students in identifying their learning styles. Further, we must view each learning style as occurring on a continuum: learners are more or less field dependent, visual, reflective, or tolerant of ambiguity.

La autora continúa además destacando la necesidad de actuar con cautela a la hora de administrar los instrumentos y de interpretar los resultados, recomendando en todo momento adoptar un punto de vista flexible:

While learning-style research and application of survey results in the classroom remain fragmented, there is some hope that eventually many of the results will converge, allowing multidimensional learning-styles instruments to offer a "profile" of student learning styles. Until that time, teachers must use these instruments with caution, taking special care to explain to their students that no instrument is perfect, that students and styles grow and change, and that the information gained about learning styles must be used in the whole context of learning.

(Reid, 1995:xiii)

5.2.3. Aplicaciones didácticas.

Efectivamente, tal y como concluye la cita anterior, cabe preguntarse cuáles pueden ser las implicaciones didácticas de la investigación realizada sobre los estilos. La propia Reid (1995:xiii) continúa enumerando un conjunto de hipótesis sobre la aplicación de los estilos de aprendizaje a la enseñanza de idiomas:

-
- Tanto los alumnos como los profesores, tienen un estilo de aprendizaje, con sus cualidades y carencias.
 - Los estilos de aprendizaje existen en amplios continuos, aunque a veces se describan como contrarios.
 - Los estilos de aprendizaje tienen un valor neutral; es decir, ninguno de ellos es mejor que los demás.
 - Se debe animar a los alumnos a que amplíen sus estilos de aprendizaje para que puedan estar mejor preparados en una variedad de situaciones de aprendizaje.
 - A menudo las estrategias de los alumnos se pueden vincular a sus estilos de aprendizaje.
 - Los profesores deben ayudar a sus estudiantes a ser conscientes de cuáles son sus puntos fuertes y débiles a la hora de aprender.

La primera de estas hipótesis preocupa especialmente a Ehrman (1996) quien subraya como: *Learning style mismatches are at the root of many learning difficulties*. Siguiendo con esta idea, Dörnyei (2005:155) enumera seis posibles tipos de conflictos causados por una inadecuación entre el estilo del aprendizaje del estudiante y diferentes aspectos del curso como pueden ser:

1. El estilo de enseñanza del profesor, lo que Oxford, Ehrman y Lavine (1991) definen como “guerra de estilos”. Sternberg (2002:13) lo ilustra a partir de un ejemplo tomado de su experiencia personal aprendiendo latín, francés y español y, como en cada caso, sus resultados y los comentarios que recibía de sus profesores fueron totalmente diferentes dado que como él mismo explica: *“I was being taught in different ways and responding differently to each of these ways. My aptitude was not internal to me, but in the interaction between my abilities and the way I was being taught.”*
2. El temario, por ejemplo, si este no cubre la gramática de una forma sistemática lo que puede perjudicar a los estudiantes que son más analíticos.
3. Las tareas que se realizan en la clase, por ejemplo, un estudiante con un estilo predominantemente visual tendrá más problemas en actividades en las que no se utilicen recursos orientados a este canal.
4. Las creencias del propio estudiante sobre el aprendizaje, por ejemplo, un estudiante con un estilo más orientado hacia el análisis que piensa que la mejor forma para aprender es repitiendo de memoria (un método que sería más efectivo para un estudiante con un estilo más memorístico).
5. Las estrategias de aprendizaje que utiliza, por ejemplo, un estudiante que tenga un estilo global y que, sin embargo, aplique estrategias de lectura basadas en ir de lo particular a lo general.
6. Sus propias capacidades, por ejemplo, un estudiante con un estilo ecténico, que necesita ejercer un control consciente de lo que aprende, pero cuyos conocimientos del funcionamiento de la gramática fueran deficientes.

Dörnyei (2005: 155-6) continúa sintetizando las propuestas de quienes defienden una metodología basada en los estilos de aprendizaje para paliar estos conflictos. La primera y más evidente recomendación sería seleccionar actividades de acuerdo a los

estilos de nuestros alumnos con una metodología equilibrada que no privilegiara la forma de aprender de solo un grupo de estudiantes. Una propuesta que Reid matiza acertadamente, al alertar sobre los peligros educativos que conlleva una aplicación errónea del concepto de estilos de aprendizaje a la educación:

Another problem facing teachers is the difficulty of being all things to all students. If for example, we expect teachers to teach to the styles of every student in every learning situation, we will certainly be disappointed. One solution, to “match” teacher and student styles, seems impossible, not only because of the administrative nightmares involved but also because part of preparing students to be effective, life-long learners is to expose them to a variety of educational situations. Instead, we should be raising learning styles awareness in both teachers and students, asking teachers to develop teaching techniques that address the broad needs of most learners, and teaching students to experiment with extending their preferred styles.

(Reid, 1998: xii)

Las ideas de Reid coinciden con los presupuestos de Gardner (1995, 2001) quien, al defender una educación inspirada en su teoría, no pretende enseñar todo para todas las inteligencias al mismo tiempo sino que las actividades representen de forma alternativa las diferentes inteligencias y, con ello, las distintas formas de aprender de los estudiantes.

Una segunda opción sería ayudar a los estudiantes a identificar sus estilos de aprendizaje por medio de cuestionarios y reflexiones guiadas con el profesor (Reid, 1998) Una recomendación que Kinsella (1995) hace extensiva a los profesores que de una forma más o menos consciente tienden a enseñar de acuerdo a su propio estilo de aprendizaje. Dörnyei (2005:156) menciona también cómo podemos ayudar a los estudiantes a que flexibilicen sus estilos de aprendizaje –*style stretching*–:

As learners become aware of their own learning style preferences, they may become open to guidance in structuring their classroom work and home assignments along lines that begin in their comfort zones and gradually stretch them out of this zone (Ehrman, 1996). (...) Because of the complex nature of language and because of its manifold representations in the real world, it is a reasonable assumption that students who can operate in a range of styles in a situation-specific and flexible manner are likely to become more effective learners.

Una última propuesta sería ayudar a que los estudiantes desarrollen estrategias acordes con sus estilos de aprendizaje, lo que Cohen (1998, 2002; Cohen y Dörnyei, 2002) ha denominado como *Styles and Strategies Based Instruction (SSBI)*. Dörnyei apunta también la posibilidad de: *streaming learners according to their learning style preferences and then develop special syllabuses for the different tracks*. Sin embargo, no hay por el momento ninguna línea de investigación en este sentido y en un principio no parece demasiado factible que así sea por las dificultades prácticas que entrañaría. Además, Reid (1998: xii) considera contraproducente limitarse a identificar de manera puntual el perfil de aprendizaje de nuestros estudiantes y prefiere optar por un seguimiento que incluya diferentes pruebas a lo largo del curso ya que: *Profiles might change over time and in different learning situations, but not be identified, or students might be misprofiled*. Ehrman (1996) a su vez añade cómo una clasificación en función de los estilos conduce inevitablemente a una visión simplista ya que la realidad del estudiante es mucho más compleja y, desgraciadamente, los profesores no tienen la preparación suficiente para aplicar el concepto de estilos de forma significativa en sus clases:

Of course, in an ideal world in which teacher training would include a much more prominent psychological component, teachers could follow Ehrman's (1996) own practice: She believes that different individuals make different style dimensions important and therefore when she decides which style model to apply as a conceptual tool with an individual she takes into account the particular learner's features.

(Dörnyei, 2005:157)

Tampoco estamos preparados para tener en cuenta la dimensión cultural de los estilos de aprendizaje ya que según Reid (1998:xii) el contexto cultural del estudiante y el sistema educativo en el que se haya formado puede condicionar la forma de aprender del alumno. Por ejemplo, un estudio de Nava y Park (1995) revelaba cómo los estudiantes coreanos son muy competitivos e individualistas, y durante las clases se considera de mala educación interrumpir con preguntas porque supone una pérdida de tiempo para el profesor y el resto de estudiantes. Por tanto no podemos obviar el factor cultural, pero tampoco debemos caer en el estereotipo: *Specifically, teachers must become sensitive to the difference between identifying typical behaviour and preferences and overgeneralizing trends into stereotyping students according to widely held sociocultural assumptions* (Reid, 1998: xii).

Todavía más pesimista es la visión de Yates (2000: 359-60), quien considera una postura inviable y poco realista plantearse la posibilidad de adaptar los cursos a los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos. Desde su punto de vista, la consideración fundamental y con mayor aplicación práctica que ha proporcionado la investigación sobre estilos de aprendizaje reside en flexibilizar la gestión del tiempo durante las clases, ya que cada estudiante requiere un tiempo diferente en función de la tarea:

In teaching contexts, time is the one effective vehicle we have in striving to accommodate for the individual response. (...) we can vary presentation times, speed of presentation, time devoted to direct modeling, thinking time, wait-time in questioning, time spent in revision and remediation, and time allocated for extended practice (i.e., independent enrichment and elaboration work).

No obstante, tal y como recoge Dörnyei (2005:158) estudios como el de Kinsella (1995) y Oxford (1995) hacen pensar en cómo es necesario tener en cuenta los estilos de aprendizaje si queremos mejorar la educación. De hecho, en estas investigaciones se ilustraban los desajustes potenciales entre la metodología y la forma de aprender de los alumnos al presentar casos en los que aunque menos de la mitad de los estudiantes presentaban un estilo de aprendizaje auditivo prácticamente el noventa por ciento de la enseñanza se realizaba a través de este canal. En un estudio posterior, Oxford (1999) ejemplifica también esta llamada “guerra de estilos” entre la metodología del profesor y la de los estudiantes a través de un estudio cualitativo de los testimonios escritos de los alumnos:

Four conflict types, in particular, appeared in the data: (a) students who disliked ambiguity and whose closure needs were ignored, (b) introverted students doping with extroverted teachers who “entertained” the class, (c) global, intuitive-random students dealing with analytic, concrete-sequential details provided by the teacher, and (d) students whose sensory preferences were thwarted. The attraction of this approach is that it specifies concrete issues to deal with, making it thus possible to devise specific trouble-shooting strategies addressing these conflict situations.

(Dörnyei, 2005:158)

Ehrman y Leaver (2003) describen también cómo se puede implementar con éxito la investigación sobre estilos de aprendizaje de acuerdo al siguiente proceso. En un primer momento, todos los estudiantes que lo deseen, independientemente de sus resultados académicos, pueden participar completando un cuestionario para identificar sus estilos. La información obtenida permite organizar a los asesores sesiones conjuntas y después individuales con cada alumno con el fin de personalizar y adaptar los comentarios y

sugerencias en función de la situación particular de cada estudiante. Por último, se realiza un seguimiento para asegurarse de que los estudiantes ponen en práctica las recomendaciones que han recibido además de ofrecerles la posibilidad de dirigirse a un asesor si les surgen dudas o preguntas en su aplicación.

Estos estudios ilustran el interés que los estilos de aprendizaje sigue despertando entre investigadores y profesores, ya que a pesar de las dificultades que entraña su estudio sistemático y su aplicación efectiva a las clases, el concepto está revestido de un inevitable atractivo y optimismo al poner el éxito académico al alcance de todos los estudiantes independientemente de su aptitud. Trataremos a continuación otro de los enigmas que ocupa la investigación en la enseñanza de lenguas: la influencia de los factores afectivos, prestando especial atención al papel que juega la autoestima, ya que, como veremos más adelante, esta variable será el objeto de parte de nuestro trabajo de campo.

5.3. Afectividad y enseñanza de lenguas.

El aprendizaje afectivo de idiomas entra en lo que parece ser un paradigma emergente que se va extendiendo a todas las disciplinas, con metodologías en las que los estados emocionales resultan determinantes en los procesos de transmisión y adquisición de conocimientos. El reto de la enseñanza en el futuro pasa por aprender a gestionar estos aspectos emocionales frecuentemente olvidados.

En la primera parte de este trabajo apuntamos cómo ya durante la primera mitad del siglo XX los escritos de Dewey, Montessori y Vigotsky revelaban un interés latente por el papel de los factores afectivos en la educación. Este interés se intensificaría a partir de la década de los sesenta gracias al desarrollo de la psicología humanista. De hecho, el psicólogo Carl Rogers (1975: 40-1) denunciaba la labor de las instituciones educativas indicando de qué manera: *Éstas han prestado tanta atención a los aspectos cognitivos y se han limitado tanto a “educar del cuello para arriba” que está ocasionando graves consecuencias sociales.* Este deseo por enseñar con “las tres Ces” –Cabeza, Corazón, Cuerpo –cristalizaría en los principales enfoques humanistas (Sugestopedia, Respuesta Física Total, etc.) que surgen entonces en la enseñanza de lenguas extranjeras y que:

acentúan la importancia del mundo interior del alumno y colocan los pensamientos, los sentimientos y las emociones individuales al frente del desarrollo humano (Williams y Burden, 1999:39). Especialistas en aprendizaje y cognición tan destacados como Ernest Hilgard (1963:267) insistían así en la necesidad de adoptar un enfoque integrador al afirmar cómo: *Las teorías puramente cognitivas del aprendizaje serán rechazadas a menos que se asigne una función a la afectividad*. El interés por los factores afectivos y la forma en la que pueden facilitar el aprendizaje de una lengua continuó durante los años setenta y ochenta en las propuestas de formadores e investigadores como Stevick, Rinvolucrí, Moskowitz o Galyean, entre otros, que defendían la necesidad de una enseñanza que tuviera en cuenta el mundo emocional del alumno.

Como recuerdan Arnold y Brown (2000:23) esta corriente humanista no pretendía: *reemplazar la enseñanza de la segunda lengua por otras actividades, sino aumentar la eficacia de la enseñanza de idiomas que tiene lugar en el aula, donde formación e información pueden coexistir*. La dimensión afectiva del aprendizaje no se opone a la cognitiva sino que ambas deben combinarse para que el proceso de aprendizaje pueda construirse sobre una base más firme. Con este objetivo surgió el movimiento de confluencia educativa, cuyos teóricos, George Isaac Brown (1971) y Gloria Castillo (1973) abogaban por una enseñanza holística que reuniera los aspectos cognitivos y afectivos. En la misma línea, en el enfoque natural desarrollado por Krashen y Terrell (1983), la hipótesis del filtro afectivo explicaba de qué manera emociones negativas como la ansiedad pueden bloquear el aprendizaje, por lo que las actividades del aula deben estar orientadas a minimizar el estrés y a aumentar la motivación. Esta hipótesis propició un gran interés hacia el estudio de las variables afectivas al tratarse de la primera teoría lingüística que se centraba en los mecanismos que podrían explicar el éxito de métodos humanistas como la Sugestopedia o el Aprendizaje Comunitario de lenguas. También el modelo de aprendizaje multimodal propuesto por Heron (1992) y que Arnold y Brown (2000: 40) aplican a la enseñanza de lenguas concedía un valor primordial a los factores afectivos:

Si adaptamos esto al aprendizaje de idiomas en concreto, en la parte superior de la pirámide estaría la modalidad por acción, “el aprendizaje a través de la acción”, o el desarrollo de las destrezas básicas. Después, la modalidad conceptual supondría el aprendizaje sobre la lengua. La modalidad por imágenes trataría de la imaginación y la comprensión intuitiva de la estructura global del idioma. En la parte inferior, la modalidad emocional

comprendería la toma de conciencia de las diferentes formas en que nuestros sentimientos influyen en nuestro aprendizaje de idiomas. Lo que resulta especialmente importante destacar respecto a la pirámide de Heron es que las tres modalidades superiores descansan sobre la amplia base afectiva. Heron (1990) ha señalado que las modalidades superiores no controlan ni determinan las inferiores, sino que las superiores brotan y se ramifican desde las inferiores.

(Arnold y Brown, 2000:40)

El lugar preeminente que ocupa la afectividad en los enfoques humanistas se mantiene vigente en la revolución comunicativa que les sigue y que reaccionaba contra el estructuralismo y su falta de atención a la dimensión afectiva: *La enseñanza comunicativa de idiomas hacía un llamamiento a los que buscaban un enfoque de la enseñanza más humanístico, en el que recibiera prioridad el proceso de interacción comunicativa.* (Arnold y Brown, 2000: 23).

De hecho, Arnold y Brown (2000:23) afirman convencidos cómo durante el último cuarto de siglo pasado una gran parte de los avances más significativos en la investigación sobre la enseñanza de idiomas: *están de alguna forma relacionados con la necesidad de reconocer los aspectos afectivos de la enseñanza.* Y añaden ejemplos tomados respectivamente de los campos de la psicología y la neurobiología, como las investigaciones sobre la relación entre la memoria y las emociones (Stevick, 1996) o los estudios sobre la evaluación de los estímulos provenientes del proceso de aprendizaje y las respuestas emocionales que estos desencadenan (Schumman, 2000). Precisamente, tal y como recuerda Fernández (2006:13-4):

(...) fueron las investigaciones realizadas en el campo de la neurobiología las que dieron el mayor impulso a los estudios sobre afectividad, que vivieron un gran desarrollo a partir de los 90, pues sólo entonces las emociones o las variables afectivas como la motivación, la ansiedad o las actitudes, quedaron validadas científicamente como dominio legítimo de investigación (Young, 1999b:19). Principalmente esto supuso que las investigaciones realizadas en el aula se centraran más en el cómo y el por qué de los fenómenos que se observaban y no estuvieran orientadas únicamente al qué, es decir a una descripción exclusivamente externa u «objetiva» de los mismos.

Efectivamente, como indicábamos en el primer capítulo, al hacer un breve recorrido por los enfoques humanistas, la investigación en enseñanza de idiomas se ha ido desplazando paulatinamente del “qué” al “quién”, privilegiando, con ello, al estudiante y sus necesidades. Un cambio que ha sido bienvenido por los alumnos tal y como se

desprende de un estudio reseñado por Arnold y Brown (2000: 24) sobre el papel de los aspectos afectivos en la planificación de cursos:

Brundage y MacKeracher (1980) revelaron que los mejores alumnos consideran su propia experiencia como un recurso, establecen los objetivos de aprendizaje en consonancia con su autoconcepto, procesan la experiencia a través de varios canales y aprenden a aprender. Como alumnos, se ven influidos por sus sentimientos, y no aprenden cuando tienen ansiedad o estrés. Para ellos el aprendizaje resulta más eficaz cuando tiene un sentido personal y cuando la información se presenta a través de distintas modalidades sensoriales.

Gestionar de forma adecuada la dimensión afectiva del aula hace que el aprendizaje se vuelva más eficaz siempre y cuando nos preocupemos: *tanto de la forma de solucionar problemas originados por las emociones negativas como de crear y utilizar emociones más positivas y facilitadoras.* (Arnold y Brown, 2000:20). Por ello, será necesario primero revisar cuáles son los factores afectivos que influyen en la enseñanza.

5.3.1. Clasificación de los factores afectivos.

Los estudios de Gardner y Lambert (1972) y los de Guiora, Brannon y Dull (1972) se hallan entre los primeros que investigaron la influencia de los factores afectivos en el aprendizaje de idiomas. A su vez, Schumann y Schumann (1977), investigaron cómo los estudiantes desarrollaban actitudes negativas que bloqueaban el aprendizaje cuando la planificación del profesor no contemplaba sus preferencias. A finales de los años setenta, investigadores como Schumann (1978) introdujeron factores sociopsicológicos. Este último postulaba un modelo de aculturación y una hipótesis de la distancia social, según la cual esta puede interferir en el aprendizaje, ya que a mayor distancia menor éxito: *affect (the feelings associated with not belonging to a particular language group) could short-circuit cognition (the learning process) for certain learners* (Young, 1999b:19-20).

Stevick (1980: 4) sintetiza acertadamente los factores afectivos al sentenciar cómo el éxito en el aprendizaje de lenguas depende: *less on materials, techniques and linguistic analysis and more on what goes on inside and between the people in the classroom.* Una distinción que recuerda inevitablemente a las ya descritas inteligencias personales de Gardner (1983). Efectivamente, los factores afectivos que condicionan la

enseñanza de lenguas se suelen abordar desde estas dos perspectivas: la del alumno como individuo con unos rasgos de personalidad propios, factores individuales (“inside”), y la del alumno como participante que interactúa con los demás, factores de relación (“between”). Arnold y Brown (2000: 26-40) describen las variables afectivas de cada grupo, no sin antes recordar cómo ambas categorías son puramente descriptivas ya que en la realidad resulta difícil tratarlas de manera aislada:

- individuales: *ansiedad, inhibición, extraversión-introversión, autoestima, motivación, estilos de aprendizaje*
- de relación: *empatía, transacciones en el aula, procesos multiculturales*

También el MCER (Instituto Cervantes, 2002:159-160) se hace eco de estas variables afectivas en un apartado específico en el que cita como factores que pueden determinar la realización de una tarea la autoestima, la implicación y motivación, la actitud y, en suma, el estado físico y emocional.

Arnold, en su interesante libro *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (2000a), organiza la investigación sobre los factores afectivos en torno a tres espacios: el del alumno, el del profesor y el de la interacción entre ambos. Así pues en primer lugar, incluye trabajos sobre la influencia en el aprendizaje de variables como la motivación, la ansiedad, la personalidad del alumno y la autoestima (Schumann, 2000; Stevick, 2000; Oxford, 2000; Ehrman, 2000; de Andrés, 2000). Respecto al profesor, Arnold (2000a:124) lo presenta como un modelo cognitivo y afectivo: *Así que mientras nos esforzamos por transmitir a nuestros alumnos conocimientos lingüísticos que sean útiles y enriquecedores, también debemos procurar ofrecer un modelo que aumente su competencia afectiva*. Por ello, en esta sección se recogen artículos sobre la reflexión pedagógica desde el punto de vista de la afectividad (Stanley, 2000) y sobre la función del profesor como facilitador que fomenta el aprendizaje autónomo del alumno y gestiona adecuadamente la dinámica afectiva del grupo (Underhill, 2000; Aoki, 2000; Dörnyei y Malderez, 2000). Por último, se analiza la importancia de incorporar la dimensión afectiva en los materiales, ejercicios y actividades utilizadas en el aula (Moskowitz, 2000; Rinvolucrí, 2000; Hooper Hanser, 2000; Crandall, 2000). Además se discuten los beneficios de poner al servicio de la enseñanza de idiomas técnicas como la Programación Neurolingüística (Puchta, 2000) o la visualización (Arnold, 2000b) y se

concluye con la necesidad de diseñar una evaluación auténtica que sea coherente con la metodología adoptada. Dentro de los diferentes factores afectivos, nos detendremos a continuación en el concepto de autoestima ya que será una de las variables que ocupará parte de nuestra investigación.

5.3.2. Autoestima y enseñanza de lenguas.

Como sintetiza muy acertadamente Verónica de Andrés (2007:33) “*Self-esteem can be defined basically as confidence in our own potential.*” Efectivamente, no cabe duda de que dentro de los factores internos que hemos destacado anteriormente, es primordial la imagen que nos formamos sobre nuestra capacidad para llevar a cabo una tarea ya que: *How we evaluate that self-negatively or positively –will determine our self-esteem.* (Arnold, 2007a:13-4). Probablemente, una de las definiciones más completas y citadas es la del psicólogo infantil Coopersmith, (1967: 4-5) uno de los investigadores pioneros en este campo:

By self-esteem, we refer to the evaluation which individuals make and customarily maintain with regard to themselves; it expresses an attitude of approval or disapproval, and indicates the extent to which individuals believe themselves to be capable, significant, successful and worthy. In short, self-esteem is a personal judgement of worthiness that is expressed in the attitudes that individuals hold towards themselves. It is a subjective experience which the individual conveys to others by verbal reports and other overt expressive behaviour.

Además, Coopersmith elaboró una lista de “señales de aviso” consideradas como indicadores de una autoestima baja. Entre ellas se incluían conductas tan opuestas como las de niños que pueden ser extremadamente temerosos y retraídos, incapaces de tomar decisiones, reacios a expresar opiniones y que se sienten predestinados al fracaso mientras que otros son tiranos y presumidos. Coopersmith explicó también cómo la autoestima de los niños se construye principalmente a partir de las experiencias vividas—tanto positivas como negativas—, de cómo se valoran a sí mismos y de cómo les valoran las “personas significativas” de su entorno – padres, profesores y compañeros— con las inevitables implicaciones educativas que ello conlleva ya que: *al ser uno de los espejos más importantes por el que los niños descubren quiénes son, estamos en una posición privilegiada para crear las condiciones propicias o perjudiciales para su autoestima. Se ha dicho que los padres tienen la llave de la autoestima de los niños, pero los profesores tienen una de repuesto* (De Andrés, 2000:105-6). En esta línea, se

inscribe, por ejemplo, el trabajo de Murray White (1992), quien se ha implicado de forma muy activa para desarrollar la autoestima en los colegios. También, Robert Reasoner (1982), antiguo director del distrito escolar de Moreland en California, ha trabajado en este sentido, describiendo, en un modelo ampliamente citado, los cinco componentes claves que habría que desarrollar en el aula:

- *Security –knowing that I am safe, physically and emotionally*
- *Identity –knowing who I am*
- *Belonging –knowing others accept me*
- *Purpose –knowing what I want to do and to achieve*
- *Competence –knowing I can*

Este modelo pone de manifiesto la dimensión social de la autoestima, la cual no resulta únicamente de la reflexión individual sino también del sentimiento de pertenencia y aceptación dentro de un grupo. Aprender una lengua extranjera no se reduce al estudio de un conjunto de estructuras y vocabulario sino que implica la construcción de una identidad social nueva cuya autoestima puede verse amenazada o potenciada dependiendo del tipo de relación que se establezca entre los miembros de la clase. De hecho, autores como Luhtanen y Crocker (1992) distinguen entre autoestima individual y colectiva, que describen como dos caras de una misma moneda:

Therefore, the view of self-esteem as an evaluative component of identity where interpersonal and group behaviour play an important role cannot be disregarded. (...) In most cases, the need to enhance personal self-esteem and collective self-esteem are complementary, since our personal self-esteem is usually boosted when our collective esteem increases. Luhtanen and Crocker (1992) argue that the more positive the feelings about a group (collective self-esteem), the higher one's personal self-esteem.

(Casal, 2007a: 94)

Otra de las divisiones de la autoestima más ampliamente citadas suele distinguir tres tipos: autoestima global o general, autoestima situacional, que se refiere a la valoración que hacemos de nosotros mismos en situaciones concretas, por ejemplo en el ámbito académico y autoestima de tarea, que se refiere a tareas concretas en situaciones específicas. Aunque los tres niveles son importantes y están obviamente relacionados entre sí, en el caso de la enseñanza de lenguas las dos últimas distinciones son especialmente pertinentes como indica Brown (1994:146): *Specific self-esteem might encompass second language acquisition in general, and task self-esteem might appropriately refer to one's self evaluation of a particular aspect of the process:*

speaking, writing, a particular class in a second language, or even a special kind of classroom exercise. También MacIntyre, Dörnyei, Climent y Noels (1998) incluían estos dos tipos de autoestima dentro de su llamado modelo de la “voluntad de comunicarse” en una lengua extranjera (“willingness to communicate”), según el cual una serie de factores, tanto afectivos como cognitivos, contribuirían a animar o a inhibir la comunicación en otro idioma.

Entre los factores que pueden influir negativamente en el aprendizaje, destaca la ansiedad específica del estudiante de lenguas descrita como: *a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process.* (Horwitz, Horwitz y Cope, 1991:31). Efectivamente, esta “voluntad de comunicarse” puede verse bloqueada por el miedo natural que pueden sentir los alumnos que perciben el aprendizaje de una lengua como una amenaza a su ego, ya que están sujetos al fracaso o a la humillación si no consiguen comunicarse con éxito. De hecho, ansiedad y autoestima están íntimamente relacionadas:

For Horwitz et al. (1986), one of the features that characterizes foreign language anxiety most is the lack of correspondence between the image the individual has of him/herself in his/her first language and the impaired self-image that he can project to others with his/her deficient knowledge of the L2. As Tsui (1996, 56) points out, when communicating in a language that is imperfectly mastered, the learner can easily feel that the image of him/herself that s/he is projecting to others does not show his/her real personality and intelligence. This is a problem that can be frequently noticed as a life experience in the diaries written by language learners.

(Ortega, 2007:111)

Este desajuste entre la autoestima general y la imagen que nos formamos como aprendices o hablantes de otra lengua es lo que Stengal (1939) definió como el “choque lingüístico”. Una situación en la que los alumnos adultos tienen miedo a hacer el ridículo o a parecer infantiles al no poder expresar sus ideas apropiadamente en la lengua estudiada. El inevitable proceso de “infantilización” que conlleva aprender un idioma puede suponer una amenaza para la autoestima del estudiante como recuerda Ortega (2007:112): *Schumann (1975) had already pointed out the problem that the language learner can behave normally in his/her own native linguistic and cultural environment but is obliged by the circumstances to show a basically incompetent self in*

a foreign environment. Este inevitable sentimiento de vulnerabilidad e indefensión, latente sobre todo en los niveles iniciales del aprendizaje, permitiría postular la existencia de una “autoestima específica del estudiante o hablante de lenguas”, ya que hay personas que pueden mostrar un bajo concepto de sí mismas cuando tienen que comunicarse en una lengua que dominan de forma limitada: *if we feel that we can't speak a second language, or if we feel that we don't have the ability to learn a second language, our language behaviour will act accordingly. In short, the level of self-esteem may either block or facilitate the cognitive domain in its application of the rules and thereby affect the second language output.* (Heyde, 1977:227). Arnold (2007a:15) se expresa de forma parecida al afirmar de qué manera nuestra actitud y nuestras creencias pueden condicionar la autoestima que desarrollamos como hablantes de otra lengua:

Self-esteem can, as Rosenberg (1965, 15) states, be thought of as one's attitude towards oneself. Secord and Backman (1964) use three categories to define our attitude about something: affective (our feelings about it), behavioural (how we behave regarding to it), and cognitive (our beliefs about it). To reframe this somewhat in the context of language learning, we could say that our attitude about the self as a language learner includes what we believe (“I am capable of learning the language” or “I can never learn”) which leads to our feeling about the learning process (“pleasure” or “pain”) and this in turn will determine our behaviour (approaching or avoiding opportunities to further our learning).

Efectivamente, las experiencias que los alumnos tengan en clase pueden animarles a seguir aprendiendo la lengua o hacerles desistir. Hoffman (1999) explica algunas de las conductas de los profesores que puedan minar la autoestima de los alumnos en clase, como: *labelling, criticism, sarcasm, put downs, comparison and evaluating the person rather than the behaviour.* También Puchta (2000:270) reflexiona sobre la relación entre el tratamiento del error y el autoconcepto, por el peligro que supone que las correcciones sean interpretadas más allá de lo puramente lingüístico:

Imaginémonos que un alumno joven acaba de cometer el error de la ese de la tercera persona del singular. Lo que puede ocurrir con facilidad es que el alumno interprete la reacción del profesor ante este error no como una señal de cómo debería cambiar su conducta lingüística, sino como comunicación en el nivel de identidad. En este caso el alumno podría decirse a sí mismo algo parecido a lo siguiente: “¡Vaya! He vuelto a cometer este error. ¡Qué tonto soy! Lo mejor que puedo hacer es callarme”. La probabilidad de que ocurran esas reacciones es mayor si el alumno tiene un autoconcepto débil o si el profesor exagera de forma verbal o no verbal el error del alumno.

Una situación de este tipo puede hacer que aquellos alumnos con una autoestima más baja rehuyan participar en clase y no quieran correr los riesgos que son necesarios para poder desarrollar la competencia comunicativa en la lengua meta, sintiéndose cada vez más inseguros e incluso lleguen a abandonar el curso. Para evitar esto, Canfield y Wells (1994:6) proponen la llamada “teoría del aprendizaje de la ficha de póquer” en la que las fichas de póquer simbolizan la autoestima del alumno, dado que según ellos:

(...) es probable que el alumno que ha tenido un rendimiento excelente en el pasado se arriesgue a volver a tener éxito; si no lo consigue, su autoestima puede “permitírsele”. Un alumno con un pasado en el que predominan los fracasos será reacio a volver a arriesgarse por temor al fracaso. Su autoconcepto reducido no puede permitírsele [...] Una recomendación evidente en esta situación es hacer que los pasos del aprendizaje sean lo bastante pequeños para como para que el alumno arriesgue sólo una ficha cada vez y no cinco. Pero aún más evidente, a nuestro parecer, es la necesidad de aumentar la cantidad de fichas de póquer para que pueda comenzar a tener un excedente de fichas que arriesgar.

Para ayudar a los alumnos a reforzar su autoestima como estudiantes de lenguas, Arnold (2007a:19) recopila una serie de recomendaciones generales basadas en el desarrollo de la empatía, el humor, una corrección adecuada de los errores, etc. A su vez, Calderón, Hertz-Lazarowitz y Tinajero (1991) observaron cómo el aprendizaje cooperativo ayudaba a los alumnos a desarrollar una mayor confianza en sí mismos para hablar en público y participar en los debates de la clase, ya que cómo apunta Crandall (2000:251): *Un aumento de la confianza en sí mismo y de la autoestima produce un incremento de los esfuerzos del alumno en el aprendizaje de idiomas y una mayor disposición a correr riesgos o a seguir intentando que sus opiniones sean comprendidas.* Es decir, los estudiantes tienen que sentir que son capaces de asumir riesgos y que equivocarse forma parte del proceso. Por último, según Arnold (2000a:124-5) no hay que obviar la influencia que puede tener la autoestima del profesor:

Los profesores tienen que nutrirse y apoyarse a sí mismos como primer paso hacia una enseñanza más eficaz. Un profesor que, por ejemplo, carezca de autoestima, apenas podrá contribuir a aumentar la autoestima de los alumnos. Por supuesto, como profesores, tenemos que preocuparnos por el cociente emocional de los alumnos, pero no menos por el nuestro. Éste puede ser la llave que abra –o cierre– la puerta del aprendizaje de idiomas: “Los alumnos sienten la estructura emocional del profesor mucho antes de sentir el impacto de su contenido intelectual” (Pine y Boy, 1977, pág. 3).

Existe una extensa bibliografía dentro de las ciencias sociales sobre la influencia de la autoestima en la conducta humana, especialmente en el campo de la psicología educativa. En esta área, el debate se ha centrado sobre todo en estudiar la relación entre autoestima y rendimiento académico. Así, se han planteado, principalmente, dos interrogantes: ¿la autoestima es una causa o una consecuencia de un mayor rendimiento académico? ¿y la correlación que existe entre estas variables es positiva, negativa o irrelevante? Ambas cuestiones se han trasladado al caso específico de la enseñanza de lenguas, con resultados igualmente dispersos. Por ejemplo, para Coopersmith (1967) la autoestima era uno de los indicadores acerca de la capacidad para aprender a leer de los niños. También otros estudios, como el de Heyde (1977), sobre la correlación entre los tres niveles de autoestima y la producción oral en una tarea concreta realizada entre estudiantes americanos de francés, han arrojado resultados positivos. A su vez, numerosas investigaciones presentaban la autoestima como una de las variables fundamentales del éxito en el aprendizaje de lenguas (Gardner y Lambert, 1972; Brodkey y Shore, 1976; Watkins, Biggs, y Regmi, 1991; De Andrés, 2000). Incluso en la definición de autoestima que ofrece el MCER (Instituto Cervantes, 2002:159) se reconoce abiertamente esta relación: *La autoestima: una imagen de uno mismo y la falta de inhibición pueden contribuir al éxito en la realización de la tarea. En esos casos, el alumno tiene la suficiente seguridad en sí mismo como para insistir hasta que consigue realizar con éxito la tarea.* Además, autores como Brown (1977) la incluyen dentro de las características propias del “buen estudiante de idiomas”.

Sin embargo, autores como Covin, Donovan y MacIntyre (2003) o Kohn (1994) sintetizan a su vez estudios que demuestran una correlación tanto positiva como negativa e incluso nula, resaltando con ello lo controvertido del tema, tal y como concluye Brown (1994:146-7):

What we don't know at this time is the answer to the classic chicken-or-egg question: Does high self-esteem cause language success, or does language success cause high self-esteem? Clearly, both are interacting factors. It is difficult to say whether teachers should try to “improve” global self-esteem or simply improve a learner's proficiency and let self-esteem take care of itself.

Donde sí parece haberse demostrado una correlación positiva es en la investigación realizada entre autoestima y otras variables afectivas. Ávila (2007) revisa exhaustivamente la investigación realizada sobre la ansiedad, en el que la autoestima aparece como uno de sus principales desencadenantes dentro del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. También Ortega (2007: 115) cita entre otros el estudio cualitativo de Bailey (1983) sobre la ansiedad en el aula de idiomas, según el cual: *foreign language classroom anxiety may be induced and/ or increased by the student's competitiveness if the learner feels inferior to when comparing him/herself with other students, with what s/he estimates teachers expect of him/herself or with an ideal self-image*. De hecho, tal y como, resumen Gardner y MacIntyre (1993): *in some ways, the antithesis of the anxious student is the self-confident one*.

Otra de las cuestiones que subyacen a la mayoría de los estudios es si podemos modificar la autoestima que los estudiantes tienen respecto a su capacidad para aprender y utilizar la lengua, y en tal caso, cómo hacerlo. Por ejemplo, Moskowitz (2000) explica el estudio que llevó a cabo en 1981 en el que observó cómo la introducción sistemática de actividades humanistas hizo que los alumnos mejoraran su autoestima, su actitud y sus creencias respecto al idioma además de reducirse los niveles de ansiedad en las clases. Para comprobar la vigencia de los resultados obtenidos, repitió el estudio quince años después, ampliándolo con el fin de evaluar los efectos de las actividades humanistas en los profesores y explorar sus actitudes, su autoconcepto y la autoconciencia (lo que saben de sí mismos). Este estudio también arrojó conclusiones positivas, con un cambio de actitud favorable hacia los grupos que los profesores percibían como más problemáticos. En la misma línea, Arnold (2007a), aporta actividades humanistas enfocadas a aumentar la autoestima. Por ejemplo, recurre a las imágenes mentales a través de juegos en los que los alumnos se visualicen a sí mismos conversando fluidamente en la lengua meta ya que como ella explica existe: *a very close relationship between our feelings and our mental images, including self-images, if students experience a strong mental image of themselves performing language learning tasks successfully, this can reduce negative beliefs and provide a good starting point for effective bottom up work on the language*.

Cabe preguntarse como hace Kohn (1994) hasta qué punto este tipo de actividades tienen efectos duraderos en la autoestima de nuestros alumnos. Además, él cuestiona la

metodología aplicada en este tipo de investigaciones dado que: *self-esteem ratings are almost always based on what subjects say about themselves, and self-report measures are rather problematic. They may tell us more about how someone wishes to appear than about his or her "true" state (assuming this can ever be known)*. Brown (1994:167-8) coincide con esta afirmación al identificar tres problemas comunes a los cuestionarios que se utilizan para medir factores afectivos. En primer lugar, la necesidad de que sean validados de forma externa por medio de otras técnicas de recogida de datos. En segundo lugar, que los propios estudiantes alteren los resultados reales al responder en función de lo que creen que se espera de ellos con el ánimo de proyectar una imagen positiva. Por último, el hecho de que las preguntas estén condicionadas por los parámetros culturales de los responsables de redactarlas también puede afectar negativamente a su fiabilidad. Por ejemplo, en un test de personalidad se pueden encontrar preguntas del tipo de si prefieres “quedarte hasta tarde en una fiesta o marcharte pronto a casa”. En este caso, ya el concepto de “fiesta” implica connotaciones culturales que pueden ser interpretadas de forma muy diversa por las personas que completen el test. El propio Robert Reasoner (1992) uno de los investigadores más preocupados por el papel de la autoestima en la educación, señalaba: *that definitive research on self-esteem has been difficult due to the variety of definitions, to the many self-esteem measures used, and to the multiple factors influencing it*. (de Andrés, 2007:38). A estos problemas se une además la dificultad de delimitar las diferentes variables afectivas para su estudio. Así, como señala Rubio (2007:3), resulta difícil estudiar la autoestima de forma aislada ya que: *As a matter of fact, numerous authorities have described it as an “impure phenomenon” (Mruk 1999, 34) connected to many other self-related phenomena and processes (Coopersmith 1967; Wiley 1974; Wells and Marwell 1976; Jackson 1984; Mecca et al. 1989; Ross 1982)*. En efecto, cómo concluye Khon el mayor reto al que se enfrenta la investigación en este campo es de origen metodológico, más concretamente: *how to reconcile the powerful intuition that self-esteem is a significant causal variable with the studies that fail to support this notion*.

También el valor intrínseco de la enseñanza de la autoestima ha sido un asunto controvertido. En otras palabras, ¿es la labor de la escuela preocuparse por la autoestima? De hecho, Kohn critica los programas educativos que se han desarrollado en Estados Unidos en las últimas décadas para aumentar la autoestima, por ser superficiales y se cuestiona hasta qué punto una excesiva atención de los alumnos sobre

sí mismos puede generar el efecto contrario al inculcarles con ello conductas narcisistas e individualistas (Kohn, 1994). Tal y como Reasoner (1992: 24) afirma, el concepto de autoestima no se limita a sentimientos “de felicidad y de bienestar” dado que este tipo de programas no tienen efectos a largo plazo al no fortalecer las bases de la autoestima, es decir, la integridad, la responsabilidad y el logro. Como explica Arnold (2007a:14-5):

However, for productive work on self-esteem it goes without saying that what is being considered is what we could term “healthy” self-esteem, where students have both a positive, accurate belief about themselves and their abilities and also the commitment and responsibility that comes when they see themselves as able to complete worthwhile goals. It is never a case of giving students false beliefs or of telling affective issues is connected to providing a supportive atmosphere in which we can better encourage learners to work hard to reach their learning potential unhindered by the negative affect Krashen (1982) referred to with his metaphor of the affective filter.

Arnold continúa señalando cómo la controversia sobre los efectos negativos del incluir la autoestima dentro de nuestros objetivos académicos radique quizás en una interpretación superficial de su aplicación en el aula, por parte de quienes la han querido ver como una panacea capaz de resolver una serie de problemas educativos de origen diverso. De ahí que los críticos hayan afirmado que centrarse en la autoestima puede conducir a una actitud egocéntrica y a tener expectativas poco realistas sobre las propias competencias. Como puntualiza Kohn (1994):

We should embrace affective education, but in the context of building community rather than attending to each individual separately. We ought to work with students rather than doing things (Old School things or New Age things) to them. Contrary to what some in the self-esteem movement seem to hold, students do not come to believe they are important, valued, and capable just because they are told that this is so, or made to recite it. On the other hand, they are even less likely to feel that way when they are compelled to follow directions all day. Students acquire a sense of significance from doing significant things, from being active participants in their own education.

Se trata pues de dar a los estudiantes la oportunidad de aprender con éxito reduciendo sus creencias negativas sobre su capacidad para aprender la lengua y que les impiden explotar todo su potencial. Como sintetiza Arnold (2007a:18): *Confidence comes from competence. (...) Learners must both be competent and feel competent.* Así pues, incorporar la dimensión afectiva no hace sino enriquecer nuestra metodología dado que:

La relación entre afectividad y enseñanza de idiomas es, por tanto, de carácter bidireccional. La preocupación por la afectividad puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de idiomas, pero el aula de idiomas puede, a su vez, contribuir de forma significativa a educar a los alumnos de manera afectiva. Para conseguir los mejores resultados, debemos tener en cuenta ambas direcciones.

(Arnold y Brown, 2000: 21)

Por tanto, la autoestima es un factor esencial a tener en cuenta dado que tal y como resume Tudor (1996:107) el proceso de aprender de una lengua extranjera puede afectarla de manera negativa como mínimo en dos sentidos:

One derives from a perceived loss in 'efficacy' resulting from a sudden inability to express oneself with the clarity, confidence or authority to which one is accustomed. (...) The other relates to what may be perceived as a loss in social prestige, or at least a shift in social role, as the result of finding oneself in the position of a (not yet 'successful') language learner: this is more likely to be felt by adults accustomed to playing a more or less authoritative social role, or learners whose culture attaches importance to the maintenance of 'face' or to the projection of a social persona based on control and/or authority. Not all learners, of course, perceive language learning in either of these ways.

Aunque es verdad que no a todos los estudiantes les afecta el aprendizaje de la misma forma, hay que tener en cuenta que como profesores no podemos olvidar que aprender una lengua, sobre todo al principio, conlleva una limitación de la capacidad para expresarse de forma adecuada lo que puede producir en algunos estudiantes reacciones afectivas de carácter negativo bien hacia la lengua meta o hacia ciertos aspectos del contexto de aprendizaje.

A la vista de las investigaciones tanto en el campo de la autoestima como en el de los estilos de aprendizaje se hace patente la dificultad que entraña la investigación sobre las diferencias individuales. Un área que plantea un conjunto significativo de cuestiones de origen tanto psicológico como pedagógico difíciles de resolver. Las preguntas que han acompañado la investigación sobre los estilos de aprendizaje han cambiado poco o muy poco desde sus inicios, ¿cómo estudiarlos de manera correcta? ¿cómo aplicarlos en nuestras clases? Como sucede en el caso de la autoestima, se trata de variables tan influyentes como difíciles de delimitar de una manera fiable. De hecho, la investigación realizada hasta ahora se caracteriza por una serie de tentativas más o menos acertadas por estudiarlas de forma sistemática, las cuales ponen de manifiesto no solo su

complejidad sino también el interés educativo que despiertan. Por ello, aunque es innegable que las dos áreas seleccionadas para nuestro estudio no están exentas de dificultades y carencias, la necesidad de intentar desarrollar una metodología satisfactoria para abordarlas y el deseo de encontrar formas de comprenderlas y llevarlas a nuestras clases nos anima a emprender el camino.

6. Metodología y diseño de la investigación.

6.1. Objetivos.....	261
6.2. Hipótesis.....	261
6.3. Diseño.....	264
6.4. Participantes.....	271
6.5. Instrumentos y estrategias de obtención de la información.....	273
6.5.1. Cuestionarios.....	273
6.5.2. Las entrevistas.....	279
6.5.3. La observación participante.....	283
6.5.4. El diario de investigación.....	288
6.5.5. Las actividades de clase.....	290
6.5.6. El test de nivel.....	293
6.5.7. Los exámenes orales.....	294
6.5.8. El examen escrito.....	303
6.6. Procedimiento.....	303

6.1. Objetivos.

El objetivo del trabajo de campo que llevamos a cabo era ver las posibles aplicaciones de la teoría de las inteligencias múltiples en el campo de la enseñanza de lenguas y evaluar cuál era el efecto que podía tener en dos variables que nos preocupaban especialmente: el rendimiento escolar y la autoestima académica de nuestros alumnos. Se buscaba, sobre todo, una aplicación didáctica de la teoría de Gardner que fuera más fiel al espíritu del proyecto Spectrum, que fue el primer programa educativo derivado de la teoría de las inteligencias múltiples. Hasta ahora dicho proyecto ha sido también la iniciativa más original e interesante, ya que sus autores diseñaron un estudio que permitía observar directamente las inteligencias de los alumnos de preescolar a partir de la interacción de estos con los diferentes materiales así como determinar la forma en la que resolvían las diferentes actividades. Este programa buscaba, por tanto, identificar y potenciar las inteligencias de los alumnos de preescolar a partir de un currículo que fusionaba enseñanza y evaluación y que permitía a los investigadores observar las inteligencias de los estudiantes de una forma directa. El trabajo de campo toma como modelo esta metodología para trasladarla al área de la enseñanza de lenguas extranjeras, en la que los estilos de aprendizaje se han evaluado principalmente a partir de cuestionarios administrados de forma puntual y de manera más descontextualizada. Con nuestro trabajo se pretende integrar actividades en el programa del curso que aúnen instrucción y evaluación al cumplir la doble función de permitir a los alumnos avanzar en su aprendizaje de la lengua y de observar sus inteligencias en acción.

6.2. Hipótesis.

De acuerdo a lo expuesto en la fundamentación teórica y en los objetivos del trabajo de campo, se plantearon varios tipos de hipótesis que dividimos en dos grandes grupos en función de si estaban relacionadas, de manera particular, con el programa diseñado o, de manera general, con la propia teoría de las inteligencias múltiples:

A. Hipótesis relacionadas con el programa de intervención.

Dentro de este grupo de hipótesis distinguiremos aquellas relacionadas con la implementación del programa, la autoestima y el rendimiento de los alumnos.

1. **Implementación del programa:** La primera pregunta que nos planteamos es si es posible implementar en nuestra clase de ELE un programa con tareas inspiradas de la teoría de las inteligencias múltiples que cumpla nuestros objetivos tanto en el plano didáctico como en el plano de la investigación. Por ello planteamos las siguientes hipótesis:

A.1.1. Es factible estudiar los estilos de aprendizaje desde la perspectiva de las IM en un programa que aúne instrucción e investigación. El objetivo es integrar los instrumentos de la investigación en la práctica docente de forma que estos cumplan una doble función: contribuir al proceso de aprendizaje del español y recoger datos para nuestro estudio. Evaluado a través del análisis del programa, las encuestas completadas por los estudiantes y los exámenes.

A.1.2. Se pueden identificar las inteligencias múltiples de los alumnos a través de actividades y pruebas de evaluación inspiradas en el modelo del Proyecto Spectrum. Evaluado a través de la triangulación de los cuestionarios, la observación participante de los estudiantes al resolver las actividades escogidas para observar sus inteligencias y los exámenes orales en los que los estudiantes podían elegir qué inteligencia utilizarían como punto de apoyo para demostrar su competencia lingüística.

2. **Autoestima:** Otra de las cuestiones que pretendíamos contrastar es la eficacia de la teoría de las IM en lo que respecta a la autoestima académica del alumno, teniendo en cuenta que es la falta de ésta uno de los problemas principales a los que nos enfrentábamos en nuestras clases y que dificultan el proceso de aprendizaje del alumno. Creemos que la aplicación de la teoría de las IM en el aula contribuirá a mejorar la autoestima académica del alumno a través de actividades que le permiten aprender apoyándose en sus inteligencias según el modelo de la teoría de Gardner. Así planteamos la siguiente hipótesis:

A.2.1. Los alumnos del grupo experimental aumentarán su nivel de autoestima académica respecto a los alumnos del grupo de control. Evaluado a través de la comparación de las encuestas, los ejercicios de autoevaluación y las notas obtenidas en los diferentes exámenes.

3. **Rendimiento**: Queremos comprobar también si un programa que tiene en cuenta las inteligencias de los alumnos contribuye a facilitar el aprendizaje de la lengua meta, dado que según Gardner esto permitiría mejorar la comprensión de los contenidos enseñados, lo que debería traducirse en un mayor rendimiento académico. De esta manera formularemos las siguientes hipótesis:

A.3.1. Los alumnos del grupo experimental tendrán calificaciones mejores (más altas) que los del grupo de control; evaluado por una evaluación oral inicial y final de la intervención así como una comparación del examen escrito final de los dos grupos.

A.3.2. Los alumnos del grupo experimental presentarán índices de comprensión mayores respecto a los contenidos del curso; evaluado mediante la comparación de los resultados de las encuestas finales administradas en ambos grupos.

B. Hipótesis relacionadas con la propia teoría de las inteligencias múltiples.

El estudio llevado a cabo puede aportarnos información sobre la teoría de Gardner en sí, más allá de su aplicación a la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto formal. Concretamente queremos comprobar la relación entre los perfiles intelectuales del alumno y la tarea del examen oral final seleccionada por ellos, así como la viabilidad de una evaluación inspirada en las IM en la asignatura de lengua extranjera. Esto nos lleva a plantearnos dos hipótesis adicionales:

B.1. Los alumnos de ambos grupos presentarán el tema elegido en el examen oral final de acuerdo al perfil intelectual descrito por nosotros. Evaluado por una comparación de los exámenes presentados por los alumnos y el perfil obtenido mediante la triangulación del cuestionario inicial, la observación participante de la resolución de actividades en clase y el examen oral de la película.

B.2. Los estudiantes de los dos grupos demostrarán un mayor grado de motivación y satisfacción al preparar y presentar las actividades de los exámenes orales que les permiten apoyarse en sus inteligencias; evaluado a través del cuestionario de la película y del cuestionario final así como a través del grado de implicación demostrado y la nota obtenida en los exámenes orales.

6.3. Diseño.

El trabajo de campo se desarrolló durante un curso académico, de octubre a mayo. Decidimos implementar el programa en un curso de español lengua extranjera porque es el idioma nativo de la profesora-investigadora y se corresponde con el área didáctica en el que ésta se ha formado y ha trabajado durante los últimos años.

Para nuestro estudio, partimos de un paradigma de carácter mixto, ya que se combinaron técnicas de recogida y análisis de datos propios del paradigma cuantitativo y cualitativo, cuyos resultados se integrarían en la fase de interpretación. Dicho paradigma nos parecía el más adecuado debido a los objetivos que pretendíamos cubrir ya que:

The goal of mixed methods research is not to replace either of these approaches but rather to draw from the strengths and minimize the weaknesses of both in single research studies and across studies. If you visualize a continuum with qualitative research anchored at one pole and quantitative research anchored at the other, mixed methods research covers the large set of points in the middle area. If one prefers to think categorically, mixed methods research sits in a new third chair, with qualitative research sitting on the left side and quantitative research sitting on the right side.

(Johnson y Onwuegbuzie, 2004:14-5)

Los objetivos que perseguíamos al decantarnos por un paradigma mixto corresponden a los evocados por Sandelowski (2003). Así, por un lado, el abordar nuestra investigación desde diferentes ángulos, un aspecto especialmente patente en la primera fase de identificación de las inteligencias de nuestros alumnos, nos permitía avanzar hacia una mayor comprensión del fenómeno estudiado, los estilos de aprendizaje en nuestro caso. De hecho, autores como Lazaraton (2005:219) recomiendan este tipo de metodología que permite una visión de la realidad más global: *I would also hope that we would see more studies that combine qualitative and quantitative research methods, since each highlights “reality” in a different, yet complementary way.* En este sentido, todo paradigma que decida combinar aspectos cualitativos y cuantitativos, implica una serie de funciones (Greene, Caracelli y Graham, 1989) que citamos a continuación:

- Complementaria. Ya que permite abordar el mismo objeto de estudio desde múltiples perspectivas o centrarse sobre diferentes facetas de un mismo fenómeno, lo que potencia el grado de comprensión al poder ilustrar, clarificar o elaborar de una forma más completa determinados aspectos: *The assumption therefore is that supplementary findings can produce a fuller portrait of the social world, similarly to pieces of a jigsaw puzzle when put together in the correct way.*
- Desarrollo. Según la cual los instrumentos cuantitativos y cualitativos empleados para la recogida de datos se suceden de forma que los primeros informan los segundos. Un proceso que aplicamos especialmente durante la primera fase del estudio.
- Iniciación. Dado que los resultados obtenidos mediante múltiples técnicas de recogida de datos no tienen por qué arrojar forzosamente resultados similares, ese margen de divergencia puede resultar enormemente revelador. De ahí que muchos investigadores recurran de una forma intencionada a un paradigma mixto con el ánimo de provocar discrepancias, paradojas o contradicciones que conduzcan incluso a replantearse las cuestiones iniciales que generaron el estudio y con ello se abran nuevas perspectivas.

- Expansión. La inclusión de diferentes componentes de distinto signo permite expandir el alcance y la amplitud del estudio. Por ejemplo, tal y como sucede en la segunda fase de nuestro estudio, las técnicas cualitativas sirven para explorar los efectos derivados de la adopción de un programa de instrucción concreto, mientras que a través de herramientas cuantitativas se evalúan los resultados de dicho programa.

Por otro lado, en la tradicional fase de triangulación, un método mixto nos permitía contrastar y verificar los resultados obtenidos a través de técnicas propias del análisis cualitativo y cuantitativo. No en vano, el hecho de triangular jugó un papel crucial en el desarrollo y establecimiento de la metodología mixta a partir de los años 70:

Transforming Campbell and Fiske's (1959) original concept into a broader research framework, Denzin (1978) applied the term to refer to the generation of multiple perspectives on a phenomenon by using a variety of data sources, investigators, theories, or research methods with the purpose of corroborating an overall interpretation. Since then triangulation has been seen as an effective strategy to ensure research validity: if a finding survives a series of tests with different methods, it can be regarded as more valid than a hypothesis tested only with the help of a single method (Erzberger and Kelle 2003).

(Dörnyei 2007:165)

Esta última afirmación resulta especialmente importante para nuestro estudio dado que, como señalábamos en el capítulo anterior, la investigación sobre los estilos de aprendizaje ha sido un campo bastante controvertido, por lo cual queríamos potenciar la validez del estudio beneficiándonos del hecho de combinar diferentes métodos. De hecho, nosotros pretendíamos integrar los cuestionarios de corte cuantitativo y frecuentemente utilizados en la identificación de los estilos con técnicas cualitativas como la observación participante de los estudiantes en la resolución de actividades que implicaran las diferentes inteligencias en la línea del Proyecto Spectrum. Visto que el estudio de los estilos de aprendizaje es un área compleja desde el punto de vista de la investigación, pensamos que el combinar un conjunto de estrategias procedentes de los dos paradigmas predominantes nos ayudaría a cubrir de una forma más satisfactoria el alcance de la investigación y nos llevaría a enriquecer nuestras conclusiones y a hacerlas más sólidas.

Obviamente, el optar por una metodología de carácter mixto no implica solamente ventajas sino que también conlleva una serie de exigencias y riesgos añadidos (Figura 6.1.). Probablemente, el mayor peligro sea la falta de coherencia que puede afectar a cualquiera de las fases del estudio, desde las técnicas aplicadas en la recogida de datos hasta el análisis de datos y la posterior presentación de resultados, por lo que el investigador debe velar en todo momento porque el resultado final sea lo más consistente posible haciendo que el todo sea la suma efectiva de las partes:

This “additive mixing” is at the heart of mixed methods research, which is why Johnson and Turner (2003) concluded that the fundamental principle of mixed methods research is that researchers should collect multiple data using different strategies, approaches and methods in such a way that the resulting mixture or combination is likely to result in complementary strengths and non-overlapping mixtures.

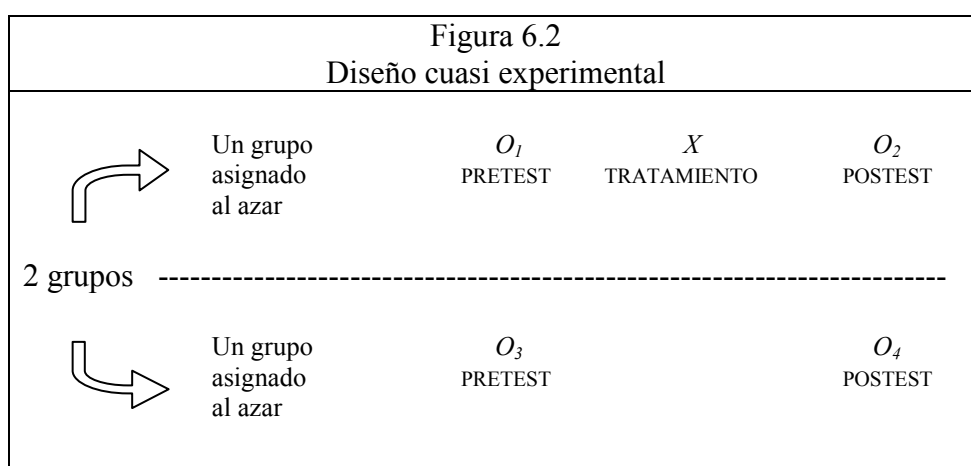
(Dörnyei 2007:167)

<i>Figura 6.1. Strengths and Weaknesses of Mixed Research</i>	
<p>Strengths</p> <ul style="list-style-type: none"> • Words, pictures, and narrative can be used to add meaning to numbers. • Numbers can be used to add precision to words, pictures, and narrative. • Can provide quantitative and qualitative research strengths. • Can answer a broader and more complete range of research questions because the researcher is not confined to a single method or approach. • A researcher can use the strengths of an additional method to overcome the weaknesses in another method by using both in a research study. • Can provide stronger evidence for a conclusion through convergence and corroboration of findings. • Can add insights and understanding that might be missed when only a single method is used. • Can be used to increase the generalizability of the results. • Qualitative and quantitative research used together produce more complete knowledge necessary to inform theory and practice. 	<p>Weaknesses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Can be difficult for a single researcher to carry out both qualitative and quantitative research, especially if two or more approaches are expected to be used concurrently; it may require a research team. • Researcher has to learn about multiple methods and approaches and understand how to mix them appropriately. • Methodological purists contend that one should always work within either a qualitative or a quantitative paradigm. • More expensive. • More time consuming. • Some of the details of mixed research remain to be worked out fully by research methodologists (e.g., problems of paradigm mixing, how to qualitatively analyze quantitative data, how to interpret conflicting results).

(Johnson y Onwuegbuzie, 2004:21)

Para responder a la inevitable pregunta de cuál puede ser la mejor manera –o maneras – de integrar procedimientos cuantitativos y cualitativos, se han propuesto diferentes taxonomías organizadas, principalmente, en torno a dos criterios tipológicos: el orden y el predominio de uno u otro paradigma (Dörnyei 2007:169). Siguiendo esta distinción, se puede decir que nuestro estudio se define como un diseño secuencial de carácter más cualitativo en el que se suceden medidas de autoinforme (como cuestionarios o exámenes orales) con datos procedentes de la observación, dado que nuestro objetivo era obtener datos que se complementaran y/o validaran entre sí, a partir de la integración de los resultados en la fase de interpretación, ya que como señalan Greene y Caracelli (2003:107): *“In theory, mixed methods inquiry can be a means for exploring differences; a forum for dialogue; or an opportunity to better understand different ways of seeing, knowing and valuing”*.

El diseño escogido fue de tipo cuasi experimental en el que se establecieron dos grupos, uno experimental y otro de control para evaluar las diferencias del impacto del programa en ambos grupos. Para describirlo tomamos como modelo el diagrama propuesto por Buendía, Colás y Hernández (1998:102) se puede apreciar como se administró el mismo pretest y postest a ambos grupos (Figura 6.2). El grupo experimental fue el que recibió la variable independiente o tratamiento y el grupo de control recibió un tratamiento alternativo.



La línea discontinua del diagrama indica lo que constituye el rasgo fundamental de este tipo de diseño, es decir, que el investigador no puede asignar al azar a los sujetos que integrarán el grupo experimental y de control. Es decir, a diferencia de lo que sucede en los diseños experimentales, en el de tipo cuasi experimental ambos grupos están formados ya antes de la investigación, como era nuestro caso, ya que los estudiantes habían sido distribuidos previamente, en función de su apellido, en dos grupos para la mayor parte de las asignaturas. Sin embargo, si pudimos asignar al azar el grupo que recibiría el tratamiento y el que haría de control. También pudimos controlar otros pasos de la metodología como cuándo realizar las observaciones y cuándo aplicar el tratamiento. De hecho, debido a la dificultad o imposibilidad de poder asignar al azar los sujetos del grupo experimental y de control, este diseño es uno de los más utilizados en investigación educativa ya que: *Aunque estos diseños no garantizan un nivel de validez interna y externa como en los experimentales, ofrecen un grado de validez suficiente, lo que hace muy viable su uso en el campo de la educación y de la psicopedagogía.* (Buendía, Colás y Hernández 1998:101). A este respecto, Dörnyei (2007:117-8) cita el meta-análisis realizado por Heinsman y Shadish (1996) en el que llevaron a cabo una comparación entre diseños experimentales y cuasi experimentales, concluyendo como ambas opciones si se aplicaban de forma rigurosa, podrían arrojar resultados comparables. Además, dichos autores señalan dos formas de mejorar un diseño cuasi experimental que aplicamos en nuestro estudio. En primer lugar, evitar que los participantes se elijan ellos mismos, por ejemplo, ofreciéndose como voluntarios, para pertenecer a uno de los dos grupos, lo cual no sucedió en nuestro caso porque el estudio no se hizo explícito a los participantes y, aquellos que expresaron su deseo de cambiarse de grupo al principio del curso, lo hicieron por causas ajenas a nuestra investigación. En segundo lugar, también se puede minimizar las diferencias entre ambos grupos gracias a un análisis de la covarianza que permite controlar los resultados de ambos grupos en el pre-test para así asegurarse de que las diferencias que se pueden hallar al analizar las notas del postest se deben al tratamiento y no a otros factores. Sin embargo, en nuestro caso dicho análisis no arrojaba resultados significativos ya que ambos grupos eran lo suficientemente similares y el tamaño de la muestra no era lo suficientemente grande para que el análisis de la covarianza fuera efectivo.

Además para aumentar la validez de la población de nuestro estudio, decidimos no hacerlo explícito a los estudiantes para evitar que se produjeran los siguientes efectos (Buendía, Colás y Hernández, 1998:85) que pueden ir parejos a una investigación de estas características:

- *Efecto Hawthorne*. Relacionado con el contexto de la investigación, se produce cuando los participantes, al saber que están siendo observados o que forman parte de una investigación, modifican su conducta por el hecho mismo de ser observados. En nuestro caso, al tratarse de un contexto académico, el peligro residía en que los cambios que podíamos observar no se debieran al tratamiento en sí, sino a un deseo de los estudiantes de adecuar su actuación a lo que pensaban que se esperaba de ellos.
- *Efecto John Henry*. Se produce debido a la comunicación entre el grupo experimental y el grupo de control. Este efecto alude a la competitividad que puede nacer en el grupo de control si sus componentes saben que el grupo experimental está siendo sometido a un nuevo método o nuevo tratamiento, mientras que ellos siguen recibiendo el método tradicional. Si los sujetos del grupo de control perciben este desequilibrio, pueden sentirse amenazados por la metodología que no se está aplicando con ellos e intentar demostrar que ellos pueden hacerlo tan bien como el grupo experimental. En nuestro estudio, este efecto era especialmente peligroso puesto que sabíamos que había comunicación entre los integrantes de ambos grupos, por lo que obramos con la mayor discreción posible para evitar cualquier tipo de incidente.

Así, podemos decir que en nuestro trabajo de campo intentamos aplicar un diseño cuyas condiciones se acercaran lo máximo posible a las de un contexto educativo real ya que siguiendo a Buendía, Colás y Hernández (1998:81): *cuando se proyecta una investigación de carácter experimental se debe intentar que las condiciones del experimento se parezcan lo más posible a la vida real del aula o del ambiente educativo con el fin de que las conclusiones sean lo más generalizables posible desde su investigación a la vida real.*

6.4. Participantes.

Dado que los proyectos de investigación inspirados en la teoría de Gardner se han realizado sobre todo en los niveles iniciales, decidimos estudiar su implantación en el nivel universitario, un ciclo académico menos explorado. Así, el trabajo de campo se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de las Facultades Universitarias de “Notre Dame de la Paix” (FUNDP)¹¹, una institución de carácter público ubicada en la ciudad de Namur, perteneciente a la región francófona de Bélgica. En dicha facultad se pueden cursar entre otras carreras, los tres primeros años de Filología Románica, es decir hasta la obtención del título de Grado ya que a partir del año académico 2006/2007 la facultad adaptó sus programas según las directrices del Plan Bolonia. Dentro del programa de estudios de Románicas, los estudiantes tienen que cursar obligatoriamente durante los tres años una segunda lengua románica y su literatura, pudiendo elegir entre el español y el italiano. Aunque las clases de español están integradas dentro del programa académico de Filología Románica, desde el curso 2005/2006 los estudiantes de segundo y tercer curso de Filología Germánica pueden matricularse respectivamente en las asignaturas anuales de *Español I* y de *Español II*. Ambas materias tienen una carga lectiva de 75 horas por año de las cuales 60 corresponden a lo que se denomina como “Ejercicios” o clases prácticas, es decir, más enfocadas a la práctica del idioma y las 15 horas restantes son clases magistrales, orientadas al estudio de la gramática en la asignatura de *Español I* y al estudio de la Literatura Española en *Español II*. El estudio del español se completa durante el último año del Grado de Románicas, con otras dos asignaturas de 30 horas cada una, en este caso, cuatrimestrales: *Lingüística española e Historia de la literatura española del siglo XX: explicación de textos*.

Nuestro estudio se realizó en la asignatura de *Español II* durante las clases prácticas que constituyen un total de 60 horas anuales repartidas en clases semanales de 2 horas. Durante el primer cuatrimestre, los estudiantes tenían además una hora semanal impartida también en español por otra profesora en la que estudiaban las principales líneas temáticas de la Literatura española del siglo XX y para la que tenían que leer

¹¹ Para más información sobre la Facultad y sus diferentes Departamentos se puede visitar su sitio web <http://www.fundp.ac.be/>

cuatro libros obligatorios¹². Si bien ambas clases forman parte de la misma asignatura, en la práctica funcionan de manera bastante autónoma.

Los participantes son los que habían escogido durante el curso 2007/2008 la asignatura optativa de *Español I* y, durante este segundo curso, su continuación, *Español II*. Por tanto, podría pensarse que hay buena predisposición y voluntad, aunque también es verdad que el grado de motivación puede variar. En el caso de los estudiantes romanistas, sus intereses están orientados principalmente hacia el estudio de la lengua francesa y de su literatura, y para algunos de ellos, la asignatura de *Español I* supone el primer contacto con el estudio formal de una lengua extranjera. Por el contrario, los estudiantes de Germánicas suelen demostrar una mayor curiosidad hacia el estudio de otros idiomas, hecho patente en la elección de sus estudios, en los que el español se convierte en la tercera lengua que aprenden, de ahí que muchos progresen más rápidamente. De todas formas, se puede decir que, en general, los estudiantes son disciplinados y trabajadores, quizás también porque Español II es una asignatura de 8 créditos, el número máximo de créditos que puede tener una materia, lo que significa que tiene un gran peso en la ponderación de notas que se hace al final del año para obtener la nota media de las calificaciones y que permite al estudiante pasar al curso siguiente.

La muestra total de sujetos está formada por 30 alumnos, todos ellos sin dificultades de aprendizaje y sin dificultades físicas. El grupo experimental contaba con 15 alumnos, y el grupo de control también tenía 15 estudiantes, con lo cual se cumplía con los mínimos en cuanto al número de participantes necesario para un estudio experimental, quince estudiantes por grupo, tal y como indica Dörnyei (2007:100). El grupo experimental estaba integrado exclusivamente por estudiantes de segundo curso de Románicas mientras que en el grupo de control, había 5 alumnos de tercer curso de Germánicas. Esta distribución no dependía de nosotros ya que los alumnos procedentes de Germánicas que quieren seguir *Español II* se concentran en uno de los dos grupos por una simple cuestión de compatibilidad horaria con las asignaturas específicas de su titulación. Todos los alumnos tenían entre diecinueve y veintidós años en el momento de la intervención. Con respecto a la nacionalidad todos eran belgas de la región

¹² Durante este curso las lecturas fueron: *Nada* de Carmen Laforet, *La familia de Pascual Duarte* de Camilo José Cela, *El embrujo de Shanghai* de Juan Marsé y *Soldados de Salamina* de Javier Cercas.

francófona del país y, por tanto, su lengua materna era el francés. La distribución por sexo en ambos grupos era idéntica, 13 chicas y 2 chicos tanto en el grupo experimental como en el de control, una proporción que es bastante frecuente en estos estudios en los que predomina el género femenino. En cuanto a su formación previa en español, todos habían seguido el curso de *Español I* el año anterior con lo que sabíamos cuál era el nivel de los estudiantes. De todos ellos menos de la mitad, 7 alumnos del grupo experimental y 4 del grupo de control, habían estudiado español antes de iniciar sus estudios universitarios, concretamente durante dos años en el instituto de educación secundaria.

Aunque la muestra fue elegida al azar ya que los dos grupos se formaron como suele hacerse para el resto de las asignaturas por orden alfabético, excepto en el caso de los alumnos de Germánicas, como ya hemos explicado, sí se puede considerar como una muestra típica de la población que nos interesaba analizar ya que el perfil de los participantes en términos de edad, formación, distribución por sexo, intereses y motivaciones es representativo de un estudiante de una Facultad de Letras que ha escogido el español como asignatura optativa.

6.5. Instrumentos y estrategias de obtención de la información.

Como ya hemos señalado al hablar del diseño de nuestro estudio, los instrumentos utilizados en la recogida de datos combinaban técnicas propias de la investigación cuantitativa, como cuestionarios y exámenes, y cualitativa, como entrevistas y observación participante, configurando así un paradigma de carácter mixto. A continuación detallaremos cada una de las estrategias seguidas en el trabajo de campo.

6.5.1. Cuestionarios.

Un cuestionario es un conjunto organizado de preguntas o ítems cuyo objetivo suele ser conocer los juicios de valor, las actitudes o las conductas de los encuestados respecto a un problema o cuestión concretos. Se contesta por escrito y las preguntas se estructuran en torno a una serie de dimensiones que se subdividen en los indicadores considerados oportunos a tal fin (Buendía, Colás, Hernández Pina, 1999:121-127). Dado que el objetivo esencial de toda investigación científica es abordar cuestiones de forma sistemática, no sorprende el hecho de que el cuestionario se haya convertido en

uno de los instrumentos más utilizados por los investigadores de las ciencias sociales ya que: *they are relatively easy to construct, extremely versatile and uniquely capable of gathering a large amount of information quickly in a form that is readily processible.* (Dörnyei 2007: 101). De ahí quizás su proliferación para medir los estilos de aprendizaje.

En nuestro caso, se trataba de un instrumento imprescindible por un doble motivo. En primer lugar, porque la investigación por encuesta es la metodología típica para recoger opiniones, creencias, hábitos o actitudes (Dörnyei 2007:102). Aunque los encuestados pueden no decir lo que piensan realmente –hecho agravado porque en nuestro estudio, por razones obvias, las encuestas no eran anónimas- al menos sí manifiestan lo que quieren que el investigador sepa de ellos, tal y como veremos en el análisis de datos del capítulo siguiente. Sin embargo, un sesgo que deberemos tener en cuenta a la hora de triangular informaciones, es que se les pedía, entre otras cosas, calificar su propio trabajo y una autoevaluación de su nivel de español. El deseo natural de aprobar la asignatura sin duda puede influir en el hecho de que se valoraran de forma más o menos acertada, proporcionando datos más o menos desviados con respecto al resto de estrategias de obtención de la información. En segundo lugar, los cuestionarios permitían recoger fácilmente información sobre tres dimensiones fundamentales tanto para nuestro estudio como para nuestra labor docente: las inteligencias de nuestros estudiantes, su autoestima académica y aquellos aspectos del español que los estudiantes querían trabajar en mayor profundidad durante las clases. De ahí que la versatilidad intrínseca a su formato suponía un ahorro de tiempo y esfuerzo más que considerable en el momento de acceder a los grupos estudiados.

De hecho, como explicábamos en el capítulo anterior al hacer una revisión bibliográfica de las investigaciones llevadas a cabo sobre estilos de aprendizaje, los cuestionarios son el instrumento más utilizado para identificar dichos estilos. Ya citamos cómo el MIDAS (Shearer, 1995; 1996) había sido específicamente diseñado para determinar las inteligencias múltiples y cómo se había utilizado en trabajos de investigación con objetivos próximos al nuestro (Barnett, 2008). Sin embargo, en nuestro caso, lo descartamos desde el principio por tres razones: su excesiva longitud, su carácter demasiado general, y, una tercera que se deriva de las dos anteriores: su dificultad para integrarlo en la planificación didáctica de nuestras clases. Se puede

añadir además que queríamos aprovechar al máximo una de las virtudes de los cuestionarios: la posibilidad de obtener información sobre diferentes dimensiones.

Respecto a la longitud, el MIDAS tiene 119 preguntas y nosotros preferimos limitar la extensión de los cuestionarios a un máximo de dos páginas para poder administrar varios durante el año y así evitar lo que Dörnyei (2007:115) describe como una de sus mayores limitaciones: *The necessary simplicity of the questions is further augmented by the fact that the amount of time respondents tend to be willing to spend working on a questionnaire is rather short, which again limits the depth of the investigation.* Comenzar el año utilizando el MIDAS hubiera significado sentar un precedente negativo con los estudiantes y destruir uno de nuestros objetivos que era realizar la investigación integrando las herramientas al máximo en la dinámica docente. Es decir, hubiéramos desencadenado el efecto contrario: en vez de observarlos en su espacio natural, se hubieran comportado en función de lo que pensaban que se esperaba de ellos. Así pues, en nuestro caso, hemos utilizado los cuestionarios con precaución y en tres momentos clave. No olvidemos que el principal proyecto didáctico inspirado en las IM, el Proyecto Spectrum prescindía de los cuestionarios de autoevaluación, en parte porque se trataba de alumnos de corta edad pero también por la primacía que daba a la observación directa a través de actividades de resolución de problemas.

En segundo lugar, el MIDAS nos parecía demasiado generalista para nuestros objetivos y preferimos diseñar las preguntas adecuándolas al contexto que nos interesaba: el aprendizaje de lenguas. Además no queríamos limitarnos a medir las inteligencias exclusivamente con cuestionarios de lápiz y papel. De hecho, habíamos observado cómo muchas veces en las investigaciones realizadas, se parte únicamente de la información de los cuestionarios para diseñar el perfil lo que, en nuestra opinión, contradice los presupuestos de Gardner y el espíritu del Spectrum: observación directa de las inteligencias en acción y la necesidad de evaluar las inteligencias en diferentes momentos ya que los perfiles son dinámicos. Por ello, para establecer los perfiles de nuestros alumnos, completamos la información con actividades y pruebas realizadas a lo largo del curso académico que permitían a los estudiantes demostrar cuáles eran sus inteligencias y que nos aportaron elementos esenciales para poder triangular los datos. Esta metodología explica que prescindieramos también de los cuestionarios de la familia, que si bien se utilizan en el proyecto Spectrum y, por ejemplo, en Barnett

(2008) no juzgamos prudente aplicar en nuestro caso. Por un lado, los estudiantes lo hubieran podido interpretar como una intromisión en su vida personal¹³, dado que la investigación no se hizo explícita. Además, desde un punto de vista científico, si nos fijamos en el estudio de Barnett, la baja correlación entre el MIDAS y los cuestionarios de la familia, restaban su interés para nuestro estudio: *De los 86 alumnos que formaron el grupo experimental, 19 familias coincidieron con el MIDAS en los puntos fuertes del alumno, es decir un 22% tuvieron los mismos resultados en cuanto a la inteligencia más desarrollada de las ocho que tiene el alumno.* (Barnett 2008: cap 10)

Por ello, nos inclinamos por rentabilizar al máximo la versatilidad característica de los cuestionarios que permite obtener información sobre diferentes dimensiones, para lo cual realizamos tres cuestionarios (ver Anexos 6.1, 6.2 y 6.3). Todos fueron administrados a cada uno de los participantes de manera individual. Además, el cuestionario lo administró la misma persona que administra el programa, lo que debería evitar sesgos derivados de su manipulación por terceros. La tipología de las preguntas de los cuestionarios ejemplificaba el carácter mixto de la metodología aplicada durante toda la investigación, al combinar preguntas abiertas y cerradas, dado que: *While responses to closed questions are easier to collate and analyse, one often obtains more useful information from open questions. It is also likely that responses to open questions will more accurately reflect what the respondent wants to say* (Nunan 1992: 143). En nuestro estudio, el segundo de los cuestionarios daba una prioridad especial a las preguntas abiertas, ya que estaban dirigidas a conocer la opinión de los estudiantes sobre el primero de los test orales administrados. Por su parte el cuestionario inicial y final estaban estructurados, principalmente, con preguntas cerradas diseñadas según una escala Likert de formato numérico. En ésta se pedía a los estudiantes que especificaran su grado de acuerdo o desacuerdo con cada declaración en una escala de 1 a 5 cuyo punto intermedio representaba una posición neutral.

Explicaremos a continuación pues el diseño de nuestros cuestionarios y las dimensiones que quisimos incluir en ellos: una dimensión relativa a las inteligencias de

¹³ Además, no hay que obviar el dato de que Bélgica es un país con un elevado número de divorcios y que, según un informe realizado en la Unión Europea, durante el 2008 presentaba una cifra récord respecto al resto de países europeos: 71 de cada 100 matrimonios terminan en divorcio frente a la media europea de 43 de 100, según diferentes artículos publicados en la versión digital del periódico "Le Soir" y "Le Vif" <http://www.levif.be/actualite/belgique/72-56-15098/la-belgique-detient-le-record-des-divorces-en-europe.html> [fecha de consulta 25/04/2009] <http://www.lesoir.be/actualite/belgique/les-divorces-ont-double-en-2008-05-27-601170.shtml> [fecha de consulta 25/04/2009]

nuestros alumnos, una dimensión para la autoestima y una dimensión puramente didáctica en términos de objetivos lingüísticos.

En cuanto a las características de los cuestionarios, estos solicitaban la siguiente información:

- Nombre de la persona que completa el cuestionario.
- Descripción breve de los objetivos y la forma de responder al instrumento.
- En las diferentes secciones se solía incluir un espacio con el título “Otros” o “Comentarios”, mediante el cual los alumnos podían clarificar y expresar opiniones menos circunscritas al ámbito de lo que se preguntaba o añadir categorías no contempladas en el cuestionario, lo que aportó información especialmente útil para nuestro estudio, ya que: *The open responses can offer graphic examples, illustrative quotes, and can also lead us to identify issues not previously anticipated.* (Dörnyei 2007:107).
- Los referentes clave recogidos en los cuestionarios fueron:
 - **Identificación de las inteligencias múltiples en relación con el contexto del aprendizaje de lenguas.** Se incluyeron un total de catorce preguntas, dos preguntas por inteligencia, todas ellas asociadas al tipo de actividades que se realizan en la clase de lengua extranjera ya que, desde un principio, queríamos adaptar la teoría a nuestras necesidades educativas. Para diseñar las preguntas tomamos como modelo los diferentes tipos de cuestionarios sobre las inteligencias múltiples tanto los desarrollados a la educación con un carácter más general (Lazear, 2004; Armstrong 2000) como aquellos más orientados a la enseñanza de lenguas (Christison, 1998a, 2005; Reid 1995, 1998; Brown 2001).
 - **Valoración de la autoestima académica respecto a la asignatura de español.** Para explorar la imagen que tenían de sí mismos respecto a su grado de competencia en lengua española, diseñamos cuatro preguntas siguiendo el modelo de escala específica en el que en vez de asignar un número a cada respuesta, precisamos cinco posibles opciones para

responder. El hecho de delimitar semánticamente cada grupo de opciones, nos permitió jugar con el orden para evitar respuestas automáticas y facilitar que los estudiantes reflexionaran al contestar. Estas preguntas se incluyeron en los cuestionarios administrados al principio y al final del curso. En ambos casos se situaron en la última parte del cuestionario ya que entraban en el terreno de lo privado y como se suele aconsejar: *These personal/ classification questions resemble the many bureaucratic forms we have to fill in and are best left at the end of the questionnaire.* (Dörnyei, 2007:111). Además, en todos de los cuestionarios, pedimos a los estudiantes que calificaran su nivel de español bien de manera general o tomando como referencia el examen oral de mitad de curso, según el sistema de notación académica empleado en Bélgica en una escala de 0 a 20.

- **Necesidades específicas de los estudiantes respecto a las diferentes competencias y destrezas.** Los participantes tenían que seleccionar aquellas competencias y destrezas lingüísticas que querían trabajar especialmente durante el curso. Nosotros habíamos decidido centrar nuestro estudio en la expresión oral y queríamos saber si los estudiantes coincidían con nuestra elección y en qué otras destrezas sentían una mayor inseguridad.
- **Intereses.** Mediante preguntas abiertas se pedía a los estudiantes que enumeraran aficiones que desarrollaban en su tiempo libre. Esta pregunta la tomamos de los cuestionarios de la familia de Barnett (2008) y preferimos que la respondieran directamente los participantes.
- **Valoración del grado de comprensión de los contenidos del curso.** Para ello, enunciamos los diferentes aspectos estudiados (15 ítems) según aparecían en el índice del temario que tenían los estudiantes para evitar la ambigüedad en la formulación de las cuestiones.

- **Grado de satisfacción respecto a las actividades realizadas durante el curso.** Esta información se recogió mediante preguntas abiertas semidirigidas en las que se les pedía concretar qué actividades les habían gustado más y menos, invitándoles a que justificaran su elección y que sugirieran tareas que les hubiera gustado hacer.
- **Valoración de los exámenes orales.** Para ello, se combinaban preguntas cerradas y abiertas para explorar la opinión de los estudiantes respecto los dos exámenes orales que integraban actividades inspiradas en proyectos y actividades diseñados a partir de la teoría de las inteligencias múltiples (Armstrong, 2000; Lazear, 2004).

6.5.2. Las entrevistas.

La entrevista implica una interacción comunicativa más personal que la que proporciona el cuestionario, ya que concede al investigador la oportunidad de poder profundizar en aspectos clave de su estudio. De ahí que su uso sea frecuente en numerosos contextos de la investigación en lingüística aplicada, también por el hecho de que: *It is exactly because interviewing is a known communication routine that the method works so well as a versatile research instrument –in fact, although there is a range of qualitative research techniques available for researchers, the interview is the most often used method in qualitative inquiries* (Dörnyei 2007:134).

Esta flexibilidad la convertía en el instrumento perfecto para explorar una de las variables más difíciles de abordar de nuestro estudio: la autoestima académica de nuestros alumnos. Aparte de incluir esta variable en los cuestionarios de autoevaluación de los estudiantes, pudimos contar con la colaboración del servicio de orientación pedagógica de la facultad, lo que nos permitió poder tener información bien fundamentada sobre nuestros participantes. En nuestro caso, contábamos además con la ventaja de conocer de antemano a la entrevistada, ya que es una de las colaboradoras didácticas del departamento de Filología Románica, quien además de sus tareas docentes, participa en dos de las comisiones de la Facultad de Filosofía y Letras. Por un lado, es la representante del departamento de Filología Románica en la Comisión de contacto de la Facultad, formada por profesores y estudiantes de cada uno de los

diferentes departamentos y cuya función es promover el diálogo y el intercambio de información entre docentes y alumnos. Por otro lado, dentro de la Comisión de educación de la Facultad realiza las funciones de asesora pedagógica de la unidad de apoyo de la universidad. La misión principal de esta unidad es proporcionar una asistencia pedagógica a los diferentes departamentos de la Facultad que sirva para complementar a las diferentes medidas que cada uno de ellos puedan adoptar de forma independiente en esta área. Tal y como se explica en su página web¹⁴, su cometido consiste en:

- Propiciar la reflexión pedagógica y didáctica en el seno de la Facultad.
- Asegurar el cumplimiento de las decisiones tomadas por la comisión de contacto.
- Desarrollar y coordinar las acciones pedagógicas destinadas a los estudiantes de la Facultad.
- Colaborar en la puesta en marcha de mecanismos de evaluación docente de los programas educativos de la Facultad.
- Favorecer el intercambio entre los miembros de la Facultad y los recursos pedagógicos externos.

Además, gracias a esta unidad, los estudiantes cuentan con una asesoría individualizada, que les ofrece orientación psicopedagógica para la solución de problemas relativos al proceso mismo de aprendizaje y a la gestión de su trabajo académico. Aunque los estudiantes pueden concertar una cita con la asesora pedagógica en cualquier momento del curso académico, algunos son convocados por ella en función de sus resultados en los tests que se realizan durante el primer cuatrimestre y especialmente en los exámenes de enero, ya que, según las estadísticas, los estudiantes con notas bajas tienen un alto porcentaje de probabilidad de suspender en la convocatoria de junio y repetir el primer año. Si bien los estudiantes de todos los cursos pueden acudir a este servicio, es un tipo de apoyo concebido especialmente para los estudiantes de primer año con el fin de ayudarles a integrarse en el contexto académico universitario.

¹⁴ http://www.fundp.ac.be/facultes/lettres/page_view/organes.html

Como ella misma nos explicó, tanto su rol como su forma de trabajo se fue construyendo progresivamente a partir del análisis de los testimonios de los estudiantes y su relación con las demandas de la institución, con la dirección y los profesores y, al mismo tiempo, con su propia concepción de la tarea de asesoramiento. También señaló como la existencia de una asesora pedagógica no es frecuente en las universidades belgas¹⁵ y que esta surgió gracias a la iniciativa personal de un grupo de profesores que buscaban luchar contra el fracaso escolar en la universidad cuyas cifras aumentan cada año.

Dado que las entrevistas individuales suelen clasificarse en función del número de encuentros con la persona entrevistada y el grado de estructura con el que se diseñen, en nuestro caso, planificamos dos entrevistas semiestructuradas con la asesora pedagógica. La primera de ellas tenía como objetivo entrar en contacto con ella para explicarle los objetivos de nuestra investigación y solicitar su colaboración. Aunque ya conocíamos a la orientadora porque, como hemos citado antes, es también docente en nuestro departamento, fue muy útil establecer una primera entrevista de carácter informal para poder precisar qué tipo de datos podía proporcionarnos y fijar una fecha para que ella pudiera organizar sus notas sobre los estudiantes de cara a nuestro segundo encuentro. Por nuestra parte, esto nos permitió adecuar nuestro guión con vistas a la segunda sesión. De hecho, para no desviarnos de los objetivos trazados, y, al mismo tiempo, no ser excesivamente rígidos, pensamos que un diseño semiestructurado era el más pertinente. La causa de esto es que se formulaban las mismas preguntas sobre cada estudiante en los mismos términos y en la misma secuencia, a la vez que se animaba a que la entrevistada hiciera uso de un lenguaje propio y de sus propias perspectivas y valoraciones. Siguiendo una técnica similar a la aplicada en el diseño de los cuestionarios, y, por extensión, en la metodología de manera general (como ya hemos explicado en secciones anteriores del presente capítulo) este diseño nos permitió por tanto beneficiarnos de las ventajas que implica combinar preguntas estructuradas con otras más abiertas:

¹⁵ Sin embargo, también es cierto que el sistema universitario en Bélgica tiende a ser proteccionista y sus mecanismos nos recuerdan, con frecuencia, a los de la enseñanza secundaria. Por ejemplo, en el sistema de evaluación, los estudiantes necesitan alcanzar una nota media del 60% para superar el curso académico, nota media que se determina en una deliberación en la que participan los profesores de cada departamento y en la que se analizan las notas obtenidas por cada estudiante en las diferentes asignaturas para así poder concluir si alcanza la nota exigida para pasar al curso siguiente.

In applied linguistic research most interviews conducted belong to the “semi-structured interview” type, which offers a compromise between the two extremes: Although there is a set of pre-prepared guiding questions and prompts, the format is open-ended and the interviewee is encouraged to elaborate on the issues raised in an exploratory manner. In other words, the interviewer provides guidance and direction (hence the “-structured” part in the name), but is also keen to follow up interesting developments and to let the interviewee elaborate on certain issues (hence the “semi-”part).

(Dörnyei 2007:136)

En este sentido preparamos una serie de preguntas estructuradas, de manera que las respuestas nos permitieran comparar fácilmente una serie de variables comunes a todos los estudiantes y que eran especialmente relevantes para nuestro estudio:

- *Asistencia al servicio de asesoría pedagógica.* Para saber si habían solicitado o no un encuentro con la asesora pedagógica durante el curso académico anterior.
- *Carácter de la visita.* Es decir, si habían asistido de forma voluntaria o citados por la asesora. Recordemos cómo aquellos alumnos que obtienen notas muy bajas durante el primer cuatrimestre del primer curso son convocados de forma automática.
- *Motivo de la visita.* Si se trataba de un problema concreto con una o varias asignaturas, una cuestión de metodología para organizar su trabajo o una falta de confianza sí mismos para poder aprobar sus exámenes, es decir, qué razones específicas habían llevado a los alumnos a concertar una entrevista.
- *Valoración del grado de autoestima académica.* Le pedimos a la asesora que evaluara la autoestima académica de los estudiantes entrevistados según una escala Likert de 1 a 5.
- *Valoración de la asignatura de español.* Queríamos saber si habían manifestado problemas concretos en la asignatura de español durante el curso pasado.

El contar con un esquema de preguntas más rígido para la primera parte de la entrevista ayudó a evitar uno de los mayores riesgos que planean en este tipo de intercambios: que el investigador formule comentarios o preguntas excesivamente dirigidas o parciales que condicionen las respuestas del entrevistado. Otro de los factores que puede afectar la validez de la entrevista es la jerarquía que puede existir

entre los participantes y que puede alterar el contenido de las respuestas y la espontaneidad del encuentro:

In the case of the oral interview, one source of bias is the asymmetrical relationship between the participants. In other words, the participants do not have the same rights, and even in an unstructured relationship, the interviewer has much more power than the interviewee. The inequitable relationship between the interviewer and interviewee will affect the content of the interview as well as the language which is used.

(Nunan, 1992:150)

En nuestro caso, no corríamos este riesgo, ya que al tratarse de una colega con la que manteníamos una buena relación profesional, las entrevistas discurrieron en términos de cooperación y simetría. De hecho, la asesora pedagógica reiteró su disponibilidad para cualquier aclaración posterior, en el caso de que esta fuera necesaria, para clarificar la información proporcionada, lo cual tuvimos en cuenta y aprovechamos una vez analizados los datos. De esta forma, seguimos las recomendaciones que recoge Dörnyei (2007:134-5) sobre cuál es la secuencia ideal que debe seguirse si se utilizan entrevistas en una investigación científica: *However, as Polkinghorne (2005) argues, one-shot interviews are rarely able to produce the full and rich descriptions necessary for worth-while findings. Drawing on Seidman's work he recommends that researchers administer a sequence of three interviews with the same participant to obtain sufficient depth and breadth.*

6.5.3. La observación participante.

La observación participante como método de investigación es un proceso cuyo principal objetivo es recoger datos de forma sistemática directamente del contexto estudiado. Este procedimiento implica la interacción entre el investigador y el grupo social objeto de análisis dado que: *Se fundamenta en la idea de que la convivencia personal del investigador con el grupo o institución que se investiga, que se traduce en el acceso a todas las actividades del grupo, hace más fácil comprender las actuaciones de los sujetos, sus experiencias y procesos mentales.* (Buendía, Colás, y Hernández 1998:269). Así pues, la observación participante se define principalmente por el rol que adopta el observador. Por ello, y para precisar la naturaleza de este papel en el marco de nuestra investigación, partiremos de la siguiente tabla (Buendía, Colás, y Hernández

1998:270) que establece una serie de criterios para distinguir los diferentes modelos de observación participante y en la que hemos marcado en negrita aquellos aspectos a los que nos adscribimos en nuestro estudio:

<i>Figura 6.3.</i> <i>Tipos de observación participante</i>		
A) Rol del observador en el contexto		
Observación participante total	Implicación media	Observador externo
B) Información y conocimiento del grupo de la observación		
Se tiene total información sobre el objeto de observación y los observados	El rol del observador no es conocido por todos	El grupo desconoce que se están realizando observaciones
C) Información y conocimiento del grupo sobre el objetivo de la observación		
Todas las personas están totalmente informadas del objetivo real del estudio	Explicación parcial	Se desconoce el objetivo de la observación
D) Duración de la observación		
Duración limitada (por ejemplo, 1 h)		Múltiples observaciones prolongadas en el tiempo (meses, años)
E) Enfoque de la observación		
Enfoque restringido y selectivo (se centra en aspectos o elementos concretos)	Observación focalizada	Enfoque amplio y abierto. Plantea una visión global y holística de la situación

Como se puede apreciar en el cuadro, en lo que atañe al rol del observador, la implicación era máxima ya que para nuestro estudio era imprescindible aprovechar la ventaja principal de la observación participante tal y como subraya Dörnyei (2007:185): *The main merit of observational data is that it allows researchers to see directly what people do without having to rely on what they say they do. Therefore, such data can provide a more objective account of events and behaviours than second-hand self-report data.* Es decir, en la línea del proyecto Spectrum y de las ideas expresadas por Gardner, a nosotros nos interesaba especialmente ver cómo nuestros estudiantes activaban sus inteligencias para resolver las diferentes tareas propuestas en clase. Precisamente, la observación participante creaba una relación directa con el grupo objeto de estudio y nos permitía recoger datos gracias a la participación conjunta en el entorno de la clase. Es verdad que, en nuestro caso, adoptamos el papel de observador sin renunciar a nuestra tarea docente. Sin embargo, no hay que olvidar como un profesor de cualquier materia y, en especial, un profesor de lengua extranjera, es también un investigador en potencia o, en otras palabras, docencia e investigación son actividades indisociables, ya que probar nuevas actividades, estudiar cuál es la mejor forma de abordar un problema en la clase y observar qué efectos tienen las decisiones o cambios metodológicos que introducimos en las clases es una forma de investigación más o menos deliberada. Así pues, aunar ambas funciones, implicaba, en el fondo, sistematizar una actividad que está implícita en las labores de un profesor y que, se termina desarrollando a veces de una forma casi instintiva: *Just because we work with language doesn't mean that we walk around with our eyes closed: teachers have to develop keen observational skills as a matter of survival.* (Richards 2003:104). Por supuesto, asumir este doble papel de una forma plena no está exento de dificultades y complejidades añadidas y se intentó en todo momento combinar adecuadamente la implicación personal con un cierto distanciamiento a través de un esquema de observación estructurada, como describiremos más adelante y también gracias a la propia dinámica de las clases en las que los estudiantes resolvían las actividades de forma autónoma ya que: *La posición activa del observador se caracteriza por la incorporación y asunción de responsabilidades en el grupo, pero sin llegar a una total confluencia con los miembros del grupo en relación a objetivos o valores.* (Buendía, Colás, y Hernández 1998:269).

Cabe destacar cómo el hecho de conjugar las tareas de profesor e investigador evitó el tener que negociar la entrada en el campo de estudio. Como ya se ha señalado en otras secciones del presente trabajo, por razones tanto metodológicas como de carácter práctico, la investigación no se hizo explícita a los participantes debido a que se pretendía integrar el estudio en la planificación didáctica de forma que afectara lo mínimo posible a la vida del grupo y a la relación de este con el docente durante el curso académico. Todo ello con el fin de evitar que los estudiantes acomodaran su conducta a lo que pensaban que el profesor-investigador esperaba de ellos. En este sentido, la cita de Richards (2003:108) resume los retos a los que se enfrenta el investigador desde el punto de vista de la dimensión social de su estudio: *There are at least three research issues that need to be addressed when observing: the effect on the behaviour of the observed, possible consequences for the observer, and the ethics of the observer's actions.* (Richards 2003:108). Así, en primer lugar se buscaba evitar la llamada “paradoja del observador”, según la cual los participantes de un estudio pueden comportarse de forma diferente al saberse observados con las consiguientes alteraciones que puede acarrear al estudio. En segundo lugar, el hecho de que existiera una relación académica anterior que además se prolongaría durante el curso siguiente obligaba a seguir el consejo de Richards (2003: 108) : *if you are observing people you know, make sure that there is no risk of damaging your personal relationships with them.* En cuanto a la dimensión ética, la observación encubierta era la única posibilidad ya que dadas las circunstancias en las que tuvo lugar el trabajo de campo se hacía imposible desempeñar un rol manifiesto de investigador. Además el hecho de que el trabajo de campo se desarrollara durante todo un año académico al final del cual los estudiantes tendrían una nota que afectaba no solo a la asignatura de español sino a la media general de todo el curso académico les hubiera condicionado inevitablemente.

Podría sorprender, a primera vista, que en el apartado referente al enfoque hayamos marcado dos posibilidades en principio antagónicas. Sin embargo, como veremos a continuación, por un lado, se optó por un enfoque que acotara dimensiones concretas, mientras que, por otro lado, mediante por ejemplo notas de campo, se intentaban comprender otros fenómenos imprevistos y relevantes para el estudio que pudieran surgir.

Para estructurar la observación, decidimos recurrir a las plantillas propuestas por Lazear (2004:46) y Armstrong (2000:13-6) quienes, en el fondo, lo que hacen es recoger categorías comunes tanto a los descriptores utilizados por Gardner para definir cada inteligencia y, por extensión, los aplicados en el Proyecto Spectrum, como a los propios cuestionarios de estilos de aprendizaje, con la diferencia de que, en vez de pedirles a los estudiantes que respondan autoevaluándose, es el profesor-investigador el que rellena la ficha. Así pues, construimos nuestra propia plantilla tomando como modelo los descriptores para las diferentes inteligencias recogidos en ambos autores (ver Anexo 6.4.). De esta forma, seleccionamos aquellos que mejor se adecuaban al escenario en el que íbamos a utilizarlos, nuestras clases de lengua extranjera, siguiendo las directrices que establece Richards (2003:156) para obtener un sistema de categorías efectivo:

*Figura 6.4.
Essential characteristics of an effective category system*

- Clearly definable categories related to observable behaviour
- Mutually exclusive categories –no overlap
- The category set is exhaustive
- The system can be operationalised

Siguiendo el modelo de Lazear, mantuvimos la escala Likert de 1 a 5 asociada a cada descriptor para facilitar el registro de los datos durante el proceso de observación ya que: *The main principle of observation schemes is –similar to questionnaires –to have a range of systematic categories which allow the observer to record events quickly by using tally marks.* (Dörnyei 2007:180).

Una crítica frecuente a la validez de los sistemas de observación se basa en la dificultad para distinguir entre conducta observada e inferida. Como recuerda Wolcott (2009:28) los datos obtenidos por medio de una entrevista son mucho más fiables, ya que en este caso son los propios participantes los que expresan su afinidad con una u otra conducta y no el investigador el que interpreta o llega a una conclusión a partir de lo que observa. Por ello, en ciertas actividades de las que seleccionamos para observar

las inteligencias, pedíamos a los estudiantes que manifestaran su inclinación por una u otra conducta, para así asegurarnos de que eran ellos mismos los que expresaban su tendencia natural a utilizar inteligencias concretas. En el caso de aquellas actividades que implicaban únicamente la observación, el contar con una ficha de observación nos ayudaba a garantizar la validez del procedimiento:

Adding structure to observation by means of using observation schemes makes the process more reliable and produces results that are comparable across classrooms and over time. Structured observational guidelines make the formidable task of documenting the complexity of classroom reality doable, and help to focus on certain key events and phenomena. Thus, coding schemes introduce systematicity into the research process. Moreover, processing structured observational data is relatively straightforward and can be further analysed by means of statistical procedures.

(Dörnyei 2007:185)

Para contrarrestar algunos de los posibles efectos derivados de una observación exclusivamente estructurada como pueden ser la excesiva rigidez que pueden llegar a imponer una serie de categorías previamente establecidas y el hecho de que el investigador pase por alto información relevante, completamos la información registrada en las plantillas de observación con una libreta de notas en la que incluíamos desde reflexiones propiciadas por la dinámica de las clases y su efecto en los participantes, alusiones a cuestiones teóricas, y cualquier otro aspecto relevante que emergiera del contexto de nuestro estudio.

6.5.4. El diario de investigación.

El diario de investigación es una herramienta esencial de cualquier trabajo de campo, ya que más allá del registro de las actividades relacionadas con nuestro estudio, nos permite reflexionar sobre los diferentes aspectos que constituyen el proceso de investigación. En este sentido, constituyó el complemento perfecto a las notas de campo que formaban parte del proceso de observación pero, cuyo carácter más urgente, nos impedía poder evaluar más detenidamente el alcance de nuestras decisiones pedagógicas. Además, el hecho de que el diario sea un instrumento de análisis para generar, refinar y estructurar nuestras ideas, hacía de él un marco perfecto para mejorar y desarrollar nuestra escritura académica dado que: *only by writing regularly can we bring our research ideas to maturity. For this reason, if we want to be good researchers we need to accept the fact that being a writer is a regular part of our professional*

identity. (Dörnyei 2005: 279). Por ello, el poner por escrito nuestras ideas no sólo estimula la reflexión sino que nos ayuda a relacionar conceptos y a documentar en vivo nuestra labor, al incluir opiniones, observaciones, dudas, etc. que permiten rastrear el proceso de la investigación. Con ello, el diario ofrece la ventaja de ser una primera vía de reflexión docente e investigadora, y, sobre todo: *the vehicle to transform private knowledge, by reflection and analysis, into potential public knowledge* (Dörnyei 2007:159). De ahí que sea frecuente el recurso al diario como técnica de introspección, especialmente en los estudios etnográficos para realizar un seguimiento de los procesos intelectuales y estados afectivos por los que pasan los estudiantes cuando aprenden una lengua extranjera.

Los diferentes autores destacan lo útil que supone para el investigador llevar un diario ya que a través de este: *you can show your readers the development of your thinking; help your own reflection; improve your time management; and provide ideas for the future direction of your work* (Silverman 2005:252). Sin embargo, a pesar de las ventajas que conlleva, Dörnyei (2007:159) subraya el reducido número de investigadores que lo utilizan de una forma sistemática. Por ello, y para evitar que nuestro diario se convirtiera en un conjunto de notas desorganizadas, tomamos como punto de partida la organización propuesta por Silverman (2005) que distingue cuatro categorías para agrupar las notas según el carácter de estas:

- Notas resultado de la observación sobre las experiencias vividas durante el trabajo de campo.
- Metodológicas sobre el procedimiento de recogida de datos.
- Teóricas para describir hipótesis, ideas o intuiciones.
- Personales que reflejan sentimientos (por ejemplo, satisfacción, sorpresa, desilusión, etc.) y otros comentarios subjetivos.

El diario se convirtió a su vez en un instrumento eficaz para paliar algunos de los problemas derivados de la observación estructurada (Richards 2003:156-7) como el que las fichas de observación se volvieran excesivamente familiares y desarrolláramos la tendencia a crearnos expectativas sobre las inteligencias de nuestros alumnos.

6.5.5. Las actividades de clase.

Es costumbre en nuestro centro de trabajo que los profesores elaboren un temario propio para cada asignatura que los estudiantes pueden comprar en el servicio de reprografía de la universidad al comienzo del curso académico. En el curso en el que trabajamos, *Español II*, el temario se concentraba especialmente sobre cuestiones gramaticales e incluía las siguientes unidades:

<i>Figura 6.5</i> <i>Contenidos gramaticales del curso Español II</i>
<p>Tema 1. Ser y Estar.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Contextos de uso obligatorio de <i>Ser</i> o <i>Estar</i>.2. <i>Ser / Estar</i> + adjetivo calificativo. Adjetivos bisémicos.3. <i>Ser / Estar</i> + participio con valor adjetivo. Participios bisémicos.4. Verbos de cambio. <p>Tema 2. Los pasados.</p> <ol style="list-style-type: none">1. Pretérito perfecto compuesto.2. Pretérito perfecto simple.3. Pretérito imperfecto.4. Pretérito pluscuamperfecto. <p>Tema 3. El subjuntivo</p> <ol style="list-style-type: none">1. Oraciones independientes y no subordinadas2. Subordinadas sustantivas3. Subordinadas de relativo4. Subordinadas adverbiales.<ol style="list-style-type: none">4.1. Finales.4.2. Temporales.4.3. Excluyentes.4.4. Causales.4.5. Condicionales

Partiendo de la necesidad de trabajar estos contenidos gramaticales en nuestras clases y tomando como modelo el proyecto Spectrum, en el que los investigadores habían creado tareas para observar directamente cómo utilizaban los participantes sus inteligencias, nosotros decidimos incluir actividades en el temario que nos permitieran estudiar las inteligencias de nuestros alumnos. Para ello, seleccionamos las actividades en función de dos criterios. En primer lugar, que fueran adecuadas a los contenidos del curso, es decir, que permitieran a los estudiantes practicar los aspectos estudiados durante las clases para mejorar su dominio del español. En segundo lugar, que todas las inteligencias se vieran representadas de manera sucesiva para asegurar el equilibrio entre los diferentes perfiles, para lo cual integramos sistemáticamente una actividad en cada dos semanas que estuviera orientada principalmente a una de las inteligencias.

Las actividades se planificaron de acuerdo a dos de los objetivos de nuestra investigación:

1. Describir los perfiles intelectuales de los participantes del grupo experimental y del grupo de control. Durante la primera fase, es decir, el primer cuatrimestre, las actividades nos sirvieron para observar cómo los estudiantes utilizaban sus inteligencias de forma directa, usando para ello la ficha de observación que hemos descrito en la sección dedicada a la observación participante (ver Anexo 6.4.). En esta primera fase, trabajamos con los dos primeros temas de gramática, – los usos de ser y estar y los tiempos del pasado –. Durante el desarrollo de algunas de estas actividades, propiciábamos el diálogo con los alumnos, para indagar en los procesos llevados a cabo por ellos en la resolución de las tareas, creando prácticamente el contexto típico de una entrevista informal en la que pudiéramos: *mantener a los participantes hablando de cosas de su interés y cubrir aspectos de importancia para la investigación en la manera que permita a los participantes usar sus propios conceptos y términos* (Latorre, Del Rincón, Arnal 1996:229). En la tabla a continuación se puede observar una tabla con las tareas utilizadas en esta primera fase, en la que hemos marcado la(s) inteligencia(s) que observamos en cada una de ellas. En la última actividad recogida en el cuadro –“Y tú ¿en qué destacas?”–, aparecen marcadas todas las inteligencias porque aprovechamos la dinámica de este ejercicio para que los estudiantes explicaran en primera persona una actividad en la que destacaban,

una pregunta que, por ejemplo, en otros estudios (Barnett, 2008, Gardner, Feldman, y Krechevsky, 1998a) se incluía dentro del cuestionario de la familia pero que nosotros preferimos hacer en primera persona. Para una descripción detallada tanto de esta como del resto de actividades utilizadas durante esta primera fase, se puede consultar el Anexo 6.5.1.

*Figura 6.6.
Actividades utilizadas en la primera fase del estudio.*

Inteligencia Actividad	Lingüística	Lógico- matemática	Visual- espacial	Corporal- cinestésica	Musical	Interpersonal	Intrapersonal
La rueda	X					X	X
El avión	X					X	X
¿Qué estoy haciendo?	X			X			
De cine	X		X				
Corazón tan blanco	X	X					
Imagina la escena	X				X		
La movida madrileña	X						
Y tú ¿en qué destacas?	X	X	X	X	X	X	X

2. Durante la segunda fase, el segundo cuatrimestre, una vez establecidos los perfiles de nuestros estudiantes, incluimos actividades acorde con sus inteligencias solamente en el grupo experimental (Anexo 6.5.2.). Estas nos sirvieron para:
 - a. Disponer de diferentes sistemas simbólicos para nuestras explicaciones. Además del sistema lingüístico utilizamos por ejemplo metáforas visuales o corporales para aclarar los contenidos, en función de cuál fuera el perfil intelectual de los estudiantes que tenían dificultades para comprender los contenidos.
 - b. Observar la actuación de los estudiantes en aquellas actividades de clase que se centraban en inteligencias en las que destacaban y en las que no destacaban, es decir, cuando salían fuera de sus zonas de confort.

- c. Trabajar contenidos gramaticales incluidos en el tercer tema del curso, es decir algunos de los usos del subjuntivo.

*Figura 6.7.
Actividades utilizadas en la primera fase del estudio.*

Inteligencia Actividad	Lingüística	Lógico- matemática	Visual- espacial	Corporal- cinestésica	Musical	Interpersonal	Intrapersonal
¿El subjuntivo es lógico?	X	X	X				
Concordancias de los tiempos	X	X					
La rueda con fichas	X		X	X			
Recomendar un libro	X					X	X
Es un regalo para que...	X			X		X	
Si tuviera que...	X						X
Encuentra a alguien que...	X	X	X	X	X	X	X

Cabe señalar como nuestra planificación sufrió un pequeño reajuste porque perdimos algunas sesiones de clase, debido al calendario académico y a la frecuencia de los tests que los estudiantes realizaban para otras asignaturas, por lo que tuvimos que eliminar dos actividades centradas en la inteligencia musical lo que aprovechamos para plantearnos nuevos interrogantes sobre los efectos de la intervención como explicaremos en el capítulo siguiente al analizar los datos.

6.5.6 El test de nivel.

Dedicamos la primera clase del curso a realizar un test para valorar la expresión oral de los estudiantes (ver Anexo 6.7.). Se trataba de una actividad muy sencilla en la que cada alumno tenía que presentarse asumiendo una personalidad inventada a partir de una fotografía de un personaje hispano famoso, pero desconocido para ellos, que les habíamos dado previamente. Dicho test cumplía una doble función:

1. Académica. Nos servía para introducir la primera unidad del temario que trataba sobre las diferencias de uso entre los verbos “ser” y “estar”, cuyos usos habíamos visto brevemente el año anterior pero en el nuevo curso se ampliaban.
2. Investigadora. A través del test, el profesor evaluaba la expresión oral de los estudiantes. De esta forma, podíamos triangular las calificaciones con los resultados del cuestionario inicial (ver Anexo 6.1.) que incluía preguntas sobre el grado de autoestima y que los estudiantes completaron inmediatamente después de hacer el test.

6.5.7. Los exámenes orales.

Los exámenes orales fueron otro de los instrumentos de recogida de datos de nuestra investigación. Como ya hemos citado en anteriores capítulos del presente trabajo, los presupuestos de Gardner respecto a las aplicaciones didácticas de su teoría de las inteligencias múltiples, que quedaron patentes en el Proyecto Spectrum, constituyen otro ejemplo de toda una corriente educativa que pretende situar al alumno como centro del aprendizaje y que presta una especial atención al papel de la evaluación.

Efectivamente, la búsqueda de nuevos métodos de evaluación se remonta a principios de la década de los noventa, dentro de un movimiento de rechazo frente al uso único y exclusivo de exámenes tradicionales, especialmente los de tipo test, debido a sus limitaciones para juzgar acertadamente las competencias de los estudiantes. Unos argumentos similares a los esgrimidos por Gardner para atacar la validez de los tests de inteligencia. Este intento de reforma generó la puesta en práctica de fórmulas alternativas y/o complementarias como el uso de portfolios, proyectos, diarios, procedimientos de autoevaluación y de evaluación en grupo, etc. (Brown 2004:251). Los rasgos que definen este tipo de evaluación quedan sintetizados en el siguiente cuadro tomado de Herman, Aschbacher, y Winters (1992:6):

<p><i>Figura 6.8.</i> <i>Características comunes a las formas alternativas de evaluación</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Ask students to perform, create, produce, or do something. • Tap higher-level thinking and problem-solving skills. • Use tasks that represent meaningful instructional activities. • Invoke real-world applications. • People, not machines, do the scoring, using human judgement. • Require new instructional and assessment roles for teachers.

Brown (2004: 252) añade a la lista una característica fundamental para nuestro estudio, el hecho de que este tipo de evaluación: *provide information about both the strengths and weaknesses of students*. Un aspecto que, de alguna manera, se deriva de los dos primeros puntos de la lista anterior, al pedir a los estudiantes que realicen una tarea dentro de un marco de actuación más complejo y creativo que el formato del examen tradicional, y en el que se les ofrece una serie de opciones para demostrar su competencia en la lengua.

En la línea de formas alternativas de evaluación, nos interesaba especialmente, la conocida como evaluación basada en la actuación –“performance-based assessment” – y cuyos principios, recogidos por Brown (2004:255) tomamos como modelo para diseñar nuestros exámenes orales:

<p><i>Figura 6.9.</i> <i>Características de la evaluación basada en la acción</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Students make a <i>constructed response</i>. • They engage in <i>higher-order thinking</i>, with <i>open-ended tasks</i>. • Tasks are <i>meaningful, engaging and authentic</i>. • Tasks call for the <i>integration of language skills</i>. • Both <i>process and product</i> are assessed. • <i>Depth</i> of a student’s mastery is emphasized over breadth.

Dichos principios nos parecían el marco adecuado para poder dar cabida a una evaluación que incluyera pruebas que permitieran a nuestros alumnos utilizar sus inteligencias. Es decir, utilizamos los exámenes como una herramienta en la que pudiéramos integrar actividades que nos permitieran evaluar las inteligencias de nuestros alumnos.

a. El examen de la película.

Para diseñar el primer examen oral adaptamos una actividad propuesta por Lazear (2004:53) en su libro *Multiple Intelligence Approaches to Assessment*. En la tarea original Lazear propone mostrar a los estudiantes una película, una obra de teatro o un programa de televisión en el que se encuentren representadas las diferentes inteligencias (por ejemplo, a través de paisajes impactantes, una buena banda sonora, escenas de acción, un guión bien escrito, etc.). Después del visionado, se propone realizar un debate que permita a los estudiantes hablar de aquellos aspectos que les han llamado más la atención, que es lo que más les ha gustado y lo que menos. El autor añade además una ficha de observación (ver Anexo 6.4.) con preguntas relacionadas con las diferentes inteligencias para que el profesor la complete en relación con cada alumno

Si bien encontrábamos aspectos interesantes en la propuesta de Lazear, su explotación no nos parecía viable en nuestro contexto particular. Por un lado, encontrar la película adecuada para todos nos resultaba difícil y después organizar un debate en clase siguiendo las preguntas propuestas por Lazear era impracticable en términos de recogida de datos. ¿Cómo hacer que todos los estudiantes respondieran a todas las preguntas? Y peor aún, ¿cómo registrar los datos? Además estaba la dificultad añadida de que la película que proyectáramos tendría que ser en español para que tuviera sentido incluirla dentro de las clases y aunque fuera una versión subtitulada, ahí podrían entrar problemas de comprensión imprevistos que desviarán el curso de la actividad hacia cuestiones más lingüísticas o socioculturales. Tampoco era factible utilizar el cuestionario de Lazear y que lo completaran por escrito porque lo convertía en una tarea artificial y poco motivadora. Pensamos también en los recursos de los que disponíamos, en general, escasos, y en las horas de clase, limitadas también como ya hemos mencionado. La única solución era plantear la actividad como un examen oral obligatorio cuya calificación contaría para la nota final del curso, con lo que nos

asegurábamos que los estudiantes se lo tomarían en serio. Además, como lo programamos para la primera semana del segundo cuatrimestre, pudimos integrar contenidos vistos durante el primer cuatrimestre lo que nos permitía cumplir también un objetivo lingüístico.

Gracias a la colaboración de la jefa del departamento de español de nuestra universidad, conseguimos disponer de un pequeño presupuesto para adquirir una veintena de películas. Como nos ocupamos de comprarlas personalmente, pudimos asegurarnos una cierta variedad en cuanto a géneros, temáticas, personajes, efectos audiovisuales, etc., pero siempre velando porque fueran películas de calidad y representativas del cine en español. A continuación, creamos un blog¹⁶ que sirviera de “catálogo virtual” en el que hicimos una entrada para cada una de las películas, incluyendo el vídeo del tráiler y un texto breve con pistas sobre el argumento y otros datos relevantes que permitieran a los alumnos hacerse una idea general de su estilo.

Para explicar el funcionamiento de este examen y cómo se integraba en la dinámica del curso describiré los pasos que seguimos:

1. En clase realizamos una actividad de sensibilización. Escogimos tres tráilers de películas muy diferentes y dividimos la clase en dos grupos. El primer grupo permanecía dentro de la clase para visionar los tres tráileres y tomar notas sobre cada película. Mientras, el segundo grupo, fuera de la clase, redactaba una serie de preguntas generales para poder hacerse una idea de qué tipos de películas las que correspondían a los tráileres que estaban viendo sus compañeros. Después volvían a entrar en clase y, por parejas, el segundo grupo contestaba a sus preguntas de forma que los alumnos que no habían visto los anuncios de los filmes pudieran decidir cuál de ellos querían ver y por qué.

¹⁶ El blog, que sigue activo, se puede consultar en la siguiente dirección <http://cinehispanonamur.blogspot.com/> [fecha de consulta 26/04/09]

2. Una vez terminada la actividad, que sirvió además para crear una cierta expectación y curiosidad entre los alumnos hacia las películas que habíamos utilizado, explicamos brevemente la mecánica del examen. Para que pudieran organizarse y prepararlo bien, detallamos dichas pautas en un fichero que pusimos a disposición de los estudiantes en el campus virtual (ver Anexo 6.8.). Básicamente, los estudiantes, tenían que hacer las siguientes tareas:
 - i. Seleccionar una película para su examen oral. Para ello, podían visitar el blog que habíamos creado o proponer otra película distinta previa negociación con la profesora.
 - ii. Trabajar con una lista de preguntas que habíamos preparado sobre la película relativas a los personajes, la historia, el tema y su opinión. De esta forma, podían integrar contenidos vistos en clase (“ser y estar”, verbos de cambio, uso de los pasados, vocabulario, etc.) a la vez que ampliaban su léxico y su conocimiento sobre aspectos culturales relativos al mundo hispano.
 - iii. Escoger dos preguntas para desarrollar en el examen de una lista que habíamos elaborado a partir de la ficha original propuesta por Lazear (ver Anexo 4.1.). En dicha lista incluimos preguntas que reflejaban las diferentes inteligencias para que todos los estudiantes se sintieran representados. Además, al tratarse de un examen oral grabado no tendríamos dificultad para registrar los datos y esta información nos serviría para identificar sus inteligencias, triangulando los datos del examen oral con la información obtenida mediante la encuesta inicial y la observación participante de las actividades realizadas en clase.
 - iv. Al finalizar su examen oral, le dábamos a cada estudiante una encuesta con preguntas sobre la preparación del examen, su opinión y para que se autoevaluaran. La encuesta la tenían que traer completada el día de la revisión del examen oral y antes de conocer la nota que habían obtenido (ver Anexo 6.2.).

- v. Después del examen oral, disponían de un plazo de tres semanas para escribir una reseña en nuestro blog como comentario a la entrada correspondiente a su película. Como después del examen organizamos una sesión de corrección de los errores más frecuentes, el escribir la reseña les servía para revisar sus notas y autocorregirse.

b. El examen sobre el tema

Para el segundo examen nos basamos en una actividad de evaluación propuesta por Armstrong (2000:95) en la que para demostrar su competencia en una materia o en un área concreta, se ponía a disposición de los estudiantes todo un abanico de posibilidades: desde escribir un informe, hasta crear un vídeo o hacer un experimento, pasando por dar una charla o inventar una canción o un baile sobre el tema. Dejando a un lado lo factible o no de las propuestas por Armstrong en función de la asignatura, el tiempo y los medios disponibles, sus ideas nos sirvieron para desarrollar nuestro examen.

De la misma forma que hicimos con la película, para esta ocasión creamos una serie de tareas que describimos tanto en clase como por escrito, poniendo de nuevo la información en el campus virtual para que los estudiantes pudieran consultarla en cualquier momento (ver Anexo 6.9.). Las tareas consistían en:

1. Presentar una noticia. Durante las últimas seis sesiones de clase, dedicamos la última media hora de clase para que los estudiantes, en grupo o individualmente, explicaran una noticia relacionada con el mundo hispano que habría sido previamente seleccionada por ellos. De esta forma, a la vez que avanzábamos en el temario, disponíamos de un espacio para revisar en clase los conectores y los tiempos del pasado vistos al principio del curso, sobre todo el pretérito indefinido, difícil de integrar para los estudiantes francófonos por su irregularidad y su falta de correlación con un único tiempo verbal en francés. En este caso, no especificamos posibles opciones para que la presentaran a sus compañeros ya que queríamos observar si se apoyarían en sus

inteligencias de una forma espontánea, algo que sucedió de forma progresiva, en gran medida, alentado por nosotros, como explicaremos más adelante en el momento de analizar los datos.

2. El examen oral constaba de dos actividades.

i. Seleccionar una noticia relacionada con alguna de las explicadas en clase y diferente a la explicada por el propio alumno. Para ello creamos un fichero en el campus virtual con un archivo de las noticias presentadas en clase. En el examen debían hacer un resumen de la noticia escogida, explicar cuál era la relación con la noticia original (si la complementaba, matizaba, negaba, aportaba un ejemplo, etc.) y dar su punto de vista a partir de un breve texto de opinión relacionado con el tema de su noticia y previamente preparado por nosotros. Durante esta primera prueba, también les hacíamos preguntas para que aclararan y/o desarrollaran sus respuestas.

ii. Explicar un tema relacionado con el mundo hispano a través de algo que lo ilustrara o ejemplificara como podían ser fotos, una estadística con datos de una encuesta, una canción, podían trabajar con otra persona y prepara un juego de rol para hablar de su tema, utilizar una experiencia personal (por ejemplo, hablar de un pintor a partir de una visita a uno de sus museos), etc. Así, los alumnos podían elegir entre diversas opciones cómo expresarse y presentarse, utilizando y centrándose en otras inteligencias en vez de solamente la lingüística-verbal. Aquí, sí especificamos diferentes opciones representativas de las diferentes inteligencias adaptando la propuesta citada anteriormente de Armstrong (2000:95). Queríamos que los estudiantes fueran capaces de utilizar los recursos lingüísticos vistos en clase para exponer de forma coherente un tema de su interés apoyándose para ello en sus inteligencias e integrando los contenidos vistos a lo largo del año. Cada presentación incluía tres tipos de requisitos: gramaticales, trabajo original y la presentación en sí misma.

Dentro del diseño de nuestro estudio, estos dos exámenes pretendían integrar evaluación, instrucción e investigación, de ahí que estuvieran orientados al cumplimiento de una serie de objetivos:

- Objetivos relativos a la asignatura de *Español II*:
 - Integrar las cuatro destrezas (expresión oral, comprensión auditiva, comprensión escrita y expresión escrita) dentro del marco de un conjunto de tareas.
 - Crear una continuidad entre evaluación e instrucción dado que los exámenes eran una prolongación de las actividades realizadas en clase.
 - Fomentar un aprendizaje significativo, en la línea defendida por Lazear (2002:85) según la cual: *any assessment should be a direct teaching and learning experience that focuses on the transfer, integration, synthesis, and application of one's learning.*

- Objetivos relativos a nuestra investigación:
 - Obtener datos sobre las inteligencias de los alumnos que nos permitieran triangular la información obtenida mediante la observación participante y los cuestionarios de forma que pudiéramos describir sus perfiles.
 - Evaluar la competencia oral en español de los participantes antes y después de la intervención. De esta forma el examen de la película y el examen sobre el tema y la noticia funcionaban respectivamente como pretest y postest.

El diseño de ambos exámenes presenta además características de dos tipos de actividades estrechamente relacionadas con la teoría de las inteligencias múltiples: los centros de aprendizaje y los proyectos. Como explicamos en el capítulo tercero al hablar de las aplicaciones educativas de la teoría de Gardner, en el proyecto Spectrum los centros de aprendizaje permitían a los alumnos elegir qué inteligencia querían utilizar para demostrar su competencia en un área del currículo. Se trataba así de una técnica muy valiosa para ayudar a los investigadores del Spectrum a definir los perfiles de

inteligencia de los participantes en el proyecto. De forma paralela, nosotros les dimos la autonomía suficiente para que ellos eligieran a partir de un menú de posibilidades en el que todas las inteligencias se veían representadas y en el que siempre incluimos una última opción abierta por si ellos querían sugerir una forma alternativa para presentar su examen oral que no estuviera contemplada en la lista original. Con relación a los proyectos, los exámenes suponían realizar un conjunto de tareas siguiendo un procedimiento que combinaba diferentes tipos de proyectos de los recogidos por Richards y Rodgers (2001:119):

- Proyectos de base temática: *se basan en un tema del programa o aula pero se dividen en inteligencias diferentes.*
- Proyectos basados en los materiales: *están diseñados para proporcionar a los alumnos oportunidades de investigar un tema utilizando inteligencias múltiples.*
- Proyectos elegidos por los alumnos: *están diseñados por los alumnos y se fundamentan en inteligencias concretas.*

También quisimos que contaran como exámenes para que los estudiantes tomaran conciencia de que podían demostrar su capacidad en la lengua tomando como punto de apoyo sus inteligencias para que no se quedara en una simple actividad y para que se dieran cuenta de que podían apoyarse en sus puntos fuertes para aprender. Si bien esto supuso una inversión importante para nosotros en términos de tiempo para la preparación, el seguimiento y el propio examen oral, se puede hacer un balance muy positivo de su aplicación tal y como recuerda Brown (2004:10-11) que sucede con este tipo de evaluación:

To be sure, such assessment is time-consuming and therefore expensive, but those extra efforts are paying off in the form of more direct testing because students are assessed as they perform actual or simulated real-world tasks. In technical terms, higher content validity (see Chapter 2 for an explanation) is achieved because learners are measured in the process of performing the targeted linguistic acts.

6.5.8. El examen escrito.

Según las directrices del departamento de español, los estudiantes de segundo curso, además de los exámenes orales descritos, tenían que realizar, al final del año un examen escrito de corte estructural (ver Anexo 6.10.) en el que tenían que demostrar sus conocimientos gramaticales adquiridos durante el año respecto a las unidades temáticas estudiadas. Si bien el diseño del examen no contemplaba las diferentes inteligencias de los alumnos, decidimos utilizarlo como parte de la investigación para poder comparar los resultados del grupo experimental y del grupo de control respecto al grado de transferencia de aquellos contenidos que habíamos trabajado durante la intervención a partir de actividades que reflejaban las inteligencias de nuestros alumnos.

6.6. Procedimiento.

El trabajo de campo se desarrolló durante un curso académico partiendo de un paradigma mixto y con un diseño experimental en el que se establecieron dos grupos, uno experimental y otro de control para evaluar las diferencias del impacto del programa en ambos grupos.

El trabajo se ha estructurado siguiendo en gran medida el modelo del proyecto Spectrum. Para ello, en una primera fase de preintervención, se busca identificar las inteligencias múltiples de los alumnos a partir de diferentes instrumentos administrados durante la primera mitad del curso (encuestas, observación participante, actividades integradas en el programa del curso y examen oral). Además se intenta determinar el nivel de autoestima académica a partir de los datos obtenidos de un test oral, un cuestionario de autoevaluación y los datos aportados por la asesora pedagógica del centro que se ocupa de hacer un seguimiento académico y psicológico de los alumnos. Esta primera fase comprende un primer análisis de datos que permite establecer los perfiles intelectuales de los alumnos de cara a introducir actividades que les permitan apoyarse en sus inteligencias para progresar en su aprendizaje del español.

La siguiente fase del trabajo o intervención cubrió el segundo cuatrimestre del curso académico y en ella se incluyeron actividades en las clases del grupo experimental en función de los perfiles intelectuales observados en los alumnos para así observar cuál es

el impacto de un diseño de este tipo sobre el rendimiento académico y la autoestima de los estudiantes.

El estudio se cerró con la fase de postintervención que comprendió los exámenes finales y la administración del último de los cuestionarios.

La primera fase del estudio se desarrolló desde septiembre hasta febrero y comprendió las primeras 15 sesiones de clase del primer cuatrimestre, entre septiembre y diciembre de 2008, y el primero de los exámenes orales que tuvo lugar la primera semana de febrero de 2009. Durante la preintervención, los dos objetivos principales fueron identificar cuáles eran las inteligencias y el grado de autoestima académica de todos los participantes, tanto del grupo de control como del grupo experimental. Para establecer cuáles eran las inteligencias en las que destacaban los participantes, se utilizaron los siguientes instrumentos:

- Cuestionario inicial (ver Anexo 6.1.). En la primera sesión de clase, durante la última media hora, se administró dicho cuestionario a todos los estudiantes que lo completaron de manera individual. Este incluía las preguntas diseñadas para medir sus inteligencias además de otras preguntas relacionadas con la dinámica de las clases.
- Actividades. Se diseñaron una serie de actividades (ver Anexo 6.5.1.) para que los estudiantes pudieran demostrar cuáles eran sus puntos fuertes en la resolución de tareas que implicaban las diferentes inteligencias.
- Observación participante. Para estructurar la observación, utilizamos la ficha descrita en el apartado de instrumentos (ver Anexo 6.4.). Cada dos semanas enfocábamos una inteligencia concreta, introduciendo en la sesión de clase una de las actividades diseñadas para evaluar las inteligencias y nos centrábamos en observar la forma en la que los estudiantes resolvían dicha tarea para así poder después completar sucesivamente en el perfil de cada estudiante la información relativa su capacidad en cada inteligencia. En el caso de la observación nos enfrentamos además a una cuestión de carácter puramente práctico ¿cómo tomar notas siendo observador participante y además sabiendo que teníamos que hacerlo de la forma más discreta posible para evitar la paradoja del observador?

Para resolver esta cuestión adoptamos la técnica propuesta por Richards (2003:116): llevábamos a clase un cuaderno en el que incluíamos esquemas de la secuencia didáctica de cada clase y en el que habíamos dejado márgenes y espacios suficientes para tomar nuestras notas. Además al tratarse de una clase de lenguas, los estudiantes estaban acostumbrados a que la profesora tomara notas mientras realizaban ejercicios en parejas o en grupos para después hacer correcciones colectivas sobre errores recurrentes. En dicho cuaderno pudimos incluir sin problemas la ficha de observación y también dejábamos espacio para apuntar cualquier otro aspecto o incidencia que tuviera lugar durante el desarrollo de las clases. Además, la clase con el grupo experimental era la última del día y la del grupo de control tenía lugar antes de la pausa de una hora y media para la comida. Este horario nos permitía quedarnos en el aula y completar las notas después de las clases.

- Examen oral de la película. Durante la primera semana de febrero, todos los estudiantes realizaron un examen oral con la profesora-investigadora. Los exámenes fueron individuales y con una duración media de unos 20 minutos. El desarrollo del examen se ajustó a las pautas explicadas previamente en clase y que estaban a disposición de los estudiantes en el campus virtual desde el mes de octubre (ver Anexo 6.8.). Para nuestro estudio, nos interesaba la última de las preguntas, es decir cuáles eran las cuestiones que los estudiantes habían elegido desarrollar a partir de la lista de opciones que les habíamos dado y en las que estaban representadas las diferentes inteligencias.

Para establecer el grado de autoestima académica de los participantes, el segundo de nuestros objetivos de esta primera etapa del estudio, se recogieron los datos a partir de los instrumentos citados a continuación:

- Cuestionario inicial (ver Anexo 6.1.). Como ya hemos señalado, este cuestionario se administró durante la primera clase. En la última de las preguntas los estudiantes tenían que autoevaluar su nivel de español de manera individual, respecto a sus compañeros y respecto a su rendimiento en el resto de asignaturas.

- Test oral del primer día. Durante la primera sesión de clase, los participantes tenían que realizar una prueba oral que fue calificada por la profesora-investigadora (ver Anexo 6.7.). La calificación de dicha prueba sirvió para comparar los resultados con la autoevaluación sobre la autoestima académica que los estudiantes completaron en el cuestionario citado anteriormente durante la misma sesión de clase. El objetivo era comprobar si la visión que tenían de sí mismos correspondía a su competencia real en la lengua.
- Entrevista con la asesora pedagógica del departamento. Durante el primer cuatrimestre, entrevistamos a la asesora del centro para saber quiénes de los participantes habían solicitado su ayuda y bajo qué circunstancias. Los encuentros con ella se estructuraron en tres sesiones: una primera de toma de contacto y para explicarle los objetivos de la entrevista, una segunda para recoger los datos –según el guión que explicamos en el apartado del presente capítulo dedicado a describir los instrumentos – y una tercera y última para matizar algunas de las informaciones recogidas.

La fase de preintervención se cerró con la administración del segundo de los cuestionarios:

- Cuestionario sobre el examen de la película (ver Anexo 6.2.). Los estudiantes lo completaron después de realizar el examen oral y nos lo tenían que devolver contestado el día de la revisión individual de su examen. El cuestionario incidía sobre el grado de satisfacción respecto a esta tarea y se les pedía que autoevaluaran su examen oral. En la revisión les comentábamos los aspectos que tenían que mejorar y les comunicábamos la nota de su examen.

Una vez reunidos todos los datos obtenidos durante esta primera fase, se triangularon para determinar los perfiles intelectuales de los participantes de ambos grupos así como su nivel de autoestima académica.

Después de esta primera etapa del estudio cuya función era principalmente exploratoria, se procedió a la fase de intervención que tuvo lugar en el segundo

cuatrimestre entre febrero y mayo. Cabe señalar que durante este período uno de las participantes decidió dejar la universidad y no hacer sus exámenes finales y otro estudiante no se presentó al examen final, ni al escrito ni al oral, con lo que el grupo experimental que inicialmente contaba con 18 participantes pasó a tener los 16 que integraron la muestra definitiva de este grupo. Durante esta etapa de la investigación los instrumentos utilizados fueron los siguientes:

- Actividades (ver Anexo 6.6.). Una vez identificadas las inteligencias de todos los alumnos, se realizaron una serie de actividades en el grupo experimental que representaban las diferentes inteligencias para ver su impacto en la comprensión de los contenidos así como en los resultados de los exámenes finales y la autoestima académica. Mientras en el grupo de control, se hicieron únicamente las actividades previstas en el temario que se centraban únicamente en la inteligencia lingüística.
- Observación participante. Se realizó en ambos grupos ya que se quería identificar cuáles eran los efectos en el grupo experimental de la implantación de actividades diseñadas en función de los perfiles de sus integrantes. Además se observó qué efectos producía en el grupo de control una enseñanza enfocada hacia una única inteligencia, la lingüística, y qué inteligencias se veían más perjudicadas de una enseñanza más uniforme. En este caso la observación no estaba estructurada y las categorías de análisis emergieron de la diferencia en la instrucción entre ambos grupos.

La fase de postintervención tuvo lugar durante el mes de mayo. En ella se administraron los siguientes instrumentos en ambos grupos ya que se pretendía evaluar y comparar el impacto de la intervención:

- Cuestionario final (ver Anexo 6.3.). En la última sesión de clase, durante la última media hora, se administró el tercero y último de los cuestionarios. Los objetivos de este cuestionario eran medir el grado de comprensión de los contenidos del curso, el grado de satisfacción respecto a la metodología aplicada y el nivel de autoestima académica para así poder evaluar los cambios de esta variable y comparar los resultados entre ambos grupos.

Para estudiar las diferencias en el rendimiento académico de ambos grupos se utilizaron las pruebas de evaluación del final del curso

- Examen oral final (ver Anexo 6.9.). Se desarrolló durante la última semana del mes de mayo. Los participantes realizaron este examen con la profesora-investigadora de manera individual y con una duración media de unos 30 minutos. A petición de los estudiantes, la profesora puso a su disposición un ordenador portátil para que pudieran mostrar el material con el que querían ilustrar su presentación. La nota de este examen sirvió además para comparar la evolución de los estudiantes de ambos grupos respecto al examen oral de febrero y para ver también las diferencias en cuanto a la forma de explotar sus inteligencias entre los estudiantes del grupo experimental y los del grupo de control.
- Examen escrito final (ver Anexo 6.10.). Se administró a todos los participantes en una única sesión. Con él se pretendía analizar además el grado de transferencia entre las actividades realizadas durante la intervención en el grupo experimental y los ejercicios más estructurales del examen.

Además durante todo el estudio, incluida la fase posterior de redacción del trabajo de campo, se llevó a cabo un diario de investigación en el que se iban introduciendo regularmente registros sobre las diferentes dimensiones analizadas según la estructura que ya explicamos en la sección dedicada a describir los instrumentos aplicados en la presente investigación.

7. Análisis de datos y resultados.

7.1. Introducción.....	311
7.2. Resultados de la primera fase del estudio.....	312
7.2.1. Descripción de las inteligencias.	312
7.2.2. Descripción de la autoestima académica.	323
7.3. Resultados de la segunda fase del estudio. Efectos del tratamiento.....	328
7.3.1. Rendimiento.	330
7.3.2. Comprensión.....	335
7.3.3. Autoestima académica.....	338
7.3.4. Motivación.....	340
7.4. Valoración de la implementación del programa.....	344

7.1. Introducción.

En la presentación de los resultados hemos tenido en cuenta los diferentes instrumentos y estrategias de recogida de información. Para la valoración de la misma igualmente hemos considerado distintas técnicas, desde el análisis estadístico de los datos aportados por los cuestionarios, así como la categorización de las respuestas obtenidas y el análisis de contenido de documentos, exámenes, notas de campo, etc.

Bajo la lógica de la triangulación en el momento de presentar los resultados, tendremos en cuenta, pues, los análisis llevados a cabo en las diferentes informaciones, que serán recogidas e integradas a partir de la interpretación-explicación de los fenómenos objeto de estudio.

Los instrumentos y estrategias de análisis de información utilizadas, como se ha señalado en el capítulo anterior, han sido:

- Cuestionarios
- Entrevistas
- Observación participante
- Diario de investigación
- Actividades de clase
- El test de nivel
- Exámenes orales
- Examen escrito

Procederemos, en primer lugar, a desarrollar los resultados de la primera fase del estudio en la que nos concentramos en la descripción de las inteligencias de los participantes así como en explorar su autoestima académica. A continuación, pasaremos a analizar los efectos del tratamiento en una serie de variables tales como el rendimiento, la comprensión de los contenidos, la autoestima y el grado de motivación y satisfacción demostrado por los alumnos ante las actividades y exámenes que integraron el curso académico en el que se desarrolló nuestro trabajo de investigación.

7.2. Resultados de la primera fase del estudio.

7.2.1. Descripción de las inteligencias.

Recordemos cómo durante la primera fase de nuestro estudio, el objetivo principal que nos marcamos fue describir las diferentes inteligencias de los alumnos. En este sentido habíamos formulado la hipótesis de que podríamos identificarlas a través de actividades y pruebas de evaluación inspiradas en el modelo del Proyecto Spectrum, que integraríamos en nuestras clases para cumplir una doble función pedagógica e informativa de cara a nuestra investigación.

Para cumplir este objetivo utilizamos un método múltiple de recogida de datos sobre los puntos fuertes y débiles de los alumnos de ambos grupos. La primera parte consistió en una encuesta completada por los propios estudiantes durante la primera clase del curso en la que se les pedía que valoraran una serie de actividades para fomentar el aprendizaje del español, las cuales estaban relacionadas con las diferentes inteligencias (Anexo 6.1.). Para completar esta información, utilizamos las fichas de observación (Anexo 6.4.) y los dos exámenes orales, sobre la película y la presentación de un tema (Anexos 6.8. y 6.9.). Ambos instrumentos recogían los dos criterios principales que habían articulado la investigación del Proyecto Spectrum: las habilidades y los intereses (Gardner et al. 1998a: 57). Es decir, por un lado, la capacidad de los participantes para resolver una serie de actividades en las que entraban en juego diferentes inteligencias y, en segundo lugar, el interés que demostraron en las diferentes inteligencias, al elegir aquellas que utilizarían como punto de apoyo para demostrar su competencia lingüística en las pruebas orales, ya que cómo destacaban los artífices de dicho proyecto era fundamental: *to allow students to make more choices during learning center time because these choices were critical for the identification of children's areas of strength.* (Gardner et al. 1998a: 57).

Si bien durante la primera fase de nuestro estudio, realizamos las mismas actividades tanto en el grupo experimental como en el de control, solamente completamos las fichas de observación y triangulamos los datos recogidos para describir los perfiles en el caso del grupo experimental. De hecho, queríamos ver también si nuestra percepción de ambos grupos y la relación que manteníamos con ellos

podía verse afectada por el hecho de llevar a cabo un estudio sistemático de los estilos de aprendizaje exclusivamente en uno de los grupos.

Así pues, en primer lugar, pasaremos a analizar los perfiles del grupo experimental resultado de la triangulación de los datos obtenidos mediante los instrumentos citados anteriormente. Para ello, las tablas que incluimos presentan de forma comparativa las puntuaciones que obtuvieron en el cuestionario y en la ficha de observación, ambas calculadas según una escala Likert de 1 a 5 que nosotros presentaremos en tantos por ciento. En el caso del test oral de la película en el que tenían que elegir dos preguntas, hemos dado la puntuación máxima a las inteligencias representadas por las preguntas seleccionadas por los participantes. En algunos de los perfiles, se observará cómo aparecen más de dos inteligencias marcadas en relación al test de la película. Esto se debe a que hubo participantes que eligieron de forma libre preparar más de las dos preguntas o porque en su exposición, se observó cómo hacían referencia a más de una. Además, iremos comparando los perfiles descritos en las tablas con la forma en la que presentaron el segundo de sus exámenes orales en el que tenían que apoyarse en una inteligencia para presentar un tema. De esta forma podremos observar si las inteligencias que eligieron para el examen oral final coinciden con las que nosotros identificamos como predominantes. Asimismo, para facilitar los análisis, hemos agrupado los perfiles de los participantes en torno a una serie de fenómenos comunes que observamos al triangular los datos y que pasaremos a comentar a continuación.

En primer lugar, se pueden distinguir perfiles muy polarizados en torno a unas inteligencias concretas en detrimento de otras que se manifiestan de forma muy débil o incluso ni si quiera aparecen representadas, como sucede con la inteligencia corporal en el caso del participante E5 del grupo experimental (ver Figuras 7.1.1. y 7.1.2.).

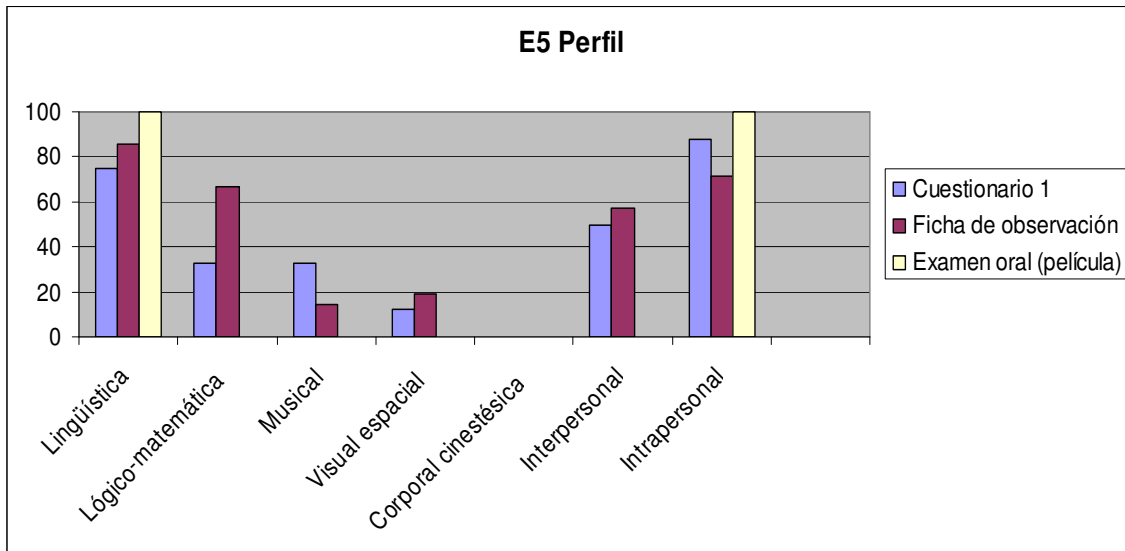


Figura 7.1.1.

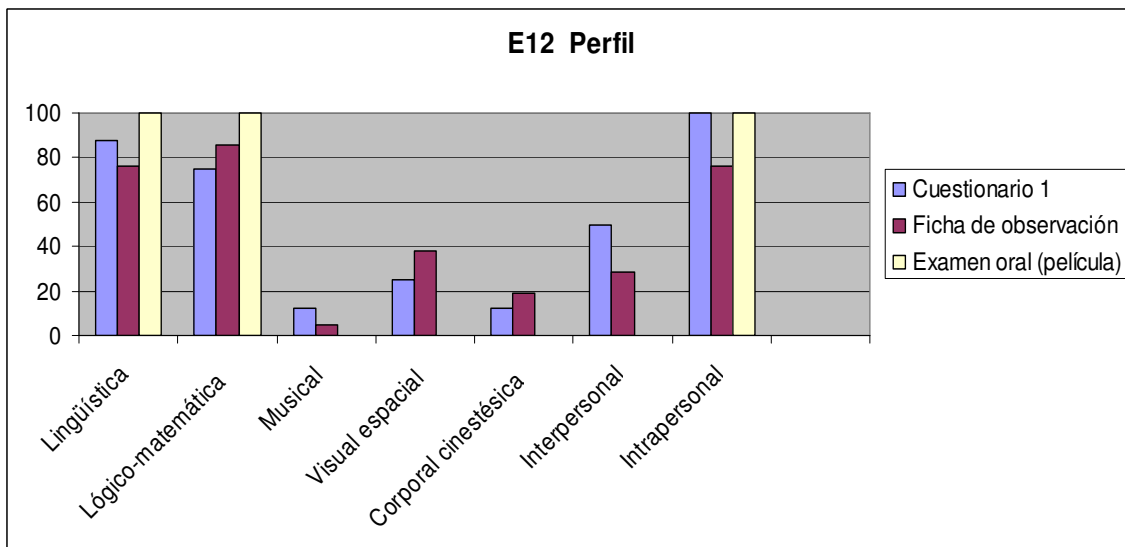


Figura 7.1.2.

En los dos casos se trataba de estudiantes con buenas notas y que conocían sus puntos fuertes y los explotaban. De hecho, ambas aprovecharon el cuestionario final para expresar su desacuerdo con las actividades que implicaban inteligencias no lingüísticas, especialmente en el caso de la inteligencia corporal. Es decir, les había incomodado salir fuera de sus zonas de confort y se mostraban más perdidas y reticentes a integrarse en dinámicas más cooperativas. Es más, una de ellas la que presentaba una inteligencia lógico-matemática muy acentuada, señaló cómo lo que más le había gustado del curso habían sido las explicaciones más teóricas las cuales apelaban de forma muy directa a este tipo de inteligencia. El examen oral final corroboró los perfiles

de ambas estudiantes que eligieron en ambos casos una de sus inteligencias dominantes, concretamente la lingüística.

En segundo lugar, nos encontramos con un conjunto de estudiantes cuyos perfiles eran mucho más equilibrados y que destacaban en varias inteligencias, las cuales coincidían normalmente con las que eligieron para el test de la película (ver Figuras 7.1.3., 7.1.4. y 7.1.5.) En el examen oral final estos participantes se apoyaron nuevamente en las inteligencias en las que destacaban confirmando el hecho de que, si bien sus perfiles eran aparentemente más homogéneos, también tendían a privilegiar unas inteligencias concretas.

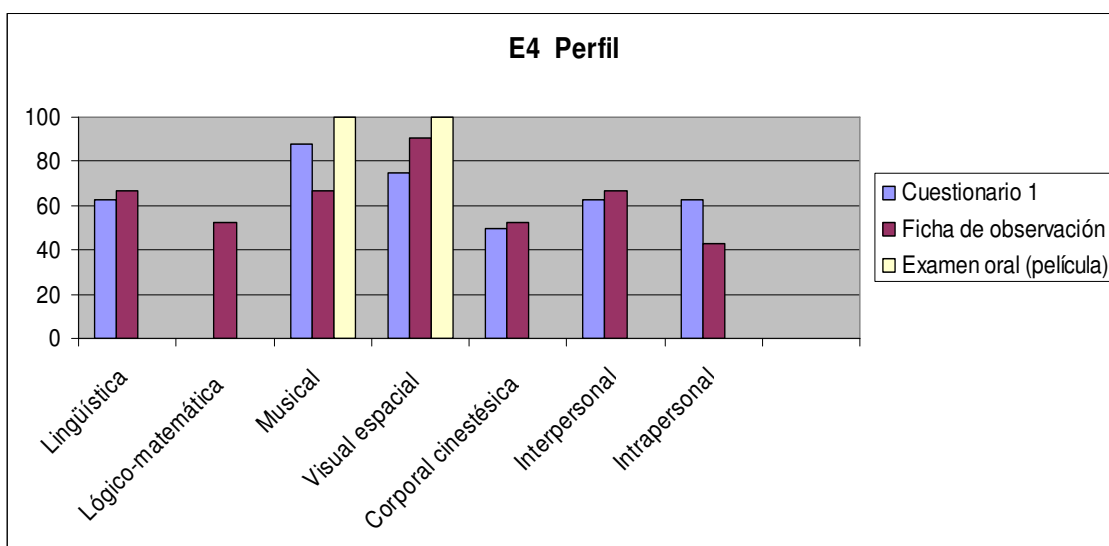


Figura 7.1.3.

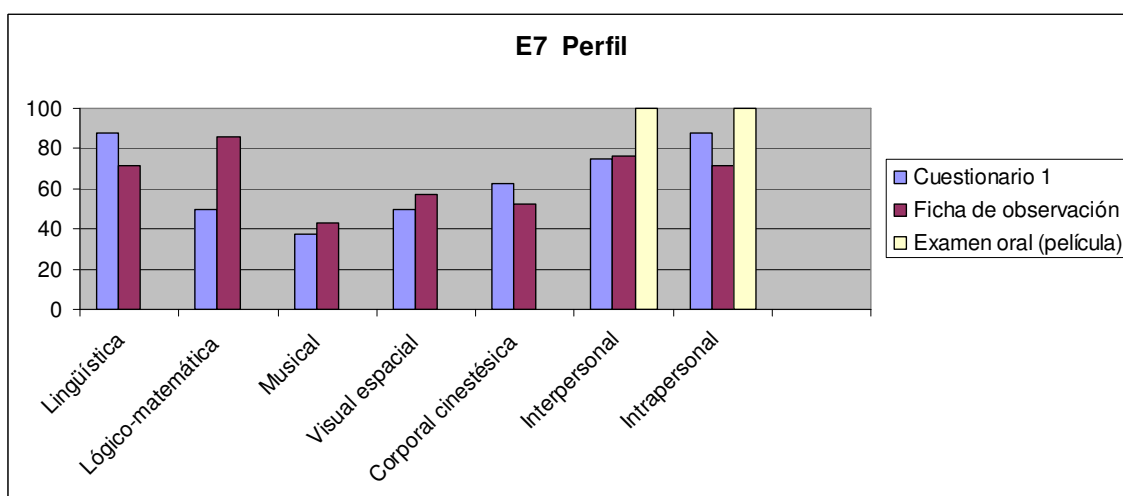


Figura 7.1.4.

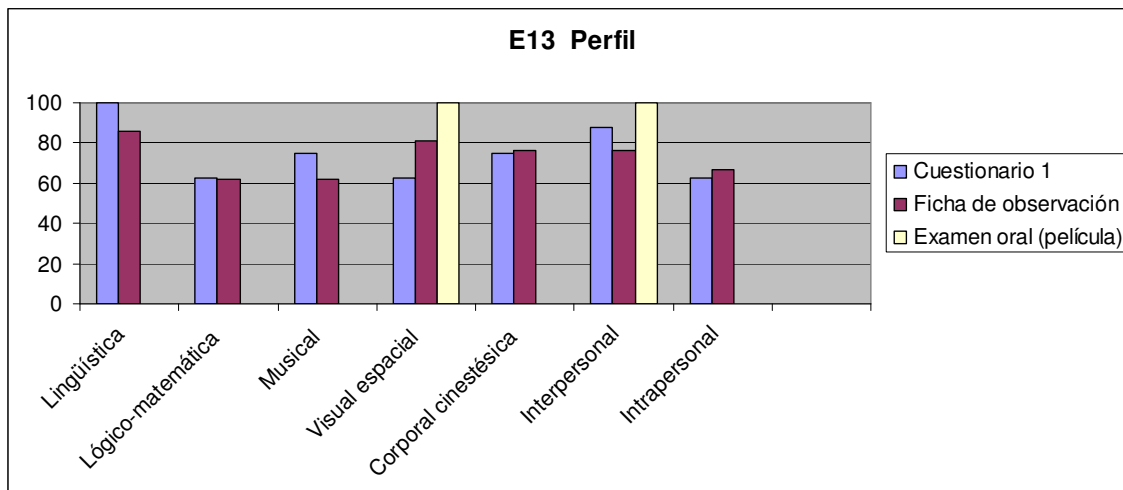


Figura 7.1.5.

El perfil de este último participante muestra cómo él mismo durante el cuestionario inicial no era consciente de la importancia que tenía el componente visual en sus estilos de aprendizaje, dado que no sólo recurrió en ambos exámenes a este canal, de hecho en el examen final preparó un recorrido fotográfico para hablar sobre el fotoperiodismo durante la Guerra Civil, sino que además en el cuestionario final destacó las actividades del curso que se apoyaban en la inteligencia visual-espacial.

Mención aparte merecen dentro de este grupo un conjunto de alumnos cuyos perfiles también eran bastante equilibrados y aparentemente similares a los anteriores. Sin embargo, estos prefirieron recurrir a otra de las inteligencias en las que también destacaban para presentar el segundo de los exámenes orales. De hecho, se podría decir que eran estudiantes que tenían varios puntos fuertes que alternaban con facilidad. Por ejemplo, uno de ellos escogió las inteligencias lógico-matemática y musical para el examen de la película pero en el examen final partió de la lingüística, desarrollando una serie de temas a partir de un libro que había leído en español (Figura 7.1.6.). Además, en el cuestionario final destacó cómo las actividades que más le habían gustado durante las clases eran aquellas más interpersonales ya que, como ella misma explica con sus palabras: “Cuando debemos hablar a otra persona durante mucho tiempo y contar una parte de nuestra vida, es muy agradable.” Es decir, era evidente que se trataba de una alumna que se movía cómodamente entre varias inteligencias.

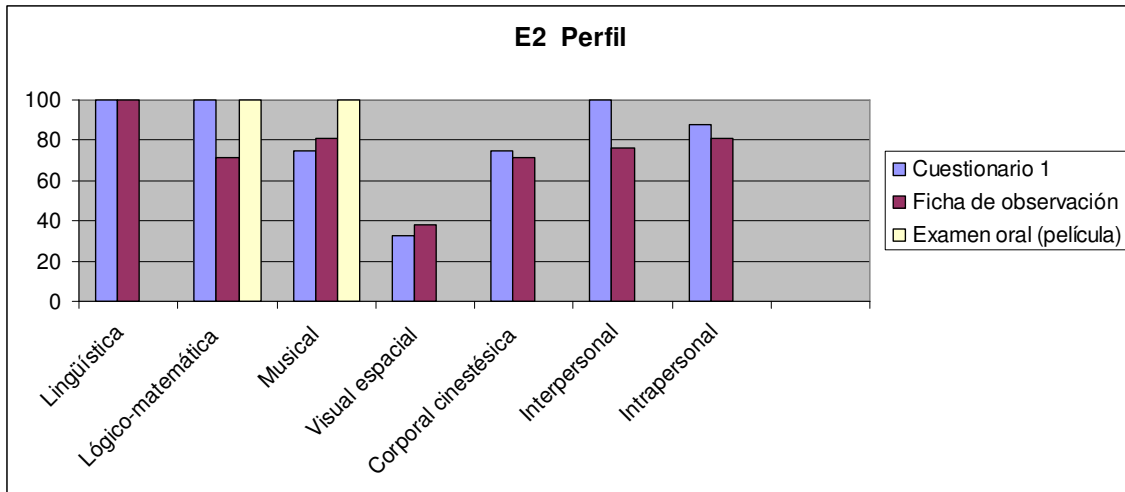


Figura 7.1.6.

Otra participante similar aunque con un perfil más contrastado (Figura 7.1.7) pero que tenía en común el hecho de haber recurrido a otra de sus inteligencias predominantes, la inteligencia visual-espacial para su examen oral final en el que habló del estilo de la dibujante Victoria Francés a partir de sus ilustraciones.

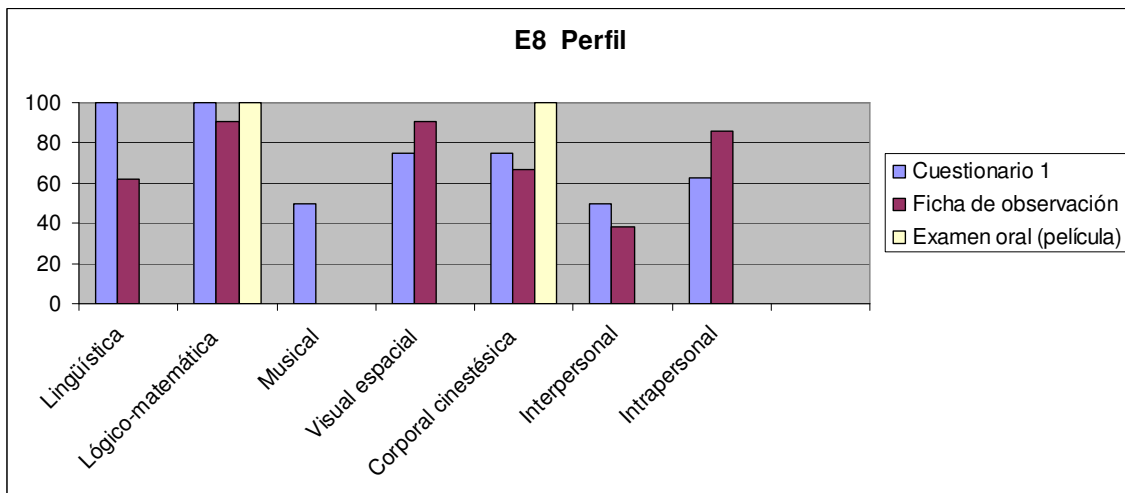


Figura 7.1.7.

En este sentido, es especialmente destacable el caso de una de las participantes que para el examen oral decidió integrar diferentes preguntas en su exposición, implicando con ello varias inteligencias tal y como se puede apreciar en la tabla siguiente (Figura 7.1.8.). Una vez más en el examen oral final volvió a apoyarse en dos inteligencias, seleccionando para ello visual e interpersonal ya que eligió hablarnos de una ciudad

española a partir de una experiencia personal, un viaje familiar, para lo que utilizaba fotografías en las que describía la ciudad a partir de las actividades que compartió con su familia siempre desde un punto de vista muy personal.

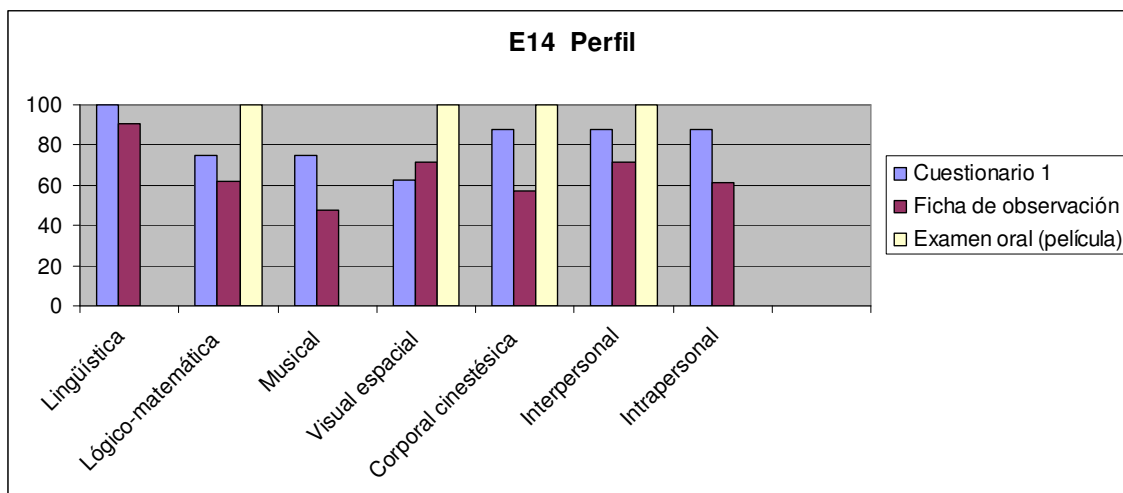


Figura 7.1.8.

Este grupo de estudiantes cuyos perfiles estaban menos polarizados, aunque siguieran destacando en varias inteligencias, demostraron también un comportamiento más flexible durante las clases y una mayor facilidad para adaptarse a diferentes actividades, sobre todo si los comparamos con aquellos de perfiles más polarizados que se mostraban más reacios a implicarse en las actividades alejadas de sus inteligencias.

En un tercer grupo, podríamos incluir a aquellos que en el primero de los exámenes orales eligieron apoyarse tanto en una de sus inteligencias más predominante como en otra más secundaria. En estos casos, el examen oral final sirvió, en general, para evidenciar aún más la preeminencia de la primera (ver las Figuras de la 7.1.9. a la 7.1.12). Los desajustes que observamos al triangular los datos de algunos de estos perfiles pueden atribuirse

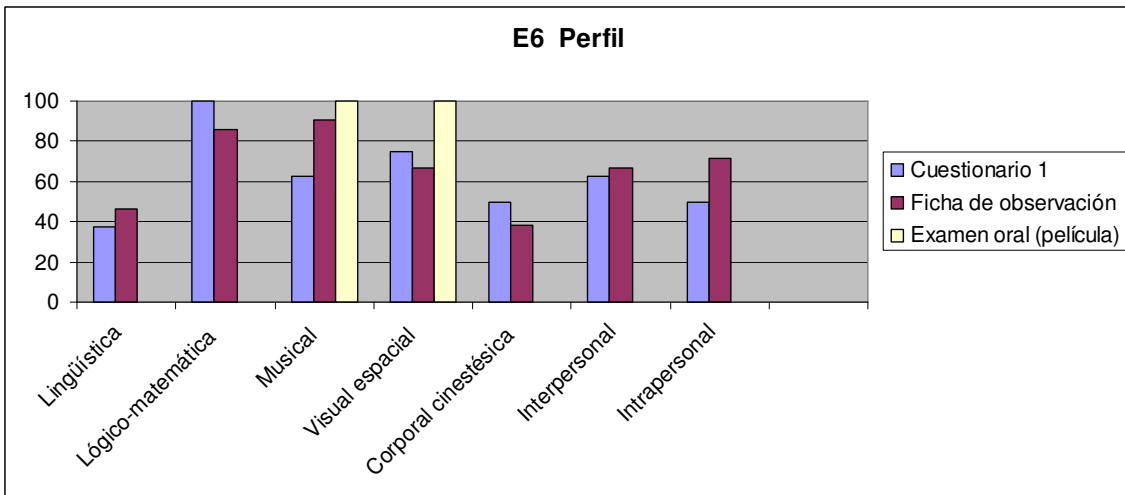


Figura 7.1.9.

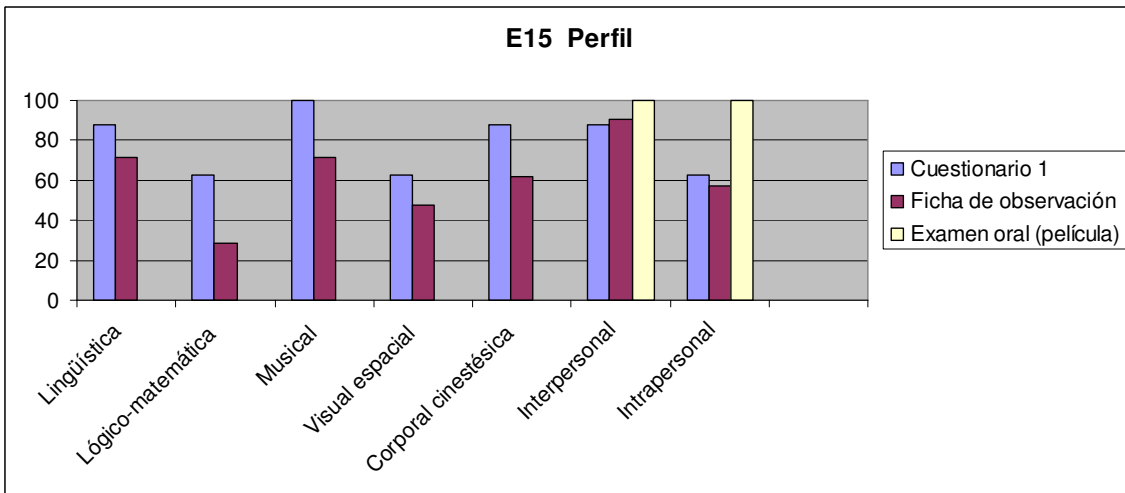


Figura 7.1.10.

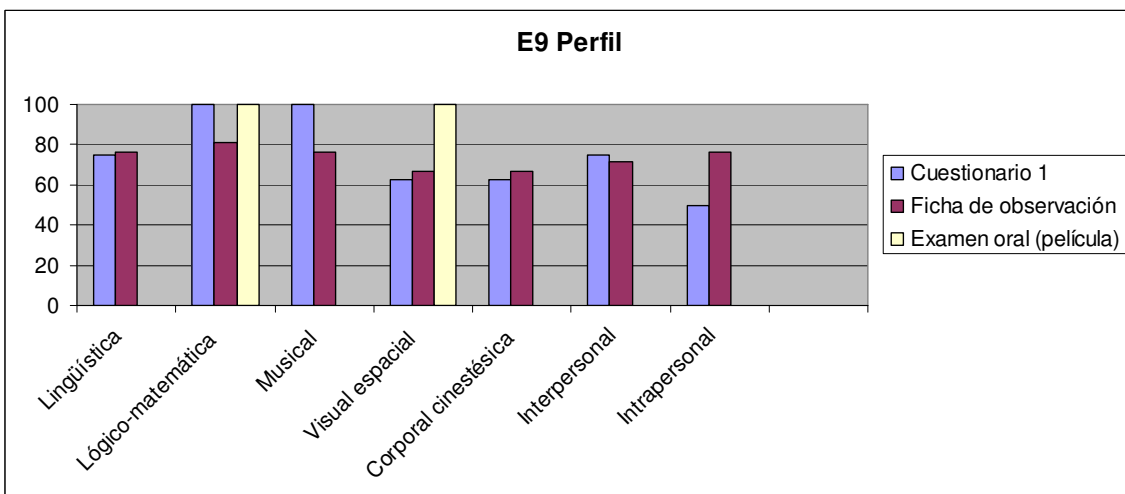


Figura 7.1.11.

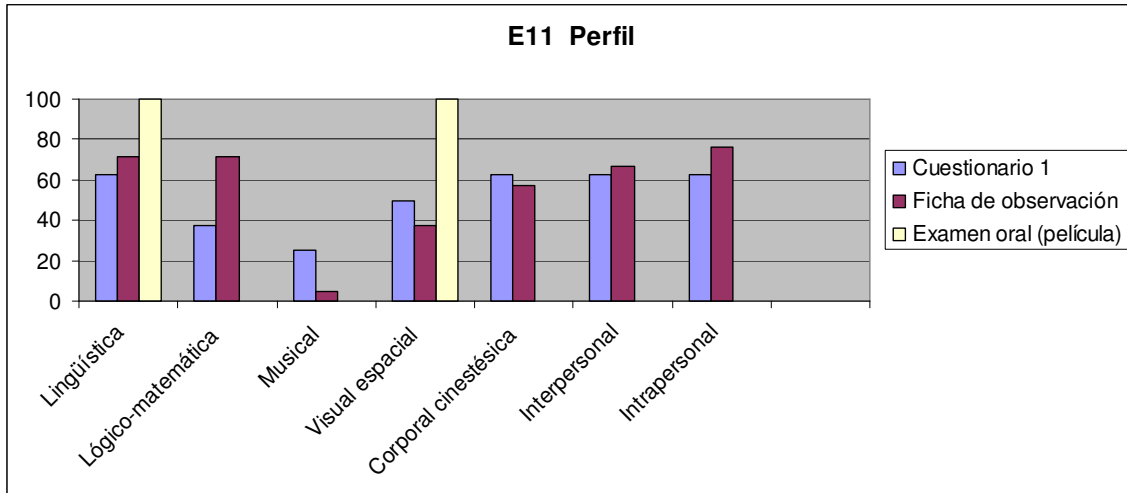


Figura 7.1.12.

Próximos a este perfil se encontraría un último grupo de participantes cuyas inteligencias aparecen distribuidas de una forma bastante irregular (Figuras 7.1.13., 7.1.14. y 7.1.15.). Efectivamente, existía un marcado desajuste entre su participación en las actividades de clase recogidas en nuestra ficha de observación, el cuestionario que completaron y las inteligencias elegidas para sus exámenes orales que, o bien fueron las mismas para ambos exámenes o eligieron aquellas que habían marcado como preferentes en el cuestionario inicial.

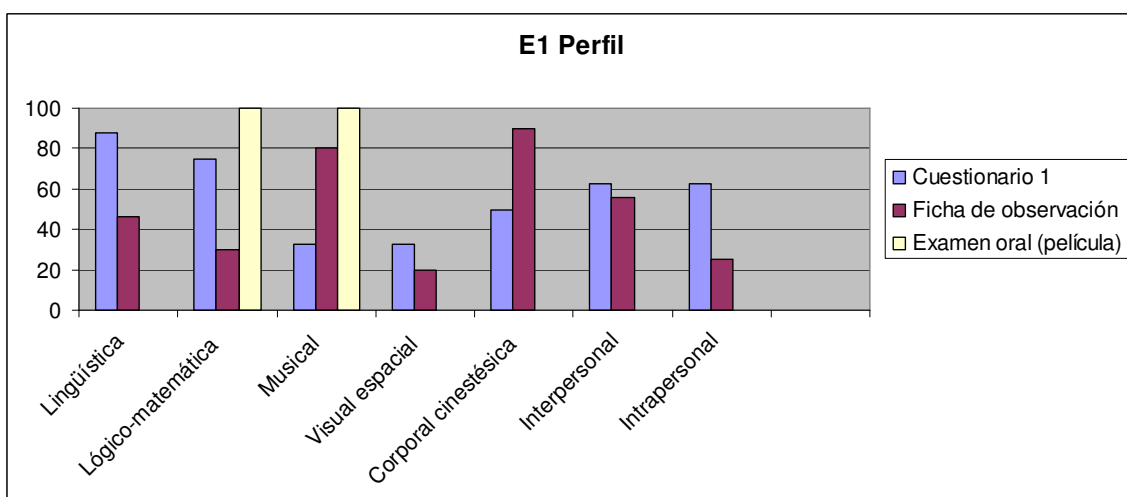


Figura 7.1.13.

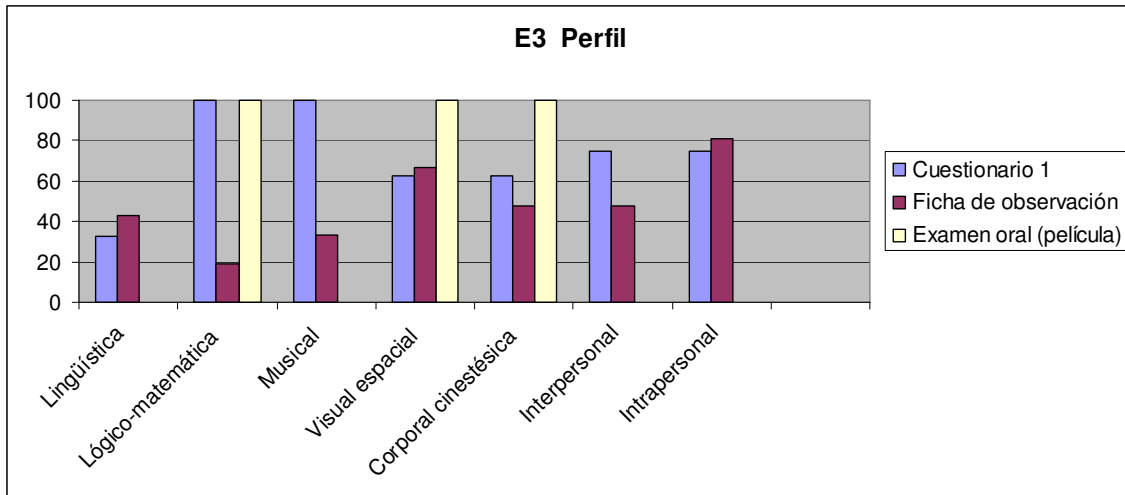


Figura 7.1.14.

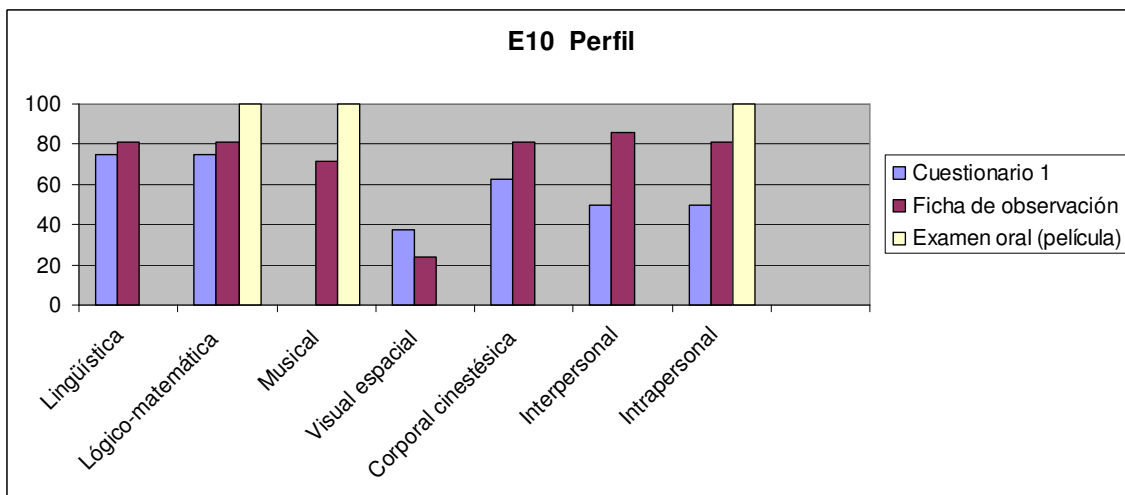


Figura 7.1.15.

En este caso, cobraba más importancia que nunca el interpretar las divergencias que surgían en los datos en el momento de la triangulación, tal y como explica Dörnyei en su acertada reflexión:

It is important to note at this point that although it is indeed reassuring when a conclusion is confirmed from a different vantage point, the real question is how we should interpret any divergence in the triangulated findings. Exploring the conflicting results can lead to enhanced understanding, especially if it also involves further data collection, but this process is already not part of “triangulation” in the strict sense but becomes an example of the “initiation function” discussed above.

(Dörnyei 2007:165)

En nuestro estudio, estos perfiles menos ajustados correspondían a tres estudiantes cuyo rendimiento en las clases era muy irregular y normalmente inferior al del resto. En unos casos por timidez y en otros por inseguridad o exceso de confianza, todos ellos nos parece que eran estudiantes que no sabían explotar sus puntos fuertes para aprender o que, al menos, no los utilizaban durante las actividades de clase, lo cual puede explicar los desajustes en la descripción de sus perfiles.

En conclusión, se puede decir que los instrumentos utilizados coincidían en general en mostrar las inteligencias más fuertes a través de los datos arrojados por los cuestionarios, y la observación y los exámenes orales y sí se observa las tendencias hacia unas y otras. En este sentido, se puede afirmar que los exámenes orales nos permitieron afinar nuestros perfiles para ver en cuáles de ellas destacaban especialmente dado que en algunas actividades de clase los estudiantes podían verse más expuestos mientras que en el examen oral no tenían la presión del grupo que podría inhibir su comportamiento. De la misma forma, los cuestionarios del final del curso, nos proporcionaron una información muy valiosa, ya que muchos de ellos destacaban precisamente aquellas actividades del curso que implicaban las inteligencias en las que ellos destacaban o criticaban las que se basaban en las inteligencias que ellos presentaban en menor medida.

Una vez presentados los perfiles, recordemos cómo habíamos formulado la hipótesis de que para el segundo de los exámenes orales, los estudiantes elegirían presentar su tema apoyándose en las inteligencias en las que destacaban de acuerdo al perfil descrito por nosotros. Si bien esta fue la línea general, tal y como hemos ido comentando, se observan diferentes tendencias con alumnos de perfiles más definidos en torno a unas inteligencias concretas y otros mucho más mixtos que destacan en varias inteligencias en las que se apoyaban de forma alternativa. Se puede decir que, en general, todos destacan al menos en dos inteligencias aunque no las presenten en la misma proporción y su relación con el resto de capacidades no sea uniforme, lo que confirma el hecho de que el estudio de los estilos de aprendizaje es un fenómeno complejo.

7.2.2. Descripción de la autoestima académica.

Para tener una idea global de la imagen que tenían de sí mismos respecto a su grado de competencia en lengua española, triangulamos los datos recogidos mediante un conjunto de instrumentos ya descritos en el capítulo de la metodología: el cuestionario inicial, el test de nivel del primer día y las entrevistas con la asesora pedagógica del centro.

Recordemos cómo en el cuestionario inicial (Anexo 6.1.) incluimos preguntas para que los estudiantes autoevaluaran su grado de autoestima académica respecto a la asignatura de español. Así, pedimos a los participantes que calificaran su nivel de español a partir de preguntas en las que tenían que valorar la imagen que tenían de sí mismos sobre su nivel de competencia en la lengua para lo cual utilizamos una escala Likert con categorías semánticas. Una vez recogidos los datos, pasamos a codificarlos, asignando un valor numérico a cada una de las posibles respuestas (Figura 7.2.). En nuestra escala, para medir cada respuesta o ítem, aplicamos un nivel de medición por intervalos, ya que además de existir una jerarquía entre las diferentes respuestas, de menor a mayor autoestima, se establecieron intervalos iguales en la medición. Es decir, las distancias entre categorías fueron las mismas a lo largo de toda la escala, la unidad de medida fue un intervalo constante que, en nuestro caso, fue de cuatro puntos de diferencia, así situamos en el punto medio de la escala el valor de 12 ya que en el sistema académico belga es la nota que representa el aprobado:

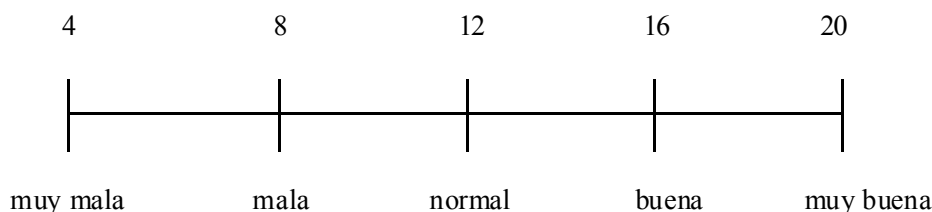


Figura 7.2. Escala Likert para la autoestima académica.

Una vez tratados los datos del cuestionario, obtuvimos una nota media que pudimos comparar con las notas obtenidas por los estudiantes en el test de nivel (Anexo 6.7.) que habían realizado inmediatamente antes de completar la citada encuesta. De esta forma, ambos instrumentos nos permitieron comparar la nota real que obtuvieron en la prueba con la valoración que ellos mismos hacían de su nivel. Dichos datos quedan reflejados en los siguientes gráficos que presentan comparativamente ambos valores para los participantes del grupo experimental (GE) y del grupo de control (GC):

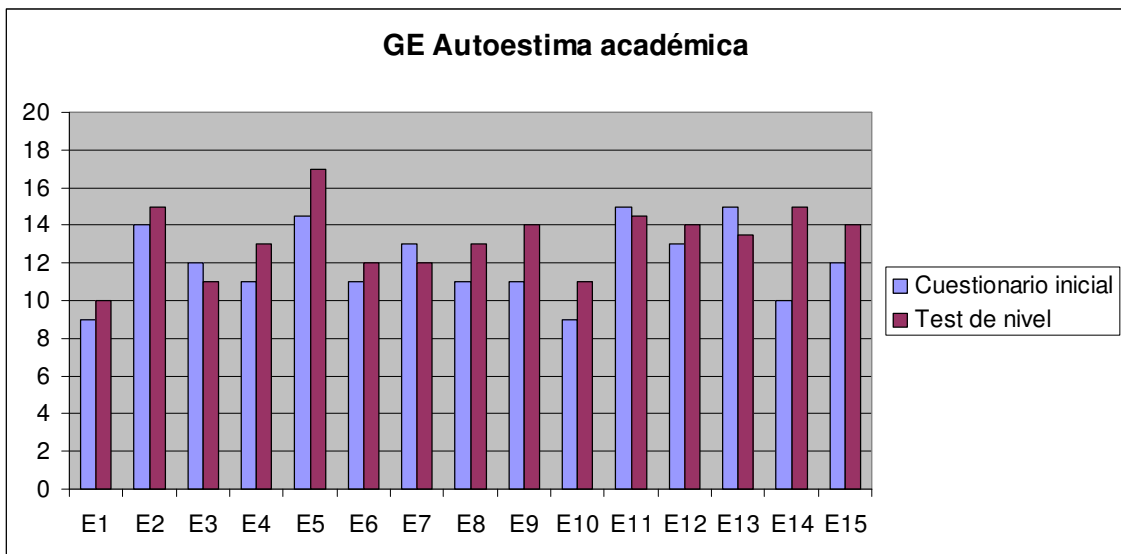


Figura 7.3.1 Comparación de notas del grupo experimental.

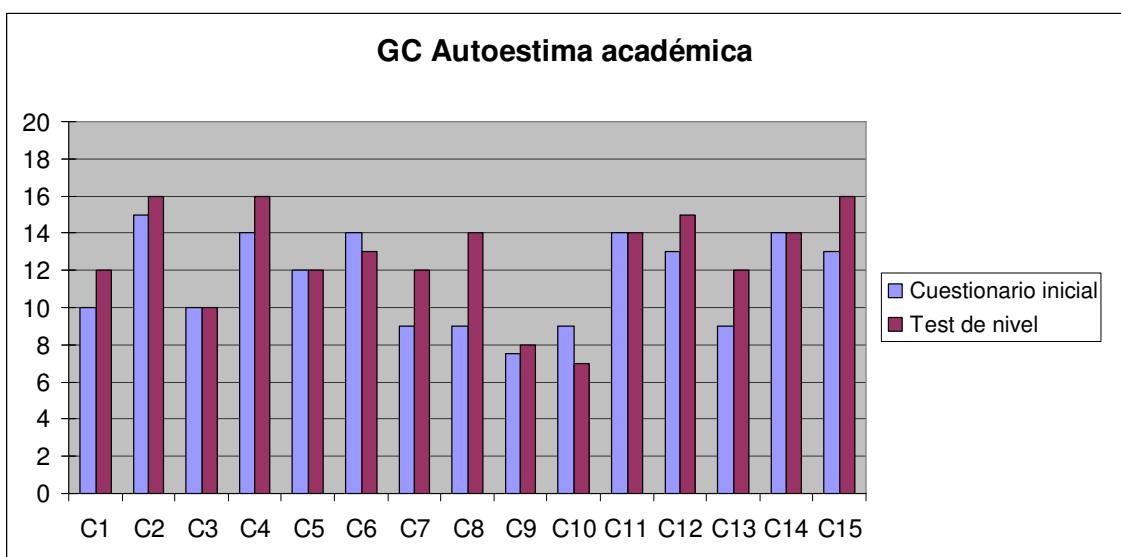


Figura 7.3.2. Comparación de notas del grupo de control.

A la vista de los gráficos se observa cómo los estudiantes tienden a puntuar su competencia en español por debajo de su competencia real. De hecho, de los treinta participantes, solamente seis de ellos se dan una nota más alta de la que obtuvieron en el test de nivel, aunque el margen de error en estos casos oscila en torno a un punto sin superar nunca los dos puntos. Entre ellos, más de la mitad eran estudiantes que ya habían cursado español en el instituto por lo que, durante el año anterior, la asignatura de *Español I* les había servido para revisar y, en algunos casos, ampliar contenidos sobre los que ya habían trabajado, al menos parcialmente, durante los dos años anteriores. Por su parte, los que se juzgan desfavorablemente no sólo son más numerosos, veinte en total, sino que el margen de error en su contra llega a alcanzar los cinco puntos. En este sentido, llaman especialmente la atención los casos de aquellos participantes que se valoran por debajo de los doce puntos, que es el límite que separa el aprobado del suspenso, mientras que en el test obtuvieron como mínimo un aprobado. Es decir, son estudiantes que se ven a sí mismos por debajo del nivel requerido cuando en realidad no sólo aprueban sino que además, en algunos casos, obtienen una buena nota (véase el caso por ejemplo de los participantes E14, C7, C8 y C13). De hecho, uno de estos participantes, concretamente el E14, a pesar de ser una de los estudiantes más brillantes de su grupo, vino a vernos durante una tutoría para saber si, en nuestra opinión, tenía el nivel de lengua requerido para solicitar una beca Erasmus. Esta visita se produjo además durante el segundo cuatrimestre y después del primero de los tests orales en el que precisamente había obtenido una de las calificaciones más altas, y, sin embargo, su actitud seguía manifestando una enorme inseguridad respecto a su competencia lingüística en español. De hecho, tal y como comentaremos a continuación, esta estudiante no utilizó el servicio de la asesoría pedagógica lo que quiere decir que, en su caso, su falta de autoestima estaba muy ligada a la ansiedad propia de estudiar una lengua extranjera.

Para completar estos datos contábamos además con la información aportada por la asesora pedagógica durante las entrevistas que le realizamos. En primer lugar, cabe destacar que el número de alumnos que habían concertado de forma voluntaria un encuentro con ella era bastante significativo. De los treinta participantes que conformaban nuestra muestra total, doce de ellos habían solicitado una entrevista como mínimo una vez, es decir, un cuarenta por ciento. Del resto de estudiantes, diecisiete no habían considerado necesario recurrir a este servicio y uno de ellos había sido

convocado obligatoriamente debido a los malos resultados académicos que había obtenido en los tests de la mayoría de las asignaturas.

Si analizamos un poco más detenidamente estas cifras fijándonos en los gráficos, se puede señalar cómo los participantes que peor se puntuaron eran los estudiantes de Románicas, lo cual es lógico ya que estos se orientan al estudio de la lengua y la literatura francesa pero tienen que aprender obligatoriamente otra lengua románica, español o italiano, como ya hemos explicado al describir la población de nuestro trabajo. Por el contrario, para los estudiantes de Germánicas el español es una asignatura optativa, concretamente, la tercera lengua extranjera que estudian, y, en su caso, la más próxima a su lengua materna, el francés, por lo que su aprendizaje no suele entrañar problemas, aunque algunos de ellos también se puntuaban por debajo de su capacidad real.

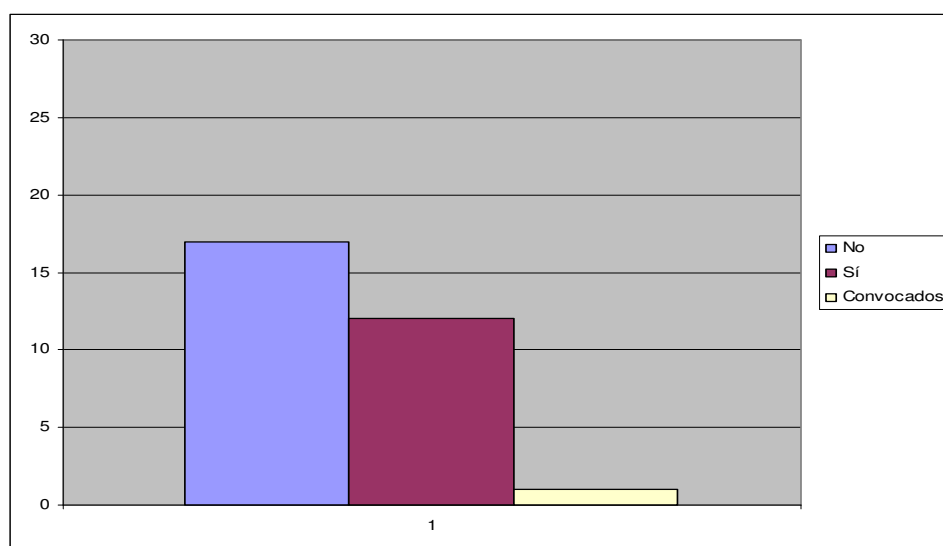


Figura 7.4. Índice de asistencia de los participantes al servicio de asesoría pedagógica.

Comparando los datos que habíamos obtenido del cuestionario inicial y del test de nivel con los datos aportados por la asesora comprobamos cómo de los 12 estudiantes que habían acudido a ella y que formaban parte de nuestra muestra, 8 de ellos habían coincidido en valorar su nivel de español por debajo de su competencia real (ver Figuras 7.3.1. y 7.3.2.). Además, en todos estos casos se nos explicó que el motivo que les había llevado era la inseguridad que sentían ante las asignaturas y su falta de confianza para

poder afrontar las exigencias académicas. Nos llamaron especialmente la atención algunos de estos casos ya que eran estudiantes que destacaban en nuestras clases y, de los que, en principio, no sospechábamos que pudieran experimentar problemas en este sentido. Los otros cuatro estudiantes que también concertaron una entrevista con la asesora pertenecían al grupo de los que o se habían valorado ligeramente por encima de su competencia real o habían coincidido con la puntuación del test de nivel. Sin embargo, en estos casos los motivos eran similares ya que los alumnos habían señalado la ansiedad que les generaban sus estudios. Pedimos también a la asesora que valorara la autoestima académica de dichos estudiantes según una escala Likert de 1 a 5 y en la mayoría de los casos situaba a los estudiantes en los valores máximos de falta de autoestima respecto a su capacidad académica. Durante la entrevista nos dimos cuenta de cómo puede ser útil contar con información complementaria sobre los estudiantes ya que la actitud de algunos que nosotros habíamos podido interpretar como falta de interés o competitividad, en realidad respondía más a patrones de timidez e inseguridad.

También queríamos saber si la asignatura de español había sido el motivo de alguna de las visitas o si los estudiantes habían manifestado sus dificultades o problemas respecto a nuestras clases. En ambos casos, la respuesta de la asesora fue negativa, ya que si bien muchos mostraron su inseguridad respecto a asignaturas concretas, ninguno declaró experimentar dificultades respecto al estudio del español.

Después de valorar y contrastar nuestros datos y, sobre todo, a la luz de las entrevistas con la asesora, se confirmó nuestra hipótesis de que un número significativo de nuestros estudiantes experimentaba problemas de autoestima relacionados con su rendimiento académico. Si bien no estaban directamente relacionados con nuestra asignatura, sí con el trabajo que les requerían sus estudios. Este hecho era especialmente patente en al menos un tercio de los estudiantes de nuestra muestra, lo cual lo convertía en una variable a tener en cuenta para comprobar si la aplicación de un programa que tuviera en cuenta diferentes estilos de aprendizaje podría mejorar la imagen de sí mismos al favorecer diferentes inteligencias y no solamente aquellas más ligadas con aspectos puramente lingüísticos. El efecto que dicho programa tuvo sobre esta y otras variables como el rendimiento académico, tal y como expusimos al enunciar las hipótesis de nuestro estudio, será el objeto de las siguientes secciones.

7.3. Resultados de la segunda fase del estudio. Efectos del tratamiento.

Una vez identificados las inteligencias de los participantes del grupo experimental y la variable de la autoestima que fue el objeto de nuestra investigación durante la primera fase, pasaremos a examinar los efectos que el tratamiento tendría sobre una serie de variables que ya enunciábamos en el apartado de las hipótesis al describir la metodología. De esta forma, estudiaremos el impacto del programa sobre el rendimiento académico, el nivel de autoestima así como el grado de comprensión y satisfacción, respecto a los contenidos y a la metodología del curso. En este sentido, vamos a proceder al análisis de los datos relativos a dichas variables así como a la elaboración de las conclusiones a las que nos llevan dichos análisis. Para ello, utilizamos el paquete estadístico SPSS que nos facilitó todo lo relativo a la gestión, el análisis y la presentación de los datos cuantitativos. El SPSS –Statistical Package for the Social Sciences– es un programa estadístico informático creado en 1968, muy popular en las ciencias sociales así como en las empresas que realizan estudios de mercado. A través de él se puede encontrar herramientas y soluciones para ayudar a determinar el tamaño de las muestras, preparar y analizar datos –siguiendo diferentes métodos y modelos– analizar y manipular imágenes, elegir las estadísticas apropiadas en función de los objetivos del análisis, etc.

Para presentar los datos utilizaremos técnicas propias de la estadística descriptiva que nos permiten resumir de una forma organizada el conjunto de los datos gracias a una serie de medidas que caracterizan la totalidad de los mismos. Efectivamente, para variables numéricas, en las que puede haber un gran número de valores observados distintos, la estadística descriptiva nos ayuda a determinar las tendencias generales que siguen los datos así como su grado de diseminación. Para ello contamos con dos categorías principalmente: medidas de centralización y de dispersión, las cuales responden respectivamente a las siguientes preguntas:

- ¿Alrededor de qué valor se agrupan los datos?
- En el caso de que se agrupen alrededor de un valor concreto, ¿cómo lo hacen?
¿están muy concentrados? ¿muy dispersos?

Medidas de centralización.

Este conjunto de medidas vienen a responder a la primera pregunta y son principalmente la media, la mediana y la moda:

- La media. Es la medida más evidente que podemos calcular para describir un conjunto de observaciones numéricas ya que proporciona su valor medio. Si bien para su cálculo se tienen en cuenta todas las puntuaciones, ya que la media es la suma de todos los valores de una variable dividida entre el número total de datos de los que se dispone, esto conlleva a su vez la desventaja de que los valores extremos pueden afectarla considerablemente.
- La mediana. Utilizada también de forma muy habitual, es el valor equidistante de los extremos. Es decir, en un conjunto de puntuaciones ordenadas de menor a mayor la mediana es el punto intermedio que dejaría a la mitad de los datos por encima de dicho valor y a la otra mitad por debajo. Al contrario de lo que sucedía con la media, la mediana es mucho menos sensible a la variación de las puntuaciones, ya que depende de los valores centrales.
- La moda. Menos utilizada que las anteriores, la moda es el valor de la variable que presenta una mayor frecuencia, es decir, la puntuación que más se repite, por lo que ayuda a estimar cuál es la tendencia central de la distribución de las puntuaciones aunque no tenga en cuenta los valores que se distinguen de la norma general.

Medidas de dispersión.

Como señalábamos antes, otro aspecto a tener en cuenta al describir datos continuos es la variabilidad de los mismos. Para cuantificar dicha variación contamos con el cálculo del rango, la varianza y la desviación estándar:

- El rango. Es la diferencia entre el valor mínimo y el valor máximo de la distribución y se utiliza cuando se quiere señalar la amplitud que existe entre los valores extremos.

- La varianza. Mide la dispersión de los valores respecto a un valor central o media. Dicha dispersión será alta si la muestra es heterogénea y contiene puntuaciones extremas mientras que si se trata de una muestra homogénea con las puntuaciones más concentradas en torno a la media, su valor será menor.
- La desviación estándar. Es la raíz cuadrada de la varianza que expresa la dispersión de la distribución y se expresa en las mismas unidades de medida de la variable. Es decir, el objetivo de este parámetro es conseguir que la medida de dispersión quede expresada en las mismas unidades que los datos a los que se refiere, de ahí que la desviación estándar sea la medida de dispersión más utilizada en estadística. Por ejemplo, en una distribución de estaturas en la que los datos están en centímetros (cm), la media viene dada también en centímetros pero la varianza en centímetros cuadrados (cm²). Para evitar este desajuste y facilitar la interpretación y comparación de los resultados, se calcula su raíz cuadrada, con lo que se obtiene la desviación típica en centímetros.

La varianza y la desviación estándar son las medidas de variabilidad más importantes y al ser índices que describen la dispersión cuando los datos están muy alejados de la media, el numerador de sus fórmulas será grande y, al contrario, será menor cuanto más cercanos estén los valores respecto a la media.

Las medidas descritas serán las que aplicaremos a los datos obtenidos en nuestro estudio. Cabe recordar que, si bien la estadística descriptiva es el método para obtener conclusiones sobre un conjunto de datos, ésta no permite generalizar más allá de la muestra estudiada, aunque no olvidemos cómo en nuestro caso ambos grupos eran altamente representativos de la población objeto de investigación.

7.3.1. Rendimiento.

Recordemos que una de las premisas en las que se apoya la teoría de las inteligencias múltiples, es que un programa que favorece las diferentes inteligencias debería contribuir a facilitar el aprendizaje, en el caso que nos ocupa, se trataría del aprendizaje de la lengua meta. De esta forma, un diseño de este tipo ayudaría a los estudiantes a comprender mejor los contenidos, lo cual se traduciría en un mayor rendimiento académico. Partiendo de esta idea, nosotros habíamos formulado la

hipótesis de que, después del tratamiento, los alumnos del grupo experimental obtendrían notas más altas que los del grupo de control. Para ello, pasamos a analizar las notas de la evaluación oral anterior y posterior al tratamiento, así como el examen de gramática final. Cabe señalar que cómo ya dijimos al describir la metodología de nuestro estudio, no tuvimos en cuenta el análisis de la covarianza al comparar los resultados académicos de ambos grupos, ya que ésta no arrojaba resultados significativos dado que ambos grupos eran ya lo suficientemente homogéneos y similares entre sí como ya explicamos al describir la muestra.

A continuación se presentan las medidas de centralización que, como ya hemos detallado, reflejan en torno a qué valores se agrupan los datos. En las siguientes tablas, en las que *N* indica el número de participantes por grupo, se recogen de forma comparativa los valores relativos a la media, la moda y la mediana de ambos grupos en las dos pruebas que realizamos antes y después del tratamiento, el pretest (Tabla 1.1.) y el postest oral (Tabla 1.2) así como en el examen final de gramática (Tabla 1.3.).

<i>Pretest oral</i>						
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Moda</i>	<i>Mediana</i>
Grupo de Control	15	.00	20.00	12.13	9.00	12.00
Grupo Experimental	15	.00	20.00	13.33	15.00	14.00

Tabla 1.1. Medidas de centralización de las notas del pretest oral.

<i>Postest oral</i>						
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Moda</i>	<i>Mediana</i>
Grupo de Control	15	.00	20.00	13.23	13.00	12.00
Grupo Experimental	15	.00	20.00	13.33	13.00	13.00

Tabla 1.2. Medidas de centralización de las notas del postest oral.

<i>Examen escrito de gramática</i>						
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Moda</i>	<i>Mediana</i>
Grupo de Control	15	.00	20.00	13.95	11.00	14.67
Grupo Experimental	15	.00	20.00	14.63	13.00	13.16

Tabla 1.3. Medidas de centralización del examen escrito de gramática.

A la vista de los datos, se observa cómo la media del grupo experimental supera en el caso de los tests orales a la del grupo de control, aunque también partía de una nota media mayor que se limita a mantener, mientras que el grupo de control ha aumentado la suya. Por su parte, la moda y la mediana sugieren ya que la distribución de las notas en el caso del grupo experimental es mucho más uniforme que en el caso del grupo de control, lo cual resulta especialmente evidente en el examen de gramática. En este caso, aunque el grupo experimental también tiene una media mayor, si comparamos los valores que arrojan la moda –para cuyo cálculo se ha usado un intervalo de $2/20 = 0.01$ – y la mediana se aprecia que los resultados de dicho grupo parecen más homogéneos ya que encontramos valores más próximos a la media. Para confirmar esta tendencia necesitamos estudiar las medidas de dispersión, así como los histogramas para ver más detalladamente la distribución de las notas y la forma en la que se agrupan los datos en torno a las medidas centrales, es decir, si tienden a concentrarse o, por el contrario, se dispersan. Para ello incluimos a continuación las tablas correspondientes a las medidas de dispersión de los tres exámenes.

<i>Pretest</i>				
	<i>N</i>	<i>Rango</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desviación Estándar</i>
Grupo de Control	15	10.00	11.98	3.46
Grupo Experimental	15	9.00	5.29	2.30

Tabla 2.1. Medidas de dispersión de las notas del pretest oral.

<i>Posttest</i>				
	<i>N</i>	<i>Rango</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desviación Estándar</i>
Grupo de Control	15	9.00	6.09	2.47
Grupo Experimental	15	6.00	2.49	1.57

Tabla 2.2. Medidas de dispersión de las notas del post-test oral.

<i>Examen escrito de gramática</i>				
	<i>N</i>	<i>Rango</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desviación Estándar</i>
Grupo de Control	15	9.33	26.13	2.95
Grupo Experimental	15	7.00	11.19	1.93

Tabla 2.3. Medidas de dispersión de las notas del examen escrito de gramática.

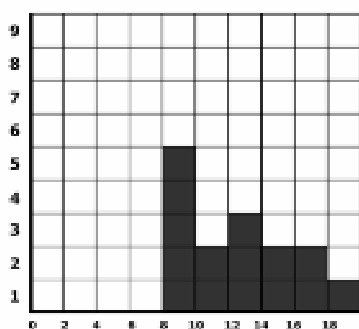
Al describir este conjunto de medidas, ya señalábamos cómo la desviación estándar es la forma habitual en estadística de medir la dispersión, es decir, la heterogeneidad de los resultados de un experimento. En nuestro caso, los valores obtenidos implican que, como ya apuntábamos, los alumnos del grupo experimental han tenido un comportamiento más uniforme, es decir, las notas de este grupo son más próximas a la media, ya que la desviación no sólo es menor respecto al grupo de control sino que además se ha reducido en el postest. La varianza también es mucho más alta en el grupo de control lo que confirma que este grupo mantiene de forma sistemática puntuaciones mucho más extremas mientras que en el grupo experimental las puntuaciones se concentran cada vez más en torno a la media por lo que la varianza registra siempre valores menores.

Además, los resultados que se extraen del análisis del rango (la diferencia entre la mayor nota y la menor nota) son coherentes con los obtenidos con los de la desviación estándar lo que lo que confiere una mayor fiabilidad al estudio de la variabilidad. De hecho, se puede apreciar como en los casos en los que la desviación estándar se reduce el rango también disminuye de forma paralela. Aquí, de hecho cabe destacar cómo la reducción del rango en el grupo de control entre el pretest y el postest es muy pequeña, lo que indica que las notas siguen siendo muy dispersas con puntuaciones más extremas. Sin embargo, en el caso del grupo experimental el rango ha disminuido en mayor medida.

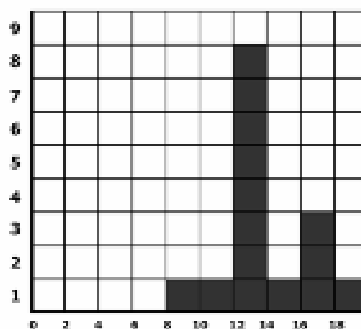
Del análisis de ambos tipos de medidas se pueden extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, y cómo ya apuntábamos, que el grupo experimental saca mejores notas que el grupo de control tanto en el pretest como en el postest oral. El examen de gramática refleja resultados similares, ya que su nota media no sólo es mejor sino que además sus puntuaciones presentan un rango y una desviación menores. En segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, se puede afirmar que los estudiantes del grupo experimental son mucho más consistentes en sus resultados, para las tres pruebas (pretest, postest y gramática) ya que presentan siempre una varianza, y obviamente una desviación estándar mucho menor. Es decir, los alumnos del grupo experimental tienen unos resultados muchos más homogéneos, sus notas presentan una mayor similitud que las del grupo de control, donde las notas alcanzan valores más extremos y la dispersión es mayor.

Ambas tendencias pueden apreciarse si comparamos los histogramas que incluimos a continuación y que reflejan la distribución de las notas según su frecuencia. En el eje horizontal están representadas en una escala de 0 a 20 la nota que los estudiantes podían obtener mientras que en el eje vertical recoge el número de estudiantes que han obtenido cada nota.

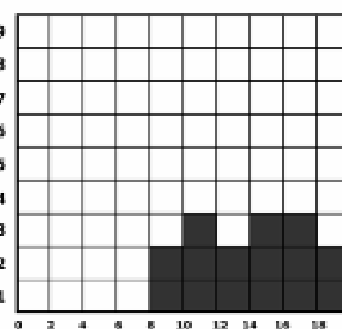
Histogramas del grupo de control



Gráfica 1.1. Pretest oral

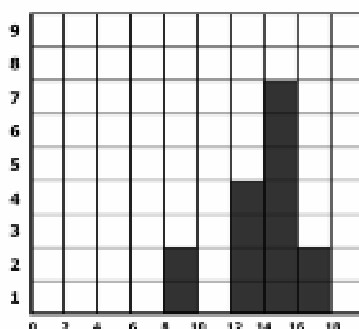


Gráfica 1.2. Post-test oral

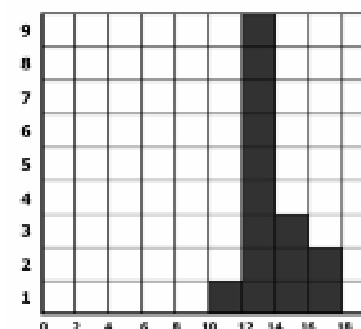


Gráfica 1.3. Examen Escrito

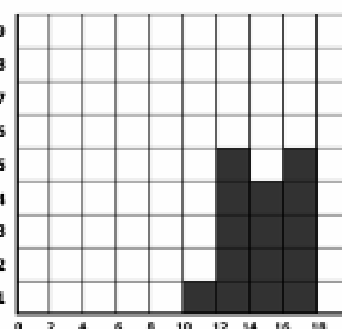
Histogramas del grupo experimental



Gráfica 2.1. Pretest oral



Gráfica 2.2. Post-test oral



Gráfica 2.3. Examen Escrito

Los gráficos muestran de forma visual lo que ya habíamos concluido a través de la varianza y el rango. De hecho, se puede observar cómo los histogramas del grupo experimental concentran más su densidad en la parte central de la gráfica, mientras que el de control produce histogramas más anchos. Es decir, los del grupo de control evidencian el mayor grado de dispersión de las notas, una dispersión que además se

mantiene de forma constante para los tres exámenes y que abarca puntuaciones entre 8 y 20. El grupo experimental, por su parte, crea histogramas más estrechos en su base y con valores más concentrados, es decir, con puntuaciones más similares. Además entre los histogramas del pretest y el posttest oral del grupo experimental aquellos valores que estaban dispersos en el pretest y que se situaban por debajo de 10, es decir, por debajo del aprobado, han pasado a engrosar el cuerpo central de la gráfica.

7.3.2. Comprensión.

Siguiendo con el conjunto de hipótesis relacionadas con el programa de intervención y ligado al rendimiento académico, habíamos formulado la hipótesis de que los alumnos del grupo experimental presentarían índices de comprensión mayores respecto a los contenidos del curso que habían sido objeto del tratamiento. Para evaluarlo contamos con la información obtenida a través del cuestionario final del curso (Anexo 6.3.), en el que pedimos a los estudiantes de ambos grupos que puntuaran según una escala Likert de 1 a 5 su grado de comprensión de los diferentes puntos gramaticales abordados en los diferentes temas estudiados en clase. Recordemos que los dos primeros temas nos habían servido para incluir actividades que nos permitieran identificar las inteligencias de los alumnos, cómo ya explicamos al hablar de la metodología en el capítulo anterior, mientras en que el tema 3 incluimos actividades adaptadas a los diferentes perfiles pero solamente en el grupo experimental. Para comparar los datos de los cuestionarios en ambos grupos y evaluar el impacto del tratamiento y si éste habría facilitado que los estudiantes asimilaran mejor los contenidos tratados en el tercer tema, presentaremos a continuación las medidas de centralización y dispersión de ambos grupos respecto a esta variable. En el caso de las medidas de centralización, que se pueden observar en las siguientes tablas, hemos usado un intervalo de 1 para el cálculo de la moda, ya que la amplitud de la escala era menor al tratarse de una escala Likert que cubría de 1 a 5.

<i>Tema 1 y Tema 2</i>						
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Moda</i>	<i>Mediana</i>
Grupo de Control	15	1	5	4.41	5.00	4.57
Grupo Experimental	15	1	5	4.16	5.00	4.14

Tabla 3.1. Medidas de centralización sobre el grado de comprensión de los temas 1 y 2.

<i>Tema 3</i>						
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Moda</i>	<i>Mediana</i>
Grupo de Control	15	1	5	4.29	5.00	4.14
Grupo Experimental	15	1	5	3.98	5.00	3.71

Tabla 3.2. Medidas de centralización sobre el grado de comprensión del tema 3.

A la vista de las tablas se observa cómo tanto en los dos primeros temas anteriores al tratamiento como en el tema 3 ambos grupos coinciden en valores como la moda, es decir, la puntuación más frecuente en ambos casos es 5, es decir, el valor máximo, lo que implica que, en general, no ha habido problemas de comprensión en ninguno de los dos grupos con independencia del tratamiento aplicado. Sin embargo, en el caso de la media y la mediana, el grupo experimental arroja siempre puntuaciones más bajas que el de control. Cabe destacar también cómo ambos grupos presentan valores menores para el tema 3 lo que puede estar relacionado con ciertas creencias enormemente extendidas entre los estudiantes de español sobre la extrema dificultad del aprendizaje del subjuntivo en español, cuya formación y usos eran objeto de este tema.

En lo que respecta a los datos relativos a las medidas de dispersión, los incluimos a continuación en las tablas siguientes:

<i>Tema 1 y Tema 2</i>				
	<i>N</i>	<i>Rango</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desviación Estándar</i>
Grupo de Control	15	1.58	0.35	0.59
Grupo Experimental	15	1.28	0.16	0.41

Tabla 4.1. Medidas de dispersión sobre el grado de comprensión de los temas 1 y 2.

<i>Tema 3</i>				
	<i>N</i>	<i>Rango</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desviación Estándar</i>
Grupo de Control	15	2.29	0.45	0.67
Grupo Experimental	15	1.57	0.16	0.40

Tabla 4.2. Medidas de dispersión sobre el grado de comprensión del tema 3.

Las tablas reflejan una situación similar a la que ya comentábamos en el caso de las medidas relativas al rendimiento académico. Nuevamente, el grado de dispersión de las puntuaciones en el caso del grupo de control es mayor, una disparidad que se vuelve más acusada en el caso del tema 3. Sin embargo, el grupo experimental no sólo parte de valores menores, sino que además estos se ven reducidos en el caso de la desviación estándar, mientras que la varianza se mantiene. Si bien el rango aumenta, lo hace en menor medida que en el caso del grupo de control. Es decir las puntuaciones del grupo experimental vuelven a ser más homogéneas y a concentrarse en torno a unos valores centrales.

A la vista de estos resultados, se puede concluir que las diferencias que pueden existir en el grupo de control entre estudiantes que valoran su grado de comprensión mucho mejor que otros se ven acentuadas en el tema 3, mientras que el grupo experimental se caracteriza por un grado de comprensión que tiende a ser más homogéneo en el caso del último tema. Es decir, que en este tema que fue el objeto de nuestro tratamiento, estos últimos estudiantes alcanzaron un grado de comprensión más homogéneo como grupo mientras que en el grupo de control las diferencias entre los que comprendían mejor y peor tendieron a hacerse más acusadas. Por ello, aunque el grupo experimental presente una media menor, en su caso, los estudiantes completaron las encuestas con valores similares y más concentrados en torno a la media, frente al grupo de control, en el que las diferencias entre los estudiantes se hicieron mayores, a pesar de tener una media mayor. Además, dos de los estudiantes del grupo experimental incluyeron comentarios en la encuesta relativos a sus dificultades para comprender este tema que reproducimos a continuación:

- *El uso del subjuntivo es muy difícil para comprender.*
- *Creo que hay pequeños trucos¹⁷ difíciles para alguien que no tiene como lengua materna el español. Hay cosas un poco sutiles para mi nivel de español.*

¹⁷ La palabra “truco” es un falso amigo entre el francés y el español ya que el autor del comentario traduce incorrectamente el término “truc”, que en francés es una palabra comodín similar al uso del vocablo “cosa” en español cuyo uso hubiera sido mucho más apropiado en este caso.

Si antes mencionábamos como las hipótesis del rendimiento y del grado de comprensión estaban estrechamente ligadas, no podemos obviar el hecho de que los estudiantes del grupo experimental obtuvieran mejores notas a pesar de haber considerado que habían asimilado peor los contenidos que el grupo de control, más optimista en cuanto a su nivel de comprensión pero con peores resultados. En este sentido, puede ser muy útil y revelador analizar los datos relativos a la autoestima académica para ver si el desajuste entre las variables citadas pudiera estar relacionado con aspectos afectivos.

7.3.3. Autoestima académica.

Otra de las cuestiones que pretendíamos contrastar era la eficacia del tratamiento en lo que respecta a la autoestima académica del alumno ya que esto podría dificultar su proceso de aprendizaje y teniendo en cuenta que, como ya hemos visto, en nuestros grupos los participantes tendían a valorarse por debajo de sus capacidades. Por ello, esperábamos que la aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en el aula contribuyera a mejorar la autoestima académica del alumno a través de actividades que le permitieran aprender apoyándose en sus inteligencias según el modelo de la teoría de Gardner dado que: *Frustration and academic failure can be reduced if teachers presented information in numerous ways, offering students multiple options for success* (Campbell et al. 2004: XXV). Así habíamos planteado la hipótesis de que los alumnos del grupo experimental aumentarían su nivel de autoestima académica respecto a los alumnos del grupo de control. Para ello pedimos a los participantes de ambos grupos que evaluaran su competencia en español antes y después del tratamiento para poder así comparar los valores que ellos se atribuían respecto a las puntuaciones que obtuvieron en el pretest y posttest oral. Así, presentamos a continuación las medidas de tendencias centrales y de variabilidad relativas a ambos tests. En el caso de las primeras, incluimos el margen de error que presentaron ambos grupos medido en puntos. Aquí, un error positivo significa que el alumno sobrestimó su nota, y uno negativo que subestimó su capacidad.

<i>Pretest</i>				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Moda</i>	<i>Mediana</i>
Grupo de Control	15	0.1	2	-0.5
Grupo Experimental	15	-1.73	-2	2

Tabla 5.1. Medidas de centralización para la autoevaluación del pretest.

<i>Post Test</i>				
	<i>N</i>	<i>Media</i>	<i>Moda</i>	<i>Mediana</i>
Grupo de Control	15	0.8	-1	-2
Grupo Experimental	15	-0.92	1	0

Tabla 5.2. Medidas de centralización para la autoevaluación del posttest.

<i>Pretest</i>				
	<i>N</i>	<i>Rango</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desviación Estándar</i>
Grupo de Control	15	6	4.04	2.01
Grupo Experimental	15	6	2.46	1.57

Tabla 6.1. Medidas de dispersión para la autoevaluación del pretest.

<i>Post test</i>				
	<i>N</i>	<i>Rango</i>	<i>Varianza</i>	<i>Desviación Estándar</i>
Grupo de Control	15	6	2.92	1.71
Grupo Experimental	15	7.25	3.7	1.92

Tabla 6.2. Medidas de dispersión para la autoevaluación del posttest.

En este caso, las cuatro desviaciones estándar oscilan en torno a los mismos valores, es decir, entre ± 1.5 y ± 2 , lo que significa que ambos grupos se equivocaron de forma similar al autoevaluarse. Por lo tanto habría que fijarse en las diferencias entre las medias para tener más información. Aquí, el grupo de control empezó valorándose de una forma más próxima a su competencia real con solamente un 0.1 de margen de error, mientras que en el post test subestimó sus resultados al obtener puntuaciones mejores de lo que habían pensado. El grupo experimental, por su parte, empezó evaluándose mucho peor, 1.7 puntos frente al 0.1 del de control, pero mejoró considerablemente ya que redujo su margen de error hasta el 0.92, aunque siguió valorándose peor que el grupo de control, que tenía una imagen más ajustada de sus capacidades.

De esta forma podríamos concluir cómo mientras el grupo de control empeoró en su forma de autoevaluarse, aumentando su margen de error de 0.1 a 0.8, el grupo experimental mejoró tras la aplicación del tratamiento, reduciendo en casi un punto su margen de error que pasó de 1.73 a 0.9. No obstante, ambos grupos acabaron

subestimando sus resultados y, además, de manera similar como lo muestran las medias del posttest que presentan valores muy próximos (0.8 y 0.92) a pesar de que el grupo experimental partía de un margen de error mucho peor, -1.73 frente al 0.1 del grupo de control. Esta tendencia a valorarse peor puede quizás explicar también el desajuste relativo al grado de comprensión que hemos tratado en la sección anterior y confirma el hecho de que las creencias negativas en torno a su competencia en español eran más acusadas en el caso del grupo experimental, y aunque estas mejoraran después del tratamiento, seguían siendo más patentes que en el grupo de control.

7.3.4. Motivación.

El último par de variables que pretendíamos contrastar era la eficacia de la teoría de las inteligencias múltiples en lo que respecta a la motivación e implicación del alumno teniendo en cuenta que estos son, frecuentemente, algunos de los problemas principales a los que se enfrentan los profesores. Por ello, dentro de las hipótesis relacionadas con la propia teoría de las inteligencias múltiples, habíamos planteado cómo los estudiantes estarían más motivados y satisfechos al preparar los tests orales en los que podían elegir las inteligencias en las que se apoyarían para presentarlos. Para evaluarlo nos basamos en el cuestionario que los estudiantes completaron después de realizar el test de la película, en el cuestionario final y también a través de la nota obtenida en dichos exámenes.

Recordemos que en el cuestionario sobre la película (Anexo 6.2.) incluimos una serie de preguntas abiertas sobre cómo lo habían preparado, lo que habían aprendido y si lo consideraban un ejercicio útil para su aprendizaje del español. A través de sus respuestas pudimos comprobar cómo los estudiantes se habían implicado de una forma activa en la preparación del test, ya que todos señalaban cómo habían visto la película varias veces para preparar las preguntas mejor, habían revisado también sus apuntes de gramática y habían buscado el vocabulario necesario para poder estructurar su discurso de acuerdo a las ideas que querían exponer. Nos llamó la atención especialmente el caso de dos de los estudiantes cuya participación durante el curso anterior había sido muy pobre –uno de ellos había repetido la asignatura de *Español I* y el otro aprobó en el examen de recuperación pero siempre con notas muy bajas– y que, en este caso, se implicaron de una forma muy activa. Uno de ellos incluso nos explicó cómo quería

preparar el test sobre una película diferente a las propuestas por nosotros y que la había buscado por su cuenta. De hecho, él decidió trabajar sobre *El sur* de Víctor Erice y además incluyó en su examen ideas tomadas de una entrevista con el director sobre la que había trabajado tal y como nos detalló. El otro estudiante vino a nuestro despacho justo después de la clase en la que explicamos la organización del test para coger prestada una de las películas y aprovechó para hablarnos entusiasmado de sus conocimientos sobre cine español y de lo mucho que le motivaba este test.

En conjunto se puede decir que había un sentimiento unánime de satisfacción, de hecho, no registramos ninguna crítica negativa, tal y como se desprende de los comentarios de las encuestas, algunos de los cuales incluimos a continuación:

- *Me ha gustado mucho preparar el test porque he aprendido muchas cosas.*
- *Opino que este tipo de test es muy agradable e interesante para los estudiantes. Le recomiendo que continúe a hacerlo.*
- *Es un ejercicio muy bueno y muy interesante para descubrir la cultura española.*
- *Practicar español permite naturalmente mejorar la lengua y de todos puntos de vista: volver a utilizar puntos concretos de la gramática y otros contenidos del curso pero sobre todo estudiar nuevo vocabulario y ver una película en español lo que permite aprender “pensar en español”*
- *Sí, pienso que el test me ha ayudado a comprender (cuando he visto la película). Para el vocabulario y la gramática (cuando he hecho las preguntas) y para los tiempos. Hablar en otra lengua es superdifícil y el test me ha ayudado.*
- *Sí, porque he aprendido a utilizar los tiempos del pasado y a mejorar mi modo de hablar.*

Así pues, la opinión generalizada era que el test les había ayudado para mejorar su competencia cultural, léxica, gramatical y oral en español pero de una forma agradable y dentro del marco de una tarea significativa.

Dado que el segundo examen oral tenía lugar durante los exámenes finales y no era factible pedir a los estudiantes que rellenaran una encuesta después de hacerlo por la presión y el estrés característicos de final de curso, decidimos incluir preguntas sobre la

evaluación en el cuestionario final y así ver cuál era el grado de aceptación entre los estudiantes. Para ello les pedimos que evaluaran en una escala Likert de 1 a 5 tanto el examen oral de la película como el examen final en el que ellos podían presentar un tema eligiendo la inteligencia en la que querían apoyarse. Los resultados de dicha encuesta se pueden observar en las tablas siguientes:

<i>Pretest oral</i>						
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Moda</i>	<i>Mediana</i>
Grupo de Control	15	1	5	5	5	5
Grupo Experimental	15	1	5	4.6	5	4.5

Tabla 7.1. Medidas de centralización sobre la valoración del pretest oral.

En este caso, después de una valoración global tan positiva en las encuestas, resulta lógico que en el cuestionario final el test de la película fuera calificado con una nota tan alta. Además es curioso que fuera mejor valorado por los estudiantes del grupo de control aunque, como ya vimos al analizar el rendimiento, la nota media global de este grupo fuera inferior, lo que quiere decir que los estudiantes evaluaron dicho test en sí al margen de la nota que obtuvieron. Se observa además cómo en ambos grupos la moda, es decir, el valor más frecuente era el máximo posible, aunque la mediana fuera menor en el caso del grupo experimental, que, por otro lado, siempre se mostró más exigente hacia las actividades del curso.

En el caso del examen oral final, la nota media que le concedieron ambos grupos aunque fue menor seguía siendo una puntuación alta (ver tabla 7.2.), lo que quiere decir que los estudiantes acogieron dicha iniciativa de forma positiva y, una vez más, se situaba al margen de la nota que obtuvieran ya que, en este caso, valoraron el examen antes de su realización.

<i>Postest oral</i>						
	<i>N</i>	<i>Mínimo</i>	<i>Máximo</i>	<i>Media</i>	<i>Moda</i>	<i>Mediana</i>
Grupo de Control	15	1	5	4.70	5	4.75
Grupo Experimental	15	1	5	4.46	5	4.5

Tabla 7.2. Medidas de centralización sobre la valoración del postest oral.

Cabe señalar además que ambos tests fueron valorados muy positivamente por todos los estudiantes, incluso por aquellos participantes que se mostraron más críticos con el resto de actividades del curso, por lo que podemos decir que sus respuestas no estaban condicionadas por el deseo de ser complacientes con el profesor. De los cuestionarios se desprende además que los alumnos han mostrado un alto interés en completarlos y se han molestado en reflexionar sobre las cuestiones que les planteábamos. De hecho, a la vista de los datos, existen patrones de convergencia a la hora de valorar el curso, como es el caso de los tests orales, unánimemente aplaudidos, pero también se da una sana diversidad de opiniones como ya hemos mencionado al relacionar los perfiles del grupo experimental con las actividades del tratamiento.

Hay que destacar también como los propios estudiantes tomaron el modelo de los tests para sugerir actividades similares tomando como punto de partida el ámbito literario, lo cual resulta lógico ya que los participantes del estudio cursaban una carrera orientada fundamentalmente al estudio de la literatura, de ahí que muchos propusieran hacer un test en torno a un libro, siguiendo el esquema adoptado con el test de la película:

- *Pienso que el test sobre la película es un éxito total. Testos sobre cosas que podemos elegir son los más interesantes porque nos gusta implicarnos. Puede hacer un test sobre un libro por ejemplo.*
- *Leer un libro por la clase y trabajar sobre él (resumirlo, explicar el vocabulario, hacer un role play o imaginar una escena de teatro sobre una escena del libro...)*
- *Me hubiera gustado leer cualquier libro, presentar un resumen, hablar de los personajes, de los temas y de mi opinión.*
- *Leer un libro que se puede elegir y contarlo a la clase, explicar por qué le ha gustado.*

Tal y como se desprende de sus comentarios, la buena acogida de los tests orales se debió también a que dimos a los estudiantes autonomía para poder organizar su trabajo y tomar decisiones, lo que servía además para hacerles estudiantes más independientes y responsables. Barnett (2008) destacaba aquí cómo los portfolios, que los estudiantes desarrollaron con proyectos en los que podían elegir las inteligencias en las que apoyarse para hacer sus trabajos, presentaban una mayor calidad que el resto de deberes,

concluyendo cómo el tipo de actividad puede influir en la calidad del trabajo desarrollado por el alumno. De la misma forma, en nuestro caso, todos los participantes se esforzaron para presentar sus exámenes orales de una forma no solamente correcta desde el punto de vista lingüístico sino también original. En este sentido, no vimos diferencias en términos de creatividad entre el grupo experimental y el de control en la forma presentar el segundo de los exámenes orales ya que, en ambos casos, los participantes recurrieron a diferentes inteligencias para sus presentaciones. Es decir, no nos pareció que el no aplicar el tratamiento en el grupo de control inhibiera a sus participantes en el modo de preparar sus exámenes, de ahí que estos recurrieran a sus puntos fuertes de una forma natural.

Si retomamos las notas obtenidas en los diferentes exámenes, que ya analizamos en la sección anterior al hablar del rendimiento, observamos que la media de los tests orales no es superior a la obtenida en el examen escrito de gramática. Sin embargo, no hay que olvidar cómo un examen oral en una lengua extranjera entraña inevitablemente una mayor dificultad que un examen escrito, ya que este último permite al estudiante revisar y rectificar sus respuestas. Por tanto, si nos atenemos a la información extraída de las encuestas y a las notas obtenidas, se puede decir que los efectos de los exámenes orales fueron más cualitativos que cuantitativos, dado que el mayor grado de implicación y motivación demostrado por los estudiantes no se tradujo en mejores notas respecto al examen de gramática. En este sentido, podemos decir que la aplicación de la teoría de las IM en nuestro estudio ayudó a estimular el interés del alumno por aprender a través de actividades diseñadas según el modelo de la teoría de Gardner.

7.4. Valoración de la implementación del programa.

La primera pregunta que nos habíamos planteado al diseñar nuestro estudio consistía en si era posible implementar en nuestra clase de español un programa con tareas inspiradas de la teoría de las inteligencias múltiples que cumpliera nuestros objetivos tanto en el plano didáctico como en el plano de la investigación. Para ello, integramos los instrumentos de la investigación en la práctica docente de forma que estos cumplieran una doble función: contribuir al proceso de aprendizaje del español y recoger datos para nuestro estudio. Con ello pretendíamos incluir de alguna forma en nuestras clases la investigación sistemática sobre un aspecto sobre el que queríamos

profundizar y ver qué repercusiones tenía en el aula y en nuestro propio quehacer y evolución como docentes. En este sentido podemos decir que el estudio cumplió los objetivos que nos habíamos marcado ya que a través de las actividades, cuestionarios, exámenes y demás instrumentos obtuvimos los datos necesarios para identificar las inteligencias de los participantes así como para explorar su autoestima académica y estudiar el impacto del tratamiento, no solamente en esta variable sino también en otros aspectos como el grado de comprensión y satisfacción.

El hecho de asumir este doble papel como investigadores y profesores nos hizo volvernos más analíticos y darnos cuenta de cómo actividades que, en un principio, no habíamos diseñado como instrumentos para nuestra investigación, nos podían aportar información muy valiosa sobre las inteligencias de nuestros alumnos, lo que nos proporcionó datos complementarios para completar nuestras fichas de observación. En este sentido, el programa tuvo también un impacto desde el punto de vista profesional en nuestro trabajo como docentes ya que nos permitió obtener una imagen más rica y compleja de los estudiantes que participaron en el estudio, especialmente, de los del grupo experimental. El intentar comprender de qué forma aprendían mejor, nos llevó a situarlos inevitablemente en el centro del aprendizaje lo que nos permitió, de alguna forma, volver a descubrirlos. De hecho, en el proceso de recogida de datos para definir sus inteligencias, muchos nos sorprendieron ya que eran estudiantes a los que jamás habíamos atribuido las inteligencias que, por otro lado, demostraban. En este sentido, muchos de los participantes que habían pasado desapercibidos en las clases durante el curso anterior debido a su timidez dejaron de ser desconocidos para nosotros y, especialmente, gracias a los exámenes orales pudimos tener una imagen más completa y compleja en cuanto a sus capacidades e intereses, lo que, sin duda alguna, fue positivo para el desarrollo de las clases. Dicha receptividad hacia los estilos de aprendizaje de los alumnos se transmitió a la forma en la que abordamos otras asignaturas que no estaban relacionadas con nuestro estudio pero que impartimos durante el mismo período en el que se desarrolló nuestra investigación. De ahí que en otras clases empezáramos a explotar otros canales más allá de los que utilizábamos por inercia, lo que sirvió para ampliar nuestra visión demasiado condicionada por nuestra forma de aprender, enriqueciendo con ello nuestra metodología.

Además, el hecho de identificar las inteligencias de los estudiantes del grupo experimental nos permitió explorar las dos opciones metodológicas, que normalmente se asocian al estudio de los estilos de aprendizaje, basadas respectivamente en la similitud y la complementariedad (Tudor 1996:123). Si bien la primera de ellas implicaría adaptar la metodología a los estilos identificados en nuestros estudiantes, la segunda, por su parte, tendría una función compensatoria, ya que serviría para ampliar las preferencias que estos muestran de una forma natural, enriqueciendo con ello su experiencia del aprendizaje de la lengua:

More fundamentally, it should not be forgotten that a learner-centered approach to teaching has a strong educational component, which aims to broaden learners' understanding of the options available to them, with the ultimate goal of learner empowerment (I.4.2). Therefore, it would be simplistic to assume that sensitivity to learners' subjective needs involves taking their current awareness and preferences as a given, and exposing them to nothing else. As Oxford and Ehrman (op.cit.:198) suggest, learners need to be extended beyond their "stylistic comfort zone", even if it is important to do this in a gradual and sensitive manner.

(Tudor 1996:123)

Aunque Tudor añade cómo: *educational research is inconclusive as to which matching principle is more effective* (1996:123), en nuestro caso ambos enfoques resultaron enormemente informativos. Efectivamente, nosotros dimos cabida a ambas técnicas de adecuación y compensación para poder observar sus efectos sobre los estudiantes. De este modo, el diseño de nuestro estudio, en el que primero establecimos los perfiles de los participantes del grupo experimental, nos permitió apreciar cómo se desenvolvían los estudiantes en aquellas dinámicas orientadas a las inteligencias en las que destacaban y en las que no. En este sentido, contamos además con las respuestas a los cuestionarios finales, las cuales pusieron de manifiesto cómo los exámenes orales habían permitido a los estudiantes moverse en sus zonas de confort, ya que todos los participantes los valoraron de forma positiva, mientras que las actividades de clase les obligaban a participar en dinámicas no siempre acordes con sus inteligencias de ahí que criticaran aquellas que se alejaban de sus puntos fuertes. La correspondencia que observamos en nuestro estudio entre las inteligencias dominantes de los estudiantes y las actividades que preferían nos sirvió para comprender su reticencia hacia ciertas actividades o que participaran en otras de forma más activa, de forma que nuestra labor investigadora podía informar las actividades que seleccionáramos para las clases y

viceversa. Este hecho puede ser muy útil ya que aparte de permitir al profesor contar con más información puede servirle para enfrentar problemas específicos de motivación, comprensión o autoestima al contar con la información sobre los perfiles de sus estudiantes. No solamente implica que el profesor debe aprender a flexibilizar sus estilos de enseñanza, condicionados también de forma inevitable por sus propios estilos de aprendizaje, en el caso que nos ocupa descritos como inteligencias. De hecho, no podemos pedir a los estudiantes que salgan fuera de sus zonas de confort si a veces es algo que los propios profesores evitamos o es un paso que no estamos dispuestos a dar aunque no hacerlo implique ignorar a aquellos estudiantes cuyos estilos difieren de los del docente.

Como ya indicamos en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, nosotros intentamos emular la línea del proyecto Spectrum, siempre dentro de nuestras posibilidades, dado que no hay que olvidar cómo este se desarrolló durante casi una década y en nuestro caso carecíamos del tiempo y de los recursos necesarios para llevar a cabo una investigación similar. Pero nos parece una línea muy coherente que arrojó resultados más cualitativos que cuantitativos que, si bien a primera vista no pueden parecer alentadores, si pueden contribuir a crear las bases para mejoras posteriores como ellos mismos señalaban por lo que la labor de seguimiento es fundamental (Gardner, Feldman y Krechevsky, 1998a).

A diferencia de lo que sucedía en el caso del Spectrum, en nuestro estudio apreciamos mejoras ligadas al tratamiento no únicamente en el plano cualitativo sino también cuantitativo. Si bien ya hemos señalado cómo se podía apreciar una ligera mejoría en cuanto al rendimiento académico en el grupo experimental, lo que resulta más interesante desde el punto de vista didáctico es que el tratamiento pudiera haber contribuido a reducir las diferencias de nivel existentes entre los participantes del grupo experimental y, de forma complementaria, el no-método aplicado en el grupo de control sirviera para acentuar aún más las divergencias entre sus integrantes. Precisamente, una de los aspectos más atractivos de la teoría de las inteligencias múltiples y, por extensión, del Proyecto Spectrum es precisamente haberse trazado el objetivo de desarrollar una metodología que sea integradora en la que tengan cabida diferentes formas de aprender.

En cuanto a las creencias de los estudiantes que habíamos explorado en nuestro estudio, podemos decir que obtuvimos resultados similares. En el caso del grado de comprensión, el grupo experimental presentaba unos valores nuevamente más homogéneos después del tratamiento, lo que apoyaría aún más la idea de que al multiplicar el número de puntos de entrada de la información se mejora la transmisión del conocimiento. Si bien obtuvimos unos valores menores que los del grupo de control no hay que perder de vista una serie de factores que ya hemos citado. En primer lugar, que el grupo experimental presentaba una menor autoestima académica en el momento de evaluarse que, aunque mejoró después del estudio, pudo seguir ejerciendo una influencia negativa sobre las creencias que los participantes tenían sobre su propia competencia en la lengua. A ello se le sumarían las ideas preconcebidas que gravitan en torno a la dificultad de ciertos aspectos de la lengua española –en este caso, el mítico subjuntivo – que, si bien es cierto, puede implicar una cierta dificultad, sin embargo, en nuestro caso, los exámenes demostraron que los estudiantes habían comprendido su funcionamiento en los usos estudiados. Es decir, en este punto los resultados eran un tanto contradictorios lo cual podemos atribuir al hecho de que los estudiantes hayan infravalorado su grado de comprensión, influidos quizás por la persistencia de un autoconcepto negativo. De todas formas, lo que realmente nos interesa es que sí tuvo un impacto positivo sobre los factores afectivos estudiados.

Se puede decir además que el ambiente del grupo experimental mejoró considerablemente así como su motivación en comparación con el grupo de control. Este hecho se hizo especialmente patente, ya que podemos afirmar que se trataba de un grupo especialmente desestructurado. De hecho, durante el estudio tuvimos que excluir del estudio a tres de los participantes iniciales con los que contaba dicho grupo experimental. Una de las estudiantes decidió abandonar sus estudios al final del año por lo que no pudimos contar con los datos relativos a los exámenes finales, aunque sí había realizado el resto de cuestionarios y pruebas y podemos decir que se había implicado plenamente en nuestras clases, sobre todo comparando su participación con la del curso académico anterior, por lo que su decisión nos sorprendió. En el caso de los otros dos participantes, una de ellos no asistió a las clases durante el segundo cuatrimestre por cuestiones de salud por lo que, aunque realizó los exámenes, no pudimos observar los efectos del tratamiento en su rendimiento razón por la cual decidimos también excluirla. En el extremo contrario, el último de los participantes sí había asistido regularmente a

todas las clases durante el año pero finalmente no se presentó a los exámenes finales y decidió repetir el año. Se trataba de la primera vez que en el segundo curso hubiera abandonos de este tipo, ya que durante los cuatro años anteriores, en los que habíamos estado trabajando en el mismo centro con el mismo tipo de estudiantes, nunca había sucedido algo semejante. De lo que sí podemos estar seguros es que el tratamiento no fue el motivo del abandono, ya que estos tres estudiantes completaron las encuestas y mientras estuvieron en las clases participaron en ellas con total normalidad, tal y como explicaron en el cuestionario final, en el que valoraron positivamente las actividades y exámenes realizados.

Respecto a la metodología aplicada, podemos decir que su carácter mixto nos permitió evitar uno de los problemas o de las críticas frecuentes que se realizan a la investigación basada en la comparación de métodos: el análisis puntual que ofrece una visión demasiado simplista del impacto que puede tener en dos grupos aplicar dinámicas de clase diferentes:

Ideally, product-oriented evaluators need more than pre- and post-program assessment data from control and experiment groups (Long 1984). (...) Particularly when attempting to evaluate and compare two different programs, it is impossible to say what made the difference (if indeed there was a difference) without access to data about what went on within the classroom. One might also want information on a range of other factors and issues which might affect learning, such as institutional facilities, the prevailing intellectual and emotional climate, relationships between administrative and teaching staff, and so on.

(Nunan 1992:188-9)

En nuestro caso, este posible reduccionismo lo salvamos gracias a los cuestionarios que pedimos a los estudiantes, la observación participante, el diario de investigación que nos permitía reflexionar después de cada sesión de clase y el hecho de que no nos orientamos únicamente hacia los resultados académicos, sino que exploramos otras variables como el grado de comprensión o aspectos afectivos como la autoestima y el grado de satisfacción respecto a la asignatura. De esta forma, fueron los alumnos quienes en primera persona evaluaron las actividades del programa y esto no solo nos sirvió para corroborar las inteligencias en las que destacaban, sino que ellos contribuyeron a configurar una visión más completa de los efectos de nuestro estudio más allá de la que pudiera aportar la recogida puntual de datos. Es decir, que el adoptar una metodología mixta, en la que combináramos instrumentos cuantitativos y

cualitativos, si bien supuso un reto en un primer momento por la necesidad de habituarse a dos puntos de vista tan alternativos como complementarios, permitió a la larga una mayor comprensión de las variables estudiadas:

On a methodological level, it indicates that we need qualitative data based on classroom observation if we are to interpret, for the evaluative purposes of making decisions about program alternatives, the quantitative data yielded by assessment instruments of various sorts. If we do not have such qualitative data, then it is difficult, if not impossible, to say what it was about the instruction and interaction in the classroom which made a difference. In the case of no difference being observed, qualitative data also enable the evaluator to say this would be so.

(Nunan, 1992:189-90)

Además, el hecho de aplicar una metodología mixta nos ayudó a intentar contrarrestar el sesgo inevitable que todo investigador puede conferir a un estudio por el cual: *Un tratamiento podría parecer más efectivo no porque realmente lo sea sino porque el investigador y los participantes en el grupo experimental creen que es así.* (Buendía et al. 1998:75-6). En este sentido, el carácter no intrusivo del experimento fue decisivo también para evitar dicho sesgo y poder llevarlo a cabo de forma satisfactoria, ya que los participantes se comportaron con total normalidad sin tener la presión de sentirse observados y también fueron más honestos al expresar su opinión. De ahí la importancia de integrar los cuestionarios dentro del tiempo de clase para que los estudiantes comprendieran la importancia que tenía para nosotros que los completaran y se implicaran aportando el máximo de información posible. Un objetivo que nos parece que los participantes entendieron ya que aprovecharon los cuestionarios tanto para destacar los aspectos que les habían gustado como para realizar sus críticas, las cuales fueron en su mayoría constructivas. De hecho, el cuestionario sobre el examen de la película fue el único que les pedimos que completaran fuera del horario de clase y aquí nos sorprendió de forma positiva el hecho de que todos lo rellenaran. Incluso algunos participantes que habían repetido el curso anterior y cuyo rendimiento era más bajo vinieran a entregárnoslo personalmente al despacho durante nuestras horas de tutoría lo que evidenciaba su voluntad para cooperar a la mejora de las clases ya que sintieron que su opinión era tenida en cuenta y que podría influir las decisiones en cuanto a la metodología. Podemos decir, por ello, que los estudiantes asumieron con normalidad el hecho de que el docente solicitara su participación para hacer un seguimiento del curso y se implicaron activamente en la dinámica del curso lo que facilitó la recogida de datos.

En resumen, podemos decir que el estudio se desarrolló de forma satisfactoria y que los participantes se implicaron de forma activa durante sus diferentes etapas. Si bien simultanear las tareas propias del investigador y del docente resultó ser una labor más exigente de lo que habíamos imaginado, también nos aportó una visión más completa de nuestro trabajo como profesores al profundizar sobre una serie de cuestiones que nos preocupaban y sobre las que pudimos reflexionar a partir de la práctica.

En conjunto, una vez analizados los datos, podemos afirmar cómo queda claro que, en nuestra muestra, la aplicación de una enseñanza que tomara en consideración las inteligencias de los participantes supuso una diferencia notable en el grupo experimental, no sólo desde el punto de vista cuantitativo, al obtener resultados académicos mejores y más homogéneos, sino especialmente desde el punto de vista cualitativo, ya que sus participantes presentaron niveles de autoestima académica mejores y más ajustados a su competencia real. Además, el grupo experimental valoró de forma más positiva el curso y el ambiente de clase mejoró considerablemente, así como su actitud hacia la asignatura y su relación con el docente. Por todo ello, se puede concluir que el hecho de incluir actividades orientadas a identificar las inteligencias de los participantes y a facilitar su aprendizaje, repercutió favorablemente tanto en los participantes como en el propio docente, haciendo que la implementación del programa arrojara un balance final positivo.

Conclusiones y líneas futuras de investigación.

Conclusiones y líneas futuras de investigación.

Como enunciábamos en la introducción de este trabajo, el objetivo del mismo era analizar la teoría de las inteligencias múltiples con el propósito de realizar un estudio que examinara sus aplicaciones en la enseñanza de idiomas. Para ello, era necesario comenzar repasando el papel de los enfoques humanistas en la evolución de la metodología sobre enseñanza de lenguas extranjeras, para continuar después revisando el concepto de inteligencia y haciendo un análisis del modelo de las inteligencias múltiples así como de sus principales implicaciones pedagógicas y proyectos educativos desarrollados a partir de ella.

La aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples al campo de la enseñanza de idiomas supone una síntesis y una continuación de una serie de enfoques humanistas que han estado de actualidad en diferentes momentos del debate sobre el aprendizaje de lenguas. Por ello, sufre de las mismas carencias que sus predecesores humanistas: la falta de solidez como método autónomo. Sin embargo, el hecho de situar la idiosincrasia intelectual del alumno en el centro del aprendizaje puede servir para mejorar factores fundamentales en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como son la motivación o el grado de participación. Así, su reciente irrupción en este campo, supone un intento de recuperar una serie de dimensiones artísticas y sociales imprescindibles que habían quedado relegadas y que nos definen como persona: *Las ciencias tratan de principios generales, leyes universales y predicciones generales; las artes y las humanidades tratan de la individualidad* (Gardner 2001:214). Con ello, se quiere devolver a la escuela su papel de catalizador en el desarrollo integral del alumno.

El hecho de que no procede de la Lingüística, sino que se deriva de una teoría nacida en el seno de la Psicología, sirve para trasladar al ámbito educativo una serie de cuestiones interesantes sobre la complejidad cerebral y su influencia en el proceso de aprendizaje. Gardner, con su teoría, intenta reinterpretar la cognición humana, tomando como punto de partida una visión descentralizada del concepto de inteligencia. Así, nos recuerda cómo estamos demasiado condicionados no sólo por la visión tradicional de la inteligencia, demasiado restrictiva, sino también por el lugar y la cultura a la que pertenecemos y, desde la cual, analizamos el mundo, definiendo las relaciones de acuerdo a parámetros culturales que no tienen por qué ser universales. Este punto es

especialmente relevante para la enseñanza de lenguas extranjeras, abocada por definición al encuentro con otras culturas y formas de entender la realidad. Un hecho que nos tiene que obligar a buscar métodos de enseñanza lo más neutros posibles, si realmente queremos dar las mismas oportunidades de aprendizaje a todos nuestros alumnos, independientemente de sus preferencias cognitivas y condicionamientos culturales. La teoría de las inteligencias múltiples se convierte así en un instrumento de reflexión ante el interés por una de las cuestiones fundamentales que atañen a la enseñanza de idiomas y sobre la que planean todavía numerosos interrogantes: el papel que juegan las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje. Esta teoría propone así una visión heredera de la investigación sobre los estilos de aprendizaje, ya que nos proporciona un lenguaje basado en competencias que pretende cubrir la diversidad cognitiva del alumnado.

Con su teoría, Gardner se centra de lleno en la influencias de las diferencias intelectuales en el aprendizaje pero no para discriminar. De hecho, aceptar que nuestros alumnos exhiben múltiples inteligencias supone partir de criterios de inclusión:

En ocasiones la enseñanza del idioma sólo se concentra en el predominio de una inteligencia: la lingüística, dando mínima importancia a las otras inteligencias, por eso es que aquellos alumnos que no se destacan en esta inteligencia tradicional no tienen el reconocimiento y su aporte desde otro ámbito, no es considerado viable y se diluye.

(Morchio, 2004)

Si reconocemos que cada cual es inteligente a su manera, podremos orientar nuestro esfuerzo a la creación de un espacio educativo que dé cabida a múltiples formas de aprender. De esta forma, la diversidad pasa a ser el eje una sociedad de individuos cuyas competencias sean valoradas y fomentadas. No hay que preguntarse en qué medida se es inteligente sino de qué forma, y, en esta búsqueda, la teoría de las inteligencias múltiples puede aportar elementos de reflexión. De hecho, el interés que los postulados de Gardner ha despertado entre educadores reside en presentar con un lenguaje sencillo y alejado de tecnicismos una de las cuestiones clave en el área de las diferencias individuales: los estilos de aprendizaje. Si bien Gardner se niega a admitirlo, las inteligencias múltiples son descendientes directas de toda la tradición sobre estilos de aprendizaje, aunque al tratarse de una teoría procedente del campo de la psicología sea

positivo para complementar otros estudios similares. Una filiación que explica probablemente el hecho de que sus ideas hayan atraído más a docentes que a psicólogos, a la vista de los proyectos pedagógicos que ha generado, mientras que en psicología sus ideas fueron acogidas con mayor reticencia y muchas de las líneas de investigación que Gardner sugería sigan estando pendientes.

Quizás el que la teoría de Gardner parta de principios tan optimistas sobre el potencial individual sea su principal virtud pero también su principal falla, ya que corre el riesgo de volverse demasiado flexible y transmitir al terreno educativo una imagen de laxitud. Las reflexiones que hace Gardner (2001:202) sobre los peligros que entraña redibujar la inteligencia son igualmente válidas para el terreno educativo:

Ahora que hemos superado la Escila de los psicómetros, corremos el riesgo de sucumbir ante la Caribdis del “todo vale” e incluir las emociones, la moralidad y la creatividad en esta “nueva inteligencia”. El reto consiste en trazar un concepto de la inteligencia que refleje los nuevos descubrimientos y comprensiones, y que al mismo tiempo pueda salir airoso de cualquier tipo de escrutinio.(...) Aunque he propuesto ampliar la definición de la inteligencia, también he insistido en la necesidad de regular esta expansión. No podemos desvirtuar la palabra inteligencia haciendo que pueda significar cualquier cosa para cualquier persona y convertirla en el equivalente psicométrico del santogrial.

La extrapolación de la teoría de las inteligencias múltiples al campo del aprendizaje de idiomas viene precedida por el papel que está jugando en la planificación de programas educativos en Estados Unidos. Aunque queda por ver si no se trata de una moda pasajera, por el momento, en España ha suscitado interés sobre todo en el campo de la Educación y, más recientemente, en la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que resulta difícil juzgar cuál será su impacto a largo plazo. Si bien, la libertad didáctica que predica corre el riesgo de convertirla en una metodología sin entidad suficiente y que termine pasando desapercibida para muchos. Por otro lado, es precisamente esta flexibilidad la que ha dado como resultado un conjunto de proyectos educativos, tan diversos como interesantes, que se han llevado a cabo durante las dos últimas décadas. Al detenernos en la descripción de estos, prestamos una atención especial al proyecto Spectrum, que fue el primero y probablemente más importante de los proyectos educativos derivados de la teoría de las inteligencias múltiples. Este nace precisamente como un método de evaluación dirigido a valorar los puntos fuertes de los alumnos a

través de tareas que, precisamente, borran los límites entre instrucción e investigación, ya que son válidas tanto para educar como para valorar las habilidades de los estudiantes. Además, para nosotros era especialmente atractivo porque, por un lado, todavía no se ha realizado un proyecto a una escala similar que parta también de esta teoría pero aplicándola a la enseñanza de lenguas. Y por otro lado, porque, aunque se trataba de un proyecto concebido para la educación primaria, nos llamó la atención por el enfoque adoptado y el seguimiento que habían realizado de las competencias de los estudiantes. De hecho, nos gustaron especialmente los instrumentos y estrategias utilizadas para la recogida de datos porque ahí es donde reside principalmente el talón de Aquiles de la investigación en estilos de aprendizaje.

Efectivamente, al hacer una revisión bibliográfica del estado de la cuestión en lo relativo a los estilos de aprendizaje, descubrimos lo arduo de su estudio. Dicha complejidad resulta patente en la propia delimitación del concepto de estilo de aprendizaje como constructo susceptible de ser identificado, de ahí que la polémica en torno a su validez permanezca aún sin resolver. Esta problemática nos hizo darnos cuenta de la necesidad de utilizar una metodología mixta para que fuera más completa en cuanto a las estrategias de recogida de datos y para que integrara tanto las aportaciones de los estudios relacionados con la enseñanza de lenguas extranjeras como las técnicas utilizadas en el proyecto Spectrum.

En el caso de la autoestima, nos encontramos con un panorama igualmente controvertido en términos de dificultad, en este caso, para distinguirlo de otras variables afectivas a la que se encuentra ligada como puede ser la ansiedad. No solamente eso, ya que entran en juego aspectos de la personalidad que pueden interferir en su reconocimiento. Además, al decidir concentrarnos en la autoestima académica, no podemos obviar el hecho de que el aprendizaje de una lengua extranjera implica una presión añadida, motivada por el conocimiento limitado que de ésta tienen sus aprendientes. Efectivamente, al tratar la autoestima estábamos entrando de lleno en el terreno de las creencias de los alumnos y explorar un ámbito así no es tarea fácil.

No podemos negar que visto lo intrincado del objeto de estudio que habíamos elegido, mucho más complejo de lo que habíamos sospechado en un principio, acometer la investigación nos resultara ciertamente intimidante en un principio. Sin embargo,

tampoco podíamos obviar que abordar los estilos de aprendizaje y su relación con la autoestima académica eran para nosotros cuestiones primordiales y que afectaban de forma muy directa a nuestras clases. De hecho, nuestro estudio surgió de una situación académica muy concreta. Hace algo más de cinco años nos asignaron un curso cuya responsable acababa de abandonar por motivos personales y cuya metodología no se correspondía con nuestro estilo de enseñanza al estar basada única y exclusivamente en el método de gramática-traducción. Curiosamente, sobre un grupo de unos casi cien estudiantes, algunos de ellos, sí conseguían comprender y comunicarse en español. Pero lo que nos resultó todavía más sorprendente fue que otros alumnos, que habían demostrado una motivación y un esfuerzo similares a lo largo del curso, lograban resultados muy diferentes y no conseguían superar sus evidentes dificultades para expresarse en la lengua estudiada. Este hecho motivó nuestro interés por comprender el papel que juegan las diferencias individuales en el proceso de aprendizaje de una lengua y, más concretamente, los estilos de aprendizaje. Es decir, el origen de nuestra investigación vino dado por la constatación de un doble desajuste. Por un lado el que existía entre nuestro estilo de enseñanza y el curso que debíamos impartir, ya que la metodología aplicada era excesivamente gramatical, especialmente para el nivel al que iba dirigido que era de principiantes absolutos. Por otro lado, el desajuste entre los estudiantes y el método aplicado, dados los efectos tan dispares que observamos en los estudiantes cuyo diferente nivel de rendimiento sospechábamos estaba determinado en muchos de los casos por un método que no atendía a su diversidad intelectual. Es decir, tal y como explica Tudor (1996:126-7): *Virtually all teaching methods incorporate a learning style bias, and thus tend to favour one set of learning style preferences over another, and the same is likely to apply to the teaching style of most teachers: both factors therefore need to be taken into account in the attempt to make teaching responsive to students' learning style preferences.*

Este curso despertó también nuestra preocupación por la autoestima académica, ya que era patente la inseguridad que muchos de los alumnos experimentaban en español y, además, el comentario reiterativo durante muchas de las clases era lo difícil que les resultaba aprenderlo. Un dato que no deja de ser sorprendente, si consideramos que se trataba de estudiantes que tenían el francés como lengua materna. Además, aproximadamente a mitad del curso, uno de los estudiantes que menos participaba se dirigió a nosotros después de las clases para decirnos que no comprendía nada y que se

sentía muy perdido en las clases e incapaz de aprender. Conversamos durante un rato e intentamos animarlo para que se convenciera de que era capaz de seguir el ritmo del curso. La clase siguiente este alumno apareció con todos los trabajos que habíamos ido pidiendo hasta aquel momento hechos y, por primera vez, estaba más atento y participativo. Aunque al final no aprobó y su entusiasmo fue decayendo conforme la dificultad del curso avanzaba, nos hizo reflexionar mucho sobre la influencia que nuestra conversación hubiera podido tener en su cambio de actitud y hasta qué punto las creencias de los estudiantes pueden beneficiar o bloquear su aprendizaje. De ahí nuestro interés por la teoría de las inteligencias múltiples, ya que nos preocupaba el que no estuviéramos favoreciendo los canales de aprendizaje de todos los participantes y pensamos que las aportaciones de una teoría que, además de proceder de la psicología había propiciado proyectos educativos en esta línea, podrían guiar nuestro trabajo. De hecho, intentar que las diversas formas de aprender estén representadas en nuestras clases puede servir para mejorar factores afectivos tales como la autoestima o la motivación, lo que incidiría en el rendimiento académico.

Si bien durante todo el desarrollo de este trabajo fuimos más que conscientes de la dificultad implícita en el objeto de estudio que habíamos elegido, también sabíamos que enfrentarnos a las diferencias individuales de los estudiantes en lo relativo a sus estilos y a su autoestima académica representaba para nosotros una preocupación didáctica fundamental y, en este sentido, no podemos más que asentir con Goodall (2008:87) cuando dice cómo: *You write what you have been attracted to and convinced by. You write what you have read as meaningful; you interpret what you have read as a meaningful pattern. The story you write will be part of the larger story of who you are, where you've been, what you've read and argued over, what you believe in and value, what you feel compelled to name as significant.*

Por tanto, en nuestro estudio coincidieron diversas variables difíciles de delimitar y estudiar por lo que la experiencia del Proyecto Spectrum fue fundamental para ayudarnos a responder a la cuestión clave de nuestro trabajo ¿cómo nos podía ayudar la teoría de las inteligencias múltiples a diseñar una metodología que tuviera en cuenta las diferentes competencias de los alumnos? Así, el objetivo general de esta investigación era aplicar técnicas de enseñanza basadas en esta teoría en nuestra asignatura de

Español Lengua Extranjera con el fin de comprobar su eficacia, ventajas o inconvenientes y sus efectos sobre el alumnado.

Si bien en nuestro estudio obtuvimos resultados positivos, no podemos generalizar las conclusiones más allá de nuestra muestra. Al realizar el análisis de datos, ya explicamos cómo, desde el punto de vista cuantitativo, es decir, en lo relativo al rendimiento académico, la intervención resultó eficaz. Efectivamente, el grupo experimental obtuvo calificaciones mejores. Pero no sólo eso, ya que, además, los alumnos del grupo experimental tuvieron puntuaciones más similares. Por el contrario, las notas del grupo de control presentaban una mayor dispersión, con valores más extremos, es decir, se acentuaron las diferencias entre los estudiantes con puntuaciones altas y bajas. En otras palabras, el tratamiento sirvió para que los participantes del grupo experimental tuvieran notas más equilibradas en conjunto, con lo que el hecho de ofrecer actividades que apelaran a las diferentes inteligencias habría servido para favorecer el aprendizaje de un mayor número de alumnos en este grupo. Por el contrario, en el grupo de control, trabajar únicamente con tareas que explotaban la inteligencia lingüística, habría significado limitar o dificultar el aprendizaje de aquellos estudiantes cuyas inteligencias predominantes eran otras. Efectivamente, esta era la motivación principal que animó nuestro trabajo: favorecer el aprendizaje de todos los alumnos apelando a las diferentes inteligencias de forma que todos se sintieran representados y pudieran mejorar su rendimiento dado que: *A broad understanding of learning environments and learning styles will enable students to take control of their learning and to maximize their potential for learning. And a teacher who truly understands culture and learning styles, and who believes that all students can learn, will offer opportunities for success to all students (Guild 1994) (Reid, 1998: xiv).* Es decir, como profesores, estamos obligados incluir actividades que apelen a los diferentes estilos si queremos favorecer realmente el aprendizaje de nuestros estudiantes.

De hecho, al valorar las diferencias individuales favorecemos la inclusión, como muestra nuestro estudio, ya que al potenciar las diferentes inteligencias ofrecemos a todos los estudiantes la oportunidad de aprender a través de sus puntos fuertes, al crear un aula que intente dar cabida a todos los alumnos o en la que, por lo menos, todos puedan encontrar su sitio. Además, desde un punto de vista antropológico, no debemos

olvidar que enseñamos nuestra lengua a extranjeros con códigos culturales muy diferentes a los nuestros y que pueden valorar competencias muy distintas a las nuestras, o que proceden de tradiciones educativas que no compartimos. Por ejemplo, en el caso de los alumnos árabes que hemos tenido en nuestras clases hemos observado que sienten un auténtico rechazo a escribir, sin embargo, tienen muy desarrollada la memoria y son capaces de recordar con precisión frases o pasajes enteros en un ejercicio de comprensión auditiva sin necesidad de tomar notas escritas. Probablemente en un examen escrito estos alumnos estarían en desventaja respecto a los otros. También podemos encontrarnos con estudiantes que sienten un cierto rechazo hacia juegos o actividades comunicativas, ya que necesitan trabajar la gramática de forma explícita para sentirse seguros en la clase, quizás porque esto entronca con la metodología con la que han aprendido otras lenguas. Por eso, no sólo es importante valorar un abanico de capacidades más amplio para que todos puedan sentirse valorados en el grupo, sino tener en cuenta cuáles son los puntos fuertes de nuestros alumnos, cómo aprenden mejor.

Precisamente, cuando estábamos preparando este trabajo leímos una noticia sobre el desarrollo de orquestas infantiles en los barrios pobres de Venezuela. Un proyecto que se inició hace más de treinta años y cuyo modelo se ha exportado a una veintena de países. Dentro de este proyecto es más que curioso el caso del coro Manos Blancas, integrado por niños sordos que logran interpretar música. Una idea que se originó casi por casualidad ya que una niña sorda, Estefanía, entró en la escuela y, por señas, dijo que quería aprender. Los responsables la dijeron que eso no era posible pero que podía quedarse en la escuela y observar. Al poco tiempo, los profesores se dieron cuenta de que Estefanía respondía a impulsos singulares y sobre todo que esas señales, cualesquiera que fueran, le hacían disfrutar. Esa niña se convirtió así en la pionera de un coro que actúa regularmente por toda Venezuela. Su actuación es tan sencilla como emocionante: a su lado, niños con voz cantan. Ella y otros niños discapacitados mueven las manos y traducen a su lenguaje lo que suena al tiempo. Los responsables de estas orquestas y del coro destacaban precisamente cómo lo novedoso de este proyecto era la inclusión de todos, reivindicando con ello la función social de la educación.

Esta iniciativa tiene mucho que ver con la teoría que nos ocupa ya que ésta insiste precisamente en aprender a reconocer las habilidades de nuestros alumnos y quizás pueda ayudarnos también para desarrollar proyectos con estudiantes discapacitados o para integrar también a alumnos adultos que se acercan a las clases con un recuerdo negativo de la educación, calificados quizás como “malos estudiantes” y juzgados por lo que no saben hacer en vez de destacar sus habilidades. En este sentido, recordemos cómo en nuestro estudio, habíamos planteado la hipótesis de que podríamos mejorar la imagen que los estudiantes tenían respecto a su competencia en español a través de actividades que les permitieran aprender a través de sus inteligencias, dado que la falta de autoestima académica era uno de los problemas que afectaban de forma negativa a nuestros grupos. En este caso, la intervención sirvió para que el grupo experimental mejorara en su forma de autoevaluarse frente al grupo de control que tendió a valorarse peor. Si bien ambos siguieron subestimando sus capacidades, esta tendencia se volvió menos acusada en el caso del grupo experimental. Por ello, la discreta mejoría que presentó dicho grupo después del tratamiento nos resulta alentadora ya que nos parecía difícil poder modificar las creencias de los estudiantes dada la brevedad del estudio. En relación con esto, nos gustó especialmente que una de las estudiantes, cuya autoestima era muy inferior a su competencia real en español, destacara en el cuestionario final al referirse a las clases que: “Es un curso muy agradable e interactivo y el hecho de hacer ejercicios riendo es original”. En su caso concreto, no solamente valoró de forma más positiva su nivel de español en dicho cuestionario, sino que además se había encontrado a gusto en las clases. Efectivamente, el ambiente durante las clases en el grupo experimental mejoró notablemente mientras que en el grupo de control, los estudiantes tendieron a dividirse en dos bandos: por un lado, los que tenían mejor nivel y que participaban en clase con normalidad, y, por otro, los que tenían más dificultades para comunicarse y que, paulatinamente, se fueron aislando del resto. Este hecho puede ser motivo de reflexión sobre la relación que puede existir entre los estilos de aprendizaje y las variables afectivas y, sobre todo, cómo pueden ayudar estos a resolver conflictos emocionales propios del estudiante de lenguas. Por ejemplo, Tudor (1996:108) reseña cómo el estudio de factores afectivos tales como la ansiedad podría realizarse explorando los estilos de aprendizaje de forma que se tuvieran en cuenta: *possible mismatches between learners’ cognitive style or learning preferences and the methodology being used, and evaluate the affective reactions which this might give rise to.*

Hay que destacar también cómo los participantes de ambos grupos se implicaron y prepararon muy bien los exámenes orales que habíamos basado en las propuestas de Lazear (2004) y Armstrong (2000) y que adoptaron la forma de proyectos en nuestros cursos. De hecho, ya hemos citado cómo la gran mayoría de los propios alumnos propusieron en los cuestionarios finales desarrollar proyectos similares a los aplicados en el programa. En este sentido, puede ser interesante seguir trabajando en el diseño de pruebas de este tipo que tengan en cuenta las diferentes inteligencias. Una evaluación inspirada en los presupuestos de las inteligencias múltiples facilita tanto a profesores como alumnos herramientas para sistematizar la evaluación continua sobre las propias competencias: los primeros reflexionan sobre su forma de enseñar y los segundos pueden descubrir cómo apoyarse en sus puntos fuertes para desarrollar áreas en las que encuentran mayor dificultad. El aprendizaje se vuelve así mucho más significativo porque permite al alumno relacionarlo con sus propias capacidades. Esto además puede servir para vencer barreras que bloquean al aprendiz de lenguas como, por ejemplo, el miedo al error. Al dejarle tomar como puntos de apoyo las inteligencias en las que destaca, la teoría de las inteligencias múltiples puede ser una vía para infundirle la confianza necesaria para dominar la lengua. Un ejercicio que puede repercutir positivamente en la integración de alumnos especiales, que presentan problemas de aprendizaje por discapacidades físicas o de otra índole. De la misma forma que se han desarrollado programas para estas poblaciones en la educación general, podría explorarse sus aplicaciones en el caso particular de la enseñanza de lenguas.

De esta manera, elaborar una evaluación consecuente con las diferencias individuales implica un cambio de perspectiva que valore a los alumnos en términos de superación y evolución personal. Gardner (2001:214) se identifica con metodologías como el Aprendizaje Cooperativo cuando afirma: *El conocimiento no tiene por qué ser competitivo*. La evaluación tampoco debería serlo. Por ello, hay que apostar por un paradigma cualitativo que permita a los alumnos demostrar lo que saben y pueden hacer en el lenguaje de las inteligencias que les sean más familiares. Romper con el monopolio de las formas tradicionales de evaluación pasa por privilegiar procesos que demuestren la autonomía del alumno en todas las fases de su aprendizaje. Para tener en cuenta un abanico más amplio de habilidades será necesario recurrir a otros procedimientos para evaluar en los que se vea estas competencias en acción como: entrevistas, portfolios, muestras de trabajo, proyectos, etc.

Si bien ya hemos discutido sobre los efectos que el estudio tuvo sobre los participantes, nos resulta imprescindible hacer una reflexión final sobre lo que nos aportó como docentes. Efectivamente, una de las tantas dimensiones que encierra la labor de todo profesor de idiomas es la de investigador:

Most ESOL [i.e. EFL/ ESL] teachers are natural researchers. We're used to working out the needs of our students, evaluating the effects of particular approaches, spotting things that work or don't work and adjusting our teaching accordingly. Very few teachers approach their work mechanically and nearly all of us reflect on what we do in the classroom.

(Richards, 2003:232)

Si bien como profesores desarrollamos de una forma más o menos instintiva la tendencia a observarnos, reflexionar y corregirnos de forma natural, el reto para nosotros al realizar el estudio consistió en aprender a realizar este proceso de forma estructurada y que estas reflexiones, que pueden ser hasta cierto punto casuales y puntuales, fueran rigurosas. Probablemente, esta fue una de las aportaciones más importantes de la tesis a nivel personal: el aprender a ser sistemático para estudiar e intentar mejorar nuestra metodología y, con ello, tener una visión de conjunto de elementos, aparentemente inconexos, pero que, interpretados de forma adecuada, permiten hacer un análisis más completo del que haríamos simplemente como profesores. Dada la dificultad evidente que entraña ser profesor e investigador al mismo tiempo, uno de nuestros principales objetivos fue trabajar para que pedagogía e investigación en vez de interferirse pudieran integrarse de una forma productiva dado que: *Good research can be good pedagogy, and good pedagogy can itself be good research* (Allwright,1988:258). Para nosotros fue extremadamente útil el que pudiéramos explorar en nuestras clases un concepto teórico que nos preocupaba y sobre el que queríamos profundizar, el que hubiera ese camino de ida y vuelta entre teoría y práctica, no como aspectos disociados ni viendo la investigación como algo ajeno sino como la base para guiar y asesorar nuestra labor didáctica. En este sentido, sería interesante que los profesores de idiomas tuvieran acceso a una formación como investigadores porque, frecuentemente, y de forma errónea se tiende a ver la investigación como algo desligado de lo que sucede en las clases cuando en el fondo, es la base que las sustenta. Así, el trabajo de campo nos ayudó a articular la forma de encontrar respuesta a nuestras preocupaciones didácticas. Nuestro interés por los estilos

de aprendizaje comenzó de una forma intuitiva y con el estudio pudimos tener una visión más completa, gracias a la comunicación entre investigación y práctica docente:

We are by no means the only educationally oriented researchers to learn this lesson. Indeed, one of the most productive developments of the past decade has been the extent to which researchers and practitioners concerned with education have worked together, the extent to which practice has contributed substantively to research, and the ways in which theory has been strengthened through attention to effective practice (McGilly, 1994). Beyond question, these bridges have strengthened both sides of the enterprise.

(Gardner, Feldman, Krechevsky, 1998a:140)

De este modo, al adoptar también el papel de investigador, tareas que habíamos diseñado como profesores y que, en un principio, no habíamos planteado como instrumentos para nuestro estudio se volvieron, sin embargo, enormemente informativas. De hecho, nos dimos cuenta, progresivamente, de cómo no era tan importante el tipo de actividad que propusiéramos, sino más bien aprender a desarrollar el punto de vista de investigador para saber interpretar y obtener información relevante, prestando atención a las diferentes formas en las que los estudiantes abordaban una misma tarea. Esto sucedió especialmente con la actividad en la que los estudiantes tenían que preparar una noticia y explicarla al resto de la clase. Nuestro objetivo inicial era puramente lingüístico, ya que queríamos reforzar el uso de los tiempos del pasado. De hecho, no dimos pautas sobre la forma en la que tenían que hacerlo, simplemente indicamos el tiempo del que disponían, que podían elegir hacerlo de forma individual o en parejas o grupos y que tenía que ser una noticia relativo al mundo hispano. Conforme los participantes presentaban sus noticias semanalmente, vimos cómo lo hicieron apoyándose en sus inteligencias predominantes. Así traían fotos, preparaban esquemas, escenificaban lo ocurrido asumiendo el papel de los implicados en la noticia, organizaban un telediario para entrevistar a los protagonistas, etc. La importancia de no obviar el proceso en la resolución de las tareas, aparte de su resultado final, estaba también entre las apreciaciones de la puesta en práctica del Proyecto Spectrum:

Our most effective Spectrum tasks came from observations of what the children were already doing, what they liked to do, and the nature of their interactions with one another and with the teachers. Often, the simplest household materials or interactive games worked the best –glitz in the eye of the often pint-sized beholder.

Or consider our initial focus on tasks that tapped the intelligence. Not only did we discover that there was no ready mapping from intelligence to domain; we soon learned that the ways in which children approached tasks could be as revealing as the particular content of a task.

(Gardner, Feldman, Krechevsky, 1998a:139)

El trabajo nos ha ayudado también a reflexionar y comprender un poco más cómo aprenden nuestros alumnos, recordarnos que nos dirigimos a un público heterogéneo por definición. Dinámicas que con un grupo son un éxito pueden tener el efecto contrario con otro grupo. No en vano, una de las preguntas que muchas veces nos asalta al tener distintas clases sea ¿Por qué haciendo las mismas actividades con dos grupos similares tenemos diferentes resultados? La consecuencia es que muchas veces los propios profesores decidimos adaptar las actividades porque intuimos que necesitamos hacer esos cambios para que la clase funcione. De una forma instintiva estamos quizás adaptándonos a las diferencias individuales de nuestros alumnos y con el estudio tratamos de sistematizar u ordenar lo que en ocasiones no son sino intuiciones o reflexiones. Por ello, nosotros como profesores también deberíamos reflexionar sobre cuál puede ser la mejor forma para dar cabida en nuestras clases a una metodología que tenga en cuenta dicha diversidad y que no sea producto de la casualidad. De la misma forma que los alumnos tienen que adaptarse a nuestro estilo de enseñanza, inevitablemente marcado por nuestro propio estilo de aprendizaje, también nosotros debemos pensar en cómo ajustarnos a sus necesidades. Por ello, el haber realizado un seguimiento del grupo experimental durante la primera fase del estudio para identificar sus inteligencias, nos ayudó para tenerlo en cuenta durante la segunda fase, y saber cuáles eran los puntos fuertes de nuestros alumnos que podríamos así explotar para mejorar la comprensión y la transmisión de contenidos. Cabría reflexionar aquí sobre cómo los propios profesores tendemos a favorecer a aquellos estudiantes cuyos puntos fuertes se asemejan a los nuestros, por lo que es importante valorar un espectro más amplio de capacidades. Efectivamente, a lo largo del estudio, el hecho de tener que preparar actividades acordes con las diferentes inteligencias nos hizo darnos cuenta de cómo evitábamos sistemáticamente aquellas que se alejaban de nuestro propio perfil, en nuestro caso particular, las que implicaban las inteligencias visual-espacial y corporal-cinestésica. Es decir, si hubiéramos tenido la suerte de ser coetáneos de Albert Einstein y éste hubiera querido aprender español con nosotros, probablemente lo habría pasado

bastante mal si tenemos en cuenta su famosa frase “Si no puedo dibujarlo, es que no lo entiendo” ya que nosotros, no hubiéramos potenciado las inteligencias en las que él destacaba. Así pues, el estudio no sólo implicó observar los efectos que tenían sobre los participantes las dinámicas que se alejaban de sus puntos fuertes, sino que también nos hizo ser conscientes de cómo nuestras propias preferencias nos podían llevar a prejuzgar el éxito o fracaso de tareas concretas y, en ocasiones, directamente a excluirlas. En este sentido, esto supuso un auténtico ejercicio de autoevaluación que nos llevó a enriquecer la metodología que aplicábamos en otros cursos y, con ello, a integrar elementos que apelaban a otras inteligencias diferentes de las que nos servíamos habitualmente. Digamos que, de la misma manera que resulta difícil casi imposible escoger únicamente un manual para preparar nuestras clases, ya que nos veríamos tremendamente limitados, la teoría de las inteligencias múltiples puede complementar y mejorar otras metodologías. Con esto podemos evitar también la tendencia a encasillarnos como profesores, al obligarnos a salir del espectro de actividades en el que nos encontramos cómodos y explorar otras dinámicas.

El hacer el trabajo de campo nos obligó no solo a flexibilizar o ampliar nuestra metodología sino también a modificar algunas de nuestras creencias sobre los participantes. Así, nos permitió apreciar la diferencia que existía en ocasiones entre la imagen que como profesores nos habíamos formado de algunos alumnos, especialmente los más tímidos, cuya actitud durante el curso anterior habíamos malinterpretado tachándola de desinterés o distanciamiento y que, de una forma más o menos consciente, tendíamos a excluir de la dinámica de las clases debido a esta introversión. En este sentido, la investigación nos ayudó a ser conscientes de cómo nuestras creencias pueden influir de forma negativa en nuestra labor docente. Recordemos cómo la enseñanza de idiomas permite trabajar en la mayoría de los casos con grupos reducidos, en los que, en muchas ocasiones, el docente termina conociendo mejor a los alumnos más extrovertidos por una cuestión de personalidad. De ahí que la posibilidad de ampliar nuestro conocimiento de los estudiantes a través del estudio de sus estilos de aprendizaje fuera uno de los aspectos más positivos que destacaban los responsables del proyecto Spectrum y que, en nuestro caso, se confirmó plenamente: *After administering Spectrum tasks to several youngsters, one of our most gifted teachers said, “I have never known so much about the individual children in my class.” This teacher was able to use this knowledge in order to construct a more effective community, thereby*

productively bridging the often isolated entities of child and milieu (Gardner, Feldman, Krechevsky, 1998a:143). En nuestro caso, el observar a los participantes del grupo experimental para identificar sus inteligencias, fue determinante para aprender a conocerlos y valorarlos mejor, mientras que en el grupo de control, muchos de los participantes seguían siendo unos completos desconocidos para nosotros y, muchas veces, no sabíamos cómo motivarlos o ayudarlos durante las clases ya que ignorábamos cuáles eran sus puntos fuertes por lo que no podíamos explotarlos a su favor. En relación con esto, siempre recordamos la anécdota que contaba una de nuestras colegas sobre su marido, ya que éste después de asistir durante unos meses a clase de español, la única actividad que le había gustado y de la que se acordaba había sido un juego basado en la mímica. De la misma forma, en los cuestionarios finales, muchos de nuestros estudiantes destacaban positivamente aquellas actividades que implicaban sus inteligencias, y las recordaban como significativas. Por tanto, el conocimiento de los estilos de nuestros estudiantes puede ayudarnos a fomentar la motivación en las clases al saber qué tipos de dinámica van a funcionar mejor.

Este conocimiento no tiene por qué ser exhaustivo, como en el caso de una investigación que siempre es más rigurosa. Entre otras razones, porque resultaría impracticable en términos de gestión de tiempo, pero el hecho de que nosotros partiéramos de actividades integradas en la dinámica de las clases si nos puede servir para aplicar una dinámica similar con otros grupos y, aunque no hagamos un seguimiento tan intensivo, si poder al menos sondear los estilos de aprendizaje de nuestros alumnos. Para nosotros, una de los principales objetivos pedagógicos era poder encontrar una guía que pudiera integrarse al conjunto de principios metodológicos que tenemos en cuenta a la hora de planificar nuestras clases.

Por ello, la primera fase del estudio tanto en su desarrollo como en el momento de triangular los datos resultó ser la más difícil pero también interesante dado que los participantes no dejaron de sorprendernos positivamente y fuimos conscientes de hasta qué punto podían abordar una misma actividad de formas totalmente diferentes. Por ello, en la segunda fase fue muy instructivo el ver cómo los participantes preferían aquellas dinámicas que implicaban sus inteligencias, tal y como ellos mismos confirmaron en las encuestas y en el examen oral final. Esta correspondencia que observamos entre las actividades que preferían en función de su inteligencia revela la

utilidad de tener en cuenta los estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes como una fuente de información complementaria para enfrentarnos a la diversidad inevitable que caracteriza a los integrantes de un curso de lengua. Así, dicha información nos puede ayudar no a hacer un curso perfecto sino un curso más equilibrado en cuanto a competencias que entran en juego y a buscar formas alternativas para favorecer la comprensión de los alumnos. Todo ello sin caer en el peligro de encasillar a nuestros estudiantes y atribuirles solamente unas inteligencias concretas, ya que como vimos al describir sus perfiles, eran los estudiantes con perfiles más polarizados los que se mostraban más reacios a entrar en dinámicas alejadas de sus inteligencias, por lo que tenemos que basarnos tanto en la similitud como en la complementariedad con los perfiles de los alumnos a la hora de diseñar actividades para nuestras clases.

Si bien podemos hacer un balance positivo del estudio, no podemos obviar cómo también nos vimos limitados tanto en términos de tiempo como en recursos. De hecho, disponer de un mayor número de clases para desarrollar las dos fases del estudio nos hubiera permitido ser más precisos al identificar los perfiles de los estudiantes y hubiéramos podido desarrollar un mayor número de actividades a tal efecto. Asimismo, también nos hubiera gustado replicar el estudio con otros grupos y, sobre todo, poder trabajar con otros profesores, tanto de lenguas como de otras disciplinas, dentro del marco de una investigación-acción para poder evaluar nuestras diferencias en cuanto a inteligencias y poder colaborar con otros docentes cuyos puntos fuertes pudieran complementarnos. Además, al no hacer explícito el estudio, no pudimos llevar a cabo los centros de aprendizaje, algo que suplimos en cierto modo con los exámenes que se asemejaban más a proyectos que a exámenes tradicionales y que, visto el éxito que tuvieron, constituyen un buen punto de partida para incluir tareas de ese tipo durante las clases que integren los diferentes estilos. Por ello, desarrollar los centros de aprendizaje siguiendo el modelo del Proyecto Spectrum en un aula de lenguas puede ser una estrategia muy interesante para observar los estilos de los estudiantes de forma directa. Nosotros desarrollamos algunas ideas pero que, finalmente, desechamos dadas las condiciones ya citadas de nuestro estudio. En este sentido, falta desarrollar materiales, diseñar programas y pilotar proyectos de evaluación a la luz de la teoría de las inteligencias múltiples, pero, sobre todo, debemos reflexionar sobre cómo rectificar y mejorar sus implicaciones educativas para incorporarlas con éxito en nuestras clases. Dicha teoría y los proyectos educativos que ha generado no nos responden a todas las

cuestiones que como profesores nos hacemos, pero sí nos han proporcionado pautas sobre cómo enfrentarnos a las diferencias individuales en el aula. Así, su mayor aportación sea, precisamente, no darnos la solución definitiva sobre como despejar las incógnitas, sino ayudarnos a replantear la forma en la que debemos abordar la investigación.

En este sentido este trabajo ha servido para responder a algunas de las preguntas que nos planteábamos al iniciarlo y que, en aquel momento, tenían sólo la forma de intuiciones. Pero de lo que no cabe duda es que ha abierto otros muchos interrogantes dado que: *However, exploring the role of subjective needs in language learning should not be seen as having to produce a neat, flow-chart based set of procedures: It has far more to do with the recognition and respect of human difference and the attempt to work with this diversity in a flexible and constructive manner (Tudor 1996:98)*. Así, ha suscitado en nosotros el deseo de abordar de forma sistemática otras de las muchas cuestiones que atañen a la dinámica de nuestras clases. La tesis nos ha enseñado una metodología de trabajo para abordar problemas concretos cuyo seguimiento y análisis puede repercutir favorablemente en el desarrollo de nuestras clases. Con ello, nos ha llevado a reflexionar sobre aspectos de nuestra práctica docente que de otra forma no hubiéramos cuestionado y que, si bien las conclusiones a las que nos han conducido, no suponen una respuesta definitiva, si pueden aportar otra pieza en la compleja tarea que supone comprender el rol de los estilos de aprendizaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera en un contexto formal.

Bibliografía.

- Allwright, D. (1988): *Observation in the Language Classroom*. New York: Longman.
- Anastasi, A. (1994): "Differential psychology" en Corsini, R.J. (ed.), *Encyclopedia of psychology* (2ª ed., Vol.1). New York: John Wiley: pp. 419-423.
- Anastasi, A. (2004): "La inteligencia como una cualidad de la conducta" en Sternberg, R. y Detterman, D. (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide: pp. 37-40.
- Andersen, R W. (1983): "Transfer to somewhere" en Gass, S. y Selinker, L. (eds.) *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Anderson, A. y T. Lynch. (1988): *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
- Andreas, S. y Faulkner, C. (1996): *NLP. The New Technology of Achievement*. Londres: Nicholas Brealy.
- Aoki, N. (2000): "La afectividad y el papel de los profesores en el desarrollo de la autonomía del alumno" en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 159-171.
- Arcos, M. (2007): "Tasks and activities to promote self-esteem in the English primary classroom" en Rubio, F. (ed.) (2007): *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: pp. 160-179.
- Armstrong, S. (2002): "The Key Learning Community: Cultivating Multiple Intelligences" http://www.edutopia.org/php/interview.php?id=Art_963 [fecha de consulta: 25/01/2007]
- Armstrong, T. (1994): "Multiple Intelligences: Seven Ways to Approach Curriculum" http://www.thomasarmstrong.com/articles/7_ways.htm [fecha de consulta: 30/05/07]
- Armstrong, T. (1999): *Seven kinds of smart: Identifying and developing your multiple intelligences*. New York: Penguin Putnam Inc.
- Armstrong, T. (2000): *Multiple Intelligences in the Classroom*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arnold, J. (2000a): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, J. (2000b): "Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas" en Arnold, J. (ed.): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 277-294.

- Arnold, J. (2006): *Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*.
http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/arnold.htm
[fecha de consulta: 02/09/08]
- Arnold, J. (2007a): "Self-concept as part of the affective domain in language learning" en Rubio, F. (ed.) *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: pp. 13-29.
- Arnold, J. (2007b): "Inteligencia cinética-corporal: al aula de ELE con el cuerpo en mente" *Didactired, CVC*,
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/mayo_07/07052007a.htm
[fecha de consulta: 17/07/07].
- Arnold, J. y Brown, H.D. (2000): "Mapa del terreno" en Arnold, J. (ed.) (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C. U. P.: pp. 19-41.
- Arnold, J. y Fonseca Mora, M. C (2004): "Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective", *IJES, International Journal of English Studies*, 4 (1), pp. 119-136.
- Asher, J.J. (1995): "A conversation with Dr. James J. Asher... TPR and Education", *Ideas for excellence*, 3 (4), pp. 1-4.
- Austin, J. L. (1962): *How to Do Things with Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ausubel, D.P. (1968): *Educational Psychology; A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ávila, J. (2007): "Self-esteem and language learning: the essential colour in the palette" en Rubio, F. (ed.) *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: pp. 68-90.
- Bailey, K.M. (1983): "Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies" en Seliger, H.W. y Long, M. H. (eds.): *Classroom oriented research in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House: pp. 67-103.
- Bailey, P., Onwegbuzie, A. J. y Daley, C. E. (2000): "Using learning style to predict foreign language achievement at the college level", *System*, 28, pp. 115-133.
- Ball, S.J. (1989): "Observación participante" en Husen, T. y Postlethwaite, T.N. (Dirs.) (1989-1993) *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Madrid: Vicens-Vives/MEC: pp. 4291-4295.

- Barnett, J.A. (2008): *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza-aprendizaje de inglés como lengua extranjera*. [Tesis doctoral] Universidad Complutense de Madrid.
- Barnett, J.A. y García, E. (2005): “La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica educativa: aplicación a la enseñanza-aprendizaje de inglés como segunda lengua.”
http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/barnett/barnett.htm
[fecha de consulta: 11/03/08]
- Bates, E., Dale, P.S. y Thal, D. (1995): “Individual differences and their implications for theories of language development” en Fletcher, P. y MacWhinney, B. (eds.) *The handbook of child language*. Oxford: Blackwell:pp. 96-151.
- Baumeister, R.F. (1999): “The nature and structure of the self: an overview” en Baumeister, R.F. (ed.) *The self in social psychology*. Philadelphia, PA: Psychology Press: pp. 1-20.
- Berman, M. (2000-2006): “Multiple Intelligences Revisited.”
http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/multintell1_michael.htm [fecha de consulta: 30/05/07]
- Berry, J. (2004): “Un enfoque transcultural de la inteligencia” en Sternberg, R. y Detterman, D. (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide: pp. 53-6.
- Bley Vroman, R. (1989): “What is the logical problem of foreign language learning?” en Gass, S. y Schachter, J. (eds.) *Linguistic perspectives on second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press: pp. 25– 48.
- Bloom, A. (1987): *The closing of the American mind - how higher education has failed democracy and impoverished the souls of today's students*. New York: Touchstone.
- Bolanos, P. (1999): “Patricia Bolanos on Multiple Intelligences, Projects, and Assessment”
<http://www.edutopia.org/patricia-bolanos-multiple-intelligences-projects-and-assessment> [fecha de consulta: 01/05/07]
- Borba, M y Borba, C. (1982): *Self-esteem: A classroom affair. Volume 2. More ways to help children like themselves*. San Francisco: Harper Collins.
- Boring, E.G. (1923): “Intelligence as the tests test it”, *New Republic*, 35, pp. 35-37.

- Brannen, J. (2005): "Mixed Methods Research: A Discussion Paper"
Southampton: ERSC National Centre for Research Methods.
<http://eprints.ncrm.ac.uk/89/1/MethodsReviewPaperNCRM-005.pdf>
[fecha de consulta: 03/06/09]
- Brodkey, D. y Shore, H. (1976): "Student personality and success in an English language program", *Language Learning*, 26, pp: 153-159.
- Brooks, R. (2002): "Foreword: Building a Non-Human Intelligence " en Fritz, S. (ed.) *Understanding Artificial Intelligence*. New York: Scientific American and Byron Preiss: pp. vii-ix.
- Brown, A. y Campione, J. (2004): "Inteligencia académica y capacidad de aprendizaje" en Sternberg, R. y Detterman, D. (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide: pp. 57-62.
- Brown, G. (1971): *Human teaching for human learning. An introduction to confluent education*. New York: The Viking Press.
- Brown, H. D. (1977): "Cognitive and affective characteristics of good language learners" en Henning, C. (ed.). *Proceedings of the Los Angeles Second Language Research Forum*. Los Angeles, CA: Department of English, University of California at Los Angeles: pp. 349-354.
- Brown, H. D. (1994): *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall.
- Brown, H.D. (2001): *Strategies for Success: A Practical Guide to Learning English*. New York: Longman.
- Brown, H.D. (2004): *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. White Plains, NY: Longman/ Pearson Education.
- Bryman, A. (2006): "Integrating quantitative and qualitative research: How is it done?", *Qualitative Research*, 6 (1), pp. 97-113.
<http://web1.ss.uci.edu/ssarc/pcs/webdocs/IntegratingQualandQuant.pdf>
[fecha de consulta: 03/06/09]
- Buendía, L., Colás, P. y Hernández, F. (1998): *Métodos de Investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Butler, P. (2006): "A review of the literature on portfolios and electronic Portfolios."
<https://eduforge.org/docman/view.php/176/1111/ePortfolio%20Project%20Research%20Report.pdf> [fecha de consulta: 12/07/2007]
- Calderón, M., Hertz-Lazarowitz, R. y Tinajero, J. (1991): "Adapting CIRC to multiethnic and bilingual classrooms", *Cooperative Learning*, 12, pp. 17-20.

- Cambourne, B.(1998): *The Whole Story: Natural Learning and the Acquisition of Literacy in the Classroom*. Auckland: Ashton Scholastic.
- Campbell, L. (1997): “How teachers interpret MI theory”, *Educational Leadership*, 55 (1), pp.14-19.
- Campbell, L., Campbell, B. y Dickinson, D. (2004): *Teaching and learning through Multiple Intelligences*. Boston, MA: Pearson Education, Inc.
- Canfield, J. y Wells, H.C. (1994): *100 Ways to Enhance Self-Concept in the Classroom*. Boston: Allyn and Bacon.
- Carrell, P. y Monroe, L. (1995): “ESL Composition and Learning Styles” en Reid, J. (ed.) *Learning styles in the ESL/ EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle:pp. 148-157.
- Carroll, J.B. (2004): “¿Qué es la inteligencia?” en Sternberg, R. y Detterman, D. (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide: pp. 69-72.
- Casal, S. (2007a): “The social dimension of identity and self-esteem in the foreign language classroom” en Rubio, F. (ed.) *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: pp. 91-104.
- Casal, S. (2007b): “Inteligencia interpersonal: «¿Qué tenemos en común? »” *DidactiRed, CVC*
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_07/19032007.htm
[fecha de consulta: 01/07/07]
- Castillo, G. (1973): *Left-handed teaching. Lessons in affective education*. New York: Holt.
- Catell, R. (1971): *Abilities. Their Structure, Growth, and Action*. Boston: Houghton Mifflin.
- Checkley, K. (1997): “The First Seven. . . and the Eighth: A Conversation with Howard Gardner”, *Educational Leadership*, 55 (1), pp. 8-13.
- Chen, J. (2004): “Theory of Multiple Intelligences: Is It a Scientific Theory?”, *Teachers College Record*, 106 (1), pp. 17-23.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N. (1981):“Principles and parameters in syntactic theory” en Hornstein, N. y Lightfoot, D. (eds.) *Explanation in linguistics: the logical problem of language acquisition*. London: Longman: pp. 123-146.

- Christison, M. A. (1995-6): “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> [fecha de acceso 30/05/07]
- Christison, M. A. (1996): “Teaching and learning languages through multiple intelligences”, *TESOL Journal*, 6, (1), pp. 10-14.
- Christison, M. A. (1998a): “An introduction to multiple intelligences theory and second language learning” en Reid, J. (ed.) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall/ Regents: pp. 1-14.
- Christison, M.A.(1998b): “Applying Multiple Intelligences Theory. In Preservice and Inservice TEFL Education Programs”, *English Teaching Forum* 36(2), p. 2 <http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no2/p2.htm> [fecha de consulta: 27/03/07]
- Christison, M.A. (1999): “Multiple Intelligences: Teaching the Whole Student”, *ESL Magazine*, 2 (5), pp. 10-13.
- Christison, M.A. (2005): *Multiple Intelligences and Language Learning. A Guidebook of theory, Activities, Inventories, and Resources*. San Francisco: Alta Book Center Publishers.
- Christison, M. A. y Kennedy, D. (2003-2004): “Multiple Intelligences: Theory and Practice in Adult ESL” <http://www.ericdigests.org/2001-1/multiple.html> [fecha de acceso 02/07/07]
- Clashen, H. y Muysken, P.(1986): “The availability of Universal Grammar to adult and child learners – the study of acquisition of German word order”, *Second Language Research*, 2, pp. 93 – 119.
- Cohen, A. (1998): *Strategies in Learning and Using a Second Language*. New York: Addison Wesley Longman.
- Cohen, A. (2002): “Preparing teachers for styles- and strategies-based instruction” en Crew, V., Davidson, C. y Mak, B. (eds.) *Reflecting on language in education*. Hong-Kong: The Hong Kong Institute of Education: pp. 49-69.
- Cohen, A. y Dörnyei, Z. (2002): “Focus on the language learner: Motivation, styles and strategies” en Schmitt, N. (ed.) *An introduction to applied linguistics*. London: Arnold: pp. 170-190.

- Cohen, A., Oxford, R. L. y Chi, J.C. (2006): "Learning Style Survey: Assessing Your Learning Styles" en Cohen, A. D. y Weaver, S. J. (eds) *Styles-and Strategies-Based Instruction: A Teacher's Guide*. Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota: pp. 15-21.
<http://www.tc.umn.edu/~adcohen/Cohen%20articles/2002%20%20Cohen,%20Oxford,%20&%20Chi%20Learning%20Style%20Survey.pdf>
[fecha de acceso 21/01/09]
- Constanzo, M. y Paxton, D. (1999): "Multiple assessments for Multiple Intelligences", *Focus on Basics*, 3 (A). <http://www.ncsall.net/?id=368>
[fecha de consulta: 27/06/07].
- Cooper, C. (2002): *Individual differences*. London: Arnold.
- Coopersmith, S. (1967): *The antecedents of self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Coustan, T., y Rocka, L. (1999): "Putting theory into practice", *Focus on Basics*, 3(A), <http://www.ncsall.net/?id=369> [fecha de consulta: 01/07/07]
- Covin, R., Donovan, L.A., y MacIntyre, P.D. (2003): "The relationship between self-esteem and performance when information regarding others' performance is available", *Journal of Social Psychology*, 143 (4), pp. 541-544.
- Crandall, J. (2000): "El aprendizaje cooperativo de idiomas y los factores afectivos" en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 243-61.
- Crew, V., Davidson, B. y Mak, B. (eds.) (2002): *Reflecting on language in education*. Hong-Kong: The Hong Kong Institute of Education.
- Cronbach, L.J. y Snow, R.E. (1977): *Aptitudes and instructional methods: A handbook for research on aptitude-treatment interactions*. New York: Irvington.
- Cuban, L. (2004): "Assessing the 20-Year Impact of Multiple Intelligences on Schooling", *Teachers College Record*, 106 (1), pp. 140-146.
- Currie, K. (2003): "Multiple Intelligence Theory and the ESL Classroom. Preliminary Considerations", *The Internet TESL Journal*, IX (4), <http://iteslj.org/Articles/Currie-MITheory.html> [fecha de consulta: 02/06/07]
- Damasio, A. (1999): *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. New York: G. P. Putnam's Sons.

- Davies, M.B. (2007): *Doing a successful research project: using qualitative or quantitative methods*. New York: Palgrave Macmillan.
- De Andrés, V. (2000): “La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas” en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 197-212.
- De Andrés, V. (2007): “Self-esteem and language learning: breaking the ice” en Rubio, F. (ed.) *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: pp. 30-67.
- De Raad, B. (2000): “Differential psychology” en Kazdin, A. E. (ed.) *Encyclopedia of psychology*. Oxford: American Psychological Association and Oxford University Press: pp. 41-44.
- De Santos, T. (2007): “ *Por acabar de una vez *para todas con *por* y *para*” Encuentro de profesores de ELE, 29 de junio. Bruselas: Instituto Cervantes.
- Denig, S. (2004): “Multiple Intelligences and Learning Styles: Two Complementary Dimensions”, *Teachers College Record*, 106 (1), pp. 96-111.
- Dickinson, D. (1998): “How technology enhances Howard Gardner’s eight intelligences” <http://www.america-tomorrow.com/ati/nhl80402.htm> [fecha de consulta: 05/02/07]
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Z. y Malderez, A. (2000): “El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras” en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 173-187.
- Ehrman, M.E. (1996): *Understanding Second Language Learning Difficulties*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ehrman, M.E. (2000): “Los límites del ego y la tolerancia a la ambigüedad en el aprendizaje de segundas lenguas” en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 87-104.

- Ehrman, M.E. (2001): "Bringing learning strategies to the learner: The FSI language learning consultation service" en Alatis, J.E. y Tan, A. (eds.) *Language in our time: Bilingual education and official English, Ebonics and standard English, immigration and the Unz Initiative*. Washington DC: Georgetown University: pp. 41-58.
- Ehrman, M.E. y Leaver, B.L. (2003): "Cognitive styles in the service of language learning", *System*, 31, pp. 391-415.
- Ehrman, M.E., Leaver, B.L. y Oxford, R.L. (2003): "A brief overview of individual differences in second language learning", *System*, 31, pp. 313-330.
- Eisner, E.W. (1994): "Commentary: Putting Multiple Intelligences in Context: Some Questions and Observations", *Teachers College Record*, 95(4), pp. 555-60.
- Eisner, E.W. (2004): "Multiple Intelligences: Its Tensions and Possibilities", *Teachers College Record*, 106 (1), pp. 31-39.
- Ellis, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford Applied Linguistics.
- Estes, W.K. (2004): "¿Dónde está la inteligencia?" en Sternberg, R. y Detterman, D. (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide: pp. 82-7.
- Eysenck, M. W. (1994): "Intelligence" en Eysenck, M. W. (ed.) *The Blackwell dictionary of cognitive psychology*. Cambridge, Massachusetts: Blackwell: pp. 192-193.
- Eysenck, M W. (2004a): *Psychology. An International Perspective*. New York: Psychology Press.
- Eysenck, M. W. (2004b): "¿Existe la inteligencia?" en Sternberg, R. y Detterman, D. (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide: pp. 88-91.
- Feldman, D. H. (1980/1994): *Beyond universals in cognitive development*. Norwood, NJ: Ablex.
- Fernández, E.M. (2006): *La centralidad del componente afectivo en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: un estudio sobre la experiencia de aprendizajes de alumnos italianos en un curso de español lengua extranjera*. [Memoria de máster] Universidad de León. *Redele*, 7 <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2007/ElisaFernandez.shtml> [fecha de consulta: 05/02/08]

- Fernández, J. y Santiago, J.(1998): "Second Language Acquisition: A short story", *Lynx: Panorámica de estudios lingüísticos. Issues in second language acquisition and learning*, 6, pp. 7-17.
- Flynn, S. (1987): A parameter-setting model of L2 acquisition. Dordrecht: Reidel.
- Flynn, J. R. (1987): "Massive IQ gains in 14 nations: What IQ tests really measure", *Psychological Bulletin*, 101, pp. 171-191.
- Flynn, J. R. (1994): "IQ gains over time" en Sternberg, R. J. (ed.) *Encyclopedia of human intelligence*. New York: Macmillan: pp. 617-623.
- Fogarty, R y Stoehr, J. (1996): *Integrating curricula with multiple intelligences*. Illinois: Palatine.
- Fonseca, C. (ed.) (2002): *Inteligencias múltiples; Múltiples formas de enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum.
- Fonseca, C. (2007): "Múltiples formas de enseñar español" Didactired, CVC http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_07/05022007a.htm [fecha de consulta: 13/06/07].
- Fonseca, C. y Toscano, C. (2007): "Fostering teenagers' willingness to learn a foreign language" en Rubio, F. (ed.) *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: pp.128-142.
- Ford, K.M. y Hayes, P.J. (2002): "On Computational Wings: Rethinking the Goals of Artificial Intelligence" en Fritz, S. (ed.) *Understanding Artificial Intelligence*. New York: Scientific American and Byron Preiss: pp. 5-17.
- Fries, C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fritz, S. (ed.) (2002): *Understanding Artificial Intelligence*. New York: Scientific American and Byron Preiss Visual Publications.
- Gahala, E y Lange, D. (1997): "Multiple intelligences. Multiple ways to help students to learn foreign languages", *Northeast Conference on the teaching of foreign languages, Newsletter*, 41.
- Galeano, E. (1997): *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo XXI de España editores.
- Galton, F. (1978): *Hereditary Genius*. London: Macmillan.
- García, C. (2002): *Redes: curso de español para extranjeros. Nivel 2*. Madrid: S.M.

- García, E. y Barnett, J.A. (2005): “La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica educativa: aplicación a la enseñanza-aprendizaje de inglés como segunda lengua”, *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 10 (7), http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/barnett/barnett.htm [fecha de consulta: 27/03/07].
- García, G. (2005): “Inteligencias Múltiples y didáctica de las lenguas extranjeras”, *Iberpsicología: Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de Psicología*, 10 (7) http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/garcia4/garcia4.htm [fecha de consulta: 27/03/2007]
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. London: Fontana Press.
- Gardner, H. (1993): *Histoire de la revolution cognitive. La nouvelle science de l'esprit*. Paris: Payot.
- Gardner, H. (1994): “Intelligences in Theory and Practice: A Response to Elliot W. Eisner, Robert J. Sternberg, and Henry M. Levin”, *Teachers College Record*, 95 (4), pp. 576-583.
- Gardner, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2004a): *The unschooled mind. How children think and how schools should teach*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2004b): “Audiences for the Theory of Multiple Intelligences”, *Teachers College Record*, 106 (1), pp. 212-220.
- Gardner, H. (2004c): “Reinventing our schools. A conversation with Howard Gardner” <http://www.ed.psu.edu/insys/ESD/gardner/Issues.html> [fecha de consulta: 05/02/07]
- Gardner, H., Feldman, D.H., y Krechevsky, M. (eds.) (1998a): *Building on Children's Strengths: The experience of Project Spectrum. (Project Zero Frameworks for Early Childhood Education, Vol. 1)*. New York: Teacher College Press.
- Gardner, H., Feldman, D.H., y Krechevsky, M. (eds.) (1998b): *Project Spectrum: Early learning activities (Project Zero Frameworks for Early Childhood Education, Vol. 2)*. New York: Teacher College Press.

- Gardner, H., Feldman, D.H., y Krechevsky, M. (eds.) (1998c): *Project Spectrum: Preschool assessment handbook (Project Zero Frameworks for Early Childhood Education, Vol. 3)*. New York: Teacher College Press.
- Gardner, H., Kornhaber, M. y Wake, W. (1996): *Intelligence: Multiple perspectives*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace.
- Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House.
- Gardner, R.C. y MacIntyre, P.D. (1993): "A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables", *Language Teaching*, 26, pp. 1-11.
- Ghosn, I. (1997): "Teaching EFL to Multiple Intelligences", Comunicación presentada en el 31st Annual Meeting of the Teachers of English to Speakers of Other Languages, 11-15 marzo, Orlando, FL.
http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/14/3e.pdf
[fecha de consulta: 16/01/07]
- Glaser, R. (2004): "La inteligencia como eficiencia adquirida" en Sternberg, R. y Detterman, D. (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide: pp. 97-104.
- Goleman, D. (1996): *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós.
- Golestani, N. et al. (2006): "Brain structure predicts the learning of foreign speech sounds", *Cerebral Cortex*, 17 (3), pp. 575-582,
<http://cercor.oxfordjournals.org/cgi/reprint/17/3/575.pdf>
[fecha de consulta: 06/04/07]
- Goodall, H.L. Jr. (2000): *Writing the New Ethnography*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Goodlad, J.I. (1984): *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw Hill.
- Goodnow, J. (2004): "Una perspectiva social de la inteligencia" en Sternberg, R. y Detterman, D. (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide: pp. 105-10.
- Gottfredson, L.S. (1997): "Why g matters: The complexity of everyday life", *Intelligence*, 24 (1), pp. 79-132.
- Greene, J. C. y Caracelli, V. J. (2003): "Making paradigmatic sense of mixed methods practice" en Tashakkori, A. y Teddlie, C. (eds.): *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. Thousand Oaks, CA: Sage: pp. 91-110.

- Greene, J. C., Caracelli, V. J., y Graham, W. F. (1989): "Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, pp. 255-274.
- Griffin, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco Libros.
- Grotjahn, R. (1987): "On the methodological basis of introspective methods" en Farther, C. y Kasper, G. (eds.) *Introspection in Second Language Research*. Clevedon Avon, England: Multilingual Matters: pp. 54-81.
- Guilford, J. P. (1967): *The nature of human intelligence*. New York: McGraw-Hill.
- Guiora, A., Brannon, R. y Dull, C. (1972): "Empathy and second language learning", *Language Learning*, 22, pp. 111-130.
- Haley, M. H. (2001): "Understanding learner-centered instruction from the perspective of multiple intelligences", *Foreign Language Annals*, 34 (4), pp. 355-367.
- Haley, M. H. (2004): "Learner-Centered Instruction and the Theory of Multiple Intelligences With Second Language Learners", *Teachers College Record*, 106 (1), pp. 163-180.
- Hannaford, C. (1995): *Smart moves: Why learning is not all in your head*. Arlington, VA: Great Ocean Publishers.
- Hatch, T. (2000): "What Does it Take to Break the Mold? Rhetoric and Reality in New American Schools", *Teachers College Record*, 102 (3), pp. 561-589.
- Heinsman, D.T. y Shadish, W.R. (1996): "Assignment methods in experimentation: when do nonrandomized experiments approximate answers from randomized experiments?", *Psychological Methods* 52 (2), pp. 146-155.
- Herman, J., Aschbacher, P., Winters, L. (1992): *A Practical Guide to Alternative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Heron, J. (1992): *Feeling and personhood: psychology in another key*. London: Sage.
- Herrnstein, R. y Murray, C. (1994): *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free Press.

- Heyde, A. (1977): "The relationship between self-esteem and the oral production of a second language" en Brown, H.D., Yorio, C. y Crymes, R. (eds.) *On TESOL '77: Teaching and learning English as a second language: Trends in research and practice*. Washington, D.C.: pp. 226-239.
- Hilgard, E. (1963): "Motivation in learning theory" en Koch, S. (ed.), *Psychology: A Study of Science* (vol. 5). New York: McGraw-Hill Book Company: pp. 253-283.
- Hill, J. (1972): *The Educational Sciences*. Detroit: Oakland Community College.
- Hinton, G.E. (2002): "How neural networks learn from experience" en Fritz, S. (ed.) *Understanding Artificial Intelligence*. New York: Scientific American and Byron Preiss: pp. 43-59.
- Hirsch, E.D, Jr. (1987): *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. New York: Houghton Mifflin.
- Hirsch, E.D, Jr. , Kett, J.F., Trefil, J. (2002): *The New Dictionary of Cultural Literacy*. New York: Howgton Mifflin.
- Hoerr, T. (2004): "How MI Informs Teaching at New City School", *Teachers College Record*, 106 (1), pp. 40-48.
- Hoffman, E. (1999): *The learning adventure*. Middlewich: Learn to Learn.
- Hooper Hansen, G. (2000): "Aprender con el corazón: la perspectiva de Lozanov" en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 229-242.
- Horn, J. (2004): "Algunas consideraciones sobre la inteligencia" en Sternberg, R. y Detterman, D. (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide: pp. 111-7.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. y Cope, J. (1991): "Foreign Language Classroom Anxiety", en Horwitz, E. K. y D. J. Young (eds.) *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall: pp. 27-36.
- Horwitz, E.K. y Young, D. J. (eds.) (1991): *Language anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Humphreys, L. (2004): "Describiendo al elefante" en Sternberg, R. J. y Detterman, D. (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide: pp. 118-22.
- Hunt, E. (2004): "El heffalump de la inteligencia" en Sternberg, R. y Detterman, D., (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide: pp. 123-30.

- Hymes, D. (1971): "Competence and performance in linguistic theory" en Huxley, R. y Ingram, E. (eds.) *Acquisition of languages: Models and methods*. New York: Academic Press: pp. 3-23.
- Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas:enseñanza, aprendizaje, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA.
- Jiménez, E. (2005): "Los factores afectivos en los programas de cursos. La motivación"[Memoria de máster] Universidad Antonio de Nebrija. *Redele*, 9
<http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/Esther%20Jimenez.shtml>
[fecha de consulta: 15/04/08]
- Johnson, R.B. y Onwuegbuzie, A. J.(2004): "Mixed methods research: a research paradigm whose time has come", *Educational Researcher*, 33(7), pp.14-26.
- Kakalios, J. (2005): *The Physics of superheroes*. New York: Gotham Books.
- Kallenbach, S. y Viens, J. (2004): "Open to Interpretation: Multiple Intelligences Theory in Adult Literacy Education", *Teachers College Record*, 106 (1), pp. 58-66.
- Kerka, S. (1999): "Multiple Intelligences and Career Development", *Trends and Issues*, 8, <http://www.calpro-online.org/eric/docs/tia00076.pdf>
[fecha de consulta: 20/01/09]
- Kerka, S. (2000): "Multiple Intelligences and Adult Education", *Trends and Issues*, 17, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/8f/3c.pdf [fecha de consulta: 06/03/07]
- Kinsella, K. (1995): "Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms" en Reid, J. (ed.) *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle: pp. 170-194.
- Kohn, A. (1994):"The Truth about Self-Esteem", *Phi Delta Kappa*, 76, pp. 272-283.
- Kohonen, V. (2000): "La evaluación auténtica en la educación afectiva de lenguas extranjeras" en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 295-309.
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, D.A. (1999): *Learning Style Inventory, Version 3*. Boston: TRG Hay/McBer.

- Kolb, D. A., Boyatzis, R. E. y Mainemelis, C. (2001): "Experiential learning theory: Previous research and new directions" en Sternberg, R. y Zhang, L.-F. (eds.) *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: pp. 227-247.
- Kornhaber, M. (2004): "Multiple Intelligences: From the Ivory Tower to the Dusty Classroom—But Why?", *Teachers College Record*, 106 (1), pp. 67-76.
- Kosko, B. (2002): "Fuzzy Logic" en Fritz, S., (ed.) *Understanding Artificial Intelligence*. New York: Scientific American and Byron Preiss: pp. 30-42.
- Krashen, S. (1978): "Individual variation in the use of the monitor" en Ritchie, W. (ed.) *Second language acquisition research*. New York: Academic Press: pp.175-183.
- Krashen, S. y Terrell, T. D. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krug, D., Davis, T. B. y Glover, J.A. (1990): "Massed versus distributed repeated reading: A case of forgetting helping recall?", *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 366-71.
- Julián, C. y Díaz, E. (2007): "Practical Activities to promote teenagers' self-esteem in the EFL classroom" en Rubio, F. (ed.) *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: pp. 181-191.
- Junqué, C., Bruna, O. y Mataró, M (2004): *Neuropsicología del lenguaje*. Barcelona: Masson
- Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: Ann Arbor.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Latorre, A., del Rincón, D. y Arnal, J. (1996): *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.
- Lazaraton, A. (2005): "Quantitative research methods" en Hinkel, E. (ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum: pp. 209-224.
- Lazear, D. (1991): *Seven Ways of Teaching: The Artistry of Teaching with Multiple Intelligences*. Illinois: Pallatine.
- Lazear, D. (2004): *Multiple Intelligence Approaches to Assessment. Solving the Assessment Conundrum. (Revised Edition)*. Carmarthen: Crown House.

- Lenat, D. (2002): "Programming Artificial Intelligence" en Fritz, S., (ed.) *Understanding Artificial Intelligence*. New York: Scientific American and Byron Preiss: pp. 23-9.
- Lessard-Clouston, M. (1997): "Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers", *The Internet TESL Journal*, vol. III (12).
<http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>
[fecha de consulta: 11/11/07]
- Levin, H. (1994): "Commentary: Multiple Intelligence Theory and Everyday Practices", *Teachers College Record*, 95 (4), pp. 570-575.
- Luhtanen, R. y Crocker, J. (1992): "A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's identity", *Personal and Social Psychology Bulletin*, 18, (3), pp. 302-318.
- MacIntyre, P. y Noels, K. (1994): "The good language learner: A retrospective review", *System*, 22, pp.269-280.
- Macintyre, P. et al. (1998): "Conceptualizing willingness to communicate in L2: a situational model of L2 confidence and affiliation", *The Modern Language Journal*, vol. 82 (4), pp. 545-562.
- Magnan, S. (ed.): *Challenges in the 1990s for college foreign language programs*. Boston MA: Heinle & Heinle.
- Maley, A. y Duff, A.(2005): *Drama Techniques. A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge University Press.
- Mariani, L. (1996). "Investigating Learning Styles", *Perspectives*, vol. XXI (2),
<http://www.learningpaths.org/papers/paperstyles.htm>
[fecha de consulta: 24/11/08]
- Marrero, B. (2004): "Un perfil del aprendiz de español como lengua extranjera" en Gómez Asencio, J. y Sánchez Lobato, J. (eds.) *Forma. Formación de formadores. Estrategias en el aprendizaje de E/LE*. Madrid: SGEL: pp. 97-124.
- Martín, E., Sánchez, N. y Sans, N. (2005): *Gente 3. Libro del Alumno*. Barcelona: Difusión.
- McGoey, K.E., y Du Paul, G.J. (2000): "Token reinforcement and response cost procedures: Reducing the disruptive behavior of preschool children", *School Psychology Quarterly*, 15, pp. 330-343.

- Meisel, J. (1991): "Principles of Universal Grammar and strategies for language learning: some similarities and differences between first and second language acquisition" en Leubank, L. (ed.) *Point Counterpoint. Universal Grammar in second language*. Amsterdam: John Benjamins: pp. 231-276.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya.
- Morchio, M.J. (2004): "Enseñanza de una lengua extranjera desde las inteligencias múltiples"
<http://www.fimte.fac.org.ar/doc/15cordoba/Morchio.doc>
[fecha de consulta: 20/05/07]
- Moskowitz, G. (2000): "La mejora del desarrollo personal: trabajando con actividades humanísticas" en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 197-212.
- Nava, A. y Park, C. C. (1995): *Educating Americans in a Multiethnic Society*. New York: McGraw-Hill.
- Nicholson-Nelson, K. (1988): *Developing Students Multiple Intelligences*. New York: Scholastic.
- Noble, T. (2004): "Integrating the Revised Bloom's Taxonomy With Multiple Intelligences: A Planning Tool for Curriculum Differentiation", *Teachers College Record*, 106 (1), pp. 193-211.
- Norton, B. y Toohey, K. (2001): "Changing perspectives on good language learners" *TESOL Quarterly*, 35 (2) pp. 307-322.
- Nunan, D. (1992): *Research Methods in Language Learning*. New York: Cambridge University Press.
- O'Connor, J. y Seymour, J. (1990): *Introducing Neuro-Linguistic Programming. The New Psychology of Personal Excellence*. Londres: HarperCollins.
- Oller, J. W. (1981): "Language as intelligence?", *Language Learning*, 31 (2), pp. 465-492.
- O'Malley, J. y Uhl, A. (1990): *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- O'Neil, J. (March 1999): "Core knowledge and standards: A conversation with E.D. Hirsch, Jr.", *Educational Leadership*, 56 (6), pp. 28-32.

- Ortega, A. (2007): “Anxiety and self-esteem” en Rubio, F. (ed.) *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: pp. 105-127.
- Oxford, R. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Oxford, R. (1993): *Style Analysis Survey (SAS)*. Tuscaloosa, AL: University of Alabama.
- Oxford, R. (1995): “Gender differences in language learning styles: What do they mean?” en Reid, J. (ed.) *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle & Heinle: pp. 34-46.
- Oxford, R. (1999): “«Style wars» as a source of anxiety in language classrooms” en Young, D.J. (ed.) *Affect in foreign language and second language learning*. Boston: McGraw-Hill: pp. 216-237.
- Oxford, R. (2000): “La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas” en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 77-86.
- Oxford, R. (2001): “«The bleached bones of a story»: Learners constructions of language teachers” en Breen, M.P. (ed.) *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow, England: Longman: pp. 86-111.
- Oxford, R. y Massey, R. (2004). “Transforming teacher-student relationships: Toward a more welcoming and diverse classroom discourse” en Frodesen, J. y Holten, C. (eds.) *The power of context in language teaching and learning*. Boston: Thomson/Heinle: pp. 249-266.
- Oxford, R., Ehrman, M. E. y Lavine, R. Z. (1991): “«Style wars»: Teacher-student style conflicts in the language classroom.” en S. Magnan (ed.) *Challenges in the 1990s for college foreign language programs*. Boston MA: Heinle & Heinle: pp. 1-25.
- Pallant, J. (2007): *SPSS Survival Manual: A Step by Step Guide to Data Analysis Using SPSS for Windows (Version 15)*. Maidenhead, England: Open University Press and McGraw-Hill Education.
- Palmberg, R. (2002): “Catering for Multiple Intelligences –A foreign-language lesson plan involving occupations”
<http://www.eltnewsletter.com/back/January2002/art852002.htm>
 [fecha de consulta: 05/06/07]

- Pellegrino, J. (2004): “Inteligencia: la integración de cultura y procesos cognitivos” en Sternberg, R. J. y Detterman, D. (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide: pp. 136-40.
- Pérez, L. F. y Domínguez, P. (2005): “La estimulación cognitiva a través del modelo de las inteligencias múltiples” en Tripero, A., Peña, A.I. y Santiuste, V. (eds.) *Necesidades Educativas específicas y atención a la diversidad*. Madrid: Consejería de Educación: pp. 109-140.
- Pinker, S. (2002): *The Blank Slate: The Modern Denial of Human Nature*. London: Penguin Books.
- Pit Corder, S. (1967): “The significance of learners’ errors”, *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-170.
- Posner, M. (2004): “Neural Systems and Individual Differences”, *Teachers College Record*, 106 (1), pp. 24-32.
- Prieto, M. D. y Ballester P. (2003): *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid: Pirámide.
- Prieto, M. D. y Ferrándiz, C. (2001): *Inteligencias múltiples y currículum escolar*. Málaga: Aljibe.
- Puchta, H. (2000): “Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas” en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 263-75.
- Puchta, H. y Gerngross, G. (2005): *Join in*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ramburuth, P. (1998): “«Keep the fire in me»: Teaching Advanced ESL Learners Through Their Learning Styles” en Reid, J. (ed) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall/ Regents: pp. 71-9.
- Reasoner, R. (1982): *Building Self-Esteem: A Comprehensive Program for Schools*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, Inc.
- Reed, M. y Tour, J. (2002): “Computing with molecules” en Fritz, S. (ed.) *Understanding Artificial Intelligence*. New York: Scientific American and Byron Preiss: pp. 60-76.
- Reid, J. (ed.) (1995): *Learning Styles in the ESL/EFL Classroom*. Boston: Heinle & Heinle.

- Reid, J. (ed) (1998): *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall/ Regents.
- Reid, J. (2000): "La afectividad en el aula: problemas, política y pragmática" en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P., pp. 315-323.
- Revelle, W. (2000). "Individual differences" en Kazdin, A. E. (ed.) *Enciclopedia of psychology*. Oxford: American Psychological Association and Oxford University Press: Vol. 4, pp. 249-252.
- Richards, J. y Lockhart, Ch. (2002): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Nunan, D. (eds.) (1990): *Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press.
- Richards, J. y Rogers, T.S. (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Richards, K. (2003): *Qualitative Inquiry in TESOL*. Palgrave Macmillan.
- Riding, R. (2000a): "Cognitive style: A review" en Riding, R. y Rayner, S.G. (eds.) *Interpersonal perspectives on individual differences*. Stamford, CT: Ablex.: Vol. 1, pp. 315-344.
- Riding, R. (2000b): "Cognitive style: A strategic approach for advancement." en Riding, R. y Rayner, S.G. (eds.) *Interpersonal perspectives on individual differences* (Vol. 1, Cognitive styles). Stamford, CT: Ablex.: pp. 365-377.
- Riding, R. (2001): "The nature and effects of cognitive style" en Sternberg, R. J. y Zhang, L.-F. (eds.) *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates: pp. 47-72.
- Riding, R. y Rayner, S.G. (1998): *Cognitive styles and learning strategies: Understanding style differences in learning and behavior*. London: David Fulton.
- Rinvoluceri, M. (2000): "El ejercicio humanístico" en Arnold, J. (ed.) *La Dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P., pp. 213-228.
- Rodríguez, M. (2004): "Las estrategias afectivas y sociales en el aprendizaje de L2" en Gómez, J. y Sánchez, J. (eds.) *Forma. Formación de formadores. Estrategias en el aprendizaje de E/LE*. Madrid: SGEL: pp. 125-148.

- Rogers, C. (1975): “Bringing together ideas and feelings in learning” en Read, D.A. y Simon, S.B. (eds.) *Humanistic Education sourcebook*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall: pp 40-41.
- Rogers, M. (2002): “Intelligent Materials” en Fritz, S., (ed.) *Understanding Artificial Intelligence*. New York: Scientific American and Byron Preiss: pp. 77-90.
- Romero, E. (2002): *Evaluación de un programa para enseñar y aprender Cultura Clásica mediante estrategias de simulación*. [Tesis doctoral] Universitat Autònoma de Barcelona.
<http://www.tdx.cesca.es/TDX-1021103-182039/>
[fecha de consulta 23/06/08]
- Rubio, F. (ed.) (2007): *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Rubio, F. (2007): “Self-esteem and foreign language learning. An introduction” en Rubio, F. (ed.) *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: pp. 2-12.
- Ruiz, J. P. (2004): “El subjuntivo es lógico: una actividad de concienciación” *Redele*, 1, <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/placido.shtml>
[fecha de consulta 5/06/08]
- Sánchez, A. (1982): *La enseñanza de idiomas. Principios, problemas y métodos*. Barcelona: Hora.
- Sandelowski, M. (2003): “Tables or tableaux? The Challenges of Writing and Reading Mixed Methods Studies” en Tashakkori, A. y Teddlie, C. (eds.) *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. Thousand Oaks, CA: Sage: pp. 321-350.
- Sauer, C. (1998): “Developing a Survey for Multiple Intelligences: A Collaborative ESL Class Project” en Reid, J. (ed.) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall/ Regents: pp. 100-106.
- Scarr, S. (1985): “An author’s frame of mind” [Review of *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*], *New Ideas in Psychology*, 3(1), pp. 95-100.
- Scarr, S. (2004): “Inteligencia, una revisión” en Sternberg, R. y Detterman, D. (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición* Madrid: Pirámide: pp. 141-5.
- Schirduan, V. y Case, K. (2004): “Mindful Curriculum Leadership for Students With Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Leading in Elementary Schools by Using Multiple Intelligences Theory (SUMIT)”, *Teachers College Record*, 106 (1), 2004, pp. 87-95.

- Schumann, F. M. y Schumann, J.H. (1977) "Diary of a language learner: an introspective study of second language learning" en Brown, H. D., Yorio, C. y Crymes, R. (eds.) *On TESOL '77: Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice*. Washington: TESOL: pp. 241-249.
- Schumann, J. H. (1975): *The pidginization process: a model for second language acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schumann, J. H. (1994): "Where is cognition?", *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 231-42.
- Schumann, J.H. (2000): "Perspectiva neurobiológica sobre la afectividad y la metodología en el aprendizaje de segundas lenguas" en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 49-62
- Searle, J. (1969): *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Seliger, H.W. (1980): "Utterance planning and correction behavior: Its function in the grammar construction process for second language learners" en Dechert, H.W. y Raupach, M. (eds.) *Towards a crosslinguistic assessment of speech production*. Frankfurt: Peter Lang.: pp. 87-99.
- Shaker, P. y Heilman, E.E. (2004): "The New Common Sense of Education: Advocacy Research Versus Academic Authority", *Teachers College Record*, 106, (7), pp. 1444-1470.
- Shearer, B. (1995): *The MIDAS manual*. U.S Department of Education: National Institute on Disability and Rehabilitation Research.
- Shearer, B. (1996): *The MIDAS: Professional manual*. Kent, Ohio: MI Research and Consulting, Inc.
- Shearer, B. (1999): *The application of Multiple Intelligences Theory to Career Counseling*. Paper presented in the annual meeting of the American Educational Research Association. Montreal.
- Shearer, B. (2004a): "Using a Multiple Intelligences Assessment to Promote Teacher Development and Student Achievement", *Teachers College Record*, 106 (1), pp. 147-162.
- Shearer, B. (2004b): "Multiple Intelligences Theory After 20 Years", *Teachers College Record*, 106 (1), pp. 2-16.

- Shearer, B. (2006): "Towards an Integrated Model of Triarchic and Multiple Intelligences"[http://209.85.229.132/search?q=cache:6ZXjkYUpOLIJ:www.miresearch.org/files/Think2.doc+Shearer,+B.+\(1999\).+The+application+of+Multiple+Intelligences+Theory+to+Career+Counseling&hl=es&ct=clnk&cd=5&gl=es&client=firefox-a](http://209.85.229.132/search?q=cache:6ZXjkYUpOLIJ:www.miresearch.org/files/Think2.doc+Shearer,+B.+(1999).+The+application+of+Multiple+Intelligences+Theory+to+Career+Counseling&hl=es&ct=clnk&cd=5&gl=es&client=firefox-a) [fecha de consulta: 07/01/09]
- Shore, C.M. (1995): *Individual differences in language development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Shore, J. (2004): "Teacher Education and Multiple Intelligences: A Case Study of Multiple Intelligences and Teacher Efficacy in Two Teacher Preparation Courses." *Teachers College Record*, 106 (1), pp. 112-139.
- Silver, H., Strong, R. y Perini, M. (1997): "Integrating learning styles and multiple intelligences", *Educational Leadership*, 55, (1), pp. 22-29.
- Silverman, D. (2005): *Doing qualitative research*. London: Sage.
- Skehan, P. (1989): *Individual differences in second language learning*. London: Arnold.
- Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, N. y Tsimpli, I-M. (1996): *The mind of a savant. Language learning and Modularity*. Oxford: Blackwell.
- Spada, N. (1990): "Observing classroom behaviours and learning outcomes in different second language programs" en Richards, J. y Nunan, D. (eds.) *Second Language Teacher Education*. New York: C. U. P.: pp: 293-310.
- Stanley, C. (2000): "Aprender a pensar, sentir y enseñar de forma reflexiva" en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 127-141.
- Stengal, E. (1939): "On learning a new language", *International Journal of Psychoanalysis*, 2, pp. 471-479.
- Sternberg, R. (1983): "How much Gall is too much gall? [Review of Frames of Mind: The Theory of multiple intelligences]", *Contemporary Education Review*, 2 (3), pp. 215-224.
- Sternberg, R. (1991): "Death, taxes, and bad intelligence tests", *Intelligence*, 15 (3), pp. 257-270.
- Sternberg, R. (1994): "Commentary: Reforming School Reform: Comments on Multiple Intelligence: The Theory in Practice", *Teachers College Record*, 95 (4), pp. 561-569.

- Sternberg, R. (1997): *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Sternberg, R. (2002): “The Theory of Successful Intelligence” en Robinson, P. (ed) *Individual differences and instructed language learning*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company: pp. 13-44.
- Sternberg, R. y Ben-Zeev, T. (2001): *Complex Cognition. The Psychology of Human Thought*. Oxford University Press.
- Sternberg, R. y Detterman, D. (2004): *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide.
- Stevick, E. (1980): *Teaching languages. A way and ways*. Rowley: Newbury House.
- Stevick, E. (1996): *Memory, meaning and method: a view of language teaching*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle.
- Stevick, E. (2000): “La afectividad en el aprendizaje y en la memoria: de la alquimia a la química” en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 49-62.
- Styx, G. (2002): “2001: A Scorecard” en Fritz, S. (ed.) *Understanding Artificial Intelligence*. New York: Scientific American and Byron Preiss: pp. 19-22.
- Suances, C. (2007): “El juego y los afectos en la enseñanza- aprendizaje del español como lengua extranjera: reflexión sobre una experiencia con alumnos adultos de la Suiza alemana” [Memoria de máster] Universidad Antonio de Nebrija.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (eds.) (2003): *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioural Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Thurstone, L. (1938): *Primary mental abilities*. Chicago: University of Chicago Press.
- Toscano, C. M. (2007): “Inteligencia musical: «Mi cantante favorito»” *DidactiRed, CVC*
http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_07/05022007b.htm [fecha de consulta: 17/07/07]
- Tudor, I. (1996): *Learner-centredness as Language Education*. Cambridge University Press.
- Underhill, A. (2000): “La facilitación en la enseñanza de idiomas” en Arnold, J. (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: C.U.P.: pp. 143-58.

- U.S. Department of Education (1983): "A Nation at Risk"
<http://www.ed.gov/pubs/NatAtRisk/risk.html>
[fecha de consulta: 17/03/07]
- Vernon, P. (1971): *The Structure of Human Abilities*. London: Methuen.
- Warr, J. y Warr A. (2006) "Multiple Intelligences in the ESL Classroom"
<http://www.tesolcourse.com/tesol-course-articles/multiple-intelligence/article-01-jaw.php> [fecha de consulta: 10/05/07]
- Watkins, D., Biggs, J., y Regmi, M. (1991): "Does confidence in the language of instruction influence a student's approach to learning?", *Instructional Science*, 20, pp. 331-339.
- Westbrook, R. (1993): "John Dewey", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, vol. XXIII (1-2), pp. 289- 305,
<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf>
[fecha de consulta: 17/07/07]
- White, J. (2004): "Howard Gardner: the Myth of Multiple Intelligences"
http://k1.ioe.ac.uk/schools/mst/LTU/phil/HowardGardner_171104.pdf#search=%22paul%20hirst%20seven%20forms%20of%20knowledge%22
[fecha de consulta: 17/07/07]
- White, M. (1992): *Self-esteem: Its Meaning and Its Value in Schools*. Heinemann Educational Publishers.
- Williams M. y Burden, R. L, (1999): *Psicología para profesores de idiomas* Madrid: Cambridge University Press.
- Witkin, H., Oltman, P., Raskin, E. y Karp, S. (1987): *Tests de Figuras Enmascaradas: Forma colectiva-GEFT*. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada.
- Wolcott, H. (2009): *Writing up qualitative research*. California: Sage.
- Wright, A. (2007): "Stories: who we are and are we ok?" en Rubio, F. (ed.) *Self-esteem and foreign language learning*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing: pp. 144-159.
- Wu, W. (2004): "Multiple Intelligences, Educational Reform, and a Successful Career", *Teachers College Record*, 106 (1), pp. 181-192.
- Yates, G.C.R. (2000): "Applying learning style research in the classroom: Some cautions and the way ahead" en Riding, J. y Rayner, S.G. (eds.) *Interpersonal perspectives on individual differences*. Stamford, CI: Ablex. Vol.1: Cognitive styles: pp. 347-364.

- Young, D. J. (ed.) (1999a): *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: a Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*. New York: Mc Graw Hill.
- Young, D. J. (1999b): “A Perspective on Foreign Language Learning: From Body to Mind to Emotions” en Young, D. J. (ed.) *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: a Practical Guide to Creating a Low-anxiety Classroom Atmosphere*. New York: Mc Graw Hill: pp. 13-23.
- Zigler, E. (2004): “Inteligencia: un enfoque evolutivo” en Sternberg, R. y Detterman, D. (eds.) *¿Qué es la inteligencia? Enfoque actual de su naturaleza y definición*. Madrid: Pirámide: pp. 177-81.
- Zizek, S. (2006): “Los retos actuales de la filosofía”
http://www.elpais.com/articulo/semana/farmaco/puede/hacerme/valiente/lucido/generoso/queda/etica/elpbabpor/20060325elpbabese_1/Tes
 [fecha de consulta: 17/07/07]

Anexos

Anexo 4.1.

Observación de las inteligencias múltiples de los alumnos.

(Actividades posteriores al visionado de una película).

Student Name: _____	Age: _____	Date of observation: _____			
Verbal-Linguistic Discussion Questions	0	1	2	3	4
What lines of dialogue do you remember?					
What were some of the key words, phrases, or figures of speech used?					
What written words do you remember from any of the scenes?					
Logical-Mathematical Discussion Questions	0	1	2	3	4
Where were you aware of the use or presence of patterns?					
What do you think would happen in a sequel to what you have seen?					
How would you compare and contrast the major characters?					
Visual-Spatial Discussion Questions	0	1	2	3	4
What scenes do you remember?					
What physical objects do you remember? What colors?					
What visual patterns? What symbols are used?					
Bodily-Kinesthetic Discussion Questions	0	1	2	3	4
What actions scenes can you recall?					
What gestures and physical movements did the main characters use?					
Where were you aware of movement of any kind?					
Musical-Rhythmic Discussion Questions	0	1	2	3	4
What sounds and noises do you remember?					
Where were you aware of music being used?					
Can you hum any of the themes?					
What sounds or music would you add to the production if you could?					
Interpersonal Discussion Questions	0	1	2	3	4
What are your observations about how the various characters related?					
If you could have one of the characters as a friend, who would you choose? Why?					
What role would you assign each main character on a team or in a cooperative group?					
Intrapersonal Discussion Questions	0	1	2	3	4
Where you aware of your own emotions and feelings?					
With whom did you identify? Whom did you dislike and why?					
In a sentence, state what you think the message or moral is.					
What title would you give the film?					
Naturalist Discussion Questions	0	1	2	3	4
What natural settings do you remember? What objects? What animals?					
If you could go to any natural place, where would you go? Why?					
Which of your senses “got turned on” by the scenes from nature?					

(Lazear, 2004:54)

Anexo 4.1. (continuación)

Observación de las inteligencias múltiples de los alumnos.

(Actividades posteriores al visionado de una película).

Intelligence Foci Scoring

Instructions

1. During the discussion, try to detect the different intelligences students used when watching the movie, play, or TV show. Listen for clues such as those listed below, which reveal different ways in which students are processing the production. Rank the students based on the frequency and intensity of their comments using the following criteria:

- 0 = unable to recall information related to the questions; is bored by these kind of questions
- 1 = recalls mostly items already mentioned by others; shows little interest in these questions
- 2 = remembers new things that piggyback on or are related to others' responses; shows some interest in answering these questions but loses interest quickly
- 3 = recalls new items from contexts and situations not mentioned previously; demonstrates an appreciation for subtleties of things in the area; interprets the meaning of specific items; items from the discussion of one intelligence trigger responses from another intelligence
- 4 = keeps coming back to items from this area; shows genuine appreciation for and excitement about questions related to this area; based on information from this area, is able to hypothesize, empathize, analyze, and perform higher-order cognitive tasks related to the larger story; sees connections between items and questions in this area and everyday living

Clues for Listening between the Lines of the Discussion

(What to be looking for)

VERBAL-LINGUISTIC

- remembers specific phrases and patterns of speech
- interprets characters primarily through their speech
- easily recalls written and verbal information from the production
- appreciates linguistically based humour

(Lazear, 2004:55)

Anexo 4.1. (continuación)

Observación de las inteligencias múltiples de los alumnos.

(Actividades posteriores al visionado de una película).

LOGICAL-MATHEMATICAL

- grasps thought and behaviour patterns of various characters
- tries to figure out what is going to happen next based on clues
- analyzes cause-and-effect relationships
- notices and points out various motifs in the story

VISUAL-SPATIAL

- recalls detail of the physical setting and scenery
- expresses an awareness of colors, objects, textures, visual symbols, and patterns
- is able to imagine alternatives to what actually happened
- can pretend or fantasize based on the production

BODILY-KINESTHETIC

- is sensitive to the body-language and gestures of the characters
- is preoccupied or fascinated with the action scenes
- is able to recall what characters were doing in various scenes
- is aware of own physical responses to what was happening on the screen or stage

MUSICAL-RHYTHMIC

- is aware of the use of music to enhance various scenes
- is sensitive to a variety of sounds and noises
- understands characters through the tone, pitch, inflection, or rhythm of their speech
- is aware of the pacing and rhythm of the production

INTERPERSONAL

- expresses empathy with various characters
- analyzes positive and negative relative patterns of the characters
- is concerned with the human factor in the story
- is able to understand and defend various points of view in the story

INTRAPERSONAL

- is aware of own feelings while watching the production
- exhibits identification with various characters
- is conscious of values, beliefs, and ethical implications of the production
- expresses new self-understanding and raises personal questions

NATURALIST

- very sensitive to the setting (sounds, smells, sighs, patterns)
- preoccupied with any animals in the production or story
- focused on the use and misuse of the natural environment
- expressed “virtual” sensory experiences (almost like being there)

(Lazear 2004:56)

Anexo 4.2.

Observación de las inteligencias múltiples de los alumnos.

(Actividades basadas en juegos)

Student Name: _____ **Age:** _____ **Date of observation:** _____

Verbal-Linguistic Games

Spelling games, such as crossword puzzles, word jumbles, Scrabble™, or Spill and Spell™

Word guessing and vocabulary games, such as hangman and balderdash

Impromptu speaking games, such as drawing and object from a bag and giving a speech about it

Linguistic twist games, such as riddles, pun wars, or “Can you top this?” joke telling

Logical-Mathematical Games

Strategy games, such as Clue™ and Monopoly™

Logical and numerical pattern games, such as Rummycube™

Card games, such as Old Maid™, go fish, or Rook™

Logical thinking and remembering games, such as Trivial Pursuit™

Visual-Spatial Games

Games that require seeing patterns, such as checkers, chess, Rubrik’s Cube™, and tic-tac-toe

Graphic representation games, such as Pictionary™ or connect-the-dots pictures

Imaging games, such as jigsaw puzzles or “What’s wrong with this picture?” games

Games that require following spatial directions, such as scavenger hunts or map-reading challenges

Bodily-Kinesthetic Games

Role-play and mime games, such as charades

Motor-coordination and balance games, such as Twister™ or creating human pyramids

Body-language games, such as mirroring a partner’s movements or expressing emotions

Multitracking games, such as jogging in place, snapping your fingers, and blinking all at the same time

Musical-Rhythmic Games

Music recognition games, such as “Name that tune”

Music creation games that begin with “Create a song about...”

Rhythmic patterns and sound recognition games that begin with “Guess what made this sound”

Rhythmic pattern and sound creation games, such as “Going on a Lion Hunt”

Interpersonal Games

Noncompetitive games and activities, such as those in *Playfair* by Joel Goodman and Matt Weinstein

Communication games, such as gossip or joint storytelling

Human interest guessing games, such as “What’s my Line?” or “I’ve Got a Secret”

Working together in team games, such as relay races

Intrapersonal Games

Exploring one’s values games, such as Scruples™

Self-analysis games, such as surveys and questionnaires

Mind expansion games, such as brain teasers or complex visualization journeys

Creativity games, such as those suggested in Roger Van Oeck’s *A Whack on the Side of the Head*

Naturalist Games

Nature-based scavenger hunts

Animal training contests and growing competitions

Nature guessing games (“Guess what plant I am”)

Making things with natural objects (sand, castles, stick houses)

(Lazear, 2004:50)

Anexo 4.2. (continuación)

Observación de las inteligencias múltiples de los alumnos.

(Actividades basadas en juegos)

Intelligence Skill Games Scoring *(adapted from the Gloucester Spectrum Project)*

Instructions

1. For each intelligence area, record your observations of how students play the game by circling the appropriate number on the following chart:

ENGAGEMENT <i>(level of involvement)</i>				
0 very low (refusal to play)	1 low (resistant)	2 moderate (passive; no initiative)	3 high (eager; invested)	4 very high (focused involvement)
COMFORT ZONE <i>(level of confidence)</i>				
0 very low (resists; seeks assurance)	1 low (hang back)	2 moderate (unsure participation)	3 high (at ease)	4 very high (sure of self; skilfull)
ENJOYMENT <i>(level of positive and negative effects)</i>				
0 very low (no delight; tense)	1 low (rigid; businesslike)	2 moderate (little expression)	3 high (playful; pleased)	4 very high (shows obvious delight)
UNDERSTANDING <i>(level of "game process" and rules comprehension)</i>				
0 very low (misses the point)	1 low (rigid)	2 moderate (grasps the process)	3 high (teaches others)	4 very high (invents new ways to play)
WINNING <i>(level of concern to win or succeed)</i>				
0 very low (could care less)	1 low (maybe next time)	2 moderate (frustrated by loss)	3 high (desire to improve)	4 very high (winning is everything)
STRATEGY <i>(level of skill and game execution)</i>				
0 very low (and desire to learn)	1 low (makes big mistakes)	2 moderate (makes few mistakes)	3 high (has a strategy)	4 very high (adapts strategy)
ATTENTION <i>(level of awareness and interest)</i>				
0 very low (bored)	1 low (easily distracted)	2 moderate (curious)	3 high (deeply involved)	4 very high (focused concentration)

(Lazear, 2004:51)

Anexo 4.3.

Actividades diseñadas para trabajar las inteligencias múltiples

Inteligencia cinética-corporal:
«Al aula de ELE con el cuerpo en mente»
Por Jane Arnold Morgan

Actividad de aula
<p>Apartado: Competencias generales Subapartado: Competencia existencial. Desarrollar actitudes que favorezcan el aprendizaje (autoestima, pertenencia al grupo...) Nivel: A2 o Plataforma (Inicial) Actividad de la lengua implicada: Varias Destinatarios: Jóvenes y adultos Tipo de agrupamiento: Parejas, individual y gran grupo Tiempo de preparación: 40 minutos (10 minutos para cada propuesta) Material necesario: Fotos y casete Duración aproximada: 3-5 minutos (actividad de comprensión auditiva); 20 minutos (actividad de expresión en interacción oral); 15 minutos (actividad de comprensión de lectura); 20 minutos (actividad de expresión escrita)</p>

Esta entrega forma parte de la serie de actividades de aula que ofrece propuestas para el desarrollo de las inteligencias múltiples que se abrió con la actividad de reflexión para el profesor «Múltiples formas de enseñar español».

Introducción a la actividad

Explica a los alumnos que a veces es bueno moverse un poco en la clase y que les vas a dar la oportunidad ahora de levantarse y hablar con sus compañeros. Dales a cada uno una copia de esta tabla en la que han incluido preguntas referidas a algunas actividades comunicativas de la lengua. Otra opción es que prepares una similar a esta según los intereses concretos de tus alumnos.

Diles que tienen que hablar con cuatro personas de la clase, hacerles preguntas que les lleven a rellenar la tabla con las respuestas que les den sus compañeros. Da paso a la actividad propiamente dicha y después, puedes hacerles algunas preguntas sobre la información anotada en la tabla y que han recabado de sus compañeros.

Pasos de la actividad

A continuación se recogen distintas actividades cuyas dinámicas tienen en cuenta la inteligencia cinético corporal y que fácilmente se pueden incluir en las sesiones de clase.

1. Para trabajar la comprensión auditiva

Para iniciar la clase, anuncia con mucha seriedad a tus alumnos que les vas a hacer un «examen de comprensión auditiva». Luego, sin más explicaciones, empieza a darles una serie de aproximadamente diez órdenes, apropiadas para tu contexto y el nivel, indicando a los alumnos que deben llevarlas a cabo. Algunos ejemplos serían:

«Si has nacido en esta ciudad, mira hacia arriba; si has nacido en otro lado mira hacia abajo.»
«Si te gusta ir de vacaciones a la playa, levanta la mano derecha; si te gusta ir al campo, levanta la mano izquierda.»

(Arnold, 2007b)

Anexo 4.3. (continuación)

Actividades diseñadas para trabajar las inteligencias múltiples

«Si hoy es lunes (martes...), ponte de pie.»

«Si te gusta más salir con amigos que ir al dentista, siéntate.»

Los alumnos enseguida se van a dar cuenta de que no se trata realmente de un examen, pero sí de que tienen que escuchar y comprender el español para poder responder. A la vez, se mueven y se divierten, lo que contribuye a crear una energía positiva en el aula que facilita luego la realización de actividades didácticas que requieren más concentración.

2. Para trabajar la interacción oral

El movimiento en una actividad no siempre tiene que ser muy enérgico. Para el alumno kinésico que tiene necesidad de moverse, hasta el hecho de mover la mano para tomar apuntes puede ayudarle en el aprendizaje, incluso, aún cuando nunca después vuelva sobre los apuntes que ha tomado. Introducir en una actividad la realización de un dibujo puede resultar muy útil a muchos alumnos. En la siguiente actividad, también se trabaja el lenguaje de los exponentes funcionales de dar y recibir.

Primero, enseña y practica el lenguaje apropiado:

Dar:

«Tengo un regalo para ti. / Aquí tienes algo para tu cumpleaños, espero que te guste...»

Recibir:

«Muchas gracias. / Es precioso (perfecto, justo lo que quería...).»

A continuación, pide a los alumnos que escriban sus nombres en papelitos y que los introduzcan en una caja. Cada uno saca el nombre de un compañero de la clase. Explícales que ese día es el cumpleaños de todo el mundo y que tienen que hacer un regalo al compañero que les ha correspondido. Tendrán cinco minutos para pensar en un regalo que creen que le va a gustar a su compañero y hacer un dibujo de ese regalo que quieran hacerle. Insiste en que el dibujo no tiene que ser perfecto.

Transcurrido ese tiempo, los alumnos se levantan y dan y reciben los «regalos», usando el lenguaje aprendido para ambas funciones. Como alternativa, se puede hacer la actividad en parejas, con la persona de al lado.

3. Para la comprensión de lectura

El método de TPR (Respuesta física total) se usa muchas veces en las etapas iniciales del aprendizaje de una lengua extranjera a fin de asemejar ese proceso al aprendizaje de la lengua materna (al principio el niño escucha mucho sin hablar, e interacciona sólo respondiendo físicamente). Algunos teóricos han querido trasladar este período silencioso al aprendizaje de segundas lenguas para no causar ansiedad al obligar al alumno a hablar antes de que se sienta preparado. Este método se suele usar para desarrollar la comprensión auditiva: el alumno escucha y responde con alguna acción (por ejemplo, el profesor le dice: «Levántate y ve a la puerta» y el alumno lo hace para demostrar comprensión). Sin embargo, este tipo de propuestas se pueden utilizar también para desarrollar la comprensión de lectura.

Prepara varias instrucciones que se ajusten al nivel de los alumnos. Escríbelas en tarjetas y recórtalas. Entrega una a un alumno para que lea su contenido y haga lo que dice la tarjeta. Algunos ejemplos podrían ser los siguientes:

(Arnold, 2007b)

Anexo 4.3. (continuación)

Actividades diseñadas para trabajar las inteligencias múltiples

- «Ve a la pizarra y escribe tu nombre y dibuja una casa con tres ventanas...»
- «Borra el nombre de tu compañero y escribe el nombre de tu cantante favorito...»
- «Abre tu libro y busca una foto de algo que te gusta y enséñaselo a un compañero...»
- «Dale la mano a alguien que lleva gafas.»

Aunque durante la realización de la actividad, solo una persona se mueve a la vez, el resto de la clase mira con interés lo que está haciendo y participa así en la tarea. Se puede aprovechar también la actividad para trabajar con los tiempos verbales del pasado. Para ello, pregunta a los alumnos sobre los dibujos que han realizado, por ejemplo:

- «¿Cuántas ventanas había en la casa que dibujó fulano?»
- «¿Qué hizo mengano después de borrar el nombre de fulano?»

4. Para la expresión escrita

Reúne una colección de unas diez fotos de sendas o caminos de diferentes tipos. Ponlas en las paredes del aula. Mientras pones una música tranquila como el Canon en D, de Pachelbel, alguna pieza de Enya..., pide a los alumnos que se acerquen a mirar las fotos que has colocado en la pared. Cada uno debe decidir cuál de las fotos le gusta más. Después, pídeles que vuelvan a sus sitios y que desde allí, intenten recordar la fotografía elegida, y la visualicen intentando averiguar hacia dónde va el camino o la que hay en ella. Pídeles que también imaginen qué oírían al caminar por ese lugar, qué verían, que piensen en cómo se sentirían, y en lo que sucede mientras caminan. Para finalizar, pide a los alumnos que escriban una descripción de lo que han imaginado y que narren algo que sucede al final de ese camino.

Comentarios

Las actividades sugeridas pueden adaptarse fácilmente al nivel y a los intereses del alumno. Se sugiere llevar las cuatro actividades al aula en diferentes momentos a lo largo de varios días, de manera que estas propuestas sirvan para variar el ritmo de la clase normal.

Se sabe que el alumno difícilmente mantiene la concentración más de veinte minutos. Así, después de una explicación gramatical que le requiere cierto esfuerzo cognitivo, podemos usar una actividad de este tipo que le permite «recargar las pilas» y luego volver a tareas que exijan más concentración.

Aunque nuestro trabajo en la enseñanza de ELE es por supuesto lingüístico, podemos a veces incorporar alguna actividad básicamente no-verbal. Por ejemplo, durante un minuto, los alumnos pueden jugar en parejas un partido imaginario de ping-pong. O pueden representar alguna acción con gestos y la clase tiene que adivinar lo que es. Además de los beneficios del movimiento ya señalados para el aprendizaje, es importante tener en cuenta que el alumno no aprende necesariamente todo lo que enseñamos. Podemos proporcionarle mucha información, pero el cerebro sólo puede procesarla hasta un límite. Después, no asimila. Por tanto, si de vez en cuando usamos una actividad no verbal, les estamos concediendo un «tiempo muerto» muy útil, en el que el cerebro puede descansar y seguir procesando y afianzando lo ya presentado sin interferencia de más material nuevo.

Si queremos que nuestros alumnos tengan una conexión afectiva positiva con el aula, hay que acordarnos de que la palabra emoción tiene una relación muy directa con acción.

(Arnold, 2007b)

Anexo 4.3. (continuación)

Actividades diseñadas para trabajar las inteligencias múltiples

Inteligencia musical: «Mi cantante favorito»

Por Carmen María Toscano Fuentes

Actividad de aula

Apartado: Competencias de la lengua

Subapartado: Funciones. Información general. Describir personas

Nivel: A1 o Acceso

Actividad de la lengua aplicada: Comprensión oral e interacción oral

Destinatarios: Niños

Tipo de agrupamiento: Individual, grupos y gran grupo

Tiempo de preparación: 5 minutos

Material necesario: Fotos de cantantes, música de los cantantes seleccionados, casete o reproductor de CD, masilla adhesiva y fotocopias de la ficha que se adjunta

Duración aproximada: 30 minutos

Descripción

El objetivo esencial de la secuencia de actividades que se presenta a continuación es que los estudiantes de los niveles iniciales sean conscientes de la importancia del español como cultura y vehículo de comunicación a partir de actividades relacionadas fundamentalmente con la inteligencia musical. Como objetivo específico se persigue que los alumnos consoliden e interioricen recursos para la descripción física.

Introducción a la actividad

Antes de comenzar con la actividad propiamente dicha, propón a tus alumnos la realización de dos actividades introductorias que se han recogido en esta ficha (ver página siguiente). La primera tiene como finalidad hacer un repaso de vocabulario relacionado con la descripción física y de personalidad, con el fin de que los alumnos actualicen lo que han estudiado con anterioridad. La segunda les va a permitir familiarizarse con las preguntas que después van a tener que poner en práctica en el desarrollo de las fases de la actividad. Ambas, van a ayudar a los estudiantes, especialmente a aquellos que por alguna razón han olvidado el vocabulario del tema o necesitan una mayor práctica oral o escrita, a activar los recursos que van a poner en juego en la actividad propiamente dicha. Elige una música de fondo y ponla mientras los alumnos realizan esta actividad introductoria.

Tras comprobar que todos son capaces de hacer de manera oral una descripción de una persona y comprender a sus compañeros, da paso a la actividad que se incluye en el siguiente apartado.

Pasos de la actividad

1. El día anterior al desarrollo de la sesión, pide a cada estudiante que traiga a clase una fotografía de su cantante favorito y una canción famosa del mismo. Insiste en que lo hagan todos, pues estos elementos son imprescindibles para los pasos siguientes.

Organiza a los alumnos en grupos de cinco o seis personas, intentando que los grupos sean lo más heterogéneos posible. Recoge las fotografías de los cantantes que hayan llevado los alumnos al aula y colócalas por las paredes de la clase con la ayuda de cinta adhesiva o masilla.

A continuación, explica a los alumnos lo que tienen que hacer. Diles que vas a ponerles distintos fragmentos de las canciones que ellos han llevado al aula y que cada grupo debe elegir un «corredor» cuya misión es intentar reconocer el cantante a quien puede corresponder el fragmento que están escuchando, levantarse y coger la foto del mismo. El objetivo es que identifiquen el cantante antes que lo haga «el corredor» del otro grupo, y puedan conseguir, así, esa fotografía. Explícales también que en cada ronda el «corredor» de cada grupo será otro compañero, y que se irán turnando este papel entre los compañeros de cada grupo (en el sentido de las agujas del reloj).

Asegúrate de que han entendido. Pon un fragmento de una canción que hayan llevado los alumnos a clase y da paso a la actividad. Seguro que alguno de los «corredores» se levanta rápidamente para coger una fotografía.

2. Una vez identificado el cantante o grupo, el «corredor» de cada equipo, debe llevar la fotografía hasta el lugar donde están sus compañeros. Para «ganar» definitivamente la fotografía, cada uno de los alumnos de este grupo deberá aportar, por turnos, una característica que corresponda a la descripción de ese cantante famoso o de ese grupo musical. Insiste en que no importa si comenten errores, que lo importante es que se expresen oralmente. Sé tolerante con los errores que puedan producirse y que sean normales en grupos de nivel A1.

3. Da paso a las siguientes rondas. Vuelve a repetir la dinámica cuantas veces consideres oportuno. Al final, pídeles que señalen quién es el equipo ganador. Lo será el grupo que haya conseguido quedarse con más fotografías.

(Toscano, 2007)

Anexo 4.3. (continuación)

Actividades diseñadas para trabajar las inteligencias múltiples

Ficha de trabajo

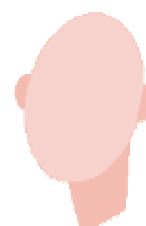
1. Completa las siguientes actividades mientras escuchas la música que ha puesto tu profesor.

Descripción física

a) Une cada palabra con su contrario.

Alto/a Feo/a
Delgado/a Bajo/a
Guapo/a Gordo/a

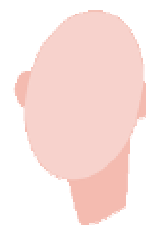
b) ¿Cómo puede ser el pelo de una persona? Dibuja una persona con:



pelo rizado	pelo lacio	pelo ondulado
pelo corto	pelo largo	con pelo ni corto ni largo
moreno / morena	rubio / rubia	pelirrojo / pelirroja

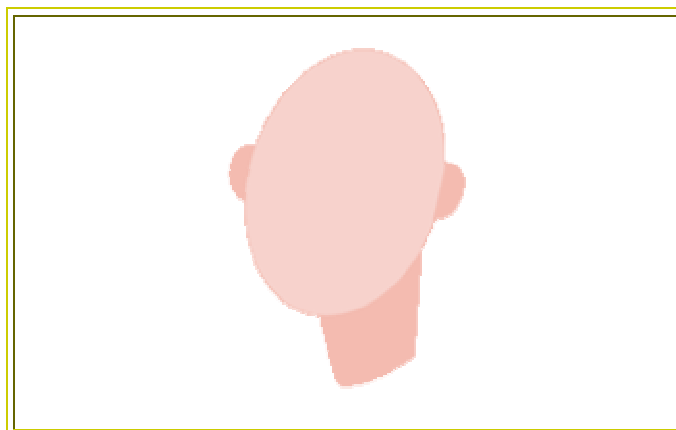
Descripción de personalidad

a) Piensa ahora en una persona que te parece...



Simpático / simpática	Antipático / antipática	Agradable
Desagradable	Feliz	Triste

¿Con qué cara te imaginas a esas personas? Dibújala.



2. Piensa en tu cantante o grupo favorito y completa la tabla que sigue. Contesta, después, a las preguntas que sobre él o ella te hagan tus compañeros de clase. A ver si adivinan en quién estás pensando.

¿Es un cantante o un grupo? ¿Cómo se llama?	Es... Se llama...	El nombre del grupo es... Lo forman los cantantes...
¿Cuántos años tiene(n)?	Tiene...	Ellos/as tienen...
¿Cuál es su nacionalidad?	Su nacionalidad es... Es de...	Son de...
¿Es español/a?	Sí, es... No, no es...	Sí, son... No, no son...
¿Cómo es/son físicamente?	Es ...	Son ...
¿Cómo es su pelo?	Tiene el pelo...	Uno tiene el pelo ... Otro tiene el pelo ...
¿Cómo es su piel? ¿Es moreno/a?	Tiene la piel...	Unos son... otros ...
¿De qué color son sus ojos?	Sus ojos son...	Uno tiene los ojos... otro los tiene...
¿Cuál es el nombre de su álbum?	Su álbum se titula...	Su álbum se titula...

(Toscano, 2007)

Anexo 4.3. (continuación)

Actividades diseñadas para trabajar las inteligencias múltiples

Inteligencia interpersonal: «¿Qué tenemos en común?»
Por Sonia Casal Madinabeitia*

Actividad del aula
<p>Apartado: Competencias generales Subapartado: Competencia existencial. Desarrollar actitudes que favorezcan el aprendizaje (autoestima, pertenencia al grupo...) Nivel: B1 o Umbral (Intermedio) Actividad de la lengua implicada: Expresión e interacción orales Destinatarios: Niños Tipo de agrupamiento: Grupos de 4 personas y gran grupo Tiempo de preparación: 10 minutos Material necesario: Un lápiz/bolígrafo y una hoja de papel Duración aproximada: 10 minutos</p>

Descripción

El objetivo de esta actividad es doble: por un lado, que los alumnos practiquen habilidades para la expresión y la interacción orales en español y por otro, que desarrollen su inteligencia interpersonal de manera que aumente en ellos el gusto por el trabajo en equipo y la dinámica de grupos en el aula.

En esta actividad los alumnos, organizados en grupos, deben encontrar un nombre para su equipo buscando los aspectos que los componentes del mismo tienen en común. Para ello, tienen que entablar pequeños diálogos que versen sobre sus aficiones, sus preferencias y sus gustos.

Introducción a la actividad

Para iniciar la actividad, divide a los alumnos de la clase en grupos de cuatro. Para ello, puedes utilizar varios procedimientos:

- 1) pedir a los alumnos que decidan con qué compañeros quieren trabajar;
- 2) formar grupos al azar, pidiéndoles a los alumnos que se agrupen según el mes en el que han nacido, sus horóscopos, su número de pie, etc.;
- 3) formar tú mismo los grupos decidiendo quién trabaja con quién según criterios como el nivel de conocimientos, preferencias, edad, sexo, cultura de origen, para asegurar la heterogeneidad.

Es interesante que combines estas tres posibilidades de formación de grupos para dar la posibilidad de que todos trabajen con todos y para que tú, como profesor, tengas más información a la hora de manejar distintas posibilidades para conformar los grupos.

Después, una vez que se hayan formado los grupos, puedes proponerles una actividad de conocimiento del grupo. Por ejemplo, si les has pedido que se agrupen según su horóscopo, podrías pedirles que entablaran una pequeña conversación sobre los rasgos positivos y negativos que caracterizan a las personas con ese horóscopo y que discutan si se sienten identificados con esas descripciones o no. Después, como tarea, se les podría pedir que elaboraran una descripción de su signo zodiacal (como aparecería en una revista, por ejemplo) en la que incluyeran sólo las características que sean comunes y reales para los miembros de cada equipo.

(Casal, 2007b)

Anexo 4.3. (continuación)

Actividades diseñadas para trabajar las inteligencias múltiples

Pasos de la actividad

1. Informa a los alumnos de que van a seguir trabajando en los mismos grupos que en la fase de introducción de la actividad. Si el aula lo permite, animales a que cambien la disposición de sillas y mesas de modo que tengan oportunidad de trabajar más estrechamente con otros compañeros del grupo con los que antes no lo hayan hecho tanto. Explícales lo que tienen que hacer: buscar un nombre para su equipo, justificando el porqué de ese nombre. Añade que esta actividad les ayudará a conocerse mejor y a trabajar más efectivamente como grupo.

Limita el tiempo que los alumnos tienen para la elección del nombre del grupo e insiste en que tienen que hablar sólo en español. Para ello, puedes elegir a un alumno de cada grupo como responsable del tiempo (el «cronometrista») y a otro como encargado de asegurarse que todo el grupo participe y hable en español (el «controlador de la lengua»). Si ves que los alumnos no saben por dónde empezar, les puedes dar «pistas» de cómo buscar el nombre para su equipo escribiendo temas en la pizarra como: cine, deportes, colores, música, comida, etc. Incluso puedes sugerir el tipo de lenguaje que deben utilizar, adaptándolo al nivel de conocimientos de tus alumnos.

2. Una vez que los alumnos hayan consensuado el nombre de su equipo, pídeles que piensen en las razones (una por cada miembro del grupo) que les han hecho inclinarse por ese nombre. Después da paso a la puesta en común para que todos compartan con el resto de la clase los nombres elegidos y los distintos motivos. Para ello, pide a los portavoces de cada grupo que te dicten sus nombres grupales para que los apuntes en la pizarra. Cada alumno del grupo podrá intervenir aportando, ya al gran grupo, una razón del nombre que entre todos han elegido para su equipo.

3. Como continuación de esta actividad, los alumnos de cada grupo deben elegir uno de los siguientes formatos para presentar al grupo y transmitir el significado de su nombre como equipo:

un poema; una canción; un dibujo / retrato del grupo con comentarios a pie de imagen; una camiseta del grupo que incluya un eslogan del grupo; un mural de presentación de los miembros del grupo; una orla del grupo; una pequeña representación teatral; etc.

Puedes dejar la elección de la tarea a su propia elección o inclinarte por una de ellas según el tiempo de que dispongas y el nivel de lengua del grupo.

Para evitar que solo algunos alumnos del grupo hagan todo el trabajo, puedes volver a repartir roles: un alumno se encarga de escribir la versión final («el secretario»); otro alumno se responsabiliza de que todo el grupo utilice el español durante la realización de la tarea («el controlador del idioma»); otro alumno diseña un dibujo, logotipo, que sintetice el nombre del grupo («el artista»); por último, y en el caso de un producto escrito, un alumno lee la versión final delante de toda la clase («el portavoz»).

4. Por último, cierra la secuencia de actividades con una puesta en común con el objetivo de que los alumnos expongan los trabajos realizados.

Comentarios. Esta actividad, basada en el modelo cooperativo para el desarrollo de la inteligencia interpersonal en el aula, muestra que no es necesario desligar esta del trabajo con los contenidos gramaticales, léxicos o fonéticos. Existen muchas actividades cooperativas que cumplen la doble función de unir al grupo, desarrollando la empatía y creando una buena atmósfera de clase, al mismo tiempo que se introducen conceptos fundamentales.

(Casal, 2007b)

Anexo 4.4.

Una unidad didáctica sobre las profesiones (Palmberg, 2002)

The goals of the proposed lesson are for participating learners to be able **to introduce themselves**, **to tell their occupation**, and **to ask for other people's names and occupations** in the foreign language. The learners will also learn the **names of a number of occupations** in the foreign language **either receptively or productively**.

A proposed foreign-language lesson

Phase 1: Start the lesson by **playing a song indicating an occupation or occupations**, for example Rod Stewart's "I'm sailing". Invite the learners to guess the topic of the lesson.

Phase 2: Share the goals of the lesson with the learners. Invite them to **suggest different situations** in which **one has to introduce oneself and be able to ask for somebody else's name and occupation** in a foreign language.

Phase 3: Ask the learners to **name some occupations that they already know** in the foreign language.

Phase 4: **Display a transparency showing a list of typical occupations**, such as doctor, teacher, cook, mechanic, musician, waiter, baker, nurse, farmer, policeman, soldier, artist, worker, butcher, carpenter, and postman. **Go through the meaning** of the occupations in two steps: first, by asking the learners to see how many occupations they can tell the meaning of (either because they already know the word or because they can guess the meaning of the foreign-language word owing to the fact that it is similar to the translational equivalent of the corresponding mother-tongue word); second, by explaining to them the meaning of the remaining occupations. Next, practise the pronunciation of the words with the learners.

Phase 5: Ask the learners to **copy the list of occupations** on a lined sheet of paper, with one occupation on each line. **Or**, if you want to save lesson time, hand out such a **(pre-prepared) worksheet** to each learner.

Phase 6: **Write the phrases "What is your name? My name is ..."** and **"What's your occupation? I'm a(n) ..."** on the blackboard. Teach (or revise, if more appropriate) the meaning of the phrases to the learners and practise the pronunciation.

Phase 7: Display a **transparency showing pictures** representing the selected occupations, with the foreign-language word for each occupation written below the picture (nice illustrations for this purpose are found in Wright 1994). **Again, practise the pronunciation** of the occupations and revise the phrases written on the blackboard. Next, **give each learner a random slip of paper** (cut from a photocopied paper version of the transparency) containing a picture representation of one of the occupations and the foreign-language word for the occupation. It does not matter if there are fewer learners in the class than there are occupations or if several learners are assigned the same occupation, so long as there is at least one occupation that is not assigned to anybody.

Phase 8: Ask the learners to **walk around** in the classroom, **asking each other** about their names and occupations. (To ensure that everybody asks for everybody else's name, not only their occupation, each learner could be assigned a new name in the foreign language.) Ask the **learners to take notes** of each other's names and occupations but not to show their slips of paper to anybody. When they are finished, ask them to find out which occupation(s) **was/were best represented** in the classroom (their own occupation included) and which occupation(s) was/were not represented at all.

Phase 9: **Ask** the learners **individually** to decide for each occupation whether it is (a) a **predominantly male or female** occupation; (b) a basically **safe or risk-filled** occupation; (c) an occupation which **requires some proficiency in a foreign language**.

Phase 10: Next, ask the learners to **compare and discuss their results** in pairs or in **groups of three**.

Anexo 6.1. Cuestionario inicial

Por favor, responde a las siguientes preguntas, tu opinión me interesa mucho. Muchas gracias ☺

Cuando aprendo una lengua me gusta...

<i>1 = Totalmente en desacuerdo</i>	<i>2 = En desacuerdo</i>	<i>3 = Neutral</i>	<i>4 = De acuerdo</i>	<i>5 = Totalmente de acuerdo</i>
-------------------------------------	--------------------------	--------------------	-----------------------	----------------------------------

- 1 2 3 4 Leer libros, revistas o periódicos.
- 1 2 3 4 Memorizar palabras.
- 1 2 3 4 Hacer esquemas para ordenar y clasificar el vocabulario y las estructuras.
- 1 2 3 4 Comprender la gramática para entender la lógica del español.
- 1 2 3 4 Escuchar canciones.
- 1 2 3 4 Cantar canciones.
- 1 2 3 4 Hacer dibujos para recordar.
- 1 2 3 4 Ver imágenes, fotografías o presentaciones de Power Point.
- 1 2 3 4 Moverme por la clase para hacer actividades.
- 1 2 3 4 Hacer actividades teatrales (como juegos de rol, mímica, etc.).
- 1 2 3 4 Trabajar con otra persona en parejas o en grupo.
- 1 2 3 4 Explicar a mis compañeros lo que no entienden.
- 1 2 3 4 Trabajar y estudiar solo.
- 1 2 3 4 Analizar mis errores para comprender su origen y poder reflexionar sobre la lengua.

Otras cosas ¿cuáles?

Describe las actividades que más te gusta hacer en tu tiempo libre y ordénalas según tu orden de preferencia (de más a menos):

- 1.
- 2.
- 3.
-

Anexo 6.1. Cuestionario inicial (continuación)

Creo que necesito mejorar:

1 = Totalmente en desacuerdo 2 = En desacuerdo 3 = Neutral 4 = De acuerdo 5 = Totalmente de acuerdo

(si quieres además de marcar en la escala de 1 a 5 puedes especificar tu respuesta escribiendo un comentario al lado de cada respuesta)

- 1 2 3 4 La gramática
- 1 2 3 4 El vocabulario
- 1 2 3 4 La pronunciación
- 1 2 3 4 La expresión oral
- 1 2 3 4 La expresión escrita
- 1 2 3 4 La comprensión oral
- 1 2 3 4 La comprensión escrita
- 1 2 3 4 La fluidez

Otros ¿cuáles?

Subraya las palabras con las que te sientes identificado

- a. Se me da *muy bien/ bien/ni mal ni bien/ mal / muy mal* el español.
- b. Soy *mucho peor /peor/ igual / mejor / mucho mejor* en otras asignaturas que en español.
- c. Me siento *muy seguro/seguro/ ni seguro ni inseguro/ inseguro/ muy inseguro* cuando tengo que hablar en español.
- d. Creo que mi nivel de español es *mucho mejor/ mejor/igual/ peor/ mucho peor* que el de mis compañeros de clase.

¿Qué te gustaría aprender en este curso? ¿Qué temas te interesan?

Encuesta sobre el test oral.

Español II

(Por favor, responde a las siguientes preguntas, tu opinión me interesa mucho.)

1. ¿Crees que estudiar para el test te ha ayudado a mejorar tu español?

Si la respuesta es sí ¿el qué? (vocabulario, gramática, comprensión oral, estudiar/comprender contenidos del curso/ otros...)

2. ¿Era la primera vez que veías una película española/ latinoamericana?

3. ¿Cómo has preparado el test?

4. ¿Qué nota le darías a tu presentación oral (sobre 20)?

5. Otros comentarios/ sugerencias que quieras añadir:

¡Muchísimas gracias!

Anexo 6.3. Cuestionario final

Nombre:

*Por favor, responde a las siguientes preguntas, tu opinión me interesa mucho.
¡Muchas gracias ☺!*

1. Sobre los contenidos del curso

He comprendido:

<i>1 = Totalmente en desacuerdo</i>	<i>2 = En desacuerdo</i>	<i>3 = Neutral</i>	<i>4 = De acuerdo</i>	<i>5 = Totalmente de acuerdo</i>
---	--------------------------	--------------------	-----------------------	--------------------------------------

Ser y estar

Las diferencias entre los usos generales de “ser” y “estar”	0	1	2	3	4
Los usos de “ser” y “estar” con adjetivos	0	1	2	3	4
Los verbos de cambio (“ponerse”, “quedarse”, “volverse”, etc...)	0	1	2	3	4

Los pasados

El uso del pretérito perfecto	0	1	2	3	4
El uso del pretérito indefinido	0	1	2	3	4
El uso del pretérito imperfecto	0	1	2	3	4
El uso del pretérito pluscuamperfecto	0	1	2	3	4

El subjuntivo

Las concordancias verbales	0	1	2	3	4
Las subordinadas sustantivas	0	1	2	3	4
Las subordinadas adjetivas o de relativo	0	1	2	3	4
Las subordinadas adverbiales					
• Finales	0	1	2	3	4
• Temporales	0	1	2	3	4
• Causales	0	1	2	3	4
• Condicionales	0	1	2	3	4

Comentarios que quieres añadir:

Anexo 6.3. Cuestionario final (continuación)

2. Sobre las actividades del curso

¿Qué actividades del curso te han gustado más?

¿Qué actividades del curso te han gustado menos?

¿Qué otras actividades te hubiera gustado hacer? ¿Qué crees que ha faltado?

3. Sobre la evaluación

El test sobre la película:

- Me parece una buena idea para aprender 0 1 2 3 4
- Me ha gustado tener la opción de elegir mis propias preguntas 0 1 2 3 4

En el examen oral:

- Trabajar sobre los artículos me parece una buena idea para aprender 0 1 2 3 4
- Elegir un tema y la forma de presentarlo me parece una buena idea 0 1 2 3 4

¿Qué otro tipo de test / prueba/ trabajo te hubiera gustado hacer durante el curso?
(Describe, por favor)

Otros comentarios:

4. Sobre el curso en general

¿Qué cosas crees que se pueden mejorar? ¿Qué piensas que se puede hacer para que el curso sea más agradable y útil?

5. Sobre tu propio aprendizaje durante el curso

Después de este curso, creo que: (subraya las palabras con las que te sientes identificado)

- e. Se me da *muy bien/ bien/ni mal ni bien/ mal / muy mal* el español.
- f. Soy *mucho peor /peor/ igual / mejor / mucho mejor* en otras asignaturas que en español.
- g. Me siento *muy seguro/seguro/ ni seguro ni inseguro/ inseguro/ muy inseguro* cuando tengo que hablar en español.
- h. Creo que mi nivel de español es *mucho mejor/ mejor/igual/ peor/ mucho peor* que el de mis compañeros de clase.
- i. ¿Si tuvieras que puntuar tu nivel de español, que nota te darías (de 0 a 20)

Anexo 6.4. Ficha de observación de las inteligencias múltiples

Student Name: _____ Age: _____ Date of Observation: _____

Indicate the degree to which you observe the stated behavior or characteristic in each student using the following scale:

0 = uncertain; 1 = does not fit at all!; 2 = fits slightly; 3 = fits moderately; 4 = fits strongly

Verbal-Linguistic Behaviors

Loves talking, writing, and reading almost anything	0	1	2	3	4
Precisely expresses her- or himself both in writing and talking	0	1	2	3	4
Enjoys public speaking	0	1	2	3	4
Is sensitive to impact of words and language on others	0	1	2	3	4
Understands and enjoys plays on words and word games	0	1	2	3	4
Learning to speak or read another language has been relatively easy for me	0	1	2	3	4
Other people sometimes have to stop and ask me to explain the meaning of the words I use in my writing and speaking	0	1	2	3	4

Logical-Mathematical Behaviors

Is good at finding and understanding patterns	0	1	2	3	4
Is quick at solving a variety of problems	0	1	2	3	4
Can remember thinking formulas and strategies	0	1	2	3	4
Is able to follow complex lines of reasoning and thought processes	0	1	2	3	4
Believes that almost anything has a rational explanation	0	1	2	3	4
Likes finding logical flaws in things that people say and do at home and work	0	1	2	3	4
Feels more comfortable when something has been measured, categorized, analyzed or quantified some way	0	1	2	3	4

Visual-Spatial Behaviors

Frequently doodles during class activities	0	1	2	3	4
Is helped by visuals and manipulatives	0	1	2	3	4
Likes painting, drawing, and working with clay	0	1	2	3	4
Has a good sense of direction and understanding of maps	0	1	2	3	4
Creates mental images easily	0	1	2	3	4
Prefers looking at reading material that is heavily illustrated	0	1	2	3	4
Is sensitive to color	0	1	2	3	4

Anexo 6.4. (continuación)

Bodily-K Behaviors

Has difficulty sitting still or staying in seat	0	1	2	3	4
Uses body gestures and physical movement to express him- or herself	0	1	2	3	4
Is good in sports; is well-coordinated physically	0	1	2	3	4
Likes to invent things, put things together and take them apart	0	1	2	3	4
Likes to demonstrate to others how to do something	0	1	2	3	4
Needs to practise a new skill rather than simply reading about it or seeing a video that describes it	0	1	2	3	4
Needs to touch things in order to learn more about them	0	1	2	3	4

Musical-Rhythmic Behaviors

Hums quietly to her- or himself while working or walking	0	1	2	3	4
Taps pencil, foot, or fingers while working	0	1	2	3	4
Can remember songs and rhymes easily	0	1	2	3	4
Likes to make up tunes and melodies	0	1	2	3	4
Senses musical elements in unusual or nonmusical situations	0	1	2	3	4
Has a pleasant singing voice	0	1	2	3	4
Plays a musical instrument	0	1	2	3	4

Interpersonal Behaviors

Has an irresistible urge to discuss almost everything with others	0	1	2	3	4
Is good at listening and communicating	0	1	2	3	4
Is a good, effective team player	0	1	2	3	4
Is able to figure out the motives and intentions of others	0	1	2	3	4
Enjoys the challenge of teaching another person, or groups of people, what I know how to do.	0	1	2	3	4
Considers himself a leader (or others have called him that).	0	1	2	3	4
Likes to get involved in social activities connected with work, church, or community.	0	1	2	3	4

Intrapersonal Behaviors

Is highly intuitive and/or “flies by the seat of pants”	0	1	2	3	4
Is quiet, very self-reflective and aware	0	1	2	3	4
Asks questions relentlessly; has avid curiosity	0	1	2	3	4
Is able to express inner feelings in a variety of ways	0	1	2	3	4
Is individualistic and independent; is not concerned about others’ opinions	0	1	2	3	4
Has a realistic view of his strengths and weaknesses (borne out by feedback from other sources)	0	1	2	3	4
Is self-employed or has at least thought seriously about starting his own business	0	1	2	3	4

Anexo 6.5.1. Actividades de la primera fase

La rueda¹⁸

- Los estudiantes tienen que formar dos círculos concéntricos: uno interno y otro externo, de manera que todos estén mirando de frente a otro estudiante. A partir de la consigna del profesor, los estudiantes tienen que construir preguntas. Por ejemplo, si el profesor dice: “fecha de cumpleaños” los estudiantes tienen que formular la pregunta correspondiente al compañero de enfrente y contestarla ellos también: “¿Cuándo es tu cumpleaños? / ¿Cuándo cumples los años?...”
- Después de cada pregunta¹⁹, el círculo externo se mueve hacia la derecha para hacer otra pregunta a otro alumno a partir de la siguiente consigna del profesor. Para cada pregunta, los estudiantes tienen que recordar de memoria (no pueden escribir) el nombre del estudiante y la información de la pregunta (“quién ha dicho qué “ por ejemplo: “El cumpleaños de Ana es el cinco de mayo” (pregunta 1), “María mide 1,70 – un metro setenta, (pregunta 2), etc.
- El círculo externo tiene que dar una vuelta completa para volver a la posición inicial. Entonces el profesor da a cada estudiante un trozo de papel y un bolígrafo para que apunten el nombre del estudiante que está enfrente.
- La rueda se disuelve para que los estudiantes formen 2 grupos: uno con los estudiantes del círculo externo y otro con los estudiantes del círculo interno. El objetivo es que los estudiantes de cada grupo colaboren entre ellos para completar las fichas. Cada estudiante es responsable de preguntar y recoger la información del estudiante cuyo nombre ha escrito en su ficha.
- Cuando han terminado, se ponen las fichas en la pizarra y cada estudiante puede verificar si la información de su ficha es correcta o no, marcando con un asterisco los datos erróneos o que faltan (si es el caso). En la puesta en común se corrigen los datos erróneos y se puede pedir a cada estudiante que destaque algo o seleccionar una de las respuestas para poner en común toda la información.

¹⁸ Esta actividad la aprendí de Inés de la Calle durante el curso “Teatro y conversación” impartido en el Instituto Cervantes de Bruselas durante la primavera de 2008.

¹⁹ Posibles preguntas: ¿altura/ número de pie/ cumpleaños /cualidad/ defecto/ el primer lugar hispano que has visitado /sueño por cumplir/ libro que te gusta mucho/ un lugar que has visitado que te ha gustado/ impresionado mucho / tu grupo de música preferido, etc.

Anexo 6.5.1. (continuación)

El avión²⁰

Se reserva un espacio de la clase para colocar las sillas en dos hileras como en los aviones y se pide a los estudiantes que elijan un sitio para sentarse. Se les pide que imaginen dónde están para que entren en situación. El profesor adopta el papel de auxiliar de vuelo y les informa de que están a bordo de un avión especial ya que si cierran los ojos pueden imaginarse otra identidad y otra vida totalmente diferente a la suya, para lo cual tienen que:

- Elegir otro nombre, profesión, físico, edad, nacionalidad, estado civil, cambiarse de sexo, carácter, lugar de residencia, etc.
- Decidir cuáles son las razones de su viaje, por qué están en ese avión, y cuál es el trayecto de su viaje, de dónde a dónde viajan, si están solos o acompañados en el avión,

Cuando ya lo hayan pensado entonces les anunciamos que su vuelo va a sufrir un pequeño retraso y que para hacerlo más llevadero lo mejor es que intenten dar un poco de conversación a la persona que está sentada a su lado para que la espera se les haga menos corta y que tienen que intentar averiguar toda la información posible sobre ella. Se les deja que hablen durante un rato y al cabo de unos minutos se anuncia que vamos a atravesar una zona de turbulencias y que probablemente tendrán que cambiar de sitio para que así puedan hablar con otra persona. Después de que hayan hablado con la segunda persona se hace la puesta en común y se pide a los estudiantes que vayan presentado a los diferentes personajes del avión a partir de la información que han obtenido de ellos.

²⁰ Esta actividad la aprendí de Inés de la Calle durante el curso “Teatro y conversación” impartido en el Instituto Cervantes de Bruselas durante la primavera de 2008.

Anexo 6.5.1. (continuación)

¿Qué estoy haciendo?

(Maley y Duff, 2005: 50- 53)

- Los estudiantes trabajan en parejas. Cada estudiante recibe una de las tarjetas para que la lea pero sin enseñársela a su compañero.
- Por turnos, los estudiantes tienen que hacer mimo para interpretar la situación de la tarjeta que les ha correspondido. Su pareja tiene que interpretar los gestos y puede hacer preguntas para adivinar qué está haciendo su compañero.
- El profesor tiene que estar atento durante la actividad para aclarar el vocabulario o verificar al comienzo de la actividad que los estudiantes conocen el léxico, escribiendo las palabras en la pizarra y explicando su significado.

Estás intentando no quedarte dormido en una clase muy aburrida.	Estás en un tren lleno de gente. Estás intentando leer el periódico de la persona de al lado.
Estás viendo un partido de fútbol en la tele y tu equipo está perdiendo.	Estás intentando comer con palillos. Es la primera vez que lo haces.
Estás en el supermercado. Cuando es tu turno para pagar, descubres que has perdido tu dinero.	Eres un director de cine y estás enseñando a los dos protagonistas de tu película cómo tienen que besarse para una escena.
Estás a oscuras en una casa extraña y estás buscando el interruptor para encender la luz.	Estás en una comida de trabajo muy importante. El anfitrión ha pedido un plato típico y demasiado exótico para ti. Tienes ganas de vomitar al verlo pero sabes que puedes ofender a tu anfitrión si no lo comes.
Estás bailando un tango con la mujer/el marido de tu jefe/a que es enorme y que no se sabe los pasos.	Te estás probando unos pantalones o un vestido muy estrecho ¡y ahora no puedes quitártelo(s)!

Anexo 6.5.1. (continuación)

De cine

Primera parte:

- Dividir la clase en dos grupos:
 - El grupo A: permanece en clase para ver los tráilers de tres/ cuatro películas y tomar apuntes sobre lo que le sugieren los vídeos.
 - El grupo B: sale al pasillo y prepara preguntas para las personas que ven los tráilers y así poderse hacer una idea del contenido y estilo de las películas.
- Los estudiantes se sitúan en parejas: una persona del grupo A con una del grupo B. El objetivo es que las personas del grupo B decidan qué película les gustaría ver a partir de la información que les dan las personas del grupo A. Las personas del grupo A también tienen que elegir una película y justificar su elección.
- Puesta en común y visionado posterior de los tráilers con toda la clase. Los estudiantes pueden confirmar o corregir sus decisiones una vez vistos los tráilers.

Tráilers utilizados:

- *El laberinto del fauno, Mi vida sin mí y El penalti más largo del mundo.*

Segunda parte:²¹

Los siguientes fragmentos hacen un breve recorrido por la historia del cine español durante. Completa los fragmentos con los verbos que faltan en pasado e inventa un título para cada uno de ellos. También tienes que ordénalos cronológicamente y relacionar el afiche de cada película con el período al que pertenece.



²¹ Adaptada del libro de Corpas, J.; García, E.; Garmendia, A. y Soriano, C. (2005): *Aula internacional 1. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión: p. 88.

Anexo 6.5.1. (continuación)

Fragmento 1

El primer cinematógrafo _____ a España en 1896. Durante los años 10 Barcelona _____ el centro de la producción cinematográfica. Sin embargo, a partir de los años 20, la industria _____ a Madrid. En esta década _____ clásicos como *La verbena de la paloma* (1921), protagonizada por Florián Rey (el “Rodolfo Valentino” español), o *Un perro andaluz* (1928) de Luis Buñuel, rodada en París en plena época surrealista.

Fragmento 2

Con la llegada del cine sonoro _____ una época dorada, con películas como *Nobleza baturra* o *Don Quintín el amargao* (ambas de 1935) y con actores como Imperio Argentina o Angelillo. La Guerra Civil (1936-1939) _____ estos años de gran actividad. Durante la guerra, ambos bandos _____ el cine como medio de propaganda bélica.

Fragmento 3

Tras la guerra, muchos cineastas _____ que exiliarse. Durante el franquismo, las producciones _____ muy controladas por la censura, por lo que _____ sobre todo comedias sentimentales y folclóricas. Sin embargo, a partir de 1950, _____ un movimiento realista con directores como Luis García Berlanga o Juan Antonio Bardem. Ambos _____ la capacidad de expresar, bajo una apariencia cómica, la triste realidad española de la época. A principios de los 60, _____ mucho éxito comedias típicamente españolas con actores tan característicos como Paco Martínez Soria, Gracita Morales o Concha Velasco.

Fragmento 4

El cine español _____ una gran crisis durante los años 70. Paralelamente, la televisión _____ en un aparato cada vez más habitual en los hogares españoles. Sin embargo, en estos años _____ buenas películas, como *El espíritu de la colmena* (1973) de Víctor Erice o *Cría cuervos* (1975) de Carlos Saura. Con la democracia _____ el “destape”, un tipo de cine, entre cómico y erótico, que _____ mucho éxito.

Fragmento 5

Los años 80 _____ nacer a uno de los grandes genios del cine español contemporáneo: Pedro Almodóvar. Su cine, irónico y grotesco, _____ las bases de lo que se llamó “comedia madrileña”, uno de los géneros más característicos de la década de los 80. Películas como *Sal Gorda* (1984) de Fernando Trueba o *Mujeres al borde de un ataque de nervios* (1988) de Almodóvar son ejemplos representativos de esta corriente.

Fragmento 6

Hoy en día, el cine español goza de prestigio internacional. Directores como Jose Luis Garci, Pedro Almodóvar o Fernando Trueba ya tienen algún Oscar, Penélope Cruz y Antonio Banderas son estrellas de Hollywood, y la presencia del cine español va en aumento en todo el mundo. Al mismo tiempo, _____ directores de gran éxito, como Álex de la Iglesia, Julio Medem o Alejandro Amenábar, que garantizan el futuro.

Anexo 6.5.1. (continuación)

Corazón tan blanco²²

A partir del texto inicial de la novela *Corazón tan blanco* de Javier Marías proponemos una actividad que puede servir para que el alumno realice una revisión y evaluación del uso de los tiempos pasados en español.

Con motivo del décimo aniversario de la publicación de la novela *Corazón tan blanco* de Javier Marías, conocida internacionalmente, se presenta aquí una actividad que pretende reforzar los recursos lingüísticos del alumno en cuanto a los tiempos verbales se refiere. En las apenas cuatro primeras líneas con las que se inicia esta novela se recoge la totalidad de los tiempos pretéritos del indicativo: perfecto, indefinido, imperfecto y pluscuamperfecto. No puede haber más concisión en menos líneas y con mayor significado que la que alberga este pequeño fragmento:

No he querido saber, pero he sabido que una de las niñas cuando ya no era niña y no hacía mucho que había regresado de su viaje de bodas, entró en el cuarto, se puso frente al espejo, se abrió la blusa, se quitó el sostén y se buscó el corazón con la punta de la pistola de su propio padre, que estaba en el comedor con parte de la familia y tres invitados.

Escribe en la pizarra el título de la novela y pregunta a tus alumnos si tienen alguna información sobre ella. Otra opción es que presentes tú la novela en la clase. Se trata de la quinta novela que publicó Javier Marías. Sus dos anteriores obras, *Todas las almas* y *Mientras ellas duermen*, lo habían consagrado ya como un gran autor, pero *Corazón tan blanco* confirmó su exitosa trayectoria como escritor, pues con ella consiguió el Premio de la Crítica en 1993, el Prix L'Oeil de la Lettre en ese mismo año y el Premio Internacional de Literatura Impacd de Dublín en 1997. Pero el auténtico premio que ha recibido esta novela ha sido su número lectores que en este momento ya supera el millón y medio en todo el mundo.

- Como actividad de prelectura entrega a tus alumnos esta versión del texto con el que se abre la novela del que se han eliminado algunas palabras (*viaje de bodas, cuarto, espejo, blusa, sostén, corazón, pistola, comedor*) y proponles que averigüen qué palabras faltan. Aunque es probable que no les resulte difícil, puedes ayudarlos dándoles algunas pistas: por ejemplo, en el caso del *comedor* o del *cuarto*, se les puede orientar diciéndoles que se trata de una habitación, en el caso del *corazón*, puedes decirles que la palabra que falta se refiere a una parte del cuerpo, o en el de la *pistola*, que se trata de un arma. El resultado suele ser impactante, pues los alumnos descubren el magnífico comienzo de esta novela y se sienten muy interesados por su continuación.

²² El autor de esta actividad es Rafael Mellado Jurado y está tomada de Didactired, la página web de recursos didácticos del Instituto Cervantes. Se puede consultar en http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/noviembre_02/15112002.htm [fecha de consulta 2/09/08]

Anexo 6.5.1. (continuación)

No he querido saber, pero he sabido que una de las niñas cuando ya no era niña y no hacía mucho que había regresado de su _____, entró en el _____, se puso frente al _____, se abrió la _____, se quitó el _____ y se buscó el _____ con la punta de la _____ de su propio padre, que estaba en el _____ con parte de la familia y tres invitados.

- Antes de pasar a la siguiente fase de la actividad, puedes aprovechar este momento de la clase para aclarar una serie de cuestiones acerca del desarrollo de las acciones narradas, en especial, respecto al momento en que tienen lugar los hechos pasados y a la perspectiva temporal desde la que se narran éstos.
- Organiza la clase en distintos grupos para la siguiente fase de la actividad y explícales qué tienen que hacer. Cada equipo tiene que ordenar la secuencia de acciones que se han narrado en la historia con que se inicia la novela *Corazón tan blanco*. Para ello, facilítales unas tarjetas con las formas verbales que tienen que ordenar. En el trabajo, los alumnos se darán cuenta de que algunas acciones (las que aparecen en imperfecto) se solapan con otras (que están en imperfecto o en indefinido). Fija un tiempo para esta fase de la actividad.

había regresado	se quitó	se buscó
se abrió	entró	no he querido saber
no hacía mucho	(su padre) estaba en el comedor	he sabido

- A continuación en grupo, los alumnos han de buscar referentes temporales para cada una de las formas verbales que aparecen en la historia. El grupo discutirá la secuencia y habrán de llegar a una conclusión final.
- Organiza una puesta en común. Cada grupo presenta su propuesta. Ten la solución de la secuencia preparada en una transparencia para que después los alumnos puedan comprobar sus respuestas.

Anexo 6.5.1. (continuación)

Imagina la escena

- El profesor pone tres fragmentos de bandas sonoras en clase sin decir a qué película pertenecen ni dar ningún tipo de dato. A partir de lo que les sugiera la música, los estudiantes tienen que completar la tabla según sus impresiones.
- Se hace una puesta en común.
- A continuación el profesor pone en clase los fragmentos de la película que corresponden a la música y los estudiantes pueden comentar si están de acuerdo o no con la elección de la música para la escena, si les ha sorprendido, etc.
- Todos los fragmentos utilizados en esta actividad habían sido compuestos por el músico Alberto Iglesias:
 - “Todo sobre mi madre” de la película *Todo sobre mi madre* (Pedro Almodóvar, 1999).
 - “Lorenzo” de *Lucía y el sexo* (Julio Médem, 2001)
 - “They are everywhere” de *Los otros* (Alejandro Amenábar, 2001)

	Fragmento 1	Fragmento 2	Fragmento 3
Género de la película (aventuras, acción, comedia, drama, tragedia, misterio, suspense...)			
¿Cuál es el tema de la película?			
¿Qué está pasando en la escena? ¿Cómo es el lugar dónde están?			
Tipo de personajes ¿Quiénes son? ¿Cómo son físicamente o su carácter? ¿Cuál es su relación? Etc.			
Si hay un diálogo entre ellos de qué están hablando o qué dicen			
Cualquier otra cosa que la música te sugiera...			

Anexo 6.5.1. (continuación)

La movida madrileña

- Se divide la clase en dos grupos. Cada estudiante del grupo A recibe la versión A del texto y cada estudiante del grupo B la versión B (ver las páginas siguientes para ambas versiones del texto).
- Los estudiantes tienen diez minutos para leer su texto y retener la información más importante. Si quieren pueden hacer un esquema, subrayar, o cualquier cosa que les ayude a comprender y memorizar la información esencial. Si tienen dudas de vocabulario o problemas de comprensión del texto pueden preguntar primero a los miembros de su grupo y, en última instancia, al profesor.
- Una vez transcurridos los diez minutos, el profesor recoge los textos y también los esquemas que hayan podido hacerse los estudiantes. Se agrupa a los estudiantes por parejas –un estudiante del grupo A con uno del grupo B– para que intercambien la información que tenía su texto. El objetivo es que encuentren cinco diferencias en el contenido de ambos textos. Si es necesario, el profesor puede ayudar dando pistas o puede dejar que las diferentes parejas comparen las diferencias que han encontrado.

LA MOVIDA MADRILEÑA²³

Los años 80 marcan el despertar musical y cultural en España

Hubo un momento en Madrid, en la que a la juventud le gustaba vivir aportando algo a la vida. Surgió un movimiento cultural sin límites y sin precedentes, era un ir y venir de nuevas tendencias. Surgió durante los primeros años de la transición postfranquista y hasta la primera mitad de los años noventa la noche madrileña fue muy activa no sólo por las salidas nocturnas de los jóvenes, sino a causa de un interés inusual en la llamada cultura alternativa, underground o Contracultura. Era el inicio de la década de los ochenta. Desde Madrid el movimiento se extendió a otras capitales españolas

La movida madrileña es la respuesta de diferentes grupos culturales a una España que se salía de una dictadura archiconocida y que necesitaba un nuevo aire. Es el inicio de la década de los ochenta. El panorama político ha cambiado. El pop apenas existe, sólo los Pecos, y ya estaban dando los últimos coletazos.

Es tiempo de fanzines que se dedican lo mismo al cine, que a los cómics, que a la música. Al principio, son un grupo reducido que hacen de todo, tan pronto crean un fanzine como tocan en más de un grupo.

Sin embargo, la capital empieza a resucitar. Es fundamental la influencia de Inglaterra desde donde llegan los movimientos musicales y estéticos que se siguen casi con fanatismo. Cansados del rock sinfónico, recibiendo ecos punk, buscan una salida. Nace el New-romantic, la Nueva Ola, la movida.

Muchas discográficas extranjeras se interesaron por esta corriente creativa y apoyaron la aparición de nuevos talentos. Las distintas vertientes y estilos de música figuraban entre artistas tales como Radio Futura, Loquillo, Nacha Pop, Los Secretos, Alaska y Mecano, entre otros. No está de más recordar la incursión musical de Almodóvar, que con sus Fashion Victims fue uno de los mayores promotores de la movida. Las películas de Pedro Almodóvar de entonces, nos hacen recordar ahora los momentos que se vivían en la Movida de España. Con películas como Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón o Mujeres al borde de un ataque de nervios, Almodóvar introdujo nuevas tendencias en la moda y en la cultura de los 80.

25 años después, una exposición fotográfica volvió a poner de actualidad a estos personajes que desplegaron una estética transgresora y se convirtieron en el emblema de la modernidad de la época. La muestra '**Mi movida madrileña. Fotografías de Pablo Pérez- Mínguez (1979-1985)**' llenó las salas del Museo Municipal de Arte Contemporáneo de Madrid del 6 de julio al 8 de octubre de 2006.

²³ Adaptado de la revista digital universitaria "La huella digital" <http://www.lahuelladigital.com/?p=75>
[fecha de consulta 3/12/07]

LA MOVIDA MADRILEÑA

Los años 80 marcan el despertar musical y cultural en España -

Hubo un momento en Madrid, en la que a la juventud le gustaba vivir aportando algo a la vida. Surgió un movimiento cultural sin límites y sin precedentes, era un ir y venir de nuevas tendencias. Surgió durante los primeros años de la [transición postfranquista](#) y hasta avanzados los [años ochenta](#) la noche madrileña fue muy activa no sólo por las salidas nocturnas de los jóvenes, sino a causa de un interés inusual en la llamada cultura alternativa, underground o Contracultura. Era el inicio de la década de los ochenta. El movimiento se limitó a Madrid.

La movida madrileña es la respuesta de diferentes grupos culturales a una España que se salía de una dictadura archiconocida y que necesitaba un nuevo aire. Es el inicio de la década de los ochenta. El panorama político todavía sigue igual. El pop apenas existe, sólo los Pecos, y ya estaban dando los últimos coletazos.

Es tiempo de fanzines que se dedican lo mismo al cine, que a los cómics, que a la música. Al principio, son un grupo reducido que hacen de todo, tan pronto crean un fanzine como tocan en más de un grupo.

Sin embargo, la capital empieza a resucitar. Es fundamental la influencia de Estados Unidos desde donde llegan los movimientos musicales y estéticos que se siguen casi con fanatismo. Cansados del rock sinfónico, recibiendo ecos punk, buscan una salida. Nace el New-romantic, la Nueva Ola, la movida. La aparición de sellos independientes de grabación discográfica permitió la creación de una música distinta a la patrocinada por las multinacionales del disco. Las distintas vertientes y estilos de música figuraban entre artistas tales como [Radio Futura](#), [Loquillo](#), [Nachá Pop](#), [Los Secretos](#), [Alaska](#) y [Mecano](#), entre otros. No está de más recordar la incursión musical de Almodóvar, que con sus Fashion Victims fue uno de los mayores promotores de la movida. Las películas de [Pedro Amodóvar](#) de entonces, nos hacen recordar ahora los momentos que se vivían en la Movida de España. Con películas como [Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón](#) o [Mujeres al borde de un ataque de nervios](#), Almodóvar introdujo nuevas tendencias en la moda y en la cultura de los 80.

25 años después, una exposición fotográfica volvió a poner de actualidad a estos personajes que desplegaron una estética transgresora y se convirtieron en el emblema de la modernidad de la época. La muestra '**Mi movida madrileña. Fotografías de Pablo Pérez- Mínguez (1979-1985)**' llenó las salas del Museo Municipal de Arte Contemporáneo de Madrid del 6 de julio al 8 de octubre de 2006.

LA MOVIDA MADRILEÑA

Los años 80 marcan el despertar musical y cultural en España

Hubo un momento en Madrid, en la que a la juventud le gustaba vivir aportando algo a la vida. Surgió un movimiento cultural sin límites y sin precedentes, era un ir y venir de nuevas tendencias. Surgió durante los primeros años de la transición [postfranquista](#) y hasta avanzados los [años ochenta / la primera mitad de los años noventa](#) la noche madrileña fue muy activa no sólo por las salidas nocturnas de los jóvenes, sino a causa de un interés inusual en la llamada cultura alternativa, underground o Contracultura. Era el inicio de la década de los ochenta. Desde [Madrid el movimiento se extendió a otras capitales españolas / el movimiento se limitó a Madrid.](#)

La movida madrileña es la respuesta de diferentes grupos culturales a una España que se salía de una dictadura archiconocida y que necesitaba un nuevo aire. Es el inicio de la década de los ochenta. [El panorama político ha cambiado / todavía sigue igual.](#) El pop apenas existe, sólo los Pecos, y ya estaban dando los últimos coletazos.

Es tiempo de fanzines que se dedican lo mismo al cine, que a los cómics, que a la música. Al principio, son un grupo reducido que hacen de todo, tan pronto crean un fanzine como tocan en más de un grupo.

Sin embargo, la capital empieza a resucitar. Es fundamental la [influencia de Inglaterra/ Estados Unidos](#) desde donde llegan los movimientos musicales y estéticos que se siguen casi con fanatismo. Cansados del rock sinfónico, recibiendo ecos punk, buscan una salida. Nace el New-romantic, la Nueva Ola, la movida.

[Muchas discográficas extranjeras se interesaron por esta corriente creativa y apoyaron la aparición de nuevos talentos./ La aparición de sellos independientes de grabación discográfica permitió la creación de una música distinta a la patrocinada por las multinacionales del disco.](#) Las distintas vertientes y estilos de música figuraban entre artistas tales como [Radio Futura](#), [Loquillo](#), [Nacha Pop](#), [Los Secretos](#), [Alaska](#) y [Mecano](#), entre otros.

No está de más recordar la incursión musical de Almodóvar, que con sus Fashion Victims fue uno de los mayores promotores de la movida. Las películas de [Pedro Amodóvar](#) de entonces, nos hacen recordar ahora los momentos que se vivían en la Movida de España. Con películas como [Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón](#) o [Mujeres al borde de un ataque de nervios](#), Almodóvar introdujo nuevas tendencias en la moda y en la cultura de los 80. Ahora, 25 años después, una exposición fotográfica vuelve a poner de actualidad a estos personajes que desplegaron una estética transgresora en los años 80 y se convirtieron en el emblema de la modernidad de la época.

25 años después, una exposición fotográfica volvió a poner de actualidad a estos personajes que desplegaron una estética transgresora y se convirtieron en el emblema de la modernidad de la época. La muestra 'Mi movida madrileña. Fotografías de Pablo Pérez-Mínguez (1979-1985)' llenó las salas del Museo Municipal de Arte Contemporáneo de Madrid del 6 de julio al 8 de octubre de 2006.

Anexo 6.5.1. (continuación)

Y tú ¿en qué destacas?²⁴

- El profesor entrega un folio en blanco a cada estudiante, el cual escribirá su nombre en letras mayúsculas.
- Se recogen todos los folios y se colocan en una silla o mesa en una esquina de la clase.
- Los estudiantes buscarán a alguien a quien le harán preguntas para conocerlo e intercambiar información, sobre sus experiencias, su familia, sus estudios, su trabajo, los motivos por los que estudia español, etc.
- Después de unos minutos, (después de la señal del profesor) cada estudiante se dirige al banco o mesa, recoge el papel con el nombre de la persona con la que ha hablado y escribe la información que recuerda de ella. Hay que recordar a los estudiantes que tienen que leer la información que puede haber escrita en el papel antes de añadir la que el estudiante ha averiguado y que no se puede repetir información en el mismo papel. O también se puede indicar a los estudiantes que si se les pregunta dos veces lo mismo, pidan a su interlocutor que les haga otra pregunta.
- El estudiante deja el papel y busca a otra persona a la que conocer. La dinámica se repite hasta que todos los estudiantes hayan hablado con todos.
- El profesor va hablando sucesivamente con cada alumno para poder preguntarle qué talento cree que tiene, que le explique un tipo de actividad en la que piensa que destaca, algo que se le da bien, que su familia y sus amigos siempre le dicen que hace muy bien o mejor que el resto.
- Al finalizar, cada estudiante recoge el papel con su nombre, lee lo que sus compañeros han escrito y comenta si hay algo con lo que no está de acuerdo o no es correcto.
- Si hay pocos estudiantes se les puede pedir que lo lean en voz alta para hacer una corrección común ya que la información de su papel ha sido redactada por el resto de estudiantes. Si hay muchos estudiantes, el profesor puede recoger los folios y corregirlos para hacer después una síntesis de errores frecuentes.

²⁴ Adaptada de la actividad “La música te relaciona” tomada del blog de profesores de International House <http://blogs.ihes.com/formacion-ele/?p=4> [fecha de consulta 3/09/08]

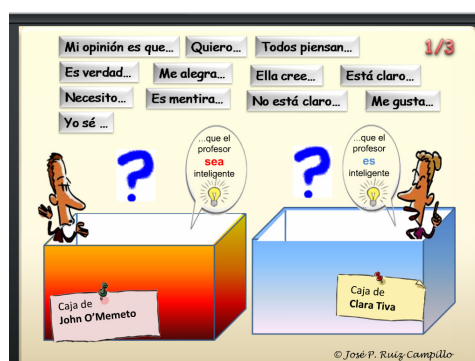
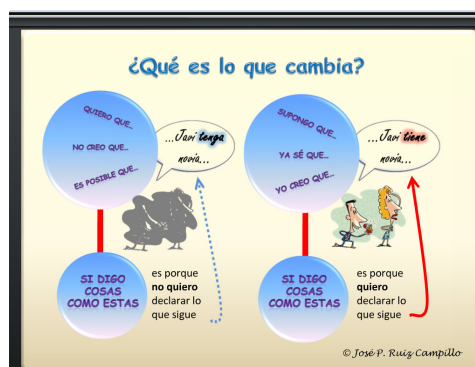
Anexo 6.5.2. Actividades de la segunda fase o intervención.

¿El subjuntivo es lógico?²⁵

El objetivo de la actividad es explicar el uso del indicativo y el subjuntivo en oraciones subordinadas sustantivas a partir de dos presentaciones de power point que integran de una forma amena teoría y ejercicios ya que tal y como explica el propio autor:

El subjuntivo suele presentarse y entenderse como un imperativo de índole formal que el alumno debe asumir de manera asignificativa, más como una mera cuestión de ¿corrección? que como una vía de transmisión de significado. Se propone aquí una vía para dotar de sentido a la selección modal en español, haciendo lógico y significativo su uso, a través de los valores básicos de ¿declaración? / ¿no-declaración?, y se ofrece y explica una actividad de clase que despierte la conciencia del alumno acerca de esta lógica y sus consecuencias comunicativas.

(Ruiz, 2004)



²⁵ El autor de esta secuencia de actividades es José Ruiz Campillo y el material está disponible en <http://marcoele.com/el-subjuntivo-es-logico/> [fecha de consulta 4/06/08]

Anexo 6.5.2. (continuación)

Concordancias de los tiempos.

Clasifica las siguientes frases en función de si el verbo en subjuntivo de la oración subordinada indica una acción anterior, simultánea o posterior al verbo de la oración principal.

1. Me da pena que no te haya llamado.
1. Te recomiendo que leas este libro.
2. Siento que te hayas enfadado conmigo.
3. Me ha pedido que le traiga un libro de España.
4. Me ha emocionado que haya ganado el premio.
5. Te llamaré para que me ayudes con el trabajo.
6. Te avisaré cuando el paquete haya llegado.
7. Me aconsejó que fuera al médico.
8. Quería que me diera otra oportunidad.
9. Me gustaría que me llamara.
10. Me sorprendió que ya hubiera terminado el libro.
11. Me daba pena que os hubierais ido sin decir adiós.
12. Me gustaría que me hubiera avisado.
13. Quiero que me lo expliques otra vez
14. Espero que lo comprendas
15. Siento que te enfades conmigo

Anexo 6.5.2. (continuación)

La rueda con fichas

Esta actividad se desarrolla en dos partes para ayudar a los estudiantes a diferenciar el uso del indicativo y el subjuntivo en estructuras sintácticas semejantes pero cuyo contenido semántico es diferente y en las que la diferencia en el uso del modo es difícil de asimilar.

- Se pide a los estudiantes que se sitúen formando dos círculos concéntricos y mirándose cara a cara. Se reparte una de las fichas de declaraciones (ver página siguiente) a cada alumno del círculo interior. Los alumnos del círculo externo tienen que ir girando para poder reaccionar a las diferentes declaraciones de sus compañeros pero siempre utilizando estructuras como “Es verdad/cierto/obvio/ evidente...+ que+ indicativo”. En función del número de alumnos y de fichas preparadas, se puede hacer una segunda vuelta cambiando los papeles.
- Una vez que han dado una vuelta reaccionando con indicativo, se reparten nuevas fichas de declaraciones al círculo interno otra vez. Y al círculo externo se les da una fotocopia con diferentes oraciones principales que rigen subjuntivo (ver “Fichas para reaccionar con subjuntivo”). El profesor tiene que haber cortado previamente las fichas por la línea de puntos. De esta forma, los estudiantes pueden cortar la oración que van a utilizar para su comentario y dársela a su interlocutor. Utilizar fichas de colores para distinguir las declaraciones de las oraciones que rigen subjuntivo e insistir en la idea de que los estudiantes al utilizar el subjuntivo están manipulando la declaración previa para matizarla, negarla, es decir, aportar algo, de ahí que den una ficha a su interlocutor, lo cual puede ayudarles para comprender la diferencia entre oraciones como “Es verdad que es simpática” y “Es lógico que sea simpática”
- Al final se puede pedir a los estudiantes del círculo interior que repitan los comentarios que les han hecho ya que tienen que haber recolectado las fichas con las oraciones que rigen subjuntivo que les han ido dando sus diferentes interlocutores. De esta forma se repiten una vez más las estructuras y sirve como un ejercicio de tipo drill.

Anexo 6.5.2. (continuación)

Fichas de declaraciones

Soy el/ la estudiante más inteligente de la clase.
Hablo español mucho mejor que tú.
Estoy seguro/a de que voy a ser un/ una escritor/a muy famoso/a en el futuro.
He visto un OVNI esta mañana cuando venía a la universidad.
Voy a participar en un concurso de telerrealidad en la televisión.
Estoy convencido/a de que voy a ser muy rico/a en el futuro.
Me parece que estás un poco cansado/a.
Lo siento pero no puedo ir contigo al cine este fin de semana.
Sabes que me voy a casar la semana próxima.
Voy a vivir en Argentina a partir del verano.
Me he dado cuenta de que me encantan las clases de español.
Estoy escribiendo mi autobiografía porque mi vida es apasionante.
He hecho una prueba con Pedro Almodóvar y voy a ser la protagonista de su nueva película.
Mañana hago el examen para sacarme el carné de conducir.
He ganado cien millones de euros en la lotería ¡Soy millonario/a!

Anexo 6.5.2. (continuación)

Fichas para reaccionar con subjuntivo

ME GUSTA QUE...

ODIO QUE...

ME PARECE INCREÍBLE QUE...

NO CREO QUE...

NO ME GUSTA QUE ...

ES LÓGICO QUE ...

ES ESTUPENDO QUE...

ME ALEGRO DE QUE ...

ME PONE TRISTE QUE ...

ME DA IGUAL QUE ...

NO ME IMPORTA QUE...

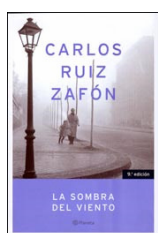
ES GENIAL QUE ...

ES IMPRESIONANTE QUE...

ME ENCANTA QUE

Anexo 6.5.2. (continuación) **¿Qué libro me recomiendas?**

Por parejas los estudiantes preparan preguntas para poder conocer los gustos literarios de sus compañeros. Después, buscan una nueva pareja para hacerle las preguntas y así poder recomendarle un libro. Al final de la actividad, todos los estudiantes tienen que haber hablado con diferentes compañeros. En la puesta en común, deben decidir cuál de los libros que les han recomendado quieren leer y por qué. A continuación se les entrega una fotocopia con diferentes reseñas literarias y deben elegir uno de los libros. El objetivo es que los estudiantes sistematicen el uso del subjuntivo para hacer una sugerencia o dar consejos (“Te recomiendo que leas”)



La sombra del viento (Carlos Ruiz Zafón)

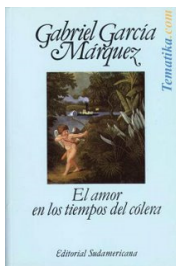
La acción comienza en 1945 cuando, a sus diez años, Daniel Sempere es llevado por su padre, un librero viudo, al Cementerio de los Libros Olvidados. Allí escoge un título, *La sombra del viento*, escrito por Julián Carax, un autor barcelonés misteriosamente desaparecido unos años antes. En torno a ese extraño libro, del que queda un único ejemplar, empiezan a suceder múltiples enredos que se prolongan a lo largo de varios años. Con habilidad, Ruiz Zafón controla las múltiples derivaciones y paralelismos de la historia sin desorientar al lector. Destaca también su facilidad para componer réplicas y comentarios dignos de las mejores novelas populares, algunas veces a costa de repeticiones y del uso de lugares comunes.

Corazón tan blanco (Javier Marías)



“ No he querido saber pero he sabido que una de las niñas, cuando ya no era niña y no hacía mucho que había regresado de su viaje de bodas, entró en el cuarto de baño, se puso frente al espejo, se abrió la blusa, se quitó el sostén y se buscó el corazón con la punta de la pistola...” Este es el ya legendario comienzo de un clásico contemporáneo, “Corazón tan Blanco”, cuyo protagonista y narrador, Juan Ranz, prefiere siempre no saber, consciente de lo peligroso que resulta escuchar. Traductor e intérprete de profesión él es ahora el recién casado, y en su propio viaje de novios, en La Habana, asomado a un balcón, es confundido por una desconocida que espera en la calle, y sin querer escucha una conversación de hotel. A partir de entonces “presentimientos de desastre” envolverán su matrimonio. Pero la clave de ese malestar quizás esté en su pasado, pues su padre tuvo que casarse tres veces para que él pudiera nacer. Una novela hipnótica sobre el secreto y la conveniencia posible, sobre el matrimonio, el asesinato y la instigación, sobre la sospecha, el hablar y el callar y la persuasión: sobre los corazones tan blancos que a poco se van tiñendo y acaban sabiendo lo que nunca quisieron saber.

El amor en los tiempos del cólera (García Márquez)



El amor de Florentino Ariza por Fermina Daza se mantuvo vivo durante todo el tiempo que él estuvo esperando a que ella sintiera lo mismo por él: exactamente cincuenta y tres años, siete meses y once días. ¿Realmente se puede amar durante tanto tiempo a una persona que no nos corresponde? Gabo nos plantea en este libro otros muchos temas sobre las relaciones humanas: la posibilidad de amar a varias personas al mismo tiempo, la intemporalidad del amor, que para el autor no tiene edad, también está muy presente en el libro. El viaje que Gabo nos propone es mágico, y dentro de esa misma magia termina el libro y empieza la historia de Fermina y Florentino. Dos seres tan complejos como cualquiera de nosotros, con sus luces y sus sombras, sus conflictos particulares, sus miserias y sus miedos, acaban por fin juntos después de más de cincuenta años de espera. Un análisis complejo del amor y sus variantes -llegando a la exageración en muchos casos, pero para eso estamos en el maravilloso mundo de la literatura- es lo que nos

propone García Márquez en este libro. Sin duda, una de las novelas románticas más bellas de la historia de la literatura.

La rage au coeur (Ingrid Betancourt)



“ Amo la vida apasionadamente; no tengo ganas de morir. Todo lo que construyo para Colombia es también para tener la felicidad de envejecer allí. Para tener el derecho de vivir allí, sin temer por el sufrimiento de todos aquellos a los que amo.” Ingrid Betancourt es una heroína. Como todos los héroes, tiene sus virtudes y sus defectos, pero su valentía, su arrojo y su imprudencia -en determinadas ocasiones-, la convierten en una persona fuera de lo normal, de esas que se sienten llamadas a cumplir una misión y entregan su vida a ello, sacrificando -con todo el dolor de su corazón- aspectos a los que muchos de nosotros no podríamos renunciar, como el hecho de tener que alejarte de tus propios hijos. Así es Ingrid, y así lo narra en este libro que tiene dosis de intriga y acción propias de una novela.

Anexo 6.5.2. (continuación)

Es un regalo para que...

Los estudiantes se sitúan formando un círculo. El profesor reparte un trocito de papel para que cada uno escriba su nombre y después los recoge. A continuación reparte los papeles de forma que cada estudiante reciba uno con el nombre de un compañero para el que tiene que pensar un regalo. Para dárselo tienen que dirigirse a él y describir el regalo con las manos a través de gestos a la vez que dan una pista utilizando la estructura “para que+ subjuntivo” (“Es un regalo para que aprendas español” y puede ser un libro o simular un viaje en avión a un país hispanohablante, por ejemplo). Si el profesor participa, lo ideal es que sea el primero en “entregar” su regalo, dirigiéndose a la persona del círculo que le ha correspondido, para que después esta se dirija a otro estudiante y vayan entregándose sus regalos por turnos.

Anexo 6.5.2. (continuación)

Si tuviera que...

Cada estudiante recibe una ficha y tiene que buscar un compañero para hacerle su pregunta y responder a la de su compañero utilizando la estructura “Si + imperfecto de subjuntivo, condicional simple”. Acto seguido, los estudiantes intercambian su ficha con la de su interlocutor y cambian de pareja. La dinámica se repite de forma sucesiva, de manera que los estudiantes cambien de pregunta y de interlocutor para que puedan utilizar diferentes verbos y hablen con todos sus compañeros.

 <p>¿En qué situación dejarías tus estudios?</p>	 <p>¿En qué situación irías de Bélgica para siempre?</p>
 <p>¿En qué situación le gritarías a un amigo?</p>	 <p>¿En qué situación escribirías una carta muy larga?</p>
 <p>¿En qué situación matarías a un animal con tus propias manos?</p>	 <p>¿En qué situación darías un beso a tu compañero/a?</p>
 <p>¿En qué situación gastarías todo tu dinero?</p>	 <p>¿En qué situación comerías muchísimo?</p>
 <p>¿En qué situación te cortarías el pelo al cero?</p>	 <p>¿En qué situación estarías leyendo catorce horas seguidas?</p>
 <p>¿En qué situación te vestirías todo/a de rojo?</p>	 <p>¿En qué situación sentirías la persona más feliz del mundo?</p>
 <p>¿En qué situación te quitarías toda la ropa en público?</p>	<p>¿En qué situación harías cualquier cosa por una persona?</p>
 <p>¿En que situación te enfadarías mucho?</p>	 <p>¿En qué situación robarías un banco?</p>

Anexo 6.5.2. (continuación)

Encuentra a alguien que... (te lo tiene que demostrar)

... cante una canción (en español o no...)

... recite un poema (aunque sea breve)

... te cuente un sueño que ha tenido hace poco

... dibuje un caballo

... te cuente un chiste (= una historia divertida)

... sume rápidamente $2347 + 5894$

... toque una pequeña melodía o haga un ritmo con las manos

... sea miembro de un club deportivo o una asociación

... sepa imitar a un personaje famoso (o no famoso)

... sea capaz de crear una figura con un trozo de papel

... te enseñe un pequeño baile o un paso de baile

... prefiera trabajar solo a trabajar en grupo en la clase de español

... pueda decirte una cita de un libro o de un autor que le guste mucho

... tenga mucha facilidad para aprender idiomas

... prefiera utilizar un aparato electrónico sin leer las instrucciones

... escriba (o haya escrito cuando era pequeño) un diario, un cuento o un libro

... pueda describirte con precisión una imagen de una película

... se sienta identificado con algún personaje de un libro que ha leído

... te explique por qué el cielo es azul

... esté a gusto y relajado durante esta actividad



Anexo 6.7.

Test de expresión oral - Septiembre 2008

1. Se recortan las fotos de las dos páginas siguientes y se da una por estudiante.
2. Cada alumno tiene que identificarse con el personaje de la fotografía que le ha correspondido y presentarse asumiendo su nueva personalidad, inventando la siguiente información sobre sí mismo:

Nombre:
Nacionalidad:
Edad:
Profesión:
Estado civil:
Aficiones:
Personalidad: (un defecto y una cualidad)
Soy famoso/a porque...
Su lugar preferido de vacaciones:
Un sueño por realizar
¿Por qué estás en la clase de español?
¿Dónde has aprendido español antes?
¿Cómo es un día normal en tu vida?
Describe la actividad que más te gusta hacer en tu tiempo libre y por qué

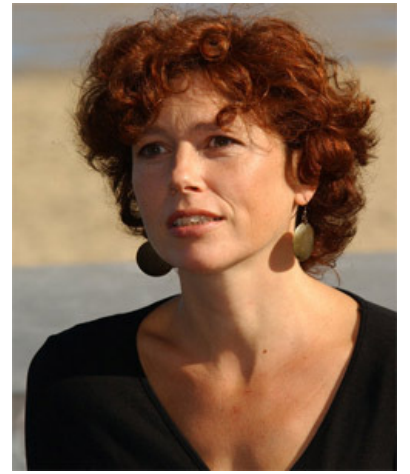
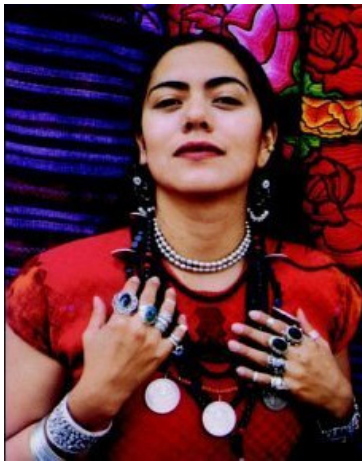
3. Al final de la actividad, la profesora escribe en la foto de cada estudiante el nombre real del personaje para que los estudiantes busquen información sobre él y lo presenten al resto de la clase el siguiente día de clase.

Anexo 6.7. (continuación)

Personajes del juego de fotografías

Chicos	Chicas
Ferran Adrià	Tamara Rojo
Pedro Duque	Sara Baras
Rappel	Betty la Fea
Carlos Díez	Alaska
Santiago Segura	Lila Downs
Jesús Quintero	Martirio
Fernando León de Aranoa	Íciar Bollaín
Carlos Jean	Najwa Nimri
Paco de Lucía	Estrella Morente
Santiago Calatrava	Celia Cruz
Pau Gasol	Carolina Herrera
Antonio Canales	
Diego el Cigala	





TEST SOBRE LA PELÍCULA

¿Cómo preparar este test?

En la siguiente dirección de Internet <http://cinehispanonamur.blogspot.com/> vas a encontrar un blog con los tráilers de diferentes películas y una breve explicación del argumento. Lo que tienes que hacer es:

1. Elegir una película (todas las películas del blog tienen subtítulos en francés o en español).
2. Normas de préstamo:
 - Dirigirte a la profesora de español para coger prestada la película que has elegido.
 - Las películas están en el despacho de español y se pueden coger prestadas los jueves de 13 a 14h a partir del próximo 23 de octubre.
 - Cada película la puedes tener en préstamo un máximo de 2 semanas.
 - Para devolverlas, déjalas por favor en el buzón de la profesora Gallego.
3. Si quieres proponer otra película hispana diferente de las que están en el blog, escíbeme un correo electrónico sofia.gallegogonzalez@fundp.ac.be o habla conmigo en persona (los horarios de tutorías son los jueves de 13 a 14h en el despacho de español).
4. Antes de las vacaciones de Navidad tienes que decidir sobre qué película quieres hacer el test oral. Tienes de plazo hasta el viernes 12 de diciembre.
5. Por supuesto, cualquier duda o pregunta, sobre aspectos lingüísticos o cuestiones prácticas del test, escíbeme.
6. También os invito a que si hay películas del blog que ya conocéis o habéis visto, podéis escribir un breve comentario en su entrada para orientar a las personas que no conocen esas películas.

¿Cuándo es el test?

- El test oral es durante la primera semana de febrero. Como hicimos el año pasado para el test oral de mayo, habrá una lista en el tablón de anuncios donde podréis apuntaros por adelantado.
- Durante la segunda semana de febrero será la revisión individual en el despacho de español.
- Durante las dos últimas semanas de febrero (del 16 al 28), tenéis que escribir una reseña (un comentario crítico) en el blog de cine sobre la película. ¿Dónde? En la sección de “comentarios” correspondiente a la entrada de la película que has visto.

Anexo 6.8. (continuación)

Primera parte del test:

Test oral sobre la película (durante la primera semana de febrero de 2009)

1. Describir a uno de los personajes de la película elegidos al azar en el momento del test oral (físico, carácter, profesión, aficiones, etc.) Explicar también si es un personaje que sufre algún cambio o evolución durante la película.
2. Contextualizar una escena dentro del desarrollo de la película. A partir de una breve secuencia (seleccionada previamente por la profesora y con los subtítulos) el alumno tiene que explicar:

- qué pasa en dicha escena
- qué ha pasado antes
- qué pasa después

3. Dar tu opinión sobre la película argumentando con ejemplos y de forma coherente tu punto de vista:

*Creo que/ Me parece que es una buena / mala película porque...
Me ha gustado / No me ha gustado porque...
Lo que más me ha gustado es... / Lo que menos me ha gustado es...*

4. Explicar cuál es el tema (o temas) de la película.

5. Elegir dos de los siguientes aspectos y explicarlos:

- a. Un diálogo de la película que te ha gustado o te ha llamado la atención
- b. ¿Crees que hay incoherencias en el argumento de la película? ¿el final te parece lógico? Si se hiciera una segunda parte de la película ¿cómo te la imaginarías?
- c. Los aspectos visuales (los escenarios de la película, el uso de los colores, los símbolos visuales, etc.)
- d. El uso de la música durante la película o en escenas concretas.
- e. La interpretación de los actores (su trabajo para caracterizar al personaje: físico, expresividad, voz, gestos, movimientos...)
- f. Las relaciones que se establecen entre los personajes.
- g. Si te has identificado con alguno o varios de los personajes y en qué.
- h. ¿El título de la película te parece adecuado? ¿Cuál le pondrías tú?
- i. ¿Es una película que tiene un mensaje o una moraleja? ¿Cuál o cuáles?
- j. Cualquier otro aspecto de la película que te ha llamado especialmente la atención y que quieres comentar.

Anexo 6.8. (continuación)

Segunda parte del test:

Parte escrita

Plazo: del 16 al 28 de febrero
(es decir, durante las dos semanas posteriores a la revisión del test oral)

Escribir en el blog una reseña sobre la película
(en los comentarios a la entrada de la película)

En la reseña tienes que comentar:

1. Los aspectos más significativos de la película desde tu punto de vista (y sin revelar contenidos importantes del argumento)
2. Si te ha gustado o no y por qué.
3. Si la recomiendas o no (a qué tipo de público crees que puede gustar la película)
4. Cualquier otra información que te parezca relevante (por ejemplo, puede ser una película similar a otra que has visto, o conoces otras películas de ese mismo director que te han gustado más o menos, etc.)
5. Lo más importante para escribir la reseña es recordar que puede servir como una orientación para tus compañeros de clase que no han visto la película y quizás quieren verla en el futuro.

Criterios para evaluar el test:

Estos son los criterios que se tendrán en cuenta para evaluar el test. Están ordenados por orden alfabético porque todos son igualmente importantes:

- Comprensión
(ideas claras, bien explicadas y bien argumentadas con ejemplos)
- Contenido
- Fluidez
- Gramática
- Pronunciación
- Vocabulario

Anexo 6.9.

Examen oral Español II

Primer ejercicio (10 minutos)

A partir de una de las noticias vistas en clase o de las noticias explicadas por los estudiantes durante la última parte del curso, tenéis que buscar otro artículo que hable sobre el mismo tema. Durante el examen oral tenéis que traer el artículo y:

- Hacer un resumen de este artículo
 - utilizando los tiempos en pasado
 - y los conectores para relacionar las ideas –*pero, sin embargo, por tanto, en primer/ segundo lugar, por un lado/ por otro lado, porque, etc* –
-en el libro de ejercicios hay un cuadro en el tema de los pasados -)
- Explicar la relación entre el artículo seleccionado por vosotros y el artículo original:
 - Si aporta información diferente/ un punto de vista alternativo/ explica en profundidad alguno de los aspectos tratados en el artículo original/ si lo matiza/ si niega la información del artículo original/ si confirma la información, etc.
- Expresar tu opinión/ reaccionar/ hacer un comentario a partir de un pequeño texto que yo os daré en el momento del examen oral sobre el tema que habéis elegido. En esta parte es importante el uso del subjuntivo.

Las noticias vistas en clase podéis encontrarlas próximamente en el Webcampus dentro de esta misma carpeta “Examen oral” en la carpeta “Artículos”.

Segundo ejercicio (10 minutos)

Explicar un tema, preferentemente relacionado con el mundo hispánico y aportar algo que ilustre/ ejemplifique este tema como, por ejemplo:

- Un artículo del periódico
- Un libro
- Una foto
- Un fragmento de una película
- Una estadística, datos de una encuesta, un gráfico
- Un anuncio
- Una canción
- Podéis si queréis trabajar con otra persona y preparar un role play sobre el tema (por ejemplo, cada uno defiende un punto de vista, una entrevista en la que uno de vosotros es un personaje que ilustra el tema, etc.)
- Hablar del tema a partir de una experiencia personal
- Otros

PARTE A (60 puntos)

Ejercicio 1: Haz un resumen de la noticia que se explica en el vídeo: (6 puntos)

Ejercicio 2: Completa el siguiente texto con los tiempos de pasado adecuados (14 puntos)

Pedro Almodóvar Caballero..... (nacer) en Calzada de Calatrava (Ciudad Real) en 1951. Cuando..... (tener) dieciséis años, (irse) a vivir a Madrid, solo, sin familia y sin dinero, pero con un proyecto muy concreto:(querer) estudiar y hacer cine. Sin embargo, Almodóvar no..... (poder) matricularse en la Escuela Oficial de Cine, porque Franco la (cerrar).

Durante los años setenta..... (hacer) sus primeros cortometrajes, además de colaborar en diferentes revistas y cantar en un grupo punk rock con McNamara dentro del llamado movimiento cultural de “La movida madrileña” en el que (influir) los movimientos musicales y estéticos de Inglaterra. Almodóvar..... (saber) ver en la estética transgresora de los años 80 una fuente de inspiración para crear su estilo personal. Así, en 1989..... (convertirse) en el director extranjero de cine independiente más taquillero en Estados Unidos gracias al éxito de su película *Mujeres al borde de un ataque de nervios*.

Hasta ahora.....(hacer) diecisiete películas por las que (ganar) numerosos premios nacionales e internacionales. La última, *Los abrazos rotos*,..... (estrenarse) el pasado mes de marzo en Madrid y los críticos (decir) que se trata de una arriesgada combinación de géneros cinematográficos.

Anexo 6.10. (continuación)

Ejercicio 3: Completa las frases con *ser* o *estar* en presente de indicativo (10 puntos)

1. una ciudad española muy turística al lado del mar.
2. Jorge es como todos tus amigos, dice que comunista pero porque está de moda.
3. increíble la política de muchos gobiernos.
4. normal que haga tanto calor. El cambio climático nos va a volver locos.
5. ¿Hoy lunes o martes?
6. ¿Cuándo el Día de la Constitución en España?
7. ¿Qué leyendo ahora?
8. Me parece que el museo..... cerca de la estación de Atocha.
9. Le han dado malas noticias y ahora de mal humor.
10. La oficina de mi padre en la tercera planta.
11. La reunión en la sala de conferencias.
12. El teatro en la parte antigua de la ciudad.
13. El que ha hecho todo el trabajo en la casa tu hermano, yo no hice nada.
14. Es periodista pero como ha perdido su trabajo de profesor en una academia privada.
15. Me encantan los libros de misterio porque entretenidos.
16. Ese hombre un pobre infeliz que no comprende nada.
17. ¿Has ido a la peluquería? No sé, pero hoy te veo algo diferente, muy guapa.
18. (yo) muy nerviosa, voy a llegar tarde a la conferencia.
19. injusto que no se pueda aparcar gratis en muchos barrios.
20. Creo que el teatro muy cerca de aquí.

Ejercicio 4: Utiliza el verbo de cambio adecuado en función del contexto (4 puntos)

1. No sé qué me pasa... cuando la profesora me pregunta, muy nervioso.
2. Al principio nadie la conocía, pero como es muy buena actriz y tiene mucha disciplina, muy famosa.
3. ¡Qué rara está Ana! Desde que regresó de España muy antipática. Antes no era así.
4. ¡Estoy harta! Como el Real Madrid últimamente no gana nunca, del Fútbol Club Barcelona.

Anexo 6.10. (continuación)

Ejercicio 5: Explica la diferencia de significado entre las siguientes frases (6 puntos).

1. a. Ana es muy atenta con todo el mundo.

b. Ana siempre está muy atenta cuando habla el director.

.....

.....

2. a. Tu amiga es muy parada.

b. Que pena que tu amiga esté parada desde hace 2 años.

.....

.....

3. a. Me gusta mucho tu amigo Luis, es un chico muy listo.

b. Recuerda, tienes que estar lista antes de que volvamos.

.....

.....

4. a. Este piso me gusta más que el otro. Es muy claro.

b. No he entendido muy bien lo que ha dicho. No está claro qué va a pasar después de la venta de la empresa.

.....

5. a. Ana es increíble, es una chica muy resuelta.

b. No te preocupes por los horarios. He hablado con el director y ya está resuelto.

.....

.....

6. a) ¿No te acuerdas de Laura? Es una chica muy simpática y amable. Yo creo que sí te la he presentado.

b) ¡ Es increíble! ¡Qué amable que estás hoy! ¿Quieres pedirme algo?.

.....

.....

Anexo 6.10. (continuación)

Ejercicio 6: Reacciona, expresando un deseo, a lo que te cuentan estos amigos. (3 puntos)



1.



2.



3.



4.



5.



6.

Ejercicio 7: ¿Qué opinas tú? Formula comentarios sobre estas noticias utilizando el subjuntivo. Utiliza diferentes oraciones principales (o matrices) para expresar tu comentario. (7 puntos)

1. En Brasil hay una gran demanda de profesores de español.
2. El número de inmigrantes muertos en las costas españolas crece cada mes.
3. Según el periódico *El Universal*, la política sanitaria del gobierno mexicano restringe el derecho al aborto de las mujeres mexicanas.
4. La obesidad supone el 7% del gasto total sanitario, lo que supone 500 millones de euros al año en Andalucía
5. Las palabras de Chávez a Obama en la última cumbre: "Quiero ser tu amigo"
6. El Gobierno retiró una estatua de Franco en Madrid el pasado mes de marzo.
7. El gobierno de China ha liberado de la cuarentena a los turistas aislados en hoteles a causa de la gripe porcina.

Anexo 6.10. (continuación)

Ejercicio 8: Corrige la explicación dada por ser incorrecta y explica cuál es la razón verdadera.

(2 puntos)

1. ¿Nicolás no ha venido porque tiene examen mañana, verdad?

-

.....

(Nicolas tiene una cena de trabajo.)

2. – Luis está inaguantable porque ha perdido su equipo de fútbol.

-

.....

(Luis no ha podido ver el partido.)

Ejercicio 9: Hazte reproches ante estas situaciones. (2 puntos)

1. Todavía no estás en casa porque perdiste el tren anterior.
2. No estás muy contento con tu trabajo actual. Pudiste elegir otro, pero no lo aceptaste.

Ejercicio 10: Completa las frases con la forma verbal correcta (modo y concordancia de tiempos)

(6 puntos)

1. Cuando(tener) diez años más, ya tendré mi propia casa.
2. Si (tener) dinero, iría de vacaciones a Argentina.
3. ¿Conoces a alguien trilingüe? Necesito encontrar a una secretaria que(saber) hablar tres idiomas.
4. Lo siento, pero tendrás que esperar hasta que(hacer) ese examen.
5. – Sí, sí. Puedo ir el viernes al cine contigo. ¿Dónde quedamos?
– Me da igual. Donde (querer).
6. lo que (decir), no podré perdonarle nunca.
7. ¡Ojalá (acordarse) de traerme las revistas que le pedí!
8. Quizás (ser) demasiado tarde para molestarles. Es mejor llamar mañana.
9. Te he comprado una guía de Santander para que (ir) a los lugares interesantes.
10. Te recomiendo que (leer) este libro de Javier Marías. A mí es un escritor que me encanta.
11. Quería comprar un apartamento que (tener) tres habitaciones, pero no encuentro ninguno a un precio razonable.
12. ¿Hay alguien aquí que (tocar) el piano?

