

MULTIDIMENSIONALIDAD E INTELIGENCIAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS: ACTIVIDAD COGNITIVA, COMUNICATIVA Y LINGÜÍSTICA

ANTONIO GARCÍA GÓMEZ
Universidad de Alcalá de Henares

RESUMEN. *La existencia de diferentes estilos de aprendizaje es un hecho probado en la bibliografía (Ehrman, 1996; Reid 1996). El presente estudio se propone, por un lado, presentar una breve reflexión sobre la problemática existente en nuestro sistema educativo y, por otro lado, presentar la fase inicial de un proyecto de investigación en el aula de inglés de primaria. Los primeros resultados parecen demostrar la importancia de activar y reforzar la inteligencia intrapersonal si queremos facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en lengua extranjera. Este hecho, finalmente, puede ser entendido como una herramienta útil para paliar el fracaso escolar que azota nuestro sistema educativo en el siglo XXI.*

ABSTRACT. *The educational reform movement of recent years in Spain has spawned the search for innovative approaches to teaching. One of the most popular approaches is the theory of Multiple Intelligences posited by Howard Gardner (1983). This theory claims that there are several human intelligences that are relatively interdependent of one another and can be fashioned and combined in a multiplicity of ways by individuals and cultures (Cline, 2000). In this context, this paper relies on real teaching experience in the first cycle of primary education and suggests that the intrapersonal intelligence opens and closes the door to our ability to learn new information and perform specific tasks. More precisely, this paper argues that learning a foreign language walks hand in hand with the growth of the intrapersonal intelligence. For this reason, we believe that it is important to encourage learners to explore and exercise this intelligence as a means of creating a felt meaning, a sense of relationship with the subject, in addition to an intellectual understanding (Lazear, 2003).*

1. INTRODUCCIÓN

Como Gimeno Sacristán y Carbonell Sebarroja (2004) apuntan, la necesidad de satisfacer las demandas de una sociedad cambiante es una de las causas principales de que nuestro sistema educativo haya sufrido dos reformas en estos últimos años. Sin lugar a dudas, el fracaso escolar es una de las enfermedades que corroen los cimientos de nuestras escuelas y que ponen el peligro el futuro de las generaciones venideras. A este hecho se le suma, la diversidad en su sentido más amplio, multiculturalidad, diferentes estilos de aprendizaje, y necesidades específicas que definen una sociedad cambiante. Inicialmente todos entendemos lo positivo de la convivencia de diferentes culturas y religiones, pero, no cabe duda, de que esta situación plantea un reto al docente que debe ser capaz de armonizar diferentes formas de entender la realidad mientras se aprende una lengua extranjera.

El punto de partida del presente estudio es, pues, la necesidad que todos los docentes tenemos de crear un ambiente rico y estimulante para el alumno. Para ello, y conscientes del impacto que la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1983) ha tenido en la reforma y diseño de los currículos en otros sistemas educativos, presentamos la fase inicial de un proyecto en el aula de inglés de primaria y que pretende explorar las implicaciones de la teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza del inglés.

En lo que sigue, exploraremos con la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Gardner (1983 y 1999). En segundo lugar, expondremos el punto de partida de la presente investigación y nuestra hipótesis de trabajo. En tercer lugar, defenderemos la idea de que la

inteligencia intrapersonal entendida como una actividad cognitiva, comunicativa y lingüística no sólo puede paliar el bajo rendimiento de los alumnos de educación primaria, sino además sirve de puente a las demás inteligencias. Finalmente, compilaremos las conclusiones más representativas de nuestra investigación.

2. ¿INTELIGENCIA O INTELIGENCIAS?: UNA REFLEXIÓN CRÍTICA.

Las perspectivas que definen el concepto de inteligencia han variado notablemente a lo largo de estas últimas décadas. Así, hemos pasado de entender la inteligencia como una capacidad cognitiva uniforme (Armstrong, 1987 y 1994; Berman, 1996) a una conceptualización plural. La existencia de diferentes “clases de mente” no sólo niega el hecho de que la inteligencia es una cualidad innata que puede ser medida (véase el test de inteligencia propuesto por Alfred Binet), sino que además indica que un estímulo adecuado puede despertar y desarrollar otros potenciales latentes en el ser humano. En esta misma línea de pensamiento, Howard Gardner (1983) con su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* ratificó con un estudio serio algo que hasta ahora había sido un sentir común entre aquellos que se dedicaban al difícil arte de la enseñanza.

2.1. *Multidimensionalidad e inteligencias*

La teoría de Gardner (1983, 1999, 2000) plantea una nueva visión multidimensional que, por un lado, contradice gran parte de las creencias arraigadas hasta el momento y, por otro, recoge el sentir de muchos educadores y psicólogos que se negaban a pensar que los seres humanos poseyeran una única inteligencia, programada genéticamente, y que, una vez programada, había poco que se pudiera hacer para estimularla y acrecentarla. Con este planteamiento, la teoría de las inteligencias múltiples rechaza la concepción tradicional de que la inteligencia se concibe dentro de una visión uniforme y reductiva, como un constructo unitario (de Luca, 2004: 1).

En concreto, Gardner (1983) propone y desarrolla su teoría de las inteligencias múltiples. Según el propio autor, los seres humanos poseemos siete tipos de inteligencia: **lingüística** o la capacidad de usar el lenguaje para comunicarnos con otros seres sociales; **lógico-matemática** o la capacidad de manipular números y cantidades, de realizar operaciones matemáticas mentalmente; **visual-espacial** o la capacidad de representar mentalmente el mundo en tres dimensiones; **musical** o la capacidad de percibir y producir diferentes sonidos, ritmos, etc.; **cinética-corporal** o la capacidad de utilizar parte o todo nuestro propio cuerpo para realizar actividades, crear algo o resolver problemas; **interpersonal** o la capacidad que permite entender a los otros seres sociales con los que convivimos; e **intrapersonal** o la capacidad de analizar y entender quiénes somos, qué podemos o no hacer¹.

Estas inteligencias identificadas por Gardner están presentes, en mayor o menor medida, en todos nosotros (Lapalma, 2004). A pesar de su carácter semi-autónomo, conviven en armonía y hacen posible la consecución de nuestros objetivos. Aunque Gardner (2001) no niega el componente genético, no cabe duda de que todos nacemos con un potencial marcado por la genética, dicho potencial se puede desarrollar de una manera o de otra dependiendo del contexto en el que nos criemos y eduquemos. Al componente genético, pues, se le deben sumar todas las experiencias que tenemos como seres sociales.

3. PUNTO DE PARTIDA DEL PROYECTO

Nuestro estudio parte de la siguiente premisa: que la inteligencia y el aprendizaje se caracterizan por una naturaleza multidimensional y sólo al respetar las diferencias que hay entre los alumnos podremos mejorar la calidad de nuestra enseñanza. Más concretamente, nuestro proyecto nace con la intención de demostrar que el proceso de desarrollo de la comunicación y la adquisición de la lengua extranjera debe tener lugar a través de múltiples experiencias de interacción social en diferentes contextos para lograr una mejoría notable no sólo en los resultados no sólo académicos de los alumnos sino, además, en las relaciones interpersonales con otros compañeros y profesorado.

4. METODOLOGÍA

4.1 *Contexto y sujetos del estudio*

En lo que se refiere al contexto, el proyecto se está llevando a cabo en un colegio público de educación infantil y primaria en la zona sur de Madrid. El colegio fue escogido en función de dos criterios importantes, el alto índice de diversidad étnica que caracteriza sus aulas, por un lado, y el alarmante índice de fracaso escolar a edad temprana, por otro. Además, el perfil social y cultural de la gran mayoría de los padres, en ocasiones, hace complicada la relación con el profesorado y dificulta el buen funcionamiento de la comunidad educativa.

Inicialmente el proyecto ha arrancado con seis grupos, los dos grupos existentes de segundo, tercero y cuarto de primaria. El hecho de empezar con los alumnos de segundo, y no de primero, se debe a que creíamos necesario que los alumnos tuvieran una experiencia previa con la lengua extranjera, hubieran manifestado una actitud concreta hacia la misma y, además, pudiéramos contar con los resultados académicos del curso anterior. En breve, podríamos decir que en los seis grupos encontramos como denominador común los siguientes aspectos: un nivel muy por debajo de lo establecido en el currículo de primaria en el área de inglés y una apatía, en la gran mayoría crónica, por la asignatura.

4.2. *Fases del proyecto*

El proyecto diseñado para el curso académico 2006/2007 ha sido dividido en tres fases para la recopilación y el posterior análisis de los datos. Pasemos a describir brevemente cada una de las fases:

Fase 1. Evaluación del potencial de cada individuo. Esta primera fase tuvo lugar en las tres primeras semanas del curso escolar y tenía como objetivo, mediante actividades basadas en la inteligencia intrapersonal, ayudar al alumno a descubrir su potencial. Este hecho se debe a nuestra creencia de que es necesario conocernos a nosotros mismos para posteriormente dar sentido a la realidad que nos circunda. Además, deudores de Cohan (1999) y Clinen (2000), creemos que el desarrollo de la inteligencia intrapersonal no sólo determina la posibilidad de fortalecer nuestro sentido de identidad personal, sino también de alcanzar un equilibrio emocional. Como apunta Martínez Zarandona (2005), la inteligencia intrapersonal es un compendio de pensamientos y sentimientos íntimos que facilitan la relación entre el mundo interior y la experiencia exterior del sujeto. En palabras de la autora, “la auto-observación crítica

y el auto-análisis son acciones que aumentan la propia conciencia interior, son una costumbre valiosa para explorar y tener una mejor comprensión de nosotros mismos, de nuestros deseos y metas y, por supuesto, de las emociones para reconocerlas, distinguirlas y manejarlas, sobre todo si nos ayudan a planificar nuestra acción y así tener experiencias eficaces”.

En este contexto, se desarrollaron dos actividades: actividad a (“Where does your true intelligence lie?”) y actividad b (“Get-to-know-me project”). En la primera actividad, se diseñó, por un lado, un cuestionario breve en el que se recogió información de las preferencias del alumnado y se les hizo reflexionar de qué cualidades o habilidades creían tener. Por otro lado, para contrastar la información recogida y comprobar la veracidad, de algún modo, de sus cuestionarios, durante dos semanas se llevaron a cabo dos actividades propias de cada inteligencia. Por ejemplo, juegos de lógica para ver su potencial en la inteligencia matemática, juegos para deletrear y construir frases sencillas para evaluar su potencial en la inteligencia lingüística, o juegos musicales para conocer su potencial en la inteligencia musical, entre otros. Estas actividades no sólo revelaron la información necesaria para pasar a la segunda fase, sino que, además, ayudó a gran parte de los sujetos del estudio a descubrir que, a pesar de su punto de vista negativo, todos ellos tenían un gran potencial y que tenían diferentes habilidades de las que no eran conscientes. Esta motivación ha sido uno de los motores que está haciendo posible que el proyecto siga adelante.

En la segunda actividad, debían compilar información principalmente sobre aficiones y preferencias. Para ello, se les entregó una hoja de trabajo que simulaba una maleta que debían personalizar buscando recortes de revistas viejas. Todas las maletas fueron expuestas, para orgullo de todos, en nuestro panel llamado: “Look Who’s Travelling Through Second/Third/Fourth Year!”.

Nótese que estas dos actividades presentan tres características clave para nuestros propósitos: son muestra de la actividad cognitiva, comunicativa y lingüística necesaria para la adquisición de una lengua extranjera. En primer lugar, el factor cognitivo se encuentra en el hecho de que ambas actividades se ajustan a la etapa de desarrollo psicológico del alumnado y nos ayuda a encontrar los enfoques y medios a través de los cuales los alumnos puedan expresar sus sentimientos y sus opiniones (Martínez Zarandona, 2005). En segundo lugar, el factor lingüístico se puede apreciar en la propuesta de actividades que conlleva el intercambio de información y la búsqueda de autonomía del alumno/a. En tercer lugar, el rasgo cognitivo y comunicativo acaba por materializarse en la expresión lingüística ya que el fin último de las actividades era facilitar el objetivo principal de nuestro currículo: el desarrollo de la competencia comunicativa tanto a nivel oral como escrito.

Mientras se realizaban los diferentes cuestionarios y las actividades, los profesores de estos grupos llevaron a cabo la evaluación inicial propia del principio del curso escolar. Una vez compilados los datos, tuvimos ocasión de contrastar los datos arrojados por los cuestionarios de inteligencias y los tests de nivel. Como cabía esperar, los mejores resultados académicos provenían de aquellos alumnos cuyo potencial se relacionaba con la inteligencias lingüística y lógico-matemática, mientras que los resultados más bajos lo manifestaban aquellos cuyo potencial se relacionaba con las inteligencias cinética-corporal, musical, interpersonal e intrapersonal. Sin embargo, tuvimos ocasión de observar que había un desajuste entre la actitud y motivación ante las actividades propuesta por nosotros en el aula (alumnos con peores resultados académicos) y la calidad de trabajo (alumnos con mejores resultados académicos). Dicho de otro modo, existía un desajuste entre la dinámica de aula y los tests para medir el conocimiento.

Fase 2. Diseño de actividades guiadas. Con el objeto de facilitar nuestra presencia en el aula y complementar la labor del profesor tutor, decidimos que nuestro trabajo se restringiera a presentar los temas transversales propios del curso. Por ejemplo: educación vial, educación para la paz, higiene y hábitos alimenticios. Esto además era una ayuda en tanto en cuanto los temas transversales están de forma natural orientados a utilizar la inteligencia intrapersonal y favorecen la capacidad de auto-reflexión que, a su vez, les permite ser conscientes del estado de su mundo interior (Salovey, Woolery y Mayer, 2001).

A la hora de diseñar las actividades todas compartían unos rasgos comunes. Todas las actividades estaban planteadas con el objeto de desarrollar la motivación intrínseca de los alumnos. Para ello se plantearon actividades comunicativas basadas en dos de los principios propios del enfoque de comunicación: information gap principle y el jig-saw principle. Ambos principios invitaban a los alumnos a plantear objetivos o planes de acción que le ayudasen a completar la tarea. Esto en último término les enseñaba a planear los pasos a seguir, conocer sus puntos fuertes y débiles, saber cuándo puede hacer algo solo o cuándo va a necesitar ayudar (Damasio, 2003).

Debido al desfase curricular que muchos de los alumnos manifestaban, en ocasiones los alumnos se manifestaban reacios a realizar las actividades. En estos casos, estas actividades basadas en la inteligencia intrapersonal fueron progresivamente produciendo un cambio en los alumnos/as al ayudarles a percibir sus propias emociones. Empezaron a ser capaces de analizar su estado anímico, a analizar y percibir sus propias emociones.

La labor de aula no sólo se centró en aspectos puramente lingüísticos sino también de motivación. A menudo su falta de comprensión, su desinterés por el aprendizaje se traducían en faltas de respeto hacia sus compañeros, incapacidad de concentración, etc. Conversaciones individuales con estos alumnos fueron suficientes para enseñarlos a empezar a tomar las riendas de sus emociones. Nótese, sin embargo, que controlar no significa suprimir sino aprender a llevar las riendas y no dejarnos arrastrar por la euforia, la rabia, la pena, etc. Unos minutos de reflexión son una gran medicina, siempre mediante enunciados abiertos el alumno empezó a tomar conciencia de que todo depende de él, tanto escoger una opción como otra, pero del mismo modo cada elección tiene una consecuencia en nuestras vidas (Puente Ferreras, 1998).

De acuerdo a esta idea, el descubrimiento del auto-concepto (quiénes somos), comunicación y adquisición de la lengua extranjera constituyen una sola área de trabajo en el aula de inglés de primaria. Con ello, completamos el trabajo de Bruner (1990 y 1991) que planteaba la teoría de la interacción social, dentro de los marcos de las teorías funcionalistas del lenguaje, como la clave para el desarrollo de la competencia comunicativa. Estamos de acuerdo igualmente con el hecho de que ciertas funciones o intenciones comunicativas se adquieren antes de que la persona domine el lenguaje formalmente elaborado con el que expresarlas lingüísticamente (Prior, 1999). De ahí que dentro de la exploración del auto-concepto se guíe el alumno a explorar elementos que ya están presentes en los esquemas mentales de su mundo interior y del mundo que le rodea. Además, no podemos olvidar que la expresión de las emociones está íntimamente vinculada a las relaciones sociales.

Por tanto, la experiencia es la base esencial de los aprendizajes. El lenguaje se adquiere habitualmente sin ningún tipo de instrucción sistemática, mediante la experiencia aportada por múltiples interacciones comunicativas, en diferentes contextos y con diferentes interlocutores competentes (deLucas, 2004).

Fase 3. Recogida de datos y primeros resultados. Aunque aún es muy pronto para derivar conclusiones fiables, los datos recogidos en las dos primeras evaluaciones arrojan datos muy esperanzadores. Al final de las dos evaluaciones se realizaron cuatro tests diferenciados sobre el mismo contenido. Los tests 1 y 2 estaban basados en actividades basadas en la dinámica de aula y reforzando las inteligencias. Los tests 3 y 4 estaban basados en actividades tradicionales que comprendían básicamente ejercicios de vocabulario, gramática y comprensión lectora. Tanto en la primera como en la segunda evaluación hemos podido observar una clara diferencia en los resultados.

Así, por ejemplo, los alumnos con peores resultados en los tests tradicionales y que acusan una marcada falta de motivación, presentan resultados muy positivos y demuestran un aprendizaje más significativo. No parecen memorizar estructuras de forma mecánica, como reflejan los resultados de los alumnos orientados a la inteligencia lingüística y matemática, sino que demuestran conocimientos aplicados en situaciones espontáneas como role-plays, juegos competitivos, etc.

La prioridad que se le ha dado a la inteligencia lingüística y la inteligencia lógico-matemática como medio para presentar los contenidos de cualquier asignatura, está condenando al suspenso a aquellos alumnos que tienen otro estilo de aprendizaje, a aquellos que necesitan otra forma de llegar al contenido. Los primeros datos parecen apuntar a que el lenguaje no es exclusivamente un sistema de relación con los demás, sino que el lenguaje, y más a edades tempranas, se utiliza o puede ser utilizado como vehículo de comunicación con uno mismo (Goleman, 1995). Del mismo modo que usamos el lenguaje para comprender el mundo que nos rodea, el diálogo interno nos permite ordenar nuestro propio pensamiento.

Esta afirmación nos lleva directamente a señalar al propio alumno como la clave para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje. Psicológicamente hablando, a esta edad los alumnos aún se caracterizan por su egocentrismo. El mundo gira entorno a lo que ellos quieren, necesitan o, mejor dicho, a lo que ellos sienten.

5. CONCLUSIÓN

Este trabajo presenta las conclusiones parciales de la fase inicial de un proyecto en el aula de inglés de Primaria. Mediante la integración de la teoría de las inteligencias múltiples en el diseño de las actividades de aula, los primeros datos parecen señalar que el proceso de desarrollo de la comunicación y adquisición de la lengua extranjera efectivamente tiene lugar a través de múltiples experiencias de interacción social en diferentes contextos y con diferentes interlocutores. La reflexión crítica aquí expuesta nos lleva a concluir que la teoría puede significar un cambio decisivo en la experiencia de nuestros alumnos y puede tener una clara repercusión en su resultado escolar.

NOTAS

1. Posteriormente Gardner (1999a y 1999b) identificó la **inteligencia naturalista** y la **inteligencia existencialista**

BIBLIOGRAFÍA

- Armstrong, T. (1987). *In Their Own Way: Discovering and Encouraging Your Child's Personal Learning Style*. Los Angeles: J.P. Tarcher; New York: St. Martin's Press.
- Armstrong, T. (1994). *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, VA.: ASCD. 4-12.
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias Múltiples. Cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Berman, S. (1996). *A Multiple Intelligences Road to a Quality Classroom*. Palatine, IL: IRI Skylight Publications.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard Univ. Press. Castellano: *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1991). "The Narrative Construction of Reality". En *Critical Inquiry*, 18:1, 1-21.
- Campbell, L. y Campbell, B. (1999). *Multiple Intelligences and Students Achievement: Success Stories from Six Schools*. Florida: ASCD Press.
- Campbell, L., B. Campbell, y D. Dickinson. (1999). *Teaching and Learning Through Multiple Intelligences*. Arizona: Zephyr Press.
- Cline, S. (2000). *Giftedness Has Many Faces: Identifying and Nurturing Multiple Intelligences in Inclusive Classrooms and Beyond*. Arizona: Zephyr Press.
- Cohan, J. (1999). *Educating Minds and Hearts: Social Emotional Learning and the Passage Into Adolescence*. Port Chester, New York: National Professional Resources, Inc.
- Damasio, A. (2003). *El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro Humano*. Barcelona: Biblioteca de bolsillo. Editorial Crítica.
- Ehrman, M. E. (1996). *Understanding second language learning difficulties*. Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- García Gómez, A. (2005). "Prevention and remediation in the EFL class: the two faces of discipline management". En *ESL Magazine*, November/December. Issue 48: 9-11. Reino Unido y Estados Unidos.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books. Tenth Anniversary Edition with new introduction, New York: Basic Books, 1993. Twentieth Anniversary Edition with new introduction. New York: Basic Books, 2004.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1998). "A Multiplicity of Intelligences". En *Scientific American Presents: Exploring Intelligence (A special issue of Scientific American)*. 19-23.
- Gardner, H. (1999a). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999b). "Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences". En J. Kane (Ed.), *Education, Information and Transformation* (111-131). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. Reprinted: *Gifted Education Press Quarterly*, 11 (2), Spring 1997. 2-5.
- Gardner, H. (2000). "The case against spiritual intelligence". En *International Journal for the Psychology of Religion*, 10, (1): 27-34.
- Gardner, H. (2001). "Creators: Multiple intelligences". En K. Pfenninger and V. Shubik (Eds.), *The Origins of Creativity*. New York: Oxford University Press. 117-143.
- Gardner, H. (2003). "Three distinct meanings of intelligence". En R. Sternberg, J. Lautrey, and T. Lubart (Eds.), *Models of Intelligence: International Perspectives*. Washington, DC: American Psychological Association. 43-54.

- Gardner, H. (2005). *The development and education of the mind: The collected works of Howard Gardner*. London: Taylor and Francis.
- Gimeno Sacristán, J. Y Carbonell Sebajorra, J. (Coords.) (2004). *El sistema educativo: una mirada crítica*. Barcelona: Praxis.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York. Bantam Books.
- Lapalma, S. (2004). *Inteligencias múltiples. Múltiples formas de aprender inglés*. Sevilla: Mergablum.
- Lazear, D. (2003). *Higher Order Thinking the Multiple Intelligences Way*. Arizona: Zephyr Press.
- Luca, S.L. de (2004). “El docente y las inteligencias múltiples”. En *Revista Ibero-Americana de Educación*. 1-11.
- Martinez Zarandona, I. (2005). “Inteligencias múltiples”. [Documento de Internet disponible en http://sepiensa.org.mx/contenidos/f_inteligen/intro_2.htm#granmenu].
- Nelson, K. (1998). *Developing Student's Multiple Intelligences*. Tucson, AR.: Zephyr Press.
- Prior, J. O. (1999). *Multiple Intelligences: Teaching Kids the Way They Learn*. Frank Schaffer Publications, Inc. Torrance, CA.