

# INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

en el aula de español como lengua extranjera

---




RECURSOS  
PARA EL AULA

# INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

en el aula de español como lengua extranjera

Herbert PUCHTA  
Mario RINVOLUCRI  
María Carmen FONSECA-MORA

*ele*  
Español Lengua Extranjera

  
**SGEL**

PRIMERA EDICIÓN, 2012

Produce: SGEL – Educación  
Avda. Valdelaparra 29  
28108 Alcobendas (MADRID)

© M.ª Carmen FONSECA-MORA, Herbert PUCHTA y Mario RINVOLUCRI  
© De esta edición: SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA y HELBLING LANGUAGES, 2012  
© De la edición original en inglés: HELBLING LANGUAGES, 2005

Directora de la colección: Jane ARNOLD  
Traducción y adaptación del original: M.ª Carmen FONSECA-MORA  
Edición: Misa GARCÍA  
Diseño de cubierta e interiores: Alexandre LOURDEL  
Maquetación: Alexandre LOURDEL

Ilustraciones: Pietro Di Chiara

ISBN: 978-84-9778-677-5  
Depósito legal:  
Printed in Spain – Impreso en España  
Impresión:

---

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la Ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización escrita de Helbling Languages. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (Art. 270 y ss. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos ([www.cedro.org](http://www.cedro.org)) vela por el respeto de los citados derechos.

All right reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means, or stored in any retrieval system of any nature without the prior written permission of Helbling Languages.

# Contenidos

Introducción .....	13
--------------------	----

## SECCIÓN 1 ▶ EJERCICIOS GENERALES DE LAS IM

1	Presentación a través de las inteligencias múltiples .....	31
2	¿Quién me ha ayudado con mis inteligencias? .....	33
3	De la música a la escultura .....	35
4	Darle la vuelta a un verso .....	36
5	Aprender de memoria .....	38
6	La autobiografía de mis inteligencias .....	40
7	Secuencia en una historia .....	42
8	Las inteligencias durante tus vacaciones .....	44
9	Contradicción .....	46
10	El recuerdo de los objetos .....	47
11	Conoce a tu grupo a través de las IM .....	48
12	¿Cuántos euros? .....	52
13	Una mirada lógico-matemática a una pintura .....	53
14	Ejercicio prototipo .....	55
15	¿Qué inteligencias se le dan mejor a X? .....	57
16	¿Qué inteligencias usamos cuando leemos? .....	59
17	Diversión con matemáticas .....	61

## SECCIÓN 2 ▶ ENSEÑANZA A PARTIR DEL LIBRO DE TEXTO

18	De las manos a la voz .....	65
19	Cambiando el tipo de escritura .....	67
20	Lectura intensiva .....	68
21	Haciendo desaparecer frases .....	70
22	Predicciones pasadas .....	72
23	Cambiando las voces .....	74
24	¡Acelera! .....	76
25	Adivina mi frase .....	77
26	La habitación romana .....	78
27	Diálogo cinético-corporal o musical .....	81
28	Creando viñetas a partir de un diálogo del libro de texto .....	82

## CONTENIDOS

29	Un juego de partes .....	84
30	¿Musical, visual-espacial o cinético-corporal? .....	86
31	Puntuación con percusión .....	88

### SECCIÓN 3 ▶ PRESTAR ATENCIÓN

32	Hablar como otra persona .....	93
33	Múltiples entrevistadores .....	95
34	Escribir un quinteto .....	96
35	¿Qué significa? .....	97
36	El giro de una moneda .....	98
37	Diálogos con el abecedario .....	100
38	¿Quién da más preguntas? .....	102
39	Preguntas dinámicas .....	104
40	Circuitos interactivos para grupos .....	105
41	Suponiendo .....	108
42	La verdad sobre mí .....	109
43	¿Cuántas preguntas en un minuto? .....	110
44	Pasando una palabra en círculo .....	111
45	Chistes visual-espaciales .....	113
46	Experiencias musicales .....	115
47	¿Un nuevo ángulo en mi camino a casa? .....	116
48	Números que son míos .....	117
49	Cámara humana .....	118
50	Creando un grupo .....	119

### SECCIÓN 4 ▶ INTROSPECCIÓN

51	Imaginando .....	123
52	Concentración en el lenguaje .....	130
53	Cuestionario intrapersonal .....	132
54	Bajando un río .....	133
55	Una carretera que no se tomó .....	135
56	Carta a mí mismo .....	137
57	Juegos gramaticales internos .....	139
58	Práctica de la pronunciación interna .....	141
59	Quince minutos de ayer .....	143

### SECCIÓN 5 ▶ AUTOCONTROL

60	Mis experiencias, nuestras experiencias .....	147
61	Excelencia en el aprendizaje de lenguas .....	149
62	Aprender de las circunstancias adversas .....	151
63	Asumir una dificultad/reto desde otra perspectiva .....	152
64	La historia de tus ilusiones y de tus sueños .....	154
65	Aprendiendo a ser tu propio supervisor .....	156
66	Solucionar el bloqueo en la escritura .....	158
67	Afirmaciones positivas sobre el aprendizaje de idiomas .....	161
68	Paseo imaginario (o intuitivo) .....	163
69	Modelos de resolución de problemas .....	165
70	Objetivos personales .....	166
71	Yo soy así .....	168
72	Responder de otra forma es posible .....	170
73	Mis limitaciones, mis fortalezas .....	171
	 Tabla de contenidos .....	 173

# Introducción

Si quiere saber qué son las inteligencias múltiples, lea el apartado 1.

Para un breve resumen sobre la teoría de las inteligencias múltiples, lea el apartado 2.

Si su principal pregunta es: *¿Qué tiene todo esto que ver con mi enseñanza?*, lea el apartado 3.

Si quiere comprender cómo este libro puede contribuir para ayudar a sus alumnos en el desarrollo de sus habilidades, lea el apartado 4.

Si quiere conocer la estructura general de este libro, lea el apartado 5.

## APARTADO 1:

### ¿QUÉ SON LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES?

Un concepto que influyó mucho el pensamiento occidental del siglo xx fue que los componentes básicos de la inteligencia eran el razonamiento lógico-matemático, la expresión lingüístico-verbal y la capacidad visual-espacial. Este pensamiento se institucionalizó en las pruebas habituales de inteligencia utilizadas en los sistemas educativos occidentales con el fin de incluir a algunos jóvenes en un determinado nivel educativo y de excluir a otros.<sup>1</sup>

En Reino Unido por ejemplo, el 11+, un test lógico-matemático, lingüístico-verbal y visual-espacial, se usaba para separar a los jóvenes de 12 años altamente capacitados del resto, para que así el 20% del primer grupo pudiese ir a las escuelas estatales de élite (*grammar schools*) y los demás, es decir, la mayoría, fuesen a las otras escuelas de secundaria (*secondary modern schools*). Este censurable sistema que divide a la sociedad sobrevive hoy en día en las zonas más conservadoras de Reino Unido. De modo similar, en 1970, en Chile, el acceso a la universidad dependía de los resultados obtenidos por los candidatos en el Test de Aptitud Académica, el cual se parecía al test 11+ inglés, pero con un nivel más alto. Los profesores que trabajaban con el sistema universitario chileno consideraban que una persona con un resultado de 400 en el test (SUFICIENTE para humanidades) se podía clasificar como «no muy brillante» y que una con un 650 como «inteligente» (SUFICIENTE para medicina). En aquellos años, el dominante y limitado punto de vista

<sup>1</sup> Uno de los más extendidos es el test de Standford-Binet, que mide cuatro áreas de razonamiento: verbal, lógico-matemático, visual-abstracto y memoria a corto plazo.

sobre la inteligencia no solo se admitía política e institucionalmente, sino que también era aceptado por el profesorado.

El libro *Frames of Mind* de Howard Gardner (1983, Basic Books; versión española *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura Económica, 1997) cuestionó el concepto limitado de inteligencia expuesto más arriba. Este autor proponía que la inteligencia se dividía en las siete áreas que se citan a continuación:

### LA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

Al trabajar con este tipo de inteligencia, nos centramos y actuamos sobre nuestro autoconocimiento, nuestra autorregulación y nuestro autocontrol. Ejercitamos las habilidades metacognitivas.

En este tipo de inteligencia, el horizonte está donde se encuentran las fronteras del *yo*. Esta inteligencia tiene que ver con la felicidad de ser uno mismo y de conocerse y con la conciencia de los propios sentimientos y deseos.

La habilidad para abstraerse y soñar despierto es característica de este tipo de inteligencia.

### LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL

Gardner (1983) escribe:

*La principal capacidad aquí es la habilidad para percibir las diferencias entre las personas y en particular, en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones. Analizada en su forma más elemental, la inteligencia interpersonal implica la capacidad del niño para discriminar a las personas que lo rodean y detectar sus diferentes estados de ánimo. Las formas más desarrolladas de este tipo de inteligencia se encuentran en líderes religiosos y políticos (como Mahatma Gandhi), en padres y profesores habilidosos, en profesionales al servicio de la comunidad y en terapeutas, orientadores y chamanes.*

La habilidad fundamental de este tipo de inteligencia es la de ser capaz de escuchar lo que parece que los otros dicen (en lugar de nuestra interpretación o distorsión de lo dicho), ser capaz de conseguir tener buenas relaciones con los demás y ser habilidoso para negociar y persuadir.

### LA INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA

Einstein, reprendido por sus profesores de matemáticas por soñar despierto en clase, escribió lo siguiente sobre sí mismo:

*Vi que las matemáticas se dividían en numerosas especialidades y que cada una de estas especialidades podía absorber fácilmente el corto periodo de vida que nos*



*viene dado. En física, sin embargo, pronto aprendí a separar lo que podía llevarme a lo fundamental y dejar todo lo demás, la cantidad de cosas que abarrotan mi mente y que me desviaban de lo esencial. (Gardner, 1983)*

El párrafo precedente proporciona un claro ejemplo sobre la inteligencia lógico-matemática. Einstein utiliza escasas palabras para expresar conceptos complejos con una gran claridad. Este tipo de inteligencia se puede asociar con el «pensamiento científico»; se da muy a menudo dentro de la parte analítica de resolución de problemas: cuando se crean conexiones y se establecen relaciones entre informaciones que pueden parecer separadas, cuando se descubren patrones y cuando nos involucramos en planificaciones, prioridades y sistematizaciones.

### LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICO-VERBAL

*Mediante la escritura yo existía... Mi bolígrafo se deslizaba tan rápidamente que a menudo me dolían las muñecas. Tiraba los cuadernos escritos al suelo, me olvidaba finalmente de ellos, desaparecían... Escribía por el mero hecho de escribir. No lo lamento. Si me hubiesen leído, habría tratado de gustar, me habría vuelto maravilloso. En la clandestinidad, era auténtico.*

Jean-Paul Sartre escribió estas líneas sobre sí mismo a la edad de nueve años y en ellas describe un aspecto de la inteligencia lingüístico-verbal, una inteligencia que está sumamente preocupada por la forma.

Los buenos comunicadores son personas con una inteligencia lingüístico-verbal bien desarrollada, ya que poseen la capacidad de utilizar el lenguaje oral y escrito de forma eficaz y creativa.

### LA INTELIGENCIA MUSICAL

La inteligencia musical es la primera que se manifiesta en el ser humano. Estudios médicos avalan que los fetos a la edad de cinco meses son ya receptivos a estímulos musicales externos. Los elementos centrales para procesar un estímulo sonoro como música son la melodía y el ritmo, es decir, la recepción de «sonidos emitidos con cierta frecuencia auditiva y agrupados según un sistema prescrito» (Gardner, 1993: 104).

Compositores y cantantes son ejemplos de personas que tienen muy desarrollada esta capacidad. La música ha sido utilizada en las clases de lengua porque facilita el desarrollo de la expresión y comprensión lectoras y de la adquisición de vocabulario, ayuda a la pronunciación y actúa como elemento desinhibidor en el proceso creativo de la escritura.

Las líneas siguientes expresan lo que una persona con una inteligencia musical muy desarrollada podría sentir en una clase de idiomas de principios del siglo XXI:

*Quiero encontrar melodías para las partes de cada unidad.*

*Tengo derecho a usar mi Walkman en las partes de lectura y escritura de las lecciones.*

*Tengo derecho a escuchar música que me relaje.*

*Tengo derecho a escuchar música que exprese mi estado de ánimo.*

*Tengo derecho a la música para aligerar mi trabajo con los idiomas.*

### LA INTELIGENCIA VISUAL-ESPACIAL

Imagínese a sí mismo parado delante de un gran edificio que conoce bien, como un teatro, una piscina, o un centro de ocio. Preste atención a la relación entre el edificio y el espacio exterior. Cierre sus ojos. *Mentalmente* entre en el edificio, permanezca parado una vez que esté dentro y preste atención a lo que puede oír y cómo percibe el espacio que le rodea –la temperatura y la sequedad o humedad del lugar–. Ahora mentalmente abra sus ojos y mire alrededor. ¿Qué formas percibe? ¿Qué colores? ¿Y cuál es el papel de la luz y la oscuridad aquí y allá dentro del espacio?

Gardner presenta la inteligencia visual-espacial principalmente dependiente de nuestra habilidad para ver, aunque para algunas personas la percepción del espacio puede producirse a través del tacto –como es el caso de muchas personas ciegas–, a través del sonido –el mundo del eco, como el de los murciélagos– y a través de la conciencia somática. Nosotros mantenemos que la percepción del espacio es multisensorial, incluso aunque, en muchas personas, el aspecto visual predomine.

¡Si usted ha sido capaz de seguir fácilmente y con agrado las instrucciones sensoriales propuestas, significa que su inteligencia visual-espacial funciona bien!

El lenguaje utiliza el pensamiento visual-espacial cuando describe el tiempo y otros conceptos en términos de espacio:

*dentro de tres días*

*en dos horas*

*tan pronto como tú...*

*más allá de los límites aceptables*

*bajo ninguna circunstancia*

Es posible que el espacio sea el principal dominio metafórico *conectado* con el lenguaje para explicar un amplio rango de conceptos básicos.

Se esperaría que los controladores aéreos, arquitectos, paisajistas, ingenieros civiles y escultores tuviesen muy desarrollada la conciencia visual-espacial, como es claramente el caso de Henry Moore:

*Él piensa en la escultura, independientemente de su tamaño, como si la estuviese sujetando en el hueco de su mano completamente cerrada; mentalmente visualiza una forma completa en todo su contorno; él sabe, mientras mira a un lado, cómo es el lado contrario; él se identifica a sí mismo con su centro de gravedad, su masa, su peso; él se da cuenta de su volumen y del espacio que su figura desplaza en el aire. (Gardner, 1983)*

### LA INTELIGENCIA CINÉTICO-CORPORAL

¿Ha visto alguna vez a un jinete árabe sobre su montura, hombre y bestia como un único animal? Está en total armonía con su caballo. ¿Ha visto alguna vez a un niño de diez años ejecutar una *kata* de Aikido de 50 o 60 movimientos, con una precisión absoluta, ritmo fluido y sin la menor duda?

Gardner sugiere que:

*Una característica de esta inteligencia es la habilidad para usar el propio cuerpo de un modo altamente diferenciado y diestro, tanto de forma expresiva como con el propósito de alcanzar una meta: esto lo vemos cuando Marcel Marceau, el mimo, pretende correr, escalar o levantar una pesada maleta. También es una característica la capacidad de trabajar hábilmente con objetos, tanto los que implican la psicomotricidad fina de las manos y dedos como aquellos que utilizan la psicomotricidad gruesa del cuerpo.*

Para un alumno puede que una explicación lingüística del concepto que se trata sea la mejor forma de dominarlo; sin embargo, para muchos otros, no es ni el camino más directo, ni el más eficaz. Por ejemplo, al presentar un concepto, para que el alumno cinético pueda rendir mejor, hace falta incluir también actividades que tengan un componente de movimiento, de tocar o manipular objetos.

### Dos inteligencias «candidatas»

Desde la aparición en 1983 de *Estructuras de la mente*, Gardner ha propuesto dos posibles inteligencias adicionales, la inteligencia *naturalista* y la inteligencia *existencial / espiritual*, si bien ninguna de las dos ha sido suficientemente aplicada en el aula de lenguas extranjeras.

La primera de estas dos tiene que ver con estar en armonía con la naturaleza. Las personas con un alto desarrollo de la inteligencia naturalista suelen disfrutar con actividades como la jardinería y otras que les permiten estar en contacto directo con el entorno natural, el cuidado de animales o el estudio de las ciencias naturales, por citar algunas.

La inteligencia existencial no ha sido descrita en profundidad. Está relacionada con la forma de conceptualizar cuestiones como, por ejemplo, la vida y la muerte, el más allá, los valores humanos o el bien y el mal.

Cuando Santa Teresa de Ávila escribe:

*Vivo sin vivir en mí ...  
Y muero porque no muero*

está expresando algo de la inteligencia existencial o espiritual.

Cuando se reflexiona sobre la riqueza de la experiencia mental que ha sido evocada en las últimas páginas, está claro que las pruebas estándares de inteligencia de carácter restrictivo parecen totalmente inadecuadas. Sin embargo, en la mayoría de los lugares aún dominan política e institucionalmente.

Este libro espera jugar un pequeño papel en la lucha para lograr que las inteligencias múltiples sean valoradas en la sociedad y en la escuela. Y en este libro nos centramos en nuestra área de especial interés: la clase de lengua extranjera.

## APARTADO 2: LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Algunos lectores del *apartado 1* pueden haberse quedado insatisfechos por la simple afirmación de que este o aquel conjunto de comportamientos, habilidades y creencias constituyen «una inteligencia», sin ningún intento de definir lo que podría ser la inteligencia. Por ejemplo, ¿qué se podría hacer para evaluar las afirmaciones de que hay una inteligencia «cocinera», una «golfista», una «superviviente» o una «metafórica»?

Howard Gardner propone una serie de criterios que permitirían a un conjunto de comportamientos, habilidades y creencias ser clasificados como una inteligencia propiamente dicha. Aquí están algunos de ellos:

### 1. *El daño cerebral puede aislar una inteligencia dada y prescindir de ella*

Podemos hablar de la existencia de una inteligencia como independiente de otras partes del cerebro si tras un accidente el daño cerebral producido deja la inteligencia original relativamente intacta. La existencia de una inteligencia independiente puede también ser demostrada si la infraestructura neural de una inteligencia específica que es destruida deja el resto del cerebro sin dañar. Por ejemplo, el daño del córtex motor del cerebro puede dejar a una persona paralizada, anulando así su capacidad de expresar su inteligencia cinético-corporal, mientras que otras formas de inteligencia mantienen su funcionamiento normal.

### 2. Cada inteligencia puede tener sus genios

Se da el caso de personas con un coeficiente intelectual bajo pero con habilidades especiales. Se trata de personas aventajadas en un área pero que presentan una discapacidad en otras (reciben con frecuencia el nombre de *savant* o *sabios idiotas*). La existencia de estas personas muestra que una inteligencia dada puede operar a un nivel elevado e independiente de las otras.

Lorna Selfe describe el caso de Nadia, una niña con una inteligencia visual-espacial altamente desarrollada pero con una incapacidad severa para estar con otras personas, un serio déficit en su inteligencia interpersonal. Nadia comenzó a dibujar caballos cuando tenía tres años y medio, caballos que parecían el trabajo de un artista adolescente. «Ella tenía un sentido del espacio, una habilidad para representar aspectos y sombras y un sentido de la perspectiva como el niño más dotado podría desarrollar con tres veces su edad.» (Lorna Selfe, *Nadia: A Case of Extraordinary Drawing Ability in an Autistic Child*, 1977, London Academic Press).

Bruno Bettelheim describe el caso de Joey, el Chico Mecánico, cuyo único interés eran las máquinas; él las desmontaba y las volvía a montar; en realidad, él quería llegar a ser una máquina. Cuando iba a por su comida sacaba un cable imaginario y se conectaba a sí mismo a su fuente de alimentación eléctrica. Joey vivía por completo en su brillante, cinético-corporal, mundo de máquinas, pero era tratado por Bettelheim porque era subdesarrollado en las demás áreas.

El caso de Christopher, un chico con habilidades lingüístico-verbales especiales, es de particular interés, porque muestra tanto el funcionamiento, como las limitaciones de la inteligencia lingüístico-verbal. En una serie de tests lógico-matemáticos para los cuales la puntuación media es 100, Christopher puntuaba entre 40 y 75. A los 20 años de edad, su habilidad para dibujar personas era aproximadamente la de un niño de seis años. Los tests mostraron también que apenas era capaz de aventurar lo que estaba pasando por la mente de los demás. A él y a una niña de cinco años se les mostró una muñeca escondida debajo del cojín de un sofá. Sacaron a la niña de la habitación y escondieron la muñeca detrás de una cortina. Cuando a Christopher se le preguntó dónde era probable que la niña buscara la muñeca cuando volviera a la habitación, él sugirió que ella elegiría el *nuevo* escondite. En el área lingüística, sin embargo, Christopher era un prodigio. Tenía mucha capacidad y habilidad para utilizar varias lenguas distintas: danés, holandés, finlandés, francés, alemán, griego moderno, hindi, italiano, noruego, polaco, portugués, español, turco y galés. Era capaz de aprender a partir de cualquier fuente: un libro de autoaprendizaje, un libro de gramática, un hablante nativo, etc.

Le encantaban los juegos de palabras en cualquier lengua que conociese. Cuando se le pidió que tomase la palabra alemana *Regenschirm* (paraguas) y

usando las letras de la palabra original produjese tantas palabras en alemán como pudiese, proponía las siguientes:

*mein* (mi)  
*Schnee* (nieve)  
*Regen* (lluvia)  
*Ich* (yo)  
*Schirm* (pantalla, sábana, cubierta)

El caso de Christopher, documentado en *The Mind of a Savant* (Neil Smith y Ianthi-Maria Tsimpli, 1995, Basil Blackwell) es especialmente interesante, ya que muestra lo limitada que es la inteligencia lingüística por sí misma, sin ninguna influencia en otras áreas de pensamiento. Al chico se le dio un texto en inglés para traducir a otros tres idiomas. Hizo la tarea de forma rápida y «lingüísticamente» bien, a la vez que fracasó completamente en darse cuenta de que el original estaba sintácticamente fragmentado y no tenía sentido. Cualquier persona operando lógicamente, o de una manera más holística, habría declarado la tarea imposible.

### **3. Una inteligencia tendrá unas operaciones nucleares identificables**

Estas operaciones nucleares son desencadenadas por estímulos externos o internos que surgen en un cierto punto del desarrollo de una persona. Un ejemplo de esto sería la sensibilidad inicial a la relación entre diferentes tonos en música, dado que atender al tono es una de las funciones centrales de la inteligencia musical.

Otro ejemplo de una operación nuclear es la habilidad para imitar movimientos corporales, una de las operaciones centrales de la inteligencia cinético-corporal.

### **4. Una inteligencia tendrá un proceso de desarrollo o historia**

Cada inteligencia se desarrollará en unos estadios identificables mientras la persona evoluciona desde la niñez a la edad adulta. Puede haber periodos críticos durante los cuales la velocidad del desarrollo aumenta. Si no se reciben los estímulos apropiados durante estos periodos, el desarrollo puede detenerse.

### **5. Una inteligencia debe poder codificarse en un sistema simbólico**

Dibujar sirve como un sistema de notación para la inteligencia visual-espacial. La música puede escribirse en papel y ha dado lugar a varios sistemas de notación. El lenguaje es principalmente un código: uno primario oral y uno secundario escrito, siendo el lenguaje de signos un código cinético-visual. Las matemáticas tienen conjuntos enteros de sistemas simbólicos. El ballet puede ser representado simbólicamente en papel, una codificación de un aspecto de la inteligencia cinético-corporal. De las siete inteligencias que propone

Gardner (1983), solo las inteligencias intrapersonal e interpersonal están fuera del alcance de cualquier intento de ser codificadas en un sistema de símbolos.

Aunque la lista anterior de criterios para identificar una inteligencia no es completa, resulta suficiente para ofrecer una idea de cómo Gardner define «una inteligencia». Conforme la neurología desarrolle mejores instrumentos para averiguar lo que está ocurriendo físicamente en el cerebro, tendremos más probabilidades de conseguir evidencias sobre cómo cada inteligencia funciona química y eléctricamente.

Aunque es útil por claridad analítica hablar por separado de diferentes inteligencias, en la vida cotidiana frecuentemente usamos varias inteligencias de forma simultánea. Cuando una persona abre su diario personal para escribir sobre un encuentro que tuvo con un colega, normalmente está solo en su habitación y escribiendo para sí mismo. Está utilizando su inteligencia intrapersonal y su diario es una forma de monólogo interno exteriorizado en papel y, mientras escribe, puede especular sobre el encuentro desde el punto de vista de la otra persona, aplicando así su inteligencia interpersonal. Como la expresión de todo esto se realiza a través del lenguaje, está ejercitando también su inteligencia lingüístico-verbal.

Sentimos que en realidad es extraño que una persona realice una actividad en la que aplique solo una de sus inteligencias. Por ejemplo, mientras escribimos estas líneas de explicación de la teoría de las inteligencias múltiples estamos trabajando con nuestra inteligencia lógico-matemática para organizar ideas y ponerlas en orden, la inteligencia lingüístico-verbal para expresarlas adecuadamente y nuestra habilidad interpersonal para juzgar y calcular su efecto en los lectores.

### APARTADO 3: LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA

Normalmente, los buenos profesores son entusiastas con su materia. Sin embargo, se encuentran a menudo con que su alumnado no comparte su entusiasmo. Por ejemplo, se ha dicho que solo uno de cada cinco profesores de idiomas era bueno en matemáticas cuando fue alumno. Incluso si tuvo la suerte de tener un profesor entusiasta e inspirador, si fue uno de los cuatro quintos restantes, puede que esto no fuese suficiente para hacerle las matemáticas comprensibles y atractivas. Fíjese en lo que Mark Wahl comenta en su libro, *Math for Humans*, al explicar la manera en la que ayudó a una niña con inteligencia visual-espacial a dar sus primeros pasos para hacer frente a las matemáticas:

Le pedí que hiciera un dibujo en una ficha grande en el que anotara  $8+7=15$ . Le pedí que pintara en otras cuatro fichas otros datos matemáticos. Cuando volvió, cada ficha tenía un dibujo en el que se podían apre-

ciar los símbolos de una ecuación matemática representando el contorno de los árboles, personas, toallas de playa, etc. Miré su primera ficha y le pregunté:

«¿Cuánto es  $8+7$ ?»

Silencio. Luego dije:

«Es la escena de la playa» y ella contestó inmediatamente: «15».

Acabó con una baraja de fichas artísticas que pronto crearon asociaciones para cada respuesta sin que yo le tuviera que dar pistas sobre la escena. Mi inteligencia lógico-matemática nunca se podría haber imaginado que su mente hiciera esto, pero no fue necesario: la alumna no tuvo problemas con sus apuntes ni con las representaciones matemáticas gracias a su inteligencia visual-espacial.

Este profesor respetaba bastante los puntos fuertes de la alumna, que iban más allá del pensamiento matemático abstracto y así le enseñaba de una manera que, a la larga, le iba a ayudar a darle sentido a los problemas matemáticos que le proponía. La condujo a la inteligencia lógico-matemática a través de su habilidad visual-espacial ayudándola a ver las matemáticas en la vida real.

Pensamos que puede trabajar como lo hacía Wahl, si se encuentra preparado para insertar en su clase de lengua extranjera de manera sistemática actividades planificadas desde esta variedad de inteligencias:

- En parte, la motivación de su alumnado depende de la manera en la que se sientan «guiados» en su clase y en el sentido que vean a las actividades propuestas. Si su manera de enseñar solo se centra en la lingüística, obtendrá buenos resultados únicamente con una minoría de los estudiantes que controlen esta área. Sin embargo, si usa de forma regular ejercicios como los que se proponen en este libro, se dará cuenta de que los estudiantes cuyos puntos fuertes se encuentran en otras áreas distintas a la lingüística, se sentirán más estimulados, desarrollarán un interés hacia su asignatura y querrán conocer más detalles sobre ella.
- Hablando de manera general, tendemos a considerar como inteligentes a aquellos alumnos que muestran un alto nivel en las habilidades lingüísticas y que por tanto comparten la inteligencia que los profesores de idiomas dominan. Si su enseñanza se centra principalmente en el desarrollo de la inteligencia lingüístico-verbal, puede que vea como inactivos, torpes o desmotivados a los alumnos que dominan otros tipos de inteligencias. Utilizar actividades que recurran a una variedad de inteligencias le puede ayudar a considerar mejor los puntos fuertes de estos estudiantes, que de otro modo permanecerían ocultos. En consecuencia, se sentirán más apreciados por nuestra parte, y más cómodos con lo que logran en la clase de lengua extranjera.



- Aunque es muy complejo predecir qué tipo de proceso mental provoca una actividad determinada en las mentes de sus estudiantes, estamos convencidos de que utilizando actividades como las que se proponen en este libro probablemente se mejore la motivación a largo plazo, algo indispensable por el tiempo que supone el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.

Veamos ahora un ejemplo de cómo enseñar un aspecto de la lengua desde la perspectiva de las inteligencias múltiples.

El tema de la unidad era la puntuación. El profesor dividió la clase de alumnos de 13 años de edad en grupos de seis y le dio a cada grupo un fragmento diferente de una lectura, cada fragmento se dividía en dos párrafos cortos. Se les dio 10-15 minutos para trabajar en el texto y generar un sistema de percusión en el que acordaran sonidos específicos y/o acciones para sustituir los signos de puntuación. En cada grupo, un alumno leía en voz alta el fragmento, mientras que los otros cinco reproducían el sonido y/o la acción. Por ejemplo:

*La chica miró hacia abajo, «Te quiero»*

**LECTOR: La chica miró hacia abajo**

Los cinco del grupo chasqueaban los dedos al unísono para representar la coma.

El grupo daba una palmada una vez para representar que se abren las comillas.

**LECTOR: Te quiero**

El grupo da una palmada dos veces para representar el cierre de las comillas.

Esta actividad ayudó a los alumnos a darse cuenta de que la puntuación no es algo aleatorio dentro de un texto. Realizaron la tarea utilizando sus inteligencias musical, cinético-corporal e interpersonal. El ejercicio propuesto es mucho más efectivo que las largas explicaciones del profesor sobre la función que tiene cada signo de puntuación.

(Para saber más sobre este tipo de ejercicio, véase la actividad 31). Nuestro primer contacto con este ejercicio fue en la University of the First Age, en Birmingham, RU, en un programa que reflejaba el pensamiento de las IM y que fue dirigido a niños pobres procedentes de los barrios desfavorecidos de la ciudad.

En otro ejercicio que se centra en la puntuación y que recurre a la inteligencia intrapersonal se les pide a alumnos de un nivel intermedio bajo que se escriban cartas breves unos a otros y que escenifiquen los signos de puntuación.

Digamos que Laszlo, un alumno húngaro, decide escribir a Lucía, una compañera de Italia, a la que decidió caracterizar con un signo de exclamación (!). Su carta podría empezar:

*Querida !,*

*Te estoy escribiendo para contarte que me parece sorprendente que seas capaz de decir algo tan alto y tan claro cuando hablas con otras personas. No, no...*

*No me refiero a tu español, me refiero a la manera en la que expresas tus pensamientos, tus sentimientos,...*

Lo que al principio podría parecer un ejercicio más bien raro, ofrece resultados interesantes cuando se hace con una clase entrenada y de un nivel intermedio compuesta de adolescentes o adultos. ¿Qué están haciendo los alumnos mientras escriben este tipo de cartas? En primer lugar, están expresando cosas nuevas sobre sus compañeros a través de la metáfora y, en segundo lugar, están llevando a cabo una profunda exploración sobre cómo entender y usar ese signo de puntuación. (Para un resumen más completo sobre esta actividad, véase *Letters*, Burbidge *et ál.*, 1996, Oxford University Press).

«¡Pero considero que he utilizado durante años las inteligencias múltiples en mi enseñanza!», pensará usted.

Tiene razón y la tiene en al menos dos formas diferentes:

- Ha estado ofreciendo estímulos con las IM a sus alumnos. Por ejemplo, cuando un profesor recurre a *Drama Techniques in Language Teaching* (Maley and Duff, 1978, Cambridge University Press), pone a sus alumnos a realizar actividades como las de recepcionista de hotel, en la que un voluntario hace la mímica de una frase que los demás estudiantes tienen que adivinar y recrear palabra a palabra con precisión. El recurso es el mismo que usa con las inteligencias cinético-corporal y lingüístico-verbal.
- Independientemente de sus intenciones, sus estudiantes han estado utilizando libremente sus inteligencias de distintas formas en su clase. En este sentido, en su clase ha estado siempre presente de forma inevitable un trabajo completo con las IM.

Este libro le ofrece ahora un abanico de actividades que le permite invitar a su alumnado a usar todas las inteligencias.

Para ilustrar esto, veamos una actividad que mucha gente consideraría como básicamente musical, pero podemos observar las diferentes maneras en las que los estudiantes llevan a cabo la tarea que se les propone:

Los alumnos se levantan y se reparten por el espacio disponible en el aula. Cierran los ojos. Se imaginan una orquesta enfrente de ellos y se convierten mentalmente en su director. Se les pide que dirijan a la orquesta del

fragmento de la música durante tres minutos. Si no les gusta la música clásica, pueden elegir ser el líder de una banda, una estrella del pop u otra cosa.

Las reacciones de una clase fueron las siguientes:

*No podía escuchar música, sino que escuchaba algo que vibraba por mi cuerpo. Me movía y me estimulaba (proceso cinético-corporal).*

*Solo escuchaba música que provenía de algún sitio por encima de mí... no necesitaba moverme en absoluto (pensamiento musical y visual-espacial).*

*Sí, había música de fondo, pero era consciente de mí mismo, de mi cuerpo y mi respiración (modo intrapersonal y también musical y cinético-corporal).*

*El problema eran los violines... estábamos ensayando y no podía lograr que entraran a tiempo. Creo que no les agrado (interpersonal).*

*Estaba en un valle de alta montaña y había nieve en alguna de las montañas. Sabía que tenía que pasar por el torrente pero no veía ningún puente (visual-espacial).*

### **APARTADO 4: DESARROLLANDO LAS HABILIDADES MENTALES A TRAVÉS DEL TRABAJO CON LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES**

El objetivo principal de este libro es aportar la riqueza del pensamiento de las inteligencias múltiples a los estudiantes de español como lengua extranjera (ELE), y así acelerar, profundizar y, en general, mejorar su proceso de aprendizaje.

Las personas aprenden idiomas mucho mejor cuando se les permite hacerlo dentro del amplio abanico de perspectivas abordadas por las inteligencias múltiples. Pero hay otro beneficio importante de la utilización de las actividades propuestas en este libro: el desarrollo de una gama de habilidades mentales de carácter interdisciplinar que va más allá de la clase de idiomas para llegar a ser una fuerza positiva para mejorar las vidas de sus estudiantes en general.

Para ilustrar esto, nos gustaría analizar tres actividades del libro, enumerando las habilidades mentales y sensoriales que estos ejercicios pueden desarrollar en sus estudiantes.

El ejercicio 14, *Prototipo*, pide a los estudiantes que decidan cómo de cercanos consideran que una variedad de tipos de ave (águila, colibrí, gallina, gorrión, etc.) están de la idea prototípica de «pájaro». Desde el punto de vista del aprendizaje de idiomas, el sentido de este ejercicio es enseñar o revisar un conjunto léxico de una manera interesante que haga uso de las habilidades lógico-matemáticas.

Pero los estudiantes están trabajando simultáneamente en la pregunta de hasta qué punto un miembro de un grupo pertenece a ese grupo: por ejemplo, ¿en qué medida *sirena*, *feto*, *centauro* y *lunático* pertenecen al conjunto «humano»? Este tipo de actividad lógico-matemática ayuda a desarrollar habilidades mentales que serán útiles en otras materias que no tienen nada que ver con el aprendizaje de idiomas.

En el área de la crítica de arte, por ejemplo, el pensamiento prototípico puede aplicarse de este modo: ¿hasta qué punto estos artistas pertenecen completamente al grupo «pintor»: un dibujante, un acuarelista, Rembrandt, Matisse, un grafitero, etc.? El ejercicio lleva al crítico de arte en ciernes a definir lo que entiende que «pintor» significa esencialmente. ¿Cuál es para ellos (y habrá un desacuerdo creativo) el significado principal prototípico de «pintor»?

Analicemos otra actividad, *Cámara Humana*. En este ejercicio, los estudiantes se pasean en parejas, el estudiante A con sus manos en los hombros de B. B anda con los ojos cerrados; B es la cámara de A. Cuando A presiona el hombro de B, B abre sus ojos mientras cuenta hasta tres y «toma una fotografía» de lo que ve enfrente, esto es que guarda la escena en su memoria. A utiliza a B para tomar tres fotos, y después se intercambian papeles para repetir el ejercicio. Al final hacen una descripción, oral o escrita, de las «fotografías».

El elemento lingüístico de este ejercicio es la verbalización de imágenes mentales –pero las habilidades principales practicadas son la aguda percepción visual de la escena y su asignación a la memoria a medio plazo–. Estos tipos de habilidades mentales son necesarias para fotógrafos, arquitectos, diseñadores, creadores de páginas web y muchos otros. Sus estudiantes desarrollarán estas habilidades –vitales en algunas materias– sin ser conscientes de que esto es lo que están haciendo; y así participan en un poderoso aprendizaje secundario.

La actividad *Cámara Humana* también puede ayudar a los estudiantes a hacer tests con mayor confianza, con independencia del área que se trate. Sabemos que los estudiantes con un talento natural para la visualización tienden a hacer mejores exámenes. Hay incluso estudiantes con capacidad fotográfica que pueden visualizar páginas enteras de sus libros de texto cuando se ponen a responder las preguntas de sus exámenes. *Cámara Humana* proporciona una agradable manera de ayudar a los estudiantes a desarrollar su capacidad para visualizar y recordar lo que han visto.

El tercer ejercicio que nos gustaría considerar es *Afirmaciones Positivas sobre el Aprendizaje de Idiomas*. Esta actividad tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a moverse desde un estado mental de «No puedo hacerlo» hacia uno en el cual tengan confianza en sus propias capacidades. Los alumnos repiten, e interiorizan, declaraciones positivas sobre ellos mismos cuando el profesor se las ofrece y también crean declaraciones positivas por sí mismos.

## INTRODUCCIÓN

La razón para pedir a los estudiantes que interioricen un conjunto de autoafirmaciones positivas es que muchos de nuestros alumnos más tímidos, que no creen en sus propias capacidades, continuamente activan voces internas negativas con las que se critican, diciéndose una y otra vez:

«No creo que sea capaz...».

«Nunca he sido bueno en...».

«Simplemente no soy bueno en...».

Como dice Jane Arnold<sup>2</sup>: «Muchos estudiantes, especialmente los de peores resultados, han estado fuertemente afectados por años de verbalización interna negativa, buena parte de ello en un nivel semiinconsciente».

Las afirmaciones positivas que desarrollan los estudiantes en el ejercicio descrito arriba sirven como ángeles de la guarda para luchar contra estos demonios ocultos, a veces creados por uno mismo.

El ejercicio persigue combatir la creación y mantenimiento de una autoimagen destructiva en relación con el aprendizaje del español, pero funcionaría igualmente bien para cualquier otra materia.

En cierto modo, esta tercera actividad condensa en solo una página y media la filosofía completa de este libro:

«Puedo aprender bien esta materia si utilizo mis fortalezas para ello... Yo puedo».

## APARTADO 5: LA FORMA DE ESTE LIBRO

Si está actualmente trabajando con libros de texto, podría primero ir al capítulo 2. Ahí encontrará ejercicios diseñados para adaptarse al material de las unidades que ya está enseñando.

Este capítulo también saca a la luz la práctica idea de que no necesita seguir secuencialmente el libro de texto: puede haber un fuerte motivo para utilizar ejercicios que vuelven a unidades ya trabajadas y continuar con unidades que tratará en profundidad algunas semanas después.

Podría estar enseñando el mismo material por segunda, tercera, cuarta vez. Así podría darse el caso de que, aunque el libro es nuevo para los estudiantes y están contentos con él, ¡usted estará intentando reprimir sus bostezos! En este caso, las actividades del capítulo 2 le permitirán animar sus horas de docencia sin desviarse de la línea y contenido del libro de texto.

Si quiere hacerse una idea más clara de cómo funcionan las inteligencias, acuda al capítulo 1, Ejercicios Generales de las IM. Podría leer el apartado 1

<sup>2</sup> Arnold J (ed.) (1999) *Affect in Language Learning Cambridge*, Cambridge University Press, pág. 17.

de esta introducción y después probar un par de ejercicios del capítulo 1 con su familia o amigos. Podría elegir una de estas actividades:

*Las inteligencias durante tus vacaciones* (página 44).

*Conoce a tu grupo a través de las IM* (página 48).

En el capítulo 3 tiene una amplia gama de ejercicios que invitan a los estudiantes a trabajar en su inteligencia interpersonal. Probablemente esté familiarizado con este tipo de actividades comunicativas de otros muchos libros de recursos para el profesor.

El capítulo 4 le ofrece ejercicios atractivos para los estudiantes más introspectivos, a las personas que suspiran un poco cuando se les pide trabajar en parejas ¡otra vez! Aquí tenemos algo para estudiantes con una necesidad intrapersonal importante. Creemos que ha habido una carencia de este tipo de actividad introspectiva, en la cual a una persona se le permite trabajar con el idioma sin que alguien la supervise o que tenga la necesidad de comunicarse con otros. Los títulos de algunas actividades le darán una idea de las propuestas del capítulo 4:

*Imaginando*

*Concentración en el lenguaje*

*Cuestionarios intrapersonales*

*Juegos gramaticales internos*

La parte final del libro, capítulo 5, Autocontrol, requiere bastante más de usted y de los estudiantes que las actividades de los apartados anteriores. Las ideas de este capítulo funcionarán mejor en grupos que hayan trabajado bastante juntos y en los cuales se haya desarrollado un clima de confianza.

Para acabar, señalaremos que la **DIVERSIÓN** es fundamental en este libro. Estamos de acuerdo con el poeta Schiller, quien dijo que uno es humano en la medida en que puede jugar, y solo puede jugar en la medida en que es humano. Investigaciones recientes realizadas con ratas han demostrado que tras un día aburrido el sueño no contribuye a recordar lo sucedido, pero tras un día estimulante el sueño contribuye a memorizar más hechos. ¿Es realmente importante recurrir a experimentos neurológicos o a un gigante de las letras alemanas para apoyar la certeza de que la diversión es fundamental para un aprendizaje efectivo? ¡Es un hecho obvio!

# Ejercicios generales de las inteligencias múltiples





# 1 Presentación a través de las inteligencias múltiples

CONTENIDO	La descripción, la evaluación y el vocabulario referente a las IM
IM TRABAJADAS	Todas
NIVEL	Intermedio bajo a avanzado
DURACIÓN	Lección 1: 50 minutos Lección 2: 50 minutos

## PREPARACIÓN

Haga una lista con los diferentes tipos de inteligencias e incluya la que se refiere a los elementos y a la naturaleza.

Piense con antelación en una persona que conozca muy bien para «convertirse» en ella y presentarse a la clase. Ha de ser capaz de imitar la forma en la que se sienta a la mesa, en una silla, cómo se levanta, camina, corre, nada, monta en bicicleta, conduce, baila, etc.

Piense en cómo explicar la manera de vestirse de esa persona y practique el tono de voz que tiene al hablar, es decir, si habla despacio o rápido, alto o bajo, de forma continuada o parándose mucho.

Asimismo, piense en la relación de esa persona con el mundo de la música, prepárese para hablar como ella, ya que ha de usar la primera persona.

## LECCIÓN 1

- 1 Pida a los alumnos que se levanten, se muevan por el aula y busquen una pareja con la que no trabajen normalmente. Dígalos que formarán pareja durante las 2 próximas clases.
- 2 Explique que cada pareja se dividirá en alumnos A y B y que los A han de pensar en una persona que conozcan bien y deben prepararse para convertirse en ella. Explíqueles lo que quiere decir, haciéndose pasar por la persona que había elegido.

Ponga una lista en la pizarra con todos los tipos de inteligencia. Explique que quiere que sean los alumnos A los que hablen sobre las habilidades y la manera de pensar de esa persona con cada tipo de inteligencia.

# 1 Presentación a través de las inteligencias múltiples

Haga una demostración hablando en primera persona, sentándose como «su» persona se sentaría e imitando su tipo de voz. Hable sobre «sus» experiencias musicales, métase en el papel.

- 3 Pida a los alumnos A que se sienten junto a sus parejas y metiéndose en el papel, enseñen a los B la manera que tiene la persona elegida de sentarse, conducir, andar, etc. Pida ahora a los A que sean esa persona y que describan sus conocimientos y habilidades musicales y sus capacidades visuales-espaciales. A continuación, pida que describan algunas experiencias en las que expliquen la manera de contar algo a los demás, cómo se sienten interiormente cuando están solos, etc. Dígales que tienen media hora para realizar este *role-play*.
- 4 Haga un *feed-back* para volver a ver cómo se sienten los alumnos A interpretando su papel.

## LECCIÓN 2

Los alumnos B son ahora los que hacen la actividad que hicieron los A en la lección 1. Al final de la clase, deje tiempo para realizar un *feed-back*.

# 2 ¿Quién me ha ayudado con mis inteligencias?

CONTENIDO	Expresión escrita
IM TRABAJADAS	Intrapersonal e interpersonal
NIVEL	De intermedio bajo a avanzado
DURACIÓN	30-40 minutos

## PREPARACIÓN

Copie la hoja de trabajo de la página siguiente, una para cada estudiante.

## EN EL AULA

- 1 Reparta la hoja de trabajo y pida a los alumnos que la rellenen de forma individual.
- 2 Ponga a los alumnos en grupos y pídale que comenten lo que han experimentado al rellenar la hoja de trabajo.
- 3 Concluya con un debate.

## TIPOS DE INTELIGENCIA

Los personajes históricos que han poseído los diferentes tipos de inteligencia son:

Lógico-matemática .....	Albert Einstein
Musical .....	Wolfgang Amadeus Mozart
Cinético-corporal .....	Rudolph Nureyev
Lingüístico-verbal .....	William Shakespeare
Intrapersonal .....	Diógenes
Visual-espacial .....	Leonardo da Vinci
Interpersonal .....	Mahatma Gandhi

También se habla de:

Inteligencia naturalista, es decir la que está en armonía con el tiempo, las estaciones, el crecimiento de las plantas, los animales, etc.

# 2

## ¿Quién me ha ayudado con mis inteligencias?

**Pon las inteligencias más relevantes en los siguientes apartados y completa las líneas con las palabras que se te ocurran al pensar en estas situaciones:**

*De niño/a era muy bueno en las inteligencias*

.....  
.....  
.....

*Entre los 5 y los 10 años estaba motivado/a con las inteligencias*

.....  
.....  
.....

*De niño/a me sentía menos bueno/a en las inteligencias*

.....  
.....  
.....

*Ahora me siento bueno/a en las inteligencias*

.....  
.....  
.....