

---

## La inteligencia intrapersonal en el aula de inglés de primaria: una medicina efectiva contra el fracaso escolar.

---

Antonio García Gómez\*

### 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, analizar de manera crítica la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner (1983) y su aplicabilidad al aula de inglés de educación primaria. Nuestro estudio es el resultado de un estudio realizado en los últimos seis años académicos con alumnos de primer ciclo de educación primaria e intenta demostrar la importancia de activar y reforzar la inteligencia intrapersonal si queremos facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje en lengua extranjera. Igualmente, se proponen diferentes pautas de intervención en el aula de inglés de primaria que no sólo han sido de gran ayuda para facilitar el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera, sino que además han probado su efectividad al repercutir en los resultados académicos de los alumnos. Este hecho, finalmente, puede ser entendido como una herramienta útil para paliar el fracaso escolar que azota nuestro sistema educativo en el siglo XXI.

### Palabras clave:

Inteligencias múltiples, enseñanza de segundas lenguas, técnicas de aula, y estilos de aprendizaje.

### 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 a six-year 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).

### Key words:

Multiple Intelligences, EFL learning, instructional techniques, learning styles.

---

\* Universidad de Alcalá  
antonio.garciag@uah.es

## 1. Introducción

En las últimas décadas y más concretamente en estos últimos años el sistema educativo español ha sufrido numerosas reformas que denotan la necesidad de nuestro sistema de satisfacer las demandas de una sociedad cambiante (Gimeno Sacristán y Carbonell Sebarroja, 2004). Independientemente de su distinto origen político, podríamos decir que tanto la Ley Orgánica 10/2002 de Calidad de la Enseñanza (LOCE) como la recién aprobada Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) nacen de una intención común. Ambas propuestas recogen la necesidad de mejorar la enseñanza a todos los niveles con el fin de frenar el alarmante número de fracaso escolar que tiene lugar en las aulas de primaria y secundaria<sup>1</sup>. Para ello, apuestan, en líneas generales, por iniciar el proceso lecto-escritor, promover la lectura y la expresión oral, introducir las nuevas tecnologías y aprender una segunda lengua desde el último año de educación infantil.

En este contexto, el presente trabajo nace de la siguiente reflexión. Hoy en día la diversidad en nuestras aulas es un claro reflejo de la sociedad española. La atención a la diversidad, por tanto, se convierte en un elemento clave para el éxito del proceso. Diversidad en su sentido más amplio, multiculturalidad, diferentes estilos de aprendizaje, y necesidades específicas (desde alumnos discapacitados hasta aquellos con altas capacidades intelectuales, tal y como se denominan en la nueva normativa). En estos tiempos en los que se busca una homogeneidad en los sistemas educativos europeos, un marco común que ofrezca una educación de calidad para todos, nuestra nueva normativa, sin embargo, no parece hacerse eco 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<sup>2</sup>.

Aunque Gardner no desarrolló su teoría con el fin de que los colegios llevaran a cabo una reforma que tomara como punto de partida la necesidad de atender a los diferentes tipos

---

1 La Dirección de Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), ante las cifras alarmantes sobre el elevado porcentaje de alumnos que en España han repetido curso al menos una vez: el 28,6%, frente al 13% de la media de la OCDE, señala a España como uno de los países desarrollados a la cabeza en fracaso escolar (Internet [http:// www.hazteoir.org/modules.php?name=Noticias&file=article&sid=2981](http://www.hazteoir.org/modules.php?name=Noticias&file=article&sid=2981)).

2 En los últimos años, contamos con diversos proyectos que investigan las repercusiones de la implantación de la teoría de las inteligencias múltiples en diferentes sistemas educativos. Uno de los proyectos más conocidos actualmente es el proyecto *SUMIT* (Schools Using Multiple Intelligences Theory), llevado a cabo por Kornhaber (1997) en las escuelas norteamericanas. Sus primeras investigaciones concluyen, sin lugar a dudas, que la implantación de la propuesta de Gardner repercute beneficiosamente no sólo en el rendimiento académico de los alumnos y su motivación, sino además en la participación de la comunidad educativa.

de inteligencia que el alumnado posee, la realidad es que muchos colegios, principalmente en Norteamérica y el Reino Unido, lo han hecho con excelentes resultados en el aprovechamiento académico de sus alumnos (Campbell y Campbell, 1999). En esta línea, nuestro estudio plantea una aproximación crítica a la teoría de las inteligencias múltiples y tiene como objetivo evaluar su utilidad en el desarrollo de la competencia comunicativa en lengua extranjera y, por ende, evaluar su potencial para mejorar el proceso de enseñanza aprendizaje en la educación primaria.

En lo que sigue, exploraremos con un espíritu crítico 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.

A lo largo del siglo pasado psicólogos y educadores partieron de la base de que nuestra habilidad para aprender es una capacidad cognitiva uniforme (Armstrong, 1987 y 1994; Berman, 1996). De ahí que todas las investigaciones se centraran principalmente en diseñar diferentes mecanismos que permitieran medir o, al menos, que permitieran dar cuenta de dicha capacidad cognitiva uniforme. Uno de los intentos más conocidos es el test de inteligencia (Intelligence Quotient test o IQ test) diseñado por el psicólogo francés Alfred Binet. Este test, más que medir la inteligencia de una persona, fue diseñado con el fin de detectar las limitaciones intelectuales de los alumnos. Su aplicación, pues, hizo posible medir la capacidad que tenían los niños para aprender. Desde entonces, sobre una media de cien puntos, un gran número de sistemas educativos, el sistema norteamericano entre otros, clasifican a sus alumnos como superdotados si superan los 131 puntos o como alumnos que necesitan alguna adaptación curricular si no superan los 81 puntos.

A pesar de que este tipo de medición de la inteligencia está consolidado en el sistema educativo de muchos países, investigadores, psicólogos y educadores han manifestado sus reservas sobre la fiabilidad del test en tanto en cuanto esta clasificación rígida de la inteligencia humana no permite analizar el potencial del alumno (Gardner, 1991; Miller, 1994; y Nelson, 1998). Desde los años setenta algunos investigadores empezaron a afirmar con rotundidad: a) que un resultado académico positivo no tenía que ser equiparado a una persona inteligente y viceversa; y b) que la variedad existente en casi todos los aspectos de la realidad que nos circunda hace pensar que también existan diferentes "clases de

mente". 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) se apoya en tres afirmaciones que rechazan las creencias arraigadas hasta el momento. Estas tres afirmaciones podrían ser expuestas del modo siguiente:

- Los seres humanos no poseen una única inteligencia sino que con el paso del tiempo han logrado desarrollar un número diferenciado de inteligencias que hacen de ellos seres funcionales en el contexto en el que viven. Con esta afirmación 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).
- Estas inteligencias, a pesar de su carácter semi-autónomo, conviven en armonía y hacen posible la consecución de nuestros objetivos. Cualquier logro significativo en nuestra vida conlleva un uso combinado de alguna de estas inteligencias. La relación entre inteligencia y la consecución de objetivos se hace explícita en la propia definición que Gardner propone de inteligencia. Para Gardner (2005: 10), una inteligencia es la "capacidad de resolver problemas o de crear productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales". Al definir inteligencia como un conjunto potencial de capacidades que trabajan o pueden trabajar conjuntamente, Gardner niega la concepción dominante de que la inteligencia puede ser medida en forma pura con la ayuda de un test estándar.
- La valía de una u otra inteligencia responde a una variable cultural, no todas son apreciadas de igual forma en diferentes contextos socioculturales. Aunque Gardner (2001) no niega el componente genético, 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.

Enmarcada dentro de estos principios, 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 hacer.

Posteriormente Gardner (1999a y 1999b) identificó la **inteligencia naturalista** como la capacidad que hace posible que podamos discriminar entre los diferentes tipos de seres vivos y demostrar sensibilidad hacia otros rasgos del mundo natural. Asimismo, definió la **inteligencia existencialista** como la capacidad de reflexionar sobre asuntos tales como la vida, la muerte, etc. Sin embargo, al no encontrar evidencias para esta última inteligencia, decidió incluir en la lista únicamente la inteligencia naturalista.

Por último cabe señalar que, de igual forma que sucede con los tipos de aprendizaje, se puede afirmar que no hay tipos puros; es decir, todas las inteligencias identificadas por Gardner están presentes, en mayor o menor medida, en todos nosotros (Lapalma, 2004). Recuérdese, asimismo que la formulación de las diferentes inteligencias recoge no sólo capacidades, sino además preferencias a la hora de aprender (Campbell y Campbell, 1999; Campbell et al. 1999).

### 3. Punto de partida e hipótesis de trabajo

A lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas, diferentes métodos y enfoques se han propuesto con el fin de proveer al alumno del conocimiento de la lengua extranjera escogida. Según nuestro criterio, la búsqueda de modelos diferentes de enseñanza/aprendizaje, implica la aceptación de que todavía no hemos encontrado un único método que garantice el éxito (Prabhu, 1990; Cohan, 1999).

En los años setenta, con la llegada del enfoque comunicativo se propone para la correcta adquisición de una lengua combinar el aprendizaje de los conocimientos puramente gramaticales (*notional aspects*) con las funciones comunicativas de una lengua (*communicative functions*) (Savignon, 1997). Entre otros aspectos, el objetivo principal de la enseñanza de una lengua extranjera en el currículo vigente español es desarrollar la competencia comunicativa en el alumnado. Para lograr este objetivo, la teoría del aprendizaje de dicho enfoque aboga por hallar un equilibrio entre el *declarative knowledge* y el *procedural knowledge*. Dicho de otro modo, el enfoque comunicativo busca que el estudiante de idiomas no sólo conozca las reglas gramaticales, sino que además sea capaz de saber cuándo, cómo esa regla puede usarse y con quién. A pesar de la comprobada eficacia de este enfoque, la realidad en el

sistema educativo español es que una gran mayoría de alumnos no llegan a comunicarse, ya sea de manera escrita ya sea de manera oral, en inglés.

Sin menospreciar cualquiera de las variables que pueden ser causantes del fracaso escolar que azota nuestro sistema educativo a todos los niveles, nuestro estudio parte de la siguiente premisa: 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 y reducir el fracaso escolar. Más concretamente, nuestra hipótesis puede ser formulada en los siguientes términos:

- El proceso de desarrollo de la comunicación y adquisición de la lengua extranjera debe tener lugar a través de múltiples experiencias de interacción social en diferentes contextos y con diferentes interlocutores. Por ello, la activación de la inteligencia intrapersonal, entendida como la acción catalizadora para acceder a las demás inteligencias, puede ser una herramienta determinante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera en la educación primaria.

Esta hipótesis se fundamenta en nuestra creencia de que la teoría propuesta por Gardner (1983) ofrece al profesor de lengua extranjera diferentes caminos que se abren paso entre los distintos estilos cognitivos de los alumnos. Lejos del análisis erróneo de presentar un mismo contenido de ocho formas diferenciadas, la teoría de las inteligencias múltiples permite reconocer los diferentes estilos de aprendizaje y atender a la diversidad del aula. En consonancia con Fonseca (2002: 20), creemos que la aplicación de la teoría en el aula de inglés “se basa en el entendimiento de que el aprendizaje de una segunda lengua sólo puede activarse si el alumno comprende el mensaje del docente”.

#### 4. Inteligencia intrapersonal en el aula de inglés: actividad cognitiva, comunicativa y lingüística

Desde nuestra más tierna infancia, son tres los factores que determinan el desarrollo de nuestra inteligencia intrapersonal: la herencia, el ambiente y la propia experiencia (Cohan, 1999; Clinen, 2000). Somos, por tanto, deudores de nuestro código genético, el contexto en el que vivimos y nuestro bagaje como seres sociales. De este modo, podríamos decir 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”.

Si aplicamos estos conceptos generales al aula de inglés, la inteligencia intrapersonal cobra especial relevancia ya que es ésta quien ayuda a nuestros alumnos a conseguir una autoestima ajustada que, a su vez, les permite afrontar de forma constructiva los errores propios del proceso de aprendizaje. Esto sin duda hace de la inteligencia intrapersonal una medicina efectiva contra el fracaso escolar en la medida de que cuando trabajamos el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, estamos ayudando a nuestros alumnos a comprender mejor su propia naturaleza, sus propias habilidades e incluso sus propias limitaciones con el fin de planificar su mejora y superación.

Pasemos pues a identificar la naturaleza tripartita de la inteligencia intrapersonal con el fin de comprender cómo se puede activar y reforzar esta inteligencia. Según nuestro criterio, la inteligencia intrapersonal puede y debe ser entendida como una actividad:

**a) Cognitiva.** La inteligencia intrapersonal va íntimamente ligada a la etapa de desarrollo psicológico del alumnado. Por un lado, el conocimiento de dicha etapa es esencial para encontrar los enfoques y medios a través de los cuales los alumnos puedan expresar sus sentimientos y sus opiniones (Martínez Zarandona, 2005). Por otro lado, la inteligencia intrapersonal en el aula de inglés contribuye al desarrollo un modelo preciso del yo.

**b) Comunicativa.** Íntimamente ligado con el rasgo anterior, la presencia de la inteligencia intrapersonal en la enseñanza del inglés como segunda lengua ayuda al alumno a ser autónomo. Este hecho se debe a que esta inteligencia determina la motivación del alumnado, así como su capacidad para establecer y lograr objetivos.

**c) Lingüística.** En el aula de inglés, el rasgo cognitivo y comunicativo acaba por materializarse en la expresión lingüística. Una inteligencia intrapersonal desarrollada facilita el objetivo principal de nuestro currículo: el desarrollo de la competencia comunicativa tanto a nivel oral como escrito.

A pesar de que el enfoque comunicativo aboga por la necesidad de lograr una autoestima ajustada en los alumnos, nuestro sistema educativo, lejos de trabajar la inteligencia intrapersonal, ha priorizado el uso de la inteligencia lingüística y la inteligencia lógico-

matemática como medio para presentar los contenidos de cualquier asignatura (Prior, 1999). Con esto, se ha condenado al suspenso a aquellos alumnos que tienen otro estilo de aprendizaje, a aquellos que necesitan otra forma de llegar al contenido. A menudo, estos alumnos han sido etiquetados como alumnos con alguna deficiencia de aprendizaje o, simplemente, como alumnos desmotivados y con un bajo rendimiento escolar.

Es cierto que a través del lenguaje, ya sea verbal o matemático, es posible categorizar el mundo que nos rodea, identificar aquellos elementos que constituyen nuestro contexto e interactuar correctamente con otros seres sociales como nosotros. Esto inicialmente señala a la inteligencia lingüística como una posible vía para facilitar el acceso al conocimiento. Sin embargo, estamos convencidos de 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. Antes de su llegada al colegio, el manejo de la lengua materna se centra principalmente en la expresión de emociones y la satisfacción de necesidades básicas. Sobre esta base, proponemos que la inteligencia intrapersonal puede ser entendida como la acción catalizadora para acceder a las demás inteligencias.

#### 4.1. Una medicina efectiva contra el fracaso escolar

En términos generales, las personas que de forma natural están orientadas a utilizar la inteligencia intrapersonal se caracterizan por su capacidad de auto-reflexión que les permite ser conscientes del estado de su mundo interior. Esto ineludiblemente implica que dentro de nosotros mismos tenemos los recursos para llevar una vida productiva; es decir, la capacidad de tomar decisiones, integridad, motivación y empatía. Deudos de Salovey, Woolery y Mayer (2001), pasemos a exponer las tres razones principales por las que la inteligencia intrapersonal puede ser una medicina efectiva contra el fracaso escolar, para posteriormente proponer algunas actividades de aula que materialicen estos fundamentos teóricos:

a) **Motivación intrínseca o la capacidad de motivarse a uno mismo.** Las aulas de primaria se caracterizan por una falta de motivación y disciplina en el alumnado (García

Gómez, 2005). A menudo se habla de la importancia de motivar al alumnado con actividades atractivas que les empujen a aprender o, al menos, a comportarse mejor. Este planteamiento de la dinámica de aula deja a un lado la motivación intrínseca; es decir, aquella motivación que nos permite hacer un esfuerzo, físico o mental, no porque nos obligue nadie, sino porque queremos hacerlo. En este contexto, es fácil darse cuenta de que las actividades de aula deben facilitar al alumno la posibilidad de saber lo que quiere conseguir y cómo conseguirlo. Dicho de otro modo, cuando el alumno se conoce a sí mismo es capaz de aprender a plantear objetivos o planes de acción que le ayuden a conseguir lo que en verdad quiere.

Nótese la importancia de la afirmación anterior, enseñar a nuestros alumnos a planear los pasos a seguir, incluye invitar al alumno a conocer sus puntos fuertes y débiles, saber cuándo puede hacer algo solo o cuándo va a necesitar ayuda. El alumno que conoce sus fortalezas y debilidades aprende no sólo de sus éxitos sino también de sus errores.

**b) Análisis anímico o la capacidad de percibir nuestras propias emociones.** Ser capaces de analizar nuestro estado anímico supone aprender a analizar nuestro propio estado interno. Desde la psicología, se nos invita a conocer y controlar nuestras emociones como el medio infalible para poder llevar una vida satisfactoria (Damasio, 2003). Aunque parece tarea fácil, saber lo que sentimos en cada momento no es tan sencillo ya que, a menudo, estamos más acostumbrados a practicar cómo no sentir que a sentir. De acuerdo con esta idea de Damasio, creemos que las actividades de aula deben enseñar a nuestros alumnos a analizar, a percibir sus propias emociones. Esto implica reconocer las sensaciones físicas que provocan tales emociones. No podemos olvidar que las emociones son el puente que unen nuestra mente y nuestro cuerpo, en la medida de que las emociones se experimentan físicamente (el llanto, la risa, etc.) pero son el resultado de un proceso mental.

**c) Autocontrol o la capacidad de controlar nuestras propias emociones.** Lógicamente el análisis de nuestro estado anímico no es suficiente. Una vez que sabemos qué estamos sintiendo y tomamos conciencia de su intensidad, tenemos que aprender, en este caso, a enseñar a nuestros alumnos a controlarlos. Controlar no significa suprimir sino aprender a llevar las riendas y no dejarnos arrastrar por la euforia, la rabia, la pena, etc. Esto se puede conseguir si el alumno es capaz de identificar sus emociones y determinar la causa. De este modo, el alumno podrá ver que muchas veces una emoción va ligada a otra emoción más profunda. Por ejemplo, cuando nos enfadamos es muy probable que la causa sea el miedo, la inseguridad, etc. Como afirma Damasio (2003), todos tenemos la capacidad de aprender a actuar sobre nuestras emociones, pero ese aprendizaje, como cualquier otro, requiere un período de práctica.

## 4.2. Aplicación práctica: fórmulas para activar y reforzar la inteligencia intrapersonal como puente a las demás inteligencias

Ya desde los enfoques humanistas, se nos ha aconsejado partir de la realidad del alumno, presentar contenidos significativos para ellos. Aunque compartimos la creencia de que nuestras clases tienen que ser diseñadas para satisfacer las necesidades de nuestros alumnos, también creemos que es necesario que el propio alumno haga ejercicios de reflexión que le permitan conocerse a sí mismo. A menudo se hace complicado seleccionar materiales y actividades que puedan motivar a nuestro alumnado, si ellos mismo no se han parado a reflexionar sobre aquello que les gusta y por qué les gusta. Es aquí donde, a nuestro parecer, la inteligencia intrapersonal se convierte en un aliado potencial para luchar contra el fracaso escolar.

Nuestro argumento aboga por el hecho de que la adquisición de la lengua extranjera no tendrá lugar, a menos que los docentes seamos conscientes de la interdependencia de la actividad cognitiva (conocerse a sí mismos), la actividad comunicativa y lingüística. En esta misma línea, Puente Ferreras (1998) afirma que estas tres actividades mentales dependen cada una de las otras y se solapan parcialmente, de forma que cualquier efecto sobre una influye en las otras dos. Según nuestro criterio el alumno necesita conocer e interesarse por las cosas para tener intención de comunicarse y el uso de la lengua extranjera es el resultado de ese interés e intención. En el primer ciclo de educación primaria no sólo son capaces de alcanzar importantes logros cognitivos independientemente del lenguaje, sino que la misma adquisición de la lengua extranjera depende en gran medida del desarrollo cognitivo previo.

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. 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.

Según nuestro criterio y deudores de las premisas del enfoque comunicativo, 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 y con diferentes interlocutores con diferentes niveles de competencia comunicativa. Sin embargo, el descubrimiento del auto-concepto o la activación de la inteligencia intrapersonal se convierte en la clave. El proceso de descubrimiento del auto-concepto ha de producirse de manera paralela al comunicativo y lingüístico a través de las experiencias compartidas con los demás alumnos del aula. Nuestra experiencia como docentes avala la afirmación de que la adquisición de la lengua extranjera se producirá con mayor probabilidad si las actividades de aula responden a técnicas que se organizan en torno a la inteligencia intrapersonal. Este hecho se debe a que el proceso de desarrollo de comunicación en lengua extranjera sólo se produce apoyado en el conocimiento de uno mismo para, posteriormente, centrarnos en lo que hay y sucede alrededor.

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). En lo que sigue, presentaremos un conjunto de actividades que permiten al alumno del aula de inglés de primaria empezar a explorar su auto-concepto. El objetivo principal de dichas técnicas no es sólo invitar al alumno a apreciar sus sentimientos, sus miedos y sus motivaciones, sino además darle las herramientas para desarrollar un conjunto de capacidades que nos permitan formar un modelo preciso y verídico de nosotros mismos. Además de saber cómo utilizar dicho modelo para desenvolvernos de manera eficiente en nuestra vida.

#### *4.2.1. Propuesta de actividades para el primer ciclo de educación primaria*

En el primer ciclo de educación primaria, tanto los alumnos de primer como de segundo curso necesitan que la lengua extranjera se presente como una experiencia interactiva (Brewster, Ellis y Girard, 1992). Dicho de otro modo, la etapa de nivel de desarrollo psicológico en la que se encuentra el alumno hace necesario que el aprendizaje de la lengua extranjera sea significativo antes de poder ser comprendida lingüísticamente (Bruner, 1990 y 1991). Este hecho explica por qué si el lenguaje no se presenta en un contexto que el alumno entiende y en el que el alumno se implique de forma activa, se haga muy complicado la adquisición de la lengua extranjera objeto de estudio (Armstrong, 2006). Esto se debe principalmente al carácter funcional de cualquier lengua, nuestra lengua materna, por ejemplo, permanece viva porque todos los días hacemos cosas con ellas, en general, y logramos nuestros objetivos discursivos, en particular (Savignon, 1997).

Si como propone Bruner (1991) una lengua sólo se puede dominar si el alumno adopta un rol activo en su aprendizaje. De aquí se deriva que no es posible internalizar una lengua a

menos que el alumno participe de ella como un instrumento de comunicación. La dificultad estriba, pues, en el hecho de que el comportamiento comunicativo sobreentiende en aquellos con quienes las personas intenta comunicarse capacidades similares a las suyas para captar estímulos, de forma que cuando se enfrenta a interlocutores con diferentes niveles de inglés, diferentes estilos de aprendizaje que hacen posible captar estímulos se produce una situación de indefensión que bloquea el proceso comunicativo (Fonseca, 2002).

Para que el proceso de desarrollo de la comunicación en lengua extranjera pueda tener lugar tenemos que garantizar la negociación de significados (Byrne, 1989). Dicho de otro modo, se hace necesario asegurar que haya un equilibrio entre la expresión lingüística, ya sea verbal ya sea no verbal, y la expresión de las percepciones de cada uno de los alumnos. Estas percepciones están basadas en los diferentes tipos de inteligencia que ya están activadas y que sirven de medio para acceder al contenido. La búsqueda de este acuerdo, de esta negociación de significados debe guiar la interacción desde los primeros momentos y en todas y cada una de las interacciones que se produzcan en el aula de inglés (Savignon, 1997). Así pues, creemos que la lengua extranjera se puede adquirir a través de un uso activo en contextos de interacción, y no por simple exposición.

Llegados a este punto cabe hacer las siguientes puntualizaciones. En primer lugar, las actividades que vamos a detallar no sólo activan y refuerzan la inteligencia intrapersonal, sino que además canalizan la presencia y el desarrollo de otras inteligencias. En segundo lugar, la valía de estas actividades estriba en la técnica que subyace en la dinámica de grupo. Todas ellas son actividades efectivas para grupos numerosos de alumnos, que toman en consideración la dimensión afectiva del grupo y que han sido diseñadas con el fin de tener unos efectos en el grupo (lograr un equilibrio o satisfacción socio-emocional). Pasemos ya a describir estas actividades en detalle:

a) **El espejo de mi alma.** Con esta actividad se favorece que el alumno mire a su interior y piense en todas aquellas cosas que le gusta hacer, comer, etc. Para ello, se prepara una ficha con la forma de un espejo redondo con su mango. Ahora ya en casa, con su nombre en el mango del espejo, debe buscar y recortar en revistas viejas aquellos elementos significativos que mejor le definen como individuo. Tras seleccionar un número razonable de elementos se procederá a pegarlos en el espejo. Por ejemplo, una fotografía de su personaje de dibujos favoritos, una raqueta como representación de su deporte favorito, etc. Una vez realizada la actividad cada uno de ellos presentará al resto de sus compañeros su trabajo. A pesar de la sencillez de la actividad, su explotación en el aula sirve para que los alumnos se conozcan los unos a los otros, sus nombres, sus gustos, etc. De igual forma, la actividad facilita al profesor una valiosa información sobre aquellas cosas que interesan a sus alumnos, lo que facilitará su labor como docente.

Todos los espejos se pueden exponer en el aula durante las primeras semanas para asegurar que todo el mundo tiene tiempo de apreciar su trabajo y el de sus compañeros. No es difícil darse cuenta de que a través de la inteligencia intrapersonal, esta actividad abre la puerta a la inteligencia intrapersonal (en tanto en cuanto se convierte en un proyecto que permite las relaciones sociales entre los alumnos), la inteligencia lingüística (todos los elementos pegados en los espejos permite revisar y extender el vocabulario de los alumnos), la inteligencia visual-espacial (al usar dibujos que representan el mundo).

b) **El jeroglífico.** Las ayudas visuales han demostrado ser uno de los aliados más efectivos en el aula de lengua extranjera. En esta misma línea, los jeroglíficos pueden servir para que los alumnos reflejen de forma visual su reflexión sobre sí mismos. Para poder llevar a cabo la actividad, se necesita, por un lado, preparar una leyenda que representa todos aquellos elementos que puedan ser de interés, y por otro, el patrón de un objeto, animal o persona que pueda llamar la atención del alumno. En el primer ciclo de educación primaria, el patrón de un payaso siempre es una figura recurrente. Sobre la silueta del payaso, se instruye al alumno de manera oral o escrita con instrucciones claras y sencillas. Por ejemplo: “Red nose – I am a girl”, “Blue nose – I am a boy”; “Yellow hat – I am an only child”, “Pink hat – I have at least one brother or sister”; “Curly hair – I am good at sports”, “Straight hair – I am good at maths”.

Desde el punto de vista de la inteligencia intrapersonal, esta actividad permite al alumna reflexionar sobre quién es y qué fortalezas o debilidades tiene. De igual forma, la leyenda permite activar y/o reforzar la inteligencia lingüística mediante la instrucción y se desarrolla la comprensión oral y escrita a nivel léxico, sintáctico y fonológico. Una vez realizado el trabajo y listo para ser expuesto en el aula, siempre es un reclamo para la inteligencia visual-espacial ya que los alumnos pueden volver cuantas veces quieran entre clase y clase a mirar su trabajo.

c) **¡Hoy me toca tender a mí!** En esta actividad la realidad del alumno sirve de puente para trabajar su inteligencia intrapersonal. Al igual que en las dos actividades anteriores, la realización de esta actividad conlleva que el alumno trabaje de forma individual y busca que el alumno se acostumbre a trabajar por sí mismo mientras que analiza su propio yo. Para realizar esta actividad, se necesitan diferentes patrones de diferentes prendas de ropa, una camiseta, una falda, unos pantalones, etc. Después de escribir su nombre y pintar la prenda escogida del color que ellos prefieran, cada alumno debe personalizarla dibujando o pegando fotografías de revistas viejas que reflejen sus gustos, aficiones, etc. Si estamos en el segundo curso, podemos animar a los alumnos a que escriban palabras u oraciones junto con los dibujos.

Una vez preparada la colada niños y niñas estamos listos para tender, en las primeras

sesiones del año dedicaremos unos minutos a que cada alumno tienda su prenda de ropa. Además de la posibilidad de trabajar en temas comunes como la igualdad de los sexos o la importancia de ayudar en casa, la actividad es excelente para activar las siguientes inteligencias: la inteligencia interpersonal ya que al tender su prenda comparte la información con sus compañeros; la inteligencia lingüística al trabajar con el lenguaje oral y/o escrito; y, por último, la inteligencia cinética-corporal al unir habla y acción.

d) **Sorpresa, sorpresa.** En el primer ciclo de educación primaria, uno de los contenidos a tratar es el ciclo del gusano desde que nace hasta que se convierte en mariposa. La siguiente actividad conecta con este contenido de conocimiento del medio para representar el nacimiento de nuestros alumnos una vez se han convertido en mariposas. Para ello, se necesita el patrón de un capullo de gusano de seda. Cada alumno escribe frases breves o palabras que identifican sus preferencias y decoran lo que ha sido su hogar hasta ese momento.

Los alumnos pegan en uno de los lados su fotografía para simbolizar que el gusano ya se ha convertido en mariposa y está listo para dejar el capullo. Una vez realizado el trabajo se puede desplegar en el aula para ver todos los miembros que constituyen la familia y saber cosas sobre ellos. Cada día, entre cinco o seis de las recién nacidas mariposas tendrá que presentarse al resto de la comunidad. Con ello, conseguimos unir la inteligencia intrapersonal con la interpersonal. Del mismo modo, se usa la inteligencia lingüística para intercambiar información oral y escrita con el resto de compañeros. Continuando con las rutinas propias del aula de infantil y con el fin de indicar que es hora de presentarnos, se puede usar una de las canciones que se hayan trabajado en el aula o los alumnos ya conozcan. Mientras se canta la canción de forma coral, el alumno se levanta para coger su trabajo y presentarlo a los demás. El período de transición entre el fin de la exposición de un alumno y el principio del siguiente, se puede llenar con la canción seleccionada para evitar que el resto de la clase se distraiga y pueda desembocar en un episodio de falta de disciplina.

Finalmente sólo resta añadir que todas estas actividades comparten una meta primordial: desarrollar la autoestima del alumno. Dicho desarrollo incluye los sentimientos que el alumno tiene acerca de sí mismo, la autovaloración y el respeto. Asimismo sirven como modelo para otras dinámicas de aula en las que se ayuda al alumno a aprender poco a poco a reconocer qué cosas le gustan y cuáles no, reconocer sus preferencias y cómo éstas se diferencian de los sentimientos. Aunque aún es pronto para que estos alumnos puedan reflexionar sobre los propios sentimientos y pensamientos, estamos empezando un proceso que acabará en la adolescencia: “pensar acerca del pensamiento”.

## 4. Conclusión

A lo largo de este trabajo, hemos abogado por la necesidad de integrar la teoría de las inteligencias múltiples al proceso de enseñanza/aprendizaje de cualquier contenido. Más concretamente, se ha argumentado 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. Sin embargo, su uso no es sencillo ya que conlleva un conocimiento profundo de la teoría para poder aplicarlo correctamente en nuestra dinámica de aula. De igual forma, su aplicación conlleva adoptar una visión más amplia del proceso de enseñanza/aprendizaje, puesto que los contenidos deben ser presentados más allá de los mecanismos tradicionales lingüísticos y lógico-matemáticos. Esto a su vez, nos lleva a desarrollar programaciones didácticas flexibles y personalizadas al grupo con el que se pretende trabajar. Afortunadamente, el currículo español se caracteriza por su naturaleza abierta y flexible. En la misma línea, no podemos olvidar que la adopción de esta teoría determina el rol del profesor de lengua extranjera, tal y como se recomienda desde la teoría del aprendizaje del enfoque comunicativo, el profesor debe dejar a un lado su antiguo rol como único proveedor de conocimientos teóricos para pasar a ser un vehículo hacia los conocimientos.

Finalmente, para concluir sólo resta añadir que el desarrollo de la inteligencia intrapersonal puede ser una medicina eficaz contra el fracaso escolar en la medida de que implica adquirir una conciencia más clara sobre nosotros mismos. Podríamos decir, que la inteligencia intrapersonal es un estado de conciencia que no sólo nos permite analizar nuestras habilidades, sino que además nos permite ser conocedores de nuestras limitaciones con el fin de superarlas.

## 5. Referencias bibliográficas

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.

- BREWSTER, J.; ELLIS, G. y GIRARD, D. (1992): *The Primary English Teacher's Guide*. London: Penguin.
- 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.
- BYRNE, D. (1989): *Teaching Oral English*. London: Longman.
- 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.
- FONSECA MORA, M. C. (2002): "El laboratorio de Idiomas como recurso para la adquisición de la gramática mental de una lengua extranjera". En: *XXI. Revista de Educación*, Nº 4: 271-278.
- 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)*, pp. 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, pp. 2-5.

- GARDNER, H. (2000): "The case against spiritual intelligence". En *International Journal for the Psychology of Religion*, 10, (1), pp. 27-34.
- GARDNER, H. (2001): "Creators: Multiple intelligences". En K. Pfenninger and V. Shubik (Eds.), *The Origins of Creativity* (117-143). New York: Oxford University Press.
- GARDNER, H. (2003): "Three distinct meanings of intelligence". En R. Sternberg, J. Lautrey, and T. Lubart (Eds.), *Models of Intelligence: International Perspectives*, pp. 43-54. Washington, DC: American Psychological Association.
- GARDNER, H. (2005): *The development and education of the mind: The collected works of Howard Gardner*. London: Taylor and Francis.
- GIMENO SACRISTAN, J. Y CARBONELL SEBARROJA, J. (COORDS.) (2004): *El sistema educativo: una mirada crítica*. Barcelona: Praxis.
- GOLEMAN, D. (1995): *Emotional Intelligence*. New York. Bantam Books.
- KORNHABER, M. (1997). "Project SUMIT." Internet. <http://www.pz.harvard.edu/SUMIT/Default.htm> 1997
- 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.
- LAZEAR, D. (2001): *The Rubrics Way: Using M.I. to Assess Understanding*. Tucson, AZ: Zephyr Press.
- LUCA, S.L. de (2004): "El docente y las inteligencias múltiples". En *Revista Ibero-Americana de Educación*. (1-11).
- MARTÍNEZ ZARANDONA, I. (2005): "Inteligencias múltiples". Internet [http://sepiensa.org.mx/contenidos/f\\_inteligen/intro\\_2.htm#granmenu](http://sepiensa.org.mx/contenidos/f_inteligen/intro_2.htm#granmenu)
- MILLER, L. (1994): *Your Personal Smart Profile*. Austin, Texas. New York: Teacher's College Press.
- NELSON, K. (1998): *Developing Student's Multiple Intelligences*. Tucson, AR.: Zephyr Press.
- PUNTE FERRERAS, A. (1998): *Cognición y Aprendizaje. Fundamentos Psicológicos*. Madrid. Ed. Pirámide.
- PRABHU, N.S. (1990): "There is no best method -why?". En *Tesol Quarterly*, 24 (2): 161-176.
- PRIOR, J. O. (1999): *Multiple Intelligences: Teaching Kids the Way They Learn*. Frank Schaffer Publications, Inc. Torrance, CA.
- REID, J. (1996): "A learning styles unit for the intermediate ESL/EFL writing classroom". En *TESOL Journal*; 6(1) 42-47.
- SAVIGNON, S. (1997): *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*. New York: McGraw Hill.