

TRABAJO DE FIN DE GRADO
DE MAESTRO EN EDUCACIÓN INFANTIL

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:
CÓMO PROMOVER LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN EL AULA DE
EDUCACIÓN INFANTIL A TRAVÉS DE LAS INTELIGENCIAS
MÚLTIPLES

HERNÁNDEZ PÉREZ, VANESA

TUTOR: PLASENCIA CARBALLO, ZEUS

CURSO ACADÉMICO 2017/2018

CONVOCATORIA: JUNIO

RESUMEN

El presente Trabajo de Fin de Grado (TFG) alberga una investigación-acción fundamentada en la hipótesis de que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, como es el inglés, se ve favorecido cuando se emplea una metodología inspirada en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983).

A lo largo de este trabajo se realiza un recorrido histórico en cuanto a la evolución del concepto de inteligencia hasta llegar al enfoque pluralista de la mente que sugiere Gardner, ahondando así en cada una de las inteligencias que manan de dicho enfoque. Tras presentar una aproximación a la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM), se analiza la vinculación de este planteamiento con la educación y, específicamente, su trascendencia y utilidad en la enseñanza de la lengua inglesa en la primera etapa del sistema educativo español.

Con el objetivo de comprobar la eficacia y utilidad de la aplicación práctica de la Teoría de las IM en la enseñanza del inglés, se diseña e implementa una propuesta de intervención en el contexto real de un aula de Educación Infantil de 5 años. Tras la puesta en práctica de las actividades y el pertinente análisis de los resultados, se concluye la gran implicación educativa y los importantes beneficios prácticos de la aplicación de las IM en la enseñanza del inglés en Educación Infantil.

PALABRAS CLAVE: Inteligencias Múltiples, Teoría de las IM, Gardner, inglés, Educación Infantil, competencia lingüística.

ABSTRACT

The present end-of-degree project (TFG) encompasses an action research grounded in the working hypothesis that the teaching and learning process of a foreign language, such as English, could benefit from the use of a methodology inspired in the Theory of the Multiple Intelligences posited by Howard Gardner (1983).

Throughout this project, it will be conducted by a historical view of the evolution of the intelligence in terms of conceptualization, until reaching the pluralistic approach to the mind suggested by Howard Gardner and, finally, delving into each one of the intelligences that emerged from this theory. After having a glimpse at the Theory of the Multiple Intelligences (MI), it inquires into the existing connection between this outlook and the educational field, in particular, its

significance and usefulness regarding the teaching of English in the first stage of the Spanish education system.

With the purpose of ascertaining the effectiveness and applicability of this approach in the teaching of English, an intervention proposal has been designed and implemented in the real context of a 5-year-old preschool class. Once the activities have been put into practice and the pertinent analysis has been carried out, it is concluded the high educative involvement and the significant practical benefits that arise from the appliance of the MI in the teaching of English in Preschool Education.

Con el objetivo de comprobar la eficacia y utilidad de la aplicación práctica de la Teoría de las IM en la enseñanza del inglés, se diseña e implementa una propuesta de intervención en el contexto real de un aula de Educación Infantil de 5 años. Tras la puesta en práctica de las actividades y el pertinente análisis de los resultados, se concluye la gran implicación educativa y los importantes beneficios prácticos de la aplicación de las IM en la enseñanza del inglés en Educación Infantil.

KEY WORDS: Multiple Intelligences, Theory of the MI, Gardner, English, Preschool Education, linguistic competence.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. JUSTIFICACIÓN.....	2
1.2. OBJETIVOS.....	3
2. MARCO TEÓRICO.....	4
2.1. APROXIMACIÓN A LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES.....	5
2.2. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO.....	12
2.2.1. PROYECTO SPECTRUM.....	15
2.3. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A TRAVÉS DE LAS IM.....	15
3. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....	17
3.1. INTRODUCCIÓN.....	17
3.2. FINALIDAD.....	18
3.3. CONTEXTUALIZACIÓN.....	18
3.4. TEMPORALIZACIÓN.....	20
3.5. METODOLOGÍA.....	20
3.6. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES.....	21
3.7. EVALUACIÓN.....	22
3.8. RESULTADOS.....	23
4. CONCLUSIÓN.....	25
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	27
6. ANEXOS.....	29

1. INTRODUCCIÓN

Diversos estudios científicos han demostrado que el ser humano se encuentra genéticamente predispuesto a la adquisición de cualquier lengua desde su nacimiento. Esta habilidad natural para aprender un idioma surge como resultado de la evidente neuroplasticidad de los individuos, es decir, de la capacidad del cerebro y los sistemas nerviosos para adaptarse a los cambios a partir de la interacción con el entorno (Adrián, T., 2018). Dicha plasticidad alcanza su pleno apogeo en los primeros años de vida y va mermando con el paso de los años, al igual que la eficacia y la facilidad para adquirir una lengua distinta a la materna.

De acuerdo con estas nociones, se resaltan los claros beneficios que manan del aprendizaje precoz de una segunda lengua. Todo ello, sumado a la realidad del mundo globalizado en el que vivimos, evidencia la importancia del conocimiento de diversas lenguas, así como la inminente necesidad de este tipo de formación para dar cabida a las demandas y exigencias de la sociedad; una sociedad que ambiciona el logro del bilingüismo e, incluso, el plurilingüismo.

En España, al igual que en muchos otros países, se apuesta por este objetivo: el dominio de las lenguas. Sin embargo, recientes estudios han revelado una baja competencia en lengua extranjera por parte de los estudiantes españoles.

Ante esta situación, y partiendo de los factores anteriormente mencionados, resulta decisivo plantear propuestas educativas que tengan como finalidad mejorar la calidad de la enseñanza de idiomas. Por esta razón, el presente Trabajo de Fin de Grado (en adelante, TFG) esboza una propuesta metodológica, inspirada en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983), que se centra en la enseñanza del inglés como lengua extranjera en la primera etapa del sistema educativo español.

En otras palabras, este proyecto alberga una investigación-acción que parte de la hipótesis de que el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés se ve favorecido cuando se recurre a la teoría de las Inteligencias Múltiples. Grosso modo, se trata de un estudio sistemático basado en la implementación de un conjunto de actividades que abordan la aplicabilidad práctica de las diferentes inteligencias descritas por Gardner, con la finalidad de explorar los efectos y resultados derivados de dicha acción. Concretamente, este estudio se enmarca en el contexto real de un aula

de Educación Infantil de cinco años perteneciente al Colegio Agustín Espinosa, situado en el norte de la isla de Tenerife.

1.1 JUSTIFICACIÓN

La educación es la base de cualquier sociedad, el principal instrumento de mejora y transformación social que determina el crecimiento y el progreso de cada nación. Por este motivo, la gran preocupación por optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje se traduce en una consecución de reformas educativas.

Los deseos, aspiraciones, ambiciones, intereses, preocupaciones y perspectivas de futuro de cada sociedad quedan reflejadas en las múltiples leyes educativas que regulan el correcto funcionamiento de los centros educativos en términos de gestión, organización, funcionamiento, recursos y métodos para responder de forma efectiva a las demandas de los estudiantes. No obstante, no todos los alumnos y alumnas presentan el mismo perfil educativo, es decir, las mismas necesidades, intereses, predisposición hacia el aprendizaje, etc.

En España, la actual ley educativa, la *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa* (LOMCE) aboga por un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente que garantice la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, con el propósito de desplegar todas y cada una de sus potencialidades. Entre los principios y fines educativos recogidos en esta ley, destaca el principio de atención a la diversidad, el cual reconoce que el principal objetivo y razón de ser de la educación radica en el descubrimiento y desarrollo del talento de cada alumno/a. Asimismo, esta ley pone de manifiesto que “todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo” (LOMCE 8/2013, de 9 de diciembre, p.3).

Este principio de diversidad se extrapola a todas las etapas del sistema educativo español, incluida la Educación Infantil. En esta línea, el currículo del Segundo Ciclo de la etapa de Educación Infantil, recogido en el *DECRETO 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias*, alega que “la intervención educativa contemplará como principio la atención a la diversidad del alumnado adaptando la práctica educativa a las características personales, intereses

y necesidades de los niños y niñas contribuyendo a su desarrollo integral” (Decreto 183/2008, de 29 de julio, art.11).

Las ideas expuestas en ambas legislaciones evocan la visión polifacética de la inteligencia de Howard Gardner, presentada en su teoría sobre las Inteligencias Múltiples (en adelante, IM). Este planteamiento teórico pone de manifiesto la singularidad del ser humano, resaltando su inconmensurable número de capacidades, habilidades, talentos y destrezas.

Al trasladar esta perspectiva al contexto educativo, Gardner reconoce que no existe ninguna razón por la cual todos los estudiantes deban aprender de acuerdo a un mismo método educativo; en efecto, concluye que la versatilidad de la enseñanza beneficia el modo en el que los estudiantes construyen el conocimiento. En este sentido, la filosofía educativa de la teoría de las Inteligencias Múltiples gira en torno al descubrimiento del estilo de aprendizaje de cada alumno/a, es decir, la forma más efectiva en la que cada estudiante asimila la información de acuerdo con sus intereses, inquietudes, pasiones, aptitudes...con el fin de ofrecer una respuesta educativa personalizada.

Teniendo en cuenta que tanto la ley educativa española como la teoría de las IM de Howard Gardner apuestan por una educación centrada en el individuo, surge la posibilidad de transferir esta teoría a la práctica educativa y explorar sus resultados en todos los niveles del sistema educativo. Dado que se afirma que abordar los contenidos educativos de una materia a través de las IM favorece la asimilación de los mismos, ¿por qué no emplear esta teoría para enseñar una lengua extranjera en una etapa marcada por el descubrimiento, la manipulación y el juego como es la Educación Infantil?

Tras advertir esta posibilidad y analizar la situación actual respecto a la competencia lingüística en inglés de los alumnos y alumnas en edad escolar, se propone la enseñanza de esta segunda lengua en el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil a partir de una metodología fundamentada en la Teoría de las IM, como forma de atender al principio de atención a la diversidad que se describe en el propio currículum de este ciclo.

1.2 OBJETIVOS

Este TFG parte de la hipótesis de que la enseñanza de una lengua extranjera, como es el inglés, puede fomentarse a través de propuestas didácticas que den cabida a las diferentes inteligencias propuestas por Howard Gardner. Por tanto, el objetivo principal de este trabajo es:

- Promover la enseñanza del inglés en un aula de Educación Infantil a través de actividades inspiradas en la teoría de las Inteligencias Múltiples, con el propósito de comprobar si la aplicación práctica de dicha teoría favorece el aprendizaje del contenido presentado en esta segunda lengua.

De forma complementaria, los objetivos específicos de este proyecto son los siguientes:

- Definir el concepto de inteligencia y la selección de inteligencias propuestas por Howard Gardner.
- Vincular las implicaciones educativas de la teoría de las Inteligencias Múltiples a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.
- Diseñar una propuesta educativa para la enseñanza del inglés en el último nivel del segundo ciclo de Educación Infantil con actividades, técnicas y recursos que favorezcan el acceso a los contenidos desde las diferentes inteligencias.
- Implementar la propuesta metodológica en un aula de Educación Infantil para comprobar su eficacia.

2. MARCO TEÓRICO

Durante el siglo XIX, se acuña una nueva disciplina científica centrada en el estudio de la conducta humana, los procesos mentales y, en general, todo lo relativo a la experiencia humana: la Psicología. La Psicología explora conceptos como la percepción, la motivación, la personalidad, las relaciones interpersonales y la inteligencia, entre otras (Psicología y mente, 2018). Precisamente, es este último concepto, la inteligencia, el hilo conductor de este marco teórico.

Este epígrafe conduce hacia una introducción sobre el concepto de inteligencia, seguida de un recorrido histórico por las diferentes teorías que han tratado de conceptualizar este término, hasta finalmente llegar al enfoque pluralista de la mente que sugiere Howard Gardner. En base a la definición de inteligencia propuesta por este autor, se da paso a una aproximación teórica de su trabajo, conocido mundialmente bajo el nombre de: ‘Teoría de las Inteligencias Múltiples’. En los siguientes apartados, se profundiza en los criterios establecidos por Gardner para reconocer una inteligencia como tal, proporcionando, además, una descripción detallada de las características principales de cada una de las inteligencias que conforman esta teoría, así como su localización en el cerebro.

Una vez explicados los aspectos más relevantes de este planteamiento teórico, se emprende un análisis sobre las profundas implicaciones de la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM, en adelante) en el ámbito educativo, en concreto, su inminente relación con la enseñanza y el aprendizaje de cualquier lengua, incluida la lengua inglesa. De acuerdo con esta premisa, se contempla la idea de emplear una metodología basada en las IM para desarrollar la enseñanza del inglés en la etapa de Educación Infantil.

2.1. APROXIMACIÓN A LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Publicado en el año 1983, el libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* esboza una nueva perspectiva en cuanto al significado de la palabra inteligencia, revolucionando así el mundo de la psicología y cuestionando, en el proceso, las creencias y afirmaciones consolidadas hasta la fecha con respecto a la cognición humana.

La teoría de las Inteligencias múltiples nace en el seno del Proyecto Zero de Harvard tras largos años de investigación por parte de un numeroso equipo de investigadores americanos liderado por el profesor universitario y psicólogo evolutivo Howard Gardner, quien plantea una perspectiva más amplia y completa del pensamiento humano, que se opone al paradigma de una única inteligencia al proponer la existencia de diversos tipos de inteligencias.

Antes de profundizar en la idea central de este planteamiento teórico, resulta preciso responder al siguiente interrogante ¿qué es la inteligencia? A simple vista puede parecer una pregunta sencilla, pero la verdad es que durante décadas una extensa lista de psicólogos interesados en la cognición humana ha tratado de buscar una respuesta a esta incógnita. Las pretensiones y tentativas por definir el concepto de inteligencia se traducen en una amplia selección de teorías, tanto complementarias como contradictorias, que enfocan la inteligencia desde múltiples perspectivas, imposibilitando la consolidación de un consenso al respecto.

Los primeros estudios sobre la inteligencia se remontan a finales del siglo XIX y principios del siglo XX. Una de las figuras más representativas de esta época es Francis Galton, un distinguido psicólogo que en 1869 se proclama como fundador de la psicometría tras ser el primero en medir la inteligencia. En este sentido, el estudio de Galton se centra principalmente en las diferencias individuales con respecto a la capacidad mental, así como la relación existente entre la inteligencia humana y la herencia biológica, describiendo la inteligencia como una aptitud innata, heredable y

genéticamente definida. Sin embargo, el instrumento de medición de las capacidades intelectuales sugerido inicialmente por Galton es reemplazado en 1905 por el test de inteligencia diseñado por los franceses Alfred Binet y Théodore Simon: la Escala Binet-Simon, que posteriormente pasa a llamarse la ‘Escala de Inteligencia Stanford-Binet’.

En contraposición a los pensamientos de su predecesor, Binet niega el carácter innato de la inteligencia al afirmar que se trata de una capacidad general que depende en gran medida del contexto y el entorno, por tanto, sostiene que puede ser entrenada, mejorada e incluso perfeccionada. En esta línea, la ‘Escala de Inteligencia Stanford-Binet’ engloba un conjunto de pruebas estandarizadas mediante las cuales se introduce por primera vez el concepto de Coeficiente Intelectual (CI, en adelante). En resumidas palabras, el CI calcula la inteligencia de una persona en base a su edad mental y su edad cronológica (Molero, Saiz y Esteban, 1998, p.14).

En el transcurso de los años, psicólogos como Charles Spearman, Louis Leon Thurstone o Joy Paul Guilford comenzaron a mostrar interés en el campo de la psicometría, lo que les impulsó a plantear sus propias teorías al respecto. Entre ellas se sitúa la Teoría Bifactorial de Spearman en la que contempla la existencia de una capacidad intelectual general, designada como ‘factor g’, y un conjunto específico de capacidades que permiten al individuo ejecutar una tarea determinada. A través del ‘factor g’, este psicólogo explica las diferencias individuales en términos de capacidad mental y define la inteligencia como una capacidad unitaria, heredable e inmodificable (Castillero, O., 2018).

En el año 1938, tras postularse como firme detractor de este último enfoque, Thurstone rechaza la idea de una inteligencia general y unitaria al defender su particular modelo multifactorial de la inteligencia, que gira en torno a lo que él denomina como ‘aptitudes mentales primarias’. Concretamente, en su teoría hace referencia a siete habilidades relativamente independientes que sumadas entre sí dan lugar a la inteligencia, dichas capacidades son: comprensión verbal, memoria, fluidez verbal, capacidad numérica, capacidad espacial, velocidad perceptiva y razonamiento lógico. Siguiendo sus pasos, en 1967 Guilford plantea la ‘Teoría de la Estructura del Intelecto’ que parte de un modelo tridimensional compuesto por tres elementos principales: las operaciones, los contenidos y los productos del intelecto (Castillero, O., 2018)

Del mismo modo, la ‘Teoría Triárquica’ de Robert J. Sternberg afirma que la inteligencia dispone de tres subcategorías: componencial, experiencial y contextual, asumiendo así que el

procesamiento de la información se encuentra supeditado a tres tipos de inteligencia: analítica, creativa y práctica (Psicología y mente, 2018). Al igual que Sternberg, Edward L. Thorndike también distingue tres tipos de inteligencias: inteligencia social, concreta y abstracta (Molero, Saiz y Esteban, 1998, p.15).

En este sentido, las teorías anteriormente nombradas se pueden clasificar en dos grupos claramente diferenciados. Por un lado, se encuentran aquellos planteamientos teóricos que defienden la existencia de una única inteligencia; mientras que, por otro lado, se posicionan aquellos autores que interpretan la inteligencia como una intrincada combinación de capacidades cognitivas y, por consiguiente, distinguen entre más de una inteligencia.

Dentro de los límites de este segundo marco teórico se sitúa la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner. Como fiel defensor de un enfoque pluralista de la mente, este psicólogo americano define la inteligencia como un potencial biopsicológico que radica en “la capacidad para resolver problemas o para elaborar productos que son de gran valor para un determinado contexto comunitario o cultural” (Gardner, H., 1995, p.27). En otras palabras, Gardner parte de los diferentes problemas a los que se enfrentan los individuos para delimitar cada una de las inteligencias, entendiendo estas últimas como la solución o la respuesta a dichos problemas. De este modo, Gardner afirma:

[...] human brains and human minds are highly differentiated entities. It is fundamentally misleading to think about a single mind, a single intelligence, a single problem-solving capacity. And so, along with many others, I tried to make the argument that the mind/brain consists of many modules/organs/intelligences, each of which operates according to its own rules in relative autonomy from the others. (Gardner, H., 2003, p.13).

Por este motivo, al emplear la palabra ‘múltiples’, Gardner no solo reivindica la singularidad de cada ser humano, sino también pone en evidencia el número desconocido de capacidades humanas (Gardner, H., 1995). De acuerdo con esta premisa, a lo largo de su trabajo el término inteligencia se presenta como sinónimo de capacidades, habilidades, aptitudes, talentos e, incluso, dones.

Tal y como Gardner menciona en su obra *Inteligencias Múltiples: La Teoría en la Práctica* (1995), previa conceptualización y delimitación de cada una de las inteligencias, se emprende un arduo proceso de selección y evaluación con el fin de identificar aquellas capacidades que pueden

ser consideradas como universales para la especie humana. Algunos de los criterios de evaluación que se tuvieron en cuenta durante este proceso son: conocimiento sobre el desarrollo de todos los individuos, incluidos los denominados ‘superdotados’; información acerca del deterioro de las capacidades cognitivas en situaciones de lesión cerebral; estudios de poblaciones excepcionales; datos con respecto a la evolución de la cognición a través de los milenios; estimación de la cognición en otras culturas; estudios psicométricos y estudios psicológicos de aprendizaje, entre otros (Gardner, H., 1995). Además de cumplimentar estos criterios, cada una de las inteligencias seleccionadas debía poseer “una operación nuclear identificable, o un conjunto de operaciones” (Gardner, H., 1995, p.38), así como ser susceptible de codificarse en un sistema simbólico: el lenguaje, las matemáticas o la pintura, a modo de ejemplo.

A priori, fueron siete las inteligencias que superaron este proceso: la inteligencia lingüística, visual-espacial, musical, cinética-corporal, lógico-matemática, intrapersonal e interpersonal. Sin embargo, con el paso de los años Gardner incorporó una nueva inteligencia a su teoría: la inteligencia naturalista. Aunque parecía ser la última pieza de este complejo puzzle, recientemente, Gardner ha planteado la posibilidad de añadir una nueva inteligencia, a que bautiza bajo el nombre de inteligencia espiritual o existencial; considerada por algunos como la novena inteligencia, mientras que para otros no es más que una media inteligencia.

Pese a estas presunciones, Gardner reconoce las múltiples facetas de la cognición humana a través de esta selección de inteligencias relativamente autónomas. Dichas inteligencias coexisten en nuestra mente y se localizan en una parte específica del cerebro, por tanto, la estimulación de estas áreas determinará en gran medida el desarrollo del potencial de cada individuo.

Tal como explica Montserrat del Pozo en *Inteligencias Múltiples en acción* (2013), el área de Broca y el área de Wernicke son las dos regiones del cerebro responsables del desarrollo del lenguaje y las habilidades comunicativas, en términos de habla, expresión y comprensión. Por esta razón, ambas áreas se asocian con la **inteligencia lingüística**, una inteligencia que gira en torno a la capacidad para convertir los pensamientos en palabras con el fin de producir un mensaje de forma creativa y eficaz, expresando dicho mensaje tanto de forma oral como escrita. Igualmente, esta capacidad implica cierto dominio de la sintaxis, la fonética, la semántica y el uso pragmático del lenguaje (García Nieto, 2009), en suma, unas destrezas que posibilitan comprender el sentido

y la función de las palabras. En base a esta definición, la inteligencia lingüística se relaciona con escritores, periodistas, poetas, políticos, predicadores...

Por el contrario, la **inteligencia lógico-matemática** se circunscribe al surco interparietal, situado en la superficie lateral del lóbulo parietal; una región que se activa con las actividades numérica, encargándose así de procesar la información simbólica suministrada. Ergo, la correcta utilización de los números, la solución de problemas, el pensamiento matemático, el uso de procedimientos científicos, el razonamiento inductivo y deductivo, la habilidad para formular hipótesis o la capacidad para establecer relaciones lógicas de diversa índole son algunas de las competencias intrínsecas de la inteligencia lógico-matemática (Del Pozo, M., 2013). Precisamente, estas son algunas de las cualidades predominantes de los matemáticos, científicos o ingenieros.

En lo que respecta a los arquitectos, pilotos, cartógrafos, diseñadores, fotógrafos, pintores y los artistas en general, son personas que se caracterizan por percibir el mundo visual y espacial de forma singular. Esta inteligencia subraya las aptitudes de ciertas personas en cuanto a la imaginación activa, la creación de imágenes mentales, el sentido de orientación, la producción y decodificación de información gráfica, la visualización y representación gráfica de ideas, así como la sensibilidad hacia las percepciones visuales como el color, la luz, la forma, etc. En resumen, la **inteligencia visual-espacial** radica en la percepción exacta de la realidad desde diversas perspectivas. No obstante, todo ello no sería posible sin la función que desempeñan las áreas visuales del cerebro, las cuales residen en el hemisferio derecho, específicamente, en las zonas corticales posteriores (Del Pozo, M., 2013).

Al igual que la inteligencia visual-espacial, la **inteligencia musical** también se localiza en el hemisferio derecho del cerebro. Aunque no existe una ubicación clara, se deduce que algunas áreas del lóbulo temporal derecho juegan un papel fundamental en lo que respecta a la expresión y la percepción musical. Según las afirmaciones de Howard Gardner (1995), la música constituye una facultad universal que implica una especial sensibilidad hacia el ritmo, la melodía, el tono y el timbre. Además, las personas que despliegan su potencial dentro de los límites de esta inteligencia (por ejemplo: músicos, cantantes o compositores) son capaces de apreciar, percibir, distinguir y transformar distintas formas de expresión musical (García Nieto, 2009).

En cambio, “el control del movimiento corporal se localiza en la corteza motora, y cada hemisferio domina o controla los movimientos corporales correspondientes al lado opuesto”

(Gardner, H., 1995, p.41). La corteza motora es responsable del control, planificación y procesos ejecutivos de las funciones corporales, en otras palabras, el movimiento precisa del establecimiento de conexiones entre el cuerpo y la mente, la adquisición de conciencia corporal, la posibilidad de programar movimientos corporales y la capacidad de mejorar dichas acciones. En consecuencia, a través de la **inteligencia cinética-corporal**, el cuerpo es considerado como una herramienta crucial para transmitir pensamientos y emociones, desempeñar actividades miméticas o resolver problemas empleando todo el cuerpo o algunas partes del mismo (Gardner, H., 1995). Por ende, la coordinación, el equilibrio, la fuerza, la velocidad o la flexibilidad son algunos de los rasgos distintivos de los bailarines, atletas, actores, equilibristas, etc.

Por su parte, el desarrollo de las inteligencias intrapersonal e interpersonal se promueve como resultado de la estimulación de los lóbulos frontales, además del lóbulo parietal en el caso de la inteligencia intrapersonal. Ambas inteligencias afrontan la intrincada labor de comprender y trabajar en colaboración con los otros, así como con uno mismo (Gardner, H., 1995). Por un lado, la **inteligencia intrapersonal** resalta la importancia del autoconocimiento, un término que se relaciona directamente con otros conceptos como: conciencia emocional, autoestima, auto-concepto, auto-reflexión, autodisciplina, meta-cognición y desarrollo de la personalidad. En definitiva, las habilidades propias de los filósofos o los psicólogos, entre otros.

Por otro lado, la **inteligencia interpersonal** reside en la capacidad para comprender a los otros, entender e interpretar sus emociones y motivaciones personales, al igual que relacionarse de forma eficaz, establecer vínculos y relaciones con otras personas, crear sinergias y asumir roles dentro de un grupo (Del Pozo, M., 2013). En este sentido, algunas de las cualidades propias de este perfil son: empatía, organización, liderazgo, cooperación, escucha activa, cohesión grupal y altruismo, entre otras. En consonancia con estas destrezas, se puede decir que esta inteligencia es propia de los terapeutas, políticos, entrenadores, trabajadores sociales e, incluso, docentes.

A mediados de los años noventa, Gardner argumenta la existencia de una nueva inteligencia: la **inteligencia naturalista**. Situada en algunas de las áreas del lóbulo parietal izquierdo (Armstrong, T., 2006, p.25), esta inteligencia se centra en el conocimiento y preocupación del mundo natural en su totalidad, incluidas las plantas, los animales y los elementos y el resto de elementos propios del medio ambiente. También consiste en distinguir, clasificar y utilizar dichos elementos, y experimentar, reflexionar, observar y analizar la naturaleza (Del Pozo,

M., 2013). Por tanto, estas actitudes podrían emplearse para describir a los biólogos, ecologistas, ambientólogos o paisajistas.

Por último, pero no menos importante, Gardner ha planteado recientemente la posibilidad de incluir la **inteligencia espiritual o existencial** en la Teoría de las IM. En resumidas palabras, esta inteligencia se vincula a cuestiones vitales, espirituales, existencias y trascendentales. Así pues, se suele asociar con individuos que muestran cierta proclividad hacia el planteamiento y la reflexión sobre temas como la vida, la muerte y la realidad absoluta (Gardner, H., 2001). Finalmente, en lo que respecta a su localización cerebral, cabe señalar que no existe un acuerdo al respecto.

A pesar de que la Teoría de las IM se conforma únicamente por las primeras ocho inteligencias, Gardner no descarta la idea de que en un futuro se amplíe el actual espectro de inteligencias (Gardner, H., 2003), acogiendo así a la inteligencia espiritual o, incluso, una posible inteligencia emocional o inteligencia digital, como sugiere Antonio Bratto.

En base a la selección de inteligencias anteriormente descritas, Howard Gardner no solo reconoce la independencia de cada uno de estos talentos, sino también afirma que todas las inteligencias son igualmente importantes; sin embargo, no todas las personas las desarrollan al mismo nivel. De acuerdo con esta premisa, y en contraposición al enfoque tradicional, esta relativa independencia de las inteligencias “implica que un nivel particularmente alto en una inteligencia (...) no requiere un nivel igualmente en otra inteligencia” (Gardner, H., 1995, p.50). No obstante, una inteligencia no puede existir por sí sola, pues las inteligencias necesitan interactuar entre sí. De esta forma, se requiere de la combinación de todas y cada una de las inteligencias para lograr una comprensión más amplia y completa de los seres humanos (Armstrong, T., 2000, p.32).

Según Gardner, “aunque todos poseemos las ocho inteligencias, todas las personas difieren en cuanto a sus respectivos perfiles de fortalezas y debilidades intelectuales” (Gardner, H., 2003, p.5)¹. En otras palabras, la gama de inteligencias propuestas por Gardner funciona de forma única para cada persona, por lo que no existe una ‘fórmula mágica’ para predecir si una persona es inteligente o no, puesto que la inteligencia en sí misma no puede ser entendida como el resultado de una determinada combinación de atributos o requisitos (Armstrong, T., 2000, p.32). En

¹ *Multiple Intelligences After Twenty Years* (2003), traducción propia.

cualquier caso, se concluye que el desarrollo de las inteligencias depende de tres factores fundamentales: dotación biológica, antecedentes culturales e históricos (es decir, la época y el lugar de nacimiento) e historial vital, que hace referencia a las experiencias, tanto positivas como negativas, que preceden al individuo (Armstrong, T., 2000, pp.44-45).

2.2. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

A través de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, Howard Gardner (1983) pluraliza el concepto tradicional de inteligencia, hasta entonces ligado a las habilidades lógicas y lingüísticas exclusivamente, planteando un enfoque más amplio y completo del pensamiento humano.

En un principio, a pesar de su estrecha relación con la psicología y, concretamente, con la disciplina de la psicología evolutiva, la teoría de las IM no despertó el interés deseado en este campo. Por el contrario, atrajo la atención de un público dispar, aunque no tan desvinculado del ámbito de la psicología: los profesionales de la educación. Profesores y profesoras de todas las etapas del sistema educativo, miembros del personal administrativo de las escuelas, familiares, así como todas aquellas personas interesadas en materia educativa, mostraron especial interés y curiosidad por las posibilidades que este enfoque brindaba a la enseñanza.

Debido a esta inesperada expectación, se abrió ante Gardner una nueva ventana hacia la investigación, centrada en la exploración de las posibles implicaciones educativas de su teoría. De este modo, las IM fueron paulatinamente abriéndose camino en el terreno educativo, alejándose de los test psicométricos y la connotación meramente intelectual asociada al término 'inteligencia'. Sin embargo, tal y como afirma Gardner, las inteligencias múltiples no deberían ser en sí mismas un objetivo educativo. Los objetivos educativos deberían reflejar los valores propios de cada institución, algo que no se obtiene simplemente o directamente de una teoría científica (Gardner, H., 2003, p.9)².

De acuerdo con esta premisa, la teoría de las IM debe servir como inspiración para la enseñanza, cuya finalidad radique en la consecución de una educación centrada en el individuo. Una educación carente de un currículum uniforme, que luche contra la perpetuación e implementación de métodos de enseñanza puramente conductuales y en la que los test estandarizados queden relegados a un segundo plano; siendo así reemplazados por una visión que

² *Multiple Intelligences After Twenty Years* (2003), traducción propia.

pluraliza las diferentes vías que conducen al aprendizaje. Esta idea se fundamenta en la existencia de diversos tipos de inteligencia que se manifiestan de múltiples formas en cada individuo.

Según Gardner (2001), el primer paso para introducir las IM en el contexto educativo consiste en aceptar y reconocer las diferencias interindividuales.

[...] esto significa conocer los antecedentes, las virtudes, los intereses, las preferencias, las inquietudes, las experiencias y las metas de cada estudiante, no para estereotipar o preordinar, sino para garantizar que las decisiones educativas se tomen en función de los perfiles actualizados de los alumnos (Gardner, H., 2001, p.157).

Este conocimiento establece los fundamentos necesarios para elaborar un currículo que contemple las diferencias de los estudiantes con el fin de proponer cambios en los métodos de enseñanza y evaluación. Partiendo de esta base, se podrán desarrollar prácticas que se ajusten adecuadamente a las necesidades del alumnado y que potencien las diferentes facultades de los mismos.

Al trasladar la filosofía de la teoría de las IM al contexto educativo, se deben tener en cuenta dos aspectos fundamentales: “la necesidad de ocho tipos de enseñanza referidos a los ocho tipos de inteligencias y la consideración de las limitaciones de la mente como modificables, para presentar cada concepto de formas diversas que aumenten las posibilidades de aprenderlo” (Gardner, H., 1983, citado en Guillermo Ureña., 2014, p.18). La combinación de estos dos factores, sumado al empleo de diversos materiales y técnicas para abordar un mismo tema desde diversas perspectivas, aumenta la probabilidad de lograr una mayor comprensión de los contenidos por parte de los alumnos y alumnas (Gardner, H., 2001).

En concordancia con lo que se exponía en el anterior apartado, a pesar de que cada individuo posee las ocho inteligencias delimitadas por Gardner, no todas las personas desarrollan sus inteligencias al mismo nivel. Dado que la potencialización de cada inteligencia depende, en cierto modo, de las experiencias y oportunidades que cada individuo ha tenido a su alcance, parece acertado pensar en la escuela como un entorno en el que se reúnen las condiciones idóneas para ofrecer al alumnado un amplio abanico de estímulos que le ayude a desarrollar todas sus facultades.

No obstante, se debe tener en consideración que las inteligencias no se manifiestan de igual forma en todos los niveles educativos. Dependiendo de la etapa educativa y la maduración

evolutiva del educando, prevalecerán unos determinados estímulos u otros. En el caso de Educación Infantil, prima la cuestión de la oportunidad, es decir, de ofrecer experiencias de aprendizaje diversas en las que, implícitamente, se pongan en juego todas las inteligencias, tanto individualmente como de forma simultánea (Armstrong, T., 2006).

Durante estos años, el proceso de enseñanza-aprendizaje se sustenta principalmente en la curiosidad, la manipulación y, sobre todo, el descubrimiento de los propios intereses y las habilidades peculiares del alumnado (Gardner, H., 1995). Por ende, un entorno rico en estímulos adecuados se convierte en el facilitador de este descubrimiento.

En esta primera etapa del sistema educativo, que abarca desde los 0 hasta los 6 años, los niños y niñas se caracterizan por mostrar lo que Howard Gardner describe como `proclividades´. Concretamente, se trata de inclinaciones o tendencias hacia una o varias inteligencias que pueden ser observadas desde edades muy tempranas (Armstrong, T., 2006). La observación y detección de estas proclividades a tan corta edad favorece la identificación precoz de las capacidades del alumnado, resaltando tanto sus destrezas como sus debilidades. Teniendo en cuenta esta información, se podrá realizar una intervención personalizada con el fin de potenciar sus fortalezas y, especialmente, fortalecer sus debilidades para mejorar sus oportunidades educativas.

En suma, la educación basada en la Teoría de las IM está subordinada al principio de individualidad y pluralidad. Por un lado, se contempla la idea de promover una educación personalizada que atienda al perfil cognitivo de cada estudiante; mientras que, por otro lado, se centra en dar respuesta a todas las dimensiones del individuo planteando múltiples formas de enseñar un mismo contenido.

Siguiendo en esta línea, la versatilidad de la enseñanza se vincula a una evaluación igualmente heterogénea. Evaluar las inteligencias implica recurrir a medios de evaluación contextualizados, es decir, técnicas y procedimientos basados en la resolución de problemas concretos dentro del marco o contexto de cada inteligencia. Si bien lo que se evalúa son “las capacidades de los individuos para resolver problemas o elaborar productos” (Gardner, H., 1995, p.56), resulta preciso utilizar una serie de materiales e instrumentos diferenciados para las ocho inteligencias. Por ejemplo, evaluar la inteligencia musical significa presentar problemas que se expresan en un sistema musical; mientras que evaluar la inteligencia lógico-matemática requiere formular problemas dentro del contexto de las matemáticas.

2.2.1. Proyecto Spectrum

Teniendo como principal objetivo explorar las implicaciones educativas de la Teoría de las IM, Howard Gardner, en colaboración con David Feldman y otros investigadores del Proyecto Zero de Harvard, emprendió un innovador proyecto de investigación centrado en el diseño e implementación de un nuevo método de evaluación, cuya finalidad radica en la medición de las múltiples inteligencias en el contexto de las instituciones escolares.

Conocido bajo el nombre *Proyecto Spectrum*, esta investigación surge con el propósito de medir el perfil de las inteligencias y los estilos de trabajo de los niños y niñas en edad preescolar; así como detectar las diferencias tempranas en lo que respecta al perfil cognitivo de los escolares, resaltando el valor de pronóstico y los beneficios de dicha identificación (Gardner, H., 1995).

Dada la gran plasticidad cerebral de los estudiantes y la flexibilidad del programa escolar durante esta etapa, el Proyecto Spectrum parte de la creación de un entorno autónomo rico en estímulos que promueve la curiosidad, la manipulación y la libre exploración. El *aula Spectrum*, tal y como es denominado este espacio, se encuentra organizado en torno a siete áreas de aprendizaje: números, ciencia, música, lenguaje, artes visuales, movimiento y social. Cada una de ellas dispone de una selección de materiales propios, en torno a los que se diseñan actividades y juegos concretos, que apelan a un conjunto específico de habilidades e inteligencias con el fin de promover su activación.

Según Gardner (2001), la riqueza y la complejidad de las interacciones de los escolares con dichos materiales, tanto producidas individualmente como en compañía de sus iguales, revelaban su gama particular de inteligencias, poniendo así de manifiesto sus intereses y talentos.

Tras observar estas inclinaciones a lo largo de un curso académico y registrar la información en hojas de puntuaciones, listas de observaciones, carpetas y grabaciones en cintas, el equipo investigador entregaba al profesorado y las familias un informe detallado (*Informe Spectrum*) sobre el perfil personal y cognitivo de cada alumno/a. En él no solo se adjuntaba una minuciosa descripción de sus debilidades y potencialidades, sino también un listado de sugerencias para promover o reforzar los aspectos destacados (Gardner, H., 1995).

2.3. LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS A TRAVÉS DE LAS IM

Al trasladar su visión polifacética de la inteligencia al contexto educativo, Howard Gardner hace especial énfasis en la necesidad de personalizar la enseñanza, atendiendo al espectro particular de inteligencias de cada estudiante. Dicha individualización precisa del diseño de programaciones que amplifiquen y diversifiquen el modo de instruir una materia, lo que supone abordar los contenidos desde diversas perspectivas para facilitar la comprensión de los mismos.

Tal y como apunta Gardner (1995), cuando surgen dificultades en el aprendizaje de determinados contenidos dentro su medio natural, se debe optar por hallar rutas alternativas al contenido en otros medios, es decir, realizar traducciones o metáforas en el contexto de otra u otras inteligencias. En este sentido, se reconoce que “una inteligencia puede servir tanto de contenido de la enseñanza como de medio empleado para comunicar este contenido” (Gardner, H., 1995, p.58).

Partiendo de esta base, si se considera la adquisición de una segunda lengua como una dificultad dentro del propio contexto de la inteligencia lingüística, resulta imprescindible recurrir a las inteligencias restantes para abordar la enseñanza de los contenidos pertinentes. No obstante, a pesar de que el aprendizaje de cualquier idioma, como puede ser el inglés, se relaciona directamente con la inteligencia lingüística; Gardner (2003) cuestiona la viabilidad de enseñar una lengua extranjera empleando las IM como elemento conductor. Empero, sí reconoce los logros obtenidos por numerosos docentes con respecto a la enseñanza de las lenguas extranjeras mediante este enfoque.

Comunicar los contenidos referentes a una lengua distinta a la materna atendiendo a las diferentes inteligencias propuestas por Gardner, permite incrementar las posibilidades de éxito en cuanto a la adquisición del idioma en aquellos estudiantes cuya inteligencia lingüística se encuentra menos desarrollada. Según Álvarez (2011), emplear este tipo de metodología en el aula de inglés o de cualquier otro idioma supone diseñar actividades heterogéneas que abarquen toda la gama de inteligencias, de forma aislada o simultánea. Incluso, estas propuestas se pueden construir sobre la base de actividades que previamente han sido desarrolladas en el aula y han demostrado su utilidad y funcionalidad (Álvarez, 2011).

A continuación, se presentan una serie de actividades para activar las diferentes inteligencias descritas por Gardner (1983) que pueden resultar útiles a la hora de planificar y diseñar la docencia del inglés como lengua extranjera.

Tabla 1. Actividades para activar las IM en el aula de inglés

INTELIGENCIAS	ACTIVIDADES
Inteligencias Lingüística	Cuentos, trabalenguas, adivinanzas, chistes, juegos y puzzles de palabras, como sopas de letras, crucigramas, etc.
Inteligencia Visual-Espacial	Utilización de <i>flashcards</i> , pósteres, vídeos, diapositivas, puzzles, juegos tipo memory u otros materiales visuales. Además de manualidades, dibujos, visualizaciones, actividades que impliquen la búsqueda de diferencias, interpretación de mapas o seguir direcciones.
Inteligencia Cinético-Corporal	Actividades de construcción, baile, mímica, dramatizaciones, <i>role-play</i> , representaciones con marionetas, juegos de sombras, de movimiento (<i>Simon says</i>) y de contacto (tocar/palpar).
Inteligencia Musical	Escucha e interpretación de canciones, identificar sonidos y tamborilear ritmos.
Inteligencia Lógico-Matemática	Actividades de secuenciar, clasificar, enumerar, ordenar dibujos o descifrar códigos. Ejercicios de resolver problemas y rellenar huecos (<i>gap-fill</i>).
Inteligencia Interpersonal	Trabajos en parejas o pequeños grupos, juegos de equipos, simulaciones y actividades tipo “busca a alguien que...” o “ponte en el lugar de...”.
Inteligencia Intrapersonal	Proyectos y juegos individualizados, preguntas sobre sentimientos o emociones, reflexión sobre los propios intereses y realización de autoevaluaciones.
Inteligencia Naturalista	Actividades de observación, organización, análisis, descripción y clasificación de animales y plantas, así como aspectos relacionados con el clima y el medioambiente. Realizar paseos por la naturaleza e imaginar, describir o evocar paisajes o escenas naturales.

Adaptación de Armstrong, T., 2006, pp.81-87; Arnold y Fonseca 2004, pp.126-130; Álvarez, 2011, pp.170-171; Guillermo Ureña., 2014, pp.22-23.

3. DISEÑO DE INTERVENCIÓN

3.1. INTRODUCCIÓN

Tal y como afirma Montserrat del Pozo (2011), “iniciar la enseñanza del inglés en la Educación Infantil permite fijar unas bases sólidas, tanto a nivel auditivo y fonético, como estructural y gramatical” (Del pozo, 2011, p.35). Por este motivo, se esboza una investigación-

acción que ambiciona el cumplimiento de su hipótesis inicial: el empleo de una metodología basada en la teoría de las Inteligencias Múltiples propuesta por Howard Gardner (1983) favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos presentados en una lengua extranjera, como es el inglés.

En los siguientes apartados se perfilan las principales características de la propuesta de intervención que surge a partir de la investigación-acción, comenzando por la formulación de los principales objetivos que se pretenden lograr, pasando por los aspectos referidos a la contextualización y la temporalización, hasta finalmente dar paso a la descripción de la propuesta de actividades, el modelo de enseñanza seleccionado para su puesta en práctica y los instrumentos de evaluación empleados para la recogida de datos.

3.2. FINALIDAD

La finalidad de la presente investigación-acción radica en el diseño de una propuesta educativa inspirada en la teoría de las Inteligencias Múltiples para llevar a cabo la enseñanza del inglés en el último nivel del segundo ciclo de Educación Infantil. En esta línea, los objetivos que se persiguen con la propuesta de intervención son:

- Diseñar e implementar actividades, técnicas y recursos que favorezcan el acceso a los contenidos desde las diferentes inteligencias propuestas por Howard Gardner.
- Evaluar la competencia lingüística de los alumnos y alumnas a nivel de comprensión y producción oral.
- Constatar si la competencia lingüística de los estudiantes mejora cuando se abordan los contenidos referentes a la lengua inglesa a través de actividades que aplican la teoría de las Inteligencias Múltiples.
- Comprobar si el grado de motivación y predisposición del alumnado hacia el aprendizaje del inglés aumenta al aplicar actividades inspiradas en la Teoría de las IM.

3.3. CONTEXTUALIZACIÓN

Esta investigación-acción se enmarca en el contexto del Colegio Agustín Espinosa, un centro público de línea dos que abarca los tres niveles del Segundo Ciclo de Educación Infantil, así como todos los niveles correspondientes a la etapa de Educación Primaria. La comunidad educativa

está integrada por un total de 30 profesionales de la educación que velan por el despliegue de todas las facultades de los aproximadamente 480 alumnos y alumnas que reciben la enseñanza obligatoria en este centro.

El CEIP Agustín Espinosa se ubica en la costa norte de la isla de Tenerife, concretamente en el municipio de Los Realejos; una zona urbana cuya actividad económica principal se centra en el sector servicios, la construcción, la agricultura y el comercio. En cuanto a las características poblacionales, resulta preciso señalar que el municipio alberga una alta tasa de paro, así como una considerable cifra de población sin estudios o con titulaciones inferiores o equivalentes al graduado escolar.

De acuerdo con esta descripción, el alumnado que acude al centro se caracteriza por provenir de contextos familiares muy variados en los que prima la existencia de un nivel socioeconómico y cultural relativamente bajo. En este contexto se sitúa el grupo en el que se lleva a cabo la investigación-acción.

Dado que el objetivo de este TFG es promover la enseñanza del inglés en la etapa de Educación Infantil dentro del marco de las IM, la propuesta de intervención se pone en práctica en una de las clases del último nivel de la etapa, específicamente, en la tutoría de 5 años A, compuesta por un total de 25 estudiantes: 13 niñas y 12 niños.

Grosso modo, el grupo-clase se caracteriza por ser un grupo heterogéneo y bastante unido que cuenta con un alto grado de relaciones positivas. A pesar de presentar intereses diversos, todos manifiestan un interés común: la música y el baile, así como todas aquellas actividades que impliquen directamente expresiones y movimientos corporales. Igualmente, muestran especial predilección por las producciones literarias, tales como cuentos, poemas, etc.

Resulta preciso mencionar que entre el alumnado se encuentran dos alumnos que disponen de un pre-informe psicopedagógico. En ambos escolares, el informe concluye la existencia de rasgos propios del Trastorno del Espectro Autista (TEA); específicamente, uno de ellos presenta una de las variantes de este trastorno: síndrome de Asperger. En el grupo de iguales también destaca la presencia de un estudiante del que se sospecha un déficit de atención, aunque actualmente no posee un informe o pre-informe psicopedagógico que lo corrobore.

Sin embargo, se trata de estudiantes que no precisan de una gran adaptación curricular, simplemente requieren otorgarles momentos en todas las sesiones en los que tengan la posibilidad de participar. Especialmente, resulta fundamental promover la participación del alumno del que se sospecha un déficit atencional; por ello, se propone otorgarle el rol de ayudante en momentos puntuales de la sesión.

Por su parte, la única adaptación diferenciada que requieren los dos estudiantes con rasgos propios del Trastorno del Espectro Autista (TEA) es realizar una pequeña introducción al comienzo de la sesión en la que se explique qué actividades se van a llevar a cabo. Y si la actividad transcurre fuera del espacio del aula, resulta necesario avisar a los alumnos con antelación para que el cambio no suponga una alteración en su rutina y, por consiguiente, en su conducta.

3.4. TEMPORALIZACIÓN

La investigación-acción consta de una temporalización de tres semanas, distribuidas entre finales del mes de abril y principios del mes de mayo. En concreto, la propuesta de intervención dio comienzo el día 26 de abril de 2018 y finalizó el 18 de mayo del mismo año. A lo largo de estas semanas se implementaron una serie de actividades que enfocan la enseñanza desde diversas perspectivas, atendiendo a la selección de inteligencias propuestas por Howard Gardner. Aunque se debe puntualizar que, debido al calendario festivo del municipio, no se pudo realizar la investigación durante la semana del 30 de abril al 6 de mayo.

Tal y como se estipula en el horario, este grupo recibe dos sesiones semanales de Inglés, que tienen lugar los jueves de 13:55h a 14:00h y los viernes de 10:50h a 11:45h. De este modo, la propuesta abarca un total de seis sesiones de aproximadamente 55-45 minutos de duración cada una, lo que posibilita la realización de prácticamente dos actividades por sesión.

3.5. METODOLOGÍA

Tal y como se ha mencionado a lo largo de este TFG, la propuesta de esta investigación-acción se asienta sobre las bases de la Teoría de las IM. Por este motivo, se plantea una amplia selección de actividades que reconocen las características interindividuales del alumnado en cuanto al perfil intelectual y el ritmo de aprendizaje de cada estudiante, con el fin de crear escenarios idóneos para la activación de las inteligencias múltiples en el aula de inglés y facilitar el aprendizaje de los contenidos presentados en esta lengua extranjera.

Igualmente, el modelo de enseñanza en el que está centrada esta propuesta de intervención es el resultado de una combinación entre la enseñanza directiva y la enseñanza no directiva. Esta propuesta ofrece un amplio abanico de actividades que parten de una explicación previa por parte del docente, quien primero muestra el procedimiento, realizando una práctica guiada, para posteriormente dar paso a una práctica autónoma en la que se proporciona a los alumnos y alumnas oportunidades para que pongan en juego las habilidades o los conceptos aprendidos. Ante ello, el docente actúa como guía, mediador y dinamizador de la actividad.

En este sentido, se promueve una enseñanza centrada en el educando, en sus necesidades, intereses, inquietudes y deseo de conocimiento. De este modo, la elección de esta metodología radica en el interés por generar cierto grado de motivación en el alumnado, así como favorecer un ambiente en el que prime la curiosidad, la manipulación, el descubrimiento y la simulación de roles como principales precursores del aprendizaje. En resumidas cuentas, se trata de una metodología activa y participativa que conlleva de forma implícita un aprendizaje significativo y vivencial que se fundamenta en la idea de 'aprender haciendo'. En consecuencia, ello permite al educando conectar sus conocimientos previos con la nueva información que recibe.

En líneas generales, las actividades planteadas tienen un carácter globalizador y contextualizador que tienen como principal objetivo acercar al alumnado a la realidad que quiere conocer. Es precisamente el principio de actividad, de juego y de socialización los que guían este acercamiento y permiten al alumnado convertirse en los principales protagonistas y precursores de su aprendizaje.

Dado que el aprendizaje cooperativo es un recurso metodológico de primer orden que facilita el progreso intelectual, afectivo y social, la mayoría de las actividades diseñadas alternan el trabajo en gran grupo y pequeños grupos con la capacidad para afrontar tareas puntuales de forma individual. El trabajo individual queda eclipsado por el trabajo cooperativo, que se realizará principalmente a través de agrupaciones heterogéneas, para favorecer las sinergias dentro de los grupos.

3.6. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES

La propuesta de intervención de esta investigación-acción versa sobre el tema de la comida, concretamente el vocabulario relacionado con el desayuno. La elección del centro de interés surge

a raíz de la introducción de un nuevo proyecto en la etapa que gira en torno a la cocina, profundizando tanto en la figura del cocinero y los utensilios propios de este ámbito, como en el tema de los alimentos y sus principales características (textura, sabor, etc.). Teniendo en cuenta la temática y el producto final del proyecto, que consiste en la preparación de un desayuno sorpresa para las familias, tras la elaboración de una receta y la compra pertinente; se propone una intervención desde un punto de vista globalizado. Por tanto, las sesiones de inglés parten del contenido trabajado con la profesora generalista con el fin de extrapolar su aprendizaje en todas las áreas y lograr su asimilación en ambas lenguas, tanto la materna como la extranjera.

Bajo el título '*Breakfast time!*', esta propuesta alberga una selección de actividades de distinta índole que pretenden la activación de algunas de las inteligencias propuestas por Howard Gardner. Concretamente, esta propuesta se centra en abordar los contenidos de la lengua inglesa, es decir, los contenidos ligados a la inteligencia lingüística a través de la inteligencia visual-espacial, musical, cinética-corporal e interpersonal, además de la inteligencia intrapersonal que es de carácter general en todas las actividades puesto que el propio tema trata sobre los gustos de los estudiantes en relación a los alimentos. Asimismo, resulta preciso señalar que en la mayoría de las actividades participan dos o más inteligencias de forma simultánea.

La elección de estas inteligencias se fundamenta en el diseño de actividades que conecten el centro de interés de la propuesta y las IM de forma natural. En consecuencia, las descripciones de las sesiones no dan cabida a las inteligencias naturalista, lógico-matemática e intrapersonal debido a la ausencia de una relación directa entre las mismas y el tema principal.

La propuesta de intervención incluye una descripción detallada de las actividades llevadas a cabo en las seis sesiones (ver anexo 1), así como referencias en cuanto a la duración, el tipo de agrupamiento, los recursos y materiales empleados (ver anexo 2), los objetivos evaluados y las inteligencias aplicadas en cada una de ellas.

3.7. EVOLUCIÓN

El propósito de la presente investigación-acción es comprobar si la competencia lingüística del alumnado, en lo que concierne a la lengua inglesa, se ve favorecida tras el empleo de una metodología basada en la teoría de las Inteligencias Múltiples. Partiendo de esta premisa, se

pretenden evaluar dos habilidades concretas dentro de la competencia lingüística del inglés: la comprensión oral y la producción oral.

La evaluación de estas habilidades se efectúa fundamentalmente a través de dos instrumentos: la propia observación docente y el empleo de una hoja de registro, cuyo objetivo es realizar un vaciado de datos para posteriormente someterlos a análisis. Este último instrumento de evaluación se compone de una tabla organizada por sesiones, que recoge las puntuaciones obtenidas por cada uno de los estudiantes en relación con los objetivos formulados en cada actividad. Dicha puntuación se produce en una escala del 1 al 4, siendo 1 el valor más bajo en cuanto a la consecución del objetivo, y 4 el valor más alto (ver anexo 3).

3.8. RESULTADOS

Una vez realizada la propuesta de intervención, se confirma el cumplimiento de la hipótesis inicial de esta investigación-acción: el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés se ve favorecido cuando se emplea una metodología basada en la Teoría de las IM.

En los siguientes párrafos se analizan los datos extraídos en relación a la consecución de los objetivos previstos, que hacen referencia tanto a la evaluación de la competencia lingüística del alumnado, en el contexto de la lengua inglesa, como al grado de motivación y predisposición de los estudiantes hacia el aprendizaje de este idioma durante la implementación de las actividades.

En el transcurso de tres semanas, se evaluaron los efectos y resultados de la propuesta de actividades en términos de adquisición y utilización del vocabulario y la estructura gramatical. Esta información se refleja en una hoja de registro (ver anexo 3) que no solo pone de manifiesto la superación de los objetivos por parte de la amplia mayoría de los estudiantes, sino también el progreso y evolución experimentado por cada uno de los alumnos y alumnas durante las seis sesiones, demostrando así un alto dominio del contenido en la actividad final.

De acuerdo con las puntuaciones de esta hoja de registro, se calcula la media individual obtenida en cada actividad con respecto a la comprensión oral y la producción oral (ver anexo 4), dentro de una escala de puntuación del 1 al 4, siendo 1 el valor más bajo en cuanto a la consecución del objetivo y 4 el valor más alto. En líneas generales, se observa cómo las puntuaciones suelen ser relativamente bajas en las primeras tres sesiones mientras que, a partir de la cuarta sesión, la media

por actividad tiende a alcanzar la máxima puntuación. Ello es debido a que en las primeras sesiones el alumnado aún está aprendiendo el vocabulario y la estructura gramatical.

Evaluar la habilidad en comprensión y producción oral en cada actividad permite calcular la media obtenida en ambas destrezas al concluir la investigación. Tal y como se muestra en el anexo 5, los resultados adquiridos a nivel de comprensión oral oscilan entre 2,04 y 3,9, aunque más del 70% de los estudiantes presentan una puntuación superior a 3. En contraposición con estos datos, las cifras de producción oral se sitúan entre 1,63 y 3,88.

A pesar de que casi el 80% del alumnado dispone de una puntuación superior a 2,5 en producción oral, las cifras siguen siendo inferiores en comparación con las registradas a nivel de comprensión oral. La principal explicación de esta diferencia es la timidez demostrada por parte del alumnado a la hora de intervenir en situaciones comunicativas, pese a su gran predisposición e interés por participar en las actividades.

Al sumar las puntuaciones logradas en ambas habilidades, comprensión oral y producción oral, se obtiene el valor correspondiente a la competencia lingüística del alumnado en lengua inglesa (ver anexo 5). De este modo, cabe destacar que más de la mitad de los estudiantes, concretamente 15 alumnos y alumnas, han conseguido una puntuación superior a 3. En cambio, las puntuaciones del resto del alumnado se distribuyen de la siguiente manera: la calificación de 8 estudiantes oscila entre 2,34 y 2,98, mientras que 2 alumnos presentan una puntuación inferior a 2, aunque superior a 1,8. No obstante, la media obtenida por el grupo en comprensión lingüística es de 3,03, lo que permite valorar la propuesta como positiva.

En resumen, se ha diseñado una propuesta inspirada en seis de las inteligencias propuestas por Howard Gardner (1983), con el propósito de atender de la forma más efectiva posible a los diferentes perfiles intelectuales de los estudiantes, así como su espectro particular de inteligencias. Tras su implementación, se puede afirmar que abordar las actividades desde una metodología basada en la Teoría de las IM ha favorecido la adquisición de los contenidos referentes al centro de interés, el desayuno, facilitando así el aprendizaje del vocabulario y las estructuras gramaticales, tales como *`do you like...?´*, *`yes, I do´* y *`no, I don´t´*.

En este sentido, la propuesta ha mejorado los resultados del alumnado en competencia lingüística en lengua inglesa, especialmente en aquellos estudiantes cuyo rendimiento suele ser

bajo en dicha materia. Por este motivo, independientemente de la puntuación obtenida por ciertos alumnos y alumnas, se considera que todo el grupo de iguales ha progresado vertiginosamente a lo largo de las seis sesiones, produciendo asombrosos resultados al finalizar la intervención.

Para concluir, además de optimizar las habilidades de los estudiantes en comunicación lingüística, esta propuesta también ha repercutido favorablemente en la motivación y predisposición del alumnado hacia el aprendizaje del inglés. De manera generalizada, el grupo ha mostrado gran interés hacia las actividades planteadas y la variedad de recursos utilizados, lo que se traduce en un alto nivel de participación durante las sesiones.

4. CONCLUSIÓN

El presente Trabajo de Fin de Grado nace con el objetivo de proponer una propuesta educativa que dé respuesta a la baja competencia lingüística en lengua extranjera advertida en los estudiantes españoles. En base a esta realidad, resulta imprescindible idear soluciones que permitan enfocar el aprendizaje de idiomas de una forma más eficaz y efectiva, reformulando así la validez de los métodos y técnicas tradicionales asociados a la enseñanza de una lengua extranjera. Por esta razón, se esboza una investigación-acción que parte de una de las más recientes e innovadoras teorías que ha demostrado sus profundas implicaciones en el panorama educativo: la teoría de las Inteligencias Múltiples.

Impulsada por Howard Gardner en el año 1983, esta teoría reconoce la pluralidad de capacidades, habilidades, destrezas, aptitudes y talentos del ser humano al sugerir la existencia de múltiples inteligencias. A través de este proyecto, se ha presentado una aproximación teórica sobre esta visión pluralista de la mente que promueve Gardner, así como sus profundas implicaciones educativas. La realización de este análisis ha sido fundamental para comprender la importancia que tiene reconocer las diferencias interindividuales de los estudiantes en el aula, con el fin de diseñar propuestas educativas que se ajusten adecuadamente a los perfiles intelectuales de todos los alumnos y alumnas.

De este modo, el marco teórico sienta las bases de esta investigación y, por consiguiente, de la propuesta de intervención que surge a raíz de la misma. Partiendo de la Teoría de las IM y su filosofía de una educación centrada en el individuo, se ha diseñado una propuesta de actividades que promueve la enseñanza del inglés como segunda lengua a través de una metodología que abraza

las diferencias del alumnado y las incorpora en el diseño y planificación de la enseñanza, planteando así diversas vías de acceso al contenido de acuerdo con la gama de inteligencias propuestas por Gardner.

La propuesta de actividades se pone en práctica en una de las etapas del sistema educativo que se caracteriza principalmente por su carácter práctico, manipulativo, vivencial, flexible y lúdico: la Educación Infantil. Ello ha posibilitado comprobar los beneficios que la Teoría de las IM otorga al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa y, por ende, lograr el cumplimiento de los objetivos formulados al comienzo de la investigación.

La implementación de la propuesta ha resultado ser una experiencia altamente gratificante y enriquecedora, puesto que no solo ha permitido observar la rápida evolución de todos y cada uno de los estudiantes en el transcurso de las sesiones, sino también el índice de motivación y participación de los mismos. Ante el planteamiento de cada actividad, los alumnos y alumnas se mostraban receptivos y manifestaban su entusiasmo e interés por intervenir, ya que, según sus comentarios, asociaban la actividad como un juego.

En resumidas palabras, este TFG sugiere una posible línea de investigación orientada al análisis a largo plazo de los beneficios derivados de la aplicación práctica de la Teoría de las IM en cuanto a la adquisición de los contenidos presentados en la lengua inglesa, arrojando luz sobre el tipo de actividades, técnicas y recursos que mejor favorecen el desarrollo de las diferentes inteligencias en el aula de inglés. Asimismo, apelar a la idea de una educación personalizada y a las distintas inteligencias para llevar a cabo la enseñanza del inglés desde los primeros niveles del sistema educativo, se plantea como la solución más eficaz para responder a las demandas, las necesidades y los retos de la educación del siglo XXI; una educación que ambiciona la mejora de la competencia lingüística en lengua extranjera.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrián, T. (2018). Plasticidad cerebral (o neuroplasticidad) ¿qué es?. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://psicologiaymente.net/neurociencias/plasticidad-cerebral-neuroplasticidad>
- Álvarez, C. (2011). Las inteligencias múltiples de Gardner en la enseñanza del inglés. *Revista Arista Digital*, 6 (15), 167-172. Recuperado de http://www.afapna.es/web/aristadigital/archivos_revista/2011_marzo_15.pdf
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Arnold, J., Fonseca, M. C. (2004). Multiple intelligence theory and foreign language learning: a brain-based perspective. *International Journal of English Studies*, 4 (1), 119-136. Recuperado de <https://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/2172/1/919582.pdf>
- Castillero, O. (2018). Las teorías de la inteligencia humana. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://psicologiaymente.net/inteligencia/teorias-inteligencia-humana>
- DECRETO 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC, (2008). Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2008/163/002.html>
- Del Pozo, M. (2011). *Inteligencias múltiples en acción*. Barcelona: Tekman Books.
- García Nieto, María Teresa. *La dimensión comunicativa de las inteligencias múltiples*. CIC Cuadernos de Información y Comunicación 14 (2009): 141-157.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura económica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Gardner, H. (2003). *Multiple Intelligences After Twenty Years*. Recuperado de <http://www.kvccdocs.com/FYE125/lesson-resources/Gardiner-MI-Article.pdf>

Guillermo Ureña, M. C. (2014). *Enseñar inglés desde las inteligencias múltiples: una opción para mejorar la competencia lingüística*. (Trabajo de fin de grado). Recuperado de <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3456/guillermo-ure%C3%B1a.pdf?sequence=1>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 1 a 64. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

Psicología y mente. (2018). Psicología. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://psicologiaymente.net/psicologia>

Molero, C., Saiz, E., y Esteban, C. (1998). Revisión histórica del concepto de inteligencia: una aproximación a la inteligencia emocional. *Revista latinoamericana de psicología*, 30 (1), 12-30.

6. ANEXOS

- **Anexo 1:** Descripción de las actividades.

PRIMERA SESIÓN					
Actividad 1: <i>Story time</i>					
Duración	Descripción	Objetivo	Inteligencia	Agrupaciones	Recursos
15 minutos	<p>A modo de introducción, se lee un cuento acompañado de diapositivas cuyo tema principal es el desayuno, concretamente, los alimentos propios de esta comida del día. En este cuento, aparece el nuevo vocabulario: <i>milk, cereals, toast, orange juice, yoghurt, butter, jam y cheese</i>.</p> <p>Al finalizar la lectura del cuento, se repasa el vocabulario al mismo tiempo que se le pregunta a uno o varios estudiantes si les gustan dichos alimentos. Para ello, se debe emplear la siguiente estructura: <i>Do you like...?</i> Ante esta pregunta, el alumnado ha de responder de forma afirmativa (<i>yes</i>) o negativa (<i>no</i>).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el mensaje global del cuento. - Relacionar el nuevo vocabulario con su correspondiente imagen. - Comprender el sentido global de la estructura gramatical abordada. - Responder de forma afirmativa o negativa a preguntas cerradas, pronunciando correctamente <i>yes</i> o <i>no</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - I. Lingüística - I. Visual-espacial 	Gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Cuento - Diapositivas
Actividad 2: <i>Are you hungry?</i>					
Duración	Descripción	Objetivo	Inteligencia	Agrupaciones	Recursos
10 minutos	<p>Teniendo en cuenta que esta sesión tiene lugar al final del día, antes de que el alumnado se vaya a casa o al comedor escolar, se lleva a cabo una pequeña actividad en la que se pregunta a los niños y niñas: <i>are you hungry?</i> Esta dinámica se realiza a través de una marioneta, <i>Cheeky Monkey</i>, un personaje con el que están familiarizados.</p> <p>De forma complementaria, se reproduce el vídeo de la canción que ya han trabajado anteriormente en otras unidades, titulada: <i>are you hungry?</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el significado de sencillos mensajes orales. - Responder de forma afirmativa o negativa a preguntas cerradas, pronunciando correctamente <i>yes</i> o <i>no</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - I. Lingüística - I. Musical - I. Visual-espacial 	Gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Marioneta - Canción

SEGUNDA SESIÓN

Actividad 1: Song

Duración	Descripción	Objetivo	Inteligencia	Agrupaciones	Recursos
10 minutos	<p>Se presenta una canción sobre el tema y su correspondiente vídeo, que abordan tanto el vocabulario de los alimentos, como la estructura gramatical que se pretende enseñar.</p> <p>El objetivo de esta actividad radica en repetir dos o tres veces la canción para facilitar su aprendizaje. En un primer momento, los alumnos y alumnas simplemente han de escuchar atentamente la letra de la canción.</p> <p>Al tratarse de una canción bastante repetitiva y asequible para su edad, en las siguientes reproducciones se pretende ir más allá, incitando al alumnado a cantar la canción. Incluso, en algunas ocasiones se puede detener el vídeo y dejar que sean los estudiantes los que respondan a la pregunta formulada en la canción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Comprender el sentido global de la estructura gramatical abordada. - Adquirir el nuevo vocabulario. - Escuchar y reproducir la correcta pronunciación del vocabulario relacionado con la comida. 	<ul style="list-style-type: none"> - I. Lingüística - I. Musical - I. Visual-espacial 	Gran grupo	- Canción

Actividad 2: Game time

Duración	Descripción	Objetivo	Inteligencia	Agrupaciones	Recursos
15 minutos	<p>Dado que la canción trabaja la estructura <i>Do you like...?</i> Y su correspondiente respuesta: <i>Yes, I do</i> y <i>No, I don't</i>; se divide al alumnado en dos grupos heterogéneos: un grupo será el encargado de formular la pregunta y el otro de responder.</p> <p>El primer grupo planteará la pregunta en base a la tarjeta del alimento que muestre el docente; mientras que el segundo grupo responderá de forma afirmativa o negativa, dependiendo de la paleta que se enseñe. Si se enseña una paleta verde con un dedo pulgar hacia, deben responder afirmativamente; y si se</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar el nuevo vocabulario y las estructuras gramaticales <i>Do you like...?</i>, <i>yes, I do</i> y <i>No, I don't</i>. - Identificar los alimentos a través de imágenes, pronunciando correctamente la palabra asociada. 	<ul style="list-style-type: none"> - I. Lingüística - I. Visual-espacial - I. Interpersonal 	Grupos heterogéneos	<ul style="list-style-type: none"> - Canción - Tarjetas - Paletas

	<p>muestra una paleta de color rojo con un dedo pulgar hacia abajo, deben responder de forma negativa.</p> <p>Este juego consiste en recrear el diálogo de la canción, otorgándole a cada grupo una función: preguntar o responder. Estas funciones se deben invertir, para que así los dos grupos tengan la misma oportunidad de practicar la estructura gramatical.</p>				
--	---	--	--	--	--

TERCERA SESIÓN

Actividad 1: *Hot or cold*

Duración	Descripción	Objetivo	Inteligencia	Agrupaciones	Recursos
15-20 minutos	<p>Previamente, se deben esconder en diferentes lugares del aula unas tarjetas con imágenes del nuevo vocabulario.</p> <p>Una vez se encuentren ocultas las tarjetas, se insta al alumnado a buscarlas por el espacio. Cada vez que encuentren una tarjeta, se preguntará por el nombre del alimento que aparece en ella y si les gusta dicho alimento. Así, se repite el mismo procedimiento hasta que hayan aparecido todas las tarjetas.</p> <p>Con el fin de facilitar la tarea, se irán dando indicaciones, diciendo caliente (<i>hot</i>) o frío (<i>cold</i>), dependiendo de si se encuentran lejos o cerca del lugar donde han sido escondidos los alimentos: caliente en el caso de que estén situados cerca y frío si están lejos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar el nuevo vocabulario y la estructura gramatical <i>yes, I do</i> y <i>no, I don't</i>. - Identificar los alimentos a través de imágenes, pronunciando correctamente la palabra asociada. - Emplear el movimiento y el juego como medio para motivar hacia el aprendizaje del nuevo vocabulario. 	<ul style="list-style-type: none"> - I. Lingüística - I. Visual-espacial - I. Kinestésica-corporal 	Gran grupo	- Tarjetas

Actividad 2: Flashcard up!					
Duración	Descripción	Objetivo	Inteligencia	Agrupaciones	Recursos
10 minutos	<p>Se reparte entre el alumnado todas las tarjetas de los alimentos y se explica que, a continuación, se va a reproducir la canción trabajada en la sesión anterior. Cuando escuchen la palabra que se corresponde a su 'flashcard', deben levantarla.</p> <p>Dado que la canción no incorpora todas las palabras del vocabulario, se proponen la siguiente alternativa: primero el docente nombra las palabras y luego se selecciona a varios estudiantes y se les pide que sean ellos los que mencionen los alimentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar auditivamente el vocabulario y relacionar la palabra escuchada con la imagen correcta, realizando la acción oportuna. - Pronunciar correctamente el nuevo vocabulario. 	<ul style="list-style-type: none"> - I. Lingüística - I. Visual-espacial - I. Musical - I. Kinestésica-corporal 	Gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Canción - Tarjetas

CUARTA SESIÓN

Actividad 1: The Magic box					
Duración	Descripción	Objetivo	Inteligencia	Agrupaciones	Recursos
10 minutos	<p>Con el fin de suscitar curiosidad y despertar el interés de los niños y niñas, se muestra "la caja mágica", en cuyo interior se encuentran los alimentos trabajados en la unidad. No se trata de juguetes, sino de los productos reales.</p> <p>Se mueve la caja, haciéndola sonar, para que los niños y niñas descubran que dentro de esa caja hay algo oculto. Seguidamente, se pide a tantos alumnos/as como productos hay dentro de la caja que introduzcan la mano dentro de la misma y extraigan un solo producto. A posteriori, se preguntará por el nombre del alimento extraído y si les gusta o no dicho producto. Así, uno por uno, se irán sacando los alimentos de la caja, siguiendo el mismo procedimiento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los alimentos. - Pronunciar correctamente el nuevo vocabulario. - Practicar la estructura gramatical <i>yes, I do</i> y <i>No, I don't</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - I. Lingüística - I. Visual-espacial 	Gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Caja mágica - Alimentos

Actividad 2: Simon says...					
Duración	Descripción	Objetivo	Inteligencia	Agrupaciones	Recursos
15 minutos	<p>Se traslada al alumnado al patio del recreo, donde encontrarán las tarjetas de los alimentos colocadas en las paredes.</p> <p>Antes de comenzar, se divide a los estudiantes en cuatro o cinco equipos, según los grupos de trabajo del aula, designándole un color a cada uno. La actividad se basa en el conocido juego “Simón dice”. De este modo el docente dirige las acciones que debe realizar el alumnado, asumiendo así el rol de Simón. Cuando los niños y niñas escuchen la consigna, deben ejecutar la acción.</p> <p>Estas acciones se centrarán en buscar, en grupo, el lugar donde se encuentra la tarjeta del alimento que diga el profesor/a. En este sentido, cada grupo recibirá la misma orden, pero variando el alimento. Por ejemplo, se dice: “<i>green team, go to the milk!</i>” y los integrantes de dicho grupo deben buscar la tarjeta con la imagen de la leche y correr hasta ella.</p> <p>Con el fin de facilitar la comprensión del juego, primero se llevará a cabo una demostración.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar auditivamente el vocabulario y relacionar la palabra escuchada con la imagen correcta, realizando la acción oportuna. 	<ul style="list-style-type: none"> - I. Lingüística - I. Visual-espacial - I. Kinestésica-corporal 	Grupos base	<ul style="list-style-type: none"> - Tarjetas - Pegatinas de colores para cada uno de los grupos

QUINTA SESIÓN

Actividad 1: Let's play online games!					
Duración	Descripción	Objetivo	Inteligencia	Agrupaciones	Recursos
20 minutos	<p>Esta actividad consiste en proyectar en la pizarra digital una página web en la que los alumnos y alumnas podrán encontrar una serie de juegos. Estos juegos abordan el contenido trabajado en las cuatro sesiones anteriores a través de pequeñas actividades como: relacionar mosaicos (<i>memory</i>), relacionar columnas de imágenes con grabaciones de sonido y, ante un mural, redondear el nuevo vocabulario en base a las instrucciones del docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar auditivamente el vocabulario y relacionar la palabra escuchada con la imagen correcta. - Identificar los alimentos. - Comprender sencillos mensajes orales e instrucciones, actuando en consecuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - I. Lingüística - I. Visual-espacial 	Gran grupo	<ul style="list-style-type: none"> - Dirección de la página web

SEXTA SESIÓN

Actividad 1: *Shopping list*

Duración	Descripción	Objetivo	Inteligencia	Agrupaciones	Recursos
10-15 minutos	<p>Antes de comenzar la actividad, se divide al alumnado por parejas. A continuación, se explica que van a elaborar una lista de la compra con el fin de preparar un desayuno.</p> <p>Se reparte a cada pareja una ficha y una colección de recortes con las imágenes de los alimentos trabajados en las anteriores sesiones. Con el objetivo de elaborar la lista de la compra, deben pegar en la ficha dos alimentos para crear un desayuno.</p> <p>En el proceso, el docente preguntará a los grupos qué alimentos han escogido.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar los alimentos. - Comprender sencillos mensajes orales e instrucciones, actuando en consecuencia. 	<ul style="list-style-type: none"> - I. Lingüística - I. Visual-espacial - I. Interpersonal 	Parejas	<ul style="list-style-type: none"> - Recortes de los alimentos - Ficha para la lista de la compra - Pegamento

Actividad 2: *Role-play*

Duración	Descripción	Objetivo	Inteligencia	Agrupaciones	Recursos
20 minutos	<p>Una vez elaborada la lista de la compra, el alumnado se traslada a otra clase en la que se encuentra recreada una pequeña ventita. En ella tienen a su disposición los alimentos abordados en esta situación de aprendizaje, así como otro tipo de productos.</p> <p>La actividad consiste en llevar a cabo un <i>role-play</i> en el que los alumnos y alumnas asuman el papel de compradores y vendedores, teniendo en cuenta las parejas previamente formadas. De este modo, un miembro de la pareja se convierte en el comprador, quien es el encargado de buscar en la ventita los productos que conforman su lista de la compra e introducirlos dentro de una cesta; mientras que el otro estudiante, que actúa como vendedores, debe preguntar a su pareja si le gustan dichos alimentos, utilizando así la estructura gramatical trabajada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Practicar el nuevo vocabulario y las estructuras gramaticales <i>Do you like...?, yes, I do</i> y <i>No, I don't</i>; con buena pronunciación y entonación. - Identificar los alimentos. - Comprender el significado de sencillos mensajes orales. - Asumir el rol de compradores y vendedores, desempeñando su correspondiente función. 	<ul style="list-style-type: none"> - I. Lingüística - I. Visual-espacial - I. Interpersonal 	<ul style="list-style-type: none"> - Parejas - Grupos heterogéneos 	<ul style="list-style-type: none"> - Alimentos para crear la ventita - Cesta de la compra - Delantal - Dinero de juguete

	<p>Cuando el comprador haya terminado su compra, se invierten los roles, de tal forma que el que en un principio fue comprador se convierte en vendedor; y el vendedor pasa a ser comprador.</p> <p>Para que el alumnado comprenda mejor el objetivo de la tarea, resulta preciso realizar una demostración antes de dar comienzo a la actividad. En este sentido, también resulta esencial dotar al alumnado de determinados recursos que le ayude a desempeñar su papel, por ello a los vendedores se les entrega un delantal y a los compradores una cesta de la compra y dinero para pagar los productos al final de la interpretación.</p>				
--	---	--	--	--	--

- **Anexo 2:** Materiales empleados en las sesiones.

- **Primera sesión, primera actividad: cuento.**

Mommy: Sussy, Sussy! Good morning! Wake up!

Sussy: No, mommy. Five more minutes, please.

Mommy: No, Sussy. It's late. Wake up and get dressed!

Sussy: Okey (sad).

Sussy: Good morning, mommy!

Mommy: Are you hungry?

Sussy: Yes, I'm very very hungry.

Mommy: Let's have breakfast. Here you have some milk with cereals.

Sussy: Mmm...No, mommy, I don't like milk with cereals.

Mommy: Oh, no. Do you like orange juice?

Sussy: Yes, I do.

Mommy: *Do you like toasts?*

Sussy: *Yes, I do. Yummy!*

Mommy: *Do you like butter on your toast?*

Sussy: *Yes, I do. I really like butter. Mmm...Delicious.*

Mommy: *And do you like jam on your toast?*

Sussy: *Jam? No, I don't.*

Sussy: *Oh, mommy, I'm full. I can't eat more.*

Mommy: *Okey. Go and brush your teeth.*

Sussy: *Up and down. Up and down. Up and down.*

Mommy: *Let's go to school, Sussy. It's late.*

Sussy: *(Scared face) Where is my school bag? Where is my school bag? Oh, here it is.*

Mommy: *Don't forget the yoghurt!*

Sussy: *Mmm...I like yoghurt.*

Sussy: *Bye Bye, mommy. I go to school. See you later.*

- **Primera sesión, primera actividad: diapositivas del cuento.**

Calameo. (2018). Breakfast time. Recuperado de <https://es.calameo.com/read/001244348be74902423d4>

- **Primera sesión, segunda actividad: canción.**

YouTube. (2018). Are You Hungry? | Kinds Songs | Super Simple Songs. [online]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ddDN30evKPc>

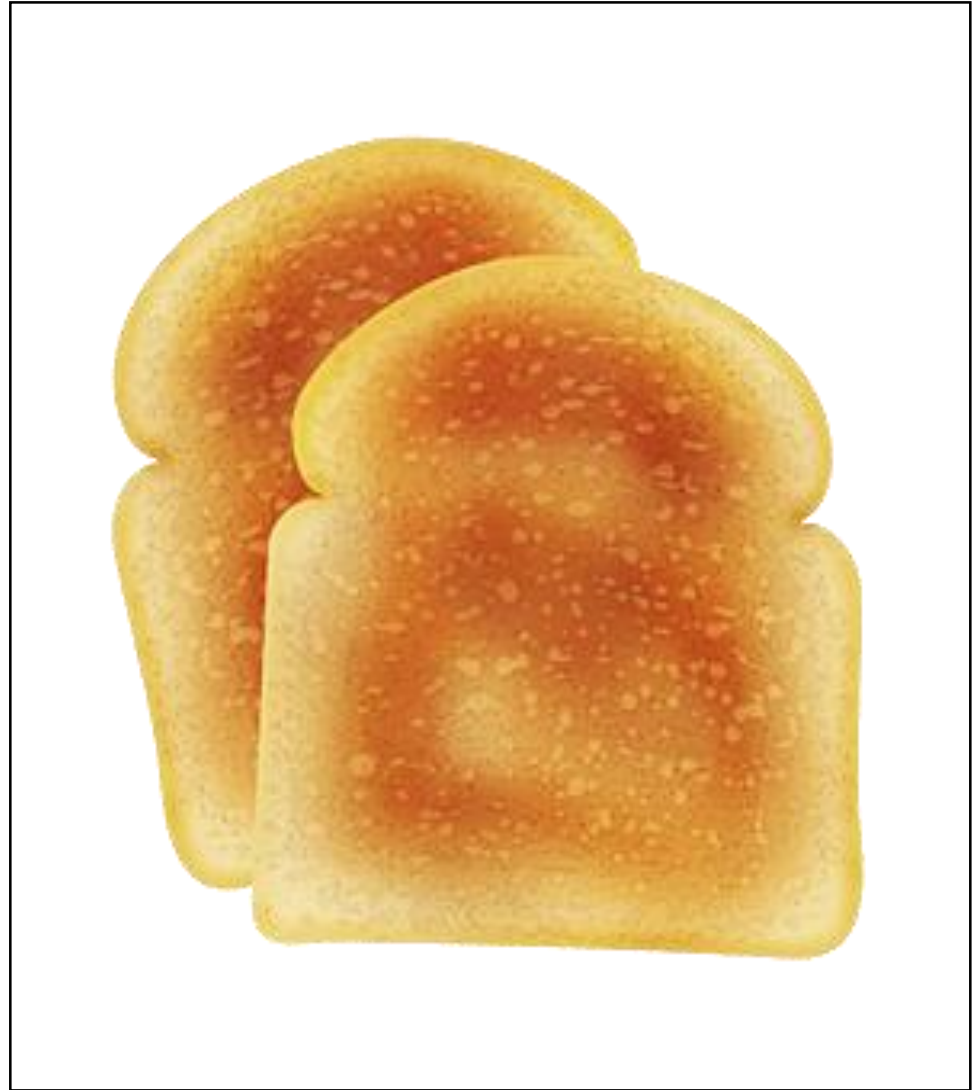
- **Segunda sesión, primera actividad: canción.**

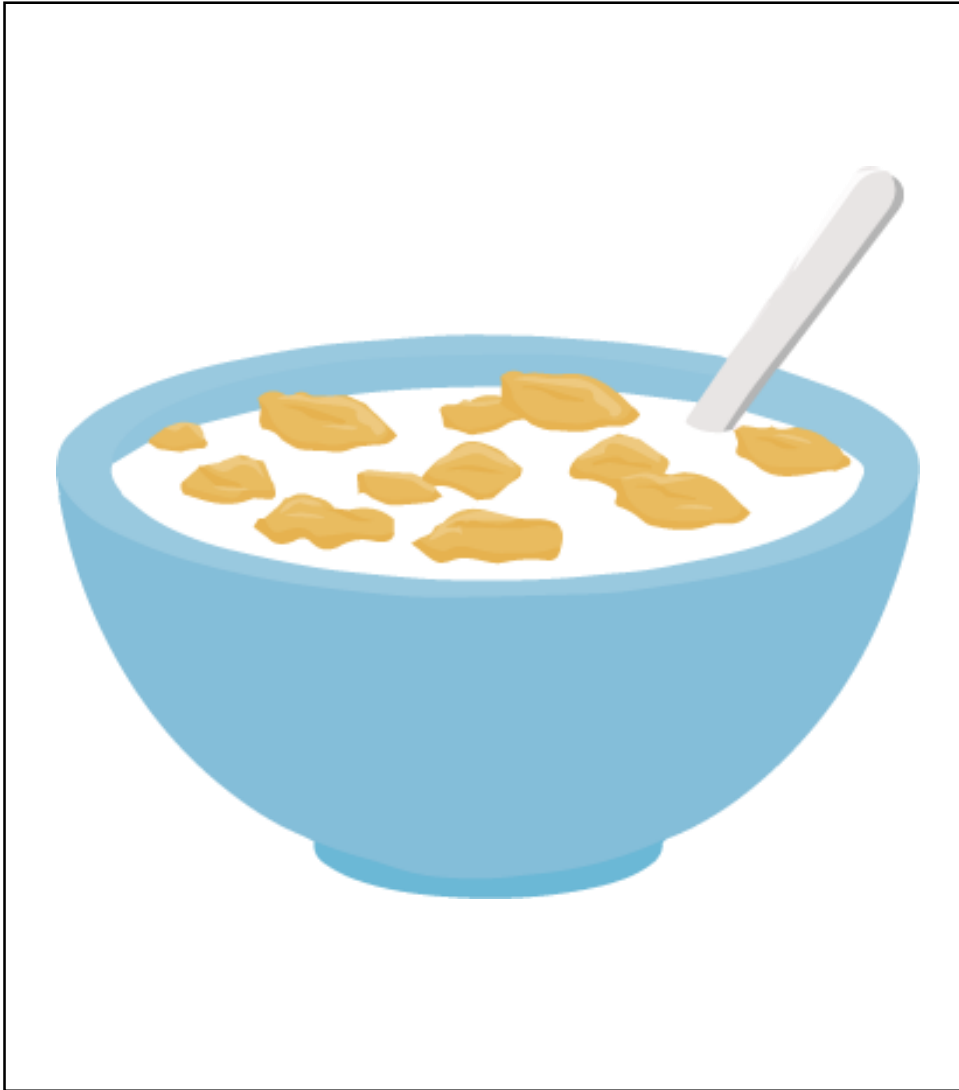
YouTube. (2018). Do You Like Spaghetti Yogurt? | Super Simple Songs. [online]. Recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=ykTR0uFGwE0>

- **Segunda sesión, segunda actividad: paletas.**

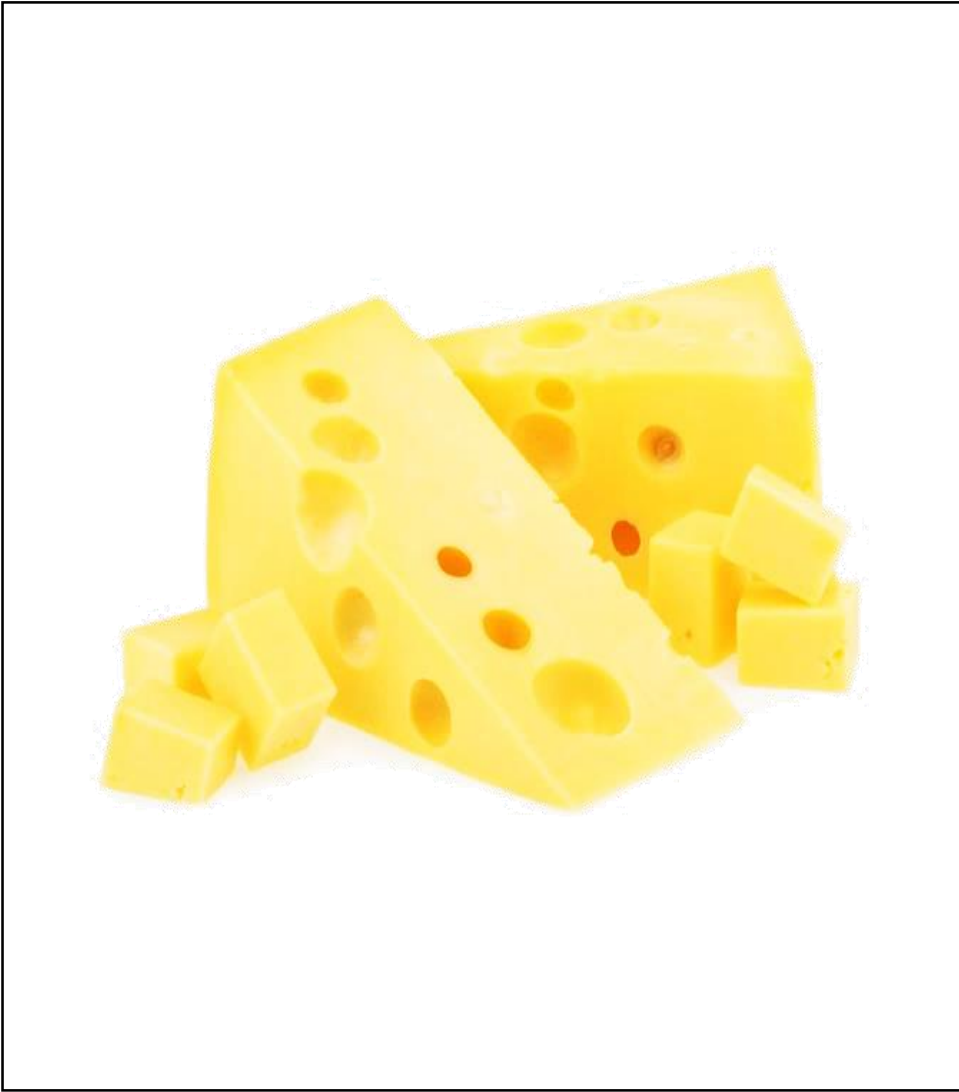


- *Flashcards.*









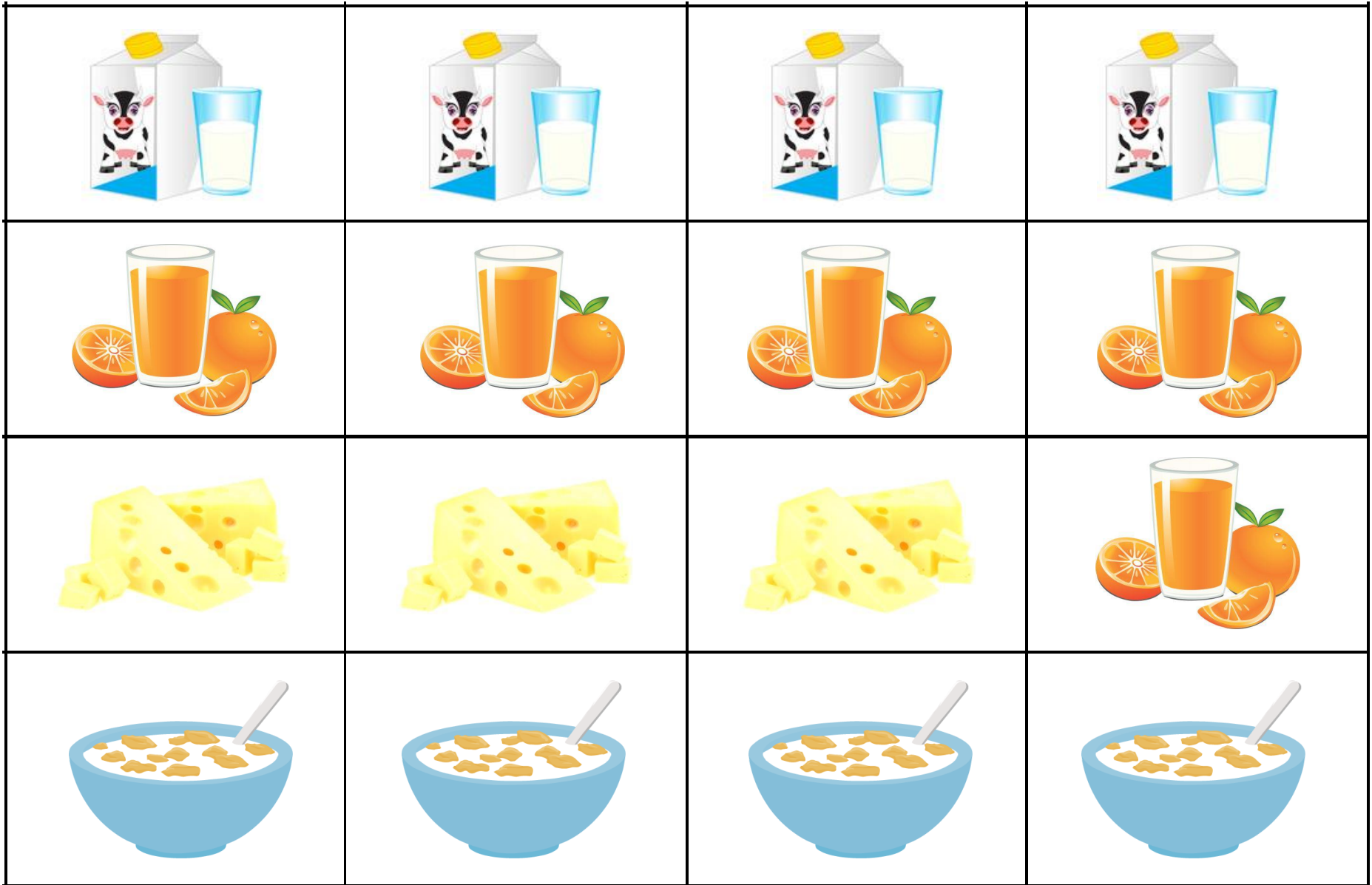
- **Quinta sesión: dirección de la página web.**

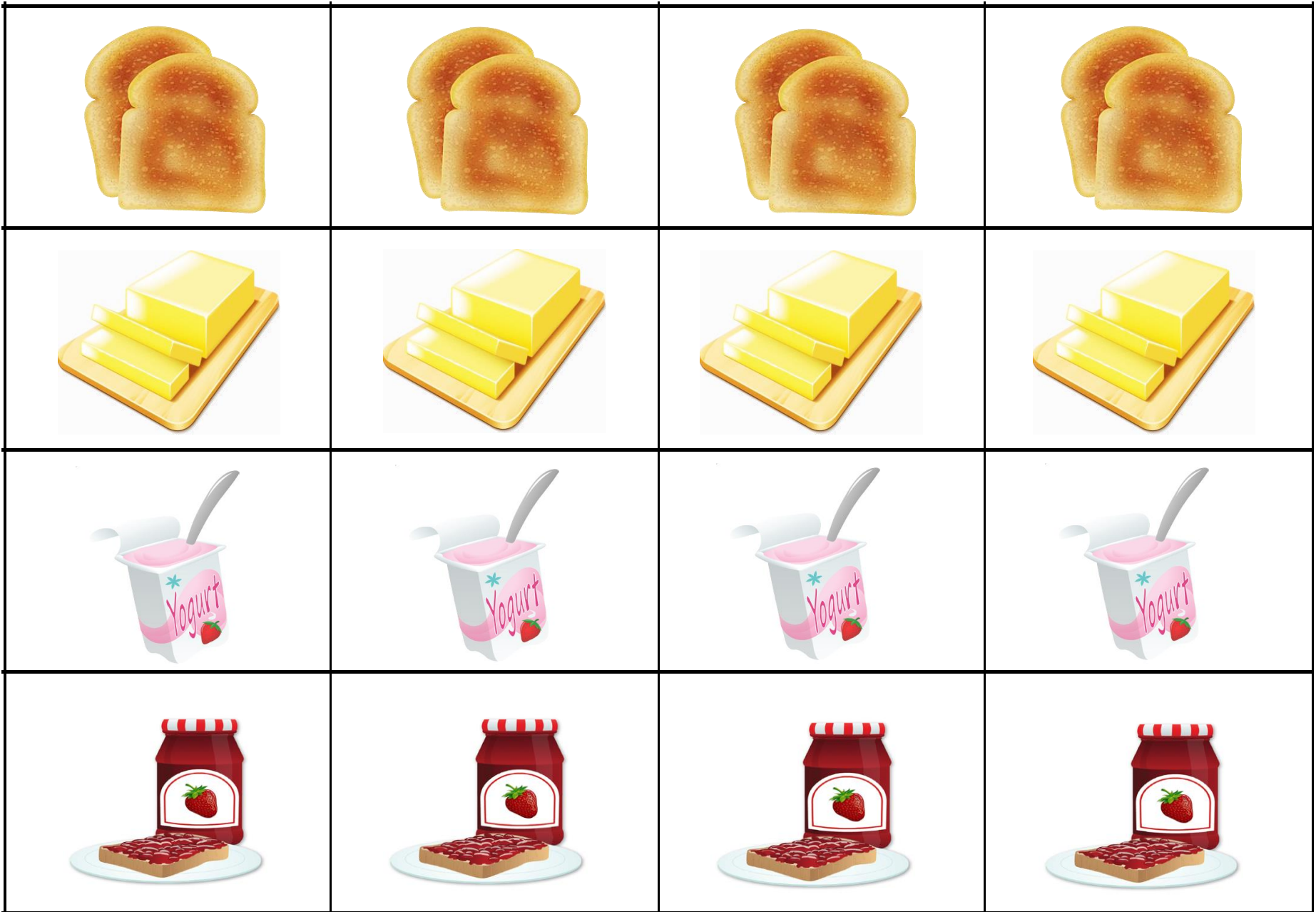
Wix. (2018). Food. Recuperado de <https://vanesahernande6.wixsite.com/food>

- **Sexta sesión, segunda actividad: ficha de la lista de la compra.**



- Sexta sesión, segunda actividad: recortes de los alimentos.





- **Anexo 3:** Hoja de registro.

	Alu. 1	Alu. 2	Alu. 3	Alu. 4	Alu. 5	Alu. 6	Alu. 7	Alu. 8	Alu. 9	Alu. 10
1.1 Comprende el mensaje global del cuento	4	2	2	2	3	3	2	3	3	3
1.1 Comprende el sentido global de la estructura gramatical	4	2	2	3	3	3	2	4	4	3
1.1 Responde de forma afirmativa o negativa a preguntas cerradas	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3
1.2 Comprende el significado de sencillos mensajes orales	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4
1.2 Responde de forma afirmativa o negativa a preguntas cerradas	4	3	4	4	3	4	4	3	3	4
2.1 Comprende el significado de sencillos mensajes orales	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
2.1 Escucha y reproduce la correcta pronunciación del vocabulario	4	2	2	2	2	2	2	3	3	3
2.2 Identifica los alimentos a través de las imágenes	3	2	3	3	2	2	2	3	3	3
2.2 Relaciona la imagen de la paleta con la estructura pertinente	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3
2.2 Pronuncia correctamente la estructura gramatical	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3
3.1 Identifica los alimentos a través de las imágenes	4	2	3	3	2	3	3	4	3	3
3.1 Pronuncia correctamente la estructura gramatical	4	3	3	3	2	3	2	3	3	3
3.2 Relaciona la palabra escuchada con la imagen	4	2	4	3	3	3	3	4	3	4
4.1 Identifica los alimentos a través de objetos	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3
4.1 Pronuncia correctamente el vocabulario	4	2	3	3	3	3	2	3	3	3
4.1 Pronuncia correctamente la estructura gramatical	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3
4.2 Relaciona la palabra escuchada con la imagen	4	2	4	3	3	3	3	4	4	3
5.1 Identifica los alimentos a través de las imágenes	4	2	4	4	3	3	4	4	4	4
5.1 Discrimina auditivamente el vocabulario	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4
5.1 Relaciona la palabra escuchada con la imagen	4	2	4	4	3	4	4	4	4	4
5.1 Comprende sencillas instrucciones actuando en consecuencia	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4
5.1 Pronuncia correctamente la estructura gramatical	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3
6.1 Comprende sencillas instrucciones actuando en consecuencia	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4
6.1 Identifica los alimentos a través de imágenes u objetos	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4
6.2 Pronuncia correctamente el vocabulario	4	3	4	4	3	3	3	4	4	3
6.2 Pronuncia correctamente la estructura gramatical	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3
6.2 Identifica los alimentos a través de imágenes u objetos	4	3	4	4	3	3	4	4	4	4
6.2 Comprende el significado de sencillos mensajes orales	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Legenda

- Comprensión oral
- Producción oral
- Actitudes observables

Puntuación

1. Comete muchos errores
2. Comete errores
3. Comete pocos errores
4. No comete errores

Cada ítem de esta hoja de registro dispone de un código que señala la sesión, y la actividad a la que pertenece.

Ejemplo: *1.1* significa sesión 1, actividad 1.

	Alu. 11	Alu. 12	Alu. 13	Alu. 14	Alu. 15	Alu. 16	Alu. 17	Alu. 18	Alu. 19	Alu. 20	Alu. 21	Alu. 22	Alu. 23	Alu. 24	Alu. 25
1.1 Comprende el mensaje global del cuento	2	2	4	2	2	2	1	2	2	3	3	3	2	2	3
1.1 Comprende el sentido global de la estructura gramatical	3	3	4	3	3	2	1	2	1	3	3	4	2	1	2
1.1 Responde de forma afirmativa o negativa a preguntas cerradas	3	3	4	3	3	3	2	3	1	3	3	4	2	2	3
1.2 Comprende el significado de sencillos mensajes orales	3	4	4	2	4	4	2	3	1	4	4	4	3	1	3
1.2 Responde de forma afirmativa o negativa a preguntas cerradas	3	4	4	2	4	4	2	3	1	4	4	4	4	1	3
2.1 Comprende el significado de sencillos mensajes orales	2	3	4	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3
2.1 Escucha y reproduce la correcta pronunciación del vocabulario	2	3	4	2	3	3	2	2	2	3	3	3	2	1	3
2.2 Identifica los alimentos a través de las imágenes	2	3	3	2	2	3	2	2	1	2	3	2	2	2	2
2.2 Relaciona la imagen de la paleta con la estructura pertinente	3	3	3	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	2
2.2 Pronuncia correctamente la estructura gramatical	2	3	3	2	2	3	2	2	1	3	3	3	2	1	2
3.1 Identifica los alimentos a través de las imágenes	3	3	4	2	3	3	2	3	2	3	4	3	3	2	4
3.1 Pronuncia correctamente la estructura gramatical	1	2	4	2	3	3	2	2	1	2	4	3	2	2	3
3.2 Relaciona la palabra escuchada con la imagen	3	3	4	3	4	3	3	3	2	3	4	4	3	2	4
4.1 Identifica los alimentos a través de objetos	2	3	4	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3
4.1 Pronuncia correctamente el vocabulario	2	2	4	2	2	3	2	3	2	2	3	3	2	2	3
4.1 Pronuncia correctamente la estructura gramatical	2	3	4	2	3	3	2	3	2	3	4	3	2	2	3
4.2 Relaciona la palabra escuchada con la imagen	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	4	3	3	4
5.1 Identifica los alimentos a través de las imágenes	3	4	4	3	4	4	3	4	2	4	4	3	3	2	4
5.1 Discrimina auditivamente el vocabulario	3	4	4	3	4	4	3	4	2	4	4	3	3	2	4
5.1 Relaciona la palabra escuchada con la imagen	3	4	4	2	4	4	3	4	2	4	4	3	3	3	4
5.1 Comprende sencillas instrucciones actuando en consecuencia	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
5.1 Pronuncia correctamente la estructura gramatical	2	3	4	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	2	3
6.1 Comprende sencillas instrucciones actuando en consecuencia	3	4	4	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4
6.1 Identifica los alimentos a través de imágenes u objetos	3	3	4	3	4	4	3	4	2	3	4	4	3	2	4
6.2 Pronuncia correctamente el vocabulario	2	3	4	2	3	4	2	3	2	3	4	4	3	2	4
6.2 Pronuncia correctamente la estructura gramatical	3	3	4	3	3	4	3	3	3	3	4	3	3	3	3
6.2 Identifica los alimentos a través de imágenes u objetos	3	3	4	3	3	4	3	4	3	3	4	4	3	3	4
6.2 Comprende el significado de sencillos mensajes orales	3	4	4	4	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4

- **Anexo 4:** Tabla para calcular la media en comprensión oral y producción oral por actividad.

			Alu. 1	Alu. 2	Alu. 3	Alu. 4	Alu. 5	Alu. 6	Alu. 7	Alu. 8	Alu. 9	Alu. 10	Alu. 11	Alu. 12	Alu. 13	
1ª Sesión	Actividad 1	Comprensión oral	4	2	2	2,5	3	3	2	3,5	3,5	3	2,5	2,5	4	
		Producción oral	4	3	3	3	3	3	3	4	4	3	3	3	3	4
	Actividad 2	Comprensión oral	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4
		Producción oral	4	3	4	4	3	4	4	4	3	3	4	3	4	4
2ª Sesión	Actividad 1	Comprensión oral	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	
		Producción oral	4	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	3	4	
	Actividad 2	Comprensión oral	3	2,5	3	3	2,5	2	2,5	3	3	3	2,5	3	3	
		Producción oral	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	3	3	
3ª Sesión	Actividad 1	Comprensión oral	4	2	3	3	2	3	3	4	3	3	3	3	4	
		Producción oral	4	3	3	3	2	3	2	3	3	3	1	2	4	
	Actividad 2	Comprensión oral	4	2	4	3	3	3	3	4	3	4	3	3	4	
4ª Sesión	Actividad 1	Comprensión oral	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	
		Producción oral	4	2,5	3	3	3	3	2,5	2,5	3,5	3	2	2,5	4	
	Actividad 2	Comprensión oral	4	2	4	3	3	3	3	4	4	3	3	3	4	
5ª Sesión	Actividad 1	Comprensión oral	4	2,5	4	4	3,25	3,75	4	4	3,75	4	3,25	4	4	
		Producción oral	4	2	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	4	
6ª Sesión	Actividad 1	Comprensión oral	4	3	4	4	3	4	4	4	4	4	3	4	4	
		Producción oral	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	
	Actividad 2	Comprensión oral	4	3	4	4	3	3	3	4	4	4	3	3	4	
		Producción oral	4	3,25	3,75	3,75	3,25	3,25	3,5	4	4	3,5	2,75	3,25	4	

			Alu. 14	Alu. 15	Alu. 16	Alu. 17	Alu. 18	Alu. 19	Alu. 20	Alu. 21	Alu. 22	Alu. 23	Alu. 24	Alu. 25	
1ª Sesión	Actividad 1	Comprensión oral	2,5	2,5	2	1	2	1,5	3	3	3,5	2	1,5	2,5	
		Producción oral	3	3	3	2	3	1	3	3	4	2	2	3	
	Actividad 2	Comprensión oral	2	4	4	2	3	1	4	4	4	4	4	1	3
		Producción oral	2	4	4	2	3	1	4	4	4	4	4	1	3
2ª Sesión	Actividad 1	Comprensión oral	3	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	
		Producción oral	2	3	3	2	2	2	3	3	3	3	2	1	3
	Actividad 2	Comprensión oral	2	2,5	3	2	2,5	1,5	2,5	3	2,5	2,5	2,5	2	2
		Producción oral	2	2	3	2	2	1	3	3	3	3	2	1	2
3ª Sesión	Actividad 1	Comprensión oral	2	3	3	2	3	2	3	4	3	3	2	4	
		Producción oral	2	3	3	2	2	1	2	4	3	2	2	3	
	Actividad 2	Comprensión oral	3	4	3	3	3	2	3	4	4	4	3	2	4
4ª Sesión	Actividad 1	Comprensión oral	2	3	3	2	3	2	3	3	3	3	2	3	
		Producción oral	2	2,5	3	2	3	2	2,5	3,5	3	3	2	2	3
	Actividad 2	Comprensión oral	3	3	4	3	3	3	3	3	4	4	3	3	4
5ª Sesión	Actividad 1	Comprensión oral	3	4	4	3,25	4	2,5	4	4	4	3,25	3,25	2,75	4
		Producción oral	2	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	2	3
6ª Sesión	Actividad 1	Comprensión oral	3	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4
		Producción oral	3	4	4	3	4	2	3	4	4	4	3	2	4
	Actividad 2	Comprensión oral	3	4	4	3	4	2	3	4	4	4	3	2	4
		Producción oral	3	3,25	4	2,75	3,5	2,75	3,25	4	4	3,75	3,25	2,75	3,75

- **Anexo 5:** Puntuaciones medias en competencia lingüística.

	Comprensión oral	Producción oral	Competencia Lingüística
Alu. 1	3,9	3,88	3,89
Alu. 2	2,54	2,75	2,64
Alu. 3	3,45	3,19	3,32
Alu. 4	3,31	3,19	3,25
Alu. 5	2,88	2,8	2,84
Alu. 6	3,15	2,91	3,03
Alu. 7	3,13	2,77	2,95
Alu. 8	3,59	3,27	3,43
Alu. 9	3,38	3,38	3,38
Alu. 10	3,45	3,27	3,36
Alu. 11	2,75	2,3	2,52
Alu. 12	3,22	2,97	3,09
Alu. 13	3,9	3,88	3,89
Alu. 14	2,59	2,33	2,46
Alu. 15	3,36	2,96	3,16
Alu. 16	3,36	3,33	3,34
Alu. 17	2,38	2,3	2,34
Alu. 18	3,13	2,83	2,98
Alu. 19	2,04	1,63	1,83
Alu. 20	3,22	2,97	3,09
Alu. 21	3,63	3,5	3,56
Alu. 22	3,47	3,41	3,44
Alu. 23	3,06	2,58	2,82
Alu. 24	2,11	1,75	1,93
Alu. 25	3,4	3,08	3,24
			Puntuación media: 3,03

Competencia lingüística del alumnado

