



**LA TEORÍA DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES
APLICADA EN EL AULA DE INGLÉS PARA MOTIVAR
AL ALUMNADO.**

ESTUDIO DE CASO DE 2º ESO

Trabajo de Fin de Máster

Nadezhda Krasimirova Stoyanova



Máster Interuniversitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria
Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas por las
Universidades de La Laguna y Las Palmas de Gran Canaria

Tutora: Juana Herrera Cubas

Curso: 2021-2022

Marzo 2022

ÍNDICE

RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN	4
1. MARCO TEÓRICO.....	6
1.1. La Teoría de las Inteligencias Múltiples	6
1.2. Las Inteligencias Múltiples.....	10
1.3. Relación entre las Inteligencias Múltiples y el Currículum Escolar	14
1.3.1. <i>Primera lengua extranjera (inglés) y las Competencias Clave</i>	18
1.4. Razones para Aplicar la Teoría de las Inteligencias Múltiples	19
1.5. Las Inteligencias Múltiples y la Motivación	22
1.6. Otras Investigaciones en torno a las Inteligencias Múltiples	24
1.7. ¿Cómo Empezar a Aplicar la Teoría?	27
2. METODOLOGÍA	30
2.1. Participantes y Contexto.....	30
2.2. Instrumentos	31
2.2.1. <i>Diario de Observación</i>	31
2.2.2. <i>Cuestionarios de Motivación</i>	31
2.2.3. <i>Test de Inteligencias Múltiples</i>	33
3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS A PARTIR DE LA OBSERVACIÓN.....	34
4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS A PARTIR DEL PRIMER CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN	35
5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS A PARTIR DEL TEST DE IM	50
6. PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	61
7. DISCUSIÓN Y RESULTADOS DEL SEGUNDO CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN	69
8. CONCLUSIONES	80
9. PROPUESTA DE MEJORA.....	82
REFERENCIAS	86
APÉNDICE.....	93
Anexo 1: Encuesta de Motivación.....	93
Anexo 2: Test de Inteligencias Múltiples.....	97
Anexo 3: El Juego de Mesa	112
Anexo 4: Diseño de Cartas	112
Anexo 5: Escape Room	113

RESUMEN

Este trabajo de investigación trata de demostrar que se puede motivar al alumnado de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) mediante la aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en el aula. Con este objetivo, se realizó un estudio de casos de dos grupos de 2º de la ESO, con 24 alumnos/as cada uno, en el centro concertado La Salle-La Laguna. Durante el estudio, que duró 7 semanas, se utilizaron diversos instrumentos tales como un test de Inteligencias Múltiples y dos cuestionarios de motivación, uno al inicio y otro al final del periodo de investigación, y se diseñó una situación de aprendizaje que atendiera a todas las inteligencias presentes en el aula. Los resultados del estudio permiten afirmar que la aplicación de la Teoría de las Inteligencias Múltiples en el aula contribuye a aumentar la motivación del alumnado.

Palabras clave: Teoría de las Inteligencias Múltiples, motivación, inglés, lengua extranjera, Educación Secundaria Obligatoria

ABSTRACT

The present research has endeavoured to demonstrate that Secondary school students can be motivated by applying the Theory of Multiple Intelligences in the classroom. For this purpose, a case study of two groups of 2nd year ESO with 24 students each from the school La Salle-La Laguna has been carried out. During the 7 weeks long study, several instruments have been used such as a Multiple Intelligences test and two questionnaires on motivation, one at the beginning and one at the end of the research; and a learning situation has been designed to address all the intelligences in the classroom. The study results allow us to affirm that applying the Theory of Multiple Intelligences in the classroom contributes to enhancing students' motivation.

Keywords: Multiple Intelligences Theory, motivation, English, foreign language, Secondary Education

INTRODUCCIÓN

Howard Gardner, psicólogo e investigador, fue el primero en analizar el concepto de Inteligencias Múltiples en su libro *Estructuras de la Mente: La teoría de las inteligencias múltiples* (1983). Esta teoría se opone al concepto de una única inteligencia que, hasta ese momento, se basaba solo en los conocimientos lingüísticos y matemáticos de una persona. Aunque la idea de varias inteligencias ya existía desde antes, Gardner consiguió revolucionar la manera de ver la educación, sobre todo en el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que la Teoría de las Inteligencias Múltiples (en adelante TIM) ofrece la posibilidad de aprender un idioma apoyándose en otras habilidades que no sean solo las lingüísticas.

Una metodología basada en esta teoría no solo mejoraría los resultados del alumnado ya que, por ejemplo, la memoria funciona mejor cuantos más sentidos estemos implicando, sino que aumentaría la motivación. La razón de ello es que, al entrenar todas las inteligencias, el alumnado encontrará diversas actividades atractivas que despertarán su interés. Siguiendo esta línea, el presente trabajo pretende demostrar que es posible mejorar la motivación del alumnado al aplicar la TIM en el aula. Para ello, se ha realizado un estudio con dos grupos de 2º ESO.

Respecto a la estructura de este trabajo, el primer capítulo ofrece el *marco teórico* relativo a la TIM, que sirve de base para esta investigación, empezando por estudiar al autor de esta teoría, Howard Gardner, y sus primeras investigaciones, así como definir las diferentes inteligencias e hilarlas con la enseñanza que se debe impartir en la Educación Secundaria Obligatoria. Seguidamente, se examina el concepto de la motivación, con el propósito de otorgarle la importancia que merece, ya que es una herramienta principal en el aula, y se justifica la conexión entre motivación y la TIM. Asimismo, se mencionan varios trabajos de investigación en este campo que han podido demostrar la eficacia de una metodología educativa basada en la TIM. Por último, se explican los primeros pasos a seguir para que los docentes puedan aplicar la teoría.

El segundo capítulo expone la *metodología*, detallando todos los elementos usados para conseguir el objetivo propuesto en este proyecto. Para empezar, se expone información general sobre los participantes del estudio y se analiza el contexto del centro. Seguidamente, se describen los instrumentos usados para demostrar la hipótesis inicial. A continuación, en los capítulos 3, 4 y 5, se exponen y analizan los *resultados* del test de inteligencias múltiples que ayudarán a diseñar la situación de aprendizaje descrita en el capítulo sexto. Además, en el capítulo 7, se examinan y comparan los resultados de dos cuestionarios de motivación, uno realizado al principio del estudio y otro al final, ofreciendo una discusión de los datos.

Finalmente, en el capítulo 8, se ofrecen las *conclusiones* del cruce de datos obtenidos a lo largo de la investigación, teniendo en cuenta las limitaciones del estudio, y en el último capítulo, se sugiere una *propuesta de mejora* que podría servir para futuras investigaciones.

1. MARCO TEÓRICO

Para poder tratar este tema desde el punto de vista práctico, es necesario contextualizar y profundizar en una base teórica para comprender la razón por la que la TIM es el centro de este trabajo y cómo se relaciona con la motivación. Para ello, primero se explicará la TIM y se definirán las diferentes inteligencias y su relación con el currículum escolar. Además, se expondrán distintas razones por las que elegir esta teoría. En la segunda parte se ofrecerá una descripción del concepto de motivación y su relación con la TIM. Seguidamente, para convencer de la efectividad de este método, se expondrán otros trabajos de investigación fructíferos y, finalmente, para el personal docente que lo encuentre de utilidad, se explicarán los primeros pasos a seguir para aplicar la TIM.

1.1. La Teoría de las Inteligencias Múltiples

La Teoría de las Inteligencias Múltiples (TIM) se desarrolló dentro del marco del *Proyecto Zero* de Harvard enfocado al tema del potencial humano, solicitado en 1979 por la Fundación Bernard van Leer, que apoya investigaciones en el ámbito educativo (Gardner, 2001).¹ A partir de esta teoría se lanzó el proyecto *Spectrum* en 1989/1990, cuyo principal objetivo fue hallar las capacidades de los individuos en situación de riesgo escolar y fomentar esas habilidades para mejorar el rendimiento académico (Fundación Mapfre, 2012i). Para ello, la TIM se posiciona en contra de las pruebas de inteligencia y así evita excluir al alumnado. Como explica Armstrong (2006) en su libro *Inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*, los test de inteligencia no alcanzan a ser válidos para medir ‘la inteligencia’, ya que, entre otras razones, no tienen en cuenta el entorno natural del individuo y no contemplan todas las inteligencias humanas.

Estos instrumentos, de los que se sigue oyendo hablar y que teóricamente miden el cociente intelectual (CI), fueron creados por un grupo de psicólogos encargados por un ministro de Educación francés para identificar al alumnado en

¹ Para este trabajo se ha usado la obra traducida al español; original publicado en 1993.

riesgo de fracaso escolar (Armstrong, 2006). Años más tarde, Gardner y un grupo de psicólogos de Harvard acabaron demostrando que la mayoría de las pruebas intelectuales y exámenes académicos están sujetos solo a habilidades lingüísticas y matemáticas, ignorando totalmente las demás capacidades (Gardner, 2001). Por ejemplo, un artista con impresionantes dotes musicales, aun siendo un genio, no sería considerado ‘inteligente’ si presentara dificultades de comprensión o producción lingüística. Adicionalmente, Gardner (2001) analiza dichas pruebas y afirma que estas no tienen en cuenta el contexto cultural del individuo. De este modo, un joven iraní que se sabe el Corán de memoria y habla árabe o una adolescente de París que ha aprendido a programar se podrán considerar individuos inteligentes solo si se tiene en cuenta su contexto, ya que muestran unas capacidades altas en unos medios hostiles. Es decir, a pesar de que la inteligencia puede presentar distintas tonalidades y que cada cultura difiere en el concepto, aparentemente se había acordado un significado universal del término ‘inteligencia’ sin atender al contexto del individuo, un término que se acabó desafiando.

Gardner (2001) define la palabra *inteligencia* como “la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales” (p. 5). En suma, es la capacidad de un ser humano de “resolver problemas y ser creativo” (Fundación Mapfre, 2012h, p. 1). Por consiguiente, se determina como base de esta teoría el hecho de que todo el mundo tiene algún potencial y que todo se puede entrenar dadas las condiciones adecuadas para su desarrollo. Tómese el ejemplo que Armstrong (2006) ofrece: Wolfgang Amadeus Mozart. Este músico posiblemente no habría sido un genio de no ser por su familia y por el contexto histórico, ya que según Gardner (2001), hay tres factores que influyen para que las inteligencias de un individuo se desarrollen:

- Dotación biológica
- Historial vital (experiencia personal con la familia, profesores y amigos)
- Antecedentes culturales e históricos.

Mozart fue afortunado en relación a estas tres circunstancias: nació en una familia musical, en una época de florecimiento de las artes y recibió el apoyo absoluto de su padre. De este modo, por un lado, un individuo puede potenciar al máximo una

de sus inteligencias o, por otro lado, como indica Armstrong (2006), “la mayoría de las personas pueden desarrollar todas sus inteligencias hasta conseguir un dominio aceptable de las mismas” (p. 44).

Esta idea de más de una inteligencia no es una novedad. Gardner (2001) hace un repaso de todas las ciencias que han defendido este razonamiento de una u otra forma, empezando desde el siglo XVIII con la llamada *frenología*², pasando por la psicología del siglo XIX y dando un gran salto con la teoría piagetiana y con el enfoque al procesamiento de la información o ciencia cognoscitiva.

Es interesante recalcar los requisitos a seguir que Gardner (2001) propuso para decidir qué capacidades, facultades o habilidades son inteligencias en sí mismas, puesto que estas inteligencias normalmente no se manifiestan de manera aislada de las demás. Todas están combinadas en menor o mayor medida y por tanto interconectadas entre sí. Sin embargo, en distintos casos de lesiones cerebrales cada una de estas inteligencias ha sido capaz de aislarse (Acosta, 2019). De hecho, encontrar este patrón ha sido importante para delimitar las inteligencias ya que, como recalca el autor, aunque una lista de siete u ocho inteligencias humanas se quede muy corta, se necesitaba una clasificación mejor de la que existía en ese momento. Otro criterio que se tuvo en cuenta es que esas capacidades sean importantes para las distintas culturas, de lo contrario la lista sería infinita (Gardner, 2001). Por este motivo, por ejemplo, aunque los culinarios tengan el sentido del gusto y del olfato muy desarrollado, Gardner (2001) no considera que sean unas habilidades demasiado apreciadas por nuestra sociedad y por tanto las excluye de la lista. Armstrong (2006) aporta un resumen claro de los requisitos que según Gardner cada inteligencia debe atender para formar parte de la lista:

1. “Aislamiento potencial por daño cerebral” (p. 20).
2. “Existencia de genios, prodigios y otros individuos excepcionales” (p. 20).
3. “Historia de desarrollo distintiva y conjunto definible de habilidades” (p. 21).
4. “Historia evolutiva y plausibilidad evolutiva” (p. 28).

² “Antigua doctrina psicológica según la cual las facultades psíquicas están localizadas en zonas precisas del cerebro y en correspondencia con relieves del cráneo.” (Real Academia Española, s.f.)

5. “Apoyo de los datos psicométricos” (p. 28).
6. “Apoyo de tareas psicológicas experimentales” (p. 29).
7. “Susceptibilidad a la codificación en un sistema de símbolos.” (p. 30).

En primer lugar, como indica Armstrong (2006), se ha comprobado que una persona con lesión cerebral en el lóbulo frontal izquierdo puede sufrir daños en su inteligencia lingüística, por tanto, tendría dificultades para hablar, escribir y leer, pero seguiría siendo capaz de cantar, bailar, reflexionar y realizar cálculos matemáticos. Gracias a casos como este, Gardner pudo verificar la ubicación en el cerebro de nuestras ocho inteligencias.

En segundo lugar, como Armstrong (2006) explica, se conoce que hay individuos, los llamados genios, que presentan inteligencias concretas a niveles muy altos.³ En tercer lugar, se puede comprobar que cada inteligencia tiene un patrón de evolución y desarrollo a lo largo de las vidas humanas, por ejemplo, la que se manifiesta más pronto es la musical (desde la niñez). En cuarto lugar, se ha llegado a la conclusión de que las ocho inteligencias se remontan a los inicios de la evolución humana. En quinto lugar, se cuenta con una base de numerosos test que se han realizado a lo largo de la historia que validan la existencia de cada una de las inteligencias en los seres humanos. En sexto lugar, existen estudios psicológicos que demuestran que cada habilidad cognitiva es específica de una inteligencia. De esta manera, hay personas que tienen buena memoria para los rostros, pero no para las palabras, etc. Por último, la capacidad de crear y entender sistemas de símbolos es la característica más importante que nos distingue del resto de especies. En efecto, como se puede observar en la Tabla 1, las ocho inteligencias tienen sus propios sistemas simbólicos:

³ El *Programa de Buenas Prácticas para la Inclusión, RECAPACITA*, creado por la Fundación Mapfre, recoge y describe, por cada una de las IM, ejemplos de personas históricas que se podrían considerar *genios*. Se trata de un programa de divulgación para la innovación e inclusión en las aulas. Cada curso académico, la Fundación Mapfre presenta un nuevo programa en el que cualquier centro educativo, al que se ofrecen materiales didácticos, puede participar con la posibilidad de obtener premios. Para más información, véase Fundación Mapfre, 2012a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e, 2012f y 2012g.

Tabla 1

Las Inteligencia Múltiples y su sistema de símbolos

Inteligencia	Sistema de símbolos
<i>Lingüística</i>	Lenguajes fonéticos (por ejemplo, inglés)
<i>Lógico-matemática</i>	Lenguajes informáticos (por ejemplo, Basic)
<i>Espacial</i>	Lenguajes ideográficos (por ejemplo, chino)
<i>Cinético-corporal</i>	Lenguaje de signos
<i>Musical</i>	Sistemas de notación musical; código Morse
<i>Interpersonal</i>	Actitudes sociales (por ejemplo, gestos y expresiones faciales)
<i>Intrapersonal</i>	Símbolos del yo (por ejemplo, sueños y manifestaciones artísticas)
<i>Naturalista</i>	Sistemas de clasificación de especies; mapas de hábitat

Nota. Adaptado de Armstrong (2006, pp. 22-23).

1.2. Las Inteligencias Múltiples

Gardner (2001) ofrece una lista de inicialmente siete inteligencias: *lingüística*, *musical*, *lógico-matemática*, *espacial*, *cinético-corporal* y *las inteligencias personales* (*la interpersonal e intrapersonal*). En su guía, Armstrong (2006) señala que, más tarde en 1999, Gardner incorporó una octava inteligencia: *la naturalista*. A continuación, se explican las diferentes inteligencias, tal y como las describen Gardner (2001) y Armstrong (2006), y se complementa la información con los datos que nos presenta la Campaña Escolar del curso 2012-2013 *Las Inteligencias Múltiples* de la Fundación Mapfre y, finalmente, se incluye un resumen de las inteligencias (Tabla 2).

Para empezar, la *inteligencia lingüística* es la capacidad de producir textos tanto orales como escritos de manera eficaz. Para ello, debe haber una comprensión y un buen uso de distintos elementos lingüísticos. Las personas que son capaces de escribir o hablar eficazmente poseen tanto un conocimiento del significado de las palabras como una gran variedad de vocabulario, es decir, tienen conocimientos de la semántica. Además, estas personas son sensibles a los sonidos y a la musicalidad del idioma, lo cual les permite emplear una correcta pronunciación, entonación, acentuación y ritmo, dicho de otra manera, tienen un control de la fonología. Otro elemento que se tiene en consideración en los textos es el orden de las palabras y las

relaciones entre estas, o lo que es lo mismo, la sintaxis. Ejemplos de personas que tienen esta inteligencia altamente desarrollada serían los narradores, oradores, políticos, poetas, dramaturgos, editores y periodistas. Primordialmente se trata de personas que usan las palabras para resolver problemas y/o para crear obras de arte (Fundación Mapfre, 2012d).

La *inteligencia lógico-matemática*, por su parte, es la facultad de usar eficazmente los números o de razonar bien. Por tanto, hay que tener en cuenta que no solo se trata de poder resolver operaciones matemáticas, sino de usar la lógica en situaciones que no tienen por qué envolver números. Las personas que tienen esta inteligencia muy alta podrían ser matemáticos, contables, estadísticos, científicos, programadores informáticos, etc. Estas personas tienen facilidad de relacionar patrones, categorizar, clasificar o generalizar. Lo que tienen en común es la gran capacidad de pensamiento abstracto y de encadenar largos procesos de razonamiento. Son amantes de verificar hipótesis o de la realización de distintos tipos de experimentos y de conclusiones a partir de ellos. A la habilidad de decodificar patrones rápidamente también se suma la buena perceptibilidad a relaciones abstractas como las afirmaciones y proposiciones (si...entonces, causa-efecto). Además, son capaces de razonar de forma inductiva y deductiva y se desenvuelven bien en cualquier sistema de símbolos (números, banderas, señales de tráfico, logos) (Fundación Mapfre, 2012e).

Se entiende por *inteligencia espacial* la competencia de percibir el mundo de manera visual y espacial, con claridad y precisión. Algunos ejemplos de profesionales que requieren de inteligencia espacial alta son cazadores, escoltas, guías, interioristas, arquitectos, pintores, escultores o inventores. Por tanto, se trata de ser capaz de percibir, visualizar, representar elementos u orientarse fácilmente. De hecho, la capacidad de visualizar es el aspecto más sorprendente de la inteligencia espacial, ya que algunas de estas personas poseen la habilidad de imaginar de forma clara elementos que no están presentes en el mundo físico en ese momento. De esta manera, entre otras, son capaces de transformar o modificar sus percepciones iniciales o incluso de imaginar un conjunto de elementos y luego transformarlos en su propia mente. Algunas de estas personas tienen la habilidad de representar gráficamente información espacial y otras son capaces de reconocer cuando un elemento se transforma en otro.

Sin embargo, un individuo con inteligencia espacial alta no tiene porqué poseer todas estas habilidades. Dicho de otra manera, tener la habilidad de percibir el mundo visual, no necesariamente incluye poder dibujar, imaginar o transformar un mundo ausente y viceversa. Es más, incluso las personas invidentes, es decir, aquellas que no pueden percibir el mundo visual, tienen la posibilidad de desarrollar su inteligencia espacial. Tal y como se explica en el Programa *RECAPACITA* (Fundación Mapfre, 2012c), si hablamos en términos de resolución de problemas, estas personas usan las imágenes, los puntos, las formas y las líneas para pensar o crear productos. Asimismo, se especifica que esta inteligencia nos ayuda a reconocer no solo formas y objetos, sino también caras y a entender planos, por lo que podemos disfrutar de las series de televisión y hacer fotografías para las redes sociales. También resulta un apoyo básico en el momento de conducir, diseñar, orientarnos en el espacio y jugar al ajedrez.

La *inteligencia cinético-corporal* es el talento de expresar ideas y sentimientos a través del cuerpo o de crear y transformar objetos con las manos. Se trata de usar el cuerpo, coordinado con la mente, para resolver problemas o retos (Fundación Mapfre, 2012a). No solo se resume en poder realizar movimientos con el cuerpo de forma muy hábil y expresiva, sino de ser capaz de trabajar con objetos con las manos y con el cuerpo entero. Además de estos movimientos corporales, esta inteligencia también nos permite realizar gesticulaciones con la cara, la cabeza y las extremidades permitiéndonos expresar sentimientos e ideas. Así, los actores, mimos, atletas, bailarines, artesanos, escultores, mecánicos y cirujanos e incluso inventores poseen altos niveles de inteligencia cinético-corporal. Algunas habilidades que estas personas poseen son la flexibilidad, la coordinación, la destreza, el equilibrio, la fuerza, la velocidad y las capacidades táctiles.

La siguiente inteligencia, la *musical*, engloba la virtud de entender las formas musicales, es decir, ser capaz de percibir, discriminar, transformar y expresarlas. Los oficios que estas personas podrían desarrollar son críticos musicales, compositores o intérpretes. Por lo tanto, se trata de personas con sensibilidad a los elementos esenciales de la música: el ritmo, el tono, la melodía y el timbre. Además, hay que tener en cuenta que más que una actividad racional, la música es una expresión llena de emociones y el que la interpreta o percibe la relaciona con sentimientos. Una vez

más, resulta preciso recordar que todas estas habilidades no forman un conjunto exclusivo del perfil de una persona que presenta esta inteligencia en niveles altos. Es decir, esta persona podría ser experta en analizar canciones, percibiendo notas desafinadas o errores técnicos de los instrumentos musicales y del cantante, y a la vez no ser capaz de expresarlas intuitivamente como el artista intérprete.

Por otro lado, tenemos la *inteligencia interpersonal*, que hay que distinguir de la *inteligencia intrapersonal*. Para no confundir estos términos, se debe tener en cuenta que el prefijo '*inter*' significa 'entre' y el prefijo '*intra*' es 'dentro' (Fundación Mapfre, 2012b). Así, la *interpersonal* es la capacidad de "percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas" (Armstrong, 2006, p. 19). Por consiguiente, las personas que tengan esta inteligencia bien desarrollada comprenden y usan muy bien los elementos pragmáticos, tales como las expresiones faciales, las voces y los gestos y por ello saben distinguir las señales personales y responder eficazmente a estas. Además, saben trabajar muy bien de manera cooperativa con otras personas, ya que entienden cómo son, su manera de trabajar y sus motivaciones. Ejemplos de personas que presentan esta inteligencia muy desarrollada son los docentes competentes, los progenitores, los líderes religiosos o políticos, los consejeros y los terapeutas.

Seguidamente se describe la *inteligencia intrapersonal*. Presentar esta inteligencia en niveles altos significa conocerse a uno mismo, percibirse de manera realista (siendo consciente de las limitaciones y los puntos fuertes) y actuar según ello. Por lo tanto, se trata de ser capaz de saber cómo nos sentimos y de regular y controlar nuestros sentimientos (Fundación Mapfre, 2012b). Además de tener un autoconocimiento de los propios temperamentos, también se trata de poseer capacidad de autocomprensión, autodisciplina y autoestima. De esta manera, los ancianos con mucha experiencia en la vida, los psicólogos y los pacientes y los novelistas son personas que tienen esta inteligencia bien desarrollada.

Por último, la *inteligencia naturalista* es la capacidad de reconocer y clasificar elementos de la flora y la fauna y tener una sensibilidad hacia los fenómenos naturales. También implica preocuparse por la conservación de la naturaleza, disfrutar

observando durante horas a los animales, el cielo, las estrellas, el viento o las nubes (Fundación Mapfre, 2012g). Sin embargo, hoy en día ser *naturalista* no se conecta necesariamente con la naturaleza. Como hay que tener en cuenta el contexto de las personas y el mundo ha cambiado considerablemente desde la primera edición de la TIM de Gardner, Armstrong (2006) añade que esta inteligencia también incluye ser sensible a formas inanimadas del entorno urbano (por ejemplo, zapatillas deportivas, coches, etc.).

Tabla 2

Resumen de las Inteligencias Múltiples

Inteligencia	Descripción
<i>Lingüística</i>	Capacidad de comunicar y dar sentido al mundo a través del lenguaje.
<i>Lógico-matemática</i>	Capacidad de usar y apreciar relaciones abstractas y la habilidad de resolver problemas.
<i>Espacial</i>	Capacidad para elaborar un modelo mental del mundo espacial y emplearlo.
<i>Cinético-corporal</i>	Habilidad para resolver problemas o elaborar productos empleando el cuerpo en su totalidad o alguna de sus partes.
<i>Musical</i>	Capacidad de crear, comunicar y entender los significados que provienen de los sonidos.
<i>Interpersonal</i>	Capacidad para entender los deseos, intenciones, estados de ánimo y motivaciones de los demás.
<i>Intrapersonal</i>	Capacidad para formarse un modelo lo más certero de uno mismo y usarlo para la eficacia de la propia vida.
<i>Naturalista</i>	Capacidad para entender el medio natural y el entorno.

Nota. Adaptado de Moreno y Planells (2016, p. 212).

1.3. Relación entre las Inteligencias Múltiples y el Currículum Escolar

Ciertamente, la TIM es la base de las leyes educativas en la Unión Europea. Esto se debe a que en los últimos años se ha dado vital importancia al desarrollo de unas Competencias Clave (CC) que, como se podrá observar, están estrechamente relacionadas con las Inteligencia Múltiples (IM), dejando así de lado la tradicional y simple memorización de contenidos.

Valle (2014), autor del curso online *Competencias clave en el aula: De las corrientes europeas a la práctica docente en las aulas* del Instituto Nacional de

Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado (INTEF), resume muy bien el paso de las CC por la legislación educativa española. Se considera que las competencias estaban implícitas en las leyes educativas desde los años 90, refiriéndose a ellas como *capacidades* en la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE). Sin embargo, La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 fue la primera ley que incluyó el término Competencias Clave en el currículo. Más tarde, en 2013, estas fueron reorganizadas por la Ley Orgánica de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) como se puede observar en la Tabla 3.

Tabla 3

Competencias Clave según la LOE y la LOMCE

LOE	LOMCE
Competencia en comunicación lingüística	Competencia en comunicación lingüística
Competencia matemática	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico	–
Tratamiento de la información y competencia digital	Competencia digital
Competencia social y ciudadana	Competencias sociales y cívicas
Competencia cultural y artística	Competencia en conciencia y expresiones culturales.
Competencia para aprender a aprender	Competencia para aprender a aprender
Competencia en autonomía e iniciativa personal.	Competencia en el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor

Hoy en día las CC siguen siendo el foco de atención en la enseñanza. De acuerdo con el artículo 3 del *DECRETO 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias* los centros educativos y los educadores están obligados a posibilitar y fomentar la adquisición de las CC por parte del alumnado. A continuación, se propone una manera muy simple de enlazar las CC con las IM:

Tabla 4*Las Inteligencias Múltiples en cada Competencia Clave*

Competencias	Inteligencias
<i>Competencia en comunicación lingüística</i>	Lingüística
<i>Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología</i>	Lógico-matemática
<i>Competencia digital</i>	Lingüística, matemática y naturalista
<i>Competencia para aprender a aprender</i>	Naturalista y espacial
<i>Competencias sociales y cívicas</i>	Interpersonal
<i>Competencia en el sentido de iniciativa y espíritu emprendedor</i>	Intrapersonal
<i>Competencia en conciencia y expresiones culturales.</i>	Cinético-corporal y musical

Nota. Autoría propia

Se puede observar que estas competencias guardan relación con las IM; sin embargo, como explica Acosta (2019), no son lo mismo. Aunque todos los elementos se pueden conectar, no hay ninguna CC que sea específicamente musical, espacial o naturalista. Las CC son más generales y no todas se aplican a cada asignatura. Hay que tener en cuenta que las CC forman parte del currículo educativo, que depende de las leyes políticas del momento y las necesidades de la sociedad. Así, si se estudian las IM del alumnado, eso sería una base de la que partir para conocer sus puntos fuertes y débiles, para seguir fomentando su desarrollo y finalmente llegar a la meta deseada que son las CC (Acosta, 2019). Seguidamente, se muestra de manera precisa y elaborada, en la Tabla 5, la relación entre las IM y las CC:

Tabla 5*Relación entre Inteligencias Múltiples y Competencias Clave*

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	C. BÁSICAS LOE	C. CLAVE LOMCE	C. UNIÓN EUROPEA
<i>Lingüística</i>	Lingüística, tratamiento de la información y digital, social y ciudadana, aprender a aprender, cultural y artística.	Comunicación lingüística, competencia digital, aprender a aprender, conciencia y expresiones culturales.	Comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencia digital, aprender a aprender, competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica, expresión cultural.
<i>Lógico-Matemática</i>	Matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencia digital.
<i>Espacial</i>	Matemática, cultural y artística.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
<i>Corporal-Cinestésica</i>	Lingüística, autonomía e iniciativa personal.	Conciencia y expresiones culturales, sentido de autonomía y espíritu emprendedor.	Espíritu de empresa, expresión cultural.
<i>Musical</i>	Matemática, tratamiento de la información y digital, cultural y artística.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, conciencia y expresiones culturales.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, expresión cultural.
<i>Intrapersonal</i>	Social y ciudadana, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal.	Competencias sociales y cívicas, aprender a aprender, sentido de autonomía y espíritu emprendedor.	Comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, aprender a aprender, competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica, espíritu de empresa.
<i>Interpersonal</i>	Social y ciudadana, cultural y artística, autonomía e iniciativa personal.	Competencias sociales y cívicas, sentido de autonomía y espíritu emprendedor.	Comunicación en la lengua materna, comunicación en lenguas extranjeras, competencias interpersonales, interculturales y sociales, y competencia cívica, espíritu de empresa.
<i>Naturalista</i>	Conocimiento e interacción con el mundo físico, social y ciudadana, matemática.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, competencias sociales y cívicas.	Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.

Nota. Tomada de Acosta (2019, pp. 215-216).

1.3.1. Primera lengua extranjera (inglés) y las Competencias Clave

La materia de Primera lengua extranjera (inglés) tiene relación directa con la competencia en *Comunicación lingüística*, lo cual resulta obvio ya que su principal objetivo es ser capaz de usar y entender una lengua extranjera con el propósito de comunicarse. Asimismo, según el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, publicado en el Boletín Oficial de Canarias (BOC n.º 136, de 4 de julio), la materia de Primera lengua extranjera contribuye al desarrollo de todas las demás competencias, excepto *Matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología*.

Tal y como indica el citado currículo, la *Competencia digital (CD)* del alumnado se ve mejorada gracias a esta materia, puesto que usará la Red para acceder a recursos reales en inglés, para comunicarse con otras personas de distintas culturas y para crear trabajos. Además, en el proceso de aprendizaje de la nueva lengua, el alumnado debe ir asumiendo su propio progreso y por ello desarrolla la competencia *Aprender a aprender (AA)*. A ello se le suma la participación en una sociedad con una pluralidad de culturas, practicando la tolerancia y evitando los estereotipos y prejuicios, lo cual da lugar a reforzar las *Competencias sociales y cívicas (CSC)*. Asimismo, la materia de Primera lengua extranjera requiere que el alumnado, a través de su esfuerzo y motivación y haciendo uso de la innovación y la creatividad, produzca creaciones, propias o colaborativas, participe en entrevistas y charlas, etc. Este aspecto repercute en la mejora del *Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)*. Por último, de acuerdo con el currículo se fomenta la evolución de la competencia *Conciencia y expresiones culturales (CEC)*, pues “el alumnado ... trabaja de modo sistemático documentos gráficos y auditivos de tipo artístico y cultural propios de los países donde se habla la lengua extranjera que está estudiando” (BOC n.º 136, de 4 de julio, p. 18238).

Si relacionamos los datos previamente expuestos con las IM, se puede reafirmar que las CC y las IM, aunque posibles de conectar, son elementos diferentes y que ambas se deben considerar. Para empezar, se entiende que la *inteligencia matemática* no se incluye en la asignatura de Primera lengua extranjera. De hecho,

mayoritariamente se tiene en cuenta sólo la *inteligencia lingüística*, ya que como se indica en el currículo, esta asignatura repercute directamente en la competencia de *Comunicación lingüística (CL)*. Sin embargo, hay que tomar en consideración que esta competencia no se rige únicamente por la *inteligencia lingüística*. De hecho, el currículo explica que la CL está constituida, entre otros, por *componentes pragmáticos* (tales como recursos gestuales), *socioculturales* (como el conocimiento de la cultura y la participación en interacciones sociales), *estratégicos* (las estrategias socioafectivas como, por ejemplo, superar una inhibición o cooperar con compañeros) y *personales* (la actitud y la personalidad). Esto significa que la comunicación del alumnado también depende de sus *inteligencias cinético-corporal, interpersonal e intrapersonal*.

A pesar de que las demás competencias también están incluidas, esto no asegura que se vayan a trabajar más inteligencias. Por ejemplo, se aclara que la Primera lengua extranjera también desarrolla la competencia de *Conciencia y expresiones culturales (CEC)*, ya que el alumnado debería aprender diferentes aspectos artístico-culturales, como por ejemplo bailes de los países donde se habla esta lengua extranjera. Sin embargo, estudiar bailes a través de un texto, involucrando sólo la *inteligencia lingüística*, no es lo mismo que aprenderlos con la práctica implicando todo el cuerpo y, por lo tanto, *la inteligencia cinético-corporal y la musical*. Además, al atender a las IM se impedirá que el docente se centre solo en un tipo de arte, como la música, puesto que tendrá que practicar la *inteligencia espacial y la cinético-corporal*, es decir la pintura y la danza. Asimismo, el docente también sabrá si el alumnado comprende mejor una información (como, por ejemplo, un tipo de danza) de manera visual, textual o práctica. Es más, como es conocido, los psicólogos sugieren que las posibilidades de almacenar una nueva información en la memoria aumentan en tanto en cuanto más habilidades o sentidos cognitivos se involucren. En conclusión, si el profesorado pone su atención sólo en las CC, probablemente no ofrecerá a su alumnado la oportunidad de desarrollar todas las inteligencias que existen.

1.4. Razones para Aplicar la Teoría de las Inteligencias Múltiples

A pesar de la relevancia que se ha otorgado a las CC en el sistema educativo actual, como afirma Gabarda (2015), Coordinador y profesor del Grado en Educación

Primaria de la Universidad Internacional de Valencia, los exámenes siguen siendo la manera predominante de evaluar al alumnado, guardando un parecido preocupante con los test de CI anteriormente mencionados. Por lo tanto, Gabarda (2015) anota que si la TIM verdaderamente se integrara en el sistema educativo supondría unos cambios de metodología, de evaluación, de temarios y de competencias.

Además, se conoce bien que cuando pensamos en personas históricas como Mozart decimos que son genios, no obstante, como se ha mencionado anteriormente, estos genios se han podido aprovechar de unas circunstancias favorables que han ayudado a que sus talentos se desarrollen al máximo. Como afirman Guzmán y Castro (2005) en su investigación, que será explicada posteriormente, no se trata de dones o talentos naturales, sino de tipos de inteligencias que están más desarrolladas que las demás. Asimismo, como asegura Luca (2004), una de las numerosas docentes que alientan al profesorado a usar las IM en el aula, igual que un deportista de élite alcanza la cumbre solo entrenando, lo mismo necesita un buen matemático, poeta, etc. Por añadidura, Torres (2014), psicóloga y orientadora educativa, resalta que Einstein no debería considerarse más inteligente que Michael Jordan, puesto que, si se atiende a la TIM, enseguida se comprende que sencillamente son diferentes formas de inteligencias. Es más, Armstrong (2006) advierte que en ningún momento distingue una inteligencia ‘fuerte’ de otra ‘débil’, ya que esa ‘débil’ puede que se convierta en la ‘más fuerte’ una vez desarrollada. Todas estas cuestiones son puntos a favor de aplicar la TIM en las aulas.

Adicionalmente, según Gardner (2001), en las inteligencias se oculta un componente hereditario y, por ello, podemos hablar de talentos. Bueno (2018), profesor e investigador de genética, también afirma que hay 8000 genes provenientes del padre y de la madre que intervienen en el cerebro, por tanto, hay una parte de las capacidades cognitivas que son heredadas. Por la misma razón, Torres (2014) anima a los progenitores a buscar los potenciales de sus hijos e hijas a partir de los 6 años de edad y a apoyar el desarrollo de esas habilidades. Para ello, reitera que es muy

importante que ofrezcan un abanico de diferentes actividades.⁴ Este último punto es fundamental para estimular todas las inteligencias porque, a pesar de que esos genes de la vida mental sean heredados, también son muy influenciados por el ambiente y la educación que recibe la persona (Bueno, 2018).

Pero ¿qué es la educación? Tal y como explica Bueno (2018) “educar lo es todo” (p. 15). *Educación* es “ayudar a alguien a desarrollar sus facultades físicas, morales e intelectuales; transmitir conocimientos, actitudes, valores o formas de cultura; desarrollar y perfeccionar una capacidad o una cualidad, y acostumbrarse a actuar de una manera determinada” (Bueno, 2008, p. 15). Es un concepto tan amplio que ni siquiera reparamos en la cantidad de detalles que enseñamos de manera inconsciente, ya que se educa con el ejemplo (o lo que es lo mismo, los niños y las niñas aprenden imitando). De este modo, los educadores transmitimos inconscientemente numerosos elementos al alumnado a través de nuestras actitudes conscientes y nuestras miradas. Como Bueno (2018) indica, pese a que ciertas capacidades del alumnado dependen de variables genéticas, la educación puede marcar la diferencia. Por esta razón, Torres (2014) orienta a los padres y las madres en la ardua tarea de educar a sus hijos, ya que según ella “la educación estandarizada actual, que trata a toda la clase como iguales, está muy lejos de fortalecer las capacidades de cada alumno; sobre todo, las de aquellos cuyo fuerte no sean la lingüística o las matemáticas” (p. 7). Sin embargo, así como advierte Bueno (2018), “este es el gran reto principal del educador: conseguir que cada alumno saque el máximo provecho individual y colectivo de sus habilidades y capacidades, dentro de la extraordinaria diversidad del aula” (p. 28). Una manera efectiva de poder lograr este desafío es aplicando la TIM.

Como aclara Bueno (2018), a pesar de que la teoría de Gardner no está sustentada por la ciencia neurológica, sí resulta un apoyo, a nivel psicológico, para comprender “la complejidad y la diversidad de la inteligencia humana” (p. 44). De hecho, comenta que cuando se hacen cálculos matemáticos no solo se trabaja la inteligencia *lógico-matemática*, sino también la *cinético-corporal* a través de los

⁴ Torres presenta una variedad de actividades atractivas para desarrollar todas las inteligencias desde la niñez. Véase Torres, 2014, pp. 13-56.

movimientos inconscientes que se suelen hacer. En efecto, este recordatorio apoya el hecho de que hay que ofrecer actividades muy variadas para entrenar todas nuestras inteligencias “y desde el punto de vista educativo [la TIM] nos puede ayudar a planificar actividades más complejas y transversales, que incorporen más aspectos complementarios” (Bueno, 2018, p. 44).

1.5. Las Inteligencias Múltiples y la Motivación

Para poder entender la relación entre la TIM y la motivación en el ámbito de la educación es necesario definir y contextualizar el término ‘motivación’. Bueno (2018) nos aporta la siguiente definición de ‘motivación’: “el factor o el conjunto de factores que inducen a un comportamiento determinado” (p. 130). Más en concreto, la *motivación* “es el combustible del aprendizaje” (Bueno, 2018, p. 129). En el ámbito de la educación, si hay falta de motivación, el alumnado “rinde muy por debajo de sus posibilidades y se generan estados de disgusto y de malestar” (Bueno, 2018, p. 135). Asimismo, todos y todas tenemos distintos niveles de motivación, pero la educación es la que influye de forma decisiva. Por ello, tal y como indica Bueno (2018), el profesorado tiene la importante tarea tanto de motivar como de no colaborar a la desmotivación.

Además, la motivación también está estrechamente conectada con la definición aportada anteriormente del concepto ‘inteligencias’. La primera parte de la definición es ‘ser capaz de solucionar problemas’. Según lo comentado hasta ahora, la motivación empuja al ser humano a hacer cualquier actividad y, además, a tomar “decisiones proactivas” (Bueno, 2018, p. 135). La segunda parte, tal y como se ha visto, es ‘ser creativo’. Según Bueno (2018), la creatividad no es algo que se tenga que aprender, sino algo natural de la especie humana. Sin embargo, advierte que hay tres componentes necesarios: “experiencia, habilidad de pensamiento creativo y motivación” (Bueno, 2018, p. 138). Por tanto, se llega a la conclusión de que la motivación influye directamente en las IM de los seres humanos.

Ahora bien, ¿por qué se cree que la aplicación de la TIM en el aula puede motivar al alumnado? Para responder a esta pregunta, primero se necesitan conocer las maneras que existen de motivar al alumnado. Como explica Bueno (2018), en la

motivación no solo intervienen factores psicológicos, sino también neuronales, genéticos, sociales y biológicos. Si se analiza desde el punto de vista psicológico, es un proceso mental que influye en todo el cuerpo. Por otro lado, desde la perspectiva biológica, la motivación impulsa, guía y garantiza un comportamiento adecuado para lograr un propósito en concreto. Es decir, “para motivar es necesario tener un objetivo concreto que sea tangible” (Bueno, 2018, p. 130). Este primer punto es importante, el educador y el alumnado necesitan un objetivo para mantenerse motivados: en caso de aplicar la TIM el objetivo de estos será tomar consciencia y entrenar sus propias inteligencias. Al proseguir con el análisis de la motivación de Bueno (2018), se llega a la conclusión de que esta se despierta de forma automática cuando uno se enfrenta a un reto:

Es necesario, sin embargo, que el reto sea significativo, es decir, que forme parte importante de su día a día. [Por ejemplo], el mantenimiento individual y colectivo dentro de la estructura del grupo... [Además], en los niños, la motivación puede surgir espontáneamente, a través del juego. (p. 131)

Esta segunda característica también apoya a la idea de la TIM en el aula. Como se podrá ver posteriormente, para usar esta teoría, todo el mundo tiene que indagar en sí mismo sus fortalezas y debilidades, saber qué capacidades tiene que mejorar y cuáles puede seguir desarrollando para potenciarlas al máximo. Este desafío debe ser algo importante para cualquier individuo porque implica trabajar en uno mismo, conocerse y realizar mejor las tareas del día a día. Además, cuando el docente pone su empeño en diseñar actividades que abarquen habilidades de distintos campos, esas actividades resultan, mayoritariamente, en juegos interactivos.

Los niños y las niñas no tienen la capacidad de motivarse por sí solos/solas (Bueno, 2018). De ahí que lo más importante sea que vayan aprendiendo a motivarse de manera autónoma. En esta línea, “una de las maneras como los niños y los adolescentes aprenden a encontrar fuentes de motivación y gestionar esta habilidad mental es por imitación, viendo cómo los adultos ... se motivan. ... Una sociedad ‘motivada’ genera personas motivadas, y viceversa” (Bueno, 2018, p. 131). En relación con este punto, se puede comentar que el hecho de que el profesorado busque diferentes teorías educativas, en concreto una que consiste en indagar y conocer a su

alumnado y así personalizar mejor la enseñanza, implica que se trata de un profesorado motivado.

Por último, según Bueno (2018) “para motivar es necesario generar necesidades y [...] la motivación debe contemplar los aspectos emotivos y la búsqueda de novedades, y también los aspectos sociales” (p. 132, 136). Al aplicar la TIM, se debería generar una necesidad: entrenar las inteligencias que están menos desarrolladas o potenciar al máximo aquellas que están bien avanzadas. En cuanto a los aspectos emotivos y sociales, evidentemente a través de las IM se tienen que trabajar dichos aspectos emotivos y sociales ya que forman parte de las inteligencias personales. Además, también es indudable que el alumnado estará expuesto a novedades porque el profesorado debe planificar numerosas actividades para trabajar todas las inteligencias y no solo las que afectan directamente a la materia. Por ejemplo, no se trata de practicar solo la inteligencia *lingüística* en asignaturas como el inglés, o solo la *matemática* en matemáticas. Esto implica diseñar diferentes actividades a las que normalmente se practican y así ofrecer nuevas iniciativas.

Finalmente, es importante recalcar que existen diferentes tipos de motivación: *extrínseca* e *intrínseca*. En nuestro caso, si el profesorado es el que motiva al alumnado, se trataría de una motivación *extrínseca*. Sin embargo, el alumnado puede estar motivado por sí solo porque le gusta la lengua, por tanto, presentaría una motivación *intrínseca*. Además, en el aprendizaje de una lengua extranjera se pueden distinguir la motivación *instrumental* y la *integradora*: la primera cuando usamos el inglés como una herramienta para obtener un título, un trabajo, entender una película o canción, y la segunda cuando lo necesitamos para integrarnos en cualquier cultura (Brown, 2000).

1.6. Otras Investigaciones en torno a las Inteligencias Múltiples

En general, no es atrevido afirmar que la TIM se puede aplicar para crear una metodología favorable para el alumnado. De hecho, creemos que el profesorado debe indagar en esta teoría o debe estar formado en ella, ya que permite dar una respuesta educativa más ajustada y personalizada al alumnado (Guzmán y Castro, 2005; Cosme, 2019; Perea, 2017; Jane y Fonseca, 2009; Luca, 2009; Ryniewicz, 2012).

Existen numerosas propuestas y proyectos educativos creados por profesores, investigadores y organizaciones apoyándose en esta teoría. Algunas de estas son: *Propuesta para la implementación de la teoría de las Inteligencias Múltiples en el sistema de Educación Infantil en España* de Moreno y Planells (2016)⁵, *el Proyecto educativo Paleta de Inteligencias Múltiples: Célula animal vs célula vegetal* de Ciudad-Real⁶ y Cepedello (2013)⁷, y las orientaciones educativas, ya mencionadas, de Torres (2014).

Por añadidura, se puede hallar un número sustancial de casos de estudio que demuestran los efectos positivos de la aplicación de la TIM en el aprendizaje del alumnado. Para empezar, en relación al aprendizaje de lenguas extranjeras, nos sirven de ejemplo 3 investigaciones sobre el impacto de las IM en:

- un grupo de 2º ESO en la asignatura de Inglés (Gómez y Sobremazas, 2012)
- dos grupos de 1º ESO en la asignatura de Alemán (Acosta, 2019)
- 7 grupos de cursos de idiomas, en total 47 adultos, con nivel C1 y C2 de español (Ramajo, 2008)

Por un lado, Gómez y Sobremazas (2012) lograron “demostrar la eficacia de la utilización de las IM en la mejora del aprendizaje del inglés por parte de los estudiantes”, ya que los resultados académicos, la participación y el interés del alumnado mejoraron y aumentaron en tan solo un mes y medio (p. 1). En el caso de Acosta (2019), el alumnado mostró más interés y motivación (sobre todo por parte del alumnado con más dificultades), aumentando la participación en las clases. Por otro lado, Ramajo (2008) afirmó: “la introducción de las diversas inteligencias múltiples en nuestras aulas aumentó la motivación y el interés del alumnado” (p. 85).

⁵ Esta propuesta trata de lo que su propio nombre indica: implementar la TIM en el sistema educativo español de Infantil. Su objetivo es mejorar la metodología didáctica actual, personalizando la enseñanza y fomentando el trabajo colaborativo.

⁶ Creador del blog *Orientación Andújar* donde se encuentran varios recursos que se han usado para este trabajo.

⁷ Este proyecto realizado con un grupo de 4º ESO se creó con el propósito de que el alumnado desarrolle estrategias de aprendizaje. Consistió en hacer al alumnado representar, de forma colaborativa, las células vegetal y animal a través de cada una de las 8 IM: a través de un debate, un gráfico, plastilina, un rap, mímicas y un dibujo después de haber observado con un microscopio o haber buscado información en Internet.

Resulta gratamente sorprendente que esta teoría también se use con éxito en el mundo de las ciencias: en este caso las matemáticas y las ciencias naturales. Este es el caso de Gil (2013) que aplicó la TIM para la enseñanza de trigonometría en 4º ESO y de Civit (2018) quien usó esta teoría para sus clases de Matemáticas en 3º ESO. Ambos obtuvieron resultados positivos, por un lado, Gil (2013) comprobó que el alumnado prefiere la metodología basada en la TIM que permite desarrollar sus diferentes inteligencias y, por otro lado, Civit (2018) afirma haber mejorado el proceso de enseñanza-aprendizaje de su alumnado. En cuanto a las investigaciones en clases de ciencias naturales, estas fueron llevadas a cabo por Lara-Rodríguez (2014), quien utilizó la TIM como estrategia de mejora del Rendimiento Escolar para 2º ESO, y Martí (2017) que también aplicó la TIM en sus clases de 4ª y 5ª de Primaria. En el caso de Lara-Rodríguez (2014), quien usó un grupo experimental y otro de control, se obtuvieron resultados significativos en el rendimiento académico, “presentando el grupo experimental medias más elevadas” (p.4). Martí (2017), por su parte, no solo consiguió mejorar de manera significativa el rendimiento académico sino también la motivación de sus alumnos y alumnas, concretamente: “la motivación teniendo en cuenta el interés del alumnado, la motivación basada en la capacidad del alumno/a, la motivación basada en el esfuerzo, la motivación teniendo en cuenta los exámenes y la motivación hacia el/la profesor/a” (p. 207). También hay investigaciones en la edad de preescolar, con ejemplos como el de Lizano y Umaña (2008) que generaron cambios en las niñas y los niños en todos los aspectos, con “beneficios en la conducta y el comportamiento” (p. 147).

Por último, gracias al trabajo de investigación de Nadal (2015) es posible conocer todos los centros públicos en España que apostaron en ese momento por una metodología basada en la TIM, donde han logrado mayor motivación e implicación del alumnado: la escuela Puigventós de Olesa de Montserrat, el Instituto Creu de Saba de Olesa de Montserrat, el Instituto Montgrós de Sant Pere de Ribes, los colegios Montserrat de Barcelona, Cristo Rey de Zaragoza, Marcelo Spinola de Jaén y Alcaste de Logroño.

1.7. ¿Cómo Empezar a Aplicar la Teoría?

Primero, como explica Armstrong (2006), antes de empezar a aplicar este modelo en el aula, es importante que el profesorado empiece por sí mismo. Es decir, conocer nuestras propias inteligencias, hacerse consciente de nuestras debilidades y buscar maneras de potenciar todas nuestras facetas. Para ello, Armstrong (2006) nos proporciona una serie de preguntas acerca de nuestras ocho inteligencias. Sin embargo, hay que tener presente que este test nos facilitará un resultado cuantitativo que solo debe servir de ayuda para nuestra futura indagación en nuestras IM. Asimismo, nos recuerda que hay algunas circunstancias que como docentes tenemos que tener en cuenta, ya que influyen en el desarrollo de las IM: “acceso a recursos o mentores, factores histórico-culturales, geográficos, familiares y situacionales” (pp. 46-47).

El segundo paso es analizar las IM de nuestros alumnos y alumnas (Armstrong, 2006). Dicho de otra forma, necesitamos descubrir las inteligencias de todos y todas y describir las más desarrolladas para facilitar una enseñanza a través de esas inteligencias. Para esto, la manera más rápida es hacer un test, pero lo idóneo es simplemente observar al alumnado y tomar nota sobre diferentes aspectos.⁸ Seguidamente, debería explicarse la TIM a los alumnos y las alumnas (Armstrong, 2006). Este punto es importante, ya que no hay nada mejor que dejar que el alumnado tome conciencia y responsabilidad de sus propias inteligencias para seguir desarrollándose, posibilitándoles así la llamada competencia ‘*aprender a aprender*’ o la misma *inteligencia intrapersonal*.

Finalmente, podemos proseguir a planificar las actividades o la SA basándonos en los datos obtenidos de las IM de nuestro alumnado (Armstrong, 2006). Es importante ofrecer los contenidos a través de las inteligencias más desarrolladas, pero también diseñar actividades para seguir fomentando las menos evolucionadas. En tal sentido, la Tabla 6 contiene un resumen con distintos métodos de enseñanza para cada inteligencia:

⁸ Armstrong (2006) nos aconseja exactamente qué tipo de preguntas nos tenemos que hacer a la hora de observar al alumnado. Por ejemplo, “disfruta enseñando lo que sabe a otros niños” (p. 57-58). Para más información véase Armstrong (2006), pp. 53- 58.

Tabla 6*Resumen de las ocho maneras de enseñar*

<i>Inteligencia</i>	<i>Actividades docentes (ejemplos)</i>	<i>Materiales docentes (ejemplos)</i>	<i>Instrucciones</i>
<i>Lingüística</i>	Conferencias, debates, juegos de palabras, narraciones, lectura en grupo, diario personal.	Libros, grabadoras, máquinas de escribir, prensa, audiolibros.	Lee, escribe sobre, habla sobre, escucha.
<i>Lógico-matemática</i>	Rompecabezas, resolución de problemas, experimentos científicos, cálculo mental, juegos numéricos, pensamiento crítico.	Calculadoras, manualidades matemáticas, equipo científico, juegos matemáticos.	Calcula, piensa con sentido crítico, ubica en un marco lógico, experimenta.
<i>Espacial</i>	Presentaciones visuales, actividades artísticas, juegos de imaginación, mapas mentales, metáforas, visualización.	Gráficos, mapas, vídeos, piezas de Lego, materiales artísticos, ilusiones ópticas, cámaras, biblioteca pictórica.	Mira, dibuja, visualiza, colorea, traza un mapa mental.
<i>Cinético-corporal</i>	Aprendizaje directo, drama, baile, deportes que enseñan, actividades táctiles, ejercicios de relajación.	Herramientas de construcción, arcilla, equipo deportivo, objetos para manipular, recursos de aprendizaje táctil.	Construye, representa, toca, siente de forma <<visceral>>, baila.
<i>Musical</i>	Aprendizaje de ritmos, raps, utilizar canciones que enseñan.	Grabadora de audio, colección de cintas de audio, instrumentos musicales.	Canta, da golpecitos rítmicos, escucha.
<i>Inter-personal</i>	Aprendizaje en grupo, enseñar a compañeros, implicación en la comunidad, simulaciones de reuniones sociales.	Juegos de mesa, suministros para fiestas, accesorios para juegos de rol.	Enseña, colabora, interactúa.
<i>Intra-personal</i>	Enseñanza individualizada, estudio independiente, opciones de estudio, desarrollo de la autoestima.	Materiales con autocorrección, diarios, materiales para proyectos.	Conecta con tu vida personal, toma decisiones, reflexiona.
<i>Naturalista</i>	Estudio de la naturaleza, conciencia ecológica, cuidado de animales.	Plantas, animales, herramientas de naturalista (por ejemplo, binoculares), herramienta de jardinería.	Relaciónate con seres vivos y fenómenos naturales.

Nota. Tomada de Armstrong (2006, pp. 82-83).

Una buena manera de activar las ocho inteligencias es diseñar currículos por temas anuales, mensuales o semanales que brindan numerosas actividades en torno a esos temas, pero desde las ocho perspectivas (Armstrong, 2006). Con este fin, primero debemos centrarnos en un objetivo o tema específico, después formularnos preguntas clave de las IM respecto a este tema y hacer una lluvia de ideas (Armstrong, 2006). Podemos tomar de ejemplo la Figura 1:

Figura 1. Hoja de planificación de las IM sobre signos de puntuación



Nota. Tomada de Armstrong (2006, p. 92).

2. METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es comprobar si mediante la aplicación de la TIM se puede mejorar la motivación del alumnado. Para el desarrollo de la investigación, que ha sido posible de realizar gracias a las prácticas del máster de profesorado de secundaria, se han usado las pautas que Armstrong indica para aplicar la TIM. Para ello, se ha llevado a cabo un periodo de observación, se ha realizado un test de IM y además se ha podido diseñar e impartir una SA. Para examinar los resultados, se han efectuado dos cuestionarios de motivación, uno al inicio y otro al final, contrastando los datos obtenidos.

2.1. Participantes y Contexto

El centro educativo donde se llevó a cabo la investigación fue el CPEIPS La Salle- La Laguna, más concretamente en el barrio de La Verdellada. Precisamente por su ubicación, el centro acoge a un gran número de alumnos de clase trabajadora. Por otro lado, al ser un centro concertado, también atiende a alumnado de familias con mayor poder adquisitivo. El número de estudiantes de Secundaria es de 225 y el personal docente consta de 18 profesores y profesoras.

Por otro lado, resulta de importancia señalar algunas características de la superficie del centro. Esta, al margen de áreas cerradas, también incluye una zona del monte de San Roque. Así, el colegio cuenta con zonas de trabajo al aire libre, específicamente 9 mesas con capacidad para 6 alumnos/as y otras 10 con una capacidad inferior, de 3-4 alumnos/as. Esto ha sido de gran ayuda para los trabajos en grupo, puesto que las prácticas se desarrollaron durante el periodo de restricciones por la Covid-19.

Los participantes de esta investigación fueron dos grupos de 2º de la ESO (A y B), de 24 alumnos y alumnas cada grupo, habiendo en 2ºA 13 niñas y 11 niños y en 2ºB 9 niñas y 15 niños. Es interesante recalcar que el alumnado estaba acostumbrado a realizar una unidad por semana, finalizando en un examen. Se realizaban todos los ejercicios del libro, practicando un poco todas las destrezas (*speaking, listening, reading, writing*) pero se examinaba principalmente del *reading* y la gramática. Por

tanto, lo común para el alumnado era estudiar, memorizar e intentar demostrar los conocimientos. En estas dos clases, en ningún momento hacían trabajos, ya sean en grupo o individuales. No obstante, se sabe que una SA consta de una tarea social, comunicativa o tarea final que implique una situación de comunicación real de utilidad donde se use la lengua meta.

2.2. Instrumentos

2.2.1. Diario de Observación

En primer lugar, se han recogido datos del alumnado a través de la observación, en un diario semanal. El tipo de información que se buscaba estaba relacionado con el ambiente en el aula, el turno de palabra, la convivencia, los gustos, el rendimiento escolar y las dificultades que el alumnado tiene. De este modo, el diario sirvió para intentar tener una primera imagen de las IM del alumnado, tener en cuenta la diversidad de este y elaborar una SA personalizada. De hecho, según Armstrong (2006) esta es la mejor manera de evaluar las IM, mediante la observación, ya que ningún test puede asegurar medir las IM. No obstante, las circunstancias y el espacio de tiempo no eran idóneos ni suficientes como para respaldarse solo en este instrumento. Además, siendo este el primer contacto con el alumnado, y no teniendo la oportunidad de interactuar mucho con ellos y ellas, se ha decidido usar un test de IM.

2.2.2. Cuestionarios de Motivación

En segundo lugar, se llevaron a cabo 2 cuestionarios de motivación, uno al principio y otro al final de la investigación, con un intervalo de un mes y medio entre cada uno de ellos. Estos han sido adaptados de otro trabajo de investigación, cuya autora es Marrero (2018), que trata precisamente con la motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera, específicamente el inglés. Para ello, se elaboraron dos formularios con la ayuda de [Google Forms](#), el primero (Anexo 1) con 15 preguntas y el segundo con 17. Ambos cuestionarios contienen preguntas tipo escala de Likert, preguntas cerradas y abiertas. Específicamente, tienen 8 preguntas cerradas con respuestas binarias de ‘Sí’ o ‘No’ (excepto una pregunta que ofrece otras respuestas),

2 preguntas cerradas con múltiples opciones y 5 preguntas abiertas (siendo 3 de estas explicaciones complementarias de otra pregunta binaria: “Si indicaste ‘Sí’, ¿por qué?”).

De esta forma, 9 de las preguntas fueron sacadas del documento de Marrero (2018).⁹ Con el fin de ampliar la información a recoger, se agregaron dos preguntas, que fueron de gran importancia. A la pregunta binaria 4 (“¿Crees que el inglés te va a hacer falta para tu día a día o para tu futuro?”) se le añade la pregunta complementaria 5 (“Si has indicado ‘Sí’, ¿por qué?”). De esta manera, se haría reflexionar al alumnado tratando de evitar que elija las respuestas binarias al azar. Además, a la pregunta 6 (“¿Sueles usar el inglés en tu día a día?”), se incluyó la 7 (“Si has indicado ‘Sí’, ¿dónde lo usas?”). Esta pregunta, además de recabar información también ayudó a confirmar las respuestas de la pregunta anterior. Es decir, algunas respuestas de la pregunta 7 contradecían la respuesta de la 6. Adicionalmente, se insertó una pregunta de interés relacionada con el tema de las IM: “¿Crees que practicas otras cosas aparte de la habilidad lingüística en la asignatura de Inglés?” Por último, se añadió la pregunta 14, “¿qué prefieres en tus clases de inglés?” con 8 sugerencias a elegir: “dibujar más”, “más canciones”, “más ejercicios de lógica”, etc., relacionando cada opción con una de las IM. Estas sugerencias han ayudado a crear una SA más ajustada al alumnado y además han ofrecido la posibilidad de contrastar los datos de los test de IM con las opiniones del alumnado.

En el segundo cuestionario de motivación se añadieron 2 preguntas más de respuesta larga para conocer la opinión del alumnado sobre las clases impartidas, la SA, la metodología y el trato que les había brindado como profesora. Por otro lado, la anteriormente mencionada pregunta 12, se modificó por “¿Crees que has practicado otras cosas aparte de listening, speaking, writing, reading, grammar y vocabulary?” Además, se añadió un comentario explicativo: “Por ejemplo, la lógica, habilidades matemáticas, habilidades cívicas (turno de palabra, trabajar en grupo), habilidades visuales, musicales, locomotrices (mímicas), etc.” La razón de ello es que en el primer

⁹ Se realizó una pequeña modificación en la pregunta “¿por qué estudias inglés actualmente?” donde en la opción “obligación” se añadió “aprobar; pasar de curso” para facilitar la comprensión por parte del alumnado.

cuestionario el alumnado mostró muchas dudas, más aún, los resultados reflejaron que no habían comprendido la pregunta.

Ambos cuestionarios permitían la opción de realizarlos de forma anónima para dejar al alumnado responder con plena libertad y que este no se sintiera condicionado. Aunque la mayoría indicó su nombre, hubo varios alumnos/as que prefirieron responder en anonimato.

2.2.3. Test de Inteligencias Múltiples

En tercer lugar, en cuanto al test de IM, este ha sido encontrado en la página web de [Literacy](#) que contiene numerosos recursos en torno al tema. Esta página es fruto de Literary Works que ha estado trabajando en la mejora de educación de familias y adultos durante más de veinte años en gran parte de EEUU. El test se puede hacer en línea, pero ha sido necesario traducirlo al español para la mejor comprensión de éste por parte de los niños y niñas.

El test (Anexo 2) contiene 56 afirmaciones que hay que puntuar del 1 al 5, siendo el 1 “*No me siento nada identificado/a*” y el 5 “*Me describe exactamente*” (la llamada escala de Likert). Las afirmaciones hablan de los gustos y las percepciones de uno/a, como, por ejemplo, “*la música es muy importante en mi día a día.*” Al finalizar el test, la página web muestra las puntuaciones de cada inteligencia, resaltando las 3 más desarrolladas de la persona que realizó el test.¹⁰ Igualmente, esas 3 IM vienen

¹⁰ Durante el proceso de recopilación de datos, la página online dejó de funcionar, por lo tanto, se precisaba de una fórmula, que en principio era desconocida. Esta se dedujo con una hipótesis inicial: el resultado de una inteligencia era la media de la puntuación de las frases que pertenecen a dicha inteligencia. Sin embargo, se ignoraba qué frases correspondían a cada inteligencia. Así que se propuso una segunda hipótesis: había un número igual de oraciones por inteligencia. En vista de que las oraciones eran 56 en su totalidad, si estas se dividían por las 8 inteligencias, quedaban 7 frases por IM. A continuación, había que relacionar cada frase con una inteligencia. Esto se realizó de manera lógica, pues si la frase hablaba de vocabulario, estaba claro que trataba de la inteligencia lingüística. Sin embargo, hubo algunas oraciones que resultaron complicadas de clasificar. En ese momento, se descubrió un patrón: el orden del tipo de frases no se veía modificado (es decir, la primera frase era lingüística, la segunda matemática... así hasta la octava inteligencia y después se repetía el mismo orden). Por último, quedaba sacar los promedios de las puntuaciones de las 7 frases por IM. Se pudo verificar la validez de esta fórmula, dado que ya se habían recogido los datos de varios alumnos (tanto la puntuación en cada frase como el resultado final que brinda la página). A lo largo de este procedimiento, se creó un documento Excel para realizar todos los cálculos de manera automática.

acompañadas de una breve descripción y una lista de consejos para seguir desarrollándolas.¹¹

A continuación, se van a analizar los resultados de los instrumentos previamente señalados. Esto servirá como base para diseñar una SA adecuada para los 24 participantes de los dos cursos de 2º ESO. Posteriormente, se compararán las respuestas del primer cuestionario de motivación con las del segundo.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS A PARTIR DE LA OBSERVACIÓN

Se pueden destacar algunos aspectos a considerar para esta investigación, rescatados de la observación plasmada en el diario de prácticas. Para empezar, los/las alumnos/as de 2ºA admitían tener dificultades de comunicación con sus compañeros/as de clase. No respetaban el turno de palabra y se quejaban de ello. Al contrario que esta clase, 2ºB no parecía presentar problemas de convivencia. De hecho, disfrutaba de las relaciones y participaba activamente en los debates de clase. Estas características, a pesar de poder estar relacionadas con otras circunstancias desconocidas, arrojan luz sobre las posibles diferencias en cuanto a la inteligencia *interpersonal* en ambos grupos. Por otro lado, se pudo conocer que las dos clases se divertían mucho con Tik-Tok, Netflix, apreciaban pasar tiempo al aire libre y con sus mascotas. Estos gustos tienen impacto directo sobre la inteligencia *cinético-corporal*, la *espacial* y la *naturalista*. Además, ambos grupos, aunque tenían un buen manejo del inglés, presentaron grandes problemas a la hora de realizar un trabajo escrito. El resto de profesorado también compartía su preocupación sobre la producción escrita del alumnado, tanto en lenguas extranjeras como en su lengua materna. Esto indicaba que debían practicar más su inteligencia *lingüística*, sobre todo la producción escrita.

¹¹ Véase Literacyworks. (s.f.) *Practice: Engaging the Intelligences*. Literacynet. Recuperado de <https://www.literacynet.org/mi/practice/index.html>

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS A PARTIR DEL PRIMER CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN

Primero, se intentaron conocer *las razones por las que el alumnado estudia inglés* (pregunta 1, gráficos 1 y 2). Las 10 opciones a elegir ofrecen la posibilidad de analizar los datos y distinguir así la motivación intrínseca de la extrínseca y la instrumental de la integradora en el alumnado. La motivación intrínseca fue representada por la única opción posible que puede haber: “me gusta (estudiar) el idioma”. También se brindó una opción, “comunicarme en una lengua internacional”, que equivaldría a la motivación integradora. La opción que correspondió a la motivación instrumental fue “poder leer libros, entender canciones, ver películas, etc., en inglés”. Los 7 restantes equivalen a opciones de motivación extrínseca. Sin embargo, esta última se puede dividir en 3 subtipos: por un lado, por agradar a otros, por otro lado, para una recompensa a largo plazo y, por último, por recompensa a corto plazo. De esta manera tenemos las siguientes opciones¹²:

- Motivación por recompensa externa o agradar a otros:
 - Obligación: aprobar; pasar de curso
 - Agradar al profesor
 - Satisfacer a mis padres

- Motivación por recompensa a largo plazo:
 - Tener una formación más completa
 - Mayor oportunidad de empleo
 - Lo necesito para mi futura profesión/estudios

- Motivación por recompensa a corto plazo:
 - Obtener un premio/regalo (si apruebo)

¹² En realidad, nos podemos percatar de que hay dos frases, “tener una formación más completa” y “obligación: aprobar, pasar de curso”, que podrían estar en ambos grupos, ya que un/a adolescente se puede ver obligado/a en ambos casos por sus padres o por sí mismo/a. Sin embargo, para facilitar la realización de estadísticas, se ha dado por hecho que la obligación de aprobar está impuesta por los padres y el deseo o necesidad de una formación más completa es por parte del propio alumnado.

Gráfico 1

Respuestas de 2ºA, primer cuestionario de motivación, pregunta 1

1. ¿Por qué estudias inglés actualmente? (Marca con una X la opción (u opciones) que más se ajuste a tu caso)

24 respuestas

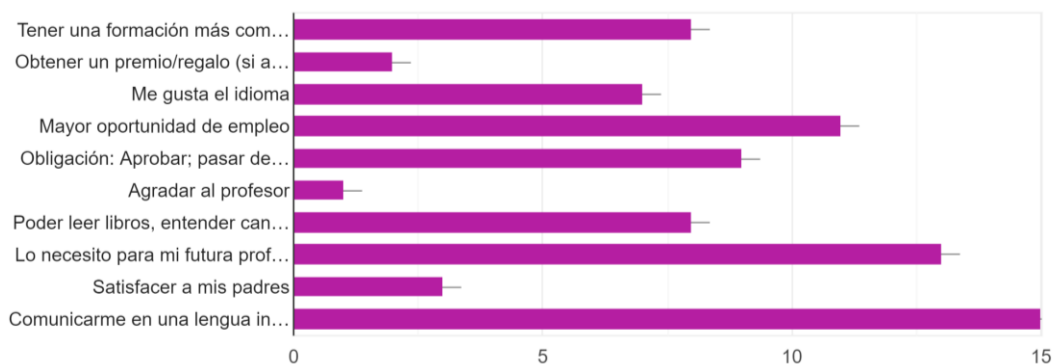


Gráfico 2

Respuestas de 2ºB, primer cuestionario de motivación, pregunta 1

1. ¿Por qué estudias inglés actualmente? (Marca con una X la opción (u opciones) que más se ajuste a tu caso)

24 respuestas



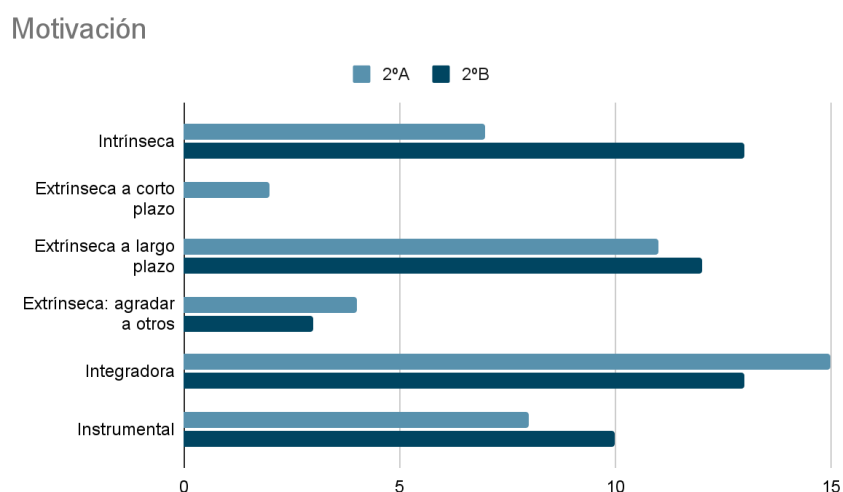
Como se puede observar en los gráficos 1 y 2, la mayoría del alumnado en ambas clases (15 en 2ºA y 13 en 2ºB) estudia inglés para *comunicarse en una lengua internacional*, razón relacionada con la motivación integradora. Por otro lado, muchos y muchas (11 en 2ºA y 13 en el B) se preocupan por una *mayor oportunidad de empleo*. En este caso se trata de una motivación extrínseca por recompensa a largo plazo. Es más, casi la misma cantidad (13 en 2ºA y 11 en 2ºB) es consciente de que *necesitará el inglés para su futura profesión*. Asimismo, bastantes alumnos/as (8 en 2ºA y 10 en

2ºB) estudian el inglés para *ser capaces de entender películas, canciones y libros* (razón instrumental). En cambio, la cantidad de gente que estudia porque *le gusta el idioma* (motivación intrínseca) es casi el doble en 2ºB que en 2ºA (7 en 2ºA y 13 en 2ºB). Por último, las opciones menos escogidas, han sido “*obtener un premio/regalo (si apruebo)*” (2 y 0), “*agradar al profesor*” (1 y 2) y “*satisfacer a mis padres*” (3 y 1).

En definitiva, la gran mayoría está interesado en aprender inglés para usarlo comunicándose con personas de fuera o para ver películas y escuchar canciones, o, por otro lado, por el simple hecho de que le gusta el idioma. Con otras palabras, la motivación integradora, la instrumental o la intrínseca. Ayudándonos del gráfico 3, podemos visualizar el tipo de motivación que fue elegido por 2ºA y 2ºB.

Gráfico 3

Tipos de motivación en 2ºA y 2ºB según el primer cuestionario



A priori resulta peculiar que la motivación integradora (*comunicarse*) sea la razón más movilizadora, ya que esto se daría en el país de habla (por ejemplo, españoles emigrando a Inglaterra). Sin embargo, aunque el alumnado se encuentre en España, hoy en día vivimos en un mundo globalizado donde gran parte de nuestras comunicaciones se realizan a través de la tecnología usando el inglés como idioma internacional. En consecuencia, los y las adolescentes suelen estar sumergidos en comunidades angloparlantes. Durante el periodo de observación se pudieron entablar

conversaciones y se dio a conocer que en su día a día juegan a videojuegos en los que están en contacto con otros jugadores online, usan *Discord* para seguir manteniendo el contacto, interactúan a través de comentarios en emisiones en directo de plataformas como *Twitch*, *YouTube*, *Instagram*, etc. Por tanto, no es de extrañar que la razón que más mueve al alumnado sea la de *comunicarse* con personas de diferentes países. Además, otra razón bastante elegida es la motivación instrumental, puesto que muchos/as *ven películas* en Netflix en el idioma original con subtítulos y disfrutan *escuchando música* y viendo Tik-Toks con canciones en inglés.

Seguidamente, se ha podido analizar que la mitad de la clase de 2ºB (el doble que en 2ºA) presenta una motivación intrínseca (“me gusta el idioma”), la idónea en la rama de enseñanza y aprendizaje. Seguramente por ello, 2ºB presta más atención y muestra más interés en las clases de inglés y tiene menos problemas de turno de palabra, como se observó en el diario. En cuanto a la motivación extrínseca de recompensa a largo plazo, resulta curioso que el alumnado esté preocupado por su futura profesión o formación, puesto que, según la psicoeducación, la mente adolescente no percibe el concepto del tiempo igual que los adultos. Es decir, para ellos el periodo de 1 o 2 años es el lejano futuro y los planes de vida de dentro de 10-20 años no existen. Por tanto, es probable que esta respuesta haya sido seleccionada a consecuencia de lo que el alumnado escucha a su alrededor, ya que sabemos que aprenden imitando a los adultos que los rodean. Por último, los datos indican que el alumnado no necesita o no dispone de una motivación extrínseca de recompensas a corto plazo. Sin embargo, las recompensas a corto plazo, como premios, regalos o el simple reconocimiento y apoyo emocional de los padres, las madres y de los docentes, son muy útiles y necesarios en la educación. Este dato más el hecho de que el alumnado ya no busque motivación en las figuras adultas como el *profesorado* o los *padres* indica un grado de madurez, ya que intentarán motivarse solos.

La segunda pregunta, gráfico 4, está relacionada con el *deseo del alumnado de seguir aprendiendo inglés*:

Gráfico 4

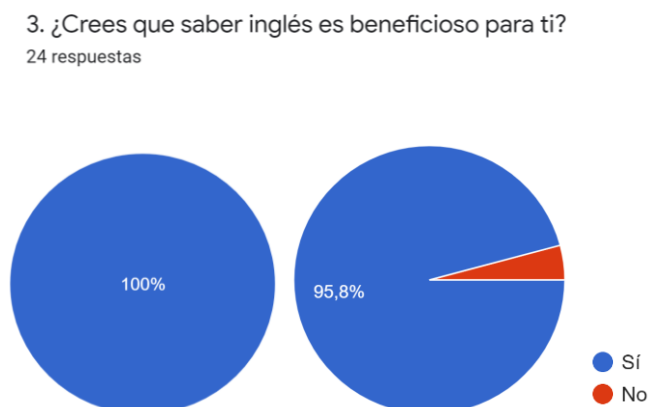
Respuestas de 2ºA (izquierda) y de 2ºB (derecha), primer cuestionario de motivación, pregunta 2



Tal y como se puede ver, la mayoría del alumnado respondió positivamente, a excepción de 5 alumnos y alumnas de 2ºA (el 20,8%) y 3 alumnos de 2ºB (12,5%). Seguidamente, el gráfico 5 muestra las respuestas de la pregunta 3: “¿Crees que saber inglés es beneficioso para ti?”

Gráfico 5

Respuestas de 2ºA (izquierda) y de 2ºB (derecha), primer cuestionario de motivación, pregunta 3



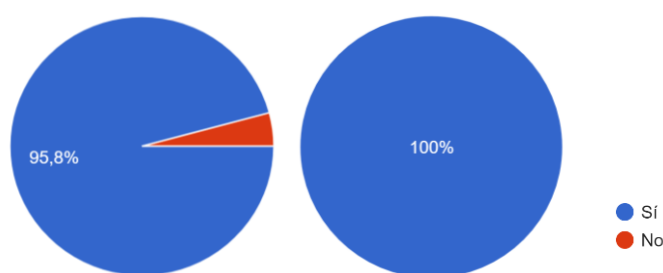
Como se observa, ambas clases, menos un alumno, que representa el 4,2% de 2ºB, consideran que el inglés es *beneficioso* para ellos/as. Además, como indica el gráfico 6 (página siguiente), tanto 2ºA como 2ºB han mostrado ser conscientes de la importancia del inglés para su futuro. Así todo el alumnado, menos una alumna de 2ºA

(4,2%), creen que el inglés además de beneficioso resulta *necesario* para su día a día y para su futuro.

Gráfico 6

Respuestas de 2ºA (izquierda) y de 2ºB (derecha), primer cuestionario de motivación, pregunta 4

4. ¿Crees que te va a hacer falta el inglés para tu día a día y para tu futuro?
24 respuestas

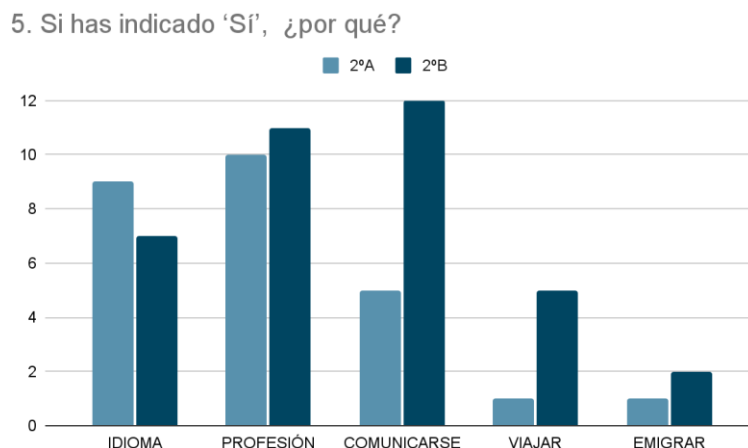


Estos resultados deberían indicar que se parte de una actitud positiva hacia la asignatura impartida. Como se ha visto en la parte teórica, uno de los primeros pasos en el momento de motivarse a estudiar alguna materia es buscar la utilidad de esta en el día a día. De esta manera, si el alumnado considera el inglés como algo necesario y beneficioso, este debería estar abierto a la idea de estudiar inglés y poder motivarse.

En la pregunta 5 (“si has indicado ‘Sí’ en la pregunta anterior, ¿por qué?”), el alumnado debía reflexionar sobre *la razón por la que consideraba el inglés importante para su día a día o su futuro*. Las respuestas eran abiertas y, por ello, fueron muy variadas; sin embargo, ha sido posible clasificar las respuestas según 5 razones que se repetían y que se pueden ver en el gráfico 7: el simple hecho de ser un *idioma* internacional, la futura *profesión* del alumnado, poder *comunicarse* con gente de diferentes países, poder *viajar* y poder vivir en el extranjero (*emigrar*).

Gráfico 7

Respuestas de 2ºA y B, primer cuestionario de motivación, pregunta 5

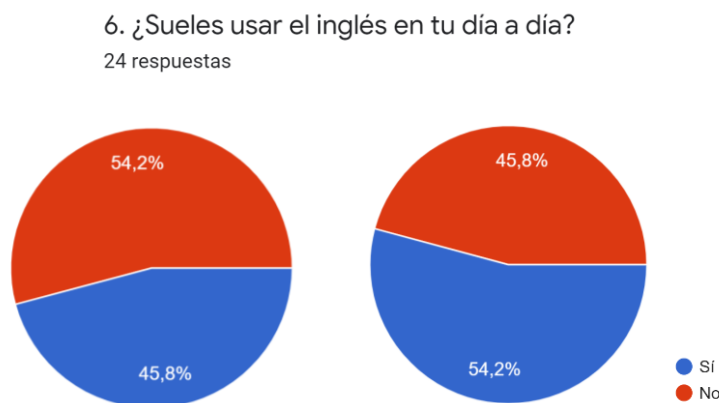


Las razones más mencionadas han estado relacionadas con sus futuros trabajos (10 personas de 2ºA y 11 de 2ºB han mencionado esto) o con el hecho de comunicarse con otras personas (5 en 2ºA y 12 en 2ºB) en un idioma internacional (9 y 7). Estas respuestas coinciden con los resultados de la pregunta 1, ya que de nuevo sobresale la motivación integradora, la instrumental y la extrínseca con recompensa a largo plazo.

La siguiente pregunta, expuesta en el gráfico 8, resulta de importancia para entender mejor la evolución de cada alumno en la asignatura de inglés:

Gráfico 8

Respuestas de 2ºA (izquierda) y de 2ºB (derecha), primer cuestionario de motivación, pregunta 6

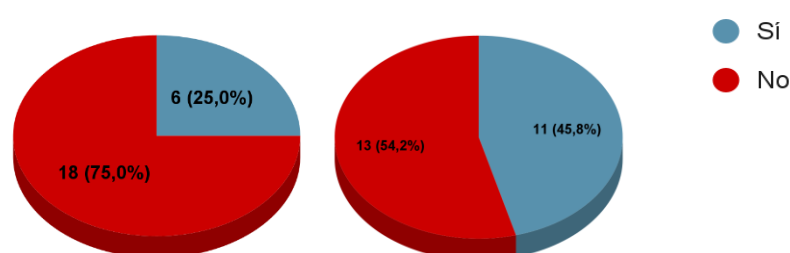


A pesar de que estos gráficos muestran las respuestas que seleccionó el alumnado en la pregunta 6, se ha comprobado que no eran del todo válidas. Como se ha explicado anteriormente, la pregunta 7 sirvió para confirmar las respuestas de esta pregunta 6. Esto se debe a que en la pregunta 7 el alumnado debía indicar dónde o cómo usaba el inglés en su día a día fuera del aula. De este modo, se han podido contrastar las respuestas y se ha llegado a la conclusión de que siete de las respuestas de la pregunta 6 no eran válidas. En realidad, esos alumnos y esas alumnas indicaron que el lugar donde usan el inglés en su día a día era el aula, cuando en clase se especificó que se quería conocer si usaban el inglés fuera del aula. Este malentendido, una vez más, puede indicar su escasez en la habilidad lingüística, o, por otro lado, puede deberse a problemas de concentración, altos niveles de ruido o caso omiso de las explicaciones del profesorado.

De esta manera, después de examinar las respuestas de las preguntas 6 y 7, alumno por alumno, se rehace el gráfico anterior quedando así:

Gráfico 9

Resultados corregidos, 2ºA (izquierda) y 2ºB (derecha), primer cuestionario de motivación, pregunta 6



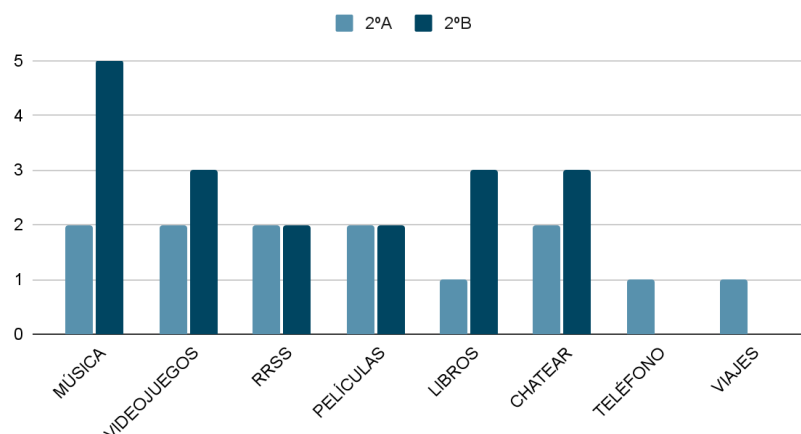
Se llega a la conclusión de que, en realidad, gran parte del alumnado *no usa el inglés en su día a día*, más concretamente, el 75% de los alumnos de 2ºA y el 54,2% en 2ºB (18 estudiantes de 2ºA y 13 de 2ºB).

A través de la pregunta 7, pudimos conocer los *medios donde el alumnado usa el inglés en su día a día*. Las respuestas de esta pregunta fueron, de nuevo, abiertas, así que el alumnado respondió de manera única. A pesar de ello, ha sido posible clasificarlas como se puede observar en el gráfico 10:

Gráfico 10

Respuestas 2ªA y 2ªB, primer cuestionario de motivación, pregunta 7

7. Si has indicado 'Sí', ¿dónde lo usas?

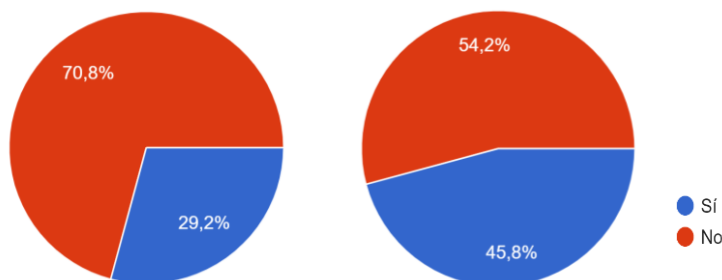


Así el alumnado que sí usa el inglés, lo hace a través distintos tipos de entretenimiento como (por orden de preferencia) escuchar música (2 y 5 estudiantes), jugar a videojuegos (2 y 3), chatear (2 y 3), usar redes sociales (2 y 2), ver películas (2 y 2), leer libros (1 y 3), usar el teléfono móvil configurado en inglés (1) y al viajar (1). Sin embargo, como se ve en el gráfico 11, la mayoría del alumnado no quiere tener más clases de inglés de las que ya tiene (pregunta 8).

Gráfico 11

Respuestas de 2ªA (izquierda) y de 2ªB (derecha), primer cuestionario de motivación, pregunta 8

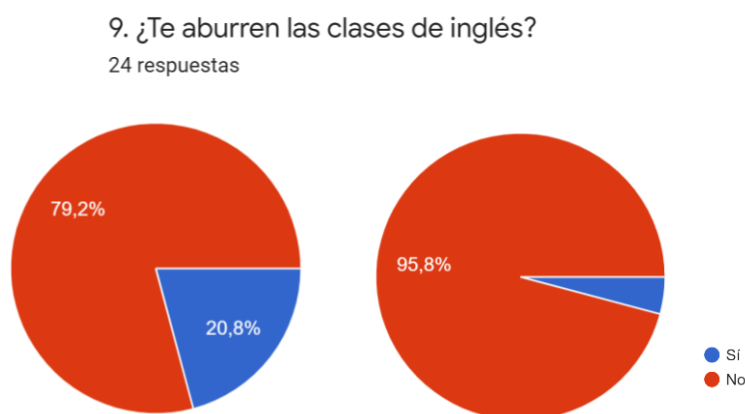
8. ¿Te gustaría tener más horas de clase de inglés?
24 respuestas



Más concretamente el 70,8% en 2ºA que son 17 alumnos/as y el 54,2% en 2ºB, 13 alumnos/as. El lado positivo es que gran parte del alumnado no *se aburre en clase* (pregunta 9). Como indica el gráfico 12, este es el 79,2% en 2ºA y el 95,8% en 2ºB, que representan a 19 y 23 alumnos y alumnas, respectivamente.

Gráfico 12

Respuestas de 2ºA (izquierda) y de 2ºB (derecha), primer cuestionario de motivación, pregunta 9

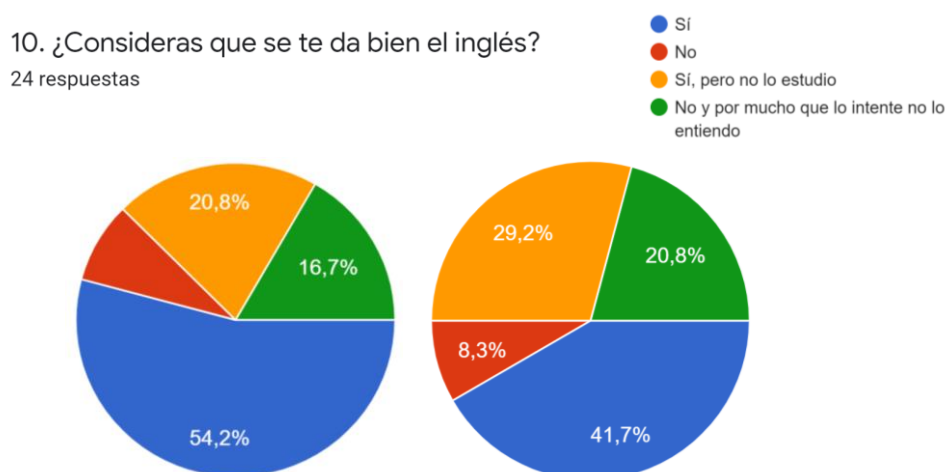


Al analizar estos datos, primero hay que recordar que todo el alumnado de la ESO en este centro tiene clases de inglés todos los días de la semana. Antes del periodo de la Covid-19 tenían 4 veces por semana, pero disponían de un/a auxiliar de conversación nativo/a. Este año se decidió compensar la falta del auxiliar con una hora más de inglés. Además, el libro de 2º ESO presenta unidades muy cortas que se dan en una o dos semanas, terminando con un examen. Por tanto, es lógico que el alumnado no quiera tener más horas de inglés. Por otro lado, es preocupante que haya personas que no desean estudiar inglés, aunque la mayoría del alumnado lo quiere seguir estudiando. Si bien es cierto que las personas pueden tener gustos diferentes y no todo el mundo estará interesado en aprender idiomas, habría que indagar la razón de ello en futuras investigaciones. Además, estos mismos alumnos y alumnas son los y las que indican que se aburren en las clases de inglés. Ha sido importante tener estos datos junto con los nombres del alumnado antes de empezar una SA para ser consciente de que algunos comportamientos disruptivos o negativos pueden provenir de esta misma razón.

Otro punto importante a considerar relacionado con la motivación es conocer si se sienten *capaces de aprender el inglés* o si reconocen que *no estudian lo suficiente*. Para ello se creó la pregunta 10, que dispone de 4 respuestas a elegir, y a partir de los resultados se elaboró el gráfico 13:

Gráfico 13

Respuestas de 2ºA (izquierda) y de 2ºB (derecha), primer cuestionario de motivación, pregunta 10

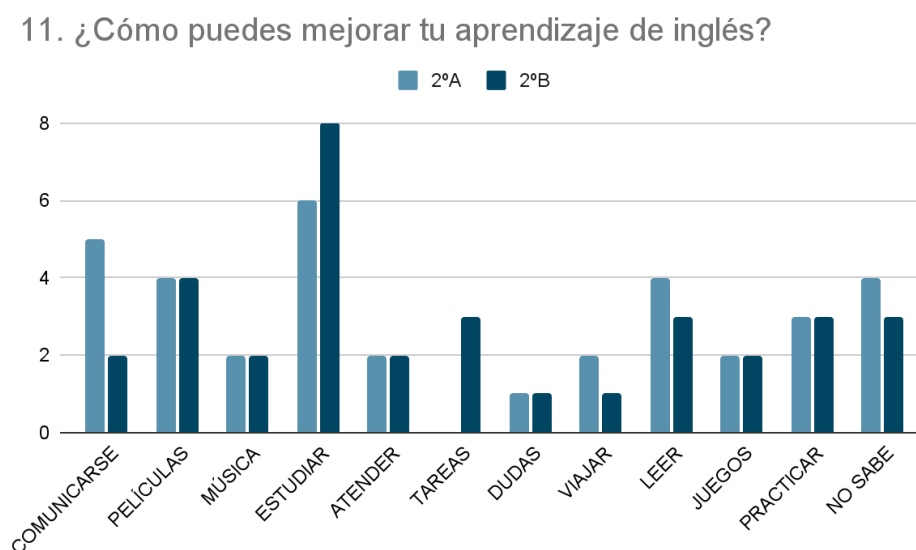


De esta forma, fue posible reparar en que un grupo de 4 alumnos/as en 2ºA y 5 en 2ºB (el 16,7% y el 20,8% respectivamente) siente que *no entiende el inglés por mucho que lo intente* y otros 5 estudiantes en 2ºA y 7 en 2ºB (el 20,8% y el 29,2%) admite que *no estudia*. En ambos grupos hay 2 alumnos/as, que representan el 8,3%, que *no consideran que se les dé bien el inglés*. El resto, que es la mayoría, 13 personas en 2ºA y 10 en 2ºB (el 54,2% y el 41,7%), sí cree que *se le da bien*. Volviendo a analizar las respuestas de cada uno, se ha podido observar que todas las personas que consideran que *no entienden el inglés por mucho que lo intentan* son las mismas que tampoco lo usan en su día a día y que no desean seguir estudiando el idioma. Este dato es primordial, ya que es precisamente el uso en la vida cotidiana lo que ayuda a interiorizar cualquier lengua extranjera.

A continuación, a través de la pregunta 11 se hizo reflexionar al alumnado sobre las maneras en las que podría mejorar para facilitar su aprendizaje de inglés.

Gráfico 14

Respuestas abiertas, primer cuestionario de motivación, pregunta 11



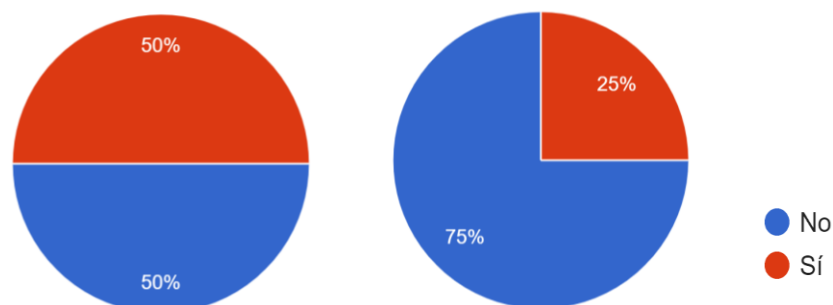
Las respuestas abiertas que más destacan en esta parte, por orden de preferencia, son: *estudiar más* (6 alumnos/as en 2ºA y 8 en 2ºB), *ver películas* (4 y 4), *comunicarse* con extranjeros o nativos (5 y 2), *leer* libros o las noticias (4 y 3) y *no sabe, no contesta* (4 y 3). Además, el alumnado indica que debería *practicar más* el idioma (3 y 3), *escuchar canciones* en inglés (2 y 2), *atender más* en clase, poniendo más interés y esfuerzo (2 y 2), *hacer las tareas* (3 en 2ºB), *viajar* (2 y 1) y *preguntar o buscar sus dudas* (1 y 1). Estos resultados demuestran que son conscientes de que el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo depende del educador, sino también del educando. También muestran un grado de madurez al reconocer que deberían estudiar más. Por otro lado, es evidente la importancia que tiene realizar este tipo de test o preguntas al alumnado para poder percatarse de las personas, como en este caso, que no saben cómo mejorar su inglés. De esta manera, se podría actuar en consecuencia enseñándoles distintas estrategias o creando una conversación sobre el tema en clase.

Las últimas 3 preguntas (12, 13 y 14) tienen que ver con las inteligencias y habilidades que el alumnado desearía emplear en clase. El gráfico 15 muestra las respuestas de la pregunta 12.

Gráfico 15

Respuestas de 2^ºA (izquierda) y de 2^ºB (derecha), primer cuestionario de motivación, pregunta 12

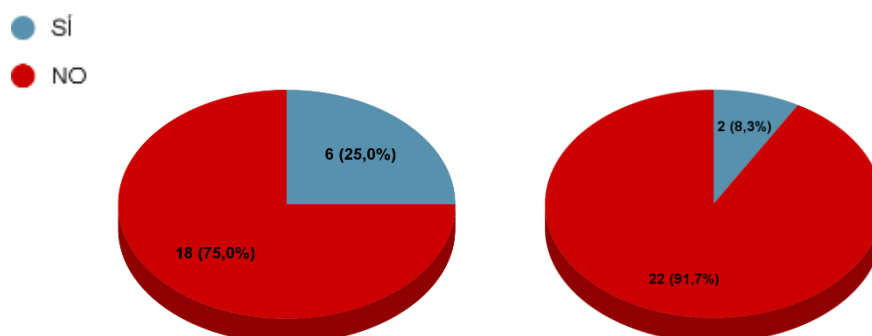
12. ¿Crees que practicas otras cosas aparte de la habilidad lingüística?



Una vez más, ocurre lo mismo que en la pregunta 6, ya que gracias a la pregunta abierta 13, “Si indicaste que ‘Sí’, ¿el qué?”, se ha podido comprobar que algunas respuestas de la 12 quedan inválidas. Esto se debe a que algunos alumnos que seleccionaron que sí creían practicar otras habilidades aparte de las lingüísticas, en la respuesta abierta indicaron que entrenaban elementos de la lengua como la gramática, el writing, expresarse oralmente, etc. Por tanto, en realidad, son 18 estudiantes en 2ºA y 22 en 2ºB, que representan el 75% y el 91,7%, los que creen que *no trabajan otras habilidades aparte de las lingüísticas* en clase de inglés. De esta manera el gráfico queda así:

Gráfico 16

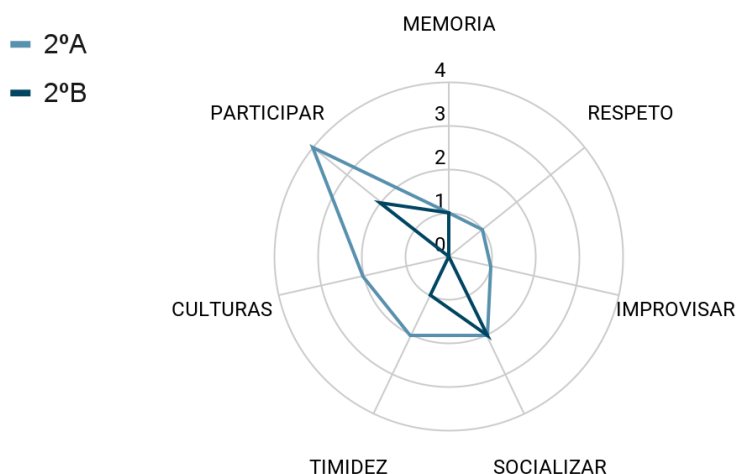
Respuestas corregidas, 2ºA (izquierda) y 2ºB (derecha), primer cuestionario de motivación, pregunta 12



El resto (las 6 personas de 2ºA y las 2 de 2ºB) ha mencionado una serie de habilidades que cree que ha trabajado y estas han sido plasmadas en el siguiente gráfico:

Gráfico 17

Respuestas primer cuestionario, pregunta abierta 13



En esta pregunta casi todos y todas han repetido la palabra “participar”. Parece que coinciden en que en las clases de inglés aprenden a participar y a perder el miedo a participar (4 personas de 2ºA y 2 de 2ºB). Otras palabras que se han repetido a menudo son: “socializar”, “timidez” y “culturas”. En concreto, creen que aprenden a socializar (un par de alumnos o alumnas de 2ºA y 1 de 2ºB), que pierden la timidez al hablar enfrente de un grupo grande (2 de 2ºA y 1 de 2ºB) y que aprenden sobre culturas distintas a la suya (2 de 2ºA). Además, otros mencionaron que en las clases de inglés creen haber practicado la memoria (1 tanto de 2ºA como de 2ºB), la improvisación a la hora de crear conversaciones sobre la marcha (1 de 2ºA) y creen haber aprendido a respetar a sus compañeros y compañeras de clase (1 de 2ºA).

Por último, para conocer la opinión del alumnado sobre las clases de inglés, se creó la pregunta 14, ¿“qué prefieres en tus clases de inglés? / ¿qué echas de menos en tus clases de inglés?” Se añadieron las siguientes respuestas múltiples que sirvieran como sugerencia a lo que podríamos hacer en clase relacionado con las IM:

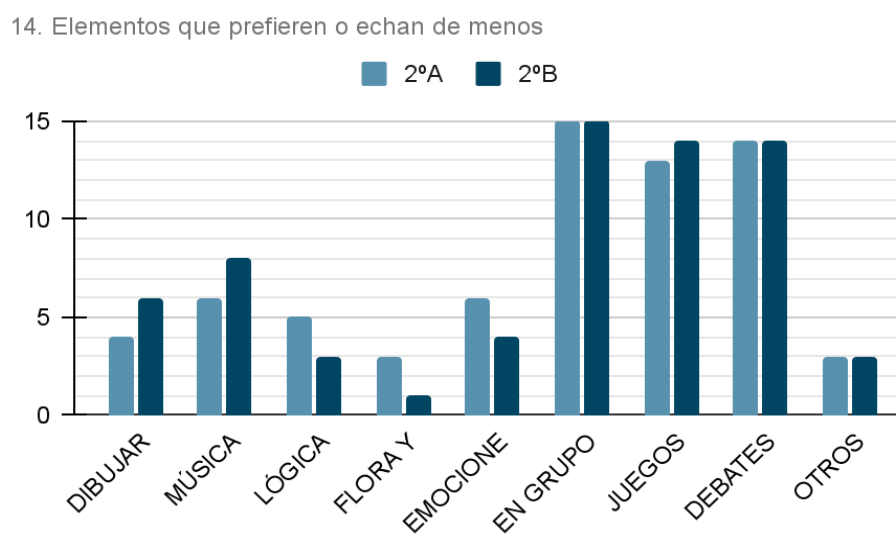
- Dibujar más
- Más canciones

- Más ejercicios de lógica
- Hablar más sobre animales, plantas o geografía
- Hablar más sobre las emociones/ conocerse a sí mismo
- Actividades en grupo
- Juegos de mímicas y gestos
- Más debates
- Otro (respuesta abierta)

El gráfico 18 muestra que ambos grupos anhelan realizar, sobre todo, *actividades en grupo, debates y juegos de mímicas y gestos*:

Gráfico 18

Respuestas de 2ºA y 2ºB, primer cuestionario de motivación, pregunta 14



Las siguientes dos actividades más elegidas, respecto a lo que el alumnado prefiere hacer en las clases de inglés, son *dibujar* y *escuchar música* (habiéndolas elegido 4 personas de 2ºA y 6 de 2ºB; 6 de 2ºA y 8 de 2ºB respectivamente). En cuanto a la opción en blanco, que el alumnado podía rellenar, como se puede observar, no recibió gran participación. La poca cantidad de personas que sugirió algo coincidió en que quería más juegos, el *Among Us* en especial.

En resumen, se ha podido comprobar que las motivaciones de la mayoría del alumnado tanto de 2ºA como de 2ºB son apropiadas. Tanto es así que la gran mayoría quiere aprender inglés para poder comunicarse con otras personas o entender películas

y canciones en inglés, o por su futuro empleo. Siguiendo esta línea, se ha recalado que la mitad de 2ºB (el doble que en 2ºA) presenta la motivación idónea para esta asignatura: “me gusta el idioma” y seguramente por ello presente una actitud más proactiva en clase como se ha observado en el diario. Además, se ha concluido que se parte de una actitud generalmente positiva, ya que la mayoría quiere seguir estudiando inglés, se le da bien y lo considera beneficioso y útil para su día a día o su futuro. Por otra parte, se ha llegado a la conclusión de que, teniendo 5 horas semanales, resulta lógico que la mayoría no quiera tener más clases de inglés.

Por otro lado, las respuestas de unos pocos estudiantes resultaron preocupantes. En concreto, 5 de 2ºA y 4 de 2ºB que indican no querer seguir estudiando inglés y una persona tanto en 2ºA como en 2ºB que no lo consideran beneficioso o útil. Se ha podido analizar que esas mismas personas no usan el inglés en su día a día, se aburren en las clases y confiesan no entenderlo por mucho que lo intentan. Aunque la mayoría reconoce que debe estudiar más para entender mejor el inglés, 4 estudiantes de 2ºA y 3 de 2ºB no saben qué hacer para ello.

Por último, casi todo el mundo considera que no ha trabajado otras habilidades aparte de la lingüística. El resto ha mencionado trabajar en clases de inglés el respeto, la memoria, perder la timidez, etc. En este sentido, lo que más le gustaría tener en clase son actividades en grupo, juegos y debates.

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS A PARTIR DEL TEST DE

IM

Es importante destacar que este test no tiene como propósito medir la inteligencia del alumnado, sino dar a conocer el nivel de desarrollo de cada tipo de inteligencia para así ajustar la enseñanza a la diversidad del aula. Cabe recordar que el resultado de cada IM proviene de la media de las puntuaciones (del 1 al 5, siendo el 1 el valor más bajo y el 5 el más alto) que el alumnado ha señalado en las 7

afirmaciones. Además, se van a comparar las dos clases solo con la intención de advertir las necesidades de cada una y nunca para crear una competición entre ambas.

Para empezar, desde la misma elaboración del test se dejaron entrever algunas características. En este, no solo fue necesario traducir todas las preguntas del inglés, sino explicar en detalle cada frase. Esto hizo vislumbrar que la inteligencia *lingüística* del alumnado no era uno de sus fuertes. A continuación, se muestra la puntuación media del alumnado en cada una de las afirmaciones de cada inteligencia en las tablas 7 a 14 y se analizan los datos debajo de cada tabla, empezando por la inteligencia *lingüística*.

Tabla 7

Resultados de los ítems de la inteligencia lingüística

Ítem	2ºA		2ºB	
	Media sobre 5 puntos	Porcentaje medio	Media sobre 5 puntos	Porcentaje medio
Me enorgullezco de tener un vocabulario amplio.	2,81	56,1	2,97	59,4
Me lo paso bien aprendiendo nuevas palabras y, además, me resulta fácil.	3,13	62,5	3,09	61,8
Me encanta leer y lo hago todos los días.	2,33	46,5	2,29	45,8
Me gusta escuchar charlas complejas o que supongan un reto para mí.	3,13	62,5	3,21	64,2
Me gusta escribir en un diario lo que hago cada día.	1,83	36,5	1,97	39,4
Disfruto leyendo poesía y, a veces, incluso escribo mis propios poemas.	2,18	43,5	2,45	49
Hablo mucho y me gusta contar historias y anécdotas.	3,17	63,6	3,25	65

A primera vista, podemos observar que el porcentaje de los ítems de lingüística no ascienden del 60% y que los resultados de ambas clases no varían mucho. Es destacable que los ítems más votados en las dos clases son los relacionados con el vocabulario, el habla y la escucha (todas con una media de alrededor del 60%); mientras que los menos puntuados son los que implican escribir y leer (alrededor del 30% y el 40%). De hecho, como se ha mencionado, esto se notó en las semanas de observación, ya que el alumnado sacó generalmente buenas notas en los exámenes que

solo incluían *listening*, *speaking* y *use of English*, sin embargo, no sabían cómo afrontar una tarea de *writing*: la mayoría se copió de internet, no siguieron la estructura dada y les faltaba cohesión. Esto, entre otras, hace pensar que el alumnado tiene problemas de confianza en su propia habilidad de producir el idioma de manera escrita.

La inteligencia *lógico-matemática*, como se puede ver en la tabla 8, también parece de las menos desarrolladas.

Tabla 8

Resultados de los ítems de la inteligencia lógico-matemática

Ítem	2ºA		2ºB	
	Media sobre 5 puntos	Porcentaje medio	Media sobre 5 puntos	Porcentaje medio
Me resulta sencillo utilizar cifras y símbolos numéricos.	2,76	55,1	2,99	59,8
Con frecuencia utilizo ecuaciones para describir las relaciones entre las cosas que veo y/o para explicar lo que observo a mi alrededor.	2,12	42,3	2,35	47
Con frecuencia, observo proporciones matemáticas en el mundo que me rodea	2,19	43,8	2,43	48,6
Matemáticas siempre ha sido una de mis asignaturas favoritas.	2,36	47,1	2,59	51,8
Me gusta pensar en cuestiones numéricas y analizar estadísticas.	2,52	50,3	2,75	55
Uso las matemáticas para ayudarme a entender las cosas que me rodean.	2,16	43,1	2,39	47,8
Disfruto haciendo puzzles	2,48	49,5	2,71	54,2

Al analizar la tabla, destaca que las medias de todos los ítems son cerca del 40%-50%. Además, las afirmaciones que menos puntuación han obtenido son las relacionadas con las matemáticas aplicadas, o el uso de las matemáticas en la vida cotidiana y real. Así el alumnado no suele usar los números para entender el mundo, pero le resulta algo fácil usarlos en general. Esto se puede deber a que en los centros educativos, las matemáticas que se suelen enfatizar son las científicas, sin ofrecer mucha aplicación práctica. De este modo, el alumnado sabe la teoría, pero no entiende las matemáticas en la práctica.

A continuación, con ayuda de la tabla 9, analizaremos los resultados de las afirmaciones de la inteligencia *musical*.

Tabla 9

Resultados de los ítems de la inteligencia musical

Ítem	2ºA		2ºB	
	Media sobre 5 puntos	Porcentaje medio	Media sobre 5 puntos	Porcentaje medio
La música es muy importante en mi día a día	3,83	76,6	3,99	79,8
Mis gustos musicales son amplios y variados e incluyen tanto la música clásica como la contemporánea (pop, rock, trap...).	3,39	67,8	3,63	72,6
Tengo muy buen sentido de la afinación, el tempo y el ritmo.	2,83	56,6	3,15	63
Empecé a estudiar música cuando era pequeño/a y sigo haciéndolo.	2,71	54,2	3,07	61,4
Se me da bien tocar algún instrumento y cantar.	2,47	49,4	2,75	55
Tengo facilidad para recordar la melodía de las canciones.	3,71	74,2	3,87	77,4
Me siento orgulloso/a de mis logros musicales	2,39	47,8	2,67	53,4

En esta inteligencia, a diferencia de las dos anteriores, las puntuaciones se disparan llegando casi al 80%. Además, las afirmaciones con las que mejor se identifica el alumnado son las relacionadas con el disfrute de la música, pero no la práctica de esta. Por ejemplo, la música es muy importante para el día a día de ambas clases (con una puntuación media de casi 4), mientras que no se sienten muy orgullosas de sus logros musicales (una media de 2,5). Este dato resulta lógico, ya que, por un lado, es comprensible que poca gente sepa producir música, y, por otro lado, los adolescentes pasan gran parte de su tiempo escuchando música y además hacen gran uso de ella en ediciones de vídeos, ya sea para redes sociales como *Instagram*, u otras como *YouTube*, *Twitch* y *Tik-Tok*.

En la siguiente página, la tabla 10 presenta los ítems de la inteligencia *espacial*.

Tabla 10*Resultados de los ítems de la inteligencia espacial*

Item	2ºA		2ºB	
	Media sobre 5 puntos	Porcentaje medio	Media sobre 5 puntos	Porcentaje medio
Siempre sé dónde estoy ubicado/a en relación con la posición de mi casa.	4,24	84,74	4,3	85,9
No suelo perderme y sé orientarme bien en el espacio tanto con mapas como con puntos de referencia (un bar, un edificio, una calle...).	3,84	76,74	3,94	78,7
Explicar y/o saber la ubicación de distintos sitios se me da muy bien.	3,52	70,34	3,86	77,1
Soy capaz de plasmar lo que veo a través del dibujo o la pintura.	3	59,94	3,22	64,3
La gente suele elogiar mis dibujos.	2,8	55,94	3,1	61,9
Tengo facilidad para reproducir los colores, las formas, las sombras y las texturas que quiero usar en mis trabajos.	3,12	62,34	3,46	69,1
Me resulta fácil imaginar y reproducir las cosas en tres dimensiones (figuras geométricas, planos...).	2,64	52,74	2,98	59,5

En este caso podemos ver que el ítem con más puntuación se eleva hasta un 85% (“siempre sé dónde estoy ubicado/a en relación con la posición de mi casa”). Sin embargo, el resto de afirmaciones no dan un resultado tan elevado. Por ejemplo, un 56% para 2ºA y un 62% para 2ºB en la afirmación “la gente suele elogiar mis dibujos”. Comparando los resultados de cada ítem, podemos ver que las frases que se refieren a la ubicación en un espacio físico o en un mapa están considerablemente mejor puntuadas que las referidas a dibujos y figuras 3D. Esto se puede deber a que el alumnado vive en la zona metropolitana de la isla donde la gente suele realizar más desplazamientos que en otras partes de esta. La ubicación del centro, como hemos mencionado, es un barrio pequeño, pero se ubica dentro de la segunda ciudad más grande de Tenerife que además se encuentra al lado de la capital. Las familias de estas zonas suelen ir de vacaciones a la parte sur o norte de la isla y se suelen desplazar para cualquier procedimiento a la capital. De esta manera, los hijos/as pueden practicar su

orientación en los espacios. Pero además de eso, no debemos olvidar los videojuegos. En la mayoría de estos, hay que hacer un uso de mapas digitales mientras se está atento a otras acciones, lo cual ayuda a desarrollar la inteligencia *espacial*.

Seguidamente, en la tabla 11 se pueden observar los resultados de la inteligencia *cinético-corporal*.

Tabla 11

Resultados de los ítems de la inteligencia cinético-corporal

Item	2ºA		2ºB	
	Media sobre 5 puntos	Porcentaje medio	Media sobre 5 puntos	Porcentaje medio
Me considero una persona deportista.	3,55	71	3,76	75,2
Me gusta mucho el hecho de estar en buena forma	4,03	80,6	4,36	87,2
Tengo buen equilibrio y coordinación “ojo-mano” y me gustan los deportes con pelota.	3,67	73,4	4,04	80,8
Mi coordinación y equilibrio son tan buenos que suelo sobresalir en actividades en las que es necesario ser rápido/a.	3,23	64,6	3,4	68
Me gusta pasar tiempo al aire libre. Además, disfruto del cambio de estaciones y de las diferentes actividades que se pueden realizar en cada época.	3,75	75	4,08	81,6
Me motiva competir, tanto individualmente como en equipo.	3,51	70,2	3,68	73,6
Me gusta mantenerme activo/a.	3,59	71,8	3,8	76

En esta tabla observamos cómo la inteligencia cinético-corporal es de las más desarrollada de todas, ya que, el porcentaje medio en ninguna pregunta concreta se encuentra por debajo de 65%. Esto otra vez es algo lógico, ya que el deporte y crear contenido de *Tik-Tok* son uno de los entretenimientos favoritos del adolescente. Además, una vez más debemos mencionar los videojuegos, dado que estos contribuyen al desarrollo de la coordinación ojo-mano, considerando que los jugadores deben reaccionar en una milésima de segundo al contenido visual haciendo distintas tareas

con cada mano. Por otro lado, podemos observar que el alumnado tiene una mentalidad orientada a mantenerse activo y sano, ya que la pregunta relacionada con el hecho de estar en buena forma es la mejor votada, con un 80% en 2ºA y un 87% en 2ºB. Es más, la segunda frase más votada en ambas clases es la relacionada con pasar tiempo al aire libre. Este hecho, positivo para cualquier adolescente, puede que haya adquirido aún más valor para estos jóvenes por la experiencia que tuvieron que vivir durante el confinamiento del curso pasado.

Posteriormente, con ayuda de la tabla 12, se analizan los resultados de la inteligencia *interpersonal*.

Tabla 12

Resultados de los ítems de la inteligencia interpersonal

Item	2ºA		2ºB	
	Media sobre 5 puntos	Porcentaje medio	Media sobre 5 puntos	Porcentaje medio
Creo que le caigo bien a todo el mundo, sin importar la edad.	3,31	66,2	3,54	70,8
Me gusta estar con todo tipo de personas.	3,43	68,6	3,46	69,2
Cuando conozco a alguien lo hago con entusiasmo y sin prejuicios.	3,63	72,6	3,86	77,2
Disfruto interactuando con otras personas, aunque esto implique situaciones nuevas y únicas.	3,15	63	3,26	65,2
Me gusta reconocer los logros de los demás y felicitarlos cuando hacen las cosas bien.	3,83	76,6	4,06	81,2
Me doy cuenta rápidamente cuando alguien es deshonesto y quiere manipularme.	3,43	68,6	3,66	73,2
Me siento seguro/a cuando estoy con desconocidos.	2,67	53,4	2,78	55,6

Podemos observar aquí cómo los datos relativos a esta inteligencia son bastante positivos, siendo los del grupo 2ºB más altos que los de 2ºA. Por un lado, las afirmaciones mejor puntuadas (entre 70% y 80%) son las relacionadas con elogiar, felicitar y no prejuiciar a los demás. Por otro lado, el dato con el que menos se identifica el alumnado es el referente a la seguridad que uno/a siente alrededor de desconocidos. Aunque este último resultado, según el cuestionario elegido, es un signo

de poca confianza hacia los demás y por tanto de poca inteligencia *interpersonal*, a nuestro criterio es un hecho positivo, ya que muestra la madurez del alumnado junto a su cautela, al ser capaz de distinguir las posibles situaciones de peligro.

Una vez analizada la inteligencia interpersonal, podemos proseguir con la tabla 13 que muestra la inteligencia *intrapersonal* del alumnado.

Tabla 13

Resultados de los ítems de la inteligencia intrapersonal

Item	2ºA		2ºB	
	Media sobre 5 puntos	Porcentaje medio	Media sobre 5 puntos	Porcentaje medio
Con frecuencia, busco en mí mismo/a las debilidades que detecto en otras personas.	3,42	68,4	3,12	62,4
Con frecuencia, pienso en la influencia que ejerzo sobre otras personas.	3,38	67,6	3,04	60,8
Me considero responsable de mis actos y de quién soy como persona	4,22	84,4	3,84	76,8
Intento no perder el tiempo en actividades insignificantes.	3,46	69,2	3,16	63,2
Pienso muy a menudo en los problemas que hay en mi comunidad, en mi país y/o en el mundo y en cómo puedo cambiarlos	3,18	63,6	2,96	59,2
Siempre soy sincero/a conmigo mismo/a.	3,54	70,8	3,36	67,2
Me gusta pasar tiempo a solas y reflexionar sobre mí y sobre mi vida.	4,14	82,8	3,96	79,2

En este caso observamos que la inteligencia *intrapersonal* se encuentra desarrollada en el alumnado, ya que el porcentaje medio más bajo es de 59%, incrementando en todos los demás ítems, siendo el porcentaje medio más elevado de 85%. Podemos examinar que las dos afirmaciones con las que menos se identifica el alumnado en este caso están relacionadas con las mejoras que este puede hacer a su alrededor y la influencia que puede ejercer. Por otro lado, entendemos que el alumnado pasa tiempo reflexionando sobre sí mismo y tiene claro que es responsable de sus propios actos.

Por último, pero no menos importante, con la tabla 14, analizaremos la inteligencia *naturalista*.

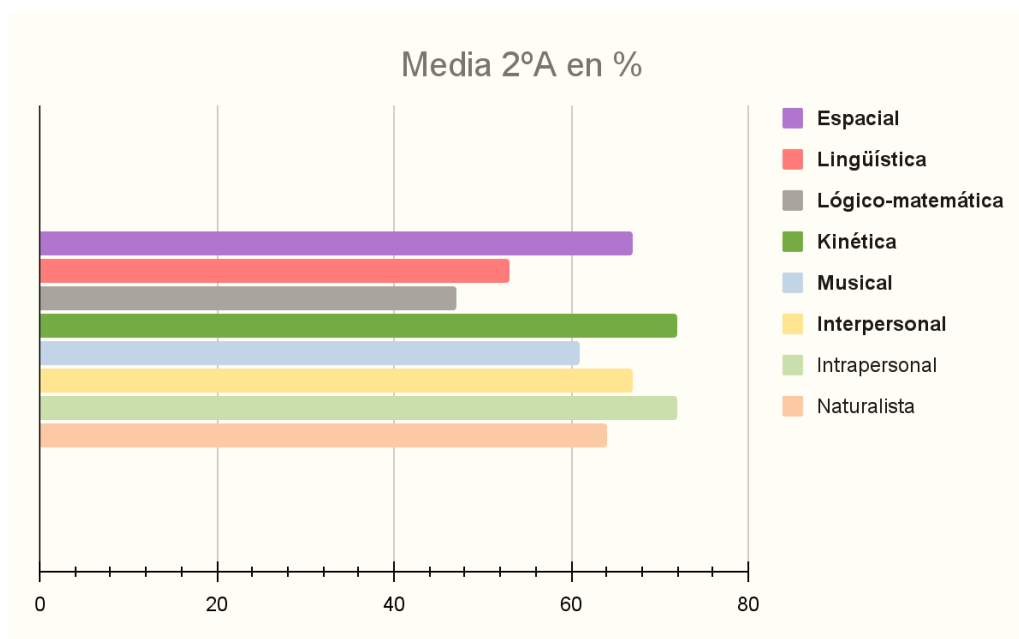
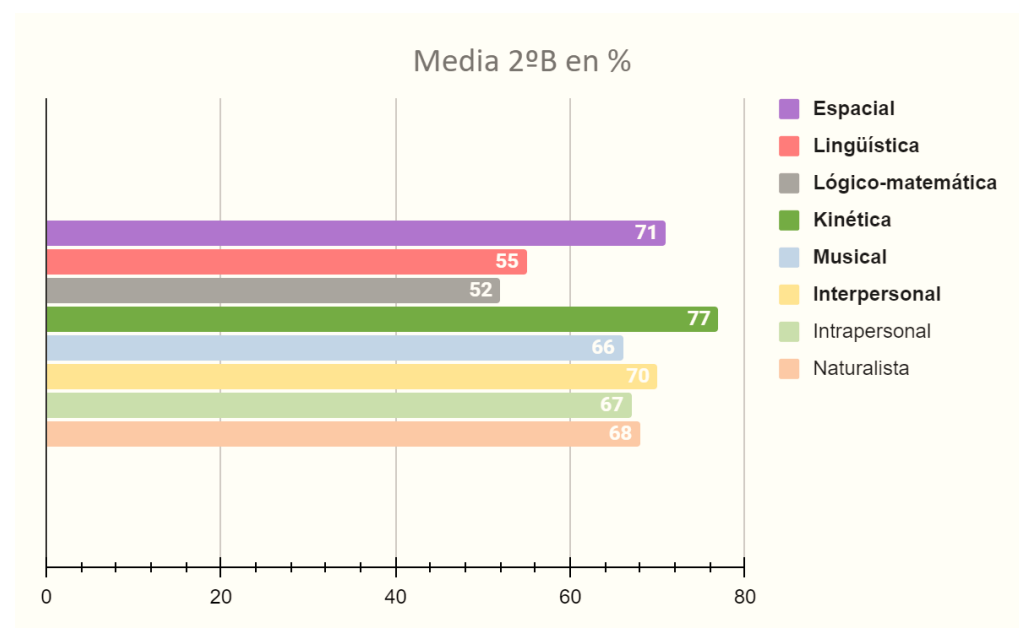
Tabla 14

Resultados de los ítems de la inteligencia naturalista

Item	2ºA		2ºB	
	Media sobre 5 puntos	Porcentaje medio	Media sobre 5 puntos	Porcentaje medio
Las plantas y los animales son importantes para mí.	3,65	73	3,87	77,4
Me lo paso bien con mis mascotas.	4,01	80,2	4,27	85,4
Me gusta aprender sobre la naturaleza	3,25	65	3,39	67,8
Me gusta cuidar de mis plantas.	2,61	52,2	2,87	57,4
Me gusta ir de caza y disfruto pescando.	2,61	52,2	3,03	60,6
Me gusta hacer caminatas por la naturaleza.	3,49	69,8	3,43	68,6
Estoy deseando ir a un santuario de animales.	3,01	60,2	3,19	63,8

Al mirar los resultados, lo primero que podemos percatar es que, parecido a lo que ocurre en la tabla anterior, los porcentajes de cada ítem varían mucho: del 52% al 85%. Los dos hechos con los que menos se identifica el alumnado son cuidar de sus plantas e ir de caza o a pescar. A pesar de que según el cuestionario estas votaciones indican poco nivel de esta inteligencia, yo no estoy del todo de acuerdo. Podríamos decir que el hecho de que el alumnado no quiera ir a cazar o a pescar en realidad indica el buen desarrollo de su inteligencia naturalista. Por otro lado, podemos ver que para ambas clases los animales y las plantas son importantes y que les gusta pasar tiempo con sus mascotas.

Después de este análisis exhaustivo de cada afirmación del test de IM, podemos comparar la media de cada inteligencia a través de los gráficos 19 y 20.

Gráfico 19*Media de las IM en 2ºA (%)***Gráfico 20***Media de las IM en 2ºB (%)*

Analizando los datos del test de IM, destaca el hecho de que precisamente la inteligencia *lingüística* y la *matemática* (alrededor del 50%) sean las menos desarrolladas tanto en 2ºA como en 2ºB. Esto es preocupante, no porque necesiten estar más o, al menos, igual de desarrolladas que las demás IM, sino porque actúan de “filtros” en el proceso de evaluación. Es decir, como se mencionó anteriormente, en los centros educativos normalmente se evalúa al alumnado a través de exámenes que solamente contemplan estas dos inteligencias (Gabarda, 2015). Es más, según los resultados obtenidos del primer cuestionario de motivación, la mayoría del alumnado coincide en que en clase de Inglés no trabaja otras habilidades excepto la *lingüística*. En este caso, los grupos 2ºA y 2ºB se ven afectados negativamente, ya que demostrarán menos potencial del que realmente poseen. Además, no solo importa la manera de evaluar, sino el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por desgracia, este proceso usualmente también se filtra por la inteligencia *lingüística* y la *matemática*. Así, por lo común, el profesorado enseña los contenidos y las competencias a través de estas dos IM y el alumnado no conoce otra manera de estudiar, así que vuelve a usar las inteligencias que, en este caso, menos le convienen.

En segundo lugar, no es ninguna sorpresa que la inteligencia en mayor progreso en ambos grupos sea la *cinético-corporal* (72% y 77%) y que la *espacial* esté en 2º y en 4º lugar (71% y 66%). Aquí entra en juego el *contexto cultural* al que tanta importancia le otorgan Gardner (2001) y Armstrong (2006). Por un lado, gracias a las anotaciones en el diario, sabemos que uno de los hobbies del alumnado es el *Tik-Tok*. El grueso de los vídeos de esta plataforma son bailes o retos que se realizan a través del cuerpo. Así, el hobby habitual de gran parte de los/as adolescentes es grabar vídeos de bailes de *Tik-Tok*. Además, aparte de estos vídeos, también frecuentan los vídeos informativos con texto y efectos visuales. En estos, el texto salta en diferentes partes de la pantalla en tiempos concretos mientras el autor baila o señala esos “bocadillos”. Así, muchos usuarios presentan información interesante o valiosa usando sus habilidades cinético-corporales y espaciales en esta aplicación. Además, los videojuegos son otro de los pasatiempos favoritos de los/as adolescentes. A través de estos se practica la coordinación ojo-mano y, por tanto, la inteligencia *cinético-corporal* y la *espacial*. Por otro lado, las redes sociales como *Instagram*, *YouTube* o *Facebook*, o las plataformas como *Netflix* y *Disney+* tan usadas por los/as

adolescentes, tienen repercusión directa en la inteligencia *espacial*. Como se ha mencionado anteriormente, para sacar unas buenas fotografías o vídeos se necesitan buenas habilidades visual-espaciales. Todo lo expuesto anteriormente ratifica que el contexto en el que estas generaciones crecen alimenta el desarrollo de la inteligencia *corporal* y la *espacial*.

Otro dato interesante es el de la tercera inteligencia más desarrollada: la *interpersonal* (67% y 70%). Es comprensible la razón por la que 2ºA no presenta esta inteligencia con mayor porcentaje, ya que, gracias a la previa observación, se han podido comprobar los problemas de convivencia y de turno de palabra en dicha clase.

Por último, aunque la inteligencia *musical* (61%, 66%) y *naturalista* (64%, 68%) estén en 4º, 5º o 6º lugar, sus valores se aproximan bastante a las puntuaciones de las IM más desarrolladas. Tal y como sucedió, no se esperaban resultados bajos, visto que el alumnado disfrutaba mucho de la naturaleza, los animales, la música y Tik-Tok.

En conclusión, los resultados obtenidos, tanto del test como de la observación, señalan que el alumnado entenderá mejor la información presentada a través de las inteligencias *cinético-corporal*, *intrapersonal*, *espacial* e *interpersonal*. No es de sorprender por tanto que, según las respuestas en el cuestionario de motivación, las 3 actividades que más anhelan en clase son *actividades en grupo*, *juegos* y *debates*, seguidas de *canciones* y *dibujos*. Por último, según el análisis, el profesorado debería facilitar la mejora de la inteligencia *matemática* y *lingüística*.

6. PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA LAS INTELIGENCIAS

MÚLTIPLES

Para conseguir el objetivo de este estudio, se diseñó una SA lo más ajustada posible al alumnado y proporcionada al contexto del centro. Para ello se tomaron en cuenta las preferencias del alumnado, sus dificultades y sus inteligencias. Sin embargo, cabe destacar que esta SA se vio delimitada por el factor tiempo, ya que esta debía

durar como máximo 10 sesiones de 50 minutos cada una. Además, había que impartir una unidad del libro de texto, realizando todos los ejercicios de este. Teniendo en cuenta estas limitaciones se intentaron incorporar distintas actividades para potenciar todas las inteligencias del alumnado. De este modo, además de fomentar las IM que se encuentren menos presentes en cada estudiante, también se atiende a la diversidad del alumnado, ya que todos pueden encontrar momentos en los que apoyarse en sus inteligencias más desarrolladas.

Los contenidos impartidos a través de la SA corresponden a la unidad 12 del libro *Prepare! A2. Level 3*, cuyo tema es el *cine*. Los elementos gramaticales que recoge esta unidad son los pronombres relativos (*who, which, that y where*) y en ningún momento aparecen funciones comunicativas. Por tanto, decidí que la función comunicativa que iba a enseñar a través de esta SA sería la descripción de personas, acciones y lugares. Además, se repasaría la función de dar recomendaciones y consejos usando verbos modales.

En cuanto a la tarea social o comunicativa, personalmente, había imaginado elaborar una cuyos criterios de evaluación fueran de la destreza de *interacción oral*. Sin embargo, tal y como se recopiló del diario de observación, el alumnado de 2ºA y 2ºB presentaba dificultades en la producción escrita. Igualmente, el resto de profesorado y el propio alumnado comentaban la existencia de problemas de convivencia. Por ello, decidí que la tarea tenía que ser un producto escrito y, además, que fuera resultado del trabajo en equipo, un trabajo de toda la clase. Asimismo, quería que fuera un producto que implicase emplear creatividad, un producto por el que se sintieran identificados como grupo, pero que también sirviera para su ocio y, por tanto, para su placer. Es decir, quería unir al grupo y motivarlos a trabajar juntos. Es más, todo esto coincide con las normas, explicadas anteriormente, que describe Bueno (2018) para motivar a niños/as y adolescentes en la enseñanza: tener un objetivo útil para su día a día que una al grupo y proporcione placer. Por último, durante una de las sesiones de observación gran parte del alumnado comentó que no había jugado a juegos de mesa y así es como decidí que ese iba a ser nuestro producto. Además, esto se vinculaba muy bien con la función lingüística de la SA, ya que el juego de mesa que íbamos a crear hace mucho uso de descripciones.

En este juego de mesa, inspirado en el *Party & Co*, mientras los equipos van avanzando por el tablero, tienen que enfrentarse a desafíos junto a su grupo y llegar primeros a la meta final. Los retos consisten en que un jugador dibuje, describa haciendo mímicas o defina una palabra determinada para lograr que su equipo la adivine en menos de 1 minuto. Otra posibilidad es que todo el equipo tenga que responder correctamente a una pregunta de opción múltiple. Al superar el reto, el equipo puede avanzar y tirar de nuevo.

Además de crear el juego de mesa (Anexo 3), que estaba orientado al tema de ‘películas’, el alumnado debía escribir posibles soluciones a cada reto. La clase se dividió en grupos y cada grupo pensó en 7 retos con sus correspondientes soluciones para el juego: uno de definición, uno de mímicas y 5 preguntas con respuesta múltiple. Por ejemplo, para el reto de mímicas debían añadir 6 frases describiendo lo que el jugador debería hacer al encontrarse con esa carta. Asimismo, el alumnado se encargó de diseñar los diferentes elementos del juego de mesa (como las cartas, la caja, los símbolos y la nota de instrucciones) y votar en una encuesta el diseño del juego final. En la imagen 1 (página siguiente) podemos observar un ejemplo de los retos creados por el alumnado.

Al implementar esta tarea, los estudiantes se sumergen en una situación comunicativa real. El objetivo de este proyecto era hacer que los estudiantes practicasen su producción escrita utilizando la función lingüística de esta SA, describir personas y acciones, con un propósito significativo y motivador. Otro de los propósitos fue disminuir los problemas de convivencia escolar haciendo grupos de trabajo con el fin de crear un juego propio para cada clase.

Imagen 1

Cartas de definición, mímicas y preguntas (de izquierda a derecha) para el juego de mesa, creadas por el alumnado de 2ªA y 2ºB



Spiderman Far From Home:

You should act as if you are throwing spider webs. You must show a triangle with your hands. You need to jump, you need to run and you need to do as if you are climbing something. You should act like you are a monster. You need to do monster's movements.

Forrest Gump:

He's the main character, whose name is the same as the movie. He is popular for running. He's autistic. He lives in the United States (Alabama). He works in different fields: footballer, soldier and sailor. In the movie, we can see President Kennedy giving him a medal. When he was born he couldn't move his legs so when he became an adult he learned to run really fast.

Durante el periodo de creación se trabajó la inteligencia *interpersonal*, ya que este proyecto en grupo no solo obliga a los miembros a comunicarse, sino a llegar a acuerdos, respetar las opiniones y conocer los gustos de los demás. Adicionalmente, el alumnado tuvo que describir detalladamente las mímicas que podían realizar los jugadores, entrenando así la inteligencia *cinético-corporal* y la *lingüística*. Igualmente, por petición del alumnado y por las circunstancias del COVID, todo el proyecto se realizó al aire libre, usando así la inteligencia *naturalista*, disfrutando de la naturaleza. Por último, el alumnado puso en práctica su inteligencia *espacial* a través de todos los

dibujos que realizó diseñando el logo, los símbolos de los retos (mímica, dibujo, pregunta, deletreo), la caja, las cartas (Anexo 4) y la hoja de instrucciones. Algunos de estos se pueden observar en la siguiente imagen:

Imagen 2

Diseños para el juego de mesa, creados por el alumnado de 2ªA y 2ªB



Para garantizar el fomento de las IM durante toda la SA, al inicio de la mayoría de sesiones, se crearon pequeños debates orales, reflexiones escritas, lluvia de ideas y mapas mentales en la pizarra sobre Netflix, los gustos en el cine y los recursos y materiales necesarios para crear una buena película. Algunas de las preguntas fueron: *Which is your favourite type of film? How often do you go to the cinema? Do you have Netflix or any other? What do you need to make a movie? What makes a film good?* Así, se despertó el interés hablando de gustos personales y se entrenó la inteligencia *lingüística* combinada con la *intrapersonal* (pues debían explicar y, por tanto, conocer los gustos propios) y la *espacial* (representando un mapa mental del concepto ‘película’). También se entrenó la creatividad, ya que cada persona ordena los recursos y materiales de manera distinta y piensa en diferentes formas de hacer una buena película.

En segundo lugar, el alumnado definió oralmente varias palabras de manera improvisada, por ejemplo, *script*, *cinema*, *horror movie*, etc. Esta pequeña actividad favorece directamente a la inteligencia *lingüística* y también a la *lógico-matemática*, ya que para explicar el significado de conceptos y objetos, las personas primero realizamos un proceso de clasificación y jerarquía de dichos elementos. Por ejemplo, debían pensar en cómo definir y diferenciar las palabras *actor* y *character*.

La siguiente actividad fue un juego de adivinanza. Para este, por circunstancias COVID, los grupos se crearon por filas de pupitres. El juego consistió en poner un vídeo con canciones de Disney y dejar al alumnado adivinar el nombre de la película y, adicionalmente, el de la canción, ambos en inglés. Los alumnos y las alumnas tenían la opción de elegir entre películas de Disney, Netflix o series famosas.¹³ La primera fila en contestar se llevaba un punto por el título de la película y otros dos por el nombre de la canción. De este modo, trabajamos la inteligencia *musical*, pero además el alumnado descubrió los títulos en inglés y se reflexionó sobre las traducciones tomando una conciencia cultural y usando la inteligencia *lingüística*.

Para el día posterior se pidió una tarea que serviría para otro juego de adivinanza. En este caso, el alumnado tuvo que escribir 3 frases describiendo a algún compañero o a alguna compañera para que la clase adivinara de quién se trataba. Para tal propósito, la descripción debía ir de menos predecible a más y debían usar la función lingüística a practicar. Al realizar esta actividad, se presentó la oportunidad de trabajar la inteligencia *lingüística* y la *interpersonal*.

Seguidamente, los alumnos y las alumnas participaron en un [Escape room](#) virtual (Anexo 5) creado con la ayuda de la página web [Genially](#). Este consiste en superar una serie de pruebas para recolectar las llaves que permiten salir del instituto en el que se está atrapado/a. Estas pruebas son tan variadas que incluyen enigmas

¹³ Los vídeos entre los que se podía elegir eran los siguientes: QuizForFun. (24 de agosto de 2019). *Best Netflix tv-series and shows intro/theme song music quiz* [Vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/LxYfvoLcBs4>; The Quiz Channel. (19 de marzo de 2021). *Guess the 40 Disney Songs Music Quiz* [Vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/z741MchyEa8>; The TopSpot. (13 de junio de 2018). *Guess The Popular TV SHOW THEME!!!* [Vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/fOktQMh7WCs>

matemáticos (secuencias matemáticas), visuales (sopa de letras con vocabulario de animales, secuencias de objetos), preguntas geométricas y ejercicios de gramática. Así, se combinan la inteligencia *lingüística*, la *lógico-matemática*, la *naturalista* y la *espacial*. A continuación, se muestran algunas de estas pruebas, empezando por una de las secuencias de objetos (Imagen 3), inspirada en la película de *Los Vengadores*.

Imagen 3

Prueba de secuencia de objetos, gemas, Escape room



Imagen 4

Pregunta geométrica, Escape room

How many diagonals does a hexagon have?
Make sure you know what a diagonal is.

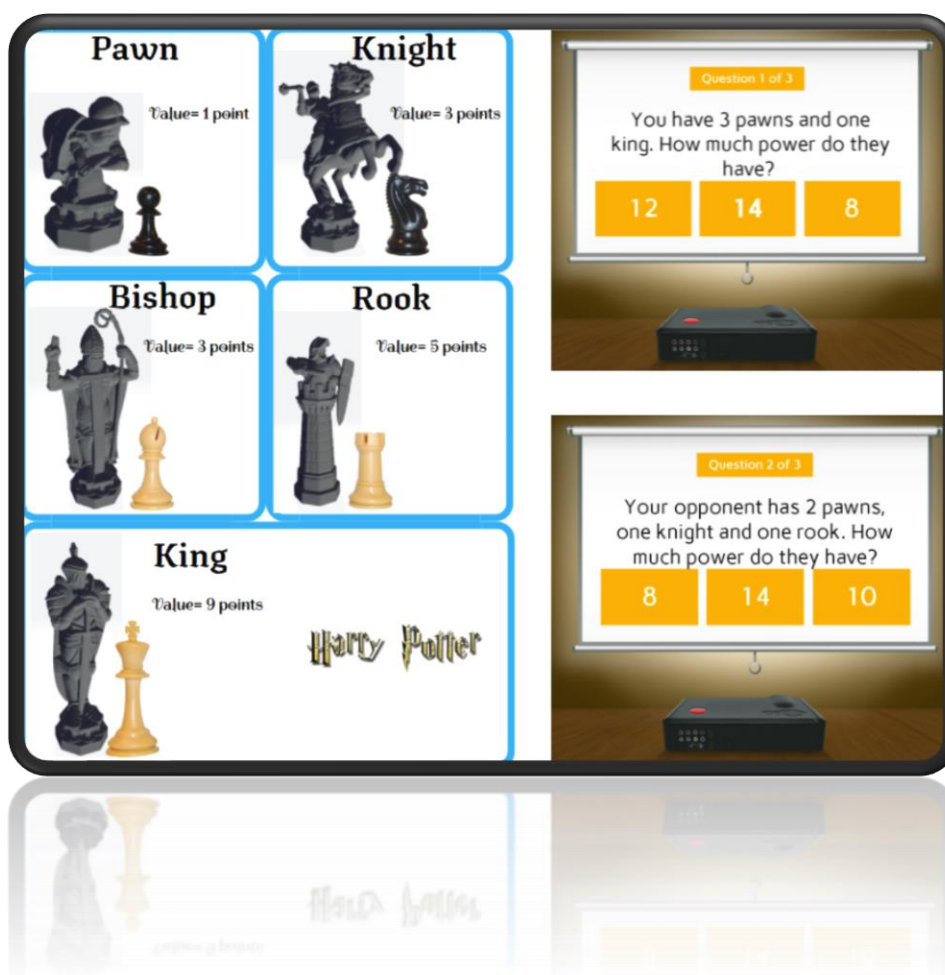


Tip: A diagonal is a line joining **two** corners of a **shape** which are not **next to each other**.

La pregunta anterior, como se puede observar en la Imagen 4, está relacionada con una forma geométrica. Además, esto es una escena de la serie *Bruja Escarlata y Visión* donde percibimos que este hexágono es un símbolo en la cinematografía de *Los Vengadores*. En la siguiente prueba (Imagen 5), inspirada en la película de *Harry Potter*, el alumnado debía apuntar o memorizar los valores ilustrados en la imagen izquierda para posteriormente poder hacer una serie de cálculos matemáticos.

Imagen 5

Cálculos matemáticos de Harry Potter, Escape room



La actividad sucesiva fue un juego parecido al teléfono roto, llamado [Gartic Phone](#). Se trata de un juego en línea en el que cada jugador, en menos de un minuto, tiene que escribir una frase que el siguiente jugador intentará representar en un dibujo. Posteriormente, otro jugador tendrá que describir ese dibujo en una frase en el periodo

de unos segundos. Al final de la ronda, se pueden ver los resultados y el proceso de cómo se ha ido modificando la frase inicial. Así, cada jugador ha dibujado una vez y ha escrito dos oraciones, una inicial y otra que describe a un dibujo. A través de esta actividad lúdica se puede practicar cualquier lengua extranjera. En este caso, el alumnado debía usar las funciones lingüísticas de la SA, describiendo a algún/a compañero/a de clase (usando los pronombres relativos y los verbos modales). De esta manera, se pudieron trabajar la inteligencia *lingüística*, la *espacial* (ya que se debían ilustrar ideas), la *interpersonal* (ya que debían describir a algún compañero y el siguiente jugador, por lo tanto, debía adivinarlo), y algo de la *lógico-matemática*, (por el pensamiento crítico, la clasificación y orden de las ideas, etc.).

Gracias a actividades como estas, en el corto periodo disponible, se pudieron entrenar de forma breve todas las IM, combinadas todas ellas con la *lingüística*. Después de impartir la SA de 10 sesiones el alumnado realizó la segunda encuesta de motivación. En general no se notó un gran cambio en los resultados de ambas encuestas, pero se observaron pequeños logros. A continuación, se comparan y evalúan los resultados con el primer cuestionario.

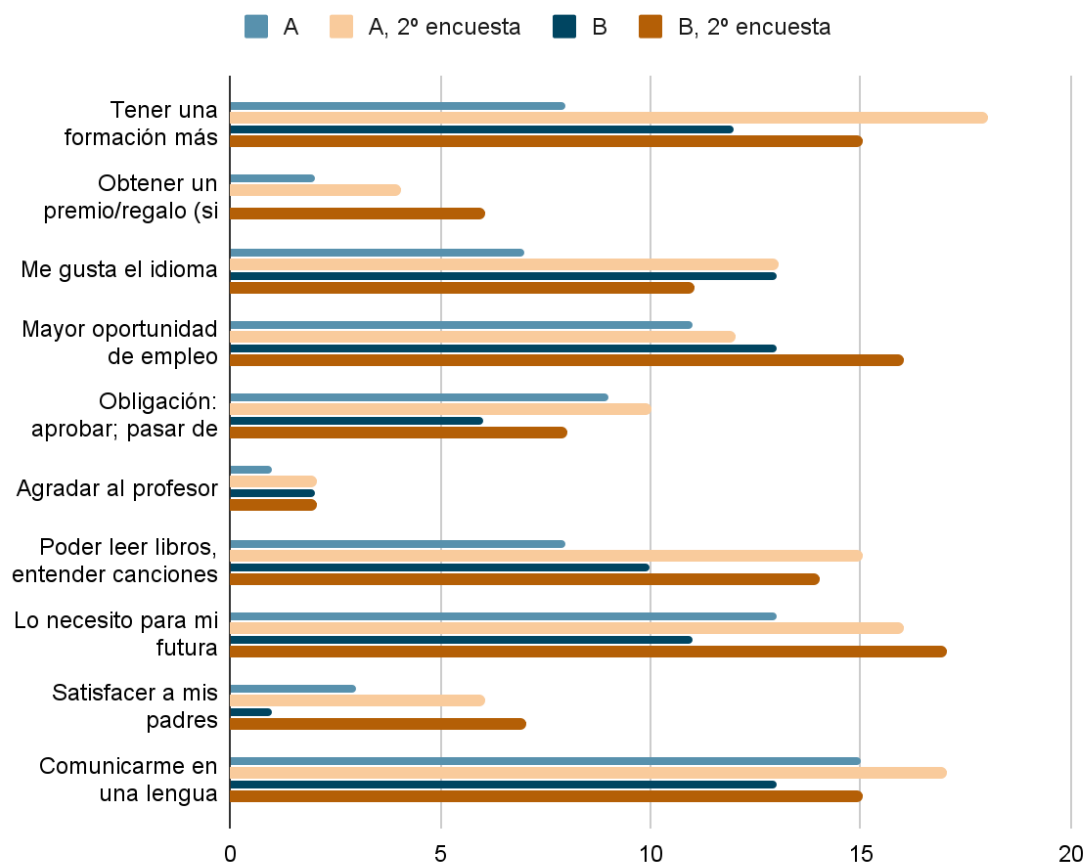
7. DISCUSIÓN Y RESULTADOS DEL SEGUNDO CUESTIONARIO DE MOTIVACIÓN

Con el propósito de facilitar una comparación a fondo entre las respuestas de la primera pregunta de ambos cuestionarios se ha creado el gráfico 21, que muestra los votos de 2ºA y de 2ºB por cada opción tanto en la primera como en la segunda encuesta.

Gráfico 21

Comparación de las encuestas de motivación, pregunta 1

Razones a estudiar inglés: comparación de encuestas



Primero, se puede observar que en la segunda encuesta casi todas las opciones tienen de media unos 2 o 3 votos más. Sin embargo, las votaciones de uno de los ítems han incrementado más del doble: “me gusta el idioma” en 2ºA. Este dato positivo se puede deber al uso del inglés durante la SA como una herramienta de comunicación y no como una materia de estudio o un concepto del cual examinarse. De esta manera, el alumnado que no le gusta la lingüística o no le interesan los idiomas, pudo disfrutar de otras habilidades o entretenimientos a través del inglés.

Otra de las diferencias significativas se encuentra en la opción de la motivación instrumental (“poder leer libros, entender canciones y películas, etc.”), casi duplicando los votos. La razón de ello se podría conectar a la misma explicación hecha en el punto anterior. En esta SA se ha hablado mucho de distintas películas y se han podido realizar

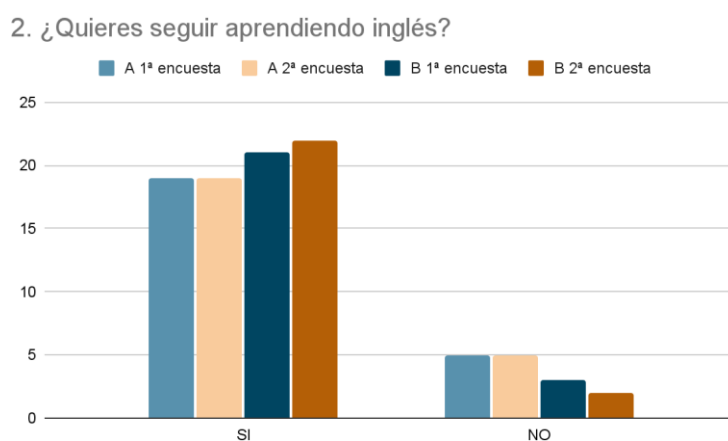
actividades musicales, lo cual puede haber ayudado al alumnado a darse cuenta de la utilidad que dan al inglés como herramienta.

La siguiente gran diferencia en la segunda encuesta es que el alumnado parece más preocupado por su *formación* y tiene aún más claro que *necesitará el inglés para su futura profesión o estudios*. De esta forma, las personas en 2ºA que indican que una de sus motivaciones para estudiar inglés es para obtener *una formación más completa* se duplican (de 8 personas iniciales a 18). En 2ºB, por otro lado, aumentan los casos en los que estudian inglés para *su futura profesión o estudios* (de 11 personas iniciales a 17). Esto se puede deber a que, a lo largo de la SA, se ha hablado de la importancia del inglés para ciertos estudios y profesiones. Un ejemplo constante de esto fue el de los cineastas, actores y músicos, puesto que el tema de la SA fue el cine.

En cuanto a las demás preguntas, se pueden encontrar pocas diferencias. En las respuestas de la pregunta 2 (“¿quieres seguir aprendiendo inglés?”), como se puede ver en el gráfico 22, hubo un cambio pequeño pero significativo.

Gráfico 22

Comparación de las encuestas de motivación, pregunta 2



Es evidente que a lo largo de estas 7 semanas ha sido posible hacer cambiar de opinión a una de las 8 personas que no desean estudiar inglés. Por otro lado, las dos clases siguieron manifestando tener conciencia de la importancia del inglés, como podemos ver en los siguientes dos gráficos:

Gráfico 23

Comparación de las encuestas de motivación, pregunta 3

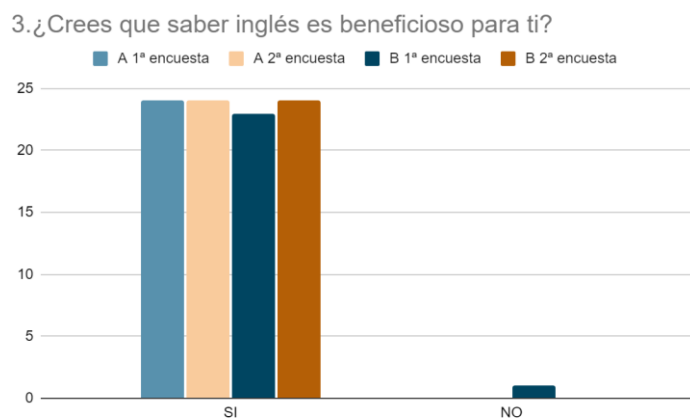
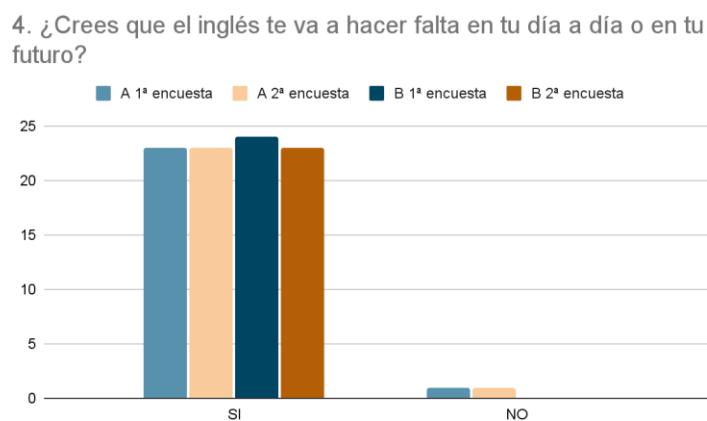


Gráfico 24

Comparación de las encuestas de motivación, pregunta 4

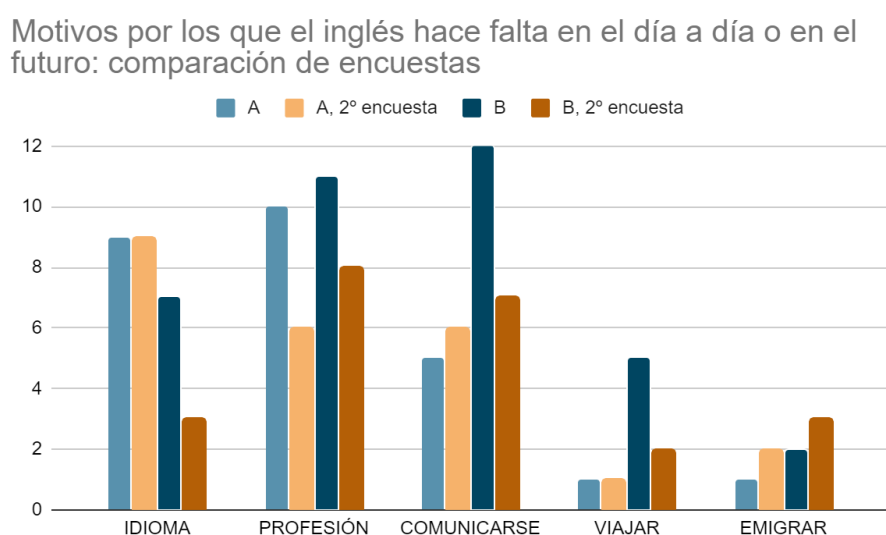


Es más, esta vez el 100% de los alumnos y las alumnas admiten que es un idioma *beneficioso* para ellos/as (gráfico 23), mientras que en la primera vez que se pasó el cuestionario había un alumno indeciso. De nuevo, todo el alumnado, menos un/a alumno/a, considera *el inglés necesario para su día a día o su futuro* (gráfico 24). Por tanto, el estudio partió de una base favorable, ya que casi todos/as tenían una idea positiva sobre el inglés y, finalmente, uno de los alumnos/as recapacitó en que saber inglés es beneficioso.

Respecto a la pregunta 5, donde el alumnado debe explicar en una respuesta abierta *por qué cree que le hará falta el inglés para su día a día o su futuro*, podemos ver la comparación de ambas encuestas en el siguiente gráfico:

Gráfico 25

Comparación de encuestas de motivación, pregunta 5



Se observa que las respuestas siguen siendo las mismas: porque es un *idioma internacional*, por su *futuro trabajo o estudio*, para poder *comunicarse*, para ampliar las oportunidades de *empleo*, para la hora de *viajar* y para poder *mudarse* al extranjero. Los valores han disminuido ya que hubo más respuestas en blanco. Esto se puede deber a que el alumnado no quiso repetir de nuevo las mismas palabras que había puesto hacía unas semanas. Para evitar este tipo de problemas, se debería dejar un periodo de tiempo más largo entre la realización de la primera y la segunda encuesta.

Las respuestas del par de preguntas 6 y 7, sobre *el uso del inglés en su día a día*, se pueden comparar en los siguientes dos gráficos:

Gráfico 26

Comparación de encuestas de motivación, pregunta 6

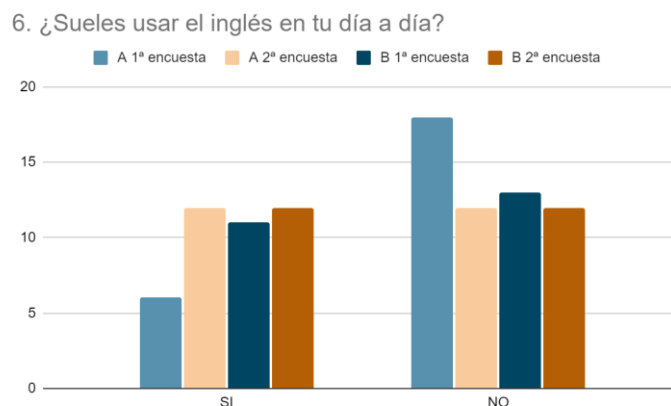
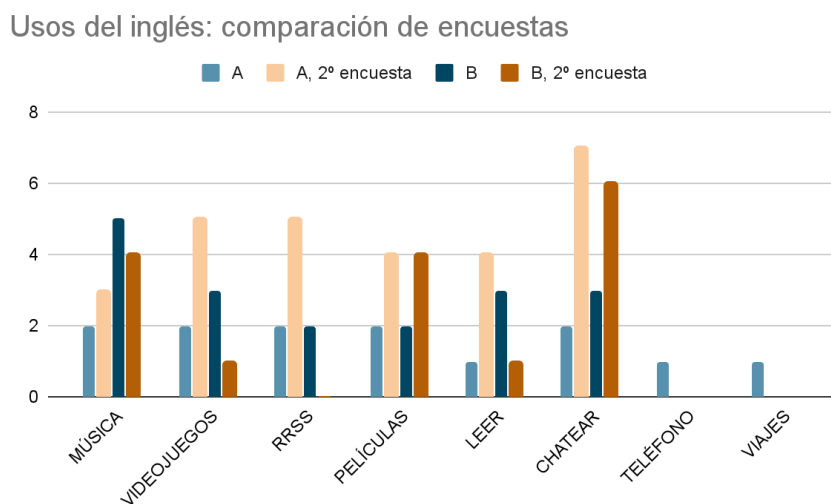


Gráfico 27

Comparación de encuestas de motivación, pregunta 7



Esta vez la mitad de ambas clases indica que *sí usa el inglés* fuera del aula. Por tanto, se ve un aumento considerable en esta respuesta (el doble en 2ªA y un voto más en 2ªB). Esto se podría deber al hecho de que en clase se trató el tema del cine, se habló mucho de *Netflix* y de ver las películas en inglés. Asimismo, se les recomendó una extensión para Google, en concreto para usarlo en Netflix, [Language Reactor](#), que muestra los subtítulos de cualquier vídeo y permite tenerlos en dos idiomas a la vez. Puede que todo esto haya animado al alumnado a empezar a escuchar más inglés en su

tiempo libre. Como podemos observar en el gráfico 27, las respuestas abiertas siguen siendo las mismas, pero hay un aumento en el uso del inglés sobre todo en las películas, en las redes sociales y en los chats. También se cambió el parámetro “libros” por “leer”, porque esta vez no solo se referían a libros y mangas, sino a páginas web en internet, noticias sobre los *streamers* a los que siguen, etc. Seguidamente, es interesante subrayar que en 2ºA hay un/a alumno/a más que cambia de idea y decide que le gustaría *tener más clases de inglés* (gráfico 28):

Gráfico 28

Comparación de encuestas de motivación, pregunta 8

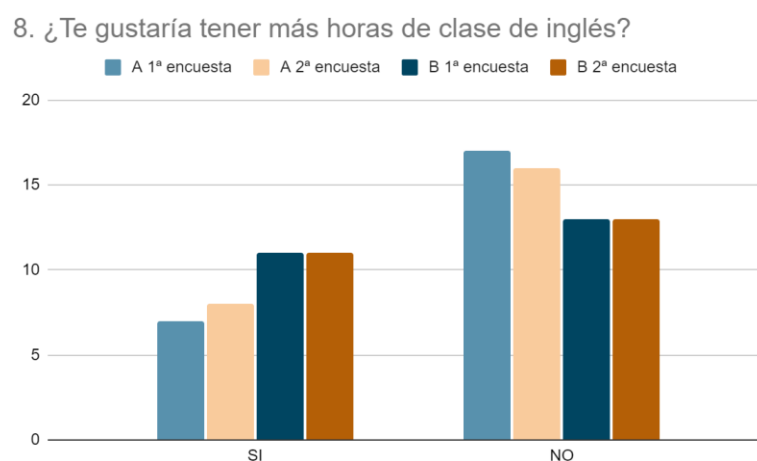
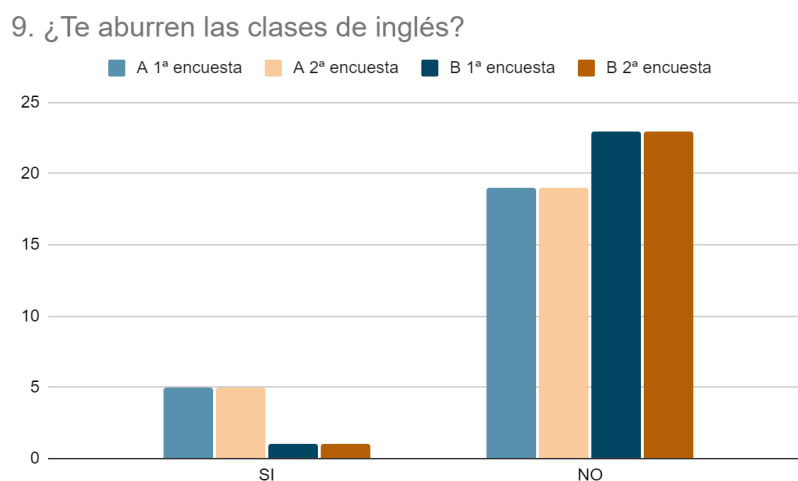


Gráfico 29

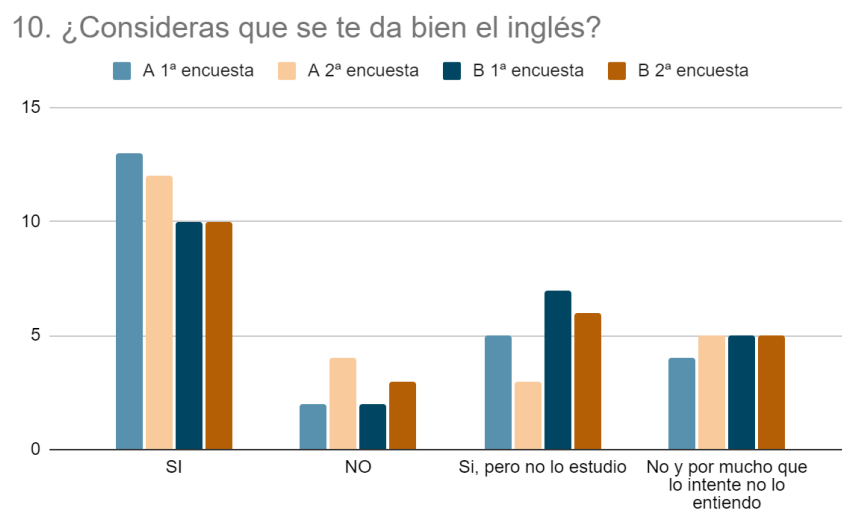
Comparación de encuestas de motivación, pregunta 9



Respecto a la pregunta 9 “¿Te aburren las clases de inglés?”, se puede observar en el gráfico 29 que las respuestas no han cambiado. En este caso la influencia del profesorado parece dar igual, ya que las personas que sí se aburren no han cambiado de opinión, aunque el profesorado, la estrategia y la metodología sí han sido modificados. Esto puede indicar que a estas personas no les gusta nada el inglés y que, por tanto, no importarán los cambios que se hagan en clase. Para indagar más en esta cuestión, habría sido conveniente añadir una pregunta sobre el nivel de preferencia que tienen al inglés.

Gráfico 30

Comparación de encuestas de motivación, pregunta 10

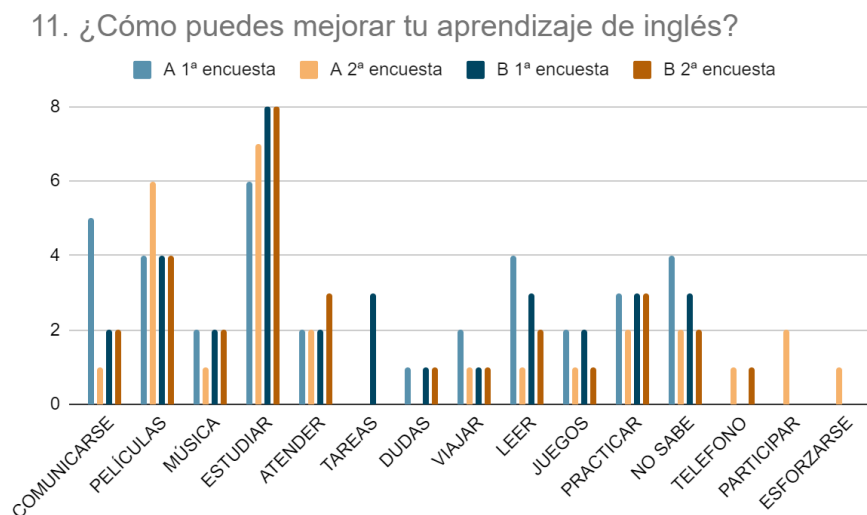


En cuanto a la pregunta 10, ilustrada en el gráfico 30, en 2ªA ha disminuido el número de personas que consideran que *se les da bien el inglés* (de 13 a 12 personas) y las que creían que *estudiando* se les daría bien (de 5 a 3 en 2ªA y de 7 a 6 en 2ªB). Esto se puede deber al hecho de que, por primera vez, el alumnado no tenía que presentar un examen para el que podía memorizar palabras y fórmulas gramaticales solo para rellenar o seleccionar respuestas múltiples y así “demostrar” que entiende un texto, sino que tenía que usar la lengua, siendo evaluado a través de, entre otras, un trabajo en grupo que consistía en escribir y describir acciones. En el momento de hacer el trabajo, se pudo observar que el alumnado se daba cuenta de expresiones que no sabía o acciones que no era capaz de describir en inglés. Por tanto, este dato no debería

tomarse como algo negativo, ya que como dice el dicho, a veces hay que retroceder un paso para avanzar dos.

Gráfico 31

Comparación de encuestas de motivación, pregunta 11



Prosiguiendo con la pregunta 11, se puede analizar en el gráfico 31 que las respuestas abiertas del alumnado sobre las *maneras de mejorar su aprendizaje de inglés* no han cambiado mucho. Esta vez 2ºA ha puesto más énfasis en las películas, seguramente, a consecuencia del tema dado en clase. Además, ambas clases han dejado de lado la opción de las tareas, pero han añadido nuevos métodos: *esforzarse* más en la asignatura, *participar* más en clase aunque se equivoquen y configurar el *teléfono* en inglés. El dato más positivo es que el número de personas que no sabían qué hacer para mejorar en clase de inglés disminuyó (de 4 en 2ºA y 3 en 2ºB a 2 en ambas clases).

En lo que respecta a las preguntas relacionadas con las IM en las clases de inglés, un mayor número de estudiantes reconoce que ha trabajado más habilidades aparte de la lingüística. El gráfico 32 ilustra las respuestas de esta pregunta y se puede observar que 12 estudiantes en 2ºA y 11 en 2ºB (6 y 11 estudiantes menos por clase) son los que consideran que *no han trabajado otras habilidades aparte de las lingüísticas*.

Gráfico 32

Comparación de encuestas de motivación, pregunta 12

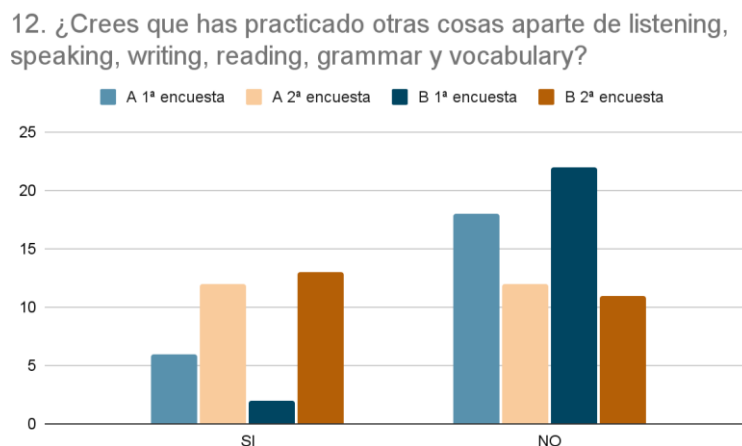
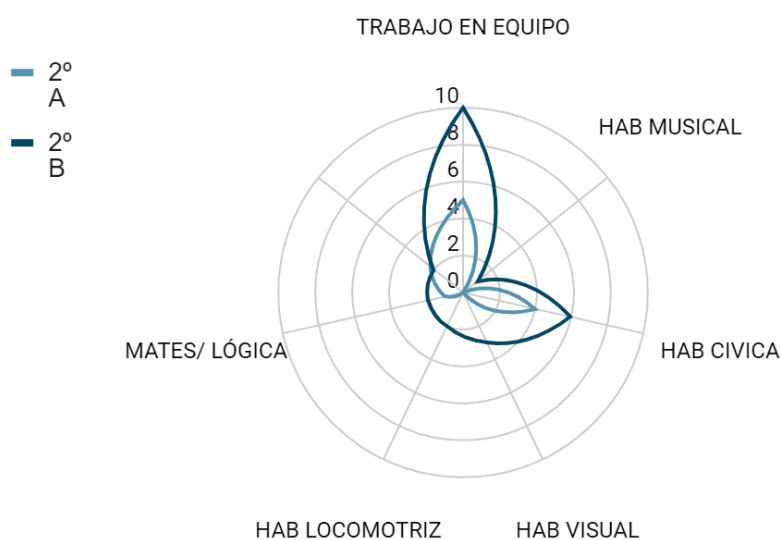


Gráfico 33

Respuestas de la segunda encuesta de motivación, pregunta 13

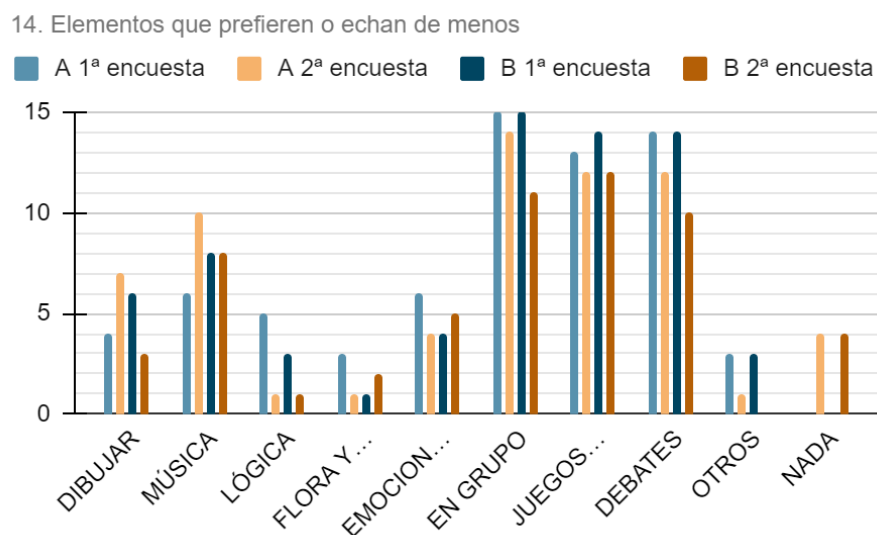


En cuanto al gráfico 33, muestra solamente los resultados de la segunda encuesta de motivación, ya que las respuestas abiertas de la pregunta 13 cambiaron bastante. En este caso, entre *las habilidades que sí creen que han trabajado* predomina el trabajo en equipo, las habilidades cívicas (el turno de palabra, convivir en sociedad), las habilidades matemáticas, las habilidades visuales y musicales, mejorar la autoestima y perder la timidez. Como podemos ver, esta vez se han ampliado las opciones, ya que en la primera encuesta solo se mencionaron aspectos como la

memoria, el respeto, la improvisación, socializar, perder la timidez y aprender sobre distintas culturas.

Gráfico 34

Comparación de encuestas de motivación, pregunta 14



Por otro lado, las preferencias del alumnado sobre las actividades a hacer en clase no han cambiado (gráfico 34). Siguen queriendo sobre todo trabajos en grupo, debates, juegos de mímica y gestos. Las opciones en blanco, sin embargo, sí que cambiaron. En esta, 4 alumnos y alumnas de cada clase indican que no echaron nada en falta en las clases que se han impartido durante la SA, ya que, algunos explican que les gustaron las actividades, y otros que se han divertido y han aprendido a la vez.

Finalmente, se añadieron 3 preguntas abiertas para conocer la opinión del alumnado sobre las clases impartidas durante las 10 sesiones. Por medio de estas se pretendía conseguir una crítica constructiva por parte del alumnado, para seguir intentando mejorar como profesora, ya que considero que la voz de los y las adolescentes debe ser escuchada. De este modo, en la pregunta 15, “¿Cómo mejorarían las clases de inglés? ¿Añadirías o eliminarías algo?”, 7 alumnos/as del 2ºA y 11 del 2ºB respondieron que no cambiarían nada. Las demás respuestas en 2ºA fueron relacionadas con los niveles de ruido y el turno de palabra (5). Esto significa que la clase no sólo es consciente de sus problemas de convivencia y del ruido, sino

que lo quiere cambiar porque le molesta, puesto que impide trabajar de manera óptima. Las otras sugerencias más mencionadas son recortar el volumen de tareas (4 en 2ºA y 8 en 2ºB) y usar más juegos (3 en 2ºA y 1 en 2ºB).

Seguidamente, se pregunta si los/las estudiantes se han sentido escuchados/as con respecto al primer cuestionario. Casi todos coinciden en que sí (18 del 2ºA y 21 del 2ºB), explicando que hicieron actividades divertidas. Sería interesante indagar en el futuro la razón por la que el resto no se sintió escuchado. Por último, se pregunta en qué podría mejorar como profesora, sugiriéndoles que hablaran sobre mis explicaciones, mi trato con ellos/ellas, el material que les he ido entregando, las interacciones en clase, o cualquier otra cosa. El 87% afirmó que no tenían nada que corregir, ya que disfrutaron de las clases, entendieron todas mis explicaciones, les gustaron las actividades, aprendieron y se divirtieron.

8. CONCLUSIONES

Los resultados de este trabajo de investigación parecen estar en línea con el objetivo inicial, siendo este motivar al alumnado por medio de la aplicación de la TIM en el aula. A través de los dos cuestionarios de motivación se ha podido detectar una mejora en la motivación de los dos grupos de 2º de la ESO del centro concertado La Salle- La Laguna.

Antes de presentar las conclusiones de este estudio, hay que tener en cuenta las limitaciones que este plantea. Para empezar, el periodo de investigación durante el cual se pudo tener contacto directo con el alumnado ha sido muy limitado. Es más, el tiempo máximo que se ofreció para impartir clases al alumnado fue de 10 sesiones, periodo que resulta demasiado corto como para crear algún impacto. Otra limitación es la ratio de estudio, que queda muy escaso, puesto que se trabaja solo con dos grupos de 24 alumnos y alumnas cada uno y de un mismo centro. Esto no son datos suficientes como para afirmar que esta teoría siempre implicará resultados positivos. La última limitación y no la menos importante trata de las razones de motivación del alumnado. Existen otras causas, que no tienen por qué ser la TIM en concreto, por las que el

alumnado puede haberse motivado a lo largo de este periodo. Por ejemplo, el simple hecho de preguntarles a través de una encuesta sus preferencias en cuanto a las actividades de clase y seguir sus sugerencias hace que el alumnado se sienta más responsable de su aprendizaje y, por tanto, seguramente más motivado.

A pesar de las limitaciones expuestas, se han podido observar actitudes positivas por parte de ambos grupos, entre los cuales destacan el aumento de la participación y la iniciativa durante la realización de la tarea final. Después de haber analizado los resultados de los dos cuestionarios de motivación, se puede concluir que se ha conseguido mejorar de alguna manera la motivación en general. De este modo, el número de estudiantes a los que les gusta el inglés aumentó más del doble. La cantidad de personas que se ve movida por la motivación instrumental, es decir, quieren saber inglés para ver películas o escuchar canciones creció casi el doble. Consecuentemente, el número de alumnos y alumnas que usan el inglés fuera del aula también se elevó al doble. Por otro lado, la cantidad de personas que no sabían qué hacer para mejorar su inglés disminuyó. Además, la mejora en la motivación es especialmente notable en 4 alumnos/as en concreto. Así, estos se replantearon tres preguntas del cuestionario. Específicamente, dos de estas personas empezaron a considerar el inglés beneficioso, la otra indicó que le gustaría tener más horas de inglés y la última que no deseaba seguir estudiando inglés cambió de opinión.

Asimismo, la mayoría considera que ha trabajado habilidades que no había practicado hasta ese momento en la asignatura de Inglés. Habilidades que, además, según los cuestionarios, son importantes para el propio alumnado; como por ejemplo habilidades cívicas para trabajar el turno de palabra y poder disminuir los niveles de ruido, etc. Además, alrededor de un tercio de los participantes opinan que han sido capaces de aprender y divertirse a la vez y que, por tanto, no cambiarían nada de las clases.

Finalmente, se puede concluir que indagar en todas las inteligencias del alumnado se traduce en resultados positivos en general. El simple hecho de que el alumnado veía que el profesorado se preocupaba por este hacía mejorar la actitud y la motivación de seguir asistiendo a clase. Esto se debe a que, aplicando la TIM, el

profesorado debe estudiar rigurosamente a su alumnado, conocerlo mejor, interesarse por su bien y ajustar el contenido en la medida de lo posible. Además, aquel debe hacer al alumnado partícipe de su propio desarrollo como persona mejorando sus IM. A ello se suma la autoconciencia del alumnado sobre sus propias IM, resultando en que este venía con más ganas a clase, haciendo preguntas sobre las futuras actividades e interesándose por la tarea final.

9. PROPUESTA DE MEJORA

Aunque el presente Trabajo de Fin de Máster haya obtenido resultados positivos, siempre se pueden encontrar puntos de mejora. Teniendo en cuenta las limitaciones expuestas en el punto anterior, a continuación se expone una propuesta de mejora.

Para empezar, atendiendo a los resultados queda claro que es necesario alargar el tiempo de la investigación, puesto que 7 semanas no son suficientes para crear un impacto tan notable en el alumnado. Además, la SA de 10 sesiones se quedó corta para explicar todo el temario, practicar la función comunicativa y el vocabulario, realizar todos los ejercicios de la unidad del libro y, además, disfrutar de distintas actividades para entrenar todas las IM. En cambio, si la SA tuviese más sesiones se podrían incluir más actividades para desarrollar bien cada una de las IM.

Además, sería idóneo poder asegurarse de que el estudio es fidedigno, es decir, descartar otros potenciales que puedan haber motivado al alumnado y que no tengan que ver con la metodología basada en la TIM. Para ello, se necesita tener la posibilidad de evaluar a un grupo experimental y a otro grupo de control, igual que el estudio de Lara-Rodríguez (2014) mencionado anteriormente. Esto implicaría aplicar la TIM solo con uno de los grupos (el experimental), mientras se imparten clases normales al otro grupo (de control), estudiando ambos grupos con ayuda de los cuestionarios de motivación.

Asimismo, el propio contexto socio-económico del centro podría influir en la motivación, bien por el apoyo emocional por parte de los padres, bien por el acceso a recursos. Es decir, si se hiciera el estudio con un grupo experimental y otro de control y dieran resultados iguales o parecidos, esto supondría que la razón de ello no es la TIM, sino otra causa como el profesorado, el contexto u otra que se desconoce. De hecho, sería interesante poder realizar el mismo estudio a otros dos grupos (experimental y de control) de otro centro. Como se ha observado, este estudio de caso ha partido de unas condiciones favorables y el alumnado se ha presentado generalmente motivado desde el inicio. Por ende, para mejorar la investigación necesitaríamos trabajar con otro centro con un contexto diferente donde el alumnado presente problemas de motivación.

Es más, habría que comprobar que la motivación no provenga de la propia SA, puesto que es muy probable que el alumnado acostumbrado a exámenes semanales, se vea más animado a hacer un trabajo final para una SA. Por lo tanto, el alumnado a estudiar debe estar habituado a trabajar con SA. No obstante, en este caso los grupos de 2ºA y 2ºB trabajaban una SA por primera vez. Por consiguiente, lo ideal hubiera sido impartir una SA con los dos grupos, pero practicar las IM solo con uno de los grupos. De este modo, se podrían haber contrastado los datos y saber así qué porcentaje de la motivación total proviene simplemente por impartir una SA.

Otro cambio importante que probablemente mejoraría esta investigación recae en el propio Test de IM. Lo cierto es que el test que se ha usado es más bien para adultos y para otra cultura diferente a la de una clase de 2º de la ESO, de Canarias. Por ende, se necesita un test más contextualizado y ajustado para niños y niñas de estas edades. A pesar de que el test usado para este estudio sea profesional y fidedigno, a lo largo de la investigación se han encontrado otros tests más apropiados. Un buen ejemplo de ello es el test creado por Orientación Andújar, página web que ya se ha mencionado en la parte teórica.¹⁴ Otro buen ejemplo es el test creado por Torres, autora

¹⁴ Véase: Orientación Andújar, (2015). *Inventario de las inteligencias*. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/05/INTELIGENCIAS-MULTIPLES-INVENTARIO-PARA-NI%C3%91OS-Y-NI%C3%91AS.pdf>. Para información sobre cómo evaluar los datos véase: Orientación Andújar. (2015). *Inteligencias Múltiples inventario o test para niños y*

también mencionada anteriormente, aunque este es desde la perspectiva de los padres y las madres, ofreciéndoles la posibilidad de evaluar a sus hijos/as a través de la observación y la anotación.¹⁵ Por último, existe un ejemplar, llamado *Cuestionario de Detección de las Inteligencias Múltiples* que ha sido usado por numerosos estudios de la UNIR, adaptado para Secundaria y hecho a partir del original de Gardner.¹⁶

Por otro lado, hay una pregunta importante que se podría incluir en el cuestionario de motivación. Al alumnado solo se le preguntó qué actividades le apetecería hacer o qué actividades echó en falta, pero no se le preguntó qué le parecían las actividades realizadas. Se trata de una idea extraída del artículo de Lizano y Umaña (2008) en el que preguntan al alumnado sobre las inteligencias que más le ha gustado trabajar y, de este modo, el alumnado autoevalúa sus propias IM. En trabajos de investigación como este es importante conocer cuáles han sido las actividades favoritas del alumnado, qué tipos de inteligencia les gustó trabajar y luego contrastar estos datos con los obtenidos en el test de IM y con sus deseos iniciales.

En la misma línea, la primera pregunta del cuestionario de motivación obtuvo demasiadas respuestas variadas que impedían medir los porcentajes medios de las distintas motivaciones que el alumnado tiene al estudiar inglés. Para obtener unos datos más definidos, lo mejor habría sido añadir una escala de Likert para todas las opciones:

- 0 (no me motiva nada)
- 1 (me motiva muy poco)
- 2 (me motiva algo)
- 3 (me motiva mucho)
- 4 (me motiva siempre)

niñas. <https://www.orientacionandujar.es/2015/05/20/inteligencias-multiples-inventario-o-test-para-ninos-y-ninas/>

¹⁵ Torres Jack, A. (2014). *La teoría de las inteligencias múltiples y el fomento de las capacidades de nuestros hijos*. (pp. 58-61) Educa Barrié.

https://anatorresjack.weebly.com/uploads/2/6/6/8/26680590/3_bloquetalento-2.pdf

¹⁶ Adaptación de Mckenzie, 1999; versión original de Gardner, 1994. Véase Neuroeducación web (s.f.). *Test de Inteligencias Múltiples Secundaria*. Recuperado de <https://neuroeducacionweb.net/wp-content/uploads/2019/03/Test-de-Inteligencias-M%C3%BAltiples-Secundaria.pdf>

De esta manera, habríamos tenido una imagen clara de la opinión general del alumnado sobre cada una de las razones por las que se puede estudiar inglés.

En conclusión, a pesar de estos puntos de mejora, hemos podido observar que incluir las IM en el aula genera resultados positivos en cuanto a la motivación del alumnado. Aplicar la teoría de Gardner a la metodología educativa facilita una enseñanza basada en la diversidad del alumnado, ya que se conecta directamente a las diversas inteligencias de este. Esto es especialmente interesante para las materias de lenguas extranjeras, puesto que evita apoyarse solo en las habilidades lingüísticas del aprendiente, que además, a menudo y como en este caso, son de las menos predominantes.

REFERENCIAS

- Acosta, A. J. (2019). Inteligencias múltiples y su aplicación en el aula de secundaria. Reflexiones a propósito de un estudio en el aula de alemán como segunda lengua extranjera. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 26, 205-222. doi: [10.30827/reugra.v26i0.122](https://doi.org/10.30827/reugra.v26i0.122)
- Armstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía para educadores*. (R. Diéguez, Trad.) Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 2000)
- CPEIPS La Salle-La Laguna (2021). *Proyecto educativo del centro* (Archivo PDF inédito). Colegio La Salle-La Laguna.
- DECRETO 315/2015 de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 169, sec. I, de 31 de agosto de 2015, 25289- 25335. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2015/169/002.html>
- DECRETO 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Boletín Oficial de Canarias*, 136, sec. I, de 15 de julio de 2016, 17052-19333. Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/001.html>
- Fundación Mapfre. (2012a). *Inteligencia Corporal* (Archivo PDF). Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/05/Las-Inteligencias-M%C3%BAltiples-CORPORAL-COLOR.pdf>
- Fundación Mapfre. (2012b). *Inteligencia Emocional* (Archivo PDF). Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/05/Las-Inteligencias-M%C3%BAltiples-INTRAPERSONAL-INTERPERSONAL-EMOCIONAL-COLOR.pdf>

- Fundación Mapfre. (2012c). *Inteligencia Espacial* (Archivo PDF). Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/05/Las-Inteligencias-M%C3%BAltiples-ESPACIAL-COLOR.pdf>
- Fundación Mapfre. (2012d). *Inteligencia Lingüística* (Archivo PDF). Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/05/Las-Inteligencias-M%C3%BAltiples-LINGUISTICA-COLOR.pdf>
- Fundación Mapfre. (2012e). *Inteligencia Matemática* (Archivo PDF). Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/05/Las-Inteligencias-M%C3%BAltiples-MATEMATICA-COLOR.pdf>
- Fundación Mapfre. (2012f). *Inteligencia Musical* (Archivo PDF). Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/05/Las-Inteligencias-M%C3%BAltiples-MUSICAL-COLOR.pdf>
- Fundación Mapfre. (2012g). *Inteligencia Naturalista* (Archivo PDF). Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/05/Las-Inteligencias-M%C3%BAltiples-MUSICAL-COLOR.pdf>
- Fundación Mapfre. (2012h). *Introducción a todas las inteligencias* (Archivo PDF). Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2015/05/INTRODUCCI%C3%93N.-Las-Inteligencias-M%C3%BAltiples-Color.pdf>
- Fundación Mapfre. (2012i). *Las inteligencias múltiples y la escuela inclusiva* (Archivo PDF). Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/06/LAs-inteligencias-multiples-y-la-escuela-inclusiva-color.pdf>
- Gabarda, V. (2015). *La teoría de las inteligencias múltiples* (Archivo PDF). Valencia: Universidad Internacional de Valencia. Recuperado de <http://psicopediahoy.s3.amazonaws.com/TeoriaInteligenciasMultiples.pdf>

- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. (S. É. Fernández, Trad.) México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1993)
- Guzmán, B. y Castro, S. (2005). Las inteligencias múltiples en el aula de clases. *Revista de Investigación*, (58), 177-202. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140372009>
- Luca, S. L. de. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana De Educación*, 34(1), 1-12. [doi: 10.35362/rie3412884](https://doi.org/10.35362/rie3412884)
- Marrero, Y. G. (2018). *Motivación y autoestima en el aprendizaje de una lengua extranjera*. (Trabajo de Fin de Máster inédito). Universidad de La Laguna.
- Real Academia Española (s.f.). Frenología. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 25 de julio de 2021, de <https://dle.rae.es/frenolog%C3%ADa%20?m=form>
- Torres, A. J. (2014). *La teoría de las inteligencias múltiples y el fomento de las capacidades de nuestros hijos*. Educa Barrié. Recuperado de https://anatorresjack.weebly.com/uploads/2/6/6/8/26680590/3_bloquetalento-2.pdf
- Valle, M. J. (2014). *Bloque 2. El encaje de las Competencias Clave en la legislación española*. Las competencias clave: De las corrientes europeas a la práctica docente en las aulas. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación de Profesorado (INTEF) Recuperado de http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110588/mod_resource/content/1/CCBB_14_10_12_B2_T1_Encaje.pdf

Otras investigaciones citadas

- Arnold, J., y Fonseca, M. C. (2009). Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-Based Perspective. *International Journal of*

English Studies, 4(1), 119–136. Recuperado de
<https://revistas.um.es/ijes/article/view/48141>

Ciudad-Real, G. y Cepedello, A. (2013). *Paleta de inteligencias múltiples: Célula animal vs. célula vegetal* (Archivo PDF). Recuperado de
<https://www.orientacionandujar.es/2013/06/11/paleta-de-inteligencias-multiples-ejemplos/proyecto-paleta-de-inteligencias-multiples-celula-animal-vs-celula-vegetal/>

Civit-Pérez, P. (2018). *Enseñanza y aprendizaje de ecuaciones de primer y segundo grado basados en la Teoría de las Inteligencias Múltiples para 3º de ESO* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6483>

Cosme, P. R. (2019). *Las Inteligencias Múltiples y los Estilos de Aprendizaje como método de enseñanza. ¿Se tienen en cuenta hoy en día en el Currículo?* (Trabajo de Fin de Grado). Universidad de La Laguna. Recuperado de <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/15682>

Gil-Ariza, A. (2013). *Enseñanza de Trigonometría en 4º de ESO, basada en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Internacional de la Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1471>

Gómez, C. C. y Sobremazas, C. M. (27-29 de junio de 2012). *La teoría de las inteligencias múltiples y los estilos de aprendizaje en el aula de inglés*. (Presentación en papel). V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje: Estilos de aprendizaje. Investigaciones y experiencias, Santander. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4664745>

Lara-Rodríguez, L. (2014). *Inteligencias Múltiples como estrategia de mejora del Rendimiento Escolar en Ciencias Naturales de 2º de ESO*. (Trabajo de

- Fin de Máster). Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2394>
- Lizano, K. P. y Umaña, M. V. (2008). La teoría de las inteligencias múltiples en la práctica docente en educación preescolar. *Revista Electrónica Educare* 12(1), 135-149. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114582017>
- Martí, L. Q. (2017). *Aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples y sus efectos sobre el rendimiento y la motivación en alumnos de 4º y 5º de educación primaria* (Tesis de doctorado), Universidad de Alicante. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/72343>
- Moreno, J. P. y Planells, B. H. (2016). Propuesta para la implementación de la teoría de las Inteligencias Múltiples en el sistema de Educación Infantil en España. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 199-207. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267341>
- Nadal, B.V. (2015). Las inteligencias múltiples como una estrategia didáctica para atender a la diversidad y aprovechar el potencial de todos los alumnos. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(3), 12-136. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5446538>
- Perea, K. J. (2017). *Lengua extranjera a través de las inteligencias múltiples y su relación con la inteligencia emocional* (Trabajo de Fin de Grado) Universidad de La Laguna. Recuperado de <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/5195>
- Ramajo, A. C. (2008). *La importancia de la motivación en el proceso de adquisición de una lengua extranjera* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Antonio de Nebrija. Recuperado de

<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2009/memoriamastr/1-semester/ramajo.html>

Rodríguez-González, M. (2012). *Plan de mejora del rendimiento escolar en Ciencias Naturales a través de las Inteligencias Múltiples en alumnos de 1º de ESO* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad Internacional de La Rioja. Recuperado de <https://reunir.unir.net/handle/123456789/1327>

Ryniewicz, J. (2012). Inteligencias múltiples: una estrategia motivadora. *Reflexión Académica en Diseño y Comunicación* 18, 174-175. Recuperado de https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/379_libro.pdf

Willis, P. (2017). *Aprendiendo a trabajar: Como los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (R. Feito, Trad.) Madrid: Akal. (Obra original publicada en 2000)

Páginas web nombradas

Literacyworks. (s.f.) *Assessment: Find Your Strengths!* Literacynet. Recuperado de <https://www.literacynet.org/mi/assessment/findyourstrengths.html>

Literacyworks. (s.f.) *Practice: Engaging the Intelligences*. Literacynet. Recuperado de <https://www.literacynet.org/mi/practice/index.html>

Neuroeducación web (s.f.). *Test de Inteligencias Múltiples Secundaria*. Recuperado de <https://neuroeducacionweb.net/wp-content/uploads/2019/03/Test-de-Inteligencias-M%C3%BAltiples-Secundaria.pdf>

Onrizon Social Games. (s.f.). *Gartic Phone*. Recuperado de <https://garticphone.com/en>

Orientación Andújar, (2015b). *Inventario de las inteligencias*. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/wp->

[content/uploads/2015/05/INTELIGENCIAS-MULTIPLES-
INVENTARIO-PARA-NI%C3%91OS-Y-NI%C3%91AS.pdf](https://www.orientacionandujar.es/2015/05/20/inteligencias-multiples-inventario-o-test-para-ninos-y-ninas/).

Orientación Andújar. (2015a). *Inteligencias Múltiples inventario o test para niños y niñas*. Recuperado de <https://www.orientacionandujar.es/2015/05/20/inteligencias-multiples-inventario-o-test-para-ninos-y-ninas/>

QuizForFun. (24 de agosto de 2019). *Best Netflix tv-series and shows intro/theme song music quiz*. [Vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/LxYfvoLcBs4>

The Quiz Channel. (19 de marzo de 2021). *Guess the 40 Disney Songs Music Quiz*. [Vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/z741MchyEa8>

The TopSpot. (13 de junio de 2018). *Guess The Popular TV SHOW THEME!!!*. [Vídeo]. Recuperado de <https://youtu.be/fOktQMh7WCs>

Anexo 1

Encuesta de motivación

Responde con sinceridad, recuerda que no hay respuestas correctas, ni incorrectas.

***Obligatorio**

1. Nombre *

2. 1. ¿Por qué estudias inglés actualmente? (Marca con una X la opción (u opciones) que más se ajuste a tu caso) *

Selecciona todos los que correspondan.

- Tener una formación más completa
- Obtener un premio/regalo (si apruebo)
- Me gusta el idioma
- Mayor oportunidad de empleo
- Obligación: Aprobar; pasar de curso
- Agradar al profesor
- Poder leer libros, entender canciones, ver películas, etc. (en inglés)
- Lo necesito para mi futura profesión/estudios
- Satisfacer a mis padres
- Comunicarme en una lengua internacional

3. 2. ¿Quieres seguir aprendiendo inglés? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

4. 3. ¿Crees que saber inglés es beneficioso para ti? *

Marca solo un óvalo.

- Sí
- No

5. 4. ¿Crees que te va a hacer falta el inglés para tu día a día y para tu futuro? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

6. 5. Si has indicado 'Sí', ¿por qué?

7. 6. ¿Sueles usar el inglés en tu día a día? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

8. 7. Si has indicado 'Sí', ¿dónde lo usas?

9. 8. ¿Te gustaría tener más horas de clase de inglés? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

10. 9. ¿Te aburren las clases de inglés? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

11. 10. ¿Consideras que se te da bien el inglés? *

Marca solo un óvalo.

Sí

No

Sí, pero no lo estudio

No y por mucho que lo intente no lo entiendo

12. 11. ¿Qué crees que puedes hacer para aprender inglés mejor? *

13. 12. ¿Crees que practicas otras cosas a parte de la habilidad lingüística en la asignatura de Inglés? *

Marca solo un óvalo.

No

Sí

14. 13. Si indicaste que 'Sí', ¿el qué?

15. 14. ¿Qué prefieres en tus clases de inglés?/ ¿Qué echas de menos en tus clases de inglés? *

Selecciona todos los que correspondan.

- Dibujar más
- Más canciones
- Más ejercicios de lógica
- Hablar más sobre animales, plantas o geografía
- Hablar más sobre las emociones/ conocerse a sí mismo
- Actividades en grupo
- Juegos de mímicas y gestos
- Más debates

Otro: _____

16. 15. ¿Cómo mejorarían las clases de inglés? ¿Qué añadirías o eliminarías?

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo 2

Inteligencias múltiples en la educación

INSTRUCCIONES: En las preguntas que vas a encontrar a continuación, señala con una "X" la casilla que mejor corresponda con tu situación. Debes marcar una sola casilla en cada una de las preguntas. Por favor responde con sinceridad y recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas.

Muchas gracias por tu colaboración

- 1 = No me siento nada identificado/a.
- 2 = Me siento muy poco identificado/a.
- 3 = Me siento identificado/a de alguna manera.
- 4 = Me describe bastante.
- 5 = Me describe exactamente.

***Obligatorio**

1. Me enorgullezco de tener un vocabulario amplio. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

2. Me resulta sencillo utilizar cifras y símbolos numéricos. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

3. La música es muy importante en mi día a día. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

4. Siempre sé dónde estoy ubicado/a en relación con la posición de mi casa. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

5. Me considero una persona deportista. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

6. Creo que le caigo bien a todo el mundo, sin importar la edad. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

7. Con frecuencia, busco en mí mismo/a las debilidades que detecto en otras personas. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

8. Las plantas y los animales son importantes para mí. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

9. Me lo paso bien aprendiendo nuevas palabras y, además, me resulta fácil. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

10. Con frecuencia, utilizo ecuaciones para describir las relaciones entre las cosas que veo y/o para explicar lo que observo a mi alrededor. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

11. Mis gustos musicales son amplios y variados e incluyen tanto la música clásica como la contemporánea (pop, rock, trap, ...). *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

12. No suelo perderme y sé orientarme bien en el espacio tanto con mapas como con puntos de referencia (un bar, un edificio, una calle...). *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

13. Me gusta mucho el hecho de estar en buena forma. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

14. Me gusta estar con todo tipo de personas. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

15. Con frecuencia, pienso en la influencia que ejerzo sobre otras personas. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

16. Me lo paso bien con mis mascotas. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

17. Me encanta leer y lo hago todos los días. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

18. Con frecuencia, observo proporciones matemáticas en el mundo que me rodea.
*

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

19. Tengo muy buen sentido de la afinación, el tempo y el ritmo. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

20. Explicar y/o saber la ubicación de distintos sitios se me da muy bien. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

21. Tengo buen equilibrio y coordinación “ojo-mano” y me gustan los deportes con pelota. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

22. Cuando conozco a alguien lo hago con entusiasmo y sin prejuicios. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

23. Me considero responsable de mis actos y de quién soy como persona. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

24. Me gusta aprender sobre la naturaleza. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

25. Me gusta escuchar charlas complejas o que supongan un reto para mí. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

26. Matemáticas siempre ha sido una de mis asignaturas favoritas. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

27. Empecé a estudiar música cuando era pequeño/a y sigo haciéndolo. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

28. Soy capaz de plasmar lo que veo a través del dibujo o la pintura. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

29. Mi coordinación y equilibrio son tan buenos que suelo sobresalir en actividades en las que es necesario ser rápido/a. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

30. Disfruto interactuando con otras personas aunque impliquen situaciones nuevas y únicas. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

31. Intento no perder el tiempo en actividades insignificantes. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

32. Me gusta cuidar de mis plantas. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

33. Me gusta escribir en un diario lo que hago cada día. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

34. Me gusta pensar en cuestiones numéricas y analizar estadísticas. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

35. Se me da bien tocar algún instrumento y cantar. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

36. La gente suele elogiar mis dibujos. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

37. Me gusta pasar tiempo al aire libre. Además, disfruto del cambio de estaciones y de las diferentes actividades que se pueden realizar en cada época. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

38. Me gusta reconocer los logros de los demás y felicitarlos cuando hacen las cosas bien. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

39. Pienso muy a menudo en los problemas que hay en mi comunidad, en mi país y/o en el mundo y en cómo puedo cambiarlos. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

40. Me gusta ir de caza y disfruto pescando. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

41. Disfruto leyendo poesía y, a veces, incluso escribo mis propios poemas. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

42. Uso las matemáticas para ayudarme a entender las cosas que me rodean. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

43. Tengo facilidad para recordar la melodía de las canciones. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

44. Tengo facilidad para reproducir los colores, las formas, las sombras y las texturas que quiero usar en mis trabajos. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

45. Me motiva competir, tanto individualmente como en equipo. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

46. Me doy cuenta rápido cuando alguien es deshonesto y quiere manipularme. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

47. Siempre soy sincero/a conmigo mismo/a. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

48. Me gusta hacer caminatas por la naturaleza. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

49. Hablo mucho y me gusta contar historias y/o anécdotas. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

50. Disfruto haciendo puzles. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

51. Me siento orgulloso/a de mis logros musicales. *

Marca solo un óvalo.

1 2 3 4 5

Nada identificado/a Me describe exactamente

52. Me resulta fácil imaginar y reproducir las cosas en tres dimensiones (figuras geométricas, planos,...). *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

53. Me gusta mantenerme activo/a. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

54. Me siento seguro/a cuando estoy con desconocidos. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

55. Me gusta pasar tiempo a solas y reflexionar sobre mí y sobre mi vida. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

56. Estoy deseando ir al zoo. *

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	5	
Nada identificado/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Me describe exactamente

Este contenido no ha sido creado ni aprobado por Google.

Google Formularios

Anexo 3. El Juego de Mesa



Krasimirova Stoyanova, N. (2021). *Board Game: Group A* [Presentación interactiva].

Recuperado de

<https://view.genial.ly/6098ff259e41180d226583d3/interactive-content-jum-anlly-group-a>

Krasimirova Stoyanova, N. (2021). *Board Game: Group B* [Presentación interactiva].

Recuperado de

<https://view.genial.ly/6099b183f006120dbe92deae/interactive-content-jum-anlly-group-b>

Anexo 4. Diseño de Cartas

→ Cartas, grupo 2º B

Krasimirova Stoyanova, N. (2021). *Cartas de grupo B: Preguntas* [Presentación interactiva]. Recuperado de <https://wordwall.net/es/resource/16026270>

Krasimirova Stoyanova, N. (2021). *Cartas de grupo B: Definición* [Presentación interactiva]. Recuperado de <https://wordwall.net/es/resource/16026574>

Krasimirova Stoyanova, N. (2021). *Cartas de grupo B: Mímicas* [Presentación interactiva]. Recuperado de <https://wordwall.net/es/resource/16026564>

Krasimirova Stoyanova, N. (2021). *Cartas de grupo B: Deletreo* [Presentación interactiva]. Recuperado de <https://wordwall.net/es/resource/16026592>

→ Cartas, grupo 2º A:

Krasimirova Stoyanova, N. (2021). *Cartas de grupo A: Preguntas* [Presentación interactiva]. Recuperado de <https://wordwall.net/es/resource/16013922>

Krasimirova Stoyanova, N. (2021). *Cartas de grupo A: Definición* [Presentación interactiva]. Recuperado de <https://wordwall.net/es/resource/16012105>

Krasimirova Stoyanova, N. (2021). *Cartas de grupo A: Mímicas* [Presentación interactiva]. Recuperado de <https://wordwall.net/es/resource/16013526>

Krasimirova Stoyanova, N. (2021). *Cartas de grupo A: Deletreo* [Presentación interactiva]. Recuperado de <https://wordwall.net/es/resource/160294>

Anexo 5. Escape Room



Krasimirova Stoyanova, N. (2021). *Escape Room: Films* [Presentación interactiva]. Recuperado de <https://view.genial.ly/608d34f433b1640d2f9a428e/game-breakout-escape-room-films>