

LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES Y LA MOTIVACIÓN EN EL AULA DE INGLÉS

Trabajo de Fin de Máster

Alumna: Irene Felipe Segura

Tutora: Juana Herrera Cubas

Máster en Formación del Profesorado de Educación
Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas

 **Universidad
de La Laguna**

Curso académico 2020/2021

Resumen

El Trabajo de Fin de Máster que se presenta tiene como objetivo principal proponer un conjunto de actividades innovadoras, basadas en la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, como respuesta a la falta de motivación en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera de un grupo de alumnos de 4ª ESO. Puesto que la investigación está vinculada a las prácticas externas del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, los datos para elaborar la propuesta de actividades se obtuvieron a partir de dos cuestionarios sobre motivación y uno sobre inteligencias múltiples que los alumnos respondieron a lo largo del periodo de estas prácticas. Los resultados obtenidos sugieren que las actividades propuestas mejoraron la motivación del alumnado y su percepción de la asignatura.

Palabras clave: Inteligencias Múltiples, motivación, aprendizaje de lenguas extranjeras, inglés lengua extranjera.

Abstract

This Master's Thesis stems from the objective of proposing a set of innovative activities based on Howard Gardner's Theory of Multiple Intelligences as a response to the lack of motivation in the learning of English as a foreign language in a group of 4th of ESO. Since the research presented is linked to the Master en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas' teaching internship, the data used to elaborate the proposed activities was gathered from two questionnaires of motivation and one questionnaire of multiple intelligences that the students fulfilled throughout the internship. The results obtained suggest that the activities proposed improved the students' motivation and perception of the subject.

Key words: Multiple Intelligences, motivation, foreign language learning, English as a foreign language.

Índice

1. Introducción	1
2. Marco teórico.....	3
2.1. Motivación	3
2.2. Teoría de las inteligencias múltiples: origen y evolución del concepto de <i>inteligencia</i>	5
2.3. Inteligencias Múltiples.....	6
2.4. El Proyecto <i>Spectrum</i>	10
2.5. Las Inteligencias Múltiples en relación con la enseñanza del inglés.....	11
2.6 Competencias clave	13
3. Metodología.....	15
3.1. Contexto.....	17
3.2. Perfil de los participantes.....	17
3.3. Instrumentos.....	18
4. Resultados y discusión con relación al cuestionario de motivación inicial.....	20
5. Resultados y discusión con relación al test de inteligencias múltiples	30
6. Propuesta de actividades para las inteligencias múltiples	37
7. Resultados del cuestionario de motivación final y discusión	56
8. Conclusiones y futuras investigaciones	65
9. Bibliografía.....	68
ANEXOS	70
Anexo 1: Cuestionario de motivación.....	70
Anexo 2: Test de inteligencias múltiples	72
Anexo 3: Éxceles con los resultados de ambos cuestionarios	76
Anexo 4: Cartas de recompensa.....	77
Anexo 5: Muestra de actividades de la propuesta realizadas por el alumnado.....	79
Anexo 6: Rúbrica de evaluación	82
Anexo 7: SA, actividades de la SA y unidad del libro.....	83
Agradecimientos	84

1. Introducción

Este Trabajo de Fin de Máster surge de la idea de realizar un proyecto de investigación acerca de la motivación del alumnado en las aulas de inglés. Asimismo, y partiendo de la base de que es una asignatura que se imparte desde la Educación Infantil, una gran parte del alumnado muestra una competencia lingüística muy poco desarrollada al terminar la Educación Secundaria Obligatoria.

Tradicionalmente el aprendizaje del inglés como lengua extranjera ha estado, y está, intrínsecamente relacionado con la competencia en comunicación lingüística. Sin embargo, ¿por qué el alumnado aprende, memoriza, realiza actividades y comprende de forma distinta? La respuesta a esta pregunta se encuentra, entre otras cuestiones, en la Teoría de las Inteligencias Múltiples (II. MM. en adelante) de Howard Gardner (1983).

Se observa que la enseñanza, en líneas generales, se basa en las competencias o, en este caso, en las inteligencias lingüística y lógico-matemática, sin tener en cuenta los seis tipos de inteligencias restantes. Así pues, este estudio expone un análisis sobre la correlación entre las diferentes inteligencias y la motivación, y la manera en que la relación entre ambas influye directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en los resultados del alumnado.

Este trabajo consiste en un proyecto de investigación en el que se exponen los resultados obtenidos de una propuesta de intervención llevada a cabo en un aula de inglés con un grupo de cuarto de la ESO, con la finalidad de comprobar si trabajando las distintas II. MM. descritas por Howard Gardner aumenta —o no— la motivación en el aula. Para comprobar esta relación, se plantearon los siguientes objetivos:

- Conocer el nivel de motivación en la asignatura de inglés en el aula de 4º de la ESO.
- Llevar a cabo una propuesta de intervención con una batería de actividades programadas en base a las II. MM de Howard Gardner.
- Comprobar si el grado de motivación del alumnado hacia el área de inglés aumenta o disminuye tras la intervención.

A lo largo de este trabajo, se propondrá una metodología que tenga en cuenta la pluralidad existente en las aulas y que ofrezca diversas actividades que contemplen todas las inteligencias propuestas por Howard Gardner (1983). De esta manera, partir de una metodología variada basada en las II. MM. se considera una forma de atender a la motivación dentro del aula ya que todo el alumnado —y no sólo quienes tengan muy desarrollada la inteligencia lingüística— se sentirá integrado en los procesos de aprender el inglés como una lengua extranjera.

La organización de este proyecto es el siguiente:

El apartado 2 ofrece el marco teórico en el que se fundamenta la investigación, así pues, se explican las nociones básicas de los conceptos de inteligencia, inteligencias múltiples, competencias claves y de motivación.

El apartado 3 presenta la metodología seguida en este proyecto. Primero describe el contexto en el que se desarrolla la propuesta (tanto el centro educativo como el perfil de los participantes). Seguidamente, en los apartados 4, 5 y 7 se explica el procedimiento llevado a cabo durante la intervención: datos, instrumentos y análisis de resultados.

En el apartado 6 se expone la propuesta de trabajo realizada en el aula como propuesta de mejora. El apartado 8 proporciona las conclusiones extraídas del proyecto de investigación y, por último, las referencias usadas para el desarrollo del trabajo junto con los anexos.

2. Marco teórico

En este capítulo se presentan los principios básicos relacionados con la motivación, así como la Teoría de las Inteligencias Múltiples. Además de esto, se pasará a analizar la relación entre la motivación y las II. MM. y cómo no trabajarlas de manera conjunta afecta al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula.

2.1. Motivación

En este apartado se exponen los principales aspectos teóricos relacionados con la motivación y se analiza cómo influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, por ende, en los resultados del alumnado.

Son varias las teorías que estudian el concepto de motivación como base para el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso, el inglés. No obstante, antes de adentrarnos en dichas teorías, se definirá un concepto de motivación que será el marco de referencia a lo largo del trabajo.

El término motivación proviene del verbo latino *movere*, cuyo significado puede entenderse como ‘moverse’ o ‘estar listo para la acción’. Tal y como define Xóchitl de la Peña en su página web “la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta” (sin página). Por otra parte, Ushioda (1996) define la motivación como la acción de hacerse cargo de la dimensión afectiva del aprendizaje y añade que “motivation is a cause of language achievement or success” (pág. 7).

Existen diversos factores que influyen de manera negativa en los resultados del alumnado y que pueden comprometer los procesos de aprender una segunda lengua. Estos factores pueden ser variables de naturaleza cognitiva (ej.: las estrategias de aprendizaje) o variables de naturaleza afectiva (ej.: la motivación). Es por ello que la motivación desempeña un papel fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje que se producen al comprender y adquirir una lengua extranjera; del mismo modo, también es considerada una pieza esencial en el desarrollo de cualquier otro tipo de aprendizaje que se salga del marco curricular, como pueden ser los retos y tareas que supone la vida cotidiana. Dichos procesos de aprendizaje se dificultan e inhabilitan si no se cuenta con este elemento afectivo al que nos referimos como motivación (Brown, 2000).

A lo largo de las décadas se han propuesto incontables teorías que examinan el papel que juega la motivación en los procesos de aprendizaje. Sobre las diversas teorías existentes, Brown (2000) señala tres corrientes distintas: una corriente conductista (el individuo actúa determinado por un refuerzo positivo o recompensa), una corriente cognitiva (el individuo presenta una serie de necesidades que le motivan a tomar decisiones —necesidad de ser aceptado, necesidad de exploración, necesidad de construir conocimiento...—) y una corriente constructivista (el entorno cercano moldea la forma de actuar del individuo).

A la hora de hablar de motivación en el aula, Brown (2000) diferencia entre dos tipos de motivación: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca. La primera se relaciona con la satisfacción personal de realizar una actividad sin que haya ninguna recompensa de por medio. La segunda, por otra parte, se relaciona con el entorno y, en este caso, realizar una actividad depende de lo que digan o hagan los demás; se caracteriza por los premios, elogios e, incluso, la aprobación social.

En la motivación influyen diversos componentes que debemos tener en cuenta: el propio alumnado, el profesorado, las familias y el entorno que les define. Si tenemos en cuenta algunos de estos factores no se pueden controlar, el papel que desempeñan los docentes para hacer del aprendizaje de una segunda lengua algo significativo e innovador es fundamental.

Brown (2000) es consciente de la importancia que supone el docente en los procesos de aprendizaje, por lo que propone una serie de diez pautas, basadas en un borrador anterior elaborado por Dörnyei y Csizér (1998), para estimular la motivación en el alumnado:

- Dar ejemplo con el propio comportamiento y la propia actitud.
- Desarrollar una relación más cercana con el alumnado.
- Crear un buen clima de aula.
- Incrementar la seguridad y la autonomía del alumnado: el alumno como sujeto que organiza su propio aprendizaje.
- Hacer de las clases de idiomas algo interesante.
- Personalizar el proceso de aprendizaje.
- Familiarizar a los estudiantes con la cultura de la lengua meta.

Si atendemos a lo expuesto por Dörnyei y Csizér (1998), queda claro que uno de los aspectos fundamentales para mejorar la motivación en el alumnado es trabajar en la relación alumnado-profesorado, así como ser conscientes del papel que desempeña el docente como sujeto responsable de crear un buen clima en el aula. Por ello, el docente, de forma casi imprescindible, debe ser innovador y planificar actividades y estrategias que atiendan a las necesidades del alumnado ya que solo de esta manera se estará trabajando en su motivación.

Por otro lado, y rescatando la noción de motivación extrínseca, Ushioda (1996) defiende la idea de utilizar instrumentos cualitativos —y no sólo cuantitativos— con la intención de fomentar la motivación y, por lo tanto, la autonomía del alumnado. De esta manera, el alumno se convierte en el sujeto encargado de evaluar su progreso y experiencias. No obstante, la propia autora defiende que estos instrumentos deben utilizarse para que el alumnado encuentre la motivación intrínseca, ya que la motivación no puede depender de estímulos externos (Ushioda, 1996, pág. 2).

Otros autores y autoras apuntan la existencia de factores de tipo afectivo que influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y que pueden desembocar en sentimientos de alienación, ansiedad, inhibición y disminución de la autoestima. Por ello, se deben trabajar la seguridad y la motivación del alumnado en el aula, pero también todos estos factores ya que, si se les prestara atención, se estaría favoreciendo un ambiente seguro y relajado en el que el alumnado podrá desarrollar al máximo sus capacidades.

Asimismo, los métodos de enseñanza juegan un papel fundamental en cuanto a la motivación del alumnado se refiere, por lo que es primordial usar una metodología que permita al docente atender a las necesidades específicas de cada individuo dentro del aula, y teniendo en cuenta lo descrito hasta el momento, esa metodología podría ser la teoría de las I.I.M.M. de Howard Gardner (1983).

2.2. Teoría de las inteligencias múltiples: origen y evolución del concepto de *inteligencia*

El concepto de *inteligencia* se definió en 1904 cuando el psicólogo Alfred Binet, a petición del ministro de educación francés, desarrolló una fórmula —en forma de test— para determinar qué tipo de alumnado estaba en riesgo de sufrir fracaso escolar. Para ello,

examinó a una muestra de estudiantes provenientes de escuelas primarias de París y expresó una noción que, posteriormente, pasaría a definirse como *inteligencia*, medida mediante una cifra o puntuación (Coeficiente Intelectual -CI-). Exportado a Estados Unidos varios años más tarde, este test se extendió por todo el país, igual que la noción de que la inteligencia se podía medir de forma objetiva y expresar mediante el CI (Armstrong, 2006).

Casi 80 años después de las primeras pruebas de inteligencia, brota una teoría antagonista a la noción de medir la inteligencia mediante un test. Esta idea fue desarrollada por el psicólogo Howard Gardner en el año 1983, en su obra *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, la cual no sólo desafió la metanarrativa que se había creado en torno al concepto de inteligencia, sino que, además, propuso la existencia de siete inteligencias básicas (añadiendo posteriormente una octava y abriendo la posibilidad a una novena que se encargaría de aglutinar los valores existenciales) que componen su teoría, y estableció además ocho criterios de validación por los cuales serían consideradas inteligencias y no talentos o habilidades.

Rechazando la noción de simplificar las capacidades humanas a una cifra de CI, Gardner busca una redefinición del concepto de inteligencia menos limitado y que abarque distintos aspectos hasta el momento no contemplados. Asimismo, propone definir la inteligencia como “un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor en una cultura” (Gardner, 2021, pág. 52). Añade, además:

Una competencia intelectual humana debe dominar un conjunto de habilidades para a solución de problemas — permitiendo al individuo *resolver los problemas genuinos o las dificultades* que encuentre y, cuando sea apropiado, crear un producto efectivo— y también debe dominar la potencia para *encontrar o crear problemas* —estableciendo con ello las bases para la adquisición de nuevo conocimiento” (Gardner, 1983, pág. 96)

2.3. Inteligencias Múltiples

Gardner plantea que la escuela debe centrarse en el individuo, introduciendo así el concepto de escuela individualizada la cual “tiene una visión polifacética de la

inteligencia” (Gardner, 2006, pág. 24) y parte de un planteamiento uniforme basado en la noción tradicional de inteligencia.

De esta manera, el autor hace hincapié en la incongruencia que supone medir la inteligencia mediante un test con una cifra y, además, no cuestionar la autenticidad de los resultados. Asimismo, señala la invalidez de determinar las capacidades y habilidades de un individuo desnaturalizando su entorno de aprendizaje y pidiéndole tareas que nunca había realizado y que posiblemente nunca más vaya a realizar. Ante esto, Gardner (1983) propone agrupar las capacidades del ser humano en ocho categorías o, en su defecto, inteligencias, que Thomas Armstrong (2006, págs. 18-20) finalmente terminaría de definir como:

1. **Inteligencia lingüística:** capacidad de utilizar las palabras de manera eficaz, ya sea oralmente o por escrito. Esta inteligencia incluye la capacidad de manejar la sintaxis, la fonología, la semántica y las dimensiones pragmáticas o usos prácticos del lenguaje.
2. **Inteligencia lógico-matemática:** capacidad de utilizar los números con eficacia y de razonar bien. Esta inteligencia incluye la sensibilidad a patrones y relaciones lógicas, afirmaciones y proposiciones, funciones y otras abstracciones relacionadas. Los procesos empleados en la inteligencia lógico-matemática incluyen: categorización, clasificación, deducción, generalización, cálculo y prueba de hipótesis.
3. **Inteligencia espacial:** capacidad de percibir el mundo visuo-espacial de manera precisa y de llevar a cabo transformaciones basadas en estas percepciones. Esta inteligencia implica sensibilidad al color, las líneas, la forma, el espacio y las relaciones entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar gráficamente ideas visuales o espaciales, y de orientarse correctamente en una matriz espacial.
4. **Inteligencia cinético-corporal:** dominio del propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, y facilidad para utilizar las manos en la creación o transformación de objetos. Esta inteligencia incluye habilidades físicas específicas, como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad, además de capacidades propioceptivas, táctiles y hápticas.

5. **Inteligencia musical:** capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono o la melodía, y al timbre o color de una pieza musical.
6. **Inteligencia interpersonal:** capacidad de percibir y distinguir los estados anímicos, las intenciones, las motivaciones y los sentimientos de otras personas. Puede incluir la sensibilidad hacia las expresiones faciales, voces y gestos; la capacidad de distinguir entre numerosos tipos de señales interpersonales, y la de responder con eficacia y de modo pragmático a esas señales.
7. **Inteligencia intrapersonal:** autoconocimiento y capacidad para actuar según ese conocimiento. Esta inteligencia incluye una imagen precisa de uno mismo, la conciencia de los estados de ánimo, intenciones, motivaciones, temperamentos y deseos interiores, y la capacidad de autodisciplina, autocomprensión y autoestima.
8. **Inteligencia naturalista:** facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno. También incluye la sensibilidad hacia otros fenómenos naturales y, en el caso de los individuos criados en un entorno urbano, la capacidad de distinguir formas inanimadas como coches, zapatillas deportivas o cubiertas de discos compactos.

Teniendo en cuenta la línea argumentativa que Gardner utilizó para desestimar la noción de Binet (1904), se creó un debate en torno a por qué Howard Gardner insistía en preservar el término “inteligencia” en lugar de referirse a estas categorías como “talentos” o “aptitudes”, especialmente en el caso de las inteligencias musical, espacial y cinético-corporal, a lo que Gardner, en una entrevista televisiva, declaró:

Estoy siendo un poco provocativo, pero deliberadamente. Si afirmara que existen siete tipos de competencias, la gente diría que sí. Pero al llamarlas inteligencias estoy diciendo que hemos puesto en un pedestal el concepto de la única inteligencia, y que en realidad existe una pluralidad de inteligencias, algunas de las cuales nunca habríamos considerado como tales. (Gardner, 2011, sin página)

Asimismo, y a fin de aportar una base teórica que apoyara sus afirmaciones, Gardner (1983) estableció en su obra *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* una serie de signos que cada inteligencia tenía que mostrar para no ser considerada como un simple talento o habilidad:

- La posibilidad de que se pueda aislar en casos de lesiones cerebrales.

- Que posea una historia evolutiva plausible (la teoría de las II. MM. posee un contexto histórico puesto que, dependiendo de la época o el lugar, se valoran determinadas inteligencias sobre otras).
- La existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central (las inteligencias reciben estímulos cuando se participa en una actividad de valor cultural).
- Susceptibilidad a la codificación en un sistema de símbolos (cada una de las II. MM. puede ser simbolizada).
- La existencia de *idiot savants*, prodigios y otros individuos excepcionales.
- Contar con el respaldo de la psicología experimental, la cual explora conceptos básicos como la memoria y la motivación personal.
- Contar con el apoyo de datos psicométricos (aunque dichas pruebas evalúan las II.MM. fuera de contexto).

Esta teoría apuesta por un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje centrado en el alumno y en el desarrollo de las habilidades de las diferentes inteligencias, por lo que conviene rescatar varios puntos claves del modelo de Gardner (1983):

1. Todos poseemos las ocho inteligencias. Esta teoría no se basa en determinar una única inteligencia, “es una teoría (...) [que] propone que todo el mundo posee capacidades en todas las inteligencias. La mayoría de nosotros nos situaríamos entre dos extremos: muy desarrollados en algunas inteligencias, modestamente en otras y relativamente subdesarrollados en el resto” (Armstrong, 2006, pág. 31).
2. Las inteligencias se pueden desarrollar hasta alcanzar un nivel competencial adecuado. (Armstrong, 2006)
3. Las inteligencias funcionan y existen juntas de modo complejo. Tal y como apunta Armstrong (2006, pág. 32), “ninguna inteligencia existe por sí sola en la vida real (excepto, quizás, en casos aislados de genios e individuos con daños cerebrales). Las inteligencias siempre interactúan entre sí”.
4. No hay una única forma de ser inteligente en cada categoría, la teoría de las II. MM. destaca la diversidad en la que los individuos manifiestan sus dones dentro de las inteligencias y entre las inteligencias. Tal y como Armstrong (2006) apunta, “la gente puede demostrar diferentes niveles de rendimiento en cada área cognitiva de las ocho inteligencias” (pág. 30).

Tal y como el propio Gardner (1987) señala,

Es de suma importancia que reconozcamos y alimentemos todas las inteligencias humanas y todas las combinaciones de inteligencias. Todos somos tan diferentes en parte porque todos poseemos combinaciones distintas de inteligencias. Si reconocemos este hecho, creo que al menos tendremos más posibilidades de enfrentarnos adecuadamente a los numerosos problemas que se nos plantean en esta vida. (Gardner, 1987, como se cita en Armstrong 2006, pág. 17)

De acuerdo con Armstrong (2006),

La teoría de las II. MM. realiza su mayor contribución a la educación mediante la sugerencia de que los profesores necesitan aumentar su repertorio de técnicas, herramientas y estrategias más allá de las típicas lingüística y lógicas que predominan en las aulas. (pág. 77)

Esto poco tiene que ver con la realidad de los centros escolares españoles, los cuales optan por una metodología tradicional basada en las propuestas didácticas diseñadas por editoriales; estas propuestas, si bien es cierto que aseguran cubrir todos los contenidos y objetivos de la etapa, no promueven la innovación, y mucho menos la inclusión de todas las inteligencias.

2.4. El Proyecto *Spectrum*

En referencia a la relación entre la escuela y la teoría de las II. MM., Gardner, junto a otros investigadores, diseña en 1967 el *Project Zero*, que tiene como objetivo sacar el máximo partido a las II. MM. y explorar sus limitaciones educativas.

De las investigaciones sacadas de dicho proyecto, destaca el *Proyecto Spectrum* (realizado entre los años 1984-1993) el cual, basándose en las II. MM., propone un modelo de desarrollo curricular diferente al modelo arquetípico usado hasta el momento. El *Proyecto Spectrum* tiene como objetivo ver el perfil intelectual del alumnado partiendo de la base de que cada niño tiene un perfil diferente, y de que las inteligencias se pueden llegar a desarrollar mediante la metodología propuesta, por lo que los resultados no son decisivos sino una base de la que poder partir (Gardner, 2006).

Mediante la observación y el uso de hojas de registro se identifican los intereses y habilidades del alumnado y, a través de la información recopilada, se desarrolla un *Informe Spectrum* en el que figuran la descripción del perfil del alumno, así como sus

inteligencias más y menos desarrolladas. Asimismo, se añaden recomendaciones específicas para que desde casa se contribuya a potenciar y reforzar las áreas menos desarrolladas. En un sentido más amplio, el *Proyecto Spectrum* ofrecía un marco de referencia con el que trabajar el currículo en el aula.

Así pues, y tomando la teoría de las Inteligencias Múltiples como base, se plantea el presente proyecto de investigación, que tiene en cuenta las ocho inteligencias descritas por Howard Gardner para realizar una propuesta de mejora. El objetivo es demostrar que la enseñanza del inglés a través de una metodología variada basada en las II. MM. es una forma de atender a las necesidades del alumnado y, por consiguiente, de trabajar su motivación y repercutir positivamente en sus resultados académicos y no académicos.

2.5. Las Inteligencias Múltiples en relación con la enseñanza del inglés

El inglés como lengua extranjera se relaciona intrínsecamente con la inteligencia lingüística; sin embargo, tal y como se expondrá en el apartado de análisis de datos, no todo el alumnado con el cual se realizó esta investigación tiene dicha inteligencia como dominante. Es por ello que la teoría de las II. MM. proporciona un marco teórico que permite el desarrollo de actividades específicas mediante las cuales el alumnado tiene la posibilidad de acercarse al inglés a través de su inteligencia dominante, mientras va potenciando el resto de sus inteligencias simultáneamente. De esta manera, se favorece que una mayor parte del alumnado acceda a los procesos de aprendizaje y no solo aquellos que tengan como dominante la inteligencia lingüística.

Tal y como Gardner (1983) apuntaba en su libro *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, las inteligencias no existen de forma aislada, por lo que en el contexto del aula y de manera natural se estarían trabajando —a través de las actividades— varias inteligencias y competencias clave a la vez.

Thomas Armstrong (2006), en su libro *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*, hace una propuesta de actividades para trabajar todas las inteligencias desde cualquier asignatura en que se quiera abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje a través de las II. MM. A continuación, y a modo ilustrativo, se propone una batería de actividades adaptadas de las que Armstrong (2006) plantea, y que se pueden aplicar a la enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Figura 1: Actividades para trabajar las II. MM. en la enseñanza del inglés como primera lengua extranjera.

INTELIGENCIA	ACTIVIDADES PARA LA ASIGNATURA DE INGLÉS
INTELIGENCIA LÓGICO-MATEMÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> ● Realizar preguntas socráticas ● Rompecabezas ● Crear una línea del tiempo ● Descifrar códigos ● Juegos numéricos ● Crear o identificar categorías ● Búsqueda de error intencional ● Ejercicios de rellenar huecos
INTELIGENCIA ESPACIAL	<ul style="list-style-type: none"> ● Usar color, forma o imágenes en sus trabajos ● Usar diapositivas y películas ● Ejercicios de pensamiento visual ● Ejercicios de relajación ● Juegos de imaginación
INTELIGENCIA CINÉTICO-CORPORAL	<ul style="list-style-type: none"> ● Juegos activos (ej.: <i>Simon Says</i>) ● Actividades con material manipulativo ● Usar el lenguaje corporal ● Coreografías corporales ● Actividades de mímica ● <i>Role-play</i>
INTELIGENCIA MUSICAL	<ul style="list-style-type: none"> ● Poner música de fondo durante la realización de actividades ● Usar canciones que se relacionen con el contenido curricular ● Analizar canciones ● Ilustrar conceptos a través de la música ● Lectura en voz alta
INTELIGENCIA INTERPERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> ● Actividades cooperativas o en grupo ● Debates ● Trabajar como expertos en alguna materia (aprendizaje por descubrimiento) ● Actividades que promuevan el acercamiento a otras culturas ● Juegos en equipo
INTELIGENCIA INTRAPERSONAL	<ul style="list-style-type: none"> ● Evaluar el propio aprendizaje ● Actividades que promuevan la reflexión ● Actividades que permitan el trabajo individual ● Desarrollo de la autoestima

	<ul style="list-style-type: none"> ● Preguntas sobre sentimientos (ej: ¿cómo te sientes hoy?)
INTELIGENCIA NATURALISTA	<ul style="list-style-type: none"> ● Actividades al aire libre ● Estudio de la naturaleza ● Imaginar o describir paisajes naturales

Adaptada de Thomas Armstrong, 2006, pp. 82-83.

2.6 Competencias clave

La *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa 8/2013* (LOMCE) apuesta por un aprendizaje basado en las competencias clave. Dichas competencias, en sintonía con la Comunidad Europea, están descritas en la *Orden ECD/65/2015*, del 21 de enero y en el currículum autonómico.

Así pues, y tal y como se define en la *Orden ECD/65/2015 del 21 de enero en la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*, una competencia es:

La capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. La competencia supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. Se contemplan, pues, como conocimiento en la práctica, es decir, un conocimiento adquirido a través de la participación activa en prácticas sociales y, como tales, se pueden desarrollar tanto en el contexto educativo formal, a través del currículum, como en los contextos educativos no formales e informales. (pág. 1)

Siguiendo esta definición, es importante que el alumnado sea capaz de aplicar de forma integrada los conocimientos a la hora de solucionar problemas complejos del día a día. El paradigma educativo debe adaptarse a las necesidades de la sociedad actual, así pues, trabajar los contenidos mediante las competencias clave puede crear un contexto en el que enseñar al alumnado como aplicar los conocimientos teóricos a la práctica.

Por consiguiente, y con vistas a esta propuesta de investigación, a continuación, se definen las distintas competencias clave:

a) Comunicación lingüística (CL): el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes.

b) Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT): La competencia matemática implica la capacidad de aplicar el razonamiento matemático y sus herramientas para describir, interpretar y predecir distintos fenómenos en su contexto. Por otra parte, las competencias básicas en ciencia y tecnología son aquellas que proporcionan un acercamiento al mundo físico y a la interacción responsable con él desde acciones, tanto individuales como colectivas, orientadas a la conservación y mejora del medio natural.

c) Competencia digital (CD): La competencia digital es aquella que implica el uso creativo, crítico y seguro de las tecnologías de la información y la comunicación para alcanzar los objetivos relacionados con el trabajo, la empleabilidad, el aprendizaje, el uso del tiempo libre, la inclusión y participación en la sociedad.

d) Aprender a aprender (CPAA): Esta competencia se caracteriza por la habilidad para iniciar, organizar y persistir en el aprendizaje. Esto exige, en primer lugar, la capacidad para motivarse por aprender.

e) Competencias sociales y cívicas (CSC): Las competencias sociales y cívicas implican la habilidad y capacidad para utilizar los conocimientos y actitudes sobre la sociedad, entendida desde las diferentes perspectivas, en su concepción dinámica, cambiante y compleja, para interpretar fenómenos y problemas sociales en contextos cada vez más diversificados; para elaborar respuestas, tomar decisiones y resolver conflictos, así como para interactuar con otras personas y grupos conforme a normas basadas en el respeto mutuo y en convicciones democráticas.

f) Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIE): Implica la capacidad de transformar las ideas en actos. Ello significa adquirir conciencia de la situación a intervenir o resolver, y saber elegir, planificar y gestionar los conocimientos, destrezas o habilidades y actitudes necesarios con criterio propio, con el fin de alcanzar el objetivo previsto.

g) Conciencia y expresiones culturales (CEC): Implica conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, con una actitud abierta y respetuosa, las diferentes

manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute personal y considerarlas como parte de la riqueza y patrimonio de los pueblos.

3. Metodología

Este trabajo consiste en un proyecto de investigación, vinculado a las prácticas externas del Máster de Formación del Profesorado, en el que se exponen los resultados obtenidos de una intervención llevada a cabo en el aula de inglés con un grupo de cuarto curso de la ESO.

Durante el periodo de investigación se pasaron al alumnado tres cuestionarios: un primer cuestionario, al principio de las prácticas, para conocer su grado de motivación, un test de inteligencias múltiples para conocer las inteligencias más y menos dominantes en el aula, y un segundo cuestionario de motivación para comparar los datos obtenidos al principio y al final de la intervención. Puesto que esta investigación se realizó con la finalidad de comprobar si trabajando las distintas II. MM. descritas por Howard Gardner (1983) aumenta —o no— la motivación en el aula, a lo largo de este apartado se irán definiendo las actividades diseñadas, así como su posterior puesta en práctica, y los objetivos que se plantearon:

- Conocer el nivel de motivación en la asignatura de inglés en el aula de 4º de la ESO.
- Llevar a cabo una propuesta de intervención con una batería de actividades programadas en base a las II. MM de Howard Gardner.
- Comprobar si el grado de motivación del alumnado hacia el área de inglés aumenta o disminuye tras la intervención.

Cabe señalar que, si bien en el currículum autonómico no se mencionan, las inteligencias múltiples constituyen la base para trabajar las competencias clave ya que existe un paralelismo evidente entre ambas. Así pues, y para un mayor entendimiento de las competencias clave y de su relación con las II.MM. a continuación se establece la relación entre cada competencia y las inteligencias:

- **Comunicación lingüística (CCL)** - Inteligencia lingüística.
- **Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología (CMCT)** - Inteligencia lógico-matemática e inteligencia naturalista.

- **Competencia digital (CD)** - Inteligencia visual espacial, inteligencia lógico-matemática e inteligencia lingüística.
- **Aprender a aprender (CPAA)** – Inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal.
- **Competencias sociales y cívicas (CSC)** - Inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal.
- **Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIE)** - Inteligencia intrapersonal.
- **Conciencia y expresiones culturales (CEC)** - Inteligencia musical, inteligencia visual espacial e inteligencia cinético-corporal.

Como ya se expuso con anterioridad, esta investigación está vinculada a las prácticas externas del Máster en Formación del Profesorado, por lo que se realizó una intervención didáctica con un grupo de alumnos de 4º de la ESO que consistió en una situación de aprendizaje con actividades variadas para trabajar las distintas inteligencias. Así, las actividades programadas se trabajaron en base al currículum autonómico y siguiendo el criterio de evaluación 8 (BOC, 2016), que tiene como finalidad escribir textos breves y sencillos, adecuados al receptor y al contexto.

Tal y como Sánchez (2009) señala:

Unos aprenden ejercitando más intensamente su capacidad de retención visual, otros aprenden más y mejor mediante su percepción auditiva, otros aprovechando sus cualidades lógicas, etc. La lista de las cualidades que distinguen a los alumnos es larga. También ha sido habitual, y sigue siéndolo, que el profesor dé consejos en uno u otro sentido dependiendo del conocimiento que tenga de sus alumnos y, especialmente, de las características que los distinguen como aprendices. En los últimos años también ha sido frecuente hacer referencia a distintos tipos de inteligencia: inteligencia emocional e inteligencia práctica, aludiendo a características propias y más sobresalientes en los seres humanos. No menos frecuente ha sido y es hablar de ‘diferentes estilos de aprendizaje’. Pues bien, tomar en consideración las diferencias y cualidades individuales es estar ya situado en el campo de las ‘inteligencias múltiples’ o ‘multiplicidad de inteligencias’. (pág. 239)

Tener en cuenta la teoría de las Inteligencias Múltiples en la elaboración de actividades supone abarcar un mayor número de oportunidades de aprendizaje para todo

el alumnado, por lo que una metodología basada en las II. MM. proporciona las herramientas necesarias para trabajar la motivación dentro del aula.

3.1. Contexto

En este apartado se describe el centro educativo en el que se ha realizado este proyecto de investigación, el IES Tomás de Iriarte. Para ello, se explicará el contexto del centro mencionando algunos datos identificativos relevantes.

El IES Tomás de Iriarte se sitúa junto a la Casa-Cuna, en la parte alta de Santa Cruz de Tenerife. Asimismo, la población que reside en esta zona habita fundamentalmente en edificios de viviendas de promoción pública y en otras viviendas unifamiliares de autoconstrucción.

Los vecinos son antiguos inmigrantes del medio rural que se establecieron en los márgenes de la carretera del Rosario, por lo que el alumnado adscrito al centro proviene de familias relacionadas con sectores económicos secundarios y terciarios. La zona se caracteriza por tener una población envejecida, de bajos ingresos económicos y sin estudios (el 60% de la urbe sufre de pobreza primaria y no llega a cubrir necesidades básicas), realidad que se ve reflejada en el IES.

Del mismo modo, es el distrito con más intervenciones sociales y el tercero con mayor número de prestaciones económicas de Santa Cruz de Tenerife, circunstancias que desembocan en una gran complejidad familiar y en situaciones de conflictividad que afectan al desarrollo madurativo y psicosocial de su alumnado. Las familias son, en su mayoría, desestructuradas y en riesgo de exclusión social.

Como es de esperar, este contexto sociofamiliar afecta indiscutiblemente a la motivación del alumnado, ya que estos toman como ejemplo lo que tienen en su círculo más cercano (algunas familias no le dan importancia a la educación ya que no han tenido la oportunidad de poder estudiar).

3.2. Perfil de los participantes

Como se comentó en la sección anterior, el entorno social del centro y del alumnado afecta directamente a la motivación. La mayoría de los alumnos con los que se

realizó esta investigación muestran una actitud totalmente pasiva ante los procesos de aprendizaje, algunos llegando a admitir que cursan el año por ser una etapa obligatoria pero que no tienen perspectivas de seguir por esta vía educativa en el futuro.

Con relación al inglés, se observa que es una asignatura a la que no le tienen especial simpatía (como ya se expondrá en el apartado Instrumentos). Junto con matemáticas, inglés entra en la lista de asignaturas a aprobar para poder promocionar y no a aprobar por interés o gusto por la materia. No obstante, la mayoría reconoce que el inglés es útil y necesario para su futuro laboral, aunque esto luego no se vea reflejado en su implicación a la hora de aprender.

Es importante destacar que el contexto social no sólo repercute en la motivación dentro del aula, también repercute en los resultados académicos. Así pues, el nivel de inglés en el aula, salvando dos excepciones, es bastante bajo y no corresponde al curso ni al nivel en el que se encuentran (A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas).

Tal y como ocurre en la mayoría de los centros, el libro de texto es un pilar fundamental en las dinámicas del aula y de la asignatura; no obstante, más allá de ser un inconveniente, este hecho se vislumbra como una oportunidad perfecta para poner en práctica este estudio. Si bien es cierto que el tema de las II. MM. ha sido tratado por diversos investigadores, teóricos y docentes en muchos países, este marco ofrece una oportunidad en la que poder comprobar, en un entorno real y bajo circunstancias reales —y no bajo una situación idílica en la que el docente tiene libertad absoluta, tiempo inagotable y un alumnado en su máximo desarrollo competencial— si realmente trabajando los contenidos a través de las II. MM. se consigue impactar en la motivación del alumnado y en un aumento de su rendimiento. Así pues, la Teoría de las Inteligencias Múltiples nos proporciona ese enfoque real en donde poder atender la motivación en el aula.

3.3. Instrumentos

Para conseguir los objetivos propuestos, se diseñó una situación de aprendizaje correspondiente al perfil del alumnado y los requerimientos del centro. Para ello, durante las primeras sesiones en el IES, se indagó a través del profesorado acerca de los factores

que alteraban el rendimiento y los resultados del alumnado. Con ese fin, se adaptó el cuestionario de motivación creado por Yolanda Marrero García (antigua alumna del máster de profesorado de la Universidad de La Laguna) a las necesidades de la investigación (ver anexo 1). Los 20 alumnos con los que se realizó la intervención debían responder al cuestionario de motivación dos veces: al inicio de la situación de aprendizaje y al final, de tal modo que se pudieran comparar los resultados y contrastar las respuestas. Es importante tener en cuenta que ambos cuestionarios se realizaron en un periodo de tiempo extremadamente corto (menos de un mes) por lo que no es el escenario ideal para contrastar resultados.

Además de los cuestionarios de motivación, se pasó al alumnado un test de inteligencias múltiples con el único objetivo de examinar las características principales del grupo. Como apunta Armstrong (2006) “Gardner no es un defensor de los test estandarizados [...] pero sugiere que podemos acudir a numerosos test estandarizados para apoyar la teoría de las inteligencias múltiples (aunque señalaría que dichas pruebas evalúan las inteligencias múltiples de un modo totalmente fuera de contexto)” (pág. 26). El test elegido (anexo 2) se presenta como una de las opciones más fiable para examinar las principales características de las II. MM., además de ser el que más se acerca a la teoría del autor.

Todos los cuestionarios realizados se llevaron a cabo en español, inclusive el test de II.MM. que estaba originalmente en inglés, pero se tradujo al español con el objetivo de obtener datos fiables y fidedignos.

El test de inteligencias múltiples es un test de respuesta en escala siendo 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 y 5 – Me describe exactamente. Por otra parte, los cuestionarios de motivación consistieron en una mezcla de preguntas abiertas, en las cuales el alumnado tenía total libertad para responder, y de preguntas cerradas en las que tenían que elegir entre una o varias opciones.

En el caso del cuestionario de motivación, al contener preguntas más privadas, se les dio la opción de entregarlo de forma anónima (aunque la mayor parte del alumnado lo entregó con nombre y apellidos). Por otra parte, en el test de II.MM. no se les dio esa

opción ya que era necesario saber qué inteligencias estaban más desarrolladas en el aula y quiénes tenían cada una.

Los cuestionarios se analizan en tres pasos: primero se extraerán las conclusiones del primer cuestionario de motivación; seguidamente, las conclusiones del test de II. MM. y, a continuación, se presentará la propuesta de actividades creadas en base a los datos anteriores; por último, se analizarán, de forma comparativa, los datos del segundo cuestionario de motivación y del primero para comprobar si el trabajo llevado a cabo en la lengua extranjera, a partir de las actividades enfocadas a las inteligencias múltiples, repercute positivamente –o no– en la motivación del alumnado.

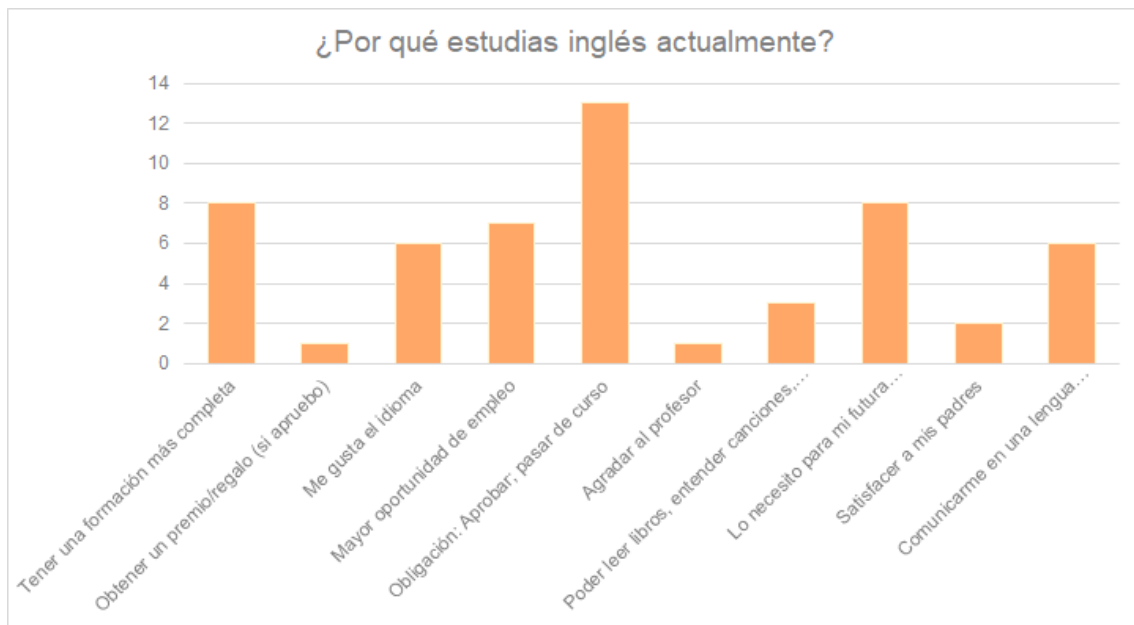
4. Resultados y discusión con relación al cuestionario de motivación inicial

En este apartado se describirán los datos extraídos del primer cuestionario de motivación, realizado por 18 de los 20 alumnos del grupo.

Este cuestionario se ideó con el objetivo de tantear la motivación del alumnado a la hora de aprender inglés: qué actitud muestran hacia la asignatura, qué les motiva a aprenderla, qué cambiarían en las clases...

Para ello, la primera pregunta “¿Por qué estudias inglés actualmente?” se formuló con el objetivo de saber qué motiva al alumnado a estudiar esta lengua. Para esta pregunta podían elegir entre las diez posibilidades que se les presentaban. Los resultados obtenidos se muestran a continuación:

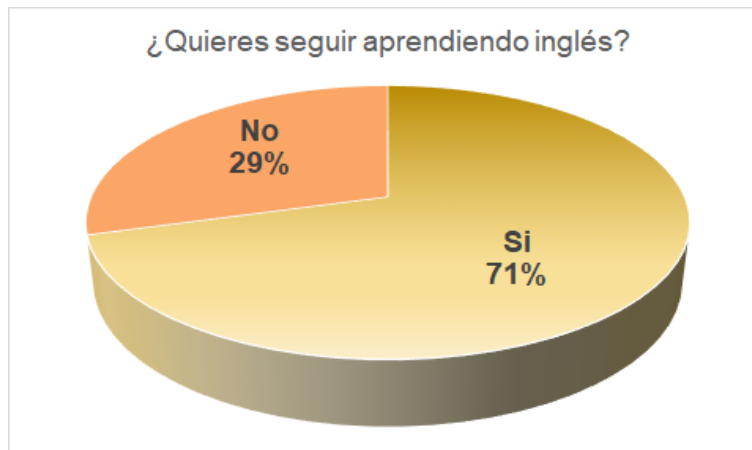
Gráfica 1, ¿Por qué estudias inglés actualmente?



A la hora de analizar los resultados de esta pregunta, se puede observar que la mayor parte del alumnado tiene como motivación pasar de curso o aprobar la asignatura. Seguidamente, vemos que un sector del alumnado también tiene como motivación adquirir esta lengua por intereses profesionales. Un aspecto destacable es que las opciones de “obtener un premio” y “agradar al profesor” son elegidas solamente por una persona, por lo que está claro que el alumnado es consciente de que el inglés es importante para su futuro, pero, aun así, su principal motivación es la de aprobar.

La segunda pregunta “¿Quieres seguir estudiando inglés?” se formuló con el objetivo de averiguar si el alumnado está interesado en seguir estudiando inglés una vez acabado el curso escolar.

Gráfica 2, ¿Quieres seguir aprendiendo inglés?



Ante esta pregunta, un 71% del alumnado respondió que sí, mientras que un 29% respondió que no. Estos porcentajes muestran que la mayoría del alumnado quiere seguir aprendiendo esta lengua tras terminar la educación obligatoria.

La tercera pregunta "¿Crees que saber inglés es beneficioso para ti?" tenía como objetivo conocer si el alumnado es consciente de la importancia de aprender inglés como lengua extranjera.

Gráfica 3, ¿Crees que saber inglés es beneficioso para ti?



Ante esta pregunta el 100% del alumnado respondió que sí, por lo que los resultados son concluyentes y confirman que el alumnado es consciente de que saber hablar esta lengua es beneficioso para ellos.

La cuarta pregunta “¿Crees que te va a hacer falta el inglés para tu día a día y para tu futuro?” complementaba la anterior “¿Crees que saber inglés es beneficioso para ti?” ya que pretendía comprobar si el alumnado considera importante aprender inglés para su proyección académica y/o social en el futuro.

Gráfica 4, ¿Crees que te va a hacer falta el inglés para tu día a día y para tu futuro?



Ante esta pregunta, el 94% del alumnado consideró que el inglés va a serle de utilidad en un futuro próximo, por las razones siguientes:

- “Actualmente está creciendo el idioma y creo que lo usaré mucho”.
- “Porque hoy en día el inglés es muy importante”.
- “Porque es el idioma internacional y hay muchos empleos en los que es necesario, a mí me gusta mucho viajar y en países extranjeros se habla mucho el inglés”.
- “Para mi futuro trabajo”.
- “Porque siempre es bueno tener un idioma para comunicarte con personas de otro país”.

La quinta pregunta “¿Sueles usar el inglés en tu día a día?” se formuló con el objetivo de conocer si el alumnado hace uso del inglés en su vida diaria.

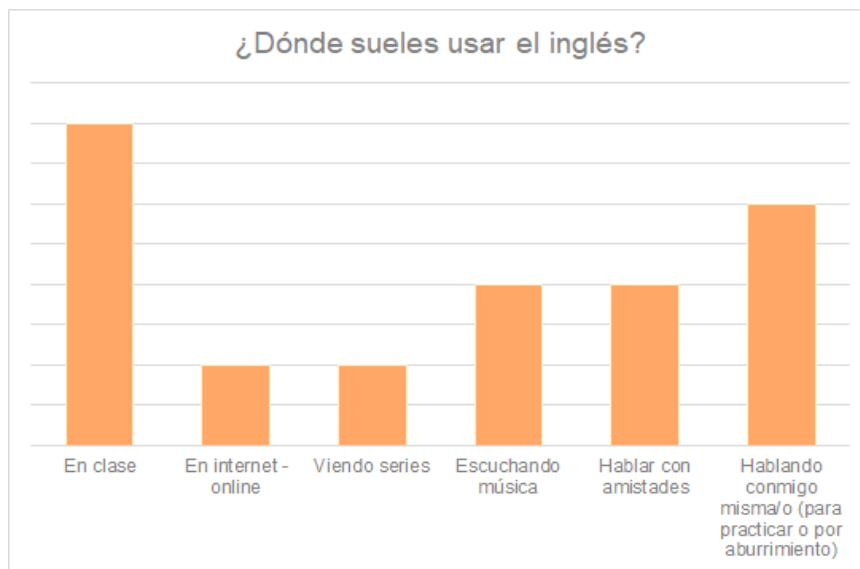
Gráfica 5, ¿Sueles usar el inglés en tu día a día?



Hasta el momento, los datos obtenidos reflejan que el alumnado considera el inglés útil para su futuro (social y/o profesional), aspecto que debería reforzar su motivación por aprenderlo. Sin embargo, los resultados de esta quinta pregunta muestran que casi el 60% admitió no practicar la lengua ni usarla en el día a día.

La sexta pregunta “¿Dónde sueles usar el inglés?” conecta con la anterior, “¿Sueles usar el inglés en tu día a día?”, y se dirige a conocer los contextos extraescolares en los que el alumnado se comunica en inglés. Esta pregunta solo fue respondida por aquellos que habían dicho “sí” en la previa y, aun siendo de respuesta abierta, el alumnado dio respuestas lo suficientemente similares como para agruparlas en la siguiente gráfica:

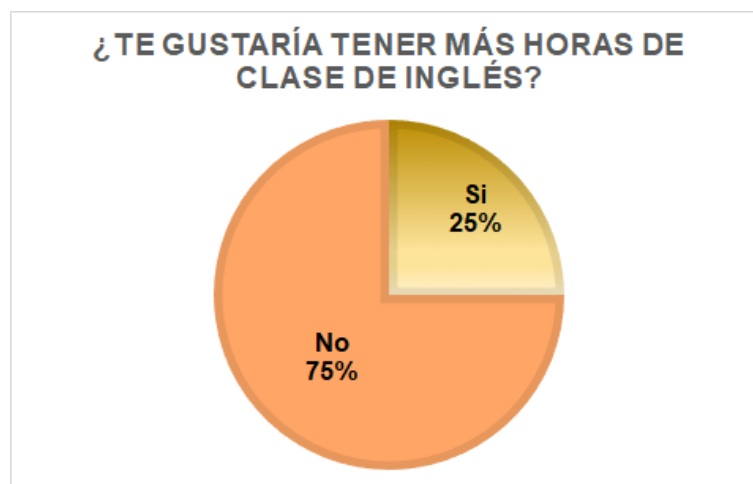
Gráfica 6, ¿Dónde sueles usar el inglés?



En las respuestas del alumnado se puede remarcar que un gran segmento de los que respondieron “sí” añadieron que hablaban inglés de manera individual para practicar. Destacamos la siguiente respuesta: “cuando hablo sola o veo una serie en inglés (por cierto, cuando hablo sola siento que hablo genial, pero luego en público es como si se me olvidase todo)” se puede especular que el alumnado no se siente seguro a la hora de hablar en público, y esto puede ser un factor que determine su motivación a la hora de estudiar la lengua. Por otro lado, se observa que el alumnado hace uso del inglés en contextos de ocio tales como: internet, series, música o hablar con sus amistades mediante mensajes de chat. Por último, la mayoría respondió que habla inglés en la clase de inglés, cuestión que no es relevante para el propósito de la pregunta.

La séptima pregunta, “¿Te gustaría tener más horas de clase de inglés?”, tenía como finalidad conocer el nivel de satisfacción del alumnado con la asignatura de inglés.

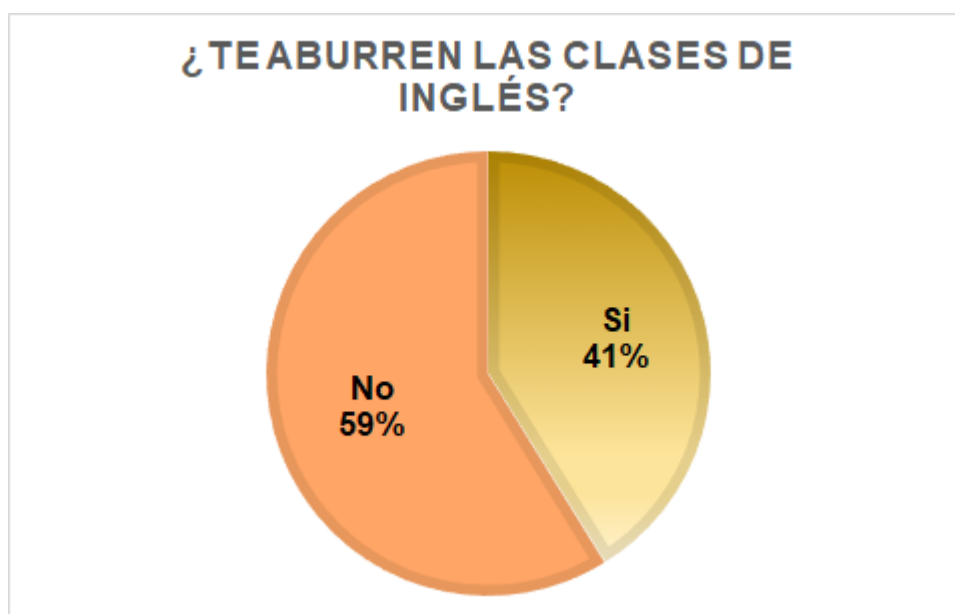
Gráfica 7, ¿Te gustaría tener más horas de clase de inglés?



Ante esta pregunta el 75% del alumnado respondió que no, y sólo un 25% que sí. Esto, sin lugar a duda, entra en conflicto con los resultados obtenidos en la pregunta “¿Quieres seguir aprendiendo inglés?”, en la que un 71% respondió que “sí”. Cabe, por tanto, reflexionar sobre si realmente la metodología usada en el aula, o la manera en la que se evalúa al alumnado, es la adecuada para despertarles la motivación por la lengua extranjera.

La octava pregunta, “¿Te aburren las clases de inglés?”, se dirigía a conocer el nivel de motivación del alumnado en las clases de inglés.

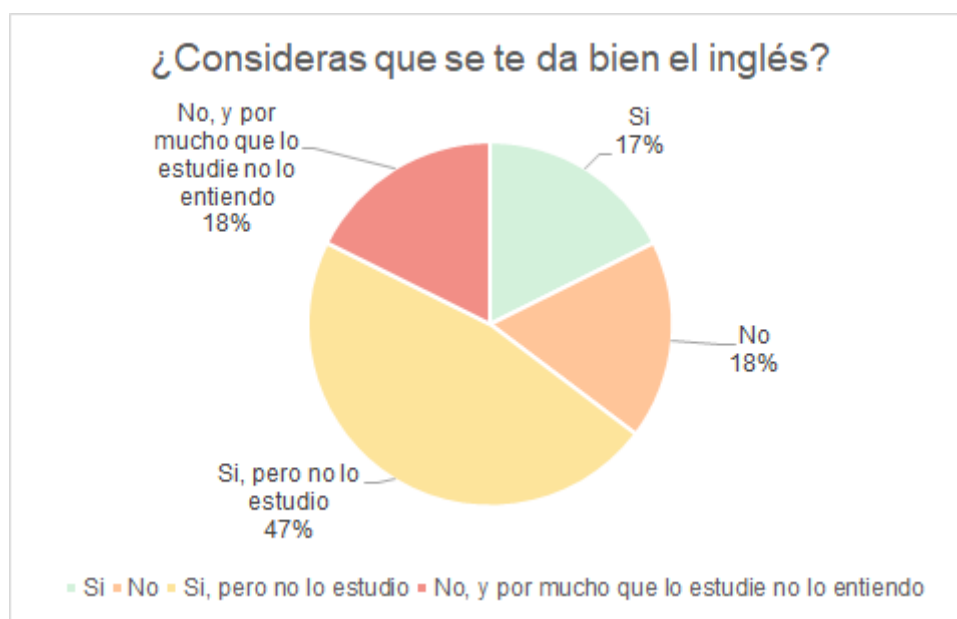
Gráfica 8, ¿Te aburren las clases de inglés?



En esta pregunta la clase se dividió entre un 59% que respondió que no le aburren las clases de inglés, y un 41% que admitió que sí le aburren. De nuevo, esto no se debería considerar un éxito puesto que una gran parte del alumnado no está satisfecho con las clases de inglés.

La novena pregunta, “¿Consideras que se te da bien el inglés?”, se formuló con el objetivo de conocer la autoimagen del alumnado en tanto a sus habilidades en la asignatura. En esta pregunta, el alumnado pudo elegir entre una de las cuatro opciones proporcionadas: “Sí”, “No”, “No, y por mucho que lo estudie no lo entiendo” y “Sí, pero no lo estudio”. Los resultados fueron los siguientes:

Gráfica 9, ¿Consideras que se te da bien el inglés?



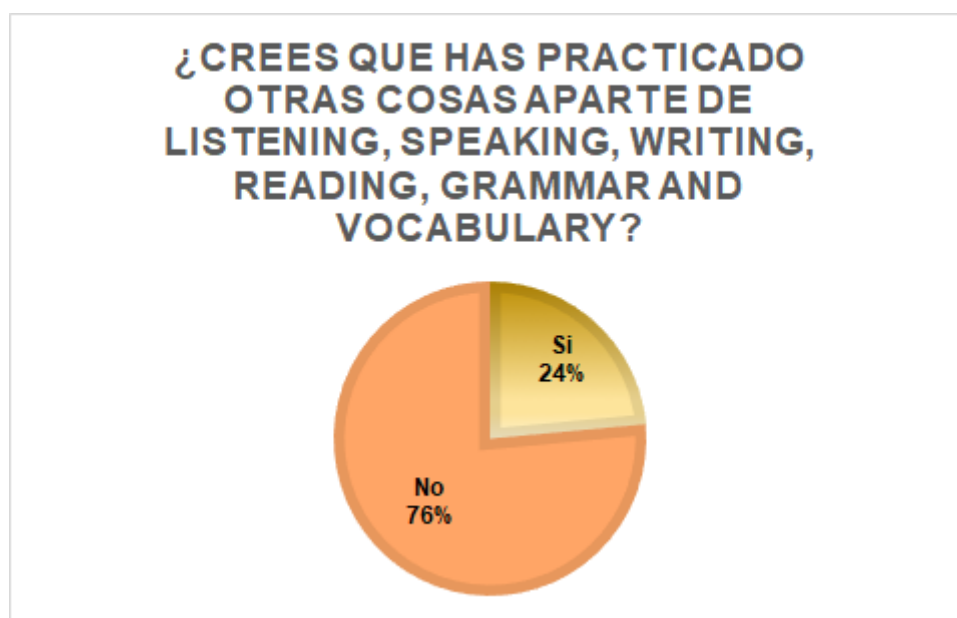
El 47% del alumnado admitió que se le da bien el inglés pero que no lo estudia, mientras que el 17% respondió que sí se le da bien, lo que sugiere que este porcentaje de alumnado participa en los procesos de aprendizaje de la asignatura y no encuentra dificultades para ello. Por otro lado, hay un gran porcentaje de alumnos, un 18%, que eligió “no” dando a entender que ni se les da bien la asignatura ni tienen interés en cambiar este aspecto; además, otro 18% respondió “no, y por mucho que lo estudie no lo entiendo”, lo cual sugiere que hay un sector del alumnado que tiene grandes dificultades a la hora de aprender esta lengua, aspecto que indudablemente repercute en su percepción de la asignatura y en su motivación por aprender.

La décima pregunta, “¿Qué crees que puedes hacer para aprender inglés mejor?”, se formuló con el objetivo de mejorar la experiencia de aprendizaje del alumnado en la asignatura. Entre las respuestas obtenidas, destacamos las más repetidas:

- “Traducir canciones del inglés al español”.
- “Estudiar más”.
- “Ver películas en inglés con subtítulos en español”.
- “Hablar más en inglés”.
- O incluso “no me interesa aprender inglés”.

La undécima pregunta, “¿Crees que has practicado otras cosas aparte del *listening*, *speaking*, *writing*, *reading*, *grammar* and *vocabulary*?”, pretendía conocer lo que el alumnado cree que se trabaja dentro del aula.

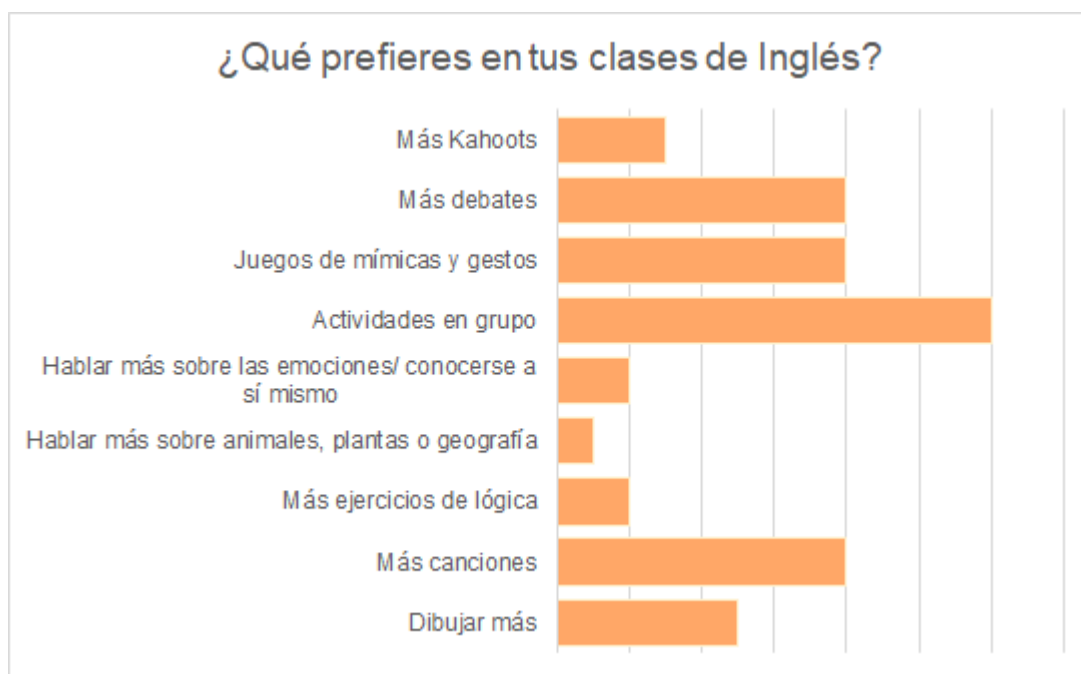
Gráfica 10, ¿Crees que has practicado otras cosas aparte de listening, speaking, writing, reading, grammar and vocabulary?



Un 76% del alumnado respondió que no se practica nada más allá de *listening*, *speaking*, *writing*, *reading*, *grammar* y *vocabulary*, mientras que un 24% respondió que sí se hace. En la fase de observación de esta intervención, se pudo conocer la metodología usada en la clase, y los resultados obtenidos en esta pregunta confirman lo percibido: el uso de una metodología centrada en las actividades del libro de texto.

La duodécima pregunta, “¿Qué prefieres en tus clases de inglés?”, tenía como fin conocer los gustos y motivaciones del alumnado a la hora de aprender inglés. Esta pregunta es de especial utilidad ya que los resultados se usaron posteriormente en la situación de aprendizaje. Para ello, el alumnado podía elegir entre varios ítems, cada uno relacionado con una inteligencia concreta y, además, se les ofreció un espacio en blanco para que pudiesen añadir otros. Todo el alumnado que usó este espacio escribió “más Kahoots”, dato por el que se representa como un valor más en la gráfica.

Gráfica 11, ¿Qué prefieres en tus clases de Inglés?



En los resultados se observa que el alumnado pidió más actividades en grupo (siendo este el ítem más votado), al igual que más debates, juegos de mímicas y gestos, y más canciones; además, se interesaron por actividades que involucren el dibujo y por los *Kahoots*. Por otra parte, casi no mostraron interés por hablar más sobre animales, plantas, geografía o los ejercicios de lógica. Al analizar las elecciones, se puede concluir que el alumnado disfruta más de aquellas actividades que involucren el movimiento, actividad física y trabajo cooperativo.

La última pregunta, “¿Cómo mejorarían las clases de inglés? ¿Qué añadirías o eliminarías?”, se formuló con el objetivo de que el alumnado diese su opinión y participase directamente en el proceso de enseñanza aprendizaje. Entre las respuestas dadas destacan las siguientes:

- “Quitar los exámenes
- “Clases más interactivas”
- “Quitar el *listening* y el *writing*”

Al analizar los resultados se puede concluir que el alumnado no está contento con los métodos de evaluación ni con las actividades programadas; sin embargo, esto puede ser el resultado de una baja motivación por la asignatura derivada de que no consideran las clases interactivas ni interesantes.

5. Resultados y discusión con relación al test de inteligencias múltiples

En esta sección, se describirán los datos obtenidos del cuestionario de II. MM. para, posteriormente, comparar las inteligencias más y menos desarrolladas en el grupo.

El cuestionario empleado, *Multiple Intelligences for Adult Literacy and Education*, se puede encontrar en la página web *Literary Works*. Como se ha comentado anteriormente, el cuestionario original está en inglés, pero se pasó una versión de traducción propia al español para que los resultados fueran lo más fidedignos posible (ver anexo 2).

El cuestionario, realizado por la totalidad de la clase (20 alumnos), se compone de 56 preguntas que evalúan las ocho inteligencias: lingüística, lógico-matemática, espacial, cinético-corporal, musical, interpersonal, intrapersonal y naturalista.

En este cuestionario cada inteligencia se desglosa en siete ítems que el alumnado debía puntuar de 1 a 5 (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 y 5 – Me describe exactamente). Para conocer el grado de desarrollo de cada una de las II. MM. se calculó, en primer lugar, la puntuación media de cada uno de los ítems valorados. En las siguientes tablas (Figuras 2 – 9) se muestran las puntuaciones medias de cada ítem sobre 5 puntos, además del porcentaje medio.

Figura 2: Inteligencia espacial

Inteligencia espacial	Media sobre 5	Porcentaje medio
Siempre sé dónde estoy ubicado/a en relación con la posición de mi casa.	3,75	75%
No suelo perderme y sé orientarme bien en el espacio tanto con mapas como con puntos de referencia (un bar, un edificio, una calle...).	3,3	66%
Explicar y/o saber la ubicación de distintos sitios se me da muy bien.	2,9	58%
Soy capaz de plasmar lo que veo a través del dibujo o la pintura.	2,05	41%
La gente suele elogiar mis dibujos.	1,7	34%
Tengo facilidad para reproducir los colores, las formas, las sombras y las texturas que quiero usar en mis trabajos.	2,4	48%
Me resulta fácil imaginar y reproducir las cosas en tres dimensiones (figuras geométricas, planos,...).	1,65	33%

Como se puede observar, los ítems no puntúan de forma homogénea en la inteligencia espacial, sino que algunos obtienen puntuaciones promedio más elevadas que otros. Destaca por su mayor puntuación, un 3,75 sobre 5, el ítem “Siempre sé dónde estoy ubicado/a en relación con la posición de mi casa”. La puntuación promedio más baja la recibe el ítem “Me resulta fácil imaginar y reproducir las cosas en tres dimensiones (figuras geométricas, planos ...), con un 1,65 sobre 5.

Figura 3: Inteligencia lingüística

Inteligencia lingüística	Media sobre 5	Porcentaje medio
Me enorgullezco de tener un vocabulario amplio.	2,5	50%
Me lo paso bien aprendiendo nuevas palabras y, además, me resulta fácil.	2,9	58%
Me encanta leer y lo hago todos los días.	1,8	36%
Me gusta escuchar charlas complejas o que supongan un reto para mí.	3	60%
Me gusta escribir en un diario lo que hago cada día.	1,2	24%
Disfruto leyendo poesía y, a veces, incluso escribo mis propios poemas.	1,9	38%
Hablo mucho y me gusta contar historias y/o anécdotas.	3,2	64%

En cuanto a la inteligencia lingüística, encontramos que el ítem mejor valorado, con una puntuación promedio de 3,2 sobre 5, es “Hablo mucho y me gusta contar historias y/o anécdotas”. Sin embargo, el ítem peor valorado, “Me gusta escribir en un diario lo que hago cada día”, recibe una puntuación promedio de 1,2 sobre 5.

Figura 4: Inteligencia lógico-matemática

Inteligencia lógico-matemática	Media sobre 5	Porcentaje medio
Me resulta sencillo utilizar cifras y símbolos numéricos.	2,45	49%
Con frecuencia, utilizo ecuaciones para describir las relaciones entre las cosas que veo y/o para explicar lo que observo a mi alrededor.	1,45	29%
Con frecuencia, observo proporciones matemáticas en el mundo que me rodea.	1,4	28%
Matemáticas siempre ha sido una de mis asignaturas favoritas.	1,8	36%
Me gusta pensar en cuestiones numéricas y analizar estadísticas.	1,45	29%
Uso las matemáticas para ayudarme a entender las cosas que me rodean.	1,4	28%
Disfruto haciendo puzles.	2,05	41%

La inteligencia lógico-matemática destaca porque obtiene puntuaciones promedio más bajas que el resto de II. MM., de forma que ningún ítem alcanza una puntuación promedio de 3 sobre 5. Parece que esta es la inteligencia peor puntuada en promedio, con los ítems “Con frecuencia, observo proporciones matemáticas en el mundo que me rodea” y “Uso las matemáticas para ayudarme a entender las cosas que me rodean” los peor valorados, con una puntuación promedio de 1,4 sobre 5.

Figura 5: Inteligencia cinética-espacial

Inteligencia cinética-espacial	Media sobre 5	Porcentaje medio
Me considero una persona deportista.	3,25	65%
Me gusta mucho el hecho de estar en buena forma.	3,9	78%
Tengo buen equilibrio y coordinación “ojo-mano” y me gustan los deportes con pelota.	3,4	68%
Mi coordinación y equilibrio son tan buenos que suelo sobresalir en actividades en las que es necesario ser rápido/a.	2,65	53%
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.	3,65	73%

Me motiva competir, tanto individualmente como en equipo.	3,2	64%
Me gusta mantenerme activo/a.	3,4	68%

Al contrario que en la inteligencia anteriormente comentada, la cinética-espacial obtiene puntuaciones promedio más elevadas. Se observa que, en promedio, las puntuaciones se sitúan entre los 3,2 y los 3,9 puntos sobre 5, a excepción del ítem “Mi coordinación y equilibrio son tan buenos que suelo sobresalir en actividades en las que es necesario ser rápido/a”, que obtiene una valoración de 2,65 sobre 5.

Figura 5: Inteligencia musical

Inteligencia musical	Media sobre 5	Porcentaje medio
La música es muy importante en mi día a día.	3,85	77%
Mis gustos musicales son amplios y variados e incluyen tanto la música clásica como la contemporánea (pop, rock, trap, ...).	3,35	67%
Tengo muy buen sentido de la afinación, el tempo y el ritmo.	2,45	49%
Empecé a estudiar música cuando era pequeño/a y sigo haciéndolo.	2,2	44%
Se me da bien tocar algún instrumento y cantar.	2	40%
Tengo facilidad para recordar la melodía de las canciones.	3,55	71%
Me siento orgulloso/a de mis logros musicales.	2	40%

En cuanto a la inteligencia musical, observamos que el ítem mejor valorado, con un promedio de 3,85 sobre 5, es “La música es muy importante en mi día a día”. No obstante, encontramos dos ítems valorados con un 2 sobre 5: “Se me da bien tocar algún instrumento y cantar” y “Me siento orgulloso/a de mis logros musicales”.

Figura 6: Inteligencia interpersonal

Inteligencia interpersonal	Media sobre 5	Porcentaje medio
Creo que le caigo bien a todo el mundo, sin importar la edad.	3,25	65%
Me gusta estar con todo tipo de personas.	3,25	65%
Cuando conozco a alguien lo hago con entusiasmo y sin prejuicios.	3,45	69%
Disfruto interactuando con otras personas aunque impliquen situaciones nuevas y únicas.	2,95	59%
Me gusta reconocer los logros de los demás y felicitarlos cuando hacen las cosas bien.	3,95	79%
Me doy cuenta rápido cuando alguien es deshonesto y quiere manipularme.	3,3	66%
Me siento seguro/a cuando estoy con desconocidos.	2,25	45%

La inteligencia interpersonal ha sido valorada en promedio de forma bastante homogénea, a excepción de un ítem que recibe una puntuación de 2,25 sobre 5: “Me siento seguro/a cuando estoy con desconocidos”.

Figura 6: Inteligencia intrapersonal

Inteligencia intrapersonal	Media sobre 5	Porcentaje medio
Con frecuencia, busco en mí mismo/a las debilidades que detecto en otras personas.	2,8	56%
Con frecuencia, pienso en la influencia que ejerzo sobre otras personas.	2,9	58%
Me considero responsable de mis actos y de quién soy como persona.	3,95	79%
Intento no perder el tiempo en actividades insignificantes.	2,75	55%
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.	2,35	47%
Siempre soy sincero/a conmigo mismo/a.	3,1	62%
Me gusta pasar tiempo a solas y reflexionar sobre mí y sobre mi vida.	3,7	74%

El ítem mejor valorado en la inteligencia intrapersonal, con una puntuación promedio de 3,95 sobre 5, es “Me considero responsable de mis actos y de quién soy como persona”. Por el contrario, el peor valorado, con una puntuación promedio de 2,35

sobre 5, es “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”.

Figura 6: Inteligencia naturalista

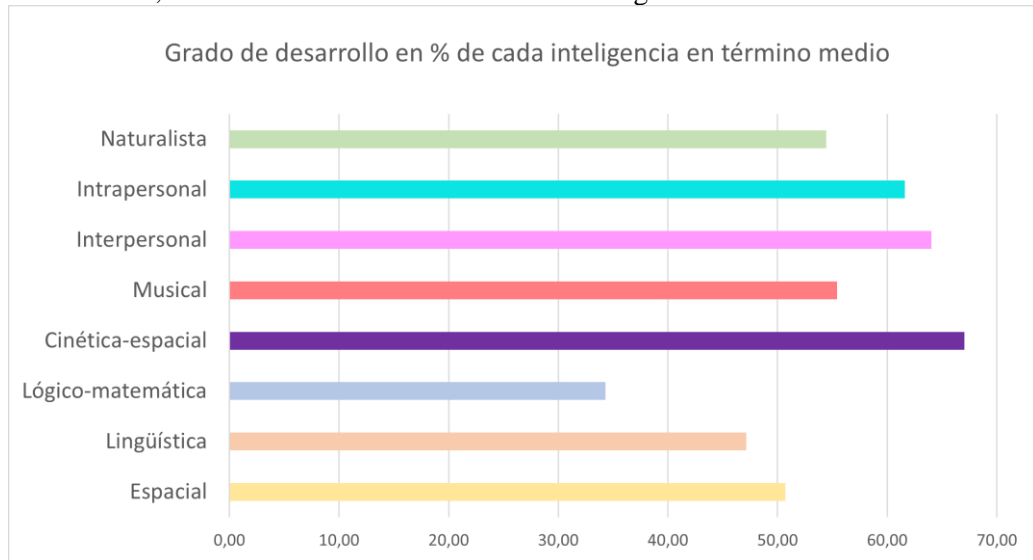
Inteligencia naturalista	Media sobre 5	Porcentaje medio
Las plantas y los animales son importantes para mí.	3,35	67%
Me lo paso bien con mis mascotas.	3,85	77%
Me gusta aprender sobre la naturaleza.	2,55	51%
Me gusta cuidar de mis plantas.	1,9	38%
Me gusta ir de caza y disfruto pescando.	2	40%
Me gusta hacer caminatas por la naturaleza.	2,95	59%
Estoy deseando ir al zoo.	2,45	49%

Por último, en la inteligencia naturalista encontramos el mismo patrón que en el resto de inteligencias, con puntuaciones promedio dispares para los diferentes ítems. “Me lo paso bien con mis mascotas” recibe la puntuación promedio más alta en esta inteligencia, con un 3,85 sobre 5.

El conjunto de ítems que componen cada una de las inteligencias fue puntuado de forma heterogénea, con variaciones significativas entre sus respectivas valoraciones. Este hecho, unido a las puntuaciones promedio en las diferentes inteligencias con valores aparentemente similares, nos lleva a considerar que ninguna de ellas destaca sobre el resto en el grupo estudiado.

Para poder sacar conclusiones más precisas sobre lo expuesto en el párrafo anterior, se calculó el grado de desarrollo en tanto por ciento de cada una de las II. MM. en término medio (Gráfico 12), así como el porcentaje medio de cada una de ellas por individuo (Gráfico 13).

Gráfica 12, Grado de desarrollo en % de cada inteligencia en término medio



Ninguna de las inteligencias consideradas alcanza su máximo desarrollo (cercano al 100%) en el alumnado, aunque tampoco se observa una ausencia de ninguna de ellas (cercano al 0%). Las tres inteligencias más desarrolladas en promedio en el grupo de estudio son, en orden descendente, la inteligencia cinética-espacial, la interpersonal y la intrapersonal, todas ellas por encima del 60%. Por el contrario, llaman la atención los casos de la inteligencia lingüística y de la lógico-matemática, con un grado de desarrollo de 47,16% y 34,30%, respectivamente, las menos desarrolladas en promedio en el alumnado.

Gráfica 13, % medio del tipo de inteligencia por individuo



Observando el gráfico del reparto porcentual promedio de las inteligencias por individuo, observamos una situación bastante homogénea. Esto significa que, en promedio, el alumnado presenta todas las inteligencias con el mismo grado de desarrollo, es decir, ninguna inteligencia destaca especialmente.

6. Propuesta de actividades para las inteligencias múltiples

En esta sección se presentan las actividades propuestas en el periodo de intervención. Partiendo de los datos obtenidos mediante el cuestionario de motivación inicial y el test de inteligencias múltiples, las actividades diseñadas se enfocaron a trabajar todas inteligencias presentes en el aula, no solamente la lingüística.

Es importante destacar que no se trata de crear actividades que segreguen al alumnado según el tipo de inteligencia que tienen más desarrollada. Se persigue elaborar una propuesta compuesta por actividades diversas, enfocadas en cada una de dichas inteligencias, en las que el alumnado pueda nutrirse de sus compañeros y compañeras. De esta forma, se promueve el desarrollo de aquellas inteligencias que se encuentren menos presentes en cada persona del grupo. Esto es importante ya que tradicionalmente en el aula de inglés no se trabajan todas las inteligencias, por lo que hay un sector del alumnado que se siente menos seguro de sí mismo en las actividades.

La situación de aprendizaje propuesta corresponde a la unidad 5 del libro *Way to English, ESO 4, workbook + language builder*, de Burlington Books, puesto que era la que debía impartirse en el momento en que se llevó a cabo la intervención. Así pues, la situación de aprendizaje se llevó a cabo a lo largo de 9 sesiones de 55 minutos cada una y, puesto que el alumnado tenía graves dificultades para producir composiciones escritas, se decidió trabajar con el criterio de evaluación número 8, definido en el *DECRETO 83/2016, de 4 de julio* (BOC, 2016) como sigue:

Escribir textos breves y sencillos, adecuados al receptor y al contexto, y que traten sobre asuntos cotidianos y conocidos, respetando las convenciones ortográficas más básicas, con la finalidad de participar con progresiva autonomía en situaciones habituales en los ámbitos personal, público y educativo. (pág. 18256)

Al final de la situación de aprendizaje, el alumnado participó en una feria de artesanía empleando sus capacidades creativas, comunicativas y expresivas a través del

trabajo individual y colaborativo. De esta manera, y mediante el uso de la voz pasiva y del vocabulario relacionado con el marketing y las compras, experimentaron usando recursos que potenciaron sus habilidades y su autoexpresión.

A continuación, se exponen las nueve sesiones de la propuesta, con las actividades realizadas en cada una de ellas. Se incluye una descripción de la actividad, el agrupamiento del alumnado, el propósito de la actividad (objetivos y contenidos) y los aspectos del currículum que se pretendía evaluar. Además, y para el propósito de esta investigación, se incorpora un apartado llamado *Inteligencia*, que señala qué inteligencia o inteligencias se trabajan en la actividad¹.



Sin embargo, antes de empezar a describir las sesiones y las actividades es importante señalar varias cuestiones. Primero, en la intervención no se han diseñado tareas basadas especialmente en la inteligencia naturalista ya que, tal y como Armstrong (2006) explica, se relaciona con la “facultad de reconocer y clasificar las numerosas especies de flora y fauna del entorno” (pág.20), aspecto para el que no hubo tiempo en el corto periodo de prácticas externas, si bien se realizaron salidas al patio (rodeado de árboles y plantas) todas las veces que se pudo. Por otra parte, cuando el alumnado tenía que trabajar en alguna tarea, se ponía música de fondo, por lo que se estaba trabajando también la inteligencia musical. Además, en algunas sesiones, se les decía una palabra del vocabulario nuevo (que el alumnado previamente había asociado a un gesto) cada quince minutos, y se tenían que levantar de la silla y realizar el gesto que correspondía a la palabra, de manera que trabajaban la inteligencia cinético-corporal.

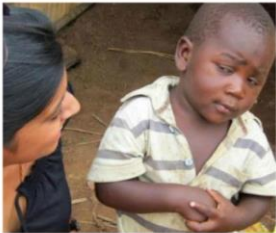
Por último, cabe destacar que durante las sesiones de la intervención se implementó un sistema de recompensa, con la intención de reforzar la motivación del alumnado, que les permitía conseguir cartas con una serie de privilegios. Asimismo, las cartas se entregaron cuando el alumnado había realizado un razonamiento elaborado sobre alguna de las cuestiones que estaban trabajando. Este sistema no solo premiaba a las personas sobresalientes, sino que también motivaba a aquellas que presentaban dificultades en la materia y que, en un momento dado, sorprendieron con su esfuerzo y dedicación. Estas cartas pueden verse en el anexo 4.

¹ La mayoría de las actividades activan distintas inteligencias a la vez, pero se ha optado por destacar la/las que contribuyen de forma más directa.

Figura 7, sesión 1.

SESIÓN 1	
ACTIVIDAD 1: LIST OF WORDS (15 min)	
Descripción	<p>Para esta actividad se le dio al alumnado una lista con todo el vocabulario de la unidad y se les pidió que subrayasen, con un color de su preferencia, las palabras que ya conocieran.</p> <p>Transcurridos unos minutos, se les pidió que subrayasen, usando un color distinto, las palabras que les resultaran familiares o que pudieran adivinar por el contexto, y, usando un tercer color, las palabras que fuesen totalmente nuevas para ellos.</p> <p>Finalmente, se les pidió que buscasen la definición de aquellas palabras que fuesen nuevas, y que elaborasen un mapa mental agrupando dichas palabras bajo criterios propios (según tuviera sentido para cada uno).</p>
Agrupamiento	Individual
Objetivos	Introducir el vocabulario de la unidad referido al <i>marketing</i> y <i>shopping</i> .
Contenidos	Crear un mapa mental con el vocabulario de la unidad reconociendo el significado de las nuevas palabras.
Inteligencia	Inteligencia espacial
Materiales y recursos	Lista de vocabulario
ACTIVIDAD 2: PADLET (13 min)	
Descripción	<p>Para esta actividad, se proyectó un código QR (que aparece en la sección de materiales y recursos) en la pizarra interactiva, y se pidió al alumnado que lo escanease.</p> <p>Seguidamente se les pidió que creasen una frase usando las palabras de la lista del vocabulario de la unidad que fuesen nuevas para ellos.</p>
Agrupamiento	Individual
Objetivos	Aplicar el vocabulario nuevo.
Contenidos	Crear un <i>padlet</i> cooperativo, al que luego podrán acceder, en el que el alumnado tenga que usar el vocabulario de la unidad.
Inteligencia	Inteligencia lingüística

Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Padlet</i>: 4°A (padlet.com) ● Código QR: 
ACTIVIDAD 3: MEME (15 min)	
Descripción	<p>Para esta actividad, se repartió una ficha compuesta de una imagen —un meme— y de un espacio en blanco. A la hora de explicar la actividad, se proyectó el siguiente ejemplo, el cual ilustraba lo que hacer.</p> <p>Cada ficha, y por tanto cada foto, era diferente, por lo que cada persona tuvo que inventarse una frase única que se correspondiese con la imagen. Es importante remarcar que el alumnado tuvo que hacer uso del vocabulario nuevo y usar su creatividad porque se les explicó que, posteriormente, se iba a elegir la frase más original y divertida.</p>
Agrupamiento	Individual
Objetivo	Usar el vocabulario nuevo en un contexto en el cual el alumnado se sienta identificado, además de practicar la ortografía de las palabras nuevas.
Contenidos	Elaborar unas fichas —que posteriormente se subirán al aula virtual en formato PDF para que el alumnado pueda revisarlo— usando el vocabulario nuevo.
Inteligencia	Inteligencia lingüística
Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Archivo con todas las fichas. ● Ejemplo de varias fichas existentes: <p>Name:</p> <p>MY FACE WHEN...</p> 

	<p>Name:</p> <p>MY FACE WHEN...</p> 
--	---

ACTIVIDAD 4: LET 'S CHOOSE A WINNER! (7 min)

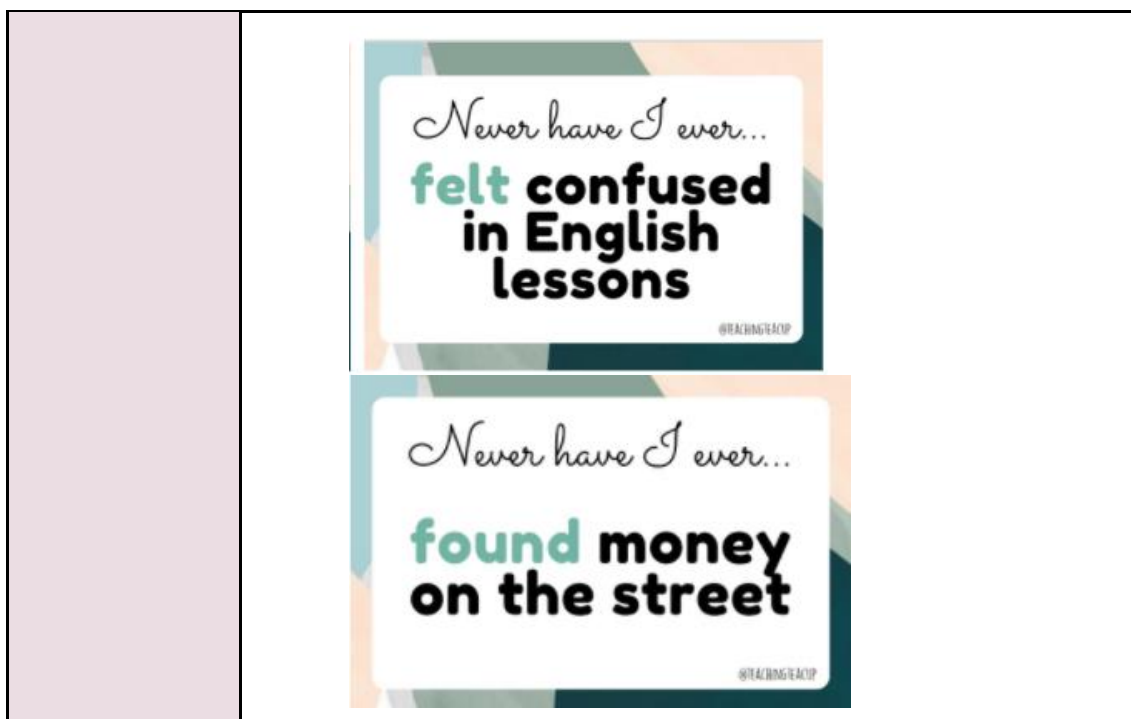
Descripción	Para finalizar la sesión, el alumnado leyó sus creaciones. Acto seguido, se les pidió que votasen por la frase más creativa y divertida, para lo que el alumnado tuvo que debatir brevemente hasta llegar a un acuerdo (ir al anexo 5 para ver la frase ganadora).
Agrupamiento	Gran grupo
Objetivos	Practicar la pronunciación del vocabulario de la unidad.
Contenido	Adquisición del vocabulario relacionado con <i>shopping</i> y <i>marketing</i> , además de la práctica de la pronunciación.
Inteligencia	Inteligencia interpersonal

ACTIVIDAD COMPLEMENTARIA: LET 'S CLASSIFY THE VOCABULARY!

Descripción	Para aquel alumnado que fue más rápido redactando sus frases, se escribió en la pizarra una serie de categorías para clasificar el vocabulario. Así pues, los alumnos clasificaron en la lista previamente dada las palabras de acuerdo a esas categorías.
Agrupamiento	Individual
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Adquirir el vocabulario de la unidad. ● Que el alumnado que acabe antes tenga algo que hacer.
Contenidos	Adquisición del vocabulario relacionado con <i>shopping</i> y <i>marketing</i> .
Inteligencia	Inteligencia lógico-matemática

Figura 8, sesión 2.

SESIÓN 2	
WARM-UP ACTIVITY: NEVER HAVE I EVER... (35 min)	
Descripción	<p>Para esta actividad se usaron diferentes <i>flashcards</i> que — con los verbos regulares e irregulares— expresaban acciones hechas en el pasado (ver materiales y recursos).</p> <p>Al inicio de la sesión, se mandó al alumnado a sentarse formando un círculo que respetase la distancia de seguridad para que pudiesen verse mutuamente. A continuación, se leyeron en voz alta todas las cartas (ej: <i>never have I ever done homework the minute before the class started</i>). Aquellos alumno-as que realizaron esa acción con anterioridad levantaron la mano, y aquellos que no realizaron se quedaron en la misma posición.</p> <p>Tras haber jugado un par de rondas, se les pidió a aquellos que levantasen la mano que contaran cómo se sintieron haciendo la acción (hay cartas que dan juego para que el alumnado pueda contar sus experiencias y otras que no). Cuando el alumno o alumna terminaba de contar su experiencia, se cambiaba lo que había dicho de activa a pasiva. Por ejemplo, si alguien decía: <i>I ate cake when I was a child</i>, se le respondía: <i>the cake was eaten by you, right?</i></p>
Agrupamiento	Gran grupo
Objetivos	Revisar los contenidos previos del alumnado y recuperar la unidad anterior en la que estuvieron viendo los verbos irregulares. Además, el objetivo principal de esta actividad era introducir la nueva función, la pasiva, sin que el alumnado se diera cuenta de que estaba usando una construcción gramatical nueva. Asimismo, es una gran actividad para que el alumnado se conozca más entre sí, y de que el docente también se involucre en sus experiencias pasadas.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ● Adquisición de la nueva función: la pasiva. ● Usar la lengua extranjera para comunicarse. ● Practicar la entonación y pronunciación.
Inteligencia	Inteligencia interpersonal e intrapersonal
Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Archivo con todas las flashcards. (autora de las flashcards: @teachingteacup) ● Ejemplo de algunas <i>flashcards</i>:



ACTIVIDAD 2: HEY YOU, YES YOU! (10 min)

Descripción	El alumnado vio un vídeo sobre la autoestima y la motivación titulado “The Chris Hemsworth Video You Need” (ver materiales y recursos) y discutieron en pequeños grupos sobre las ideas principales del vídeo.
Agrupamiento	Grupos heterogéneos de tres o cuatro personas.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajar la autoestima del alumnado. ● Motivar al alumnado a ver vídeos en inglés por medio de personajes públicos que les resulten cercanos.
Contenidos	Debatir sobre un tema usando el inglés como herramienta comunicativa.
Inteligencia	Inteligencia interpersonal
Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Vídeo: The Chris Hemsworth Video You Need Netflix - YouTube ● Frame del vídeo:





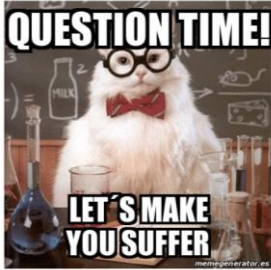

	
ACTIVIDAD 3: BOOSTING QUOTE (10 min)	
Descripción	<p>Para esta actividad, se repartieron unos post-it de color blanco en los que el alumnado tuvo que escribir una frase que reforzase su autoestima de manera positiva. Por ejemplo: “you deserve the best” o “you are awesome!”.</p> <p>Las frases se agruparon en una cartulina y se colgaron en la pared para que el alumnado no olvidase nunca lo maravillosos que son (ir a anexo 5 para ver el resultado de la actividad).</p>
Agrupamiento	Individual
Objetivos	Reforzar la autoestima tanto del alumno como individuo, como de la grupo-clase.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión escrita: corrección ortográfica y gramatical. • Uso de vocabulario relacionado con la autoestima y la motivación.
Inteligencia	Inteligencia intrapersonal
Materiales y recursos	Post-its

Figura 9, sesión 3.

SESIÓN 3	
ACTIVIDAD 1: POWER-POINT (35 min)	
Descripción	En el inicio de esta sesión, se explicó el uso de la voz pasiva mediante la siguiente presentación de diapositivas (ver materiales y recursos) para guiar y estructurar la explicación y que el alumnado pudiese ir tomando notas.
Agrupamiento	Gran grupo

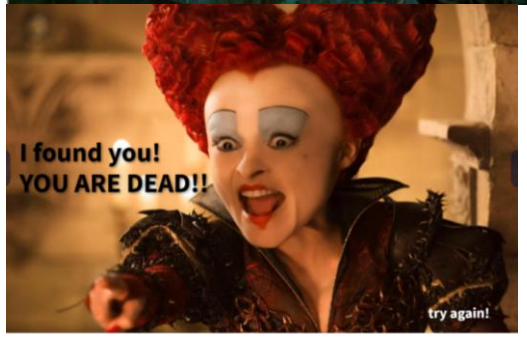
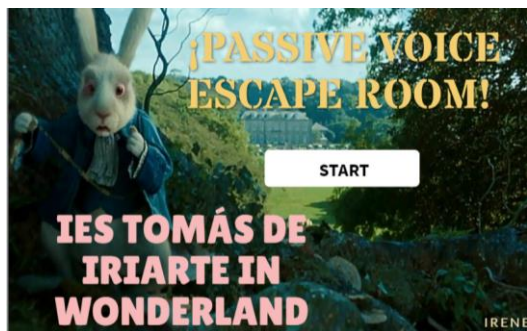
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Explicar en detalle la nueva estructura. ● Motivar hacia el aprendizaje mediante el uso de diapositivas con memes y bromas. Asimismo, promover la participación activa mediante el uso de ejemplos y ejercicios (incluidos dentro de la presentación) que hacer en conjunto.
Contenidos	Comprensión oral: información específica de gramática.
Inteligencia	Inteligencia espacial e inteligencia lingüística
Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Power-Point ● Frames del Power-Point: <div style="text-align: center;"> <h2>What's the point of passive voice?</h2> <p>← ← ←</p> <p>Is it really THAT important?</p> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div style="text-align: center;">  <p>Understanding the passive voice is important as it is used often by native English speakers, both in formal and informal speech.</p> </div> <div>  </div> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> <div style="background-color: yellow; padding: 5px; border: 1px solid black;"> Step 6: DECIDE WHAT TO DO WITH THE SUBJECT OF THE ACTIVE SENTENCE </div> <div>  </div> </div> <div style="margin-top: 10px;"> <p>You can completely remove it or you can add it to the end of the sentence using the word 'BY'</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div> <p>THE CHILDREN ATE THE CAKE (A)</p> <p>THE CAKE WAS EATEN BY THE CHILDREN (P)</p> </div> <div style="text-align: center;">  </div> </div> </div> <div style="margin-top: 10px;"> <p>¿Qué tienen en común en inglés y español?</p> <p>Mi madre hace la comida --> La comida <u>es hecha</u> por mi madre My mom makes lunch --> Lunch <u>is made</u> by my mom</p> <p>Yo hice los deberes ayer --> Los deberes <u> fueron hechos </u> ayer por mí I did my homework yesterday --> My homework <u> was done </u> yesterday by me</p> </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; margin-top: 10px;">  <p>¡Siguen completamente la misma estructural</p> </div>
EJERCICIOS (20 min)	

Descripción	<p>El alumnado realizó los ejercicios de la página 41 del libro: <i>Way to English</i> de Burlington Books.</p> <p>Ejercicio 1: Complete the second sentence so that it means the same as the first. Use the Present Simple Passive.</p> <p>Ejercicio 2: Rewrite the sentences you completed in Exercise 1 in the past. Use the Past Simple Passive.</p> <p>Ejercicio 3: Complete the web page with the verbs in brackets. Use the Present Simple Passive or the Past Simple Passive.</p> <p>Ejercicio 4: Complete the text with the verbs in brackets. Use the Present Simple Passive or the Past Simple Passive.</p> <p>Ejercicio 5: Complete the sentences in A with the verbs below. Then match the sentences in A to the products in B.</p>
Agrupamiento	Individual
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Asentar y practicar el conocimiento adquirido sobre la voz pasiva.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Memorización y aprendizaje de la nueva estructura gramatical: la voz pasiva.
Inteligencia	Inteligencia lingüística
Materiales y recursos	<i>Workbook</i>

Figura 10, sesión 4.

SESIÓN 4	
ACTIVIDAD 1: ESCAPE ROOM (55 min)	
Descripción	<p>Para esta actividad, que ocupó toda la sesión, el alumnado participó en una sala de escape virtual (<i>escape room</i>). Para ello, se dividió al alumnado en grupos de tres y se le dio una tarjeta a cada equipo, en la que el grupo tuvo que poner su nombre de equipo y el nombre de los integrantes (la tarjeta sirvió para llevar un recuento de las pistas descifradas).</p> <p>Antes de que el alumnado empezara, se proyectó la sala de escape en la pizarra interactiva y se le comunicó que para poder escapar debían completar todas las tareas que el narrador de la historia les iba pidiendo.</p>

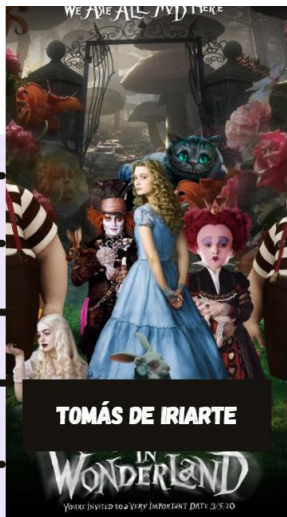
	<p>Cuando el alumnado empezó la sala de escape, el narrador les fue pidiendo que hicieran ejercicios del <i>workbook</i>, y cuando el equipo resolviera correctamente el ejercicio, les daba la pista que les permitía seguir hasta la siguiente fase. Todos los miembros del equipo debían participar y cooperar para poder conseguir las pistas.</p> <p>Los ejercicios que se encuentran dentro de la sala de escape son los siguientes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Complete the sentences with the verbs in brackets. Use the Future Simple Passive (pág. 42). 2. Write sentences with the words below. Use the Future Simple Passive (pág. 42). 3. Complete the second sentence so that it means the same as the first. Use the Future Simple Passive (pág. 42). 4. Complete the text with the verbs in brackets. Use the Present Simple Passive, the Past Simple Passive, or the Future Simple Passive (pág. 42). 5. Complete the sentences below using the Passive. Do not change the meaning of the original sentence. (pág. 46) 6. KEY WORD TRANSFORMATION, passive 4A - Formularios de Google
Agrupamiento	Parejas o grupos de tres
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Motivar el uso de la lengua inglesa para debatir y llegar a conclusiones conjuntas. ● Motivar al alumnado mediante el trabajo cooperativo (en el cual se pueden ayudar mutuamente y pueden explicarse posibles lagunas). ● Asentar la comprensión de la voz pasiva y del vocabulario de la unidad.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ● Uso de la estructura lingüística de la pasiva. ● Lectura de un texto en el que tienen que seguir unas instrucciones. ● Establecimiento de relaciones lógicas atendiendo a la información procedente de un texto.
Inteligencia	Inteligencia cinético-corporal, inteligencia lógico-matemática e inteligencia espacial
Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Sala de escape: https://view.genial.ly/608d9fe033b1640d2f9a4a7d/interactive-content-escape-room-4a ● <i>Frames</i> de la sala de escape:



- [Carta de equipo.](#)

TEAM NAME:
MEMBERS OF THE TEAM:

	DONE	CLUES
- EXERCISE 1:		
-EXERCISE 2:		
-EXERCISE 3:		
-EXERCISE 4:		
-EXERCISE 5:		



- [Pistas](#)


	<p>1. COMBINATION: XZWY</p> <ul style="list-style-type: none"> • $2X - 5 = 3X - 8 \rightarrow$ • $Z = 6 - 4 \rightarrow$ • $Y = E^0 \rightarrow$ • $W = 2^2 \rightarrow$ <p>2. TO GET THE ANSWER, CREATE A MELODY USING YOUR BODIES</p> <p>3. NOTHING</p> <p>4. RIDDLE: THE NAME OF THIS COLOR ISN'T PURPLE OR GREEN, IT IS THE COLOR OF THE BEATLES'S SUBMARINE</p> <p>5.</p> 
--	---

Figura 11, sesión 5.

SESIÓN 5	
ACTIVIDAD: KARAOKE (PRE-LISTENING) (15 min)	
Descripción	<p>Esta sesión se dividió en tres fases, presentando las actividades en formato <i>pre-listening</i>, <i>while-listening</i> y <i>post-listening</i>.</p> <p>En esta primera etapa, <i>pre-listening</i>, se preparó al alumnado para el audio que iban a escuchar. Para ello, se escribieron varias palabras en la pizarra y se realizó una lluvia de ideas hasta sacar el significado de cada una de ellas. Las palabras elegidas fueron aquellas que pudieran suponer mayor dificultad para el alumnado.</p> <p>El audio contiene una recopilación de canciones en las que se hace uso de la pasiva.</p>
Agrupamiento	Gran grupo
Objetivos	Preparar al alumnado para el ejercicio de comprensión de textos orales.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras de vocabulario de uso común en la lengua inglesa. • Interacción oral: uso del inglés para adquirir vocabulario nuevo.
Inteligencia	Inteligencia espacial e inteligencia lingüística

Materiales y recursos	Pizarra interactiva
ACTIVIDAD 2: KARAOKE (WHILE-LISTENING) (30 min)	
Descripción	<p>En esta segunda fase, se les repartió una ficha que tenían que ir completando mientras escuchaban el audio. Para ello, se reprodujo el audio por primera vez (para asegurar que habían comprendido los aspectos claves del audio y de la actividad). Tras la primera reproducción, se reprodujo una segunda y tercera vez.</p> <p>Una vez reproducido el audio tres veces, se proyectó la transcripción de las canciones en la pizarra y se comentó con el alumnado para ver si consiguieron responder correctamente y si entendieron el audio.</p>
Agrupamiento	Gran grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Practicar la comprensión de textos orales. ● Motivar al alumnado mediante el uso de canciones que pueden escuchar en la radio y de cantantes a los que admiran.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> ● Escuchar una serie de canciones que contengan la voz pasiva. ● Reconocer la pronunciación de ciertas palabras.
Inteligencia	Inteligencia musical
Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Audio ● Hoja del listening ● Ejemplo de algunas de las canciones de la hoja del <i>listening</i>: <div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;"> <p>14. Pink “Get The Party Started” I'm comin' up so you better get this party started I'm comin' up so you better get this party started Get this party started on a _____ night Everybody's waitin' for me to arrive Sending out the message to all of my friends We'll be looking _____ in my Mercedes Benz I got lotsa style, check my gold diamond rings I can go for miles if you know what I _____ I'm comin' up so you better get this party started (I'm comin' up, I'm comin') I'm comin' up so you better get this party started</p> <p>13. Maroon 5 “She Will Be Loved” Beauty queen of only _____ She had some trouble with herself He was always there to help her She always belonged to _____ else I drove for miles and miles, and _____ at your door I've had you so many times, but somehow I want more I don't mind spending every day Out on your _____ in the pouring rain Look for the girl with the broken smile Ask her if she wants to stay _____ And she will be loved And she will be loved</p> <p>12. Selena Gomez “Love You Like a Love Song”</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>11. Miley Cyrus “Can't be tamed” I wanna fly I wanna _____ I wanna go I wanna be a part of something I don't know And if you try to hold me back I might _____ Baby, by now you should know I can't be tamed I can't be tamed I can't be _____ I can't can't I can't be tamed I can't be _____ I can't be tamed I can't be, can't be tamed</p> <p>10. Natasha Bedingfield “Unwritten” I am unwritten, can't read my mind I'm _____ I'm just beginning The pen's in my hand Ending unplanned Staring at the _____ before you Open up the dirty window Let the sun illuminate the words that you _____ find Reaching for something in the distance So close you can almost taste it Release your _____ Feel the rain on your skin No one else can feel it for you Only you can let it in No one else, no one else Can speak the words on your lips _____ in words unspoken</p> </div> </div>
ACTIVIDAD 3: KARAOKE (POST-LISTENING) (15 min)	

Descripción	En esta última fase de la actividad, se trabajaron las dudas con los textos orales. Posteriormente, y ya con todos los huecos de la ficha rellenos, se les mandó a subrayar todas las pasivas que encontrasen.
Agrupamiento	Individual
Objetivos	Ver el uso de la voz pasiva en un contexto real.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Corrección ortográfica de las palabras del vocabulario.
Inteligencia	Inteligencia lingüística
Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja del listening

Figura 12, sesión 6.

SESIÓN 6	
ACTIVIDAD 1: HOW TO WRITE A DESCRIPTIVE ESSAY (15 min)	
Descripción	<p>Para esta actividad, se escribió en la pizarra “<i>How to write a descriptive essay</i>” y, seguidamente, se proyectó la siguiente plantilla (ver material y recursos).</p> <p>Además, se explicó, sin entrar en muchos detalles, lo que se iba a hacer durante las próximas sesiones. Así, el alumnado contaba con una idea de lo que había que hacer y de cómo empezar a organizar su ensayo.</p>
Agrupamiento	Gran grupo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Dar las primeras pinceladas de la tarea social para que los alumnos no experimenten grandes inconvenientes en las siguientes sesiones. • Explicar la estructura de un ensayo descriptivo.
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a organizar un ensayo.
Inteligencia	Inteligencia lingüística
Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Plantilla

WRITING A DESCRIPTIVE ESSAY

STRUCTURE

TITLE

In this essay I will talk about _____
 _____ some people think that _____
 while other people think that _____
 _____ For that reason, I will
 describe and discuss the advantages of this product.

BODY PARAGRAPHS

First, _____
 _____ Also,
 _____ that's why _____
 Additionally, _____
 Therefore, _____

CONCLUSION

To conclude, _____

REMEMBER

- All of your sentences must be formed by **SUBJECT + VERB (+COMPLEMENTS)**
- You start a new sentence after that, when, where, whose, because, but, while...
- "Many people think that new technologies are extremely necessary"
- You need a comma after every CONNECTOR (moreover, nonetheless, however...)
- Write short sentences and don't overuse commas.
- It is a FORMAL writing. Do not use contractions and slang.
- Be specific. Don't overuse "it" or "they"

Irene Felipe Segú

ACTIVIDAD 2: INTRO TO THE SOCIAL TASK (15 min)

Descripción

Se explicó el objetivo de la tarea social y los pasos a completar. Para ello, se hizo uso de la pizarra para escribir:

1. Imagínate un producto.
2. Escribe un ensayo descriptivo tratando de vender el producto.
3. Decora el texto.
4. Crea el producto y diseñalo con tu marca personal. Tienes libertad creativa, puedes hacer un dibujo, una canción, una escala...
5. Muestra tu producto en la feria de artesanía que se celebrará al final de la semana y trata de vendérselo a tus compañeros.

Tras haber resuelto las dudas, se proyectó la rúbrica (ver anexo 6) que se usaría para evaluar la situación de aprendizaje. De este modo, el alumnado fue consciente desde el principio de los ítems a evaluar.

Agrupamiento

Gran Grupo.

Objetivos

Entender la tarea social, lo que se debe hacer y los ítems que se van a evaluar.

Contenidos	Interacción oral: uso de la lengua inglesa como herramienta comunicativa.
Inteligencia	Inteligencia espacial
Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica
ACTIVIDAD 3: PRODUCT DEVELOPMENT (25 min)	
Descripción	<p>En esta actividad, el alumnado empezó a imaginarse y a decidir qué producto quería crear. Para ello, se les dio la plantilla del ensayo previamente proyectada en la pizarra para ayudarles a organizar sus ideas y su composición escrita.</p> <p>Asimismo, se les pidió que hicieran un pequeño esquema con las ideas principales que querían incluir en el ensayo, las cuales fueron revisadas para comprobar que la totalidad de la clase había entendido la tarea.</p>
Agrupamiento	Individual
Objetivos	Ayudar al alumnado a organizar su proyecto final.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de un ensayo. • Corrección semántica y ortográfica.
Inteligencia	Inteligencia lingüística
Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Plantilla

Figura 13, sesión 7.

SESIÓN 7	
ACTIVIDAD: LET'S WRITE THE ESSAY.	
Descripción	<p>Durante esta sesión, se le pidió al alumnado que empezara a escribir su ensayo. Para ello, se proyectó de nuevo la rúbrica de evaluación y se recordaron los ítems que debían incluir.</p> <p>El alumnado pudo hacer uso la plantilla como guía (especialmente aquel que tenía dificultades para organizar sus ideas) pero también pudo escribir el ensayo de la manera que creían correcta, siempre que incluyeran los ítems a evaluar.</p>
Agrupamiento	Individua
Objetivos	Escribir el texto que forma parte de la tarea social.

Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ● Corrección semántica y ortográfica. ● Hacer composiciones correctamente desde un punto de vista ortográfico y gramatical.
Inteligencia	Inteligencia lingüística
Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Rúbrica

Figura 14, sesión 8.

SESIÓN 8	
ACTIVIDAD: DESIGN YOUR PRODUCT.	
Descripción	<p>Esta sesión estuvo dedicada al desarrollo creativo del producto. Para ello, se le pidió al alumnado que diseñase el producto que habían creado.</p> <p>Mientras el alumnado hacía la parte creativa debía revisar también el contenido del texto, asegurándose de que era lo que se les ha pedido.</p> <p>Algunos usaron tabletas gráficas para diseñar el producto.</p>
Agrupamiento	Individual
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ● Trabajar en la parte estética y creativa del desarrollo de un producto. ● Terminar el producto.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> ● Expresión artística.
Inteligencia	Inteligencia espacial e inteligencia intrapersonal
Materiales y recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Tablets</i> ● Pegatinas ● Folios de colores ● Cualquier otro material que pueda ser utilizado para crear y diseñar

Figura 15, sesión 9.

SESIÓN 9	
ACTIVIDAD 1: CRAFT FAIR (40 min)	
Descripción	En esta última sesión se realizó una feria de artesanía en la que el alumnado expuso sus productos. Para ello, se le pidió al alumnado que colocasen sus productos a lo largo de la clase junto con la descripción de los mismos (el ensayo que habían escrito durante las

	<p>sesiones anteriores).</p> <p>Asimismo, se les pidió que fuesen por la clase leyendo y apreciando el trabajo de sus compañeros.</p>
Agrupamiento	Gran grupo
Objetivos	Respetar y valorar el trabajo de sus compañeros.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión escrita
Inteligencia	Inteligencia cinético-corporal e inteligencia interpersonal
Materiales y recursos	-
ACTIVIDAD 2: POLL (15 min)	
Descripción	<p>Para esta última parte de la sesión, se le pidió al alumnado que eligiera el producto ganador de la feria de artesanía (eligieron tres ganadores).</p> <p>Para ello, el alumnado tuvo que usar la rúbrica de evaluación previamente mostrada e ir evaluando los trabajos.</p> <p>Para llegar a un consenso tuvieron que debatir brevemente.</p> <p>Los tres trabajos premiados tuvieron un +0'25 en su nota final de la unidad.</p>
Agrupamiento	Gran grupo
Objetivos.	Completar la tarea social y fomentar la coevaluación.
Contenidos.	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral
Inteligencia.	Inteligencia interpersonal
Materiales y recursos.	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica (coevaluación)

Una vez finalizada la propuesta de actividades basadas en las inteligencias identificadas en el aula, se procedió a administrar el segundo cuestionario sobre motivación, con la finalidad de comprobar si se producían cambios en las respuestas respecto a las obtenidas en el primer cuestionario.

7. Resultados del cuestionario de motivación final y discusión

Las preguntas del *Cuestionario de motivación II* son las mismas que las del anterior, *Cuestionario de motivación I*, si bien, en esta ocasión, se añadieron dos preguntas extra, al final del cuestionario, en las que el alumnado tuvo la oportunidad de evaluar la intervención llevada a cabo en el aula. Para el análisis de los datos, se presentarán primero los resultados obtenidos en el segundo cuestionario y, seguidamente, se compararán con los del cuestionario primero.

Gráfica 14, ¿Por qué estudias inglés actualmente?



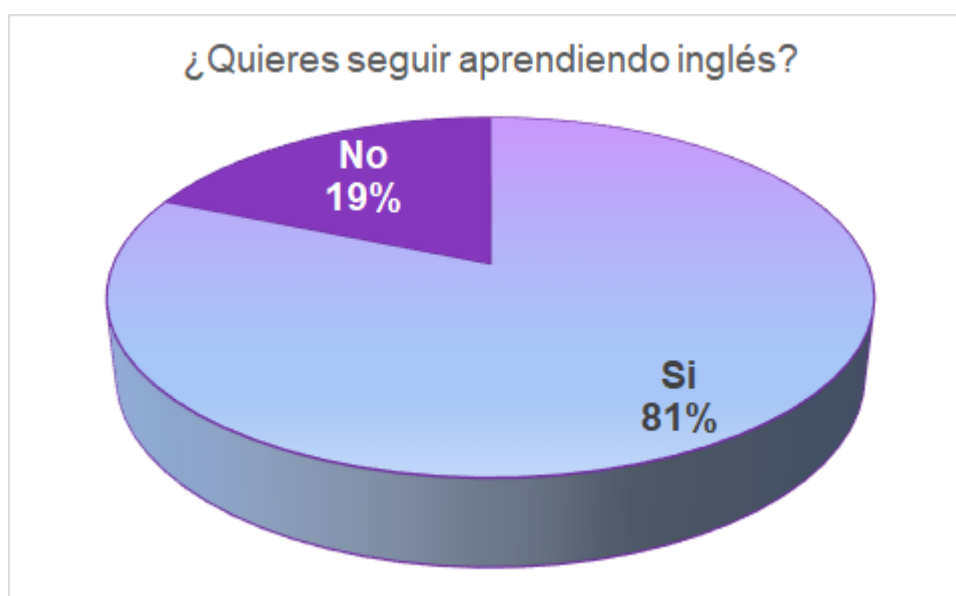
Los porcentajes muestran las tres opciones más elegidas por el alumnado “mayor oportunidad de empleo”, “obligación, aprobar, pasar de curso” y “tener una formación más completa”, y las opciones menos elegidas “agradar al profesor”, “obtener un premio (si apruebo)” y “satisfacer a mis padres”.

En relación con el primer cuestionario de motivación, se observa que el principal aliciente del alumnado para estudiar inglés sigue siendo pasar de curso, opción que votaron 13 personas en el primer cuestionario y 10 personas en el segundo; sin embargo,

los ítems “comunicarme en una lengua extranjera” y “mayor oportunidad de empleo” obtuvieron más votos que en la ronda anterior, con 2 y 4 personas más respectivamente. Este cambio podría significar que el alumnado va tomando conciencia de que debe aprender inglés por su interés profesional y/o social.

Por otro lado, las opciones menos elegidas se mantienen igual que en el primer cuestionario - “obtener un premio (si apruebo)”, votado solamente por una persona más, y “agradar al profesor”, opción sin votos, lo que puede sugerir que la motivación intrínseca es lo que realmente mueve al alumnado.

Gráfica 15, ¿Quieres seguir aprendiendo inglés?



Los datos de la gráfica muestran que el 81% del alumnado “sí” quiere seguir aprendiendo inglés, frente al 71% que había votado esta opción en el cuestionario anterior. Este cambio puede deberse a las actividades realizadas en el aula durante la situación de aprendizaje, con las que el alumnado pudo ver que es posible aprender inglés a través de sus intereses: la música, los juegos, los debates...

No es realista esperar que el 100% del alumnado quiera seguir aprendiendo inglés, al igual que no lo sería que el 100% quisiera seguir aprendiendo cualquier otra asignatura, por lo que haber conseguido que un 81% del alumnado respondiera “sí” tras la intervención didáctica es un dato positivo para los resultados de este trabajo de investigación.

Gráfica 16, ¿Crees que saber inglés es beneficioso para ti?



Los datos recogidos se mantienen iguales en ambos cuestionarios, con un 100% de votos favorables, lo cual resulta muy esperanzador ya que el hecho de considerar algo beneficioso es un motivo que puede impulsar la motivación por el aprendizaje.

Gráfica 17, ¿Crees que te va a hacer falta el inglés para tu día a día y para tu futuro?



En este caso, los resultados se mantienen igual en ambos cuestionarios: un 94% del alumnado respondió que sí, mientras que un 6% respondió que no. Si se analiza este resultado en relación con los datos de la pregunta anterior, “¿Crees que saber inglés es beneficioso para ti?”, se puede suponer que el alumnado que responde “no” lo hace

porque considera que en su futuro trabajo no les va a hacer falta, y no porque crean que el inglés no sea beneficioso, ya que el 100% del alumnado considera que sí lo es.

Siguiendo la dinámica del primer cuestionario, aquellos que respondieron “sí” tenían que justificar su respuesta y, entre las razones aportadas, destacan las siguientes:

- “Porque es necesario para encontrar trabajo”.
- “Porque el día de mañana habrá más turismo”.
- “Lo que quiero estudiar me obliga a estar destinado fuera y seguramente deba hablar en inglés para poder hacerme entender”.
- “Hoy en día, la mayoría de trabajos en Canarias se encuentran en el sector de servicios y la isla depende del turismo”.
- “Mi intención es irme a vivir fuera, necesito hablar inglés”.

En líneas generales, se puede observar un alto grado de madurez en el alumnado, que no deja de sorprender con sus respuestas. Se muestran cada vez más conscientes de que el inglés es importante para su futuro (laboral y/o social) y esto les supone una motivación para aprenderlo.

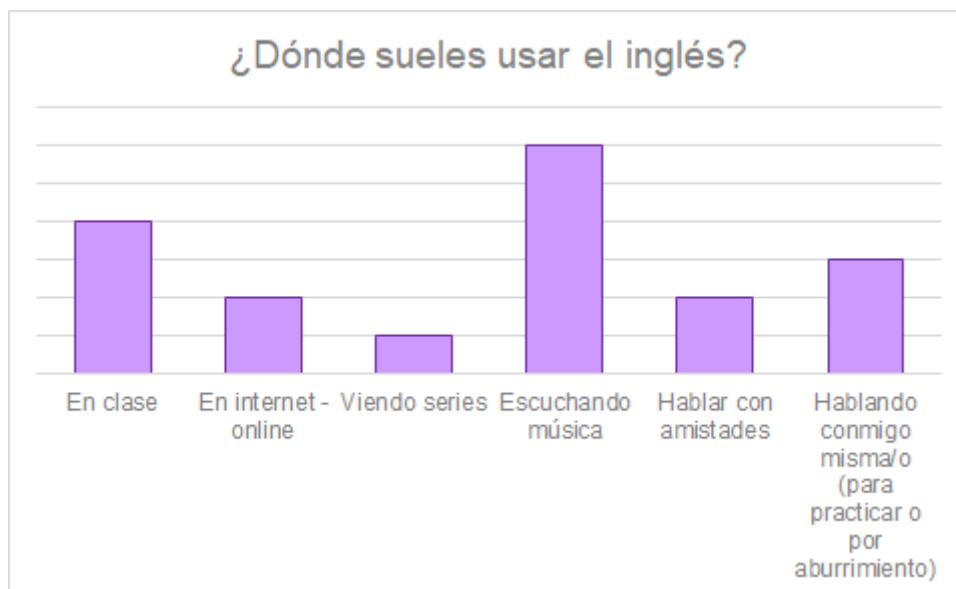
Gráfica 18, ¿Sueles usar el inglés en tu día a día?



Los resultados de esta pregunta mejoran frente a los del primer cuestionario, con un 56% de respuestas afirmativas, frente al 41% del anterior, y solo un 44% de respuestas negativas, frente al 59% del primer cuestionario.

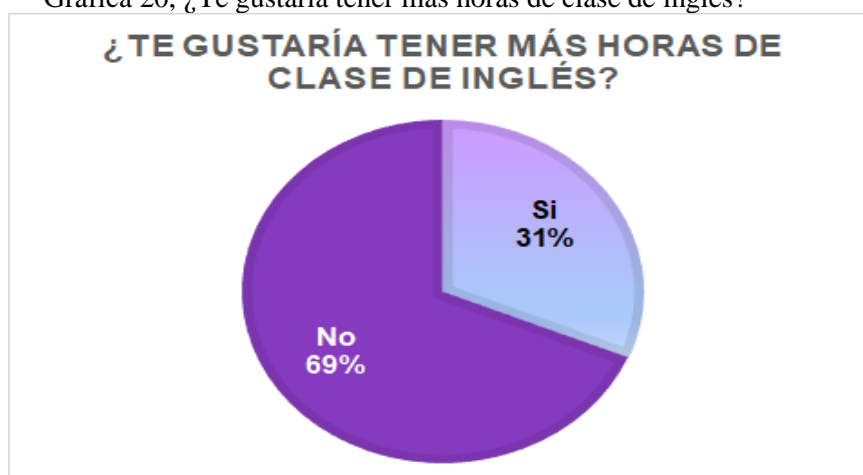
El alumnado que respondía “sí” debía justificar el contexto en el que hacía uso del inglés, “¿Dónde sueles usar el inglés?”, datos que se recogen en la siguiente tabla.

Gráfica 19, ¿Dónde sueles usar el inglés?



En este segundo cuestionario, el ítem más votado fue “escuchando música”, frente al más votado en el primero, “en clase”, y se registró un aumento de respuestas afirmativas al uso del inglés en su día a día. Sin embargo, el número de personas que votaron por el resto de ítems se vio reducido, siendo el cambio más significativo el ítem “hablando conmigo misma/o (para poder practicar o por aburrimiento)”.

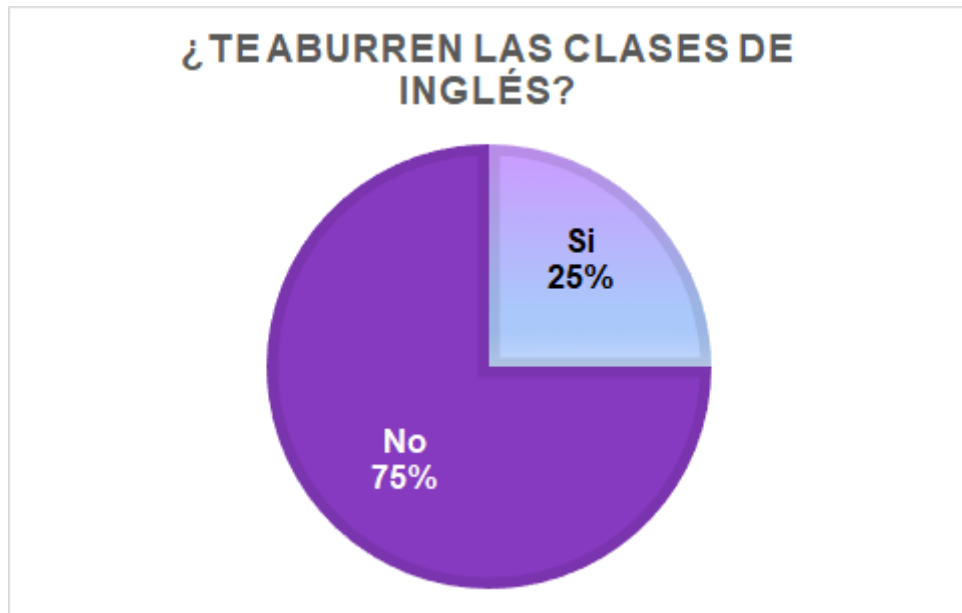
Gráfica 20, ¿Te gustaría tener más horas de clase de inglés?



Los resultados de esta pregunta mejoran levemente, con un 31% del alumnado que respondió que sí les gustaría tener más horas de inglés, frente al 25% anterior, y un 69% que preferiría no tenerlas, frente al 75% previo. El cambio respecto al aumento de

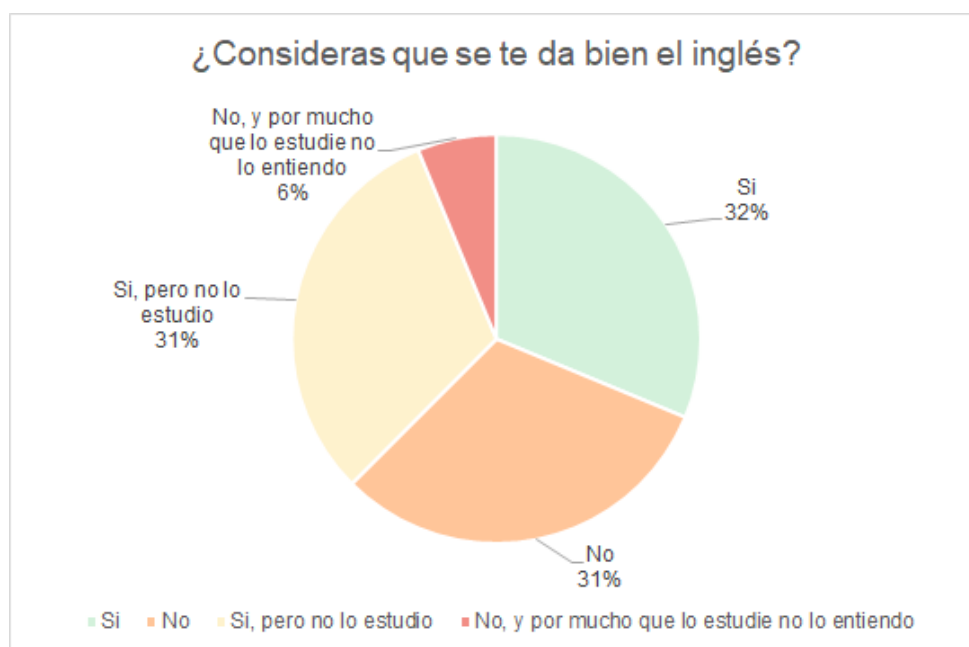
las horas de inglés tras la intervención didáctica podría indicar que adaptar la metodología a los intereses del alumnado es una forma de conseguir clases más dinámicas que capten su atención y promuevan la motivación por la asignatura.

Gráfica 21, ¿Te aburren las clases de inglés?



Los resultados, en esta ocasión, sí muestran cambios significativos entre ambos, con el 75% del alumnado, frente al 59% anterior, que responde no aburrirse en las clases de inglés. Esta mejora en los resultados puede indicar que las actividades propuestas han mejorado la percepción del alumnado sobre la asignatura.

Gráfica 22, ¿Consideras que se te da bien el inglés?



En esta pregunta se observan, también, cambios significativos en las respuestas del alumnado. En el primer cuestionario (Gráfica 9), un 32% aseguró que no entendía el inglés por mucho que lo intentara. Sin embargo, en el segundo cuestionario (Gráfica 22) se observa que tan solo un 6% del alumnado afirma no entender el inglés por mucho que lo estudie. Por otra parte, el porcentaje de alumnado que afirmó que no se le da bien el inglés aumenta, pasando de un 18% a un 31% en el segundo cuestionario. Estos cambios pueden significar que parte del alumnado, en el periodo en el que se ha llevado a cabo este estudio, ha mejorado su autoconcepto y ve posible llegar aprender inglés, aunque no se le da bien. Asimismo, en el primer cuestionario un 47% del alumnado afirmó que se le da bien el inglés a pesar de no estudiarlo, frente a un 31% que realizó la misma afirmación en el segundo cuestionario. Por último, un 17% del alumnado consideraba que se le daba bien el inglés en el primer cuestionario, aumentando este porcentaje hasta alcanzar un 33% en el segundo. El aumento en el número de alumnos que consideran tener un buen nivel de inglés, y la disminución de aquellos casos que confesaron no prepararse la asignatura al realizar el primer cuestionario, pueden deberse a un aumento en la implicación del alumnado a la hora de afrontar la asignatura tras la intervención.

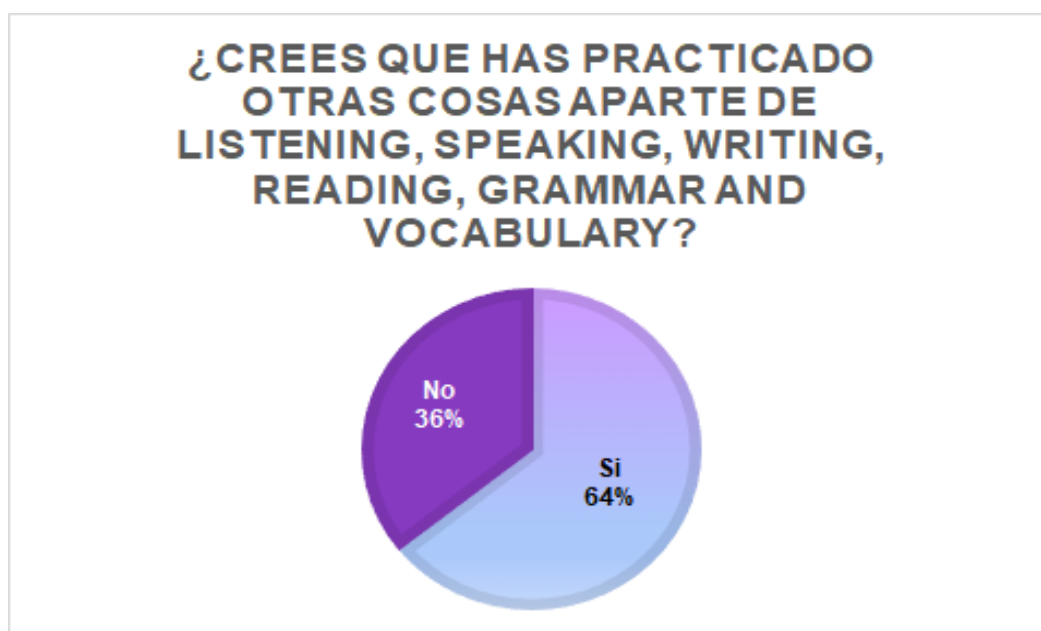
En la décima pregunta, "¿Qué crees que puedes hacer para aprender inglés mejor?", algunos alumnos responden:

- "Estudiar más".

- “Seguir viendo series o vídeos en inglés”.
- “Escuchar canciones en inglés”.

Las respuestas del alumnado muestran que están de acuerdo en que deben estudiar más y dedicarle horas fuera de casa a practicar esta lengua. Sin embargo, también proponen soluciones para atajar este problema, como “seguir viendo series o vídeos en inglés”, “escuchar más canciones”...

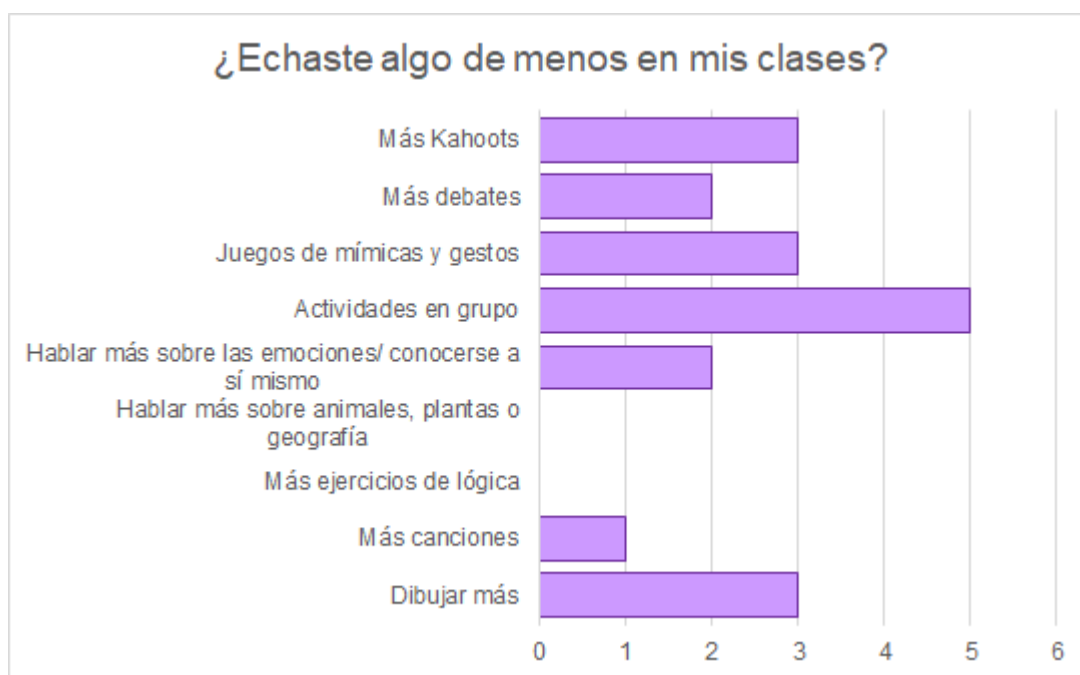
Gráfica 23, ¿Crees que has practicado otras cosas aparte de listening, speaking, writing, reading, grammar and vocabulary?



Los resultados de esta pregunta cambian en relación con los del primer cuestionario. El 64% del alumnado respondió ahora “sí”, frente al 24% anterior, mientras que el 36% respondió “no”, frente al 76% del primer cuestionario. Este cambio puede indicar que el alumnado advirtió que las actividades realizadas durante la intervención didáctica no estaban enfocadas solo al desarrollo de la competencia lingüística sino a otras competencias y, con ello, a las diversas inteligencias.

La duodécima pregunta se modificó en el segundo cuestionario para que el alumnado respondiera con respecto a la situación de aprendizaje realizada, por lo que en lugar de “¿Qué prefieres en tus clases de inglés?” la pregunta fue “¿Echaste algo de menos en mis clases?”.

Gráfica 24, ¿Echaste algo de menos en mis clases?



Observando la gráfica, los resultados con respecto al anterior cuestionario parecen mantenerse. Sin embargo, al tratarse de una pregunta a responder únicamente en el caso de haber echado en falta algo durante la intervención, solamente la respondieron 5 personas frente a las 18 del primer cuestionario. El ítem más votado fue “actividades en grupo”, cuestión que este año se ha visto afectada por las circunstancias extraordinarias derivadas del COVID-19. Por otra parte, 3 personas echaron en falta “dibujar más” y “juegos de mímica y gestos”, 2 “hablar más sobre las emociones/conocerse a sí mismo” y 1 persona “más canciones”.

En la última pregunta del cuestionario de motivación, “¿Cómo mejorarían las clases de inglés? ¿Qué añadirías o eliminarías?”, se destacan las siguientes respuestas:

- “Pues la verdad es que han mejorado y me han gustado más”.
- “No añadiría ni eliminaría nada”.
- “Haciendo más actividades en grupo”.
- “Me gustan las clases tan interactivas que haces, si tuviera que decir algo diría que hicieras algún *Kahoot*”.

Las dos últimas preguntas, como se explicó anteriormente, están enfocadas a conocer las respuestas del alumnado acerca de la intervención didáctica. Así pues, a la

pregunta “¿Te has sentido escuchado/a con respecto a lo que pusiste en el otro cuestionario?” todo el alumnado, con la excepción de una persona, respondió “sí”.

En la última pregunta, “¿Crees que lo hecho bien durante este periodo o hay algo que cambiarías?”, algunas respuestas del alumnado fueron:

- “Me ha gustado mucho como lo has hecho. Serías una gran profesora”.
- “Sí, porque has hecho lo que tenías que hacer, que es enseñar inglés”.
- “Creo que lo has hecho muy bien, se te entendía y explicabas bien, tus clases eran entretenidas y divertidas”.
- “Si, lo has hecho bien, las clases han sido más divertidas y he entendido algunas cosas que antes no tenía ni idea”.
- “Me han gustado mucho tus clases, nada que reprochar”.
- “Creo que lo has hecho bastante bien, nos has escuchado y ayudado. Das las clases muy bien”.
- “Me parece que lo has hecho bien ya que me ha motivado para aprender un poco de inglés”.
- “Sí. Has tenido unas ideas y una iniciativa genial con la intención de hacer entretenidas las clases y aprender. Como única recomendación diría que a la hora de empezar algo nuevo ir un poco más despacio. Pero genial”.

8. Conclusiones y futuras investigaciones

El objetivo de la investigación propuesta en este proyecto ha sido analizar la motivación inicial en un grupo de 4º. ESO para, a través de una propuesta de intervención basada en las II. MM. de Howard Gardner, comprobar si el grado de motivación del alumnado en la asignatura de inglés aumenta.

El estudio inicial realizado a través del primer cuestionario revela que, en general, el alumnado entiende la asignatura de inglés como una obligación, aunque algunas personas la señalan como útil o beneficiosa para su futuro. Como demuestran las respuestas a las preguntas “¿Sueles utilizar el inglés en tu día a día?” y “¿Dónde sueles usar el inglés?”, el alumnado tiene una visión principalmente académica de esta lengua. También, se puede extraer de este cuestionario que la motivación del alumnado hacia la asignatura es relativamente baja, confesando aburrirse durante las clases y considerando

que no son necesarias más horas de esta materia. No obstante, un porcentaje elevado del grupo, un 64%, considera que se le da bien la asignatura.

Seguidamente, se procede a conocer el tipo de inteligencias, según el modelo de las II. MM de Howard Gardner, predominantes en el grupo. Analizando los resultados obtenidos en el test de II. MM. puede concluirse que, en líneas generales, ninguna de las inteligencias se encuentra plenamente desarrollada o, por el contrario, subdesarrollada. Asimismo, se puede afirmar que, en término medio, los alumnos presentan un reparto homogéneo de las inteligencias, destacando levemente las inteligencias cinética-espacial e interpersonal sobre el resto.

Tras la realización en el aula de la propuesta de intervención, se observan cambios positivos en el alumnado respecto a su percepción del inglés y a su nivel de motivación en la asignatura. El análisis del segundo cuestionario permite concluir que, en general, la visión que el alumnado tiene sobre la asignatura sigue siendo la obligatoriedad, aunque aumenta el número de alumnos que la consideran útil para su formación y su futuro. Se observa un aumento en el porcentaje del grupo que quiere seguir aprendiendo inglés, así como de aquellas personas que usan el inglés en su día a día, principalmente al escuchar música. Es decir, se observa que el contexto en el que el alumnado encuentra útil el inglés empieza a desmarcarse de lo académico.

Sin embargo, la comparación realizada entre los cuestionarios inicial y final arroja resultados similares o idénticos para algunas de las preguntas, cuestión que no debe verse de forma negativa, pues significa que el proceso de intervención, si bien en algunas áreas no ha surtido un efecto positivo en el alumnado, tampoco ha supuesto un efecto negativo.

Con todo esto, la principal conclusión de esta investigación es que la teoría de las II. MM. ofrece un modelo de aprendizaje y de desarrollo personal que puede ayudar a los educadores a entender cómo influye el propio perfil de inteligencia de cada alumno con la metodología usada en el aula. Además, se ha comprobado que este enfoque metodológico influye positivamente en el grado de motivación del alumnado y, por consiguiente, sobre sus resultados académicos.

Otra de las conclusiones de este trabajo es que, si bien es cierto que con este grupo y con estas condiciones concretas los resultados han afectado positivamente a la motivación del alumnado, este tipo de investigaciones deben realizarse en un marco

temporal más extenso y considerar una muestra mayor para poder extraer conclusiones a nivel general. Además, en esta propuesta de intervención también se podrían haber implementado instrumentos de evaluación más variados que recogieran, de forma diaria, el trabajo realizado por el alumnado.

De cara a futuras investigaciones, se podría trabajar la motivación a través de indicadores como, por ejemplo, hojas de registro que documenten la participación del alumnado antes, durante y después de la intervención. Junto con esto, también podrían añadirse otros instrumentos de recolección de datos como entrevistas al profesorado y al alumnado para obtener un mayor abanico de datos con los que posteriormente trabajar.

Así pues, se puede concluir que organizar el trabajo del aula en torno a una sola inteligencia, tradicionalmente la lingüística, ni fomenta la motivación del alumnado ni atiende a la diversidad del aula, ya que dicha inteligencia no es la dominante en todos los casos. Aprovechar la variedad de habilidades e implicar esos talentos en el aprendizaje de una lengua extranjera, mediante un repertorio de actividades que impliquen todas las inteligencias posibles, tiene como consecuencia que todo el alumnado se sienta implicado en las clases y motivado para aprender.

9. Bibliografía

Amstrong, T. (2006). *Inteligencias múltiples en el aula. Guía práctica para educadores*. Madrid, España: Paidós Educador (traducción al castellano, 2011).

Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, NY: Longman.

De la Peña, X. (s. f.). Motivación en el aula. *Psicopedagogía*. Recuperado de (8 de junio de 2021) <https://www.psicopedagogia.com/motivacion-aula>

Gardner, H. (2011). Entrevista emitida en el programa de televisión Redes. Recuperado de (7 de junio de 2021) <http://www.rtve.es/television/20111209/inteligencias-multiples-educacionpersonalizada/480968.shtml>

Gardner, H., D.H Feldman, M. Krechevsky (1998). *El Proyecto Spectrum: Construir sobre las capacidades infantiles*. Tomo I. Madrid, España: Morata.

Gardner, H. (1983). *Frame of mind: Theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books, (traducción al castellano: *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*, 1994).

Gardner, H. (2006). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.

Gardner, H. (2012). *La inteligencia reformulada*. Barcelona, España: Paidós.

Prieto Sánchez, M. D., Ballester Martínez, P. (2003). *Las inteligencias múltiples. Diferentes formas de enseñar y aprender*. Madrid, España: Ediciones Pirámide.

Sánchez, A. 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*, Madrid, España: SGEL.

Ushioda, E. (1996). *Learner autonomy 5: The role of motivation*. Dublin, Ireland.

Kovalik, S., (1993). *ITI: The model - Integrated thematic instruction*, 2ª edición, Village of Oak Creek, AZ, Books for Educators.

Marks, L., & Delvin, E. (1900). *Way To English ESO 4 Workbook + Language Builder*. Cyprus: Burlington Books.

Otros documentos:

Consejería de Educación y Universidades. (2016, viernes 15 de julio). *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 Núm. 136. Obtenido de <http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2016/136/index.html>

Jefatura del Estado. (2013, martes 10 de diciembre). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Boletín Oficial del Estado Núm. 295. Obtenido de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ministerio de la Presidencia, Relaciones con las Cortes y Memoria Democrática. (2015, jueves 29 de enero). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Boletín Oficial de Canarias Núm. 25. Obtenido de <https://www.boe.es/eli/es/o/2015/01/21/ecd65>

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario de motivación

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

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

2. ¿Quieres seguir aprendiendo inglés? **SI / NO**

3. ¿Crees que saber inglés es beneficioso para ti? **SI / NO**

4. ¿Crees que te va a hacer falta el inglés para tu día a día y para tu futuro? **SI / NO**

5. Si has indicado 'Sí', ¿por qué?

6. ¿Sueles usar el inglés en tu día a día? **SI / NO**

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

8. ¿Te gustaría tener más horas de clase de inglés? **SI / NO**

9. ¿Te aburren las clases de inglés? **SI / NO**

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

SI	SI PERO NO LO ESTUDIO
NO	NO Y POR MUCHO QUE LO INTENTE NO LO ENTIENDO

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

.....

.....

.....

.....

.....

12. ¿Crees que has practicado otras cosas aparte de listening, speaking, writing, reading, grammar and vocabulary? Por ejemplo, la lógica, habilidades matemáticas, habilidades cívicas (turno de palabra, trabajar en grupo), habilidades visuales, musicales, locomotrices (mímicas), etc.

NO / SI, _____
(poner el qué)

13. ¿Echaste algo de menos en mis clases?

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 (indica qué)			

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

.....

.....

.....

.....

.....

.....

15. ¿Te has sentido escuchado/a con respecto a lo que pusiste en el otro cuestionario?

NO / SI

16. ¿Crees que lo he hecho bien durante este periodo o hay algo que cambiarías? Justifica tu respuesta.

Anexo 2: Test de inteligencias múltiples

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.

	1	2	3	4	5
Me enorgullezco de tener un vocabulario amplio.					
Me resulta sencillo utilizar cifras y símbolos numéricos.					
La música es muy importante en mi día a día.					
Siempre sé dónde estoy ubicado/a en relación con la posición de mi casa.					
Me considero una persona deportista.					
Creo que le caigo bien a todo el mundo, sin importar la edad.					
Con frecuencia, busco en mí mismo/a las debilidades que detecto en otras personas.					
Las plantas y los animales son importantes para mí.					
Me lo paso bien aprendiendo nuevas palabras y, además, me resulta fácil.					
Con frecuencia, utilizo ecuaciones para describir las relaciones entre las cosas que veo y/o para explicar lo que observo a mi alrededor.					
Mis gustos musicales son amplios y variados e incluyen tanto la música clásica como la contemporánea (pop, rock, trap, ...).					

No suelo perderme y sé orientarme bien en el espacio tanto con mapas como con puntos de referencia (un bar, un edificio, una calle...).					
Me gusta mucho el hecho de estar en buena forma.					
Me gusta estar con todo tipo de personas.					
Con frecuencia, pienso en la influencia que ejerzo sobre otras personas.					
Me lo paso bien con mis mascotas.					
Me encanta leer y lo hago todos los días.					
Con frecuencia, observo proporciones matemáticas en el mundo que me rodea.					
Tengo muy buen sentido de la afinación, el tempo y el ritmo.					
Explicar y/o saber la ubicación de distintos sitios se me da muy bien.					
Tengo buen equilibrio y coordinación "ojo-mano" y me gustan los deportes con pelota.					
Cuando conozco a alguien lo hago con entusiasmo y sin prejuicios.					
Me considero responsable de mis actos y de quién soy como persona.					
Me gusta aprender sobre la naturaleza.					
Me gusta escuchar charlas complejas o que supongan un reto para mí.					
Matemáticas siempre ha sido una de mis asignaturas favoritas.					
Empecé a estudiar música cuando era pequeño/a y sigo haciéndolo.					
Soy capaz de plasmar lo que veo a través del dibujo o la pintura.					
Mi coordinación y equilibrio son tan buenos que suelo sobresalir en actividades en las que es necesario ser rápido/a.					

Disfruto interactuando con otras personas, aunque impliquen situaciones nuevas y únicas.					
Intento no perder el tiempo en actividades insignificantes.					
Me gusta cuidar de mis plantas.					
Me gusta escribir en un diario lo que hago cada día.					
Me gusta pensar en cuestiones numéricas y analizar estadísticas.					
Se me da bien tocar algún instrumento y cantar.					
La gente suele elogiar mis dibujos.					
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.					
Me gusta reconocer los logros de los demás y felicitarlos cuando hacen las cosas bien.					
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.					
Me gusta ir de caza y disfruto pescando.					
Disfruto leyendo poesía y, a veces, incluso escribo mis propios poemas.					
Uso las matemáticas para ayudarme a entender las cosas que me rodean.					
Tengo facilidad para recordar la melodía de las canciones.					
Tengo facilidad para reproducir los colores, las formas, las sombras y las texturas que quiero usar en mis trabajos.					
Me motiva competir, tanto individualmente como en equipo.					
Me doy cuenta rápido cuando alguien es deshonesto y quiere manipularme.					

Siempre soy sincero/a conmigo mismo/a.					
Me gusta hacer caminatas por la naturaleza.					
Hablo mucho y me gusta contar historias y anécdotas.					
Disfruto haciendo puzles.					
Me siento orgulloso/a de mis logros musicales.					
Me resulta fácil imaginar y reproducir las cosas en tres dimensiones (figuras geométricas, planos, ...).					
Me gusta mantenerme activo/a.					
Me siento seguro/a cuando estoy con desconocidos.					
Me gusta pasar tiempo a solas y reflexionar sobre mí y sobre mi vida.					
Estoy deseando ir al zoo.					

Anexo 3: Éxceles con los resultados de ambos cuestionarios

Acceso al cuestionario completo de motivación con las correspondientes respuestas (antes):

https://drive.google.com/file/d/1qxtJTpC5RDPYAR6bVMI_VESiqmzg2WH9/view?usp=sharing

Acceso al cuestionario completo de motivación con las correspondientes respuestas (después):

<https://drive.google.com/file/d/1hrWek5D43ISlvKDZedeGC6VsorQeVrmM/view?usp=sharing>

Acceso al cuestionario completo de Inteligencias múltiples con las correspondientes respuestas: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1cruJpgFh3tVX7ywV8p8PDaFt5IC4-_Rw/edit?usp=sharing&ouid=107123768126065814448&rtpof=true&sd=true

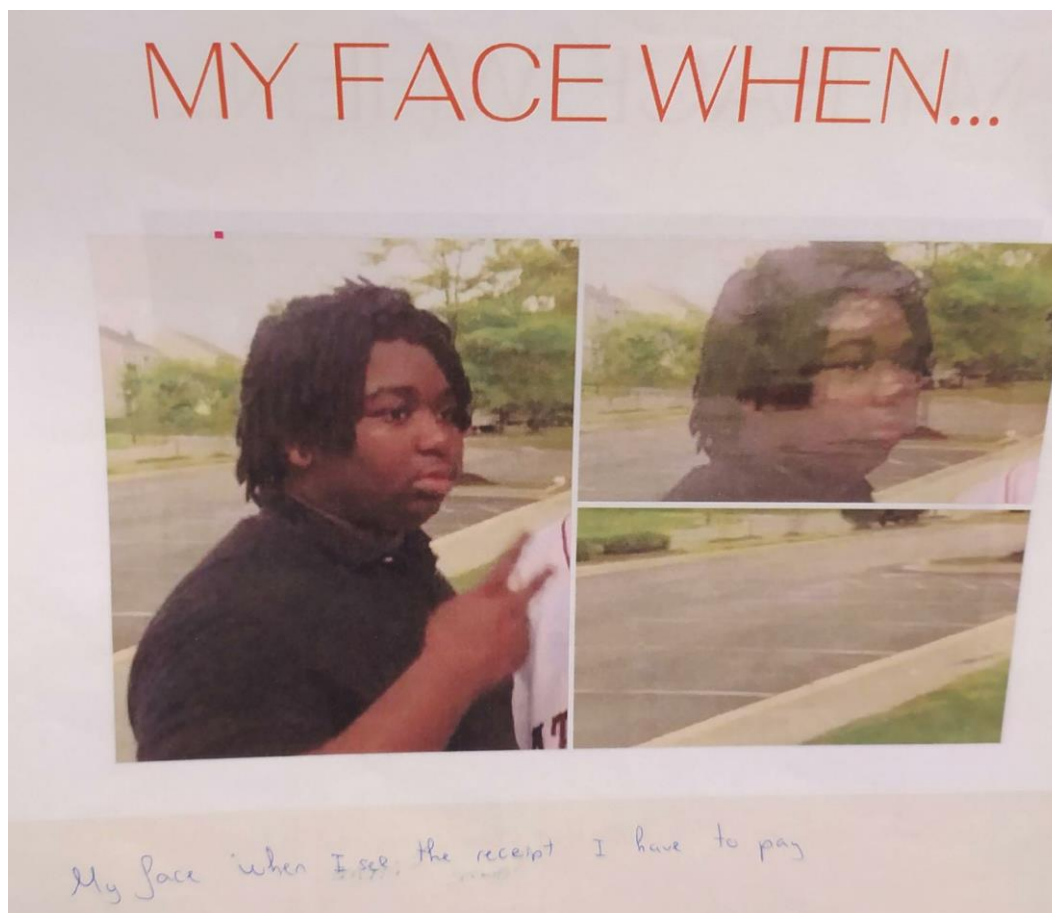
Anexo 4: Cartas de recompensa



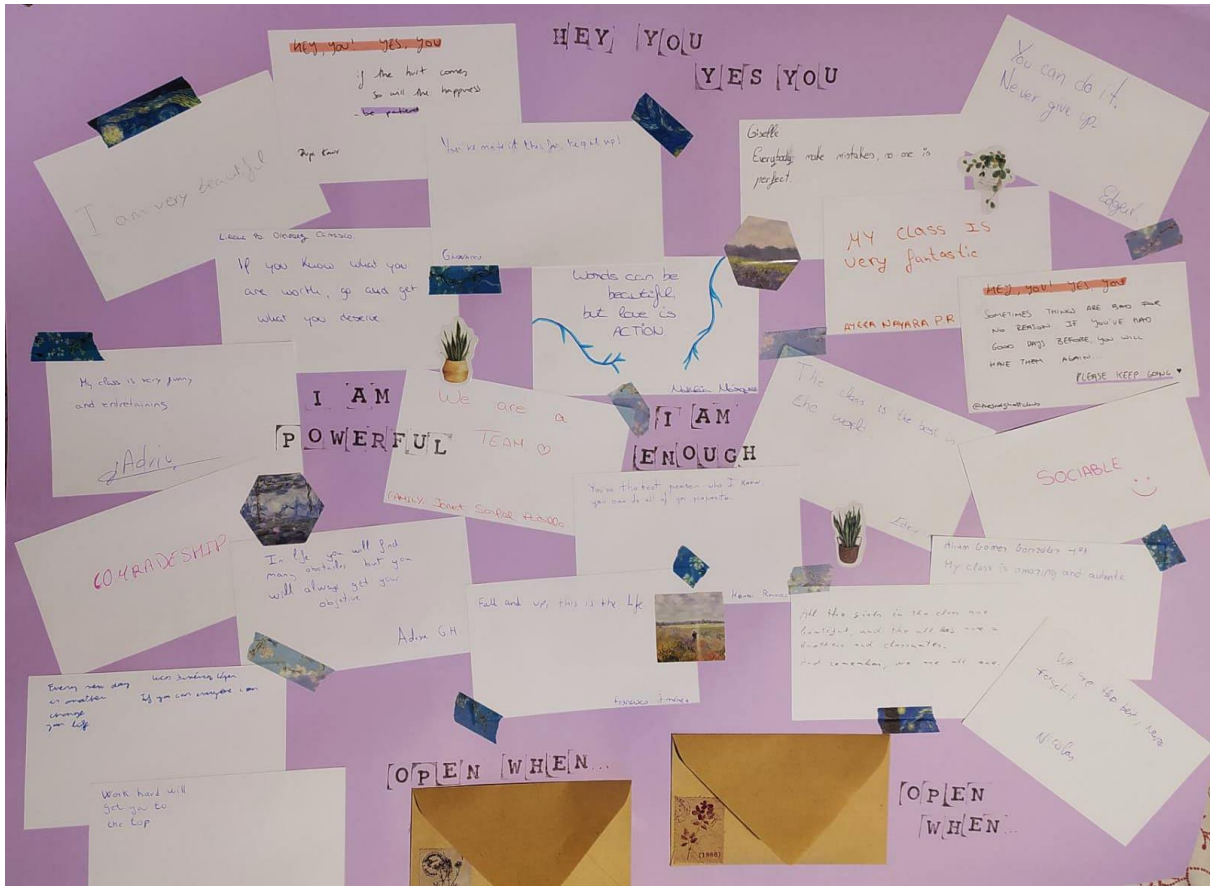


Anexo 5: Muestra de actividades de la propuesta realizadas por el alumnado

- **Actividad: Let's choose a winner! (frase ganadora)**



- **Actividad: Boosting quote (sesión 2)**




(Además de la actividad *per se*, se añadieron dos sobres con frases motivacionales que el alumnado podía leer siempre que las necesitase).

- Ejemplo de un alumno del resultado final de la situación de aprendizaje.

AUTOMATIC RECYCLE BIN

In this essay I will talk about the new automatic recycle bin, which some people think that it is useless while other people think that it is the best way to end climate change. For that reason, I am going to describe and discuss the advantages of this product and explain some of its characteristics.

SAVE THE 

SPECIAL OFFER

Firstly, the trash is separated by the bin, so you don't need to care if it is plastic, paper or organic.

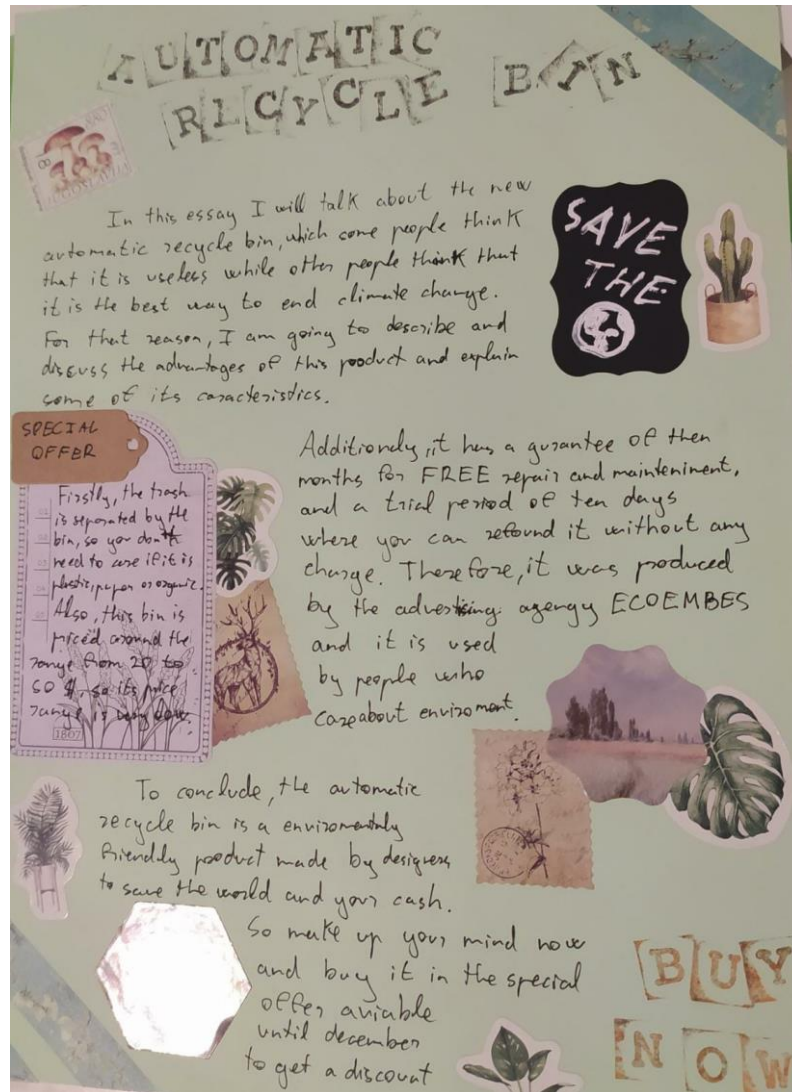
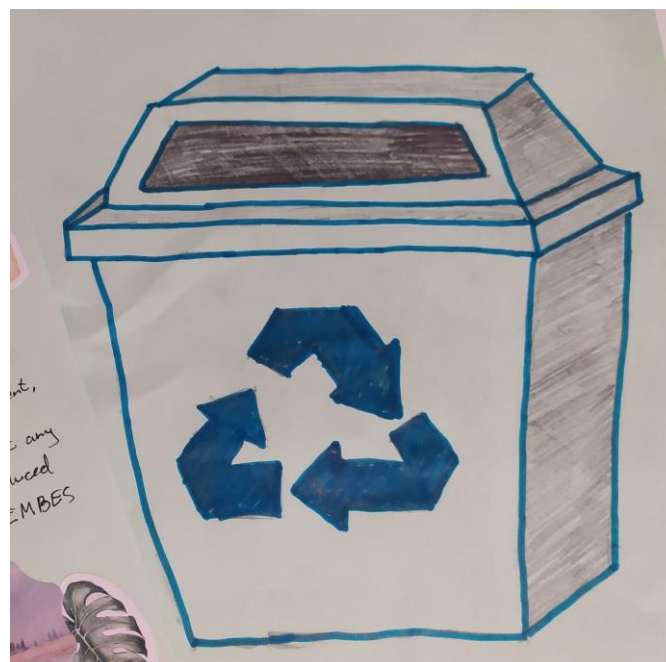
Also, this bin is priced around the range from 20 to 50 \$, so its price range is being done.

Additionally, it has a guarantee of ten months for FREE repair and maintenance, and a trial period of ten days where you can refund it without any charge. Therefore, it was produced by the advertising agency ECOEMBES and it is used by people who care about environment.

To conclude, the automatic recycle bin is an environmentally friendly product made by designers to save the world and your cash.

So make up your mind now and buy it in the special offer available until december to get a discount

BUY NOW

Anexo 6: Rúbrica de evaluación

Writing (passive)	Excellent 9-10 5	Very good 7-8 4	Good 5-6 3	Bad 3-4 2	Very bad 1-2 1
Grammar 20%	Usa gramática variada y compleja de forma correcta. Apenas hay fallos. No hay uso de traductor.	Usa gramática más o menos variada pero falta un poco de complejidad. Hay algún fallo. No hay uso de traductor.	Usa poca variedad gramatical y estructuras de complejidad media-baja. Hay fallos. Se nota el uso de traductor en algunas partes.	Usa poca variedad gramatical y estructuras básicas. Muchos fallos. Usa el traductor para casi todo.	No hay variedad gramatical. Estructuras básicas. Muchos fallos. Usa el traductor.
Vocabulary 20%	Usa vocabulario variado y acorde con el tema.	Usa vocabulario más o menos variado y acorde con el tema. Se repite poco.	Usa vocabulario sencillo y se repite en algunas ocasiones.	Usa poco vocabulario y lo repite en todo el texto. Alguno no se relaciona con el tema.	Apenas usa vocabulario. Se repite.
Approach 20%	Contesta a lo que se le pide. Sigue las instrucciones.	Contesta a lo que se pide pero se dispersa un poco.	Contesta a lo que se pide en una pequeña parte del texto.	Casi no habla de lo que se pide.	No contesta a lo que se pide.
Coherence 20%	El texto es coherente, está bien estructurado y se comprende lo que quiere decir con facilidad.	El texto está bien estructurado y es, en su mayor parte, coherente. Se comprende con facilidad aunque haya algún pequeño fallo.	Hay algún error en la estructura y, en alguna ocasión, no se comprende bien lo que se quiere decir.	Está mal estructurado y es poco coherente. Dificultades para comprender lo que quiere decir.	No es coherente y no está estructurado. No se comprende lo que quiere decir.
Passive 20%	Usa al menos tres pasivas correctamente.	Usa al menos tres pasivas pero tiene algunos fallos.	Usa una o dos pasivas. Usa pasivas pero con bastantes fallos.	Usa solo una pasiva. Tiene muchos fallos al usar la pasiva.	No usa pasiva.

Anexo 7: SA, actividades de la SA y unidad del libro

Situación de aprendizaje:

<https://drive.google.com/file/d/133jP6TjOr44DmldYGLHOjYq6cX8Hf97Z/view?usp=sharing>

Actividades de la situación de aprendizaje: <https://drive.google.com/drive/folders/1-OGy4hAi6c0Zzs-SOSYbE62IGc1x9hLE?usp=sharing>

Unidad del libro:

<https://drive.google.com/drive/folders/149xq59h7YznUwey7grc1fiRVRHPiIBJz?usp=sharing>

Agradecimientos

A mi pareja, Yeray Brito Delgado y a mi padre, Pedro Manuel Felipe Domínguez por ayudarme a desarrollar mi inteligencia lógico-matemática.