

Cordeiro, D. M. (2021): Inteligencias múltiples: claves para su desarrollo en el aula de Español como Lengua Extranjera para niños. *Cultura, Lenguaje y Representación*, Vol. XXVIII, 29-44
ISSN 1697-7750 · E-ISSN 2340-4981
DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/clr.6359>

Inteligencias múltiples: claves para su desarrollo en el aula de Español Lengua Extranjera para niños

Multiple intelligences: keys to its development in the Spanish Foreign Language classroom for children

DAYANE M. CORDEIRO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
<https://orcid.org/0000-0002-5729-8755>

Artículo recibido el / *Article received*: 2022-01-16

Artículo aceptado el / *Article accepted*: 2022-06-01

RESUMEN: Este artículo centra su atención sobre la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner (1983) y sus aportaciones didácticas a la enseñanza de español lengua extranjera a niños (ELEN). Desde esta teoría, el aprendizaje puede ser más completo si se tienen en cuenta los diferentes perfiles de inteligencias de los alumnos en lugar de negarlos u ofrecer una enseñanza centrada en una o dos inteligencias que pueden no ser la más frecuentes en el grupo/clase. La justificativa al emplear actividades y prácticas de aula inspiradas en esta teoría reside en la complejidad del proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, que necesita el estímulo no solo de la inteligencia lingüístico-verbal, sino de todas las inteligencias a favor de un aprendizaje más completo y experiencial. Para favorecer la aplicación práctica de esta teoría, se ofrecen claves didácticas a partir del marco de cada una de las inteligencias múltiples. El artículo concluye, con una recapitulación sobre la relevancia de incluir actividades y prácticas en el aula de ELEN para que todos los niños tengan la oportunidad de aprender de la manera que les resulta más efectiva, y eso pasa por una clase que contempla múltiples inteligencias.

Palabras clave: inteligencias múltiples, didáctica, español lengua extranjera, niños.

ABSTRACT: This article focuses on the theory of multiple intelligences by Howard Gardner (1983) and his contributions to the teaching of the Spanish foreign language to children (ELEN). From this theory, learning can be more complete if the different intelligence profiles of the students are considered instead of denying them or offering a teaching focused on one or two intelligences that may not be the most frequent in the group/class. The justification for using classroom activities and practices inspired by this theory lies in the complexity of the process of teaching/learning foreign languages, which requires the stimulation

not only of intelligence, but of all intelligences in favor of a more complete and experiential learning. To promote the practical application of this theory, didactic keys are offered from the framework of each of the multiple intelligences. The article concludes with a recap on the relevance of including activities and practices in the ELEN classroom so that all children could learn in the way that is most effective for them, and that is present in a class that contemplates multiple intelligences.

Key words: multiple intelligences, teaching, Spanish as a foreign language, children

1. INTRODUCCIÓN

La oferta de la enseñanza de lenguas extranjeras a niños crece de manera significativa, en gran parte debido a los avances neurocientíficos que señalan que la edad es uno de los factores externos que influye en los resultados de aprendizaje de una lengua extranjera, ya que durante la infancia las condiciones cognitivas favorecen un aprendizaje más duradero, experiencial y completo, debido a la plasticidad cerebral (Mora, 2014). Las habilidades de comunicación, así como las personales y las futuras habilidades profesionales, se ven muy favorecidas con el aprendizaje de lenguas extranjeras, por lo cual se considera un elemento primordial en la formación de los niños.

Los documentos de referencia para la enseñanza de lenguas extranjeras destacan la relevancia de contar con recursos didácticos versátiles, motivadores y que se adaptan a diferentes contextos educativos, anclados en los ideales comunicativos que enfatizan un aprendizaje significativo y funcional. No menos importante es tener en cuenta la importancia de los factores personales, tanto los internos como los externos en los resultados de aprendizaje. Este artículo se centra en la influencia de los factores internos en especial, en las inteligencias múltiples, como un recurso didáctico para contemplar las especificidades de la enseñanza de ELEN. Cuando nos referimos a esta modalidad de enseñanza hay que tener muy en cuenta el tiempo de atención de este alumnado, su ritmo de aprendizaje, sus temas de interés, su desarrollo cognitivo y social.

Todos estos aspectos, exigen un enfoque didáctico que difiere bastante de otras clases de lenguas extranjeras, en lo que se refiere a la gestión del aula, la planificación docente y la producción de materiales didácticos. En este sentido, una de las claves del éxito con este tipo de alumnado, es cambiar continuamente el ritmo de la clase para mantener la atención y la motivación, «mezclar los ritmos y los niveles de energía» (Eusebio, 2016:21). Es decir, combinar actividades más animadas y divertidas, con actividades más reflexivas, tranquilas e intrapersonales, con diferentes tipos de agrupación, respetando la individualidad de los niños, sus emociones y ayudando a que el aula de ELEN se convierta en un espacio de aprendizaje seguro, interesante y placentero.

Otra particularidad en la enseñanza de ELE a niños es que ellos utilizan todos los elementos disponibles para entretenerse y aprender, el movimiento y la curiosidad funcionan como disparadores de su atención. En este sentido, el éxito de una clase de ELEN está en «evocar la curiosidad en el alumno por aquello que se explica. La atención sigue a la curiosidad sin necesidad de pedírselo al alumno. Y después es cuando se sigue con el proceso activo, eficiente, de aprendizaje y memoria» (Mora, 2014:82). Para evocar

y mantener la curiosidad, el profesor de lengua necesita tener a su alcance herramientas que le ayuden a proporcionar las condiciones adecuadas de aprendizaje a partir de la dimensión lingüística y personal. En este sentido, se parte del planteamiento de que las actividades y métodos empleados en el aula son capaces de afectar el rendimiento, la atención y la motivación de los alumnos, y que estos se ven incrementados cuando el alumno tiene la oportunidad de acceder al conocimiento de la forma que le resulta más significativa: a partir de su perfil de inteligencias múltiples (IIMM). Gardner (2000:23) afirma que «el profesor que inspira su práctica desde el enfoque de las inteligencias múltiples puede llegar a muchos más estudiantes e influir mucho más profundamente en ellos apelando a sus inteligencias múltiples».

Las aplicaciones didácticas de la teoría de las inteligencias múltiples (IIMM) respaldan que una enseñanza que incluye un repertorio de técnicas, herramientas y estrategias más allá de las lingüísticas y lógicas que predominan en las aulas, puede ser más efectiva en el sentido de que proporciona un mayor número de oportunidades de participación en el aula, siempre que estas prácticas conecten con el perfil individual de inteligencias múltiples de los alumnos. (Armstrong, 2011).

Con ello, no estamos afirmando que una clase tradicional es más o menos efectiva que una clase inspirada en las IIMM. Lo que podemos afirmar es que, en la segunda opción, el profesor cambia continuamente su método de presentación de contenidos, de activación de estructuras, de repaso, de práctica, combinando las inteligencias de manera creativa y esta variedad es uno de los elementos clave para que el proceso de enseñanza/aprendizaje durante la infancia se desarrolle de forma óptima.

Expuestos los argumentos que respaldan la validez de emplear el enfoque de las IIMM en el aula de ELEN, el objetivo de este artículo es aportar reflexiones, y claves didácticas para el uso de este enfoque, a favor de una enseñanza que promueve el equilibrio entre las capacidades del niño, el impulso de su autonomía y el reconocimiento de que las prácticas inspiradas en este modelo didáctico «hacen posible desarrollar distintas formas de comunicar y representar, de relacionarse con el entorno natural, con los demás y consigo mismo» (Escamilla, 2014: 14). Son pilares elementales en el proceso de enseñanza/aprendizaje de los niños.

El enfoque de las inteligencias múltiples es un complemento útil dentro del enfoque comunicativo una vez que favorece el aprendizaje con énfasis en actividades comunicativas y tareas que se acercan a los contextos significativos de habla para los niños; contempla al alumno como protagonista del proceso, y al mismo tiempo a través de un enfoque integrador, en el sentido de contemplar las distintas formas de comunicar, desarrolladas a través de las destrezas productivas (expresión oral, interacción oral y expresión escrita) y receptivas (comprensión lectora y comprensión auditiva) con el fin último de llevar al alumno a alcanzar la competencia comunicativa desde múltiples inteligencias.

El artículo parte del planteamiento general sobre la teoría de las inteligencias múltiples para avanzar hacia las claves didácticas que pueden favorecer su puesta en práctica en el aula de ELEN. De este modo, el próximo apartado añade información sobre la teoría de las inteligencias múltiples. El tercer apartado, proporciona información sobre los distintos tipos de captación, representación mental y comunicación que poseen los niños desde su perfil de IIMM y cómo podemos estimular el desarrollo integral de estas inteligencias. El cuarto apartado propone algunas ideas de actividades para trabajar cada una de las ocho inteligencias múltiples. Y en el último apartado se presentan las conclusiones.

2. EL ENFOQUE DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

El camino para comprender cómo y por qué estimular las IIMM en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE empieza por la reflexión sobre qué son las inteligencias múltiples, cómo surgen y por qué una teoría neurocientífica podría ser útil en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras a niños.

Cuando HOWARD Gardner publicó *Frames of Mind* (1983) pretendía ofrecer un nuevo paradigma de la inteligencia que no estuviera basado solo en los conceptos que existían hasta el momento basado en pruebas que medían el coeficiente mental (QI) o en un único tipo de inteligencia. Su objetivo era elaborar un enfoque que sirviese por igual para evaluar todas las actividades que han sido valoradas por diversas sociedades a lo largo de la historia de la humanidad, como por ejemplo cazadores, agricultores, militares, autoridades civiles, artistas, músicos, líderes religiosos, chamanes, padres, atletas, etc. Es decir, su teoría abarca el ámbito de la cognición humana, y, para ello, incluye un repertorio de aptitudes más universal y amplio de lo que se solía considerar en los enfoques anteriores.

A su vez, Gardner (2001: 5) recomienda la necesidad de «permanecer abiertos a la posibilidad de que muchas de estas aptitudes, si no la mayoría, no se prestan a la medición por métodos verbales dependientes en gran medida de una combinación de capacidades lógicas y lingüísticas». Frente a este paradigma, Gardner (2001:5) reformula la definición de inteligencia como «la capacidad de resolver problemas, o de crear productos, que sean valiosos en uno o más ambientes culturales». Es decir, Gardner (1983) cambió el concepto de inteligencia al afirmar que lo que muchos consideraban talentos, se trataba de inteligencias. La repercusión de la teoría fue sorprendente y muchos de sus compañeros afirmaban que su teoría no era más que una intuición. Gardner siempre contestó a las críticas evitando reacciones defensivas y razonando con serenidad sobre las respuestas que su teoría respalda:

En mi opinión, es correcto afirmar que la música o la capacidad de desplazarse en el espacio son talentos, en la medida en que también llamemos talento al lenguaje o a la lógica. Pero me opongo a la creencia injustificada de que ciertas capacidades humanas se pueden juzgar arbitrariamente como inteligencia mientras otras no.

(Gardner, 1999:10)

La teoría de las IIMM se basa en premisas sólidas que permiten determinar y evaluar las evidencias de la existencia de ocho inteligencias respaldadas desde la investigación psicológica tradicional, las ciencias biológicas, la psicología evolutiva y el análisis lógico. Es más, se pudo comprobar que cada una de las inteligencias posee una localización cerebral, por lo cual podemos afirmar que todos poseemos las ocho inteligencias. Dicho eso, existen potenciales de desarrollo, que según Gardner (1983), dependen de la dotación biológica, el contexto geográfico y socio histórico y las experiencias que se desarrollan en el entorno escolar, familiar y social.

La combinación de todos estos factores conforma nuestro perfil de inteligencias múltiples, que es único para cada persona. Uno de los aspectos más destacados de esta teoría y que tiene repercusión en la enseñanza es que existen formas de activar las 8 inteligencias y también desactivarlas, en función de los estímulos que recibamos, de nuestro nivel de desarrollo y de nuestro propio esfuerzo a lo largo de toda nuestra vida. Aunque el propio Gardner (1994) afirma que este número es subjetivo, puesto que sigue investigando la posibilidad de la existencia de otras inteligencias, las inteligencias que él denomina *inteligencias múltiples* son las siguientes: *lingüística-verbal*, *lógico-matemática*, *visual-espacial*, *cinestésica-corporal*, *musical*, *interpersonal*, *intrapersonal*, y *naturalista*.

Gardner (2001:11) destaca que la inteligencia no debe limitarse a aquellas que él ha identificado, pero considera que estas ocho proporcionan un panorama mucho más preciso de la capacidad humana que antaño. Asimismo, advierte que cada inteligencia contiene diversas subinteligencias. Por ejemplo, dentro del dominio de la música, se incluye la ejecución, el canto, la escritura musical, la dirección orquestal, la crítica y la apreciación musical.

Es importante señalar que las inteligencias siempre interactúan entre sí, y que existen muchas formas de ser inteligente en cada categoría. «La teoría de las IIMM hace hincapié en la rica diversidad con que los individuos manifiestan sus dones dentro de las inteligencias y entre inteligencias» (Armstrong, 2011:32). Por lo tanto, se les otorga el mismo valor a todas las inteligencias múltiples, ya que en el día a día para solucionar problemas e interactuar de manera adecuada en el ámbito social en el que nos manejamos, activamos una combinación de estas, que nos ayudan a cumplir con éxito los quehaceres diarios.

Las pautas ofrecidas en este apartado ofrecen una perspectiva neurocientífica que señala la existencia de ocho vías de acceso a la comprensión de un tema que se corresponden en gran medida con las IIMM. Un aprendizaje más completo proporciona al alumno la posibilidad de que elija la vía más atractiva, a partir de analogías instructivas basadas en materiales ya comprendidos para construir el nuevo aprendizaje. Por esta razón, en el siguiente apartado nos centraremos en las aplicaciones didácticas de esta teoría.

2.1. ENSEÑANZA PERSONALIZADA DESDE EL ENFOQUE DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EL AULA DE ELENA

Desde su primera publicación, Gardner (1983) se preocupó de la dimensión educativa que su teoría podría contemplar. En los capítulos finales de Estructuras de la mente, analizó las implicaciones educativas de su teoría, pero en ningún momento enfatizó que su enfoque se dirigiera al aula. La teoría de las inteligencias múltiples no es una teoría de aprendizaje, aunque algunos autores (Armstrong, 2011; Escamilla 2014; Prieto y Ferrándiz, 2001) afirman que sus características permiten clasificarla entre las teorías cognitivas y constructivistas, ya que comprende el aprendizaje como el resultado de construcciones mentales elaboradas con base en los conocimientos actuales y previos, que encuentran su significado a través de experiencias de aprendizaje activadoras y desactivadoras de las inteligencias que se conocen en la bibliografía específica como experiencias cristalizadoras (concepto acuñado por Feldman, 1980) y experiencias paralizantes (Miller, 1981). Las experiencias cristalizadoras son «como las chispas que encienden una inteligencia y comienzan su desarrollo hacia la madurez» (Armstrong, 2011:46). En cambio, las experiencias paralizantes suelen estar «llenas de vergüenza, culpabilidad, temor, ira y otras emociones negativas que evitan que nuestras inteligencias crezcan y se desarrollen» (Armstrong, 2011:46).

El enfoque de las IIMM parte de la concepción de que la forma, con la que el aprendiz ve el mundo y se percibe a sí mismo dentro del entorno, desempeña un papel importante en su aprendizaje y en su interacción con el conocimiento. Por esta razón, las ideas expuestas en la teoría de las IIMM han suscitado el interés de muchos educadores y del público en general, interesados en conocer y aplicar la teoría de las IIMM a la enseñanza. No obstante, la teoría de las IIMM no estipula qué se debe enseñar ni cómo enseñarlo.

Su teoría reivindica una enseñanza que contempla diferentes tipos de actividades con el propósito de que todo el alumnado, en algún momento de su aprendizaje, se sienta

identificado con el enfoque de enseñanza y consiga aprender. Es decir, «abre las puertas a una amplia variedad de estrategias docentes que pueden aplicarse fácilmente en el aula» (Armstrong, 2011:99). Muchas de ellas se utilizan desde hace muchos años y otras son más innovadoras. No existe un consenso sobre las estrategias más idóneas, dado que el éxito de una estrategia docente se mide por el impacto que tiene sobre el mayor número de alumnos. En este sentido, lo más adecuado es cambiar el énfasis de una inteligencia a otra durante las clases. De este modo, siempre habrá un momento de la clase en el que se producirá la implicación activa en el aprendizaje por parte del alumno, principalmente cuando se toquen sus inteligencias más desarrolladas (Escamilla, 2014).

En este sentido, es muy importante conocer el perfil de IIMM de nuestros alumnos sus preferencias de aprendizaje y las actividades y prácticas con las que se sienten más identificados. Para conocer el perfil de nuestros alumnos con el objetivo de identificar sus puntos fuertes en las diferentes áreas, Armstrong (2011:52) afirma que «la mejor herramienta para detectar las inteligencias de los alumnos es la observación». A través de sus comportamientos, los alumnos transmiten metafóricamente la idea de cómo aprenden mejor y si enseñamos a partir de estos canales que les resultan más naturales, mejorará su comportamiento en clase y, por ende, su aprendizaje.

Los que trabajamos con niños sabemos que una de las mayores dificultades es la gestión del aula y de la energía de los niños, así como ayudarles a focalizar su atención para la adecuada construcción del aprendizaje. Si evocamos su atención desde actividades que conectan con sus inteligencias tendremos mayores posibilidades de que ellos asimilen los contenidos de la mejor manera posible, y al vivenciar esta experiencia positiva con la lengua meta, se refuercen sus estructuras mentales para seguir con este aprendizaje, pese a las dificultades que ello supone.

Llegado el momento de la planificación didáctica, Gardner (2001) sugiere que cualquier tema rico y complejo –cualquier concepto que valga la pena enseñar– puede abordarse al menos de cinco maneras distintas que, en términos generales, se proyectan en las inteligencias múltiples. Podemos pensar en el tema de la clase como una habitación con cinco –o más– puertas o puntos de acceso. Los estudiantes difieren en la entrada que les resulta más adecuada y en los caminos más cómodos que seguir cuando han accedido a la habitación. La consciencia de la existencia de estos puntos de entrada puede ayudar al profesor a presentar nuevos materiales, de forma que los alumnos, puedan captarlos más fácilmente. Mientras los estudiantes exploran otros puntos de acceso, tienen la oportunidad de desarrollar las múltiples perspectivas que son el mejor antídoto para el pensamiento estereotipado, y para disponer de un repertorio de estrategias de aprendizaje más efectivas.

Para ello, cuando planificamos lecciones o unidades didácticas a partir del enfoque de las IIMM se recomienda (Gardner 2001: 267–268):

Ofrecer vías de acceso eficaces. La manera en la que presentamos los temas en clase puede despertar o adormecer el interés de los estudiantes por el contenido. En este sentido, la teoría de las IIMM ofrece abundantes vías de acceso a cualquiera de los temas que podemos presentar en el aula. Por ejemplo, si estamos trabajando en el aula de ELEN sobre la casa, podemos pedir que los alumnos describan sus casas oralmente; cuenten cuantas casas hay en la calle de la escuela; a partir de un audio identifiquen a cuál de las casas el hablante se refiere; crear una canción con el vocabulario relacionado a la casa; una representación de su habitación, plantear hipótesis sobre cuánto cuesta construir una casa, etc.

Ofrecer analogías apropiadas. Los temas menos familiares se suelen captar con más facilidad si establecemos analogías con otros temas que el alumno de una lengua extranjera comprende mejor. En el aula de ELEN con frecuencia el profesor debe

encontrar una ruta alternativa al contenido lingüístico, una metáfora en otro medio. El lenguaje es quizá la alternativa más obvia, pero la modelización espacial e incluso una metáfora cinético-corporal o visual-espacial pueden llegar a ser adecuadas en algunos casos. Por ejemplo, algo que funciona muy bien con niños es pedir que ellos dibujen la gramática, para comprobar que este conocimiento a principio más abstracto, puede materializarse dentro de una metáfora que es familiar para ellos.

Ofrecer múltiples representaciones de las ideas esenciales de un tema. Todo tema puede ofrecer unas cuantas ideas importantes o esenciales. Se considera que la enseñanza tiene éxito cuando los alumnos son capaces de captar estas ideas y emplearlas adecuadamente en nuevos contextos o situaciones. Existen numerosas maneras de abordar un mismo tema en clase y esta flexibilidad se convierte en una realidad cuando empleamos el enfoque de las inteligencias múltiples. Por ejemplo, si estamos trabajando con los alimentos, además de las típicas representaciones en tarjetas con la imagen y el nombre, podemos ofrecer representaciones que se correspondan al lenguaje de otras inteligencias, por ejemplo, llevar los alumnos al huerto para entender cómo crecen los alimentos (naturalista), llevar un folleto de ofertas del supermercado para comparar los precios, las medidas con las que se venden estos alimentos (lógico-matemática), hablar con otros niños para conocer cuáles son sus alimentos preferidos de merienda en el cole (interpersonal, lingüístico-verbal), etc.

La teoría estimula a los enseñantes a ser imaginativos en la selección de currículos, en la decisión sobre la manera de impartir sus contenidos y en el establecimiento de métodos para demostrar el conocimiento obtenido por los estudiantes (Gardner 2010: 201). En este sentido, no existe ninguna obligación de emplear todas las vías de acceso, aunque Gardner (2000:227) señala que «su utilización ofrece muchas ventajas, puesto que lo que funciona en un tema con un alumno puede ser que no sea tan efectivo con otro». En definitiva, trabajar a partir de varias vías de acceso significa ampliar la probabilidad de llegar a más estudiantes, que se comprometan con su proceso de aprendizaje y amplíen su comprensión en la lengua meta.

Expuestas algunas claves didácticas para poner en práctica la teoría de las IIMM en el aula de ELEN, puede que el lector se pregunte si realmente este enfoque podría ser adecuado a sus clases. Los indicadores de éxito de la aplicación didáctica de la teoría de las IIMM señalan que esta teoría es totalmente contraria a la enseñanza uniforme. Es decir, este enfoque defiende que cada persona es única. A partir del momento en que sabemos que no somos iguales –que cada uno posee un perfil de inteligencias que se combinan de manera única–, es mejor tener en cuenta estas diferencias en lugar de negarlas. Conocer y desarrollar múltiples inteligencias a lo largo del proceso de aprendizaje puede ser muy beneficioso para que los estudiantes lleguen a ser estudiantes más autónomos, puesto que conocen las actividades que conectan con sus formas preferidas de aprender o con sus inteligencias predominantes. En el siguiente apartado se presentan algunas ideas inspiradas en la teoría de las IIMM que podrían ser interesantes en el aula de ELEN a partir de las 8 inteligencias.

3. EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS DESDE 8 INTELIGENCIAS

La teoría de las IIMM de Howard Gardner (1983) ofrece muchos indicios de cómo podemos sacar provecho de las inteligencias más desarrolladas de los alumnos, así como desarrollar sus habilidades cognitivas a partir de actividades planteadas desde la variedad de inteligencias definidas en su teoría. El objetivo último de llevar la teoría de las IIMM al aula de ELEN se basa en importancia de los factores personales en el proceso de

aprendizaje, en los descubrimientos acerca del cerebro, la sensibilidad hacia otras culturas humanas (Gardner, 2010) y en ofrecer un enfoque didáctico que posibilita un aprendizaje más personalizado que puede ejercer un impacto positivo en el desarrollo personal del alumno.

La aplicación didáctica de la teoría de las IIMM a la enseñanza de LE es relativamente actual, en comparación con otros ámbitos de la enseñanza que ya utilizan este enfoque desde los años noventa. Richards y Rodgers (2003) y Sánchez (2009) afirman que la teoría de las IIMM en el ámbito de la enseñanza de LE constituye una propuesta alternativa dentro de los métodos ya existentes. Es decir, puede funcionar como un complemento útil y no distorsionante dentro de enfoque comunicativo, dado que atiende a la diversidad de alumnos y de grupos.

El lector puede estar preguntando ¿de qué manera todas las inteligencias pueden ser útiles en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE? ¿No sería relevante solamente la inteligencia lingüística, que es la que está directamente relacionada con la adquisición del lenguaje? Y la respuesta a esta pregunta es sí y no. Veamos. La inteligencia *lingüístico-verbal* ocupa un lugar destacado, ya que permite al estudiante alcanzar metas lingüísticas específicas, imprescindibles para integrarse en un entorno social, laboral o académico utilizando la lengua meta. Pero el lenguaje posee una naturaleza tan compleja que todas las inteligencias contribuyen o podrían contribuir en su aprendizaje, una vez que esta inteligencia puede aprender y procesar información lingüística por diferentes canales. La inteligencia lingüística no solo se centra en el sonido, también puede activarse a partir de una información visual cuando una persona decodifica un texto escrito o incluso puede ser activada por signos que se ven o se palpan (como es el caso de las personas sordas).

Asimismo, hay muchas formas de ser inteligente lingüísticamente. Algunas personas pueden mostrar un buen nivel de las competencias lingüísticas, mientras otras presentarán niveles más diversificados de esta inteligencia. Quizá la decisión sobre la manera de emplear las inteligencias refleje el estilo preferido de una persona (Gardner, 2010:133). Por ejemplo, las personas introvertidas podrían tender a escribir poesía o a hacer crucigramas, mientras que las extrovertidas se decantarían por hablar en público o participar en debates o entrevistas televisivas. (Gardner 2010: 118). Hay que tener en cuenta, por tanto, que la misma inteligencia puede desarrollarse de formas muy distintas entre las personas, y eso no significa que una persona utilice su inteligencia de forma más o menos adecuada que otra persona, una vez que el desarrollo y el uso de las inteligencias sufre la influencia cultural y también la interpretación personal.

En este sentido, el aula de ELEN puede y debe aprovechar las estrategias didácticas que favorecen la inteligencia lingüístico-verbal, como las lluvias de ideas, mapas conceptuales, juegos de rol, grabaciones de la propia voz, entre otras estrategias que se centran en el significado y en la fuerza de la palabra como puerta de entrada hacia el conocimiento (Armstrong, 2011). No obstante, para alcanzar los distintos propósitos lingüísticos y comunicativos en el aula de ELE, el uso de otras inteligencias puede ser muy favorable porque ofrece la posibilidad de que los alumnos asimilen el conocimiento de la forma más cómoda y efectiva para ellos.

Es decir, «proporcionar una variedad de actividades de lenguaje que estimulan las diferentes inteligencias propuestas por Gardner (1999) hace que sea posible activar múltiples vías de memoria, necesarias para producir un aprendizaje profundo y sostenido en términos lingüísticos» (Arnold y Fonseca Mora, 2004:130). Por tanto, a lo largo de este epígrafe consideramos de qué manera la inteligencia lingüístico-verbal puede ser apoyada por otras inteligencias en el proceso de enseñanza /aprendizaje de una LE.

3.1. APRENDIZAJE DESDE EL MARCO LÓGICO-MATEMÁTICO

La inteligencia lógico-matemática se desarrolla en la relación del sujeto con el mundo de los objetos y no se relaciona únicamente con el empleo ágil de números y operaciones matemáticas, sino que supone un ejercicio mental que se materializa en un pensamiento estratégico capaz de identificar las causas y las consecuencias de comprender, resolver, plantear y formular situaciones problemáticas cotidianas. En este sentido

...el simple ejercicio de buscar la lógica de las oraciones o descubrir que determinados enunciados no presentan ninguna coherencia contiene las operaciones mentales que estimulan esta inteligencia, así como también las tienen las habilidades de clasificación, comparación, deducción.

(Antunes, 1998:27)

El desarrollo de esta inteligencia supone un ejercicio mental que se plasma en el pensamiento lógico capaz de analizar, sintetizar y jugar con estos procedimientos para avanzar incluso en el proceso de aprendizaje de una LE. Las habilidades significativas de la inteligencia lógico-matemática pueden ser muy útiles para trabajar la gramática de forma implícita mediante la identificación de elementos y relaciones de causa y efecto, la determinación de proposiciones, funciones y otras abstracciones lingüísticas relacionadas, así como el trabajo de los contenidos gramaticales de forma inductiva a través de la identificación de patrones y la resolución de situaciones lingüísticas problemáticas, por ejemplo, podemos pedir a los niños que identifiquen la palabra intrusa en una nube de palabras de un mismo campo semántico, o que detecten el error de una oración a partir de sus conocimientos iniciales, por ejemplo: Salió María del aula – los niños son capaces de identificar que el sujeto va delante del verbo, en el caso de que ya tengan un nivel A2 por ejemplo.

Tal y como destaca Martí (2014: 280), la integración de los contenidos gramaticales de forma implícita y explícita favorece el aprendizaje, maximizando los recursos comunicativos de los alumnos, aumentando la motivación y, por consiguiente, alcanzando unos mejores resultados de aprendizaje. Y los niños son muy observadores y los más lógico matemáticos disfrutan enormemente de actividades en las que pueden formar frases a partir de palabras desordenadas, encontrar el intruso, etc.

Por tanto, podemos afirmar que el marco lógico-matemático puede ser útil en la construcción de la competencia comunicativa en una LE.

3.2. APRENDIZAJE DESDE EL MARCO VISUAL-ESPACIAL

Estamos expuestos a una cantidad increíble de información visual que muchas veces conecta con nuestras emociones, despierta la atención y ayuda a recuperar información ya conocida. Damasio (2006:131) destaca que «la mayoría de las palabras que usamos en nuestro discurso interior, antes de hablar o de escribir una frase existen en forma de imágenes auditivas o visuales en nuestra consciencia». Eso significa que el principal contenido de nuestro pensamiento está formado por imágenes.

En los materiales diseñados para la enseñanza de ELEN podemos encontrar el uso de imágenes como un apoyo esencial al proceso de aprendizaje y también como un disparador de la atención para crear situaciones de comunicación real a partir de estímulos visuales como mapas, gráficos, nubes de palabras, infografías, mapas visuales, tebeos, etc., Estos soportes visuales ayudan los estudiantes a vincular el contenido lingüístico a imágenes que permiten a recuperar la información.

Es decir, durante el proceso de aprendizaje de una LE, la información visual sirve como un anclaje hacia la comprensión lingüística. La decodificación de los conocimientos léxicos de los estudiantes depende de su capacidad para crear y utilizar imágenes mentales que les capacitarán a almacenar y recuperar la información recibida acerca de palabras u otros símbolos (Arnold, Puchta y Rinvoluceri: 2012). El uso de imágenes mentales facilita la comprensión auditiva y la comprensión lectora, proporcionan estímulos adecuados para prácticas de expresión oral y escrita y aumenta la motivación de los alumnos, lo que refuerza su autoconcepto. Por esta razón, varios autores y publicaciones enfatizan la relevancia de los elementos visuales en todas las áreas del aprendizaje de LE¹.

Incluir actividades que desarrollan la inteligencia visual en el aula de ELEN es muy adecuado gracias a las estrategias de aprendizaje que ofrecen a los niños, permitiendo conectar el contenido lingüístico con la memoria visual y con las emociones que esta imagen evoca en el alumno. Asimismo, cabe destacar que la inteligencia visual está muy vinculada a la *inteligencia-musical*, *lingüístico-verbal* y la *cinestésico-corporal*.

3.3. APRENDIZAJE DESDE EL MARCO CINESTÉSICO-CORPORAL

En el ámbito educacional de preescolar, esta inteligencia suele estar presente en un gran parte de las actividades propuestas. No obstante, las investigaciones más recientes en neuroeducación resaltan que no solo en la primera infancia, sino en toda la vida, el aprendizaje se favorece a través de una práctica de aula que contempla aspectos físicos, cognitivos y emocionales. Gardner (2010) advierte que una enseñanza que separa mente y cuerpo no puede producir buenos resultados de aprendizaje.

Principalmente en la enseñanza/aprendizaje a niños, la visión y la audición –las técnicas más empleadas en las aulas tradicionales– resultan ser insuficientes para comprender e incorporar información, ellos necesitan el movimiento para expresarse, socializar y aprender, el desarrollo de la inteligencia *cinestésico-corporal* en el aula favorece no solo a los alumnos que tienen la necesidad de experimentar físicamente los contenidos de aprendizaje, sino a todos los alumnos porque a través de esta inteligencia conseguimos aumentar y reactivar la atención del alumno por medio del sistema neuromuscular (Mora, 2014).

La inteligencia *cinestésico-corporal* es la clave para favorecer la representación y la comunicación entre todas las inteligencias. Todos poseemos una memoria corporal de cada una de las experiencias que vivimos y es esta memoria la que nos permite aplicar eficazmente el aprendizaje de contenidos académicos en la práctica (Escamilla, 2015). Por lo tanto, cuando experimentamos emociones positivas durante el aprendizaje, esta será la memoria corporal que tendremos las siguientes veces que nos enfrentemos a una situación semejante en la lengua meta. Por ello, es importante cultivar experiencias positivas en el aprendizaje de una lengua extranjera desde la infancia, ya que ellas ejercerán influencia durante toda la vida del alumno en el sentido de abrir o cerrar las puertas cognitivas hacia el aprendizaje de la lengua meta.

3.4. APRENDIZAJE DESDE EL MARCO MUSICAL

Cuando pensamos en la enseñanza de ELEN se nos viene a la cabeza casi que inmediatamente las canciones que solemos utilizar para establecer rutinas con los niños, divertirse, enseñar, etc. La inteligencia musical se manifiesta con indicadores mucho más

¹ Véase Arnold, Puchta, Rinvoluceri (2012)

complejos que la simple comprensión auditiva con la que solemos relacionar su uso en el aula.

Está relacionada con la capacidad de reconocer sonidos de personas, objetos, animales, fenómenos de la naturaleza, instrumentos musicales, tono, afinación, etc. Partiendo del principio que el sistema lingüístico es fonético, tiene mucha coherencia apoyar el proceso de aprendizaje de una LE en la inteligencia musical y son numerosos los estudios que corroboran esta relación (Toscano Fuentes, 2010). Es más, Gardner afirma que esta inteligencia «es prácticamente análoga, estructuralmente hablando, a la inteligencia lingüística y carece de sentido tanto desde el punto de vista científico como lógico llamar “inteligencia” a una de las dos y llamar “talento” a la otra» (Gardner, 2012:62).

Estudios sobre el uso de la música en el proceso de aprendizaje de LE sostienen que el desarrollo de esta inteligencia se traduce en una mejor concentración en el aula y un aumento de la creatividad, la relajación y la motivación (Arnold y Fonseca, 2004:126). Asimismo, el uso de canciones en el aula de LE es uno de los recursos más frecuentes y se utiliza ampliamente con la finalidad de mejorar la pronunciación, practicar patrones gramaticales y sobre todo motivar al estudiante. Además de su componente lúdico, el uso de canciones y melodías puede llegar a ser muy potente no solo a nivel lingüístico y auditivo sino emocional, ya que favorece el desarrollo de los tres componentes de la aptitud para los idiomas: la habilidad auditiva, la lingüística y la memorística, tal y como destaca la investigación de Toscano-Fuentes (2010).

Por esta razón, las actividades que desarrollan la inteligencia *musical* pueden ayudar a trabajar las destrezas integradas en el aula y principalmente la comprensión auditiva en todos sus aspectos: la percepción auditiva, la distinción entre ruidos y sonidos, la comprensión de sonidos y el progresivo dominio de la estructura rítmica y melódica. Asimismo, «la música en el aula de LE tiene el poder de afectar las emociones del alumnado, a la vez de ser una forma de promover la conexión afectivo-social entre ellos y la cognitiva con la lengua meta» (Fonseca-Mora, Villamarín y Grao, 2015:37). Todos estos elementos, refuerzan el valor de las prácticas de aula con el uso de canciones.

3.5. APRENDIZAJE DESDE EL MARCO NATURALISTA

A primera vista puede parecer que trabajar la inteligencia naturalista en el aula de ELEN suena un poco forzado, pero si nos centramos en los verdaderos elementos de esta inteligencia, nos daremos cuenta de que está presente en nuestras clases y en nuestro día a día. Más allá del mundo natural, esta inteligencia no se limita a animales, plantas o naturaleza, cuando reconocemos las prendas que debemos seleccionar en función de los cambios atmosféricos, el buen estado de los alimentos que consumimos, la calidad de los materiales que elegimos, etc. Estamos activando nuestra inteligencia naturalista en todas estas situaciones.

Gardner (2001: 54) sostiene que «la capacidad para distinguir tipos de zapatos o jerséis, o de distinguir entre marcas de automóviles, aviones, bicicletas, patines, etc., se basa en la capacidad para discriminar pautas que, en épocas anteriores, se usaban para discriminar lagartos, arbustos, o rocas». Por ello, la inteligencia naturalista, se entiende como:

el potencial para captar, distinguir, interpretar y comunicar información relativa al ser humano (el cuerpo, la alimentación, la salud) y la naturaleza (el paisaje, el suelo, el cielo, los animales, las plantas, los fenómenos atmosféricos), y también para seleccionar, clasificar y utilizar de forma adecuada elementos y materiales de la naturaleza, productos y objetos.

(Escamilla, 2014:78)

Los estudiantes que observan de forma atenta y curiosa los cambios en las personas, la naturaleza u objetos muestran indicadores de la inteligencia naturalista. También lo hacen las personas que plantean muchas preguntas relacionadas con las características y el funcionamiento de objetos, animales, plantas, entornos variados, el cuerpo, etc. Todo lo relacionado con la naturaleza puede mejorar las habilidades comunicativas. Por ejemplo, explicando un mapa, escribiendo un texto sobre su país o ciudad, preguntando a alguien como llegar a determinados lugares, etc. En resumen, es posible ayudar a los alumnos a desarrollar su inteligencia naturalista enfocando su atención en el mundo exterior (Christison, 1998).

Es cierto que durante el aprendizaje de una LE no disponemos de muchas oportunidades de organizar un paseo por la naturaleza como un estímulo para que los alumnos produzcan actividades, expresando por ejemplo su relación con este entorno. No obstante, Armstrong (2011:122) ofrece una estrategia que puede ser útil para llegar a los alumnos más naturalistas cuando no se dispone de la posibilidad de salir del aula, que es la realidad de muchas aulas: promover ventanas de aprendizaje. Es decir, mirar por la ventana del aula/de la pantalla y aprovechar este input real para que los alumnos desarrollen innumerables actividades creativas. Si el aula no tiene ventanas, la opción sería recurrir a las técnicas de visualización para imaginar qué habría detrás de esta ventana imaginaria.

3.6. APRENDIZAJE DESDE EL MARCO DE LAS INTELIGENCIAS PERSONALES

Para concluir este apartado sobre cómo desarrollar el aprendizaje de ELEN desde múltiples inteligencias, nos ocuparemos de las inteligencias personales, las que ofrecen la base a todas las demás que se han presentado. Cada una de las inteligencias múltiples se vincula con alguna disciplina o rama del conocimiento, mientras «las inteligencias personales aluden a las formas de pensar de las personas en lo que se refiere a habilidades de comprensión y relación con otras personas (inteligencia *interpersonal*) o con uno mismo (inteligencia *intrapersonal*)» (Escamilla, 2014:83).

Empezamos por la *inteligencia interpersonal*. Esta se basa en «la capacidad de percibir diferencias en los demás, particularmente contrastes en sus estados de ánimo, sus motivaciones, sus intenciones y su temperamento» (Antunes, 1998: 72). Denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos y, en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas.

El aprendizaje de idiomas es diferente al aprendizaje de otras materias, debido principalmente al carácter social de dicha empresa. El lenguaje, al fin y al cabo, pertenece a toda la esencia social de la persona; es una parte de su identidad y se utiliza para transmitir esta identidad a otras personas.

(Williams y Burden, 1999:123)

Las personas que tienen una inteligencia interpersonal desarrollada suelen interesarse por situaciones que suscitan un intercambio conversacional, disfrutan y saben trabajar bien en equipo en los más variados ámbitos: personal, académico y social. Son personas que observan el comportamiento de los demás en las diferentes situaciones con empatía. Normalmente son sociables: seleccionan recursos apropiados para desenvolverse adecuadamente en los más variados contextos y con diferentes tipos de personas. Estas competencias empiezan su desarrollo y consolidación en la infancia, de ahí la relevancia de trabajarla como una competencia necesaria para el aprendizaje.

El aprendizaje a partir de la interacción (Vygostsky, 1978) o el aprendizaje cooperativo (Johnson y Johnson, 1994) son ejemplos de enfoques educativos que hacen

hincapié en la importancia del desarrollo de la inteligencia *interpersonal* como la clave hacia un proceso de aprendizaje más completo. Un grupo bien cohesionado es un elemento imprescindible para que exista motivación hacia el proceso de aprendizaje y se reduzca la influencia negativa de los factores personales. Cuando fomentamos y desarrollamos la inteligencia *interpersonal* en el aula, estamos contribuyendo a que «los alumnos establezcan relaciones de mayor confianza y cercanía entre ellos, lo que favorece enormemente el proceso de aprendizaje» (Armstrong, 2011:115).

Aunque la mayoría de los niños suele ser bastante tolerante a las relaciones sociales que se establecen durante el proceso de enseñanza/aprendizaje, es justo en esta etapa de la infancia cuando se están moldeando los circuitos cerebrales que serán responsables por la personalidad de este niño, su empatía, su capacidad de gestionar emociones, etc. Todos estos elementos hacen de esta inteligencia protagonista en los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, ya que no solo trabajamos con contenido lingüístico, sino también intercultural y cultural que exigen el desarrollo de todas estas competencias.

Y la *inteligencia intrapersonal*, ¿en qué momento puede ser útil en el proceso de enseñanza de ELEN? entre las competencias que trabajamos en el aula con los niños, además de trabajar el repertorio lingüístico en la lengua meta, hace falta presentar herramientas que permitan a los alumnos hacer frente a los retos que el aprendizaje de lenguas implica, y para eso hace falta prepararse.

Un estudiante con una inteligencia *intrapersonal* desarrollada es capaz de mantener su atención y esfuerzo a lo largo del proceso de aprendizaje; identifica sus emociones y es capaz de gestionarlas adecuadamente para mejorar su desempeño; y reflexiona sobre sus trabajos, experiencias, errores y aciertos. Es el reflejo de un aprendiente autónomo, que consigue ampliar sus posibilidades de aprendizaje más allá del aula. El MCER (2002:1) establece que uno de los objetivos fundamentales del proceso de enseñanza de una LE es «contribuir a un desarrollo favorable de la personalidad del alumno y de su sentimiento de identidad como respuesta a la enriquecedora experiencia que supone enfrentarse a lo diferente en los ámbitos de la lengua y de la cultura».

Por ello, en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE, además de preocuparse por ofrecer al alumno las condiciones necesarias para alcanzar la competencia comunicativa, EL DOCENTE necesita preocuparse también por la influencia de los factores personales, como pueden ser los estilos de aprendizaje, la ansiedad, la inhibición o la disposición a comunicarse. El desarrollo de la inteligencia *intrapersonal* ayuda al alumno a conocer sus capacidades y limitaciones personales con el fin de optimizar su rendimiento personal. A partir de la identificación de las emociones personales, el alumno puede aprender a gestionar estos factores personales para tener un mayor autocontrol sobre su aprendizaje (Arnold y Fonseca Mora, 2004).

En este sentido, hace falta favorecer estos momentos de asimilación y reflexión a los alumnos para que puedan asociar la información presentada en el aula con sus propias vidas. No menos importante es ofrecer a los alumnos la oportunidad de decidir sobre el rumbo de sus experiencias de aprendizaje. Quizás tenemos la sensación de que los niños no están preparados para ejercer un mayor control hacia sus procesos de aprendizaje, pero es justo en esta etapa en la cual los alumnos pueden probar, refutar hipótesis y descubrir que están en proceso de maduración y que todas las experiencias ayudan a construir su mejor versión en el aula y fuera de ella, a partir de los estímulos adecuados.

4. CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de este artículo se ha buscado ofrecer una perspectiva amplia y al mismo tiempo focalizada sobre la teoría de las inteligencias múltiples y de qué manera su inclusión como un recurso didáctico puede servir como un complemento útil en las clases de Español Lengua Extranjera a niños.

Tal y como se matiza, este enfoque adquiere sentido cuando despierta el interés del alumno a partir de ocho vías de acceso. Estas vías representadas por las inteligencias múltiples permiten comprender el material del aula de una manera más personalizada, porque otorga a los alumnos protagonismo y una mayor autonomía en el proceso de aprendizaje para que ellos elijan las analogías más adecuadas para aprender.

El enfoque de las IIMM estimula a los alumnos a hacerse responsables de su propio aprendizaje y a los profesores a ofrecer estrategias para que ellos puedan ser más autónomos, a partir de materiales y técnicas docentes que permitan que cada estudiante tenga la mejor oportunidad de dominar los contenidos o de expresarse a sí mismo y a los otros lo que ha aprendido o comprendido.

A modo de conclusión, una buena práctica docente para el siglo XXI es aquella que considera al alumno desde su complejidad humana. Y en esta complejidad cabe una práctica capaz de sensibilizar a los niños hacia el placer auténtico de relacionarse con otras personas a partir de una lengua extranjera. La teoría de las inteligencias múltiples nos anima a creer que no existen límites para el aprendizaje, siempre y cuando encontramos la vía idónea para hacerlo y esta ruta está representada por el perfil de inteligencias múltiples de nuestros alumnos en el aula de ELEN que hace que el proceso de aprendizaje SEA más motivador, duradero y experiencial.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antunes, C. 1998. *Estimular las inteligencias múltiples: qué son cómo se manifiesta, cómo funcionan*. Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Armstrong, T. 2011. *Inteligencias múltiples en el aula: guía práctica para educadores*. Madrid: Paidós Educador.
- Arnold, J. y Fonseca Mora, M. C. 2004. «Multiple intelligence theory and foreign language learning: A brain-based perspective». *International Journal of English Studies*, 4: 119–136.
- Arnold, J., Puchta, H. y Rinvolucrí, M. 2012. *¡Imagínate...!: Imágenes mentales en la clase de español*. Madrid: SGEL ELE.
- Christison, M. A. 1998. *Applying multiple intelligences theory: In preservice and inservice TEFL education programs*. V. 36 (2). Disponible en: English Teaching Forum Online: <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol36/no2/p2.htm> [fecha de consulta: 11/06/16].
- Consejo de Europa. 2002. *Marco Común Europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del MEC, ANAYA e Instituto Cervantes. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Damasio, A. 2006. *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*, trad. J. Domènec Ros. Barcelona: Crítica.
- Escamilla González, A. 2014. *Inteligencias múltiples: claves y propuestas para su desarrollo en el aula*. Barcelona: Graó.

- Eusebio, S. 2016. «Planificar una clase de español para niños». En *Enseña Español a niños y adolescentes*, ed. F. Herrera. Barcelona: Difusión.
- Fonseca-Mora, Villamarín y Grao. 2015. «Música y emociones para el aprendizaje de lenguas». *Mosaico*, 33: 37–46.
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. 1999. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. 2000. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. 2001. *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. 2010. *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, trad. Sánchez Barberá. Barcelona: Paidós.
- Gardner. 2015. *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. 1994. *Leading the cooperative school* (2ª ed.) Edina: MN: Interaction Book Company.
- Martí Contreras, J. 2014. *Evaluación del componente gramatical en el enfoque comunicativo por tareas en la enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Tesis Doctoral. Universitat de València.
- Mora, F. 2014. *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama* (edición actualizada). Madrid: Alianza.
- Prieto, M. D. y Ferrándiz, C. 2001. *Inteligencias múltiples y curriculum escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. 2003. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, trad. Castrillo, J. M. y Condor, M. (segunda edición actualizada). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sánchez Pérez. 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.
- Toscano Fuentes, C. M. 2010. *Estudio empírico de la relación existente entre el nivel de adquisición de una segunda lengua, la capacidad auditiva y la inteligencia musical del alumnado*. Tesis doctoral. Universidad de Huelva.
- Vygotsky L.S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Williams, M. y Burden, R. 1999. *Psicología para profesores de idiomas: Enfoque del constructivismo social*, trad. A. Valero. Cambridge: Cambridge University Press.