

UNIVERSIDAD
INTERNACIONAL
DE LA RIOJA



**Universidad Internacional de La Rioja
Máster universitario en Neuropsicología y
Educación.**

Aplicación del método Aicle para mejorar el aprendizaje del inglés en Educación Primaria

Trabajo fin de máster

Presentado por: M^a Esther Rueda Cáceres

Titulación: Máster en Neuropsicología y Educación.
Rama Profesional

Línea de investigación: Procesos creativos

Director/a: Angels Esteller Cano

Ciudad: Badajoz
24 de julio de 2014

RESUMEN

Hoy en día se da mucha importancia al aprendizaje de idiomas. Sin embargo, los españoles no obtenemos buenos resultados en cuanto a comprensión y expresión en el idioma extranjero inglés.

En este trabajo se pretende examinar la relación entre el rendimiento académico en las áreas de lengua castellana e inglés y los niveles de Inteligencias Múltiples en alumnos que siguen procedimientos distintos de enseñanza: bilingüe (castellano e inglés) y no bilingüe.

Para ello se investigan las calificaciones en Lengua e Inglés y las puntuaciones en Inteligencias múltiples (mediante el Cuestionario del Profesor para Diagnosticar Inteligencia Múltiples en Primaria; Armstrong, 2001) en 20 alumnos de un centro bilingüe y 16 de uno no bilingüe de 2º de educación primaria en la comunidad de Extremadura.

Los análisis muestran resultados similares en lengua e inglés en ambos grupos y que la inteligencia con mayor relación con el rendimiento en estas áreas es, como se esperaba, la lingüística. Interesantemente, también se observa que los alumnos del colegio bilingüe muestran menos asociaciones entre las calificaciones y las distintas inteligencias, lo que puede estar sugiriendo que estos alumnos requieren menos esfuerzo cognitivo para el aprendizaje de lenguas.

Para finalizar se propone un programa de intervención basado en la metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en lengua Extranjera) para mejorar el rendimiento de inglés en aquellos alumnos con peores puntuaciones con actividades orales y cooperativas donde el alumno es protagonista de su aprendizaje.

Palabras Clave: Inteligencias Múltiples, lengua, inglés, AICLE.

ABSTRACT

Nowadays, great importance is given to language learning. However, the Spanish don't get good results in terms of comprehension and expression in English foreign language.

This work intends to examine the relationship between the academic performance in the areas of Spanish language and English and the levels of multiple intelligences in students following different procedures of teaching: bilingual (Spanish and English) and not bilingual.

So, here are investigated Spanish and English grades and scores on multiple intelligences (using the Teacher Questionnaire to Diagnose Multiple Intelligence in Primary; Armstrong, 2001) in 20 students from a bilingual centre and 16 from one not bilingual. They are in the 2nd course of primary education in the community of Extremadura.

Analyses show similar results in Spanish and English grades in both groups and that the intelligence with greater relationship with the performance in these areas is, as expected, linguistic intelligence. Interestingly, it is also observed that bilingual school students show less associations between qualifications and different intelligences, which may be suggesting that these students require less cognitive effort for learning languages.

Finally it is proposed an intervention program based on the methodology of CLIL (Content and Language Integrated Learning) to improve the performance of English in those students with worst scores using oral and cooperative activities where the student is protagonist of their learning.

Keywords: Multiple intelligences, language, English, CLIL.

ÍNDICE

Resumen	1
<i>Abstract</i>	2
Índice de Tablas	4
Índice de Figuras	5
Índice de Gráficos	5
Índice de Anexos	6
1. INTRODUCCIÓN	7
2. MARCO TEÓRICO	10
2.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas	10
2.2. Atención a la diversidad: la Inteligencias Múltiples de Gardner	12
2.3. La adquisición del lenguaje	18
2.4. La metodología AICLE	21
2.4.1. Tareas en AICLE: el uso de las TICs	24
3. MARCO METODOLÓGICO	25
3.1. Diseño de investigación	25
3.2. Variables e instrumentos aplicados	26
3.3. Población y muestra	28
4. RESULTADOS	29
5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	39
5.1. Presentación	39
5.2. Objetivos	39
5.3. Metodología	41
5.4. Actividades	43
5.5. Evaluación	49
5.6. Cronograma	49
6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	50
7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA	53
8. BIBLIOGRAFÍA	55

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Niveles Comunes de Referencia _____	11
Tabla 2. Resumen de las Inteligencias Múltiples _____	17
Tabla 3. Resumen de la metodología AICLE _____	23
Tabla 4. Coincidencias metodológicas de las TICs y AICLE _____	25
Tabla 5. Puntuaciones para valorar las Inteligencias Múltiples _____	26
Tabla 6. Medias, desviaciones típicas y rango de las notas en lengua e inglés para muestra total (N = 36) _____	29
Tabla 7. Medias, desviaciones típicas y rango de las puntuaciones en las inteligencias múltiples (N = 36) _____	30
Tabla 8. Coeficientes de correlación Rho de Spearman entre las puntuaciones en las inteligencias múltiples y las notas en Lengua e Inglés (N = 36) _____	31
Tabla 9. Medias, desviaciones típicas y rango de las notas en las áreas de Lengua e Inglés para el grupo bilingüe (n = 20) y el no bilingüe (n = 16) _____	32
Tabla 10. Frecuencia, porcentaje y porcentaje acumulado de las calificaciones de lengua en ambos colegios _____	33
Tabla 11. Frecuencia, porcentaje y porcentaje acumulado de las calificaciones de inglés en ambos colegios _____	34
Tabla 12. Medias, desviaciones típicas y rango de las puntuaciones en las inteligencias múltiples para cada grupo por separado _____	35
Tabla 13. Coeficientes de correlación Rho de Spearman entre las notas en Lengua e Inglés y las Inteligencias Múltiples para los grupos por separado _____	36
Tabla 14. Distribución de las sesiones _____	50

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Áreas implicadas en el lenguaje _____	13
Figura 2. Actividad cerebral observada durante la realización de tareas numéricas _____	14
Figura 3. Actividad cerebral observada durante el procesamiento viso-espacial _____	14
Figura 4. Áreas del cerebro _____	15
Figura 5. Principios de “las 4 Cs” _____	22
Figura 6. Diagrama de Venn _____	44

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Número de alumnos que conforman la muestra por centro y género _____	28
Gráfico 2. Notas medias en Lengua e Inglés para la muestra total (N = 36) _____	29
Gráfico 3. Puntuaciones medias de las ocho inteligencias para la muestra total (N = 36) _____	31
Gráfico 4. Coeficientes de correlación Rho de Spearman entre las puntuaciones en las inteligencias múltiples y las notas en Lengua e Inglés (N = 36) _____	32
Gráfico 5. Notas en Lengua e Inglés en el grupo bilingüe y el no bilingüe _____	33
Gráfico 6. Porcentaje de las calificaciones en lengua de ambos colegios _____	34
Gráfico 7. Porcentaje de calificaciones en inglés en ambos colegios _____	35
Gráfico 8. Puntuaciones medias de las ocho inteligencias para ambos grupos _____	36
Gráfico 9. Correlaciones entre las notas de lengua y las inteligencias en ambos colegios _____	37
Gráfico 10. Correlaciones entre las notas de inglés y las inteligencias en ambos colegios _____	38

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario del Profesor para Diagnosticar Inteligencias Múltiples en Primaria _____	61
Anexo 2. Subpruebas 5 y 6 de Articulación de Fonemas _____	64
Anexo 3. <i>Concept definition Map</i> _____	65
Anexo 4. <i>Find the pig, Wolf and the giraffe</i> _____	66
Anexo 5. <i>What is...?</i> _____	67
Anexo 6. <i>Vocabulary</i> _____	68
Anexo 7. <i>Find the differences</i> _____	69
Anexo 8. <i>Go ahead</i> _____	70

1. INTRODUCCIÓN

Debido al actual proceso de globalización presente en nuestra sociedad, la adquisición de una lengua común, **el inglés**, se ha convertido en un tema prioritario para garantizar el éxito en el desarrollo personal y profesional, el intercambio cultural y comercial y la comunicación entre los diferentes países. Sin embargo, diferentes estudios han puesto en evidencia que a pesar de que en los centros educativos españoles el número de horas semanales de inglés impartidas, así como el número de años de exposición a la lengua inglesa, es mayor que en muchos de los países de nuestro entorno, nuestros alumnos obtienen **peores resultados** en cuanto a comprensión lectora y comprensión oral así como en expresión escrita de la lengua inglesa (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012). Para tratar de paliar estas deficiencias idiomáticas en nuestros estudiantes, en los últimos años ha aumentado el número de centros educativos bilingües en los que los alumnos reciben entre un 30 y un 50% del horario docente en inglés.

Diversas variables pueden estar influyendo en el aprendizaje de la lengua extranjera, entre ellas, la **inteligencia lingüística**, concepto enmarcado en la Teoría de las Inteligencias Múltiples desarrollada por Howard Gardner en la década de los 80. Este autor propone que los individuos muestran distintos potenciales cognitivos o inteligencias (Gardner, 1983). Aquella inteligencia que predomina en un individuo es considerada su punto fuerte de aprendizaje mientras que las inteligencias que necesitan mejorar o que pueden conllevar un déficit se consideran sus puntos débiles. De este modo, diversos estudios han encontrado una asociación positiva entre la inteligencia lingüística y el nivel de logro en la adquisición de una segunda lengua (Ahmadian y Hosseini, 2012; Arias y Llamosas, 2011; Gardner y Lambert, 1959).

Sin embargo, algunos autores también han señalado la posible influencia de **factores motivacionales o de la personalidad del profesor** sobre la adquisición de una segunda lengua (Ausubel, 1976; Bernaus, Wilson y Gardner, 2009). Madrid y Alcalde (1988), hablan de la influencia de ciertos **agentes del medio social** que intervienen en la actitud de los niños de Primaria hacia el aprendizaje del inglés: padres (67%), profesores (23%) y amigos (10%). Con esto, se pone en evidencia que es tarea del profesor **ayudar** a los

alumnos a subsanar sus dificultades con el idioma extranjero y mejorar su motivación hacia el aprendizaje de la lengua inglesa.

Una forma óptima de trabajo por parte del docente es mediante la **potenciación de las inteligencias múltiples**. De esta manera, se pueden desarrollar las habilidades o capacidades que cada alumno posee, evitando el fracaso escolar y aumentando su motivación. Asimismo, cabe destacar que es importante trabajar las inteligencias múltiples en los primeros años de escolarización, ya que es una etapa evolutiva crucial para un buen desarrollo personal así como académico. Por esta razón, se plantea este estudio e intervención para el curso de 2º de Educación primaria

En este trabajo se examina la relación entre la **Inteligencia Lingüística** y el rendimiento académico en las áreas de **lengua castellana** e **inglés** en niños de un centro bilingüe y otro centro no bilingüe. Para aquellos individuos con los resultados más bajos se desarrolla un plan de intervención basado en la **metodología AICLE** (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera; en inglés *Content and Language Integrated Learning*, CLIL; Marsh, 1994). La metodología AICLE surge de la necesidad de llevar a cabo una enseñanza de una segunda lengua extranjera de manera que todos los individuos puedan acceder a ella por igual para adquirir el máximo rendimiento de los procesos de aprendizaje de la segunda lengua. En ella se incorporan nuevos roles en el contexto del aula: el estudiante gana autonomía y protagonismo en su aprendizaje, además de mayor motivación, y el profesor es facilitador del mismo. Lo se pretende con este enfoque metodológico es tratar de acercar a todos los alumnos el aprendizaje de un idioma.

Con esta investigación se pretende responder a las siguientes preguntas: ¿hay alguna relación entre el rendimiento académico en lengua castellana e inglés y las Inteligencias Múltiples (y específicamente, la inteligencia lingüística)? ¿Existe alguna influencia de los programas educativos bilingües sobre el aprendizaje del inglés? ¿Cómo podemos ayudar a los alumnos a mejorar sus dificultades en el área de inglés? Por tanto, este trabajo tiene como objetivos:

Objetivo general:

- Investigar la relación entre el rendimiento académico en las áreas de inglés y lengua y las inteligencias múltiples en niños de 2º de primaria de un centro bilingüe y otro no bilingüe para proponer una intervención neuropsicológica basada en el método AICLE.

Objetivos específicos:

- Examinar la discriminación auditiva para descartar posibles problemas en el aprendizaje relacionados con la audición.
- Examinar la relación entre el rendimiento académico en inglés y lengua y la Inteligencia Lingüística en alumnos de 2º de primaria en un centro bilingüe y otro que no lo es.
- Examinar la influencia del contexto educativo mediante la comparación de las relaciones entre el rendimiento académico en Lengua e Inglés y la Inteligencia Lingüística obtenidas en los distintos centros (bilingüe y no bilingüe).
- Desarrollar una propuesta de intervención para trabajar las Inteligencias Múltiples desde el Método AICLE.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) tiene su origen en la necesidad de reconstruir Europa en el plano educativo y cultural tras la Segunda Guerra Mundial. El Consejo de Europa, fundado en 1949, consideró la necesidad de constituir una **base común** para intentar potenciar el dominio de las lenguas y así mejorar la comunicación entre los diferentes países. Debido a esto, en 2001 se pone en marcha un proyecto para crear una serie de estándares comunes a toda Europa a los que poder referir su nivel de idiomas y poder asegurar un aprendizaje efectivo (Council of Europe, 2001; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

Por tanto, el MCERL fue creado para unificar el aprendizaje y la enseñanza de lenguas modernas en cuanto a metodología y objetivos y el desarrollo del currículo así como para mejorar el diálogo entre instituciones y educadores. También ayuda a los alumnos a ser independientes en su propio aprendizaje, poniendo sus conocimientos en práctica (aprender haciendo).

Los **objetivos fundamentales** del MCERL, de una manera muy resumida son (Barbero, Maestro, Pitcairn y Saiz, 2008):

- Superar las barreras lingüísticas y favorecer la movilidad mediante una base común para la elaboración de programas, directrices curriculares, cursos, exámenes, manuales, materiales didácticos, diplomas, etc.
- Lograr la unificación, la transparencia y la coherencia en la enseñanza de los idiomas en Europa en cuanto a objetivos, evaluación y certificación para el mutuo reconocimiento de competencias en lenguas en medios académicos y profesionales.
- Ser un instrumento para reflexionar sobre lo que hacemos cuando nos comunicamos, sobre el camino que seguimos hasta que conseguimos hacerlo y cómo mejorar en esa tarea.

Con objeto de organizar el aprendizaje de lenguas y homologar los distintos títulos emitidos por las entidades certificadas, el MCERL establece una escala de 6 niveles comunes de referencia (Council of Europe, 2001). Cada uno de ellos proporciona una descripción del grado de competencia de la lengua que deben alcanzar los alumnos y son interpretaciones de la división clásica de Básico, Intermedio y Avanzado (ver la Tabla 1).

Tabla 1: Niveles Comunes de Referencia (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002).

A: Usuario básico		B: Usuario independiente		C: Usuario competente	
A 1	A2	B1	B2	C1	C2

Aunque el MCERL es previo a los documentos sobre las **competencias básicas de la enseñanza básica** actuales, sirve, no obstante, como herramienta para desarrollarlas. Las competencias básicas se refieren a la formación mínima que deben adquirir los estudiantes en una determinada etapa educativa para poder integrarse en la sociedad (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, L.O.E.). Según esta ley y partiendo de la propuesta realizada por la Unión Europea, el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) estableció ocho competencias básicas para la etapa de educación primaria en el conjunto del Estado (Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre), que son:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia matemática.
- Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
- Tratamiento de la información y competencia digital.
- Competencia social y ciudadana.
- Competencia cultural y artística.
- Competencia para aprender a aprender.
- Autonomía e iniciativa personal.

Por tanto, el objetivo curricular de cualquier materia educativa ha de incluir la consecución de estas competencias básicas. En el caso específico de la **materia de Lengua Extranjera**, el currículo educativo se centra principalmente en la competencia en comuni-

cación en lengua extranjera, y esta competencia es la que tiene mayor peso dentro de los objetivos de etapa; sin embargo, esta materia también ha de participar necesariamente en el desarrollo de las otras competencias. Esta forma de concebir el currículo, basado en la adquisición de las competencias básicas de enseñanza, parte de una visión integradora de los aprendizajes donde un conocimiento —en este caso, el idioma— se aprende de la misma manera que otros saberes, utilizando las mismas estrategias y recursos semejantes y, sobre todo, para los mismos usos (Barbero y cols., 2008).

2.2. Atención a la diversidad: las Inteligencias Múltiples de Gardner.

Hoy en día se le da mucha importancia al aprendizaje que tenga en cuenta la diversidad de nuestro alumnado. Para trabajar esta diversidad, podemos mencionar a **Howard Gardner y su Teoría de las inteligencias Múltiples** (1983). Este autor propone que la inteligencia es una capacidad y que los individuos pueden comprender el mundo de siete maneras diferentes: a través del lenguaje, mediante el análisis lógico-matemático, mediante la representación espacial, mediante el pensamiento musical, utilizando el cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, y mediante la comprensión de los demás o de uno mismo. Más tarde, en su obra *La Inteligencia Reformulada* (Gardner, 1999), añadió a éstas una **octava inteligencia**, la naturalista.

Según esta teoría cada persona está dotada de múltiples inteligencias, la diferencia está en la intensidad con la que el individuo las utiliza para relacionarse con el medio. Por esto, los alumnos aprenden de diferentes maneras y según qué capacidades utilicen para realizar la actividad, resaltarán en una u otra inteligencia.

Como este trabajo está relacionado con la inteligencia lingüística, hablaremos de ella en primer lugar. La **inteligencia lingüística** es la habilidad de pensar en palabras y utilizar el lenguaje para expresar y percibir significados complejos. Al niño con una elevada inteligencia lingüística le gusta leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar y hacer puzzles. Estos individuos aprenden mejor leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo. La inteligencia lingüística está localizada en los lóbulos temporal y frontal izquierdos y las principales áreas implicadas son el **área de Wernicke**, encargada de la comprensión del lenguaje, y el **área de Broca**, encargada de

la expresión oral (ver la Figura 1). Por otra parte, la prosodia (acentuación, pronunciación, etc.) es llevada a cabo por el hemisferio derecho, por ello, esta inteligencia depende de ambos hemisferios.

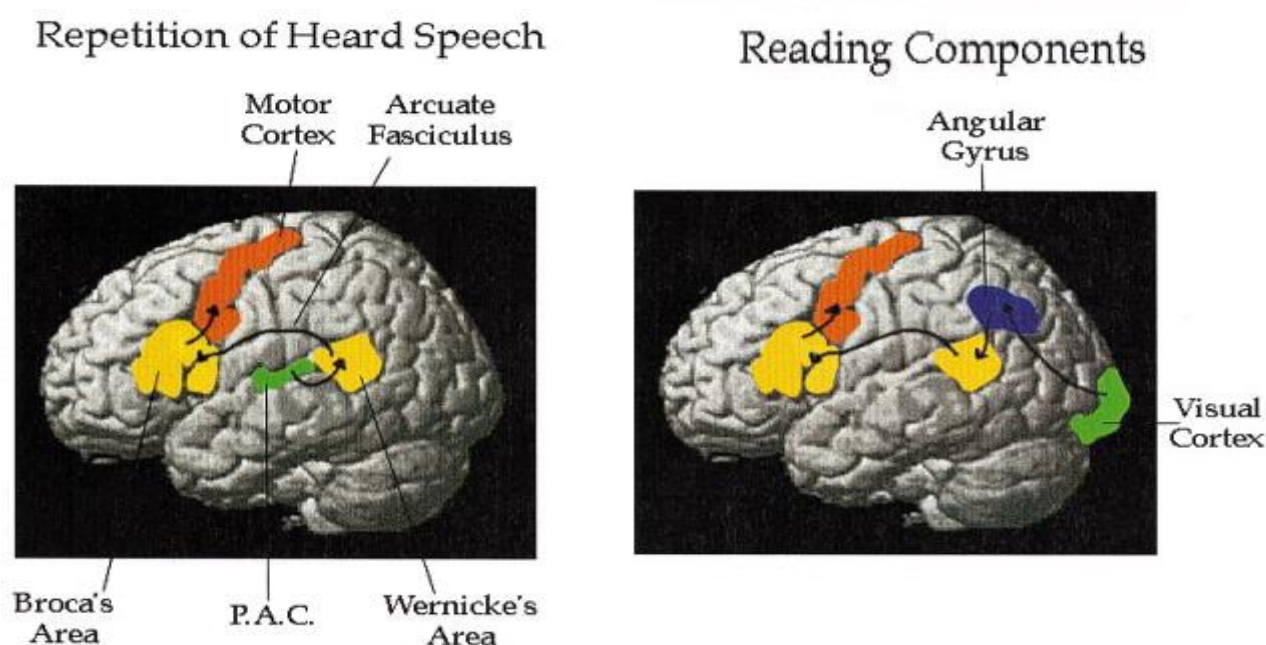


Figura 1: Áreas implicadas en el lenguaje (Price, 2000).

La **inteligencia lógico-matemática** se define como la habilidad de calcular, cuantificar, utilizar el razonamiento lógico, considerar premisas hipótesis, pautas y relaciones y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas. Los niños con esta inteligencia disfrutan resolviendo problemas, trabajando con números, experimentando, etc. Ellos aprenden mejor usando pautas y relaciones, clasificando y trabajando con lo abstracto. Esta inteligencia está localizada principalmente en el lóbulo parietal izquierdo y las áreas de asociación temporal y occipital contiguas (ver la Figura 2).

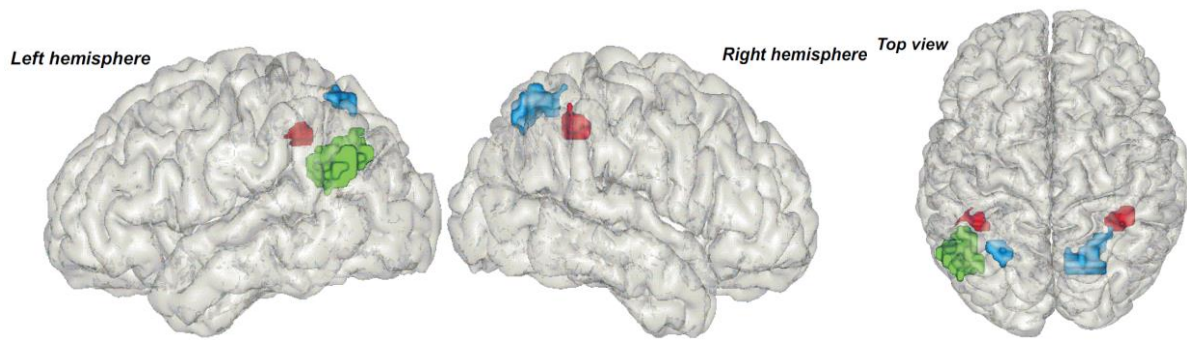


Figura 2: Actividad cerebral observada durante la realización de tareas numéricas (Dehaene, Piazza, Pinel y Cohen, 2003).

La **inteligencia viso-espacial** puede definirse como la capacidad de pensar de forma tridimensional y de percibir imágenes internas y externas, recrearlas, transformarlas y hacer que los objetos y uno mismo se muevan a través del espacio y de codificar y producir gráficos. A los niños con esta inteligencia les gusta diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despiertos, mirar dibujos, leer mapas y gráficos, hacer puzles y laberintos e imaginar cosas. Aprenden mejor trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental y dibujando. Esta inteligencia se relaciona con la parte posterior del hemisferio derecho (ver la Figura 3).

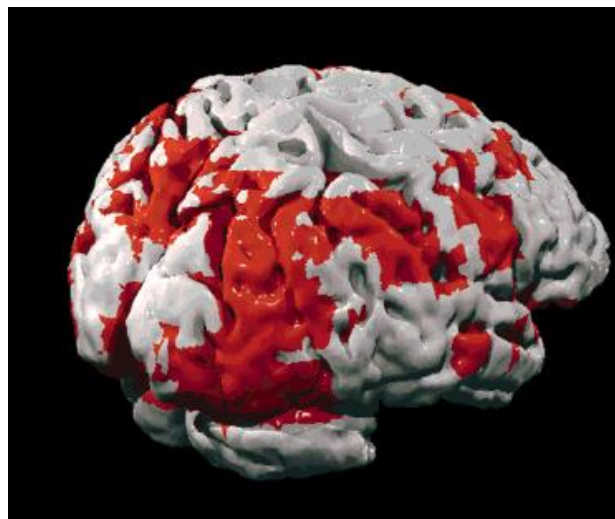


Figura 3: Actividad cerebral observada durante procesamiento viso-espacial (Ng y cols., 2000).

La **inteligencia musical** se define como la sensibilidad para percibir el tono, la melodía, el ritmo y la entonación. A los niños con esta capacidad les gusta cantar, tararear, tocar un instrumento y escuchar música. Aprenden mejor usando ritmos, melodías, cantando y escuchando música y melodías. Esta inteligencia está ubicada en el hemisferio derecho, en los lóbulos frontal y temporal. Tanto el hemisferio derecho como el izquierdo se complementan para este tipo de inteligencia (ver la Figura 4).

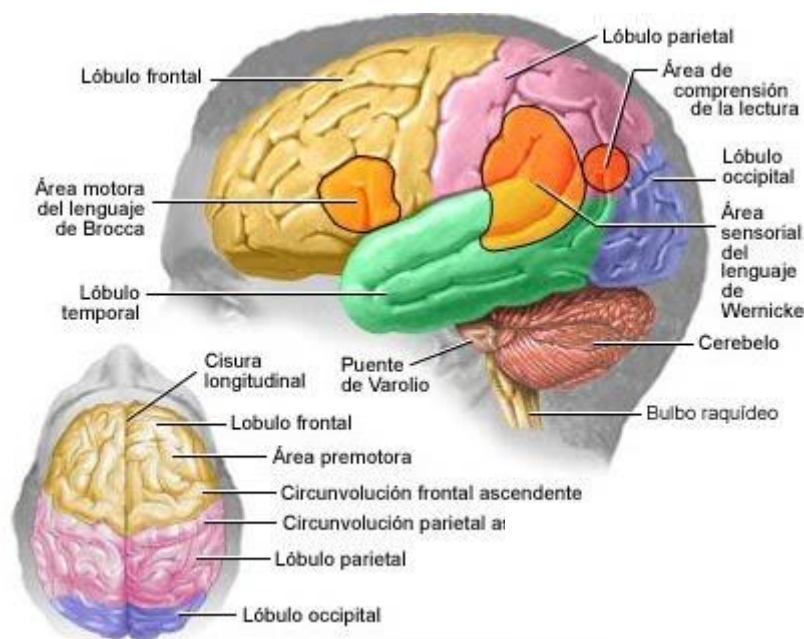


Figura 4: Áreas del cerebro (Martínez, 2008).

La **inteligencia corporal-cinestésica** se define como la habilidad de manipular objetos y de coordinar y utilizar los músculos de forma armónica, el equilibrio físico, la rapidez y la flexibilidad y la sensibilidad en el tacto. Los niños con esta habilidad prefieren moverse, tocar y bailar, hacer teatro, los trabajos manuales, los oficios manuales y el lenguaje corporal. Ellos aprenden mejor tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales. La inteligencia corporal-cinestésica se localiza en el cerebelo, los ganglios basales y la corteza motriz. El hemisferio derecho controla los movimientos de la parte izquierda del cuerpo y viceversa (ver la Figura 4).

La **inteligencia naturalista** es aquella capacidad de observar la naturaleza y entender sus leyes y procesos, haciendo distinciones e identificando la flora y la fauna. A los niños con esta inteligencia les gusta participar en la naturaleza, hacer distinciones, etc. Les gusta trabajar en el medio natural, explorando los seres vivos, aprendiendo acerca de plantas y los temas relacionados con la naturaleza. No hay acuerdo unánime acerca de la localización de esta inteligencia, aunque algunos autores la relacionan con el área parietal izquierda y otros con el hemisferio derecho (Ander-Egg, 2007).

La **inteligencia interpersonal** es la capacidad de entender a las personas e interrelacionarse con ellas, la habilidad de liderar, organizar, comunicar, resolver conflictos y vender. A los niños con esta capacidad les gusta tener amigos, hablar con la gente y juntarse con gente. Aprenden mejor compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando y cooperando. Se localiza en los lóbulos frontales (ver la Figura 4).

La **inteligencia intrapersonal** se define como la capacidad de entenderse a uno mismo, reconociendo los puntos fuertes y debilidades propias y estableciendo objetivos personales. Los niños con esta capacidad prefieren trabajar solos, reflexionar, perseguir los intereses propios y fomentar la auto-disciplina. Ellos trabajan mejor solos, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando, etc. En el lóbulo frontal se encuentran los circuitos cerebrales responsables de las capacidades que la definen (ver la Figura 4).

Nicholson-Nelson (1998) resume la teoría de las inteligencias múltiples y las clasifica como se indica en la Tabla 2:

Tabla 2: Resumen de las inteligencias múltiples (Nicholson-Nelson, 1998).

ÁREA	DESTACA EN	LE GUSTA	APRENDE MEJOR
LINGÜÍSTICO - VERBAL	La habilidad de pensar en palabras y utilizar el lenguaje para expresar y percibir significados complejos.	Leer, escribir, contar cuentos, hablar, memorizar, hacer puzles.	Leyendo, escuchando y viendo palabras, hablando, escribiendo, discutiendo y debatiendo.
LÓGICO – MATEMÁTICA	La habilidad de calcular, cuantificar, utilizar el razonamiento lógico, considerar premisas hipótesis, pautas y relaciones y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas.	Resolver problemas, cuestionar, trabajar con números, experimentar.	Usando pautas y relaciones, clasificando, trabajando con lo abstracto.
ESPACIAL	La capacidad de pensar de forma tridimensional y de percibir imágenes internas y externas, recrearlas, transformarlas y hacer que los objetos y uno mismo se muevan a través del espacio y de codificar y producir gráficos.	Diseñar, dibujar, construir, crear, soñar despierto, mirar dibujos, Leer mapas, y gráficos hacer puzles y laberintos, imaginar cosas.	Trabajando con dibujos y colores, visualizando, usando su ojo mental, dibujando.
CORPORAL - CINESTÉSICA	La habilidad de manipular objetos y de coordinar y utilizar los músculos de forma armónica, el equilibrio físico, la rapidez y la flexibilidad y la sensibilidad en el tacto.	Moverse, tocar y bailar, hacer teatro, los trabajos manuales, los oficios manuales y el lenguaje corporal.	Tocando, moviéndose, procesando información a través de sensaciones corporales.
MUSICAL	La sensibilidad para percibir tono, melodía, ritmo y entonación.	Cantar, tararear, tocar un instrumento, escuchar música.	Usando ritmos, melodías, cantando, escuchando música y melodías.
INTERPERSONAL	La capacidad de entender a las personas e interrelacionarse con ellas. La habilidad de liderar, organizar, comunicar, resolver conflictos y vender.	Tener amigos, hablar con la gente, juntarse con gente.	Compartiendo, comparando, relacionando, entrevistando, cooperando.
INTRAPERSONAL	La capacidad de entenderse a uno mismo, reconociendo los puntos fuertes y debilidades propias y estableciendo objetivos personales.	Trabajar solo, reflexionar, perseguir los intereses propios; fomentar la auto-disciplina.	Trabajando solo, haciendo proyectos a su propio ritmo, teniendo espacio, reflexionando.
NATURALISTA	La capacidad de observar la naturaleza y entender sus leyes y procesos, haciendo distinciones e identificando la flora y la fauna.	Participar en la naturaleza, hacer distinciones.	Trabajando en el medio natural, explorando los seres vivos, aprendiendo acerca de plantas y temas relacionados con la naturaleza.

2.3. La adquisición del lenguaje

El lenguaje es un **proceso complejo** donde intervienen una serie de sistemas cerebrales: un sistema de acceso, determinado por las vías aferentes sensoriales (vías auditiva, táctil y visual), un sistema de procesamiento de la información (en el cual están implicadas diversas áreas cerebrales corticales y subcorticales) y un sistema de respuesta que se expresa por medio de las vías eferentes (manifestación motora, expresiva y gestual).

Algunas de las zonas del sistema nervioso central relacionadas con el lenguaje son (Webb, Adler y Rusell, 2010):

- *Área de Wernicke* (lóbulo temporal izquierdo): está implicada en la decodificación de la palabra hablada, es decir, en la interpretación de los sonidos relacionados con la voz humana. Por ello esta área es considerada el área receptora auditiva secundaria.
- *Área de Broca* (lóbulo frontal): es la responsable de coordinar y secuenciar los movimientos ejecutores del habla.
- *Centro de Luria inferior*: coordina los músculos de la laringe, la lengua, los labios y el paladar. Entre sus funciones se encuentran la formación de imágenes verbo-motrices, la coordinación de movimientos y el recibimiento de información de diferentes zonas del sistema fono-articulatorio. Junto con el área de Broca, este centro es imprescindible para ejecutar la palabra hablada.
- *Centro de Luria superior*: se encarga de las praxias mano-digitales y de otros movimientos del cuerpo que acompañan al lenguaje hablado.
- *Centro de Dejérine y corteza occipital adyacente*: es el centro de la lectoescritura ya que su función es la de integrar e interpretar los estímulos visuales que nos permiten entender el contenido del lenguaje escrito.
- *Centro de Exner*: junto con el Centro de Luria superior es responsable de que se produzca la escritura ya que coordina el movimiento de las manos y los dedos en este proceso.

También cabe destacar el **lóbulo prefrontal**, donde se desarrollan los programas lingüísticos, el **sistema límbico**, para expresar afecto, emociones y estado de ánimo, y la

formación reticular, que regula la actividad motora del tronco del encéfalo coordinando los impulsos motores de los músculos de la laringe, la faringe, los labios, la lengua y la mandíbula(ver figura 4).

Por tanto, un aspecto clave y necesario para un desarrollo normal del lenguaje es la **madurez neurológica, fisiológica y perceptiva**; es decir, la integridad y el desarrollo de los sistemas cerebrales, respiratorios, fono-articulatorios y sensoriales (Sánchez, 2002). Sin embargo, aunque el grado de madurez es fundamental en la adquisición normal del lenguaje, parecen ser necesarios más procesos, los cuales se han estudiado desde **diversas perspectivas teóricas** (Fernández, 1996).

En primer lugar, los **modelos empiristas** (Luria, 1959; Skinner, 1957; Staats, 1963; Watson, 1925) han abordado la adquisición del lenguaje desde un paradigma científico basado en los principios del **condicionamiento clásico y operante**. Desde esta perspectiva, el lenguaje se adquiere mediante asociaciones repetidas de los vocablos del niño con las reacciones externas provocadas (la atención de los padres, la sonrisa de sus progenitores, la consecución de un objeto o alimento, etc.). También se ha investigado desde esta perspectiva el papel de la **imitación** y el **aprendizaje por observación** en el desarrollo del lenguaje (Bandura, 1976).

En segundo lugar, desde los **modelos innatistas** se ha propuesto que los seres humanos aprendemos el lenguaje de manera biológica, a través de estructuras internas pre-programadas con las que interpretamos y generamos el lenguaje (Chomsky, 1957, 1965). Para este autor las reglas gramaticales son tan complejas que el niño no puede adquirirlas por mero aprendizaje sin poseer este dispositivo de adquisición innato que nos permite combinar palabras en oraciones nuevas, gramaticalmente consistentes y comprender el significado de lo que se oye.

Los **modelos cognitivos**, por su parte, revitalizan la posición de Piaget, quien plantea una teoría del conocimiento según la cual el niño debe dominar la estructura conceptual del mundo físico y social para adquirir el lenguaje (Cromer, 1981; Ferreiro, 1971; Sinclair, 1967; Sinclair y Ferreiro, 1972).

Por último, en los **modelos interaccionistas** se da importancia a la interacción entre los inputs ambientales y las predisposiciones internas, prestando especial atención al contexto social del aprendizaje (Bates, 1976; Bruner, 1975; Cross, 1917; Moerk, 1977; Ochs y

Schieffelin, 1979; Schachter, 1979; Siguán, 1977; Snow, 1972, 1976, 1977; Wells, 1981). Desde esta perspectiva, la conversación es la forma privilegiada de la interacción comunicativa.

También existen teorías específicas acerca de la adquisición de una segunda lengua.

La **teoría de la voz generadora** (Martorell, 1987) dio a conocer cómo los niños aprenden la segunda lengua según asimilan su lengua materna. Esta teoría parte de las investigaciones del cerebro y tiene en cuenta que distintas áreas cerebrales cumplen funciones diferenciadas. Según este autor "todos tenemos diferentes cerebros", donde almacenamos gestos, comportamientos, sonidos, etc. Accedemos a ellos para adaptarnos a la situación de cada momento. De esta manera en una situación comunicativa en inglés, el niño acude a su "cerebro de inglés" directamente y así evita explorar primero en su cerebro español y traducirlo después al inglés.

Esta teoría se basa en el **modelo del monitor** (Krashen, 1985) que sugiere que el aprendizaje de la lengua extranjera se da a través de dos vías: adquisición y aprendizaje. La adquisición se realiza de manera subconsciente y el aprendizaje es un proceso consciente de las reglas gramaticales. Lo inconsciente sería el conocimiento intuitivo que permite al hablante conocer algo aunque no sepa explicar por qué, y lo consciente o aprendizaje sería el conocimiento aprendido de la instrucción y el estudio (Baralo, 1995)

Gardner (2001) indica que el lenguaje es universal y que su desarrollo se da en los niños de diferentes culturas de similar manera. Desde que nacemos hasta aproximadamente los 10 años, se realizan las conexiones cerebrales necesarias para transformar los sonidos en palabras. Es por ello que el mejor momento para desarrollar el lenguaje en los niños dentro del ámbito escolar es entre los años de la educación infantil y la primera etapa de primaria.

2.4. La metodología AICLE

Como hemos ido viendo a lo largo de este apartado, para mejorar la adquisición de una segunda lengua en nuestros alumnos parece necesaria una metodología de trabajo en el aula que contemple todas las inteligencias. Así, atendemos a la diversidad de intereses, capacidades y formas de aprendizaje de los alumnos. Para ello es necesario realizar diferentes tareas donde poder trabajar y desarrollar los diferentes tipos de inteligencias. Una propuesta interesante en este sentido es la metodología AICLE.

Según Coyle, Hood y Marsh (2010) el **Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera (AICLE)**, o su equivalente en inglés CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), es un enfoque educativo dual en el cual una lengua adicional es usada para el aprendizaje y la enseñanza de contenido y lenguaje por igual. Esta metodología ha existido durante muchos años evolucionando hasta la actual enseñanza.

El objetivo principal del método AICLE es crear un contexto donde la lengua sea vehículo de comunicación, donde los contenidos adquiridos sean a través de la lengua extranjera. De esta manera se produce un aprendizaje más natural donde el alumno aprende sin ser consciente de ello.

Este método da lugar a diversos **beneficios** (Navés y Muñoz, 2000; Pavesi, Bertocchi, Hofmannová y Kazianka, 2001). En primer lugar el **tiempo expuesto a la lengua extranjera aumenta** dando lugar a un cambio en los procesos cognitivos. En consecuencia, la confianza y la habilidad comunicativa aumentan también. En segundo lugar, el **contexto de aprendizaje es auténtico**, surge una necesidad de aprender y no se realiza por la activación de situaciones hipotéticas donde utilizar la lengua. En tercer lugar, los **procesos cognitivos se activan** debido a la exposición de la segunda lengua en diferentes contextos y en mayor proporción de tiempo. Esto hace que se relacione la lengua con el contenido. En cuarto lugar, se produce un **aprendizaje incidental**: se utiliza la lengua con la necesidad de expresar, comunicar ideas, hacer preguntas, etc. Asimismo, aprender en otra lengua despierta **motivación**, desencadenando unos mecanismos que se activan debido a la necesidad de comunicación. Por último, cabe destacar que la metodología cooperativa y activa que requiere AICLE fomenta el **trabajo en equipo** y la **cooperación** con los iguales, construyendo así el propio aprendizaje.

Esta metodología incorpora nuevos roles dentro del aula: toda la atención va dirigida hacia el estudiante, ganando protagonismo y autonomía, y el profesor llega a convertirse en facilitador del aprendizaje. Es decir, AICLE, implica una nueva filosofía en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según Coyle (1999), hay un cierto número de categorías o principios que es necesario tener en cuenta para desarrollar un aprendizaje AICLE positivo, denominados “las 4 Cs” (ver la Figura 5):

Contenido: se trata de avanzar en el conocimiento, las habilidades y la comprensión de temas específicos (asignatura, objeto de estudio).

Comunicación: se trata de utilizar la lengua para formarse mientras se aprende a utilizar el propio idioma (el uso y el aprendizaje de la lengua).

Cognición: relacionado con el desarrollo las habilidades de pensamiento que vinculan la formación y el conocimiento conceptual (el aprendizaje y los procesos de pensamiento).

Cultura: es la exposición a los diversos puntos de vista que nos hacen ser conscientes de los demás y de nosotros mismos (los procesos de comprensión de la interculturalidad).

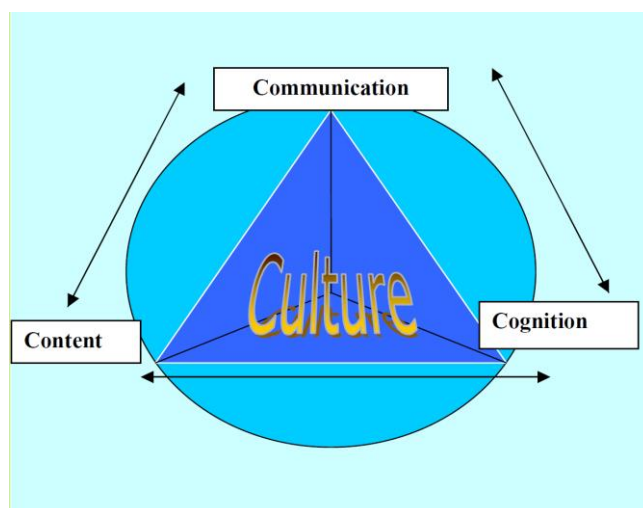


Figura 5: Principios de “las 4 Cs” (Coyle, 2006).

Para conseguir una mejora en los resultados de la adquisición de la segunda lengua este enfoque necesita introducir cambios en las metodologías actuales. Estos cambios se

pueden apreciar en la Tabla 3 que resume la metodología AICLE (Mehisto, Marsh y Frigols, 2008):

Tabla 3: Resumen de la metodología AICLE (Mehisto, Marsh y Frigol, 2008).

Foco Múltiple	• apoyando el aprendizaje de lengua en las clases de contenido • apoyando el aprendizaje de contenido en las clases de lengua • integrando varias asignaturas • organizando el aprendizaje a través de temas y proyectos interdisciplinares • apoyando la reflexión sobre el proceso de aprendizaje
Ambiente de aprendizaje seguro y enriquecedor	• utilizando actividades y discurso de rutinas • mostrando la lengua y el contenido en el aula • construyendo la confianza del alumnado para experimentar con la lengua y el contenido • utilizando los centros de aprendizaje del aula • guiando el acceso a los ambientes y los materiales de aprendizaje auténticos
Autenticidad	• permitiendo al alumnado solicitar la ayuda con la lengua que necesiten • maximizando la inclusión de los intereses del alumnado • estableciendo relaciones de manera regular entre el aprendizaje y la vida del alumnado • estableciendo relaciones con otros hablantes de la lengua AICLE empleando materiales actuales de medios de comunicación y otras fuentes
Aprendizaje activo	• haciendo que el alumnado comunique más que el o la docente • el alumnado ayuda a establecer los resultados relacionados con el contenido, la lengua y las habilidades de aprendizaje • el alumnado evalúa el progreso en el grado de logro de los resultados de aprendizaje • favoreciendo el aprendizaje cooperativo entre compañeros/as • negociando el significado del lenguaje y el contenido con el alumnado • actuando el profesorado como facilitadores
Andamiaje	• partiendo del conocimiento, las destrezas, las actitudes, los intereses y las experiencias existentes en el alumnado • parcelando la información en formatos “amigables” para el usuario o usuaria • respondiendo a los diferentes estilos de aprendizaje • fomentando el pensamiento crítico y creativo • retando al alumnado a dar pasos adelante y a arriesgar en lugar de instalarse en la comodidad
Cooperación	• planificando cursos/sesiones/temas en cooperación con profesorado AICLE y no AICLE • involucrando a los padres a aprender sobre AICLE y sobre cómo apoyar al alumnado • involucrando a la comunidad local, autoridades y empleadores

2.4.1. Tareas en AICLE: el uso de las TICs

Una característica a destacar de la enseñanza AICLE es que está basada en la enseñanza-aprendizaje por proyecto o tareas. Por tanto, las tareas que se presentan deben ser abiertas, flexibles y variadas, atendiendo a la diversidad de los alumnos, y activas, donde el alumno aprenda haciendo, colabore y coopere con sus iguales favoreciendo el aprendizaje.

Sin embargo, es necesario que las tareas sean planificadas con apoyo temporal, lo que se denomina “**andamiaje**”. El término “andamiaje” (*scaffolding*) en la terminología AICLE fue introducido por Wood, Bruner y Ross (1976) e incide en la necesidad de dotar al alumnado con un apoyo temporal que se irá retirando progresivamente cuando vaya adquiriendo las destrezas necesarias para realizar las tareas de manera autónoma.

Con objeto de motivar a los alumnos podemos diseñar tareas que impliquen el uso de materiales innovadores como son los recursos TICs (Tecnologías de la Información y Comunicación). Estos recursos TICs son importantes en esta nueva era digital en la que vivimos ya que las nuevas tecnologías se integran en nuestra vida cotidiana de manera natural. Además, ofrecen numerosas ventajas en el ámbito educativo, favoreciendo el aprendizaje de competencias de tratamiento de información y la comunicación.

Isabel Pérez (1997) establece una serie de coincidencias entre la metodología AICLE y recursos TICs que pueden facilitar el aprendizaje y la adquisición de la segunda lengua (ver la Tabla 4).

En conclusión podemos decir que la utilización de las TICs y de la metodología AICLE tienen varias cosas en común y nos pueden ayudar en el aula, dotándonos con multitud de recursos para el aprendizaje de las lenguas extranjeras e incrementando en el alumno la motivación para el aprendizaje con el uso de materiales más diversos.

Tabla 4: Coincidencias metodológicas de las TICs y AICLE.

METODOLOGÍA TIC	METODOLOGÍA AICLE
• Aprendizaje centrado en el alumno. • Facilita la atención a la diversidad. • Interactiva y participativa. • Promueve la autonomía del alumno. • Se desarrolla en un entorno más constructivo y colaborativo. • Uso de materiales y medios más diversos. • Aprendizaje enfocado a procesos y tareas.	• Enseñanza centrada en el alumno. • Flexibilidad y variedad: atención a la diversidad de estilos de aprendizaje. • Aprendizaje más interactivo y autónomo. • Proceso de enseñanza-aprendizaje cooperativo. • Coordinación y apoyo: reducción del filtro afectivo. • Uso de múltiples recursos y materiales. Especialmente las TICs. Contexto más rico y variado. • Aprendizaje basado en procesos y tareas.

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Diseño de investigación

La presente investigación se encuadró en una metodología no experimental descriptiva correlacional ya que no se manipularon las variables, sino que se procedió a la **recogida de datos y descripción de distintas variables** de interés: el rendimiento académico en las áreas de Lengua e Inglés y las Inteligencias Múltiples (inteligencias lingüística, lógico-matemática, naturalista, viso-espacial, corporal-cinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal). Asimismo se evaluó la **discriminación auditiva** de la muestra para **descartar cualquier problema de audición** que pudiera incidir negativamente en el aprendizaje y, por tanto, en rendimiento académico en las áreas de Lengua e Inglés. Posteriormente, también se examinaron mediante el uso de **coeficientes de correlación** las relaciones existentes entre las inteligencias múltiples y el rendimiento académico en las dos áreas de interés.

Además, se realizó un análisis comparativo-causal en el que se compararon los resultados obtenidos en Lengua e Inglés, así como sus relaciones con las inteligencias múltiples, por dos grupos que durante el curso académico siguieron procedimientos distintos de enseñanza: un grupo estudió en un centro educativo bilingüe (castellano e inglés) y otro grupo en un centro no bilingüe.

3.2. Variables de medida e instrumentos aplicados

El **rendimiento académico** en las áreas de Lengua e Inglés fue analizado a través de los resultados de la segunda evaluación del curso 2013/2014. Los resultados fueron: insuficiente (3 y 4), suficiente (5), bien (6), notable (7 y 8) y sobresaliente (9 y 10).

Las **Inteligencias Múltiples** fueron valoradas a través del *Cuestionario del profesor para diagnosticar Inteligencias Múltiples en Primaria* (Armstrong, 2001). El cuestionario, que completa el profesor/tutor, consta de 8 partes relacionadas con cada una de las inteligencias que plantea Howard Gardner (ver el Anexo 1). Cada parte consta de diez ítems que expresan capacidades, habilidades, etc. relacionadas con cada inteligencia en cuestión y 3 respuestas (“sí”, “no” y “algunas veces”). El instrumento se corrige dando 1 punto por cada respuesta “sí” y 0,5 por cada respuesta “algunas veces”. En la Tabla 5 podemos ver la correspondencia entre las puntuaciones obtenidas en el cuestionario y el nivel de inteligencia manifestado.

Tabla 5: Puntuaciones para valorar las Inteligencias Múltiples.

ÍNDICES DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES	
PUNTUACIÓN OBTENIDA	NIVEL
0 a 2	Bajo
2,5 a 4	Medio – bajo
4,5 a 6	Medio
6,5 a 8	Medio – alto
8,5 a 10	Alto

Para evaluar la **discriminación auditiva** se llevaron a cabo las subpruebas 5 y 6 de la prueba de articulación de fonemas (PAF) de Antonio Vallés Arándiga (1990). La PAF es una prueba para evaluar la existencia de la Dislalia Funcional en la población infantil comprendida, fundamentalmente, entre los cinco y ocho años de edad. Está constituida por 11 subpruebas que describen los aspectos intervinientes en el proceso articulatorio, las cuales son:

1. Respiración: características y anomalías en el proceso respiratorio.
2. Capacidad de soplo: estrechamente vinculada con la respiración.
3. Habilidad buco-linguo-labial: dominio muscular de los órganos: boca, labios, lengua, dientes.
4. Ritmo: sentido del ritmo en la pronunciación.
5. Discriminación auditiva: capacidad para diferenciar auditivamente sonidos semejantes.
6. Discriminación fonética y 7. Discriminación fonética (dibujos): capacidad para diferenciar fonéticamente sonidos semejantes.
8. Articulación de fonemas: detección de la incorrección articulatoria de los fonemas, su naturaleza y su ubicación en la palabra.
9. Lenguaje espontáneo: defectos articulatorios producidos en el lenguaje cotidiano.
10. Lectura: defectos articulatorios reflejados en el proceso lector.
11. Escritura: defectos articulatorios reflejados en la escritura.

En este estudio se realizaron las subpruebas 5 y 6, que consisten en discriminar palabras y sílabas que son aparentemente similares (ver el Anexo 2). Esta prueba se llevó a cabo en un ambiente sin ruido, con el alumno de espaldas al profesor (subprueba 5) y de cara al profesor (subprueba 6), leyendo dos palabras o sílabas y pidiendo al alumno que las repitiera. Se escribieron las respuestas como se produjeron.

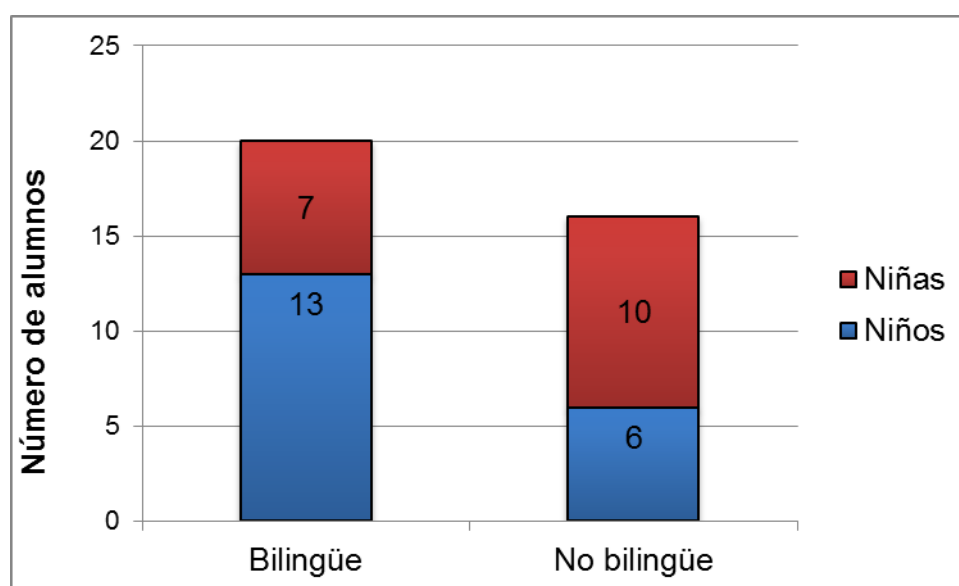
3.3. Población y muestra

El estudio fue realizado en dos colegios de la provincia de Extremadura que se encuentran a 100 kilómetros de distancia entre ellos: uno es bilingüe (castellano e inglés) y el otro no. Ambos son de titularidad pública de infantil y primaria y con un nivel socio-económico medio-bajo.

El número aproximado de alumnos en el **colegio bilingüe** es de 330 y se encuentra en un pueblo de alrededor de 10.000 habitantes. Podemos mencionar que se trata de un colegio de dos líneas y que éste es uno de los 3 que hay en dicho pueblo. En cuanto al **colegio no bilingüe**, también se encuentra en un entorno rural de aproximadamente 1.800 habitantes, donde hay matriculados 125 niños en el único centro escolar que existe en esta localidad.

La muestra que participó en este estudio fueron 36 niños de 2º de educación primaria, con edades comprendidas entre los 7 y 8 años. El aula del colegio **bilingüe** constó de 20 alumnos (7 niñas y 13 niños) y el **no bilingüe** contaba con 16 alumnos (10 niñas y 6 niños; ver el Gráfico 1).

Gráfico 1: Número de alumnos que conforman la muestra por centro y género.



4. RESULTADOS

A continuación pasaremos a analizar la información obtenida en las diferentes pruebas que se pasaron a los alumnos.

Según los resultados obtenidos de las **subpruebas 5 y 6 de la PAF** (discriminación auditiva y discriminación fonética), no se observaron fallos en la pronunciación de fonemas ni confusiones de sonidos, por lo que se descartaron dificultades en la percepción auditiva en los diferentes alumnos (Vallés Arándiga, 1990).

En la Tabla 6 se presentan las medias, desviaciones típicas y el rango (mínimo y máximo) de las notas en las áreas de Lengua e Inglés para toda la muestra (N = 36).

Tabla 6: Medias, desviaciones típicas y rango de las notas en lengua e inglés para la muestra total (N = 36).

Notas	<i>M</i>	<i>DT</i>	Min.	Max.
Lengua	7,06	2,14	3	10
Inglés	7,17	2,20	3	10

Como vemos, el rendimiento académico en Lengua e Inglés fue muy similar, ya que la nota media en estas áreas prácticamente no varió (ver el Gráfico 2).

Gráfico 2: Notas medias en Lengua e Inglés para la muestra total (N = 36).

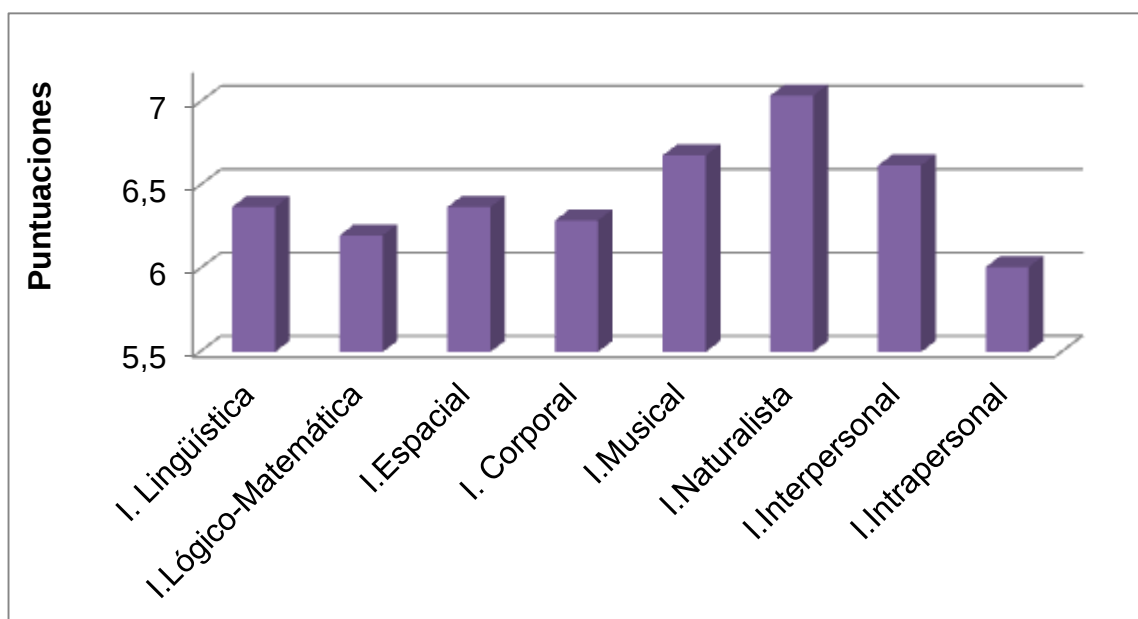


En la Tabla 7 se presentan las medias, desviaciones típicas y rango (puntuaciones mínimas y máximas) de las puntuaciones en las inteligencias múltiples para toda la muestra (N = 36).

Tabla 7: Medias, desviaciones típicas y rango de las puntuaciones en las inteligencias múltiples (N = 36).

Inteligencias	<i>M</i>	<i>DT</i>	Min.	Max.
Lingüística	6,38	3,02	1	10
Lógico-Matemática	6,20	3,25	1	10
Espacial	6,38	2,33	2	10
Corporal	6,29	2,18	1,5	9,5
Musical	6,68	1,84	3	9,5
Naturalista	7,04	2,79	2	10
Interpersonal	6,63	2,47	2	10
Intrapersonal	6,01	2,29	1	9,5

Como se puede observar, la puntuación media más elevada corresponde a la Inteligencia Naturalista (7,04) seguida de la I. Musical (6,68) y la I. Interpersonal (6,63). En el Gráfico 3 se representan las medias de las ocho inteligencias para el total de los alumnos evaluados (N = 36).

Gráfico 3: Puntuaciones medias de las ocho inteligencias para la muestra total (N = 36).

Para dar respuesta a nuestros objetivos planteados acerca de la **relación entre rendimiento académico en las áreas lengua e inglés y las Inteligencias Múltiples** propuestas por Gardner, se ha utilizado un coeficiente de correlación Rho de Spearman hallado a través del programa estadístico SPSS Statistics 22 de IBM (dado que la mayoría de estas variables no siguieron una distribución normal según la prueba de Shapiro-Wilk, $p_s < .049$).

En la tabla 8 se pueden apreciar las correlaciones entre las notas en Lengua e Inglés y las inteligencias múltiples.

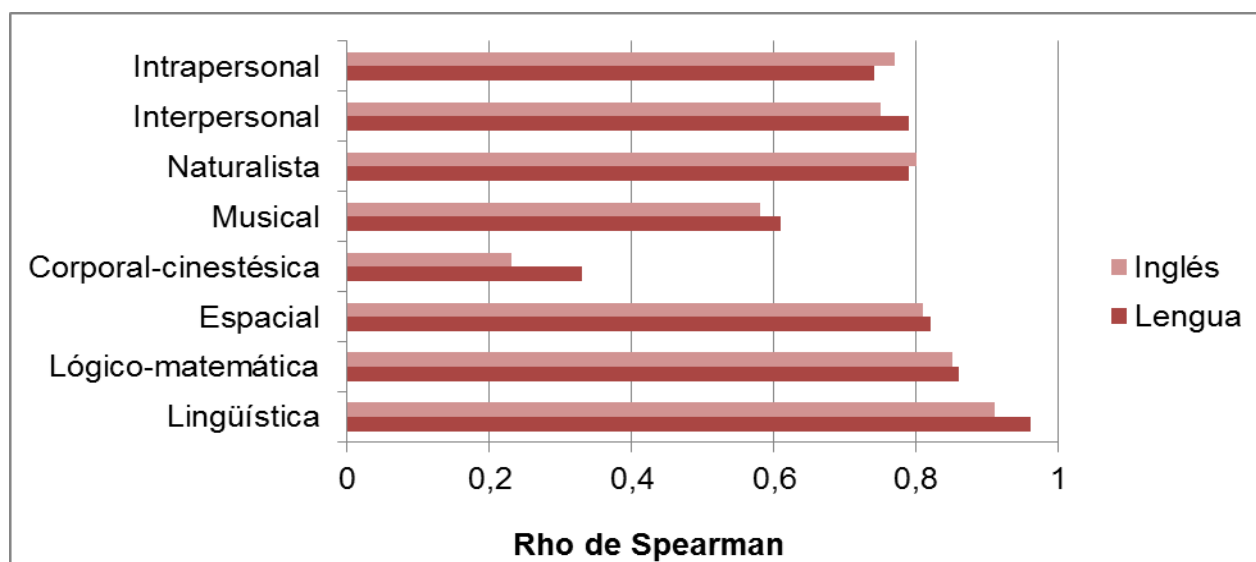
Tabla 8: Coeficientes de correlación Rho de Spearman entre las puntuaciones en las inteligencias múltiples y las notas en Lengua e Inglés (N = 36).

	Lingüística	Lógico-matemática	Espacial	Corporal-cinestésica	Musical	Naturalista	Interpersonal	Intrapersonal
Lengua	,96*	,86*	,82*	,33	,61*	,79*	,79*	,74*
Inglés	,91*	,85*	,81*	,23	,58*	,80*	,75*	,77*

* $p < .001$ (2 colas)

Por tanto, los análisis revelaron que, como se esperaba, la inteligencia lingüística mostraba la mayor asociación con las áreas de Lengua e Inglés, $\rho = ,96$ y $,91$, respectivamente, $ps < .001$ (ver el Gráfico 4).

Gráfico 4: Coeficientes de correlación Rho de Spearman entre las puntuaciones en las inteligencias múltiples y las notas en Lengua e Inglés (N = 36).



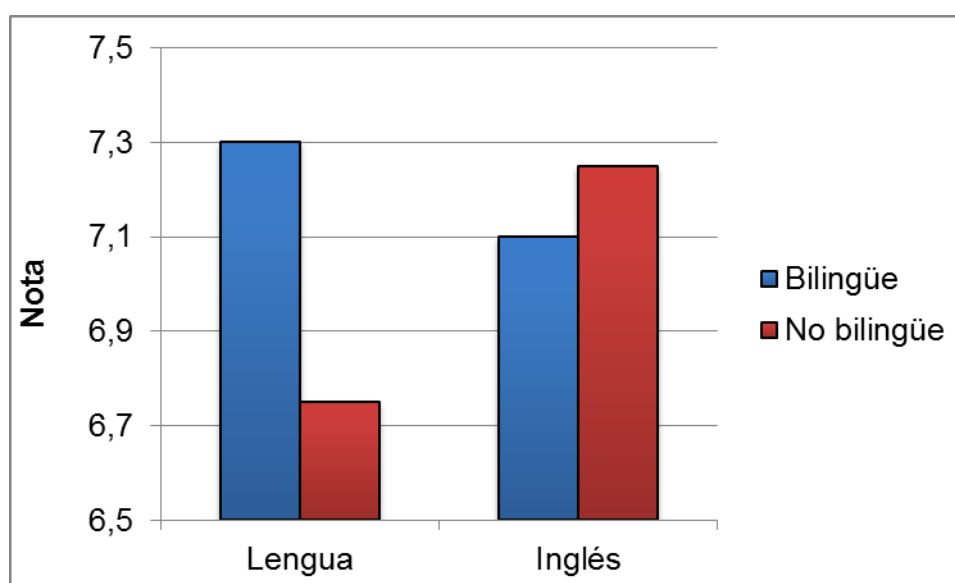
Posteriormente se examinaron las diferencias entre los colegios.

En la Tabla 9 se presentan las medias, desviaciones típicas y el rango de las notas en las áreas de Lengua e Inglés para el grupo bilingüe (n = 20) y el no bilingüe (n = 16).

Tabla 9: Medias, desviaciones típicas y el rango de las notas en las áreas de Lengua e Inglés para el grupo bilingüe (n = 20) y el no bilingüe (n = 16).

Notas	Grupo bilingüe (n = 20)		Grupo no bilingüe (n = 16)	
	M (DT)	Rango	M (DT)	Rango
Lengua	7,3 (2,08)	3 - 10	6,75 (2,23)	3 - 10
Inglés	7,1 (2,31)	3 - 10	7,25 (2,11)	4 - 10

De este modo, se puede observar que las notas no difirieron en función del grupo según el estadístico *U* de Mann-Whitney para muestras independientes, $ps > .47$ (ver el Gráfico 5).

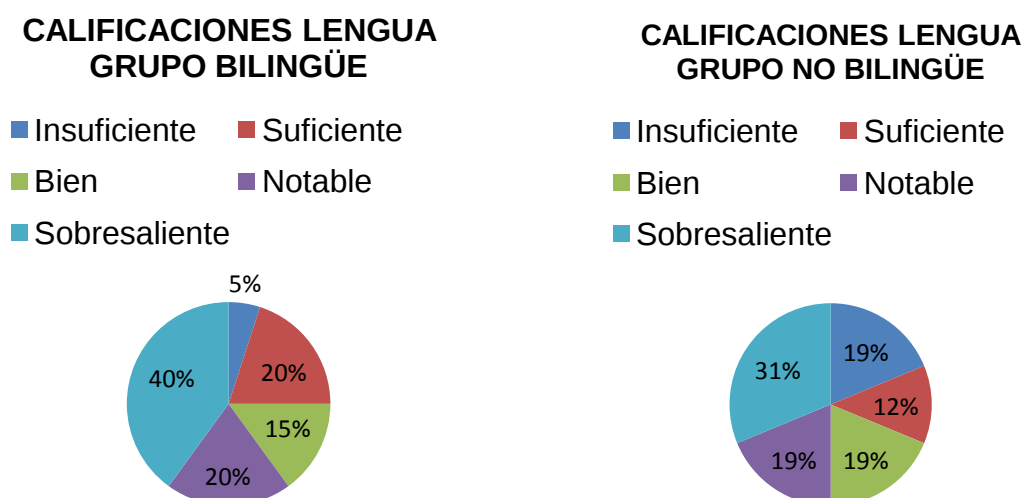
Gráfico 5: Notas en Lengua e Inglés el grupo bilingüe y el no bilingüe.

En la tabla 10 se observan las frecuencias, porcentajes y porcentajes acumulados de las calificaciones en el área de lengua en ambos colegios.

Tabla 10: Frecuencia, porcentaje y porcentaje acumulado de las calificaciones de lengua en **ambos colegios**.

Calificaciones Lengua	Grupo bilingüe (n = 20)			Grupo no bilingüe (n = 16)		
	frecuencia	%	% acum.	frecuencia	%	% acum.
Insuficiente	1	5	2	3	18,75	18,75
Suficiente	4	20	25	2	12,5	31,25
Bien	3	15	40	3	18,75	50
Notable	4	20	60	3	18,75	68,75
Sobresaliente	8	40	100	5	31,25	100
Total	20	100		16	100	

En esta tabla podemos observar como el grueso de los alumnos del colegio bilingüe obtuvieron sobresaliente en lengua (40%) hablándose de un 31,25% en el colegio no bilingüe. En cambio tenemos un 5% que han obtenido un insuficiente en el bilingüe frente a un 18,75% en el no bilingüe (ver el Gráfico 6).

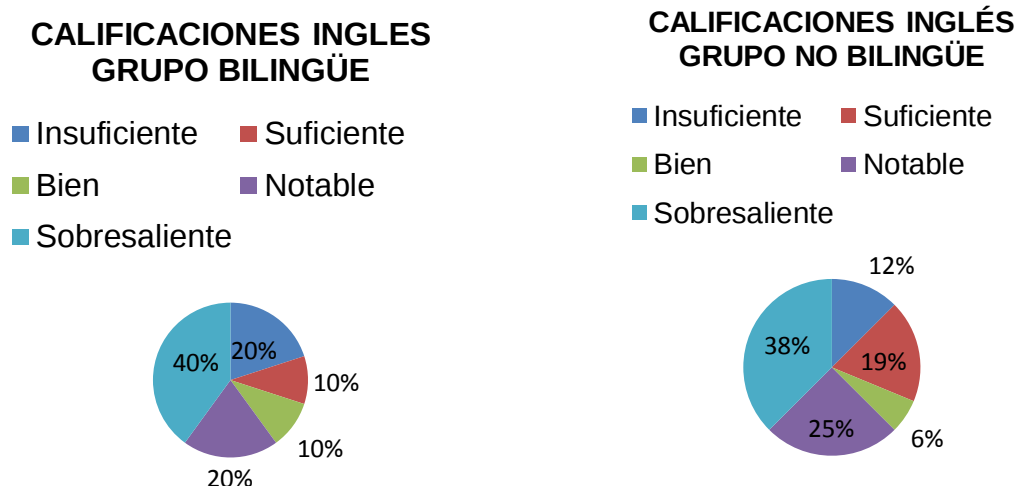
Grafico 6: Porcentaje de las calificaciones en lengua de ambos colegios.

En la tabla 11 se observan las frecuencias, porcentajes y porcentajes acumulados de las calificaciones en el área de inglés en **ambos colegios**.

Tabla 11: Frecuencia, porcentaje y porcentaje acumulado de las calificaciones de inglés en ambos **colegios**.

Calificaciones Inglés	Colegio bilingüe (n = 20)			Colegio no bilingüe (n = 16)		
	frecuencia	%	% acumulado	frecuencia	%	% acumulado
Insuficiente	4	20	20	2	12,5	12,5
Suficiente	2	10	30	3	18,75	31,25
Bien	2	10	40	1	6,25	37,5
Notable	4	20	60	4	25	62,5
Sobresaliente	8	40	100	6	37,5	100
total	20	100		16	100	

De este modo observamos como la mayoría de los alumnos obtuvieron sobresalientes en inglés tanto en el colegio bilingüe (40%) como el no bilingüe (37,5%), al igual que pasó anteriormente con las notas de lengua. Por último, podemos encontrar cierta diferencia entre los resultados de los alumnos con insuficiente en el colegio bilingüe (20%) y un 12,5% en el no bilingüe (ver el Gráfico 7).

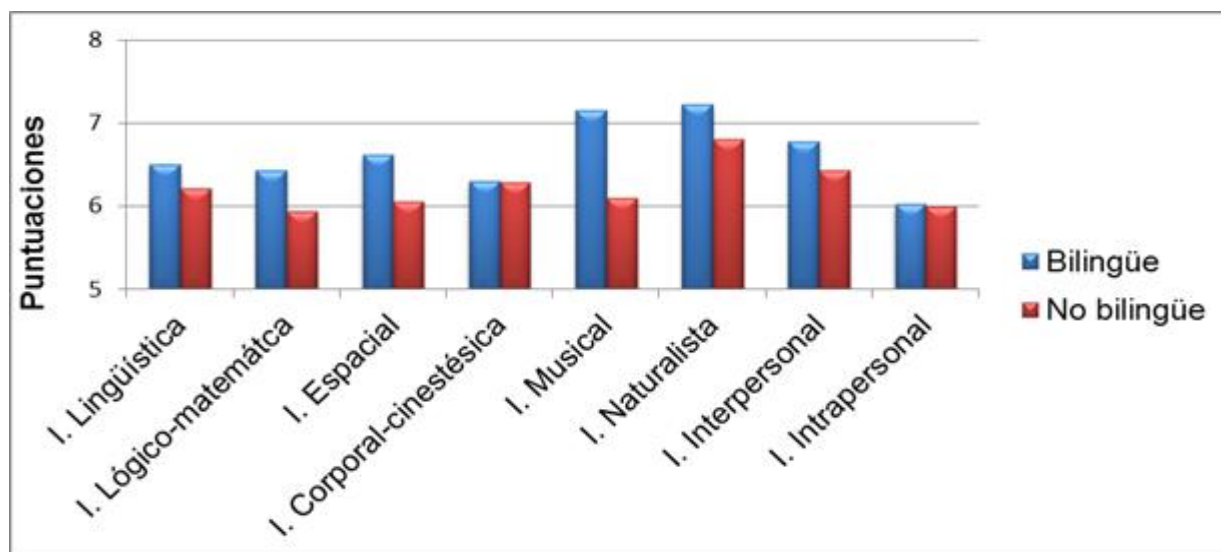
Gráfico 7: Porcentaje de las calificaciones en inglés en ambos colegios.

En la Tabla 12 se presentan las medias, desviaciones típicas y rango de las puntuaciones en las inteligencias múltiples para cada grupo por separado.

Tabla 12: Medias, desviaciones típicas y rango de las puntuaciones en las inteligencias múltiples para cada grupo por separado.

	Grupo bilingüe (n = 20)		Grupo no bilingüe (n = 16)	
Inteligencias	M (DT)	Rango	M (DT)	Rango
Lingüística	6,5 (3,04)	2 - 10	6,22 (3,09)	1 - 10
Lóg. Matemática	6,43 (3,11)	1 - 10	5,94 (3,50)	1 - 10
Espacial	6,63 (2,08)	2,5 - 10	6,06 (2,64)	2 - 9
Corporal	6,3 (2,14)	1,5 - 9	6,29 (2,30)	2 - 9,5
Musical	7,16 (1,32)	5 – 9,5	6,09 (2,24)	3 - 9,5
Naturalista	7,22 (2,34)	3 - 10	6,81 (3,34)	2 - 10
Interpersonal	6,78 (2,48)	2 - 10	6,44 (2,53)	2 – 9,5
Intrapersonal	6,03 (1,83)	2 – 8,5	6 (2,82)	1 – 9,5

Como se puede observar, el grupo bilingüe mostró puntuaciones superiores en las inteligencias lógico-matemática, espacial, musical, naturalista e interpersonal (ver el Gráfico 8). Sin embargo, estas diferencias no resultaron significativas según el estadístico *U* de Mann-Whitney para muestras independientes, $ps > .13$.

Gráfico 8: Puntuaciones medias de las ocho inteligencias para ambos grupos.

A continuación se exploraron las relaciones entre las notas en Lengua e Inglés y las inteligencias múltiples para cada grupo por separado (ver la Tabla 13).

Tabla 13. Coeficientes de correlación Rho de Spearman entre las notas en Lengua e Inglés y las Inteligencias Múltiples para los grupos por separado.

Inteligencias	Grupo no bilingüe (n = 16)		Grupo bilingüe (n = 20)	
	Lengua	Inglés	Lengua	Inglés
I. Lingüística	,96**	,88**	,97**	,95**
I. Lógico-matemática	,87**	,84**	,86**	,88**
I. Espacial	,83**	,85**	,79**	,78**
I. Corporal-cinestésica	,63**	,45	,01	,02
I. Musical	,83**	,76**	,41	,52*
I. Naturalista	,80**	,81**	,76**	,82**
I. Interpersonal	,87**	,79**	,67**	,71**
I. Intrapersonal	,90**	,88**	,54*	,67**

* $p < .05$ (2 colas)

** $p < .001$ (2 colas)

Según esta tabla, podemos observar que, nuevamente, la inteligencia con mayor relación con el rendimiento en lengua e inglés es la inteligencia lingüística. También encontramos que entre ambos grupos parecen haber diferencias en las relaciones entre las inteligencias corporal-cinestésica, musical e intrapersonal y el rendimiento en las áreas de inglés y lengua, siendo mayores en el grupo no bilingüe. De este modo, se puede observar cómo el rendimiento en el área de lengua está relacionado con un mayor número de inteligencias en el grupo no bilingüe que en el bilingüe (ver los Gráficos 9 y 10).

Gráfico 9: Correlaciones entre las notas de lengua y las inteligencias en ambos colegios.

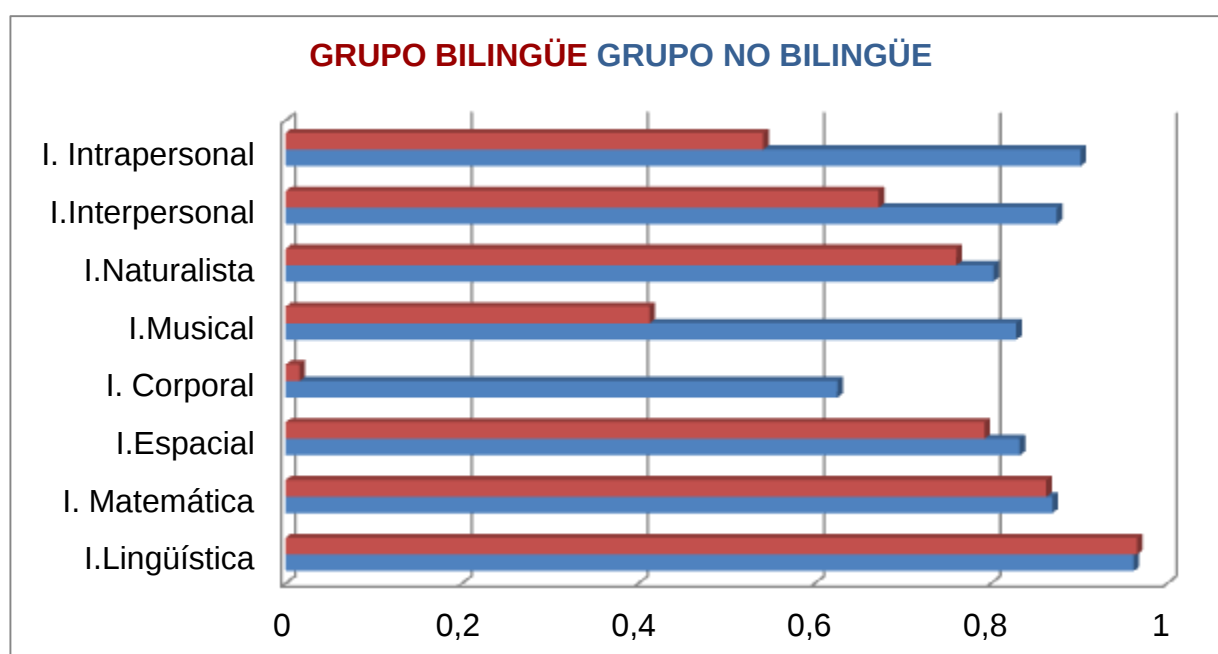
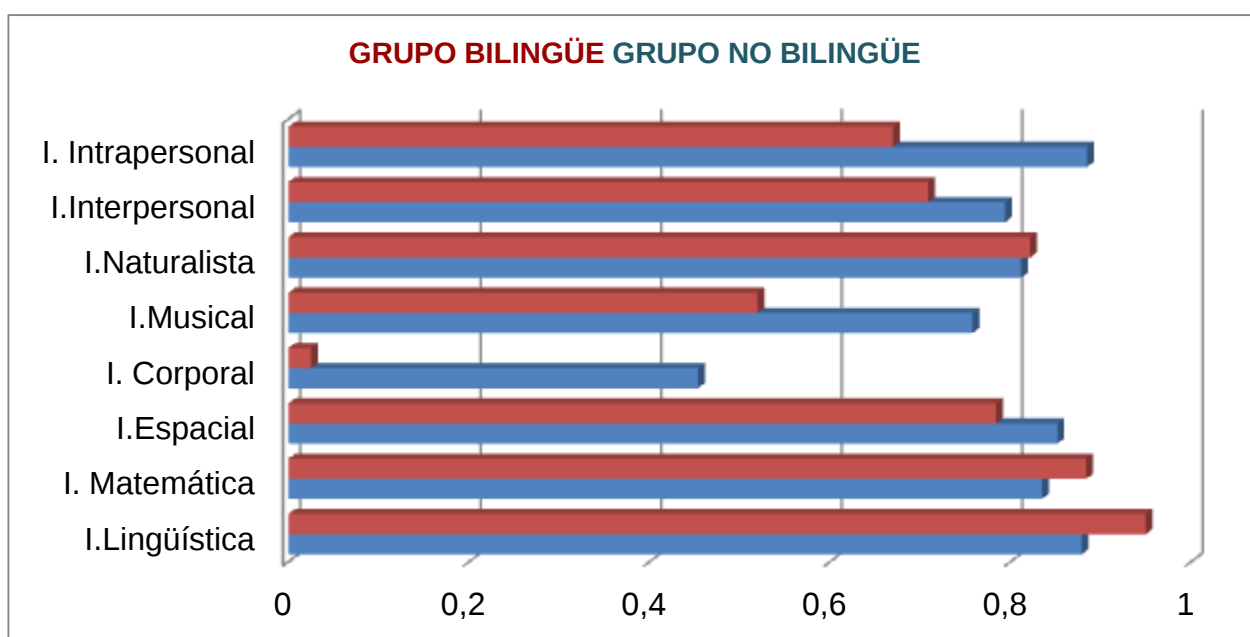


Gráfico 10: Correlaciones entre las notas de inglés y las inteligencias en ambos colegios.

Estos resultados podrían estar indicando que el grupo no bilingüe requiere de una mayor movilización de recursos intelectuales (implicando un mayor número de inteligencias múltiples) en el proceso de aprendizaje de lenguas. Por tanto, estos resultados podrían estar sugiriendo la existencia de **diferencias en los procedimientos de enseñanza** llevados a cabo en los distintos centros educativos. Estas diferencias podrían estar provocando que el grupo de alumnos del colegio bilingüe esté optimizando los procesos intelectuales en el aprendizaje de lenguas, requiriendo de un menor esfuerzo o movilización cognitiva para la consecución del mismo

Esto podemos relacionarlo con los estudios de la neuropsicóloga canadiense Ellen Bialystok (2010), quien dice que existe un impacto positivo del bilingüismo sobre la cognición. Sus estudios han demostrado que los niños bilingües obtienen puntuaciones más altas que los monolingües en varias pruebas de habilidades cognitivas, como la flexibilidad mental, tareas de resolución de problemas no verbales, diferenciación entre la similitud semántica y semejanza fonética y la capacidad de evaluar la calidad de las oraciones gramaticales. Los bilingües también muestran un desarrollo cognitivo apropiado para relacionar información en dos idiomas y diferenciarla, o una disposición para adquirir nueva información en un sistema lingüístico diferente, habilidades que se basan en una mejor capacidad de memoria semántica y función ejecutiva, niveles atencionales apropiados y mayor interés y motivación por aprender (Martin-Rhee y Bialystok, 2008).

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

5.1. Presentación

La siguiente propuesta de intervención está diseñada para **mejorar el rendimiento en el área de Inglés** mediante el desarrollo de las **diferentes inteligencias múltiples**, especialmente, la inteligencia lingüística. Esta inteligencia fue aquella que mostró estar relacionada con mejores resultados en lengua e inglés en los análisis realizados previamente y, por lo tanto, cuyo desarrollo puede repercutir más positivamente en el rendimiento de los alumnos en este área. La propuesta sólo abarca el área de inglés ya que, aunque esta inteligencia también se relaciona con el área de lengua, a través del método AICLE hemos querido sacar el mayor partido al área de inglés.

Esta propuesta responde al objetivo de nuestra investigación: desarrollar una propuesta de intervención para trabajar las Inteligencias Múltiples desde el Método AICLE. Está diseñada para trabajarla con los alumnos de 2º de educación primaria.

Los objetivos, contenidos y metodología que se plantean en esta intervención siguen la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, por el que se establecen las **enseñanzas mínimas** para la Educación Primaria.

5.2. Objetivos

Los **objetivos generales** de los que se parten son los siguientes:

- Desarrollar hábitos de trabajo individual y de equipo, de esfuerzo y responsabilidad en el estudio así como actitudes de confianza en sí mismo, sentido crítico, iniciativa personal, curiosidad, interés y creatividad en el aprendizaje.
- Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

- Utilizar la lengua para relacionarse y expresarse de manera adecuada en la actividad social y cultural, adoptando una actitud respetuosa y de cooperación, para tomar conciencia de los propios sentimientos e ideas y para controlar la propia conducta
- Expresarse e interactuar oralmente en situaciones sencillas y habituales que tengan un contenido y desarrollo conocidos, utilizando procedimientos verbales y no verbales y adoptando una actitud respetuosa y de cooperación.
- Mejorar el rendimiento académico en el área de inglés a través del trabajo sobre las inteligencias múltiples, especialmente sobre la inteligencia lingüística.

Estos objetivos generales pueden a su vez, concretarse en otros **objetivos específicos**:

- Desarrollar la lengua inglesa transfiriendo conocimientos desde su lengua materna.
- Realizar descripciones en inglés, estableciendo relaciones entre conceptos sobre temas trabajados en el aula y con ayuda de modelos.
- Utilizar las nuevas tecnologías para buscar información.
- Trabajar de manera cooperativa mostrando respeto hacia sus compañeros y valorando sus aportaciones.
- Desarrollar las inteligencias múltiples mediante actividades basadas en la metodología AICLE.
- Realizar actividades grupales cooperativas donde los alumnos con dificultades pierdan el miedo a expresarse en inglés.

5.3. Metodología

La metodología utilizada para llevar a cabo los objetivos propuestos anteriormente es a través del método AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera) para un conjunto de alumnos de 2º de educación primaria. Para ello, se parte de un estudio previo que se realizó sobre estos alumnos, teniendo en cuenta los puntos débiles o peores puntuaciones que obtuvieron en el cuestionario de Inteligencias Múltiples, y así, ayudarles a mejorar en las áreas de lengua e inglés.

El programa está desarrollado para realizarlo en un trimestre académico, dividido en 12 sesiones (una semanal) de una hora cada una (en el horario de la asignatura de inglés). Se trabajan **dos unidades didácticas**: una relacionada con el cuento de los 3 cerditos (*"The three little pigs"*) y la otra relacionada con la ciudad (*"In town"*):

The three little pigs (Los 3 cerditos)

- Aprendizaje del cuento *"The three little pigs"* y el vocabulario que aparece en el mismo: paja, piedra, madera, cerdo, lobo y casa (*straw, stone, wood, pig, wolf, y house*, respectivamente).
- Superlativos.
- Tipos de animales: herbívoros, carnívoros y omnívoros.
- Tipos de hábitats en donde viven estos animales: árboles, pradera y lago (*trees, grassland and lake*).
- El camuflaje.
- Características de los animales mamíferos.

In town (En la ciudad)

- Tipos de edificios que podemos encontrar en la ciudad: hospitales, farmacias, escuelas, etc.
- Preposiciones: *on, behind, in front of, between, across, from*.
- Repasar *there is/ there are...Is there.../Are there...?*
- Repasar direcciones: *turn left, turn right, go ahead*, etc.
- Preguntar sobre localizaciones y orientarse en un mapa.

El tipo de actividades son orales, en su mayoría, realizadas de manera grupal o en parejas para que los alumnos con peores puntuaciones en la inteligencia lingüística puedan interactuar con sus iguales perdiendo el miedo al fracaso o la vergüenza. Asimismo, se anima a estos alumnos a “llevar la voz cantante” en el grupo, para darles protagonismo y que aprendan a tener más confianza en ellos mismos.

El maestro debe preparar con antelación los **materiales** necesarios para el desarrollo de las actividades propuestas además de ser un **guía** para el aprendizaje del alumno, dándole la oportunidad de aprender por sí mismo y en el grupo de iguales. Los materiales quedan detallados en cada actividad.

La **coordinación con la familia** es necesaria, realizando una reunión grupal para explicar el por qué de la intervención así como toda información que ellos requieran. Es conveniente que los padres de los alumnos más necesitados refuercen las actividades con sus hijos en casa, o utilicen otras que les sirvan de ampliación.

Daremos dar a conocer a la **comunidad educativa** los avances que estamos obteniendo, permitiendo jornadas de puertas abiertas, para que otros padres y profesores que lo deseen, puedan ver lo que se está llevando a cabo e incluso puedan aportar sugerencias o ideas de mejoras.

A pesar que la intervención está basada en la mejora de la **Inteligencia Lingüística** a través de las actividades propuestas, también se trabajan otras al mismo tiempo. Es el caso de la **Inteligencia Viso-espacial** (dibujando, leyendo mapas, mirando dibujos), **Inteligencia Corporal Cinestésica** (al representar con sus cuerpos las posiciones de los edificios), **Inteligencia Naturalista** (aprendiendo sobre animales y haciendo distinciones) y la **Inteligencia Intrapersonal** (a la hora de organizar, liderar, tomar decisiones en los grupos y cooperando con los compañeros).

5.4. Actividades para los alumnos

En este apartado se detallan las actividades que forman parte de esta intervención. Se encuentran divididas en dos unidades didácticas que constan de 6 sesiones cada una. La primera es “*The three Little pigs*” y la segunda “*In town*”.

“The three little pigs” Sesión 1:

Materiales utilizados: tarjetas de vocabulario y pizarra digital.

Desarrollo: En esta sesión se les cuenta el cuento de “*The three Little pigs*” (Los 3 cerditos) reforzando y explicando aquellas palabras que los niños puedan no entender. Para ello se hace una tormenta de ideas sobre las palabras que desconozcan para explicar su significado y aquellas que ellos creen que son más importantes en el cuento, como por ejemplo: *pig* (cerdo), *wolf* (lobo), *house* (casa), *straw* (paja), *wood* (madera), *stone* (piedra), etc. Las actividades se realizan de manera individual.

Para reforzar este vocabulario elemental, se hacen varios juegos como:

- *Listen and point* (escucha y señala): se les nombra una palabra aprendida y ellos tienen que señalar la tarjeta de vocabulario correspondiente.
- *Hide and seek* (esconde y encuentra): se esconde una tarjeta de vocabulario y los niños tienen que encontrarla.
- *Listen and match* (escucha y une): en la pizarra digital, unen los sonidos de las palabras aprendidas con dibujos o palabras escritas para que de esta manera aprendan a relacionar sonidos y grafismo.

“The three little pigs” Sesión 2:

Materiales utilizados: pizarra y materiales propios de cada niño.

Desarrollo: en esta sesión aprenden a relacionar conceptos en inglés, hacer descripciones, utilizar superlativos, etc. a través del cuento. Trabajan en grupos de 5 y después se hace una puesta en común en la pizarra. Los alumnos tienen que trabajar entre ellos y contestar las siguientes preguntas:

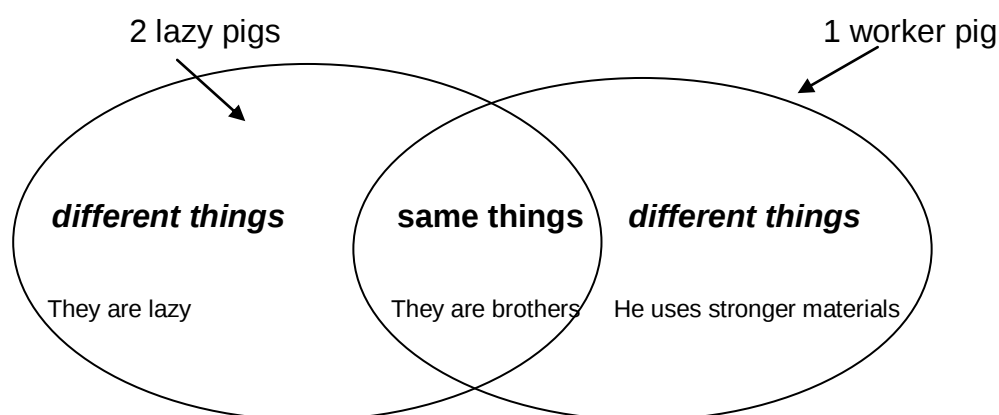
a) *Characters of the history*: hablar sobre los protagonistas de la historia.

b) *Describe the 3 houses*: describir las 3 casas.

c) *Which one is safe, unsafe and the most unsafe?*: ¿Cuál es segura, no segura y la menos segura de todas?

d) *Compare and contrast*: establecen relaciones sobre las diferencias y similitudes entre los 3 cerditos (el trabajador o *worker pig*, y los dos más vagos o *lazy pigs*) y al finalizar, se ponen las respuestas de la clase en un diagrama de Venn en la pizarra (ver Figura 6).

Figura 6: diagrama de Venn.



e) *Talk about your preferences* (habla sobre tus preferencias): aquí los niños deben llegar a un acuerdo grupal y elegir un cerdito. Uno de cada grupo explica sus preferencias sobre cuál ha elegido y por qué.

"The three little pigs" Sesión 3:

Materiales utilizados: pizarra digital y materiales para los murales: cartulinas, lápices de colores, etc.

Desarrollo: en la pizarra digital, se les pone un documental sobre los diferentes hábitats de los animales y cada alumno expone su opinión sobre ello. Se habla de los animales que ellos conocen y dónde viven, cómo se alimentan, si son herbívoros, omnívoros o

carnívoros, etc. Volvemos a relacionarlo con “*The three little pigs*” y hablamos sobre qué comen los cerdos y los lobos y dónde viven. A continuación dividimos la clase en tres grupos: *trees* (árboles), *lake* (lago) y *grassland* (pradera) y tienen que hacer un mural sobre el tipo de animales que viven en cada zona y de qué se alimentan.

“The three little pigs” Sesión 4:

Materiales utilizados: Ficha *Concept Definition Map* (Anexo 3).

Desarrollo: la primera parte de esta sesión se dedica a exponer los trabajos grupales realizados en la sesión anterior al resto de compañeros.

Después hablamos sobre el “*camouflage*” (camuflaje) y cómo los animales pueden adaptarse al medio a través de ello. Después completan, en grupos de 5, la actividad “*concept definition map*” (mapa de definición de conceptos), en la que tienen que responder varias preguntas sobre un animal que se camufle (ver Anexo 3).

“The three little pigs” Sesión 5:

Materiales utilizados: Ficha del Anexo 4.

Desarrollo: en esta sesión se explica el concepto de animales mamíferos y sus características.

Se le asigna a cada niño un animal diferente por ejemplo *fish*, *cat*, *fly*, etc. De manera individual, tienen que encontrar a sus tres compañeros que han sido asignados como *pig* (cerdo), *wolf* (lobo) y *giraffe* (jirafa) utilizando un cuestionario (ver Anexo 4).

“The three Little pigs” Sesión 6:

Materiales utilizados: ordenadores con acceso a internet y materiales necesarios para el mural.

Desarrollo: esta sesión se dedica a buscar información en internet de forma grupal (5 alumnos) para realizar una descripción sobre un animal que cada grupo elija: tipo de alimento, hábitat, años que vive, descripción de su cuerpo, fotografías de su entorno, etc. Con esa información después redactan la descripción y hacen un mural con las fotografías y toda la información que han recopilado. Pueden realizar dibujos, utilizar folletos, etc.

Una vez terminado el trabajo, cada grupo expone su trabajo al resto de compañeros.

“In town” Sesión 1:

Materiales utilizados: Ficha del Anexo 5

Desarrollo: comenzamos la segunda unidad didáctica “In town” (en la ciudad). Se habla sobre las cosas que podemos encontrarnos en una ciudad: restaurantes, tiendas, cosas para el ocio, etc. Exponemos en la pizarra toda la información que los niños sepan, enseñando aquellas palabras que desconozcan.

Una vez aprendido el vocabulario desconocido, trabajan en parejas para responder a las diferentes preguntas (ver anexo 5). Después son corregidas en la pizarra.

“In town” Sesión 2:

Materiales utilizados: pizarra digital con altavoces y ficha del Anexo 7.

Desarrollo: tras aprender las diferentes preposiciones de lugar: “on, in front of, between, behind, across from” se establecen diferencias entre los lugares o edificios que pueden encontrarse en una ciudad por ejemplo: el hospital está detrás del parque (*the hospital is behind the park*).

Trabajando en grupos de 5 completan las diferentes preposiciones sobre los edificios mirando un mapa en la pizarra digital (ver Anexo 6) en el lugar correspondiente y 3 de los participantes de un grupo muestran físicamente sus respuestas al resto. Por ejemplo, en la anterior frase “el hospital está detrás del parque”, un niño hace de hospital y otro se pone tras él como si fuera el parque, es decir, enseñando a los demás las posiciones a través de sus cuerpos. Después se les informa sobre las respuestas correctas.

A continuación se les muestran dos imágenes con diferencias entre ellas en la pizarra digital (ver Anexo 7). Trabajando en los mismos grupos tienen que descubrirlas y escribir sus respuestas. El primer grupo en terminar, las lee al resto de la clase.

“In town” Sesión 3:

Materiales utilizados: casete y pizarra digital.

Desarrollo: tras repasar *there is/there are..., Is there/are there...?* los alumnos escuchan una conversación entre dos personajes. Uno de ellos quiere saber dónde puede encontrar diferentes establecimientos en la ciudad y el otro le da las oportunas direcciones. A continuación, ellos hacen lo mismo trabajando en parejas, intercambiándose los papeles en la conversación. Pueden utilizar la ficha del Anexo 7.

Por ejemplo: **Student A:** *“Is there a hospital near here?”*

Student B: *“yes, there is one in front of the school.”*

Cada pareja hace una demostración al resto de los compañeros.

“In town” Sesión 4:

Materiales utilizados: pizarra digital y materiales para la descripción (Anexo 8).

Desarrollo: repasamos el vocabulario aprendido en cursos anteriores sobre cómo dar direcciones: *“go ahead, turn right, turn left, go across”*. Con este vocabulario y el aprendido anteriormente, trabajan en parejas con ayuda de la imagen de un mapa que visualizan en la pizarra (ver Anexo 8). Cada alumno parte del apartamento de Jenny hacia diferentes edificios. Tienen también que intercambiarse los papeles.

Ejemplo: **Student A:** *Is there a post office around here?*

Student B: *Yes, there is one near here.*

Student A: How do I get there?

Student B: Turn right to Green Street and go ahead. The post office is in front of the café.

A continuación, en grupos de 5 realizan una descripción sobre la ciudad en la que viven, con los edificios que pueden encontrar, así como su situación. Pueden utilizar fotografías, dibujos o cualquier cosa que pueda servirles para acompañar la descripción (esto les sirve también para la próxima sesión).

“In town” Sesión 5:

Materiales utilizados: lápices de colores, fotografías, etc.

Desarrollo: en esta sesión realizan un folleto sobre su ciudad trabajando en grupos de 5 alumnos. Éste debe contener un dibujo sobre un mapa de la ciudad o de su calle, algo sobre la historia de su ciudad, lugares más importantes a los que visitar, fotografías, algún recorrido turístico, etc. Pueden buscar información en internet así como introducir alguna sopa de letras que incluya edificios que puedan encontrarse como hospital, farmacia, escuela, etc.

“In town” Sesión 6:

Materiales utilizados: objetos (botella, cofre, libro, pelota, estuche y muñeca) y un mapa del colegio con indicaciones donde encontrar los 6 objetos escondidos.

Desarrollo: Realizamos una “*treasure hunt*” o búsqueda del tesoro alrededor del colegio. En grupos de 5 parten de la clase y tienen que ir buscando objetos escondidos alrededor de éste, siguiendo las direcciones: “*go head, turn left, turn right, It’s behind the...*”, etc.

5. 5. Evaluación

La **evaluación** del alumno/a como del propio docente es necesaria. Por una parte la evaluación del alumno refleja sus progresos y las pautas para poder mejorar sus déficits. Ésta se realiza en tres momentos: inicial (es la investigación realizada con las puntuaciones obtenidas en los diferentes cuestionarios y notas), continua (permite ajustar los contenidos para poder lograr el máximo aprovechamiento de los alumnos, implicando la observación y dedicación por parte del docente) y final (se evalúan los objetivos logrados, pautas de mejora en caso que fueran necesarias así como líneas generales para las próximas intervenciones). Por otra parte, la evaluación del docente tiene en cuenta la adecuación de los objetivos, los contenidos, la metodología, los materiales, etc. con el objetivo de mejorar en futuras prácticas.

5.6. Cronograma

Cada sesión está diseñada para llevarse a cabo en una hora de clase, dentro de las clases destinadas al área de inglés. Como la intervención es para un trimestre, más concretamente el tercer trimestre, se plantea una sesión semanal.

Las primeras 6 semanas o sesiones serían para desarrollar la primera unidad didáctica “*The three Little pigs*” y en las siguientes llevaríamos a cabo la segunda unidad “*In town*”. En la siguiente tabla se puede observar la distribución de sesiones en las diferentes semanas y cuándo se llevaría a cabo la evaluación.

Tabla 14: Distribución de las sesiones.

		<i>"The three little pigs"</i>						<i>"In town"</i>						Eval.
Sesiones		1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
Semanas	1													
	2													
	3													
	4													
	5													
	6													
	7													
	8													
	9													
	10													
	11													
	12													

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo general del presente trabajo era investigar la relación entre el rendimiento académico en las áreas de inglés y lengua y las inteligencias múltiples, especialmente la lingüística, en niños de 2º de primaria en un centro bilingüe y en otro no bilingüe para proponer una intervención neuropsicológica basada en el método AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos en Lengua Extranjera).

Para responder a este objetivo, en primer lugar se analizó el rendimiento académico de la muestra, observando que los alumnos obtuvieron durante el curso escolar una media de alrededor de 7 en las notas de lengua e inglés.

A continuación, se examinó mediante la Prueba de Articulación de Fonemas (PAF) de Antonio Vallés Arándiga (1990), la presencia de dificultades en la discriminación de fonemas que pudieran estar repercutiendo en el rendimiento académico de estas áreas, no hallando nada relevante, lo que nos llevó a descartar la presencia de dificultades de percepción auditiva en los alumnos evaluados.

Las puntuaciones en el cuestionario de Inteligencias Múltiples mostraron que la Inteligencia con puntuación más alta de la muestra es la Naturalista (capacidad de observar la naturaleza y entender sus leyes y procesos, haciendo distinciones e identificando la flora y la fauna), seguida de la Musical (sensibilidad para percibir tono, melodía, ritmo y entonación) y la Interpersonal (capacidad de entender a las personas e interrelacionarse con ellas, la habilidad de liderar, organizar, comunicar, resolver conflictos y vender).

Los análisis correlacionales mostraron que la inteligencia lingüística era la que mostraba la mayor asociación con las áreas de Lengua e Inglés. Es decir, la presencia de las características de la inteligencia lingüística (habilidad de pensar en palabras y utilizar el lenguaje para expresar y percibir significados complejos) parece estar relacionada una mejor habilidad en el proceso comunicativo y una mejor adquisición de una segunda lengua, congruentemente con resultados de estudios previos (Ahmadian y Hosseini, 2012; Arias y Llamosas, 2011; Gardner, 1983; Gardner y Lambert, 1959).

Los análisis de grupo mostraron que no había diferencias significativas entre las notas obtenidas en lengua e inglés en ambos colegios. Sin embargo, en este estudio también encontramos que entre ambos grupos parece haber diferencias en las relaciones entre el rendimiento en las áreas de inglés y lengua y las inteligencias corporal-cinestésica, musical e intrapersonal, siendo mayores en el grupo no bilingüe. Así, podemos ver cómo el rendimiento en el área de lengua e inglés está relacionado con un mayor número de inteligencias en el grupo no bilingüe que en el bilingüe.

Estas diferencias podrían estar indicando que el grupo de alumnos del colegio bilingüe esté optimizando los procesos intelectuales en el aprendizaje de lenguas, requiriendo de un menor esfuerzo o movilización cognitiva para la consecución del mismo. Por el contrario, los alumnos del colegio no bilingüe parecen necesitar de una mayor dedicación o empleo de habilidades cognitivas para la adquisición de lenguas. Respecto a esta teoría, hay estudios que sugieren la existencia de un impacto positivo del bilingüismo sobre el

conocimiento: los niños bilingües tienen más predisposición a realizar ciertas tareas sin dificultades ya que su nivel cognitivo está más desarrollado (Bialystock, 2010).

Por tanto, a pesar de que en este estudio se observó que no había diferencias de grupo en el rendimiento académico en las áreas de lengua e inglés, el bilingüismo sí parece beneficiar las capacidades cognitivas de los estudiantes, optimizando sus recursos mentales e intelectuales en la adquisición de lenguas.

La propuesta de intervención permitirá hacer realidad los resultados de esta investigación intentando mejorar el rendimiento académico en el aprendizaje de lenguas desarrollando la inteligencia lingüística a través del método AICLE, utilizando actividades principalmente orales y cooperativas, transfiriendo conocimientos desde su lengua materna y donde el alumno sea el propio protagonista de su aprendizaje.

En resumen, las aportaciones más relevantes de este trabajo son:

- La inteligencia lingüística está relacionada con el rendimiento en lengua e inglés; es decir, a mayor inteligencia lingüística, mayores notas en estas asignaturas.
- Los alumnos que han recibido un programa de educación bilingüe no obtienen mayores resultados en las áreas de lengua e inglés que los que han recibido un programa no bilingüe.
- Sin embargo, los alumnos del colegio no bilingüe muestran un mayor número de asociaciones entre las inteligencias múltiples y las notas en inglés y lengua, lo que parece estar indicando que los alumnos del colegio bilingüe requieran de un menor esfuerzo cognitivo para ello.
- Se diseña un programa de intervención basado en AICLE para desarrollar las inteligencias múltiples, pero especialmente la lingüística puesto que es la que predice mejor las notas en las áreas de lengua e inglés y mejorar, de este modo, el rendimiento en estas áreas.

7. LIMITACIONES Y PROSPECTIVA

La neuropsicología relacionada con la educación puede ayudarnos a mejorar la práctica educativa. Dentro del campo de las inteligencias Múltiples y la relación con la neuropsicología se podían abarcar muchas áreas de investigación.

En relación con la propuesta planteada, una de las limitaciones que encontramos es que no se ha realizado una evaluación neuropsicológica completa de la muestra para saber si alguno de los alumnos tiene otras dificultades asociadas que intervengan en su rendimiento académico: sólo se han realizado pruebas auditivas y no completas. Se podrían llevar a cabo también pruebas visuales, de lateralidad, etc. para obtener la mayor información de nuestros alumnos y realizar una intervención más exhaustiva con ellos.

Igualmente, en la presente investigación nos hemos limitado a recoger las notas numéricas de las áreas de inglés y lengua, cuando hubiese interesante haber recogido información detallada acerca de los niveles de comprensión oral y comprensión escrita y expresión oral y expresión escrita de los alumnos en cada una de las lenguas y examinar los efectos específicos de las inteligencias múltiples sobre éstas.

Asimismo, es recomendable que futuras investigaciones utilicen una muestra mucho mayor, lo que aportará datos más fiables acerca de las posibles diferencias entre grupos bilingües y no bilingües. Otra futura prospectiva sería la comparación de ambos colegios (bilingües y no bilingües) por edades para ver si el factor edad es determinante en los resultados y si el rendimiento y la inteligencia lingüística es mayor cuanto más edad en los colegios bilingües, debido a la mayor exposición a la lengua inglesa.

Al inicio de este trabajo se planteó la posibilidad de realizar una intervención para mejorar el rendimiento en las áreas de lengua e inglés pero, debido a las características propias de este Trabajo Fin de Máster de temporalidad y amplitud, se optó por realizarlo basado sólo en el área de inglés. En un futuro, sería interesante realizarlo también para el área de lengua y ver los beneficios que los estudiantes obtienen de ambos programas.

Además, dado que la evaluación de las inteligencias múltiples se ha mostrado como una posible herramienta para mejorar el rendimiento en la adquisición de lenguas, estudios futuros podrían examinar las relaciones entre las distintas inteligencias y el resto de áreas del currículum. De esta manera, podríamos utilizar estos resultados para diseñar programas de intervención adecuados y mejorar el rendimiento académico general.

Por último, en el presente trabajo se ha diseñado un programa de intervención basado en la metodología AICLE dirigido a alumnos de 2º de educación primaria. Sin embargo, sería interesante introducir esta metodología en edades tempranas ya que hay estudios que demuestran que cuanto antes se inicia el contacto con la lengua (es decir, a menor edad del alumno), mayor es la adquisición de ésta (Lightbown y Spada, 2006; Penfield, 1953, 1965).

8. BIBLIOGRAFÍA

Ahmadian, M. y Hosseini, S. (2012). A study of the relationship between Iranian EFL learners' multiple intelligences and their performance on writing. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3, 111-126. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2012.03.01.111>

Ander- Egg, E. (2007). *Claves para introducirse en las inteligencias Múltiples*. Sevilla: Eduforma.

Arias, W. L. y Llamosas, L. G. (2011). Inteligencia verbal y nivel de logro del aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 1-10.

Armstrong, T. (2001). *Inteligencias Múltiples: cómo descubrirlas y estimularlas en sus hijos*. San José, Costa Rica: Grupo Editorial Norma.

Ausubel, D. P. (1976). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

Bandura, A. (1976). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.

Baralo, M. (1995). Adquisición y/o aprendizaje del español/LE. *ASELE, ActasVI*, 63-68.

Barbero, J., Maestro, A., Pitcairn, C. y Saiz, A. (2008). *Las competencias Básicas en el área de lengua extranjera*. Cuadernos de educación de Cantabria.

Bates, E. (1976). *Language and context: the acquisition of pragmatics*. New York: Academics Press.

Bernaus, M., Wilson, A. y Gardner, R. C. (2009). Teachers' motivation, classroom strategy use, students' motivation and second language achievement. *Porta Linguarum*, 12, 25-36.

Bialystok, E. (2010). Global -Local and Trail-Making Tasks by Monolingual and Bilingual Children: Beyond Inhibition. *Scientific Studies of Reading*, 46 (1), 93 - 105.

Bruner, J. S. (1975). The ontogenesis of speech acts. *Journal of Child Language*, 2 (1), 1- 19. <http://dx.doi.org/10.1017/S0305000900000866>

Chomsky, N. (1957). *Syntactic structures*. The Hague: Mouton.

Chomsky, N. (1965). *Aspect of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: M.I.T. Press.

Concil of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Strasburg: Language Policy Unit.

Coyle, D. (1999). Theory and planning for effective classrooms: Supporting students in content and language integrated learning contexts. En J. Masih (Ed.), *Learning Through a Foreign Language* (pp. 46-62). London: CLIL.

Coyle, D. (2006). Content and language integrated learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review*, 13, 1-18.

Coyle, D., Hood, P. y Marsh, D. (2010). *CLIL, Content and language integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cromer, R. (1981). La version débil de la hipótesis cognitiva sobre la adquisición del lenguaje. En *La adquisición del lenguaje, monografía de Infancia y Aprendizaje* (pp. 165-186). Madrid: Pablo del Río.

Cross, T. (1977). Mother's speech adjustment: the contributions of selected child listener variables. En C. E. Snow y C. A. Ferguson, *Talking to children: Language input and acquisition* (pp. 151-188). London: Cambridge University Press.

Dehaene, S. Piazza, M., Pinel, P. y Cohen, L. (2003). Three parietal circuits for number processing. *Cognitive neuropsychology*, 20, 487-506.
<http://dx.doi.org/10.1080/02643290244000239>

Fernández, P. (1996). Modelos sobre la adquisición del lenguaje. *Didáctica*, 8, 105-116.

Ferreiro, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. París: Droz.

Gardner, H. (1983) *Frames of Mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.

Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.

Gardner, R. C. y Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second-language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266-272.
<http://dx.doi.org/10.1037/h0083787>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). *Estudio europeo de competencia lingüística. Volumen I. Informe español*. Catálogo de publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implications*. New York: Longman.

Lightbown, P. y Spada, N. (2006). *How Languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.

Luria, A. R. (1959). *The directive function of speech*. I y II. *Word*, 15, 341-352 y 453-464.

Madrid, D. y J. A. Alcalde (1989). *Motivación de los alumnos de EGB en la clase de inglés*. Granada: Actas de las IV Jornadas de GRETA, 88-99.

Marsh, D. (1994). *Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning*. *International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua)*. Paris: Universidad de Sorbonne.

Marthin-Rhee, M. M. and Bialystok, E. (2008). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 11, 81-93. <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728907003227>

Martínez, J. M. (2008). Neurolingüística: Patologías y trastornos del lenguaje. *Revista Digital Universitaria*, 9, 1-18.

Martorell, A. (1987). Teoría de la voz generadora.

Mehisto, P. M. (2008). *Uncovering CLIL*. Oxford: Macmillan

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes y Anaya.

Moerk, E. L. (1977). *Pragmatic and semantic aspets of an early language development*. Baltimore: Univ. Park Press.

Navés, T. y Muñoz, C. (2000). Usar las lenguas para aprender a usar las lenguas extranjeras. Una introducción a AICLE para madres, padres y jóvenes. En D. Marsh y G. Langé (Eds.), *Using languages to learn and learning to Use languages* (pp. 1-16). Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Nicholson-Nelson, K. (1998) *Developing Students' Multiple Intelligences*. New York: Scholastic Professional Books.

Ng, V. W. K., Eslinger, P. J., Williams, S. C. R., Brammer, M. J., Bullmore, E. T., Andrew, C. M., Suckling, J., Morris, R. G. y Benton, A. L. (2000). Hemispheric preference in visuospatial processing: A complementary approach with fMRI and lesion studies. *Human Brain Mapping*, 10, 80-86. [http://dx.doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-0193\(200006\)10:2<80::AID-HBM40>3.0.CO;2-2](http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1097-0193(200006)10:2<80::AID-HBM40>3.0.CO;2-2)

Ochs, E. y Schieffelin, B. D. (1979). *Development Pragmatics*. New York: Academics Press.

Penfield, W. G. (1953). A consideration of neurophysiological mechanisms of speech and some educational consequences. *Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, 82, 199-214. <http://dx.doi.org/10.2307/20023716>

Penfield, W. G. (1965). Conditioning the uncommitted cortex for language learning. *Brain*, 88, 787-798. <http://dx.doi.org/10.1093/brain/88.4.787>

Pavesi, M., Bertocchi, D., Hofmannová, M. y Kazianka, M. (2001). *Insegnare in una Lingua Straniera, Unterrichten durch eine Fremdsprache, Teaching through a Foreign Language, Enseñar en una lengua extranjera, Enseigner dans une langue Vivante*. Italia: M.I.U.R, Direzione Regionale lombardia, Milano.

Pérez, I. (1997). *English as a second foreign language*. Material no publicado.

Price, C. J. (2000). The anatomy of language: contributions from functional neuroimaging. *Journal of Anatomy*, 197, 335-359. <http://dx.doi.org/10.1046/j.1469-7580.2000.19730335.x>

Sanchez, P. M. (2002). Desarrollo del lenguaje. *Revista mexicana de Medicina Física y rehabilitación*, 14, 65-66.

Schachter, F. (1979). *Everyday mother talk to toddlers: early intervention*. New York: Academics Press.

Siguán, M. (1978). De la comunicación gestual al lenguaje verbal. *Infancia y aprendizaje*, 3, 19-42.

Sinclair, H. (1967). *Acquisition du langage et development de la pensée*. París: Dunlop.

Sinclair, H. y Ferreiro, E. (1972). Etude génétique de la compréhension, production et répétition de phrases au mode passif. *Archives de Psychologie*, 14, 329-348.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behaviour*. New York: Appleton.
<http://dx.doi.org/10.1037/11256-000>

Snow, C. E. (1972). Mother's speech to children learning language. *Child development*, 43, 549-565. <http://dx.doi.org/10.2307/1127555>

Snow, C. E. (1976). The development of conversations between mothers and babies. *Journal of Child Language*, 4, 1-22.

Snow, C. E. (1977). Mother's speech research: From input to interaction. En C. E., Snow y C. A. Ferguson, *Talking to children: Language Input and acquisition*. London: Cambridge University Press.

Staats, A. W. (1963). *Learning language and cognition*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Vallés Arándiga, A. (1990). *Evaluación de la dislalia: Prueba de Articulación de Fonemas (PAF)*. Madrid: CEPE.

Watson, T. J. (1925). *Behaviourism*. New York: Norton.

Wells, G. (1981). *Learning through interaction*. London: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511620737>

Webb, W. G., Alder, K. R. y Rusell, J. L. (2010). *Neurología para el logopeda*. Barcelona: Elsevier Masson.

Wood, D., Bruner, J. y Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

ANEXO 1: CUESTIONARIO DE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES PARA PRIMARIA**CUESTIONARIO DEL PROFESOR PARA DIAGNOSTICAR INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN PRIMARIA**

Nombre del alumno	
Colegio	
Edad	Años meses
Curso	
Profesor/a	

Indicaciones:

Lea cada uno de los siguientes puntos y considere si observa generalmente la presencia o ausencia de cada característica o conducta en el/la niño/a. Es importante responder a todas las preguntas aunque ello suponga dedicar un tiempo extra a la observación del alumno.

Coloque una cruz en la columna correspondiente.

1. Inteligencia Lingüística**Si No Al**

Escribe mejor que el promedio de su edad.			
Cuenta historias, relatos, cuentos y chistes con precisión.			
Tiene buena memoria para nombres, plazos, fechas...			
Disfruta con los juegos de palabras.			
Disfruta con los juegos de lectura.			
Pronuncia las palabras de forma precisa (por encima de la media).			
Aprecia rimas sin sentido, juegos de palabras....			
Disfruta al escuchar.			
Se comunica con otros de manera verbal en un nivel alto.			
Compara, valora, resume y saca conclusiones con facilidad.			

2. Inteligencia Lógico – matemática**Si No Al**

Hace muchas preguntas sobre cómo funcionan las cosas.			
Resuelve rápidamente problemas aritméticos en su cabeza.			
Disfruta de las clases de matemáticas.			
Encuentra interesante los juegos matemáticos.			
Disfruta jugando al ajedrez u otros juegos de estrategia.			
Disfruta trabajando en puzzles lógicos.			
Disfruta categorizando o estableciendo jerarquías.			
Le gusta trabajar en tareas que revelan claramente procesos superiores.			
Piensa de una forma abstracta o conceptual superior al resto.			
Tiene un buen sentido del proceso causa – efecto con relación a su edad.			

3. Inteligencia Espacial**Si No Al**

Lee mapas, diagramas, etc, fácilmente.			
Sueña despierto más que sus iguales.			
Disfruta de las actividades artísticas.			
Dibuja figuras avanzadas para su edad.			
Le gusta ver filminas, películas u otras presentaciones visuales.			
Disfruta haciendo puzzles, laberintos o actividades visuales semejantes.			
Hace construcciones tridimensionales interesantes para su edad.			
Muestra facilidad para localizar en el espacio, imaginar movimientos, etc...			
Muestra facilidad para localizar el tiempo.			
Informa de imágenes visuales claras.			

4. Inteligencia Corporal –Kinestésica**Si No Al**

Sobresale en uno o más deportes.			
Mueve, golpea o lleva el ritmo cuando está sentado en un lugar.			
Imita inteligentemente los gestos o posturas de otras personas.			
Le gusta mover las cosas y cambiarlas frecuentemente.			
Frecuentemente toca lo que ve.			
Disfruta corriendo, saltando, o realizando actividades semejantes.			
Muestra habilidad en la coordinación viso-motora.			
Tiene una manera dramática de expresarse.			
Informa de diferentes sensaciones físicas mientras piensa o trabaja.			
Disfruta trabajando con experiencias táctiles.			

5. Inteligencia Musical**Si No Al**

Recuerda con facilidad melodías y canciones.			
Tiene buena voz para cantar.			
Toca un instrumento musical o canta en un coro o en otro grupo.			
Tiene una manera rítmica de hablar y de moverse.			
Tararea para sí mismo de forma inconsciente.			
Golpetea rítmicamente sobre la mesa o pupitre mientras trabaja.			
Es sensible a los ruidos ambientales.			
Responde favorablemente cuando suena una melodía musical.			
Canta canciones aprendidas fuera del colegio.			
Tiene facilidad para identificar sonidos diferentes y percibir matices.			

6. Inteligencia Naturalista**Si No Al**

Disfruta con las clases de Conocimiento del Medio.			
Es curioso, le gusta formular preguntas y busca información adicional.			
Compara y clasifica objetos, materiales y cosas atendiendo a sus propiedades físicas y materiales.			
Suele predecir el resultado de las experiencias antes de realizarlas.			
Le gusta hacer experimentos y observar los cambios que se producen en la naturaleza.			
Tiene buenas habilidades a la hora de establecer relaciones causa-efecto.			
Detalla sus explicaciones sobre el funcionamiento de las cosas.			
A menudo se pregunta “qué pasaría si...” (por ejemplo, ¿qué pasaría si mezcló agua y aceite?).			
Le gusta manipular materiales novedosos en el aula y fuera de ella.			
Posee un gran conocimiento sobre temas relacionados con las Ciencias Naturales.			

7. Inteligencia Interpersonal**Si No Al**

Disfruta de la convivencia con los demás.			
Parece ser un líder natural.			
Aconseja a los iguales que tienen problemas.			
Parece comportarse muy inteligentemente en la calle.			
Pertenece a clubes, comités y otras organizaciones parecidas.			
Disfruta de enseñar informalmente a otros.			
Le gusta jugar con los otros compañeros.			
Tiene dos o más amigos íntimos.			
Tiene un buen sentido de la empatía y del interés por los otros.			
Los compañeros buscan su compañía.			

8. Inteligencia Intrapersonal**Si No Al**

Manifiesta gran sentido de la independencia.			
Tiene un sentido realista de sus fuerzas y debilidades.			
Lo hace bien cuando se queda sólo para trabajar o estudiar.			
Tiene un hobby o afición del que no habla mucho con los demás.			
Tiene un buen sentido de la auto-dirección.			
Prefiere trabajar sólo a trabajar con otros.			
Expresa con precisión cómo se siente.			
Es capaz de aprender de sus fracasos y éxitos en la vida.			
Tiene una alta autoestima.			
Manifiesta gran fuerza de voluntad y capacidad para automotivarse.			

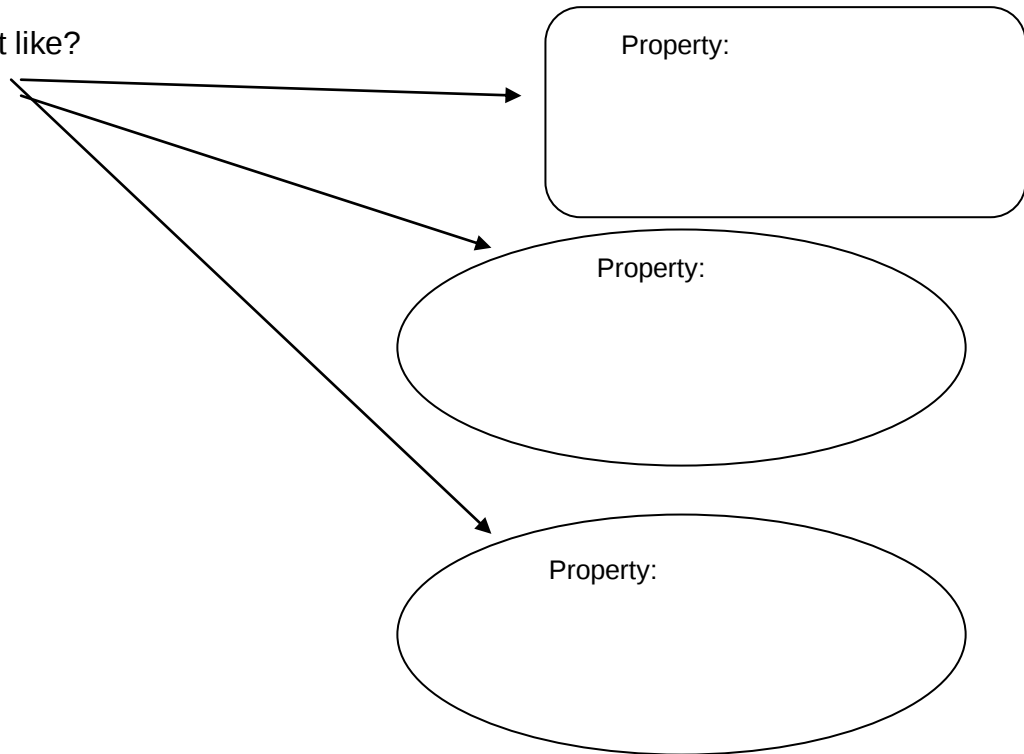
ANEXO 2: SUBPRUEBAS 5 y 6 DE ARTICULACIÓN DE FONEMAS de Antonio Vallés Arándiga (1990)

ad-ab		Pida-pila		Llueve-nueve	
ed-ep		Lecho-techo		Tomo-como	
is-iz		Pito-mito		Tanta-canta	
er-el		Limo-rimo		Gato-cato	
om-on		Milla-pilla		Ceso-seso	
es-ez		Mulo-bulo		Valor-calor	
fi-ci		Maza-baza		Arde-arte	
ac-ag		Piña-villa		Dicho-bicho	
tino-fino		Mana-nana		Mueve-nueve	
torre-corre					

ANEXO 3: CONCEPT DEFINITION MAP

What is camouflaje? _____

What is it like?



Draw an example:

ANEXO 4: FIND THE PIG, THE WOLF AND THE GIRAFFE.

	yes	no
1. Have you got 4 legs?		
2. Do you eat meat?		
3. Have you got small eyes?		
4. Have you got live babies?		
5. Have you got a skeleton inside?		
6. Do you breathe with your lungs?		
7. Do you live in the grassland?		
8. Have you got hair?		
9. Do you drink your mother's milk?		
10. Have you got a big nose?		
11. Are you a.....?		

ANEXO 5: WHAT IS.....?

What is a.....?

Barber shop

Chemist

Bank

Subway station

Department store

School

Bakery

Travel agency

Gas station

Parking lot

It's a place where you...

keep your money

buy medicine

make a reservation for holidays

buy clothes

buy bread

park your car

get fuel

get a haircut

take train underground

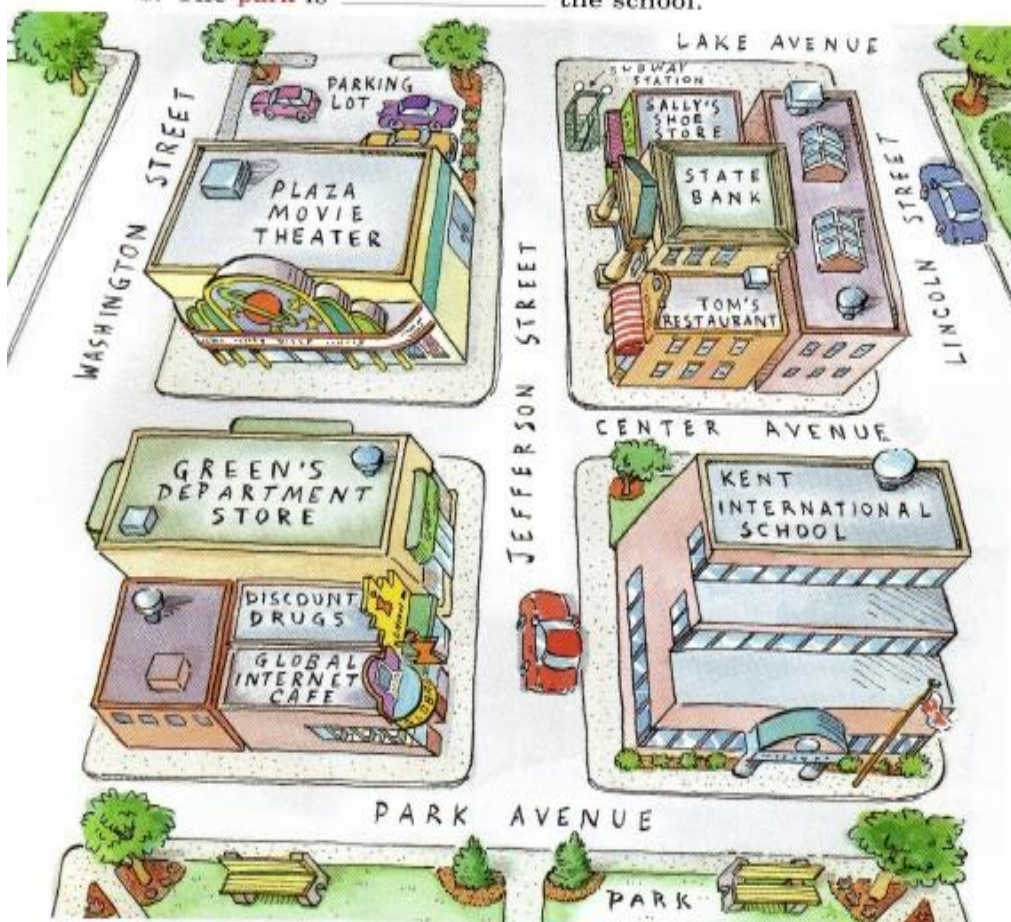
learn english

ANEXO 6: VOCABULARY

WORD POWER: VOCABULARY

 **A** Look at the map. Complete the sentences.
Then listen and practice.

1. The **drugstore** is on Jefferson Street.
2. The **department store** is _____ the movie theater.
3. The **parking lot** is _____ the movie theater.
4. The **bank** is _____ the restaurant and the shoe store.
5. The **subway station** is _____ the shoe store.
6. The **park** is _____ the school.

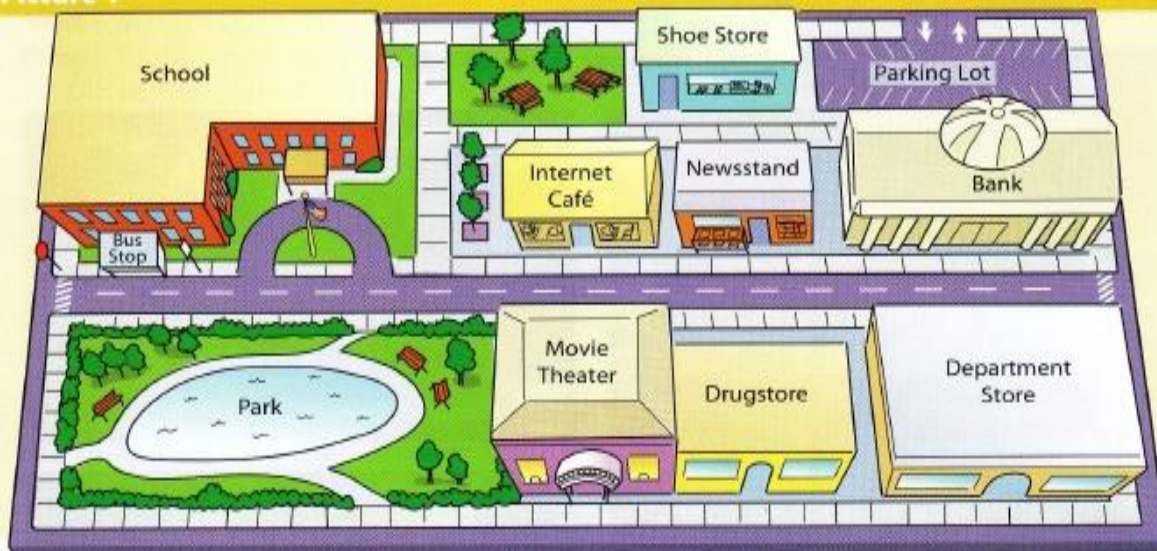
**on****in front of****behind****across from****between**

ANEXO 7: FIND THE DIFFERENCES

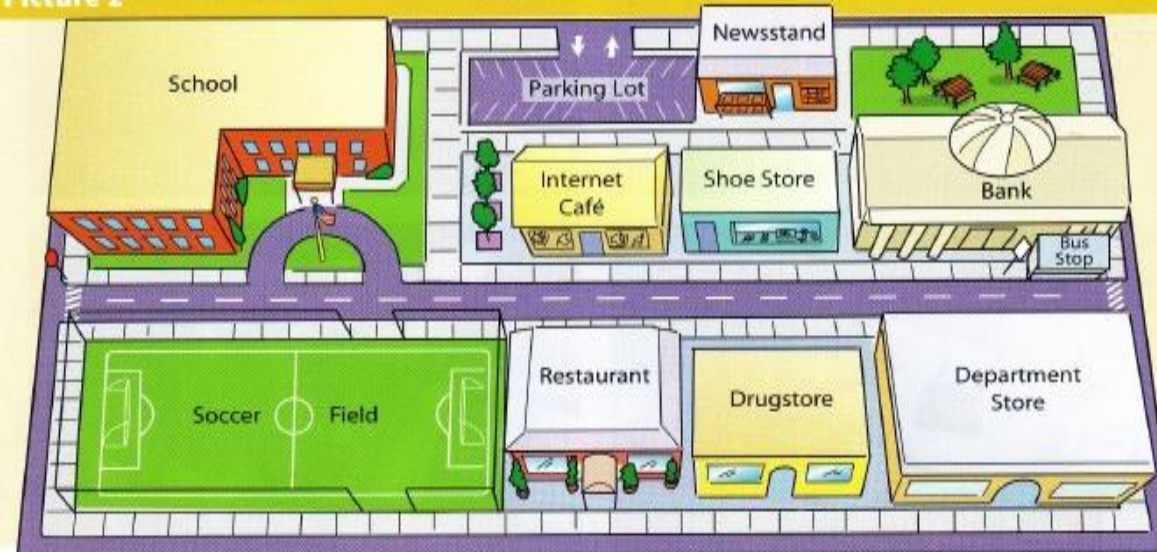
Game Find the Differences

How is Picture 2 different from Picture 1? Complete the chart.

Picture 1



Picture 2



ANEXO 8: GO AHEAD

