



Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

Facultad de Educación

Trabajo Fin de Máster (TFM)

Desarrollo de las Inteligencias Interpersonal e Intrapersonal como estrategia de aprendizaje de la competencia comunicativa del inglés en 1º de ESO

Presentado por: Cristina Torres Martínez

Línea de investigación: Teorías educativas

Director: Dr. Simone Del Grosso

Ciudad: Reus

Fecha: 15 de Mayo, 2014

RESUMEN

Con la presente investigación se pretende hacer un breve estudio sobre la inteligencia emocional, las teorías que abarcan el tratamiento de tal inteligencia, así como de los aspectos fundamentales de la competencia comunicativa de una lengua en un contexto de aprendizaje de segunda lengua. Centrando tal estudio en las inteligencias Interpersonal e Intrapersonal de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, se pretende elaborar una propuesta de metodología y actividades que desarrollen las inteligencias anteriormente mencionadas como estrategia de aprendizaje y mejora de la competencia comunicativa de un grupo específico de alumnos de 1º de ESO. La metodología del estudio científico es cualitativa de Acción-Participación (IAP), en la que el investigador analiza e interviene con un plan de acción para obtener muestras de observación sobre la evolución de los alumnos. Con los resultados obtenidos se interpreta que el desarrollo de las inteligencias interpersonal e intrapersonal como estrategia de aprendizaje activa una serie de habilidades emocionales y sociolingüísticas que aportan positivamente al desarrollo de las subcompetencias comunicativas y, en consecuencia, a la adquisición de una alta competencia comunicativa.

Palabras Clave: inteligencia interpersonal, inteligencia intrapersonal, competencia comunicativa, habilidades emocionales, habilidades sociolingüísticas.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to make a brief study on emotional intelligence, theories covering the treatment of such intelligence, as well as the study of fundamental aspects of communicative competence of a language in a context of second language learning. Focusing this study on the Interpersonal and Intrapersonal intelligences theory of Multiple Intelligences by Howard Gardner, the aim of the present study is to develop a proposed methodology and activities to enhance the intelligences previously mentioned as a strategy for learning and improving communicative competence of a specific group of students of 1st ESO. The methodology of scientific study is Interpretative Phenomenological Analysis (IPA), in which the researcher analyzes and interferes with an action plan to sample observation on the development of students. The results obtained prove that the development of interpersonal and intrapersonal intelligences as a learning strategy triggers a series of emotional and sociolinguistic skills that contribute positively to the development of communicative skills, therefore, the acquisition of a high communicative competence.

Keywords: interpersonal intelligence, intrapersonal intelligence, communication skills, emotional skills, sociolinguistic skills.

ÍNDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 6 |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 7 |
| 1.1 OBJETIVOS..... | 8 |
| 1.3 METODOLOGÍA..... | 8 |
| 1.4 FUENTES..... | 9 |
| 2. DESARROLLO..... | 10 |
| 2.1 MARCO TEÓRICO..... | 10 |
| 2.1.1 La Competencia Comunicativa..... | 11 |
| 2.1.2 Aportaciones teóricas..... | 14 |
| 2.1.2.1 Teoría de la Inteligencia Emocional..... | 15 |
| 2.1.2.2 Teoría de las Múltiple Inteligencias..... | 17 |
| 2.2 INTELIGENCIAS INTERPERSONAL E INTRAPERSONAL..... | 18 |
| 2.2.1 Inteligencia Intrapersonal..... | 18 |
| 2.2.2 Inteligencia Interpersonal..... | 19 |
| 2.3 CARACTERÍSTICAS EN LA ADOLESCENCIA..... | 21 |
| 3. PROPUESTA PRÁCTICA | 23 |
| 3.1 DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL..... | 23 |
| 3.1.1 Aprendizaje colaborativo..... | 23 |
| 3.1.2 Situación del aula..... | 26 |
| 3.1.3 Debates..... | 27 |
| 3.2 DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL..... | 29 |
| 3.2.1 Aprendizaje colaborativo..... | 29 |
| 3.2.2 Situación del aula..... | 31 |

| | |
|---|-----------|
| 3.2.3 Debates..... | 32 |
| 3.3 INTEGRACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA..... | 34 |
| 4. CONCLUSIONES..... | 36 |
| 5. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS..... | 37 |
| 6. BIBLIOGRAFÍA | 38 |
| 6.1 REFERENCIAS..... | 38 |
| 6.1.1 Bibliografía..... | 38 |
| 6.1.2 Webgrafía..... | 38 |
| 6.2 BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA..... | 40 |
| 6.2.1 Bibliografía..... | 40 |
| 6.2.2 Webgrafía..... | 41 |

INTRODUCCIÓN

La presente investigación forma parte del Trabajo de Fin de Máster en profesorado de Educación Secundaria, especialidad de lenguas extranjeras (UNIR). Con él, se pretende hacer un breve estudio sobre la inteligencia emocional y dos de las teorías que abarcan el tratamiento de tal inteligencia, así como de los aspectos fundamentales de la competencia comunicativa de una lengua, en concreto el inglés. Centrando tal estudio en las inteligencias Interpersonal e Intrapersonal de la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983-2011), se pretende elaborar una propuesta de metodología de aprendizaje que desarrolle las inteligencias anteriormente mencionadas basadas en estrategias de aprendizaje y mejora de la competencia comunicativa de un grupo de alumnos de 1º de ESO en la localidad de Salou (Tarragona).

Si bien sabemos, y como argumentado en los siguientes epígrafes, la competencia comunicativa posee a su vez varias subcompetencias que se deberían contemplar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa y, en especial, para la adquisición de una correcta competencia comunicativa. La competencia lingüística-gramatical es de evidente importancia en el aprendizaje de segundas lenguas, no obstante, es demostrado que la adquisición de esta única competencia no garantiza el desarrollo de una competencia comunicativa adecuada, que como se plantea en el siguiente epígrafe, se considera uno de los factores por los que durante décadas la adquisición de una correcta competencia comunicativa en las aulas de aprendizaje de lengua inglesa en los centros educativos no ha tenido éxito.

Tras décadas de estudios centrados en la adquisición, excelencia y éxito del aprendizaje de la competencia comunicativa de una lengua extranjera, son muchos los estudios, hipótesis y teorías sobre el funcionamiento y procesos cognitivos involucrados, las estrategias y metodologías de enseñanza-aprendizaje más efectivas, y los factores de cualquier índole que puedan relacionarse con la adquisición de tal competencia. La competencia comunicativa es por excelencia desde principios del siglo XX el objetivo de todo estudio de lengua extranjera, empujada a este status principalmente por las necesidades de una Sociedad del Conocimiento en un contexto de globalización, donde las barreras geográficas se traspasan en comunicación e interdependencia mundial en todos sus ámbitos: económico, social y cultural. Las necesidades actuales del ser humano siempre van regidas por la interacción y la comunicación e intercambio y transformación de información, y el protagonista de tal interacción es sin duda la lengua.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las necesidades de una sociedad Post-Industrial y más tarde de la Información y Conocimiento, han desatado una necesidad comunicativa imperiosa entre los seres humanos. Es común el hecho que muchos estudiantes durante décadas, después de haber dedicado una media mínima de 7 años de estudio y aprendizaje de la lengua inglesa, la media mínima de estudios obligatorios de lengua extranjera en Educación Primaria y Secundaria, no hayan alcanzado no una excelencia de competencia comunicativa sino un mínimo de ella, adquiriendo pobres habilidades comunicativas que contrapesan con los conocimientos gramaticales que obtienen. La competencia comunicativa va por supuesto íntimamente ligada a la competencia gramatical de un alumno, no obstante, es indudable que durante décadas ha existido una desconexión abismal entre ambas competencias, y es la competencia comunicativa la que obtiene el mayor impacto negativo.

Otro aspecto a mencionar es la carencia sociolingüística que se presencia en las metodologías de enseñanza-aprendizaje de lengua inglesa en las aulas de nuestro sistema educativo. La desconexión mencionada anteriormente, proviene mayoritariamente, tal y como se desea demostrar en la presente investigación, de la desvinculación de la lengua con los aspectos más íntimos y primarios del ser humano, la comunicación como medio de expresión e interacción social, la más pura necesidad lingüística del ser humano. Las motivaciones intrínsecas de aprendizaje desaparecen en medida que el aprendizaje de una lengua pierde tal objetivo y se basa en un mero aprendizaje mecánico carente de desarrollo y herramientas de aplicación real. Todo un sinsentido aprender el funcionamiento de un aparato sin poder activarlo y darle un uso, todo un sinsentido aprender un sistema gramatical de una lengua sin poder llevar a cabo su funcionamiento en la producción oral.

Actualmente, la necesidad y el objetivo planteado hacia la adquisición de una competencia comunicativa en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas, inspiró lo que hoy se conoce por enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, Communicative Language Teaching, CLT). No obstante como Hunston y Oakey (2010) afirman, “there is no real accepted definition of CLT, and no single methodology can claim to be ‘correct’ versión of CLT” (p.51).

Es por todo lo mencionado anteriormente que lo que se pretende en la investigación es poder investigar y poner en práctica una metodología específica con el fin de cubrir esos vacíos que sufre el aprendizaje de una lengua extranjera y paliar el impacto negativo que causan estos en la adquisición y desarrollo de la competencia comunicativa.

1.1 OBJETIVOS

El objetivo general de la investigación es investigar y observar el impacto que causa el desarrollo de las inteligencias Intrapersonal e Interpersonal en el aprendizaje de la lengua inglesa y en especial en el desarrollo de la competencia comunicativa del idioma. Asimismo, se pretende demostrar que a través del desarrollo de tales inteligencias, son muchos los factores que favorecen al aprendizaje del idioma y en especial a la adquisición de una alta competencia comunicativa.

Los objetivos específicos de la investigación son los siguientes:

- ✓ Elaborar actividades y estrategias de aprendizaje que contemplen las subcompetencias de la competencia comunicativa y el desarrollo de las inteligencias Inter e Intrapersonal.
- ✓ Observar cuales son los factores en el desarrollo de las Inteligencias Inter e Intrapersonal que favorecen la adquisición de la competencia comunicativa.
- ✓ Observar, recopilar y contrastar impresiones sobre los alumnos y su evolución en competencia comunicativa durante los meses de aplicación de las bases prácticas de la investigación.
- ✓ Abrir posibles líneas de investigación futuras.

Con la presente investigación se pretende hacer un estudio de resultados con unas limitaciones circunstanciales de contexto con las que poder abrir futuras líneas de investigación de mayor envergadura.

1.2 METODOLOGÍA

El diseño de este estudio corresponde al de Investigación cualitativa de tipo Acción-Participación (IAP). El investigador se inmersa en el contexto, realiza un análisis y una

planificación de acción y participa en la investigación interactuando a tiempo completo (participante completo) y observando a los participantes en su evolución durante el periodo de 7 meses. Con tal acción y participación, se pretende hacer una reflexión–investigación continua sobre el contexto y la evolución final de los sujetos. Para apoyar el desarrollo de un plan de acción, se proporciona un estudio teórico donde se incluyen las bases y conceptos a tener en cuenta en la realización de dicho plan, en el que se incluyen la teoría central en la que se realiza la investigación, la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983), y en concreto el estudio de las inteligencias Intra e Interpersonal.

1.3 FUENTES

Para la realización del presente trabajo se han tomado en cuenta fuentes procedentes tanto de material impreso como de Internet. Como reflejado en la bibliografía, las principales fuentes utilizadas provienen de libros, artículos, tesis y revistas especializadas en educación y psicología de la educación encontrados en la red.

Los criterios que se han utilizado a lo largo de elección y elaboración de la bibliografía han sido de fuentes provenientes de autores, investigadores o instituciones con relevancia y actualidad sobre el tema central de la investigación.

2. DESARROLLO

En los siguientes epígrafes se desarrolla el marco teórico en el que se enmarca la investigación. En él, se incluye una breve visión histórica sobre la evolución y aportaciones de relevancia sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras así como el estudio de conceptos clave y definiciones de lo que lleva a ser la competencia comunicativa.

Seguidamente se incluyen dos de las teorías centrales que enmarcan la presente investigación, la teoría de las Inteligencias Emocionales (EI) con Salovey, Mayer y Goleman como máximos exponentes, y la teoría de las Múltiples Inteligencias (MI) de Howard Gardner. De la primera teoría se describe y destaca brevemente las aportaciones de mayor interés en relación al tema central de la investigación, y seguidamente, se centra el estudio en la teoría MI, de la que extraemos y destacamos dos de las inteligencias catalogadas por Gardner, la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. De estas inteligencias se pretende hacer un estudio que apoye teóricamente el plan de acción realizado como parte práctica de la investigación.

2.1 MARCO TEÓRICO

Para iniciar con la elaboración del marco teórico de la investigación llevada a cabo, debe proporcionarse una breve visión de la evolución y cambios teóricos y metodológicos que sufrió el aprendizaje de lenguas extranjeras alrededor de finales y principios del siglo XX. Tal transformación surgió gracias a las aportaciones de varios teóricos que realizaron un giro a todas las teorías y metodologías elaboradas hasta entonces alrededor del aprendizaje de lenguas. Teóricos como Noam Chomsky y sus aportaciones a la lingüística, Krashen y Terrel con teorías como la del enfoque natural, Deal Hymes y sus aportaciones revolucionarias al término ‘competencia comunicativa’, las aportaciones a la psicología cognitiva y el paradigma constructivista de teóricos como Jean Piaget, Canale y Swain y las clasificaciones de tipos de competencia comunicativa así como la perspectiva interaccionista de autores como Long, Swain y Vygotsky, revolucionaron el concepto de aprendizaje hasta entonces conocido como un mero aprendizaje y dominio de estructuras gramaticales a un nuevo y claro objetivo, el dominio de la producción oral.

Como Alcaraz (1993) afirma, la perspectiva pragmática en la teoría lingüística ha adquirido una mayor repercusión en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras y es así como la lengua ha ido adquiriendo una dimensión funcional, pragmática y comunicativa de la que se carecía en el pasado. López (2009) cita a Escandell (2005, p.8), quien refleja las anteriores afirmaciones:

La influencia de la pragmática en la enseñanza de las lenguas extranjeras es creciente: los enfoques didácticos actuales enfatizan de manera unánime la necesidad de tomar en consideración los factores extralingüísticos. A esta presencia han contribuido especialmente los modelos que se centran en los aspectos sociales e interaccionales del uso lingüístico (Escandell, 2005, p.8).

Observamos actualmente la necesidad de un enfoque en la enseñanza de las lenguas extranjeras como algo más allá del mero código lingüístico. Como Escandell (2005) afirma en la cita anterior, los enfoques didácticos actuales deben enfatizar la necesidad de tomar en consideración los factores extralingüísticos, y en ello contribuye aquellos modelos que se centran en los aspectos sociolingüísticos que una lengua posee.

2.1.1 La Competencia Comunicativa

A continuación se analizan varias definiciones de lo que supone un concepto central a lo largo de toda la investigación, la competencia comunicativa. Como aportación actual al concepto, en el diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes se define la competencia comunicativa como:

La capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación (Centro Virtual Cervantes, 2014, parr.1).

En la definición actual proporcionada anteriormente, como vemos, se define la competencia comunicativa como el conjunto de habilidades de uso gramatical, lingüístico y social en el que tiene lugar la comunicación, dando lugar a una correcta comunicación cuando se incluyen y se dominan estos tres aspectos esenciales.

Una interesante definición es la que el sociolingüístico Deal Hymes en los años 70 formuló por primera vez respecto al concepto de *competencia lingüística*, definición que aunó lo que para prestigiosos lingüistas como Noam Chomsky eran conceptos totalmente separados, la competencia, como conocimiento, y la actuación, que correspondía al uso real de la lengua. Para Hymes (1971) la competencia comunicativa es todo un conjunto, tal y como se describe en las actuales definiciones de lo que supone a hoy día. Hymes (1971), citado por el CVC (2014), relaciona la competencia comunicativa con “saber cuándo hablar, cuándo no, y de qué hablar, con quién, cuándo, dónde, en qué forma” (parr.2) es decir, no solo consta de unos enunciados correctamente elaborados en cuanto a la gramática correspondiente al idioma, sino que contienen un aspecto social, esencial para la correcta comunicación, es así como Hymes aporta un aspecto sociolingüístico y pragmático a la competencia comunicativa. Pons (2005, p.51), citado por López (2009), define con términos de Hymes la competencia comunicativa de la siguiente manera:

[...] el concepto de competencia comunicativa, propuesto por Hymes (1972), tenía como objeto completar la distinción de Chomsky entre competencia y actuación. Un hablante, señaló Hymes, no es competente en una lengua cuando conoce su código, sino cuando, además, sabe adaptar su forma de hablar a las diferentes situaciones comunicativas a las que se enfrenta (p.59).

Otra definición que podría asociarse a la competencia comunicativa dentro de un contexto artificial común en un aula de aprendizaje de segunda lengua es la que S. Savignon (1972) proporciona, en la que utilizó la expresión competencia comunicativa para referirse a la capacidad que los alumnos de una lengua adquieren para comunicarse con otros compañeros de clase, en la que tal competencia engloba la capacidad de intercomunicación espontánea, no solo limitada a la actuación unidireccional con el docente de un aula de aprendizaje.

Posteriormente, autores como M.Canale (1983) describieron la competencia comunicativa como un conjunto de cuatro competencias interrelacionadas: la competencia lingüística, la sociolingüística, la discursiva y finalmente la estratégica, la cual creó controversia al considerarse por diversos teóricos como una estrategia personal y no comunicativa. Actualmente, como Jiménez (2010) afirma, se considera que la competencia comunicativa está integrada por diversas competencias y que estas se interrelacionan en medida que se realiza cualquier tipo de actividad comunicativa, como se pretende demostrar en la presente investigación.

En la siguiente tabla se incluyen las subcompetencias comunicativas que Jiménez (2010) argumenta:

| SUBCOMPETENCIAS COMUNICATIVAS |
|--|
| <p>Competencia lingüística o gramatical: referida al dominio del código lingüístico y el conocimiento práctico de la estructura, elementos y reglas de la lengua en sus diversos niveles: fonético-fonológico, morfosintáctico y léxico-semántico.</p> |
| <p>Competencia sociocultural y sociolingüística: referida al dominio de la adecuación del uso de la lengua a la situación comunicativa (participantes en el acto comunicativo, conocimientos compartidos, intención comunicativa, reglas de interacción, etc.).</p> |
| <p>Competencia textual o discursiva: referida a los conocimientos y técnicas necesarios para organizar la información en un texto concreto logrando un discurso coherente y estructurado o reconstruir el sentido de un texto partiendo de sus distintos elementos y realizando las inferencias necesarias. □</p> |
| <p>□</p> <p>Competencia estratégica o pragmática: relacionada con las destrezas y conocimientos necesarios para lograr la eficacia en la comunicación. Está relacionada con el uso funcional de los recursos lingüísticos para producir las llamadas funciones del lenguaje o los “actos de habla”. □</p> |

Tabla 1. Competencias comunicativas (propio).

Como Jiménez (2010) afirma, este enfoque tiene en cuenta todas las competencias y destrezas que las personas activan o movilizan, no sólo competencias o destrezas lingüísticas, sino también cognitivas, volitivas y emocionales. Aunando todos estos elementos, se considera que:

La competencia de comunicación lingüística podría definirse a efectos didácticos como la integración y movilización de destrezas, actitudes y conocimientos lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos (...) que un hablante u oyente concreto pone en funcionamiento para producir o comprender un mensaje en un contexto determinado (J. Ramón Jiménez, 2010, p.9).

Uno de los componentes centrales de la investigación es el estudio de dos de las nuevas destrezas incluidas en las definiciones anteriores de lo que supone actualmente la competencia comunicativa, las destrezas emocionales y sociolingüísticas que las personas activan o deben activar en el transcurso comunicativo de una lengua. Como la LOE afirma, una competencia comunicativa correcta, asimismo:

Implica la capacidad empática de ponerse en el lugar de otras personas (...) de tener en cuenta opiniones distintas a la propia (...), de expresar adecuadamente –en fondo y forma– las propias ideas y emociones, y de aceptar y realizar críticas con espíritu constructivo (p.43).

Estas destrezas emocionales y sociolingüísticas asimismo se reflejan en el Marco Común Europeo de Referencia de lenguas (MCER). El MCER habla que las competencias comunicativas de la lengua incluyen competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas, y que éstas se integran en las competencias generales del individuo, que son las siguientes: el saber, el saber hacer, el saber ser (relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...) y el saber aprender. Las destrezas emocionales y sociolingüísticas se incluirían en la competencia de el saber ser, y a su vez, como se pretende demostrar en dicha investigación, éstas están interrelacionadas y afectan de manera positiva en el aprendizaje de las restantes competencias, aportando en gran medida al buen desarrollo de lo que a hoy día se considera una competencia comunicativa exitosa.

2.1.2 Aportaciones teóricas

A continuación se desarrollan brevemente dos de las teorías que forman la base de la investigación presente: la teoría de la Inteligencia Emocional (IE), con sus máximos exponentes Salovey, Mayer y Daniel Goleman, y la teoría de la Múltiples Inteligencias (MI) de Howard Gardner. Con el trato de ambas teorías y en especial énfasis a la teoría MI, se pretende aportar una base teórica a la investigación.

2.1.2.1 Teoría de la Inteligencia Emocional

El concepto de Inteligencia Emocional (de ahora en adelante teoría IE), fue acuñado por primera vez en la década de los 80 por Salovey y Mayer (ME, 2003), quienes aportaron las bases de las conocidas teorías de Daniel Goleman, quien en la década de los 90 dio a conocer, a través de artículos periodísticos y la publicación del libro *Inteligencia Emocional*, las bases de dicha teoría. Desde entonces, son muchos los estudios dirigidos al desarrollo de tal inteligencia en campos tan variados como el profesional, el personal y el educativo. Salovey y Mayer (1990), citados por el Ministerio de Educación (2003), definen la IE como una parte de la inteligencia social que “incluye la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar dicha información para guiar nuestro pensamiento y nuestros comportamientos” (p.99). Este control y conocimiento, a la vez, incluiría la capacidad para comprender las emociones y una mayor comprensión de las conexiones entre pensamiento y sentimientos (Extremera, y Fernández, 2003).

En la siguiente tabla se desarrollan los 5 componentes de la IE según Daniel Goleman:

| COMPONENTES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL (Goleman) |
|---|
| Autoconocimiento emocional (o conciencia de uno mismo): Se refiere al conocimiento de nuestras propias emociones y cómo nos afectan. |
| Autocontrol emocional (o autorregulación): El autocontrol nos permite no dejarnos llevar por los sentimientos del momento. |
| Automotivación : Dirigir las emociones hacia un objetivo nos permite mantener la motivación y fijar nuestra atención en las metas en lugar de en los obstáculos. <i>"Los verdaderos buenos resultados requieren cualidades como perseverancia, disfrutar aprendiendo, tener confianza en uno mismo y ser capaz de sobreponerse a las derrotas" Daniel Goleman.</i> |
| Reconocimiento de emociones ajenas (o empatía): Las relaciones sociales se basan muchas veces en saber interpretar las señales que los demás emiten de forma inconsciente y que a menudo son no verbales |
| Relaciones interpersonales (o habilidades sociales): Habilidad para interrelacionarse con los demás de manera correcta y comunicativa. |

Tabla 2. Habilidades de la Inteligencia Emocional (propia).

Con la educación como objeto de estudio en esta investigación, nos centramos en el concepto de educación emocional y social, el cual según Jonathan Cohen (2001) “implica el aprendizaje de habilidades, conocimientos y valores que aumentan nuestra capacidad de leer en nosotros mismos y en los demás con el fin de usar esa información para resolver problemas con flexibilidad y creatividad” (p.13). Krashen y Terrell (1983) en su teoría del filtro afectivo ya abarcaron el campo emocional dentro de los factores importantes en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Según la teoría que Krashen (1983) aporta, el estado emocional o actitud del estudiante actúa como un filtro que permite, dificulta o bloquea totalmente el paso del input necesario para el aprendizaje. El filtro afectivo posee tres variables: la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad. El control de estas variables en especial influencia positivamente no solo en el aprendizaje de una lengua (input) si no también en el correcto desarrollo de la competencia comunicativa (output) así como las estrategias comunicativas y de aprendizaje llevadas a término por el hablante, el alumno en nuestro caso.

El aprendizaje de estas habilidades, parte de la más remota necesidad y expresión del ser humano, que son las emociones y la interacción social. Cuando hablamos de educación emocional y social, hay que tener en cuenta algún aspecto inherente a las emociones: las condiciones psicológicas u biológicas de la persona. Goleman (1996) afirma utilizar el término emoción para referirse a aquellos sentimientos y pensamientos característicos a las condiciones psicológicas u biológicas que caracterizan a la persona, así como las inclinaciones a la actuación. Las condiciones psicológicas y biológicas de las que Goleman habla, son probablemente los aspectos más característicos e decisivos en el aprendizaje y en el tránsito de la personalidad de un adolescente y, en consecuencia, a sus inclinaciones a la actuación, de ello la necesidad de trabajar los aspectos emocionales como proceso de construcción personal, social y cognitivo. Cabe mencionar la aportación a la teoría que Goleman (1996) realiza en cuanto divide la mente en dos: la mente emocional, y la mente racional, las cuales, acorde con Goleman, trabajan y actúan generalmente en armonía. Como Calle, Remolina y Velásquez (2011) afirman “los educadores deben conocer los procesos que ocurren en el cerebro para desarrollar estrategias curriculares y de aula, que contribuyan al fortalecimiento del cerebro racional y emocional” (p.102).

Asimismo, se debe mencionar el impacto causado por las nuevas tecnologías a la sociedad a nivel comunicativo, las cuales pueden “ejercer una acción desestructurante, tanto sobre el individuo como sobre el tejido social” (Dario Edoardo, 2008, p.75). Como Edoardo

afirma, las tecnologías pueden desestructurar las relaciones sociales e intrapersonales de los humanos en tanto que las formas de comunicaciones actuales afectan en medida al desarrollo de las habilidades y estrategias comunicativas intrapersonales, y en especial interpersonales.

2.1.2.2 Teoría de las Múltiples Inteligencias (MI)

La teoría central en la que se sitúa la investigación es la llevada a cabo principalmente por el estadounidense neuropsicólogo, profesor de la Universidad de Harvard y director del Proyecto Zero, Howard Gardner alrededor de la década de los 80 y 90, conocida por el nombre de teoría de las Múltiples Inteligencias (de ahora en adelante teoría MI). Tras una breve situación de la teoría y sus bases, el propósito de la investigación es centrarse en dos de las inteligencias catalogadas por el propio Gardner en su teoría, la Inteligencia Intrapersonal e la Inteligencia Interpersonal, también conocidas como inteligencias emocionales.

Davis, Christodoulou, Seider y Gardner (2011) argumentan que es a través de sus inteligencias que el ser humano demuestra sus debilidades y puntos fuertes y que la teoría MI concibe la inteligencia como una combinación de componentes hereditarios, intrínsecos a la persona, pero a la vez contempla la posibilidad e importancia de poder desarrollarlas a través de experiencias relevantes a la persona, como puede suceder en un contexto real como es el aula. Según Gardner, son 8 las inteligencias catalogadas por el momento: la lingüística-verbal, la lógica-matemática, la física-cinestésica, la espacial, la musical, la interpersonal, la intrapersonal y la naturalista. Otras categorías como la espiritualista, la digital y la moral se encuentran bajo estudio.

Actualmente, solo dos de las inteligencias catalogadas por la teoría MI poseen un método de medición, la inteligencia lingüística-verbal, y la lógica-matemática. Si es cierto, en palabras de Garden lo siguiente: “intelligences can never be observed in isolation; they can only be manifest in the performance and tasks of skills that are available, and optimally, valued in a cultural context” (Davis, Christodoulou, Seider y Gardner, 2011, p.26). El hecho de que las inteligencias no puedan observarse de manera aislada, refleja la dificultad de su medición y probablemente raíz del problema por el que durante décadas el punto de vista ante el concepto de inteligencia no iba más allá de resultados académicos, que realmente excluían cualquier otro signo de inteligencia no relacionado a las inteligencias lingüística-verbal o lógica-matemática. Un ejemplo claro sería en el campo de la música, en el que el dominio musical, catalogado

acorde con la teoría MI como propiamente una inteligencia, siempre se ha catalogado bajo la palabra ‘talento’ y no ‘inteligencia’. Asimismo, se observa que a día de hoy muchos de los programas de enseñanza que se imparten dan mínima importancia a las otras posibilidades del conocimiento limitándose en el predominio de las inteligencias lingüística y matemática (Eduardo R. González, 2012).

2.2. INTELIGENCIAS INTERPERSONAL E INTRAPERSONAL

A continuación, el estudio se centra en dos de las inteligencias que constituyen la teoría MI. Davis, Christodoulou, Seider y Gardner (2011) describen de manera general ambas inteligencias en la siguiente tabla:

| Intelligence | Definition |
|----------------------|---|
| Interpersonal | An ability to recognize and understand other people’s moods, desires, motivations, and intentions |
| Intrapersonal | An ability to recognize and understand his or her own moods, desires, motivations, and intentions |

Tabla 3. Inteligencias Interpersonal e Intrapersonal (propio).

2.2.1 Inteligencia Intrapersonal

Entendemos por Inteligencia Intrapersonal como la habilidad de reconocer y entender nuestros propios procesos emocionales y a su vez cognitivos, se relaciona con el desarrollo interno del individuo. "Este tipo de Inteligencia es interna, privada, perteneciente a lo más íntimo de cada persona y que determina cómo nos tratamos a nosotros mismos, manejando las emociones, la fortaleza mental y nuestras propias limitaciones (...) si poseemos este tipo de inteligencia, las otras se desarrollan con mucha más facilidad" (Coto, 2009, p.135).

Algunas de las capacidades de la *Inteligencia Intrapersonal* resumidas por Nika Vázquez (2011), colaboradora de la Fundación Eduardo Punset, son las siguientes:

- ✓ *Capacidad para plantearse metas*
- ✓ *Capacidad para evaluar habilidades y desventajas personales*
- ✓ *Capacidad de controlar el pensamiento propio*

El desarrollo de la inteligencia intrapersonal en el aula afecta positivamente a aspectos intrínsecos del alumno como Teele (1996), citado por Davis, Christodoulou, Seider y Gardner (2011) afirma: “intrinsic motivation, positive self-image, and a sense of responsibility develop when students become stakeholders in the educational process and accept responsibility for their own actions” (p.28).

2.2.2 Inteligencia Interpersonal

Entendemos por Inteligencia Interpersonal según Gardner, citado por Sonia Casal (2007), colaboradora de DidactiRed del Instituto Virtual Cervantes, como:

La inteligencia que reúne las capacidades que permiten diferenciar y responder adecuadamente a los estados de ánimo, emociones, temperamentos, motivaciones, intenciones y deseos de los demás(...) está relacionada con fenómenos que ocurren entre personas como armonizar y reconocer sus diferencias así como apreciar sus distintas opiniones y puntos de vista” (parr.3).

Algunas de las capacidades de la *Inteligencia Interpersonal* según Casal (2007) son las siguientes:

- ✓ *Capacidad de trabajo en equipo*
- ✓ *Capacidad de organización y liderazgo*
- ✓ *Capacidad de comunicación*
- ✓ *Capacidad de escoger a otras personas que les ayuden a conseguir sus objetivos*

En el ámbito educativo, Casal (2007), afirma lo siguiente:

El aprendizaje cooperativo, estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que los alumnos trabajan en pequeños grupos estructurados, potencia la inteligencia interpersonal a

través de la interacción social mediante la *cooperación* (concebida como intercambio de ideas, aclaraciones y ayuda relacionada con la tarea), del intercambio de información, material, lo que implica *feedback* constructivo. Los miembros del grupo comparten habilidades para la comunicación y estrategias, conocimientos y estilos de aprendizaje, lo que contribuye al enriquecimiento del saber individual. Mediante la socialización, los alumnos aprenden a negociar, a tener en cuenta el punto de vista de los demás o incluso a renunciar a sus intereses personales en favor de un objetivo colectivo (Casal, 2009, parr.4).

Como podemos observar, el desarrollo de la inteligencia interpersonal en el aula parte de un aprendizaje cooperativo en el que los alumnos, a través de la interacción social, la cual nace de la necesidad de llevar a cabo tal cooperación, construyen de manera conjunta y aportan de manera individual al grupo todos aquellos conocimientos, estrategias y habilidades de sus potenciales que contribuirán a la construcción de conocimiento y a la consecución de un objetivo único y grupal. La inteligencia interpersonal en palabras de Kanazawa (2010) y Mithen (1996), citado por Castelló y Cano (2011), “se fundamenta en uno de los pilares de la adaptación humana: las interacciones sociales” (parr.10). Partiendo de tal acto de socialización y cooperación, los alumnos se enriquecen tras la interacción y las aportaciones dadas bajo tal circunstancia.

A continuación se presenta un cuadro con las habilidades y preferencias de aprendizaje según las inteligencias propuestas de Gardner (1983):

| Inteligencia | Habilidades | Preferencias |
|---------------------------------|--|--|
| Interpersonal (o social) | <ul style="list-style-type: none"> - Tutorío por parte de sus compañeros. - Aprendizaje colaborativo. - Mediación de conflicto. - Lluvia de ideas grupal. - Involucramiento con la comunidad - Construcción grupal del conocimiento. | Interactuar con otros, aprender de otros, entrevistar, compartir, observar a otros, enseñar, debatir, conversar. |

| | | |
|-------------------------------------|---|--|
| Intrapersonal (o individual) | -Instrucción individualizada -Estudio independiente. | Reflexionar, hacer conexiones de los sentimientos y la vida personal, tener su propio espacio. |
|-------------------------------------|---|--|

Tabla 4. Habilidades y preferencias de aprendizaje (propia).

2.3 CARACTERÍSTICAS EN LA ADOLESCENCIA

Retomando un aspecto esencial para Goleman (1996) como base que caracteriza las inclinaciones a la actuación de las personas, debemos analizar las condiciones psicológicas y biológicas que caracterizan a los alumnos para entender y poder llevar a cabo un correcto desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Son estas condiciones como adolescentes las que en mayor parte nos aportan información sobre los procesos de aprendizaje, las inclinaciones y actuaciones de los alumnos, así como los problemas que puedan afrontar y deben superar para la consecución de los objetivos del aula como contexto de aprendizaje y de crecimiento personal.

Son tres factores de desarrollo principales que intervienen en la adolescencia según Santiago Penas (2012, p.115):

- ✓ Una maduración física o biológica, basada fundamentalmente en la progresiva aceptación de la propia realidad corporal.
- ✓ Un nivel adecuado de conocimiento o desarrollo cognoscitivo que favorezca la adopción de criterios personales; la capacidad de elección; la disposición de adoptar nuevas ideas, valores y sistemas de creencias, y el desarrollo de nuevos modelos de pensamiento.
- ✓ Una experiencia social enriquecedora, tanto a niveles de relación, de afectividad y de confianza como desarrollo de actitudes solidarias y de cooperación personales e interiorizadas.

Según Erickson (1968), citado por Penas (2012), los individuos se enfrentan a “crisis psicosociales” debidas a las oposiciones surgidas entre las exigencias sociales, biológicas y psicológicas. Teniendo en cuenta la cantidad de cambios psicosociales y biológicos que un adolescente experimenta a lo largo de la adolescencia, los educadores deben tener presente que

éstos serán en gran parte de influencia en el aula, no solo en tanto a comportamiento, sino también en el rendimiento y procesos de aprendizaje en el aula.

La importancia que ocupa el aspecto social en el tránsito de la adolescencia debe ser un componente a tener en cuenta en los procesos cognitivos y emocionales de los adolescente. “Las transformaciones afectivas y sociales van unidas indisolublemente a cambios en el pensamiento. La adolescencia se produce, así, por la interacción de los factores sociales con los individuos” (Penas, 2012, p.107).

Si unimos las características fundamentales en el tránsito de la adolescencia como proceso de cambio cognoscitivo y psicosocial entre otros tantos, y el aprendizaje de la lengua extranjera como proceso de construcción psicolingüístico y social, divisamos la necesidad de trabajar estos aspectos en estrecha relación y conexión para desarrollar un aprendizaje de la lengua significativo y óptimo para la comprensión de la lengua, y su aplicación real, lo que se lleva mencionando a lo largo de la presente investigación, la competencia comunicativa.

3 PROPUESTA PRÁCTICA

A continuación se presenta una serie de propuestas de metodología y actividades elaboradas y llevadas a cabo durante el transcurso de puesta en práctica de la presente investigación. El período de realización de la propuesta práctica ha sido de siete meses dedicando 2 horas semanales. A modo de observación se ha recogido información sobre la evolución y resultados obtenidos de los 12 participantes, quienes cursan 1º de ESO.

Las siguientes actividades y la metodología llevada a cabo son limitadas y personalizadas al grupo de alumnos escogido y van enfocadas al desarrollo de las inteligencias inter e intrapersonal como estrategia didáctica para la mejora de la competencia comunicativa. El objetivo principal de acción ha sido adecuar todos los contenidos desarrollados en el libro de texto utilizado en el aula con una metodología que permita siempre aportar una conexión y desarrollo de la competencia comunicativa, contemplando siempre el aprendizaje y desarrollo de las subcompetencias tratadas en el apartado 2.1.1. Con ello, se pretende demostrar que con una metodología que incluye el tratamiento de tales inteligencias, los alumnos desarrollan habilidades que aportan positivamente a la adquisición de una alta competencia comunicativa, y que esta, a su vez, influye al aprendizaje de las demás.

3.1 DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INTERPERSONAL

A continuación se enumeran y se desarrollan las estrategias y actividades de aprendizaje utilizadas para el desarrollo de la inteligencia interpersonal.

3.1.1 Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo es la estrategia base de enseñanza-aprendizaje en el que se potencia la inteligencia interpersonal. La cooperación continua de los alumnos con los pares tanto como los alumnos con el docente conlleva una interacción social en el que se comparten no solo ideas y conocimientos, si no habilidades y estrategias de aprendizaje y comunicación que aportan a nivel individual y grupal un gran valor.

El docente guía, aconseja y apoya en caso de dudas, pero el peso de la tarea recae en los alumnos, quienes cooperan y aportan sus ideas, información y habilidades en la realización de

tareas, es decir, negocian y socializan para la consecución de un mismo objetivo. El aprendizaje cooperativo es una estrategia esencial para la socialización de los alumnos y una construcción grupal del conocimiento. A su vez, a través de la socialización y la cooperación, los alumnos observan y conocen las distintas habilidades y estrategias de sus compañeros y en especial las propias, hecho que influye a su vez a la inteligencia intrapersonal, en la que uno conoce y auto regula sus procesos tanto emocionales como cognitivos.

Tal socialización es esencial que aparezca como contexto comunicativo, así como lo es el conocimiento de los participantes con los que se llevarán a cabo las interacciones adecuadas a su contexto y a la persona, a sus intereses, emociones y a sus habilidades, que al fin y al cabo es el objetivo de la competencia comunicativa, intercambiar información acorde con una comunidad de habla. En la interacción como resultado de aprendizaje cooperativo, los alumnos asimismo desarrollan la inteligencia social la que incluyen, como Salovey y Mayer (1990) afirman, la capacidad de controlar nuestras emociones y las de los demás, discriminar entre ellas y usar la información para guiar sus pensamiento y comportamientos.

Cuando combinamos el trabajo cooperativo y la socialización necesaria en él en la lengua meta, se construyen unos roles en cada alumno y unos vínculos que aportan un aspecto comunicativo real, aunque en un inicio parezca artificial, el trabajo cooperativo en el idioma acaba integrando en sus acciones la lengua meta de forma natural. La adquisición de roles es un fenómeno social natural, no obstante, como comentaremos más adelante en el desarrollo de la inteligencia intrapersonal, uno de los aspectos trabajados es el desempeño de diferentes roles que permitan al alumno desenvolverse en diferentes ámbitos y así estimular y potenciar habilidades intrapersonales y, en consecuencia, interpersonales. No olvidemos, como mencionado anteriormente, que si poseemos este tipo de inteligencia, las otras se desarrollan con mucha más facilidad.

La puesta en común oral del trabajo y los resultados del trabajo cooperativo es esencial para iniciar siempre un debate común y de negociación en el que el docente media e interactúa no solo con los resultados obtenidos por los alumnos, si no en las estrategias utilizadas durante el proceso. La puesta en común es un momento clave para invitar a los alumnos, de manera premeditada o espontánea, a la reflexión metacognitiva y en especial metalingüística. Se observa un escaso hábito de reflexión, no obstante, como se reflejará en el siguiente punto, los alumnos a lo largo de estos meses han desarrollado el hábito con éxito. Una técnica de persuasión utilizada son los puntos positivos dados por el docente a la realización de cuestiones metalingüísticas por

parte de los alumnos, quienes encuentran gran motivación exponiendo preguntas y cuestiones que el docente resuelve y el grupo comenta en conjunto.

Como puede observarse, el objetivo del aprendizaje colaborativo planteado en este aula pretende activar tantas competencias o destrezas como sea posible, tanto lingüísticas, cognitivas, sociolingüísticas y emocionales. Así, integramos todas éstas en una dinámica que implica un constante desarrollo de la competencia comunicativa de manera natural, movida por las necesidades del alumno de socialización y realización de tareas con éxito y en cooperación. Como Jiménez (2010) argumenta, “La “tarea”, en el sentido específico que esta palabra adquiere en el MCER, podría definirse como una actuación llevada a cabo por una o más personas que usan de manera estratégica sus competencias para alcanzar un resultado” (p.11).

En el siguiente cuadro se refleja la evolución de los alumnos observada en relación al aprendizaje cooperativo trabajado en el aula:

| Observaciones de Inicio de investigación | Observaciones de Fin de investigación |
|--|---|
| <p>Entre los alumnos se observan roles muy definidos, limitados e individuales. Muchos de los alumnos muestran pasividad o carencia de estilos de aprendizaje efectivos y personales, los alumnos con mayor habilidad canalizan negativamente sus habilidades y estrategias, descompensando al grupo.</p> | <p>Los alumnos presentan versatilidad y adaptación de roles en distintos contextos. Alumnos que anteriormente mostraban pasividad o carencia de estilo de aprendizaje personal han desarrollado estrategias y estilos personales, aquellos que inicialmente mostraban mayor habilidad, la canalizan positivamente dentro del grupo.</p> |
| <p>Cada alumno obra en base individual con distintos objetivos e intereses.</p> | <p>Se observa una mayor cohesión entre pares con objetivos comunes a todos.</p> |
| <p>Desigualdades en el trabajo cooperativo, roles y funciones descompensadas que impedían el aprendizaje de algunos alumnos.</p> | <p>Mayor cooperación e igualdad en roles y funciones realizadas. Mayor confianza y coordinación. Los alumnos optimizan sus habilidades y aportan en igualdad.</p> |
| <p>El tiempo empleado en las actividades no es</p> | <p>Se optimiza el tiempo utilizado en las actividades</p> |

| | |
|--|--|
| <p>el adecuado y varía entre los distintos grupos, el ritmo del aula se interrumpe habitualmente</p> | <p>grupales. Existe un ritmo bastante homogéneo y adecuado al marcado por el docente. Escasamente se interrumpe el ritmo de la clase.</p> |
| <p>No existe comunicación en la lengua meta, ni entre pares ni con el docente. El uso de la lengua meta como hilo conductor de las actividades es escaso e artificial. El alumno no sabe trabajar e interactuar en ella, el docente debe acompañar en la realización de todas las actividades para que el alumno se familiarice con el discurso y lenguaje utilizado.</p> | <p>El trabajo cooperativo ha integrado la lengua meta de manera natural y fluida entre docentes y alumnos. Los alumnos muestran mayor independencia y eficacia en la integración de la lengua y la realización de actividades a la vez.</p> |
| <p>Los alumnos entienden la puesta en común de las tareas como una mera corrección de los resultados, aislando los resultados del contexto. No entienden la dinámica propuesta en la que el docente pretende invitar a la reflexión de los procesos más que un chequeo de los resultados.</p> | <p>La puesta en común de las tareas se hace en cooperación y de ella surge debate y cuestiones que se resuelven en conjunto, siempre acompañadas de reflexión metacognitiva y metalingüística. Este contexto no solo proporciona situaciones de corrección, sino también de ampliación de conocimientos, aclaración de los mismos y adquisición de estrategias de aprendizaje.</p> |

Tabla 5. Inteligencia interpersonal y aprendizaje colaborativo (propio).

3.1.2. Situación del aula

Para poder llevar a cabo una metodología cooperativa en igualdad dentro de su heterogeneidad, se invita en cada una de las sesiones a que los alumnos cambien de sitio y se relacionen con cada uno de los diferentes compañeros. Un mayor conocimiento de los compañeros demuestra una mayor colaboración y organización. Los grupos deben ser siempre heterogéneos para que se aporten los unos a los otros y exista una mayor cohesión de grupo. Las interacciones sociales varían en cuanto a quién son los miembros cercanos a la persona en concreto, y de tal interacción y variación nace el rol y las habilidades desarrolladas en los contextos específicos por el alumno.

En el siguiente cuadro se refleja la evolución de los alumnos observada en relación a la situación del aula:

| Observaciones de Inicio de investigación | Observaciones de Fin de investigación |
|--|--|
| Inexistencia de comunicación y vínculos sociales que impedían el trabajo cooperativo. | Mayor comunicación y conocimiento de cada uno de los pares y sus habilidades, estrategias y estilos de aprendizaje. Existen vínculos más estrechos que permiten una óptima cooperación. |
| Los alumnos se relacionan por afinidad personal, no tienen en cuenta afinidades de estilo de aprendizaje, habilidades y estrategias. En resultado, varios de los alumnos agrupados por afinidad personal no funcionan en el trabajo cooperativo. Los objetivos no se cumplen en consecuencia. | Los alumnos tienen en cuenta el objetivo y entienden y priorizan las afinidades de estrategia, estilo y habilidades de aprendizaje de sus compañeros ante las afinidades personales. Esta afinidad de trabajo cubre el aspecto social que los alumnos buscan entre sus pares y a la vez la consecución de objetivos. |
| Los alumnos buscan trabajar con compañeros que se asimilen a sus estilos de aprendizaje. | Los alumnos entienden que la heterogeneidad aporta valor a nivel grupal e individual. El apoyo entre los pares se acepta y se proporciona de manera natural. |
| Los roles de la alumnos no varían, son malinterpretados y afectan negativamente al grupo de clase. | Los alumnos saben adoptar diferentes roles y desarrollan habilidades interpersonales desconocidas anteriormente. |

Tabla 6. Inteligencia interpersonal y situación del aula (propio).

3.1.3 Debates

Tras la observación de las actitudes, motivaciones e intereses de los alumnos, teniendo siempre en cuenta la sensibilización de ciertos temas por cuestiones personales en concreto, o comunes por factores como la edad, se hace una selección de posibles *topics* de los que puedan surgir un debate donde poner en práctica la competencia comunicativa.

El objetivo de esta actividad es crear de manera artificial un contexto de debate natural en el que los alumnos de manera espontánea se involucran en una conversación donde debaten, expresan opiniones, intercambian información y aportan anécdotas entre otros. El *topic* surge

del docente de manera que a los alumnos les parezca espontáneo, el factor sorpresa les atrae, y rápidamente existe una atracción por participar en el evento social creado. Entre los temas a tratar, pueden variar desde temas de actualidad, temas transversales a temas personales como pueden ser los hábitos de estudio, las tecnologías en sus vidas, o como controlar la ansiedad en época de exámenes, por mencionar algunos ejemplos entre otros.

En esta actividad, los alumnos sienten una cercanía a su vida real, a sus opiniones y a sus emociones y pensamientos, de modo que el deseo y motivación por participar es creciente durante el debate. La conexión con su persona es un factor de motivación clave en esta actividad, y el docente, como moderador, guía a los participantes, los alumnos, a la expresión de sus aportaciones en la lengua meta, no solo a nivel lingüístico y formal, sino también a nivel pragmático. En medida que el alumno desea transmitir cierta información y por sus limitaciones lingüísticas le es imposible, se activan estrategias de riesgo, se plantean preguntas lingüísticas, o bien simplemente se le aporta una ayuda que el alumno acepta e integra en su discurso, en muchos casos, son los propios alumnos quienes ayudan al hablante a expresarse mejor, a aportar vocabulario que carece, o a aportar ideas al discurso. Así, los alumnos activan no solo procesos lingüísticos, sino que desarrollan aspectos esenciales de la competencia comunicativa, como son la escucha activa, la empatía, la adopción de criterios personales, la crítica constructiva y códigos de interacción comunicativos sociolingüísticos.

Seguidamente se encuentran la evolución observadas en cuanto a la realización de la actividad de debate:

| Observaciones de Inicio de investigación | Observaciones de Fin de investigación |
|--|---|
| <p>Lenguaje y vocabulario escaso que impide una comunicación fluida. El docente continuamente aporta e inevitablemente interrumpe el discurso del alumno.</p> | <p>El número de interrupciones es escaso, el docente simplemente aporta vocabulario o corrige en modo eco las intervenciones.</p> |
| <p>Las aportaciones de los alumnos son unidireccionales, van siempre dirigidas al docente y no a sus compañeros, de modo</p> | <p>Las aportaciones van dirigidas a todos los oyentes, existe una interacción fluida de debate. El docente pasa a un segundo plano, pasa a ser un mero oyente</p> |

| | |
|--|--|
| que no existe una interacción entre los demás oyentes. | y participante más. El docente modera y conduce el debate, no obstante, ya no es el centro de la conversación. |
| Los alumnos no entienden los códigos y pautas de interacción adecuadas, no respetan los turnos, toman demasiado protagonismo o no participan. | Los alumnos respetan los códigos y pautas de interacción. Se entiende una igualdad de aportación y valor a ésta dentro del debate. La motivación por participar y aportar es alta entre todos los alumnos. |
| El docente debe introducir siempre el debate de manera artificial. Los alumnos, en ocasiones, no están receptivos y no colaboran en la actividad. | Los alumnos siempre se encuentran receptivos a cualquier ocasión de debate y de interacción. El docente introduce fácilmente el <i>topic</i> a debate, e incluso en ocasiones éste surge de manera natural. |
| Los alumnos muestran deficiencias en la escucha a sus compañeros, no atienden ni entienden los mensajes producidos por sus compañeros, y en consecuencia no existe interacción. | Existe una escucha activa que permite utilizar el input con coherencia a las aportaciones, y así crear una interacción comunicativa, un intercambio de información, ideas, opiniones o sentimientos coherentes al hilo de la conversación y a sus participantes. |

Tabla 7. Inteligencia interpersonal y el debate (propio).

3.2 DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA INTRAPERSONAL

A continuación se enumeran y se desarrollan las estrategias y actividades de aprendizaje utilizadas para el desarrollo de la inteligencia interpersonal.

3.2.1 Aprendizaje colaborativo

El aprendizaje colaborativo implica la cooperación y movilización de todas las destrezas, habilidades y emociones de cada uno de los alumnos en la consecución de un mismo objetivo.

Tal movilización permite al alumno reflexionar y desarrollar la capacidad para evaluar habilidades y desventajas personales. En tal contexto, el alumno no solo conoce las aptitudes y emociones de su grupo, sino las propias mismas, paso esencial para una concienciación de las estrategias y estilos de aprendizaje del alumno y un claro planteamiento de metas.

El trabajo del docente y del alumno principalmente, no es solo desarrollar la capacidad de autoevaluación, sino potenciar y desarrollar aquellas habilidades y en especial, desventajas personales detectadas. En la cooperación y socialización del aprendizaje cooperativo, el objetivo parte de la oportunidad de desarrollo de todas las habilidades y emociones que requiere la realización de las distintas tareas para así movilizar tantas como sean requeridas, el alumno conoce y autoregula sus procesos emocionales, volitivos y cognitivos, y a su vez su propio proceso de aprendizaje. La dificultad de poner en práctica la cooperación a nivel individual y comunicativo, nace de la limitación lingüística que tiene el alumno. El proceso es lento, y el docente debe en constancia instruir a los alumnos en cómo llevar a cabo la correcta interacción, así como proporcionar lenguaje que permita al alumno expresar sus aportaciones.

Otro aspecto importante a tratar en el aprendizaje colaborativo como estrategia de desarrollo de la inteligencia intrapersonal en el aprendizaje de la competencia comunicativa nace del hábito de reflexión metacognitiva y en especial metalingüística. Una estrategia de persuasión utilizada son los puntos positivos a la realización de cuestiones metalingüísticas por parte de los alumnos, quienes encuentran gran motivación exponiendo preguntas y cuestiones que el docente resuelve y el grupo comenta en conjunto.

En el siguiente cuadro se refleja la evolución de los alumnos observada en relación al aprendizaje colaborativo:

| Observaciones de Inicio de investigación | Observaciones de Fin de investigación |
|--|--|
| <p>Los alumnos desconocen sus propios estilos de aprendizaje y habilidades. Son prácticamente incapaces de cooperar y aportar al grupo, en consecuencia, existe</p> | <p>Los alumnos conocen y son conscientes de sus estilos de aprendizaje y habilidades. Cooperan y aportan al grupo a través de acciones y</p> |

| | |
|---|---|
| escasa comunicación en la lengua meta. | comunicación en la lengua meta. |
| Los alumnos desconocen estructuras lingüísticas con las que negociar, cuestionar o presentar información u opiniones en la interacción. | Los alumnos son capaces de interactuar en la lengua meta para negociar, cuestionar o presentar información u opiniones de manera interactiva. |
| Se denota escaso hábito de reflexión metacognitiva y metalingüística. Los alumnos muestran estilos de aprendizaje mecánicos y no significativos. | La reflexión metacognitiva y metalingüística es un hábito en el aula, los alumnos alzan cuestiones que denotan actividad de reflexión. |

Tabla 8. Inteligencia Intrapersonal y aprendizaje colaborativo (propio).

3.2.2 Situación del aula

La situación de los alumnos en el aula influye asimismo en el desarrollo de la inteligencia intrapersonal. Característico de la adolescencia, los cambios que se producen en la manera de pensar van, en medida, unidos a las modificaciones que les produce su posición social. En la variación de situación del alumno dentro del grupo, los alumnos desarrollan la habilidad de adquisición de diferentes roles en los que según el contexto, movilizan unas destrezas y habilidades en concreto. El objetivo es que en un contexto de interrelación variado, los alumnos sean conscientes y conozcan sus distintas habilidades y estrategias de aprendizaje y desarrollen aspectos intrapersonales como una positiva imagen, automotivación y una aceptación de responsabilidad de sus propios actos y de su propio proceso de aprendizaje.

El siguiente cuadro refleja la evolución de los alumnos observada en relación a la situación del aula:

| Observaciones de Inicio de investigación | Observaciones de Fin de investigación |
|---|--|
| El rol del alumno dentro del grupo no varía. | El alumno adopta diferentes roles acorde con las necesidades de la situación del aula o la asignación del docente. |

La responsabilidad del grupo recae en el docente. Los alumnos muestran carencia de autonomía y responsabilidad.

Los alumnos son responsables y autónomos. El sentido de responsabilidad y la autonomía adquirida aporta una imagen propia positiva, motivación intrínseca y autorregulación al alumno.

Tabla 9. Inteligencia intrapersonal y situación en el aula (propio).

3.2.3 Debates

A través de actividades de debate, el alumno desarrolla la capacidad de controlar el pensamiento propio, reconocer sus emociones, inquietudes e inclinaciones. Este sería el primer paso cognitivo y emocional para poder participar dentro de una actividad de tal interacción comunicativa.

Tal y como se expone anteriormente, tras la observación de las actitudes, motivaciones e intereses de los alumnos, teniendo siempre en cuenta la sensibilización de ciertos temas por cuestiones personales en concreto, o comunes por factores como la edad, se hace una selección de posibles *topics* de los que puedan surgir un debate donde poner en práctica la competencia comunicativa. La realidad de los *topics* acerca al alumno a su propia realidad, de donde parte el deseo de comunicación. Se observa, que la necesidad y la motivación de comunicación atrae a la necesidad de adquirir nuevas formas y estructuras lingüísticas, entre otros aspectos, para la consecución del objetivo comunicativo principal, transmitir un mensaje. El docente debe prever las necesidades lingüísticas que el alumno requiere durante sus intervenciones para aportar apoyo o feedback suficiente para que el alumno los integre en su discurso, de manera que consiga transmitir el mensaje con éxito. El ejercicio del docente de escucha activa y de detección de necesidades lingüísticas se transmite a los alumnos, quienes se convierten propiamente en un segundo apoyo para el locutor, su compañero.

Una clara autoperspectiva y conocimiento del propio alumno es esencial para intervenir y obrar dentro del grupo, se trata como de un espejo, en el que el alumno refleja con veracidad su persona en medida de que sus actos vayan acorde con sus emociones, habilidades e intenciones. El espejo de la persona, en este caso, no solo son las acciones llevadas a cabo en el grupo, sino también sus intervenciones verbales, los mensajes o información emitida dentro del acto comunicativo. En el aula de lengua extranjera, es la comunicación quien toma mayor

importancia, de ella parte el reflejo intrapersonal, y a su vez, interpersonal, no olvidemos la importancia de desarrollar tal aspecto cuando los alumnos se encuentran en plena adolescencia, y como se ha tratado en apartados anteriores, sufren como Erikson (1968) afirma ‘crisis psicosociales’.

Si unimos las características fundamentales en el tránsito de la adolescencia como proceso de cambio cognoscitivo y psicosocial entre otros tantos, y el aprendizaje de la lengua extranjera como proceso de construcción psicolingüístico y social, divisamos la necesidad de trabajar estos conceptos en conexión para desarrollar un aprendizaje de la lengua significativo y óptimo para la comprensión y aplicación real de la lengua, es decir, una correcta competencia comunicativa. La imagen que el alumno proyecta a sus pares es de gran importancia para el adolescente, y en consecuencia, en un contexto de interacción comunicativa, se crea una necesidad lingüística en la que reflejar su imagen intrapersonal.

El siguiente cuadro refleja la evolución observada en relación a las actividades de debate en el aula:

| Observaciones de Inicio de investigación | Observaciones de Fin de investigación |
|--|---|
| Los mensajes elaborados oralmente en la lengua meta son mecánicos y carentes de información pragmática y psicolingüística. | Los mensajes elaborados tienen mayor complejidad lingüística y contemplan información pragmática y psicolingüística. |
| Se observa falta de seguridad, baja motivación e imagen propia negativa a la hora de comunicarse. | La propia imagen de los alumnos ha mejorado, el alumno se siente más seguro y desarrolla estrategias de riesgo que les facilita el aprendizaje y la aportación comunicativa y a su vez, un aumento de motivación. |
| Se observa cierta frustración, vergüenza y ansiedad en las intervenciones. Existe carencia de autocontrol y regulación emocional en el acto comunicativo. | Los alumnos valoran sus propios esfuerzos productivos y a su vez factores como la ansiedad e inseguridad han disminuido. |

La ineficiencia de comunicación les impide un reflejo intrapersonal al grupo.

La mejora de habilidad lingüística e intrapersonal les permite transmitir mensajes acorde con sus procesos mentales y emocionales.

Tabla 10 . Inteligencia Intrapersonal y debate (propio).

3.3 INTEGRACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

A continuación se presentan ejemplos de actividades realizadas con el objetivo de integrar el desarrollo de la competencia comunicativa en las demás competencias trabajadas en el aula: la competencia lectora, escrita, auditiva y gramatical. El objetivo de estas actividades es adecuar el libro de texto utilizado en el aula para que todas las tareas realizadas pertenecientes a cada competencia se lleven a cabo con el fin de desarrollar la competencia trabajada en concreto, y a su vez la competencia comunicativa. Las actividades han sido llevadas a cabo partiendo de las estrategias presentadas anteriormente para el desarrollo de las inteligencias inter e intrapersonal.

Las actividades para el desarrollo de la competencia lectora y comunicativa son las siguientes:

- ✓ Análisis previo de la tipología de texto.
- ✓ Introducción del *topic* de la lectura con breves impresiones previas sobre el contenido del texto.
- ✓ Lectura y tratamiento de aspectos formales o lingüísticos del texto.
- ✓ Debate sobre el *topic* de la lectura.

Las actividades para el desarrollo de la competencia escrita y comunicativa son las siguientes:

- ✓ Lluvia de ideas y opiniones grupales sobre el *topic*
- ✓ Realización de textos escritos en común con TIC
- ✓ Puesta en común de los textos elaborados en caso de realizarse individualmente

Las actividades realizadas para el desarrollo de la comprensión auditiva y comunicativa son las siguientes:

- ✓ Análisis pragmático y sociolingüístico del acto comunicativo y participantes del extracto auditivo
- ✓ Justificación argumentativa de la elección de respuestas de la tarea

Las actividades realizadas para el desarrollo de la competencia gramatical y comunicativa son las siguientes:

- ✓ Realización de esquemas y mapas conceptuales teóricos grupales para introducir la gramática
- ✓ Realización de ejercicios en cooperación
- ✓ Puesta en común de los resultados
- ✓ Debates de reflexión metalingüística
- ✓ Ampliación de los contenidos

4. CONCLUSIONES

Tras el estudio teórico realizado en esta investigación, la elaboración de las propuestas de metodología y desarrollo de las inteligencias inter e intrapersonal como estrategia para una correcta y completa adquisición de la competencia comunicativa, y finalmente la puesta en práctica durante el periodo de 7 meses, las conclusiones extraídas en base de los resultados obtenidos específicos al grupo investigado son las siguientes:

- ✓ El desarrollo de la inteligencia interpersonal ha influido positivamente a la adquisición de la competencia sociolingüística de la que los alumnos carecían inicialmente.
- ✓ El desarrollo de la inteligencia intrapersonal ha influido positivamente a la adquisición de las competencias discursiva y estratégica o pragmática.
- ✓ El desarrollo de ambas inteligencias como estrategia de aprendizaje ha propiciado la práctica y la adquisición de todas las subcompetencias comunicativas mencionadas anteriormente, en consecuencia, durante el periodo de práctica de la propuesta se ha observado una notable mejoría en la competencia lingüística y comunicativa de los alumnos.
- ✓ Para una correcta adquisición de competencia comunicativa, tanto los materiales de texto trabajados como la metodología utilizada en el aula deben contemplar el desarrollo de las 4 subcompetencias comunicativas: la competencia lingüística o gramatical, la sociocultural y sociolingüística, la textual o discursiva y la estratégica o pragmática. Si en su defecto el libro de texto con el que se trabaja en el aula no cumple con las premisas comunicativas, el docente debería adecuar los contenidos y las tareas para la consecución de un tratamiento y aprendizaje de la lengua con un enfoque comunicativo.
- ✓ La metodología propuesta ha incrementado positivamente entre los alumnos factores como la motivación, la propia imagen y la optimización de estrategias de aprendizaje del inglés.
- ✓ El desarrollo de ambas inteligencias no solo ha aportado cualitativamente a la adquisición del idioma, sino al crecimiento personal, cognoscitivo y emocional de los alumnos.

5. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS

La elección del tema de investigación realizado en este trabajo ha sido movida por el interés de profundización, o más bien iniciación, sobre el tema desarrollado a lo largo de la presente investigación. El interés por los procesos cognitivos y emocionales llevados a cabo por la mente del ser humano durante el aprendizaje de lengua extranjeras junto a una profunda curiosidad sobre los factores que influyen en la enseñanza y adquisición de una competencia comunicativa han tenido como resultado el deseo de realizar este trabajo.

Es así como se ha podido experimentar durante meses con este campo de estudio y abrir posibles investigaciones futuras de propio interés profesional.

Las posibles futuras cuestiones a investigar son las siguientes:

- ✓ Investigar desde un enfoque neuropsicológico y educativo sobre las inteligencias tratadas a lo largo de este trabajo.
- ✓ Elaborar posibles métodos de medición de éstas.
- ✓ Poner en práctica y observar los resultados obtenidos con la propuesta práctica del presente trabajo con un mayor número de participantes.
- ✓ Profundizar en los factores que aportan al desarrollo de dichas inteligencias en las acciones cotidianas de la vida, y si realizando estudios de tales inteligencias se pudiera elaborar perfiles de categorización de personas y prever con ello aspectos como el futuro camino profesional, entre otros.

6. BIBLIOGRAFÍA

En este apartado se detallarán todas las fuentes utilizadas a lo largo de la presente investigación haciendo distinción entre las de uso de referencia, y las de tipo complementaria. En el primer punto, titulado Referencias, se presenta la bibliografía así como la webgrafía utilizada en la investigación. Seguidamente, se presentan la bibliografía y webgrafía complementaria.

6.1 REFERENCIAS

En el siguiente apartado se especifican las fuentes citadas en el trabajo. Este apartado de referencias se ha dividido, como especificado anteriormente, en dos subapartados, la Bibliografía y la Webgrafía utilizada.

6.1.1 Bibliografía

Cohen, J. (2003). *La inteligencia emocional en el aula: Proyectos, estrategias e ideas*. Buenos Aires: Troquel.

Coto, A. (2009). *Ayuda a tu hijo a entrenar su inteligencia*. Madrid: EDAF.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kaidós.

Hunston, S., Oakey, D. (2010). *Introducing Applied Linguistics, concepts and skills*. New York: Routledge.

6.1.2 Webgrafía

Casal, S. (2007). *CVC DidactiRed*. Recuperado el 16/04/2014 de http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/marzo_07/19032007.htm

Castelló, A., Cano, M. (2011) Inteligencia Interpersonal: conceptos clave. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 14, nº3, pp. 23-35, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (versión electrónica). Recuperado el 19/04/2014 de <http://aufop.blogspot.com.es/2011/11/inteligencia-interpersonal-conceptos.html>

Centro Virtual Cervantes (CVC). *Diccionario de términos clave ELE*. Recuperado el 17/04/2014 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm

Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., Gardner, H. (2011) *The Theory of Multiple Intelligences*. *Harvard Graduate School of Education*. Recuperado el 09/04/2014 de <http://howardgardner01.files.wordpress.com/2012/06/443-davis-christodoulou-seider-mi-article.pdf>

Extremera, N. y Fernández, P (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. *Revista de Educación*, volumen 1 no. 332, pp. 99-102. Recuperado de <http://books.google.es>

Graciela, M., Remolina, N., Velásquez, M. (2011). Incidencia de la inteligencia emocional en el proceso de aprendizaje. *NOVA – Publicación Científica en Ciencias Biomédicas*, Vol. 9 nº15, pp. 94-105. Recuperado el 16/04/2014 de http://www.unicolmayor.edu.co/invest_nova/NOVA/NOVA15_REVIS2_INTELIG.pdf

Jiménez, J.R. (2010). *EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA. INTERVENCIÓN DE LA INSPECCIÓN*. Sevilla: Consejería de Educación de Andalucía. Recuperado el 20/04/2014 de <http://redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/I%20CONGRESO%20INSPECCION%20ANDALUCIA/downloads/jimenezbenitez.pdf>

López, M. (2009). Estrategias y enfoques metodológicos del uso comunicativo en las lenguas extranjeras: aplicación teórico-práctica del paradigma pragmático. *Tejuelo*, Vol. 7, pp. 57-76. Recuperado el 20/04/2014 de <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/articulos/r07/04.pdf>

Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *Ley Organica de Educacion (LOE) Enseñanzas Mínimas de Educacion Secundaria*. Madrid: Secretaría General de Educación y Formación. Recuperado el 25/04/2014 de <http://books.google.es>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002), *MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN*, Madrid: CVC, ME, Anaya. Recuperado el 18/04/2014 de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2003). *El aprendizaje: nuevas aportaciones*. *Revista nº332* [versión electrónica]. Recuperado el 20/04/2014 de: <http://books.google.es>

Penas,S. (2012) *Aproximación a los valores y estilos de vida de los jóvenes de 13 y 14 años en la provincia de A Coruña*(Tesis de Doctorado). Universidad de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela. Recuperado el 22/04/14 de: <http://books.google.es>

Vázquez, N. (2011) *Fundación Eduardo Punset*. Recuperado el 18/04/2014 de <http://www.fundacionpunset.org/apol/13813/la-inteligencia-intrapersonal/>

Vigano, D. E. (2008). *Hacia la aldea virtual: evolución de las tecnologías comunicativas y de los modelos antropológicos* [versión electrónica], *Ecos de la comunicación*, 1(1). Recuperado el 17/04/2014 de <http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/hacia-la-aldea-virtual.pdf>

6.2 BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

A continuación, se detallan las fuentes complementarias del presente trabajo. A su vez, se divide el apartado en dos subapartados en los que se distinguen las fuentes de bibliografía y webgrafía.

6.2.1 Bibliografía

Lantieri,L., Goleman, D. (2009) *Inteligencia emocional infantil y juvenil: Ejercicios para cultivar la fortaleza interior en niños y jóvenes*. Madrid: Aguilar

Llobera, M. *et al.* (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.

Universidad Internacional de la Rioja. (2011). *Tema 1: Teorías sobre la adquisición y el aprendizaje*. Material no publicado.

Universidad Internacional de la Rioja. (2011). *Tema 2: La competencia comunicativa*. Material no publicado.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, de 4 de mayo de 2006

6.2.2 Webgrafía

Hernández, R. (sin fecha). *Psicología online*. Recuperado el 15/04/2014 de http://www.psicologia-online.com/infantil/inteligencias_multiples.shtml

Moirá B. (2011). Rituals and Beliefs Ingrained in World Language Pedagogy: Defining Deep Structure and Conventional. *Journal of Language Teaching and Research*, Vol. 2, nº. 1, pp. 1-12. Recuperado el 21/04/2014 de: <http://www.academypublisher.com/jltr/volo2/no01/jltro201.pdf>

Palomero, J.E. (2005). La Educación Emocional, una revolución pendiente. *RIFOP*, Vol.19, nº54, pp. 9-13. Recuperado el 21/04/2014 en <file:///C:/Users/c/Downloads/Dialnet-LaEducacionEmocional-2126747.pdf>