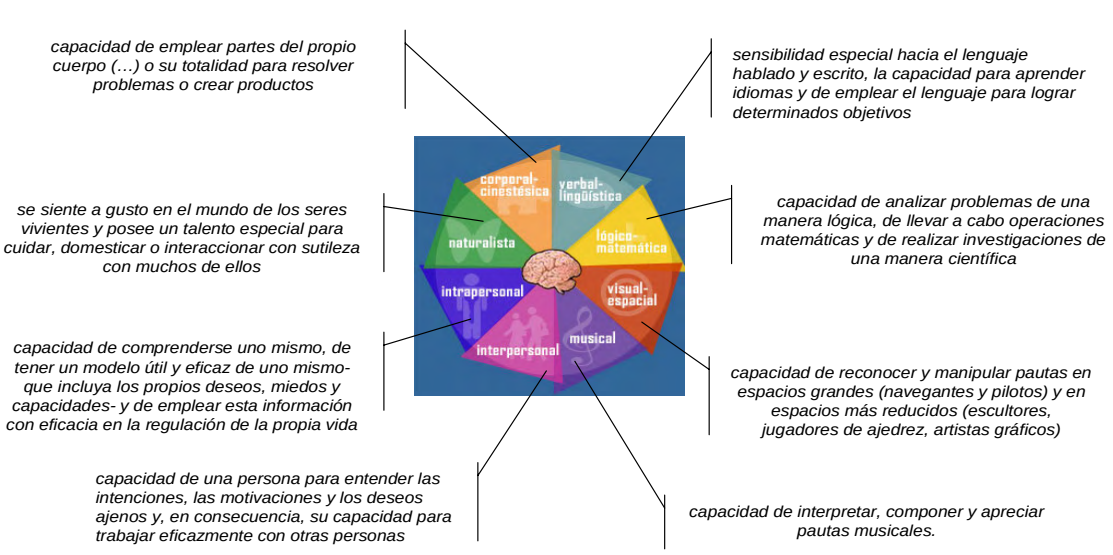
ANATOMÍA DE ELE: PROFESORES Y ALUMNOS A EXAMEN. LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES COMO MODELO DE AUTOEVALUACIÓN

SOFÍA GALLEGO GONZÁLEZ
Universidad de Namur

1. Introducción

La atención a las diferencias individuales que ha marcado la investigación en la enseñanza de lenguas extranjeras durante las últimas décadas, evidencia el cambio gradual de la evaluación de un paradigma cuantitativo a uno cualitativo, un avance que Christison (1999) condensa acertadamente cuando dice "The question is not How much are you smart? but How are you smart?" Una cuestión que evidencia cómo es necesario obtener herramientas evaluadoras que permitan examinar nuestra actuación como docentes y la de nuestros alumnos. En este sentido, puede ser útil detenernos en las aportaciones de la teoría de las inteligencias múltiples (Gardner, 1983). Surgida originalmente en el campo de la psicología, esta teoría postula la pluralidad del intelecto al elevar a la categoría de inteligencia (ver Figura 1.1) capacidades tachadas tradicionalmente como talentos, como es el caso de la inteligencia musical, corporal, visual-espacial, interpersonal, etc. Dicha teoría ha generado numerosas aplicaciones educativas que se extienden a diferentes niveles y contenidos (Gardner, 1995, 2001). El éxito que ha experimentado entre educadores radica en que reabre el debate sobre la necesidad de una educación más práctica e individualizada, además de inscribirse en una tradición pedagógica de marcados tintes humanistas, iniciada con el trabajo de Dewey y Montessori, y que también ha influido el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras con enfoques como la Sugestopedia, la Respuesta Física Total o el Aprendizaje Cooperativo.

Figura 1.1.
Las inteligencias múltiples de Howard Gardner (2001)



Asimismo, las inteligencias múltiples continúan y completan el trabajo iniciado con los estilos de aprendizaje, al permitir una reflexión y valoración individualizada sobre las diferentes formas de ser inteligente y la manera de aprovechar nuestras capacidades para obtener mejores resultados. En la presente comunicación examinaremos este modelo de autoevaluación para profesores y alumnos, analizando el

Centro Virtual Cervantes

impacto positivo que puede tener en nuestra labor docente y en el rendimiento de nuestros alumnos. Este modelo pasa en un primer momento por el autoanálisis de nuestro perfil cognitivo como profesores, para discernir hasta qué punto las inteligencias en las que destacamos modelan y condicionan nuestra pedagogía, para, en un segundo momento, aplicarlo a nuestros alumnos, a fin de ayudarles a revelar sus puntos fuertes y poner así su potencial cognitivo al servicio de su aprendizaje.

2. Evaluando a los profesores

El primer paso como profesores será saber cuáles son las inteligencias en las que destacamos a efectos de ver cómo estas determinan nuestras elecciones pedagógicas. Quizás, sin darnos cuenta, podemos estar condicionando la forma de aprender de nuestros alumnos, al privilegiar a aquellos estudiantes que tienen unas preferencias cognitivas similares a las nuestras. Además, como señala Armstrong (2000:12): "Before applying any model of learning in a classroom, we should first apply it to ourselves as educators and adult learners, for unless we have an experiential understanding of the theory and have personalized its content, we are unlikely to be committed to using it with students."

Tanto Armstrong (2000) como Christison (1998) proponen cuestionarios para autoevaluar nuestras inteligencias. Esta última explica cómo en sus talleres de formación de profesores, selecciona algunas preguntas de estos cuestionarios para realizar la conocida actividad para romper el hielo "Encuentra a alguien que…". La tarea (Figura 2.1) consiste en identificar a quienes pueden realizar una serie de acciones que se corresponden con las ocho inteligencias (Armstrong, 2000:36):

Figura 2.1.
Encuentra a alguien que…

Find someone who can :

_____ hum something by Mozart (Music Smart)
_____ do a simple dance step (Body Smart)
_____ recite four lines from a poem (Word Smart)
_____ explain why the sky is blue (Logic Smart)
_____ briefly share a recent dream (Self Smart)
_____ draw a picture of a horse (Picture Smart)
_____ honestly say she is relaxed and comfortable relating to other people during this exercise (People Smart)
_____ name five different types of birds (or trees) that are found in the immediate area (Nature Smart)

En esta actividad, no basta con dar una respuesta afirmativa, ya que esto sería reducir nuevamente el espectro de capacidades a la inteligencia lingüística, sino que hay que demostrar que se es capaz de realizar la acción (dibujando, cantando, bailando, dando una explicación, etc…). Participar en una tarea de este tipo es un buen preámbulo para que los profesores puedan reflexionar sobre la relación entre sus habilidades y las distintas inteligencias, además de ser espectadores directos de cómo cada persona presenta una combinación de inteligencias particular ya que: "The best way to assess your own multiple intelligences, therefore, is through a realistic appraisal of your performance in the many kinds of tasks, activities, and experiences associated with each intelligence." (Armstrong, 2000:12)

Una vez que nos hemos familiarizado con la teoría de Gardner y que tenemos una idea intuitiva sobre el retrato robot de nuestras inteligencias, podemos intentar categorizar las actividades que utilizamos en nuestras clases en función de las inteligencias que representan. La taxonomía que propone Christison (1998a: 7-8) puede servirnos de guía (Figura 2.2):

Centro Virtual Cervantes

Para completar este análisis, lo ideal sería realizar un seguimiento de nuestra planificación didáctica a lo largo de una semana o de un número determinado de clases para lo que Christison (1998a) y

Figura 2.2
Taxonomía de actividades clasificadas por inteligencias

Linguistic Intelligence	
lectures	student speeches
small and large group discussions	story-telling
books	debates
worksheets	journal keeping
word games	memorizing
listening to cassettes or talking books	using word processors
publishing (creating class newspapers or collections of writing)	
Logical/ Mathematical Intelligence	
scientific demonstrations	creating codes
logic problems and puzzles	story problems
science thinking	calculations
logical-sequential presentation of subject-matter	
Spatial Intelligence	
charts, maps, diagrams	visualization
videos, slides, movies	photography
art and other pictures	using mind maps
imaginative storytelling	painting or collage
graphic organizers	optical illusions
telescopes, microscopes	student drawings
visual awareness activities	
Bodily-Kinesthetic Intelligence	
creative movement	hands-on activities
Mother-may-I?	field trips
cooking and other "mess" activities	mime
role plays	
Musical Intelligence	
playing recorded music	singing
playing live music (piano, guitar)	group singing
music appreciation	mood music
student-made instruments	jazz Chants
Interpersonal Intelligence	
cooperative groups	conflict mediation
peer teaching	board games
group brainstorming	pair work
Intrapersonal Intelligence	
independent student work	reflective learning
individualizad projects	journal keeping
options for homework	interest centers
inventories and checklists	self-esteem journals
personal journal keeping	goal setting
self-teaching/programmed instruction	

Fonseca (2007) proporcionan tablas complementarias, en las que, a modo de diario de clases, podemos observar qué tipo de actividades utilizamos con más frecuencia y, por tanto, qué inteligencias estamos privilegiando. Como recuerda Christison (1998b): "As an EFL teacher educator, you also naturally choose classroom activities that complement your own multiple intelligence profile. The types of learning activities teachers select are often directly related to their experiences in the real world." Una afirmación que ilustra con su experiencia personal. Al revisar su propia planificación didáctica a lo largo de una semana, constató cómo eludía sistemáticamente actividades relacionadas con las inteligencias lógico-matemática y la musical en sus clases, por lo que hizo un esfuerzo para incluir tareas en las que los estudiantes tenían que cantar o escribir la letra de una canción que fuera adecuada para una melodía concreta:

> Trying this new activity felt like a big risk for me. However, when I saw how much my students learned from each other, how much they interacted and used English, how much they seemed to enjoy it, and how successful they felt about the activity, I was glad that I had taken the risk. It was my choice to explore additional possibilities in my lesson planning.

Centro Virtual Cervantes

Christison subraya así el hecho de que utilizar las inteligencias múltiples como herramienta de evaluación y seguimiento para sus técnicas de enseñanza la ayudó a sistematizar el diseño de sus clases: "how MI theory informed language teaching and learning in my classroom. My decisions about activities as they relate to MI theory were made by choice and not by accident." Esta sea probablemente la idea fundamental que como profesores debemos retener, cómo las inteligencias múltiples pueden ayudarnos a que nuestras elecciones pedagógicas no sean fruto de la casualidad o estén condicionadas por nuestro perfil cognitivo sino, más bien, que sean algo planificado de forma consciente desde la reflexión, la necesidad y el deseo de llegar a todos nuestros alumnos. Nos puede ayudar a valorar nuestras competencias y alertar sobre las carencias que pueden existir en nuestras estrategias de enseñanza. Quizás evitamos dibujar en clase, eludimos trabajar con música o simplemente tenemos problemas formando grupos. Como profesores tenemos inclinaciones para trabajar con una metodología que evidencia nuestros puntos fuertes. Como hemos visto, muchas de las características que definen al profesor de idiomas que orienta su trabajo en el marco de las inteligencias múltiples, coinciden con el papel que el método comunicativo también le otorga: tiene que velar por la interacción en clase, recurrir a diferentes apoyos visuales y sonoros, hacer que los estudiantes resuelvan tareas colaborando con sus compañeros, relacionar los contenidos con la experiencia personal del alumno, etc. ¿Qué aporta entonces esta teoría a los profesores de idiomas? Richards y Rodgers (2003: 119-120) enumeran los factores que distinguen al profesor que se inspira en esta teoría, entre los que destaca el hecho de que deben tomar las inteligencias en las que destacan sus alumnos como punto de partida de su labor pedagógica: "Apoye los puntos fuertes. Si desea que un atleta o un músico (o un alumno que posea alguno de estos talentos) sea un estudiante de idiomas dedicado y aprovechado, estructure los materiales de aprendizaje para cada individuo (o grupo similar de individuos) en torno a estos puntos fuertes."

Por ello, Christison (1995-6) recomienda hacer explícita la teoría de Gardner para que los alumnos sean conscientes de que poseen distintos potenciales y de que difieren en su forma de aprender. Es decir, se insiste en la necesidad de que los estudiantes conozcan sus preferencias cognitivas en el momento de procesar la información ya que: "Recent research supports the idea that learners benefit from instructional approaches that help them reflect on their own learning (Marzano, 1988), so the first step is to explain MI Theory to your language learners."

3. Evaluando a los alumnos

Los argumentos a favor de hacer explícita la teoría a los estudiantes se inscriben en la tendencia actual que insta a que el alumno sea muy consciente del proceso de aprendizaje, animándole a que descubra por sí mismo sus preferencias cognitivas y poder así desarrollar sus inteligencias (García, 2005). De esta forma, se pueden fomentar las creencias positivas de los alumnos sobre sus propias capacidades lo cual repercute muy favorablemente en su autoestima como aprendices y en sus resultados, ya que, como cita Arnold (2000: 273-4): "En muchas aulas de idiomas, sin embargo, las oportunidades para que los alumnos consigan retroalimentación positiva más allá del logro lingüístico están limitadas."

Como profesores, no siempre vemos a los alumnos en términos de lo que saben hacer sino que los juzgamos de acuerdo a sus carencias, condicionando la propia visión que ellos tienen de sí mismos como alumnos. Al valorar capacidades más allá de las puramente lingüísticas, la teoría de Gardner puede contribuir a un cambio en el autoconcepto del alumno, de manera que se dé cuenta de qué estrategias le pueden funcionar, rentabilice su esfuerzo y se motive, desterrando los prejuicios acerca de la capacidad intelectual de los estudiantes que tienen peores resultados académicos como señala Currie, (2003):

> But if the data elicited by the multiple intelligence questionnaire is discussed by the whole group, it should be obvious to all of the students that each and every one of them has areas of strength and areas of weakness. Some of these strengths and weaknesses might not normally be obvious in a traditional language learning classroom, but if the teacher tries to flexibilise her approach to the learning process and uses as many different entry points as possible, then the students soon begin to appreciate that the best students have weaknesses and the apparently weak students have strengths. It should therefore be possible to build a much more cooperative approach to the learning process.

Además de la observación y la discusión en clase, diferentes autores y manuales de español para extranjeros proponen también actividades potenciales para sondear las inteligencias de nuestros estudiantes de una forma indirecta (Armstrong, 2000: 33-7; Lazear, 2004; Campbell, 1997:15-6, Peris et al., 2005; García Oliva, 2002). Por ejemplo, Lazear (2004:54), sugiere realizar el visionado de una película y pedir a los alumnos que expliquen aquellos aspectos que les han llamado más la atención, a través de un cuestionario (ver Figura 3.1). Unos se fijarán en las relaciones entre los personajes, otros en el decorado, en los diálogos, en la coherencia de la historia o en la banda sonora. Otra opción sería que eligieran un tema

Centro Virtual Cervantes

para preparar una pequeña presentación sobre él ante sus compañeros. El tema elegido y la forma de presentarlo también nos pueden dar muchas pistas sobre sus inclinaciones intelectuales[1].

Figura 3.1.
Tareas de observación de las inteligencias múltiples de los alumnos
(actividades posteriores al visionado de una película)

Student Name: _____ Age: _____ Date of observation: _____

Verbal-Linguistic Discussion Questions 0 1 2 3 4
What lines of dialogue do you remember?
What were some of the key words, phrases, or figures of speech used?
What written words do you remember from any of the scenes?

Logical-Mathematical Discussion Questions 0 1 2 3 4
Where were you aware of the use or presence of patterns?
What do you think would happen in a sequel to what you have seen?
How would you compare and contrast the major characters?

Visual-Spatial Discussion Questions 0 1 2 3 4
What scenes do you remember?
What physical objects do you remember? What colors?
What visual patterns? What symbols are used?

Bodily-Kinesthetic Discussion Questions 0 1 2 3 4
What actions scenes can you recall?
What gestures and physical movements did the main characters use?
Where were you aware of movement of any kind?

Musical-Rhythmic Discussion Questions 0 1 2 3 4
What sounds and noises do you remember?
Where were you aware of music being used?
Can you hum any of the themes?
What sounds or music would you add to the production if you could?

Interpersonal Discussion Questions 0 1 2 3 4
What are your observations about how the various characters related?
If you could have one of the characters as a friend, who would you choose? Why?
What role would you assign each main character on a team or in a cooperative group?

Intrapersonal Discussion Questions 0 1 2 3 4
Where you aware of your own emotions and feelings?
With whom did you identify? Whom did you dislike and why?
In a sentence, state what you think the message or moral is.
What title would you give the film?

Naturalist Discussion Questions 0 1 2 3 4
What natural settings do you remember? What objects? What animals?
If you could go to any natural place, where would you go? Why?
Which of your senses "got turned on" by the scenes from nature?

[1] En mi experiencia como profesora recuerdo por ejemplo un alumno que preparó un trabajo sobre el subbuteo o fútbol de mesa y el día de su presentación vino a clase vestido con el uniforme oficial para competir en este deporte. Además, aportó todo el material necesario para explicar la dinámica de este juego (la mesa, las figuras de los jugadores…). Él se apoyó sobre todo en sus inteligencias espacial y corporal-cinestésica para sentirse cómodo en sus explicaciones. Otra alumna, por su parte, que era estudiante de música quería hablar sobre la inmigración de los portorriqueños en Estados Unidos por lo que recurrió a una coreografía de la película *West Side Story* para ejemplificar los problemas de integración de este colectivo. Una tercera alumna que destacaba por su inteligencia lógico-matemática y lingüística, explicó el libro *Soldados de Salamina* (Cercas 2001) dentro del contexto histórico de la España del siglo XX, y para ello se sirvió únicamente del discurso oral. Este ejercicio me ayudó como un diagnóstico general para detectar qué inteligencias preferían mis estudiantes.

Centro Virtual Cervantes

De todas formas, es importante recordar cómo las actividades que seleccionemos para presentar las inteligencias dependerán del número de alumnos, su edad, nivel, origen, formación anterior, así como de los recursos pedagógicos que tengamos a nuestro alcance. Autores como Morchio (2004) señalan la resistencia inicial de ciertos alumnos a realizar un autoanálisis demasiado explícito, citando cómo los adultos son más reticentes a adoptar nuevas metodologías porque se hallan más influidos por el "bagaje afectivo" que todo estudiante acumula en función de sus éxitos o fracasos durante su vida académica, responsable en muchas ocasiones de minar la confianza del alumno en su propio potencial:

Se observó también que los adultos tienen marcadas preferencias por ciertos estilos de aprendizaje. Los cambios radicales, especialmente de nuevas metodologías, pueden no se bienvenidos y generar cierta hostilidad. Un modo de vencer dichas barreras es a través de encuestas en las cuales se identifiquen las creencias y las actitudes que los alumnos tienen hacia el aprendizaje de otro idioma

En este sentido, Constanzo y Paxton (1999) concluyen como los profesores que tuvieron resultados positivos al aplicar las IM en el aula de idiomas, destacan porque supieron situar a los alumnos en situaciones que les obligaban a revelar sus puntos fuertes. Además, les animaban a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, utilizando la teoría de las inteligencias múltiples más como un filtro orientativo. Por el contrario, aquellos profesores que la utilizaron a posteriori, más para clasificar y sistematizar las respuestas de los alumnos, tuvieron peores resultados:

> I used many assessment methods when I evaluated my students' learning preferences. The notes from the teacher journal, as well as the anecdotal musings I wrote after each class, provided useful information. I also examined samples of class work when looking for evidence of student strengths. I assigned writing topics that gave me insight into the students' intelligences. We worked on team-building activities that allowed the students to display their strengths through project work. I gave open-ended assignments such as: What can we do as a group to make our center a more comfortable place in which to work and learn? How can we, as a group, encourage more adults to attend classes at our center?

Esta profesora continúa explicando cómo a su juicio la herramienta más eficaz fueron las impresiones que los alumnos escribían en diarios durante los últimos diez minutos de clases. En ellos, explicaban si las actividades de clase les habían parecido útiles o de qué forma creían que hubieran funcionado mejor para ellos. A partir de las respuestas, la profesora podía iniciar un debate sobre sus preferencias de aprendizaje. Con el tiempo los comentarios de los alumnos se hicieron más largos y reflexivos: "I noticed a new dynamic emerging in the class and a shift in the balance of power. The students began to assume a greater role in determining how the class was organized and what they studied". El trabajo desarrollado por esta docente muestra cómo identificar las inteligencias múltiples de nuestros alumnos y hacer que estos reflexionen sobre sus puntos fuertes y preferencias de aprendizaje, es solamente un punto de partida. Es fundamental que los profesores se comprometan a realizar también una labor de seguimiento: "Constant observation and evaluation should be regarded as two of the most important factors in the teaching-learning process, factors which should be essential to the teacher's attitude in the classroom at all times" (Currie, 2003).

Gardner (1995: 218) señala también las virtudes para aquellos procedentes de otras culturas que se pueden sentir menos marginados académicamente si el sistema les concede más libertad para desarrollar su aprendizaje de acuerdo a sus parámetros culturales:

> O tómese el caso de un individuo cuya lengua materna no es el inglés. Aunque a menudo se piensa que la educación implica simplemente sustituir una lengua por otra, esta opinión resulta una simplificación. Diferentes culturas y subculturas no sólo usan la lengua de distinta manera (por ejemplo, un grupo destaca la narración de historias y la fantasía; otro la exposición de los hechos de forma verídica; un tercero es conciso e indirecto), sino que además hace que su lenguaje interactúe de diferentes maneras con otros modos de comunicación, como la gesticulación, el canto o la demostración de lo que uno quiere decir. La sensibilidad hacia las múltiples inteligencias puede ayudar a un profesor no solamente a determinar qué modalidades son las más eficaces para la presentación de una nueva lengua, sino también cómo asegurarse de que la inteligencia lingüística está interactuando óptimamente con otras inteligencias que puedan participar en el proceso comunicativo.

Véase, por ejemplo, Coustan y Rocka (1999) que desarrollaron actividades a partir de la teoría de las IM con alumnos asiáticos que además habían fracasado en la enseñanza tradicional, al ser incapaces de comunicarse en inglés. Aprovechando que a una de las estudiantes, Ka, le gustaba mucho dibujar utilizaron esta vía para que ella mejorara sus capacidades lingüísticas: Ka transmitía sus ideas por medio de dibujos y la profesora, Terri, le respondía verbalmente, lo que permitió a Ka ser capaz poco a poco de expresarse en inglés: "Her drawings became a bridge to learning English and a way for Terri to check on her level of understanding."

Centro Virtual Cervantes

Cabe también plantearse si podría ser útil para estudiantes especiales, bien porque tengan problemas de aprendizaje o porque sean superdotados tal y como señala Armstrong (1995). Este defiende los beneficios que implicaría utilizar un espectro más amplio de inteligencias. Estos alumnos podrían así apoyarse en sus puntos fuertes para desarrollar estrategias compensatorias que pudieran paliar sus carencias.

4. Conclusión

Si bien las implicaciones educativas de la teoría de las inteligencias múltiples no son siempre fáciles de llevar a la práctica por limitaciones prácticas, tales como el elevado número de estudiantes al que a veces nos enfrentamos, el diseño de las aulas o la obligación de cumplir un programa impuesto, si merece la pena, sin embargo, reflexionar sobre ellas e intentar adaptarlas en la medida de nuestras posibilidades, y en función de nuestra situación docente particular. No hay que olvidar que el hecho de que la teoría que procede de la psicología es un arma de doble filo, ya que, si bien aporta una perspectiva complementario sobre las diferencias individuales, hay que tener también muy presente como los psicólogos no son profesores y, a veces, sus puntos de vista corresponden a una realidad ideal que en ocasiones dista mucho de las limitaciones a las que nos enfrentamos los docentes. No obstante, al trasladar al ámbito educativo una serie de cuestiones interesantes sobre la complejidad cerebral y su influencia en el proceso de aprendizaje, nos obliga a reflexionar sobre el papel de las preferencias intelectuales de profesores y alumnos y en cómo estas pueden mejorar factores tan importantes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera como son la motivación o el grado de participación.

Bibliografía

ARMSTRONG, Thomas (2000): *Multiple Intelligences in the Classroom*, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

CAMPBELL, Linda (1997): «How teachers interpret MI theory», *Educational Leadership*, 55 (1), 14-19.

CHRISTISON, Mary Ann (1995-6): "Multiple Intelligences and Second Language Learners", *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching* http://www.njcu.edu/CILL/vol3/christison.html

CHRISTISON, M. A. (1998a): «An introduction to multiple intelligences theory and second language learning», en Reid (ed.), *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall/ Regents, 1-14.

CHRISTISON, M. A. (1998b): «Applying Multiple Intelligences Theory. In Preservice and Inservice TEFL Education Programs», *Forum*, 36(2), 2 http://exchanges.state.gov/forum/vols/vol36/no2/p2.htm

CHRISTISON, M. A. (1999): «Multiple Intelligences: Teaching the Whole Student», *ESL Magazine*, 2 (5), 10-13.

CONSTANZO, Meg y Diane PAXTON (1999): «Multiple assessments for multiple Intelligences». *Focus on Basics*, 3 (1A), 24. http://www.ncsall.net/?id=368

COUSTAN, Terri y Lezlie ROCKA (1999): «Putting theory into practice» *Focus on Basics*, 3(A), 21-24. http://www.ncsall.net/?id=369

CURRIE, Karen (2003): «Multiple Intelligence Theory and the ESL Classroom. Preliminary Considerations» *The Internet TESL Journal*, IX (4) http://iteslj.org/Articles/Currie-MITheory.html

FONSECA MORA, Carmen (2007): «Múltiples formas de enseñar español» *Didactired*, CVC http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_07/05022007a.htm

GARCÍA DE CELIS, Gema (2005): «Inteligencias Múltiples y didáctica de las lenguas extranjeras» *Iberpsicología*, 10 (7) http://www.fedap.es/IberPsicologia/iberpsi10/congreso_lisboa/garcia4/garcia4.htm

GARCÍA OLIVA, Carmen y Mª Jesús QUIÑONES (2002): *Redes: curso de español para extranjeros. Nivel 2*, Madrid: S.M.

GARDNER, Howard (1983): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*, London: Fontana Press.

GARDNER, H. (1995): *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*, Barcelona: Paidós.

GARDNER, H. (2001): *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*, Barcelona: Paidós.

LAZEAR, David (2004): *Multiple Intelligence Approaches to Assessment. Solving the Assessment Conundrum*, Carmarthen: Crown House.

MARTÍN PERIS, Ernesto, Nuria SÁNCHEZ QUINTANA y Neus SANS BAULENAS (2005): *Gente 3. Curso de Español basado en el enfoque por tareas*, Barcelona: Difusión.

Centro Virtual Cervantes

MORCHIO, María José (2004): *Enseñanza de una lengua extranjera desde las inteligencias múltiples* http://www.fimte.fac.org.ar/doc/15cordoba/Morchio.doc

RICHARDS, Jack C. y Theodore S. RODGERS (2003): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid: Cambridge University Press.