Inteligentemente diferentes

África Cobos Gómez
Instituto Cervantes de Nueva Delhi

INTRODUCCIÓN

La diversidad es una de las características más representativas de las aulas de español como lengua extranjera (ELE) puesto que en un mismo grupo conviven estudiantes con edades, motivaciones, trayectorias académicas, experiencias culturales y formas de aprendizaje muy diferentes. Todo ello dificulta que una única metodología pueda responder de manera eficaz a las necesidades de todo el alumnado.

Esta realidad ha evolucionado progresivamente hacia enfoques que sitúan al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y que entienden la diversidad como un componente esencial en cualquier contexto educativo.

Dentro de este proceso de renovación pedagógica, la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner ha ejercido una notable influencia en el ámbito educativo. En cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera, la teoría de las inteligencias múltiples ha servido como marco para diseñar propuestas metodológicas que atienden la diversidad del alumnado y amplían las posibilidades de participación en el aula.

1. DESARROLLO DEL CONCEPTO DE INTELIGENCIA

A lo largo de los años se ha podido apreciar una evolución del concepto «inteligente» y, para entender el concepto de manera actual, es importante hacerlo desde una visión retrospectiva. Madrigal Solano (2007) menciona la diferenciación de tres periodos históricos: el enfoque empírico, el psicométrico y el basado en las inteligencias múltiples. En este último, en el cual nos encontramos, ya no solo se contempla el término inteligente desde la comprensión de complicados planteamientos o amplios conocimientos generales únicamente, sino que se entiende también a partir de otros ámbitos más emocionales y de la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva, la inteligencia deja de entenderse como una cualidad homogénea para convertirse en un conjunto de capacidades que pueden desarrollarse a través de la educación, la experiencia y la interacción con el contexto.

Gardner (1993) sostiene que todas las personas poseen diferentes combinaciones de estas capacidades y que ninguna inteligencia es, por sí misma, superior a

otra. Lo verdaderamente relevante es la interacción que se establece entre ellas y la posibilidad de potenciarlas mediante experiencias educativas adecuadas.

Esta ampliación del concepto de inteligencia supuso un cambio de gran relevancia para la educación pasándose de la simple evaluación del rendimiento hacia el entendimiento de la diversidad de capacidades presentes en clase. En consecuencia, comenzaron a desarrollarse propuestas metodológicas orientadas a diversificar las experiencias de aprendizaje y a reconocer que los estudiantes pueden alcanzar un mismo objetivo mediante caminos diferentes.

2. GARDNER Y LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

La teoría de las inteligencias múltiples no propone clasificar al alumnado en categorías rígidas ni atribuir a cada estudiante una única inteligencia dominante sino, como explica Gardner (1993), todos los individuos poseen diferentes combinaciones de capacidades que interactúan continuamente y cuyo desarrollo depende, en buena medida, de las oportunidades educativas y del contexto sociocultural.

Desde esta perspectiva, el interés pedagógico de la teoría reside en ofrecer múltiples oportunidades de aprendizaje que permitan acceder a un mismo contenido mediante diversos procedimientos.

La teoría de las inteligencias múltiples fue formulada por Howard Gardner en 1983 y plantea que la inteligencia humana está compuesta por ocho capacidades relativamente independientes. Silva Herrera et al. (2025) añaden que, inicialmente, Gardner identificó siete inteligencias, ampliadas posteriormente a ocho con la inclusión de la inteligencia naturalista. Estas inteligencias son: lingüística, lógico-matemática, musical, espacial, corporal-cinestésica, interpersonal, intrapersonal y naturalista. Cada una de ellas representa una manera de procesar la información y de interactuar con el entorno.



Figura 1. Representación de las inteligencias múltiples. Fuente: Creación propia.

Gallego (2007) considera que la principal aportación de esta teoría reside en su carácter inclusivo, ya que reconoce que todas las personas poseen estas inteligencias en distinto grado y que se pueden desarrollar mediante la educación.

Desde esta perspectiva, las inteligencias múltiples no deben entenderse como una clasificación del alumnado, sino como un marco que ayuda al profesorado a diversificar las propuestas didácticas y a ampliar las posibilidades de participación en el aula.

Esta idea aparece de forma recurrente en la bibliografía relacionada con la didáctica del español como lengua extranjera. Fonseca (2002) destaca que la teoría de Gardner proporciona un marco especialmente útil para organizar contextos de aprendizaje diversos, activar diferentes tipos de memoria y diseñar tareas comunicativas capaces de implicar al alumnado desde múltiples vías de acceso al conocimiento. Insiste en que aprender una lengua extranjera supone movilizar simultáneamente capacidades lingüísticas, cognitivas, emocionales y sociales, por lo que resulta conveniente ofrecer actividades variadas que contemplen las máximas posibles.

Por su parte, Barbazán (2016) hace mayor énfasis en la importancia de la necesidad en diversificar tanto los materiales como las propuestas didácticas, de modo que la incorporación de textos literarios, imágenes, vídeos, canciones, recursos digitales o actividades cooperativas permite que cada estudiante encuentre formas diferentes de aproximarse a los contenidos y de desarrollar las distintas destrezas comunicativas.

Desde este punto de vista, la teoría de las inteligencias múltiples constituye un fundamento para diseñar secuencias didácticas abiertas que respondan a la heterogeneidad propia de cualquier grupo de ELE.

No obstante, Silva Herrera et al. (2025) expone que la teoría también ha sido objeto de críticas, principalmente por la falta de evidencia empírica que respalde la independencia de las inteligencias, lo que exige una aplicación crítica en el ámbito educativo.

*Las revisiones más recientes coinciden en reconocer el enorme impacto educati*vo del modelo, pero recomiendan interpretarlo como una herramienta pedagógica destinada a favorecer la inclusión y la diversificación metodológica, más que como una teoría psicológica plenamente demostrada desde el punto de vista experimental.

3. ADAPTACIÓN DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES AL AULA DE ELE

Como se ha mencionado previamente, la enseñanza del español como lengua extranjera se desarrolla habitualmente en aulas caracterizadas por una elevada heterogeneidad. En un mismo grupo coinciden estudiantes con edades, lenguas

maternas, experiencias educativas, intereses y objetivos de aprendizaje muy diversos. A esta variedad de perfiles personales se suma la existencia de diferentes formas de procesar la información y de enfrentarse a las tareas de aprendizaje. En consecuencia, diseñar propuestas didácticas que respondan a esta diversidad constituye uno de los principales retos del profesorado de ELE.

Fonseca (2002) señala que el aprendizaje de una lengua extranjera requiere activar distintos tipos de memoria y ofrecer contextos comunicativos variados que permitan al alumnado utilizar estrategias diversas para construir el conocimiento. Asimismo, Gallego (2007) remarca que aceptar la variedad de aptitudes en la clase ayuda a que los docentes reflexionen acerca de su rol y facilita que los alumnos tengan un aprendizaje ajustado a sus necesidades.

La teoría de las inteligencias múltiples proporciona un marco especialmente útil para afrontar esta realidad, ya que invita a abandonar la idea de que existe una única manera eficaz de aprender una lengua extranjera.

Desde este enfoque, el objetivo no consiste en diseñar una actividad diferente para cada inteligencia, sino en ofrecer una variedad de experiencias de aprendizaje que permitan a todos los estudiantes encontrar distintas vías de acceso a un mismo contenido. Como señala Fonseca (2002), la riqueza metodológica favorece la activación de diferentes tipos de memoria y facilita que el alumnado participe de forma más activa en el proceso de aprendizaje.

Esta teoría resulta plenamente coherente con el enfoque comunicativo que orienta la enseñanza actual de ELE. Aprender una lengua implica comprender mensajes, interactuar con otras personas, resolver problemas, negociar significados, expresar emociones y desenvolverse en situaciones comunicativas reales.

En relación a la diversidad de materiales, Barbazán (2016) da importancia al uso de textos literarios, imágenes, canciones, vídeos, recursos digitales o materiales auténticos, puesto que amplía las posibilidades de interacción con la lengua y responde mejor a la diversidad de intereses presentes en el aula. Esta variedad de inputs no persigue únicamente aumentar la motivación del alumnado, sino ofrecer diferentes formas de aproximación al significado y favorecer el desarrollo integrado de las destrezas comunicativas.

Del mismo modo, la diversificación debe extenderse a las propias actividades. Fonseca (2002) propone incorporar tareas que combinen el trabajo cooperativo, la reflexión individual, el movimiento, la música, la resolución de problemas, la creatividad o la utilización de recursos visuales para facilitar que los estudiantes activen distintas capacidades cognitivas a lo largo del proceso de aprendizaje y, de este modo, evitar que determinados perfiles se vean sistemáticamente favorecidos frente a otros.

Inteligencia	Capacidades predominantes	Ejemplos de aplicación en ELE
Lingüística	Uso oral y escrito de la lengua	Debates, narraciones, escritura colaborativa
Lógico-matemática	Razonamiento y resolución de problemas	Clasificaciones, secuencias, deducción de reglas
Visual-espacial	Organización visual de la información	Mapas conceptuales, infografías, imágenes
Corporal-cinestésica	Movimiento y expresión corporal	Dramatizaciones, juegos de rol, dinámicas
Musical	Ritmo, melodía y percepción auditiva	Canciones, poesía, pronunciación
Interpersonal	Interacción y cooperación	Aprendizaje cooperativo, proyectos
Intrapersonal	Reflexión y autorregulación	Diarios de aprendizaje, autoevaluación
Naturalista	Observación y clasificación	Actividades relacionadas con el entorno y la cultura

Tabla 1. Propuesta de actividades en relación a las capacidades. Fuente: Creación propia.

La interacción entre estudiantes ocupa igualmente un lugar central dentro de este planteamiento. Bajo esta teoría, el aprendizaje no depende únicamente de procesos individuales, sino también de la colaboración con otras personas. En consecuencia, las dinámicas cooperativas permiten que cada estudiante aporte fortalezas diferentes durante la resolución de una misma tarea y construyan significado junto con otros interlocutores.

4. TRABAJO POR ESTACIONES

Las metodologías activas parten de la idea de que el aprendizaje resulta más significativo cuando el alumnado participa de forma directa en la construcción del conocimiento mediante tareas contextualizadas, variadas y cooperativas. En esta línea, Tomlinson (2014) propone ofrecer múltiples formas de acceder a un mismo contenido, adaptando los recursos y las dinámicas a la diversidad del grupo sin modificar los objetivos de aprendizaje.

En este contexto, para el desarrollo del taller se optó por el trabajo por estaciones, entendido como una metodología que organiza el aprendizaje en diferentes espacios o actividades por los que los participantes rotan de forma secuencial.

La elección de esta metodología responde a su coherencia con el enfoque de las inteligencias múltiples dado que las estaciones no se diseñaron para representar una inteligencia específica, sino para integrar diferentes formas de aprender dentro de una misma secuencia didáctica.

De este modo, las actividades combinan interacción oral, resolución de problemas, recursos visuales, creatividad y trabajo cooperativo, permitiendo que cada participante movilice distintas capacidades durante el desarrollo del taller.



Figura 2. Ejemplo gráfico del trabajo por estaciones. Fuente: Creación propia.

Asimismo, el trabajo por estaciones constituye una solución eficaz desde el punto de vista organizativo. El trabajo simultáneo de los grupos en diferentes espacios permite optimizar el tiempo disponible y aprovechar mejor los recursos del aula. Mientras todos los participantes realizan actividades de forma paralela, se reducen los tiempos de espera, aumenta el tiempo efectivo de práctica y se facilita que cada estación disponga de materiales específicos sin interferir en el trabajo del resto de los grupos.

Respecto al docente, esta organización favorece que desempeñe un papel de guía y facilitador del aprendizaje, observando el desarrollo de las tareas, ofreciendo apoyo cuando es necesario y proporcionando retroalimentación durante el propio proceso.

Al mismo tiempo, se fomenta la autonomía, la cooperación y la toma de decisiones compartida entre los participantes, aspectos vinculados con el enfoque comunicativo y con las metodologías activas.

Por todo ello, el trabajo por estaciones no se concibe únicamente como una forma de distribuir las actividades del taller, sino como una decisión metodológica coherente con el tema principal.

5. SECUENCIACIÓN DEL TALLER

5.1. Rompehielos, agrupación e introducción

Se pone música y, cuando se para, el docente indica un número y una parte del cuerpo. Los participantes deben organizarse para juntarse en grupos de ese núme-

ro de personas uniéndose por esa parte del cuerpo. Se realiza varias veces hasta que, en la última ronda, se dice el número de personas que desea el tallerista para formar los grupos de la próxima actividad, en este caso es de cuatro miembros.

Una vez que los grupos están ubicados en sus mesas correspondientes, el tallerista hace algunas preguntas sobre el concepto de Inteligencias múltiples y Gardner para partir del conocimiento previo de las personas que asisten al taller.

5.2. Trabajo por estaciones

Una vez hecha la introducción, se explican las instrucciones de cada estación con una ejemplificación. Aún así, se recuerda a los asistentes que tendrán en cada estación una hoja con las instrucciones por si se les olvidase (ANEJO I). También se les reparte una ficha con una tabla que deberán completar después de cada estación a modo reflexión, identificando el tipo de inteligencia trabajada y otra opción de actividad de un contenido diferente con el mismo tipo de «inteligencia».

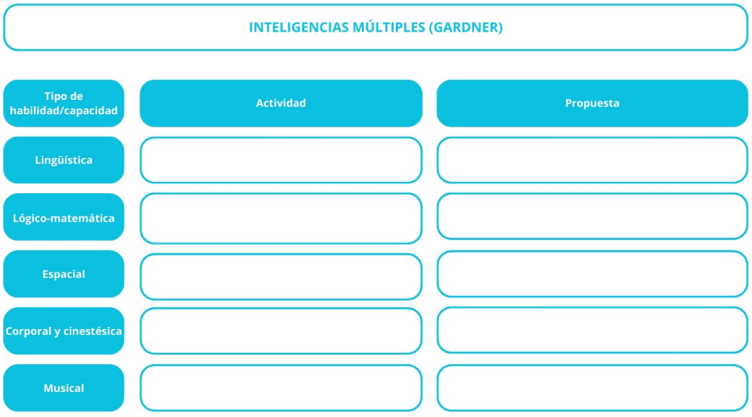

Figura 3. Tabla de recogida de información. Fuente: Creación propia.

Las estaciones consisten en:

– *La habilidad lógico-matemática*. Hay un bloque de tarjetas (ANEJO III) con diferentes tipos de sumas, restas, multiplicaciones… dado la vuelta, una persona del grupo debe girarla y después deben decir la respuesta correcta. La persona que reaccione con mayor rapidez y diga la respuesta correcta con su debida pronunciación se lleva el punto (la tarjeta), el participante que más tarjetas tenga al final de la ronda, será el ganador.

– *La habilidad espacial*. En este caso el grupo de cuatro se divide y se forman dos parejas. Cada pareja tiene que estar confrontada para poder realizar la actividad. Todas las personas de manera individual hacen un pequeño dibujo con 6 o 7 objetos ubicados en un espacio (ejemplo en ANEJO IV), posteriormente, una persona de la pareja deberá explica a su compañero/a el

dibujo que ha hecho y dictándoselo de modo que lo pueda dibujar. Cuando termine, se intercambian los papeles y, al finalizar, comparan los dibujos y comentan las diferencias.

– *La habilidad corporal y cinestésica*. En la mesa tienen un bloque de tarjetas boca abajo con verbos de rutina, reflexivos y verbos que no son reflexivos (ANEJO II). Tres personas están sentadas y, la persona que debe coger la tarjeta, está de pie frente a sus compañeros. Una vez lee la tarjeta, debe interpretar mediante mímica el verbo que ha leído en la tarjeta. Los compañeros tienen que adivinar el verbo en infinitivo y después formular una frase conjugando el verbo, la persona que lo adivine será el siguiente en interpretar.

– *La habilidad musical*. En la mesa tendrán contenidos gramaticales con los cuales tendrán que crear algún ritmo o melodía para recordar esa regla gramatical o uso. Previamente se les ha ofrecido un ejemplo.

La habilidad lingüística queda reflejada en las estaciones puesto que es un taller de español como LE y, una de ellas, es el aprendizaje de idiomas. Asimismo, se les pide a los asistentes que también añadan otras propuestas de trabajo más específico para este tipo de habilidad.

5.3. Puesta en común

Una vez terminan todas las estaciones, el tallerista lanza preguntas en relación a la tabla que han ido completando tras cada estación. Se comenta que la inteligencia naturalista no se ha podido trabajar por falta de tiempo en el taller y realzando que el objetivo es tener en cuenta la diversidad de material en el aula de ELE para corresponder con la diversidad de habilidades de los estudiantes.

Para trabajar la habilidad interpersonal e intrapersonal, realizan un pequeño test para saber en cuál se mueven más, llegando a la conclusión de que unos se sienten más cómodos trabajando solos en algunas ocasiones y, con otras personas, en otro tipo de actividades. Esta reflexión enlaza con el objetivo final del taller, saber que todas las inteligencias/capacidades no son botes estancos y sí están conectadas.

6. CONCLUSIÓN

En muchas ocasiones es complejo planificar un taller debido al poco tiempo que lo caracteriza, por ello, el trabajo por estaciones puede facilitar un mayor tiempo de habla de los asistentes así como añadir más actividades y contenidos por parte del tallerista.

Los docentes pueden caer fácilmente en la rutina y en una zona de confort de la cual es difícil escapar, más aún cuando se trabaja con un mismo nivel y contenidos de manera repetida. Para evitar esta situación, es de gran ayudar participar en talleres o cursos de formación que ayuden a romper esquemas y abrir puertas a otras posibilidades. No sólo son de ayuda las formaciones, sino compartir planificaciones y actividades con otros compañeros pueden fomentar el interés por realizar cambios en la manera de trabajar un contenido en el aula.

Por otro lado, puede existir cierta reticencia a estos cambios puesto que probar actividades nuevas en el aula requieren de prueba y error, analizar el resultado y proponer mejoras en la planificación. Todo ello lleva tiempo de trabajo y no todos los docentes cuentan con el suficiente para poder ejecutarlo.

Como conclusión, es importante recordar que toda persona procesa la información de modos diversos y, por tanto, el docente debe tenerlo en cuenta a la hora de comprender al estudiante desde la empatía, si un estudiante no entiende algo, tal vez haya interferido la forma de presentarlo.

BIBLIOGRAFÍA

Barbazán, Patricia. (2016). «Las inteligencias múltiples en el aula de ELE». *MarcoELE* XXIII: 541-544.

Fonseca, M. C. (2002). «Las inteligencias múltiples en la enseñanza del español como lengua extranjera». *Carabela* 52: 373-387.

Gallego, M. J. (2007). «Las inteligencias múltiples: una herramienta para el profesorado de ELE». *RedELE* 10: 276-278.

Gardner, Howard. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.

Gardner, Howard. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

Madrigal Solano, M. (2007). Inteligencias múltiples: un nuevo paradigma. *Medicina Legal de Costa Rica*, 24: 81-98.

Silva Herrera, Rogger M., Tejada Fuentes, Gina del R. y Chiluisa Pallo, Katy M. (2025). «La teoría de inteligencias múltiples de Howard Gardner: implicaciones educativas en el aprendizaje y enseñanza». L*ecturas: Educación Física y Deportes* 30(329): 207-221.

Tomlinson, Carol Ann. (2014). T*he Differentiated Classroom. Responding to the Needs of All Learners*. 2.ª ed. Alexandria, VA: ASCD.

ANEXO I

ESTACIÓN 1	ESTACIÓN 2
CONTENIDO: Preposiciones y adverbios de lugar INSTRUCCIONES: Individual: -Dibujamos en un papel 7-8 objetos organizados y no se lo enseñamos a nadie. En parejas: - Una persona de la pareja dicta/explica cómo es su dibujo al otro miembro de la pareja que debe dibujarlo. - Se repite el mismo proceso y, al final, se ponen en común y se observan las diferencias y similitudes. - Una vez la pareja original termine, se intercambian las parejas y se realiza el mismo procedimiento. ➡ Para terminar, clasificamos esta actividad en la tabla de tipos de inteligencias. Después tenemos que pensar en otro juego que vaya en consonancia con esta inteligencia y tomar nota en la tabla (columna de propuesta).	CONTENIDO: Los números del 0 – 100 INSTRUCCIONES: En parejas: Cogemos un juego de cartas y lo colocamos boca abajo. Una persona levanta una carta y se lleva el punto (la carta) la persona que diga la respuesta correcta antes La persona que tenga más puntos al final, jugará contra el otro miembro ganador. Las personas que no consiguieron ganar en la partida anterior serán los jueces de la final. ➡ Para terminar, clasificamos esta actividad en la tabla de tipos de inteligencias. Después tenemos que pensar en otro juego que vaya en consonancia con esta inteligencia y tomar nota en la tabla (columna de propuesta).
ESTACIÓN 3	**ESTACIÓN 4**
CONTENIDO: Sistematización de contenidos y reglas mnemotécnicas. INSTRUCCIONES: En grupos: -Pensamos en un contenido que les pueda ser complicado a nuestros estudiantes. -Creamos una estrofa de una canción con el contenido seleccionado. -Si nos sentimos animados, añadimos un poco de coreografía. Posibles contenidos: ser y estar, tiempos verbales, formas irregulares, verbos reflexivos, etc. ➡ Para terminar, clasificamos esta actividad en la tabla de tipos de inteligencias. Después tenemos que pensar en otro juego que vaya en consonancia con esta inteligencia y tomar nota en la tabla (columna de propuesta).	CONTENIDO: Verbos de rutina y diferenciación entre los verbos que son reflexivos y los que no lo son. INSTRUCCIONES: En grupo: -Cogemos el bloque de cartas y lo ponemos boca abajo. -Una persona se coloca delante de los compañeros y coge una carta, la lee y la interpreta con expresión corporal. -El resto del grupo debe adivinar cuál es el verbo en infinitivo y formar la frase conjugando el verbo posteriormente. -La persona que adivina el verbo primero, será la siguiente persona en coger la próxima carta. ➡ Para terminar, clasificamos esta actividad en la tabla de tipos de inteligencias. Después tenemos que pensar en otro juego que vaya en consonancia con esta inteligencia y tomar nota en la tabla (columna de propuesta).

ANEXO II


LEVANTAR
LEVANTARSE
COMER
COMERSE
HACER LOS DEBERES
DESPERTAR
DESPERTARSE
REZAR
LAVAR
LAVARSE


VESTIR
VESTIRSE
AFEITAR
AFEITARSE
ALMORZAR
HACER DEPORTE
DESPERTAR
DESPERTARSE
COCINAR
IR A CLASE DE ESPAÑOL

ESTUDIAR EN LA BIBLIOTECA

DORMIR

DORMIRSE

SALIR CON AMIGOS

LAVARSE LOS DIENTES

MAQUILLAR

MAQUILLARSE

PONER UNA CAMISETA

PONERSE UNA CAMISETA

DESAYUNAR


DUCHAR
DUCHARSE
CENAR
PEINAR
PEINARSE
IR AL BAÑO
SALIR DE CASA

ANEXO 3


trece + trece =
cien – setenta =
seis + cinco =
veinticinco + veinticinco =
cinco x siete =
dieciocho + doce =
dieciséis + cuatro =
ochenta y dos – treinta =
treinta y ocho x dos =
22
x 2

11 x 9	25 x 2
33 x 3	22 x 4
16 x 5	13 x 6
21 x 4	48 x 2
44 + 31	14 + 14

31 + 15	44 + 44
48 + 20	57 + 13
11 + 11	14 + 13
25 + 20	45 + 31
81 + 11	22 + 22

96 – 33	11 – 5
57 – 16	88 – 44
33 – 11	62 – 23
100 – 7	91 – 16
87 – 18	90 – 30

ANEXO IV

