

La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de ELE: posibilidades didácticas para enseñar fraseología

The Theory of Multiple Intelligences in the teaching of Spanish as a Foreign Language: didactic possibilities for teaching Phraseology

Laura Arroyo Martínez
Universidad Rey Juan Carlos
laura.arroyom@urjc.es
ORCID:0000-0002-1020-7238

Cristina Chavarría Pérez
Universidad Rey Juan Carlos
cristina.chavarria@urjc.es
ORCID: 0000-0002-6340-5262

Resumen: Durante los últimos años, el avance de los estudios lingüísticos ha producido nuevas aplicaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular del ELE/L2. Los avances de la lingüística cognitiva se asocian a otros logros conquistados en disciplinas como la psicología de la educación, la psicolingüística o la neurociencia. Tomando en cuenta dichos avances, los dos objetivos teóricos básicos de este trabajo son establecer: a) qué aportaciones de la teoría de las inteligencias múltiples (TIM) (teoría esencial para entender las bases del aprendizaje desde un enfoque psicológico y motivacional) han repercutido en la enseñanza del ELE; y b) qué otras interpretaciones de esta teoría pueden influir en el futuro en la enseñanza del ELE.

Asimismo, se presentará una propuesta de aplicación de las aportaciones de la lingüística y de la TIM para enseñar eficazmente unidades fraseológicas en el aula de ELE. Estas unidades léxicas complejas, que son de muy diverso tipo,¹ presentan una dificultad específica para quienes aprenden ELE debido a la complejidad para

¹ La clasificación más completa de estas unidades se encuentra en García-Page (2008). Dentro de este amplio grupo de unidades fraseológicas se encuentran paremias como *Hombre precavido vale por dos*, fórmulas rutinarias como *¡Que vivan los novios!*, frases hechas tipo *A cuerpo de rey*, etcétera.

que pueda comprenderse su significado y para lograr un uso pragmático satisfactorio de estas. Por dicha razón es necesario avanzar en metodologías y técnicas didácticas novedosas que faciliten su aprendizaje.

Palabras clave: inteligencias múltiples; enseñanza de ELE; fraseología; español como lengua extranjera.

Abstract: Over the last few years, linguistic advances have introduced several applications into the teaching of foreign languages, such as SFL/SSL (acronyms for Spanish as a Foreign Language and Spanish as a Second Language). This paper will expose the high impact and relevancy of these applications and its highly satisfactory results. For this work, Cognitive Linguistics is regarded as a branch of the Applied and Theoretical Linguistics whose research results have been vital for foreign language teaching. Breakthroughs in other areas such as Educational Psychology, Psycholinguistics or Neuroscience are to be associated with Cognitive Linguistics as this knowledge nourished some of the theoretical basis of the linguistics breakthroughs. Hence, two basic theoretical objectives are pursued in this work: to establish a) which contributions of the Multiple Intelligences Theory have entailed an impact in the SFL teachings as essential foundations for the psychological and motivational approaches to learning, and b) how different interpretations of this theory may leverage this linguistic approach in the future. As a complementary side of our research, a practical approach of the Linguistics and Multiple Intelligence Theory to SFL phraseology lessons will be presented. These complex lexical units, which are very diverse in nature, are particularly difficult for SFL students and therefore it is still required to enhance learning mechanisms with cutting-edge methodologies and didactic techniques.

Keywords: multiple intelligences; SFL; phraseology; Spanish teaching.

INTRODUCCIÓN

A pesar de no contar con un número considerable de investigaciones en el área de las inteligencias múltiples (IM) aplicadas a la enseñanza de segundas lenguas, algunos de los estudios existentes (Acevedo, 2018; Chavarría, 2015; Gardner, 2006; Pons, 2013) concluyen que el empleo didáctico de las IM beneficia y contribuye a la consecución de un aprendizaje más individualizado, en el cual se pone mayor atención a cada estudiante y a la calidad de su aprendizaje. Este interés por la personalización de la enseñanza y por conseguir resultados de aprendizaje más

eficientes se refleja asimismo en la enseñanza de lenguas extranjeras en el presente siglo, debido en parte a la globalización en la que se encuentran inmersas las sociedades actuales, lo que conlleva la necesidad de alcanzar una alta competencia idiomática multilingüe.

Durante los últimos años el avance de los estudios lingüísticos ha producido nuevas aplicaciones de gran relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras, en particular del ELE/L2, y ha permitido que se alcancen importantes resultados pedagógicos al aportar conocimientos sobre, entre otras cuestiones, cómo se organiza y retiene el vocabulario en la mente de cada hablante o cómo se aprenden las estructuras sintácticas de las lenguas. Desde la primera década de este siglo, tener conocimientos sobre cómo nuestra mente procesa una lengua ha permitido avanzar en cuestiones asociadas a la motivación educativa, el desarrollo del pensamiento concreto y abstracto, el conocimiento y el manejo pedagógico de los trastornos del lenguaje, entre otras (Baralo, 2004; Martínez Agudo, 2003; Zanón Gómez, 2007).

En la propuesta que aquí expondremos, consideramos que la rama de la lingüística que estudia el funcionamiento de los procesos cognitivos asociados al desarrollo lingüístico ha permitido realizar grandes avances en la metodología de la enseñanza de lenguas y ha contribuido a otros logros conquistados por disciplinas como la psicología de la educación, la psicolingüística o la neurociencia.

El objetivo principal de este trabajo es presentar una propuesta didáctica de aplicación de las aportaciones de la teoría de las IM (TIM) a la enseñanza de unidades fraseológicas en el aula de ELE.² Para alcanzar este objetivo será necesario, por un lado, establecer qué aportaciones de la TIM han repercutido en la actualidad en el conocimiento del aprendizaje lingüístico y, por otro, identificar otras interpretaciones de esta teoría que pueden influir en las líneas de investigación a futuro.

Se presentarán sucintamente una definición y las características de las unidades fraseológicas. Estas unidades léxicas complejas (fórmulas rutinarias, locuciones, refranes, paremias, etc.) en algunos casos presentan una dificultad de aprendizaje mayor que las palabras simples para quienes aprenden ELE, por lo que es necesario avanzar en metodologías y técnicas didácticas novedosas que faciliten el aprendizaje de estas lexías.

La metodología para llevar a cabo esta investigación es cualitativa. Con la finalidad de cumplir los retos teóricos propuestos, se hará una síntesis teórica en la que se define qué son las IM, sus tipos, por qué deben ser conocidas por quienes

² Esta investigación se ha podido desarrollar dentro del contexto del Máster de Formación del Profesorado. Ambas autoras ocupan puestos de coordinación en dicho programa, lo que les ha permitido conocer y analizar las necesidades de las personas dedicadas a la enseñanza que se encuentran en formación inicial, entre las cuales se halla el conocimiento de metodologías innovadoras, como es el caso de la teoría de las inteligencias múltiples.

se dedican a la docencia de ELE y por qué se deben tener en cuenta en el diseño de materiales para el trabajo dentro del aula. En el marco teórico se señala la importancia de las IM en la enseñanza de ELE. Asimismo, se presenta el lugar de la fraseología en las clases de ELE y a continuación se proporciona una serie de modelos de actividades eficaces, lo cual forma parte de la aplicación de la presente investigación.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES EN EDUCACIÓN

Lejos de una concepción monolítica de la inteligencia humana, la teoría de las IM expone este concepto de una manera pluralista y lo desglosa en diferentes tipos o modalidades específicas de inteligencia. El fundador del concepto fue Gardner, quien, en 1999, apoyado por otras investigaciones (Armstrong et al., 1999), defendió la inteligencia como una capacidad utilizada para la resolución de problemas, lo que significaba contar con un producto valioso, de utilidad para la comunidad o sociedad de referencia. El mismo autor (Gardner, 1983) afirma que el aprendizaje puede darse por diferentes vías, como pueden ser la visual, la táctil, la dialógica, etc., y dio así lugar al nacimiento de la primera clasificación en siete inteligencias múltiples, clasificación que posteriormente sería ampliada al agregar una más (Gardner, 1995).

Con esta concepción de inteligencia, diferenciada de la que se comprende como exclusivamente cognitiva, nos encontramos ante una realidad donde no es necesario el uso exclusivo de las habilidades matemáticas y lingüísticas para la resolución de problemas. Al contrario de como se venía haciendo en la educación tradicional o a través del pensamiento establecido, en este nuevo enfoque se puede contar con más habilidades que completan a las tradicionales; esas habilidades ahora reconocidas por la teoría de las IM pueden ser las emocionales y sociales, las cuales facilitan la interacción con el entorno y el desarrollo de tareas.

La base científica de las IM se encuentra en el trabajo de Gardner (1983). En ella se describe una serie de criterios para identificar ciertas facultades como inteligencias. Un ejemplo puede encontrarse en lo que el autor llama “posible aislamiento por daño cerebral”, en el cual, si una facultad desaparece debido a una lesión en un área específica del cerebro, lo hace de manera autónoma con respecto al resto de facultades que posee una persona. En el ámbito hispanohablante, Acevedo (2018, p. 8), citando a Gardner (1995, p. 32), ha señalado que la competencia cognitiva queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales a los que llama “inteligencias”. Afirma también que todas las personas comúnmente denominadas normales, es decir, aquellas

que no presentan una patología o deficiencia, pueden poseer cada una de estas inteligencias con un grado de desarrollo diferente, y que, a pesar de que cada una de ellas es independiente, no funcionan de manera aislada, a no ser que exista alguna anomalía.

Como se ha indicado previamente, Gardner (1995) da por finalizada su clasificación con la delimitación de ocho tipos de inteligencias, cuyo sentido sintetizamos a continuación, junto con una acotación sobre su uso en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

- a) La inteligencia lingüística hace referencia a la capacidad que poseen las personas de manejar el lenguaje oral y escrito, y lograr objetivos que afectan radicalmente la comunicación verbal que pueden establecer con diferentes hablantes. Por lo tanto, este tipo de inteligencia se tiene que activar de manera permanente en el aula de lenguas extranjeras.
- b) La inteligencia lógico-matemática señala la capacidad que se posee para tener un buen uso de los números, así como un buen razonamiento matemático. Este tipo de inteligencia se aplica en el aula de segundas lenguas en menor medida, pero no es descartable, como se demostrará en la propuesta de actividades.
- c) La inteligencia musical se relaciona con la capacidad de interpretar y componer patrones musicales y es análoga a la inteligencia lingüística. Por ello es importante tener en cuenta que los ejercicios relacionados con elementos musicales en el aula de ELE, como el empleo de canciones, son especialmente útiles para el aprendizaje de lenguas extranjeras (Monreal Azcárate, 2011; Paz Doce, 2011). Hay investigaciones aplicadas en las que se presentan propuestas didácticas al respecto (Díaz Bravo, 2005).
- d) La inteligencia viso-espacial hace referencia a la capacidad que se relaciona con la precisión y percepción que se tiene del mundo que nos rodea.
- e) La inteligencia corporal-cinestésica pone el foco de atención en la capacidad de utilizar las distintas partes del cuerpo para solucionar problemas y elaborar o modificar objetos.
- f) La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad que tienen las personas para relacionarse consigo mismas y para reflexionar y analizar sus propias emociones. Al respecto, la influencia del plano emocional en el

aprendizaje de lenguas extranjeras ha quedado demostrada en diversas investigaciones y actualmente se sigue avanzando en esta línea.³

- g) La inteligencia interpersonal hace referencia a la capacidad de las personas de relacionarse entre sí, analizando y teniendo en cuenta de una manera adecuada sus distintos estados de ánimo. Dentro del aula de ELE, esta inteligencia debe tenerse en cuenta en algo tan esencial como la gestión de grupos. Es un tipo de didáctica en la que el trabajo grupal y cooperativo posee una importancia particular, por lo que el conocimiento de las relaciones humanas y su manejo adecuado son parte primordial de la tarea de las personas dedicadas a la docencia.
- h) La inteligencia naturalista se refiere a las habilidades relacionadas con la comprensión del mundo natural en el que está inmersa una persona para poder así trabajar en él de una manera eficiente y respetuosa. Este tipo de inteligencia es la menos empleada en el aula de lengua extranjera, pero no por ello puede omitirse.

Las inteligencias múltiples, a pesar de no estar concebidas en un inicio para su aplicación y uso en el mundo de la didáctica, han conseguido atraer el interés de quienes se dedican a la docencia. De Luca (2004) pone de manifiesto la utilidad que tiene saber el mapa de inteligencias que posee cada estudiante para conocerlas mejor y diseñar actividades encaminadas a aprovecharlas. El profesorado ha comprendido la importancia de hacer uso de este conocimiento en las aulas.

Para comenzar a trabajar con ellas es necesario tener en cuenta cuatro factores identificados por Armstrong (2006). El primero es asumir la posesión innata, por parte de las personas, de las ocho inteligencias; el segundo es que se podrá trabajar cada inteligencia hasta alcanzar el nivel de competencia adecuado; el tercero es que cada una de ellas funciona como una interacción de habilidades; y, por último, el cuarto consiste en la diversidad existente en la manifestación de cada inteligencia. En la enseñanza, el trabajo con las diferentes inteligencias se ha llevado a cabo en diversas áreas de conocimiento, como puede observarse en

³ Sobre los estudios relacionados con este tema, cabe destacar la labor que se está realizando en el grupo de investigación “Comunicación, emoción e identidad en la adquisición y aprendizaje del español como segunda lengua” (FFI2017-83166-C2-1-R), dirigido por Ana Blanco Canales (Universidad de Alcalá). En este grupo se llevan a cabo estudios que permitirán mejorar los procesos de aprendizaje de ELE teniendo en cuenta el efecto de las emociones del estudiantado.

el estudio realizado por Shannon (2014) sobre la enseñanza de español y también en el realizado por Molina, Piñol y Mestre (2017).

La TIM ha sido criticada por diversas personas dedicadas a la investigación de estos temas en la línea de la concepción de la inteligencia como algo autónomo. Apoyándose en investigaciones psicométricas, Larivée (2010) observa que Gardner ignoró resultados empíricos de los análisis factoriales, como el llevado a cabo por Cattell y Horn (1966), donde los conceptos de algunas inteligencias de Gardner coinciden con los de estos.

Otras investigaciones (Navarrete Suazo y Queutre Carrasco, 2011) consideran importante para la enseñanza el perfil cognitivo de cada estudiante y toman en cuenta la problemática del uso en las aulas de metodologías de evaluación que no estén validadas, por lo cual deben comprobarse para tener garantías de que efectivamente miden lo que deben medir. A pesar de estas críticas, la TIM en educación ha sido utilizada en las aulas para la enseñanza de diversas materias.

INTELIGENCIAS MÚLTIPLES APLICADAS A LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

EXTRANJERAS

En la enseñanza de lenguas extranjeras prima, desde la década de 1990, el enfoque comunicativo. Lo más importante desde entonces ha sido el papel del cuerpo estudiantil, al cual se le considera como el elemento protagonista del proceso de aprendizaje. Por ello, cada estudiante debe participar activamente en su propio aprendizaje y estar implicado en este para poder tomar decisiones en la lengua meta que pretende aprender. Además, debe tener la capacidad de realizar un aprendizaje autónomo, acorde con el mundo que lo rodea, tal y como afirman Salinas et al. (2012). A este fin contribuirá el enfoque comunicativo, puesto que se centra en el uso de metodologías activas, como sostienen Ek y Alexander (1980, p. 12).

Cabe indicar que el propio Gardner (2001) afirmaba que en el aprendizaje de un idioma participan más factores, además de los eminentemente lingüísticos, y, por tanto, concluye que todos los tipos de inteligencias, en mayor o menor medida, influyen en el proceso de aprendizaje de una lengua no materna, como afirma Acevedo (2018). Esta postura implica que quien se dedica a la docencia de una lengua extranjera debe conocer los principales tipos de inteligencias que sus estudiantes poseen para alcanzar resultados satisfactorios. En este sentido, por desgracia,

como profesores, no siempre vemos a los alumnos en términos de lo que saben hacer, sino que los juzgamos de acuerdo con 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 (Gallego González, 2008, p. 279).

Ante esta situación, es comprensible que en los últimos años se haya incrementado el interés por el estudio de las IM y su posible aplicación a los avances asociados a las metodologías de la enseñanza de lenguas extranjeras (Álvarez, 2021; Blanco y Morales, 2020).

Algunos estudios, como el de Torres y Ramírez (2018), afirman que, si las personas dedicadas a la docencia de ELE hacen uso de las IM, generarán una mayor motivación en el alumnado, y por ello consideran importante trabajar de manera especial con las inteligencias inter e intrapersonales. Así, en la investigación que llevan a cabo, parten de la siguiente hipótesis: “La aplicación de estrategias, en el aula, que incluyen el uso de las IM, en la ELE, permiten el desarrollo de las inteligencias intrapersonal, interpersonal y verbal lingüística en el alumnado” (2018, p. 98). Algunos de estos trabajos llegaron a la conclusión de que esta hipótesis no era cierta en su totalidad, puesto que cada estudiante progresará con mayor ritmo y seguridad si pone en funcionamiento las estrategias de aprendizaje que le resulten más rentables. La hipótesis fue rechazada con base en las pruebas t-Student realizadas con un grupo experimental y otro de control en el que se estudiaron sus valores de significatividad (Torres y Ramírez, 2018, p. 105).

Según esta investigación, aunque el cuerpo docente utilice estrategias basadas en IM, no se producirá un desarrollo directo y potente de sus capacidades en el alumnado. Sin embargo, las autoras también exponen algunos cambios relacionados con el tiempo de exposición a las distintas estrategias docentes en el aula. Identificaron que se invierte mayor tiempo en las estrategias en las que se utilizan IM, cuyos resultados se pondrán de manifiesto en el mediano y largo plazo, cuando se publiquen estudios cuantitativos concluyentes.

En relación con investigaciones de tipo cuantitativo sobre IM, Christison (1998) desarrolla dos instrumentos para medir su empleo, uno dirigido al profesorado y otro al alumnado. La autora afirma que la teoría de las IM ayuda a generar tanto entornos de aprendizaje individuales para cada discente como materiales y estrategias didácticas acordes con estas individualidades. La investigadora lleva a cabo una clasificación de tareas diversas con base en las inteligencias, puntualizando que es de suma importancia observar el trabajo de los grupos de estudiantes para

conocer y comprobar cuáles de estas actividades son las más adecuadas para su perfil y para sus necesidades.

Richards y Rogers (2001) realizaron una investigación en la cual presentan las IM como un método que se sustenta en la programación neurolingüística, así como el método de respuesta total física, perteneciente a los denominados métodos humanistas. Por lo tanto, se plantea una metodología distinta de la convencional como alternativa al método audiolingual, en la cual se toman en cuenta las inteligencias o estilos de aprendizaje de los grupos de estudiantes y no se les considera únicamente como sujetos receptores de contenidos y agentes pasivos en el proceso de aprendizaje. La aceptación de estas metodologías ha sido muy variada y no ha logrado un consenso entre quienes se dedican a la docencia y quienes se dedican a la investigación.

Como sintetiza acertadamente Pastor Cesteros (2004, pp. 147-148), “la teoría de las IM no ha tenido un respaldo generalizado en la comunidad académica porque en ocasiones se ha estudiado desde posiciones muy cerradas, lo que ha hecho que no tenga un desarrollo amplio en los materiales didácticos publicados por las editoriales”. De esta afirmación se infiere que se considera un error metodológico no abrir estas “posiciones”. A partir de la investigación sobre estilos de aprendizaje, concepto íntimamente relacionado con el de las IM, Domínguez Pelegrín también advierte que no es necesario plantear actividades volcadas a un único estilo de aprendizaje, puesto que “no hay ningún estilo mejor que otro para aprender una lengua ya que, si fuera así, aquellas personas que no tuvieran un ‘estilo’ óptimo estarían abocadas a fracasar en sus intentos de aprender una lengua” (2019, p. 200). Por consiguiente, a mayor variedad de actividades asociadas a diversas IM y estilos de aprendizaje, más probabilidades de éxito tendrá el profesorado de lenguas extranjeras.

Los estudios arriba citados también advierten sobre la ausencia de investigaciones acerca de la relación existente entre la TIM y las teorías de enseñanza de las lenguas. Al respecto afirman que serían en particular necesarias para evaluar las ventajas de aplicar la TIM en la enseñanza de una segunda lengua, ya que aquella no se limita a una única perspectiva lingüística, sino que entran en juego todos los aspectos sensoriales de la comunicación. Es aquí donde el resto de las IM, y no exclusivamente la lingüística, ocuparían un papel relevante en el aprendizaje, pues, como señala Palenzuela Pérez, “las consecuencias de una enseñanza de idiomas centrada en la inteligencia lingüística sin la búsqueda de estímulos en otras inteligencias dará lugar a estudiantes que fracasan en su empeño de aprender una

L2” (2012, p. 174). Este tipo de reflexiones nos lleva a plantear que las IM deben incluirse en la programación de actividades didácticas y planes curriculares.

Hall-Haley (2004) documentó una investigación en la que participaron 650 estudiantes y 25 docentes de lengua extranjera pertenecientes a tres países diferentes. Los resultados obtenidos indicaban que el grupo experimental de estudiantes obtuvo mejores calificaciones que el grupo de control y valoraron mejor al equipo de docentes que había empleado las IM. Del mismo modo, en otro estudio realizado por Suan y Sulaiman (2009), en el que participaron 75 estudiantes de japonés como lengua extranjera que realizaban sus estudios universitarios, se buscaron las correlaciones existentes entre las IM más fuertes que poseían las personas participantes para generar actividades basadas en ellas.

En suma, se puede afirmar que los estudios llevados a cabo por diversas personas dedicadas a la investigación del tema han demostrado el potencial que poseen las IM en la enseñanza de las lenguas, puesto que presentan una correlación entre su utilización y las evaluaciones positivas que el estudiantado hace de la planta docente. Sin embargo, las investigaciones todavía tienen que avanzar en la comprobación de algunas hipótesis. En primer lugar, no todos los tipos de IM se emplean en el aula de igual manera, desde una perspectiva cuantitativa. Las inteligencias lingüística y visual son las protagonistas y, de modo parcial, la musical y la naturalista, por lo que los datos sobre el nivel de funcionalidad didáctica de cada una son diversos.⁴ En segundo lugar, es necesario realizar más investigaciones empíricas centradas en el impacto que pueden generar en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que permitan aportar datos estadísticos sobre diversos grupos de control. Como aporte para ello, más adelante se presentará una propuesta de modelos de actividades didácticas para usar en el aula de ELE. Se espera analizar los resultados posteriormente en aras de contribuir a la investigación de las IM en la enseñanza de lenguas.

Para concluir, es necesario indicar que el conocimiento de las IM por parte del profesorado de ELE, tanto en el nivel teórico como en su aplicación práctica, es todavía muy limitado. En los posgrados especializados en la didáctica de ELE no se incluyen en los temarios de asignaturas como Didáctica de la Lengua Extranjera o Metodología de la Didáctica de la Lengua Extranjera temas específicos en los que se abarque el concepto y empleo de las IM. Del mismo modo, tampoco resulta sencillo encontrar formación continua sobre el empleo de las IM para quienes se dedican a la enseñanza y ya cuentan con experiencia docente y que necesitan mantenerse actualizados. En consecuencia, es difícil encontrar publicaciones ac-

⁴ En este sentido es muy recomendable ampliar la variedad en la tipología de actividades que se diseñan, puesto que “el hecho de utilizar sólo alguna de las inteligencias en el aula actúa en detrimento de alumnos cuyas habilidades no se trabajan” (Pons Dasí, 2013, p. 23).

tuales que presenten experiencias didácticas o planes curriculares basados en el empleo de las IM.

Por lo antes expuesto, especialmente en lo que se refiere a los estilos de aprendizaje, la propuesta de actividades para enseñar fraseología que se presenta en este trabajo constituye un aporte al diseño de actividades en el que se tienen en cuenta diversas inteligencias, para que cada estudiante pueda aprender desde las que son más fuertes para sí mismo y contribuir de este modo a un aprendizaje significativo, efectivo y de calidad.

LA FRASEOLOGÍA EN ELE: ESTADO DE LA CUESTIÓN EN FRASEODIDÁCTICA

Los estudios de fraseología se pueden dividir en dos enfoques principales: por un lado, la fraseología teórica y, por otro, la fraseología aplicada, muy enfocada en la didáctica de la fraseología o fraseodidáctica. La fraseología teórica, aunque ya tenía un amplio recorrido en la tradición eslava, tuvo su nacimiento en la filología española gracias a la investigación de Casares (1950). A partir de ese momento, la bibliografía para determinar la definición de unidad fraseológica, los grupos en los que se clasifican, sus características intrínsecas, etc., no ha dejado de crecer. Este enfoque teórico ha sido fundamental para realizar investigaciones en fraseodidáctica, puesto que se parte de sus aportaciones en el planteamiento de los problemas que se suscitan en las aulas de lenguas extranjeras para enseñar este tipo de unidades léxicas pluriverbales.

El enfoque que interesa para el desarrollo de la presente propuesta es el de la fraseología aplicada. Para empezar, hay que partir de que la fraseodidáctica es, en sí misma, un campo de investigación que se incluye dentro de la didáctica del léxico de lenguas extranjeras. En este sentido, se debe tener presente que la fraseodidáctica ha tenido un auge notable a partir de la década de 1990, cuando el método comunicativo y sus diversas ramificaciones coparon el protagonismo en la enseñanza de lenguas extranjeras. Fue entonces cuando el aprendizaje del léxico ocupó el lugar que merecía, en detrimento de un aprendizaje estrictamente formal y gramatical.

En este contexto, el aprendizaje de unidades fraseológicas, entendidas como palabras pluriverbales, con un alto grado de fijación e idiomática, se consideró necesario para que quienes estudian ELE pudieran comunicarse con fluidez y naturalidad en español y que, por tanto, pudieran mejorar sus destrezas comunicativas, fin último de los programas de lenguas extranjeras. Como ha señalado Timofeev (2013, p. 323), “cabe entender que el aprendizaje de una LE, así como la integración social y cultural de un extranjero en la comunidad lingüística de aco-

gida, pasa también por la integración ‘fraseológica’, es decir, la incorporación de las UF a su discurso”. Si este paso no se produce, incluso los grupos de estudiantes de nivel avanzado no podrán alcanzar el bilingüismo deseado, “expresarse como un nativo” en todas las situaciones comunicativas posibles.

Así, el objetivo final de la fraseodidáctica es “que las UF se reconozcan, aprendan y empleen como unidades poliléxicas con significado propio, y que lo aprendido se pueda aplicar de manera adecuada a la situación comunicativa” (Szyndler, 2015, p. 201). Este tipo de unidades léxicas se encuentra entonces muy apegado al contexto comunicativo, por lo que su enseñanza debe realizarse prestando especial atención al contexto pragmático y no exclusivamente léxico. Es decir, sin negar que las unidades fraseológicas poseen un significado léxico, su empleo está muy condicionado por el registro de uso; ello tiene que tomarse en cuenta en el tratamiento pedagógico de estas palabras complejas en el aula de LE y se debe apostar por la inclusión de enfoques comunicativos (Arroyo Martínez, 2020, p. 46). Por ejemplo, la palabra simple *fallecer* puede ser sinónimo de una expresión fraseológica como *estirar la pata*, pero resulta evidente que no son intercambiables entre sí, siendo la primera de uso formal y la segunda de uso muy coloquial. Gracias a ejemplos como este, se demuestra que, como ha indicado Sánchez Rufat: “saber una palabra es conocer, por un lado, su forma y el significado y, por otro lado, saber usarla” (2016, p. 172).

Para enseñar fraseodidáctica, además del enfoque pragmático, es conveniente tener en cuenta las aportaciones que nos ha legado la lingüística cognitiva. Hoy sabemos que los grupos de estudiantes no aprenden nuevas palabras de manera aislada, sino que las conectan con otras que han aprendido previamente y que se encuentran en su lexicón mental. Gracias a esta red de relaciones, el vocabulario se puede aprender de manera menos costosa, más eficiente y con mayor capacidad de retención a largo plazo. Como ha señalado Higuera García (2006, p. 13), la adquisición del léxico consiste en “un proceso cualitativo, gradual, multidimensional, procesual y dinámico, en el que el aprendiente teje una intrincada red de relaciones —fonéticas, gráficas, semánticas, morfológicas, sintácticas, enciclopédicas o personales— entre unidades léxicas”. Por ello, el conocimiento que tenga cada aprendiz de todos los planos de la lengua será de gran utilidad para poder ampliar su disponibilidad léxica (receptiva y productiva), tanto de palabras simples como de complejas.

Por último, respecto a qué unidades fraseológicas debemos enseñar en el aula de segundas lenguas, consideramos que el enfoque debe ser amplio. Es decir, la elección no debe basarse en un tipo específico de unidad fraseológica, ya que todas pueden ser objeto de aprendizaje, sino que la selección se debe adecuar al nivel de cada estudiante, así como a sus necesidades comunicativas reales, que

pueden ser sumamente variadas. Por tanto, nosotros compartimos, como ha señalado González Rey, “un enfoque abierto de la fraseodidáctica, en el que se estudien las diversas tipologías de unidades fraseológicas y donde también se atienda a la fraseología en la propia lengua materna” (2006, p. 138).

De este modo, consideramos adecuado mantener una concepción amplia de la investigación fraseodidáctica, en la que se pueda explicar la diversidad de unidades fraseológicas, adecuadamente clasificadas, niveladas y didactizadas, de tal manera que el alumnado las reconozca, memorice y emplee de manera apropiada, atendiendo siempre a una contextualización acertada y a una metodología que atienda al enfoque cognitivo y pragmático del léxico en el que la TIM tiene mucho que aportar.

PROPUESTA DE ACTIVIDADES: ENSEÑAR FRASEOLOGÍA MEDIANTE INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Actualmente la TIM y la fraseodidáctica no han recibido suficiente atención en el ámbito de la enseñanza de ELE de manera unitaria. Es decir, podemos encontrar estudios sobre ambos temas, pero no sobre lo que la TIM puede aportar al aprendizaje de la fraseología, ni aportaciones prácticas en las que se planteen modelos de actividades o técnicas didácticas que empleen esta teoría para aprender fraseología. En este sentido, la propuesta que desarrollamos a continuación se puede considerar pionera en esta dirección y podría interpretarse como un primer acercamiento para abrir una línea de investigación y diseño de materiales enmarcados en la TIM. A continuación se presentan modelos de actividades asociadas a cada tipo de inteligencia para aprender unidades fraseológicas.⁵ Estas propuestas buscan ser un aporte al aprendizaje de unidades fraseológicas, puesto que exponen de manera clasificada las actividades, dependiendo de qué tipo de inteligencia se active con mayor intensidad en su implementación. Esto le facilita a la planta docente la selección de las actividades, puesto que las podrá adaptar a diversos tipos de estudiantes y realizar así un trabajo individualizado. Mediante este procedimiento podrían mejorar los resultados finales del aprendizaje, para

⁵ No se plantea un número cerrado de unidades fraseológicas. Será cada docente quien debe seleccionar el corpus de expresiones por enseñar, dependiendo del nivel de sus grupos y de las necesidades comunicativas de sus estudiantes.

lo cual sería necesario presentar el modelo de actividad asociado a la inteligencia que predomina en su desarrollo.

Para saber interpretar los modelos de actividad, hay que matizar que, si bien ninguna de ellas requiere del manejo de una única inteligencia o habilidad, sí se agrupan atendiendo al tipo de inteligencia protagonista para completar las acciones que el alumnado debe realizar.⁶ Se han clasificado entonces de la siguiente manera:

- a) **Inteligencia lingüística.** Esta modalidad de inteligencia se da en todas las actividades que pueden desarrollarse en el aula de ELE, porque para todas necesitamos que los grupos de estudiantes empleen la lengua que están aprendiendo y, además, porque el objetivo del aprendizaje es que alcancen una competencia comunicativa satisfactoria. Dentro de estas actividades para aprender fraseología en español, destacan aquellas que emplean la lengua en sí misma y que son útiles también para que quienes están aprendiendo desarrollen alguna de las cuatro destrezas comunicativas. Algunas propuestas podrían enunciarse en los siguientes términos:

Solicitar a los grupos de estudiantes que:

- Expliquen, con sus propias palabras, el significado de las unidades fraseológicas que se les presentan.
- Aporten, si es posible, un sinónimo en forma de unidad univocal (palabra simple) de las expresiones propuestas.
- Creen un diálogo entre dos personajes y empleen cinco de las expresiones que se les hayan presentado.
- Completen los huecos del texto con expresiones previamente aprendidas.
- Escuchen con atención la grabación y anoten las expresiones que puedan reconocer.

⁶ La complejidad de las unidades fraseológicas de una lengua extranjera es notable. Cano Ginés y Arroyo Martínez (2023, pp. 377-378) plantean cinco estrategias de aprendizaje de estas unidades léxicas: 1) establecer redes de asociación lexicomática; 2) organizar, razonar y analizar las unidades léxicas que se quieren aprender; 3) recurrir a la lengua materna de cada estudiante; 4) aprender mediante la corrección de errores léxicos; y 5) aprender agrupamientos colocacionales.

b) **Inteligencia lógico-matemática.** Como hemos explicado en la introducción, este tipo de inteligencia se emplea con poca frecuencia en las aulas de lenguas extranjeras. Se sabe que las lenguas, como códigos que son, mantienen muchas relaciones con otros sistemas de comprensión del mundo, como es el sistema numérico. Por ello se pueden realizar actividades como la que presentamos a continuación.

→ Se organiza la clase en grupos. Se emplea un juego tradicional de dados de tal manera que cada grupo tire el dado y presente una unidad fraseológica que contenga el número de palabras que señala el dado. Si un equipo no es capaz de encontrar un ejemplo, el turno pasará al siguiente grupo. Finalmente, ganará el juego aquel equipo que consiga construir mayor número de fraseologismos.

c) **Inteligencia musical.** Este tipo de inteligencia, como ya se ha expuesto, mantiene una íntima conexión con la lingüística. El empleo de las canciones en el aula de ELE es un recurso de uso muy frecuente por los reconocidos beneficios que aporta (ayuda a mejorar la pronunciación, aumenta la comprensión auditiva de las personas en proceso de aprendizaje, incrementa la capacidad para memorizar estructuras gramaticales, ayuda a aprender palabras o expresiones nuevas, etcétera). Las canciones como input auditivo son un recurso que se puede explotar mediante diferentes técnicas y el diseño de actividades variadas en relación con los objetivos pedagógicos que se pretendan conseguir. Así, algunas de las propuestas de actividades para aprender unidades fraseológicas⁷ podrían ser las siguientes:

→ Escucha la canción y escribe las expresiones idiomáticas que reconozcas.

→ Crea una canción con una temática previa e incluye en ella alguna expresión que hayas estudiado. En este caso sería interesante realizar un trabajo por grupos y asignar a cada uno de ellos una temática; a continuación, cada grupo cantaría su canción en el aula y todas las expresiones se agruparían en torno a sus significados.

⁷ Para explotar didácticamente canciones con el objetivo de enseñar unidades fraseológicas, es importante seleccionar el corpus prestando especial atención a cuántas y cuáles aparecen en la canción que elegimos. Así, por ejemplo, en el corpus de la música pop y denominada “de cantautor” en español, podemos encontrar modelos textuales más adecuados, pues manejan con frecuencia este tipo de expresiones.

- Actividad de improvisación: haciendo una cadena, una primera persona del grupo de estudiantes empezará a cantar una canción que se inventa y, a continuación, el resto de estudiantes, uno a uno, tendrá que ir construyendo la canción hasta el final.
- d) Inteligencia viso-espacial. Las imágenes siempre han sido un recurso importante en el aula de lenguas extranjeras, tanto el empleo de imágenes fijas (fotografías, cuadros, etc.) como de imágenes en movimiento combinadas con sonido (anuncios publicitarios, cortos, películas, series, entre otras). El plano espacial ha evolucionado menos en las clases de lengua por la propia limitación de desarrollar las sesiones en aulas tradicionales. Para el trabajo con inteligencia visual y espacial, se pueden emplear las siguientes propuestas:
- Se reparten tarjetas con imágenes que representan conceptos integrados en las unidades fraseológicas, de tal manera que los grupos de estudiantes tengan que asignarles una expresión fraseológica. Esta actividad puede desarrollarse de dos formas distintas: con tarjetas que representen el significado completo de la unidad fraseológica o con tarjetas que se deban unir (en forma de cadena) para construir el significado completo. Se podrá elegir una técnica u otra, dependiendo del nivel del grupo.
 - Se emplea como recurso el célebre juego Dixit y se realiza una versión de este en donde cada estudiante-narrador pronuncia una unidad fraseológica. Cada una de las personas que participan en el juego elegirá la carta-ilustración que remita en mayor medida a la idea de la unidad fraseológica. A continuación, sin saber quién ha colocado sobre la mesa cada carta, se realizará la votación de la carta ganadora.
 - Se presenta un cómic mudo y se le pide a cada estudiante que complete los globos de diálogo de este con un número determinado de expresiones fraseológicas que se han estudiado anteriormente. Así, contextualizará los fraseologismos gracias a la observación de las diversas viñetas.
 - Para trabajar la inteligencia espacial se puede salir del aula convencional y elaborar un *escape room* en el que el grupo de estudiantes correspondiente deba demostrar el conocimiento de las unidades fraseológicas para poder superar el reto propuesto y encontrar la salida. Se puede considerar una actividad dentro del marco de la gamificación educativa

que sirva también para cohesionar al grupo y mejorar las relaciones interpersonales de este. La inteligencia espacial desempeñará aquí un papel destacado porque serán los espacios del propio *escape room* los que mantengan algún tipo de asociación semántica con las unidades fraseológicas que se pretenden trabajar.

e) **Inteligencia corporal-cinestésica.** Este tipo de inteligencia se desarrolló especialmente con el método de respuesta física total, el cual empleaba el movimiento corporal para aprender lenguas extranjeras. Sin embargo, con independencia de este método, en la actualidad se puede utilizar principalmente en grupos de ELE conformados por estudiantes de corta edad. Para trabajar la fraseología en el aula de ELE, se puede aplicar a actividades de reconocimiento de las unidades fraseológicas y de su tipología, por lo que pueden ser actividades planificadas para el principio de una sesión, de la siguiente manera:

- Cada tipología de unidad fraseológica estará asociada a un movimiento corporal. La planta docente leerá una serie de unidades fraseológicas que estarán asociadas a un movimiento concreto. Por ejemplo, si se lee un refrán, los grupos de estudiantes levantarán el brazo izquierdo; si se lee una paremia, levantarán el brazo derecho; si se lee una fórmula rutinaria, se pondrán de pie, etcétera. Así, la actividad servirá para que el alumnado comprenda que las unidades fraseológicas son diversas y que están agrupadas por características formales, semánticas y pragmáticas que deben conocer.
- Se utilizará un juego de mímica, de tal manera que, de forma individual o por parejas, los grupos de estudiantes tendrán que representar (solo mediante una representación mímica) el significado de determinadas expresiones fraseológicas. El grupo de estudiantes espectadores deben averiguar qué expresión se representa. Ganará el grupo que acierte un mayor número de expresiones y que pueda explicar después el significado y la situación comunicativa en la que se emplea.
- Con estudiantes menores se puede realizar una variación del tradicional juego del pañuelo, lo que permitiría realizar una actividad lúdica al aire libre. La variación con el juego tradicional se encuentra en que la persona a cargo no nombra números, sino que pronuncia una palabra aislada que es parte de una unidad fraseológica. Por ejemplo, pronunciará la

palabra *entierro* y cada estudiante que conozca la expresión en la que se incluye (*dar vela en un entierro*) podrá correr y coger el pañuelo.⁸ Ganará el grupo que más pañuelos consiga recuperar.

f) **Inteligencia intrapersonal.** La influencia de las emociones en el aprendizaje de lenguas extranjeras es esencial. Para trabajar la fraseología mediante la inteligencia intrapersonal, una de las mejores vías es poner en funcionamiento la lengua materna de los grupos de estudiantes y su conocimiento intercultural. Por eso las actividades en las que se desarrolla la inteligencia intrapersonal tienen un marcado carácter contrastivo y echan mano (si el alumnado se encuentra en inmersión lingüística) de los recuerdos de su país y de su infancia. Las emociones que estos recuerdos provoquen serán un acicate positivo para conseguir el aprendizaje. Por ejemplo:

→ Indica cuál es el equivalente de las unidades fraseológicas españolas en tu lengua materna, en los casos en los que este exista. Una vez que hayas encontrado los equivalentes, explica una situación que hayas vivido y en la que hayas empleado dicha expresión.

g) **Inteligencia interpersonal.** En la enseñanza actual, el trabajo grupal y cooperativo, basado en la realización de tareas o de proyectos colectivos, es una exigencia en el currículo de cualquier área, puesto que trabajar cohesionadamente con otras personas es, en sí mismo, un objetivo que se debe conquistar. La enseñanza de idiomas no se ha mantenido al margen de esta realidad, que ha sido promovida de manera sobresaliente por el método comunicativo y, de manera relevante, por la metodología por tareas y orientada a la acción. Por tanto, en el aprendizaje de la fraseología, como parte de esta, posee el mismo comportamiento. Como ejemplo, una actividad que fomenta la actividad interpersonal puede ser:

→ La realización de un programa de televisión ficticio de tipo cultural (puntaje por acierto en preguntas). Para ello, el contenido de las preguntas va a asociarse a la forma o al significado de una serie de unidades fraseológicas. Así, habrá estudiantes que creen el contenido (redacten preguntas), un estudiante que dirija el programa, estudiantes concursantes (quienes contesten preguntas), etcétera. De esta forma, los grupos de

⁸ La unidad fraseológica que se ha puesto como ejemplo se aprende en un nivel avanzado, pero en cada uno de los niveles de aprendizaje se seleccionarían los de nivel correspondiente.

estudiantes, mediante la creación de esta ficción, encontrarán una motivación real para analizar y aprender este tipo de estructuras léxicas.

h) Inteligencia naturalista. Hay que partir de que es un error pensar que hay que salir al medio natural con los grupos de estudiantes de una lengua extranjera para poner en funcionamiento este tipo de inteligencia. Por el contrario, la manera habitual de emplearla es junto con la inteligencia visual, mediante imágenes que representen plantas, animales, paisajes naturales, etcétera. A continuación presentamos un ejemplo de enunciado de actividad que fomenta este tipo de inteligencia.

→ Se le reparten a cada estudiante tarjetas con representaciones de imágenes de la naturaleza. Tendrán que indicar qué elementos en la imagen pueden pertenecer a una unidad fraseológica o si esa imagen puede evocar el significado de alguna de las unidades que han estudiado previamente.

Así, tanto en la parte teórica como en la propuesta de actividades para abordar la fraseología en el aula de ELE desde la TIM, podemos señalar como hipótesis de trabajo para futuras investigaciones que el aprendizaje de las unidades léxicas complejas con actividades basadas en IM será más eficaz para un conjunto amplio de estudiantes. Para contar con una comprobación objetiva de esta realidad dentro del aula, es necesario realizar una investigación empírica, de carácter estadístico, que se diseñe para ser una herramienta útil de control de la práctica pedagógica.

Con este fin se habrán de tomar diversos grupos de estudiantes de nivel y características similares (número de estudiantes, edad, horas del curso, motivación, institución de impartición, objetivos del curso, etcétera). Con algunos grupos se podría trabajar el aprendizaje del léxico fraseológico con una metodología comunicativa convencional. Con otros grupos se trabajaría con actividades similares a las incluidas en esta propuesta, es decir, que incluyan de manera directa un enfoque basado en IM. Al cabo de un periodo determinado, se medirían los resultados de aprendizaje de cada grupo y se podrían extraer resultados objetivos, extraídos de pruebas de control diseñadas con atención a los contenidos abordados.

CONCLUSIONES Y PROSPECTIVA

A partir de lo expuesto, presentamos las siguientes conclusiones:

1. Se han publicado diversos estudios teóricos y aplicados sobre la TIM, pero todavía son escasos en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas y/o tienen escasa repercusión en las experiencias didácticas habituales.
2. Son escasos los análisis de materiales para saber en cuántas actividades de los manuales de ELE publicados (Pons Dasí, 2013; Torres y Ramírez, 2018), así como de otros recursos, se emplea de manera adecuada el uso de alguna de las inteligencias múltiples conocidas, y, si se incluyen, saber cuáles, por qué y para qué se utilizan.
3. No se han encontrado estudios que permitan saber si el profesorado de ELE tiene conocimientos, y cuáles, de la TIM y sus aplicaciones en el aula. En los programas de posgrado de ELE se explican diversas metodologías vigentes y antiguas que se han aplicado para enseñar lenguas extranjeras. Sin embargo, en los programas no se incluye la TIM, que en la actualidad sigue acotada principalmente a la enseñanza infantil y primaria. Sería necesario que en el futuro próximo se pusiera en práctica esta línea de investigación con el fin de conocer, mediante estudios cuantitativos rigurosos, qué saben los cuerpos docentes de ELE sobre este tema.
4. Hay poca reflexión pedagógica sobre el empleo de las IM. Es decir, tanto la planta docente como quienes se dedican a la creación de contenidos (editoriales o contenidos en línea) pueden realizar actividades que integren las IM, pero con poca o escasa conciencia de su aplicación real. En algunos casos las emplean sin saberlo. Por ello, es necesario tomar conciencia de esta realidad para poderla explorar de manera satisfactoria.

Al alcanzar estas conclusiones, las líneas de investigación en el futuro deben ir encaminadas a subsanar parte de las limitaciones que hemos indicado. Por tanto, las perspectivas más significativas y en las que queda todavía mucho por hacer son las siguientes:

1. Investigaciones de tipo cuantitativo (realización de encuestas masivas) que permitan conocer qué saben las personas dedicadas a la docencia de ELE sobre las IM; si las emplean en sus aulas; y, si es así, cuándo y cómo, y qué resultados obtienen.

2. Investigaciones que permitan conocer en profundidad los materiales de ELE que hay en el mercado y cómo se reflejan (si lo hacen) las IM en las unidades didácticas que desarrollan.
3. Investigaciones que permitan conocer cuáles son los beneficios reales de aplicar una metodología basada en la TIM en el aula de lenguas extranjeras en los niveles cognitivo, psicológico, emocional, social, etcétera. Es decir, poner en marcha estudios de campo que nos permitan cotejar los resultados de preguntas de investigación formuladas previamente entre grupos en los que sí se emplea una metodología que integra la existencia de las IM frente a grupos que realizan actividades convencionales basadas casi en exclusividad en la inteligencia lingüística y visual. El análisis y contraste de los resultados daría una valiosa información que permitiría obtener resultados rigurosos sobre el alcance real del uso de las IM. Dentro de este tipo de investigaciones, en el futuro a mediano plazo, las autoras de la presente investigación pretenden cubrir la limitación que hoy en día presenta este estudio y realizar, como se ha indicado en la propuesta, una investigación estadística con grupos de control que permita demostrar la eficacia de este tipo de actividades en el aula.

Finalmente, se puede concluir que en una didáctica especializada, como lo es la de segundas lenguas y, concretamente, la de ELE, todavía queda mucha información por conocer y analizar sobre la importancia que las IM tienen en estas aulas. Consideramos, por tanto, que es necesario ampliar el camino hacia un conocimiento que hasta la fecha ha tenido un escaso recorrido.

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, A. (2018). Aprendizaje del español como lengua extranjera a través de la teoría de las inteligencias múltiples y de las TIC. *E-eleando: Ele en Red. Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE*, (9), 1-54.
- Álvarez Monsalve, N. (2021). *Innovaciones didácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras: un estudio de caso en el centro de lenguas de la Universidad Pontificia Bolivariana-Sede Medellín*. Repositorio Institucional de la Universidad de Manizales. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/5671>
- Armstrong, T. (2006). *Las inteligencias múltiples en el aula: Guía práctica para educadores*. Paidós.
- Armstrong, T., Rivas, M. P., Gardner, H., y Brizuela, B. (1999). *Las inteligencias múltiples en el aula*. Manantial.

- Arroyo Martínez, L. (2020). La enseñanza de los modismos en los niveles superiores de E/LE: una propuesta didáctica. *Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, (62), 43-63.
- Baralo, M. (2004). Psicolingüísticas y gramática aplicada a la enseñanza del español LE. *Redele. Revista Electrónica de Didáctica de ELE*, (0), 1-21.
- Blanco Valera, D. C., y Morales Escorcía, L. V. (2020). *Las inteligencias múltiples, un factor que contribuye en el desarrollo de las estrategias metodológicas y la evaluación en la asignatura de inglés en el grado 3°* [Tesis de licenciatura no publicada]. Universidad de la Costa CUC.
- Cano Ginés, A. y Arroyo Martínez, L. (2023). Fraseología aplicada a la adquisición del español como lengua extranjera. *Revista de Filología*, (46), 365-386.
- Casares, J. (1950). *Introducción a la lexicografía moderna*. Centro Superior de Investigaciones Científicas.
- Cattell, R. B. y Horn, J. L. (1966). Refinement and test of the theory of fluid and crystallized general intelligences. *Journal of Educational Psychology*, 57, 253-270.
- Chavarría Pérez, C. (2015). *Aplicación a las inteligencias múltiples a las Matemáticas en la Educación Primaria: la evaluación de los estándares de aprendizaje* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Rey Juan Carlos.
- Christison, M. A. (1998). An Introduction to Multiple Intelligence Theory and Second Language Learning. En J. M. Reid (Ed.), *Understanding Learning Styles in Second Language Classroom* (pp. 1-26). Prentice Hall Regents.
- Díaz Bravo, R. (2005). La música española en clase de E/LE: una propuesta didáctica. *Interlingüística*, 16(1), 299-310.
- Domínguez Pelegrín, J. (2019). *La incidencia de los estilos de aprendizaje en la adquisición de la competencia léxica de español como lengua extranjera* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Ek, J. van y Alexander, L. G. (1980). *Threshold Level English in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Pergamon Press.
- Gallego González, S. (2008). Anatomía de E/LE. Profesores y alumnos a examen. Las inteligencias múltiples como modelo de autoevaluación. En S. Pastor Cesteros y S. Roca Marín (Coords.). *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda lengua*, XVIII Congreso Internacional Asele (pp. 276-283). Asele.
- García-Page Sánchez, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Anthropos.
- Gardner, H. (1983). *Frames of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples: La teoría en la práctica*. Paidós

- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. Basic Books.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons*. Basic Books.
- González Rey, M. I. (2006). A fraseodidáctica e o Marco europeo común de referencia para as linguas. *Cadernos de fraseoloxía galega*, (8), 123-145.
- Hall-Haley, M. (2004). Learner-Centered Instruction and the Theory of Multiple Intelligences with Second Language Learners. *Teachers College Record*, 106(1), 163-180.
- Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en el aula de E/LE*. Arco Libros.
- Larivée, S. (2010). Las inteligencias múltiples de Gardner. ¿Descubrimiento del siglo o simple rectitud política? *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 2(2), 115-126. <https://www.revistamexicanadeinvestigacionenpsicologia.com/index.php/RMIP/article/view/121>
- de Luca, S. L. (2004). El docente y las inteligencias múltiples. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-12.
- Martínez Agudo, J. de D. (2003). La psicolingüística y el aprendizaje de lenguas. En I. Doval Reixa y M. R. Pérez Rodríguez (Coords.), *Adquisición, enseñanza y contraste de lenguas, bilingüismo y traducción* (pp. 251-258). Universidad de Vigo.
- Molina, N. L., Piñol, C. M., y Mestre, J. S. (2017). Una experiencia de formación del profesorado basada en las inteligencias múltiples y la Educación Artística. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 317-340.
- Monreal Azcárate, M. (2011). Aplicaciones didácticas de la música y sus textos en el aula de ELE. En F. J. de Santiago Guervós et al. (Coords.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español l2/le* (pp. 1167-1178). (Vol. 2). Asele.
- Navarrete Suazo, P. y Queute Carrasco, J. L. (2011). *Teoría de las Inteligencias Múltiples en Educación: una revisión crítica* [Tesis de licenciatura]. Universidad católica de Temuco. <https://shorturl.at/oqFT7>
- Palenzuela Pérez, M. del M. (2012). *Inteligencias múltiples y aprendizaje del inglés en el aula de adultos mayores* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Almería.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Universidad de Alicante.
- Paz Doce, R. A. (2011). De la música al texto en el aula de ELE. En de Santiago Guervós, F. J. et. al. (Coords.) *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2/LE*, vol. 2, 1167-1178.

- Pons Dasí, V. (2013). Las inteligencias múltiples en los manuales de E/LE [Tesis de maestría]. *Marcoele*, (16), 2-53.
- Richards, J. y Rogers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Salinas, J. G., Cabrera, A. F. y Ríos, S. M. (2012). Autonomía en el aprendizaje de lenguas extranjeras en contextos de enseñanza mediatizados por la tecnología. *Onomázein. Revista semestral de lingüística, filología y traducción*, (25), 1-50.
- Sánchez Rufat, A. (2016). Apuntes sobre la revalorización del léxico en la teoría lingüística y en la enseñanza de lenguas. *Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura*, (23), 158-200.
- Shannon, A. M. (2014). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de español* [Tesis de maestría, Universidad de Salamanca]. Biblioteca virtual redELE.
- Suan, W. H. y Sulaiman, T. (2009). Multiple Intelligences in Japanese Language Learning. *The International Journal of Learning*, 16(7), 565-575.
- Szyndler, A. (2015). La fraseología en el aula de E/LE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. *Lengua y Literatura*, (27), 197-216.
- Timofeev, L. T. (2013). La fraseología en la clase de lengua extranjera ¿Misión imposible? *Onomázein. Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 28, 320-336.
- Torres, P. B. y Ramírez, E. M. A. (2018). Aplicación e impacto de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(1), 95-114. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.281841>
- Zanón Gómez, J. (2007). Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. *marcoELE: Revista de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, (5), 1-30.