

Un nuevo abordaje en la enseñanza de lenguas extranjeras: el desarrollo de la inteligencia corporal-cenestésica en el marco de la teoría de las inteligencias múltiples

Egisvanda Isys de Almeida Sandes, Universidad Estatal Paulista (UNESP), Brasil

Resumen: Este trabajo presenta una discusión sobre el desarrollo de la expresión corporal como uno de los medios de fomentar la desinhibición, la percepción del propio cuerpo en el espacio en que están los demás y, consecuentemente, produce la motivación y promueve la creatividad. En la clase de lengua extranjera se puede lograr este desarrollo a través de juegos, danza y actividades que permitan el contacto con el otro. De esa manera, a partir de algunas cuestiones que plantea la teoría del desarrollo cognitivo al tratar del estudio de procesos tales como lenguaje, percepción, memoria, razonamiento y resolución de problema, y de algunas discusiones de la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1994), específicamente acerca de la inteligencia corporal-cenestésica, se analizará cómo el trabajo con la expresión corporal puede ayudar en el desarrollo de las capacidades del estudiante y fomentar su creatividad y su proceso de adquisición y de aprendizaje en clase, concretamente, en la clase de lengua extranjera. Además de la inteligencia corporal-cenestésica, Gardner propone que cada persona tiene, por lo menos, ocho inteligencias o habilidades cognitivas más que trabajan juntas, pero como entidades autónomas que requieren interacción. El autor asume que todas las inteligencias son igualmente importantes, aunque cada sujeto presenta una inteligencia más desarrollada que otra según el escenario cultural en el que se inserta, lo que explicaría, en cierta medida, por qué las personas aprenden de diferentes maneras, es decir, de acuerdo con sus habilidades. Sin embargo, aunque todas las inteligencias son igualmente importantes, nuestro sistema escolar suele enfatizar la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lingüística hasta el punto de, en algunos casos, negar la existencia de las demás. Así, se debe pensar la educación desde un punto de vista que considera las distintas formas de aprender y, en el caso específico de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras, se debe adoptar un "abordaje plural de la cognición" y no "unilineal" contrario al de muchos autores que trataron el desarrollo humano.

Palabras clave: inteligencias múltiples, aprendizaje de idiomas, motivación, inteligencia corporal-cinestésica, desarrollo cognitivo

Abstract: This paper presents a discussion on the development of body expression as a mean of promoting disinhibition, in other words, the perception of one's own body where there is other people. Consequently, it will produce motivation and promote creativity. In the foreign language classroom it is possible to get to this stage through the development of games, dance and activities that allow contact with the other. Thus, based on some questions raised by the cognitive development theory to treat the study of processes such as language, perception, memory, reasoning and problem solving and some discussion of the multiple intelligences theory of Gardner (1994), specifically about the bodily-kinesthetic intelligence, it is intended to analyze how the work with body language can help in the development of a student's abilities and encourage his/her creativity and his/her process of acquisition and learning in the classroom, concretely, the foreign language class. In addition to bodily-kinesthetic intelligence, Gardner proposes that each person has at least eight intelligences or cognitive skills which work together, but as autonomous entities that require interaction. The author assumes that all intelligences are equally important, although each person has an intelligence more developed than another, depending on the cultural setting in which he/she is inserted, which may explain, to some extent, why people learn in different ways, according to their skills. However, although all intelligences are equally important, our school system tends to emphasize logical-mathematical intelligence and linguistic intelligence to the point that, in some cases, deny the existence of the others. Therefore, education should be thought from a point of view which considers the different ways of learning and, in the specific case of the teaching and learning of foreign languages, it is important to adopt a "plural approach to cognition", not an "unilateral" one, different from many authors who have treated human development.

Keywords: Multiple Intelligences, Language Learning, Motivation, Bodily-Kinesthetic Intelligence, Cognitive Development



El desarrollo de la expresión corporal

El cuerpo es más que simplemente otra máquina, indistinguible de los objetos artificiales del mundo. También es el recipiente del sentido del yo del individuo, de sus sentimientos y aspiraciones más personales, así como la entidad a la que los otros responden de manera especial debido a sus cualidades singularmente humanas. Desde el principio, la existencia de un individuo como ser humano afecta la manera cómo los otros le tratan; y, muy pronto, el individuo piensa en su propio cuerpo como especial. Forma un sentido del yo que modificará perpetuamente y que, a su vez, influenciará en sus pensamientos y comportamientos cuando responda a los otros en el yo medio en términos de sus características y comportamientos especiales (Gardner, 1994: p. 183)¹

La inteligencia corporal-cenestésica corresponde a la “capacidad de usar el propio cuerpo de maneras altamente diferenciadas y hábiles para propósitos expresivos así como volcados a objetivos” y “de trabajar hábilmente con objetos, tanto los que involucren movimientos motores finos de los dedos y manos como los que exploten movimientos bruscos del cuerpo”, es decir, “controlar los movimientos del propio cuerpo y la capacidad de manejar objetos con habilidad” (Gardner, 1994: p. 161)

Sin embargo, en nuestra tradición cultural, como comenta Gardner, hubo una separación entre las “actividades de raciocinio” y las “actividades de la parte claramente física”, es decir, las que tiene que ver con nuestro cuerpo y que nos hacen ser no solo “reflexivos” sino también “activos”. Esa disociación

entre lo ‘mental’ y lo ‘físico’ con frecuencia estuvo aliada a la noción de que lo que hacemos con nuestro cuerpo es prácticamente menos privilegiado, menos especial que las rutinas de resolución de problemas desempeñadas principalmente a través del uso del lenguaje, de la lógica o de algún sistema simbólico relativamente abstracto. (p. 162)

Cuando se considera esta distinción y se tiene las habilidades con el cuerpo como secundarias o inferiores, se ignora, por un lado, lo que ya proponían los griegos, es decir, que es necesario buscar “una armonía entre el cuerpo y la mente, con la mente entrenada para usar el cuerpo adecuadamente y el cuerpo entrenado para responder a los poderes expresivos de la mente” (p. 161) como forma de mantenerse el equilibrio; y por otro, la aportación de estudios recientes de algunos psicólogos como Bernstein (1967) que han enfatizado la estrecha relación entre el uso del cuerpo y el desarrollo de otros aspectos cognitivos, cuestión que defendemos en este trabajo. Además, se puede añadir que el desarrollo de las actividades motoras ayudan, incluso, en la propia percepción que el individuo tiene del mundo, ya que, como presenta Gardner, hay “interacción sutil entre los sistemas perceptual y motor” (p. 164).

Según Romero Martín (1999), se puede definir la expresión corporal como la conducta motriz con finalidad expresiva, comunicativa y estética, cuyos instrumentos básicos son el cuerpo, el movimiento y el sentimiento. Añaden Vázquez Romero y Tamayo Fajardo (2004) que “a través de la expresión corporal podremos potenciar la interacción del cuerpo con el medio que le rodea, a través del estudio y utilización intencionada de los gestos, miradas y posturas corporales”, ya que “el cuerpo, sus posibilidades expresivas y el espacio y el tiempo en que actúa, constituyen los canales básicos para conferir significado a las acciones humanas” (p. 01).

Con base en estos comentarios se verifica la importancia del desarrollo de la expresión corporal, lo que resulta en un importante vehículo de fomento de la desinhibición, la percepción del propio cuerpo en el espacio y en el tiempo en que están los demás y, consecuentemente, se

¹ Las citas sacadas de Gardner (2000a, 2004), Prodócimo (2007) y La Taille (1992) han sido traducidas al español por la autora de este artículo para una mejor fluidez del texto durante la lectura, sin embargo, el original consultado está en portugués, como se puede observar en las referencias bibliográficas.

produce la motivación y promueve la creatividad, cuestiones fundamentales en la clase de lengua extranjera.

Para ello, los estímulos tienen que pasar por la percepción y la sensibilidad creadora del estudiante, incluso de tal forma que fomenten su autonomía y con actividades que proporcionen todo eso. Además, como la acción y la expresión van unidas, al desarrollar en el estudiante la inteligencia corporal-cenestésica, se le proporcionan otros aspectos que se relacionan más específicamente con las inteligencias intrapersonal e interpersonal, en la que se centran aspectos como los sentimientos –como el deseo y la motivación–, aspectos de la personalidad –como la timidez– y la creatividad.

Según Hernández y Rodríguez (1996), el desarrollo de la expresión corporal fomenta algunos elementos que favorecen los aspectos que se acaba de mencionar y que representan una magnitud mucho más amplia. Estos elementos pasan por la capacidad de disfrute y alegría, la desinhibición, la disponibilidad, el respeto hacia los demás, una actitud imaginativa ante la vida y las actividades que tiene que desarrollar, un buen desempeño comunicativo, el proceso de interiorización –por lo tanto, permite la evaluación del propio desempeño–, los sentidos de integración y cooperación, la confianza, la sensibilidad, el afán de superación, además del desarrollo de la atención y la memoria y la agilidad mental.

La teoría de las inteligencias múltiples

Además de la inteligencia corporal-cenestésica, Gardner propone que cada persona tiene, por lo menos, siete inteligencias o habilidades cognitivas más que trabajan juntas, pero como entidades autónomas que requieren interacción. Asume que todas las inteligencias son igualmente importantes, aunque cada sujeto presenta una inteligencia más desarrollada que otra según el escenario cultural en el que se inserta. Esto explicaría, en cierta medida, por qué las personas aprenden de diferentes maneras, es decir, de acuerdo con sus habilidades. Pero, como ya se ha comentado, aunque todas las inteligencias son igualmente importantes, nuestro sistema escolar suele enfatizar la inteligencia lógico-matemática y la inteligencia lingüística hasta el punto de negar la existencia de las demás.

Sin embargo, al considerar esta nueva forma de ver la inteligencia que presenta Gardner, podemos pensar en el ser humano a partir de sus múltiples capacidades de cognición y, a partir de eso, hacer que en la educación se piense en nuevas prácticas pedagógicas sin ignorar el valor del entorno cultural en el desarrollo del intelecto humano.

Inicialmente Gardner propone que tenemos por lo menos, siete inteligencias (lógico-matemática, lingüística-verbal, visual-espacial, musical, corporal-cenestésica, intrapersonal e interpersonal). Más tarde, Gardner añade a su lista, la inteligencia natural. Estas inteligencias corresponden a la:

Lógico-matemática	Capacidad de resolver problemas de cálculos numéricos, estadísticos y de presupuestos; utilizar el pensamiento abstracto, la lógica y los números para establecer relaciones entre datos y objetos.
Lingüística-verbal	Capacidad de usar palabras de manera efectiva de forma oral o escrita. Habilidad con la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje.
Visual-espacial	Capacidad de ubicación espacial, decodificar informaciones gráficas, pensar en tres dimensiones, percibir imágenes externas e internas, recrearlas o transformarlas.
Musical	Capacidad de percibir, discriminar, transformar y expresar formas musicales.
Corporal-cenestésica	Capacidad de usar el cuerpo para expresar ideas, sentimientos y transformar objetos. Habilidades de coordinación, equilibrio, flexibilidad, fuerza, velocidad y percepción de medidas y volúmenes.

Intrapersonal	Capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo y de organizar y dirigir su propia vida. Incluye la autocomprensión, la autoestima y la autodisciplina.
Interpersonal	Capacidad de entender e interactuar eficazmente con los demás. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, de la voz, gestos y posturas y la habilidad para escuchar, comprender y responder.
Natural	Capacidad de reconocer, clasificar relacionarse con animales, plantas o elementos del medio ambiente e incluye habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno.

Teniendo en consideración, como ya hemos dicho, que ninguna de estas inteligencias se manifiesta aisladamente durante la solución de un problema o la creación de un producto – aunque una puede manifestarse con cierta predominancia–, es oportuno resaltar la necesidad de que el profesor desarrolle en clase actividades que abarquen diversas inteligencias, lo que puede provocar, incluso que se descubran las competencias más sobresalientes de cada estudiante. Uno de los ejemplos es el trabajo con la expresión corporal como forma de desarrollar otras competencias intelectuales humanas, tal como se presenta en el inicio de este artículo.

Al hacerlo, se verifica la amplitud de alcance de la inteligencia corporal-cenestésica, dado que también se estará desarrollando otras capacidades como la lingüística-verbal –no sólo por el desarrollo de la comunicación y la interacción sino también porque con el cuerpo se puede construir un lenguaje propio y no verbal–, la visual-espacial –el estudiante se da cuenta de sí mismo en el espacio y con relación a los demás, además de desarrollar el sentido de estética no solamente del cuerpo–, la lógica-matemática y musical –sobre todo en actividades relacionadas al baile y músicas, por ejemplo, que proporcionan la percepción y producción de sonidos y de secuencia de movimientos y, consecuentemente, la sensibilidad para la observación y aprehensión de aspectos culturales en la clase de lengua extranjera que se relacionan con estas artes y que resultan en la ruptura de estereotipos– y la natural –con el desarrollo de la percepción y la sensibilidad actuando mucho más allá de solo el medio ambiente–.

Los estudios sobre de la inteligencia y sus implicaciones en la educación

Todos los aspectos comentados anteriormente hacen que se piense más cuidadosamente acerca de la inteligencia, que es algo que se busca comprender desde hace mucho en la historia de la humanidad. Con este ímpetu, a lo largo de las diferentes épocas, ha habido muchas discusiones acerca de cómo funciona la inteligencia y se han producido muchos estudios acerca de cómo se puede medir. Estos estudios, en cierta manera, han influido en la forma de pensar la educación a través de los tiempos.

Uno de los intentos de medir la inteligencia, muy usual a finales del siglo XIX y principios del XX, fue la *craneometría*, que a partir del estudio de las distintas medidas del cráneo se proponía analizar rasgos de la personalidad o de la inteligencia. Algunos ejemplos son las investigaciones del antropólogo físico Samuel George Morton (1799-1851), que era a partir de la observación de cráneos de varias partes del mundo defendía que se podía medir la capacidad intelectual del hombre por el volumen interior del cráneo, y de Franz Joseph Gall (1758-1822), que desarrolló la *craneoscopia* y la presentó como el método a través del cual era posible determinar no solo las características individuales de la persona sino también sus facultades mentales y morales mediante el análisis de la forma exterior del cráneo (Heinecke Scott, 2005).

Otras formas para evaluar la inteligencia han sido, por ejemplo, los difundidos test de CI (coeficiente intelectual). Uno de los grandes precursores de los test de inteligencia fue Alfred Binet (1857-1911), pedagogo y psicólogo francés, que a finales del siglo XIX fue designado por el gobierno francés para elaborar un método que midiera la capacidad intelectual de los niños de

tal manera que se pudiera identificar cuáles necesitarían educación especial y cuáles se adaptarían fácilmente al sistema educativo normal. A partir de tareas que requerían la comprensión, cuestiones que exigían el trabajo lógico-matemático, el dominio lexical y la capacidad aritmética, es decir, las habilidades lógico-matemática y lingüística del estudiante, Binet proponía el cálculo de la inteligencia. De esta forma, durante mucho tiempo, la inteligencia se pensaba con base en estas dos habilidades.

A finales del siglo XIX y principios del XX, pensar la inteligencia a partir del conocimiento que se tenía de cuestiones lógico-matemáticas y lingüísticas se adecuaba a cómo era la propia enseñanza, es decir, las clases de cálculo y retórica, que traían una forma específica de aulas magnas y en las que el papel del profesor era el del gran poseedor del conocimiento y el del alumno, el de completa recepción y pasividad. De ahí que, si se puede hablar de metodología para la enseñanza de las lenguas, por ejemplo, era común el método gramática y traducción y, más tarde, el método tradicional. En ambos lo que se buscaba era pasarle al estudiante la mayor cantidad posible de informaciones y éste, a su vez, tenía que retenerlas para después reproducirlas.

Sin embargo, en el siglo XX surgen dos figuras que cambian el pensamiento acerca de la educación y del aprendizaje. Uno de ellos es Jean Piaget (1896-1980), uno de los colaboradores del laboratorio de Binet, que buscaba entender la inteligencia como “fruto de la adaptación del individuo con el medio ambiente, adaptación esta que se construye a lo largo de sus interacciones con el ambiente a través de procesos mentales de asimilación y acomodación” (Prodócimo, 2007, p. 01). A Piaget no le interesaban los resultados de los test de inteligencia, sino el proceso de raciocinio del niño cuando resolvía una cuestión en cada etapa de su desarrollo cognitivo, dado que en cada etapa, el niño tiene una forma distinta de “entender la naturaleza de los objetos materiales en el mundo, cómo interactúan y la naturaleza de las personas que están en el mundo, sus motivaciones y sus comportamientos” (Gardner, 2004, p. 15). Como comenta La Taille (1992), Piaget reconoce que la inteligencia humana solamente se desarrolla en el individuo en función de interacciones sociales. Sin embargo, las interacciones sociales se dan de formas distintas según la etapa del desarrollo infantil y de esta manera, la inteligencia solo se concretaría a partir del momento en el que el niño interactúa con los demás, es decir, en el período operatorio (alrededor de los 8 años), cuando hay intercambios intelectuales efectivos y cuando el niño alcanza lo que Piaget (1993) denomina *personalidad*, es decir, cuando el individuo se somete voluntariamente a las normas de “reciprocidad” y de “universalidad” y cuando el “yo” renuncia a sí mismo para insertar su propio punto de vista entre los demás. De esta forma, para Piaget, la inteligencia se va desarrollando en el período sensorio motor, en que el niño “construye esquemas de acción que constituyen una especie de lógica de las acciones y de las percepciones”, luego sigue el período preoperatorio, en que el niño ya es capaz de pensar a través de símbolos y signos y empieza a desarrollar acciones interiorizadas, sin embargo, le falta la “reversibilidad”, es decir “la capacidad de pensar simultáneamente el estado inicial y el estado final de alguna transformación realizada sobre los objetos”, lo que se logra tener en los períodos siguientes –en el operatorio concreto y en el formal–, cuando el niño ya puede razonar coherentemente acerca de los objetos que manipula y es capaz de razonar sobre hipótesis sencillas (La Taille, 1992, págs. 1-18). Según esta visión, la inteligencia llega a su equilibrio tras una marcha en la que se va pasando por procesos de autorregulación y se va construyendo conocimientos acerca de los objetos, de tal forma que la inteligencia alcanza una coherencia en función de las necesidades de la vida social.

Los principios y preceptos de Piaget representan una visión renovadora y valiosa acerca de la cognición humana y ha movido las discusiones acerca del desarrollo de las operaciones mentales del niño durante el proceso de aprendizaje a lo largo del siglo XX. Sin embargo, hay que considerar que el modelo de Piaget se centra en el desarrollo intelectual del niño sin llegar a considerar otras competencias que pueda tener, como, por ejemplo, las que abarcan las habilidades artísticas.

En este sentido y con otra visión acerca de la inteligencia, décadas más tarde, surgen en Estados Unidos las investigaciones de Howard Gardner, basándose en aportaciones no solo de la psicología sino también de la neurociencia. El autor propone una nueva forma de pensar la inteligencia a partir de habilidades y la define como “un potencial biopsicológico para procesar informaciones que puede ser activado en un escenario cultural para solucionar problemas o crear productos que sean valiosos en una cultura” (Gardner, 2000a, p. 47). Al definir la inteligencia de esa manera, el autor presenta una nueva concepción que transpone la noción de un potencial general, que pueda ser medido por instrumentos estandarizados, según ilustra su afirmación a continuación:

(...) traspasar la noción común de inteligencia como una capacidad o potencial general que cada ser humano posee en mayor o menor extensión (...) suposición de que la inteligencia, independientemente de cuán definida esté, se pueda medir por instrumentos verbales estandarizados como los test de respuestas cortas realizado con papel y lápiz. (Gardner 2004, parte del prefacio, p. IX)

De esa manera, sin olvidar las demás competencias, defiende la inteligencia como algo que va mucho más allá de lo que son las habilidades lógicas y lingüísticas –que son las que se valoran en estos tipos de test–, porque la única posibilidad de que un individuo resuelva y elabore problemas y cree productos significativos es conjugando una combinación de inteligencias, conforme asegura:

para abarcar adecuadamente el campo de la cognición humana es necesario incluir un conjunto mucho más amplio y más universal de competencias de lo que comúnmente se ha considerado (...) un análisis de la cognición debe incluir todas las habilidades humanas para la resolución y elaboración de problemas y no solamente las que por acaso se presten al testeo, vía formato estandarizado. (Gardner 2004, parte del prefacio, págs. IX-X).

En este sentido, la teoría de Gardner enfatiza el desarrollo y el desdoblamiento de las competencias humanas ya que “la mente posee potencial para lidiar con diversos tipos de contenidos, pero la facilidad de un individuo con determinado contenido presenta poco poder pronóstico sobre su facilidad con otros tipos de contenidos”, por lo tanto, denominar lo que algunos llaman “genialidad”, significa tener una capacidad superior con algún contenido en particular y no exactamente saber trabajar con diversas inteligencias con eficacia/superioridad (Gardner 2004, parte del prefacio).

Para Gardner existen “diversas competencias intelectuales humanas *relativamente autónomas*” consideradas como “inteligencias”. Resalta que no hay un número preciso ni tampoco establecido de inteligencias, sin embargo, se puede nombrar algunas que “pueden ser modeladas y combinadas en una multiplicidad de maneras adaptativas por individuos y culturas”. Añade que en el día a día “estas inteligencias trabajan en armonía, así que su autonomía puede ser invisible. Pero cuando se elaboran las lentes de observación adecuadas, la naturaleza peculiar de cada inteligencia emerge con suficiente (y no raramente, con sorprendente) claridad” (p. 07). De ahí la importancia de la mirada cuidadosa del profesor, pues si él actúa de manera observadora y promotora del desarrollo de estas inteligencias, permitirá la identificación del perfil o, según Gardner (2004), de sus “inclinaciones intelectuales” cada vez más temprano, de tal manera que se pueda utilizar este conocimiento “para aumentar las oportunidades y opciones educacionales de la persona. Pensando desde este punto de vista, el papel del profesor es de fundamental importancia en este proceso, dado que su forma de trabajo también se debe desvincular del tradicional desarrollo de actividades que trabajen apenas aspectos lingüísticos, desde el punto de vista gramatical y con ejercicios de estímulo, respuesta y refuerzo, para el trabajo con actividades que desarrollen otras competencias en el estudiante, de tal forma que le permitan demostrar otras habilidades y competencias. De esa forma, el estudiante se sentirá más motivado y presentará un mejor desempeño en la asignatura, porque su aprendizaje pasará a ser significativo. En este sen-

tido, podemos justificar por qué se toma como base la teoría de las inteligencias múltiples para esta discusión y por qué se considera fundamental el desarrollo de actividades que abarquen todas las inteligencias, además de la lingüística-verbal, en la clase de lengua extranjera.

Al defender que “cada inteligencia es relativamente independiente de las otras” aunque hay una correlación entre las habilidades, Gardner presenta una teoría que desafía la visión clásica de la inteligencia, pues lo que tradicionalmente se unió “bajo el rótulo de lo ‘mental’”, según el propio Gardner (p. 05), como sinónimo de racional, lógico, por lo tanto inteligente, no tiene en cuenta otras habilidades y capacidades que posee el ser humano, que involucran también los aspectos intuitivos y emocionales, necesarios para el ‘equilibrio’ que debe haber en la constitución del ser.

Si se consideran, por ejemplo, las aportaciones de los estudios recientes sobre el cerebro y las cuestiones biológicas, se verifica que tratan de la “flexibilidad del desarrollo humano”, es decir, los potenciales intelectuales o las capacidades de un individuo o de un grupo pueden alterarse mediante diversas intervenciones. De ahí la importancia de la intervención del profesor al presentarle al estudiante actividades que involucren la inteligencia corporal-cenestésica, como forma, incluso, de desarrollar otras habilidades conexas y, de esa forma, puedan alcanzar lo que Gardner llama de “sus potenciales intelectuales completos” (p. 24).

En este contexto, el papel del profesor es imprescindible, porque debemos propiciar esta interacción para que los estudiantes puedan percibir y comprender mejor sus habilidades. Además de buscar llevar en consideración que los estudiantes tienen formas diferentes de aprender, memorizar y comprender y, así, debemos observar a cada persona para entender y/o determinar sus habilidades, pues el aprendizaje en cada uno se da de forma diferente.

Consideraciones finales

A partir de todos estos comentarios, se puede verificar que, como explica Gardner “un prolongado proceso educacional es necesario antes de que el potencial intelectual bruto –sea lingüístico, musical o lógico-matemático– se pueda realizar en la forma de un papel cultural maduro” (p. 284). Una parte de este proceso involucra procesos “naturales” del desarrollo humano –como lo que sucede con el lenguaje, aunque es sabido que “hablar” no significa necesariamente “comunicarse”, por lo tanto es necesario el desarrollo de la inteligencia lingüística-verbal–, sin embargo, cuando se trata de algunas capacidades “específicas”, como la corporal-cenestésica, la musical, la visual-espacial, el proceso es más complejo y necesita movilización de diversas maneras, lo que el caso de la educación, se convierte en un importante papel para el profesor.

No se debe dejar de considerar que no se puede alcanzar el desarrollo de las inteligencias solamente a partir del análisis de los aspectos cognitivos. Como resalta el propio Gardner, para aprender “factores como la motivación adecuada, un estado afectivo conductor del aprendizaje, un conjunto de valores que favorezca un tipo específico de aprendizaje y un contexto cultural que lo apoye son factores indispensables” (págs. 284-285), es decir, la motivación, la personalidad y el valor cultural son fundamentales en el proceso, específicamente, cuando se trata de la clase de lengua extranjera.

Hay que considerar que lo que lleva a las personas al desarrollo de las capacidades innatas son la educación que reciben y las oportunidades que encuentran y, en este sentido, todo lo que se ha comentado en este trabajo es muy válido. Para Gardner, cada individuo nace con un vasto potencial de talentos aun no moldeado por la cultura, lo que solo ocurre alrededor de los cinco años. Según el autor, la educación suele equivocarse cuando no tiene en cuenta los varios potenciales de cada uno. Además, es común que esas aptitudes se sofoquen por el hábito nivelador de gran parte de las escuelas. Preservarlas ya sería una gran aportación al proceso de adquisición y aprendizaje del estudiante.

De esta manera, aunque existan diversas formas de pensar y definir la inteligencia, se considera que tanto la propuesta de Piaget como la de Gardner, aunque presenten distintos puntos de vista de análisis, son formas complementarias y no arbitrarias o excluyentes, dado que las fases del proceso del desarrollo humano también se deben considerar durante el desarrollo de las capacidades del ser. Como comenta Gardner, “gran parte de lo que es característico y relativo a la cognición humana y al procesamiento de informaciones involucra el desdoblamiento de estos varios sistemas de símbolos”, que no son solamente “los símbolos lingüísticos, lógicos y numéricos de la teoría piagetiana clásica, sino también un abanico completo de sistemas de símbolos que abarcan los sistemas de símbolos musicales, corporales, espaciales e, incluso, personales” (p. 20). Pensar de esa manera es tener un “abordaje plural de la cognición” y no “unilineal” contrario al de muchos autores que trataron el desarrollo humano, de igual forma que es pensar la educación desde un punto de vista que considera las distintas formas de aprender; y éste es el principal objetivo de este trabajo.

En la clase de lengua extranjera se puede lograr el desarrollo no solo de las inteligencias sino también de otros aspectos que forman parte del proceso de adquisición y del aprendizaje de una lengua a través de juegos, baile y actividades que permitan el contacto con el otro. Son actividades que además de ayudar al estudiante en el desarrollo de las inteligencias, fomentan la motivación, la desinhibición, la creatividad, que viene unida a la fluidez –por la variedad de respuestas que él puede presentar ante una misma situación y en un tiempo limitado–, a la flexibilidad y a la originalidad, y la imaginación –porque los espacios, las imágenes y los movimientos pasan a ser también elementos presentes en su manera de pensar y estructurar la realización de las actividades, por lo tanto, resultan en grandes aportes a su proceso de adquisición y de aprendizaje–.

REFERENCIAS

- Alves, R. (2000). *Filosofia da ciência – Introdução ao jogo e a suas regras*. São Paulo: Edições Loyola.
- Bernstein, N. (1967). *The coordination and regulation of movements*. London: Pergamon Press.
- Campbell, L. (2000). *Ensino e aprendizagem por meio das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Gama, M. C. S. S. A Teoria das Inteligências Múltiplas e suas implicações para Educação. Periódico en internet, 1998, <http://www.homemdemello.com.br/psicologia/intelmult.html> (Fecha de consulta: mayo de 2010).
- Garaudy, R. (1980). *Dançar a Vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente – A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- (2000a). *Inteligência – Um conceito reformulado*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- (2000b). *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas – lo que todo estudiante debería aprender*. Barcelona: Paidós.
- Gould, S. J. (1999). *A falsa medida do Homem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Heinecke Scott, L. (2005). *Método de intelección estratégica – relación, creencia, cultura y sociedad*. Santiago de Chile: Nexo Impresores.
- Hernández, V., Rodríguez, P. (1996). *Expresión corporal con adolescentes – Sesiones para tutoría y talleres*. Madrid: Editorial CCS.
- La Taille, I., Kohl de Oliveria, M., Dantas, H. (1992). *Piaget, Vygotsky, Wallon – Teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus.
- Pease, A.; Pease, B. (2005). *Desvendando os segredos da linguagem corporal*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Piaget, J. (1993). *A linguagem e o pensamento da criança*. São Paulo: Martins fontes.
- Prodócimo, E. A Educação Física escolar e as Inteligências Múltiplas, *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 11, N° 105 (febrero de 2007), <http://www.efdeportes.com/efd105/a-educacao-fisica-escolar-e-as-inteligencias-multiplas.htm> (Fecha de consulta: mayo de 2010).
- Romero Martín, R. (1999). “La expresión y comunicación corporal desde el ámbito de la educación física: elementos, características y enfoque globalizador de la misma”. En Linares, D., Zurita, F., Iniesta, J. A. *Expresión y comunicación corporal en Educación Física*. Granada: Asociación para el desarrollo de la Comunidad Educativa en España y Grupo Editorial Universitario.
- Saviani, D. (1982). *Educação – do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados.
- Schinca, M. (1988). *Expresión corporal: bases para una programación teórico-práctico*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- (1989). *Psicomotricidad, Ritmo y Expresión Corporal*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- Vázquez Romero, R. A., Tamayo Fajardo, J. A. “Utilización de la expresión corporal como medio de enseñanza de los diferentes contenidos del área de educación física en la escuela”. *Revista Digital*. Buenos Aires, Año 10, N° 77 (octubre de 2004), <http://www.efdeportes.com/efd77/exp.htm>. (Fecha de consulta: mayo de 2010).
- Weil, P., Tompakow, R. (2004). *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. Petrópolis: Vozes.
- Wosien, M. G. (2004). *Dança: símbolos em movimento*. Traducción de Bettina Aring Mauro. São Paulo: Anhembi Morumbi.

SOBRE LA AUTORA

Egisvanda Isys de Almeida Sandes: Doctora por la Universidad de São Paulo (2010) en Fonética y Fonología del español y análisis de las dificultades de estudiantes brasileños de ELE. Magíster por la Universidad Nacional Española (UNED) y el Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC) de Madrid (2009) con investigación en la misma área; y Mestre por la Universidad de São Paulo (2004) en adquisición y aprendizaje de la lengua española como LE por estudiantes brasileños de ELE. Actúa como profesora titular en la Universidad Estadual Paulista (UNESP/Araraquara). Fue profesora sustituta en la Facultad de Letras de la Universidad de São Paulo y profesora titular en universidades privadas. Ha ministrado varios cursos de Lengua Española, Lingüística Aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras, Fonética y Fonología de las lenguas portuguesa y española, Análisis de Errores, Aspectos Contrastivos en la adquisición y en el aprendizaje de lengua española por brasileños y Traducción en cursos de grados y posgrados y de formación de profesores. Ha presentado varios trabajos en congresos específicos y tiene varias publicaciones sobre los temas mencionados. Es consultora y directora de proyectos, monografías y tesis.