

Enseñanza de inglés a universitarios con el uso de las inteligencias múltiples: estudio de caso

DIANA MURO RAMÍREZ

Universidad Vizcaya de las Américas, México

Resumen

En este trabajo, se analizan los resultados del reemplazo y modificación de los ejercicios originales de un curso comercial de enseñanza de inglés nivel A1, para universitarios, con otros ejercicios que para ser realizados requieren el uso de más tipos de inteligencias. El propósito de esta investigación es descubrir la posibilidad de elevar el nivel de aprendizaje del idioma inglés y disminuir el ausentismo a las clases. Mediante un estudio experimental, en la Universidad Vizcaya de las Américas, campus Mexicali, se aplicaron los ejercicios modificados a un grupo de alumnos de primer cuatrimestre, y se descubrió que, al finalizar el ciclo escolar, el grupo de estudio obtuvo una calificación \bar{x} 8.4, mientras que el grupo control obtuvo \bar{x} 7.5.

Palabras claves: inteligencias múltiples, enseñanza de inglés, Howard Gardner, estudio de caso

Abstract

This paper studies the results of modifying/replacing the exercises from an English course, level A1, for university students, with new ones that require more types of intelligences to complete. The purpose of this research is to study the possibility of improving the level of English proficiency and reduce absenteeism in classes. Through an experimental study in Vizcaya University, Mexicali campus, the modified exercises were used in the first quarter with one group of students. Results were analyzed through grades: the study group achieved \bar{x} 8.4 while the control group got \bar{x} 7.5.

Key words: multiple intelligences, English teaching, Howard Gardner, case study

Introducción

No todos los métodos de enseñanza de idiomas tienen resultados positivos, ni llevan al estudiante al mismo nivel de competencia comunicativa en una lengua extranjera. Actualmente, se observa que a pesar de las distintas formas de intervención educativa y tecnología que se tienen al alcance, el idioma inglés en las universidades sigue siendo enseñado en muchas ocasiones de la forma tradicional, es decir, el maestro utiliza las mismas técnicas y estrategias que ha aplicado por años, con los métodos cotidianos: discurso, repetición, lectura y ejercicios escritos, apegado al manual del instructor, con una compulsión por que al finalizar el curso los alumnos tengan lleno el cuaderno de trabajo que se les hizo comprar, sin recordar que el objetivo es que el estudiante aprenda y desarrolle una lengua extranjera construyendo significados correctos, participando e incrementando su proficiencia de acuerdo con su estilo individual de aprendizaje.

En este trabajo, se analizan los resultados de un estudio de caso en el cual se cambiaron o modificaron los ejercicios originales de un curso comercial de enseñanza de inglés nivel A1, unidades 1 a la 6, con otros ejercicios que para ser realizados requirieron la utilización de más tipos de inteligencias que los que contenía originalmente el curso, pero conservando los objetivos de enseñanza de cada unidad (el manual se encuentra diseñado por objetivos, no por competencias).

Marco teórico

El dominio del idioma inglés es indispensable en la mayoría de las universidades de México, tanto privadas como públicas. En muchas no es únicamente requisito para graduarse (Tecnológico de Monterrey, 2015; Universidad Anáhuac, 2010; Universidad Autónoma de Baja California, 2006; Universidad del Valle de México, 2015; Universidad Iberoamericana Ciudad de México, 2015; Universidad Nacional Autónoma de México, 2011; Universidad Politécnica Nacional, 2006; Universidad Vizcaya de las Américas, 2015), sino parte de las materias obligatorias (Universidad Vizcaya de las Américas, 2015), mientras que en algunas también es requisito de ingreso (Tecnológico de Monterrey, 2015; Universidad Anáhuac, 2010), con el fin de tener generaciones de profesionales listos para progresar y competir en el mundo globalizado en que actuamos.

Asimismo, por tratarse de una habilidad tan importante, los centros de estudios universitarios deben ofrecer métodos prácticos y eficientes en la enseñanza del idioma inglés, para que sus alumnos alcancen al nivel deseado antes de graduarse, y así ofrecer al mercado laboral profesionistas con perfiles competitivos que prosperen y, a su vez, otorguen prestigio a las instituciones de donde provienen.

En la Universidad Vizcaya de las Américas (UVA), campus Mexicali, se detectó la necesidad de un cambio en los cursos para lograr mayores niveles del idioma. Pero no únicamente allí se evidencia la necesidad de este cambio

andragógico para la enseñanza, puesto que estudios en otras universidades también apuntan en esa dirección. En la Universidad de Veracruz donde la deserción es del 50%, uno de los motivos que mencionaron los alumnos fue “falta mejor preparación de los docentes” (Narváez y Garrido, 2014, p.74) y “se siguen utilizando los mismos materiales” (Narváez y Garrido, p. 5). Otro estudio en la Universidad Tecnológica de Nezahualcóyotl (Tlacuilo, Ballesteros y Navarrete, 2014) reveló que el 54% de los alumnos desertaba de las clases de inglés por: los docentes, el libro de trabajo, no gustarles el método de enseñanza y “los profesores quieren que uno aprenda a su ritmo” (p. 325); el estudio concluye que requieren “estrategias más adecuadas para el aprendizaje del idioma” (p. 326). Asimismo, un estudio de Guzmán (2005) detectó la necesidad de mejores métodos de enseñanza, no solo en idiomas, sino en otras de las materias del currículo de la Licenciatura en Enseñanza de Idiomas de la Facultad de Idiomas de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), donde también se mencionó la insatisfacción con la carrera y que no gustaron las técnicas del maestro como uno de los motivos de deserción.

Por otro lado, a pesar de que la teoría de las inteligencias múltiples (IM) (Gardner, 1983), tiene más de tres décadas de introducida, y en los ámbitos educativos se acepta que los estilos de aprendizaje son diferentes en cada persona, poco se ha hecho para dirigir la enseñanza de idiomas hacia la utilización de más tipos de inteligencias. A partir de los años ochenta, cuando Howard Gardner (1983) postuló su teoría de las IM y amplió el concepto de inteligencia para incluir otros tipos, surgieron métodos de enseñanza encaminados a medirlas y aprovecharlas. Sin embargo, Gardner

no ha formulado técnicas pedagógicas ni andragógicas derivadas de su teoría, y las de otros autores (Morgan y Fonseca, 2004; Prieto, 2003) son, en su mayoría, técnicas específicas para pedagogía, que en muchas ocasiones no son apropiadas para la enseñanza de alumnos adultos. De allí que surge la necesidad de formular acercamientos entre las IM y la enseñanza de inglés a los adultos, para aprovechar sus distintas capacidades en beneficio del aprendizaje.

En la versión final de Gardner (1983, 1999), que conocemos hasta hoy, él postula nueve tipos de habilidades que denomina inteligencias, independientes una de la otra, pero que no operan separadamente, pues la mayoría de las veces se combinan para lograr los fines que la persona persigue (Gardner, 1993).

Los nueve tipos de inteligencias son:

1. **Lingüística-verbal.** Es la capacidad de manipular tanto el lenguaje hablado como el escrito. Más específicamente, Gardner (1993) explica que se trata de la comprensión del significado de las palabras, el orden entre ellas, los sonidos, el ritmo, las inflexiones y la métrica del lenguaje en general.
2. **Lógica-matemática.** Tener inteligencia lógica-matemática es la capacidad de analizar problemas lógicamente, así como llevar a cabo operaciones matemáticas, facilidad para realizar cuentas, cálculos de todo tipo e investigar las cuestiones científicamente.
3. **Visual-espacial.** La inteligencia espacial implica la habilidad de percibir el mundo visual y, en su forma más básica, ser capaz de reconocer una forma o un objeto, así como ubicarnos en espacios anchos o cerrados.

4. **Cinética-corporal.** Implica el uso del cuerpo, con movimientos que son a la vez expresivos y dirigidos a fines específicos como las habilidades motoras gruesas, que incluyen: correr, escalar, brincar y levantar cosas; y también las habilidades motrices finas como el uso de las manos para hablar, para hacer objetos, los dedos para ensartar una aguja, u otros movimientos que requieren gran precisión y exactitud para manipular o usar cosas (Gardner, 1993).
5. **Musical.** Se describe como la capacidad para componer y apreciar tonos, ritmos, intensidad y timbres musicales.
6. **Interpersonal.** Es una de las dos inteligencias que Gardner (1993) llama “personal”, conjuntamente con la intrapersonal, pero que describe de forma independiente como aspectos normales de la naturaleza humana, que se tienen en mayor o menor grado. Esta inteligencia es la que nos permite tener empatía y en general la capacidad de manejar las relaciones interpersonales de acuerdo con la cultura en la que nos desarrollamos.
7. **Intrapersonal.** Se refiere al desarrollo de los aspectos internos del ser humano, es decir, conocimiento de sí mismo, aceptación de nuestras áreas débiles y fuertes.
8. **Naturalista.** Fue añadida por Gardner (1995) después de sus estudios originales. Él consideró necesario incluir esta categoría por tratarse de una de las inteligencias fundamentales para la supervivencia de todas las especies, incluido el ser humano.
9. **Existencial.** Es el último tipo de inteligencia que Gardner (1999) ha propuesto hasta la fecha. Se refiere

a la capacidad de las personas de pensar acerca de la finalidad de la vida, de la muerte, del destino final de la conciencia y de otras cuestiones que generalmente se denominan espirituales.

Las dos primeras, lingüística-verbal y lógica-matemática, han sido y todavía son históricamente las más utilizadas en la mayoría de los programas de enseñanza de inglés, en todos los niveles, con algunas incursiones breves en la utilización de la visual-espacial y, recientemente, la interpersonal.

La teoría de las IM, desde su propuesta de que todos poseemos diferentes formas de aprender, nos ofrece un rango más amplio de actividades que se pueden aplicar para la enseñanza del idioma inglés a los adultos, de donde surge la pregunta: ¿Habrán mejores calificaciones y disminución de ausentismo utilizando técnicas dirigidas a más tipos de inteligencias?

Estudio de caso

La Universidad Vizcaya de las Américas (UVA) (2015), campus Mexicali, es una universidad privada, con sedes en veinte ciudades de México y establecida en Mexicali, Baja California, desde 2011. Actualmente ofrece diez carreras de licenciatura: Administración de Empresas, Derecho, Arquitectura, Psicología, Contaduría Pública, Educación, Gastronomía, Criminología, Diseño de Modas y Nutrición. Con planes de estudio cuatrimestrales, tiene dos tipos de alumnos a los cuales se les imparten clases de idiomas: los primeros son los alumnos de todas las licenciaturas, que llevan el idioma inglés como

parte de su currículo y acreditarlo es un requisito de graduación. Dicha acreditación se realiza a partir de un convenio con la Universidad San Diego State (SDSU) (2015). Además, los estudiantes de la Licenciatura en Gastronomía tienen que acreditar también tres niveles de francés y uno de italiano. El segundo tipo son adultos que están inscritos únicamente en clases de idiomas.

En el cuatrimestre 2014-3, se graduó de la UVA la primera generación de profesionales que necesitaban el idioma inglés para titularse, mediante la prueba English Language Skills Assessment (ELSA) de la SDSU (2015), con la cual se les acreditó este requisito. Se esperaba que obtuvieran el nivel B1; sin embargo, el nivel promedio que alcanzaron fue A1 (ESL, 2015). Igualmente, a mediados de 2014, la coordinación de idiomas de UVA hizo un análisis de los alumnos del segundo tipo, los que solamente asisten a clases de idiomas, y observó que la deserción era del 39%, con un alto porcentaje de ausentismo en las dos categorías de estudiantes. Indagando las causas se halló que la mayoría de los desertores ya había estado inscrita en clases del mismo idioma/nivel en otras escuelas. En la encuesta de baja de la UVA, que es de formato abierto, 42% manifestó como causa principal “no estar aprendiendo rápido”, 53% “encontrar las clases aburridas” y 5% “problemas económicos o falta de tiempo”. El 69% dijo que continuarán sus estudios más adelante, mientras que el 21% que había perdido el interés por el idioma porque pensaba que no tenía facilidad para aprenderlo.

Posteriormente, con el objetivo de realizar una intervención y elevar el nivel de inglés en sus estudiantes, a finales de 2014, la UVA decidió cambiar

sus métodos de enseñanza y aceptó que se llevara a cabo un plan piloto para mejorar la enseñanza y disminuir tanto el ausentismo como la deserción de las clases. Para iniciar este proyecto y con la técnica de grupos focales, se entrevistó a ocho grupos de alumnos de licenciatura, de diferentes carreras y cuatrimestres; la mayoría (cinco) ya había tomado uno o dos niveles de inglés en sus anteriores cuatrimestres; para los otros (tres), era su primer nivel. Se les preguntó su opinión acerca de los métodos que utilizaban sus docentes de inglés; la mayoría calificó como “más entretenidas y eficientes” las sesiones en las que los docentes, en ocasiones, utilizaban música y videos, acompañados de ejercicios escritos y de conversación entre ellos. Sin embargo, dijeron que en un 80% las sesiones eran de repetición de pronunciación, escritura de formas gramaticales con copiado del pizarrón, o diapositivas de PowerPoint y llenado de ejercicios en sus cuadernos de trabajo; no mencionaron ninguna otra técnica.

Se revisó el manual del instructor y el cuaderno de trabajo que utilizaban, *Open Mind* (Rogers y Taylore-Knowles, 2012) de inglés británico; se observó que algunos ejercicios tenían imágenes y que recomendaban el trabajo en equipo para su solución. El curso incluye un CD con pronunciación y ejercicios adicionales, pero no lo utilizaban ni los docentes ni los alumnos. Se analizaron las unidades 1 a 6, que son las que la UVA utiliza para enseñar en el primer cuatrimestre del nivel A1; las inteligencias que se necesitan para realizar los ejercicios de esas unidades son la lingüística-verbal, la visual-espacial y la interpersonal. La información recopilada fue muy útil

para detectar la necesidad de cambiar o modificar los ejercicios y enriquecerlos para que utilizaran más tipos de inteligencia, con el fin de probar si de ese modo los alumnos lograban un nivel de inglés adecuado a las necesidades de un profesional.

Del mismo modo, para comparar métodos con otra universidad, en diciembre de 2015, se realizó un viaje a Lima, Perú, país que al igual que México es todavía considerado como de bajo nivel de proficiencia en el idioma inglés (EF, 2015a). Sin embargo, últimamente, ha destacado por mejorar y superar a México en las pruebas internacionales. Como se observa en la tabla 1, en el año 2009, Perú obtuvo 84 puntos en la prueba internacional Test of English as a Foreign Language (TOEFL) (Educational Testing

Service, 2009), y en la prueba europea de Education First (EF) estaba en el lugar 35 (EF, 2009, p.5). En ese mismo año, México superaba ligeramente a Perú con un TOEFL de 86 puntos (Educational Testing Service, 2009, p.10) y el lugar 18 en la EF (2009, p.5). No obstante, para el año 2014, México bajó al lugar 39 (EF, 2014, p.5) y el nivel del TOEFL se mantuvo en 86 puntos (Educational Testing Service, 2015, p.10), mientras que Perú subió en ambas pruebas al lugar 34 (EF, 2014, p. 5) y en el TOEFL a 87 puntos (Educational Testing Service, 2015, p.10). En 2015, México siguió en descenso y quedó en el lugar 40, a la vez que Perú logró subir y quedar en el lugar 35 (EF, 2015b, p.8); los resultados del TOEFL 2015 aún no se publican.

Tabla 1
Nivel de inglés en México y Perú según las pruebas TOEFL y EF 2009-2014

País	2009		2014	
	TOEFL (puntaje)	EF (lugar)	TOEFL (puntaje)	EF (lugar)
México	86	18	86	39
Perú	84	35	87	34

En el viaje a Perú se realizó una observación participante en las clases nivel A1 de inglés, en la escuela de idiomas de la Universidad Científica del Sur, institución que al igual que la UVA, tiene el inglés como requisito de graduación para el pregrado y también imparte clases al público en general. En dicha visita se observan seis grupos de nivel A1, primer semestre; los docentes también utilizan un manual y cuaderno de trabajo de inglés británico *New destinations A1* (MM

Publications, 2015) como principal herramienta. Además, el 100% de ellos proyecta las imágenes con los ejercicios y el sonido del CD que acompaña el programa y fomenta más el trabajo en equipo, el 57% de los docentes trae material adicional y el 30% utiliza música con su letra para sus clases. Las inteligencias que se utilizan con mayor frecuencia son la lingüística-verbal, la interpersonal, la lógica-matemática, la visual-espacial y la musical.

Estudio experimental

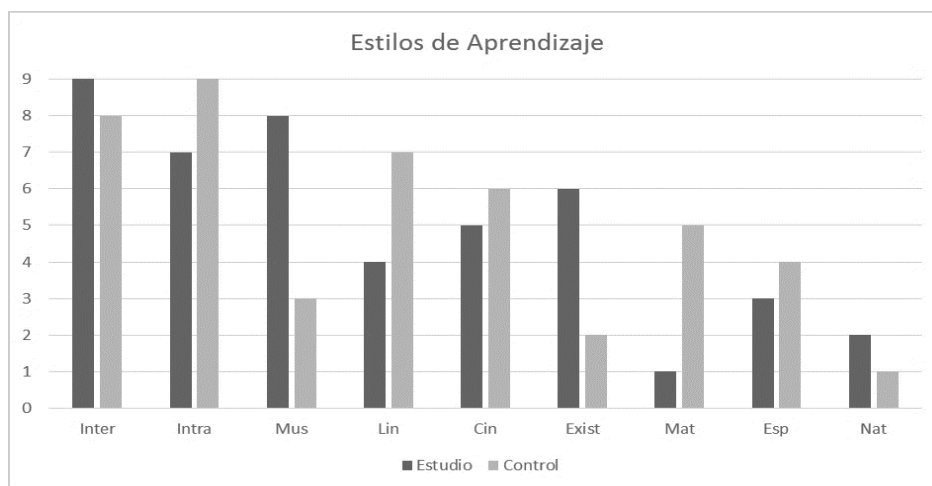
Se hizo un estudio experimental en la UVA, en el cuatrimestre de setiembre a diciembre de 2015; se eligió al azar a dos grupos de estudiantes que iniciaban sus estudios de licenciatura y llevaban la materia de inglés, nivel A1, en el turno escolarizado. Como se observa en la tabla 2, las características

de ambos grupos eran similares; se les asignó la misma maestra, que cuenta con Licenciatura en Docencia de Idiomas y está certificada en los módulos 1, 2 y 3, banda 3 en el Teaching Knowledge Test (TKT) por la Universidad de Cambridge (Cambridge University, 2015) y cuenta con seis años de experiencia en docencia del idioma.

Tabla 2
Características de los grupos elegidos

Grupo	Licenciatura	Edad promedio	Hombres	Mujeres	Total
Estudio	Gastronomía	21	7	8	15
Control	Derecho	21	6	10	16

Figura 1. Estilos de aprendizaje de los dos grupos



Al inicio del curso se aplicó a los alumnos de ambos grupos un cuestionario para determinar sus estilos de aprendizaje (Anexo 1), como vemos en la Figura 1. Ambos grupos tienen la inteligencia interpersonal más desarrollada que las demás; el grupo de estudio en primer lugar y el

grupo control en el segundo. El grupo de estudio tiene en segundo lugar la inteligencia musical. La inteligencia lingüística-verbal está más desarrollada en el grupo control que la tiene en tercer lugar, mientras que el grupo de estudio la tiene en el sexto.

A continuación, con base en los resultados se diseñaron nuevos ejercicios para las unidades 1-6 del manual *Open Mind*, que son las que se utilizan en el primer cuatrimestre. Se conservaron los mismos objetivos de cada una (el manual no está organizado por competencias) y se adecuaron a los tipos de inteligencias que los alumnos del grupo de estudio utilizan más: interpersonal (trabajos en equipo/grupo), musical (canciones), intrapersonal (trabajo individual de reflexión), pero sin descuidar las otras que, finalmente, también fueron seleccionadas por algunos alumnos.

Modelo de ejercicios aplicado

Objetivo: reproducir un texto de voz para, mediante la escucha de la letra de la canción con frases simples, identificar el lenguaje hablado y discriminar las palabras que se escuchan/pronuncian juntas pero van separadas.

Materiales: archivo de sonido de una canción, reproductor de sonido, audífonos, PowerPoint.

Procedimiento:

1. Trabajo individual: se les entrega el archivo de sonido a cada uno; durante 20 minutos deben escucharlo y escribir la letra utilizando notación impresionista.
2. Trabajo en equipo: el docente forma los equipos de tres integrantes máximo, mezclando alumnos con alta, mediana y baja comprensión oral, de acuerdo con el número de párrafos correctos que pudieron reproducir. Entre los tres siguen escuchando la canción y armando la letra al juntar las palabras que escuchó cada uno.

3. Fase grupal: el docente observa en qué porcentaje los equipos fueron capaces de reproducir la letra y luego pone la canción y el Powerpoint con las letras completas, deteniendo el sonido por frases. Se discuten las palabras, su posible confusión con otras que hayan escuchado, y toman nota de las palabras que no conocían.

Inteligencias utilizadas: lingüística-verbal, musical, visual-espacial, interpersonal.

Resultados

Al diseñar el estudio no se estableció una diferencia específica en las calificaciones como parámetro para concluir si el cambio de los ejercicios llevó a los alumnos a un grado mayor de aprendizaje o no, porque no se buscaba mejorar la enseñanza únicamente sino también disminuir el ausentismo a las clases. Se utilizaron las calificaciones finales del curso para comparar a ambos grupos, porque el examen oficial de nivel no lo toman hasta el noveno cuatrimestre, después de estudiar varios niveles del idioma inglés.

A finales de diciembre de 2015, mediante el análisis de las calificaciones finales de ambos grupos, se obtuvieron los resultados de la aplicación de los nuevos ejercicios que incluían el uso de más tipos de inteligencias para su realización y estaban diseñados de acuerdo con los resultados de las inteligencias que más utilizaban los participantes del grupo de estudio. Se encuestó también a ambos grupos acerca de las técnicas utilizadas por la docente, para explorar si también se había conseguido que la evaluación subjetiva fuese positiva.

En las calificaciones finales, el grupo de estudio obtuvo una media de 8.4 (DE 1,29) (Tabla 3), con alumnos que lograron alcanzar el máximo puntaje de 10. El grupo control obtuvo una media de 7.5 (DE 1,41) con alumnos que tuvieron como máximo 9 de calificación final. La mediana fue similar en ambos casos, así como la moda que para el grupo control fue de 7-8 y para el de estudio 8.

En relación con el ausentismo a clases, a pesar de que en el grupo control hubo más alumnos que faltaron intermitentemente, debido a dos alumnas del grupo de estudio que faltaron mucho en los resultados finales, el ausentismo en el grupo de estudio (\bar{x} 1.53) fue mayor que en el grupo control (\bar{x} 1.31).

Tabla 3
Calificaciones finales de ambos grupos

Grupo control Tamaño de la muestra:16	Grupo de estudio Tamaño de la muestra:15
Media aritmética (\bar{x}): 7.5	Media aritmética (\bar{x}): 8.4
Mediana: 8	Mediana: 8
Moda: 7 - 8	Moda: 8
Menor valor: 3	Menor valor: 5
Mayor valor: 9	Mayor valor: 10
Desviación estándar: 1.4142135623731	Desviación estándar: 1.2983506020002
1.31 media de faltas a clases	1.53 media de faltas a clases

Para la evaluación de la docente, se aplicó a ambos grupos un cuestionario con veinticinco preguntas, divididas en ocho criterios (Tabla 4), que ellos debían calificar con 4 puntos si era “siempre”, 3 puntos “la mayoría de las veces”, 2 puntos “algunas ocasiones” y 1 punto “nunca”. Por ejemplo: en el

criterio # 2 de claridad expositiva, una de las preguntas era “¿Ha enfatizado los aspectos importantes del idioma?” En el criterio # 3 de organización de la clase: ¿Las tareas y actividades programadas han contribuido al aprendizaje y dominio del contenido o habilidad?

Tabla 4
Resultado de evaluación docente

Criterio	Puntuación total GRUPO CONTROL (máxima 124)	Puntuación total GRUPO ESTUDIO (máxima 124)
1. Estructuración de objetivos y contenidos	109	120
2. Claridad expositiva	112	122
3. Organización de la clase	103	123

4. Libros y material utilizado	62	109
5. Dominio de la asignatura	122	124
6. Calidad de interacción	109	118
7. Evaluación del aprendizaje	104	116
8. Método de trabajo	93	120

Todas las frases estaban relacionadas con las técnicas o conductas que un buen docente debe realizar, por lo que el puntaje mayor refleja mejores prácticas docentes. En los resultados, se observan las diferencias en la percepción; por ejemplo, en el criterio #4, de los “libros y el material utilizado”, el grupo control los calificó con 62 puntos, mientras que el de estudio les otorgó casi la calificación máxima con 109. Para el “dominio de la asignatura”, ambos grupos reconocieron que la docente estaba calificada; el grupo de estudio le otorgó la calificación máxima y el de control únicamente dos puntos menos. Por otro lado, el criterio que está “reprobado” es el relacionado con el libro y el material utilizado en clase, es decir, el curso *Open Mind* no es percibido como adecuado por los alumnos.

Del mismo modo, se entrevistó a la docente asignada para que expresara su percepción acerca del desempeño de ambos grupos; ella reportó que la diferencia en motivación para las clases entre los dos grupos fue significativa; el grupo de estudio se presentaba entusiasta y cooperador con todas las dinámicas de trabajo, mientras que el grupo control en muchas ocasiones se mostraba apático y difícil de motivar para completar los ejercicios del cuaderno de trabajo.

Discusión

La evaluación del aprendizaje siempre es un reto y sabemos que las calificaciones no son la mejor forma para

representar lo que un alumno sabe; sin embargo, para efectos de esta investigación, fue el indicador que se tomó en cuenta y podemos observar que sí hubo un incremento en la calificación del grupo de estudio. Aunque 0.90 de punto promedio no es mucho avance, podría ser un indicador de que haciendo ejercicios dirigidos a más tipos de inteligencias se obtienen mejores resultados.

Por otro lado, el hecho de estar realizando esta investigación no representó que al grupo control se le impartieron clases de menor calidad, ya que ambos cumplieron los objetivos del curso *Open Mind* que han venido utilizando desde el inicio, unidades 1 a 6. De allí que en la evaluación docente, el único criterio “reprobado” fue el relacionado con el “libro y material utilizados”.

Rediseñar los ejercicios es un reto y requiere tanto de experiencia docente en idiomas como conocimiento de las inteligencias múltiples, para reconocer qué inteligencia se utiliza para hacer cada actividad. Por ejemplo, en la Unidad 1, primera clase del curso *Open Mind* (Rogers, Taylore-Knowles, 2012), el tema es *los cognados* y el ejercicio sugerido por el curso es “escribe cuatro palabras en inglés que son cognados en tu idioma” (p. 4). Para realizar esa actividad se utilizó la inteligencia lingüística-verbal únicamente, es decir, pensar en palabras y escribirlas. Pero surge la duda, ¿cómo un alumno que no sabe inglés podría en la primera clase pensar en cognados y realizar ese ejercicio?

En el ejercicio que se diseñó para cumplir con ese objetivo, la actividad es diferente. Primero, se reparten en el salón revistas en inglés y cada alumno busca algunas palabras que considere son cognados; en una segunda fase en grupos de tres alumnos, discuten si creen que son cognados o no y el significado de cada palabra. La tercera fase consiste en que cada equipo con la ayuda de sus diccionarios confirman los significados y escriben los ejemplos en su cuaderno de trabajo y luego, para finalizar, se escriben en el pizarrón los cognados que encontraron los equipos. En la realización de este nuevo ejercicio, para lograr el mismo objetivo de la clase, se utilizan tres inteligencias en vez de una (lingüística-verbal, visual-espacial e interpersonal). Además, por sentido común se concluye que el alumno tiene más posibilidades de poder realizarla bien y aprender más cognados que con la actividad original del curso.

Por otro lado, si se toma en cuenta el desafío y horas de trabajo que representó rediseñar cada ejercicio, buscando incluir varios tipos de inteligencias mientras se conservaban los objetivos de las clases, quizás se concluiría que los docentes no estarán dispuestos a llevar a cabo esa tarea si la otra opción es seguir utilizando únicamente lo que está en el manual que maneja la universidad donde trabajan, como vienen haciendo por años. Sin embargo, se espera que, con más estudios como este, los manuales comerciales que utilizan las universidades sean modernizados de acuerdo con las generaciones actuales o, mejor aún, que cada universidad redacte sus propios programas de enseñanza, adecuando los contenidos y utilizando inglés americano, que es el más común en Latinoamérica debido a los medios de comunicación. Quizás el

uso de programas estandarizados extranjeros no es eficiente para México, ya que por más esfuerzos que se hacen en pruebas internacionales no se ha logrado subir de lugar (EF, 2015a).

Los resultados de este estudio son un indicio de que los alumnos perciben como más efectivos los ejercicios que utilizan más tipos de inteligencias para ser realizados y sí valoran el uso de material adicional al que viene en el libro de texto. Hacen falta futuras investigaciones con mayor número de grupos e incluir a los alumnos que únicamente toman clases de idiomas, para poder analizar si también disminuye la deserción de las clases cuando se ofrecen materiales adicionales al libro de texto comercial que se utiliza en la mayoría de las universidades de América Latina.

Nota

1. Escribir la pronunciación tal como lo escucha pero con sonidos de su lengua materna. (Wells, 2006)

Bibliografía

- Cambridge University (2015). TKT (Teaching Knowledge Test). Recuperado de <http://www.cambridgeenglish.org/latinamerica/exams-and-qualifications/tkt/>
- Educational Testing Service (2009). TOEFL Internet-based and Paper-based Tests. Recuperado de https://www.ets.org/Media/Research/pdf/test_score_data_summary_2009.pdf
- Educational Testing Service (2015). TOEFL Internet-based and Paper-based Tests. Recuperado de http://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf

- Education First (EF) (2009). Índice de nivel de inglés. Recuperado de <http://media.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v1/ef-epi-2011-report-es.pdf>
- Education First (EF) (2014). Índice de nivel de inglés. Recuperado de <http://media.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v4/ef-epi-2014-spanish.pdf>
- Education First (EF) (2015a). Ranking mundial más grande según su nivel de inglés, Latinoamérica. Recuperado de <http://www.ef.com.mx/epi/>
- Education First (EF) (2015b). Índice de nivel de inglés. Recuperado de <http://media2.ef.com/~/media/centralefcom/epi/downloads/full-reports/v5/ef-epi-2015-spanish.pdf>
- ESL (2015). Levels and progression. Recuperado de <https://www.esl-languages.com/en/study-abroad/adults/levels-and-progression/index.htm>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (3ª. ed.). New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of the Mind: The Theory of Multiple Intelligences 10th Anniversary Edition*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). Reflections on multiple intelligences: Myths and messages. *Phi Delta*, 77, p. 200-03, 206-09.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences: New horizons*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2008). *Multiple Intelligences. The theory in practice* (5ª. ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Guzmán, M. (2005). Causas de deserción en las licenciaturas de docencia y traducción del idioma inglés y mecanismos de prevención 2002-I - 2005-II. Recuperado de <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilinkgua/docs/v2/2/GuzmanCausasDesert-espCorr.pdf>
- MM Publications (2015). *New Destinations*. San Francisco: MM Publications.
- Morgan, M. y Fonseca, J. (2004). Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning. *International Journal of English Studies*, 4(1), 119-136. <http://dx.doi.org/1578-7044>
- Narváez, O. y Garrido, A. (2014). La deserción de los estudiantes de lengua inglesa desde la perspectiva de los estudiantes migrantes. En Hernández, M. y Narváez, O. (editores). *La deserción escolar en la facultad de idiomas: perspectivas de la comunidad educativa* (págs. 61-78). Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Rogers, M., Taylore-Knowles, J. y Taylore-Knowles, S. (2012). *Open-Mind Workbook (Level 1)*. Londres: Macmillan Language House.
- Prieto, M. (2003). *Las inteligencias múltiples: Diferentes formas de enseñar y aprender*. Barcelona: Pirámide.
- San Diego State University (2015). Programs. Recuperado de <http://www.ivcampus.sdsu.edu/>
- Tecnológico de Monterrey (2015). Requisitos de Graduación. Recuperado de <http://www.itesm.mx/wps/wcm/connect/ITESM/Tecnologico+de+Monterrey/Carreras+Profesionales/Admision/Requisitos+de+graduacion/>
- Tlacuilo, J., Ballesteros, A. y Navarrete, R. (2014). *Estrategias de estudio para el aprendizaje de la lengua extranjera inglés en estudiantes de educación superior el caso de la carrera de administración de la UTN*.

- En Universidad tecnológica de Tecamachalco (editores). *Estudios organizacionales investigación aplicada en el entorno empresarial* (pp. 320-327). Estado de México: Universidad Tecnológica de Tecamachalco.
- Universidad Anáhuac (2010). Reglamento para alumnos de licenciatura. Recuperado de <http://web.uas.mx/web/files/ReglamentoUAMS.pdf>
- Universidad Autónoma de Baja California (2006). La titulación en la UABC. Recuperado de <http://fcqi.tij.uabc.mx/Formacion%20Profesional%20y%20Vinculacion/Procedimientos%20de%20titulacion.pdf>
- Universidad del Valle de México (2015). Reglamento. Recuperado de [http://www.uvmnet.edu/normatividad/reglamentos/Reg_LS_Competicencias_\(reg-lic-016-1\).pdf](http://www.uvmnet.edu/normatividad/reglamentos/Reg_LS_Competicencias_(reg-lic-016-1).pdf)
- Universidad Iberoamericana Ciudad de México (2015). Titulación opción cero. Recuperado de <http://www.uia.mx/web/site/tpl-nivel2.php?menu=adAspirantesyseccion=tOpcion>
- Universidad Nacional Autónoma de México (2011). ¿Y cómo ingreso a la UNAM? Recuperado de <https://www.escolar.unam.mx/pdfs/formasdeingreso11web.pdf>
- Universidad Nacional Autónoma de México (Ed.). (2015). Mapa curricular. Recuperado de <http://www.fciencias.unam.mx/licenciatura/mapa/101/2017>
- Universidad Politécnica Nacional (2006). Modelo académico. Recuperado de http://www.upvm.edu.mx/archivos/UPVM_PDF_MODELOAC.pdf
- Universidad Vizcaya de las Américas (2015). Mapa curricular. Recuperado de <http://www.uva.edu.mx/>
- Wells, J. (2006). Encyclopedia articles: Phonetic transcription and analysis, Diacritics, Esperanto, Biographical notes on D.B. Fry, A.C. Gimson. En *Encyclopedia of Language and Linguistics*, Elsevier.

