



La revue *Aleph. langues, médias et sociétés* est approuvée par ERIHPLUS. Elle est classée à la catégorie B.


Inteligencias múltiples y motivación en el aprendizaje de ELE : estudio con alumnos argelinos de secundaria

الذكاءات المتعددة والدافعية في تعلم اللغة الإسبانية كلغة أجنبية : دراسة على تلاميذ جزائريين في المرحلة الثانوية

Intelligences multiples et motivation dans l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère : étude auprès de lycéens algériens

Multiple Intelligences and Motivation in Learning Spanish as a Foreign Language : A Study of Algerian Secondary Students

CHÉRIF TAOUTAO - UNIVERSITÉ D'ALGER 2 الجزائر

 Algerian Scientific Journal Platform	Soumission	Publication numérique	Publication Asjp
	08-03-2025	03-06-2025	25-09-2025

Éditeur : Edile (Edition et diffusion de l'écrit scientifique)

Dépôt légal : 6109-2014

Edition numérique : <https://aleph.edinum.org>

Date de publication : 02 avril 2025

ISSN : 2437-1076

(Edition ASJP) : <https://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/226>

Date de publication : 25 septembre 2025

Pagination : 125-157.

ISSN : 2437-0274

Référence électronique

Chérif Taoutaou, « Inteligencias múltiples y motivación en el aprendizaje de ELE : estudio con alumnos argelinos de secundaria », *Aleph* [En ligne], Vol 12 (3) | 2025, mis en ligne le 02 avril 2025, consulté le 09 décembre 2025. URL : <https://aleph.edinum.org/14100>

Référence papier

Chérif Taoutaou, « Inteligencias múltiples y motivación en el aprendizaje de ELE : estudio con alumnos argelinos de secundaria », *Aleph*, Vol 12 (3) | 2025, 125-157.



## **Inteligencias múltiples y motivación en el aprendizaje de ELE : estudio con alumnos argelinos de secundaria**

الذكاءات المتعددة والدافعية في تعلم اللغة الإسبانية كلغة أجنبية : دراسة على تلاميذ جزائريين في المرحلة الثانوية

### **Intelligences multiples et motivation dans l'apprentissage de l'espagnol langue étrangère : étude auprès de lycéens algériens**

### **Multiple Intelligences and Motivation in Learning Spanish as a Foreign Language : A Study of Algerian Secondary Students**

Chérif Taoutaou

UNIVERSITÉ D'ALGER 2 الجزائر

#### **Introducción**

Durante muchos años, se ha centrado el interés en los factores cognitivos en el aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, dejando relegados los factores afectivos a un segundo plano. A finales de los años setenta y durante los ochenta, aparecieron los primeros estudios que se focalizaban en la dimensión afectiva del proceso de aprendizaje, y así estas variables fueron objeto de numerosas investigaciones que buscaban probar su importancia. Sin embargo, históricamente ha prevalecido una tendencia a separar lo racional de lo emocional, sobrestimando lo primero y minimizando lo segundo. Esta visión ha sido posteriormente abandonada en la mayoría de los contextos educativos.

A partir de los años 2000, autores como Arnold (2000) comenzaron a afirmar que la dimensión afectiva del aprendizaje de lenguas extranjeras no se opone a la dimensión cognitiva ; al contrario, el proceso de aprendizaje se construye sobre bases más sólidas cuando ambas variables se desarrollan en paralelo. Además, la investigación neurocientífica actual subraya la conexión estrecha entre razón y emoción en los procesos de aprendizaje.

Hoy en día, existe un consenso generalizado en torno a la idea de que aprender una lengua extranjera depende no solo de factores cognitivos, sino también de factores afectivos, metacognitivos y demográficos (Horwitz, 2012 ; Oliveros-Cuhat, 2010). Si bien los aspectos cognitivos siguen siendo fundamentales para comprender cómo y por qué se adquieren o no las lenguas extranjeras, también resulta crucial examinar cómo se pueden superar las

emociones negativas (como la ansiedad o el miedo) y cómo estimular otras positivas, como la autoestima, la autoconfianza o el entusiasmo.

En este sentido, el presente trabajo se centra en el papel explicativo de dos variables clave : la motivación (como variable afectiva) y las inteligencias múltiples (como variable cognitiva), y en su relación con el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en alumnos argelinos de secundaria de la especialidad de lenguas extranjeras, escolarizados en dos institutos del departamento de Batna durante el año 2023.

Este estudio se articula en torno a la siguiente problemática general :

¿De qué manera influyen las inteligencias múltiples en el aumento de la motivación para el aprendizaje de ELE en los alumnos de secundaria de la especialidad de lenguas extranjeras del departamento de Batna durante el año 2023 ?

A partir de esta problemática general, nos proponemos analizar de forma específica cómo contribuye cada tipo de inteligencia al incremento de la motivación hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera en estudiantes de secundaria argelinos.

Nos planteamos así las siguientes preguntas de investigación :

- ¿De qué manera contribuye la inteligencia intrapersonal a aumentar la motivación para aprender ELE ?
- ¿Cómo influye la inteligencia interpersonal en este proceso motivacional ?
- ¿Qué relación existe entre la inteligencia verbal-lingüística y el interés por el aprendizaje del español ?
- ¿En qué medida la inteligencia visual-espacial incide en la disposición a aprender ELE ?
- ¿Qué papel juega la inteligencia musical-rítmica en el aumento de la motivación ?
- ¿Cómo contribuye la inteligencia lógico-matemática al compromiso del alumno con el idioma ?
- ¿Y de qué modo la inteligencia corporal-kinestésica participa en el fortalecimiento de dicha motivación ?

## **1. Marco teórico**

### **1.1. Motivación en alumnos secundarios argelinos de ELE**

El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende menos de los materiales, las técnicas o los análisis lingüísticos, y más de lo que sucede dentro de las personas y entre ellas en el aula (Stevick, 1980, p. 4). Los factores afectivos engloban elementos individuales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima y la motivación, entre otros.

La motivación se concibe como “la elección de una acción concreta, la persistencia en ella y el esfuerzo invertido en la misma” (Dörnyei, 2001, p. 7). Existen tres grandes enfoques sobre la motivación en el aprendizaje de lenguas : el enfoque psicosocial, el enfoque cognitivo y las perspectivas contemporáneas.

Autores como Madrid (1999) y Ryan, Connell y Deci (1985) sostienen que la motivación escolar no debe entenderse de forma excluyente como intrínseca o extrínseca, sino como una combinación dinámica de ambas. Los estudiantes aprenden más cuando se les ofrecen contextos de enseñanza que les resultan emocionalmente satisfactorios. Sin embargo, muchos docentes perciben una falta de motivación intrínseca en sus alumnos (deCharms, 1968, 1976 ; Harter, 1981).

Este estudio se centra particularmente en la motivación intrínseca, entendida como aquella que impulsa al alumno a actuar por interés, curiosidad o satisfacción personal. Esta perspectiva surgió como respuesta tanto al psicoanálisis —que concebía la motivación como una energía psíquica incontrolable— como al conductismo, que promovía sistemas de recompensas como estímulo conductual.

La motivación intrínseca se articula principalmente a través de dos dimensiones teóricas :

1. Autodeterminación y evaluación cognitiva : La autodeterminación parte de la idea de que los seres humanos necesitan sentirse autónomos y ser protagonistas de su propio comportamiento. Algunos autores la consideran el núcleo organizador de la motivación intrínseca, el componente que da coherencia y dirección a la acción (Deci & Ryan, 2000, 2008). La subteoría de la evaluación cognitiva, desarrollada por Deci y Ryan (1985, p. 43), explica que la conducta guiada por motivación intrínseca “lleva a las personas a buscar desafíos y superarlos, con la satisfacción de su necesidad de competencia y autodeterminación” (Pintrich & Schunk, 2006, p. 251).
2. Autores como Csikszentmihalyi (1998, 2003), Huertas (2001) y Reeve (2010) amplían esta perspectiva al introducir el concepto de “flujo” o experiencia óptima, como condición en la cual la motivación se activa al máximo nivel.
3. Aprendizaje autorregulado : El aprendizaje autorregulado se define como el proceso mediante el cual los estudiantes desarrollan su

motivación intrínseca a través del uso consciente de habilidades cognitivas, metacognitivas y motivacionales (Madrid, 1999, p. 33). Es un proceso activo y autodirigido en el cual los aprendices monitorean, regulan y controlan su cognición, motivación, afecto, comportamiento y entorno para alcanzar objetivos definidos (Zimmerman, 1998 ; Efklides, Niemivirta y Yamauchi, 2002). La autorregulación transforma las capacidades mentales en habilidades académicas efectivas, permitiendo al alumno convertirse en agente de su propio aprendizaje.

## 1.2. La Teoría de las inteligencias múltiples

La cognición se define como la asimilación mental de la experiencia personal y del entorno, implicando procesos perceptivos, motores y mentales dedicados al tratamiento de la información recibida.

La inteligencia, como constructo cognitivo esencial, ha sido objeto de estudio por numerosos investigadores desde hace décadas. A lo largo del tiempo, se han propuesto diversas teorías : la teoría bifactorial (Spearman, 1927), la teoría multifactorial (Thorndike, 1920), la teoría multidimensional (Thurstone, 1935), la distinción entre inteligencia cristalizada y fluida (Cattell, 1967), la teoría triárquica de Sternberg (1985, 1997), la teoría de la inteligencia exitosa (Sternberg, 1999), y el modelo CHC (Cattell-Horn-Carroll). También destacan propuestas como la batería Aurora<sup>1</sup>, basada en una evaluación más amplia de las capacidades cognitivas.

En este trabajo, nos centramos en la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, ya que ofrece una visión alternativa a la noción clásica de inteligencia única y generalizada. Según Gardner (1999), la inteligencia es un potencial biopsicológico para procesar información que permite resolver problemas o crear productos valiosos dentro de un entorno cultural determinado. Aunque esta teoría ha tenido mayor acogida en el ámbito educativo que en el psicológico, ha permitido replantear las prácticas docentes y reconocer la diversidad de capacidades cognitivas presentes en los estudiantes (Pérez y Medrano, 2013).

Gardner sostiene que todas las personas poseen varias formas de inteligencia, y que ninguna es superior o más valiosa que otra. Esta afirmación implica la necesidad de diversificar las estrategias pedagógicas para adaptarse a los distintos perfiles de aprendizaje.

---

1. La necesidad de competencia, referida a sentirse capaz de realizar una actividad o tarea y considerar además que se poseen las habilidades indispensables para ello (Huertas, 2001).

Inspirados por los trabajos de Gardner y Goleman, se reconocen hoy ocho tipos principales de inteligencia<sup>2</sup> :

- Intrapersonal : conocimiento y gestión de los propios sentimientos y emociones.
- Interpersonal : comprensión de los estados emocionales de los demás y capacidad de interacción social.
- Verbal-lingüística : habilidad para utilizar el lenguaje oral y escrito de forma efectiva.
- Visual-espacial : capacidad para orientarse en el espacio y manipular imágenes mentales.
- Musical-rítmica : sensibilidad para percibir, crear y reproducir estructuras musicales.
- Lógico-matemática : razonamiento lógico, resolución de problemas y análisis cuantitativo.
- Corporal-kinestésica : control del cuerpo para realizar actividades físicas con precisión.
- Naturalista : habilidad para observar, clasificar y entender el mundo natural (flora, fauna, entorno físico).

Esta clasificación representa una ruptura con la visión tradicional centrada únicamente en el rendimiento académico. Gardner afirma que la inteligencia académica no basta para definir la competencia intelectual global de una persona, y que los talentos pueden expresarse en formas múltiples, dependiendo del contexto cultural y del entorno educativo.

## **2. Objetivos y metodología**

### **2.1. Objetivo y tipo de estudio**

Este estudio tiene como objetivo principal determinar de qué manera las inteligencias múltiples contribuyen al aumento de la motivación para el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en alumnos de secundaria de la especialidad de lenguas extranjeras durante el año 2023.

De forma más específica, se busca identificar la contribución de cada tipo de inteligencia en el incremento de la motivación para aprender español en esta población estudiantil de secundaria del departamento de Batna. Así, se pretende :

2. Hay un noveno tipo de inteligencia llamándose “La inteligencia existencial” o una inteligencia de las grandes cuestiones, pero Gardner (2006) no ha afirmado que es una inteligencia verdadera, porque satisface casi todos los criterios menos el de la evidencia que hay unas ciertas partes del cerebro que tienen que ver con las cuestiones filosóficas de la existencia.

- Determinar cómo la inteligencia intrapersonal influye positivamente en la motivación para aprender ELE.
- Establecer la forma en que la inteligencia interpersonal favorece dicho proceso motivacional.
- Analizar la relación entre la inteligencia verbal-lingüística y el interés por el aprendizaje del español.
- Observar cómo la inteligencia visual-espacial incide en la disposición a aprender ELE.
- Explorar el papel de la inteligencia musical-rítmica en el aumento de la motivación.
- Examinar la influencia de la inteligencia lógico-matemática en el compromiso del estudiante con el aprendizaje de ELE.
- Valorar la incidencia de la inteligencia corporal-kinestésica en dicha motivación.

El diseño de la investigación es de tipo cuantitativo, no experimental, de corte transeccional y con un enfoque analítico-inferencial, orientado a establecer relaciones entre variables mediante procedimientos estadísticos objetivos.

## 2.2. Metodología

Para medir la motivación, se aplicó el cuestionario “Motivación y Actitudes en el Aprendizaje de Lenguas Extranjeras” (MAALE), adaptado al contexto argelino y validado mediante juicio de expertos. La confiabilidad del instrumento fue evaluada a través del coeficiente alfa de Cronbach.

Para el análisis de los datos motivacionales, se utilizó la prueba de correlación de Pearson, y el procesamiento se realizó con el software estadístico SPSS versión 24.

En cuanto a la medición de las inteligencias múltiples, se empleó el Cuestionario de Autoevaluación de las Inteligencias Múltiples (CAIM), igualmente adaptado al nivel de secundaria en Argelia. Las respuestas se recogieron mediante una escala tipo Likert de 11 puntos, donde 0 indicaba “completamente en desacuerdo” y 10 “completamente de acuerdo”.

El procedimiento metodológico se desarrolló en las siguientes fases :

- Codificación de los datos obtenidos
- Verificación de la validez y confiabilidad de las variables
- Aplicación de pruebas estadísticas descriptivas e inferenciales
- Interpretación de los resultados con base en las correlaciones entre variables



Para la construcción y adaptación del cuestionario CAIM, se siguieron los estándares metodológicos establecidos por la International Test Commission (ITC), particularmente las recomendaciones de Hambleton (1994, 1996) y Muñiz y Hambleton (2000), lo que garantiza su pertinencia y aplicabilidad al público objetivo.

### 3. Discusión de las hipótesis

#### 3.1. Presentación y discusión de las subhipótesis

- Subhipótesis 1. Correlación entre la motivación y la inteligencia intrapersonal

Se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson con el objetivo de determinar la relación entre la motivación para aprender español como lengua extranjera (ELE) y la inteligencia intrapersonal. A continuación se presentan los resultados del análisis :

Tabla 1. Correlación entre motivación e inteligencia intrapersonal

Variable	Motivación
Correlación de Pearson	.364** <sup>3</sup>
Significación (bilateral)	.006
N	55

Los resultados revelan una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre la motivación hacia el aprendizaje del español y la inteligencia intrapersonal ( $r = .364$ ,  $p = .006$ ). Esta relación indica que los estudiantes con un mayor conocimiento de sí mismos —es decir, con mayor capacidad de introspección, autorregulación emocional, autonomía y claridad en sus metas personales— tienden a manifestar niveles más altos de motivación en el proceso de aprendizaje del idioma.

Desde una perspectiva teórica, este hallazgo resulta coherente con la literatura sobre el aprendizaje autónomo y la motivación intrínseca, donde la conciencia de las propias fortalezas, intereses y emociones se considera un factor crucial en la disposición favorable hacia nuevas tareas de aprendizaje, especialmente en contextos que requieren constancia, autorregulación y metas a medio o largo plazo, como es el caso del aprendizaje de una lengua extranjera.

Este resultado subraya la importancia de fomentar en el alumnado el autoconocimiento y la reflexión personal como vía para potenciar no solo su desarrollo personal, sino también su implicación y motivación en los procesos de aprendizaje lingüístico.

3. La correlación es significativa al nivel 0.01 (2 colas).

- Subhipótesis 2. Correlación entre la motivación y la inteligencia interpersonal

Con el fin de examinar la relación entre la motivación para aprender español como lengua extranjera (ELE) y el nivel de inteligencia interpersonal de los estudiantes, se aplicó un análisis de correlación de Pearson. Los resultados obtenidos se exponen a continuación :

Tabla 2. Correlación entre motivación e inteligencia interpersonal

Variable	Motivación
Correlación de Pearson	.559 <sup>4</sup>
Significación (bilateral)	.000
N	55

La correlación observada entre la motivación para aprender ELE y la inteligencia interpersonal es positiva, moderadamente fuerte y estadísticamente significativa ( $r = .559$ ,  $p < .001$ ). Esta relación indica que los estudiantes con mayores habilidades para interactuar, comunicarse y establecer vínculos sociales sólidos tienden a mostrar niveles más elevados de motivación hacia el aprendizaje del idioma español.

Desde una perspectiva psicológica y educativa, este resultado es coherente con el hecho de que el aprendizaje de una lengua extranjera implica no solo la adquisición de un código lingüístico, sino también la apertura a nuevas culturas, contextos sociales y formas de interacción. Los estudiantes con un perfil interpersonal más desarrollado pueden percibir este proceso como una oportunidad enriquecedora para ampliar sus vínculos comunicativos.

En consecuencia, este hallazgo subraya la relevancia de los factores sociales y afectivos en la motivación hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras, y sugiere que el desarrollo de la inteligencia interpersonal podría contribuir a fomentar actitudes positivas y comprometidas con dicho proceso.

- Subhipótesis 3. Correlación entre la motivación y la inteligencia verbal-lingüística

Con el objetivo de analizar la relación entre la motivación hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) y el nivel de inteligencia verbal-lingüística, se aplicó un análisis de correlación de Pearson. A continuación, se detallan los resultados obtenidos :

4. La correlación es significativa al nivel 0.01 (2 colas).

Tabla 3. Correlación entre motivación e inteligencia verbal-lingüística

Variable	Motivación
Correlación de Pearson	.431 <sup>5</sup>
Significación (bilateral)	.001
N	55

Los resultados indican la existencia de una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa entre la inteligencia verbal-lingüística y la motivación para aprender español ( $r = .431, p = .001$ ). Esta asociación sugiere que los estudiantes con mayores competencias en el uso del lenguaje —ya sea hablado o escrito— tienden a mostrar niveles más altos de motivación hacia el aprendizaje de ELE.

Desde una perspectiva pedagógica, esta relación es esperable, ya que los alumnos con un perfil lingüístico más desarrollado suelen encontrar más gratificante el proceso de adquisición de un nuevo idioma, al disponer de herramientas cognitivas que facilitan la comprensión, la expresión y la asimilación del nuevo código lingüístico.

En definitiva, este hallazgo refuerza la importancia de considerar las diferencias individuales en el perfil de inteligencia verbal-lingüística como un factor relevante en el diseño de estrategias motivacionales y didácticas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

- Subhipótesis 4. Correlación entre la motivación y la inteligencia visual-espacial

Se realizó un análisis de correlación de Pearson con el fin de examinar la posible relación entre el nivel de motivación para aprender español como lengua extranjera (ELE) y la inteligencia visual-espacial de los estudiantes. A continuación se presentan los resultados :

Tabla 4. Correlación entre la motivación y la inteligencia visual-espacial

Variable	Motivación
Correlación de Pearson	.208
Significación (bilateral)	.128
N	55

Como se puede observar en la tabla, la correlación entre la motivación para aprender español y la inteligencia visual-espacial es positiva pero débil ( $r = .208$ ) y no estadísticamente significativa ( $p = .128$ ). Esto indica que, en esta muestra, no se puede afirmar con suficiente evidencia estadística la existencia de una relación clara entre ambas variables.

5. La correlación es significativa al nivel 0.01 (2 colas).

Aunque la tendencia positiva sugiere que los estudiantes con mayores habilidades en procesamiento visual y espacial podrían mostrar una ligera inclinación hacia una mayor motivación en el aprendizaje del español, los datos no permiten confirmar esta hipótesis con un nivel de confianza adecuado.

Este resultado podría deberse a múltiples factores, entre ellos el tamaño limitado de la muestra o la posibilidad de que esta dimensión de la inteligencia tenga un papel menos determinante en la motivación hacia el aprendizaje lingüístico, en comparación con otras inteligencias más vinculadas al procesamiento auditivo o verbal.

Subhipótesis 5. Correlación entre la motivación y la inteligencia musical-rítmica

Para explorar la relación entre el nivel de motivación para aprender español y la inteligencia musical-rítmica, se realizó un análisis de correlación de Pearson. Los resultados obtenidos se resumen a continuación :

Tabla 4. Correlación entre la motivación y la inteligencia musical-rítmica

Variable	Motivación
Correlación de Pearson	.332 <sup>6</sup>
Significación (bilateral)	.001
N	55

Los resultados muestran una correlación positiva débil-moderada y estadísticamente significativa entre la motivación para aprender español y la inteligencia musical-rítmica ( $r = .332$ ,  $p = .001$ ). Aunque la fuerza de la relación es moderada, la significación estadística indica que la asociación no se debe al azar.

Este resultado sugiere que los estudiantes con mayor sensibilidad musical, capacidad para percibir patrones rítmicos y habilidades auditivas, tienden a mostrar una mayor motivación hacia el aprendizaje del idioma español. Esta relación puede explicarse por la afinidad entre las habilidades musicales y ciertos aspectos del aprendizaje de lenguas, como la prosodia, el ritmo del habla, la memorización auditiva o la repetición sonora.

Subhipótesis 6. Correlación entre motivación y la inteligencia lógico-matemática

Con el fin de examinar la relación entre la motivación para aprender el idioma español y el nivel de inteligencia lógico-matemática, se realizó un análisis de correlación de Pearson. Los resultados se presentan a continuación :

6. La correlación es significativa al nivel 0.05 (2 colas).

Tabla 6. Correlación entre la motivación y la inteligencia lógico-matemática

Variable	Motivación
Correlación de Pearson	.500 <sup>7</sup>
Significación (bilateral)	.000
N	55

La tabla muestra que existe una correlación positiva moderada y estadísticamente significativa ( $r = .500$ ,  $p < .001$ ) entre la motivación para aprender español y la inteligencia lógico-matemática. Este resultado indica que a medida que aumenta el nivel de esta inteligencia, también tiende a aumentar la motivación del estudiante hacia el aprendizaje del idioma español.

Este hallazgo sugiere que los estudiantes con un perfil cognitivo más fuerte en razonamiento lógico y habilidades matemáticas pueden tener una predisposición más favorable hacia el aprendizaje estructurado, como es el caso del aprendizaje de una lengua extranjera, lo que podría estar vinculado al uso de patrones, reglas gramaticales o lógica lingüística.

- Subhipótesis: Correlación entre la motivación y la inteligencia corporal-kinestésica

Se llevó a cabo un análisis de correlación de Pearson con el objetivo de determinar la relación entre la motivación para aprender español como lengua extranjera (ELE) y la inteligencia corporal-kinestésica de los estudiantes. A continuación se presentan los resultados obtenidos:

Tabla 7. Grados de inteligencia corporal-kinestésica y motivación de los alumnos para aprender ELE

Variable	Motivación
Correlación de Pearson	.259 <sup>8</sup>
Significación (bilateral)	.056
N	55

Los resultados muestran una correlación positiva débil ( $r = .259$ ) entre la motivación para aprender ELE y la inteligencia corporal-kinestésica, con un nivel de significación de  $p = .056$ . Aunque la correlación no alcanza el umbral de significación estadística convencional ( $p < .05$ ), el valor se aproxima, lo que sugiere una tendencia relacional potencial que podría ser más clara con una muestra más amplia.

7. La correlación es significativa al nivel 0.01 (2 colas).

8. No se alcanzó significación estadística al nivel convencional de 0.05.

La inteligencia corporal-kinestésica se refiere a la capacidad de usar el cuerpo de manera expresiva y coordinada, lo cual puede estar relacionado con enfoques de aprendizaje más dinámicos, interactivos y basados en el movimiento, como el aprendizaje activo, la dramatización o el jeu de rôle. Si bien esta dimensión no muestra una asociación estadísticamente significativa con la motivación en esta muestra, no debe descartarse su posible influencia, especialmente en contextos de enseñanza más participativa o lúdica.

Este resultado invita a seguir investigando la interacción entre estilos de aprendizaje activos y la motivación hacia las lenguas extranjeras, considerando factores pedagógicos como la metodología utilizada en el aula.

### 3.2. Presentación y discusión de la hipótesis general

Las inteligencias múltiples, en su conjunto, contribuyen significativamente a incrementar la motivación para aprender español como lengua extranjera (ELE).

Con el objetivo de verificar esta hipótesis, se aplicó un análisis de correlación de Pearson entre la puntuación global de inteligencias múltiples y el nivel de motivación hacia el aprendizaje del español. Los resultados obtenidos se presentan a continuación :

Tabla 8. Correlación entre motivación y la puntuación total de inteligencias múltiples

Variable	Motivación
Correlación de Pearson	.960 <sup>9</sup>
Significación (bilateral)	.000
N	55

El coeficiente de correlación de Pearson fue de  $r = .960$  ( $p = .000$ ), una cifra extremadamente alta y estadísticamente significativa. Este resultado permite afirmar con firmeza que existe una relación directa, positiva y muy fuerte entre el desarrollo de las inteligencias múltiples y la motivación para aprender ELE, lo que valida empíricamente la hipótesis general del estudio.

Desde una perspectiva teórica, este hallazgo es coherente con el enfoque de Howard Gardner, quien sostiene que las distintas formas de inteligencia influyen directamente en cómo los individuos acceden, procesan y se comprometen con los aprendizajes. En este sentido, cuanto mayor es el desarrollo del conjunto de inteligencias múltiples, mayor parece ser el nivel de motivación académica del estudiante.

9. La correlación es significativa al nivel 0.01 (2 colas)

La fuerza de esta correlación apoya la idea de que una enseñanza que reconozca y potencie las inteligencias múltiples puede constituir una estrategia eficaz para fomentar la motivación, especialmente en el contexto del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Además, estos resultados invitan a los docentes a adoptar enfoques pedagógicos diferenciados, en los que las inteligencias múltiples no se consideren únicamente como un diagnóstico de capacidades, sino como un eje central de la planificación didáctica, orientada tanto a la motivación del alumnado como a su éxito académico.

#### 4. Muestra de estudio

La muestra del estudio estuvo conformada por 70 alumnos de secundaria pertenecientes a dos institutos del departamento de Batna : el Instituto Elbachir El Ibrahimy y el Instituto Berrouel Belkacem. Los participantes estaban divididos en tres grupos : uno de 36 alumnos, otro de 25, y un tercero de 9. Tras el filtrado de los cuestionarios (debido a ausencias o errores de respuesta), se conservaron los datos de 55 estudiantes. En el Instituto Elbachir El Ibrahimy se seleccionaron alumnos de segundo y tercer curso de la especialidad de lenguas extranjeras. En el Instituto Berrouel Belkacem solo se incluyó el tercer curso. Todos los participantes cursaban español como asignatura obligatoria dentro de su especialidad, habiéndola elegido en lugar de alemán o italiano. Sus edades oscilaban entre los 16 y los 17 años.

- Distribución de los participantes según el sexo y el nivel académico

A continuación se presenta la distribución conjunta de los participantes en función de las variables sexo y nivel académico dentro de la especialidad de lenguas extranjeras :

Tabla 9. Distribución cruzada por sexo y nivel académico

Sexo	Nivel académico	Frecuencia	Total por sexo	% sobre el total
Masculino	3.º curso de lenguas extranjeras	12	19	35 %
	2.º curso de lenguas extranjeras	7		
Femenino	3.º curso de lenguas extranjeras	24	36	65 %

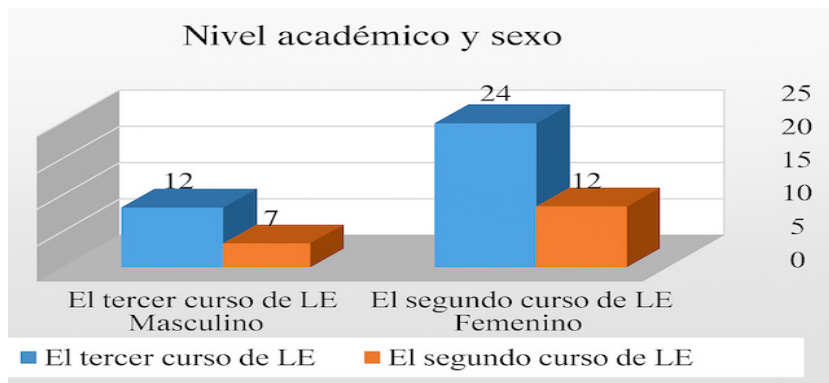
Sexo	Nivel académico	Frecuencia	Total por sexo	% sobre el total
	2.º curso de lenguas extranjeras	12		
Total		55	100 %	100 %

Del total de 55 participantes, el 65 % son mujeres y el 35 % varones, lo que confirma una mayoría femenina en la muestra.

- En cuanto a la distribución por nivel académico, entre las alumnas, el 67 % cursa el tercer año y el 33 % el segundo.
- En el caso de los varones, el 63 % se encuentra en el tercer curso, mientras que el 37 % cursa el segundo año.

Esta distribución permite observar una predominancia femenina no solo a nivel global, sino también en los niveles académicos más avanzados. Este fenómeno podría estar relacionado con una mayor presencia y permanencia de mujeres en la especialidad de lenguas extranjeras, al menos en el contexto de los institutos de la wilaya de Batna.

Desde una perspectiva sociológica y educativa, este dato podría abrir líneas de investigación sobre la preferencia de las alumnas por las humanidades y las lenguas extranjeras, así como sobre los factores culturales, institucionales o motivacionales que influyen en la elección de estas trayectorias académicas.



- Grado de dominio del idioma español

Con el objetivo de conocer la percepción del alumnado respecto a su propio dominio del español, se incluyó una pregunta directa en el cuestionario. La tabla 10 presenta la distribución de las respuestas recogidas entre los participantes.



Tabla 10. Grado de dominio del idioma español según los estudiantes

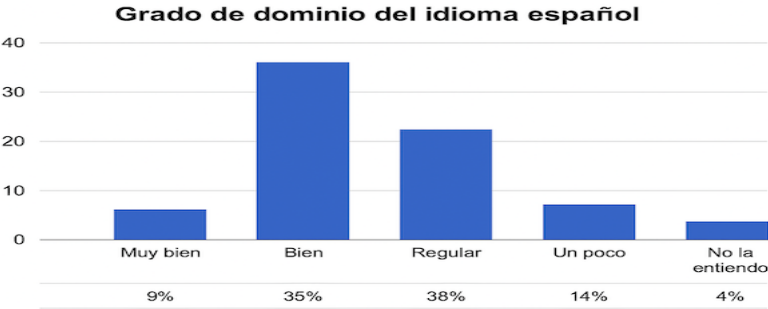
Grado de dominio	Frecuencia	Porcentaje ( %)
Muy bien	5	9 %
Bien	19	35 %
Regular	21	38 %
Un poco	8	14 %
No la entiendo	2	4 %
Total	55	100 %

Según los datos presentados, la mayoría de los estudiantes evaluados perciben su dominio del idioma español como «regular» (38 %), seguido de un 35 % que lo califica como «bueno» . Esto indica que aproximadamente tres cuartas partes de los encuestados se sitúan en un nivel funcional medio, con una base lingüística ya adquirida, aunque probablemente aún en proceso de consolidación.

Un 14 % manifiesta poseer un dominio limitado («un poco»), mientras que sólo un 9 % declara hablar español «muy bien», lo que sugiere que los niveles altos de competencia siguen siendo minoritarios dentro de la muestra. Finalmente, un 4 % de los alumnos reconoce no entender el idioma, lo que evidencia una situación de dificultad extrema en el aprendizaje de ELE.

Este perfil general evidencia una heterogeneidad en los niveles de dominio lingüístico, lo cual debe ser considerado a la hora de planificar la enseñanza. Además, la predominancia de niveles intermedios y bajos pone de manifiesto la necesidad de reforzar la competencia comunicativa en ELE, especialmente mediante prácticas pedagógicas que fomenten la oralidad, la exposición a contextos auténticos y la integración de estrategias adaptadas a los distintos perfiles de inteligencia.

Gráfico 2 : Representación del grado de dominio del español (ELE)



- Grado de dominio del idioma inglés

La Tabla 11 presenta información detallada sobre el nivel de dominio percibido del idioma inglés por parte del alumnado encuestado.

Tabla 11. Grado de dominio del idioma inglés entre los estudiantes

Nivel de dominio	Frecuencia	Porcentaje ( %)
Muy bien	13	24 %
Bien	17	31 %
Regular	17	31 %
Un poco	8	14 %
Total	55	100 %

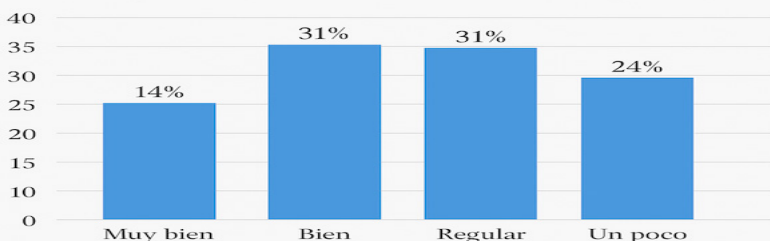
Los resultados indican que el 62 % de los estudiantes percibe su nivel de inglés entre «regular» y «bueno», con un 31 % en cada categoría. Esto sugiere una presencia predominante de competencias intermedias, lo que puede reflejar una exposición sostenida al idioma y cierto grado de familiarización, probablemente gracias al currículo escolar o a recursos externos (como medios de comunicación, internet o música).

Por otra parte, un 24 % de los encuestados considera tener un nivel «muy bueno», lo que constituye una minoría significativa con un alto grado de competencia lingüística. No obstante, un 14 % declara tener un conocimiento limitado del idioma ( «un poco» ), lo que representa una franja de estudiantes que puede requerir apoyo adicional en el desarrollo de las habilidades básicas del inglés.

En conjunto, estos datos reflejan una distribución relativamente equilibrada entre niveles intermedios y avanzados, aunque persisten desafíos en la consolidación de la competencia comunicativa, especialmente en los casos donde la percepción del dominio sigue siendo baja.

Este diagnóstico pone de relieve la necesidad de estrategias pedagógicas diferenciadas, capaces de responder a la heterogeneidad de perfiles lingüísticos, con un enfoque que combine el refuerzo de las bases en los niveles más bajos y el estímulo del perfeccionamiento en los niveles superiores.

El grado de dominio del idioma inglés



- Grado de dominio del idioma italiano

Tabla 12. Grado de dominio del idioma italiano

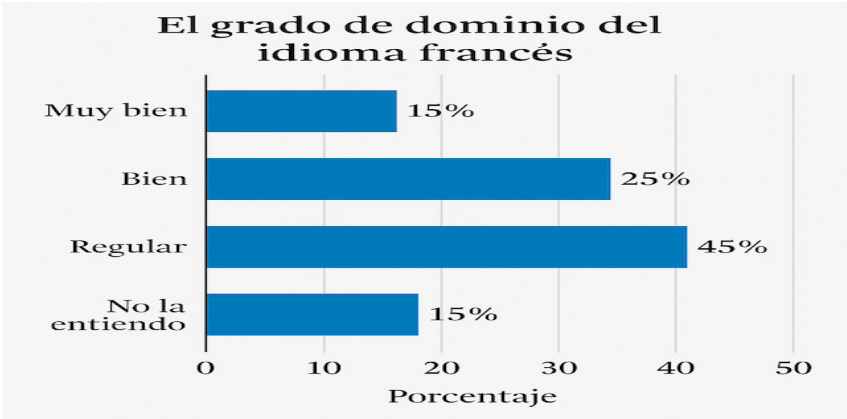
Nivel de dominio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Regular	2	4 %
Un poco	32	58 %
No la entiendo	21	38 %
Total	55	100 %

Los resultados revelan que el 58 % de los estudiantes declara tener un conocimiento muy limitado del italiano («un poco»), mientras que un 38 % reconoce no entender el idioma en absoluto. Solo un 4 % de los encuestados considera tener un dominio «regular», y ningún alumno reporta un nivel «bueno» o «muy bueno».

Este panorama indica que el italiano es una lengua escasamente dominada dentro del repertorio lingüístico de los estudiantes de secundaria encuestados. La distribución muestra una concentración mayoritaria en los niveles bajos o nulos de competencia, lo que sugiere una exposición limitada a este idioma, tanto en contextos escolares como extramuros.

Desde una perspectiva sociolingüística, este resultado es esperable, ya que el italiano no forma parte de las lenguas extranjeras comúnmente enseñadas en el sistema educativo argelino, ni tiene una presencia social significativa comparable a la del francés o del inglés.

Este diagnóstico subraya la necesidad de distinguir entre lenguas enseñadas formalmente (como el español o el inglés) y lenguas con escasa presencia curricular, al analizar la relación entre exposición, competencia y motivación lingüística.



- Grado de dominio del idioma italiano

La Tabla 13 presenta la distribución del grado de dominio del idioma italiano declarado por los estudiantes encuestados.

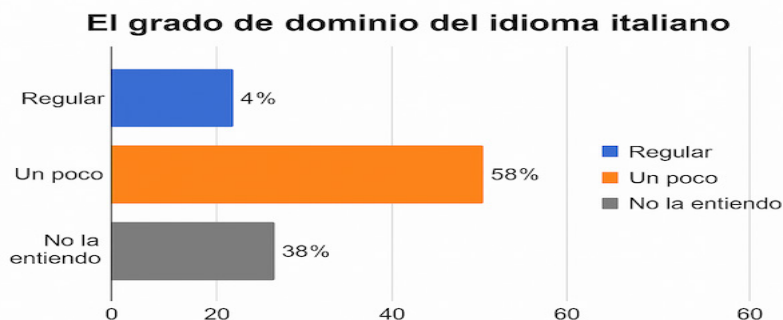
Tabla 13. Nivel de dominio del idioma italiano

Nivel de dominio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Regular	2	4 %
Un poco	32	58 %
No la entiendo	21	38 %
Total	55	100 %

Los resultados indican que la mayoría de los estudiantes (58 %) sitúa su nivel de italiano en la categoría «un poco», lo cual sugiere una exposición mínima al idioma, posiblemente de forma ocasional o superficial. Por otro lado, un 38 % manifiesta no tener ningún conocimiento del italiano, lo que evidencia una ausencia total de familiaridad con esta lengua. Tan solo un 4 % de los encuestados reporta un dominio «regular», y no se registra ningún caso en los niveles superiores (como “bien” o “muy bien”).

Este perfil de resultados pone de manifiesto que el italiano es una lengua muy poco presente en el entorno educativo de los alumnos. Esta escasa presencia puede explicarse por su ausencia en el currículo oficial de las lenguas extranjeras ofrecidas en los institutos secundarios argelinos, y por la limitada exposición mediática y social del italiano en comparación con el francés, el inglés o el español.

En términos pedagógicos, estos datos reflejan la necesidad de distinguir entre lenguas con valor institucional o funcional, y aquellas cuya presencia en el repertorio lingüístico del alumnado es residual o nula. Este tipo de análisis resulta especialmente relevante al evaluar la motivación y la competencia lingüística desde una perspectiva plurilingüe contextualizada.



- Grado de dominio del idioma ruso

Tabla 14. Nivel de dominio del idioma ruso

Nivel de dominio	Frecuencia	Porcentaje (%)
Regular	5	9 %
Un poco	22	40 %
No la entiendo	28	51 %
Total	55	100 %

Los datos muestran que la gran mayoría del alumnado (91 %) presenta un nivel muy bajo o nulo de dominio del idioma ruso :

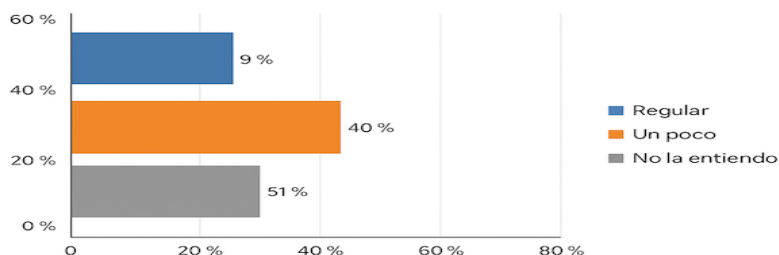
- Un 51 % de los estudiantes declara que no entiende el ruso en absoluto.
- Un 40 % indica que conoce “un poco” este idioma.
- Solo un 9 % considera tener un nivel “regular”, sin que se haya registrado ningún caso de dominio “bueno” o “muy bueno”.

Este perfil es indicativo de una exposición extremadamente limitada al ruso, tanto en el ámbito escolar como fuera de él. A diferencia de otras lenguas extranjeras como el francés, el inglés o incluso el español, el ruso no suele formar parte del currículo oficial de lenguas en el sistema educativo argelino, ni tiene presencia significativa en los medios o en el entorno social cotidiano.

En consecuencia, estos resultados no solo reflejan un bajo nivel competencial, sino también una escasa visibilidad cultural y educativa del idioma ruso dentro del repertorio lingüístico de los estudiantes argelinos.

Desde una perspectiva didáctica y sociolingüística, esta situación pone de relieve la importancia de la oferta curricular y de los contextos de uso reales en la adquisición de competencias lingüísticas. La falta de contacto con la lengua rusa parece impedir el desarrollo de cualquier motivación real hacia su aprendizaje, lo cual puede tener implicaciones importantes si se pretende fomentar el plurilingüismo desde una óptica más diversificada.

El grado de dominio del idioma ruso



- Contacto con hispanohablantes fuera de clase

Tabla 15. Contacto con hispanohablantes fuera de clase

Frecuencia de contacto	Frecuencia	Porcentaje ( %)
Muy frecuente	1	2 %
Frecuente	3	5 %
Ocasional	13	24 %
Esporádica	18	33 %
Ninguna	20	36 %
Total	55	100 %

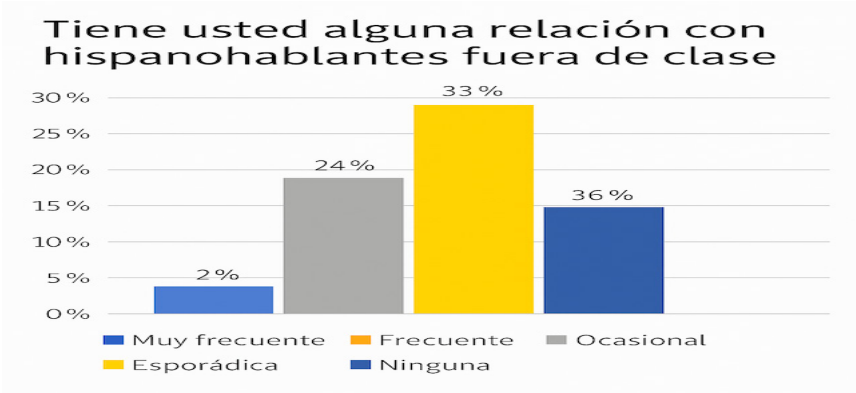
Los datos muestran que un 69 % del alumnado tiene una relación muy limitada o nula con hispanohablantes fuera del aula : el 36 % no ha tenido ningún contacto, y el 33 % solo ha tenido encuentros esporádicos. Por otro lado, un 24 % menciona un contacto ocasional, mientras que solo el 5 % informa de una relación frecuente, y apenas un 2 % mantiene un vínculo muy frecuente.

Estos resultados evidencian un bajo grado de exposición real al español en contextos auténticos de comunicación, lo que limita significativamente las oportunidades de reforzar la competencia comunicativa más allá del aula.

Este tipo de limitación tiene implicaciones importantes tanto para el desarrollo de la fluidez oral como para la motivación de los aprendientes. La escasa interacción con hispanohablantes puede dificultar la adquisición de registros lingüísticos naturales, la espontaneidad conversacional, así como la interiorización de aspectos sociopragmáticos del idioma.

En este contexto, se vuelve fundamental considerar la dimensión afectiva en la enseñanza de lenguas extranjeras. Como lo afirman Aoki (2000, p. 168) y Hooper Hansen (2000, pp. 23–36), la relación entre afectividad y aprendizaje lingüístico es bidireccional : un ambiente emocionalmente seguro y motivador puede favorecer la implicación activa de los alumnos y compensar, en parte, la falta de contacto exterior con hablantes nativos.

Así, fomentar un clima positivo, empático y comunicativo en el aula permite activar los factores motivacionales internos, lo cual resulta clave en contextos donde el idioma no forma parte del entorno cotidiano de los aprendientes.



5. Escala de Inteligencias Múltiples

5.1. Honestidad y estabilidad

- Validez de la escala

En el presente estudio, la validez de la escala de inteligencias múltiples se evaluó utilizando el método de la validez de la consistencia externa, también conocida como validez discriminante. Esta consiste en analizar el grado de correlación entre la puntuación total de la escala y cada una de las dimensiones específicas (tipos de inteligencia). Los resultados obtenidos se presentan a continuación :

Tabla 16. Correlaciones entre la puntuación total y los tipos de inteligencia

Variables	TOTAL	INT	ITP	VL	VE	LM	MR	CR
Correlación de Pearson	1	.392	.552	.458	.228	.535	.308 <sup>10</sup>	.295 <sup>11</sup>
Sig. (2 colas)	—	.003	.000	.000	.094	.000	.022	.029
N	55	55	55	55	55	55	55	55

- Correlación significativa al nivel 0.05 (2 colas)

A través de los resultados presentados en la tabla 16, se observa con claridad que el valor del coeficiente de correlación entre la suma total de las inteligencias múltiples y los puntajes obtenidos en cada una de sus dimensiones específicas es positivo y estadísticamente significativo en casi todos los casos. Esto indica la existencia de una relación sólida entre la puntuación global y los distintos tipos de inteligencia, con un nivel de significancia de 0.01. En

10. Correlación significativa al nivel 0.01 (2 colas)

11. Correlación significativa al nivel 0.05 (2 colas)

consecuencia, se puede afirmar que la escala posee una consistencia externa válida, lo cual respalda su validez como herramienta de evaluación.

- Estabilidad de la escala

En el estudio actual, la estabilidad de la escala de inteligencias múltiples se evaluó mediante el cálculo del coeficiente alfa de Cronbach, una medida comúnmente utilizada para estimar la fiabilidad interna de los instrumentos de evaluación.

- Cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach

Se procedió al cálculo del coeficiente Alfa de Cronbach sobre el total de ítems que componen la escala, obteniéndose los resultados que se muestran en la siguiente tabla :

Tabla 17. Estadísticas de fiabilidad de la escala

<b>Alfa de Cronbach</b>	<b>Número de ítems</b>
.59	50

El valor estimado del coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.59, lo que, si bien se sitúa por debajo del umbral óptimo de 0.70, puede considerarse aceptable en contextos exploratorios o en escalas que evalúan constructos con múltiples dimensiones, como es el caso de las inteligencias múltiples. Este resultado sugiere que la escala presenta un grado moderado de fiabilidad.

## 5.2. Resultados de la escala de inteligencias múltiples

Con el objetivo de conocer los resultados obtenidos por los estudiantes tras la aplicación de la escala de inteligencias múltiples, se procedió al cálculo de la media aritmética global, así como de los valores máximos y mínimos. Posteriormente, se realizó un análisis comparativo en función de las variables sexo y nivel educativo.

Tabla 18 : Resultado de la media aritmética de la prueba

<b>N</b>	<b>Media</b>	<b>Máximo</b>	<b>Mínimo</b>
55	421.50	451	397

Prueba t para una muestra (valor teórico = 350)

Se utilizó la prueba t para una muestra con el fin de comparar la media obtenida (421.5) con un valor de referencia teórico establecido en 350 puntos.

Tabla 18. Estadísticas generales de la escala de inteligencias múltiples

<b>t</b>	<b>gl</b>	<b>Sig. (2 colas)</b>	<b>Diferencia</b>	<b>IC 95 % Inferior</b>	<b>IC 95 % Superior</b>
38.89	54	.000	71.47	67.78	75.15



Los datos expuestos en la tabla 19 evidencian la existencia de un alto nivel de inteligencias múltiples entre los participantes del estudio. La media obtenida de 421.5 puntos supera significativamente el valor teórico de 350 puntos, y la prueba t arrojó una diferencia estadísticamente significativa ( $p = .000$ ). Esto confirma que los estudiantes evaluados presentan un nivel de inteligencia múltiple notablemente superior al esperado teóricamente.

- Relación entre el sexo y las inteligencias múltiples

Tabla 20. Distribución de las inteligencias múltiples por sexo

Sexo	Media	N	Mínimo	Máximo
Masculino	409.74	19	397.00	442.00
Femenino	427.67	36	409.00	451.00
Total	421.47	55	397.00	451.00

Los datos presentados en la tabla 20 revelan que las mujeres obtuvieron una media de 427.67, con un puntaje máximo de 451 y mínimo de 409, mientras que los hombres obtuvieron una media de 409.74, con un puntaje máximo de 442 y mínimo de 397. Estos resultados indican que las mujeres presentan un nivel más elevado de inteligencia múltiple, al menos en esta muestra.

- Relación entre nivel educativo e inteligencias múltiples

Tabla 21. Inteligencias múltiples por nivel educativo

Nivel educativo	Media	N	Mínimo	Máximo
L3 (tercer curso)	418.63	36	397.00	451.00
L2 (segundo curso)	426.84	19	408.00	446.00
Total	421.47	55	397.00	451.00

La tabla 21 muestra que los alumnos del segundo curso (L2) alcanzaron una media de 426.84 puntos, con valores que oscilan entre 408 y 446, mientras que los del tercer curso (L3) obtuvieron una media de 418.63, con un mínimo de 397 y un máximo de 451. Esto sugiere que los alumnos de segundo curso presentan niveles más elevados de inteligencia múltiple.

- Resultados por tipo de inteligencia y sexo

Tabla 22. Tipos de inteligencia por sexo

Tipo de inteligencia	Masculino	Femenino	Total
Intrapersonal	67.16	68.81	68.23
Interpersonal	61.16	65.42	63.94
Verbal/Lingüística	61.16	65.19	63.80
Visual/Espacial	62.84	63.50	63.27
Lógico/Matemática	46.79	50.92	49.49
Musical/Rítmica	64.26	64.97	64.72
Corporal/Kinestésica	48.86	46.36	48.00

A partir de los datos presentados, se constata que las mujeres superan a los hombres en casi todos los tipos de inteligencia, excepto en la inteligencia corporal-kinestésica, donde los hombres obtienen puntuaciones más altas.

- Resultados por tipo de inteligencia y nivel educativo

Tabla 23. Tipos de inteligencia por nivel educativo

<b>Tipo de inteligencia</b>	<b>L3</b>	<b>L2</b>	<b>Total</b>
Intrapersonal	68.00	68.68	68.23
Interpersonal	63.00	65.73	63.94
Verbal/Lingüística	63.66	64.05	63.80
Visual/Espacial	63.19	63.42	63.27
Lógico/Matemática	48.52	51.31	49.49
Musical/Rítmica	64.52	65.10	64.72
Corporal/Kinestésica	47.72	48.52	48.00

Se puede apreciar que los alumnos de segundo curso obtienen medias más altas en casi todas las dimensiones, con excepción de la inteligencia corporal-kinestésica, en la que los alumnos de tercer curso destacan ligeramente.

### 5.3. Análisis comparativo por tipo de inteligencia, sexo y nivel académico

A partir de los resultados obtenidos en la escala de inteligencias múltiples, se observa que los estudiantes alcanzaron puntuaciones elevadas en la mayoría de los tipos de inteligencia, con diferencias significativas en función del sexo y del nivel académico.

Las puntuaciones medias generales por tipo de inteligencia fueron las siguientes (sobre una escala de referencia adaptada) :

Tabla 24. Análisis comparativo por tipo de inteligencia, sexo y nivel académico

<b>Tipo de inteligencia</b>	<b>Media total</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Segundo curso</b>	<b>Tercer curso</b>
Intrapersonal	68.23	68.81	67.16	68.68	68.00
Musical-rítmica	64.72	64.97	64.26	65.10	64.52
Interpersonal	63.94	65.42	61.16	65.73	63.00
Verbal-lingüística	63.80	65.19	61.16	64.05	63.66
Visual-espacial	63.27	63.50	62.84	63.42	63.19
Lógico-matemática	49.49	50.92	46.79	51.31	48.52
Corporal-kinestésica	48.00	46.36	48.86	48.52	47.72

Las inteligencias más desarrolladas en la muestra fueron la intrapersonal y la musical-rítmica, seguidas por la interpersonal y la verbal-lingüística, todas por encima de 63 puntos.

Las más débiles fueron la lógico-matemática y la corporal-kinestésica, ambas por debajo de 50 puntos.

Las mujeres superaron a los hombres en todas las inteligencias excepto en la corporal-kinestésica, donde los varones mostraron mejores resultados.

Las diferencias más marcadas a favor de las alumnas se observan en la inteligencia interpersonal (+4.26) y la verbal-lingüística (+4.03).

Los estudiantes del segundo curso obtienen mejores puntuaciones en casi todas las inteligencias, especialmente en la interpersonal (+2.73), la lógico-matemática (+2.79), y la musical-rítmica (+0.58).

Solo en la inteligencia corporal-kinestésica los alumnos de tercer curso obtienen una media ligeramente superior (47.72 vs. 48.52).

Estos datos refuerzan la idea de que existen perfiles diferenciados de inteligencia según el sexo y el nivel educativo. Además, subrayan la necesidad de estrategias pedagógicas diferenciadas, que capitalicen las fortalezas del alumnado y potencien aquellas inteligencias menos desarrolladas, especialmente la lógico-matemática y la corporal-kinestésica.

6. Escala de la motivación para aprender ELE

6.1. Validez y confiabilidad de la escala

- Validez discriminativa de la escala de motivación

Con el objetivo de verificar la capacidad discriminativa de la escala de motivación para aprender español como lengua extranjera, se aplicó un análisis comparativo entre dos grupos extremos : el grupo con puntuaciones más bajas (grupo inferior) y el grupo con puntuaciones más altas (grupo superior).

Tabla 25. Comparación entre grupos extremos

Grupo	N	Media	Desviación estándar	t	Sig. (2 colas)
Grupo inferior	10	135.40	2.99		
Grupo superior	11	167.18	9.17	-10.873	.000

Los resultados muestran una diferencia estadísticamente significativa (p = .000) entre los dos grupos extremos, con un valor t de -10.873, lo que indica una diferencia muy marcada en las puntuaciones medias. El grupo superior obtuvo una media de 167.18, mientras que el grupo inferior presentó una media significativamente más baja de 135.40.

La diferencia sustancial entre ambos grupos, además del nivel de significancia alcanzado, confirma que la escala es capaz de discriminar

adecuadamente entre individuos con distintos niveles de motivación. Este tipo de análisis, conocido como prueba de grupos extremos, es una técnica comúnmente utilizada para evaluar la validez discriminativa de una medida psicométrica.

En consecuencia, estos resultados refuerzan la validez de la escala como instrumento sensible y fiable para evaluar la motivación en contextos de aprendizaje de lenguas extranjeras.

- Evaluación de la consistencia interna

La consistencia interna de la escala de motivación se evaluó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, una medida estándar utilizada para determinar el grado de coherencia entre los ítems que componen un instrumento psicométrico.

Tabla 26. Coeficiente alfa de Cronbach de la escala

Estadístico	Valor
Alfa de Cronbach	.769
Número de ítems	50

El valor obtenido del coeficiente alfa de Cronbach fue de .769, lo que indica una buena consistencia interna. Este nivel de confiabilidad se considera adecuado para fines de investigación educativa y diagnóstica, especialmente en contextos de análisis grupal.

Según los criterios generalmente aceptados en psicometría, un valor de alfa superior a .70 refleja que los ítems de la escala miden un constructo común de manera suficientemente homogénea. En este caso, la escala demuestra ser fiable para evaluar el nivel de motivación hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE).

Este resultado respalda la solidez interna del instrumento y permite su uso con confianza en contextos académicos similares, facilitando la interpretación de los resultados obtenidos en las distintas dimensiones evaluadas.

- Fiabilidad por segmentación por mitades

Además del coeficiente alfa de Cronbach, la estabilidad de la escala se evaluó mediante el método de segmentación por mitades, también conocido como split-half reliability. Este procedimiento consiste en dividir la escala en dos partes equivalentes y calcular la correlación entre ambas.

Tabla 27. Resultados de la segmentación por mitades

Indicador	Valor
Correlación entre mitades	.743
Spearman-Brown (longitud igual)	.853
Spearman-Brown (longitud desigual)	.853
Guttman (coeficiente de mitades)	.850

La correlación obtenida entre ambas mitades de la escala fue de .743, lo que indica una relación elevada y positiva entre las dos partes del instrumento. Esta correlación fue corregida con dos métodos ampliamente reconocidos en psicometría :

- El coeficiente de Spearman-Brown, tanto para longitudes iguales como desiguales, resultó en un valor de .853, indicando un alto nivel de consistencia si la escala completa se empleara en condiciones similares.
- El coeficiente de Guttman, otra medida de fiabilidad por mitades, arrojó un valor de .850, confirmando la solidez interna del instrumento.

Estos valores respaldan la estabilidad de la escala en el tiempo y en sus partes, lo cual es esencial para su uso fiable en investigaciones educativas. La convergencia de los coeficientes obtenidos refuerza la confianza en que la escala mide de forma coherente el constructo de motivación en diferentes subconjuntos de ítems.

## 6.2. Resultados de la escala de motivación para aprender español

Con el objetivo de conocer el nivel de motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera, se aplicó una escala estandarizada. Posteriormente, se realizó un análisis estadístico de los datos obtenidos, comenzando por el promedio general y continuando con el desglose según variables sociodemográficas. Resultados generales

Tabla 28. Estadísticas descriptivas de la escala de motivación

Variable	N	Media	Desviación estándar	Error estándar de la media
Motivación	55	152.67	14.39	1.94

Tabla 29. Prueba t para una muestra (valor teórico = 147)

Variable	t	gl	Sig. (2 colas)	Diferencia de medias	IC 95 % Inferior	IC 95 % Superior
Motivación	2.923	54	.005	5.67	1.78	9.56

La diferencia es estadísticamente significativa ( $p = .005$ ), lo cual indica que los estudiantes presentan un nivel de motivación superior al valor esperado..

- Resultados según la variable sexo

Tabla 30. Resultados de la motivación según el sexo

Sexo	N	Media	Máximo	Mínimo	t	gl	Sig.
Masculino	19	141.78	176	131	-4.850	53	.000
Femenino	36	158.41	189	137			

Los resultados muestran una diferencia significativa a favor del grupo femenino ( $p < .001$ ), lo que sugiere que las mujeres presentan mayor motivación hacia el aprendizaje del español en comparación con los hombres..

- Resultados según el nivel educativo

Asimismo, se analizaron los niveles de motivación de acuerdo con el nivel educativo, comparando a los estudiantes del tercer curso (L3) y del segundo curso (L2).

Tabla 31. Resultados de la motivación según el nivel educativo

Nivel educativo	N	Media	Máximo	Mínimo	t	gl	Sig.
L3 (tercer curso)	36	149.83	189	131	-2.075	53	.043
L2 (segundo curso)	19	158.05	181	136			

De acuerdo con la tabla 30, los estudiantes de tercer curso (L3) alcanzaron una media de 149.83 puntos, con una puntuación mínima de 131 y máxima de 189, mientras que los de segundo curso (L2) obtuvieron una media superior de 158.05 puntos, con valores que oscilan entre 136 y 181.

La prueba t para muestras independientes mostró que esta diferencia es estadísticamente significativa ( $t = -2.075$ ,  $p = .043$ ), lo cual indica que los estudiantes de segundo curso están más motivados para aprender el idioma español que sus compañeros de tercer curso.

En conjunto, los resultados de la escala revelan que los estudiantes evaluados muestran un nivel de motivación elevado hacia el aprendizaje del español. Además, el análisis por variables sociodemográficas muestra que las mujeres y los estudiantes de segundo curso presentan puntuaciones significativamente superiores, lo cual puede estar relacionado con factores motivacionales propios de la etapa académica o con diferencias de percepción y actitud frente al aprendizaje del idioma.

## Conclusión

A lo largo del tiempo, se ha considerado que lo cognitivo y lo afectivo podían tratarse de manera separada, sin una relación clara entre ambos componentes. Sin embargo, desde la década de los ochenta, se ha destacado la importancia de integrar ambas dimensiones para optimizar el proceso de aprendizaje y mejorar el rendimiento académico. Esta visión integradora evita priorizar un componente sobre el otro, reconociendo su complementariedad en el desarrollo educativo del estudiante.

Los resultados obtenidos en este estudio reflejan que los alumnos presentan niveles altos en la mayoría de las inteligencias múltiples, destacando la inteligencia intrapersonal (68,23), musical-rítmica (64,72), interpersonal (63,94) y verbal-lingüística (63,80). En contraste, se observaron puntuaciones más bajas en las inteligencias lógico-matemática (49,49) y corporal-kinestésica (48). Las mujeres superaron a los hombres en casi todas las inteligencias, excepto en la corporal-kinestésica, donde los varones mostraron mejores resultados. Asimismo, los estudiantes de segundo curso obtuvieron mejores puntuaciones que los de tercer curso en casi todas las inteligencias, salvo también en la corporal-kinestésica.

Estos hallazgos permiten afirmar que existe una relación significativa entre las inteligencias múltiples y la motivación para aprender español como lengua extranjera (ELE). En términos de dominio lingüístico, los estudiantes manifestaron un mayor dominio del francés (45 %), seguido del español (38 %) y el inglés (31 %), mientras que el italiano y el ruso mostraron porcentajes considerablemente más bajos (4 % y 9 %, respectivamente).

Respecto al sexo, el estudio confirma la predominancia femenina en la especialidad de lenguas extranjeras (65 % mujeres frente a 35 % hombres), lo cual también se reflejó en los niveles de motivación : las mujeres registraron una media de 158,41 frente a 141,78 en los hombres. En relación al nivel académico, los estudiantes de segundo curso demostraron estar más motivados (158,05) que los de tercer curso (149,83).

Todo esto refuerza la necesidad de integrar los aspectos cognitivos y afectivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras, particularmente en el caso de ELE. La inclusión de la teoría de las inteligencias múltiples en el currículo escolar permitiría fortalecer las capacidades individuales de los alumnos, optimizando los procesos de enseñanza-aprendizaje. Ello también facilitaría la identificación de estrategias pedagógicas y evaluativas más ajustadas a los perfiles del alumnado, contribuyendo así a una atención más personalizada.

Para aplicar este enfoque en las aulas de secundaria, es indispensable formar al profesorado en metodologías basadas en las inteligencias múltiples. La formación docente, a través de seminarios y su inclusión en programas curriculares oficiales, permitiría una implementación eficaz de estas prácticas educativas, con el fin de aumentar la motivación de los estudiantes, mejorar sus resultados y promover un aprendizaje significativo en ELE.

## Bibliografía

- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- Cattell, R. B. (1967). *The theory of fluid and crystallized intelligence*. British Journal of Educational Psychology, 57(2), 135–145.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Finding flow : The psychology of engagement with everyday life*. Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M. (2003). *Good business : Leadership, flow, and the making of meaning*. Penguin.
- deCharms, R. (1968). *Personal causation : The internal affective determinants of behavior*. Academic Press.
- deCharms, R. (1976). *Enhancing motivation : Change in the classroom*. Irvington.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The «what» and «why» of goal pursuits : Human needs and the self-determination of behavior*. Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). *Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains*. Canadian Psychology, 49(1), 14–23.
- Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education.
- Efklides, A., Niemivirta, M., & Yamauchi, H. (2002). *Self-regulation in context : Developmental and situational aspects*. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 12, pp. 297–329). Elsevier.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed : Multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Goleman, D. (1996). *Emotional intelligence : Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Hambleton, R. K. (1994). *Guidelines for adapting educational and psychological tests : A progress report*. European Journal of Psychological Assessment, 10(3), 229–244.
- Hambleton, R. K. (1996). *Adaptación de tests para su uso en diferentes culturas : Fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas*. Boletín de Psicología, 50, 93–105.
- Harter, S. (1981). *A model of intrinsic mastery motivation in children : Individual differences and developmental change*. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 14, pp. 215–255). Erlbaum.
- Horwitz, E. K. (2012). *Becoming a language teacher : A practical guide to second language learning and teaching*. Pearson.
- Huertas, J. A. (2001). *Motivación y aprendizaje*. Graó.
- Madrid, D. (1999). *La motivación en el aula de español como lengua extranjera*. Edinumen.
- Muñoz, J., & Hambleton, R. K. (2000). *Directrices para la adaptación de los tests : Perspectivas emergentes*. Psicothema, 12(Suppl. 1), 59–66.
- Oliveros-Cuhat, G. (2010). *Student attitudes and motivation for learning English as a second language in the United States*. Master's thesis, Universidad Interamericana de Puerto Rico.



- Pérez, E., & Medrano, L. (2013). *Evaluación de las inteligencias múltiples en el aula : Una propuesta desde la psicopedagogía*. Revista Iberoamericana de Educación, 63(1), 1–11.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2006). *Motivation in education : Theory, research, and applications* (2nd ed.). Pearson Merrill Prentice Hall.
- Reeve, J. (2010). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Wiley.
- Ryan, R. M., Connell, J. P., & Deci, E. L. (1985). *A motivational analysis of self-determination and self-regulation in education*. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 2, pp. 13–51). Academic Press.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man : Their nature and measurement*. Macmillan.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching languages : A way and ways*. Newbury House.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ : A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Successful intelligence*. Plume.
- Sternberg, R. J. (1999). *The theory of successful intelligence*. Review of General Psychology, 3(4), 292–316.
- Thurstone, L. L. (1935). *The vectors of mind*. University of Chicago Press.
- Zimmerman, B. J. (1998). *Academic studying and the development of personal skill : A self-regulatory perspective*. Educational Psychologist, 33(2–3), 73–86.

---

## Resumen

---

Este estudio examina la relación entre las inteligencias múltiples y la motivación hacia el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) en alumnos argelinos de secundaria. A partir de un enfoque cognitivo-afectivo, se plantea la hipótesis de que el desarrollo de distintos tipos de inteligencia puede influir significativamente en los niveles de motivación de los estudiantes. Mediante un diseño cuantitativo, no experimental y transversal, se aplicaron dos instrumentos validados : el cuestionario CAIM para las inteligencias múltiples y la escala MAALE para la motivación. La muestra estuvo compuesta por 55 estudiantes de la especialidad de lenguas extranjeras. Los resultados muestran una correlación significativa entre la mayoría de las inteligencias (intrapersonal, musical, lógico-matemática e interpersonal) y la motivación. Asimismo, se observaron diferencias estadísticamente significativas por sexo y nivel académico, en favor de las alumnas y los estudiantes de segundo curso. Se concluye que la implementación pedagógica de actividades basadas en perfiles de inteligencia puede aumentar la motivación en ELE. Futuras investigaciones podrían incluir métodos mixtos y ampliar la muestra a otros niveles educativos.

---

## Palabras clave

---

inteligencias múltiples, motivación, ELE, enseñanza secundaria, Argelia

## ملخص

تستكشف هذه الدراسة تأثير الذكاءات المتعددة على الدافعية لتعلم اللغة الإسبانية كلغة أجنبية (ELE) لدى تلاميذ التعليم الثانوي في الجزائر. ومن خلال اعتماد مقاربة معرفية وعاطفية، تفترض الدراسة أن التطور المتفاوت لأنواع معينة من الذكاء قد يسهم في تعزيز الانخراط في عملية التعلم.

تعتمد المنهجية على تصميم كمي، غير تجريبي، ومقطعي. وقد تم استخدام أداتين مُثبتتين : مقياس CAIM لقياس الذكاءات المتعددة، ومقياس MAAL لقياس الدافعية. ويتكوّن العينة من 55 تلميذًا من شعبة اللغات الأجنبية.

تشير النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين عدد من أنواع الذكاء (الذاتي، الموسيقي، المنطقي-الرياضي، والاجتماعي) والدافعية. كما تظهر فروق ذات دلالة تبعًا للجنس والمستوى الدراسي، لصالح الإناث وتلاميذ السنة الثانية.

ختامًا، فإن أخذ ملفات الذكاءات المتعددة بعين الاعتبار قد يُثري الممارسات التربوية في تعليم اللغة الإسبانية كلغة أجنبية. ومن المقترحات البحثية المستقبلية : اعتماد مناهج مختلفة، وتوسيع العينة لتشمل سياقات تعليمية مختلفة.

## كلمات مفتاحية

لذكاءات المتعددة، الدافعية، اللغة الإسبانية كلغة أجنبية، التعليم الثانوي، الجزائر

## Résumé

Cette recherche explore l'impact des intelligences multiples sur la motivation à apprendre l'espagnol langue étrangère (ELE) chez des élèves algériens du secondaire. En mobilisant une approche cognitive et affective, l'étude postule que le développement différencié de certains types d'intelligence pourrait favoriser un engagement accru dans l'apprentissage. La méthodologie repose sur un design quantitatif, non expérimental et transversal. Deux outils validés ont été utilisés : le CAIM pour les intelligences multiples et l'échelle MAAL pour la motivation. L'échantillon se compose de 55 élèves issus de la filière langues étrangères. Les résultats indiquent une corrélation significative entre plusieurs intelligences (intrapersonnelle, musicale, logico-mathématique et interpersonnelle) et la motivation. Des différences notables apparaissent selon le sexe et le niveau, en faveur des filles et des élèves de deuxième année. En conclusion, la prise en compte des profils d'intelligences multiples pourrait enrichir les pratiques pédagogiques en ELE. Des pistes de recherche complémentaires incluraient des approches mixtes et l'élargissement de l'échantillon à d'autres contextes scolaires.

---

**Mots-clés**

---

intelligences multiples, motivation, espagnol langue étrangère, enseignement secondaire, Algérie

---

**Abstract**

---

This research explores the impact of multiple intelligences on motivation to learn Spanish as a foreign language (ELE) among Algerian secondary school students. By adopting a cognitive and affective approach, the study hypothesizes that the differentiated development of certain types of intelligence could foster greater engagement in learning. The methodology is based on a quantitative, non-experimental, and cross-sectional design. Two validated tools were used : the CAIM for multiple intelligences and the MAALE scale for motivation. The sample consisted of 55 students from the foreign languages stream. The results indicate a significant correlation between several intelligences (intrapersonal, musical, logical-mathematical, and interpersonal) and motivation. Notable differences emerge according to gender and grade level, in favor of girls and second-year students. In conclusion, considering students' multiple intelligence profiles could enrich pedagogical practices in ELE. Further research could involve mixed methods and the expansion of the sample to other educational contexts.

---

**Keywords**

---

multiple intelligences, motivation, Spanish as a foreign language, secondary education, Algeria

---