



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO
DE MORELOS



INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA
INGLÉS CON FUNDAMENTO EN EL ENFOQUE DE ENSEÑANZA -
APRENDIZAJE DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, APLICADA AL
TERCER GRADO, GRUPO C, DE LA SECUNDARIA TÉCNICA No. 33
EN YAUTEPEC, MORELOS. EN EL CICLO ESCOLAR 2017-2018.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
LICENCIADO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

PRESENTA:

RICARDO LAGUNAS GONZÁLEZ

DIRECTORA DE TESIS:
DRA. LETICIA MOJICA RAMÍREZ

Cuernavaca, Morelos

Junio, 2020.

ÍNDICE DE CONTENIDO.

	Pág.
Dedicatoria.	I
Agradecimientos.	II
Resumen.	IV
Abstract.	V
INTRODUCCIÓN.	VI
Capítulo I: EL PROBLEMA.	1
1.1.- Antecedentes.	1
1.2.- Planteamiento del problema.	5
1.2.1.- Pregunta de investigación.	8
1.3.- Objetivos de la investigación.	8
1.4.- Hipótesis.	9
1.5.- Alcances.	9
1.6.- Limitaciones.	9
1.7.- Justificación.	10
Capítulo II: BASES CONCEPTUALES.	12
2.1.- Estado del arte.	12
2.2.- Teorías.	19
2.2.1.- Inteligencia.	19
2.2.1.1.- Teorías anteriores a las Inteligencias Múltiples (IM).	20
2.2.1.2.- La Teoría de las Inteligencias Múltiples.	24
2.2.1.3.- Los estilos de aprendizaje.	28
2.2.2.- Política educativa en materia de enseñanza del inglés en México.	30
2.2.2.1.- Principales métodos y enfoques en la enseñanza del inglés.	33
2.2.2.1.1.- El método de gramática-traducción o tradicional.	34
2.2.2.1.2.- Método directo o natural.	34
2.2.2.1.3.- Método audiolingual.	35
2.2.2.1.4.- Método de respuesta física total (TPR).	35
2.2.2.1.5.- Enfoque comunicativo.	36
2.2.3.- Propuesta basada en la teoría de las IM para la enseñanza del inglés en Educación Básica.	37
2.2.3.1.- Teoría de las IM.	37
2.2.3.2.- Actividades que refuerzan las IM en el aula de inglés.	41
2.2.3.3.- Constructivismo.	47
2.2.3.4.- Material didáctico.	48
Capítulo III.- MARCO METODOLÓGICO.	51
3.1.- Diseño de la investigación.	51
3.2.- Sensibilización del contexto.	52
3.3.- Población y muestra.	54

3.4.- Instrumentos.	55
3.5.- Propuesta de metodología de enseñanza.	56
Capítulo IV.- ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DATOS.	66
4.1.- Resultados obtenidos.	66
4.1.1.- Resultados del test de IM.	66
4.1.2.- Encuesta escrita.	68
4.1.3.- Encuesta digital de opción múltiple.	75
4.2.- Análisis de las evaluaciones cuantitativas.	80
4.2.1.- Comparación de los resultados pre y post-intervención.	82
CONCLUSIONES.	84
RECOMENDACIONES.	88
BIBLIOGRAFÍA.	89
ANEXOS.	97

DEDICATORIA.

Para todos los profesionales de la enseñanza y aquellos que se encuentran en formación, quienes, a pesar de las adversidades, siempre logran encontrar la mejor manera para que los conocimientos lleguen a los estudiantes.

Para todos ustedes, profesores; porque a pesar de lo poco valorada que llega a ser nuestra profesión, realizamos nuestra labor docente con amor y vocación.

Para mis alumnos, que, mediante sus palabras de aliento, me han motivado a ser mejor profesor.

AGRADECIMIENTOS.

La labor de escribir una tesis involucra el apoyo de muchas personas, no sólo de quien la escribe, sino de todos aquellos que de alguna forma contribuyeron en la realización del proyecto.

Es por esta razón, que quiero agradecer en primer lugar al Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, en donde comenzó mi formación profesional como docente del idioma Inglés, pero donde también tuve la oportunidad de crecer como persona y de aprender a aceptarme tal y como soy.

Agradecimientos especiales a la Dra. Leticia Mojica, por haber aceptado ser mi tutora y guía en la realización de este proyecto, así como una gran motivación para interesarme por la investigación. Gracias por hacerme reaccionar y darme la oportunidad de ver finalizada esta tesis.

A los profesores, directivos y personal administrativo que durante la carrera me inspiraron a tener estándares altos para la enseñanza y a otros cuantos que, sin ser alumno suyo, me apoyaron cuando lo necesité. A todos mis compañeros y amigos que hice, aquellos que ya no forman parte de mi vida también, porque, aunque las circunstancias hayan cambiado, en algún momento me ayudaron a crecer.

También, me gustaría agradecer a las autoridades educativas de la Escuela Secundaria Técnica 33, en especial a la Dra. Xochitl Marlen Flores Ayala; directora de esta institución, quien desde el primer momento mostró entusiasmo hacia mi proyecto y me abrió las puertas de la institución a cargo para llevarlo a cabo. Asimismo, agradezco a los alumnos del 3° grado, grupos A y C de la generación 2015-2018, por permitirme ser su profesor durante las 6 seis semanas en las que se realizó la intervención pedagógica y que a pesar del tiempo transcurrido me saludan respetuosamente cuando coincidimos por casualidad en algún lugar.

Agradezco de todo corazón a Dios, al creador o a esa energía que siempre ha estado presente en mi vida, por brindarme la familia que tengo: mi madre, Susana González Castillo y mi padre, Jaime Lagunas Palomares. Gracias por todo el apoyo moral y

económico con el que han contribuido a mi formación personal y profesional. Por estar conmigo en los mejores y peores momentos desde antes de mi nacimiento, por proveerme de los valores que me han hecho la persona que hoy en día soy; por amarme, aceptarme y respetarme sin importarles la opinión de los demás y seguir conmigo en todo momento.

A mis hermanos mayores: Jaime, por ser un ejemplo de superación y apoyarme en momentos difíciles, Fabiola por en más de una ocasión ser como una segunda madre para mí brindándome su apoyo incondicional. A mis hermanas menores: Jaqueline y Bárbara, por acompañarme y apoyarme en distintos momentos de mi vida.

A mis amigos, conocidos y colegas, en especial a la Mtra. Mayte Rodríguez, quién me apoyó a estructurar las bases de este proyecto. A Jennifer Salgado, mi hermana de otra familia, que, a pesar del poco tiempo de amistad, me ha demostrado estar en las peores y mejores situaciones en los últimos años, además de inspirarme a superarme profesionalmente. A Marlon Vargas, por todo el apoyo y cariño brindado, por no permitir que me diera por vencido en la realización de esta tesis.

Gracias a todos aquellos que en el desarrollo de este proyecto estuvieron presentes directa o indirectamente: tía Alejandra, Abuelita Úrsula, Psic. Nadia, también gracias a todos los que se me olvidó mencionar, o que por diversos motivos no menciono, pero que guardan un lugar especial en mí.

Finalmente, pero no menos importante, gracias a los lectores de tesis, que con sus aportaciones contribuyen a la mejora de la enseñanza. Asimismo, gracias a todos los profesores e investigadores que no limitan su labor docente a sólo estar enfrente de un aula, sino que siempre buscan la mejora continua de la educación.

Gracias infinitas.

RESUMEN.

El presente trabajo de investigación aborda la propuesta de estrategias de enseñanza del idioma inglés basada en el enfoque de enseñanza de las inteligencias múltiples para el desarrollo de las habilidades comunicativas de la lengua inglesa en un grupo de alumnos de tercer grado en la Secundaria Técnica No.33, de Yautepec, Morelos. A su vez, se realiza una comparación de la efectividad de esta propuesta contra el uso del enfoque comunicativo en un grupo de control del mismo grado. Mediante el uso de la investigación-acción se aplicó un cuestionario para identificar las IM presentes en el aula, además se realizó una evaluación pedagógica pre y post intervención acerca de los contenidos abordados durante el proyecto de enseñanza, el cual tuvo una duración de seis sesiones de 90 minutos, para posteriormente aplicar un cuestionario de valoración de los materiales y las actividades realizadas con el propósito de hacer un análisis cualitativo de éstas y uno cuantitativo de los aprendizajes adquiridos por el grupo de control y el grupo experimental. Los resultados obtenidos demostraron que el uso de las IM en la enseñanza del inglés favoreció el desempeño y desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma inglés en comparación con el uso del enfoque comunicativo. Asimismo, se establecen las recomendaciones pertinentes para futuras investigaciones de índole similar.

Palabras clave: inteligencias múltiples, enfoque comunicativo, métodos y enfoque de enseñanza, material didáctico.

ABSTRACT.

This study presents a proposal of strategies for English teaching based on the multiple intelligences (MI) approach for the development of the communicative skills on a group of students of third grade in a Secondary school. A comparison of the effectiveness of this methodology is made with a control group of the same school year in which the communicative approach was applied. Following the principles of action-research, the instruments used to collect the data were: a multiple intelligences test to identify the intelligences present in the classroom, one evaluation pre educational intervention and one post about the contents that were taught during the project, which had a duration of six 90-minute sessions, as well as a questionnaire to evaluate the activities and materials used during the classes. At the end of the intervention, one qualitative analysis of the activities and materials and one quantitative analysis of the learning achievements of the experimental and control group were carried out. The results of this research showed that using the MI in teaching enhanced the performance and development of the communicative skills of the English language when compared with the communicative approach. Furthermore, the recommendations for further researches of a similar nature are stated at the end of this thesis.

Key words: multiple intelligences, communicative approach, teaching methods and approaches, instructional material.

INTRODUCCIÓN.

La globalización y la multiculturalidad son conceptos que han ganado importancia en años recientes debido a la necesidad humana de entablar relaciones con miembros de otros países, ya sea por fines económicos, políticos y/o socioculturales. En este contexto, el aprendizaje de idiomas resulta un elemento esencial para entablar una comunicación efectiva entre los participantes de una sociedad globalizada, siendo el idioma inglés la lengua que predomina en la actualidad para lograr este fin.

No obstante, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua inglesa puede resultar ser un gran reto para el docente y el alumno; por lo que es necesario implementar metodologías de enseñanza que favorezcan el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades de comprensión y reproducción del idioma en los aprendices de manera efectiva.

El presente trabajo de tesis aborda la propuesta de estrategias de enseñanza del inglés con base en el enfoque de la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) para el diseño y desarrollo de materiales que permitan ampliar el repertorio de técnicas y estrategias de enseñanza utilizadas durante las clases de inglés; con el objetivo de facilitar al docente la impartición de los temas, pero principalmente para permitir a los educandos la comprensión y reproducción del idioma inglés en un nivel básico mediante la utilización de las habilidades y fortalezas que caracterizan a cada inteligencia. Asimismo, se realiza una comparación de la efectividad de las IM en la enseñanza con el enfoque comunicativo.

El documento de tesis se encuentra constituido por cuatro capítulos: en el primero se abordan los antecedentes que dan lugar a esta investigación; se realiza un breve recorrido a través de la historia de la enseñanza del idioma inglés en la educación básica de la República Mexicana y de las formas de definir la *inteligencia* propuestas por diversos autores a nivel internacional, para posteriormente definir el planteamiento del problema que motiva esta investigación, en donde se hace mención de los

principales retos que enfrenta México con respecto al nivel de inglés de la población y a la falta de una metodología de enseñanza del idioma que coadyuve a enfrentar esta problemática. Con base en esto, se desarrollan la hipótesis, las preguntas de investigación y los objetivos a alcanzar con la intervención pedagógica, en los que se busca demostrar que la aplicación de la teoría de las IM en la enseñanza favorece un mejor desempeño y desarrollo de las habilidades comunicativas del alumno en la lengua meta. Asimismo, se establece la justificación, así como las limitaciones de la presente investigación.

El Capítulo II está dedicado a la construcción del Estado del Arte y la fundamentación teórica que sustenta esta tesis; se presentan en orden cronológico investigaciones desarrolladas a nivel nacional e internacional que guardan relación con el tema central de esta investigación. La mayoría de estas investigaciones, coinciden en sus resultados en que existe una mejora del aprovechamiento académico y motivación de los participantes al utilizar las IM en la enseñanza de una lengua extranjera, además de ofrecer recomendaciones y sugerencias para futuras investigaciones de naturaleza similar. Posteriormente, se define el concepto de *inteligencia* y su evolución hasta la aparición de la teoría de las IM, para después realizar un contraste de esta teoría con la de los *Estilos de Aprendizaje*. Asimismo, se presenta la política educativa en México en materia de la enseñanza del inglés y se analizan algunos de los principales métodos y enfoques de enseñanza del idioma inglés, entre ellos el enfoque comunicativo, el cual es utilizado en parte del desarrollo de esta investigación para comparar su efectividad con el enfoque IM en la enseñanza.

El Capítulo III presenta el Marco Metodológico. Este capítulo incluye la sensibilización del contexto, donde se describen las características del grupo experimental y el grupo de control, los sujetos, la temporalidad del estudio, las estrategias didácticas y los instrumentos utilizados para recabar la información.

En el Capítulo IV se realiza una comparación cualitativa y cuantitativa de los resultados obtenidos en ambos grupos posterior a la intervención pedagógica. Finalmente, el análisis conjunto de la teoría y su relación con los logros alcanzados, permite establecer las conclusiones y recomendaciones surgidas de esta investigación, las

cuales fundamentan la comprobación de la hipótesis previamente establecida y sirven de referencia para dar continuidad a la mejora de la enseñanza del inglés y otras lenguas mediante el uso de las IM, así como para la elaboración de futuras investigaciones de índole similar.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA.

1.1.- Antecedentes.

La enseñanza del idioma inglés en México fue incorporada de manera obligatoria en el Plan de Estudios de las Escuelas Secundarias Públicas del país en el año 1926, cuatro años después de que la Secretaría de Educación Pública (SEP) surgiera como órgano rector de la educación nacional. Sin embargo, en 1932, esta asignatura fue suspendida por cuestiones políticas quedando fuera del currículo obligatorio durante algunos años, hasta su reincorporación en el plan oficial de secundaria en el año 1941 y teniendo una carga de tres horas semanales para cada uno de los tres grados a partir de 1960, continuando así de manera ininterrumpida hasta hoy en día (Martínez, 2011).

Los planes y programas centrados en el aprendizaje del idioma inglés en México han sufrido varias modificaciones a través de los años. Uno de los cambios más significativos surgió en el año 2008 debido a una reestructuración y reelaboración de los planes y programas de estudio de la Educación Básica mediante la articulación del Acuerdo 592 (SEP, 2011), el cual establece que el Plan y los Programas de Estudio de la Educación Básica deben favorecer un currículo que propicie el aprendizaje de los alumnos en su lengua materna, ya sea español o alguna de las lenguas indígenas existentes, así como el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua y el desarrollo de competencias en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Es así como en el año 2011 surge el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) con el propósito de implementar diversas acciones que faciliten la enseñanza del idioma inglés mediante la creación de programas de estudios basados en estándares nacionales e internacionales, entre los que destaca el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), el cual categoriza y describe las

habilidades receptivas y comunicativas de los aprendices de una lengua extranjera en los siguientes niveles: A1 Acceso, A2 Plataforma, B1 Umbral, B2 Intermedio, C1 Avanzado y C2 Master.

Entre los principales objetivos de dicho programa se busca que los estudiantes desarrollen competencias específicas de comprensión y expresión oral y escrita que integren los intereses propios de los alumnos, así como la interacción cultural en el idioma inglés en los diferentes ámbitos de la vida diaria: el cotidiano y familiar, el académico y de formación, y el literario y lúdico, por lo que resulta necesario que los docentes creen ambientes de aprendizaje atractivos e interesantes para los estudiantes (SEP, 2011).

Para este propósito, el PNIEB se dividió en cuatro ciclos: el primero con el último grado de preescolar, 1° y 2° de primaria; el segundo ciclo con 3° y 4° de primaria, 5° y 6° de primaria en el tercer ciclo y finalmente el cuarto ciclo incluye 1°, 2° y 3° de secundaria, por lo que cada ciclo se compone de los respectivos logros de aprendizaje y competencias establecidos por el Certificado Nacional de Nivel de Idioma (CENNI) y sus equivalencias a los niveles del MCER.

Dentro de los programas de PNIEB (2011), el aprendizaje está centrado en lo que los alumnos pueden hacer con el lenguaje durante la comprensión y producción oral y escrita del idioma inglés, sin dejar a un lado la función social del acto comunicativo. Por esta razón, se han buscado formas de recrear un proceso de adquisición del lenguaje dentro del aula similar al que ocurre cuando las personas emigran a otro país motivando la necesidad de comunicación y la exposición constante a la lengua meta. Tal es el caso del uso del enfoque comunicativo implementado en México en el año 1993 en el nivel secundaria, el cuál propone el uso de distintas actividades comunicativas como los diálogos, el uso de textos, juegos y otras actividades que cubran todos los aspectos de la comunicación, buscando así basar sus actividades en un contexto o situación real que genere en el alumno la necesidad de comunicarse. Desafortunadamente, se ha comprobado que este tipo de metodologías sólo funcionan cuando el tiempo de exposición a la lengua meta es igual o mayor al de exposición a la lengua materna, además de que la falta de recursos y condiciones

para su implementación dificulta su funcionalidad. Bajo este panorama resulta importante tomar acciones que puedan facilitar y mejorar el aprendizaje del idioma inglés dentro de las aulas de clase, mediante el uso de estrategias que desafíen las capacidades inteligentes de los alumnos (Alcalde, 2011).

En cuanto a la inteligencia, es de gran interés en muchos sectores sociales y en las escuelas estudiar e investigar aquello relacionado con ésta. Además, en la actualidad se está considerando cada vez más la teoría de las inteligencias múltiples en el sector educativo, tema que se debe destacar en el estudio de esta tesis.

Tal como lo señala Gardner (1993) la idea sobre la existencia de más de un tipo de inteligencia en el ser humano es antigua, sin embargo, en años recientes ha recobrado la importancia de ser analizada a profundidad apoyándose de los nuevos avances de la ciencia cognitiva dados los alcances que la teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) tiene. Entre las principales precursoras de la teoría de las IM, se encuentran las teorías de Spearman, Thurstone, Guilford y Sternberg.

Spearman (1927) postula la existencia del factor G, al que denominó como el factor general y predominante de la inteligencia humana, único para formar conceptos y resolver problemas y que no cambiaba mucho con la edad o la experiencia. En contraste con esta teoría, en 1938 Louis Thurstone propuso la presencia de un conjunto de habilidades primarias independientes entre sí a las que nombró: comprensión verbal, fluidez verbal, fluidez numérica, visualización espacial, memoria asociativa, rapidez perceptual y razonamiento, por lo que con esto niega la existencia de un concepto general de inteligencia, es decir, el factor G (Gardner, 1993).

En el año 1967, Guilford expuso un nuevo modelo de inteligencia compuesto por ciento veinte vectores de la mente independientes, en el que, cada tarea intelectual se puede clasificar de acuerdo al contenido: visual, auditivo, simbólico, semántico y conductual; la operación mental: cognición, la grabación de la memoria, la retención de memoria, la producción divergente, la producción convergente y la evaluación, y finalmente, el producto, que corresponde a las formas en las que se presenta la

información y son unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones (Guilford, 1986).

En los años ochenta, Robert Sternberg presentó una teoría triárquica de la inteligencia compuesta por las dimensiones componencial, experiencial y contextual, también definidas como inteligencia analítica, creativa y práctica. Este modelo a su vez hace referencia a la relación existente entre tres esferas importantes: los procesos mentales internos de la persona, las relaciones que se establecen entre el mundo interno y externo del individuo y, por último, la actividad mental presente en la vida diaria para resolver problemas en el entorno (Valero, 2007).

Es así como Gardner en su libro *Frames of Mind* (1983) propone una teoría más pluralista que reconoce las diferencias individuales de las personas y las diversas maneras de aprender y expresar el conocimiento, en la que describe inicialmente la existencia de siete tipos de inteligencia haciendo un análisis y crítica a las visiones tradicionales de inteligencia.

En este trabajo de investigación, primero se introducirá el concepto de inteligencia para así continuar con la teoría de las IM y fundamentar su aplicación en la enseñanza del idioma inglés para la elaboración de actividades y materiales que favorezcan el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés en alumnos de nivel secundaria.

1.2.- Planteamiento del problema.

El idioma inglés se ha convertido en una de las competencias laborales, académicas y sociales más importantes en México, debido a que es indispensable para establecer conversaciones con personas de diferentes nacionalidades, conocer más a fondo otras culturas, obtener becas de intercambio en otros países, además de ser una de las cualidades más buscadas al momento de solicitar trabajo entre profesionistas.

Desafortunadamente, el estado del dominio de la lengua inglesa en el país es desalentador. Si bien no existe todavía una medición precisa del aprendizaje del inglés en la educación básica en México, en el año 2014 la asociación *Mexicanos Primero* llevó a cabo un estudio para medir el nivel de uso y comprensión del inglés de alumnos egresados de la educación secundaria en planteles públicos del país mediante el desarrollo del Examen del Uso y Comprensión del Idioma Inglés para Egresados de Secundaria (EUCIS), mismo que contó con la participación de 4,727 egresados de secundarias públicas de 11 ciudades de la República Mexicana. Los resultados de dicho estudio mostraron que el 97% de los participantes obtuvieron un nivel inferior al B1 establecido por la SEP en el PNEIB (Mexicanos Primero, 2015).

Asimismo, de acuerdo con un estudio realizado por Education First (EF) en el año 2018, México se encuentra ubicado en el lugar 57 de 88 países respecto al dominio del idioma inglés, quedando por debajo de otros países de Latinoamérica como Argentina, Costa Rica, Chile, Guatemala y Uruguay, mientras que, en ámbitos regionales, Morelos ocupa el lugar 15 de los 29 estados de la República Mexicana participantes en el estudio. Para la obtención de estos resultados se contó con la participación de 1,3 millones de participantes en todo el mundo que completaron la Prueba Estándar de Inglés de EF, la cual clasifica las habilidades lingüísticas de los examinados con base en los niveles establecidos por el MCER (Education First, 2018).

A lo largo de los años, se han realizado modificaciones a los planes de estudio de la educación básica en México para darle más relevancia al aprendizaje del idioma inglés. Sin embargo, existen aún diversos factores que impiden alcanzar las metas planteadas por la SEP en el PNIEB establecido en el año 2011.

Dicho programa fue diseñado tomando en cuenta estándares de competencias nacionales e internacionales. En el PNIEB se establece que al término de la Escuela Secundaria los alumnos deberán haber consolidado el dominio del idioma inglés en situaciones comunicativas básicas y desarrollado competencias específicas propias de la práctica social del lenguaje, alcanzando un nivel de inglés B1 del MCER. Asimismo, los alumnos deberán haber obtenido las competencias básicas de inglés y los conocimientos necesarios para utilizar las habilidades de tipo receptoras, las de producción oral y, de manera inicial, las de producción escrita en el idioma. No obstante, para que el aprendizaje de una lengua extranjera sea exitoso se requiere recrear situaciones en las que el tiempo de exposición a ésta sea igual o mayor al tiempo de exposición a la lengua materna, lo cual no se cumple en la Educación Básica pública (SEP, 2011).

Particularmente, en la Escuela Secundaria Técnica 33, uno de los principales problemas que se presentan es que para la asignatura de inglés se imparten únicamente las horas establecidas por la SEP (2017), lo equivalente a 3 módulos de 50 minutos a la semana. Lo que dificulta la exposición al lenguaje necesaria para cumplir con las metas planteadas en el PNIEB al no existir las estrategias adecuadas que compensen esta situación.

Aunado a esto, el problema se incrementa cuando el profesor de inglés no cuenta con la preparación necesaria para la elaboración de actividades y materiales que promuevan situaciones de comunicación oral y escrita motivadoras para los alumnos. En México, gran parte de la plantilla de docentes de inglés laborando en las escuelas públicas son licenciados en alguna área que involucra el inglés de forma directa, o personas con licenciaturas en otras áreas que cuentan con dominio del idioma inglés, pero no necesariamente especializadas en la enseñanza de idiomas ni con competencias didácticas certificadas (Mexicanos Primero, 2015), lo cual afecta directamente la calidad de las clases. En una observación de clase por parte de especialistas que buscaban verificar la implementación del PNIEB se encontró que gran parte del tiempo de clase se basaba en copiar palabras y frases del pizarrón, así

como la elaboración de dictados y ejercicios aislados sacados de los libros de texto, afectando así la secuencia y desarrollo de la lección (Pamplón y Ramírez, 2013).

Al no hacerse uso de estrategias y metodologías apropiadas en el aula, los estudiantes difícilmente logran desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para comunicarse en inglés de manera adecuada, ya que no existen actividades suficientes que mantengan el interés y motivación de todos los participantes.

Esto puede generar también un problema durante la evaluación de las actividades realizadas, ya que se propone la realización de una evaluación global y formativa que contempla las habilidades que los alumnos logren desarrollar en el idioma inglés y una recopilación de evidencias y datos de carácter cualitativo sobre el desempeño de los alumnos (SEP, 2011), pero no se toman en cuenta otros aspectos como los estilos de aprendizaje o las IM de los alumnos. Lo que puede ocasionar que estudiantes con habilidades lingüísticas más desarrolladas obtengan una calificación buena, mientras que aquellos que poseen otro tipo de IM, como visual, kinestésica, etc., se les dificulte encontrar la manera apropiada para expresar sus conocimientos y ser evaluados correctamente. Una evaluación auténtica requiere la utilización de diversos instrumentos, escalas de medición y métodos, más allá de los tests estandarizados centrados en la parte lingüística o lógica-matemática (Armstrong, 2009).

Bajo esta perspectiva, resulta importante desarrollar trabajos de investigación que ayuden a verificar la efectividad de las metodologías más utilizadas para la enseñanza del inglés en la actualidad, entre ellas el enfoque comunicativo, y que sirvan de base para la resolución de la problemática relativa a la falta de una metodología de enseñanza del idioma inglés que ayude a mejorar, el desempeño y desarrollo de las habilidades comunicativas en el idioma inglés de los estudiantes de Educación Secundaria, en este caso en particular en el grupo 3° C de la Escuela Secundaria Técnica 33 y como es el propósito del presente trabajo de tesis, el cual pretende mediante el planteamiento de preguntas de investigación, establecimiento de objetivos y la aplicación de la teoría de las IM, desarrollar materiales y actividades de enseñanza que permitan mejorar las habilidades comunicativas del idioma inglés en el grupo previamente mencionado.

1.2.1.- Preguntas de investigación.

Pregunta general.

1. ¿Cuáles son los beneficios de desarrollar actividades y material didáctico basado en las inteligencias múltiples para el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés en los alumnos del tercer grado de la Secundaria Técnica 33, de Yautepec, Morelos en el curso 2018?

Preguntas secundarias.

1. ¿Cuáles son los tipos de inteligencias múltiples presentes en el tercer año, grupo C de la Secundaria Técnica 33, en el ciclo escolar 2017-2018?

2. ¿Cuáles actividades y materiales didácticos basados en las IM desarrollan las habilidades del idioma inglés?

3. ¿Cuáles son los resultados en el aprendizaje del idioma inglés que obtienen los alumnos con la aplicación de actividades basadas en las IM?

1.3.- Objetivos de la investigación.

Objetivo general.

Evaluar los resultados de desarrollar actividades y material didáctico basado en las inteligencias múltiples para el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés en los alumnos del tercer grado grupo C, de la Secundaria Técnica 33, de Yautepec; Morelos, en el ciclo escolar 2017-2018.

Objetivos específicos.

1. Identificar los tipos de inteligencia múltiple presentes en el grupo 3° C de la Secundaria Técnica 33.
2. Diseñar y aplicar actividades y materiales didácticos basados en las IM que desarrollen las habilidades del idioma inglés del grupo 3° C en la Secundaria Técnica 33.

3. Analizar los resultados en el aprendizaje del idioma inglés que obtienen los alumnos con la aplicación de actividades basadas en las IM.

1.4.- Hipótesis.

Implementar la teoría de las IM para el desarrollo de actividades y materiales utilizados en la enseñanza del idioma inglés a alumnos de tercer grado de secundaria favorece un mejor desempeño y desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma que al utilizar el enfoque comunicativo.

1.5.- Alcances.

Los puntos que se cumplirán con esta tesis son los siguientes:

1. Proponer una metodología para la enseñanza de idiomas en alumnos de secundaria en México.
2. Proveer actividades apropiadas para la enseñanza del inglés en un nivel básico para facilitar y mejorar el aprendizaje.
3. Servir de fuente de información para la realización de estudios de investigación similares en la enseñanza del inglés.

1.6.- Limitaciones.

Entre las limitaciones que existen para la realización de esta investigación se encuentran:

1. Los planes y programas de la Educación Básica en México, en cuanto a la asignatura de inglés, se encuentran en etapa de prueba, por lo que los contenidos propuestos en el currículo no se relacionan con las necesidades de formación de los alumnos.
2. La falta de recursos económicos que impide la realización de una investigación con mayor población.
3. El ausentismo de los profesores en las Escuelas Secundarias públicas dificulta que los alumnos tengan un buen seguimiento de las actividades planeadas.

1.7.- Justificación.

En la actualidad, el aprendizaje del idioma inglés aporta grandes beneficios para las personas. Mediante esta lengua es posible comunicarnos con gente de gran parte del mundo, adentrarnos mejor en otras culturas y obtener mejores oportunidades laborales y profesionales. Con el propósito de atender las necesidades de dominio de esta lengua en los mexicanos, la SEP oferta la asignatura de inglés de manera obligatoria durante los tres años de la educación secundaria con una carga de tres módulos de cincuenta minutos por semana.

No obstante, al llevar a cabo la revisión de la literatura en materia de enseñanza del inglés y el nivel de dominio de este idioma en México, se identifica al país en un nivel bajo de competencia en comparación con otras naciones. La importancia de realizar un trabajo de investigación con alumnos de nivel secundaria, particularmente, con alumnos del último grado de la Escuela Secundaria Técnica 33 de Yautepec, Morelos, se basa en diseñar y evaluar una propuesta metodológica para la enseñanza del inglés que ayude a los alumnos a adquirir los conocimientos y desarrollar las habilidades de comprensión y reproducción del idioma de una forma motivadora y significativa reconociendo las individualidades de los aprendices mediante la utilización de la teoría de las IM y de esta manera, se ofrece una alternativa que atiende la problemática de bajo nivel de dominio del idioma inglés.

Este trabajo implica beneficios para diversos actores involucrados en la enseñanza y aprendizaje del inglés, así como de otras lenguas extranjeras. En primera instancia, se busca fundamentar los aspectos pedagógico-metodológicos necesarios para que los profesores y alumnos puedan lograr mejores resultados en el aprendizaje efectivo de la lengua inglesa a través de la implementación de actividades atractivas que permitan a los aprendices adquirir los contenidos de una manera sencilla y fomentando el desarrollo de las habilidades de comunicación necesarias para la vida diaria. Asimismo, se beneficia a los profesores de otros idiomas, quienes tendrían acceso a las actividades sugeridas en la propuesta metodológica para hacer uso de aquellas que consideren de mayor utilidad en sus clases.

En consecuencia, profesores y alumnos de futuras generaciones que cursen la asignatura de inglés en la educación secundaria, puedan enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una propuesta innovadora que involucre el uso de actividades y materiales que faciliten y motiven el aprendizaje del idioma inglés, causando así un impacto positivo en el ámbito educativo, debido a que se ofrecen distintas herramientas que influyen de forma positiva en la apropiación de la lengua.

Por otra parte, el objeto de estudio del presente trabajo puede servir de antecedente a la comunidad académica en general, así como aquellos interesados en investigar problemáticas relacionadas con el tema de esta tesis, siendo una referente para el desarrollo de proyectos de investigación con un enfoque de carácter investigativo similar.

Durante la presente investigación se espera obtener información relevante que permita analizar los resultados del aprendizaje del idioma inglés que logran los alumnos con la aplicación de actividades basadas en las IM en comparación con el enfoque comunicativo y así coadyuvar en la innovación de las presentes metodologías de enseñanza de lenguas.

CAPÍTULO II

BASES CONCEPTUALES.

2.1.- Estado del arte.

El propósito para realizar el estado del arte de este trabajo de investigación es conocer las investigaciones realizadas sobre el tema de las IM en la enseñanza del inglés por lo que los conceptos clave utilizados para la recopilación del material fueron: inteligencias múltiples, enseñanza-aprendizaje del idioma inglés e IM y educación, dando como resultado veintiún proyectos de investigación relacionados con el tema central de esta tesis, publicados entre los años 2013 y 2020.

Los trabajos de investigación encontrados conforman el estado del arte, el cual se describe considerando el objetivo o problema de cada trabajo, la metodología utilizada y los resultados o conclusiones que se obtuvieron, haciendo mención del autor o autores, año y lugar de publicación.

La primera investigación fue realizada en Irán por Abdi, Laei y Ahmadyan (2013) quienes llevaron a cabo un proyecto sobre el efecto de una estrategia de enseñanza basada en las IM en estudiantes de un curso de ciencia. El propósito de esta investigación fue conocer los efectos en los logros académicos de 20 alumnos mediante el uso de una estrategia de enseñanza basada en las IM comparada con los logros de 20 alumnos instruidos con el uso de técnicas tradicionales durante ocho semanas. Para determinar la efectividad del estudio se utilizó una evaluación de 30 reactivos sobre temas de ciencia. Asimismo, se hizo un análisis estadístico de covariancia, mostrando como resultado que hubo un mejor desempeño en los alumnos con los que se utilizó la estrategia de enseñanza basada en las IM.

Atta Ashraf (2013) desarrolló un proyecto en Egipto sobre el impacto de enseñanza mediante IM para el desarrollo de las habilidades orales de un grupo de pasantes de profesores de inglés. El problema que motivó el estudio fue la falta de habilidades orales de los profesores pasantes de enseñanza del inglés de la facultad de educación en la Universidad del Valle del Sur. Para esto, se aplicó un programa basado en las

IM a un grupo de 60 estudiantes de cuarto grado para mejorar sus habilidades comunicativas orales tomando en cuenta las diferencias individuales mediante la realización de una investigación cuasi-experimental. Los resultados obtenidos mostraron la efectividad de la enseñanza con IM para el desarrollo de las habilidades orales de los profesores pasantes de inglés.

Pons Victoria realizó en España en el año 2013 una investigación cuyo objetivo principal fue conocer en qué medida aparecen las IM en el aula del español como Lengua Extranjera (ELE). Para la realización de este proyecto se revisó en primer lugar la teoría de las IM de Howard Gardner y las aportaciones de otros autores, posteriormente se examinaron cuatro manuales de ELE con distintos enfoques, dando como resultado la predominancia de la inteligencia lingüística en cada uno de ellos. Asimismo, con base en los resultados obtenidos se realiza una serie de propuestas didácticas basadas en las IM para complementar las carencias encontradas en los manuales.

Carrillo y López (2014) en España, analizaron la teoría de las IM de Howard Gardner enfocada en la enseñanza de lenguas con el objetivo de describir sus puntos más importantes, definir los tipos de inteligencias y las actividades propuestas por distintos autores para así desarrollar esta teoría en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Entre las conclusiones se encontró que existe una relación significativa entre las IM y el desarrollo de las competencias básicas de los aprendices. Asimismo, se hace énfasis en la relevancia de la integración de las IM en la enseñanza de lenguas para fomentar la diversidad y el desarrollo del potencial de los alumnos.

Ghamrawi (2014) desarrolló en la República Libanesa un proyecto sobre las IM en la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés como lengua extranjera. La investigación se llevó a cabo en un grupo de 80 estudiantes de preescolar de segundo grado y 8 profesores de apoyo mediante la utilización de diversas actividades, observaciones, encuestas a los profesores y entrevistas a los alumnos involucrados. Los resultados de esta investigación demostraron que los alumnos instruidos mediante el uso de las IM lograron una mejor retención del vocabulario aprendido por lo que se recomienda la utilización de esta teoría en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En Irlanda, Hanafin (2014) llevó a cabo un proyecto de investigación acción cuyo propósito fue investigar la aplicación de la teoría de las IM en el aula de clases en algunas escuelas irlandesas. En la primera etapa del proyecto se realizó una exhaustiva revisión de la literatura relevante para la aplicación de la teoría de las IM en las aulas de clases. Posteriormente, mediante el apoyo de 30 profesores (17 mujeres y 13 hombres) de escuelas primarias y secundarias de Irlanda, se pusieron en práctica las actividades. Los profesores involucrados reportaron un mejor aprovechamiento y motivación en sus estudiantes, además de una mejor retención del conocimiento y entendimiento.

Por otra parte, se desarrolló una propuesta de enseñanza de la escritura mediante la aplicación de la teoría de las IM en el salón de clases a cargo de Lunenburg Fred y Lunenburg Melody (2014). En este estudio se realizó una descripción de las inteligencias propuestas por Gardner y de qué forma integrarlas en las actividades para la enseñanza de la escritura. Finalmente, se describen en las conclusiones los beneficios alcanzados mediante la implementación de esta teoría a la hora de enseñar escritura.

Luengo-Cervera (2015) examinó en Trinidad y Tobago los estilos de aprendizaje y las IM como variables en la enseñanza del ELE en dos grupos: uno experimental de 26 alumnos y otro de control de 23 alumnos. Se diagnosticó el perfil de aprendizaje de la muestra mediante el cuestionario de Alonso (2007) y el cuestionario de IM de Silver y Strong (2000). Posteriormente, ambas teorías se aplicaron de manera complementaria en un curso de español encontrando un incremento significativo en el desempeño y motivación del grupo experimental en comparación con el otro grupo.

Ramos-Amaya y Martínez-Berruezo (2015), en España, realizaron un análisis de las IM en un grupo de 75 alumnos de educación secundaria. El objetivo principal de esta investigación fue conocer si las IM dependen del factor biológico o si también se involucra el constructo social y educacional del alumno. Los resultados obtenidos del análisis de los cuestionarios mostraron que la edad y el género no predisponen un determinado tipo de inteligencia en el sujeto, sin embargo, los factores sociales y educativos si mantienen una relación con este perfil.

Nuevamente en España, Arboleya (2016) estudió la teoría de las IM como filosofía para la enseñanza del inglés como segunda lengua. El objetivo de este trabajo fue utilizar la teoría de Gardner para atender la diversidad cognitiva de los alumnos y las distintas formas en las que ellos aprenden mediante la utilización de un marco educativo para la adquisición del inglés como segunda lengua centrado en el individuo. Entre las conclusiones de esta propuesta se establece que la integración de las IM responde a la necesidad de controlar las variables afectivas relacionadas con el éxito de la adquisición de una segunda lengua. Asimismo, mediante la implementación de las IM en la enseñanza del inglés, se fomenta la relación entre la comprensión y el desarrollo de la competencia comunicativa desde el estímulo de las capacidades del individuo.

Morilla (2016) desarrolló en Córdoba, España; un trabajo de investigación sobre la integración de las IM y la inteligencia emocional en la enseñanza bilingüe, mediante la elaboración de un estudio comparativo de los factores psicopedagógicos que operan en la adquisición de la competencia comunicativa oral de una lengua extranjera. En primer lugar, se analizó el uso de las IM y la inteligencia emocional en el desarrollo de la destreza oral productiva en comparación con tres modelos diferentes. Respecto a la metodología utilizada, se realizó un estudio de investigación etnográfica en lingüística aplicada de carácter sintético y heurístico. Los resultados obtenidos mostraron que la integración organizada y secuenciada de las IM y la inteligencia emocional en la enseñanza bilingüe, conduce a una mejor adquisición de la competencia comunicativa oral de la lengua extranjera comparada con otras metodologías en las que no se utilizan.

Raissi y Zainali (2016), en Irán, investigaron la correlación entre las IM y el desempeño académico de un grupo de alumnos de secundaria. Se realizó un estudio de correlación descriptiva con un grupo de 270 estudiantes, los cuales respondieron en la primera etapa un cuestionario de las IM. Para la elaboración del análisis de la información recabada, se utilizaron técnicas de estadística descriptiva como la obtención de la media, desviación estándar y el coeficiente de correlación y regresión de Pearson. Los resultados obtenidos revelaron que existe una inter-correlación

moderada entre las inteligencias lingüística y visual-espacial y el desempeño académico del grupo estudiado. Asimismo, las inteligencias lógica-matemática, visual-espacial, lingüística, intrapersonal, kinestésica, interpersonal y naturalista tienen un impacto positivo relevante en el desempeño académico de los alumnos.

Ahmadian y Ashgar (2017) examinaron en Irán las interrelaciones entre las estrategias que los aprendices de inglés como segunda lengua utilizan, su nivel de autoeficacia y los tipos de IM de un grupo de 50 personas de entre 17 y 29 años. En primer lugar, se aplicó un test de vocabulario de opción múltiple para obtener grupos homogéneos de estudiantes. Después, se adaptaron tres encuestas para descubrir las relaciones entre la autoeficacia en lectura, la escala de IM y los estilos de aprendizaje de una segunda lengua en los participantes. Los resultados mostraron que existe un uso notable de la autoeficacia y las IM al momento de predecir los estilos de aprendizaje.

Dolati y Tahriri (2017), también en Irán, desarrollaron un proyecto de investigación para descubrir si existen diferencias entre los instructores de inglés como lengua extranjera de distintas inteligencias y el tipo de actividades que implementan en clases, así como conocer la percepción de los profesores acerca de la teoría de las IM. En esta investigación participaron 30 hombres y mujeres profesores de inglés como lengua extranjera. Para la recolección de la información, se observaron y grabaron actividades realizadas en clase, asimismo, se realizaron entrevistas a los profesores y se les aplicó un test de IM. Los resultados de análisis de varianza de un factor (ANOVA) y la realización de un test post-intervención, revelaron que los profesores de inteligencia tipo lógica-matemática son influenciados por su inteligencia dominante en el tipo de actividades que utilizan en clases, por lo que se sugiere que encuentren distintas estrategias para que su inteligencia dominante no afecte el tipo de actividades que implementan en el aula.

En España, en su tesis doctoral Cordeiro (2018) estudió las aplicaciones didácticas de la teoría de las IM en el aula de ELE para el desarrollo de las habilidades orales. En este estudio se utilizó una metodología de tipo investigación-acción con la implementación de actividades diseñadas con base en las IM. Se recopilaron los datos iniciales mediante entrevistas, cuestionarios y escalas y como parte final se emplearon

dos escalas de medición para analizar el impacto del plan de acción: la primera para medir la disposición a comunicarse de los participantes y la segunda para medir la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras. Los resultados presentan evidencias de que el rendimiento de los alumnos se ve favorecido por las actividades inspiradas en las IM. Específicamente, producen una mayor disposición a comunicarse, atenúan los efectos de la ansiedad en actividades orales y benefician la expresión e interacción oral.

Torres y Aguaded (2018) realizaron en España un proyecto sobre la aplicación e impacto de las IM en la enseñanza de lenguas extranjeras. El enfoque de este estudio fue observar la existencia de la relación entre la aplicación de estrategias que hacen uso de la teoría de las IM y el desarrollo de tres de las ocho inteligencias: la verbal-lingüística, la intrapersonal y la interpersonal. Durante el estudio también se investigó la relación entre el uso de estas estrategias con la mejora del proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Los datos se recolectaron mediante el uso de un pre y post prueba y después se analizaron estadísticamente. Los resultados mostraron que no hubo diferencias significativas en los grupos estudiados, por lo que se concluye que se necesita una intervención más a largo plazo para producir el desarrollo de las IM y comprobar la mejora en el aprendizaje de la lengua extranjera.

Alva, Meléndez y Reyes (2019), desarrollaron en Perú un proyecto de tipo descriptivo para conocer cómo es que la teoría de las IM influye en la enseñanza del idioma inglés. En primer lugar, se realizó un análisis sobre la evolución del término inteligencia hasta la aparición de la teoría de las IM, para después describir a detalle cada una de ellas. Posteriormente, se propuso una serie de actividades de enseñanza del idioma inglés fundamentadas en esta teoría. Los resultados mostraron que la implementación de las IM en el aula permite integrar y desarrollar las habilidades del alumnado para la adquisición del idioma.

García (2019) desarrolló en España una propuesta didáctica mediante el uso de la teoría de las IM vinculada con la metodología de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) con el objetivo de mejorar el aprendizaje de disciplinas no lingüísticas a la par del aprendizaje de un segundo idioma. Se realizó la revisión

bibliográfica para sustentar la planificación de la propuesta de actividades, la cual estuvo enfocada a la materia *Ciencias Naturales* del segundo grado de educación primaria. En las conclusiones se argumenta que las IM permiten obtener una visión global del desarrollo integral del alumno y sus habilidades.

En el 2019 Ferreira y Espínola investigaron en México la teoría de las IM en estudiantes de educación media con el objetivo de describir el contexto educativo de 92 estudiantes de educación media. Se utilizó una metodología de tipo cuantitativo con diseño observacional y como instrumento de medición se aplicó un cuestionario de IM. Los resultados de la investigación muestran que las inteligencias más estimuladas en el modelo de enseñanza-aprendizaje actual son la lingüística y la lógico-matemática. Asimismo, se observó un mayor predominio de las inteligencias lógicas en los participantes del sexo masculino y una mayor predominancia de las inteligencias sociales y lingüísticas en las integrantes del sexo femenino.

Chacón, Mayoral-Valdivia, Flores y Cass (2019) aplicaron en México un curso de reforzamiento que atiende la problemática sobre los efectos que tiene en el aprendizaje de inglés la aplicación de un modelo de enseñanza basado en las IM con estudiantes de una secundaria federal. Adicionalmente, se conocieron las inteligencias predominantes en los alumnos de dicha secundaria y su relevancia en la clase de inglés. La investigación se realizó mediante un enfoque cualitativo y un diseño de Investigación-Acción de tipo práctico. Se utilizaron instrumentos como una prueba para evaluar los canales de aprendizaje y un Examen Final. Los datos recabados recibieron un tratamiento desde la teoría fundamentada y discutidos desde la teoría de las Inteligencias Múltiples. En las conclusiones se menciona que el modelo de enseñanza basado en las IM, sumado al periodo de estímulo que duró seis meses, tuvo un efecto positivo en la cantidad de estudiantes que aprobaron de manera satisfactoria la evaluación realizada.

Rodríguez (2020) desarrolló en España un proyecto de investigación con el objetivo de promover una metodología de enseñanza de una segunda lengua en la etapa de educación infantil basada en la teoría de las IM. En la primera fase se recopiló información acerca de los tipos de aprendizaje y la teoría de las IM. Con base en esto,

se elaboró la propuesta didáctica que posteriormente se puso en práctica en un grupo de 3° grado de educación infantil durante 10 sesiones. Los resultados obtenidos muestran que mediante la implementación de las IM se genera un ambiente de seguridad y confianza en el aula el cual favorece la enseñanza de un idioma.

Tomando como base los antecedentes citados en el estado del arte, se puede dar pie a la presente investigación, tomando en cuenta la relevancia de la aplicación de la teoría de las IM en la enseñanza del inglés como lengua extranjera con el propósito de profundizar en el conocimiento de dicha temática mediante la obtención de resultados y conclusiones que se espera sean de utilidad para mejorar las metodologías existentes para la enseñanza del inglés.

2.2.- Teorías.

2.2.1.- Inteligencia.

A través de los años el concepto de inteligencia ha sido de gran interés para distintos autores, quienes han realizado diferentes aportaciones con el fin de comprender las relaciones entre inteligencia, capacidad de aprendizaje y rendimiento académico. Los primeros test sobre la inteligencia remontan al 1904, año en que, por orden del Ministerio Francés de Instrucción Pública, el psicólogo Alfred Binet y sus colegas desarrollaron un instrumento para identificar a alumnos de primaria en riesgo de reprobar. Este instrumento conocido como *Escala Métrica de la Inteligencia*, fue el punto de partida de la noción de que existía algo llamado *inteligencia* y que además podía ser medible (Armstrong, 2009).

Respecto a qué es la inteligencia, las definiciones son variadas. Baron (1985) define a la inteligencia como un grupo de aptitudes implicadas en el logro de metas racionales elegidas, entre las que se puede distinguir dos tipos de aptitudes: a) capacidades, como la rapidez mental, la energía mental y la exactitud de recuperación, las cuales no pueden ser modificadas; y b) disposiciones, tal como la disposición a ser autocrítico o examinar un problema minuciosamente. Estas, por otra parte, sí pueden ser mejoradas mediante la instrucción (Valero, 2017).

De acuerdo con autores como Ríos (1989) la inteligencia es capacidad, actitud, factor, habilidad, destreza, procesos o conductas, creatividad, genialidad u otras hazañas mentales, según sea el énfasis asignado a factores genéticos o al ambiente y a los procesos de aprendizaje. Al respecto, Anastasi (1992) afirma que “la inteligencia no es una habilidad unitaria e independiente, sino que se compone de distintas funciones. Este término denota la combinación de habilidades necesarias para la supervivencia y crecimiento dentro de una determinada cultura” (613 p).

Otros autores como Varela (1998), Aste (2001), Gómez (2001) Lapalma, (2001), Pérez (2001), de Maschwitz (2001) y De Puyadas (2001) basándose en estudios de psicología consideran que la inteligencia consiste en resolver problemas cotidianos de cualquier tipo en forma ingeniosa y creativa, generar nuevos problemas, crear productos, ofrecer servicios dentro de su propio ámbito cultural, expresar una idea con claridad, coherencia y comprender las ideas de los demás (Guzmán y Castro, 2005).

Por su parte, Gardner (1983) señala que la inteligencia es una colección de potencialidades que se complementan, un potencial biosicológico que no debe confundirse con el dominio del saber y que mejora con la edad. Es la capacidad para la resolución de problemas y creación de productos que sean valiosos en uno o más ambientes culturales. A partir de esta definición, Gardner (1983) propone la existencia de al menos siete tipos de inteligencias básicas presentes en todos los seres humanos.

2.2.1.1.- Teorías anteriores a las Inteligencias Múltiples (IM).

Como se puede observar en el apartado anterior, han sido distintas las formas en las que se ha definido al concepto *inteligencia*. Asimismo, existe un gran debate entre los autores que consideran que la inteligencia es una sola, contra los que consideran que se integra de varios componentes. A continuación, se presentan algunas de las teorías más importantes sobre la estructura de las capacidades intelectuales.

En el año 1927, el psicólogo británico Charles Spearman mediante el análisis de los tests de *Razonamiento y Generalización*, descubrió la existencia de un factor mayormente común entre ellos, al que denominó el factor *g*. Un factor general de la

inteligencia que podía ser medido con todas las tareas en una prueba de inteligencia (Spearman, 1927).

Louis Thurstone (1938) a diferencia de Spearman, supuso la existencia de un conjunto de siete habilidades del intelecto primarias independientes entre sí, las cuales se presentan a continuación:

Comprensión verbal: Este factor representa el alcance del vocabulario pasivo presente en una persona y se mide mediante el uso de pruebas de vocabulario de opción múltiple.

Orientación espacial: Es la habilidad para visualizar y rotar mentalmente imágenes abstractas en dos o tres dimensiones. Se relaciona con la comprensión de mapas, cuadros y ensamblar objetos.

Razonamiento inductivo: Esta es la habilidad para determinar normas y principios desde una perspectiva personal, relacionados con la resolución de problemas de la vida diaria.

Fluidez numérica: Es la habilidad para relacionar con rapidez y de forma correcta una variedad de operaciones matemáticas.

Fluidez verbal: Este factor representa el vocabulario activo en una persona y se mide por la cantidad de palabras que el individuo recuerda.

Memoria asociativa: Se encuentra principalmente en actividades verbales que envuelvan la asociación o relación de elementos.

Rapidez perceptual: Esta habilidad se relaciona con la velocidad y precisión con la que se identifican detalles visuales, similitudes y diferencias.

Con esto niega la existencia de un concepto general de inteligencia, es decir, el factor g (Thurstone, 1938).

Por su parte, Guilford compartió un enfoque similar al de Thurstone, por lo que en su modelo sobre la estructura del intelecto describe a la inteligencia como un conjunto sistemático de múltiples habilidades para procesar la información compuesta por ciento ochenta vectores de la mente independientes entre sí. Guilford señala que cada tarea intelectual se puede clasificar de acuerdo con el contenido: visual, auditivo, simbólico, semántico y conductual; la operación mental: cognición, la grabación de la

memoria, la retención de memoria, la producción divergente, la producción convergente y la evaluación, y finalmente, el producto, que corresponde a las formas en las que se presenta la información y son unidades, clases, relaciones, sistemas, transformaciones e implicaciones (Guilford, 1986).

Finalmente, en el año 1986, Robert Sternberg desarrolló una teoría triárquica de la inteligencia, la cual explica la inteligencia en tres subcategorías:

a) La componencial o analítica, la cual se refiere a las relaciones entre la inteligencia y el mundo interno o procesos internos mentales del sujeto y se encuentra integrada por tres tipos de procesos mentales: los metacomponentes, que se encargan de planificar, supervisar y evaluar la acción; los componentes de ejecución, relacionados con las acciones a realizar para lograr los resultados deseados; y los componentes de adquisición de conocimientos, que se encargan de determinar los procesos para optimizar el nivel de conocimiento con base en el contexto. Estos componentes cognitivos son encontrados en todas las personas independientemente del contexto sociocultural.

b) Experiencial o creativa, la cual comprende la inteligencia mediante las relaciones que se establecen entre el individuo y la experiencia y se compone de dos tipos de procesos: los que permiten enfrentarse a situaciones nuevas que demanden la creación de respuestas creativas y originales; y los que implican la automatización de los procesos mentales. Esta subteoría se distingue por la capacidad para enfrentarse a nuevas experiencias mediante los procesos de codificación, combinación y comparación selectiva; y la capacidad para automatizar el procesamiento de la información.

c) Por último se encuentra la subteoría contextual o práctica, la cual considera a la inteligencia en función con las relaciones del individuo y el mundo interior y exterior o contexto. En esta se identifican tres tipos de actividades que son características de la conducta inteligente: la adaptación al ambiente, la transformación del ambiente y la selección del ambiente, las cuales permiten analizar la conducta inteligente del sujeto con el contexto que lo rodea (Valero, 2007).

Cabe destacar que teorías más contemporáneas a las IM de Howard Gardner (1983) comienzan también a considerar la inteligencia como un conjunto de varios componentes y no como una sola capacidad intelectual como se sugería en teorías más tradicionales. Tal es el caso de la *Inteligencia Emocional* (IE), término acuñado inicialmente por Peter Salovey y John Mayer en 1990, quienes definen a esta como:

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997; 10. p.).

Asimismo, mencionan que la IE permite a las personas comprender y razonar mediante las emociones y del mismo modo, regular las emociones en uno mismo y en los demás. Entre los componentes presentes en la IE se encuentran:

- 1) La percepción emocional. Esta ayuda a identificar y reconocer los sentimientos propios y de aquellos que rodean al individuo. Incluye también la facultad para detectar la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás.
- 2) La asimilación emocional, la cual permite considerar los sentimientos al razonar y solucionar problemas, así como a hacer uso de las emociones para utilizar el pensamiento de forma productiva. Se centra en cómo las emociones afectan al sistema cognitivo y cómo los estados afectivos interfieren en la toma de decisiones.
- 3) La comprensión y análisis emocional. Entre sus principales características se encuentra la habilidad de identificar y etiquetar el amplio y complejo repertorio de emociones existentes, además de reconocer en qué categoría se agrupan los sentimientos. Asimismo, posibilita distinguir el resultado de la combinación de los diferentes estados emocionales que dan lugar a las emociones secundarias, interpretar el significado de las emociones complejas y a reconocer la transición de un estado emocional a otro.
- 4) La reflexión y regulación emocional. Es considerada la habilidad más compleja de todas e incluye la capacidad para estar abierto a los sentimientos, tanto positivos como

negativos y hacer una reflexión sobre los mismos para promover el crecimiento emocional e intelectual de la persona. Involucra, además, la habilidad para regular las emociones propias y ajenas, moderando las emociones negativas e intensificando las positivas (Fernández y Extremera, 2005).

Si bien esta teoría considera mayormente aspectos relacionados con las emociones para construir un concepto de inteligencia, es decir la IE, es notable su estrecha relación con las inteligencias intrapersonal e interpersonal planteadas por Gardner en la teoría de las IM, “sobre todo la inteligencia intrapersonal en la que se reconoce la importancia del conocimiento de los aspectos internos de una persona, el acceso a la vida emocional y a la propia gama de sentimientos” (Gutiérrez y Castro, 2007; 2 p) aspectos que influyen en el éxito personal.

De acuerdo con la literatura citada, el concepto inteligencia sugiere una diversidad de elementos que implican el ser inteligente. Asimismo, la teoría de Gardner señala que existen varios tipos de inteligencia que le permiten a cada quien tener aptitudes y habilidades diferentes, mismas que se abordarán a continuación.

2.2.1.2.- La Teoría de las Inteligencias Múltiples.

Con respecto a las anteriores concepciones sobre inteligencia, surge una crítica a la idea tradicional de que la inteligencia es una capacidad innata del ser humano que no podía ser modificada y era evaluada mediante tests psicométricos estandarizados o de coeficiente intelectual. La teoría del psicólogo Howard Gardner (1983) sugiere que la inteligencia no se limita únicamente a las capacidades lógicas y del lenguaje, sino que todos los seres humanos poseemos, en mayor o menor grado, al menos ocho tipos de inteligencias, las cuales pueden mejorar mediante la práctica y el entrenamiento. En su obra *Frames of mind* (1983), Gardner describe una nueva teoría de las competencias intelectuales que cuestiona las ideas tradicionales de que la inteligencia es sólo una y que puede ser medida mediante los ya mencionados tests, como lo sugería Spearman (1927) con el factor *g*, por lo que describe que la inteligencia es “la capacidad para resolver problemas, o de crear productos, que sean

valiosos en uno o más ambientes culturales” (Gardner, 1993; 5 p), además de que todos los seres humanos poseemos un grupo compuesto de distintas inteligencias que trabajan de forma autónoma, a las que llamó *inteligencias múltiples*.

De esta forma, Gardner (1983) busca considerar la inteligencia de una manera más compleja e inclusiva, basándose en datos de áreas como la psicología evolutiva, la neurobiología y la observación transcultural (Fonseca, 2002). Citando a Gardner (1993) y Armstrong (2009; p 6) encontramos que todos los seres humanos tenemos al menos ocho tipos de inteligencia, las cuales se listan a continuación.

Lingüística: Es la capacidad de utilizar las palabras de forma efectiva, ya sea de manera oral o escrita; incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, fonética, semántica y uso del lenguaje, la retórica y las explicaciones. Involucra el uso del lenguaje para convencer a otros en la toma de decisiones, recordar información, explicar datos y expresar información acerca de uno mismo. Poetas, escritores, lingüistas, políticos y líderes de la enseñanza, son ejemplos de personas con un alto grado de inteligencia lingüística. Su ubicación neurológica es en el área de Broca y Wernicke del hemisferio izquierdo del cerebro, aunque también algunas áreas del hemisferio derecho participan en menor cantidad en los procesos cognitivos necesarios de esta inteligencia.

Lógica-Matemática: Capacidad de usar números y razonar de forma efectiva, se relaciona con el desarrollo del pensamiento abstracto, precisión y organización de pautas y secuencias, armar esquemas, relaciones y juicios lógicos. Esta inteligencia se encuentra vinculada a la capacidad de razonamiento, secuenciación y creación de hipótesis. Se sitúa en el hemisferio izquierdo. Científicos, matemáticos, contadores, ingenieros e informáticos suelen ser personas que destacan en esta inteligencia.

Visual-Espacial: Se refiere a la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial y operar utilizando este modelo. Incluye la habilidad para pensar en tres dimensiones, integrar elementos, percibirlos y ordenarlos en el espacio, y las relaciones entre ellos, trabajar con imágenes, decodificando información gráfica.

Involucra la sensibilidad a los colores, líneas, formas, espacios y la relación entre ellos. Marineros, arquitectos, artistas y pintores, poseen esta inteligencia en altos grados.

Musical: Capacidad de percibir formas musicales, discriminarlas y transformarlas. Relacionada con la sensibilidad al ritmo, cadencias, tono y timbre, los sonidos de la naturaleza y del medio ambiente. Desde el punto de vista neurológico, se encuentra en el hemisferio derecho. Algunos ejemplos de personas con esta inteligencia desarrollada en altos grados son músicos, cantantes y compositores.

Corporal-kinestésica: Es la capacidad para utilizar todo el cuerpo en la expresión de las ideas y sentimientos, se encuentra relacionada con el movimiento tanto corporal como de los objetos y los reflejos. Incluye habilidades y destrezas de coordinación motora gruesa y fina, flexibilidad, fuerza, percepción de volúmenes y medidas; y se manifiesta con el uso del desarrollo motor en los primeros meses de vida del individuo. Escultores, atletas, bailarines y cirujanos son profesiones que implican un alto uso de esta inteligencia.

Interpersonal: Se define como la capacidad de establecer relaciones con otras personas e identificar los estados de ánimo, intenciones, grados de motivación y sentimientos en estas. Se manifiesta neurológicamente en los lóbulos frontales y la ausencia de esta inteligencia puede resultar en cambios de personalidad. Incluye la sensibilidad a la expresión facial, voz y postura, para decir y responder adecuadamente. Es característica de personas con un alto grado de liderazgo y es esencial para optimizar el trabajo cooperativo.

Intrapersonal: Es la capacidad de conocerse a uno mismo e involucra los procesos de autoconfianza, autoestima, autocomprensión y automotivación, propia de personas reflexivas y de razonamiento certero. Hace referencia a la capacidad de formarse un modelo ajustado y certero de uno mismo; y se hace presente en personas independientes, capaces de actuar sobre sus propias emociones.

Naturalista: Introducida en el año 1997 por Gardner, se refiere a la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del ambiente, tanto urbano como rural. - objetos, animales y plantas- Entre las personas con esta inteligencia desarrollada en

un alto grado se encuentran los biólogos, arqueólogos, paleontólogos, físicos y químicos, son observadores y describen la realidad que los rodea. También incluye la sensibilidad a fenómenos naturales como la formación de nubes y montañas; y a la capacidad para discriminar objetos inanimados.

Años más tarde, en 1999 Gardner planteó la posible existencia de una novena inteligencia: la existencial, definiéndola como aquella que se ocupa de los problemas trascendentales de la vida. Sin embargo, esta última no se abordará a detalle en este trabajo debido a la dificultad de su aplicación en el aula.

Mucho se ha discutido sobre por qué Gardner las hace llamar *inteligencias* en lugar de *talentos o aptitudes*, por esta razón, Armstrong (2009) señala que, para fundamentar su teoría, Gardner estableció una serie de pruebas básicas que cada una de las inteligencias debe cumplir para ser considerada como tal y no como una habilidad, talento o aptitud. Los criterios que utilizó incluyen los siguientes ocho factores:

1. Aislamiento potencial por daño cerebral.
2. La existencia de genios, prodigios y otros individuos excepcionales.
3. Historia de desarrollo distintiva y un conjunto definible de resultados realizado por expertos.
4. Historia y plausibilidad evolutiva.
5. Apoyo de datos psicométricos.
6. Apoyo de tareas psicológicas experimentales.
7. Un núcleo o conjunto de operaciones identificable.
8. Susceptibilidad a la codificación en un sistema de símbolos.

Asimismo, Armstrong (2009) menciona cuatro aspectos claves a considerar respecto a las IM:

- Todos poseemos las ocho inteligencias.
- La mayoría de las personas pueden desarrollar cada una de las inteligencias hasta alcanzar un nivel de competencia adecuado.

- En general, las inteligencias trabajan conjuntamente de una forma compleja.
- Existen muchas maneras de ser inteligente dentro de cada categoría.

Antes de continuar se deben realizar tres consideraciones: en primer lugar, para este trabajo sólo se estudiarán los primeros siete tipos de inteligencia que se han señalado al inicio, sin olvidar que todos los seres humanos tienen todos los tipos de inteligencia desarrolladas en mayor o menor medida. Asimismo, las actividades aplicadas en esta tesis serán hechas con base en las siete primeras inteligencias puntualizando que en cada sesión se incluirán al menos dos de ellas haciendo énfasis en la *Inteligencia Lingüística* la cual se trabajará en gran parte de las actividades debido a que uno de los objetivos de este trabajo es fortalecer las habilidades de comprensión y reproducción del idioma inglés en el alumno. Por último, resulta importante hacer una distinción entre las IM y los estilos de aprendizaje, términos que no deben ser confundidos y que, por tal motivo, estos últimos se definirán a continuación.

2.2.1.3.- Los estilos de aprendizaje.

Tomando en cuenta los criterios utilizados por Gardner (1983, 1993, 2011); una inteligencia se define como la capacidad para resolver problemas, o crear productos, que sean valiosos en uno o más contextos culturales. Asimismo, cabe destacar que la inteligencia es una propiedad característica de todos los seres humanos y que cada persona posee entre ocho y nueve tipos de inteligencia en mayor o menor medida, las cuales les permiten llevar a cabo distintas actividades con respecto a sus metas. Con base en esto, todo aquello relacionado con la inteligencia debe estar enfocado en lo que los sujetos son capaces de hacer y lograr con respecto a sus inteligencias, más no a sus preferencias o a la forma en la que cada uno se visualiza a sí mismo, aspecto que corresponde a los estilos de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje o estilos cognitivos, como los llaman otros autores, tienen sus orígenes en la psicología cognitivista de los años 50, siendo definidos como la expresión de las formas particulares de los individuos de percibir y procesar la información (Witkin et al., 1954). A diferencia de las IM, la mayoría de los autores que

han definido a los estilos de aprendizaje mencionan que estos son fijos y difícilmente se pueden entrenar (Terrádez, 2017).

De acuerdo con la Teoría Experiencial de Kolb (1984), el aprendizaje es concebido como un ciclo de cuatro etapas que funcionan como un espiral continuo. Se pueden identificar cuatro estilos de aprendizaje basados en cómo los individuos perciben y procesan la información: el estilo *divergente* el cual aprende mediante la experiencia directa y concreta; el estilo *convergente*, relacionado con la conceptualización abstracta y la formulación de conclusiones de manera teórica; el estilo *asimilador o analítico* quienes perciben la información de forma abstracta, pero mediante un proceso reflexivo y por último, el estilo de los *acomodadores*, quienes aprenden mediante la experimentación activa y las aplicaciones prácticas del conocimiento.

Por otra parte, autores como Dunn, Dunn y Price (1985) consideran que los estilos de aprendizaje son la manera en la que los estímulos básicos afectan la habilidad de una persona para absorber y retener información, mientras que Schmeck (1988) menciona que un estilo de aprendizaje refleja las estrategias preferidas, habituales y naturales del estudiante para aprender (Terrádez, 2017).

Sobre los estilos de aprendizaje, se señala:

“El Estilo de Aprendizaje es un conjunto de elementos exteriores que influyen en el contexto de la situación de aprendizaje que vive el alumno. Son los rasgos cognitivos, afectivos, y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Keefe, 1988; 40 p).

Sobre esta definición podemos identificar que los rasgos cognitivos se refieren a la forma en la que los alumnos estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan información y seleccionan medios de representación: visual, auditivo o kinestésico; los rasgos afectivos se relacionan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje; y los rasgos fisiológicos son aquellos vinculados con el ritmo de aprendizaje del estudiante (Alonso, Gallegos y Honey, 1994).

Entre las investigaciones más recientes sobre los estilos de aprendizaje, se encuentra la perspectiva de la Programación Neurolingüística (PNL) que surgió en los Estados Unidos a partir de las ideas de Richard Bandler y John Grinder en 1975. Esta teoría se compone de tres aspectos: la Programación, relacionada con la aptitud humana de producir y utilizar programas de comportamiento; el componente Neurológico, integrado por las percepciones sensoriales que determinan el estado emocional del sujeto; y el componente Lingüístico, referido a la comunicación verbal y no verbal. Asimismo, la PNL sugiere la existencia de tres sistemas de representación sensorial dominantes, los cuales influyen directamente en el proceso de aprendizaje de las personas: el sistema visual, el sistema auditivo y el sistema kinestésico; este último integra las emociones con las sensaciones táctiles, olfativas y gustativas (Díaz, 2012)

Con base en la literatura citada sobre los estilos de aprendizaje, podemos concluir que estos se encuentran intrínsecamente relacionados con las distintas formas en las que las personas captan y procesan la información, mientras que las IM se refieren a lo que los individuos pueden lograr mediante el uso de una o más inteligencias. Por esta razón, Gardner (2011) señala la importancia de no confundir el concepto de las IM con el de los estilos de aprendizaje, debido a que una inteligencia es la capacidad para realizar una tarea, mientras que un estilo de aprendizaje es la forma en la que cada uno prefiere realizar una serie de actividades.

2.2.2.- Política educativa en materia de enseñanza del inglés en México.

El aprendizaje del idioma inglés ha cobrado relevancia en los últimos años debido a que hablar este idioma provee a las personas la oportunidad de realizar todo tipo de intercambios internacionales. Asimismo, la *Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura* (UNESCO, 2009) ha reconocido al idioma inglés como la lengua más utilizada en el mundo, por lo que se estima que más del 80% de los intercambios comunicativos en inglés a nivel global ocurren entre hablantes no nativos (Weil y Pulin, 2011), razón por la que el inglés ha sido considerado una *lingua franca*. Este término es utilizado en la literatura especializada para denominar a

aquellas lenguas que en algún momento histórico han fungido como intermediarios para los intercambios de prácticas y saberes, motivo por el cual el aprender inglés debe ser un derecho para todos (Mexicanos Primero, 2015).

Bajo esta perspectiva, la SEP (2011) ha reconocido la necesidad de incorporar la materia de inglés al Plan de estudios y los programas de la Educación Básica (EB) del país a través del Acuerdo 592 que determina en el perfil de egreso del alumno, que éste contará con las herramientas básicas para comunicarse en inglés.

Si bien, en México la asignatura de Inglés ha estado presente de manera obligatoria para las escuelas secundarias públicas desde el año 1926, mediante la implementación del Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), se incorporó su enseñanza a la educación preescolar y primaria ofreciendo programas de estudio para los tres niveles de educación básica, elaborados mediante la alineación y homologación de estándares nacionales e internacionales, entre ellos el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER); además, se realizó la asignación de criterios para la formación docente, así como el establecimiento de lineamientos para la elaboración y evaluación de materiales educativos y la certificación del dominio del idioma inglés (SEP, 2011; 9 p).

Asimismo, a través de la publicación *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, la SEP (2017) reconoce la integración de la materia de inglés al campo de formación Lenguaje y Comunicación de los programas de estudio de la EB para asegurar el acceso de los estudiantes a una lengua de comunicación internacional, dividiendo así al PNIEB en cuatro etapas:

Ciclo 1: Se compone por el tercer grado de preescolar, primero y segundo de primaria. Tiene como propósito acercar y sensibilizar a los alumnos a una lengua distinta a la materna y que, de esta forma, puedan responder a necesidades de comunicación básicas y personales en contextos simples.

Ciclo 2: Está integrado por el 3° y 4° grado de primaria. Durante esta etapa se busca que los aprendices interactúen en situaciones de comunicación inmediatas y familiares para ellos, mediante el uso de expresiones básicas en contextos habituales.

Ciclo 3: Se encuentra compuesto por el quinto y sexto grado de primaria y tiene como propósito lograr la interacción de los estudiantes en situaciones de comunicación habituales a través de enunciados orales y escritos breves en contextos conocidos.

Ciclo 4: Dada la temática de esta tesis, este último ciclo es el que se explicará con mayor detalle. Aquí se incluyen los tres grados de la educación secundaria y tiene como objetivo que los estudiantes consoliden el dominio del idioma inglés en una variedad de situaciones de comunicación básicas y desarrollen competencias específicas propias de la lengua. “En este periodo cobra particular importancia el uso de estrategias lingüísticas y metalingüísticas que posibiliten a los alumnos actuar de manera más competente y autónoma” (SEP, 2011; 24 p), por lo que se espera que al finalizar el tercer año de secundaria los alumnos sean capaces de interpretar la idea principal y algunos detalles de textos orales y escritos cortos; producir de manera convencional escritos breves con diversos propósitos para expresar su opinión sobre asuntos de la vida diaria; intervenir en intercambios comunicativos haciendo uso de registros apropiados y adaptar el lenguaje a necesidades comunicativas poco comunes; y por último, a respetar las diferencias culturales propias y de los demás.

Dicho de otra manera, se espera que al finalizar este ciclo los alumnos alcancen un nivel de competencia del idioma inglés equivalente al nivel B1 del MCER, por lo que además se propone un enfoque pedagógico centrado en las prácticas sociales del lenguaje mediante la creación de los siguientes ambientes sociales de aprendizaje: familiar y comunitario, lúdico y literario, y académico y de formación. De esta forma, se busca que el alumno logre “aprender inglés usando el inglés” (SEP, 2017; 170 p) y que los ambientes de aprendizaje mencionados anteriormente compensen la ausencia del inglés en el contexto extraescolar.

No obstante, pese a las modificaciones realizadas en los últimos años a los planes y programas de estudio de la EB para dar más relevancia al aprendizaje de la lengua inglesa, aún existen factores negativos que han impedido que los propósitos planteados por el PNIEB (2011) se cumplan. Un ejemplo es el hecho de que el Programa se descentralizó y ha sido manejado directamente por cada uno de los estados del país, lo que ha causado que existan diferencias en la enseñanza del

inglés, ya que cada estado ha establecido su propia Coordinación (Mendoza, 2014). Además de esto, en las escuelas secundarias públicas de México sólo se imparten tres sesiones semanales de 50 minutos de esta asignatura. Por último, cabe destacar que el uso de un enfoque completamente comunicativo ha demostrado en años anteriores no ser funcional, debido a que estos métodos sólo tienen éxito en situaciones en las que la exposición a la lengua meta es igual o mayor a la de la lengua materna, razón por la que resulta necesario desarrollar opciones para optimizar el aprendizaje del idioma inglés y así alcanzar los propósitos planteados por la SEP (SEP, 2011).

Tomando en cuenta esta situación, se realizará una breve descripción de los métodos y enfoques más utilizados para la enseñanza del idioma inglés, para así continuar con la propuesta pedagógica de las IM y justificar su uso para la enseñanza de este idioma.

2.2.2.1.- Principales métodos y enfoques en la enseñanza del inglés.

Antes de continuar con la descripción de las actividades de esta tesis, resulta importante aclarar la diferencia entre método y enfoque de enseñanza, debido a que ambos términos suelen ser confundidos e incluso utilizados como sinónimos. En primer lugar, se entiende por método al proceso o camino a seguir para lograr un objetivo determinado, mientras que el enfoque consiste en la perspectiva tomada para el planteamiento de cierta cuestión (Alcalde, 2011).

Para Richards y Rogers (2001) un enfoque es el conjunto de creencias y principios que pueden ser utilizados en la enseñanza de una lengua, sin necesariamente especificar las técnicas a utilizarse, sino que se ofrecen distintas interpretaciones de cómo aplicar dichos principios, por lo que se favorece la flexibilidad de interpretación y aplicación. Por otra parte, definen al método como un diseño o sistema instruccional específico basado en una teoría de aprendizaje en particular, el cual contiene especificaciones detalladas sobre los contenidos, rol del profesor y los alumnos y los procedimientos y técnicas de enseñanza a utilizarse. Mientras que un enfoque da lugar a diversas interpretaciones en la práctica, un método usualmente determina cómo y qué se debe enseñar. De acuerdo a autores como Richards y Rogers (2001),

Alcalde (2011), Mayoral-Valdivia (2016) y Ricoy y Álvarez-Pérez (2016), identificamos los principales métodos y enfoques para la enseñanza del idioma inglés:

2.2.2.1.1.- El método de gramática-traducción o tradicional.

Este es uno de los métodos más antiguos, y hasta hoy en día más criticados para la enseñanza de lenguas extranjeras debido a que las explicaciones por parte del profesor se dan en la lengua materna del estudiante, por lo que no existe un verdadero uso comunicativo de la lengua. Se basa principalmente en aprender el idioma para comprender su literatura escrita mediante la explicación detallada de reglas gramaticales, memorización, dictado de palabras y la traducción de frases de forma directa.

El rol del profesor consiste en transmitir contenidos, dar instrucciones, y corregir los errores de los alumnos, mientras que el aprendiz desempeña un rol pasivo en su aprendizaje y se limita a recibir los conocimientos transmitidos por el profesor y realizar individualmente las actividades propuestas. Este método estuvo presente en la enseñanza de lenguas durante aproximadamente un siglo en Europa y fue también conocido en los Estados Unidos como el *Método Prusiano*.

2.2.2.1.2.- Método directo o natural.

Este método se desarrolla en el siglo XIX como oposición al método tradicional. Su aplicación se fundamenta en la idea de que para enseñar una lengua extranjera no es necesario hacer una traducción directa del idioma, sino que la enseñanza debe darse a través de demostraciones y acciones de lo que queremos enseñar, es decir, en realizar conexiones directas entre las palabras en la lengua extranjera con la realidad a la que representa, por lo que todas las explicaciones se realizan exclusivamente en la lengua meta. (Alcalde, 2011)

El rol del alumno en este método consiste en realizar actividades como juegos y simulaciones utilizando vocabulario y frases de uso común y mediante el intercambio de preguntas y respuestas entre el profesor y los alumnos. Por otra parte, el profesor

enseña el nuevo vocabulario a través de la demostración de objetos, imágenes y asociación de ideas haciendo especial énfasis en la pronunciación y la gramática.

2.2.2.1.3.- Método audiolingual.

También conocido como método audio-oral o de *Army Method*, este método surge en los Estados Unidos alrededor de los años 40 debido a la necesidad de tener un ejército americano con hablantes de varios idiomas en un tiempo relativamente corto. (Cabrera, 2014)

Al igual que el método directo, esta metodología para la enseñanza de lenguas extranjeras se basa en que la instrucción debe darse en la lengua meta y enfatiza el uso de la expresión oral y comprensión auditiva a partir de la reproducción o repetición. La enseñanza se lleva a cabo dentro de un contexto y los errores se evitan, ya que estos producen la formación de malos hábitos en el estudiante. Sus principios básicos se encuentran basados en el enfoque conductista, es decir, mediante el uso de estímulos.

2.2.2.1.4.- Método de respuesta física total (TPR).

Fue creado por el psicólogo James Asher en el año 1960. Se basa principalmente en la psicología humanista, por lo que considera al rol afectivo como un factor importante en el aprendizaje de lenguas. (Cabrera, 2014)

En este método se trabajan las acciones físicas acompañadas de órdenes, ya sea por parte del profesor a los alumnos o viceversa. Además, sugiere que el aprendizaje de un idioma se da a través de un proceso de desciframiento de códigos, los que permiten que exista la comprensión del lenguaje antes que la reproducción. El TPR se fundamenta principalmente en tres hipótesis: el *bioprograma* que sugiera la existencia de algo innato específico en los seres humanos que favorece el aprendizaje de idiomas y el desarrollo óptimo del lenguaje; la *lateralización* que define diferentes funciones del aprendizaje; y un *filtro afectivo*, que explica que entre menor es el estrés y la tensión del alumno, el aprendizaje es mayor.

2.2.2.1.5.- Enfoque comunicativo.

El método o enfoque comunicativo tiene sus orígenes en la teoría propuesta por Hymes en 1972 en la que propone como objetivo de la enseñanza de idiomas el desarrollo de lo que él define como “competencia comunicativa” (Richards y Rodgers, 2001). Este método surge debido a la ineficiencia de otros métodos para conseguir que los alumnos logran comunicarse en todos los sentidos, por lo que se propone el uso de distintas actividades comunicativas como los diálogos, el uso de textos, juegos y otras actividades que cubran todos los aspectos de la comunicación (Alcalde, 2011). Entre las principales características de este método o enfoque que pueden ser utilizadas para apoyar los procesos de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, Sánchez Pérez (1992) y Richards y Rodgers (2001) destacan las siguientes:

- Los alumnos aprenden de forma natural el idioma al utilizarlo para comunicarse.
- El objetivo de las actividades debe ser la comunicación auténtica y significativa.
- El proceso comunicativo involucra la integración de distintas habilidades del lenguaje.
- El aprendizaje es un proceso de construcción creativa que implica la prueba y error.
- Los aspectos gramaticales, léxicos y fonológicos están integrados en el proceso comunicativo.

El método o enfoque comunicativo busca basar sus actividades en un contexto o situación real que genere en el alumno la necesidad de comunicarse, por lo que se espera que los participantes interactúen primordialmente entre ellos, mientras que el profesor actúa como un mero facilitador de recursos y contenidos en el proceso comunicativo. Asimismo, la aplicación de principios psicológicos y pedagógicos es importante en el desarrollo de materiales.

Es importante mencionar que se ha elegido la utilización del método-enfoque comunicativo para la realización de las actividades con el grupo de control de esta investigación, debido a su popularidad en la enseñanza de lenguas en la actualidad.

2.2.3.- Propuesta basada en la teoría de las IM para la enseñanza del inglés en Educación Básica.

2.2.3.1.- Teoría de las IM.

La propuesta teórica de Howard Gardner comenzó a ganar fama rápidamente a tan sólo un par de meses después de la publicación del libro *Frames of Mind* en el año 1983. Inicialmente la teoría de las IM fue propuesta por su creador como una contribución al campo de la ciencia cognitiva. Sin embargo, actualmente ha sido también interpretada por diversos educadores como Armstrong como una forma de replantear la educación en las escuelas (Richards, Rodgers 2001).

La influencia de esta teoría en el ámbito educativo podría tener un resultado muy significativo, ya que al replantearse el concepto de inteligencia esto generaría también un cambio en la práctica docente incluyendo la relación profesor-alumno, actividades, procedimientos, recursos y formas de evaluación en las escuelas.

Desde el punto de vista educativo, Gardner (1983) plantea una escuela centrada en el alumno, se busca hacer del aprendiz un mero diseñador de su propio aprendizaje, por lo que las actividades a aplicarse durante las clases deben permitir al estudiante no sólo aprender de una forma más motivadora y centrada en él, sino también desarrollar su potencial y fomentar su crecimiento como persona dentro de un ambiente de aprendizaje más ameno.

Incorporando las IM en el proceso de enseñanza-aprendizaje se busca que los estudiantes sean tomados en cuenta durante este proceso. Tal como menciona García Retana (2012) el usar las inteligencias logrará potencializar aquellas que los estudiantes no tienen bien desarrolladas y así evitar que los docentes caigan en el instrumentalismo y reduccionismo académico.

Para Suárez, Maiz y Meza (2010) la Teoría de las IM facilita la aplicación de estrategias novedosas, motivantes, integradoras y creativas para que los estudiantes en su rol protagónico construyan esquemas de conocimiento amplios permitiéndoles adquirir una visión de la realidad que supere los límites de un saber cotidiano, y los

acerque más al conocimiento y al potencial creativo los cuales poseen desarrollando o activando otras inteligencias.

Tomando en cuenta esto, la teoría de las IM nos ofrece nuevas estrategias para la creación de actividades basadas en las diversas formas en las que las personas aprenden y demuestran su conocimiento. Asimismo, les permite a los estudiantes comprender y apreciar mejor sus propias fortalezas y capacidades, así como las de sus semejantes. Por esta razón, el rol del profesor del idioma inglés no se debe limitar sólo a la trasmisión del conocimiento o a mejorar las habilidades del segundo idioma en los alumnos, sino que también contribuye al desarrollo de las inteligencias que ellos poseen. Esto no significa que el profesor deba planear actividades con todas las inteligencias para una sola sesión, más bien se trata de realizar en cada clase diversas actividades con al menos dos o tres inteligencias diferentes para de esta forma favorecer el desarrollo de estas en todos los educandos.

En este sentido, la enseñanza de otro idioma debe darse a través de música, ritmo, movimiento corporal, actividades interpersonales y de autorreflexión, etc. abarcando todos los aspectos de la comunicación sin necesidad de dejar a un lado el aspecto lingüístico (Richards y Rodgers, 2001).

Una de las mayores contribuciones de la teoría de las IM a la educación es la propuesta de que ahora los profesores necesitan expandir su repertorio de técnicas, herramientas y estrategias más allá de las ya existentes enfocadas sólo en la parte lógica y lingüística (Armstrong, 2009). Reconocer la existencia de diversas inteligencias conlleva a la utilización de distintos recursos para el desarrollo de cada una de ellas, es decir, dejar de limitarse al uso de un libro de texto y pizarrón.

La teoría de las IM ofrece un contexto en el que las actividades de enseñanza del idioma inglés pueden ser desarrolladas mediante la aplicación de diferentes inteligencias. Por ejemplo, una actividad en la que se tiene que escribir la letra de una canción implica el uso de la inteligencia lingüística y musical (Arnold y Fonseca, 2004). De esta manera, todos los alumnos tienen la oportunidad de trabajar su inteligencia

más sobresaliente en una que otra ocasión, mientras que al mismo tiempo refuerzan aquellas que no dominan en su totalidad.

Armstrong (2009) menciona que la mejor forma de desarrollar un currículo centrado en las IM consiste en pensar cómo *traducir* el material didáctico a utilizarse, de una inteligencia a otra. Es decir, cómo traducir un sistema lingüístico de símbolos como el idioma inglés no a otro idioma, sino al lenguaje de otras inteligencias, por ejemplo: imágenes, expresiones físicas o musicales, símbolos lógicos o conceptos, interacción social, conexiones intrapersonales y asociaciones naturales. Para lograr esto, el mismo autor propone el siguiente procedimiento de siete pasos para la elaboración de planeaciones de clase o unidades curriculares utilizando la teoría de las IM como marco organizativo:

1. Focalización de un objetivo o tema específico: Se debe tener un objetivo claro y conciso.
2. Formulación de preguntas clave sobre las IM como las que se muestran en el siguiente esquema:

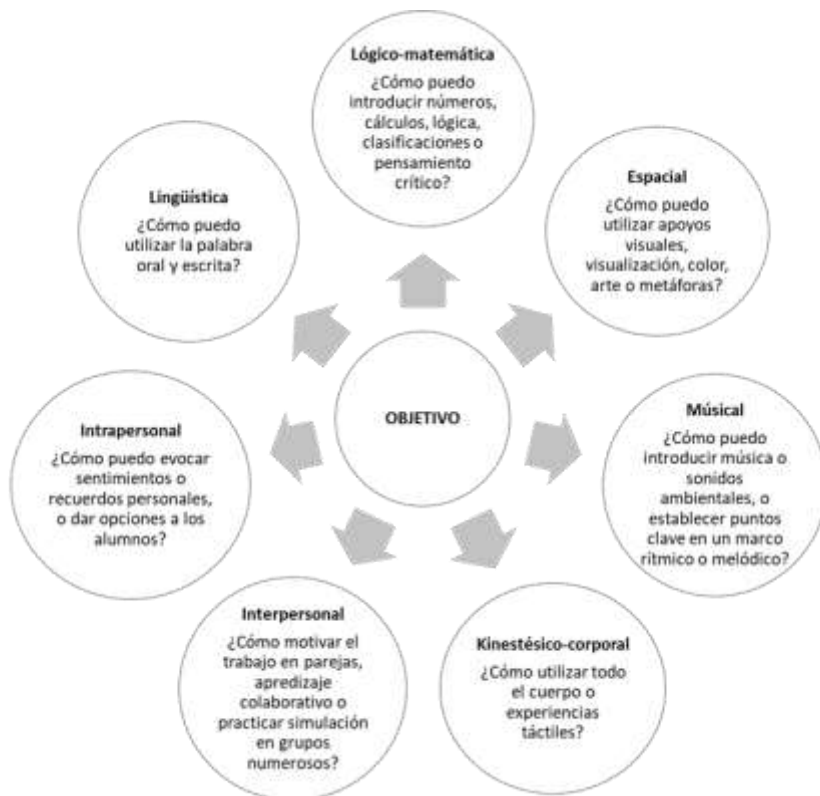


Figura 1. Preguntas clave sobre IM. Armstrong (2009).

3. Considerar las distintas posibilidades sobre qué métodos y materiales son los más apropiados.
4. Lluvia de ideas: Realizar una lista de todos los enfoques de enseñanza disponibles para cada inteligencia.
5. Seleccionar las actividades apropiadas: A partir de las ideas planificadas, elegir aquellas que parezcan más viables para el entorno educativo en el que se vayan a realizar.
6. Establecer un plan secuencial: Utilizando los enfoques que elegiste diseña un plan de clase o unidad sobre tu tema u objetivo seleccionado.
7. Poner el plan en práctica: Reúne los materiales necesarios, establece un tiempo de referencia apropiado y lleva a cabo el plan.

Asimismo, Amstrong (2009) señala que la teoría de las IM puede ser aplicada en el aula de diversas maneras, por lo que el docente tiene la libertad de diseñar y crear sus propias actividades tomando en cuenta las capacidades y aptitudes de sus alumnos y así proporcionarles a todos la oportunidad de sobresalir.

La teoría de las IM permite al docente romper con el paradigma tradicional de enseñanza. El profesor que trabaja con IM proporciona una variedad de actividades, no sólo enfocadas a los tipos de inteligencia tradicionalmente conocidos (lingüística-verbal y lógica-matemática), sino que ofrece a los alumnos la oportunidad de adquirir el conocimiento de la forma que ellos prefieren, y a su vez promueve el desarrollo de sus otras inteligencias (Arnold y Fonseca, 2004).

Tal como señalan Suárez, Maiz y Meza (2010), el uso de diferentes estrategias didácticas y el empleo de variados recursos y estilos para desarrollar el currículo, además de potenciar la creatividad de los alumnos, también facilitarán la capacidad y habilidad para la solución de problemas y elaboración de productos. Por lo que de esta manera se espera cumplir con los objetivos propuestos en cada clase, así como desarrollar las habilidades de comprensión y producción del idioma inglés en los alumnos.

2.2.3.2.- Actividades que refuerzan las IM en el aula de inglés.

A continuación, se listan una serie de actividades tomadas de autores como Amstrong (2009) para el desarrollo de cada una de las inteligencias en el aula de la clase de inglés. Las actividades se encuentran divididas según el tipo de inteligencia al que pertenecen.

Inteligencia lingüística en el aula de inglés.

- Realizar “escrituras rápidas” como reacción a un dibujo o foto.
- Contar historias.
- Escuchar las explicaciones de un compañero.
- Aprender vocabulario de temas que les gusten.
- Realizar crucigramas.
- Debatir.
- En pequeños grupos, hacer una presentación.
- Crear palabras clave o frases para cada contenido de la hoja al releer.
- Preparar un mini discurso sobre algún tema en que sean expertos.
- Usar una palabra que represente un concepto amplio, como *peace*, para escribir una frase con cada letra de la palabra.
- Escribir un diario.
- Usar la narración para explicar un tema.
- Escribir poemas, mitos, leyendas, una obra de teatro corta, un artículo de diario.
- Relacionar un cuento o una novela con alguna anécdota.
- Crear una charla en un programa de radio.
- Crear un boletín informativo o diccionario sobre algún tema en concreto.
- Inventar un lema.
- Conducir una entrevista.
- Escribir una carta a su ídolo.
- Usar la tecnología para escribir.
- Escribir la biografía de alguien que conozcan.
- Dar o sugerir ideas.

- Usar el humor con frases o palabras.
- Dictar un discurso formal.
- Investigar en la biblioteca acerca de algún tema en concreto.
- Contar un cuento que sepan desde pequeños.
- Leer en voz alta.
- Leer individualmente.
- Leer frente a toda la clase.

Inteligencia lógico-matemática en el aula de inglés.

- Plantear una estrategia para resolver un problema.
- Discernir patrones o relaciones.
- Sustentar con razones lógicas las soluciones a un problema.
- Crear o identificar categorías.
- Participar de una discusión que incluya habilidades cognitivas de alto nivel como comparar, contrastar, proveer de causas y consecuencias, analizar, formular hipótesis y sintetizar información.
- De manera personal o en grupos, emplear métodos científicos para responder preguntas.
- Crear una línea de tiempo.
- Diseñar y conducir un experimento.
- Crear un juego estratégico.
- Diseñar un código para resolver una actividad.
- Seleccionar y usar la tecnología para resolver un problema.
- Descifrar códigos.

Inteligencia visual-espacial en el aula de inglés.

- Los alumnos crean una representación pictórica de lo que aprendieron en alguna unidad haciendo un mural, un dibujo o mapa mental.

- Trabajando personalmente o con un compañero, crear un collage para exponer hechos, conceptos y preguntas.
- Crear gráficos para expresar lo que entendieron de la lección.
- Crear un trabajo práctico como video o fotografías, trabajando en pequeños grupos.
- Diseñar disfraces o escenografías para literatura, obras de teatro o exposiciones orales.
- Usar color, forma, o imágenes en sus trabajos.
- Cuadros, mapas, gráficos.
- Crear un álbum de fotos.
- Crear una propaganda o publicidad.
- Usar el proyector para enseñar conceptos.
- Usar diapositivas y películas.
- Jugar con rompecabezas, laberintos visuales.
- Narrar un cuento imaginario.
- Crear metáforas visuales.
- Hacer ejercicios de pensamiento visual.

Inteligencia corporal-kinestésica en el aula de inglés.

- Realizar pequeños descansos con simples ejercicios, un juego activo como *Simon says*.
- En pequeños grupos, crear juegos gigantes que cubran los conceptos vistos en clase.
- Crear simulaciones como por ejemplo representar países con diferentes religiones, comidas, costumbres.
- Crear una *búsqueda del tesoro* como una manera de que los alumnos busquen información.
- Proveer material manipulable que los alumnos utilicen para crear patrones en trabajos de arte, literatura o historia.
- Salir de paseo para ampliar los aprendizajes sobre la vida en la ciudad, el campo.
- Aprender habilidades físicas como bailar, balancearse, trepar, realizar juegos de

manos, o trabajar con distintas herramientas.

- Crear un movimiento o secuencias de movimientos para explicar un concepto.
- Realizar una coreografía de un baile.
- Contestar con el cuerpo.
- Utilizar el lenguaje corporal.
- Crear estatuas corpóreas.
- Coleccionar.
- Realizar gráficos humanos.
- Utilizar la mímica.

Inteligencia musical en el aula de inglés.

- Poner música de fondo para relajar a los alumnos o para focalizar su atención en distintos momentos del día.
- Componer canciones, reemplazando las palabras de canciones conocidas por palabras del contenido del tema que se trata.
- Crear instrumentos rítmicos para usar con las canciones o deletreo de palabras, grupos de reglas.
- Elegir una canción y explicar cómo la letra de ella, se relaciona con el contenido de algún tema o vivencia determinada.
- Agregar ritmo a sus presentaciones *multimedia* a través de software de música.
- Elegir música de fondo para presentaciones orales.
- Usar selecciones musicales que estén compuestas por patrones y repeticiones para demostrar patrones en matemáticas, en la naturaleza o en arte.
- Analizar canciones.
- Escribir la letra de canciones.
- Cantar un rap o una canción que explique algún concepto difícil de entender.
- Utilizar la música de una canción o composición musical para explicar algo.
- Crear un instrumento y usarlo para demostrar una teoría.
- Escribir un final nuevo de una canción o composición musical.
- Crear un collage musical.

- Reproducir los sonidos del ambiente.
- Ilustrar temas de la clase con canciones que hablen de ellos.
- Memorizar música adquirir conceptos.
- Crear o reproducir sonidos vocales.
- Narrar cuentos o poemas cantados.

Inteligencia intrapersonal en el aula de inglés.

- Evaluar su propio aprendizaje a través de un diario.
- Elegir y dirigir las actividades de aprendizaje, usando horarios, líneas de tiempo, y planeando estrategias.
- Tener un *Registro de aprendizaje* para expresar las reacciones emocionales no solo de las lecciones, sino también de cualquier otro sentimiento que quieran expresar.
- Elegir un valor como bondad o determinación, e incorporar ese valor en sus comportamientos por una semana.
- Dar y recibir cumplidos entre los alumnos.
- Crear un proyecto independiente que hayan elegido los alumnos por lo menos una vez por semestre.
- Escribir autobiografías para adquirir conocimientos y experiencias sobre la vida de otras personas.
- Describir cualidades que tienes que les van a ayudar a realizar trabajos con éxito.
- Describir cómo se sienten sobre cualquier tema.
- Describir un valor personal sobre un tema en concreto.
- Explicar el sentido de aprender.
- Usar la concentración y la relajación.
- Focalizar el pensamiento en una situación ya descrita.
- Reflexionar silenciosamente.
- Tener momentos acordes con los sentimientos.
- Jugar individualmente.
- Tener espacios de estudio privados.

Inteligencia interpersonal en el aula de inglés.

- Enseñarse mutuamente, trabajando en grupos.
- Practicar técnicas de resolución de conflictos, simulando problemas y solucionándolos entre todos.
- Criticar mutuamente para aprender a dar y recibir *feedbacks*.
- Trabajar juntos en proyectos para crear habilidades colaborativas y compartir mutuamente las áreas de experiencia. Cada alumno asume un rol relacionado con sus habilidades más desarrolladas.
- Comprometerse en servicios para la escuela y la comunidad para desarrollar valores de convivencia.
- Estudiar distintas culturas, incluyendo su forma de vestir, sus creencias, valores.
- Reflexionar sobre algún tema, luego discutir sus pensamientos con un compañero.
- Asumir diferentes posiciones y hacer un debate.
- Realizar una entrevista a alguien conocido para aprender no sólo sobre esa área en especial, sino también cómo hacer una entrevista.
- Trabajar como aprendices con expertos de alguna materia.
- Enseñar a otros compañeros a hacer algo que ellos desconozcan.
- En grupos, planear las reglas y procedimientos para alcanzar una meta.
- Ayudar a resolver un problema local o global.
- Usar un programa de telecomunicaciones (chat, e-mail, foros).
- Intuir los sentimientos de los demás cuando actúan o dicen determinadas cosas.
- Divertirse con juegos de mesa.

Las actividades enlistadas anteriormente, son tan sólo un ejemplo de todo lo que los profesores pueden realizar al implementar la teoría de las IM. Sin embargo, Gardner (2011) hace énfasis sobre la importancia de no confundir las inteligencias múltiples con el concepto de estilos de aprendizaje, por lo que los test de IM y las actividades de enseñanza diseñadas con base en esta teoría, más que centrarse en las preferencias de los alumnos, deben enfocarse en lo que los sujetos pueden lograr mediante el uso y desarrollo de cada una de las inteligencias. Tomando en cuenta esto, las actividades y material didáctico a utilizarse durante la realización de esta tesis

buscarán ser atractivas para los alumnos y tendrán como principal objetivo la mejora de las habilidades del idioma inglés mediante el uso y desarrollo de las inteligencias múltiples.

2.2.3.3.- Constructivismo.

La aplicación de la teoría constructivista en la educación surge gracias a los aportes de Piaget, Vygotsky, Bruner y Ausubel quienes definen al aprendizaje como un proceso complejo de construcción apoyado en el conocimiento previo del alumno (Alviárez, Guerreiro y Sánchez, 2005). Se entiende que toda persona es un constructor activo de su conocimiento, por lo que en ocasiones esto puede llegar a malinterpretarse al pensar que se debe dar al estudiante la libertad de aprender a su propio ritmo sin que exista mayor interacción del docente en este proceso. Sin embargo, la realidad es que la comunicación entre el profesor y los estudiantes es necesaria para poder lograr un intercambio dialéctico entre los conocimientos del docente, el alumno y el entorno que los rodea y propiciar así la obtención de un aprendizaje significativo (Ortiz, 2015).

En lo que respecta al aprendizaje de un nuevo idioma, en la teoría constructivista es innegable la relevancia que tiene el idioma materno como conocimiento previo, ya que los conocimientos adquiridos se irán sumando a los obtenidos anteriormente, de esta forma el alumno irá construyendo el conocimiento de su realidad y asimilando los nuevos conceptos. Esto no necesariamente significa que la enseñanza de una lengua extranjera deba darse en la lengua materna, más bien se refiere a que para aprender un conocimiento nuevo, es necesario modificar los esquemas anteriores, para así poder saber qué, cuándo y cómo utilizar lo que se va aprendiendo en el nuevo idioma (Corrales, 2009). Es por esto también que resulta indispensable la interacción activa del sujeto, ya que al ser el alumno un ente activo, se logra un aprendizaje significativo.

En cuanto a los aspectos que constituyen el proceso formativo desde el ámbito constructivista, Ortiz (2015) menciona los siguientes:

1. Objetivos: deben buscar que el alumno construya un conocimiento significativo.
2. Contenidos: constituyen una ampliación de los conocimientos previos y pueden

contribuir al desarrollo y crecimiento personal y profesional del alumno. Deben tener una secuencia lógica horizontal, es decir, ir de lo más simple a lo más complejo.

3. Metodología: desde la perspectiva constructivista, esta debe reunir ciertas características entre las cuales destacan las siguientes:

- Tomar en cuenta el contexto.
- Considerar los aprendizajes previos.
- Favorecer la participación activa de los estudiantes.
- Ser variados involucrando los distintos estilos de aprendizaje de los alumnos.
- Fomentar el dialogo e interacción entre los estudiantes.

4. Técnicas y recursos: para la selección de las técnicas (herramientas) que se utilizarán, es necesario tomar en cuenta el tipo de grupo con el que se está trabajando. En cuanto a los recursos, estos deben ser variados de forma que no limiten la tarea del profesor y los alumnos.

5. Evaluación: proporciona información valiosa sobre el aprendizaje logrado y el cumplimiento de los objetivos.

Una vez habiendo analizado las implicaciones de la teoría constructivista en la educación, se considera que mediante el apoyo de este método y el enfoque de las IM se podrán diseñar actividades apropiadas para los alumnos. Debido a que ambas teorías buscan la participación activa de los estudiantes haciéndolos constructores de su propio conocimiento. Asimismo, los alumnos tendrán la oportunidad de utilizar sus distintas habilidades y conocimientos para lograr fortalecer sus IM al mismo tiempo que desarrollan las cuatro habilidades en el idioma inglés: oral, auditiva, escritura y de lectura.

2.2.3.4.- Material didáctico.

El material didáctico en la enseñanza es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje en un contexto educativo determinado, es un elemento de apoyo que facilita la relación y comprensión entre el alumno y el profesor. Néreci en 1969, define al material didáctico como el nexo entre las palabras y la realidad, ya que, ante la dificultad de llevar a cabo el proceso de enseñanza en una situación real, el material didáctico representa la realidad de la

mejor manera posible para así facilitar la objetivación del aprendizaje por parte del alumno. Según como se utilice en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el material didáctico en general puede realizar diversas funciones; Marquès Graells (2000) y Madrid (2001) destacan las siguientes:

- Proporcionar información. Aproxima al alumno a lo que se quiere enseñar.
- Guiar aprendizajes. Facilita el aprendizaje de conceptos, el desarrollo de procedimientos y estrategias, así como la formación de actitudes y valores en los alumnos.
- Ejercitar habilidades. Representa e ilustra de forma intuitiva lo que se explica verbalmente para facilitar su enseñanza y aprendizaje.
- Motivar. Utilizado de la manera adecuada, el material didáctico motiva la enseñanza y aprendizaje y a evaluar los conocimientos y habilidades.

No obstante, es importante destacar que tal como menciona Madrid (2001) la eficacia de los materiales didácticos depende del uso que le den el profesor y los alumnos. Es decir, para que el material didáctico logre cumplir su propósito es necesario tomar en cuenta el público al que va dirigido, así como tener un objetivo claro sobre lo que se pretende lograr mediante el uso de este. Asimismo, respecto al diseño de material didáctico para la enseñanza de idiomas, Tomlinson (2011) hace énfasis sobre la importancia de que el material a utilizarse durante las clases cree un impacto perceptible en el alumno, lo que significa que debe motivar la curiosidad, la atención y el interés de los educandos, ya que si esto sucede, se incrementa la posibilidad de que el conocimiento contenido en los materiales sea adquirido con mayor facilidad. Por esta razón, establece una serie de características que los materiales deben cumplir para lograr dicho impacto:

1. Ser innovadores (con temas, ilustraciones y actividades novedosas).
2. Ser variados (por ejemplo, salir de la monotonía de una unidad mediante actividades y recursos sorpresa).
3. Tener una presentación llamativa (utilizar colores atractivos, espacios en blanco e imágenes).

4. Contener contenido atractivo (temas de interés para el público meta que les permitan aprender cosas nuevas).
5. Tener metas factibles (actividades que retén a los alumnos a pensar).

De acuerdo con lo anterior, el material didáctico diseñado para esta tesis buscará facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma inglés mediante la incorporación de las IM, ya que de esta forma se estarán tomando en cuenta las individualidades de cada alumno facilitando así su relación con el docente y los contenidos a estudiar.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO.

3.1.- Diseño de la investigación.

La metodología que se utilizó para la elaboración de esta tesis es la denominada Investigación-Acción (IA). Este tipo de investigación, de acuerdo con Colmenares & Piñero (2008) es una forma de estudiar y de explorar una situación social, en nuestro caso educativa, con la finalidad de mejorarla. La IA es una herramienta utilizada para lograr un cambio en el ámbito educativo en donde el docente investigador es un sujeto activo encargado de aprender a aprender y comprender la estructura de su práctica docente y cómo transformarla.

De acuerdo a Latorre (2005) las metas de la IA son:

- Mejorar y transformar la práctica educativa, logrando a su vez una mejor comprensión de esta.
- Articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación.
- Acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento.
- Hacer protagonistas de la investigación al profesorado.

Elliot (1991) menciona que para llevar a cabo la IA el docente debe comprender que existen espacios en los que es posible crear y generar cambios educativos valiosos en sus clases y en otros ambientes de aprendizaje.

La IA no sólo constituye un conjunto de criterios, asunciones y principios teóricos sobre la práctica educativa, sino también un marco metodológico que sugiere la realización de una serie de acciones que debe desarrollar el profesorado. Es un proceso que se caracteriza por su carácter cíclico entre la acción y la reflexión y que se constituye por las siguientes fases: planificar, actuar, observar y reflexionar, con el propósito de lograr una mejora en la práctica educativa (Latorre 2005).

En la espiral de la IA, el grupo desarrolla un plan de acción para mejorar la práctica actual, actúa para implementar el plan, observa la acción para recoger evidencias que

permitan realizar una evaluación y reflexiona sobre la acción evaluada durante la observación, apoyada por la discusión entre los miembros del grupo.

Mediante la IA el docente logra adentrarse y reflexionar sobre su práctica educativa y así optimizar los resultados. La recopilación de datos es fundamental en este proceso, pero a su vez es indispensable la reflexión de dichos datos para el funcionamiento de la misma. Al utilizar la IA se busca mejorar la práctica docente en el área de inglés mediante la incorporación de la teoría de las IM de Howard Gardner (1983) para el diseño de actividades y material didáctico.

3.2.- Sensibilización del contexto.

El presente trabajo de investigación es un proyecto de intervención pedagógica que se llevó a cabo durante los meses de febrero y abril de 2018 en la Escuela Secundaria Técnica 33 del municipio de Yautepec, Morelos.

Teniendo el apoyo de las autoridades educativas correspondientes, la realización de dicho proyecto de investigación tiene como objetivo la aplicación de una metodología de enseñanza en un grupo de 3° grado de secundaria mediante el uso de material didáctico y actividades basados en la teoría de las IM. Se realiza una comparación cualitativa de su efectividad contra el enfoque comunicativo utilizado en otro grupo del mismo grado, siguiendo los principios de la investigación-acción. Asimismo, se realiza un análisis de los promedios obtenidos por ambos grupos en la evaluación previa y post intervención pedagógica. En la figura 2 se muestran las etapas de este trabajo de tesis.

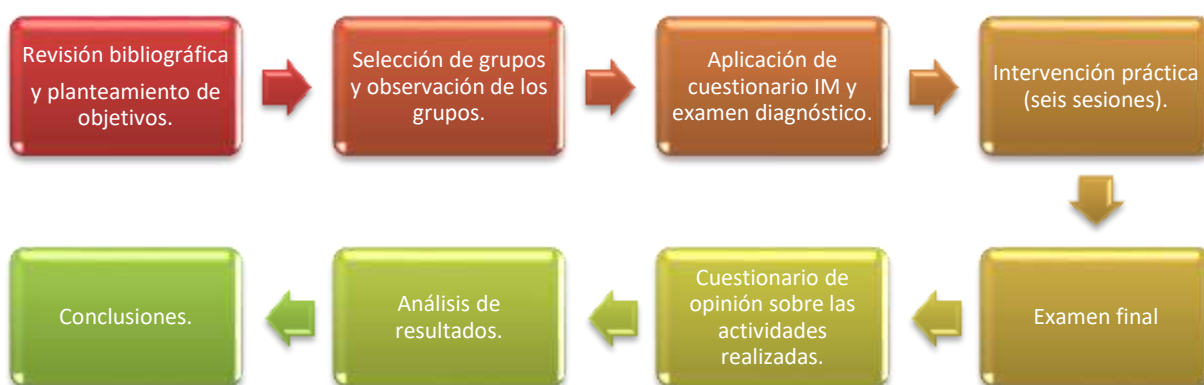


Figura 2. Etapas de la investigación. Elaboración propia.

Para establecer la fundamentación teórica sobre las IM se realizó la lectura de diversos artículos de investigación, libros, tesis y publicaciones sobre el tema. Posteriormente, se realizó una observación de clase, previo a la implementación de las actividades que se llevaron a cabo en el primer grupo, 3° A con el enfoque comunicativo, y en el segundo grupo, 3° C con la utilización del material didáctico y actividades basados en la teoría de las IM, con el propósito de analizar la actitud y participación inicial de los alumnos objeto de estudio, así como la metodología y materiales utilizados por el profesor titular de la materia de Inglés durante sus clases.

Con el primer grupo, 3° A, se utilizó el Enfoque Comunicativo que consistió en realizar actividades como diálogos, textos y otras tareas de apoyo al proceso de comunicación e integración de las distintas habilidades del lenguaje recreando situaciones reales en las que se buscó generar en los participantes la necesidad de comunicarse, sin embargo, no se utilizó ningún tipo de material de apoyo para trabajar con los temas vistos, sino que sólo se usó el pizarrón para explicarlos y en ocasiones hojas de trabajo.

Por otra parte, con el grupo 3° C se hizo uso del Método Constructivista y el Enfoque de Inteligencias Múltiples que consistió en realizar actividades mediante el apoyo de distintos materiales y juegos en los que el alumno fungió como actor principal. En cada una de las sesiones se integraron entre dos o más actividades y materiales de apoyo basados en las IM: música, imágenes, diálogos, textos, movimientos corporales, asociaciones lógicas, actividades interpersonales y de autorreflexión, las cuales se explican a detalle en las planeaciones de clase (Anexo 3).

Se llevaron a cabo durante seis sesiones diversas actividades en las que además de enseñar y reforzar temas en el idioma inglés, también se buscó hacer una comparación del desempeño de los alumnos al trabajar con el enfoque comunicativo (grupo 3° A) y el enfoque de las IM (grupo 3° C). Se trabajaron los mismos temas con ambos grupos: *adjetivos*, *adverbios*, *presente continuo*, *conectores* y *voz pasiva en presente simple*, más una sesión de repaso de los temas vistos, todo esto durante un total de seis sesiones con una duración de 90 minutos cada una.

3.3.- Población y muestra.

La Escuela Secundaria Técnica 33, se encuentra ubicada en el municipio de Yautepec, Morelos. Esta institución educativa cuenta únicamente con el turno matutino, el cual se compone de seis grupos por cada grado (1°, 2° y 3°) que se distribuyen mediante la asignación de una letra diferente que va de la A a la F para identificarlos.

El primer factor que se tomó en cuenta para la selección de la muestra de esta investigación fue el grado de estudios, es decir, se consideró que los grupos seleccionados hayan cursado los contenidos temáticos de los niveles 1° y 2° de la asignatura *Segunda Lengua: Inglés* en Educación Secundaria pertenecientes al Ciclo 4 establecido por el PNIEB, el cual señala que al alcanzar el nivel 3 los estudiantes previamente participaron de manera activa en el desarrollo de las habilidades receptivas del idioma en los niveles anteriores (SEP, 2011). Los estudiantes de tercer grado cuentan con el avance curricular establecido en el plan de estudios previamente mencionado, por lo tanto, estos alumnos tienen experiencia previa de participación en otras clases de inglés, lo cual es un factor importante para distinguir y apreciar las diferencias de éstas con el enfoque IM.

Como segundo criterio para la selección de la muestra se consideró el número de clases de inglés que los grupos tienen a la semana. De acuerdo a la distribución de las asignaturas pertenecientes al currículo del tercer grado, cada grupo recibe tres módulos a la semana de 50 minutos de la asignatura *Segunda Lengua: Inglés*, los cuales se organizan dependiendo de la disponibilidad y horario de los profesores de la plantilla docente de la institución, por lo que algunos grupos tienen un módulo de la materia por día durante tres sesiones, mientras que otros distribuyen dos módulos durante un día y un módulo más en un segundo día a la semana.

Con el fin de poder dar el seguimiento adecuado a las actividades durante la intervención pedagógica, se optó por seleccionar dos grupos que cumplieran con la característica de tener una misma distribución de módulos de clase, en este caso, dos

módulos durante un mismo día para así poder desarrollar las actividades de manera ininterrumpida.

El tercer grado grupo A y el tercer grado grupo C de la generación 2015-2018, cumplen con estas características, por lo que mediante el apoyo de las autoridades correspondientes se seleccionó al 3° A con un total de 36 alumnos, 27 mujeres y 9 hombres como el grupo de control y al grupo 3° C con un total de 37 alumnos, 8 mujeres y 29 hombres como el grupo experimental.

3.4.- Instrumentos.

Durante el proceso metodológico de la investigación se utilizaron los siguientes instrumentos, con el fin de recolectar los datos necesarios que ayuden a resolver las preguntas de investigación planteadas al inicio de esta tesis.

El primer cuestionario que se aplicó fue un test de IM adaptado y basado en el libro *Multiple Intelligences in the Classroom* (Armstrong, 2009) (Anexo 1) para de esta forma distinguir ciertas características, necesidades e intereses de los participantes con base a sus inteligencias. Cabe destacar que en la actualidad no existe algún test que pueda evaluar de manera precisa las IM en las personas, sino que es mediante la observación de los sujetos y la ayuda de algunos tests como el utilizado en esta investigación que se logra tener una mejor idea sobre los perfiles de cada inteligencia (Armstrong, 2009).

Este cuestionario constó de 35 preguntas de dos posibles respuestas: Falso/Verdadero relacionadas con los gustos y habilidades que caracterizan las IM de los alumnos.

Otro de los propósitos planteados en esta investigación es evaluar los resultados de aprendizaje del idioma inglés que obtienen los alumnos mediante la realización de actividades basadas en las IM, por lo que se elaboró un instrumento de evaluación pre intervención pedagógica. Esta evaluación (Anexo 2) constó de 20 reactivos sobre los temas: *adjetivos, adverbios de frecuencia, presente continuo, conectores y voz pasiva*; temas que se abordaron posteriormente en las sesiones.

Una vez finalizada la intervención práctica, se utilizó un tercer instrumento de 20 reactivos sobre los temas que se estudiaron en las clases para realizar la evaluación post intervención (Anexo 4), con el propósito de obtener la información que permita medir los avances de los participantes antes y después de las clases y realizar una comparación entre el crecimiento que hubo en el grupo experimental y el de control.

Para llevar a cabo la evaluación cualitativa de la efectividad de las actividades implementadas mediante las IM, se utilizó un tercer instrumento (Anexo 5 y 6), el cual consta de ocho preguntas (cuatro de respuestas abiertas y cuatro de opción múltiple). Esta encuesta permite identificar y evaluar las actividades y materiales didácticos basados en las IM que ayudan a desarrollar las habilidades del idioma inglés en los alumnos y de esta forma atender las preguntas de investigación y objetivos establecidos en esta tesis.

3.5.- Propuesta de metodología de enseñanza.

Como se mencionó en un principio, uno de los principales motivos para la realización de esta investigación, fue implementar actividades y la utilización de material didáctico basado en la teoría de las IM con la intención de mejorar las cuatro habilidades comunicativas del idioma inglés en un nivel básico en alumnos de tercer grado de una secundaria pública.

Para esto se trabajó durante cinco sesiones de 90 minutos con los siguientes temas en el mismo orden: adjetivos, adverbios, presente continuo, conectores y voz pasiva en presente simple. Además de una sesión inicial de observación de clase previa a las actividades y una clase final de revisión de los temas vistos.

Durante la primera semana dedicada a la observación de clases, se logró analizar la metodología, los materiales y actividades utilizadas por la profesora titular de la materia de inglés, quien fue la misma en ambos grupos, así como la respuesta de los alumnos ante esta. En el primer grupo, el 3° A, los asientos estaban organizados en filas, la profesora comenzó la clase escribiendo en el pizarrón el tema del día: *pasado simple*, seguido de una breve descripción del uso de este mediante la traducción de oraciones afirmativas y negativas del español al inglés y viceversa, estrategia de

enseñanza característica del *método de traducción gramatical*, mientras que los alumnos tomaban notas; sin embargo, al finalizar la explicación no se utilizó ninguna actividad en la que se verificara la comprensión de los alumnos sobre el tema. Posteriormente, se mostró un breve video en español con información complementaria acerca del *pasado simple* y al finalizar el video los alumnos resolvieron algunas actividades en el libro de ejercicios de inglés. Los últimos 20 minutos de la clase fueron dedicados a que los alumnos esperaran en una fila enfrente del escritorio de la profesora para que les firmara el libro, pero no se les proporcionó ninguna retroalimentación sobre las respuestas correctas e incorrectas que obtuvieron. En su mayoría, los alumnos del 3° A mostraron una actitud pasiva ante las actividades realizadas; hubo poca participación y las ocasiones en las que se les llamó la atención fueron por estar platicando. Además de esto, cabe destacar que la clase se dio completamente en español.

Con el grupo 3° C, también se utilizó una forma de trabajo similar a la del *método de traducción gramatical*, la profesora inició la clase con una breve explicación sobre el *pasado simple* mediante la traducción de frases del inglés al español y del español al inglés; sin embargo, fue constantemente interrumpida por varios alumnos que se levantaban de su lugar para platicar y jugar con sus compañeros, lo que ocasionó que hubiera mucho ruido y ya no diera tiempo de ver el video programado. Al igual que en el otro grupo, al finalizar la explicación por parte de la profesora, los alumnos realizaron algunas actividades en su libro de ejercicios, las cuales se revisaron durante los últimos 20 minutos de la clase. El comportamiento de la mayoría de los alumnos del grupo 3° C fue poco participativo y muy inquieto, además de que mostraban poca o nula comprensión e interés sobre el tema, aun cuando la explicación se dio todo el tiempo en su lengua materna.

Al término de la observación de cada clase, se les aplicó a los alumnos la evaluación pre-intervención y el test de IM. El cuestionario de las IM constó de 35 preguntas de dos posibles respuestas: Falso/Verdadero relacionadas con los gustos y habilidades que caracterizan las IM presentes en los alumnos, mientras que el instrumento de diagnóstico estuvo integrado por 20 reactivos. Una vez analizados los resultados de

los dos primeros tests, se procedió a la realización y diseño de las actividades y materiales a utilizarse durante las siguientes sesiones. La intervención práctica con ambos grupos se llevó a cabo durante seis sesiones de 90 minutos en el periodo en las que el uso del idioma inglés por parte del profesor estuvo presente en todas las clases, para así generar en los alumnos la motivación y la necesidad de comunicarse en la lengua meta.

Para trabajar el tema de la primera sesión: *adjetivos* en el grupo 3° A (enfoque comunicativo), el profesor comenzó la clase en inglés con una presentación de sí mismo mediante el uso de adjetivos de apariencia física y personalidad, procurando utilizar movimientos corporales y gestos que facilitaran la comprensión de los alumnos, mostrando además algunas frases utilizadas para describir personas. Posteriormente los alumnos trabajaron en parejas para recrear una conversación en la que mencionaron características de personas famosas y conocidas con el propósito de generar un contexto de comunicación significativo y atractivo para ellos. Al finalizar, los alumnos completaron una serie de frases utilizando los adjetivos estudiados durante la lección.

Durante esta primera semana de clases con el grupo 3° C (IM), el enfoque estuvo centrado en las inteligencias visual-espacial, interpersonal, intrapersonal, lógica-matemática y lingüística. Las actividades realizadas incluyeron en un principio una actividad rompe hielo para reforzar la inteligencia interpersonal y también para generar la confianza entre los alumnos de comunicarse en el idioma inglés. Dicha actividad consistió en formar filas de acuerdo a ciertas características de los participantes, por ejemplo: la estatura, edad, nombre, etc. de esta manera los alumnos analizaron las características que comparten con sus compañeros de grupo y aquellas que los hacen diferentes.

Posteriormente, se continuó con la explicación del tema mediante el uso de tarjetas visuales, la tarea principal consistía en que los alumnos reflexionaran sobre sus propias características y así trabajar la inteligencia intrapersonal. Por último, se finalizó la sesión con la parte práctica en la que los estudiantes clasificaron en una gráfica los adjetivos en las siguientes categorías: positivos, negativos, apariencia y personalidad

para reforzar la inteligencia lógico-matemática. Como actividad de cierre, se crearon oraciones con los adjetivos estudiados durante la clase, para así trabajar con la inteligencia lingüística.

De acuerdo con las actividades prácticas que se realizaron durante la primera semana, se observó que mientras que los alumnos del grupo 3° A (enfoque comunicativo) mostraron un dominio regular sobre el uso de los adjetivos en inglés, el grupo 3° C (IM) se mostró más motivado a participar en las actividades realizadas y lograron producir oraciones de manera oral apropiadas para su nivel para describirse a sí mismos y a sus compañeros de clase.

Durante la segunda sesión, se trabajó con el tema *adverbios* en inglés. Como actividad de inicio en el grupo 3° A (enfoque comunicativo), se realizó un breve repaso de los adjetivos estudiados en la sesión pasada mediante la descripción de fotografías de personas famosas. Para la realización de la segunda actividad, el profesor mostró a los alumnos imágenes de sus hobbies y deportes favoritos, se realizó la descripción de estas actividades utilizando los siguientes tipos de adverbios: forma, tiempo, frecuencia y lugar. Después se llevó a cabo una breve explicación del tema fomentando de forma constante el uso del vocabulario meta en inglés y preguntando a los alumnos sobre sus propios hobbies y deportes que practican. Como última actividad, los estudiantes trabajaron en equipos para recrear una conversación en la que hablaron sobre hobbies, deportes y vacaciones haciendo uso de los adverbios mencionados anteriormente.

En la segunda sesión con el grupo 3° C (IM) se hicieron presentes las inteligencias visual-espacial, musical, lógica-matemática y lingüística con el tema *adverbios*. Como actividad de inicio y para ayudar a los alumnos a distinguir entre adverbios y adjetivos, se realizó un repaso del tema visto previamente mediante un *círculo creativo*, los alumnos realizaron una serie de dibujos en grupo, para luego contar una breve historia utilizando adjetivos. Después, se realizó un juego de *bingo* utilizando tarjetas que los mismos alumnos elaboraron con el fin de trabajar la inteligencia visual-espacial. Posteriormente, se hizo uso constante del soporte visual alrededor de todo el salón para ayudar a los alumnos a diferenciar entre distintos tipos de adverbios (forma,

tiempo, frecuencia y lugar) y así reforzar la inteligencia lógica-matemática a través de la categorización de este tipo de vocabulario. Después, los participantes clasificaron el nuevo vocabulario mediante el uso de sonidos (inteligencia musical), para finalmente pasar a la parte de la práctica en la que los participantes describieron la forma en la que se realizaban distintas acciones utilizando el vocabulario visto en clase.

En la semana dos, la mayor diferencia que se observó fue en el aspecto de la participación de los alumnos. El grupo 3° A mostró una actitud más apática hacia las actividades realizadas, debido a que estas actividades involucraban mayormente la expresión oral, pero excluían aspectos de la comunicación no verbal como los gestos y ademanes. Por otra parte, los alumnos del grupo 3° C, mantuvieron una participación mucho más activa en las distintas actividades que se presentaron, ya que se incluyeron dinámicas que permitieron a los participantes expresar sus conocimientos y habilidades de formas diversas. Por ejemplo, en la dinámica *Adverbs corners* los estudiantes demostraron la comprensión del vocabulario mediante el uso de sonidos emitidos con algunas partes del cuerpo. Asimismo, en la actividad de cierre los alumnos expresaron lo aprendido mediante la observación y descripción de su entorno (Anexo 3).

Para la tercera clase realizada con el enfoque comunicativo con el grupo 3° A, se trabajó el tema *presente continuo*. En la primera actividad el profesor realizó una serie de acciones conocidas para los alumnos para después preguntarles qué actividad estaba realizando, esto con el fin de involucrarlos en la dinámica y motivarlos a comunicar sus ideas. Después, el docente dio una breve explicación sobre el tema sin enfocarse o mencionar términos gramaticales, sino utilizando ejemplos basados en la actividad anterior. Para la parte práctica, los estudiantes trabajaron en parejas para realizar un juego de roles. El Alumno 1 debía pedir ayuda al Alumno 2, pero este tenía que negarse y explicar las actividades que estaba realizando en ese momento que le impedían ayudarlo. Ejemplo:

Alumno 1: *I need your help, what are you doing?*

Alumno 2: *I can't help, I'm doing my homework, helping my mom, cleaning up my room, and taking care of my little brother.*

Este tipo de actividades características del enfoque comunicativo, fomentan la participación e interacción entre los participantes creando un ambiente natural de comunicación.

Por otra parte, en la tercera sesión con el enfoque IM en el grupo 3° C, se trabajó con las inteligencias interpersonal, kinestésica, visual-espacial y lingüística para explicar el *presente continuo*. Como actividad de inicio, se realizó un repaso del tema de la lección anterior; los alumnos clasificaron mediante el uso de tarjetas de vocabulario los diferentes tipos de adverbios. Después, se prosiguió con la presentación del vocabulario *verbos de acción* con el uso de tarjetas visuales, mismas que fueron utilizadas para que los participantes representaran dichas acciones con mímica y gestos, para así continuar con la explicación del uso y estructura del tema en cuestión. Como actividad de evaluación, se les pidió a los alumnos que describieran las acciones que estaban ocurriendo a su alrededor. Posteriormente, los estudiantes crearon equipos para realizar la última actividad, en la que observaron imágenes de animales y personas haciendo distintas actividades, y mediante el uso palitos de madera con palabras escritas (inteligencia kinestésica) formaron oraciones describiendo la acción mostrada en la imagen. Asimismo, durante esta última actividad se utilizó y reforzó el aprendizaje del vocabulario de la sesión anterior, ya que las oraciones contenían algún tipo de adverbio.

Al término de la tercera sesión en ambos grupos, se les proporcionó a los alumnos una serie de oraciones que debían completar con los conocimientos adquiridos en la clase sobre el *presente continuo*. La revisión y retroalimentación de las respuestas se realizó de manera grupal y se observó una mayor comprensión del tema estudiado en el grupo 3° C (IM), debido a que los errores que tuvieron fueron de escritura, mientras que la mayoría de los integrantes del 3° A, expresaron más dudas sobre el uso del

presente continuo. Además de que la participación en las actividades del grupo con el que se utilizó el enfoque IM fue mayor.

En la cuarta semana, el tema de la clase fue: *conectores básicos* para unir ideas en inglés. Con el grupo 3° A, se continuó utilizando el enfoque comunicativo para el diseño de las actividades. Para comenzar la sesión, el profesor realizó preguntas relacionadas con la vida diaria de los alumnos, enfocadas a situaciones que conllevaran a expresar causa o efecto, o a dar información extra; por lo que con cada participación el profesor presentó el vocabulario de la clase: *but, because, so, or, and*. Posteriormente, el docente se encargó de reforzar el vocabulario meta mediante ejemplos y fomentando la participación constante de los alumnos. Para realizar el cierre y práctica de la clase, los estudiantes trabajaron en parejas elaborando una entrevista en la que debían responder una serie de preguntas durante dos minutos utilizando el vocabulario visto, al término de ese tiempo, se realizó rotación de parejas durante varios turnos para propiciar la comunicación e interacción entre todos los integrantes del grupo, lo cual es un aspecto clave del enfoque comunicativo.

En la cuarta sesión de la intervención práctica con el enfoque IM, se utilizaron actividades enfocadas en las inteligencias: interpersonal, lingüística, lógica-matemática y kinestésica para presentar el tema *conectores básicos del inglés*. La inteligencia interpersonal se hizo presente mediante una actividad rompe hielo llamada el *nudo humano*, realizada con el propósito de fomentar la participación de todo el grupo, reforzar el trabajo en equipo e introducir el uso de los conectores y su importancia en el idioma. Posteriormente, se explicó a los alumnos los tipos y usos de los conectores básicos del inglés mediante ejemplos de experiencias propias. Una vez finalizada la explicación, se le proporcionó a cada uno de ellos partes de una oración escrita en papel de colores, esto con el objetivo de que los estudiantes buscaran las partes faltantes de las oraciones y así formar equipos de cinco integrantes. Para la actividad en equipo, los alumnos utilizaron unos dados con partes de oraciones escritas, las cuales tuvieron que unir utilizando el conector apropiado. Durante esta actividad se trabajó con la IM lingüística cuando los alumnos crearon las oraciones,

kinestésica al manipular los dados y lógico-matemático al clasificar las partes de las oraciones de manera correcta.

Sobre las observaciones realizadas en cada grupo, destacó la participación activa de los alumnos del 3° C, quienes desde la primera actividad del nudo humano se mostraron motivados a realizar las actividades de la clase, mientras que en el grupo 3° A los participantes reflejaron dificultad para interactuar con sus demás compañeros en las entrevistas.

Durante la penúltima semana de actividades, en el grupo 3° A (enfoque comunicativo) se trabajó con el tema *voz pasiva en presente simple*. Para comenzar la clase el profesor mostró a los alumnos varias imágenes de personas realizando diferentes actividades, después se les pidió que intentaran describir lo que estaba sucediendo mientras que un voluntario se encargaba de escribir la acción en el pizarrón con la ayuda de sus compañeros y el profesor. Al terminar la descripción de las imágenes, el docente tomó como ejemplo algunas de las oraciones para realizar la explicación del uso de la *voz pasiva* y una vez que la mayoría de los alumnos mostró comprensión del tema, tomaron turnos para describir acciones que ocurrían a su alrededor utilizando la estructura del tema estudiado. Para reforzar el conocimiento y verificar la comprensión del tema, se les proporcionó a los alumnos una serie de preguntas escritas en *voz pasiva* sobre rutinas diarias, por ejemplo: *are you waken up by an alarm everyday?*, los estudiantes se encargaron de realizar estas preguntas a sus compañeros y cada vez que obtenían una respuesta afirmativa, debían escribir el nombre de la persona entrevistada. Al finalizar la actividad, los estudiantes compartieron los hallazgos con el resto del grupo utilizando la estructura vista en clase.

Para la ejecución de las actividades de la quinta sesión con IM se tomaron en cuenta actividades basadas en las inteligencias: lingüística, intrapersonal y lógica-matemática para trabajar con el tema *voz pasiva en presente simple*. Se inició la clase preguntando a algunos de los alumnos sobre su estado de ánimo con el fin de reforzar la interacción y comunicación con el grupo, después se continuó con un repaso de verbos en pasado participio en una sopa de letras, debido a que se utilizaría este vocabulario más adelante. Posteriormente, los alumnos recibieron un extracto de un texto en el que

identificaron oraciones en donde se utilizaban verbos como los vistos en la sopa de letras y así identificar oraciones escritas en *voz pasiva*. Para reforzar la comprensión del tema, el profesor realizó una breve explicación de éste mediante el uso de diversos objetos; un ejemplo fue pedir a uno de los alumnos pasar al frente y patear una pelota, se le cuestionó al grupo sobre la acción que su compañero realizaba y después el profesor hizo énfasis en cómo describir la actividad, pero utilizando la *voz pasiva*. Como actividades de cierre, los alumnos hicieron equipos basándose en el color de un globo que ellos eligieron con anticipación, estos globos contenían palabras escritas que debían acomodarse de manera correcta para formar oraciones. Al finalizar, los equipos practicaron el cambiar estas oraciones de voz pasiva a activa o viceversa.

Al término de la semana cinco, la mejoría en la integración y motivación del 3° C (IM) era notoria, debido a que en un principio los integrantes de este grupo mostraban poco interés hacia la asignatura. Sin embargo, en la última sesión no fue necesario pedirles que participaran, sino que ellos mismos se ofrecieron como voluntarios para realizar las actividades. Por otra parte, el grupo 3° A también mostró más interés en la materia, pero era necesario insistir a los alumnos en cada participación.

Durante la sesión final con el grupo 3°A (enfoque comunicativo) se realizó un repaso de los temas vistos durante las clases anteriores. Los alumnos formaron equipos para recrear una situación en la que utilizaron adjetivos, adverbios, presente continuo, conectores y voz pasiva en presente simple; mediante una actividad de juego de roles de los siguientes escenarios de la vida diaria: ir de compras, salida al cine, conversación dentro de un salón de clases, conversación telefónica y comida familiar. El profesor asesoró a los equipos proporcionándoles el vocabulario necesario y resolviendo dudas, posteriormente los participantes tomaron turnos para presentar la situación que se le asignó frente al grupo.

Al finalizar las presentaciones, los alumnos contestaron un cuestionario de respuestas abiertas y uno más de opción múltiple mediante el uso de una plataforma llamada *plickers* para conocer las opiniones sobre las actividades y materiales utilizados durante las clases. Para la realización de este último cuestionario se proporcionó a los alumnos una tarjeta plastificada con un código impreso, mismo que los alumnos

debían mostrar dependiendo de su respuesta: A, B, C o D; mientras que el profesor registró en la plataforma los datos obtenidos mediante la utilización de un dispositivo móvil. Debido a que este tipo de cuestionario involucró el uso de la tecnología y la participación activa del alumnado, el grupo en general se mostró con buena disposición a participar. Por último, también se aplicó de manera escrita un test de evaluación de los temas vistos con el propósito de realizar una comparación de los avances del grupo.

En la última sesión con el grupo 3°C (IM), se realizó un rally con el objetivo de repasar los temas trabajados en las clases previas. Inicialmente, se conformaron los equipos participantes y se asignaron las estaciones del rally, correspondientes a los siguientes temas e inteligencias: adjetivos (interpersonal e intrapersonal), adverbios (lógica-matemática), presente continuo (lingüística), conectores (corporal-kinestésica), verbos (visual-espacial) y voz pasiva en presente simple (musical). Cada equipo debía resolver distintas tareas durante cinco minutos y después moverse a la siguiente estación hasta completar el rally. De esta forma, los estudiantes pusieron en práctica los conocimientos adquiridos durante las sesiones anteriores mediante actividades enfocadas en los temas vistos y las IM. Posteriormente, se utilizaron los mismos instrumentos de evaluación que en el grupo 3° A para llevar a cabo el análisis de los resultados: se realizó la evaluación final de los temas estudiados durante la intervención y se aplicó a los alumnos el cuestionario de cuatro preguntas de respuesta abierta y el de opción múltiple con la ayuda de la plataforma *plickers* siguiendo la misma dinámica del grupo de control, con el propósito de conocer la opinión sobre las actividades y material utilizado durante las clases.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS Y DATOS.

4.1.- Resultados obtenidos.

Este estudio se realizó con el objetivo de evaluar los resultados de la implementación de estrategias de enseñanza del idioma inglés fundamentada en la teoría de las IM en un grupo de tercero de secundaria, en comparación con la utilización del Enfoque Comunicativo con un segundo grupo del mismo grado, así como conocer las distintas opiniones sobre las actividades realizadas con ambos enfoques.

El estudio consistió en realizar un test de IM, una evaluación pre-intervención y una post-intervención pedagógica, donde lo que se buscó fue verificar que los resultados obtenidos con cada grupo tuvieran diferentes tendencias. También fue de interés comparar las diferencias significativas que notó cada alumno entre las actividades, esto se realizó mediante un cuestionario de 4 preguntas de respuestas abiertas y uno de 4 preguntas de opción múltiple.

4.1.1.- Resultados del test de IM.

La primera fase del proyecto de investigación establece como propósito conocer mediante un test de IM adaptado y basado en el libro *Multiple Intelligences in the Classroom* (Amstrong, 2009) el perfil de las IM presentes en los grupos A y C de tercer grado de la Escuela Secundaria Técnica 33 de la generación 2015-2018, para así poder diseñar e implementar las estrategias, actividades y materiales de enseñanza adecuados para el desarrollo del presente trabajo metodológico. Cabe destacar, que Gardner establece (1983) que todos los seres humanos poseemos al menos ocho tipos de inteligencias, en mayor o menor grado, motivo por el cual los resultados que se muestran a continuación expresan de manera global las inteligencias más sobresalientes en cada grupo, y no de manera individual en cada alumno, por lo que se incluyeron también los resultados de los alumnos que destacan en más de una inteligencia.

En cuanto a la distribución de inteligencias en el grupo 3° A y 3° C observamos:

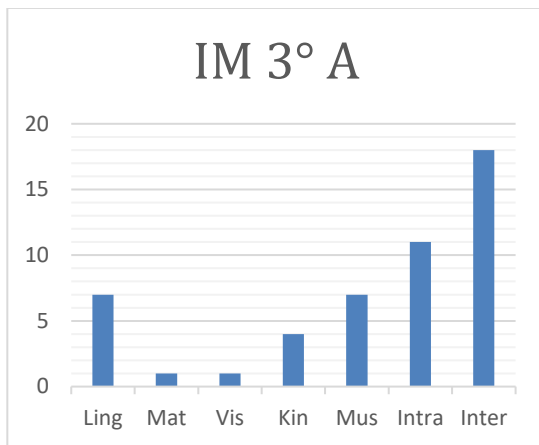


Figura 3. IM del grupo 3° A.

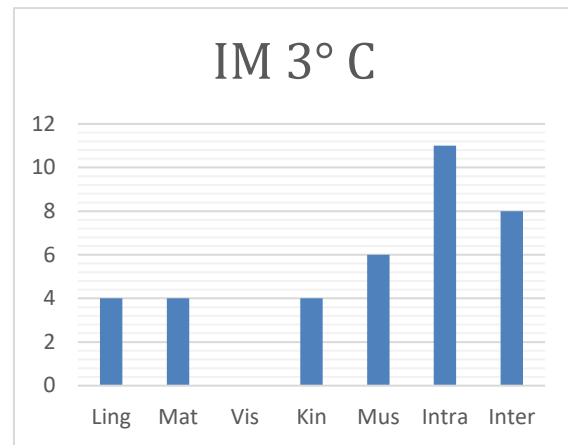


Figura 4. IM del grupo 3° C.

En la figura 3 se muestra que las inteligencias predominantes en el grupo 3° A son la inteligencia interpersonal la cual se refiere a la capacidad para interactuar con otras personas y en segundo lugar la intrapersonal relacionada con los procesos de autoconocimiento. Por otro lado, las inteligencias que menos predominan en el grupo son la inteligencia visual y la lógico-matemática.

En cuanto al 3° C, en la figura 4 se muestra que las inteligencias destacadas son la intrapersonal; relacionada con la capacidad de conocerse a uno mismo y los procesos de autoconfianza y la interpersonal que se refiere a la capacidad de interactuar con los demás. Mientras que la de menor dominio fue la inteligencia visual al encontrarse en un bajo grado dentro de los cuestionarios aplicados.

Mediante estos resultados, es posible identificar y seleccionar el tipo de actividades que beneficiará de manera más satisfactoria el aprendizaje del grupo experimental. Debido a que tomando en cuenta lo propuesto por Gardner (1983) y Armstrong (2009) el reconocer la existencia de diversas inteligencias en el aula permite al profesor ampliar la gama de estrategias y recursos utilizados durante las clases, para de esta manera reforzar su conocimiento y habilidades en el idioma, al mismo tiempo de fomentar el desarrollo de las inteligencias menos desarrolladas en el grupo.

4.1.2.- Encuesta escrita.

La segunda fase de este proyecto consistió en la implementación de estrategias de enseñanza del idioma inglés con fundamento en la teoría de las IM en el grupo 3° C, para posteriormente realizar una comparación de su efectividad contra el enfoque comunicativo, mismo que se utilizó para trabajar con el grupo 3°A durante un total de seis sesiones. Al completar con éxito la segunda etapa del proyecto, se prosiguió a trabajar en la tercera fase, la cual consistió en la evaluación cualitativa de las actividades y materiales utilizados en cada grupo durante las sesiones, a través de un cuestionario con cuatro preguntas de respuestas abiertas y cuatro de opción múltiple.

El cuestionario que se aplicó a los participantes permitió recolectar información relacionada con las actividades realizadas y los materiales utilizados en ambos grupos, así como su efectividad para el aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a los resultados de la evaluación cualitativa de las actividades y materiales observamos:

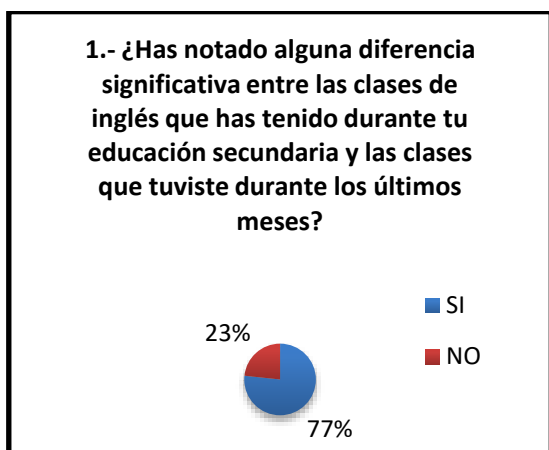


Figura 5. Percepción del grupo 3° A.

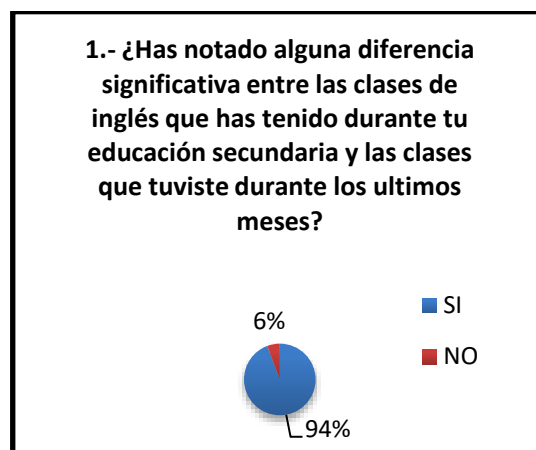


Figura 6. Percepción del grupo 3° C.

En la encuesta realizada a 33 alumnos del grupo 3° A al término de las sesiones con enfoque Comunicativo se encontró que el 77% de los alumnos notaron una diferencia significativa entre la forma de recibir sus clases de inglés durante toda su educación secundaria y las clases impartidas con el enfoque comunicativo como se muestra en la figura 5.

En contraste, en la encuesta realizada a 35 alumnos del grupo 3° C al término de las sesiones con IM se encontró que el 94% de los alumnos notaron una diferencia significativa entre la forma de recibir sus clases de inglés durante toda su educación secundaria y las clases impartidas con el enfoque IM, tal como se muestra en la figura 6. Cabe destacar, que los alumnos de este grado cursaron previamente los niveles 1 y 2 del Ciclo 4 del PNIEB (SEP, 2011), por lo que cuentan con un referente de clases previas.

Además de que en la observación de clases realizada previo a la intervención pedagógica, se encontró que la metodología de enseñanza utilizada en ambos grupos por la profesora titular de la asignatura era similar al *método de traducción gramatical*, mismo que consiste en la traducción de enunciados de la lengua meta a la lengua materna y viceversa. Asimismo, de acuerdo con Pamplón y Ramírez (2013) gran parte de los profesores de inglés de Educación Secundaria pública basan las clases en copiar palabras y frases del pizarrón, así como la elaboración de dictados y ejercicios aislados sacados de los libros de texto.

Consecuentemente, la implementación de actividades basadas en la teoría de las IM en el grupo 3° C, permitió que el 94% de la población experimentara una forma de trabajo distinta y más significativa para su aprendizaje, debido a que los participantes involucraron de manera activa sus habilidades y aptitudes para aprender y demostrar lo aprendido en el idioma, contrario al grupo 3° A, en donde sólo un 77% de la población percibió un cambio significativo en la metodología de enseñanza del profesor con el uso del enfoque comunicativo, esto gracias a la implementación de actividades dentro de un contexto atractivo para ellos.

No obstante, el uso de las IM en la enseñanza demostró tener un resultado más significativo en el grupo experimental, debido a que permitió al estudiante aprender de una forma más motivadora y centrada en él (Gardner, 1983), además de proveer mayores oportunidades para que todos los integrantes del grupo formaran parte y destacaran en el proceso de aprendizaje, mientras que el enfoque comunicativo utilizado en el 3° A se enfocó exclusivamente en las habilidades lingüísticas como la creación de conversaciones y enunciados.

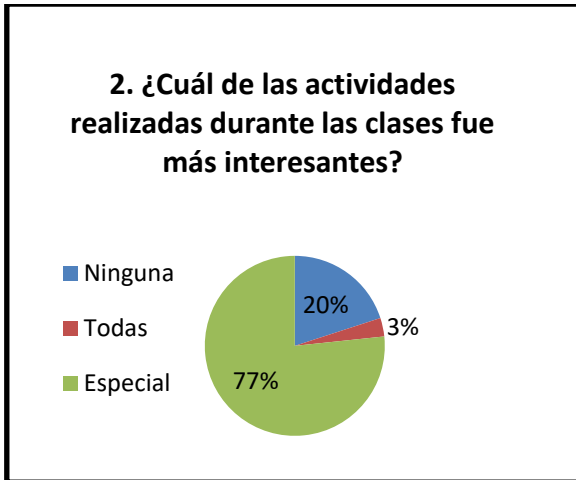


Figura 7. Actividades en el grupo 3° A.

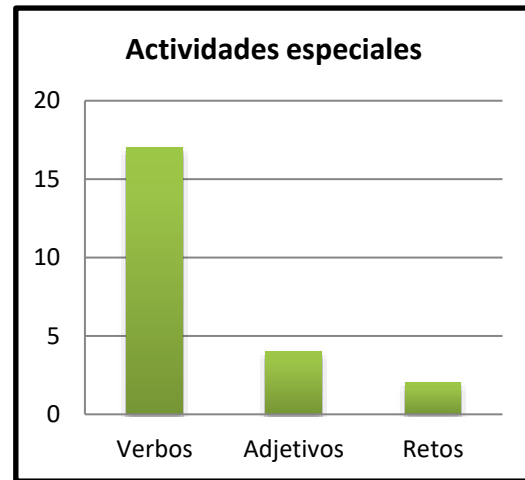


Figura 8. Actividades especiales 3° A.

En la figura 7 y la figura 8 se observa que el 77% de los alumnos del 3° A mostraron interés en alguna de las actividades realizadas durante las sesiones de inglés, siendo la más mencionada *verbos*: la cual consistió en la representación de diferentes acciones por parte del profesor y los alumnos, mientras que el 20% de la población no encontró interesante ninguna de las actividades. Sólo el 3% indicó haber sentido interés por todas las actividades realizadas.

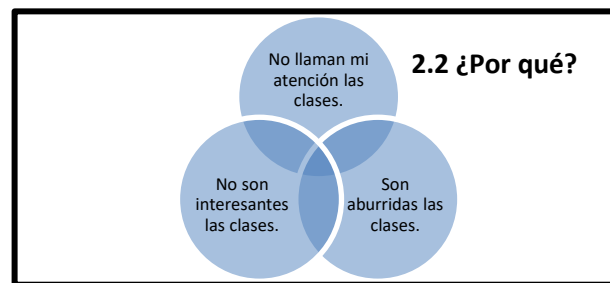


Figura 9. Interés del grupo 3° A hacia las clases.

Al cuestionar a los alumnos sobre los motivos por los cuales no sintieron interés por alguna de las actividades desarrolladas con el enfoque comunicativo, expresaron que las actividades fueron aburridas y no interesantes para ellos como se observa en la figura 9, a pesar de que estas fueron adaptadas a temas de interés para ellos.

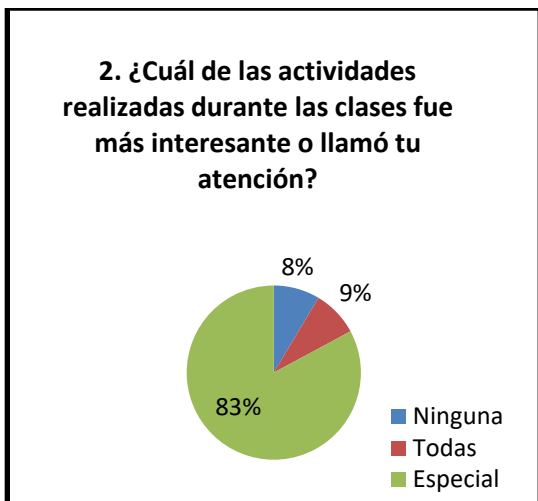


Figura 10. Actividades en el grupo 3° C.



Figura 11. Actividades especiales 3° C.

En lo que respecta al grupo 3° C, en la figura 10 se muestra que el 83% de los alumnos (IM) mostraron interés hacia alguna de las actividades realizadas durante las sesiones de inglés, siendo la más mencionada *historia con dibujos*: la cuál involucró el uso de las inteligencias visual-espacial y principalmente la lingüística. Durante esta actividad, parte de los alumnos relató de manera oral la historia que escribió, poniendo en práctica la habilidad oral del idioma y atendiendo de esta manera la segunda pregunta secundaria de la investigación, la cual busca encontrar las actividades basadas en la teoría de las IM que desarrollan las habilidades del idioma inglés.

Además, se hizo mención de las actividades realizadas mediante la aplicación de otras *inteligencias* como la corporal-kinestésica (actividad con movimientos), memorama (lógica-matemática), música (musical), etc., mismas que se ilustran en la figura 11. Como resultado, cabe destacar que el 9% de la población encontró interesantes todas las actividades, mientras que sólo el 8% indicó no haber sentido interés por ninguna actividad.

Estos resultados pueden ser comparados con los obtenidos por Carrillo y Lopez (2014) en donde se hace énfasis en la relevancia de la integración de las IM en la enseñanza de lenguas para fomentar la diversidad y el desarrollo del potencial de los alumnos.

Asimismo, estos resultados concuerdan con la investigación de Cordeiro (2018) en donde se presentan evidencias de que las actividades inspiradas en las IM producen

una mayor disposición a comunicarse y benefician la expresión e interacción oral. Con esto se demuestra que existe una mayor mejora en el desarrollo de las habilidades del idioma con las actividades basadas en las IM en comparación a las del enfoque comunicativo.

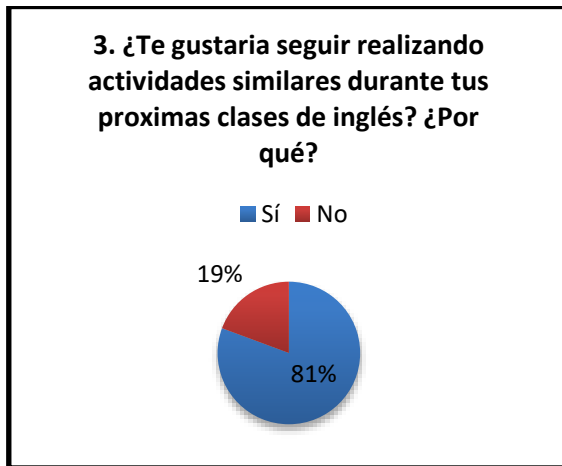


Figura 12. Continuidad de actividades 3° A.



Figura 13. Motivos para continuidad 3° A.

Al cuestionar a los alumnos sobre la continuidad de las actividades con el enfoque comunicativo en el grupo 3° A, se encontró que al 81% de los estudiantes del grupo les gustaría seguir realizando actividades con el enfoque comunicativo porque consideran que éstas son divertidas, prácticas e interesantes, mientras que el 19% preferiría ya no realizar este tipo de actividades por considerarlas aburridas como se ilustra en la figura 12 y 13.

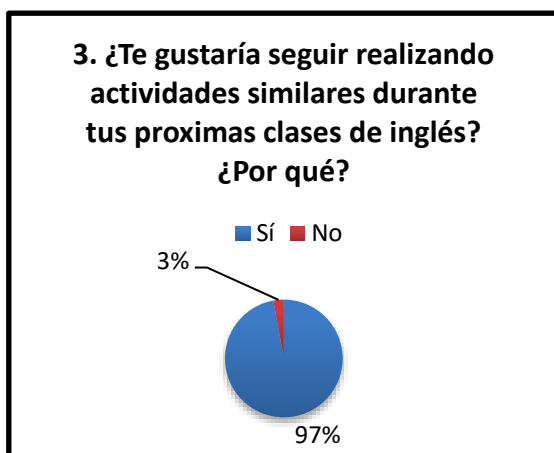


Figura 14. Continuidad de actividades 3° C.



Figura 15. Motivos para continuidad 3° C.

Por otro lado, en el 3° C se encontró que al 97% de la población le gustaría continuar realizando actividades con el enfoque IM. Mientras que sólo el 3% mencionó que preferiría ya no realizar este tipo de actividades como se representa en la figura 14. Entre las razones mencionadas para justificar la continuidad de actividades mediante las IM los alumnos expresaron que éstas son divertidas, entendibles e interesantes (Figura 15). Los resultados obtenidos demuestran que el uso de diferentes estrategias didácticas fundamentadas en las IM fomenta una mayor motivación del alumnado, como concluye Hanafin (2014), cuya investigación también reportó un incremento en la motivación de los estudiantes a realizar actividades con el enfoque IM, así como una mejor retención del conocimiento y entendimiento.

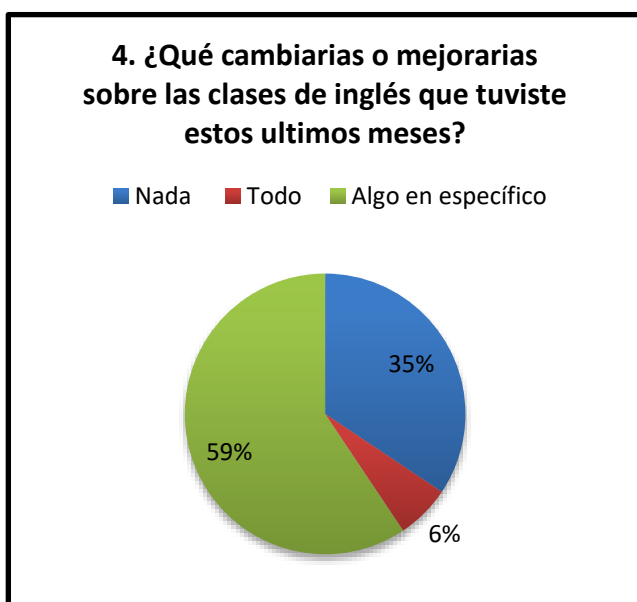


Figura 16. Mejora de las actividades 3° A.

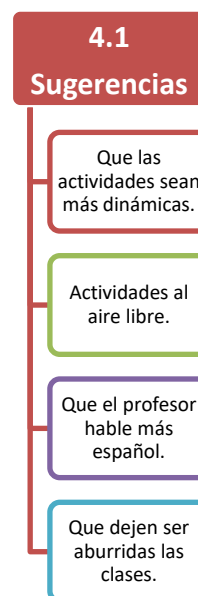


Figura 17. Sugerencias 3°A.

En las figuras 16 y 17 se muestra que al 59% de los alumnos del 3° A les gustaría realizar actividades más dinámicas, al aire libre, mediante el uso del idioma español o menos aburridas. Por otra parte, el 35% de ellos están conformes con las actividades propias del enfoque comunicativo, mientras que el 6% expresó querer tener un cambio total de las actividades.

La baja aceptación por las actividades desarrolladas mediante el enfoque comunicativo, ilustran la carencia de estrategias, actividades y recursos que permitan

desarrollar las habilidades del idioma inglés en los aprendices, debido a que gran parte de las metodologías de enseñanza existentes atienden partes aisladas del aprendizaje, dejando atrás otros ámbitos en los que se desarrolla el alumno. Asimismo, estos resultados reafirman uno de los hallazgos obtenidos por Pons Victoria (2013), cuya investigación encontró la predominancia de la inteligencia lingüística en una serie de propuestas de enseñanza de lenguas extranjeras, lo cual limita el desarrollo de actividades más variadas en las clases.



Figura 18. Mejora de las actividades 3° C.

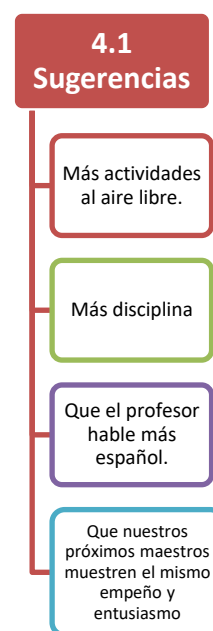


Figura 19. Sugerencias 3°C

En contraste, en las figuras 18 y 19 se observa que el 97% del grupo 3° C muestra una gran aceptación por las clases desarrolladas con el enfoque IM. Sólo el 3% expresó querer tener un cambio total de las actividades mencionando como sugerencias la realización de más actividades al aire libre, mayor disciplina y el uso del idioma español. El primer punto indica que la integración de la inteligencia naturalista puede enriquecer aún más el repertorio de actividades para la enseñanza del inglés.

Asimismo, los resultados obtenidos sugieren que la implementación de las IM en la enseñanza del inglés en el grupo 3° C promovió un mayor desarrollo del aprovechamiento académico de los alumnos, mediante la inclusión de variadas

estrategias basadas en las distintas formas de aprender y expresar sus conocimientos. En contraste, los resultados obtenidos de las encuestas aplicadas al grupo 3° A muestran que las actividades propias del Enfoque Comunicativo resultan apropiadas para atender el aprendizaje de vocabulario y el desarrollo de habilidades de expresión oral. Sin embargo, no son adecuadas para atender la diversidad de IM presentes en el aula.

Como se puede observar en los resultados del cuestionario de respuestas abiertas aplicado a ambos grupos, existe una tendencia favorecedora al enfoque IM sobre el enfoque comunicativo en los cuatro reactivos analizados. En este sentido, los datos expresados en las figuras demuestran una mayor inclinación hacia las actividades diseñadas con el enfoque IM, según las inteligencias: lingüística, lógica-matemática, visual-espacial, musical, corporal-kinestésica, interpersonal e intrapersonal. Mientras que en las actividades desarrolladas con base en el Enfoque Comunicativo el alumnado encontró más áreas de oportunidad que atender, como la falta de mayor interacción de todos los participantes. A continuación, se muestran los resultados de la encuesta digital de opción múltiple.

4.1.3.- Encuesta digital de opción múltiple.

En la segunda parte de la encuesta aplicada a ambos grupos, se realizaron 4 preguntas de opción múltiple mediante el uso de la plataforma *plickers* con el propósito de analizar de manera cualitativa la opinión de los alumnos sobre el material utilizado en las clases y su comprensión del idioma inglés. Durante la aplicación de este cuestionario se proporcionó a los alumnos una tarjeta plastificada con un código impreso, mismo que los alumnos debían mostrar dependiendo de su respuesta: A, B, C o D; mientras que el profesor registró en la plataforma los datos obtenidos mediante la utilización de un dispositivo móvil. Los resultados obtenidos mostraron lo siguiente:

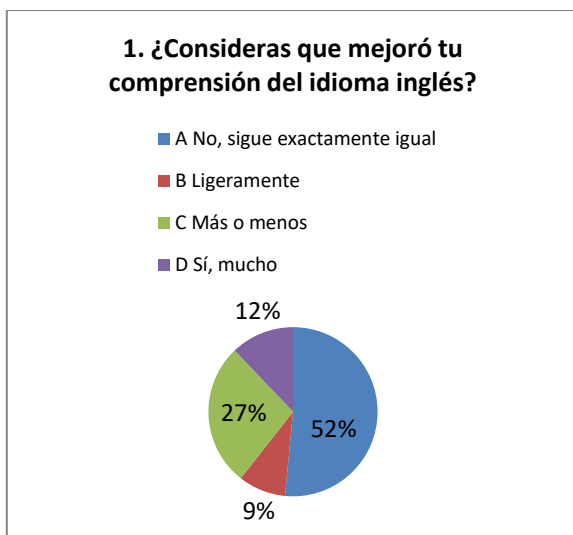


Figura 20. Comprensión del inglés 3° A.

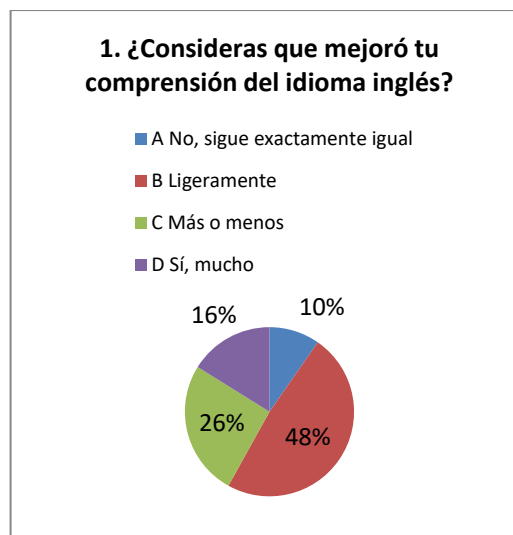


Figura 21. Comprensión del inglés 3° C.

En la encuesta realizada a 33 alumnos del grupo 3° A se encontró que el 52% de la población no observó ninguna mejora en su comprensión del idioma inglés con el uso del enfoque comunicativo, mientras que el otro 48% si observó algún tipo de mejora como se muestra en la figura 20.

En contraste, en la encuesta digital de opción múltiple realizada a 31 alumnos del grupo 3° C se encontró que el 90% sí observó algún tipo de mejora en su comprensión del idioma inglés con el uso del enfoque IM. Sólo el 10% de la población no observó ninguna mejora en su comprensión del idioma como se muestra en la figura 21. La comprensión del idioma inglés obtenida por los alumnos del 3° C, a diferencia del 3° A, no sólo se logró en la habilidad auditiva al seguir las instrucciones de las actividades, sino que también se vio reflejada en la habilidad escrita, misma que se trabajó en actividades enfocadas a la inteligencia lingüística. De esta forma, se atiende al segundo objetivo específico de esta investigación, el cual consiste en diseñar y aplicar actividades y materiales didácticos que desarrollen las habilidades del idioma inglés en los alumnos del 3° C mediante las IM.

Asimismo, los resultados obtenidos concuerdan con la investigación realizada por Arbolea (2016), cuyos resultados muestran que, mediante la implementación de las IM en la enseñanza del inglés, se fomenta la relación entre la comprensión y el desarrollo de la competencia comunicativa desde el estímulo de las capacidades del individuo.

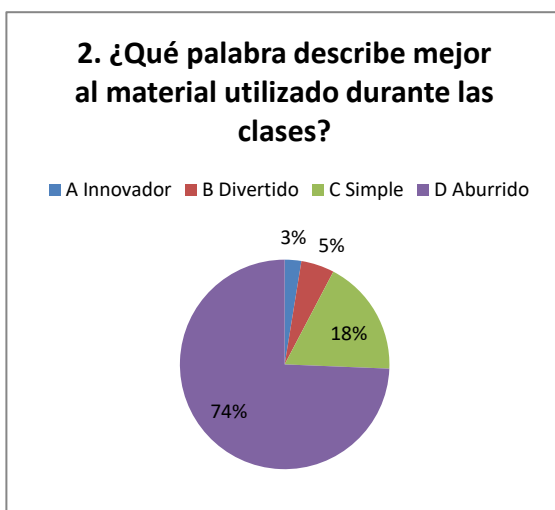


Figura 22. Material utilizado en el 3° A.

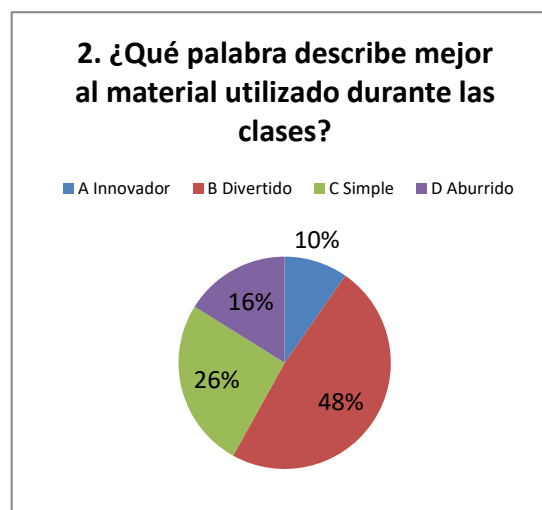


Figura 23. Material utilizado en el 3° C.

Con respecto al material utilizado en las sesiones con el enfoque comunicativo (3° A) se observa en la figura 22 que el 74% de los estudiantes consideraron que fue aburrido, el 18% dijeron que fue simple. Por otra parte, el 5% mencionó que el material fue divertido y el 3% lo consideró innovador.

En contraste, el material utilizado en las sesiones con el enfoque IM se observa en la figura 23 que el 48% de la población consideró que fue divertido y el 10% dijo que fue innovador. Por otra parte, el 26% mencionó que el material fue simple y únicamente el 16% lo consideró aburrido.

En este sentido, cabe mencionar que en el enfoque comunicativo (3° A) los materiales utilizados fueron limitados de acuerdo con las actividades realizadas con el fin de promover contextos comunicativos similares a los reales. Mientras que en el grupo 3° C, la utilización de las IM permitió ampliar la diversidad de materiales para cada inteligencia y de esta manera desarrollar las habilidades del idioma inglés de los alumnos.

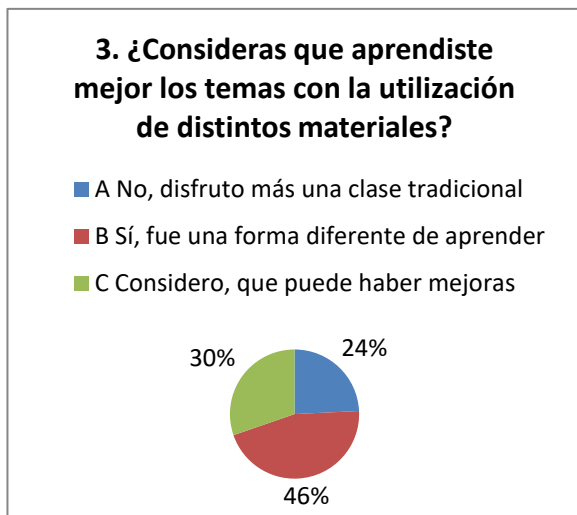


Figura 24. Aprendizaje con materiales 3° A.

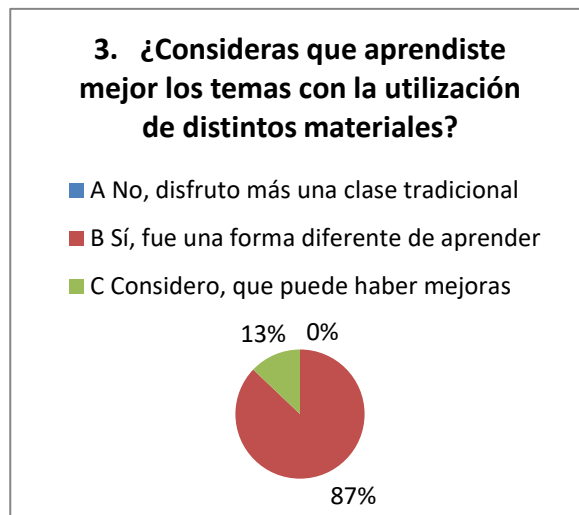


Figura 25. Aprendizaje con materiales 3° C.

Con el fin de tener un referente para la mejora de futuros materiales de enseñanza se cuestionó a los alumnos sobre el aprendizaje obtenido mediante el apoyo de materiales didácticos. En la figura 24 se muestra que el 46% de la población en el grupo 3° A considera que los materiales utilizados con el enfoque comunicativo (diálogos y gaps) fueron útiles para su aprendizaje, mientras que el 54% opinó que prefiere la utilización de otro tipo de materiales. Es importante destacar que tal como mencionan Richards y Rodgers (2001) la enseñanza de otro idioma debe llevarse a cabo mediante la incorporación de música, ritmo, movimiento corporal, actividades interpersonales y de autorreflexión, etc., abarcando todos los aspectos de la comunicación sin necesidad de dejar a un lado el aspecto lingüístico.

Con base en esto, mediante la incorporación de las IM en el diseño de materiales didácticos se logró un mejor aprendizaje en los alumnos del 3° C; debido a que el uso de las IM en la enseñanza permite ampliar las técnicas, herramientas y estrategias más allá de las ya existentes enfocadas sólo en la parte lógica y lingüística (Armstrong, 2009), dando como resultado que el 87% de la población expresara que los materiales implementados mejoraron su aprendizaje durante las clases de inglés, mientras que sólo el 13% opinó que se pueden realizar algún tipo de mejoras a estos materiales.

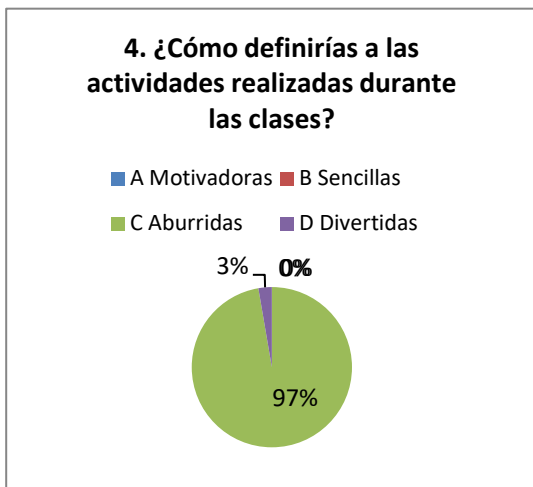


Figura 26. Opinión sobre actividades 3° A.

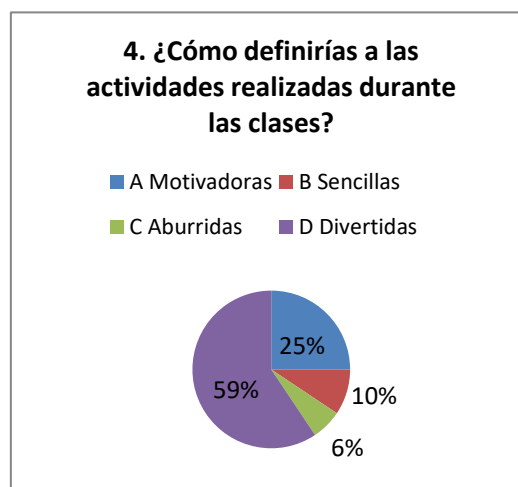


Figura 27. Opinión sobre actividades 3° C.

Con respecto a las actividades realizadas, el 97% de la población opinó que las actividades con el método comunicativo (3° A) fueron aburridas. Sólo el 3% dijeron que las actividades fueron divertidas como se presenta en la figura 26.

En contraste, en el 3° C los resultados fueron más variados. La gran mayoría de los alumnos opinó que las actividades realizadas con el enfoque IM (3° C) fueron divertidas o motivadoras. Sólo el 6% dijeron que las actividades fueron aburridas como se presenta en la figura 27.

En los resultados obtenidos en la evaluación de las actividades con el enfoque comunicativo en el grupo 3° A y el enfoque IM en el 3° C se observa una mayor preferencia al enfoque IM. Estos resultados muestran que el uso de una metodología de enseñanza basada en la teoría de las IM favorece un mejor desempeño e incremento de la motivación de los estudiantes. Además, reafirman los hallazgos encontrados en las investigaciones de Carrillo y Lopez (2014), Abdi, Laei, y Ahmadyan (2013) y Luengo-Cervera (2015) donde también se observó un incremento significativo en el desempeño y motivación de los alumnos instruidos mediante el enfoque IM.

4.2.- Análisis de las evaluaciones cuantitativas.

Se aplicó a los alumnos de ambos grupos una evaluación pre y una post-intervención pedagógica en la que se evaluaron los conocimientos del alumnado respecto a los temas estudiados en la intervención práctica, con el propósito de analizar los resultados del aprendizaje obtenido por los alumnos del grupo 3° C después de la aplicación del enfoque IM y realizar una comparación de su efectividad con el enfoque comunicativo en el grupo 3° A, y de esta manera obtener los resultados que permitan comprobar la hipótesis planteada en esta tesis.

Los resultados que se obtuvieron en estas pruebas se muestran a continuación.

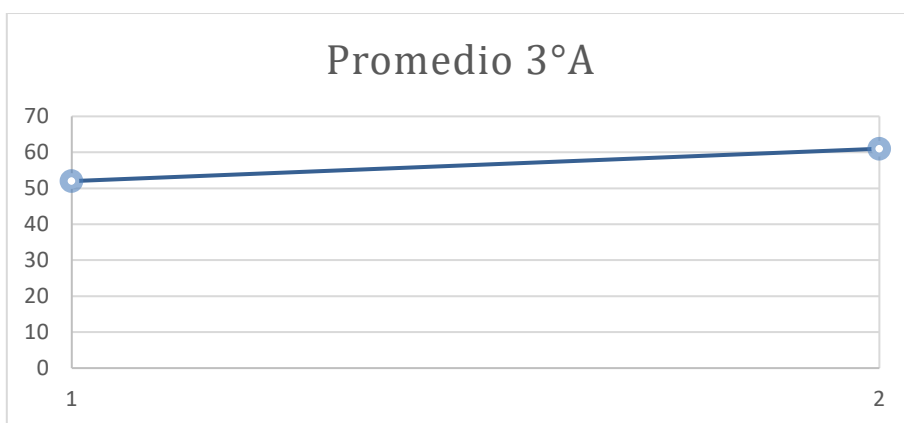


Figura 28. Evaluación pre y post del grupo 3°A.

En la figura 28 se muestran los resultados del grupo 3°A respecto a la evaluación realizada antes de la intervención didáctica con el método comunicativo, obteniendo un promedio grupal de 52 sobre una escala de 100 puntos. Una vez realizadas las actividades durante seis sesiones con el enfoque comunicativo se realizó una segunda evaluación, el resultado obtenido fue de 61 sobre 100. Mostrando un incremento de 9 puntos en el promedio general grupal.

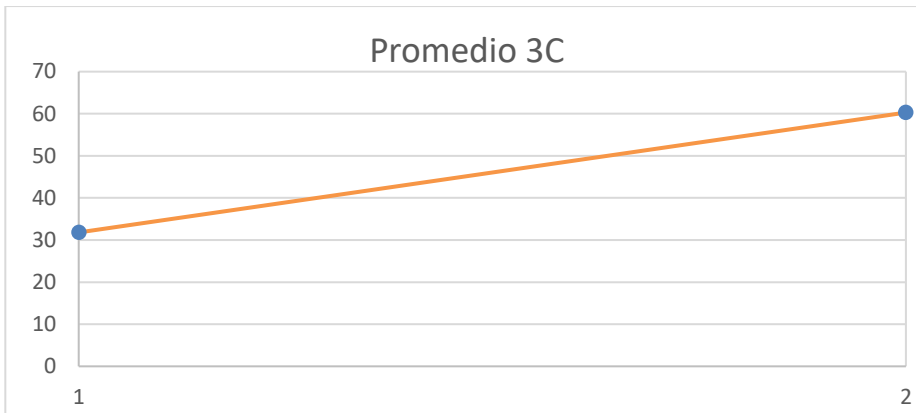


Figura 29. Evaluación pre y post del grupo 3°C.

En contraste, en la figura 29 se muestran los resultados de la evaluación realizada antes de la implementación de la propuesta de enseñanza basada en las IM en el grupo 3° C. Los resultados mostraron un promedio grupal de 32 sobre una escala de 100 puntos, muy por debajo del promedio inicial del grupo 3° A. Sin embargo, al término de la intervención pedagógica con una duración de seis sesiones de 50 minutos, se llevó a cabo una segunda evaluación, el resultado obtenido fue de 60 puntos sobre 100. Mostrando un incremento de 28 puntos en el promedio general grupal. De esta manera, se demuestra que el uso de la teoría de las IM para el desarrollo de actividades y materiales utilizados en la enseñanza del inglés en el grupo C del tercer grado de secundaria favoreció un mayor aprendizaje en los alumnos que mediante el enfoque comunicativo utilizado en el 3° A.

A continuación, se muestra una comparación entre el crecimiento del aprendizaje de ambos grupos.

4.2.1.- Comparación de los resultados pre y post-intervención.

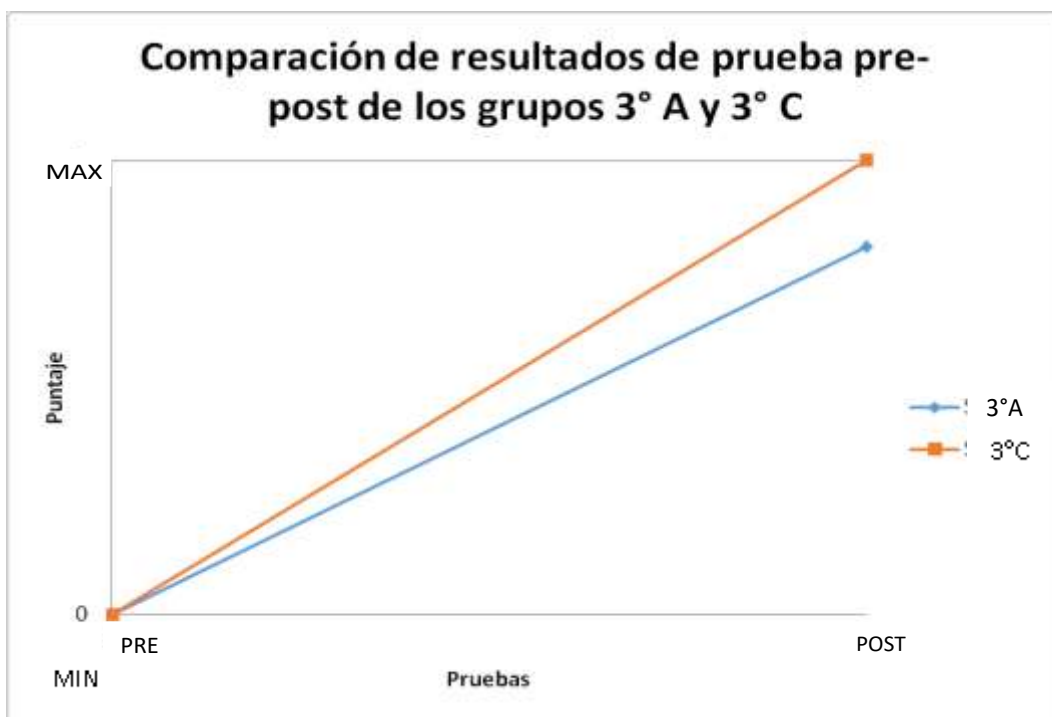


Figura 30. Comparativo 3ºA y 3ºC.

La figura 30 ilustra los resultados obtenidos en los grupos evaluados: 3ºA (Método comunicativo) y 3ºC (IM). El primer extremo representa la prueba previa (PRE) en la que ambos mostraban un promedio mínimo de las preguntas hechas en el diagnóstico obteniendo una calificación de 52% en el grupo A y 32% en el C. Después de utilizar con cada grupo un enfoque de enseñanza diferente durante 6 sesiones de 90 minutos, se aplicó una prueba final (POST) donde se pueden observar avances en ambos grupos obteniendo un 61% en el 3ºA y un 60% el 3ºC, mostrando este último grupo un avance más significativo académicamente. Como podemos observar el 3ºA también muestra un avance debido a las oportunidades que el enfoque comunicativo ofrece al alumno de desarrollar ciertos aspectos de la comunicación, sin embargo, el 3ºC es el que muestra mayores alcances, ya que el uso de IM no sólo involucra los aspectos comunicativos del idioma, sino que favorece el desarrollo de otras habilidades y aptitudes que mejoran el conocimiento y confianza del alumno para utilizar el idioma inglés.

Cabe destacar que los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con las investigaciones realizadas por Abdi, Laei y Ahmadyan (2013), Atta Ashraf (2013), Ghamrawi (2014), Hanafin (2014), Luengo-Cervera (2015), Arboleya (2016) y Cordeiro (2018), en las que se obtuvieron resultados similares que demuestran un mejor desempeño en el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de las habilidades del idioma mediante la aplicación de la teoría de las IM.

De esta manera, se corrobora que al trabajar con IM los alumnos tienen resultados más significativos en cuanto al aprendizaje y al interés de una clase de inglés, comprobando la motivación principal de este trabajo de tesis que fue la hipótesis planteada al inicio.

CONCLUSIONES.

Con base en el primer instrumento utilizado, las inteligencias más sobresalientes en el grupo 3° C fueron la intrapersonal; relacionada con la capacidad de conocerse a uno mismo y los procesos de autoconfianza y la interpersonal que se refiere a la capacidad de interactuar con los demás, mientras que la de menor dominio fue la inteligencia visual. Lo que permitió diseñar las actividades apropiadas que permitieran a todos los alumnos del grupo aprender y sobresalir de acuerdo con su inteligencia dominante, pero a su vez practicando aquellas de menor dominancia.

Mediante la implementación de actividades y el uso de materiales basados en la teoría de las IM los alumnos percibieron una diferencia significativa en sus clases. Esto no sólo permitió aumentar el interés del alumnado, sino que también tuvo un impacto significativo en el aprendizaje y en el desarrollo de las habilidades del idioma. El análisis de la teoría y los resultados obtenidos, permiten concluir que el implementar actividades fundamentadas en las IM favorece la disposición y confianza del alumno a comunicarse en la lengua meta, y como resultado, a desarrollar la habilidad de expresión oral y escrita.

Las actividades y materiales diseñados con IM resultaron más atractivas y motivadoras que aquellas hechas con el enfoque comunicativo para el aprendizaje de los alumnos. A través de los resultados obtenidos en la encuesta de análisis cualitativo se encontró que las actividades fundamentadas en las IM recibieron un 97% de aceptación por parte del grupo experimental, lo cual repercute directamente en la motivación del alumno por el aprendizaje del idioma inglés.

El instrumento de evaluación cualitativa también permite concluir que las actividades implementadas mediante el enfoque comunicativo se enfocan a desarrollar distintos partes de la comunicación en el aprendiz. Sin embargo, no consideran otros ámbitos en los cuáles se desarrolla el alumno. Por otra parte, la implementación de las IM en la enseñanza del inglés permite al estudiante aprender y expresar sus conocimientos mediante actividades más variadas.

De acuerdo a la percepción del 90% de los integrantes del grupo experimental, la implementación de actividades y materiales fundamentados en las IM, mejoró en cierta medida su comprensión del idioma inglés, lo cual también se vio reflejado en la evaluación post intervención pedagógica. Atendiendo así uno de los objetivos específicos de esta investigación relacionado con el diseño y aplicación de materiales didácticos y actividades basados en las IM para el desarrollo de las habilidades del idioma inglés en estudiantes de tercer grado de secundaria, en este caso, las habilidades de comprensión.

En cuanto a los materiales didácticos utilizados en las clases, la implementación de la teoría de las IM en el grupo 3° C permitió ampliar la gama de recursos que se utilizaron, dando como resultado el uso de materiales más atractivos y variados que propiciaron un mejor aprendizaje en los alumnos.

Mediante el análisis cuantitativo de las evaluaciones pre y post intervención pedagógica se encontró un mayor crecimiento en la comprensión de los temas estudiados con IM que aquellos en los que se utilizó el enfoque comunicativo.

Con base en lo anterior, y considerando lo planteado en el objetivo general de esta investigación, el cual consiste en la evaluación de los resultados de desarrollar actividades y material didáctico basado en las IM para el desarrollo de las cuatro habilidades del idioma inglés en los alumnos del 3° C de la Secundaria Técnica 33, de Yautepec, Morelos; se puede concluir que el uso de actividades y materiales de enseñanza del inglés que combinan más de una inteligencia, es decir, que no se enfocan exclusivamente en la parte lingüística, favorecen un mejor aprendizaje en los alumnos, además de un mejor desarrollo de las habilidades comunicativas y receptivas del idioma, debido a que las IM permiten al alumno tener una mejor disponibilidad y motivación a comunicarse en la lengua meta a través de las actividades planeadas.

Asimismo, el primer objetivo específico de la investigación permitió identificar los tipos de IM presentes en el grupo 3° C de la Secundaria Técnica 33, lo cual fue un factor

importante para diseñar las actividades y materiales adecuados a utilizarse durante la intervención pedagógica.

En cuanto al segundo objetivo específico, mediante la implementación de la propuesta de metodología de enseñanza del inglés fundamentada en las IM, se puede concluir que las actividades que permitieron desarrollar las habilidades del idioma en los alumnos fueron aquellas que además de incluir el aspecto lingüístico, también involucraron el uso de la inteligencia corporal-kinestésica, visual-espacial, interpersonal, intrapersonal y musical, por lo que resulta pertinente la inclusión de entre dos o más inteligencias en cada clase para lograr los resultados deseados.

Respecto al tercer objetivo específico, correspondiente al análisis de los resultados en el aprendizaje del idioma inglés que obtienen los alumnos con la aplicación de actividades basadas en las IM, se concluye que mediante la aplicación de esta teoría en la enseñanza del inglés los alumnos obtienen un aprendizaje mayor que al utilizar el enfoque comunicativo, lo cual concuerda con los resultados obtenidos en otras investigaciones como las que se presentan en el segundo capítulo de esta tesis.

El enfoque de enseñanza principal utilizado en el presente estudio fue el de las Inteligencias Múltiples llegando a las siguientes conclusiones.

- Con base en el test aplicado, las inteligencias destacadas en el grupo 3° C fueron la intrapersonal y la interpersonal, mientras que la de menor dominio fue la inteligencia visual.
- Mediante la implementación de actividades y el uso de materiales basados en la teoría de las IM, los alumnos percibieron una diferencia significativa en su aprendizaje e interés hacia la clase de inglés, lo cual repercutió de manera significativa en su aprendizaje y en el desarrollo de las habilidades comunicativas y receptoras del idioma.
- Las actividades y materiales fundamentados en la teoría de las IM resultaron más atractivos y motivadores que aquellos hechos con el enfoque comunicativo.
- Mediante la implementación de las IM en la enseñanza del inglés, el alumno aprende y expresa sus conocimientos a través de actividades más variadas.

- Las IM en la enseñanza permitió la creación de materiales más atractivos y variados, lo cual propició un mejor aprendizaje en los alumnos.
- La implementación de actividades y materiales de enseñanza que combinan más de una inteligencia favorece un mejor aprendizaje y desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma.
- Se encontró un mayor crecimiento en la comprensión de los temas estudiados con IM que aquellos en los que se utilizó el enfoque comunicativo.

Como conclusión general, se prueba con los estudiantes del 3° C de la Secundaria Técnica 33 de la generación 2015-2018, la hipótesis planteada, debido a que esta investigación permite comprobar que la implementación de la teoría de las IM para el desarrollo de actividades y materiales utilizados en la enseñanza del inglés a alumnos de 3° grado de secundaria favorece un mejor desempeño y desarrollo de las habilidades comunicativas del idioma que al utilizar el enfoque comunicativo.

Asimismo, las IM permiten a los alumnos explorar y explotar su creatividad al hacer uso de sus habilidades y fortalezas, mientras que los métodos y enfoques para la enseñanza de idiomas ya existentes sólo cumplen con desarrollar ciertas áreas del proceso comunicativo y no resultan funcionales para toda la población.

Recomendaciones.

Con base en los resultados derivados de la presente investigación, se formulan las siguientes recomendaciones con el fin de dar seguimiento a la continua mejora de las metodologías de enseñanza de lenguas existentes en la actualidad:

- En este trabajo se aplicó la propuesta de enseñanza del inglés fundamentada en las IM a alumnos de tercer grado de secundaria, por lo que es conveniente extender los estudios expuestos en esta tesis para analizar su efectividad con personas de diferentes edades, así como en la enseñanza de otras lenguas.
- Comparar la efectividad de la teoría de las IM con otros enfoques y métodos de enseñanza del inglés, resulta indispensable para complementar las estrategias y técnicas que permitan desarrollar en los estudiantes de educación básica de México las habilidades necesarias para incrementar su nivel de inglés.
- Resulta importante hacer énfasis en la necesidad de proveer en el aula de clases una amplia variedad de actividades y materiales de enseñanza. para que todos los alumnos desarrollen sus potenciales y adquieran los conocimientos necesarios establecidos en los currículos educativos.
- Promover la aplicación de nuevas teorías en los programas educativos no sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también en la evaluación es necesario para cambiar el paradigma de que sólo aquellas personas exitosas en las áreas lingüísticas y/o matemáticas son inteligentes.

REFERENCIAS.

- Abdi, A., Laei, S., y Ahmadyan, H. (2013). *The Effect of Teaching Strategy Based on Multiple Intelligences on Students' Academic Achievement in Science Course*. Universal Journal of Educational Research, 1(4), 281-284. Disponible en sitio web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053949.pdf> (19/05/2019)
- Ahmadian, M., y Asghar, A. (2017). *Language Learning Strategies, Multiple Intelligences and Self-Efficacy: Exploring the Links*. The Journal of AsiaTEFL, 755-772. Disponible en sitio web: <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2017.14.4.11.755> (19/05/2019)
- Alcalde, N. (2011). *Principales Métodos de Enseñanza de Lenguas Extranjeras en Alemania*. Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas, 6, 9-23. Disponible en sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4779301> (06/04/2018)
- Alonso, C., Gallegos, D., y Honey, P. (1994). *Los Estilos de Aprendizaje: Procedimientos de Diagnóstico y Mejora*. Bilbao, España: Ediciones Mensajero.
- Alva, M.N., Meléndez, M. A., y Reyes, P.C. (2019). *Inteligencias múltiples y su implicancia en la enseñanza del Idioma Inglés*: (Tesis de licenciatura). Instituto Pedagógico Nacional, Perú. Disponible en sitio web: http://repositorio.ipnm.edu.pe/bitstream/ipnm/1595/1/Alva_Mel%C3%A9ndez_Reyes-mono.pdf (06/04/2020)
- Alviárez, L., Guerreiro, Y., y Sánchez, A. (2005). *El uso de estrategias constructivistas por docentes de Inglés con Fines Específicos*. Revista de Ciencias Humanas y Sociales, 21 (47), 101-104. Disponible en sitio web: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872005000200006 (11/02/2018)
- Anastasi, A. (1992). *What counselors should know about the use and interpretation of psychological tests*. Journal of Counseling & Development, 70(5), 610-615. Disponible en sitio web: <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1992.tb01670.x> (27/07/2019)

- Arboleya, I. (2016). *La teoría de las inteligencias múltiples como filosofía para la enseñanza del inglés como segunda lengua*. Debates & Prácticas en Educación, 6-17. Disponible en sitio web: <http://hdl.handle.net/10486/680839> (19/05/2019)
- Armstrong, T. (2009). *Multiple Intelligences in the Classroom* (3 ed.). Alexandria: ASCD.
- Arnold, J., y Fonseca, M. (2004). *Multiple Intelligence Theory and Foreign Language Learning: A Brain-based Perspective*. International Journal of English Studies, 4, 119-136. Disponible en sitio web: <https://revistas.um.es/ijes/article/view/48141> (03/04/2018)
- Atta, A. (2013). *The Impact of Multiple Intelligences-Based Instruction on Developing Speaking Skills of the Pre-Service Teachers of English*. English Language Teaching, 53-66. Disponible en sitio web: <http://10.5539/elt.v6n9p53> (19/05/2019).
- Baron, J. (2005). *Rationality and intelligence*. Cambridge University Press. Nueva York, Estados Unidos.
- Cabrera, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. (Tesis de grado) Universidad de Jaén, España. Disponible en sitio web: http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Marta.pdf (19/05/2019)
- Carrillo, M. E., y López, A. (2014). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza de las lenguas*. Contextos educativos, 0 (17), 79-89. Disponible en sitio web: <https://doi.org/10.18172/con.2594> (19/05/2019)
- Chacón, W. V., Mayoral-Valdivia, P. J., Flores, E., y Cass, M. M. (2019). *Inteligencias Múltiples y L2 en Educación Secundaria*. Revista del Centro de Idiomas Extranjeros "Ignacio Manuel Altamirano", 5 (8), 19-27. Disponible en sitio web: <http://ciex.edu.mx/journalv2/index.php/CJ/article/view/86/74>
- Cordeiro, D. M. (2018). *Las inteligencias múltiples como herramienta para mejorar las destrezas orales en el aula de Español como Lengua Extranjera: una investigación acción*. (Tesis de doctorado). Universidad de Valencia, España. Disponible en sitio web: <http://hdl.handle.net/10550/66539> (19/05/2019)

- Corrales, K. (2009). *Construyendo un Segundo Idioma. El Constructivismo y la Enseñanza del L2*. Zona Próxima, (10) 156-167. Disponible en sitio web: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85312281011> (06/04/2018)
- Díaz, E. (2012). *Estilos de Aprendizaje*. EíDos, (5) 5-11. Disponible en sitio web: <https://doi.org/10.29019/eidos.v0i5.88> (31/07/2019)
- Dolati, Z., y Tahriri, A. (2017). *EFL Teachers' Multiple Intelligences and their classroom practice*. Sage Open, 7 (3) 1-12. Disponible en sitio web: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2158244017722582> (19/05/2019)
- Dunn, R., Dunn, K., y Price, G. (1985). *Manual: Learning Style Inventory*. Lawrence, Estados Unidos: Price Systems.
- Education First. (2018). *Education First English Proficiency Index*. EF EPI, (8) 1-52. Disponible en sitio web: <https://www.ef.com.mx/epi/> (16/02/2018)
- Elliot, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Bristol, Inglaterra: Open University Press.
- Fernández, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia *Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey*. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 19(3), 63-93. Disponible en sitio web: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274/27411927005> (08/05/2019)
- Ferreira, J. C., y Espínola, S. J. (2019). *Inteligencias múltiples en estudiantes de educación media*. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 3 (1), 317-327. Disponible en sitio web: <https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/27/19>
- Fonseca, M. C. (2002). *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar*. Sevilla, España: Mergablum.
- García, M. (2019). *Inteligencias Múltiples y educación bilingüe. Una propuesta didáctica*: (Tesis de licenciatura). Universidad de Valladolid, España. Disponible en sitio web: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39679/TFG-G3976.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (06/04/2020)

- García Retana, J. Á. (2012). *Las Secuencias Didácticas un Área de Encuentro entre las Inteligencias Múltiples y las Competencias*. Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, 12(2), 1-30. Disponible en sitio web: <http://10.15517/AIE.V12I2.10284> (21/01/2018)
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York, Estados Unidos: Basic books.
- Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (Segunda ed.). Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Gardner, H. (2011). *Multiple Intelligences: The First Thirty Years*. Disponible en sitio web: <https://howardgardner.com/papers/> (29/07/2019)
- Ghamrawi, N. (2014). *Multiple Intelligences and ESL Teaching and Learning: An Investigation in KG II Classrooms in One Private School in Beirut, Lebanon*. Journal of Advanced Academics, 25(1), 25–46. Disponible en sitio web: <https://doi.org/10.1177/1932202X13513021> (19/05/2019)
- Guilford, J. P. (1986). *La naturaleza de la inteligencia humana*. Barcelona, España: Paidós.
- Gutiérrez, R., Castro, A.M. (2007). *Orientación Educativa e Inteligencia Emocional: Una Experiencia Institucional*. Congreso Nacional de Orientación Educativa AMPO 2007: Memoria. Universidad Autónoma del Estado de México, México. (s.f.)
- Guzmán, B., y Castro, S. (2005). *Las inteligencias múltiples en el aula de clases*. Revista de Investigación, 58, 177-202. Disponible en sitio web: <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140372009.pdf> (09/04/2018)
- Hanafin, J. (2014). *Multiple Intelligences Theory, Action Research, and Teacher Professional Development: The Irish MI Project*. Australian Journal of Teacher Education, 39 (4), 125-142. Disponible en sitio web: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2014v39n4.8> (19/05/2019)
- Keefe, J. (1988). *Aprendiendo perfiles de aprendizaje: manual de examinador*. Virginia, Estados Unidos: Reston.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.

- Latorre, A. (2005). *La Investigación-Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3 ed.). Barcelona, España: Graó.
- Luengo-Cervera, E. (2015). Learning styles and multiple intelligences in the teaching-learning of spanish as a foreign language. *Enseñanza & Teaching*, 33 (2), 79-103. Disponible en sitio web: <http://dx.doi.org/10.14201/et201533279103> (19/05/2019)
- Lunenburg, F. C., y Lunenburg, M. R. (2014). *Applying Multiple Intelligences in the Classroom: A Fresh Look at Teaching Writing*. *International Journal of Scholarly Academic Intellectual Diversity*, 16 (1), 1-14. Disponible en sitio web: <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg%20C%20Fred%20C%20Applying%20Multiple%20Intelligences%20IJSaid%20V16%20N1%202014.pdf> (19/05/2019)
- Madrid, D. (2001). *Materiales Didácticos para la Enseñanza del Inglés en Ciencias de la Educación*. *Revista de Enseñanza Universitaria* (2001), 213-232. Disponible en sitio web: <https://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Materiales%20didacticos%20enseñanza%20ingles%20CC%20Educacion.pdf> (09/01/2019)
- Martínez, J.M. (2011) *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Presentación en la Vigésima Reunión Nacional de Control Escolar: Guanajuato, México*. Disponible en sitio web: http://www.controlescolar.sep.gob.mx/work/models/controlescolar/Resource/carpeta_pdf/05programanalingles.pdf (06/08/2019)
- Marquès Graells, P. (2000). *Los Medios Didácticos. Planeación didáctica con TIC*: Disponible en sitio web: <http://peremarques.pangea.org/medios.htm> (09/01/2019)
- Mayer, J. D., Salovey, P., Salovey, P., y Sluyter, D. (1997). *What is emotional intelligence*. En *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators*, 3-34. Nueva York, Estados Unidos: Basic Books.
- Mayoral-Valdivia, P. J. (2016). *Estrategias didácticas para la enseñanza del idioma inglés a niños de preescolar: el caso de un colegio en Colima, México*. (Tesis de doctorado). ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, Tlaquepaque, Jalisco. Disponible en sitio web: <http://hdl.handle.net/11117/3790> (09/08/2019)

- Mexicanos Primero. (2015). *Sorry: El Aprendizaje del Inglés en México*. Ciudad de México, México.
- Mendoza, M. D. (2014). *Políticas públicas educativas para la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua. Breve estudio comparativo en Colombia, Costa Rica, México y Uruguay*. Cuadernos de Ciencias Jurídicas y Política Internacional, 7(2), 91-111. Disponible en sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6556660> (06/08/2019)
- Morilla, C. (2016). *Integración de las inteligencias múltiples y la inteligencia emocional en la enseñanza bilingüe: un estudio comparativo de los factores psicopedagógicos que operan en la adquisición de la competencia comunicativa oral de la lengua extranjera*. (Tesis de Doctorado). Universidad de Córdoba, España. Disponible en sitio web: <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/13783/2016000000959.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (19/05/2019)
- Ortiz, D. (2015). *El constructivismo como teoría y método de enseñanza*. Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, 2(19), 93-110. Disponible en sitio web: <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf> (05/04/2018)
- Pamplón, E. y Ramírez, J.L. (2013). *English Language Teaching Methodology in Public Primary Schools in Sonora*. MEXTESOL Journal Special Issue 2013: Research on the Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB), 37 (3), 1-14. Disponible en sitio web: <http://mextesol.net/journal/public/files/0fccfb431685947be78b09ed59308d78.pdf> (21/09/2018)
- Pons, V. (2013). *Las Inteligencias Múltiples en los manuales de ELE*. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, 1-53. Disponible en sitio web: https://marcoele.com/descargas/16/pons-inteligencias_multiples.pdf (19/05/2019)
- Raissi, Y., y Zainali, H. (2016). *The correlation of multiple intelligences for the achievements of secondary students*. Academic Journals, 11 (14), 141-145. Disponible en sitio web: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1091511.pdf> (19/05/2019)

- Ramos-Amaya, M. D., y Martínez-Berruezo, M. Á. (2015). Análisis de Inteligencias Múltiples en el alumnado de Educación Secundaria. Un enfoque Neuropsicológico. Congreso Online de Equipos de Orientación, 1-10. Disponible en sitio web: <http://research.unir.net/wp-content/uploads/2015/07/Martinez-berruezoRAMOS-AMAYA-000000031.pdf> (19/05/2019)
- Richards, J. C., y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching* (2 ed.). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Ricoy, M.-C., y Álvarez-Pérez, S. (2016). *La enseñanza del inglés en la educación básica de personas jóvenes y adultas*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21 (69), 385-409. Disponible en sitio web: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000200385 (09/08/2019)
- Rodríguez, M. (2020). *Potenciando las inteligencias múltiples a través de un proyecto para el aprendizaje del inglés en educación infantil: (Tesis de licenciatura)*. Universidad de Valladolid, España. Disponible en sitio web: <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/40649> (06/04/2020)
- Schmeck, R. (1988). *Individual Differences and Learning Strategies in Learning & Study Strategies Issues in Assessment, Instruction & Evaluation*. Nueva York, Estados Unidos: Academic Press.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2011). *Programa Nacional de Inglés en Educación Básica. Segunda Lengua: Inglés. Programas de estudio 2011. Ciclo 4. 1º, 2º y 3º de Secundaria. Prueba en aula*. Ciudad de México, México.
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral: Lengua extranjera Inglés. Educación Básica*. Ciudad de México.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man*. Londres, Inglaterra: McMillan.
- Suárez, J., Maiz, F., y Meza, M. (2010). *Inteligencias múltiples: una innovación pedagógica para potenciar el proceso enseñanza aprendizaje*. Investigación y Posgrado, 25(1), 81-94. Disponible en sitio web: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5330850> (09/03/2018)
- Terrádez, M. (2007). *Los estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza del español*. Foro de profesores de E/LE, 3, 227-230. Disponible en sitio web: <https://doi.org/10.7203/foroele.0.6525> (31/07/2019)

- Thurstone, L. L. (1938). *Primary mental abilities* (Vol. 119). Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Tomlinson, B. (2011). *Material development in Language Teaching* (2nd Ed.). Cambridge, Estados Unidos: Cambridge University Press.
- Torres, P., y Aguaded, E. (2018). *Aplicación e impacto de las Inteligencias Múltiples en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 21 (1), 95-114. Disponible en sitio web: <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.281841> (19/05/2019)
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2009). *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue*. Disponible en sitio web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184755> (02/08/2018)
- Valero, J. (2007). *Las Inteligencias Múltiples: Evaluación y Análisis Comparativo entre Educación Infantil y Educación Primaria*. (Tesis de doctorado). Universidad de Alicante, España. Disponible en sitio web: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7710/1/tesis_doctoral_jose_valero_r odriguez.pdf (05/01/2018)
- Weil, M., y Pullin, P. (2011). *English as a lingua franca in education - Internationalisation speaks English*. Education permanente, 28-29. Disponible en sitio web: https://www.academia.edu/459366/English_as_a_lingua_franca_in_education_-_Internationalisation_speaks_English (21/09/2018)

Anexos.

Anexo 1. Test de Inteligencias Múltiples de Howard Gardner.

INSTRUCCIONES: lee cada una de las afirmaciones. Si expresan características fuertes en tu persona y te parece que la afirmación es veraz entonces coloca una V (en una hoja junto al número de la pregunta) y si no lo es, coloca una F.

- 1.....Prefiero hacer un mapa que explicarle a alguien como tiene que llegar.
- 2.....Si estoy enojado(a) o contento (a) generalmente sé exactamente por qué.
- 3.....Sé tocar (o antes sabía tocar) un instrumento musical.
- 4.....Asocio la música con mis estados de ánimo.
- 5.....Puedo sumar o multiplicar mentalmente con mucha rapidez.
- 6.....Puedo ayudar a un amigo a manejar sus sentimientos porque yo lo pude hacer antes en relación a sentimientos parecidos.
- 7.....Me gusta trabajar con calculadoras y computadores.
- 8.....Aprendo rápido a bailar un ritmo nuevo.
- 9.....No me es difícil decir lo que pienso en el curso de una discusión o debate.
- 10.....Disfruto de una buena charla, discurso o sermón.
- 11.....Siempre distingo el norte del sur, esté donde esté.
- 12.....Me gusta reunir grupos de personas en una fiesta o en un evento especial.
- 13.....La vida me parece vacía sin música.
- 14.....Siempre entiendo los gráficos que vienen en las instrucciones de equipos o instrumentos.
- 15.....Me gusta hacer rompecabezas y entretenerme con juegos electrónicos
- 16.....Me fue fácil aprender a andar en bicicleta. (o patines)
- 17.....Me enoja cuando oigo una discusión o una afirmación que parece ilógica.
- 18.....Soy capaz de convencer a otros que sigan mis planes.
- 19.....Tengo buen sentido de equilibrio y coordinación.
- 20.....Con frecuencia veo configuraciones y relaciones entre números con más rapidez y facilidad que otros.
- 21.....Me gusta construir modelos (o hacer esculturas)

- 22.....Tengo agudeza para encontrar el significado de las palabras.
- 23.....Puedo mirar un objeto de una manera y con la misma facilidad verlo.
- 24.....Con frecuencia hago la conexión entre una pieza de música y algún evento de mi vida.
- 25.....Me gusta trabajar con números y figuras
- 26.....Me gusta sentarme silenciosamente y reflexionar sobre mis sentimientos íntimos.
- 27.....Con sólo mirar la forma de construcciones y estructuras me siento a gusto.
- 28.....Me gusta tararear, silbar y cantar en la ducha o cuando estoy sola.
- 29.....Soy bueno(a) para el atletismo.
- 30.....Me gusta escribir cartas detalladas a mis amigos.
- 31.....Generalmente me doy cuenta de la expresión que tengo en la cara
- 32.....Me doy cuenta de las expresiones en la cara de otras personas.
- 33.....Me mantengo "en contacto" con mis estados de ánimo. No me cuesta identificarlos.
- 34.....Me doy cuenta de los estados de ánimo de otros.
- 35.....Me doy cuenta bastante bien de lo que otros piensan de mí.

AHORA REvisa LAS SIGUIENTES PREGUNTAS EN EL ORDEN DADO:
SI PUSISTE VERDADERO ASÍGNALES UN PUNTO A CADA UNA Y SUMA LOS PUNTOS.

A) 9 -10-17-22-30 =

B) 5-7-15-20-25 =

c) 1-11-14-23-27=

d) 8-16-19-21-29=

E) 3-4-13-24-28=

F) 2-6-26-31-33=

G)12-18-32-34-35=

Suma cuanto te dan en cada fila aquellas filas que te den sobre 4 tienes la habilidad marcada y 5 eres sobresaliente.

A) Int. Verbal

B) Int. Lógico-matemática

C) Int. Visual espacial

D) Int. kinestésica-corporal

E) Int. Musical-rítmica

F) Int. Intrapersonal

G) Int Interpersonal

Anexo 2. Examen diagnóstico.

- I. Write an appropriate adjective below the picture. Use the words in the box.

shy	smart	
chubby	tall	angry











- II. Rewrite the following sentences, placing the adverb of frequency in the correct place.

- She is happy. (always)
- The man goes to the gym in the morning. (usually)
- The woman's on time. (never)

- III. Underline the correct word to complete the sentence.

- You look *tired/tiredly*. Didn't you sleep well?

b. I speak English *well/good*.

IV. Read the sentences. Choose the correct words to complete the blanks.

1. John _____ a science fiction book now.
a) is reading b) read c) are reading
2. They _____ to school right now.
a) walks b) are walking c) is walking
3. It is snowing today; _____ there are no buses _____ I can't go to school.
a) because / and b) but / so c) so / and
4. I have to order a chicken salad _____ a fruit salad _____ I have to watch my diet.
a) or / because b) because / so c) but / and
5. Marcus likes shopping, _____ he went home early today _____ he didn't have money.
a) so / and b) but / because c) because /or

V. Rewrite the following words in the correct order to make a sentence.

1. s / The / Tom / burger / eaten / by

2. washed / The / dog / is / girl / by / the

3. newspaper / is / Edith / The / edited / article / by

VI. Change these sentences from active to passive voice. Make sure your passive sentence follows the tense used in the active sentence.

1. Liz fixes the computer.

2. Lili kicked the ball.

Anexo 3. Planeaciones de clase.

LESSON PLAN 1

Level and number of learners/ Class profile		37 students / Beginners. A group of 8 female and 29 male students with a very low level of English. Most of them intrapersonal and musical.		
Topic		Adjectives		
Timetable fit		60 minutes.		
Main aim(s)		Identify and use different personality and physical appearance adjectives.		
Subsidiary aims		Classify negative and positive adjectives.		
Assumptions		Students should be familiar with few of the adjectives already.		
Anticipated problem		Students have never had a class completely explained in English, so it would be challenging for them to understand the directions.		
Possible solution		Use a lot of visual aid and body movements to make students associate words with their meanings.		
Multiple intelligences		Visual-spatial, interpersonal, intrapersonal, logical-mathematical.		
Timing	Procedure	Stage aims	Aids and materials	Interaction pattern
5 min.	1. Greeting, ask SS how they feel.	To assess SS' comprehension of the language.		Whole class
10 min.	2. Play line up: T divides the group into two or three lines. Explain that T will call out a characteristic, so SS will line up in the right order according to that characteristic. E.g. height.	To make SS aware of some of their characteristics as well as of their classmates'.		Whole class
5 min.	3. Write on the board the word "adjectives", and ask SS if they know what adjectives are. Mention some examples.	To find out what SS already know about the topic.	Board Markers	Whole class
10 min.	4. SS make one line. Using the adjectives flashcards, T will show and mention and adjective and SS who identify themselves with	To help SS understand new vocabulary.	Flashcards	Whole class

	that adjective move one step to the front, if not they move one step to the back.			
8 min.	5. Choose some SS to describe themselves using the adjectives in the cards.	To make SS use new vocabulary.	Flashcards	Whole class
15 min.	6. T draws a graphic on the board. With teacher's help, SS will classify the adjective cards into the correct categories: Personality/Appearance, Negative/Positive. Ask SS to copy the information on their notebook.	To help SS identify positive and negative adjectives.	Board Cards	Whole class Individual work
7 min.	7. SS write some sentences to describe themselves and a classmate.	To provide practice in the topic.		Individual work

LESSON PLAN 2

Level and number of learners/ Class profile		37 students / Beginners. A group of 8 female and 29 male students with a very low level of English. Most of them intrapersonal and musical.		
Topic		Adverbs		
Timetable fit		90 minutes.		
Main aim(s)		Recognize some different types of adverbs: manner, time, frequency, and place.		
Subsidiary aims		Practice listening and oral skills.		
Assumptions		Students will be interested in the topic as they will relate it to everyday situations.		
Anticipated problem		Some SS will have problems to understand the use of adverbs.		
Possible solution		Team up those SS with stronger SS to support.		
Multiple intelligences		Visual-spatial, musical, logical-mathematical.		
Timing	Procedure	Stage aims	Aids and materials	Interaction pattern
5 min.	1. Greeting, ask SS how they feel.	To make SS participate.		Whole class
10 min.	2. Review some adjectives seen the previous class. SS will make some drawings, then they tell a story to the group.	To review vocabulary previously studied.	Flashcards	Whole class
15 min.	3. Provide SS with a bingo template. They will choose 6 adjectives seen in the previous class and create their own bingo card by doing drawings.	To make SS remember and use some vocabulary.	Flashcards Bingo template	Individual work
15 min.	4. Play bingo. Winner will describe some classmates using adjectives.	To provide practice in listening and pronunciation.	Flashcards Bingo cards	Whole class
15 min.	5. T introduces the concept "adverbs". Explain using a poster and some visual aid some types of adverbs: manner, frequency, time, and place.	To present new vocabulary.	Poster Cards	T-SS

15 min.	6. Adverbs corners: T will paste on each of the classroom corners the name of a type of adverb, then he will call out an adverb and SS categorize the word in this way: If they think the adverbs expresses time they will clap, if it is frequency adverb they stomp their feet, if it is a place adverb whistle, and finally if the adverb is of manner they will hit their table once. Classify the adverbs cards into the corresponding corner.	To help SS identify types of adverbs.	Cards	Whole class
10 min.	7. SS will use some adverbs of manner to describe actions in the present continuous. E.g. "The teacher is walking slowly."	To allow SS use adverbs in familiar situations.		T-SS

LESSON PLAN 3

Level and number of learners/ Class profile		37 students / Beginners. A group of 8 female and 29 male students with a very low level of English. Most of them intrapersonal and musical.		
Topic		Present continuous		
Timetable fit		90 minutes.		
Main aim(s)		Express actions in the present continuous using basic structures.		
Subsidiary aims		Review verbs.		
Assumptions		Students will be interested in the topic as it is relevant to them in every day actions.		
Anticipated problem		Some SS will have problems to understand the meaning of some verbs.		
Possible solution		Use plenty of body movements to represent the actions.		
Multiple intelligences		Interpersonal, kinesthetic, visual-spatial, linguistic.		
Timing	Procedure	Stage aims	Aids and materials	Interaction pattern
5 min.	1. Greeting, ask SS how they feel. Elicit SS' to use adjectives from previous class.	To make SS participate and review vocabulary.		Whole class
15 min.	2. Review adverbs by asking some SS' to classify adverbs cards on the wall into: time, frequency, place, and manner.	To review vocabulary previously studied.	Adverbs cards.	Whole class
15 min.	3. Introduce some verbs by showing flashcards. Choose some SS' to represent the action using movements.	To present new vocabulary.	Flashcards	SS-SS
10 min.	4. T mentions and ask SS what actions are happening around the classroom in order to introduce the "present continuous" tense.	To provide practice in listening and pronunciation.		T-SS
15 min.	5. T explains present continuous structure and its use by using visual aid such pictures and words.	To help SS understand when to use the present continuous.	Pictures	T-SS

5 min.	6. Make teams using the following strategy: Write some verbs on the board. Without saying which, SS' choose one of the verbs. T will count till three and SS' will have to do the action that they chose (e.g. if someone chose the verb walk, the student has to start walking). They will team up with the other SS who are doing the same action (reorganize teams if necessary).	To practice listening and team work skills.		Whole class
15 min.	7. T will provide teams with a set of wooden sticks with words written on them. Explain SS' that they will see an action on the board (use projector), and they will have to make a sentence on what the action is using the sticks given (sentences must contain subject + auxiliary "to be" + verb + adverb of manner.)	To allow SS use present continuous in familiar situations.	Wooden sticks with words Projector Computer	Work in groups
10 min.	8. SS will write the sentences of the previous activity on their notebook and three more examples of their own. Some SS will share their own examples.	To check SS comprehension on the topic.		Individual work

LESSON PLAN 4

Level and number of learners/ Class profile		37 students / Beginners. A group of 8 female and 29 male students with a very low level of English. Most of them intrapersonal and musical.		
Topic		Connectors		
Timetable fit		90 minutes.		
Main aim(s)		Link simple ideas using basic connectors.		
Subsidiary aims		Improve team-work skills.		
Assumptions		SS already know what connectors are, but no how to use them.		
Anticipated problem		Some SS will confuse the use of because and so.		
Possible solution		Provide SS with many examples to illustrate the difference between these two connectors.		
Multiple intelligences		Interpersonal, linguistic, logical-mathematical, kinesthetic.		
Timing	Procedure	Stage aims	Aids and materials	Interaction pattern
10 min.	1. Start class with the human knot icebreaker: SS will stand in a circle, cross their arms in front of their bodies and join hands with two other people. The group has now formed a "human knot," and their job is to untangle it without letting go of each other's hands.	To create interest in the class.		Whole class
10 min.	2. When finish, SS sit in a circle and T explains that connectors are used to combine sentences. Illustrate examples using the previous activity.	To make SS associate the concept of connectors with the previous activity.		T-SS
15 min.	3. Provide SS with a part of a sentence. They will have to find a partner with the other half in order to make teams. Tell students that both parts have similar information so they	To develop intrapersonal skills.	Sentences cut in parts	S-S

	complement one another.			
15 min.	4. T reinforces information about type of connectors and the way they are used. Then, SS will identify the connector they need to connect both parts of the sentence they were previously given.	To provide practice in the topic of the class.	Sentences cut in parts	T-SS
15 min.	5. Make teams of five or six people following the sounds strategy used in the previous class. Teams are given different parts of sentences and connectors written on the sides of some dice. Tell SS that they will have to combine sentences using an appropriate connector.	To foster team-work skills.	Dice with sentences	Work in groups
10 min.	6. Once they get the correct answers, ask them to copy down the examples on their notebook. Check answers as a group.	To practice writing.		Whole class
10 min.	7. Individually, SS write on their notebook more ideas using each of the connectors seen in class.	To check SS comprehension on the topic.		Individual work

LESSON PLAN 5

Level and number of learners/ Class profile		37 students / Beginners. A group of 8 female and 29 male students with a very low level of English. Most of them intrapersonal and musical.		
Topic		Passive voice		
Timetable fit		90 minutes.		
Main aim(s)		Identify passive voice in present simple		
Subsidiary aims		Review verbs in past participle.		
Assumptions		SS know how to conjugate some verbs in past participle.		
Anticipated problem		SS have never used passive voice, so they don't know its characteristics.		
Possible solution		Use many activities and material that can help SS to understand the topic.		
Multiple intelligences		Linguistic, intrapersonal, logical-mathematical.		
Timing	Procedure	Stage aims	Aids and materials	Interaction pattern
5 min.	1. Greeting, ask SS how they feel. Elicit SS' to use adjectives from previous classes.	To review adjectives.		Whole class
10 min.	2. Provide SS with a wordsearch puzzle of verbs in past participle that will be used during the class.	To make SS remember some verbs in past participle.	Worksheet	Individual activity
10 min.	3. Check answers together and remind SS some other verbs in past participle.	To check answers.		Whole class
15 min.	4. Provide SS with a short text. They will read the text and underline in red verbs in past participle and circle in blue the sentence in which the verbs is being used.	To provide practice in reading.	Piece of text Colours	Individual work
15 min.	5. Ask some students to write the sentences on the board. Tell SS that those sentences are written in the passive voice. Explain how passive voice works.	To help SS associate passive voice with real situations.	Board	Whole class

15 min.	6. Give each SS a balloon with a word written on it. They will make teams with people who have a balloon of the same colour. Give each team a piece of rope. Instruct SS to blow their balloons and to tie them to the rope in the correct order to make a sentence. Some sentences are written in the active voice and some others in the passive.	To develop team-work skills.	Balloons with words	Work in groups
5 min.	7. Contrast the sentences to reinforce the information about the topic.	To help SS understand the difference between passive and active voice.		T-SS
5 min.	8. Then, SS will turn their sentence into the passive or active voice. Write the answer on the back of the balloon.	To practice practice in passive voice.	Balloons	Work in groups
5 min.	9. SS will write some sentences using passive voice.	To check SS comprehension on passive voice.		Individual work

LESSON PLAN 6

Note: The last session will be a review of the different topics seen in class and it will be carried out in the following way.

Topic: Class review

Time: 90 minutes aprox.

Main aim:

- Review the topics seen during previous lessons using activities based on the multiple intelligences theory.

Subsidiary aim: Develop SS multiple intelligences while working on the activities.

Assumptions: Most of the SS remember some of the vocabulary seen in previous classes.

Anticipated problem: Some SS might have forgotten the activities done in class.

Possible solution: Team up SS with different levels of comprehension on the topics to support.

M. I. Linguistic, logical-mathematical, kinesthetic, visual-spatial, musical interpersonal, intrapersonal.

Materials: worksheets, blocks with sentences, verbs poster, graphic organizer, alphabet cards, pencil colors, flashcards.

Procedure:

Pre-activities:

1. Greeting, ask SS how they feel. Elicit SS' to use vocabulary from previous classes.
2. SS will sing along a song they like in order to motivate them to participate in the last session.
3. Make teams: T will call out a category or characteristic (for e.g. month of birth) and SS will team up with the people who share the same characteristic.

Activities:

4. Explain SS that in teams they will participate in a “rally”. Each team will be placed in a different base. Then, they will have about 5 minutes to read the instructions of the activity and complete it, and when the teacher tells them to move, they will go to the next base and so on.

Bases:

- a) Verbal-linguistic (Present continuous): In this section SS will read together a short story, identify and underline sentences in present continuous, and at the end they will write as many sentences in present continuous as possible using alphabet cards.
- b) Logical-mathematical (adverbs): SS are given a worksheet with different adverbs, they will underline the words with a different color depending on the kind of adverb (e.g. frequency adverbs with red). Then, they will classify the adverbs on a table and count them to check if they are correct.
- c) Intrapersonal-Interpersonal (adjectives): Give time to SS to choose from a list of adjectives with drawings those which describe them better. Share their findings with their teammates.
- d) Visual-spatial (verbs): SS will be provided with a poster and a set of cards with verbs written. One of them, will call out a verb while the others will look for the verb in the poster. Circle the verb using a marker.
- e) Corporal-Kinesthetic (linkers): SS will need to build a tower made of sentences with the appropriate linkers using “lego” blocks”.
- f) Musical (passive voice): SS take turns to take a paper from a bag and open it in order to find a music genre. They will have to read a short sentence in the music genre that was written on the paper. The rest of the team will clap if they think the sentence was written in the passive voice or stomp their feet if they think it was written in active voice.

Post-activities:

- 5. SS write down their comments on what they think about the classes and activities.

Anexo 4. Evaluación final.

I. Write an appropriate adjective below the picture. Use the words in the box.

bad-tempered talkative
friendly lazy rude





II. Classify the following adverbs into the correct category.

here always yesterday outside slowly sometimes
after happily

Manner	Frequency	Time	Place

III. Read the sentences. Choose the correct words to complete the blanks.

6. I _____ carefully the newspaper.
b) is reading b) reads c) am reading
7. They _____ slowly to school.
b) walks b) are walking c) is walking
8. The girl _____ loudly.
b) is singing b) are singing c) singing
9. You _____ very fast.
b) is driving b) drives c) are driving
10. The baby _____ happily.
b) laughing b) is laughing c) are laughing

IV. Circle the correct connector to complete the sentence.

1. Do you prefer reading books **or** / **but** watching movies?
2. It is raining **because** / **so** we will need an umbrella?
3. They gave him an ice-cream **so** / **but** he wanted a lollipop.

V. Order the words to make a sentence in passive voice.

1. is used / by the / The computer / teacher every day.

2. The ball / by that / tall boy. / was kicked

3. by the / students / A book / every month. / is read

Anexo 5. Cuestionario de opinión.

1. ¿Has notado alguna diferencia significativa entre las clases de inglés que has tenido durante tu educación secundaria y las clases que tuviste durante los últimos meses?
2. ¿Cuál de las actividades realizadas durante las clases te pareció más interesante o llamó tu atención? ¿Por qué?
3. ¿Te gustaría seguir realizando actividades similares durante tus próximas clases de inglés? ¿Por qué?
4. ¿Qué cambiarías o mejorarías sobre las clases de inglés que tuviste estos últimos meses?

Anexo 6. Cuestionario de opción múltiple en línea.


¿Consideras que comprendiste mejor los temas con la utilización de distintos materiales? ▼

A No, disfr... B Sí, fue u... C Considero... D

  [Expand](#)



¿Cómo definirías a las actividades realizadas durante las clases? ▼

A Motivador... B Sencillas C Aburridas D Divertida...

  [Expand](#)

¿Consideras que mejoró tu comprensión del idioma inglés? ▼

A No, sigue... B Ligeramen... C Más o men... D Sí, mucho...

  [Expand](#)

¿Qué palabra describe mejor al material utilizado durante las clases? ▼

A Innovador B Divertido C Simple D Aburrido

  [Expand](#)

Anexo 7. Evidencias de trabajo.









UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS
INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE DOCENCIA



ASIGNACIÓN DE ASESOR TITULAR Y SINODALES PARA DAR CUMPLIMIENTO A LA MODALIDAD DE TITULACIÓN POR TESIS.
ART. 4° AL 13° DEL REGLAMENTO DE TITULACIÓN PROFESIONAL

NOMBRE DEL ALUMNO:	RICARDO LAGUNAS GONZALEZ	LICENCIATURA:	EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS
NOMBRE DE LA TESIS:	PROPUESTA DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLÉS CON FUNDAMENTO EN EL ENFOQUE DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES, APLICADA AL TERCER GRADO, GRUPO C, DE LA SECUNDARIA TÉCNICA NO. 33 EN YAUTEPEC, MORELOS. EN EL CICLO ESCOLAR 2017-2018.		

ASIGNACIÓN	NOMBRE	APROBADO O NO APROBADO	FECHA	FIRMA	OBSERVACIONES
Asesor Titular	DRA. LETICIA MOJICA RAMÍREZ	APROBADO	15/09/2020		
Sinodal	DRA. IRMA GUADALUPE GONZÁLEZ CORZO	APROBADO	07/10/2020		
Sinodal	LIC. JUAN CARLOS AMABLE PALESTINO	APROBADO	18/09/2020		
Sinodal	LIC. LOURDES RUIZ VARGAS	APROBADO	17/09/2020		
Sinodal	LIC. EDGAR ARIZMENDI ARIZMENDI	APROBADO	01/10/2020		

LIC. ARACELI NAVARRETE ESTRADA
SECRETARIA DE DOCENCIA

LIC. GIGLIOLA PÉREZ JIMÉNEZ
DIRECTORA

Se expide el presente documento firmado electrónicamente de conformidad con el ACUERDO GENERAL PARA LA CONTINUIDAD DEL FUNCIONAMIENTO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS DURANTE LA EMERGENCIA SANITARIA PROVOCADA POR EL VIRUS SARS-COV2 (COVID-19) emitido el 27 de abril del 2020.

El presente documento cuenta con la firma electrónica UAEM del funcionario universitario competente, amparada por un certificado vigente a la fecha de su elaboración y es válido de conformidad con los LINEAMIENTOS EN MATERIA DE FIRMA ELECTRÓNICA PARA LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ESTADO DE MORELOS emitidos el 13 de noviembre del 2019 mediante circular No. 32.

Sello electrónico

IRMA GUADALUPE GONZALEZ CORZO | Fecha:2020-10-22 20:53:33 | Firmante

WoYPsS/ZV8w4IUSvdaj05k7fsjKZIKZO0BNuBNbLgM42ps0kYtEBTk3C0sAajlODACwYmBabIVwwhS+8EGkK1EjalBrqMOOANJ0ZJEBDGzDHOSThBjSBZQuau4CSBo7v2OqBNaxJH++TtDK6fjK8QRXitd9gUg6I7HPO8qyxNMqO66gtDPsSasUOIZfsbfv
mAct5SsrSjh5j1vLcGgEekfcrUKO/O4YNSbLZP0GM1QzdPL5I7fYs9vI5LAM9g4k6oFDyjc9tX9CkAYDYPCkezhJVmSZ06D7UpnkX5e7K3ciceDZDL8od27Me2dSGYwgyvRENwQwWJygm8k3kitjA==

EDGAR ARIZMENDI ARIZMENDI | Fecha:2020-10-22 20:56:06 | Firmante

MQXpLGAyFsb0GH3bjXX6uYfmKtyk3DisZ+9w4q8GSsAzVlhbM6p1RfZBRsqWR6o/tCWyZEp4Ji1za/2mwLbM6iOSP6qMB0KcsMOnRoc6XRcDVHSlukpA8ilZCTJEdSDb/kgITZEBk4qFscVZDE+FauHryVSDVkaDaJnc1ZseCfAAYHzsKSk/aATOU7gL8Z
80FQEGYj1MaZrEHHCIBwWUHyjVrglXAU8RG/ZcKlayStk53elGq4FuVL3HmQ1SfvcSqaLvYVg0a8qwS7NHylBIIECLc5mT80GjZDgXpRB7+IHfo6XMwN3z9frq5WjBP3z1bP7/YFSdILEfpyj7A==

GIGLIOLA PEREZ JIMENEZ | Fecha:2020-10-23 09:35:52 | Firmante

ODTyM7qiEBPiLygWeEfbSgzV1COwKkpkadnlcUenIDnWz6ouhVK1n8oK4DNbuB3JOKNY0olgOTt2Ore61jENWNRdY3dwBLUQMyYysWUUnATN604M+c9IXQObAGc0tTMLgPJ5dbbE7/Jf04IbDwRV13GSA8OKXCr/cm+pwO4CulHkM3GLDsnDm7Is7X
1OwVyKlx7ELsd2sGAn0DKukrkmOXK3dxFqWjGQRFlujYiKf70/7CnmJGnt9Z9X1u1bNRC9hgPigDI8wlbkGsk969oBBAaOet4pLC3SAVVodqvYX5JDtultCGllccnrYP+Nit9NUalZpkdUp52jTmcEKw6A==

LETICIA MOJICA RAMIREZ | Fecha:2020-10-23 10:03:04 | Firmante

K5pYzfO7vWowa+tVIFRuAumAWjkBfd0uZV5OziSr9JqF0x8meOLiIRScMnFHdCcdEFdwiQhjs6367E4Rsb51O+HlWU6eCfjBNRgeC8UOerrunWVEvABwK2TZ3c54jGRYTYufJHgdYO80ORI/BQDDNEMizZExPg2cmuFzUFjTp7dM7t/fgDw19/6C+r3iCVWY
aaySMtWUuvhrx1sqCf31ODqj/Qef5COlcvMW2FEEdfxuQp10ly/18bG11nKK3roBOv6/69Y8cZfYmh0TNVhgmHexFI6IWBrgWjOV7yJZ6pLigk+sO8EwDSrThdfkEeuxJgus88KwJ2+RG0QvznA==

JUAN CARLOS AMABLE PALESTINO | Fecha:2020-10-23 10:30:41 | Firmante

viElapM7kytCT9I5/9o91ciVn4XFEbVfTg8AUuT9Ybk5QeCefATMGgen8Rct54zrWsgpYsRU60QI6BcvtNQ4yNisuU+6knMe/FIRF1TMANMxk4OoXrRD0u7cizyn4Ta8DvJl6Gx11fOocavADqWVpnjy/T0XMnOExQEYilQsCQhOXzbgFrFtVujlQboRR1Hr54
DhjBOZBIna7cB7td7nxEowKSJoMyOk7wxg7U5+9jhWgh3gY6pZJQvuJGurBFJEhrknRRYpndbgj2hwd5YtzGbbCOOYCEIk7fGvQbEHY2KLBPIzhZ1h4kyaKopNDYcepZVj3Sfjbrfw1IrA==

LOURDES RUIZ VARGAS | Fecha:2020-10-23 19:08:48 | Firmante

rM3zJ8US6AK7q9/vh7S4h7LMYnPqWR6K4+je3oaVYOBoHFKsumhGmsSE6SNkw5MvUKX+ICq4+0AvfHYz8qyatHpBbzLx0DvmBoWBM115NBjgaeOMm5kqdkXkIF9jyH7mChrnqh+yNJoGue2SV0SxogaZeOHej4KJ3PZZ67jpfBo6qpCOItBfBfHn7Rfj
RgFGBGeLVBdLexYPwz9xfmEyFjC+ZXXMu9F0yzhXDJsOa2nZlct+GjWccGwYRhPbFf4/Y6Om+1jbQmemZj/dJayx2AOaJAK+VCS6kLtuqchlJvhtSXC00YcibPjgKBofQo/ZEPS8zpyf6gLphela0SJw==

ARACELI NAVARRETE ESTRADA | Fecha:2020-10-28 20:38:22 | Firmante

K9fxK2HRZTDZC0OfKwUTVUkKcGH68X2Nn3qYb40hYd9LJXhmfudPNOKRGh7hldi7TfHXCYuR6BpSvz2tTTGbl1CFarZhAdB49C7dOdRp11cxBwgqBdMWEyRj3Lun45ym00p5x6F65+422r1BMNJtf0Ye4dbROW09vzmzOFaf4o0rMbf3bFvfhSEAhilh
HMBSImJBrVIE7yItJS7Q1ciCQV5nUhsHnoIBK3GV+PllvJ5bBwHhDg4Qr5u8TktwU+piZU04oTPLaM1bzKJirav1r6I4PqTqvYyy7pGTbsAk5yw6C4N7dnDx3SDIJBHZGiYy4pf8L1iZzqQ4k9F8A==



Puede verificar la autenticidad del documento en la siguiente dirección electrónica o escaneando el código QR ingresando la siguiente clave:

[vMLH7C](#)

<https://efirma.uaem.mx/noRepudio/5tg4MdHgew63B45q8HBDA7RXS8ygy97c>