



# Universidad Nacional Autónoma de México



---

## Facultad de Estudios Superiores Acatlán

### Propuesta de actividades didácticas para la enseñanza del tiempo Futuro en inglés basada en la Teoría de las Inteligencias Múltiples

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
Licenciada en Enseñanza de Inglés  
Presenta:

**Ana Laura Yáñez Piñón**

Asesora: Mtra. María del Rosario Hernández Coló

Estado de México, 2010



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Dios por darme la oportunidad de ser terrenal para poder experimentar todos estos triunfos a lado de los seres más queridos.

A mis padres Amalia y Eduardo, que me dieron la vida con amor y dedicación, su confianza y sustento para realizarme como mujer y profesionista, por lo que les dedico esta tesis con todo mi amor.

A mi esposo Héctor, que creyó en mí, me dio su tiempo y apoyo para lograrlo, siendo incondicionalmente mi compañero en todo momento y la motivación de mis triunfos.

A mi hermana Betty, por ser mi ejemplo de fortaleza y cariño, mi apoyo valioso e incondicional, mi motivación y por compartir sueños desde pequeñas.

A mi hermano Lalo, por ser el ejemplo claro de lucha y entrega en su trabajo, por esas palabras de superación y por su apoyo en el momento en que lo requerí.

A mis sobrinos Moni, Lalito, Cristian, Chucho y Vale por sus sonrisas y miradas con expresiones de esperanza e ilusión que ven en mí.

A mis cuñados, Ángeles y Gabriel que han formado parte de mi familia y han sido testigos del logro y esfuerzo de este trabajo.

A mi madrina Lidia, por ser mi ejemplo a seguir gracias a su constante preparación profesional, además de su cariño que me ha ofrecido.

A mi abuelito Alfredo que es la persona más positiva y alegre, que me ha dado palabras de aliento para la vida.

A mis grandes amigas, Natalia, Cristina, Mariana y Moni por estar al pendiente de mis logros y estar a mi lado en cada momento de mi vida, son mi fuente de buena energía.

A la Universidad Nacional Autónoma de México por la oportunidad que me ofreció de ser parte de profesionistas destacados.

A mis profesores de LEI que conformaron el grupo de personas más importantes en mi formación profesional, por su ejemplo y entrega.

A una persona que acabó de marcar mi formación profesional, mi asesora la Mtra. María del Rosario, por su conocimiento, entrega y preparación con la que me guió.

A mis sinodales por su disposición y entrega en la retroalimentación de mi esfuerzo, y por su valioso tiempo que me ofrecieron.

A tres personas no terrenales que siempre han estado en mi corazón y pensamiento, y estén donde estén comparten esta felicidad con nosotros, mis abuelitas, Lola y Eloisa y mi abuelo que nunca conocí, Manuel.

# ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
<b>CAPÍTULO I. Contextualización</b>	<b>3</b>
1.1 Facultad de Estudios Superiores Acatlán	3
1.1.1 Programas del CEI de la FESA	4
1.1.2 Materiales	6
1.1.3 Perfil del docente y del alumno	7
1.1.3.1 Planta docente	8
1.1.3.2 Comunidad escolar	8
<b>CAPÍTULO II. Marco teórico</b>	<b>14</b>
2.1 Descripción lingüística	14
2.1.1 Descripción del tiempo futuro	15
2.1.1.1 Descripción del tiempo futuro en inglés	15
2.1.1.2 Descripción del tiempo futuro en español	23
2.1.2 Análisis contrastivo	26
2.2 Teoría de aprendizaje	35
2.2.1 Teoría cognoscitiva	36
2.2.2 Constructivismo	39
2.2.3 Interlenguaje	45
2.2.4 Análisis de errores	47
2.3 Teoría de las Inteligencias Múltiples	49
2.3.1 Descripción de las Inteligencias Múltiples	54
2.3.1.1 Inteligencia verbal-lingüística	54
2.3.1.2 Inteligencia Lógico-Matemática	55
2.3.1.3 Inteligencia Corporal-Cinestésica	55
2.3.1.4 Inteligencia Espacial	56
2.3.1.5 Inteligencia Musical	57
2.3.1.6 Inteligencia Interpersonal	58
2.3.1.7 Inteligencia Intrapersonal	59
2.3.1.8 Inteligencia Naturalista	60
2.3.2 Instrumentos para perfiles	61
2.3.2.1 Cuestionario de Inteligencias Múltiples	62
2.3.2.2 Indicador de Inteligencias Múltiples	66
2.3.2.3 Ejercicio para Inteligencias Múltiples	70
2.3.2.4 Identificador de cada una de las inteligencias	71
2.4 Teoría de enseñanza	72
2.4.1 Enfoque comunicativo	72
2.4.2 Enseñanza implícita vs. explícita	75
2.4.3 Modelos para el diseño de actividades didácticas	77
2.4.3.1 <i>Input</i> estructurado	78
2.4.3.2 <i>Output</i> estructurado	79

<b>CAPÍTULO III. Lineamientos para la elaboración de las actividades didácticas</b>	81
3.1 Descripción de las habilidades	83
3.1.1 Comprensión auditiva	83
3.1.2 Comprensión de lectura	85
3.1.3 Producción oral	86
3.1.4 Producción escrita	86
3.1.5 Integración de habilidades	88
3.2 Objetivos	88
3.2.1 Objetivo general de las actividades de <i>input</i> estructurado	88
3.2.2 Objetivos específicos de las actividades de <i>input</i> estructurado	89
3.2.3 Objetivo general de las actividades de <i>output</i> estructurado	90
3.2.4 Objetivos específicos de las actividades de <i>output</i> estructurado	90
3.3 Recomendaciones pedagógicas	90
<b>CAPÍTULO IV. Diseño de actividades didácticas</b>	91
Manual para el profesor	92
Manual para el alumno	111
Créditos de las actividades	129
<b>CONCLUSIONES</b>	130
<b>ANEXOS</b>	132
<b>ANEXO 1.</b> Instrumento de ocho apartados	133
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	141

#### ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Modalidades del CEI	5
Tabla 2. Cursos sabatinos	6
Tabla 3. Programa de los niveles básicos e intermedios del CEI	7
Tabla 4. Descriptores del Marco Común Europeo de Referencia	11
Tabla 5. Características del futuro en español e inglés	27
Tabla 6. Similitudes y diferencias entre <i>be going to</i> , <i>present continuous</i> y <i>will</i>	34

## INTRODUCCIÓN

Durante décadas la enseñanza de idiomas ha ido tomando un lugar importante dentro de la sociedad, principalmente en las personas que desean un mayor éxito profesional. Derivado de lo anterior, profesionales del área de enseñanza de lenguas extranjeras y lingüistas han buscado alternativas para que este proceso de enseñanza-aprendizaje sea lo suficientemente exitoso. Sin embargo, se reflejan algunos problemas, como con el tiempo futuro en inglés, por las diferencias en uso de cada una de las estructuras, tanto en español como en inglés. Para la presente propuesta se considerarán las estructuras y usos de *will*, *be going to*, y *present continuous*. La diferencia en uso que existe entre ellas, lo hace confuso para los aprendientes.

No sólo las teorías de aprendizaje y los métodos de enseñanza han influido en este proceso, también el comportamiento y habilidades del alumno son de gran relevancia para la validez de éste, por ello, se eligió la teoría de las Inteligencias Múltiples como base para la realización de las actividades didácticas, cuyo objetivo es facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje del futuro en inglés con las estructuras anteriormente mencionadas.

Las actividades que ahora se presentan, fueron especialmente diseñadas para aquellos adultos que se encuentran en el nivel A2+ del idioma inglés según el Marco Común Europeo de Referencia, donde se describe que el alumno ya es capaz de expresar planes y acuerdos<sup>1</sup>, lo cual le permitirá hacer uso correcto del futuro.

Se considera importante aclarar que algunos términos se han empleado, a lo largo del trabajo, de manera indistinta. Tal es el caso de los conceptos de **lengua o idioma**, **segunda lengua**, **lengua no nativa**, **lengua extranjera**, y **L2** para referirse al inglés. Lo mismo ocurre con **aprendiente** y **alumno**, para referirse a la persona quien va a hacer suyo el conocimiento. Finalmente, con **estructura** y **forma** indistintamente.

---

<sup>1</sup> [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_03.htm#nota1](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_03.htm#nota1)

En lo que respecta a la organización de los contenidos, el trabajo cuenta con cuatro capítulos. En el capítulo I se presenta la contextualización de la propuesta describiendo aspectos históricos de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA), los programas del Centro de Enseñanza de Idiomas de la FESA, los materiales que se usan y el perfil tanto del docente como del alumno.

El capítulo II es el marco teórico y nos proporciona la descripción lingüística tanto en español como en inglés, consecuentemente el análisis contrastivo entre ambas lenguas. Así mismo, se le designa una sección para la teoría de aprendizaje incluyendo la teoría cognoscitiva, el constructivismo, interlenguaje y el análisis de errores. Esto le da lugar a describir la teoría de las Inteligencias Múltiples y los instrumentos para cada uno de los perfiles dándole dirección a las actividades a proponer. Finalmente, la teoría de enseñanza se incluye en el marco teórico tomando en cuenta el enfoque comunicativo, la enseñanza explícita e implícita, así como los modelos de *input* y *output* estructurado para el diseño de las actividades didácticas.

Por otro lado, en el capítulo III se incluyen los lineamientos para la elaboración de las actividades didácticas describiendo cada una de las cuatro habilidades de la lengua, la integración entre ellas, los objetivos para cada una de los modelos de *input* y *output*, además de contar con las recomendaciones pedagógicas.

En el último capítulo se presenta el manual detallado para el profesor que indica el uso de las actividades, así como también el manual para el alumno con las actividades incluidas. Finalmente, en las conclusiones se presenta el resumen del trabajo así como algunas sugerencias pedagógicas que optimizan el uso de las actividades desarrolladas.

Se espera que con esta propuesta se pueda apoyar a los docentes de inglés como lengua extranjera, sobre la manera de enseñar y seleccionar los mejores recursos para que el alumno logre un aprendizaje exitoso. No sólo el conocimiento de la materia es vital, sino también la manera en que se transmite el conocimiento y el interés en cubrir las expectativas de cada uno de nuestros alumnos, comenzando con motivarlos e interesarlos en el tema.

## **Capítulo I**

### **Contextualización**

En este capítulo se hablará de la Institución a la cual se dirigen las actividades didácticas diseñadas mencionando aspectos históricos, plan de estudios, el libro de texto que actualmente es utilizado en los cursos, así como la planta tanto docente como estudiantil que la conforman.

#### **1.1 Facultad de Estudios Superiores Acatlán**

El 22 de septiembre de 1910, como parte de los festejos del centenario de la Independencia de México y en presencia del presidente General Porfirio Díaz, se creó la UNAM, la cual correspondió a la imagen de progreso y civilización del país. El proyecto de creación de la Universidad, aunque sin un resultado inmediato, fue propuesto por Justo Sierra en 1881, siendo diputado con la intención de contrarrestar el problema educativo. El propósito de Sierra se materializó en 1910 y en julio de 1929 la Universidad obtiene su estatuto de autonomía, quedando como Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). El papel educativo, la autonomía, la libertad de cátedra, el carácter laico de la enseñanza y la participación estudiantil, son valores que desde sus orígenes la Universidad ha mantenido<sup>2</sup>.

Debido a la gran demanda de los alumnos, la UNAM subsidia diversos planteles a nivel bachillerato, licenciatura y posgrado, con la finalidad de llegar a todas aquellas personas en la ciudad de México y el área metropolitana. Dentro de esta diversidad de planteles encontramos a la Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA), la cual se ubica en el municipio de Naucalpan, Estado de México, beneficiando a un mayor número de estudiantes con la educación universitaria. El 17 de marzo de 1975 fue fundada como Escuela Nacional de Estudios Superiores Acatlan (ENEP),

---

<sup>2</sup> <http://www.100.unam.mx/>



posteriormente el 5 de marzo del 2004 se le concedió el nombramiento de Facultad de Estudios Superiores Acatlán (FESA) por el Consejo Universitario de la UNAM gracias a su consolidación académica y cultural alcanzada durante su existencia. Actualmente cuenta con una comunidad cercana a 20,000 universitarios dirigidos por el Dr. José Alejandro Salcedo Aquino, Director de la Facultad y con una superficie de 30 hectáreas distribuidas en 32 edificios, 277 aulas, 7 auditorios, 44 laboratorios así como talleres, además no menos importante un muy prestigiado Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) que más adelante será descrito<sup>3</sup>.

La Facultad imparte 17 licenciaturas (16 en sistema escolarizado y tres en sistema abierto), así como diferentes programas de posgrado. Las licenciaturas se organizan en seis Divisiones: Ciencias Jurídicas, Diseño y Edificación, Matemática e Ingeniería, Ciencias Socioeconómicas, Humanidades y Sistema de Universidad Abierta, Educación Continua y a Distancia.

### **1.1.1 Programas del CEI de la FESA**

El Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI) de la FES Acatlán es el más grande de América Latina por atender a un promedio de treinta mil alumnos. Fue fundado primeramente en 1975 como Departamento de Idiomas. Posteriormente, en el año de 1978, se convirtió en Centro de Idiomas Extranjeros (CIE), actualmente se llama Centro de Enseñanza de Idiomas (CEI).

El CEI atiende un promedio de trece mil alumnos tanto de comunidad interna (alumnos que pertenecen a la UNAM), como de comunidad externa (alumnos que no pertenecen a la UNAM), ofreciendo quince idiomas: alemán, árabe, chino, español, francés, griego clásico, griego moderno, inglés, italiano, japonés, latín, náhuatl, otomí, portugués y ruso. La mayoría de los idiomas se imparten en dos modalidades: Comprensión de Lectura (CL) y Plan Global (PG). La modalidad de CL se enfoca a la lectura y comprensión de textos tanto dirigidos como diseñados con la finalidad de cumplir con los requisitos de los Planes de Estudio de las diferentes carreras que se imparten en la Facultad. Por otro lado, la modalidad de PG ofrece el aprendizaje de las

---

<sup>3</sup> <http://www.acatlan.unam.mx/campus/>

cuatro habilidades básicas del idioma: producción oral y escrita, comprensión auditiva, así como de lectura. A continuación, se presenta un cuadro donde se especifican los niveles para ambas modalidades (CL ó PG) en cada uno de los idiomas que el CEI proporciona.

**Tabla 1. Modalidades del CEI**

IDIOMA	COMPRESIÓN DE LECTURA	PLAN GLOBAL
Alemán	3	6
Arabe		6
Chino		6
Español		6
Francés	3	6
Griego clásico	4	
Griego moderno		6
Inglés	3	6
Italiano	3	8
Japonés		6
Latín	3	
Nahuatl		6
Otomí		6
Portugués	3	6
Ruso		6

El cuadro anterior especifica los niveles para cursos regulares que se ofrecen en clase terciada (lunes y miércoles ó martes y jueves) ó clase de cuatro horas un día a la semana (viernes). En cambio, también se ofrecen cursos sabatinos que se imparten sólo en la modalidad de Plan Global, tres veces al año en periodos de 12 sábados cada uno, en módulos de cuatro horas.

Por otro lado, los cursos sabatinos en contraste de los regulares se dividen en diferentes niveles con costos distintos, dependiendo si es comunidad interna o externa. A continuación se presenta un cuadro con algunos de los cursos que imparten.

**Tabla 2. Cursos sabatinos**

Niveles	Modalidades
<i>Pre-one course</i>	Curso de 4 habilidades (Plan Global) dirigido a verdaderos principiantes del inglés.
<i>Starter 1 y 2; I al VI</i>	Cursos de 4 habilidades lingüísticas (escuchar, hablar, leer, escribir). Se aplica una metodología situacional-funcional. Cursos seriados.
<i>Advanced grammar course I</i>	Curso modular para alumnos de inglés a nivel avanzado que desean mejorar su manejo de estructuras gramaticales en contexto comunicativo.
<i>Advanced grammar course II</i>	Curso modular a nivel avanzado para alumnos que se interesan en conocer estructuras más complejas del idioma.
<i>Pronunciation course</i>	Curso modular para alumnos que se interesan por los fundamentos teórico-prácticos de la fonética del inglés.
<i>Listening course</i>	Curso modular a nivel avanzado para alumnos que desean mejorar su comprensión auditiva. El curso se enmarca en un amplio repertorio de estrategias de comprensión auditiva a desarrollar.
<i>Advanced conversation course</i>	Curso modular dirigido a alumnos que desean mejorar o mantener su competencia comunicativa del inglés. El curso se apoya en una serie de actividades y proyectos altamente comunicativos.
<i>Advanced reading and essay writing course</i>	Curso modular para alumnos que desean mejorar sus estrategias de lectura e incursionar en el ámbito de la escritura de ensayos a nivel básico.
<i>Preparation for the TOEFL exam</i>	El curso de preparación TOEFL se imparte a alumnos que desean realizar estudios de posgrado en extranjero y a quienes requieren la presentación del examen TOEFL ( <i>Test of English as a Foreign Language</i> ). También se ofrece para el alumnado que requiere de éste como parte de algunos programas de estudio en universidades de este país.
<i>First Certificate FCE</i>	El curso de preparación de FCE se imparte a alumnos que desean realizar estudios a cualquier nivel en el extranjero y a quienes requieren la presentación del examen FCE ( <i>First Certification of English</i> ). También se ofrece para el alumnado que requiere de éste como parte de algunos programas de estudio en universidades de este país.

<http://www.acatlan.unam.mx/idiomas/>

### 1.1.2 Materiales

El programa de cada uno de los cursos impartidos en el CEI, tanto de cursos sabatinos como regulares, actualmente se basa en el contenido de las unidades correspondientes a la serie de libros de textos de *American Headway* (Soars) que ofrece el *student's book* (libro de actividades), *workbook* (cuaderno de trabajo), *resource book* (libro de actividades extras para cada unidad) y *teacher's book* (libro para el profesor). Cada nivel del CEI cubre distintas unidades de este libro, y en cada una de las unidades se

trata de una o varias estructuras gramaticales a través de ejercicios de escritura, comprensión auditiva y de lectura. El presente diseño de actividades se enfoca en tres de las estructuras que expresan el futuro en inglés, *will*, *be going to* y *present continuous*, de las cuales la segunda es presentada en PG2 en la unidad 12 refiriéndose a planes para el futuro, así también *present continuous* en la unidad 11 pero se presenta para referirse al presente. Posteriormente en PG3 en la unidad 5 aparecen *be going to* y *will* con una actividad de comprensión auditiva y producción oral haciendo referencia a los planes para el futuro. A continuación, se describen tanto los niveles que se ofrecen, los libros que se utilizan, así como las unidades que se cubren para cada nivel.

**Tabla 3. Programa de los niveles básicos e intermedios del CEI.**

Niveles	Modalidades	Unidades
Starter 1	<i>American Headway Starter</i>	Unidades 1-7
Starter 2	<i>American Headway Starter</i>	Unidades 8-14
PG1	<i>American Headway 1</i>	Unidades 1-7
PG2	<i>American Headway 1</i>	Unidades 8-14
PG3	<i>American Headway 2</i>	Unidades 1-7
PG4	<i>American Headway 2</i>	Unidades 8-14
PG5	<i>American Headway 3</i>	Unidades 1-6
PG6	<i>American Headway 3</i>	Unidades 7-12

### 1.1.3 Perfil del docente y del alumno

En este apartado se describe la población que forma parte del CEI tanto en cursos sabatinos como regulares. Ésta la conforman tanto profesores como alumnos que pueden o no pertenecer a la UNAM. La preparación de los profesores le ha dado prestigio al CEI, ya que es considerado como el mejor centro de idiomas de Latinoamérica. Los alumnos en general han alcanzado sus objetivos en cuanto al uso y conocimiento en el idioma.

### **1.1.3.1 Planta docente**

La mayoría de los profesores que conforman esta comunidad de idiomas son egresados de la Licenciatura en Enseñanza de inglés, carrera que se imparte en la FES Acatlán proponiendo métodos de docencia e investigación para la enseñanza-aprendizaje del idioma, e incidiendo en la evaluación de planes y programas de estudio. Esta licenciatura prepara a los futuros profesores para analizar críticamente tanto teorías como métodos de lingüística teórica y aplicada, valorando las relaciones culturales entre ambos idiomas. Lo anterior con el objeto de formar profesionistas para la enseñanza del inglés con alto dominio tanto de esta lengua, como de las manifestaciones culturales, históricas y literarias de los países anglosajones<sup>4</sup>.

Por otro lado, existen también profesores que cuentan con el certificado del Curso de Formación de Profesores de Inglés (CFPI), que se imparte en la Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán (FESC) o en el Centro de Lenguas Extranjeras (CELE) en Ciudad Universitaria (CU). Este curso tiene como objetivos formar y actualizar profesores reflexivos y críticos para enseñar inglés a nivel medio superior y superior, promover la reflexión de los participantes para la toma de decisiones acerca de la planificación de la enseñanza del idioma, conocer los avances metodológicos y tecnológicos actuales para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollar un espíritu crítico para identificar y analizar diversas situaciones de enseñanza-aprendizaje, así como sentar las bases para una formación continua y autónoma<sup>5</sup>.

### **1.1.3.2 Comunidad escolar**

La mayoría de la población estudiantil con la que cuenta el CEI son alumnos de las distintas carreras que la FESA imparte (comunidad interna), tanto en cursos semanales como sabatinos ya que tienen que cumplir con ciertos requisitos para su titulación. La otra parte de la población la abarcan personas de entre 17 y 75 años de edad (comunidad externa) que principalmente ingresan a cursos sabatinos. Estos últimos

---

<sup>4</sup> <http://www.acatlan.unam.mx/licenciaturas/205/>

<sup>5</sup> <http://www.cele.unam.mx/>

[http://www.cuautitlan.unam.mx/idiomas/curso\\_prof\\_ingles.php](http://www.cuautitlan.unam.mx/idiomas/curso_prof_ingles.php)

cuentan con diferentes intereses no sólo profesionales, sino también laborales, y personales.

Las actividades son especialmente diseñadas para adultos que se encuentren en el nivel A2+ en su L2 según el Marco Común Europeo de Referencia el cual proporciona una base común en toda Europa<sup>6</sup> para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes, manuales, etc. Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizarla para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz. La descripción también comprende el contexto cultural donde se sitúa la lengua. El objetivo principal es definir niveles de dominio de la lengua que permita comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje y a lo largo de su vida.

Este Marco hace referencia a un número de niveles, aunque de ningún modo universal, respecto al número y la naturaleza de los niveles apropiados para la organización del aprendizaje de lenguas. No obstante, parece que el marco general siguiente que contempla seis niveles amplios, cubre adecuadamente el espacio de aprendizaje que resulta pertinente para los estudiantes de lenguas respecto a estos fines.

- **Acceso (*Breakthrough*)**, que corresponde a un nivel introductorio.
- **Plataforma (*Waystage*)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Umbral (*Threshold*)**, que refleja la especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Avanzado (*Vantage*)**, que refleja la tercera especificación de contenidos del Consejo de Europa.
- **Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*)**, que representa un nivel avanzado de competencia apropiado para tareas más complejas de trabajo y de estudio.

---

<sup>6</sup> [http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_03.htm#nota1](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_03.htm#nota1)

- **Maestría (Mastery)**, que corresponde con el objetivo más alto de los exámenes en el esquema adoptado por ALTE (*Association of Language Testers in Europe*). Se podría ampliar para que incluyera la competencia intercultural más desarrollada que se encuentra por encima de ese nivel y que consiguen muchos profesionales de la lengua.

Cuando observamos estos seis niveles, sin embargo, vemos que son interpretaciones respectivamente superiores e inferiores de la división clásica de básico, intermedio y avanzado. Por tanto, el esquema propuesto adopta un principio que se ramifica en tres niveles amplios: A, B y C:

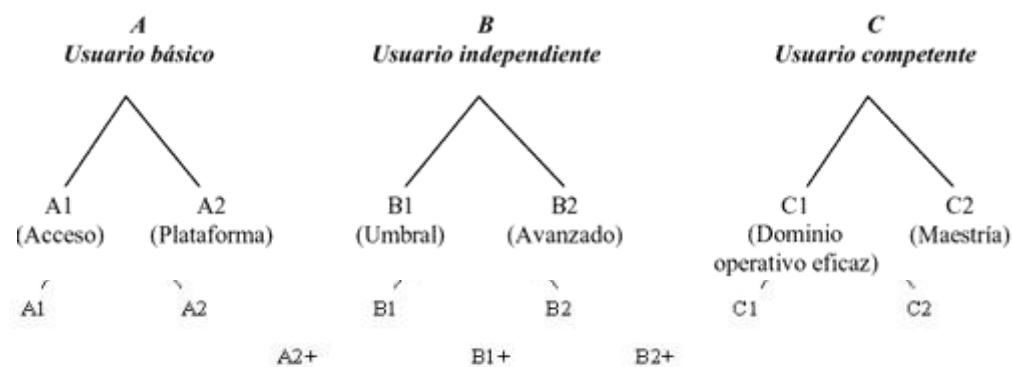
**Figura 1. Esquema de ramificaciones de los niveles A, B y C.**



En la figura 1 se puede observar que en el nivel A es básico tanto para A1 como A2; el nivel B es intermedio y comprende, B1 y B2; finalmente, el nivel C es avanzado, ya sea C1 o C2.

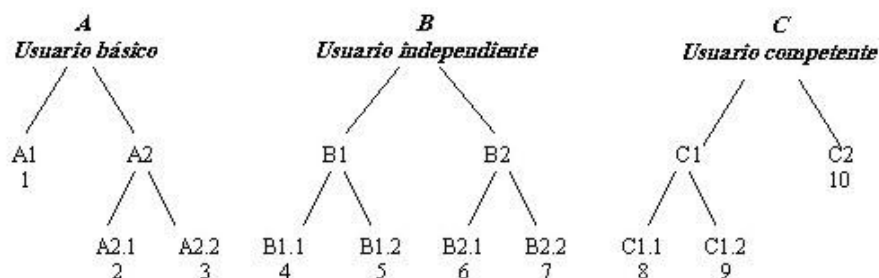
Por otro lado, resultados conseguidos en Suiza sugieren una escala de nueve niveles coherentes con un tamaño parecido, como se muestra en la figura 2. Esta escala tiene peldaños entre A2 (Plataforma) y B1 (Umbral), entre B1 (Umbral) y B2 (Avanzado), y entre B2 (Avanzado) y C1 (Dominio operativo eficaz).

**Figura 2. Peldaños de los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2.**



Un ejemplo claro de estos peldaños en un entorno de aprendizaje de la lengua en el área donde se habla, puede desarrollar la rama de la independencia, añadiendo un nivel más de profundidad mediante la subdivisión de los otros niveles en la mitad de la escala como lo muestra la figura 4:

**Figura 4. Subdivisión de los niveles más profundos.**



Las actividades que se diseñaron, van dirigidas principalmente para adultos que se encuentren en el nivel A2+. La siguiente tabla presenta los descriptores para cada uno de los niveles.

**Tabla 4. Descriptores del Marco Común Europeo de Referencia**

Nivel	Descriptores
<b>A1 (Acceso)</b>	El alumno puede interactuar de forma sencilla, sabe plantear y contestar preguntas sobre sí mismo, el lugar donde vive, las personas que conoce; realiza afirmaciones sencillas en áreas de necesidad inmediata o relativas a temas muy cotidianos y sabe responder a cuestiones de ese tipo cuando se las formulan a él, en lugar de depender simplemente de un repertorio muy limitado, ensayado y organizado léxicamente de frases que se utilizan en situaciones concretas.
<b>A2 (Plataforma)</b>	El alumno sabe utilizar las formas habituales de saludar y de dirigirse a los demás amablemente; saluda a las personas, pregunta cómo están y es capaz de reaccionar ante noticias; se desenvuelve bien en intercambios sociales muy breves; sabe cómo plantear y contestar a preguntas sobre lo que hace en el trabajo y en su tiempo libre; sabe cómo hacer una invitación y responder a ella; puede discutir lo que hay que hacer, a dónde ir y preparar una cita; es capaz de hacer un ofrecimiento y aceptarlo.
<b>A2+ (Plataforma)</b>	El alumno es capaz de expresar cómo se siente en términos sencillos; puede ofrecer una mayor descripción de aspectos habituales de su entorno como, por ejemplo, personas, lugares, experiencias de trabajo o de estudio; es capaz de describir actividades pasadas y experiencias personales, hábitos y actividades cotidianas, <u>planes y acuerdos</u> ; sabe explicar lo que le gusta o no le gusta respecto a algo; ofrece descripciones breves y básicas de hechos y actividades; es capaz de describir animales domésticos y posesiones; utiliza un lenguaje sencillo y descriptivo para realizar afirmaciones breves sobre objetos y posesiones y para realizar comparaciones.
	El alumno generalmente comprende las ideas principales de los debates extensos que se dan a su alrededor siempre que el discurso se articule con claridad en nivel



<p><b>B1</b> <b>(Umbral)</b></p>	<p>de lengua estándar; ofrece y pide opiniones personales en un debate informal con amigos; expresa de forma comprensible la idea principal que quiere dar a entender; utiliza con flexibilidad un lenguaje amplio y sencillo para expresar gran parte de lo que quiere; es capaz de mantener una conversación o un debate, pero a veces puede resultar difícil entenderle cuando intenta decir exactamente lo que quiere; se expresa comprensiblemente, aunque sean evidentes sus pausas para realizar cierta planificación gramatical y léxica y cierta corrección, sobre todo en largos periodos de producción libre.</p>
<p><b>B1+</b> <b>(Umbral)</b></p>	<p>El alumno es capaz de tomar nota cuando alguien solicita información o expone un problema; es capaz de proporcionar la información concreta que se requiere en una entrevista o consulta; puede explicar el motivo de un problema; es capaz de resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un discurso, un debate, una entrevista o un documental y contesta preguntas que demanden detalles; es capaz de llevar a cabo una entrevista preparada, comprobando y confirmando información, aunque puede que tenga que pedir de vez en cuando que le repitan lo dicho; sabe describir cómo se hace algo dando instrucciones detalladas; intercambia con cierta seguridad información factual acumulada sobre asuntos habituales y que no lo sean tanto, dentro de su especialidad.</p>
<p><b>B2</b> <b>(Avanzado)</b></p>	<p>El alumno es capaz de explicar y defender sus opiniones en un debate, proporcionando explicaciones, argumentos y comentarios adecuados; explica su punto de vista sobre un asunto de actualidad exponiendo las ventajas y las desventajas de varias opciones; sabe como construir una cadena de argumentos razonados; desarrolla un argumento; explica un problema y deja claro que su homólogo en una negociación debe realizar una concesión; especula sobre causas, consecuencias y sobre posibles situaciones hipotéticas. Supone desenvolverse con soltura en un discurso de carácter social; por ejemplo: conversa con naturalidad, fluidez y eficacia; comprende detalladamente lo que se le dice con un nivel de lengua estándar incluso en un entorno ruidoso; sabe cómo iniciar el discurso, tomar el turno de palabra cuando le corresponde y terminar una conversación cuando es necesario, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia; sabe mantener el turno de palabra mientras prepara lo que va decir; su fluidez y espontaneidad a la hora de conversar posibilita una interacción habitual con hablantes nativos sin imponer tensión por ninguna de las dos partes; se adapta a los cambios de dirección, de estilo y de énfasis que se dan normalmente en una conversación.</p>
<p><b>B2+</b> <b>(Avanzado)</b></p>	<p>El alumno ofrece retroalimentación sobre afirmaciones y deducciones realizadas por otros hablantes y realiza un seguimiento de ellas para contribuir así al desarrollo del debate; sabe establecer con destreza una relación entre su propia contribución y la de los demás hablantes.</p>
<p><b>C1</b> <b>(Dominio operativo eficaz)</b></p>	<p>El alumno se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Tiene un buen dominio de un repertorio léxico extenso que le permite superar sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas se hace notable la búsqueda de expresiones o de estrategias de evitación; sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su discurso.</p>
<p><b>C2</b> <b>(Maestría)</b></p>	<p>El alumno es capaz de transmitir sutiles matices de sentido de forma precisa utilizando, con razonable corrección, una amplia serie de mecanismos de modificación; tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, siendo consciente del nivel connotativo del significado; sabe cómo sortear dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta.</p>

La contextualización de la presente propuesta de actividades nos ayuda a reconocer la variedad de alumnos que acuden a estos cursos y especificar a qué comunidad en específico se dirigen las actividades. Propuso hacer uso de la teoría de las Inteligencias Múltiples como medio para su desarrollo y así lograr cubrir a nuestra tan variada comunidad de alumnos.

## **Capítulo II**

### **Marco teórico**

Este capítulo proporciona una descripción lingüística del tiempo futuro en inglés tanto en español con el propósito de presentar su uso sintáctico y semántico para así hacer un análisis contrastivo entre ambas lenguas para detectar los puntos problemáticos durante su aprendizaje.

Por otro lado, se describen la teoría de aprendizaje, donde se menciona la teoría Cognoscitiva, el Constructivismo, el Interlenguaje y el Análisis de Errores; la teoría de las Inteligencias Múltiples donde se describe cada una de ellas, los instrumentos para la delimitación de las mismas, así como la teoría de enseñanza, donde se nombra el enfoque comunicativo, la enseñanza implícita y explícita, y los modelos de enseñanza (*input* y *output* estructurado). Lo anterior con el fin de entender los diferentes conceptos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje para la presente propuesta de actividades.

#### **2.1 Descripción lingüística**

En este apartado se proporciona una descripción lingüística del futuro en inglés y en español, con el propósito de presentar los puntos problemáticos de su uso durante el aprendizaje de una segunda lengua.

Además, se consideró importante realizar un análisis contrastivo para señalar las diferencias y similitudes del tiempo futuro, entre ambos idiomas. De esta manera, se pretende lograr un diseño de actividades que satisfaga las necesidades de profesores y alumnos al momento de enseñar y aprender este punto lingüístico.

## 2.1.1 Descripción del tiempo futuro

El tiempo futuro en inglés expresa una situación que está próxima a suceder, existen varias formas para usarlo las cuales serán descritas a continuación. Este tiempo es considerado una estructura un tanto confusa en sus usos por parte de los alumnos de inglés, por lo que se describirán detalladamente enseguida. En la mayoría de los casos dos o más estructuras cuentan con significados similares en el uso. Descripciones más amplias y ejemplos específicos se presentan en las siguientes secciones.

### 2.1.1.1 Descripción del tiempo futuro en inglés

Después de consultar diferentes gramáticas del inglés se describen las formas en que el futuro en inglés se puede expresar y usar, las cuales se describen a continuación. Se ejemplificaron los usos para así poder llevar a cabo el análisis contrastivo entre inglés y español necesario para el diseño de actividades.

#### **Futuro simple (*future simple*)**

*Will* (futuro simple) es considerado como un *modal auxiliary*, es decir un auxiliar que le da distintas interpretaciones al verbo que le precede, el cual permanece igual al ser usado con todos los pronombres<sup>7</sup>. Ejemplos:

*I will work tomorrow*

*You will work tomorrow*

*She will work tomorrow*

*He will work tomorrow*

*We will work tomorrow*

*They will work tomorrow*

*You will work tomorrow*

Este auxiliar (*will*) no existe en español por lo que no hay una equivalencia en sí misma. Éste es usado en diferentes casos tales como:

---

<sup>7</sup> <http://www.ingilizceci.net/GrammarMaryAns/Yeni%20Klas%F6r/gramch07.html>

1. Hacer una predicción o evento que ocurrirá sin tener evidencias. Ejemplo:  
*It **will rain** tomorrow.* (Lloverá mañana).
2. Expresar una decisión espontánea al momento de hablar. Ejemplo:  
*I'**ll buy** it.* (Lo compraré).
3. Para realizar promesas. Ejemplo:  
*I'**ll call** you next week.* (Te llamo la próxima semana).
4. Pensar en la posibilidad u ofrecimiento para hacer algo. Ejemplo:  
*I'**ll help** you unpack the shopping.* (Te ayudo a sacar el mandado de las bolsas).
5. Hacer una condición. Ejemplo:  
*If you don't study, you **will fail your exam**.* (Si no estudias, reprobarás el examen).
6. Hacer algo determinante. Ejemplo:  
*I **will pass** the exam even if I have to take it ten times.* (Pasaré el examen aunque lo tenga que presentar diez veces).
7. Describir falta de habilidad o interés para hacer algo. Ejemplo:  
*I don't care what you say, I **won't do** it.* (No me importa lo que digas, no lo haré).
8. Para pedir algo. Ejemplo:  
***Will you wait** for me while I make a quick phone call?* (Me esperas mientras hago una llamada rápida).

### Estructura

Afirmación: **subject + will + verb in simple form.** Ejemplo:

*I **will study** for the exam.* (Estudiaré para el examen).

Contracción: **subject + 'll + verb in simple form.** Ejemplo:

*I'**ll study** for the exam.* (Estudiaré para el examen).

Negación: **subject + will + not + verb in simple form.** Ejemplo:

*I **will not study** for the exam.* (No estudiaré para el examen).

Contracción: **subject + won't.** Ejemplo:

*I **won't study** for the exam.* (No estudiaré para el examen).

Interrogación: **will + subject + verb in simple form.** Ejemplo:

***Will you study** for the exam.* (Estudiarás para el examen).

Para estos usos también se emplea otra estructura la cual fue utilizada en inglés antiguo y es igualmente considerada como un verbo auxiliar: **shall**. Éste es usado con las primeras personas (*I, we*) para expresar acciones que ocurrirán en el futuro sin control alguno de lo que ocurrirá; por el contrario **will** (futuro simple) era usado con las primeras personas (*I, we*) cuando se quería expresar las mismas acciones pero con un grado mayor de control sobre ellas<sup>8</sup>.

1. Expresa una acción sin control en un tiempo futuro. Ejemplos:

*I shall attend the meeting.* (Tal vez asistiré a la junta).

*We shall attend the meeting.* (Tal vez asistiremos a la junta).

2. Habla de una acción con control en un tiempo futuro. Ejemplos:

*I will attend the meeting.* (Sin duda, iré la junta mañana).

*We will attend the meeting.* (Sin duda, iremos a la junta).

Así mismo, **shall** para la segunda persona (*you*) y las terceras personas (*he, she, it, they*) era usado para expresar determinación y **will** (futuro simple) para estas personas expresaba un tiempo venidero<sup>9</sup>.

1. Expresa una acción sin control. Ejemplo:

*You will receive a refund.* (Tal vez recibirás una recompensa).

2. Describe una acción controlada. Ejemplo:

*You shall receive a refund.* (Sin duda, recibirás una recompensa).

3. Menciona un hecho sin control de ella en un tiempo determinado. Ejemplo:

*It will be done on time.* (Estará hecho a tiempo).

4. Informa que estará hecho con control a un tiempo determinado. Ejemplo:

*It shall be done on time.* (Sin duda, estará hecho a tiempo).

Por otro lado **shall** es usado hoy en día en inglés informal para realizar preguntas pidiendo algo en específico para las primeras personas (*I, we*)<sup>10</sup>.

1. Hace un pedimento. Ejemplo:

*Shall I call the office?* (¿Puedo hablar a la oficina?).

<sup>8</sup> <http://www.grammarmudge.cityslide.com/articles/article/1026513/8913.htm>

<sup>9</sup> <http://www.grammarmudge.cityslide.com/articles/article/1026513/8913.htm>

<sup>10</sup> <http://www.ingilizceci.net/GrammarMaryAns/Yeni%20Klas%F6r/gramch07.html>

2. Pedir permiso. Ejemplo:

**Shall we go to the library?** (¿Podemos ir a la biblioteca?).

### Estructura

Afirmación: **subject + shall + verb in simple form**. Ejemplo:

**I shall go to the movies.** (Iré al cine).

Contracción: **subject + 'll + verb in simple form**. Ejemplo:

**I'll go to the movies.** (Iré al cine).

Negación: **subject + shall + not + verb in simple form**. Ejemplo:

**I shall not go to the movies.** (No iré al cine).

Contracción: **subject + shan't** (poco usada). Ejemplo:

**I shan't go to the movies.** (No iré al cine).

Interrogación: **shall + subject + verb in simple form**. Ejemplo:

**Shall I make a phone call?** (¿Puedo hacer una llamada?).

Cabe mencionar que la contracción de ambas estructuras (**will** y **shall**) para todos los pronombres (*I, you, he, she, it, we, they, you*) es la misma en escritura, ya que oralmente **shall** se pronuncia completamente por lo que se sugiere hacer buen uso de éstas dependiendo la situación a la que se refiera.

### Futuro continuo (future continuous)

Los usos para esta estructura son los siguientes:

1. Expresar una acción que estará ocurriendo en un cierto momento del futuro<sup>11</sup>.

Ejemplo:

**I will be studying tomorrow at this time.** (Estaré estudiando mañana a esta hora).

2. Hacer predicciones del presente. Ejemplo:

**Don't phone, they will be having lunch.** (No llames, porque ellos estarán desayunando).

---

<sup>11</sup> Farrell, 1998: 104

## Estructura

Afirmación: **subject + will + verb to be + -ing form**. Ejemplo:

**I will be watching TV tonight.** (Estaré viendo televisión esta noche).

Contracción: **subject + 'll + verb to be + -ing form**. Ejemplo:

**I'll be watching TV tonight.** (Estaré viendo televisión esta noche).

Negación: **subject + will + not + verb to be + -ing form**. Ejemplo:

**I will not be watching TV tonight.** (No estaré viendo televisión esta noche).

Contracción: **subject + won't + verb to be + -ing form**. Ejemplo:

**I won't be watching TV tonight.** (No estaré viendo televisión esta noche).

Interrogación: **will + subject + verb to be + -ing form**. Ejemplo:

**Will you be watching TV tonight?** (¿Estarás viendo televisión esta noche?).

## Futuro perfecto (future perfect)

Este tipo de estructura se puede usar para expresar lo siguiente<sup>12</sup>:

1. Enunciar un tiempo anterior a otro tiempo en el futuro. Ejemplo:

**She'll have read the book by the time you arrive.** (Ella habrá leído para cuando llegues).

2. Dar énfasis a la continuidad de un logro futuro. Ejemplo:

**I'll have taught for twenty years.** (Habré enseñado por veinte años).

## Estructura

Afirmación: **subject + will + have + past participle of the verb**. Ejemplo:

**I will have finished the project.** (Habré terminado el proyecto).

Contracción: **subject + 'll + have + past participle of the verb**. Ejemplo:

**I'll have finished the project.** (Habré terminado el proyecto).

Negación: **subject + will + not + have + past participle of the verb**. Ejemplo:

**I will not have finished the project.** (No habré terminado el proyecto).

Contracción: **subject + won't + have + past participle of the verb**. Ejemplo:

**I won't have finished the project.** (No habré terminado el proyecto).

Interrogación: **will + subject + have + past participle of the verb**. Ejemplo:

---

<sup>12</sup> Farrell, 1998 : 111



**Will you have finished the project by the time I arrive?** (¿Habrás terminado proyecto para cuando yo llegue?).

### **Ir (be going to)**

Los siguientes son los usos para este tipo de estructura<sup>13</sup>:

1. Expresar intenciones futuras ya planeadas, refiriéndose o no, a un momento en específico. Ejemplo:

**I am going to meet Tom at the station at 6 o'clock.** (Voy a ver a Tom en la estación a las seis).

2. Expresar intenciones futuras inmediatas, sin expresar un tiempo en específico. Ejemplo:

**I am going to read you some of my poems.** (Voy a leerte algunos de mis poemas).

3. Estructura usada con aquellos verbos que no se usan con la forma *-ing* tales como los verbos abstractos: *to be, to want, to cost, to seem, to need, to care, etc*; verbos de posesión: *to possess, to own, to belong, etc*; verbos de emoción como: *to like, to love, to hate, to dislike, to fear, to envy, etc*. Ejemplo:

**I am going to belong to a nice sport club.** (Voy a pertenecer a un gimnasio bueno).

4. Expresar probabilidad con evidencia en el presente. Ejemplo:

**He is going to crash, he's driving too fast.** (Él va a chocar, va manejando muy rápido).

Cabe mencionar que el uso de *be going to + go* no es muy común en el lenguaje oral, sin embargo la construcción gramatical es correcta. Ejemplo:

**I'm going to go to the cinema;** se usa **I'm going to the cinema**<sup>14</sup>.

### **Estructura**

Afirmación: **subject + verb to be + going to + verb in simple form.** Ejemplo:

**I am going to have a baby.** (Voy a tener un bebé).

Contracción: **subject + 'm, 's, 're + going to + verb in simple form.** Ejemplo:

**I'm going to have a baby.** (Voy a tener un bebé).

<sup>13</sup> Thomson, 1969 : 56-58

<sup>14</sup> <http://www.ompersonal.com.ar/omgrammar/goingto.htm>

Negación: **subject + verb to be + not + going to + verb in simple form**. Ejemplo:  
**I am not going to have a baby.** (No voy a tener un bebé).

Contracción: No existe contracción para la primera persona (*I*). Ejemplo:  
**I'm not going to have a baby.** (No voy a tener un bebé).

Para los demás pronombres es **subject + 'm, 's, 're + not + going to + verb in simple form**. Ejemplo:

**She isn't going to have a baby.**

Interrogación: **subject + verb to be + going to + verb in simple form**. Ejemplo:  
**Are you going to have a baby?** (¿Vas a tener bebé?).

### Presente simple (present simple)

Esta estructura a pesar de que está en presente, hace referencia al futuro, tanto en inglés como en español<sup>15</sup>. Veamos su uso y estructura.

1. Expresa un evento programado para el futuro. Ejemplo:

**The University term begins in October.** (El periodo escolar en la Universidad comienza en octubre).

### Estructura

Afirmación: **subject + present simple**. Ejemplo:

**I leave the city tonight.** (Esta noche salgo de la ciudad).

Negación para los pronombres *I, you, we, they*: **Subject + do not + simple form of the verb**. Ejemplo:

**I do not leave the city tonight.** (Hoy en la noche no salgo de la ciudad).

Contracción para los pronombres *I, you, we, they*: **Subject + don't + simple form of the verb**. Ejemplo:

**I don't leave the city tonight.** (Esta noche no salgo de la ciudad).

Negación para los pronombres *he, she, it*: **Subject + does not + simple form of the verb**. Ejemplo:

**She does not leave the city tonight.** (Esta noche ella no sale de la ciudad).

---

<sup>15</sup> Gonzalez, 1997: 68

Contracción para los pronombres *he, she, it*. **Subject + doesn't + simple form of the verb**. Ejemplo:

***She doesn't leave the city tonight.*** (Esta noche ella no sale de la ciudad).

### **Presente continuo (present continuous)**

En este caso, es una estructura que en español no tiene correspondencia para expresar el futuro, pero en inglés tiene el siguiente uso<sup>16</sup>:

1. Expresar acciones futuras cercanas ya planeadas, refiriéndose a un momento y lugar en específico. Ejemplos:

*She is leaving by the end of the week.* (Ella se irá este fin de semana).

*Get your coat on! I'm taking you to the doctor.* (¡Ponte tu abrigo! Te llevaré al doctor).

### **Estructura**

Afirmación: **subject + verb to be + -ing form**. Ejemplo:

***I am calling you tomorrow morning.*** (Te llamaré mañana por la mañana).

Contracción: **subject + 'm, 's, 're + -ing form**. Ejemplo:

***I'm calling you tomorrow morning.*** (Te llamaré mañana por la mañana).

Negación: **subject + verb to be + not + -ing form**. Ejemplo:

***I am not calling you tomorrow morning.*** (No te llamaré mañana por la mañana).

Contracción: No existe contracción para la primera persona (*I*). Ejemplo:

***I'm not calling you tomorrow morning.*** (No te llamaré mañana por la mañana).

Para los demás pronombres la contracción sería: **subject + aren't, isn't + -ing form**.

Ejemplo:

***She isn't calling you tomorrow.*** (Ella no te llamará mañana).

Interrogación: **verb to be + subject + -ing form**. Ejemplo:

***Are you calling me tomorrow?*** (¿Me llamarás mañana?).

---

<sup>16</sup> Gonzalez, 1997: 69

### 2.1.1.2 Descripción del tiempo futuro en español

De igual manera que en inglés, el tiempo futuro en español tiene distintas maneras gramaticales para expresarse y usarse. Tales estructuras y usos son descritos a continuación. Es conveniente señalar que, de manera general, para expresar la forma negativa de cada uno de los usos, se antepone la palabra “no”, y no existen contracciones en ninguno de los casos por lo que cada tiempo no se describe como en inglés con afirmación, negación y contracción respectivamente.

#### Futuro simple

Este tipo de estructura ayuda a<sup>17</sup>:

1. Expresar una acción o un estado que ocurrirá o que existirá. Ejemplo:  
Inés **llegará** en enero. (*Inés will arrive in January*).
2. Expresar una decisión en el futuro. Ejemplo:  
**Estudiaré** medicina. (*I will study medicine*).
3. Expresar órdenes futuras. Ejemplo:  
Ustedes **presentarán** sus ensayos el miércoles. (*You will present your essays this Wednesday*).
4. Indicar posibilidad o sorpresa. Ejemplo:  
¡**Será** tu hermano!, ¡**será** posible! (*Is that your brother! Could it be possible!*).
5. Expresar condición. Ejemplo:  
Si estudian, **triunfarán**. (*If you study, you will succeed*).

#### **Estructura**

**Persona + infinitivo del verbo con las terminaciones -é, -ás, -a, -emos, -án.**

Ejemplos:

Yo **iré** al parque mañana. (*I will go to the park tomorrow*).

Tú **irás** al parque mañana. (*You will go to the park tomorrow*).

Él **irá** al parque mañana. (*He will go to the park tomorrow*).

Nosotros **iremos** al parque mañana. (*We will go to the park tomorrow*).

---

<sup>17</sup> Gonzalez, 1997: 71

Ellos **irán** al parque mañana. (*They will go to the park tomorrow*).

### **Futuro continuo**

La lengua tiene esta estructura para referirse a una acción que estará ocurriendo en un cierto momento del futuro<sup>18</sup>. Ejemplo:

**Estaré hablando, saltando, y peinándome** cuando me veas. (*I will be talking, jumping and brushing my hair when you meet me*).

### **Estructura**

**Persona + futuro del auxiliar estar + gerundio del verbo principal.** Ejemplo:

**Ellos estarán trabajando** cuando les hables. (*They will be working when you call them*).

### **Futuro anterior o perfecto**

Los usos son los siguientes<sup>19</sup>:

1. Expresar un tiempo anterior a otro tiempo venidero. Ejemplo:

**Habré triunfado** para cuando te des cuenta. (*I will have succeeded when you realize it*).

2. Expresar también probabilidad en el pasado. Ejemplo:

Por lo menos **habrá gastado** casi todos sus ahorros. (*He will have spent almost all his money at least*).

### **Estructura**

**Persona + futuro del verbo haber + la terminación –ado, -ido, -to, -so, -cho en el verbo.** Ejemplo:

**Habré caminado** mucho para la hora que te vea. (*I will have walked for long time by the time I meet you*).

**Habrá comido** mucho para cuando termine la fiesta. (*He will have eaten a lot by the end of the party*).

---

<sup>18</sup> Op. cit. 73

<sup>19</sup> Gonzalez, 1997: 75

**Habrán terminado** la escuela para cuando me case. (*They will have finished school, by the time I get married*).

En los ejemplos anteriores el verbo **haber** está conjugado para cada persona, es decir, el pronombre está implícito en el verbo, a diferencia que en inglés que necesariamente hay que mencionarlo.

## Ir

Esta estructura enuncia lo siguiente:

1. Expresar acciones e intenciones venideras. Ejemplo:

**Voy a cantar** mañana. (*I am going to sing tomorrow*).

2. Expresar sentimientos de certeza. Ejemplo:

Te **van a correr** si no llegas más temprano. (*They are going to dismiss you, if you don't arrive on time*).

## **Estructura**

**Futuro del verbo ir conjugado para cada sujeto + a + infinitivo del verbo principal.**

Ejemplo:

**Iré a comprar** unos zapatos este fin de semana. (*I am going to buy a pair of shoes this weekend*).

## Presente simple

Esta estructura nos ayuda a referirnos a:

1. Situaciones inmediatas en un tiempo futuro. Ejemplo:

**Salgo** de la ciudad hoy en la noche. (*I leave the city tonight*).

## **Estructura**

Verbo conjugado en presente para cada uno de los pronombres. La forma negativa se antepone la palabra “no” al verbo en presente.

### **2.1.2 Análisis contrastivo**

El análisis contrastivo (AC) prueba que la barrera principal para la adquisición de una segunda lengua es la interferencia que hay entre el sistema de la primera lengua y el de la segunda<sup>20</sup>.

Según James (1980), es necesario partir de la premisa de que en el AC se comparan elementos abstractos más que sus relaciones concretas, y en particular, gramaticalmente se realiza sobre sistemas comparables de los dos idiomas<sup>21</sup>. Este análisis se divide en dos etapas, descripción y comparación. La primera etapa consiste en la descripción de la lengua materna (L1), así como también de la segunda lengua (L2); y la segunda etapa es la comparación entre ambas lenguas. El mismo autor determina que existen cinco niveles que son descritos en el AC: nivel gramático, léxico, fonético, fonológico, análisis del discurso y análisis textual, que a su vez se dividen entre AC Microlingüístico y AC Macrolingüístico. El primer análisis describe y compara a nivel gramatical, fonológico, fonético y léxico, mientras que el segundo, toma en cuenta el análisis del discurso y textual.

El AC Microlingüístico estudia la competencia entre las lenguas y es orientado al código de ésta. Por otro lado, el AC Macrolingüístico estudia la manera cómo las personas se comunican y está orientado en el proceso de la lengua.

Podemos entonces decir que en la presente investigación el AC se realizará a nivel gramatical, es decir, se plasmará un Análisis Contrastivo Microlingüístico por hacer una comparación entre estructura y uso del tiempo futuro en inglés y español. La siguiente tabla contiene las descripciones, las cuales se discuten posteriormente.

---

<sup>20</sup> Brown 1987: 153

<sup>21</sup> James, 1980: 63

Tabla 5. Características del futuro en español e inglés

Español		Inglés		
Futuro simple	Forma	Afirmativa: Infinitivo del verbo con las terminaciones –é, –ás, –a, emos, –án. Negativa: Se logra agregando “no” antes del verbo.	Forma	Afirmativa: <i>subject + will + simple form of the verb.</i> Negativa: <i>subject + won't + simple form of the verb</i> Interrogativa: <i>will + subject + simple form of the verb?</i>
	Uso	1. Expresa una acción o un estado que ocurrirá o existirá. 2. Expresa una decisión en el futuro. 3. Expresa órdenes futuras. 4. Indica posibilidad o sorpresa. 5. Expresa condición.	Uso	1. Hacer una predicción o evento que ocurrirá sin evidencias. 2. Expresa una decisión espontánea al momento de hablar. 3. Hacer promesas. 4. Pensar en posibilidad u ofrecimiento para hacer algo. 5. Expresa condición. 6. Hacer algo determinante. 7. Describir falta de habilidad o interés para hacer algo. 8. Para pedir algo.
	Ejemplos	1. Inés <b>llegará</b> en enero 2. <b>Estudiaré</b> medicina. 3. Ustedes <b>presentarán</b> sus ensayos el miércoles. 4. <b>¡Será</b> tu hermano!, <b>¡Será</b> posible! 5. Si estudian, <b>triunfarán</b> .	Ejemplos	1. <i>It <b>will rain</b> tomorrow.</i> 2. <i>I'll <b>buy</b> it.</i> 3. <i>I'll <b>call</b> you next week.</i> 4. <i>I'll <b>help</b> you unpack the shopping.</i> 5. <i>If I you don't study, you <b>will fail</b> the exam.</i> 6. <i>I <b>will pass</b> the exam, even if I have to take it ten times.</i> 7. <i>I don't care what you say, I <b>won't do</b> it.</i> 8. <i><b>Will</b> you <b>wait</b> for me while I make a quick phone call?</i>
Sin equivalencia		Forma	Afirmativa: <i>subject + shall + simple form of the verb.</i> Negativa: <i>subject + shan't + simple form of the verb</i> Interrogativa: <i>shall + subject + simple form of the verb?</i>	
		Uso	1. Usado para los pronombres <i>I</i> y <i>we</i> para expresar futuro simple sin control. 2. Usado para los pronombres <i>you, he, she, it, they</i> expresando control. 3. Usado en preguntas para hacer peticiones solo con <i>I</i> y <i>we</i> .	
		Ejemplos	1. <i>I <b>shall attend</b> the meeting next week.</i> 2. <i>You <b>shall work</b></i> 3. <i><b>Shall I call</b> the office? Shall we go to the library?</i>	
F. continuo	Forma	Afirmativa: Futuro del auxiliar estar + gerundio del verbo principal. Negativa: Agregando "no" antes de la estructura.	Forma	Afirmativa: <i>subject + will + verb to be + –ing form</i> Negative: <i>subject + won't + verb to be + -ing form</i> Interrogativa: <i>will + subject + verb to be + -ing form?</i>
	Uso	1. Expresa una acción que estará ocurriendo en el futuro.	Uso	1. Expresa una acción que estará ocurriendo en un cierto momento del futuro. 2. Para hacer predicciones del presente.
	Ej.	1. <b>Estaré hablando, saltando</b> y <b>peinando</b> cuando me veas.	Eje.	1. <i>I <b>will be studying</b> tomorrow by this time.</i> 2. <i>Don't' phone, they <b>will be having</b> lunch.</i>



<b>Futuro perfecto</b>	Forma	Afirmativa: Futuro de haber + la terminación –ado, -ido, -to, -so, -cho. Negativa: Agregando "no" antes de la estructura.	<b>Future perfect</b>	Forma	Afirmativa: <i>subject + will + have + past participle of the verb.</i> Negativa: <i>subject + won't + have + past participle of the verb</i> Interrogativa: <i>will + subject + have + past participle of the verb</i>
	Uso	1. Expresa un tiempo anterior a otro tiempo venidero. 2. Expresa también probabilidad en el pasado.		Uso	1. Expresa un tiempo anterior a otro tiempo en el futuro. 2. Da énfasis a la continuidad de un futuro logro.
	Ejemplos	1. <b>Habré triunfado</b> para cuando te des cuenta. 2. Por lo menos <b>habrá gastado</b> la mitad de sus ahorros.		Ejemplos	1. <i>She'll <b>have read</b> the book by the time you arrive.</i> 2. <i>I'll <b>have thought</b> for twenty years.</i>
<b>Ir a</b>	Forma	Afirmativa: ir + a + infinitivo del verbo principal. Negativa: agregando "no" antes de la estructura.	<b>Be going to</b>	Forma	Afirmativa: <i>subject + verb to be + going to + simple form of the verb</i> Negativa: <i>subject + isn't / aren't + going to + simple form of the verb</i> Interrogativa: <i>verb to be + subject + going to + simple form of the verb</i>
	Uso	1. Expresa acciones e intenciones venideras 2. Expresa sentimientos de certeza.		Uso	1. Expresa intenciones futuras ya planeadas, en un momento en específico. 2. Expresar intenciones futuras inmediatas, sin expresar un tiempo determinado 3. Estructura usada con aquellos verbos que no usan –ing. 4. Expresar probabilidad con evidencia en el presente.
	Ejemplos	1. <b>Voy a cantar</b> mañana 2. Te <b>van a correr</b> si no llegas más temprano.		Ejemplos	1. <i>I <b>am going to meet</b> Tom at the station at 6 o'clock</i> 2. <i>I <b>am going to read</b> you some of my poems.</i> 3. <i>I <b>am going to belong</b> to a nice sport club.</i> 4. <i>He <b>is going to crash</b>, he's driving too fast.</i>
<b>P. Simple</b>	Forma	Verbo conjugado en presente para cada uno de los pronombres. La forma negativa se antepone la palabra "no" a verbo en presente.	<b>Present simple</b>	Forma	Afirmativa: <i>subject + present simple verb</i> Negativa: <i>subject + don't / doesn't + simple form of the verb</i> Interrogativa: <i>do / does + subject + simple form of the verb?</i>
	Uso	1. Situaciones inmediatas en un tiempo futuro.		Uso	1. Expresa un evento programado para el futuro.
	Ej.	1. <b>Salgo</b> de la ciudad hoy en la noche.		Ej.	1. <i>The University term <b>begins</b> in October.</i>
		Sin equivalencia	<b>Present continuous</b>	Forma	Afirmativa: <i>subject + verb to be + -ing.</i> Negativa: <i>subject + isn't / aren't / am not + -ing</i> Interrogativa: <i>verb to be + subject + -ing?</i>
				Uso	1. Expresa acciones futuras cercanas ya planeadas.
				Ejemplos	1. <i>Get your coat on! I'm <b>taking</b> you to the doctor.</i> 2. <i>She <b>is leaving</b> by the end of the week</i>

(Thomson, 1969; Farell, 1998; González, 1997; www.esl.about.com)

### **Futuro simple y *future simple***

Estructura. De español a inglés podemos observar que el problema se presenta al momento de usar un auxiliar *will* (futuro simple) o *shall* para todos los pronombres y dejar a un lado las terminaciones usadas en el español (-é, -ás, -a, -emos, -éis, -án). El proceso de eliminación de un mayor número de terminaciones por un auxiliar le facilita al alumno internalizar la regla. En este caso, sólo se debe hacer conciente al alumno del uso de ese auxiliar que en español no existe. Así también, la contracción del auxiliar en inglés debe ser aprendida por el alumno, ésta es *'ll* para todos los pronombres.

Uso. Los diferentes usos para la expresión del tiempo estudiado en las dos lenguas son lo suficientemente similares por lo que éste no representaría un problema.

### **Futuro continuo y *future continuous***

Estructura. En este caso se hace uso del verbo **ser** o **estar** en futuro tanto en español como en inglés, la diferencia está en el uso del auxiliar ***will + verb to be*** (futuro simple + verbo ser o estar) en inglés, y en español sólo se conjuga el verbo “estar” en futuro para cada pronombre sin agregar ningún auxiliar. El uso del gerundio agrega a los verbos ciertas terminaciones, la diferencia entre ambos idiomas es que el español tiene dos terminaciones (-ando, -iendo), y en inglés solo una (-*ing*). Esto no es un problema para hispanohablantes ya que se reduce el número de terminaciones. Esta estructura no puede ser usada con ciertos verbos abstractos en inglés que representan acciones no observables, tales como: *be, want, cost, seem, need, care, contain, owe, exist*; verbos de posesión: *possess, own, belong*; verbos que expresan emoción: *like, love, hate, dislike, fear, envy, mind*.

Uso. No existe ninguna diferencia entre los dos idiomas, ambos expresan lo mismo por lo que al alumno no le será difícil hacer uso de éste.

### **Futuro anterior o perfecto y *future perfect***

Estructura. En ambos idiomas se usa el futuro del verbo haber/*have* por lo que sólo se traduce del español al inglés sin olvidar anteponer el auxiliar *will* (futuro simple) para el futuro en inglés. La diferencia la podemos observar al usar en español los sufijos -ado, -ido, -to, -so, -cho después del futuro del verbo haber; por otro lado, en inglés se

hace uso de *past participle* del verbo (pasado participio) el cual termina con *-en*, *-ed* y verbos con formas irregulares. Este es el problema más significativo para hispanohablantes, pero no será tratado para las actividades.

Uso. En español tenemos dos usos para este tiempo, como se muestra en la Tabla 5, uno de ellos es idéntico al inglés por lo cual no causa ningún problema al aprenderlo. El segundo uso no se emplea en inglés, por lo tanto, el alumno de inglés como LE sólo se debe aprender un uso, por lo que no hay mayor interferencia.

### **Ir y *be going to***

Estructura. En este caso, los alumnos se enfrentan al uso de un verbo, tanto en español como en inglés, una preposición y el verbo en la forma simple. El problema radica al momento de insertar el *verb to be* (verbo ser o estar) en inglés antes de *going to* (verbo ir), ya que en español no ocurre esto. El verbo que se usa en español es “ir”, y se conjuga para todas las personas.

Uso. El uso entre el español y el inglés de esta estructura tiene una sola diferencia, el inglés hace uso de ella con ciertos verbos que no pueden usarse con *-ing*, por lo que los alumnos deben sólo deben aprender estos verbos.

### ***Present continuous***

Tanto en estructura como en uso no existe equivalencia en español para expresar futuro, por lo que se considera es de gran importancia poner atención al momento de enseñarla a alumnos hispanohablantes.

Por otro lado, cada una de las estructuras usadas en el inglés para expresar el futuro tiene sus restricciones y complicaciones. Existen ligeras diferencias entre cada una de ellas, de aquí saldrán las estructuras que son usadas para la presente investigación.

### **Be going to y present continuous**

Ambas estructuras se usan para expresar acciones futuras que tienen realidad en el presente, pero con ciertas diferencias. A continuación se presentan algunos ejemplos para especificar:

**Present continuous (presente continuo)** expresa ideas ya planeadas. Ejemplos:

1. Esta estructura pregunta acerca de planes. **Are you doing anything this weekend?** (¿Harás algo este fin de semana?).
2. Pregunta acerca de lo que se ha planeado. **Who's cooking lunch?** (¿Quién estará preparando el almuerzo?).
3. Expresa un plan ya hecho. **I'm getting a new job.** (Tengo un nuevo trabajo).
4. No expresa predicciones, pero sí expresa acciones y eventos, no estados permanentes. Ejemplos:  
*I'm sorry, you're not taking my car.* (Lo siento pero no te puedes llevar mi carro).  
*I'm not happy because I'm washing your socks!* (¡No me agrada para nada estar lavando tus calcetines!).

**Be going to (ir)** enfatiza la idea de intención o de un plan ya pensado. Ejemplos:

1. Expresa aquello que se ha decidido. **Are you going to do anything about that letter from him?** (¿Vas a hacer algo acerca de la carta que él te envió?).
2. Pregunta acerca de un plan. **Who's going to cook lunch?** (¿Quién va a preparar el almuerzo?).
3. Expresa el hecho de haber tomado una decisión de hacer algo. **I'm going to get a new job.** (Voy a tener un nuevo trabajo).
4. A diferencia de *present continuous* (presente continuo), *be going to* sí expresa predicciones. Ejemplos:  
*Things are going to get better soon.* (Las cosas van a mejorar pronto).  
*He's going to have an accident one of these days.* (Él va a tener un accidente uno de estos días).
5. Por otro lado, expresa estados permanentes. Ejemplos:  
*Our house is going to be looked over.* (Nuestra casa va a ser examinada).

Existe una similitud entre estas dos estructuras. Tanto *present continuous* (presente continuo) como *be going to* (ir) son usadas para enfatizar que las personas harán o no ciertas cosas. Ejemplos:

1. ***You're finishing / are going to finish that soup no matter what happens.*** (¡Te **acabarás** esa sopa pase lo que pase!).
2. ***She's taking / is going to take that medicine whether she likes it or not!*** (¡Ella **se tomará** la medicina le guste o no!).
3. ***You're not playing / aren't going to play football in my garden.*** (**No jugarás** fútbol en mi jardín).

Para concluir con el análisis contrastivo, se usará el auxiliar ***will*** (futuro simple) en contraste con ***present continuous*** (presente continuo).

***Present continuous*** (presente continuo) es usado para expresar eventos futuros que tienen una realidad en el presente. Ejemplo:

1. El plan existe con evidencia en el presente. ***I'm seeing Janet on Tuesday.*** (**Veré a Janet** el martes).

***Will*** (futuro simple) no expresa eventos en el futuro con realidad en el presente.

Ejemplo:

1. No existe referencia en el presente. ***I wonder if she'll recognize me.*** (Me pregunto si me **reconocerá**).

La comparación en este apartado se hará entre ***will*** (futuro simple) y ***be going to*** (ir).

***Be going to*** (ir) es usado en predicciones con evidencias de lo que se dice. Ejemplos:

1. Hay evidencia de nubes negras. ***It's going to rain.*** (**Va a llover**).
2. Existe evidencia visual de la caída de una persona. ***He's going to fall down!*** (¡Se **va a caer**!).
3. Existe una evidencia externa. ***Look out, we're going to crash!*** (¡Cuidado, **vamos a chocar**!).

**Will** (futuro simple) expresa predicciones sin evidencias de lo que se dice. Se hace uso de este auxiliar cuando queremos que alguien crea algo. Ejemplos:

1. Expresa pensamiento o creencia. *She'll fall in love with him.* (**Se enamorará** de él).
2. Se calcula algo sin evidencia. *We'll be married by the end of the year.* (**Estaremos** casados para fin de año).

Anteriormente se hizo una descripción de los contenidos de la Tabla 5, en donde se muestran las diferencias entre el futuro en inglés y español, las cuales crean problemas de aprendizaje entre los alumnos hispanohablantes. Entre ellos encontramos:

- ✓ El uso de un auxiliar *will* (futuro simple) que en español no existe.
- ✓ La terminación *-ing* para todos los verbos y personas.
- ✓ Las diferentes terminaciones para el *past participle* (pasado participio) del verbo.
- ✓ El uso del verbo *to be* (ser o estar) antes de *be going to* (ir).
- ✓ Los verbos que no pueden usarse con la terminación *-ing*.
- ✓ La estructura *present continuous* (presente continuo) que no tiene equivalencia en español.

Por otro lado, existe otro problema para la enseñanza-aprendizaje del tiempo futuro en inglés para hispanohablantes, éste se refiere a las ligeras diferencias que existen entre los usos de las siguientes estructuras y que son representadas en la Tabla 6:

- ✓ *Future simple* (futuro simple) y *be going to* (ir) expresan intenciones, pero la primera hace uso de adverbios de tiempo y la segunda hace o no uso de expresiones de tiempo.
- ✓ *Present continuous* (presente continuo) expresa acciones futuras como las dos anteriores con la diferencia que éstas acciones son previamente planeadas, cercanas y contienen expresiones de tiempo.

Así también las diferencias y similitudes entre *present continuous* (presente continuo), *be going to* (ir) y *will* (futuro simple) causan problemas al momento de querer llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje por lo que enseguida se presentan estos problemas en la siguiente tabla.

**Tabla 6. Similitudes y diferencias entre *be going to*, *present continuous* y *will*.**

DIFERENCIAS ENTRE PRESENT CONTINUOUS Y BE GOING TO					
<i>Present continuous</i>	Estructura	<b>subject + verb to be + -ing</b>	<b>Subject + verb to be + going to + verb simple form</b>	Estructura	<i>Be going to</i>
	Uso	1. Expresa ideas ya planeadas.	1. Enfatiza más la idea de intención o de una decisión previamente tomada.	Uso	
		2. No es usada para expresar predicciones.	2. Expresa predicciones.		
		3. Expresa acciones y eventos, no estados permanentes.	3. Expresa estados permanentes.		
		4. Expresa poca posibilidad de hacer algo.			
	Ejemplo	1. <b>a) Are you doing anything this weekend?</b> (Planes)	1. <b>a) Are you going to do anything about that letter from him?</b> (Decisiones).	Ejemplo	
		<b>b) Who's cooking lunch?</b> (Planes).	<b>b) I'm going to cook lunch?</b> (Decisiones).		
		2. <b>I'm getting a new job.</b> (Se expresa un plan ya hecho).	2. <b>a) Things are going to get better soon.</b> <b>b) He's going to have an accident one of these days.</b>		
3. <b>I'm sorry you're not taking my car.</b>		3. <b>Our house is going to be looked over.</b>			
<i>Present continuous</i>	Uso	1. Enfatiza que las personas hicieron o no ciertas cosas.	1. Enfatiza que las personas hicieron o no ciertas cosas.	Uso	<i>Be going to</i>
	Ejemplo	<b>You're finishing that soup no matter what happens.</b>	<b>You're going to finish that soup no matter what happens</b>	Ejemplo	
DIFERENCIA ENTRE WILL Y PRESENT CONTINUOUS					
<i>Will</i>	Uso	1. No expresa eventos en el futuro con realidad en el presente.	1. Expresar eventos futuros que tienen una realidad en el presente.	Uso	<i>Present continuous</i>
	Ejemplo	1. <b>I wonder if she'll recognize me.</b>	1. <b>I'm seeing Janet on Tuesday.</b>	Ejemplo	
DIFERENCIAS ENTRE WILL Y BE GOING TO					
<i>Will</i>	Uso	1. Usado en predicciones con evidencias.	1. Expresa predicciones sin evidencias de lo que se dice.	Uso	<i>Be going to</i>
	Ejemplo	1. <b>a) It's going to rain.</b> (Hay evidencia de nubes negras).	1. <b>a) She'll fall in love with him.</b> (Expresa creencia).	Ejemplo	
<b>b) He's going to fall down.</b> (Existe evidencia visual).		<b>b) We'll be married by the end of the year.</b> (Sin evidencia).			

(Thomson, 1969: 56-58 ;Farell, 1998: 126, 127; González, 1997: 89; www.esl.about.com;)

Los alumnos que se enfrentan a estos problemas durante el proceso de aprendizaje dentro del aula, presentan desmotivación y fosilización de errores. Es así como, este estudio va dirigido a todos aquellos docentes con planes de enseñar el tiempo futuro en inglés a hispanohablantes, ya que proporcionará una propuesta de actividades didácticas que facilitarán su aprendizaje.

Esta propuesta, se limitará al desarrollo de actividades que ayuden al alumno a hacer uso correcto entre el *present continuous* (presente continuo), *be going to* (ir) y *will* (futuro simple), en sus formas afirmativa, negativa e interrogativa, promoviendo además, las cuatro habilidades de la lengua.

## 2.2 Teoría de aprendizaje

Durante la década de 1890, el gran psicólogo americano Harvard William James hizo la diferencia entre el aprendizaje y los hábitos, considerando al primero como el que moldea y dirige nuestras vidas durante la infancia y como el protector contra los efectos negativos del hábito en la edad adulta<sup>22</sup>. A lo que respecta, John B. Watson pensaba que el aprendizaje estaba asociado con una secuencia de acciones, es decir, el conocimiento reside en un conjunto de reacciones musculares y no en la actividad cerebral, para lo que explica que a pesar de recibir horas de explicaciones verbales, al final es necesario aprender ciertas sensaciones musculares<sup>23</sup>. Otros psicólogos, teóricos cognitivos como Max Wertheimer, Wolfgang Kohler y Kurt Lewin, pensaban que el aprendizaje requería pensamiento e intuición, es decir, cuando el alumno descubre las soluciones por sí mismos o mejor dicho cuando comprende<sup>24</sup>.

Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta, esto, porque dominó una perspectiva conductista de la labor educativa; sin embargo, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano va más allá de un simple cambio de conducta, da lugar a un cambio en el significado de la experiencia<sup>25</sup>.

---

<sup>22</sup> Sprinthall 1999: 163

<sup>23</sup> Ibidem

<sup>24</sup> Op. Cit.166

<sup>25</sup> <http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>



En términos generales, aprendizaje es el proceso de adquirir conocimientos, habilidades, actitudes o valores, a través del estudio, la experiencia o la enseñanza<sup>26</sup>.

Como resultado de los debates teóricos del pasado, surgieron dos grandes escuelas que analizaron el proceso de aprendizaje: aprendizaje por asociación y cognitivo. El aprendizaje por asociación es el resultado de una serie de conexiones (asociaciones) entre estímulos (sensaciones) y respuestas; por ejemplo, los perros salivando cuando oyen que se está abriendo una lata de comida. Por el contrario, el aprendizaje cognitivo se definió como una serie de reorganizaciones sucesivas sobre lo que se percibe, por ejemplo un niño de 5° grado de primaria se da cuenta que una multiplicación es una adición sucesiva<sup>27</sup>.

Existen diversas teorías de aprendizaje cognitivo, cada una de las cuales analiza desde una mirada particular este proceso y algunas de ellas se describen a continuación.

### 2.2.1 Teoría cognoscitiva

La teoría cognoscitiva, también conocida como cognitiva, es la teoría de aprendizaje que ha destacado en el último siglo. Esta teoría centró su estudio en una variedad de actividades mentales, tales como la percepción, el pensamiento, la representación del conocimiento y la memoria. Por lo anterior, se puede decir que “las teorías cognitivas intentan explicar los procesos de pensamiento y las actividades mentales que mediatizan la relación entre estímulo-respuesta”<sup>28</sup>. Esta teoría estudia la psicología cognitiva, que es considerada como la disciplina que se dedica a estudiar procesos tales como la percepción, memoria, atención, lenguaje, razonamiento y resolución de problemas. Uno de los precursores de esta teoría es la psicología de la Gestalt que surgió en Alemania de donde tomaron el término *gestalt*, que significa forma, y plantearon que el aprendizaje ocurre gracias a un proceso de organización y reorganización cognitiva del campo perceptual. A partir de ambas psicologías y del interés en los procesos involucrados en el manejo de la información por parte del sujeto,

---

<sup>26</sup> <http://es.wikipedia.org/wiki/Aprender>

<sup>27</sup> Sprinthall, 1999: 163

<sup>28</sup> Arancibia, 1999: 75

aplicado al estudio de cómo aprende el ser humano, tuvieron origen varias importantes teorías cognitivas del aprendizaje<sup>29</sup>.

Gracias a las diferentes teorías cognitivas de aprendizaje que han contribuido de manera significativa para entender cómo ocurre el proceso de internalización de una lengua, y en particular el aprendizaje de una segunda lengua (L2), McLaughlin sugiere desde un punto de vista cognoscitivo que aprender específicamente una segunda lengua, es adquirir una serie de habilidades mentales que permitan tener una actuación efectiva en la misma. Dicho aprendizaje es un proceso cognitivo ya que involucra representaciones mentales internas que se sustentan de los fenómenos de la realidad, los cuales controlan, guían y regulan el proceso lingüístico satisfactorio<sup>30</sup>.

Al momento de mejorar la actuación lingüística del aprendiente de la L2, ocurre una constante modificación de los esquemas mentales que guardan el conocimiento, logrando un mayor control, simplificación, interacción y unificación de las representaciones internas según Karmiloff-Smith<sup>31</sup>. En razón a lo anterior, la automatización y la reestructuración son dos conceptos preponderantes en la teoría cognoscitiva.

La **automatización** se refiere al dominio efectivo que el individuo tiene de ciertas estructuras mentales, el cual se ha logrado a través de una práctica previa y constante. Así, el aprendizaje es producto de diferentes procesos de información: los controlados y los automáticos. Los procesos automáticos están relacionados con la activación temporal de ciertos nodos (conjunto de unidades de información organizada e interconectada en una secuencia determinada). Durante la activación de nodos el individuo requiere una cantidad considerable de atención sin que haya interferencia. La información que se maneja a través de los procesos de control tiene la ventaja de ser relativamente fácil de cambiar, alterar y aplicar a situaciones nuevas. Después de una práctica constante a través de los procesos controlados, estos se convierten en procesos automáticos<sup>32</sup>. Con lo anterior se pretende que los alumnos a partir del uso de las actividades a diseñar en la presente investigación, procesen la información de

---

<sup>29</sup> Arancibia, 1999: 76

<sup>30</sup> Solorio, 1998: 40

<sup>31</sup> McLaughlin, 1987, en Solorio, 1998: 40

<sup>32</sup> Solorio, 1998: 40

manera automática, es decir, que practiquen lo suficiente para que logren usar las estructuras de manera automática. Para que el sujeto llegue al proceso de automatización en el proceso de aprendizaje, se necesita una reestructuración previa.

La **reestructuración** es el proceso por el cual el alumno al percibir la nueva información, impone una organización nueva en aquellas estructuras mentales ya almacenadas en la memoria o concibe la creación de nuevos sistemas<sup>33</sup>.

El almacenaje de la información ocurre de dos maneras diferentes, ya sea en la **memoria a corto plazo** o en la memoria a largo plazo. En la primera se llevan a cabo los procesos controlados y la memoria guarda cantidades limitadas de información solo por un periodo corto de tiempo. En la **memoria a largo plazo** se llevan a cabo los procesos automáticos, es de capacidad ilimitada y hay un almacenaje estable y permanente de información a largo plazo<sup>34</sup>.

La información recién adquirida es procesada a través de cuatro etapas<sup>35</sup>:

1. **La selección**, en la que los aprendientes se enfocan en información específica y de interés transmitiendo ésta a la memoria de corto plazo (también llamada memoria activa).
2. **La adquisición**, los sujetos transfieren la información de corto plazo a la memoria a largo plazo para su almacenaje permanente. Los alumnos necesitan comenzar con la práctica de las estructuras del futuro presentadas por medio de las actividades diseñadas.
3. **La construcción**, en la que los aprendientes construyen activamente conexiones internas entre las ideas contenidas en la memoria activa. Esto es, lograr que los alumnos relacionen sus conocimientos en el uso de su primera lengua con el de la L2.
4. **La integración**, el aprendiente busca su conocimiento previo en la memoria a largo plazo y lo transfiere a la memoria activa<sup>36</sup>. Por último, el alumno comienza a producir, es decir, en este caso específicamente comunicarse efectivamente en futuro usando las estructuras estudiadas, a partir de sus conocimientos.

---

<sup>33</sup> Solorio, 1998: 40

<sup>34</sup> Op. cit: 41

<sup>35</sup> Winstein y Mayer 1986, en O'Malley y Chamot, 1990, en Solorio, 1998: 41

<sup>36</sup> Solorio, 1998: 41

Por otro lado, conocer la naturaleza del aprendizaje por medio de la teoría cognoscitiva nos ayuda a entender un poco más al alumno. Con la teoría de las Inteligencias Múltiples y la cognitiva, no sólo podremos dirigir las actividades dependiendo su inteligencia potencial, sino también entender la razón por la cual el conocimiento, en ocasiones, no es usado por los alumnos como se espera.

### **2.2.2 Constructivismo**

El Constructivismo es una corriente de la teoría cognoscitiva que estudia al individuo tanto en su comportamiento mental y social, como en el afectivo. Es una corriente que indica que el conocimiento se construye día a día como resultado de la interacción entre los factores anteriormente citados. De acuerdo con el constructivismo, el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una construcción del ser humano<sup>37</sup>. El Constructivismo se considera de dos tipos:

1. El **constructivismo biológico** en el cual se manifiesta la importancia que tienen los sistemas de concepción de la realidad y cómo se interpretan y regulan por parte de los aprendientes.
2. El **constructivismo social** hace énfasis sobre la influencia del entorno y la interacción social, así como el de las instituciones<sup>38</sup>.

Díaz Barriga<sup>39</sup> señala que la “postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la psicología sociocultural vygotskiana, entre otras”.

El Constructivismo nos apoyará en la presente investigación para relacionar la teoría de las Inteligencias Múltiples con el aprendizaje, ya que aporta diferentes concepciones que el ser humano lleva a cabo para construirlo. Tales concepciones serán descritas a continuación.

---

<sup>37</sup> Tovar, 2001: 65

<sup>38</sup> Flores, 2005: 32

<sup>39</sup> Ramírez, 2002: 14

El psicólogo norteamericano Bruner, postuló que “el aprendizaje es el proceso de reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos, hacia una comprensión”, a este aprendizaje lo denominó aprendizaje por descubrimiento. A partir de su definición, Bruner propone una teoría de la instrucción considerada como prescriptiva o normativa, a diferencia de las descriptivas que indican lo que sucede cuando el sujeto aprende, ésta “establece los medios ideales para que ese aprendizaje o crecimiento se produzca de la mejor manera posible”<sup>40</sup>. Esta teoría de la instrucción se basa en cuatro aspectos principales:

- **Predisposición a aprender:** Momento en el cual se deben especificar las experiencias que dan lugar a la predisposición del individuo a aprender.
- **Estructura y forma del conocimiento:** La manera en que es representado el conocimiento debe ser lo suficientemente simple para que el alumno pueda comprenderlo.
- **Secuencia de presentación:** Consiste en guiar al estudiante a través de una secuencia de afirmaciones acerca del conocimiento, de manera que el alumno pueda tener la habilidad para comprender, transformar y transferir lo que está aprendiendo.
- **Forma y frecuencia del refuerzo:** En este momento el alumno depende de que pruebe los resultados en un momento o lugar que le permitan corregir su desempeño.

Posteriormente, surgió una teoría que complementa la de Bruner, ya que describe la existencia de elementos previos en la cognición del alumno ayudándole a interpretar y asimilar el nuevo conocimiento. Mientras que Bruner destacó la importancia de descubrir el conocimiento para que éste resulte real y útil para el aprendiente, Ausubel describió al aprendizaje como “la organización e integración de información en la estructura cognoscitiva del individuo”<sup>41</sup>. Los conceptos más importantes para él son<sup>42</sup>:

- **Aprendizaje significativo:** Definido como el proceso en el cual la nueva información se relaciona con cierto conocimiento previo. Esta relación entre la

---

<sup>40</sup> Op. Cit. 80

<sup>41</sup> Arancibia, 1999: 84

<sup>42</sup> Op. Cit. 85-86

información nueva y una estructura específica del conocimiento, Ausubel lo ha definido como concepto integrador.

- **Tipos de aprendizaje significativo:** Menciona tres tipos, el primero es el **aprendizaje representacional**, en el cual se le asignan significados a símbolos (palabras) que representan referentes (objetos, eventos, conceptos). El segundo, es el **aprendizaje de conceptos** donde éstos son representados por símbolos particulares y representan atributos esenciales de los referentes. Por último, el **aprendizaje proposicional**, donde se aprende lo que significan las ideas expresadas en una proposición y no significados aislados.
- **Asimilación:** Es el proceso en el que la nueva información se enlaza con los conceptos existentes, ambos conocimientos resultan alterados de alguna manera.

Po lo anterior, David Ausubel afirmó que el aprendizaje se manifiesta en el organismo humano a través de un proceso significativo de eventos nuevos y relacionados con conocimientos ya existentes. Por lo que se concentró en determinar este tipo de aprendizaje significativo<sup>43</sup>.

El **aprendizaje significativo** produce una interacción entre los conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria y sustancial, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los ya existentes y, consecuentemente, de toda la estructura cognitiva.

Por otro lado, estudia el **aprendizaje mecánico**, que es opuesto al aprendizaje significativo, y se produce cuando no existen conocimientos previos adecuados, de tal forma que la nueva información es almacenada arbitrariamente, sin interactuar con conocimientos preexistentes. A pesar de esto, puede ser necesario en algunos casos; por ejemplo, en la fase inicial de un nuevo cuerpo de conocimientos, cuando no existen conceptos relevantes con los cuales pueda interactuar. En todo caso el aprendizaje significativo debe ser preferido pues éste facilita la adquisición de significados, la retención y la transferencia de lo aprendido<sup>44</sup>.

---

<sup>43</sup> Brown, 1987: 65

<sup>44</sup> <http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>

Para Ausubel el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información. Debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. Por lo que Ausubel dijo, "Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente<sup>45</sup>".

Según Ausubel, el aprendizaje depende de conocimiento nuevo y viejo, lo cual contribuye a que el alumno no sólo reciba el conocimiento de una manera adecuada a sus inteligencias desarrolladas, sino que tiene la facilidad de integrar lo nuevo con lo ya conocido. Se puede decir entonces, que esta teoría apoya la presente investigación para que las actividades sean diseñadas no sólo con la nueva información, en este caso futuro en inglés, sino que también con el conocimiento previo del alumno para esta etapa de aprendizaje, ya sea en la misma L2 como en la lengua materna (L1).

Por su parte, Jean Piaget describe al aprendizaje como proceso en el cual la información nueva se acomoda con el conocimiento previo del alumno. El conocimiento existente lo describe como cambiante al momento de acomodar la información nueva<sup>46</sup> y además planteó que "el conocimiento no se adquiere solamente por la interiorización del entorno social, sino que predomina la construcción realizada por parte del sujeto"<sup>47</sup>.

Entre los conceptos más importantes relacionados con su teoría define a la inteligencia como la capacidad común a los seres humanos de mantener una concordancia entre el mundo y los esquemas cognitivos del sujeto. Es así como Piaget hace notar que la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran estrechamente ligadas al medio social y físico. Considera que los dos procesos que caracterizan a la evolución y adaptación, donde se da el proceso de desarrollo y aprendizaje del psiquismo humano, son los de la asimilación y acomodación. Ambas son capacidades innatas que por factores genéticos se van desplegando ante determinados estímulos en

---

<sup>45</sup> <http://www.monografias.com/trabajos6/apsi/apsi.shtml>

<sup>46</sup> [http://www.personal.psu.edu/users/w/x/wxh139/cognitive\\_1.htm](http://www.personal.psu.edu/users/w/x/wxh139/cognitive_1.htm)

<sup>47</sup> Kamil en Arancibia, 1999: 76

muy determinadas etapas o estadios del desarrollo, en determinadas edades sucesivas<sup>48</sup>.

a) La **asimilación** consiste en la interiorización o internalización de nueva información o evento a una estructura cognitiva ya existente, de tal manera que se comprenda y se amplíe la estructura para aplicarse a nuevas situaciones. Es decir, se utiliza un objeto para decodificar un nuevo evento basándose en experiencias y elementos que ya eran conocidos. Por ejemplo: un bebé que aferra un objeto nuevo y lo lleva a su boca; el aferrar y llevar a la boca son actividades prácticamente innatas que ahora son utilizadas para un nuevo objetivo. En específico, el hecho innato de comunicación en el ser humano, lo lleva a aprender una o más lenguas.

b) La **acomodación** consiste en la modificación de la estructura cognitiva, es decir produce cambios en los esquemas de tal manera que la nueva información se pueda incorporar como lo que pasa cuando queremos entender una fábula, ya que necesitamos conocer el concepto de la misma y lograr leerla con precisión. En el caso anterior dado como ejemplo, si el objeto es difícil de aferrar, el bebé deberá, por ejemplo, modificar los modos de aprehensión. Apegado a la investigación presente, si la L2 es difícil de producir, se busca la manera más fácil de aprenderla para lograr el objetivo de comunicación. Esto nos lleva a la relación existente con la Teoría de Inteligencias Múltiples.

Piaget también menciona la **equilibración** definiéndola como “la tendencia innata de los individuos a modificar sus esquemas de forma que les permitan dar coherencia a su mundo percibido”<sup>49</sup>.

Al igual que Gardner, Piaget mencionó capacidades innatas que intervienen en el proceso de aprendizaje, por tal razón se menciona en este apartado, ya que la Teoría de las Inteligencias Múltiples se complementa con el proceso de asimilación y el de acomodación. La asimilación describe un comportamiento innato que se utiliza con el objeto de llevar a cabo algo, y las Inteligencias Múltiples son innatas del ser humano además de que son utilizadas para alcanzar el aprendizaje. Por otro lado, la acomodación da oportunidad de aceptar el nuevo conocimiento en el ser humano<sup>50</sup>.

---

<sup>48</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget](http://es.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget)

<sup>49</sup> Arancibia, 1999: 78

<sup>50</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Piaget](http://es.wikipedia.org/wiki/Jean_Piaget)



Por último, Piaget distinguió cuatro etapas del desarrollo cognitivo, las cuales son:

1. Etapa sensorio motriz (0 a 2 años).
2. Etapa preoperacional (2 a 7 años).
3. Etapa operacional concreta (7 a 12 años).
4. Etapa de las operaciones formales (12 años en adelante)<sup>51</sup>.

En la **etapa sensoriomotriz** se da la adquisición y coordinación de destrezas conductuales. La **etapa pre-operacional** presenta cuando el niño lleva a cabo el juego simbólico, la imitación y el lenguaje; quien se centra en los estados finales, y no en la transformación que los producen, es egocéntrico y predice los resultados de las acciones con experiencias de los estados finales de esas mismas acciones. La **etapa de operaciones concretas** se caracteriza por la habilidad para tratar efectivamente con conceptos y operaciones. El niño ya logra representar las transformaciones y no sólo los estados finales. En la etapa de las **operaciones formales** se da el dominio de conceptos y operaciones abstractas. Ya le es posible aplicar el razonamiento y solucionar problemas en contextos diferentes a los que fueron adquiridos.

Esta teoría es de gran relevancia en el aprendizaje ya que el nivel de desarrollo cognitivo de una persona representa una restricción en lo que ella puede o no aprender.

Las posturas anteriores muestran estructuras lógicas y capacidades para procesar la información, para lo que Vygotsky, psicólogo soviético, menciona que es necesario establecer la relación existente entre aprendizaje y desarrollo del individuo. Esta relación se basa en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) donde el autor menciona dos niveles evolutivos:

- **Nivel evolutivo real**, donde se desarrollan las funciones mentales que un niño es capaz de realizar sin la ayuda de nadie;
- **Nivel evolutivo potencial**, mismo que se manifiesta cuando un niño no puede solucionar por sí solo, pero es capaz de hacerlo con la ayuda de un adulto o un compañero más capaz.

La diferencia entre ambos es lo que Vygotsky denominó ZDP, es decir, describe la distancia entre el nivel real de desarrollo y nivel de desarrollo potencial, esto es, las

---

<sup>51</sup> Arancibia, 1999: 96-97.

acciones que aún están en proceso de maduración. Podremos entonces decir que este psicólogo define al conocimiento como la base para el desarrollo<sup>52</sup>.

Vygotsky supuso también que la interpretación de la realidad no puede permanecer subjetiva sino que debe interactuar con los procesos socioculturales. Pozo<sup>53</sup> señala que para Vygostky “los significados provienen del medio social externo, pero deben de ser asimilados o interiorizados”.

Así también, Vygostky considera que la educación debe promover el desarrollo socio-cultural e integral del alumno. En la educación, el aspecto cultural juega un papel preponderante ya que proporciona a los miembros de una sociedad, las herramientas necesarias para modificar su entorno físico y social<sup>54</sup>.

Por otro lado, menciona que el proceso de aprendizaje comenzó como actividad social y como proceso interno en el desarrollo de niños, ya que ellos pueden internalizar el aprendizaje para después usarlo independientemente.

Las actividades a diseñar tienen como objeto la construcción de aprendizaje, de manera óptima y efectiva por parte de los alumnos. Estas teorías nos ayudan a sustentar la idea de que a partir del uso de las actividades a diseñar, se logrará internalizar el conocimiento necesario para expresarse correctamente en tiempo futuro en inglés específicamente.

### **2.2.3 Interlenguaje**

El concepto de la lengua meta recibe varios nombres como sinónimos, tales como segunda lengua, lengua no nativa y lengua extranjera. La adquisición de la lengua meta resulta de la construcción de un sistema de reglas lingüísticas, mediante las cuales el individuo cambia su gramática mental añadiendo o suprimiendo reglas y reestructurando su sistema según Ellis<sup>55</sup>.

Desde este punto de vista, surge el término de interlenguaje, concepto al que se le han dado diferentes terminologías, tales como competencia transitoria según Corder, o

---

<sup>52</sup> Arancibia, 1999: 99-101

<sup>53</sup> Ramírez, 2005: 39

<sup>54</sup> Ibidem

<sup>55</sup> García, 2005: 34

sistemas aproximativos de acuerdo con Nemser. Sin embargo, se retoma el referido por Selinker quien define el interlenguaje como el lenguaje utilizado por los aprendientes durante el proceso de aprendizaje, en el cual se incluyen elementos tanto de lengua materna como de la lengua que se está aprendiendo<sup>56</sup>.

Bialystok y Sharwood señalan que, de acuerdo con Selinker, el proceso cognitivo en el aprendizaje de la lengua materna es diferente al del aprendizaje de una segunda lengua. Las evidencias que ofrece son los procesos de fosilización, transferencia y *backsliding* (resurgimiento). La **fosilización** es el término prematuro del aprendizaje a pesar de estar expuesto repetidamente a la segunda lengua y a los intentos por aprender, es decir, el aprendiente deja de aprender a pesar de no haber adquirido competencia en la lengua meta. Por medio del proceso de **transferencia**, el aprendiente utiliza su conocimiento de la lengua materna para construir el interlenguaje. Y en el proceso de **backsliding**, las formas de interlenguaje que parecían haber desaparecido, reaparecen en la producción<sup>57</sup>. Todas estas interferencias para el aprendizaje de la L2, causan problemas en el aula, por lo que deben ser también consideradas al momento de su aplicación.

Cuando el aprendiente de una LE da salida a la información no siempre se presenta de una manera correcta. Por lo cual resulta en modificaciones interactivas en la medida en que los participantes del discurso se involucran en una situación de negociación de significado para que haya una comunicación efectiva<sup>58</sup>.

A consecuencia de lo anterior, se da la producción de errores en el interlenguaje por parte del aprendiente, lo que es motivo de reflexión porque se cree que al estudiar las causas por las que los errores se producen en un acto comunicativo, puede facilitarse el proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>59</sup>.

Se dice que así como los niños desarrollan su lengua materna en etapas graduales y sistemáticas, también los adultos manifiestan una progresión sistemática en la adquisición de sonidos, letras, estructuras y partes de un discurso. Por lo anterior, el principio de interlenguaje dice:

---

<sup>56</sup> Ibidem

<sup>57</sup> Ramírez, 2005: 49

<sup>58</sup> Ibidem

<sup>59</sup> Flores, 2005: 43

“Los alumnos de una segunda lengua tienden a atravesar por un proceso sistemático de desarrollo al momento en que ellos alcanzan competencia considerable en la segunda lengua. El desarrollo exitoso de interlenguaje es el resultado de la retroalimentación por parte de otras personas”. (Brown, 2001: 67)

El profesor juega un papel importante ya que, según Doughty y Williams<sup>60</sup>, la instrucción en el salón de clases marca la diferencia en la velocidad y éxito en la que los aprendientes superan las diferentes etapas del desarrollo del interlenguaje. Él es la única persona con quien los estudiantes se comunican en su segunda lengua, lo que implica una responsabilidad amplia por parte del profesor ya que todo lo que él diga y haga, será aprendido por los alumnos<sup>61</sup>.

La información que se incluyó en este apartado hizo mención del proceso por el que los alumnos atraviesan cuando aprenden una segunda lengua, así como de los factores que lo afectan. Se concluye que debe ser observado por el profesor en sus alumnos al momento de elegir el tipo de actividades a aplicar y la atención para guiar a cada alumno para su realización.

#### **2.2.4 Análisis de errores**

El estudio de análisis de errores es de vital importancia en la enseñanza de una segunda lengua ya que éstos son inevitables y pueden causar distintos problemas en la enseñanza, por lo que deben ser tratados. Corder<sup>62</sup> menciona que los errores en alumnos de L2 son muy importantes en la medida que proveen evidencias en la manera en la que se aprende y se enseña la lengua meta.

Este análisis debe entonces tomar en cuenta que existen dos tipos de errores: Aquellos que se cometen y son corregidos inmediatamente por el alumno; además se provocan por falta de atención, problemas de memoria, cansancio, condiciones psicológicas o faltas en el uso de la lengua, tales se consideran como *mistakes* (deslices o equivocación); de hecho hablantes nativos los cometen en su propia

---

<sup>60</sup> Brown, 2001: 67

<sup>61</sup> Ibidem

<sup>62</sup> Op. cit: 170

lengua<sup>63</sup>. El segundo tipo de errores son aquellos que se desvían totalmente de la gramática y son provocados por el interlenguaje que existe en los alumnos.

Ellis (2003) sugiere una serie de pasos a seguir para analizar los errores<sup>64</sup>:

- **Identificación de errores:** Comparación de lo que el aprendiente produce con lo que debe ser correcto en la L2. Distinción entre error y equivocación.
- **Descripción de errores:** Identificación y análisis de los errores de acuerdo con categorías como las gramaticales, o con las diferencias de construcción de las estructuras encontradas con respecto a la L2, tales como:
  - ✓ Omisión de algún elemento que se refiere en la estructura para que ésta sea considerada gramaticalmente correcta.
  - ✓ Mal información de formas gramaticales.
  - ✓ Transferencia de conocimientos de la L1.
  - ✓ Sobregeneralización de una regla por ser más fácil de aprehender y procesar.
- **Explicación de errores:** La mayoría de los errores pueden ser universales ya que tienden a ser sistemáticos y predecibles; esto quiere decir que los aprendientes de una L2, constituyen sus propias reglas internas y se tiende a producir los mismos errores que otros.
- **Evaluación de errores:** Algunos errores se consideran más seguros porque interfieren con la inteligibilidad de la producción por lo que se clasifican en:
  - ✓ Errores globales, los cuales alteran toda la estructura de una oración causando dificultades en su entendimiento.
  - ✓ Errores locales, que afectan solo un elemento de la oración teniendo pocos problemas de entendimiento.

Como se ha podido observar, el interlenguaje y el análisis de errores son dos elementos consecuentes o co-dependientes. La producción oral y escrita son evidencia de los procesos internos del aprendizaje de una L2. En el aula será necesario considerar ambas etapas por las que atraviesa el alumno de una L2.

---

<sup>63</sup> Ibidem

<sup>64</sup> Ellis, 2003: 86

### **2.3 Teoría de las Inteligencias Múltiples**

En este apartado se hace la descripción correspondiente a cada una de las inteligencias que conforman la Teoría de las Inteligencias Múltiples lo que ayudará a diseñar y dirigir las actividades. Así también, se describen sus antecedentes para conocer los hechos que dieron lugar a la teoría.

Si pudiéramos volver atrás en el tiempo y observar a los primeros seres humanos que vivieron entre grandes y feroces animales, no apostaríamos mucho por la supervivencia de éstos, mucho menos por la posibilidad de que llegaran a dominar el planeta en un futuro no muy lejano. En cambio, sin garras, ni colmillos el ser humano ha sobrevivido y se ha hecho cargo del planeta gracias a la inteligencia.

La inteligencia ha causado especulaciones teóricas al ser descrita. Tanto el psicólogo Wolfgang Köhler (1887-1967), quien estudió las primeras formas de inteligencia viviendo entre los monos chimpancés durante años, como Levy-Brühl (1857-1939) antropólogo y filósofo francés, concluyen que en la inteligencia del hombre primitivo no existía ninguna tendencia de superación, sino una simple necesidad material, ya que sólo se trataba de satisfacer instintos<sup>65</sup>.

Por otro lado, y gracias a las observaciones de Köhler, se sostuvo que la primera manifestación de la inteligencia en el hombre fue cuando éste agarró un palo para golpear el árbol cuyo fruto estaba fuera de su alcance y de esa manera obtenerlo. Esta capacidad del hombre fue considerada por el autor como inteligencia primitiva.

Al paso de los años las investigaciones continuaron y a finales del siglo XIX, el psicólogo sir Francis Galton llegó a la conclusión que la inteligencia era unitaria como la altura o el peso. Sin embargo, a principios del siglo XX, Charles Edgard Spearman (1863-1945) teorizaba sobre la posibilidad de que la inteligencia estuviese formada por varios factores, el factor general (g) que era la fuerza unificadora de capacidades, y los factores específicos (s's), que eran cada una de las capacidades específicas en el ser humano, como las verbales, matemáticas e incluso musicales<sup>66</sup>.

---

<sup>65</sup> Székely, 1966: 336

<sup>66</sup> Sprinthall y Oja, 1996: 361

Para el año de 1905, el psicólogo francés Alfred Binet publicó el primer *test* de inteligencia moderno: la escala de inteligencia de Binet-Simon. Su principal objetivo era identificar a estudiantes que necesitaban ayuda especial para cumplir con las exigencias escolares. Con la colaboración de Theodore Simon, Binet publicó revisiones de su escala de inteligencia en 1908 y 1911, apareciendo la última justo antes de su prematura muerte. En 1912, la abreviatura de cociente intelectual (CI), una traducción del alemán *intelligenz-quotient*, fue acuñada por el psicólogo alemán William Stern<sup>67</sup>.

Entre 1920 y 1940 Louis Leon Thurstone (1887-1955) trabajó en la perfección de los factores descritos por Spearman, pero no encontró datos suficientes para apoyar la existencia del factor g. Por lo que, Thurstone sugería que la inteligencia estaba compuesta por siete componentes principales que eran: comprensión verbal, fluidez de palabra, habilidad matemática, visualización espacial, memoria asociativa, velocidad de percepción y razonamiento<sup>68</sup>.

Por otro lado, y más recientemente Howard Gardner (1983) ha elaborado una teoría sobre la inteligencia que parece compartir una perspectiva humanística. Gardner dice que la inteligencia debe incluir un conjunto de habilidades de resolución de problemas, que capaciten al sujeto para resolver de forma eficaz en un momento determinado posibles problemas o dificultades que pueda encontrar.

Gardner ha identificado ocho inteligencias en el ser humano: lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésico-corporal, interpersonal, intrapersonal y naturalista<sup>69</sup>; tales inteligencias serán estudiadas y usadas en la presente investigación, de esa manera cumplir con el objetivo del diseño de las actividades para la enseñanza-aprendizaje de las estructuras del futuro en inglés.

La teoría de las Inteligencias Múltiples (IM) se organiza a la luz de los orígenes biológicos de cada capacidad para resolver problemas. Sólo se tratan las capacidades que son universales a la especie humana. Aun así, la tendencia biológica a participar de una forma concreta de resolver problemas tiene que asociarse también al entorno cultural<sup>70</sup>.

---

<sup>67</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Cociente\\_intelectual](http://es.wikipedia.org/wiki/Cociente_intelectual)

<sup>68</sup> Sprinthall y Oja, 1996: 362

<sup>69</sup> Ibidem

<sup>70</sup> Gardner, 1995: 33

Las fuentes para la selección de las inteligencias fueron varias, tales como, el conocimiento acerca del desarrollo normal y del desarrollo en individuos superdotados; así también como información acerca del deterioro de las capacidades cognitivas bajo lesiones cerebrales; estudios de niños prodigio, sabios idiotas y niños autistas; datos acerca de la evolución de la cognición a través del tiempo; estimación de la cognición a través de las culturas; estudios psicométricos, incluyendo análisis de correlaciones entre los tests; y estudios psicométricos de aprendizaje<sup>71</sup>.

Howard publicó por primera vez *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* (Inteligencias Múltiples) en 1983, el cual contiene criterios para la selección de inteligencias genuinas y las propuestas por el autor. Howard se convirtió entonces en una celebridad frente a numerosos profesores, ya que además de escribir un gran número de libros y artículos acerca de la teoría, ha llegado a funcionar como consejero de distintas instituciones. A mediados de la década de 1980, numerosas escuelas de los Estados Unidos implementaron programas pilotos basados en las inteligencias múltiples<sup>72</sup>. Durante los últimos diez años estas escuelas piloto comprendieron cinco grandes áreas:

- ✓ La manera como conceptualizamos a los alumnos.
- ✓ El modo como se proporciona la enseñanza.
- ✓ La forma en que se organiza el currículo.
- ✓ Las formas de evaluación.
- ✓ La manera como se desarrolla el educador cuando trabaja con inteligencias múltiples.

Las experiencias piloto han demostrado que realizar cambios pedagógicos requiere un diálogo permanente entre los colegas y una expansión entre quienes son responsables por la educación de los alumnos<sup>73</sup>.

Estos pilotos fueron realizados en base a la consideración de Gardner al decir que hay tres categorías en que se pueden conceptualizar las inteligencias múltiples:

- **Inteligencias objetivas:** Lógico-matemática, cinestésico-corporal y naturalista, relacionadas con el objeto espacial. Estas capacidades se encuentran controladas y conformadas por los objetos con los que interactuamos con el entorno.

---

<sup>71</sup> Gardner, 1995: 34

<sup>72</sup> Ortega y Padró, 2004: 75

<sup>73</sup> Op. cit.: 77



- **Inteligencias abstractas:** verbal-lingüística y musical. Depende de los sistemas lingüísticos y musicales, no del mundo físico.
- **Inteligencias relacionadas con la persona:** Inter e intrapersonal. Ambas inteligencias representan un poderoso juego de equilibrios.

Cada inteligencia tiene su propia secuencia evolutiva y alcanza su punto culminante en diferentes etapas de la vida. Sin embargo, una persona puede no ser particularmente dotado en ninguna inteligencia pero, a causa de una particular combinación o mezcla de habilidades, puede ser capaz de cumplir una función de forma única<sup>74</sup>.

La Teoría de las Inteligencias Múltiples es un modelo propuesto por Howard Gardner en el que la inteligencia es considerada como el conjunto de inteligencias múltiples, distintas e independientes. Según Gardner la inteligencia se define como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas<sup>75</sup>.

Por último, y a partir de los antecedentes previamente mencionados, se puede determinar a la inteligencia como la capacidad para enfrentarnos a nuevas situaciones, para aprender de los errores pasados y para crear nuevos patrones de pensamiento que nos permitan adaptarnos a situaciones nuevas y transmitir el aprendizaje a las generaciones venideras<sup>76</sup>.

Por lo anterior, cabe mencionar la descripción etimológica de la palabra inteligencia, objeto de estudio en la teoría IM, la cual es de origen latino, *intelligentia*, y proviene de *inteligere*, término compuesto de *intus* "entre" y *legere* "escoger", por lo que, inteligente es quien sabe escoger. La inteligencia permite elegir las mejores opciones para resolver una cuestión<sup>77</sup>.

De este modo, podemos decir que la inteligencia no es medible ni determinable. Lo medible es sólo su actuación, el modo de enfrentar los diferentes problemas de la vida, la conducta, las formas de reacción del individuo<sup>78</sup>.

---

<sup>74</sup> Gardner, 1995: 44

<sup>75</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa\\_de\\_las\\_inteligencias\\_m%C3%BAltiples](http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_de_las_inteligencias_m%C3%BAltiples)

<sup>76</sup> Sprinthall y Oja, 1996: 361

<sup>77</sup> <http://es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia>

<sup>78</sup> Székely, 1966: 338

Las pruebas que miden su actuación son:

- **Stanford-Binet Intelligence Quotient (IQ)**. La nomenclatura IQ viene de *intelligence quotient*, que es el nivel de inteligencia de una persona. Este tipo de pruebas existen desde el siglo XIX y consiste en medir el Cociente Intelectual (CI) personal. El resultado final será meramente orientativo, ya que para obtener una puntuación exacta del CI es preciso realizar varios tests complejos y diferentes entre sí y hacer la media entre todos ellos. Este test consta de 40 preguntas<sup>79</sup>.
- **Wechsler Intelligence Scale for Children (WISCIV)**. Este tipo de test fue desarrollado por David Wechsler como un test de inteligencia para niños entre 6 y 16 años de edad. Esta prueba es usada para diagnosticar el trastorno de hiperactividad y déficit de atención (ADHD) y problemas de aprendizaje<sup>80</sup>.
- **Woodcock Johnson test of Cognitive Ability Scholastic Aptitude Test** el cual mide logros académicos. Este tipo de prueba consiste en dos partes:
  - 1) **The WJ III Tests of Achievement (WJ III ACH)**. Éstos son diseñados para identificar y describir las debilidades y fortalezas de un individuo en diferentes áreas académicas. Existen los *tests* orales, de ortografía, y de medición fonológica que han sido agregados para evaluar la fluidez lectora y matemática.
  - 2) **The WJ III Tests of Cognitive Abilities (WJ III COG)**. Miden funciones cognitivas tanto generales, como específicas.

Cuando ambos *tests* son administrados juntos, proporcionan al aplicador la posibilidad de investigar los logros y examinar las discrepancias entre el área cognitiva y los logros de cada individuo<sup>81</sup>.

Ambas pruebas son apropiadas para personas entre 2 y 90 años para llevar a cabo un sistema de medida general de la habilidad intelectual, específicamente habilidades cognitivas, de aptitud y lenguaje oral. Tienen diferentes usos: Diagnostican problemas de aprendizaje, determinan la existencia de discrepancias, dan lugar a la realización de planes educacionales y de programas individuales y proveen entrenamiento psicométrico<sup>82</sup>.

<sup>79</sup> <http://www.psycoactiva.com/tests/testci.htm>

<sup>80</sup> [http://en.wikipedia.org/wiki/Wechsler\\_Intelligence\\_Scale\\_for\\_Children](http://en.wikipedia.org/wiki/Wechsler_Intelligence_Scale_for_Children)

<sup>81</sup> <http://www.cps.nova.edu/~cphelp/WJIII-ACH.html>

<sup>82</sup> <http://www.thinkingtolearn.com/woodcockjohnson.htm>

Se ha hecho una descripción de los hechos que dieron lugar a la teoría de las Inteligencias Múltiples, con el objeto de conocer su evolución y origen. Este conocimiento es necesario para sustentar el desarrollo de las actividades de este trabajo, cuyo fin es promover el aprendizaje del tiempo futuro, a través de ejercicios que de igual manera promuevan la práctica de distintas habilidades.

### **2.3.1 Descripción de las Inteligencias Múltiples**

Este apartado describe las ocho Inteligencias Múltiples propuestas por Gardner con el objeto de conocer sus características y tener la posibilidad de aplicarlas a la presente investigación.

#### **2.3.1.1 Inteligencia verbal-lingüística**

La inteligencia lingüística es la capacidad de usar las palabras de manera efectiva al escribirlas o hablarlas<sup>83</sup>. Gardner sostiene que el lenguaje es una instancia relevante de la inteligencia humana indispensable para la sociedad humana<sup>84</sup>. Desarrollar la inteligencia verbal-lingüística implica abordar la lengua como una totalidad integrando los diversos componentes: leer, escribir, escuchar y hablar, en lugar de dividirlos como habilidades separadas, así como considerar las experiencias de vida de los alumnos como punto de partida para la escritura y la lectura<sup>85</sup>.

Esta inteligencia incluye la habilidad en el uso de la sintaxis, la fonética, la semántica y los usos pragmáticos del lenguaje (la retórica, la explicación y el meta lenguaje). Se aprecia un alto nivel de esta inteligencia en escritores, poetas, periodistas y oradores, entre otros. Está en los alumnos a los que les encanta redactar historias, leer, jugar con rimas, trabalenguas, escuchar, hablar, escribir, comunicar, debatir, explicar, persuadir, construir significados y reflexionar acerca de los hechos del lenguaje, y además aprender con facilidad otros idiomas<sup>86</sup>.

---

<sup>83</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia\\_Ling%C3%BC\\_%C3%ADstica](http://es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia_Ling%C3%BC_%C3%ADstica).

<sup>84</sup> Campbell y Dickenson, 2000: 22

<sup>85</sup> Ortega y Padró, 2004: 4

<sup>86</sup> <http://www.monografias.com/trabajos12/intmult/intmult.shtml>

Ejemplo de este tipo de inteligencia vienen siendo los poetas, quienes tienen facilidad en el uso lingüístico de cualquier lengua; podemos entonces decir que los profesores de lenguas también serían ejemplo de este tipo de inteligencia.

### **2.3.1.2 Inteligencia Lógico-Matemática**

Dentro del grupo de las inteligencias objetivas según Gardner, se encuentra esta inteligencia la cual describe la capacidad para usar los números de manera efectiva y de razonar adecuadamente<sup>87</sup>. El desarrollo de ésta se le atribuye al modelo de desarrollo cognitivo de Piaget, que avanza desde las actividades sensomotoras hasta las operaciones formales<sup>88</sup>.

Incluye cálculos matemáticos, pensamiento lógico, solución de problemas, razonamiento deductivo e inductivo, y discernimiento de modelos y relaciones. Comprende tres amplios campos interrelacionados: la matemática, la ciencia y la lógica. Las personas con una desarrollada inteligencia lógico-matemática dominan los conceptos de cantidad, tiempo y causa-efecto; utilizan símbolos abstractos para representar objetos y conceptos concretos; demuestran habilidad para encontrar soluciones lógicas a los problemas; perciben modelos y relaciones de sus objetos y su función en el entorno; plantean y ponen a prueba hipótesis<sup>89</sup>.

Muestra de esta inteligencia vienen siendo los contadores quienes tienen habilidad en el uso de los números; así también, los científicos muestran mayor grado de esta inteligencia.

### **2.3.13 Inteligencia Corporal-Cinestésica**

Esta inteligencia conforma el grupo de las inteligencias objetivas ya que se relaciona tanto con el objeto espacial como con la posibilidad que tiene el individuo para controlar sus movimientos y manejar objetos<sup>90</sup>.

---

<sup>87</sup> [http:// www.monografias.com/trabajos12/intmult/intmult.shtml](http://www.monografias.com/trabajos12/intmult/intmult.shtml)

<sup>88</sup> Campbell y Dickenson, 2000: 54

<sup>89</sup> Ortega y Padró, 2004: 4

<sup>90</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia\\_corporal-cinest%C3%A9sica](http://es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia_corporal-cinest%C3%A9sica)

Según Campbell y Dickenson (2000)<sup>91</sup>, es la capacidad de unir el cuerpo así como la mente para lograr el perfeccionamiento del desempeño físico. Comienza con el control de los movimientos automáticos y voluntarios, avanzando hacia el empleo del cuerpo de manera diferenciada y competente. Así también mencionan que las actividades físicas concentran la atención del alumno en el aula ayudando a la memoria en el aprendizaje por medio del sistema corporal neuromuscular.

Por otro lado, se dice que es tanto la capacidad para usar todo el cuerpo en la expresión de ideas y sentimientos, como la facilidad en el uso de las manos para transformar elementos. Incluye habilidades de coordinación, destreza, equilibrio, flexibilidad, fuerza y velocidad, como así también la capacidad cinestésica y la percepción de medidas y volúmenes<sup>92</sup>.

Para algunos individuos, la visión y la audición resultan canales sensoriales insuficientes para comprender e incorporar información, entonces recurren a procesos táctiles y cinestésicos tanto para experimentar físicamente lo que aprenden como para comprender e interiorizar la información<sup>93</sup>.

Ejemplos de individuos que tienen esta inteligencia desarrollada son los bailarines, atletas, cirujanos, científicos, joyeros, mecánicos, actores, así como artesanos, ya que resuelven problemas o elaboran productos empleando el cuerpo, o partes del mismo<sup>94</sup>.

### **2.3.1.4 Inteligencia Espacial**

Dentro de las inteligencias objetivas también se encuentra la espacial. Se relaciona con la capacidad que tiene el individuo de percibir aspectos tales como colores, líneas, formas, figuras y espacios. Esta inteligencia se define como la capacidad que tiene una persona para procesar información en tres dimensiones<sup>95</sup>.

Se dice que los restos fósiles son indicadores de que los órganos de la visión se encontraban desarrollados mucho antes que el habla y que además servían como

---

<sup>91</sup> Campbell y Dickenson (2000)

<sup>92</sup> <http://www.monografias.com/trabajos12/intmult/intmult.shtml>

<sup>93</sup> Ibidem

<sup>94</sup> Gardner, 1995: 26

<sup>95</sup> [http://es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia\\_espacial](http://es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia_espacial)

herramientas de conocimiento para los primeros seres humanos. Por lo que se afirma que esta inteligencia inspiró las primeras manifestaciones gráficas humanas<sup>96</sup>.

Permite percibir imágenes externas e internas, recrearlas, transformarlas o modificarlas, recorrer el espacio o hacer que los objetos lo recorran, producir o decodificar información gráfica, reconocer, proyectar, y llevar a cabo el razonamiento espacial. Presente en pilotos, marinos, escultores, pintores, arquitectos, entre otros. Está en los alumnos que estudian mejor tanto con gráficos, esquemas, cuadros, películas, programas de televisión, diapositivas, diagramas, computadoras como con materiales organizados por colores. Les gusta hacer mapas conceptuales y mentales. Entienden muy bien planos y croquis<sup>97</sup>.

El aprendizaje espacial no sólo contempla el uso de la observación, también puede promoverse por medio de herramientas como computadoras, telescopios, videocámaras, plantillas, signos, recursos artísticos y gráficos que harán del salón de clases un ámbito mucho más estimulante y receptivo<sup>98</sup>.

A partir de que esta inteligencia se tiene la capacidad para formarse un modelo mental de un mundo espacial, para maniobrar y operar. Ejemplos de este modelo, son los marinos, ingenieros, cirujanos, escultores y pintores la tienen altamente desarrollada<sup>99</sup>.

### **2.3.1.5 Inteligencia Musical**

En el grupo de las inteligencias abstractas damos lugar a la descripción de la musical. Se considera como la capacidad de expresarse mediante formas musicales, la cual incluye habilidades en el canto y género musical. Así también, tocar un instrumento a la perfección logrando con él una adecuada presentación, o dirección de un conjunto u orquesta; componer (en cualquier modo y género), además de la apreciación musical.

---

<sup>96</sup> Campbell y Dickenson, 2000: 114

<sup>97</sup> <http://www.monografias.com/trabajos12/intmult/intmult.shtml>

<sup>98</sup> Ortega y Padró, 2004: 5

<sup>99</sup> <http://www.monografias.com/trabajos12/intmult/intmult.shtml>

Sería, por tanto, no sólo la capacidad de componer e interpretar piezas con tono, ritmo y timbre en un perfeccionismo, sino también de escuchar y de juzgar<sup>100</sup>.

Una persona con una inteligencia musical bien desarrollada tiene interés por la variedad de sonidos de la voz humana, ambientales y musicales, además la capacidad de organizarlos en modelos significativos; responde cinestésica, emocional, intelectual y estéticamente a la música y su significado<sup>101</sup>.

Los músicos de cualquier género principalmente tienen esta inteligencia desarrollada, todas aquellas personas a las que se les facilite tanto la producción como la percepción de la música, para ejemplificar podemos mencionar a famosos músicos tales como Bernstein y Mozart, y el violinista Yehudi Menuhin<sup>102</sup>.

Debido a la estrecha conexión entre la música y las emociones, la música en el aula contribuye a crear un entorno emocional positivo apto para el aprendizaje. Actividades tales como construir y ejecutar instrumentos, tomar clases para mejorar las habilidades de ejecución, participar en grupos de música o canto, bailar o asistir a conciertos suelen ser desafíos positivos para los alumnos cuando forman parte integral de su educación<sup>103</sup>.

### **2.3.1.6 Inteligencia Interpersonal**

La inteligencia interpersonal es clasificada entre las inteligencias relacionadas con la persona, ya que es la capacidad de entender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Incluye la sensibilidad a expresiones faciales, la voz, los gestos y posturas y la habilidad para responder<sup>104</sup>.

Esta inteligencia nos permite tanto comprender como comunicarnos con los demás teniendo en cuenta los diferentes estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y habilidades. Incluye la capacidad para establecer y mantener relaciones, y para asumir diversos roles dentro de grupos ya sea como miembros o líderes<sup>105</sup>.

---

<sup>100</sup> Ortega y Padró, 2004: 6

<sup>101</sup> <http://www.monografias.com/trabajos12/intmult/intmult.shtml>

<sup>102</sup> Gardner, 1995: 35

<sup>103</sup> Campbell y Dickenson, 2000: 155, 156

<sup>104</sup> <http://www.monografias.com/trabajos12/intmult/intmult.shtml>

<sup>105</sup> Ortega y Padró, 2004: 6

Para ejemplificar esta habilidad nos encontramos con los buenos vendedores, políticos, profesores, médicos así como líderes religiosos ya que todos cuentan con habilidades sociales muy definidas.

Los alumnos con esta inteligencia desarrollada disfrutan de la interacción con los demás, tanto en su grupo de pares como con personas de distintas edades, además de que cuentan con la capacidad de influir sobre los demás, así también suelen destacarse en el trabajo grupal, en esfuerzos conjuntos y proyectos en colaboración<sup>106</sup>.

### **2.3.1.7 Inteligencia Intrapersonal**

Es la capacidad de construir una percepción precisa respecto de sí mismo, así como de organizar y dirigir su propia vida; además de estar dentro del grupo de las inteligencias relacionadas con la persona. Incluye la autodisciplina, la autocomprensión y la autoestima<sup>107</sup>.

En el corazón de nuestro mundo interior se encuentran las capacidades a las que recurrimos para comprendernos tanto a nosotros mismos como a otras personas, para imaginar, planificar y resolver problemas. Allí habitan también cualidades tales como motivación, capacidad de decisión, ética, integridad, empatía y altruismo. Se afirma que tan pronto llegamos al mundo, se desarrolla esta inteligencia gracias a la combinación de elementos relacionados con el ambiente como con la experiencia<sup>108</sup>.

Demuestran inteligencia intrapersonal las personas que tienen conciencia del rango de sus emociones, encuentran enfoques y medios para expresar sus sentimientos, se sienten motivadas para establecer y lograr metas. También están en constante proceso de aprendizaje y crecimiento personal<sup>109</sup>.

Las personas autodidactas son ejemplo de esta inteligencia al entenderse y canalizar lo que ellos necesitan, ya que la inteligencia hace comprender nuestros pensamientos y sentimientos. En la medida en que podamos concientizarlos, más

---

<sup>106</sup> Campbell y Dickenson, 2000: 155, 180

<sup>107</sup> <http://www.monografias.com/trabajos12/intmult/intmult.shtml>

<sup>108</sup> Ibidem

<sup>109</sup> Op. cit.: 218



sólida será la relación entre nuestro mundo interior y el mundo exterior de la experiencia<sup>110</sup>.

Las actividades intrapersonales incluyen los enfoques para el aprendizaje independiente y autodirigido, las oportunidades para utilizar la imaginación y la posibilidad de disponer de momentos tranquilos y lugares privados para trabajar y reflexionar.

### **2.3.1.8 Inteligencia Naturalista**

Esta capacidad se encuentra entre las últimas del grupo de las inteligencias objetivas. Es considerada por Gardner como la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno<sup>111</sup>.

Gardner postula que esta inteligencia tiene su origen en las necesidades de los primeros seres humanos, cuya supervivencia dependía del reconocimiento de especies útiles o perjudiciales, de las condiciones climatológicas y de los recursos alimentarios disponibles. Cabe mencionar que esta inteligencia no debe ser necesariamente con objetos naturales, ya que se puede observar, clasificar y seriar con figurillas, estampillas o adornos<sup>112</sup>.

Todos utilizamos las habilidades naturalistas cuando reconocemos personas, plantas, animales o cualquier otro elemento del entorno. Las habilidades preceptuales naturalistas nos ayudan a comparar datos, clasificar características, extraer significados, formular y poner a prueba hipótesis acerca del comportamiento del entorno. La interacción con el medio físico nos permite desarrollar un sentido de causa-efecto y reconocer modelos de interacción y comportamiento del medio<sup>113</sup>.

Biólogos marinos, veterinarios, jardineros, químicos, físicos y todas aquellas personas que están en relación con el medio ambiente y animales cuentan con un gran potencial en esta inteligencia.

---

<sup>110</sup> Campbell y Dickenson, 2000: 155, 180

<sup>111</sup> <http://www.monografias.com/trabajos12/intmult/intmult.shtml>

<sup>112</sup> Campbell y Dickenson, 2000: 155, 261

<sup>113</sup> Ortega y Padró, 2004: 7

Las ocho inteligencias anteriores se usarán para basar el diseño de las actividades para la enseñanza del uso correcto entre el *present continuous*, *be going to* y *will* con el objeto de que sean utilizadas por todos los alumnos dentro del aula. A continuación se describen los instrumentos que determinan el tipo de inteligencia de cada individuo.

### 2.3.2 Instrumentos para perfiles

Los *tests* dan al educando y al psicólogo datos objetivos, que les permiten juzgar el nivel de inteligencia y de las aptitudes del alumno, así como la forma en que ambas se manifiestan<sup>114</sup>. El profesor obtiene un juicio objetivo y fidedigno sobre el nivel de inteligencia de cada uno de sus alumnos, con lo que podrá encaminar su labor, ajustándola a los datos obtenidos. Los *tests* son métodos psicológicos, de contenido y técnica, establecidos y descritos, con los cuales se pueden medir y expresar en forma cuantitativa las aptitudes y capacidades mentales y anímicas del ser humano<sup>115</sup>.

En manos de un pedagogo, los *tests* pueden servir, precisamente como orientación en la búsqueda de la manera de ayudar al alumno, para que éste desarrolle sus aptitudes mentales<sup>116</sup>. Un *test* según Stern no es un examen de conocimientos, sino de aptitudes. Claparède por otro lado, sostiene que el *test* es una prueba que tiene como objeto determinar el carácter psíquico o físico de un sujeto<sup>117</sup>.

En el siguiente apartado se presentan algunos instrumentos utilizados para determinar la inclinación de cada individuo hacia cada una de las inteligencias, lo que ayudará a la selección de las actividades propuestas.

Gardner señala de manera acertada que cualquier modelo de aprendizaje que se desee usar en el aula, primero debe ser aplicado a los educadores y posteriormente al alumnado para determinar la inteligencia predominante en ellos y, de esa manera, poder adecuar la aplicación de las actividades por parte del profesor. Aunque no existen pruebas que determinen con precisión los estilos de aprendizaje, se presentan a continuación algunos instrumentos que pueden ayudar a hacer una evaluación realista

---

<sup>114</sup> Székely, 1966: I

<sup>115</sup> Op. Cit. : LIV

<sup>116</sup> Székely, 1966: 345

<sup>117</sup> Székely, 1966: 373

para determinar el tipo de inteligencia que predomina en la persona. Estos instrumentos ayudan a clasificar las acciones y preferencias, lo que permite que los alumnos se identifiquen en por lo menos dos o tres descripciones de inteligencias múltiples. Por último es importante mencionar que los instrumentos se aplican en español para no encontrarse con ninguna interferencia para entender las preguntas y de esta manera lograr resultados reales para la aplicación de las actividades.

### 2.3.2.1 Cuestionario de Inteligencias Múltiples

El cuestionario siguiente está diseñado para reconocer talentos, facultades y habilidades en los alumnos. Se debe elegir las frases que estén de acuerdo con la manera de ser del alumno marcando con la que más se identifique de cada grupo de afirmaciones en el siguiente cuadro<sup>118</sup>:

PRIMER MÓDULO	
a. Cuando tengo un conflicto me ayuda escribir acerca de ello.	
b. Todo a su tiempo, en su lugar y a su hora.	
c. Provoco el respeto mutuo como integrante de un grupo.	
d. Me cuesta participar en la plática social.	
e. Se me dificulta permanecer largo tiempo sentado, pues necesito moverme.	
f. Soy aficionado a la radio.	
g. Me oriento bien, de modo que generalmente nunca me pierdo.	
h. Me encanta pasar un día de campo.	
SEGUNDO MÓDULO	
a. Cuando hablo o escribo me interesa encontrar el término adecuado.	
b. Me siento seguro cuando planifico mis actividades.	
c. Prefiero convivir con otros que estar solo.	
d. Me molestan las personas vacías.	
e. Me gusta bailar.	
f. Si tengo tiempo libre me parece buena opción asistir a conciertos.	

<sup>118</sup> Contreras y Del Bosque, 2004: 18-22

g. Observo la textura, el manejo de la luz y los contornos de los objetos.	
h. En el lugar donde vivo me gusta que haya plantas y flores.	
<b>TERCER MÓDULO</b>	
a. Me agrada hablar acerca de lo que leo y de lo que vivo.	
b. Puedo resolver problemas con facilidad.	
c. En una discusión puedo entender el punto de vista de las dos partes.	
d. Elijo actividades de mayor reflexión y profundidad.	
e. Me expreso con ademanes.	
f. Considero apasionada la vida de los grandes músicos.	
g. Me encanta la arquitectura y las obras de arte.	
h. Tengo mascotas.	
<b>CUARTO MÓDULO</b>	
a. Me apasiona la idea de expresarme verbalmente.	
b. Tiendo a organizar datos dentro de una estructura lógica.	
c. Comparto objetos con los demás aunque no me los devuelvan.	
d. Disfruto de la soledad.	
e. Estoy convencido de que un gesto vale más que mil palabras.	
f. Me identifico con las personas que tocan un instrumento.	
g. Tengo facilidad para explicarme con el uso de bocetos.	
h. El santuario de las mariposas monarcas es uno de mis lugares favoritos.	
<b>QUINTO MÓDULO</b>	
a. Tengo facilidad para aprender idiomas.	
b. Me molesta la inexactitud y la improvisación.	
c. Las personas suelen acercarse a mí en busca de consejo y apoyo.	
d. Soy exigente conmigo mismo.	
e. Me gusta destacar en algún deporte.	
f. La música me inspira, de manera que rindo más cuando trabajo con música de fondo.	
g. Al comprar un libro me llama la atención el diseño de la portada.	
h. Me preocupan los problemas naturales tanto a nivel local, como mundial.	
<b>SEXTO MÓDULO</b>	
a. Uno de mis pasatiempos favoritos es la lectura.	
b. Puedo prever las consecuencias de un hecho o evento.	
c. Me gusta asistir a reuniones sociales.	

d. Me incomodo cuando los demás no están de acuerdo conmigo.	
e. Para conocer las montañas me gusta escalarlas.	
f. Cuando escucho música me detengo para identificarla.	
g. En una fotografía me fijo en la perspectiva y en el enfoque.	
h. Disfruto el mar cuando miro las olas y escucho sus sonidos.	
<b>SÉPTIMO MÓDULO</b>	
a. Cuando voy a una librería, siempre hay un libro que me atrae.	
b. Me desespero cuando las cosas no salen como las he planeado.	
c. Me gusta asistir a cursos por las personas que conozco en ellos.	
d. Me incomoda tener que hablar de mis sentimientos.	
e. Siempre llevo el ritmo al caminar.	
f. Suelo tararear la canción de moda.	
g. Prefiero trabajar en lugares iluminados por la luz solar.	
h. Siento que el contacto con la naturaleza me llena de energía.	
<b>OCTAVO MÓDULO</b>	
a. Me gusta llevar un diario y anotar las cosas importantes que suceden en mi vida.	
b. Me altera una persona poco organizada.	
c. Siempre me llaman para organizar y animar fiestas.	
d. Me gustan los momentos de intimidad en la penumbra.	
e. Utilizo mi cuerpo para expresarme.	
f. Disfruto mucho los conciertos de música en vivo.	
g. Los cuadros de paisajes son los que más me gustan.	
h. Por las noches tengo la costumbre de mirar las estrellas.	
<b>NOVENO MÓDULO</b>	
a. Tengo facilidad para convencer a los demás.	
b. Si estoy en un teatro, cuento cuántas butacas hay.	
c. Para mí, una forma de descansar reside en convivir con las personas.	
d. Me detengo a meditar sobre los sentimientos que me provocan otras personas.	
e. Me gusta tocar a las personas y que me toquen.	
f. Cuando tengo que aprender algo de memoria, se me facilita si le pongo un ritmo.	
g. La combinación de colores es importante en mi vestuario.	
h. Me gustaría ser arqueólogo.	

DÉCIMO MÓDULO	
a. Me es fácil expresar con palabras lo que siento.	
b. Antes de actuar pienso con atención en los pasos que debo seguir.	
c. Participo en las situaciones de la gente que me rodea.	
d. Identifico fácilmente las cosas que me irritan de una persona.	
e. Me gustaría tomar clases de expresión corporal.	
f. Me fijo en la banda sonora de las películas.	
g. Para comprar muebles los visualizo primero en mi casa.	
h. Diferencio con facilidad las características de los autos de distinta marca.	

Ahora representa tus resultados en la siguiente tabla:

Puntuación								
10								
9								
8								
7								
6								
5								
4								
3								
2								
1								
	<b>a</b> Lingüística	<b>b</b> Lógico- Matemática	<b>c</b> Interpersonal	<b>d</b> Intrapersonal	<b>e</b> Kinestésica	<b>f</b> Musical	<b>g</b> Espacial	<b>h</b> Naturalista

La mayoría de opciones para cada inteligencia será aquella que el alumno tenga más desarrollada.

### 2.3.2.2 Indicador de Inteligencias Múltiples

Este indicador o inventario le permitirá identificar en alumnos y profesores las inteligencias a las que se orienta su aprendizaje. Esta evaluación puede servir de guía para descubrir áreas de inteligencia que podría desarrollar, tanto en mayor medida como en menor medida. Cuenta con diez secciones de ocho preguntas, una por cada inteligencia, a lo que cada alumno deberá colocar un puntaje de 0 a 4. A continuación se presenta el puntaje dependiendo a la aplicación o no de la pregunta.

4. Esto se aplica a mí siempre.                      1. Esto difícilmente se aplica a mí.  
 3. Esto se aplica a mí frecuentemente.      0. Esto no se aplica a mí en lo absoluto.  
 2. Esto se aplica a mí algunas veces.

<b>Sección I</b>	
A. Disfruto leyendo.	
B. Tiendo a pensar en problemas lógicos como excitantes desafíos.	
C. Hago un bosquejo o dibujo cuando pienso.	
D. Me gusta cantar, aún para mí mismo.	
E. Soy bueno usando las manos para arreglar o construir cosas.	
F. Soy bueno para hacer nuevos amigos.	
G. Me gusta invertir mi tiempo pensando acerca de mí mismo y de lo que valgo.	
H. Me gusta estar fuera cuando sea posible.	
<b>Sección II</b>	
A. Cuando aprendo una nueva palabra, trato de utilizarla en mis conversaciones o escritos.	
B. Prefiero estudiar matemáticas que sociales o inglés.	
C. Soy capaz de distinguir tenues variaciones de color, línea y forma.	
D. Me gusta escuchar música siempre.	
E. tengo un buen sentido de coordinación y balance.	
F. Me gustan las reuniones y actividades sociales.	
G. Valoro fuertemente mi independencia.	
H. Soy capaz de pronosticar los cambios en fenómenos naturales (como cuando va a llover o cambios de estación).	

<b>Sección III</b>	
A. Me gusta argumentar y explicar las cosas.	
B. Tiendo a detectar patrones y anomalías en una situación.	
C. Soy bueno proyectando ideas.	
D. Soy entonado.	
E. Soy capaz de aprender un nuevo baile o un deporte rápidamente.	
F. Uno de mis pasatiempos favoritos es ir a fiestas.	
G. Frecuentemente hablo conmigo mismo.	
H. Estoy interesado en problemas ecológicos (limpiar playas, preservar un parque local).	
<b>Sección IV</b>	
A. Hablo con metáforas y uso un lenguaje expresivo.	
B. Soy bueno trabajando con números y datos.	
C. Soy bueno leyendo mapas.	
D. Soy capaz de tocar bien un instrumento.	
E. Frecuentemente hablo con las manos.	
F. Me relaciono fácilmente.	
G. Regularmente reflexiono sobre mis virtudes y defectos.	
H. Prefiero biología que química.	
<b>Sección V</b>	
A. Soy bueno para usar palabras que describen cosas.	
B. Requiero de recursos que me permitan comprobar lo que hago.	
C. Cuando leo, veo la historia en mi mente.	
D. Puedo decir cuando una música es monótona, está desentonada o fuera de tiempo.	
E. Busco las actividades físicas.	
F. Busco oportunidades para trabajar y conocer gente.	
G. Me gusta pensar antes de actuar.	
H. Soy bueno para actividades al aire libre como cazar, pescar o admirar pájaros.	
<b>Sección VI</b>	
A. Soy bueno para persuadir a otro por medio de las palabras.	
B. Me gustan las ideas abstractas.	
C. Cuando veo una película, me enfoco más en lo que veo que en lo que escucho.	
D. Tengo una colección musical en mi cabeza.	
E. Si no me puedo mover, me aburro.	



F. Pido consejo a otros cuando tengo que tomar una decisión difícil.	
G. Regularmente necesito tiempo para mí mismo.	
H. Soy bueno para cultivar plantas.	
<b>Sección VII</b>	
A. Me interesa el significado de las palabras.	
B. Tengo habilidad para leer y entender cuadros o diagramas con números.	
C. Soy bueno para combinar colores y para la decoración.	
D. Me gusta crear mis propios tonos y melodías.	
E. Necesito manipular las cosas para saber cómo funcionan.	
F. Me disgustan las confrontaciones y trato de guardar la armonía cuando esto ocurre.	
G. Me gusta establecer metas personales por mí mismo.	
H. Me gusta dibujar o tomar fotografías de cosas u objetos naturales.	
<b>Sección VIII</b>	
A. Encuentro la escritura divertida.	
B. Los debates y temas de ciencia me fascinan.	
C. Puedo ubicar una localización y visualizar cosas de diferentes lugares sin moverme.	
D. Soy bueno para mantener el ritmo.	
E. Me gustan las cosas manuales como carpintería, construir modelos, o costura.	
F. Soy bueno haciendo que la gente se sienta confortable.	
G. Confío en mi propio punto de vista más que en los consejos de otros.	
H. Me gusta ir de excursión y acampar.	
<b>Sección IX</b>	
A. Me gusta ir a las librerías o bibliotecas a leer e investigar.	
B. Creo que hay una explicación lógica casi para todo.	
C. Soy mejor recordando caras que nombres.	
D. Tengo un gusto definido por la música.	
E. Prefiero jugar un deporte que verlo.	
F. Las personas pueden confiar en mí.	
G. Me gusta ser mi propio jefe.	
H. Me siento bien y en confianza al aire libre.	
<b>Sección X</b>	
A. Soy bueno para Scrabble, Boggle, crucigramas y otros juegos de palabras.	
B. Disfruto los juegos que requieren tácticas o estrategias.	

<b>C.</b> Soy bueno para resolver rompecabezas o identificar ilusiones ópticas.	
<b>D.</b> Soy bueno para recordar los nombres de las canciones.	
<b>E.</b> Soy bueno para interpretar el lenguaje corporal de la gente.	
<b>F.</b> Disfruto haciendo que otros trabajen juntos.	
<b>G.</b> Me gustan los juegos en los que puedo jugar solo, como solitario o juegos de video.	
<b>H.</b> Soy bueno para guiarme por el sol y las estrellas.	

Para identificar sus fortalezas en cada una de las ocho inteligencias, calcule el total por cada letra, que corresponden a cada inteligencia, y sección:

Letra	Inteligencia	Items										Total	
<b>A</b>	Verbal- Lingüística												
<b>B</b>	Lógico- Matemática												
<b>C</b>	Espacial												
<b>D</b>	Musical												
<b>E</b>	Kinestésica												
<b>F</b>	Interpersonal												
<b>G</b>	Intrapersonal												
<b>H</b>	Naturalista												

Dependiendo el puntaje para cada inteligencia tendrá un nivel de preferencia que a continuación de presentará:

**32-40** Me identifico completamente con este tipo de inteligencia.

**24-31** Me identifico con esta inteligencia.

**16-23** Me identifico moderadamente con este tipo de inteligencia.

**8-15** Me identifico poco con esta inteligencia.

**0-7** No me identifico en absoluto con esta inteligencia.

### 2.3.2.3 Ejercicio para Inteligencias Múltiples

Por otro lado existe también un tipo de ejercicio que nos ayuda a identificar la manera en que una persona resuelve un problema. Éste consiste en leer un problema que obliga al lector a pensar sobre el proceso que utilizaría para la solución del mismo, marcando en el recuadro lo que se tuvo que hacer para llegar a su solución.

Diecinueve personas necesitan cruzar el río. La corriente es muy fuerte para nadar y sólo hay una canoa. Únicamente caben 3 personas en la canoa. Una de las tres debe ser adulta.

Sólo una de las personas es adulta. ¿Cuántos viajes se necesitan realizar a través del río para pasar a todos los niños al otro lado del río?

A continuación se presenta la tabla en la que cada individuo elige las acciones que realizó para dar solución al problema planteado:

Para llegar a la solución yo:	Inteligencia
Leí el problema varias veces.	V
Visualicé el problema en mi mente.	S
Dibujé una imagen o diagrama del problema.	S
Usé una fórmula matemática para resolver el problema.	L
Usé números y operaciones matemáticas.	L
Busqué un patrón y lo apliqué en la solución.	L
Hablé con alguien cuando estaba trabajando.	P
Pedí ayuda a alguien más.	P
Actué el problema.	B
Usé materiales concretos para trabajar el problema.	B
Hablé internamente mientras trabajaba.	I
Pensé acerca del problema antes de solucionarlo.	I
Cantaba y hacía sonidos para mí mismo mientras trabajaba.	M
Pensé en la corriente el viento y otros obstáculos naturales.	N
Elegí no resolverlo.	

Del lado derecho de la tabla están las letras que representan cada una de las ocho Inteligencias Múltiples. Los resultados son observados a través de la inteligencia en la que el individuo se apoya más para llegar a una solución.

V = Verbal                      S = Espacial                      L = Lógico-Matemática  
P = Interpersonal          B = Corporal-Cinestética      I = Intrapersonal  
M = Musical                    N = Naturalista

#### **2.3.2.4 Identificador de cada una de las Inteligencias**

El profesor tiene la oportunidad de observar a cada alumno en actividades diarias, gracias a esto se puede crear un perfil mostrando el nivel de funcionamiento en una inteligencia específica y las relaciones con las demás inteligencias.

En el Anexo 1 se presenta el instrumento que puede servir para obtener las inteligencias de los alumnos. Este instrumento consta de ocho apartados, uno para cada inteligencia, que describen actividades propias de cada una. El profesor marcará aquellas que observe para cada uno de sus alumnos. Los resultados indicarán el tipo o los tipos de inteligencia que predominan en cada uno de sus alumnos.

Los instrumentos anteriores sirven como punto de partida para orientar la selección de las actividades diseñadas que tienen como objeto optimizar la enseñanza del tiempo futuro en inglés y así, propiciar un ambiente adecuado para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Al determinar el tipo de inteligencia en el que cada alumno se apoya, se podrán aplicar las actividades dentro del aula y cumplir con su cometido de enseñar eficazmente el punto gramatical que se seleccionó. Los instrumentos son herramientas esenciales para el desarrollo de las actividades que se proponen. Es pertinente señalar que serán aplicadas tanto a alumnos como a profesores con el fin de que los resultados a obtener se apeguen a la realidad para dirigir las actividades.

## 2.4 Teoría de enseñanza

En el siguiente apartado se presenta la teoría de enseñanza que se eligió para el diseño de las actividades de este trabajo de investigación. Dentro del numeroso grupo de teorías de enseñanza que se implementaban en el aula desde hace ya varias décadas, el enfoque comunicativo será descrito como teoría de enseñanza recomendada para que el docente haga uso de las actividades dirigidas a la enseñanza del futuro.

### 2.4.1 Enfoque comunicativo

El enfoque comunicativo principalmente promueve aspectos sociales y culturales, así como elementos pragmáticos de una lengua, es decir, aquellos elementos de uso que demuestran la capacidad que tienen los alumnos para construir estructuras superiores.

El interés de este enfoque es promover la comunicación real dentro del aula de modo que los alumnos desarrollen una competencia comunicativa y sean capaces de usar la L2 fuera del salón de clases en cualquier situación que se les presente, no sólo proporcionarles reglas gramaticales como solía hacerse en décadas pasadas.

Para la construcción de estructuras superiores debemos definir el concepto de competencia comunicativa, término tomado por Hymes (1972)<sup>119</sup>, como el uso de la lengua materna y que más tarde Canale y Swain (1980)<sup>120</sup>, lo utilizaron en el marco de segundas lenguas para describir el uso.

Principalmente, los planteamientos teóricos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa, son los trabajos de Canale y Swain. Ellos desarrollan su teoría acerca de la competencia comunicativa con base en cuatro componentes:

- La primera es la **competencia lingüística**, la cual se refiere al grado de dominio del código lingüístico, incluyendo el vocabulario, la pronunciación, la gramática y la sintaxis.

---

<sup>119</sup> Hymes, 1972, en Richards y Schmidt, en García, 2005: 40

<sup>120</sup> Canale y Swain, 1980, en Richards y Schmidt, en García, 2005: 40

- La segunda, **competencia pragmática**, tiene que ver con la capacidad de producir enunciados adecuados a la situación de comunicación, tanto en la forma, como en el significado.
- La tercera, la **competencia sociolingüística**, es el conocimiento de las reglas socioculturales del lenguaje.
- La penúltima, **competencia discursiva**, es la capacidad para utilizar diversos tipos de discursos con el fin de organizarlos en función de los parámetros de la situación de comunicación en la que son producidos e interpretados.
- Finalmente, la **competencia estratégica** refleja el potencial de los interlocutores para definir y matizar progresivamente los significados que transmiten, para realizar ajustes, formular aclaraciones, llevar a cabo precisiones; es decir, para utilizar todos los recursos lingüísticos y extralingüísticos de que disponen con el fin de evitar interferencias en la comunicación.

Por otro lado, según Hymes<sup>121</sup>, una persona que consigue competencia comunicativa ha adquirido tanto el conocimiento como la habilidad para usar la lengua y decir en qué grado algo:

- ✓ es formalmente posible;
- ✓ es posible en virtud de los medios de actuación disponible;
- ✓ es apropiado en relación con el contexto en el que se usa y evalúa;
- ✓ se da en realidad, se efectúa realmente, y lo que esto supone.

Los rasgos principales del Enfoque Comunicativo según Richard y Rodgers son<sup>122</sup>:

- Los contenidos son contextualizados, de tal manera que reflejen lo que sucede en la comunicación real; usualmente no se utilizan palabras o frases aisladas.
- El método respeta el silencio inicial de los estudiantes (período silencioso). Este período silencioso ayuda a que los estudiantes tomen confianza en sus conocimientos.

---

<sup>121</sup> Hymes en Richards et. al., 1998: 73

<sup>122</sup> [http://www.fonael.org/Articulos\\_Mem\\_FONAEL\\_II/Martinez\\_Ortiz\\_Maria\\_Guadalupe.pdf](http://www.fonael.org/Articulos_Mem_FONAEL_II/Martinez_Ortiz_Maria_Guadalupe.pdf)

- Las actividades en clase privilegian el desarrollo de la comprensión auditiva, la adquisición de vocabulario y el habla.
- Los intercambios llevan una gran carga personal: los interlocutores expresan sus opiniones, intereses, deseos, gustos, disgustos, temores, planes y sueños.
- Se enfatiza el uso de situaciones de comunicación reales o que simulan la realidad, tanto en la cotidianidad como en los que surgen de manera eventual.
- Se enfatiza el uso de materiales auténticos: libros, periódicos, folletos y revistas en lengua extranjera; grabaciones de radio y televisión originadas en países donde estas lenguas se hablan, temas de propagandas, avisos, anuncios e impresos o registros grabados, son considerados materiales auténticos.
- Se privilegia el manejo de situaciones o contenidos comunicativos impredecibles, tal como sucede generalmente en la vida real y en las conversaciones.
- Se hace énfasis en el uso de la lengua objeto de aprendizaje y en las funciones del lenguaje; más que hablar acerca de la lengua se hace uso de ella con funciones y propósitos comunicativos específicos. En consecuencia, es importante que el profesor use, en cuanto sea posible, la lengua extranjera para comunicarse con los estudiantes en clase.
- Se hace énfasis en la fluidez en el uso del idioma más que la absoluta corrección gramatical; es decir, en la posibilidad del hablante de comunicar un mensaje.
- La corrección de errores es flexible e indirecta, imitando lo que generalmente sucede cuando los niños adquieren su lengua materna.

A continuación se proporcionan cuatro características del enfoque<sup>123</sup>:

- a) La lengua es un sistema para expresar el significado.
- b) La función principal de la lengua es la interacción y la comunicación.
- c) La estructura de la lengua refleja sus usos funcionales y comunicativos.
- d) Las unidades fundamentales de la lengua no son solamente los elementos.

En este enfoque se diseñan actividades para realizar tareas utilizando la lengua, para lo que Littlewood distingue dos tipos de éstas: Las de comunicación funcional e interacción social. Aquellas de **comunicación funcional** incluyen tareas como la comparación de dibujos anotando similitudes y diferencias; el desarrollo de un orden

---

<sup>123</sup> Richards y Rodgers, 1998: 74

secuencial en una serie de dibujos; la búsqueda de los elementos que faltan en un mapa o dibujo; la comunicación de un alumno detrás de una pantalla a otro alumno dando instrucciones para hacer un dibujo o completar un mapa, y la resolución de problemas a partir de una información compartida. Las actividades de **interacción social** incluyen sesiones tanto de conversación como de discusión, diálogos e improvisaciones, simulaciones, representaciones y debates<sup>124</sup>.

Dentro de este proceso de enseñanza-aprendizaje necesariamente participan tanto el profesor como el alumno, para lo que el enfoque describe el papel de cada uno de ellos. El papel del alumno es definido por Breen y Candlin<sup>125</sup> como negociador entre él mismo, tanto en el proceso de aprendizaje como en el propósito de aprendizaje por lo que aprende de una forma interdependiente, ya que existe muy poca corrección de errores y además existe la cooperación entre alumnos y no individualmente.

Del otro lado del aula, encontramos al profesor, quien es definido por Breen y Candlin dentro de este enfoque, como facilitador del proceso de comunicación entre los alumnos, así como participante en el grupo. Existen otros roles subyacentes, que lo describen como organizador de recursos, guía en los procedimientos y las actividades de la clase, por último, como investigador y alumno al contribuir con su conocimiento, tanto de habilidades como de experiencias.

A partir de las características anteriormente descritas, se asume que el manejo de las actividades dentro del salón de clases será con un enfoque meramente comunicativo para lo cual el profesor debe estar capacitado a fin de lograr tal objetivo. Este enfoque cubre las necesidades que los alumnos presentan al enfrentarse con L2 tomando en cuenta puntos gramaticales y producción.

#### **2.4.2 Enseñanza implícita vs. explícita**

En este apartado mencionaremos la existencia de dos tipos de instrucciones para la enseñanza, lo cual apoyará al profesor a contar con las herramientas necesarias para

---

<sup>124</sup> Op. cit.: 79

<sup>125</sup> Breen y Candlin, en Richards y Rodgers, 1998: 80



un mejor resultado. Ambos tipos de instrucción se han venido usando desde los años 60 y serán descritas a continuación para su mejor comprensión y uso óptimo.

La enseñanza implícita se ha caracterizado como proceso pasivo, donde la información se expone a los alumnos adquiriendo conocimiento. La instrucción explícita, por otra parte, se caracteriza como proceso activo donde los alumnos buscan la estructura de cualquier información que se les presente. Algunos psicólogos sugieren que mucha de la información aprendida durante el curso de la vida se aprende implícitamente y no explícitamente. Ejemplos de algunas actividades que se aprenden implícitamente son el aprendizaje de idiomas, montar a caballo, andar en bicicleta, entre otras, las cuales las personas las pueden hacer, pero no pueden explicar de qué manera lo aprendieron<sup>126</sup>.

Otras características importantes de mencionar acerca de ambas enseñanzas son las siguientes<sup>127</sup>:

- **Enseñanza explícita:** Requiere que los alumnos presten atención a las formas presentadas a fin de que las hagan suyas y las comprendan; se proporciona a los estudiantes una explicación de éstas; y por último, se les dan datos en la L2 que las ilustren y se les pide que solos descubran su funcionamiento.
- **Enseñanza implícita:** Es la enseñanza donde los alumnos infieren el funcionamiento de las formas sin que éste sea un proceso consciente; se le pide al alumno memorice datos de la L2 que ilustran una de ellas; se presentan datos en la L2, sin atraer su atención hacia éstas; y finalmente, son expuestas con cursivas para de este modo propiciar su percepción.

Con respecto a la instrucción explícita de una L2, el aprendizaje de la estructura gramatical es el foco primario de todas las tareas comunicativas, en comparación con aquellas que sólo se centran en entender el significado, no la estructura gramatical. El profesor provee instrucciones específicas de las reglas gramaticales para la realización de la actividad comunicativa, en este momento los alumnos llevan a cabo dos tipos de razonamiento para esta instrucción. En el **razonamiento deductivo** se presentan las

---

<sup>126</sup> <http://io.uwinnipeg.ca/~epritch1/impnexp.htm>

<sup>127</sup> [http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod\\_ellis.pdf](http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf)

reglas gramaticales para dar lugar a la producción de ejemplos; y, el **razonamiento inductivo**, donde se dan ejemplos para después descubrir la regla<sup>128</sup>.

Para la enseñanza implícita, el foco primario de la tarea comunicativa está en la comprensión del significado del texto y no en la formación de la regla o de la estructura. El profesor no proporciona lineamientos, ni reglas directamente acerca de lo que el alumno debe aprender, pero sí provee ejemplos, usos e ilustraciones. Los ejemplos son tomados del texto en sí para introducir la nueva estructura sin que el profesor tenga que enfocarse a las reglas gramaticales. La regla gramatical puede ser o no deducida por los alumnos por medio de los ejemplos y las actividades a realizar, con el objetivo de que se comuniquen acertadamente, sin olvidar que, en ocasiones, información metalingüística es necesaria. Por lo anterior, Ellis menciona que no debe existir ningún ejercicio o actividad previa para la formación de las reglas gramaticales, esperando que la exposición de las actividades con ejemplos guíe a los alumnos a encontrarlas. Según Fotos, el éxito de la instrucción implícita depende de amplias oportunidades comunicativas en clase y fuera de ésta<sup>129</sup>.

Con la información anterior, los profesores podrán hacer uso de cualquiera de las dos enseñanzas para lograr el objetivo de enseñanza-aprendizaje de cualquier estructura gramatical.

### **2.4.3 Modelos para el diseño de actividades didácticas**

En la enseñanza de una LE es importante considerar los diferentes modelos para el diseño de actividades didácticas que se pueden aplicar al desarrollo de las cuatro habilidades. En este apartado se describen los modelos que se eligieron para el diseño de las actividades, los de *input* y *output* estructurados de Lee y Bill VanPatten (1976).

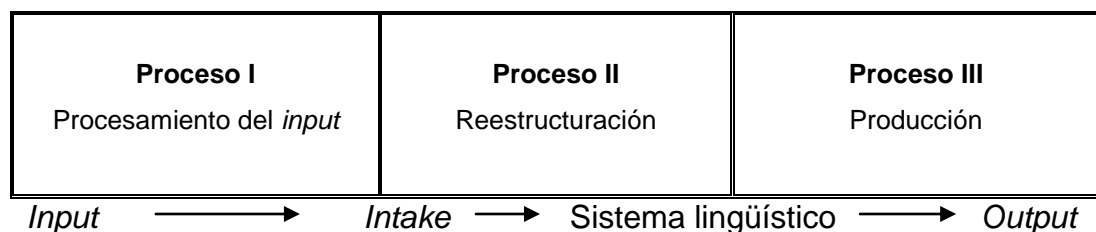
---

<sup>128</sup> <http://tesl-ej.org/ej42/a5.html>

<sup>129</sup> <http://tesl-ej.org/ej42/a5.html>

### 2.4.3.1 *Input* estructurado

Este modelo es presentado por Lee y VanPatten, quienes sostienen que si se proporcionan actividades con *input* estructurado, comprensible y suficiente, el alumno tendrá mayores oportunidades de reestructurar sus conocimientos previos de la lengua meta. La adquisición de L2 se puede resumir en tres procesos principales para lo que VanPatten nos propone el siguiente modelo<sup>130</sup>:



Este modelo representa el proceso que sucede desde el recibimiento, hasta la producción de un mensaje en L2. En el intento de comprender un mensaje, los aprendientes procesan parte de los datos lingüísticos del *input* con los que crean conexiones entre forma o gramática y significado, representado por el proceso I del modelo. A partir de estas conexiones el aprendiz va construyendo un sistema lingüístico interno para representar la L2 que está continuamente evolucionando, proceso II. Este es el sistema al que recurre el aprendiz para finalmente llegar a la producción de ésta, proceso III.

El proceso del *input* lo define VanPatten como los datos de entrada, es decir la lengua que el aprendiz escucha o lee y que tiene un propósito comunicativo. Por otro lado, el *intake* es sólo la parte del *input* percibido por el aprendiz. Ellis menciona que el *input* es la enseñanza que exige a los aprendientes procesar datos de la L2 que han sido especialmente diseñados para provocar la interiorización de las formas<sup>131</sup>.

El objeto de este modelo es cambiar la forma en que los alumnos perciben y procesan el *input*, al cual deben estar expuestos a través de bastantes muestras de la L2. A partir de lo anterior, el modelo se basa en la premisa de que el aprendiente debe

<sup>130</sup> <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionRomero.pdf>

<sup>131</sup> [http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod\\_ellis.pdf](http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf)

prestar atención a los datos gramaticales en el *input* para procesarlos, para lo que Lee y VanPatten establecen dos características de las actividades de *input* estructurado<sup>132</sup>:

1. La actividad requiere que el estudiante preste atención a la forma gramatical de las oraciones de *input* mientras está concentrado en el significado.
2. El alumno no produce la forma gramatical, sino que la procesa en el *input*.

Para la realización de este tipo de actividades se deben observar los siguientes principios<sup>133</sup>:

- ✓ Presentar una sola forma gramatical a la vez.
- ✓ Conservar el enfoque en el significado.
- ✓ Comenzar con oraciones cortas para después avanzar al discurso.
- ✓ Utilizar *input* oral y escrito.
- ✓ Hacer que los aprendientes hagan algo con el *input*, pero que no produzca la estructura gramatical que se está estudiando.
- ✓ Mantener a los alumnos procesando estrategias mentales donde se enfoquen en la forma que se desea estudiar y no en otras características de la oración.

Es recomendable comenzar con actividades referenciales, es decir, aquellas que tienen referencia concreta y una sola respuesta, para así, después utilizar las actividades afectivas que se centran en el aprendiente, que son aquellas donde se solicita una opinión o una respuesta personal.

El tipo de actividades que se pueden realizar con este modelo son de opción múltiple, complementación de información, de relacionar columnas y de opción binaria.

#### **2.4.3.2 Output estructurado**

Es importante mencionar que el significado de la palabra *output* en español es la acción de producir, en este caso, y una vez que se ha presentado la estructura de la L2, se está listo para la producción directa de la lengua ya sea de forma oral o escrita.

---

<sup>132</sup> Lee y VanPatten, 1976: 102

<sup>133</sup> Op. cit.: 104

Para cumplir el cometido de una lengua en general que es comunicar, el alumno de la L2 en específico necesita oportunidades para producir usando formas correctas con fluidez, es decir producir con facilidad y velocidad<sup>134</sup>.

Con el objeto de que el alumno lleve a cabo la producción de la L2, las actividades deben contener dos características principales<sup>135</sup>: Por un lado, deben llevar a cabo el intercambio de información desconocida previamente, y por otro los alumnos deben ser expuestos a una forma en particular con el objetivo de expresar significado.

No sólo las características anteriores deben ser consideradas, sino que también Lee y VanPatten, proponen los siguientes principios para desarrollar actividades de *output* estructurado:

- ✓ Presentar una estructura y función a la vez.
- ✓ Conservar el enfoque en el significado.
- ✓ Comenzar con oraciones sencillas para seguir con complicadas.
- ✓ Usar *output* oral y escrito.
- ✓ Debe existir alguien más quien responda al *output*.
- ✓ El alumno debe tener conocimiento de la forma o estructura que se está usando.

Este tipo de actividades serán consideradas para este estudio, con la premisa de que estén dirigidas a proporcionar la comunicación óptima de L2, en específico durante el uso de las estructuras gramaticales estudiadas.

Este apartado describe las teorías de aprendizaje y enseñanza que implican el conocimiento de la teoría Cognitiva, el Constructivismo, el Interlenguaje y el Análisis de Errores. Por otro lado, en el proceso de enseñanza se mencionó el Enfoque Comunicativo, que sirve como pauta para el profesor en la realización de la clase, las enseñanzas tanto explícita, como implícita y finalmente los modelos de *input* y *output* estructurado, respectivamente, para lograr una explicación óptima dentro del aula.

---

<sup>134</sup> Lee y VanPatten, 1976: 118

<sup>135</sup> Lee y VanPatten, 1976: 120

## Capítulo III

### Lineamientos para la elaboración de las actividades didácticas

En este capítulo se incluyen los lineamientos para el diseño de las actividades con base en la Teoría de Inteligencias Múltiples, la descripción de las habilidades de una L2, los objetivos tanto específicos como generales de los modelos de *output* e *input*, y finalmente las recomendaciones pedagógicas.

La presente propuesta de actividades tiene como objeto que todos los alumnos sean lo suficientemente competentes en su segunda lengua. Para la realización de las actividades con base en esta teoría, Lazear (1991)<sup>135</sup> propone cuatro etapas para llevarlas a cabo:

1. **Etapas de motivación de inteligencias:** Esto se logra a través de experiencias multisensoriales como el olfato, el gusto, el oído y la vista, logrando que el alumno se sensibilice con los objetos y eventos que lo rodean. Buscando un equilibrio al diseño de las actividades, se menciona la relación existente entre esta etapa y las actividades de *input* estructurado, ya que ambas son la entrada al tema a estudiar.
2. **Etapas de amplificación de las inteligencias:** Los alumnos fortalecen su inteligencia seleccionando eventos u objetos de su preferencia para definir el contexto más apropiado para cada uno. Por otro lado, se encuentra también la relación con las actividades de *input* estructurado, por hacer uso de su cognición al definir ciertos eventos.
3. **Etapas de la enseñanza con y para cada una de las inteligencias:** Es el momento en el que el profesor debe ligar las inteligencias con el objetivo lingüístico de la clase por medio de las actividades dirigidas a cada una de ellas. A diferencia de las dos etapas anteriores, ésta se relaciona con las actividades de *output* estructurado al hacer uso de las actividades y pedir al alumno que produzca.

---

<sup>135</sup> Lazear, 1991, en Richards y Rodgers, 2001: 118

4. **Etapas de transferencia de las inteligencias:** El alumno refleja su aprendizaje de las etapas anteriores haciendo uso de éste fuera y dentro de la clase. Esta última etapa equilibra con las de *output* estructurado al hacer referencia a la producción de su conocimiento en la lengua.

Esta teoría individualiza el trabajo ya que se enfoca en las ocho potencialidades del ser humano, a lo que Nicholson-Nelson (1998)<sup>136</sup> describe los pasos para la realización de proyectos dentro del salón de clases, los cuales serán descritos a continuación:

- **Proyectos de Inteligencias Múltiples:** Basados en una o más de estas inteligencias y diseñados para estimularlas.
- **Proyectos basados en la currícula:** Se apoyan en el plan de estudios, pero al mismo tiempo son categorizados en cada una de las inteligencias que se están usando.
- **Proyectos temáticos:** Este tipo de proyectos se basan en un tema en específico del plan de estudios, pero de igual manera divididos en las diferentes inteligencias.
- **Proyectos basados en los recursos:** Son diseñados para proveer a los alumnos oportunidades para investigar un tema sin olvidar las inteligencias múltiples.
- **Proyectos de selección:** Son aquellos creados por alumnos, especificando cada una de las inteligencias.

Para la presente investigación se utilizaron los proyectos temáticos anteriormente descritos haciendo uso de las ocho inteligencias.

A partir de las especificaciones anteriores damos por hecho que las actividades a diseñar serán diecisiete y abarcarán las tres estructuras para expresar el futuro en inglés, y además se integrarán entre ellas, las cuatro habilidades de comunicación, escuchar, leer, escribir y hablar, así como la integración de éstas. La comprensión auditiva y la lectura son las habilidades de reconocimiento ó receptivas, mientras que el habla y escritura son habilidades de construcción ó productivas, las cuales serán brevemente descritas a continuación<sup>137</sup>.

La comprensión auditiva y la lectura permiten la entrada de información (*input*) al individuo, quien realiza el proceso de decodificación de la información a partir del

---

<sup>136</sup> Nicholson-Nelson, 1998: 119

<sup>137</sup> [http://www.varona.rimed.cu/orbita/articulos\\_generales/articulo004.htm](http://www.varona.rimed.cu/orbita/articulos_generales/articulo004.htm)

conocimiento previo que posee. Mediante el proceso de internalización en el aprendizaje de la lengua, la tarea del alumno consiste en asimilar la información externa que recibe. Dicho proceso se posibilita mediante la tarea del maestro, que es crear las condiciones favorables para que el alumno incorpore los componentes de la lengua al nivel del discurso por medio de las habilidades de la comunicación y la expresión escrita.

Las habilidades productivas (*output*), el habla y la escritura, se desarrollan en interacción con las habilidades receptivas de la audición y la lectura. De este modo, la actividad oral ayuda a fijar mejor los patrones gramaticales y el vocabulario básico de la lengua.

Para hacer uso adecuado de las actividades, el profesor debe estar preparado, como lo menciona Campbell (1997), citando que las IM ofrece al profesor un modelo mental complejo que lo capacita para la construcción de la currícula, el diseño de lecciones y múltiples actividades, para forjarse un criterio analista y un buen manipulador de los contratiempos de tiempo, lugar, espacio y recursos en un salón de clases. Es decir, el rol que juega el profesor en el salón, es ser colaborador para el desarrollo de cada de las inteligencias en sus alumnos para así lograr el objetivo lingüístico<sup>138</sup>.

### **3.1 Descripción de las habilidades**

La presente propuesta de actividades contiene las cuatro habilidades del idioma inglés, las cuales a su vez se dividen en dos grupos: Las habilidades receptivas (comprensión auditiva y de lectura), y las habilidades productivas (producción oral y escrita), así como la integración de las mismas.

#### **3.1.1 Comprensión auditiva**

Esta habilidad es considerada como pasiva o receptiva. Se dice que es pasiva ya que el oyente está en espera de la información en el proceso de comunicación, no interactúa

---

<sup>138</sup> Richards y Rodgers, 2001: 120



ni participa, sólo recibe información. Wolvin y Coakley (1985)<sup>139</sup> dividen esta habilidad en tres procesos en los cuales el alumno está activamente comprometido en procesar lo que escucha:

**1. Percepción de estímulo.** Este proceso se refiere a los aspectos psicológicos de la comprensión auditiva, es decir, a las ondas sonoras que entran al canal del oído causando vibraciones que posteriormente se convierten en impulsos eléctricos, y éstos a su vez transmiten la señal al cerebro. La función principal del oído es mandar al cerebro vibraciones e impulsos eléctricos que hacen la diferencia entre las palabras, por lo que se considera que la percepción es un aspecto indispensable para esta habilidad.

**2. Atención al estímulo.** Son variados los sonidos que el oído puede percibir, pero es en este momento donde el oyente debe prestar atención a algunos de ellos, por lo que existen mecanismos internos que se hacen responsables para filtrarlos y lograr percibir sólo algunos.

**3. Designación de significado al estímulo.** Se refiere a la interpretación que cada uno de los oyentes le da tanto a las palabras como a las oraciones, relacionándose principalmente con aspectos personales, culturales y lingüísticos, así como tomando en cuenta el contexto en el que se situó.

Dentro del proceso de comunicación se describen dos tipos de situaciones auditivas:

**a) Colaborativa.** En este tipo de situaciones participan tanto el emisor (hablante) como el receptor (oyente) para negociar el significado. Es en este momento que el receptor colabora activamente llevando a cabo las siguientes habilidades según Anderson y Lynch (1988)<sup>140</sup>:

- Identificar los sonidos más importantes.
- Segmentar el discurso en palabras.
- Entender la sintaxis de las oraciones.
- Comprender el mensaje dependiendo del contexto en el que se presenta.
- Formular una respuesta adecuada.

**b) No colaborativa.** Situación auditiva en la que el receptor realiza una participación pasiva, se considera simplemente como oyente.

---

<sup>139</sup> Wolvin y Coakley, 1985, en Lee VanPatten 1995: 60

<sup>140</sup> Anderson y Lynch, 1988, en Nunan 1989: 23

Para finalizar, podemos decir que las situaciones auditivas pueden ser categorizadas dependiendo de la presencia o ausencia de colaboración del oyente o de un estímulo visual por medio de expresiones faciales, posturas y gestos.

### 3.1.2 Comprensión de lectura

Anderson y Perrazon (1984)<sup>141</sup>, definen a esta comprensión como un proceso en el cual se relacionan la nueva información, los conocimientos lingüísticos y el mundo del lector, quien lleva a cabo posibles conexiones entre la información impresa y el conocimiento ya existente.

Rivers y Temperly (1978)<sup>142</sup> mencionan que los propósitos de la comprensión de lectura del alumno de L2 son:

- Obtener información sobre algunos temas en específico.
- Recibir instrucciones para llevar a cabo una tarea.
- Conocer los acontecimientos recientes.
- Reformular una lectura.
- Mantener contacto con amigos o entender cartas o mails de negocios.
- Obtener diversión.

Por otro lado, Brosnon (1984)<sup>143</sup> comenta que en la comprensión de lectura se requiere de:

- Reconocer y entender el formato del texto, las palabras claves y las frases.
- Entender las ideas generales y secundarias.
- Identificar los puntos principales de un texto.
- Leer en detalle.

Se puede entonces decir, que es importante y más eficiente para la comprensión, que el alumno cuente con conocimientos previos al tema.

---

<sup>141</sup> Anderson y Perrazon, 1984, en Lee y VanPatten, 1995: 191-192)

<sup>142</sup> Rivers y Temperly, 1978: 187-188, en Nunan, 1989: 33-34

<sup>143</sup> Brosnon, 1984: 29, en Nunan 1989: 35

### 3.1.3 Producción oral

Según Savignon (1983),<sup>144</sup> la comunicación incluye la expresión, interpretación y negociación de significados que una persona dirige a otra. Menciona también que la comunicación distingue dos propósitos:

**1. Propósito psicosocial.** Aspecto que se relaciona con el lenguaje dentro de un ambiente social.

**2. Propósito cognitivamente informativo.** Se relaciona con el uso del lenguaje con el propósito de obtener información para una tarea específica.

Bygate (1987)<sup>145</sup> menciona dos habilidades en la producción oral:

- Habilidades motor-receptivas, las cuales se refieren al uso correcto de los sonidos y estructuras de la lengua meta. Estas habilidades se llevan a cabo a través de distintas actividades dentro del salón de clases.
- Habilidades de interacción, que son complemento de las anteriores ya que ayudan a que el alumno logre una negociación de significados y buen manejo de la interacción, para que el hablante sepa cuándo y cómo tomar la palabra, invitar a alguien más a la conversación, introducir y cambiar un tema, así como saber cuándo y cómo terminarla.

Es por tal motivo, que la producción oral dentro de un salón de idiomas es considerada como una actividad activa donde los alumnos se expresan y logran una comunicación efectiva en la L2.

### 3.1.4 Producción escrita

Comunicarse no sólo se logra oralmente, de igual manera nos podemos expresar, interpretar, y negociar significado por medio de la escritura aunque sea considerada como una habilidad no natural<sup>146</sup> en donde el escritor debe controlar contenido, sintaxis, vocabulario, puntuación y ortografía según Bell y Burnaby<sup>147</sup>. Además, el escritor debe

---

<sup>144</sup> Savignon, 1983, en Lee y VanPatten, 1995: 148

<sup>145</sup> Bygate, 1987, en Nunan, 1989: 30

<sup>146</sup> White, 1981 en Nunan, 1989: 36

<sup>147</sup> Bygate 1987, en Nunan, 1989: 30

de considerar la oración como parte de la información en párrafos y textos coherentes y cohesivos.

Flower y Hayes<sup>148</sup> mencionan una teoría de proceso cognitivo para la producción escrita la cual se organiza en tres componentes:

- El entorno de la tarea. En este punto se debe tomar en cuenta la situación, la audiencia y los propósitos del escritor para poder hacer un buen escrito.
- El seguimiento del texto. Cada parte del escrito le da seguimiento al mismo, es decir, cada oración puede dar lugar al desarrollo de un párrafo y este a su vez a la continuidad del escrito.
- Memoria de largo plazo del escritor. Es el almacenamiento de conocimientos con el que cuenta el escritor o al que ha tenido acceso por medio de diferentes fuentes de investigación.
- Proceso del escrito. Este componente se divide en:
  - 1. Planeación.** Se relaciona con la presentación mental del conocimiento que se va a plasmar de manera escrita. Éste a su vez cuenta con subprocesos relacionados entre sí los cuales son: La generación de ideas (recuperación de la información de la memoria a largo plazo), la organización y el establecimiento de metas.
  - 2. Traducción.** Es el proceso en el cual el escritor plasma visiblemente y conscientemente lo que quiere expresar.
  - 3. Revisión.** Este proceso consiste en revisar y evaluar el escrito para hacer las modificaciones que sean necesarias para mejorarlo.
  - 4. Monitoreo.** Ésta es una estrategia interna que le indica al escritor en que momento debe ir de un proceso o subproceso a otro.

Por último, Nunan (1989)<sup>149</sup> dice que para llevar a cabo un buen escrito, el individuo debe manejar la formación de palabras, hacer uso adecuado de las reglas de puntuación y ortografía, hacer uso del código adecuado para expresar sus ideas, darle organización al contenido y seleccionar el estilo apropiado.

---

<sup>148</sup> Lee y Van Patten 1995: 215

<sup>149</sup> Nunan, 1989: 37

### 3.1.5 Integración de habilidades

Las cuatro habilidades no pueden separarse individualmente, es por tal motivo que Oxford (2001) establece que, dentro del contexto de aprendizaje de una lengua extranjera, es importante realizar una instrucción en la cual exista una integración de habilidades. Menciona también que para realizar la integración de habilidades en la enseñanza de una lengua extranjera, el profesor debe:

- Tener un mayor conocimiento de las diferentes maneras de integrar las habilidades en el salón de clases.
- Reflejar un enfoque actual y evaluar la forma en que se integran las habilidades.
- Seleccionar materiales, libros de texto o recursos tecnológicos que promuevan la integración de las habilidades y los procesos de éstas.
- Diseñar actividades que requieran que el alumno utilice no sólo una, sino más habilidades.

Por lo anterior, el diseño de las actividades integra las cuatro habilidades, además de utilizar la teoría de las Inteligencias Múltiples para direccionarlas a estudiantes con diferentes habilidades.

## 3.2 Objetivos

En el siguiente apartado se describen a detalle los objetivos de las actividades diseñadas en la presente propuesta tanto para *input* como para *output* estructurado y así dar lugar posteriormente a las recomendaciones pedagógicas de las mismas.

### 3.2.1 Objetivo general de las actividades de *input* estructurado

Para este tipo de actividades la meta a alcanzar es internalizar la forma y el significado de la estructura gramatical a presentar, en este caso de las estructuras para expresar el futuro, *will*, *be going to* y *present continuous*. Sin olvidar que éstas deben ser presentadas una a la vez.

### 3.2.2 Objetivos específicos de las actividades de *input* estructurado

Específicamente estas actividades tienden a que el alumno procese la información y estructuración de cada una de las formas para expresar el futuro, a través de la información específica que se puede encontrar en referencias contextualizadas.

- **Actividades de opción múltiple.** El objetivo de éstas es que el alumno, a partir de una variedad de opciones de palabras, frases, imágenes o elementos, seleccione la mejor opción para completar la actividad requerida.
- **Actividades de complementación de información.** Pretenden que los alumnos hagan uso de la mejor opción para completar un texto o frase con base en la forma y significado de la información dada.
- **Actividades de relación de columnas.** El alumno debe examinar la forma y significado de la información dada y relacionar correctamente ambas columnas.
- **Actividades de opción binaria.** Éstas tienen como objetivo hacer que el alumno reconozca la información al seleccionar de entre dos opciones la respuesta correspondiente. Las actividades de verdadero, falso se consideran como de opción binaria por contener dos opciones a seleccionar.
- **Actividades referenciales.** Son aquellas actividades que utilizan una referencia concreta inmediata. El objetivo de estas actividades es que los alumnos produzcan, de forma oral o escrita oraciones en las que utilicen *will*, *present continuous* y *be going to* para expresar el tiempo futuro.
- **Actividades afectivas.** Son actividades que piden al alumno una opinión o requieren una respuesta personal por estar relacionadas con el mundo propio del alumno. El objetivo de estas actividades es ayudar a que los alumnos expresen sus opiniones acerca de algunas personas, situaciones u objetos haciendo uso de las estructuras *will*, *present continuous* y *be going to* para expresar el tiempo futuro en inglés.

### 3.2.3 Objetivo general de las actividades de *output* estructurado

Las actividades de *output* estructurado buscan en el alumno la producción del tiempo futuro con el uso de *will*, *be going to* y *present continuous* mediante las habilidades de producción oral y escrita, incluyendo como factores determinantes referencias y experiencias personales, además de las inteligencias múltiples para este caso en particular. De esta manera, encontramos las actividades referenciales y las afectivas<sup>150</sup>.

### 3.2.4 Objetivos específicos de las actividades de *output* estructurado

Este tipo de actividades tienen como objetivo que el alumno practique al producir las estructuras señaladas expresando el tiempo futuro en inglés a través de actividades que le permitan expresar sus ideas personales, en situaciones orales o escritas auxiliándose de referencias contextualizadas.

Al igual que para las actividades de *input* estructurado, las actividades pueden ser referenciales y afectivas.

## 3.3 Recomendaciones pedagógicas

Para el uso de la propuesta de actividades que se presenta en esta investigación se recomienda que antes de hacer uso de las actividades en el aula, el profesor se remita al capítulo 2 punto 2.3.2 en el que encontrará las especificaciones para el uso de los *test* de Inteligencias Múltiples que deberán ser aplicados, tanto al profesor como a los alumnos, para hacer la selección de actividades.

Asimismo, se sugiere que el profesor se apegue a las especificaciones en cada una de las actividades descritas en el manual, las cuales señalan el tipo de Inteligencia Múltiple que se quiere enfatizar, qué tipo de actividad es, *input* o *output*, las instrucciones y las respuestas para cada actividad. Posteriormente, se podrá observar que en el manual para el alumno se encuentran las diecisiete actividades que se diseñaron o adecuaron para promover el aprendizaje y práctica del futuro.

---

<sup>150</sup> Lee y VanPatten, 1995: 109

## Capítulo IV

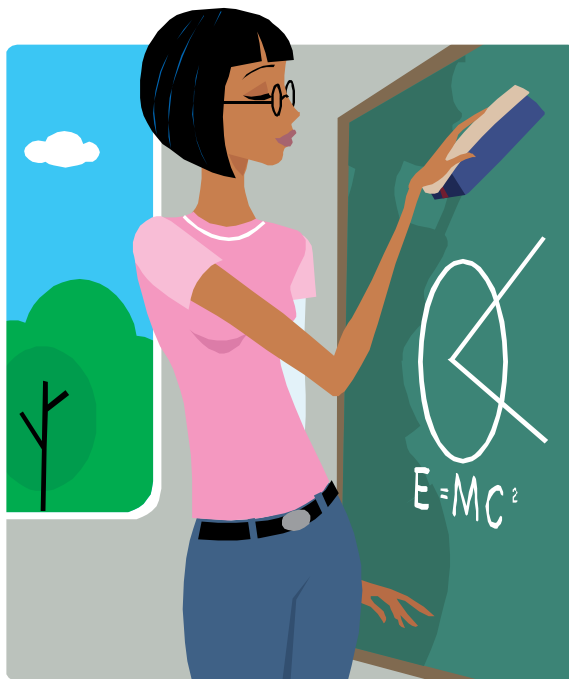
### Diseño de actividades didácticas

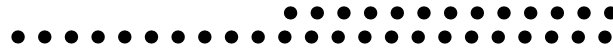
El siguiente capítulo consta del manual para el profesor y del alumno. El cuadro que enseguida se presenta, muestra la organización de las actividades con respecto a las tres estructuras gramaticales, el tipo de actividades y las cuatro etapas mencionadas en el capítulo de lineamientos para usar las Inteligencias Múltiples propuestas por Lazear. Cabe mencionar que todas las actividades son verbal-lingüísticas ya que usan la lengua como medio para su realización:

	<b>Act.</b>	<b><i>Will</i></b>	<b>Act.</b>	<b><i>Be going to</i></b>	<b>Act.</b>	<b><i>Present continuous</i></b>
<b><i>Input</i> estructurado Etapa 1</b>	<b>1</b>	Comprensión de auditiva	<b>7</b>	Comprensión Auditiva	<b>13</b>	Comprensión auditiva
<b><i>Input</i> estructurado Etapa 2</b>	<b>2</b>	Comprensión de lectura	<b>8</b>	Comprensión de lectura	<b>14</b>	Comprensión de lectura
<b><i>Output</i> estructurado Etapa 3</b>	<b>3</b>	Producción escrita	<b>9</b>	Producción escrita	<b>15</b>	Producción escrita
<b><i>Output</i> estructurado Etapa 4</b>	<b>4</b>	Producción oral	<b>10</b>	Producción oral	<b>16</b>	Producción oral
<b>Integración de habilidades</b>	<b>5</b>	Integración de comprensión auditiva y de lectura	<b>11</b>	Integración de comprensión de lectura y producción escrita	<b>17</b>	Integración de comprensión de lectura y producción escrita
	<b>6</b>	Integración de comprensión de lectura y producción escrita	<b>12</b>	Integración de comprensión de lectura y producción oral		



# MANUAL PARA EL PROFESOR





## Activity 1

### Observing pictures

**Estructura gramatical:** *Will*.

**Inteligencia Múltiple:** Espacial e intrapersonal.

**Habilidad:** Comprensión auditiva.

**Tipo de actividad:** *Input* estructurado, referencial, opción binaria, etapa 2.

**Procedimiento:**

Mostrar a los alumnos algunas imágenes incluidas en sus copias.

Repartirles las copias del ejercicio.

Leer las instrucciones junto con los alumnos y aclarar las dudas.

Leer las oraciones para que seleccionen la imagen que corresponda a cada par de imágenes en la copia.

Revisar las respuestas correctas con el grupo y explicar si es que existe cualquier duda.

**Material:** Copias.

**Tiempo estimado:** 10 min.

**Oraciones:** 1. There will be a party.

2. Pablo will call Sandy to invite her to his party.

3. The couple will travel to Europe.

4. Tom will buy an umbrella because it's cloudy.

5. John will finish his homework so he can go out to play soccer.

6. Patricia will relax because she's really tired.

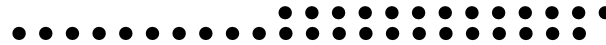
7. She will clean her bedroom to receive her friend.

8. Sandy will write down a note to remember some errands.

9. Peter will take the bus to go home.

10. Bob will send a letter to his friend.

**Respuestas:** 1b 2b 3b 4b 5a 6b 7a 8a 9b 10a



## Activity 2

### Graduation party

**Estructura gramatical:** *Will*.

**Inteligencia Múltiple:** Interpersonal.

**Habilidad:** Comprensión de lectura.

**Tipo de actividad:** *Input* estructurado, referencial, selección de alternativas, etapa 1.

**Procedimiento:**

Repartir las copias de la lectura a cada alumno.

Leer las instrucciones con los alumnos.

Dar tiempo para que lean el diálogo y contesten el ejercicio.

Pedirles que comparen sus respuestas con un compañero para después hacerlo con el profesor.

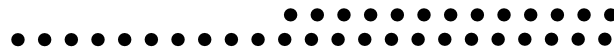
Si es necesaria alguna aclaración se llevará a cabo.

**Material:** Copias.

**Tiempo estimado:** 10 min.

**Respuestas:**

1. Tom
2. Liz
3. Liz
4. Liz
5. Liz
6. Lulu
7. Todd
8. Milton
9. Natalie
10. Terry



### Activity 3

---

#### Snap decisions

**Estructura gramatical:** *Will*.

**Inteligencia Múltiple:** Interpersonal.

**Habilidad:** Producción escrita.

**Tipo de actividad:** *Output* estructurado, referencial, complementación de información, etapa 3.

**Procedimiento:**

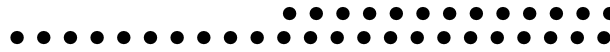
Decirles a los alumnos que se levanten de sus lugares.  
Pedirles que hagan equipos de 7 alumnos posteriormente de 5, después de 3 y finalmente de 2 para que trabajen con su pareja.  
Repartir a cada pareja una copia del ejercicio.  
Pedir que contesten el ejercicio y revisen sus respuestas.  
Revisar respuestas grupalmente y hacer cualquier aclaración necesaria.

**Material:** Copias.

**Tiempo estimado:** 15 min.

**Respuestas:**

1. I will call my father.
2. I will call the insurance company but I don't know the telephone number.
3. I will ask for help because I have a backache.
4. I will get off the car to collect all the parts.
5. I will call my friend's mom because she works in an insurance company.
6. I will run away if the police arrives.
7. I will call my teacher and tell her about the situation.
8. I will stay quite in case I get a broken bone.
9. I will make a deal with the other person.
10. I will check whose fault it was.



## Activity 4

### Predictable activities

**Estructura gramatical:** *Will*.

**Inteligencia Múltiple:** Interpersonal y musical.

**Habilidad:** Producción oral.

**Tipo de actividad:** *Output* estructurado, afectiva, complementación de información, etapa 4.

**Procedimiento:**

Entregarle un papel a cada alumno con el nombre de un animal. Pedirles que imiten el sonido de ese animal en su papel, y por medio de los sonidos encontrar a su pareja.

Dar a cada pareja una copia de la actividad. Los alumnos harán predicciones de las actividades que cada persona llevará a cabo dependiendo de sus características en las imágenes descritas.

Dar ejemplos para ilustrar la actividad.

Incluir el vocabulario necesario en el pizarrón para poder expresarse.

Revisar el progreso de la actividad y corregir a los alumnos cada vez que sea necesario.

Hacer una retroalimentación al final compartiendo las diferentes predicciones posibles para cada imagen.

**Material:** Copias.

**Tiempo estimado:** 15 min.

**Respuestas posibles:**

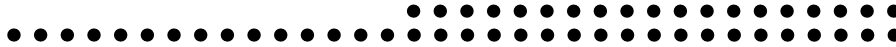
Tom will take a course about Internet in Monterrey.

Bob will design a new line of underwear for Calvin Klein in Paris.

John will have a very sophisticated surgery in London.

Melanie will be part of the most famous parade in Venezuela.

Amanda will supervise her hotel services in Cancun.



## Activity 5

### Fortune-teller

**Estructura gramatical:** *Will*.

**Inteligencia Múltiple:** Musical, espacial e interpersonal.

**Habilidad:** Integración de comprensión auditiva y de lectura.

**Tipo de actividad:** *Input* estructurado, referencial, opción binaria, etapa 1.

**Procedimiento:**

Poner música de fondo para despertar el interés de los alumnos. Decorar el salón con lo necesario para simular un lugar de lectura del futuro.

Repartir a los alumnos copias del ejercicio.

Pedirles que lean el título para llevar a cabo una lluvia de ideas sobre el tema.

Apagar la música de fondo y poner el CD de la actividad. Éste se repetirá dos veces.

Pedirles que comparen sus respuestas con un compañero, mientras lo hacen se les pondrá música de fondo.

Revisar las respuestas con los alumnos.

**Material:** Copias, CD, grabadora, pizarrón, marcadores, imágenes cósmicas.

**Tiempo estimado:** 15 min.

**Tape script:**

**Johanna:** Good afternoon.

**Johanna:** Please tel me my future for the following twenty years.

**Woman:** OK, I'll help you to know it. Put your right hand on this crystal ball.

**Johanna:** OK.

**Woman:** Mmmmmm... Let me see.

**Woman:** The ball says that you will be very rich in a couple of years and also you will be able to travel all around the world on business.

**Woman:** You will get married with a very successful man who will help you to get whatever you want, you won't have any babies.

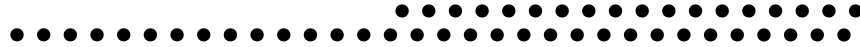
**Johanna:** Oh my God!

**Woman:** Don't worry, your family will live near you and all of you will be very happy. You will have a beautiful house and an expensive car. There's something else, a woman will suddenly appear in your life and you will not know her.

- She will try to hurt your feelings.
- Johanna:** Will she affect my marriage or just hurt me?
- Woman:** I can't see it clearly but you will have to take care of your family. I can tell you that you won't have any economical problems.
- Johanna:** OK, how much is it?
- Woman:** No problem.
- Johanna:** OK, here you have \$150 pesos.
- Woman:** You will be successful.

**Respuestas:**

1. False Johanna will be poor in a couple of years.
2. True The fortune-teller will tell her about her future.
3. False She will have some babies.
4. True She will be worried about herself because of a woman.
5. True She will get married with a successful man.
6. False She will love to work in business.
7. False She will stay in the city for long.
8. True She will meet a woman.
9. True She will be able to afford lots of things.
10. True She will have a beautiful house and an expensive car.



## Activity 6

### This weekend's activities

**Estructura gramatical:** *Will*.

**Inteligencia Múltiple:** Lingüística e intrapersonal.

**Habilidad:** Integración de comprensión de lectura y producción escrita.

**Tipo de actividad:** *Output* estructurado, afectiva, complementación de información, etapa 3.

**Procedimiento:**

Repartir copias a cada uno de los alumnos.

Leer las instrucciones con los alumnos.

Dar ejemplos de diferentes actividades posibles para el fin de semana y anotarlas en el pizarrón.

Pasar algunos alumnos para que escriban un ejemplo en el pizarrón.

Revisar todos juntos la gramática de las oraciones que están en el pizarrón.

Pedirles que escriban sus propias oraciones en la hoja.

Recoger las copias con las oraciones escritas y leerlas para hacer las correcciones necesarias.

Regresar las correcciones de cada oración.

**Material:** Copias, pizarrón, borrador y marcadores.

**Tiempo estimado:** 20 min.

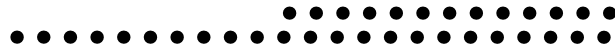
**Respuestas:**

Las respuestas dependerán de cada uno de los alumnos y de lo que decidan hacer para el fin de semana. Enseguida se presentan dos oraciones como muestra.

I don't have any plans for Saturday night so I will go to a Star War session.

I will go to Weather Park on Sunday because it's cheap and I like to have fun.





## Activity 7

### Ordering

**Estructura gramatical:** *Be going to*.

**Inteligencia Múltiple:** Espacial e interpersonal.

**Habilidad:** Comprensión auditiva.

**Tipo de actividad:** *Input* estructurado, referencial, complementación de información, etapa 2.

**Procedimiento:**

Hacer equipos de 3 personas.

Repartir a cada equipo el cuadro a rellenar y los papeles con las oraciones de la información que usarán para hacerlo.

Explicar a los alumnos que escucharán el CD que contiene los planes de Sam en desorden y ellos deberán acomodarlos en el orden en el que ocurrirán. Deberán ordenar las oraciones pegándolas en el recuadro. Para lo anterior deberán tener tijeras y pegamento.

Pedir que peguen sus cuadros sobre la pared.

Revisar respuestas escuchando de nuevo el CD.

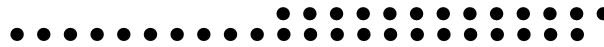
Asegurarse que los alumnos corrijan sus errores.

**Material:** Cuadro, oraciones en papeles, tijeras y pegamento.

**Tiempo estimado:** 15 min.

**Tape scrip y respuestas:**

1. Sam is going to pay his bills next month.
2. Sam is going to give his mother a big present this coming Mother's day.
3. Sam is going to present his test for college in June.
4. Sam is going to travel to Europe in July.
5. Sam is going to get in college in August.
6. He's going to live alone in an apartment in September.
7. He's going to study another language in October.
8. He's going to work for his father's company at the end of the year.
9. He's going to visit his family in LA for Thanksgiving.
10. He's going to travel to the beach to celebrate New Year's Eve.



## Activity 8

### My next trip

**Estructura gramatical:** *Be going to*.

**Inteligencia Múltiple:** Intrapersonal.

**Habilidad:** Comprensión de lectura.

**Tipo de actividad:** *Input* estructurado, referencial, selección de alternativas, etapa 1.

**Procedimiento:**

Repartir las copias del ejercicio.

Leer las instrucciones con los alumnos y aclarar cualquier duda.

Pedirles lean con atención y en silencio el párrafo.

Posteriormente darles tiempo para que contesten el ejercicio de Falso Verdadero acerca de la lectura.

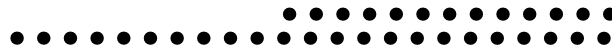
Revisar las respuestas con los alumnos y dar cualquier explicación que sea necesaria.

**Material:** Copias.

**Tiempo estimado:** 20 min.

**Respuestas:**

1.   F   My friend and I are going to travel to Europe next year.
2.   F   My friend is going to buy the tickets.
3.   T   I am going to book the hotel to get a better price.
4.   T   My friend is going to call her family to ask for a piece of advice.
5.   F   I am going to get maps by internet.
6.   T   We are going to visit a lot of beautiful and recommended cities.
7.   T   We are going to have cheap food everyday.
8.   F   I am going to take a lot of pictures to show them to our family.
9.   F   We are going spend six days there.
10.   T   Finally, we are going to buy lots of souvenirs.



## Activity 9

---

### Writing your plans

**Estructura gramatical:** *Be going to*.

**Inteligencia Múltiple:** Espacial e interpersonal.

**Habilidad:** Producción escrita.

**Tipo de actividad:** *Output* estructurado, afectiva, complementación de información, etapa 3.

**Procedimiento:**

Explicar a los alumnos que observarán imágenes, y partir de ahí, deberán escribir planes a largo plazo.

Pedirles que escriban una oración con cada una de las imágenes en el pizarrón y revisar todos juntos para corregir errores.

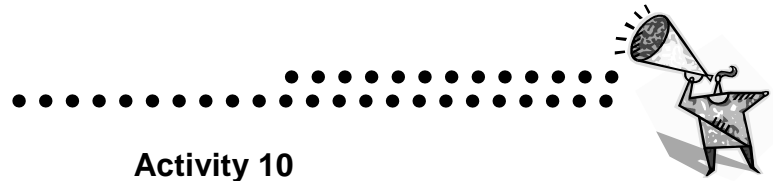
Recolectar las hojas del ejercicio y revisar cada una para poder pedir que las repitan con las correcciones necesarias.

**Material:** Copias con las imágenes, pizarrón, borrador y marcadores.

**Tiempo estimado:** 20 min.

**Respuestas:**

Las respuestas dependerán de cada uno de los alumnos y lo que escriban acerca de las imágenes.



## Activity 10

### Saving the environment

**Estructura gramatical:** *Be going to*.

**Inteligencia Múltiple:** Naturalista, interpersonal.

**Habilidad:** Producción oral.

**Tipo de actividad:** *Output* estructurado, afectiva, complementación de información, etapa 4.

**Procedimiento:**

Mostrar objetos relacionados al tema de la naturaleza para motivar al alumno. Discutir un poco acerca del tema.

Repartir a cada alumno la copia con las imágenes que usarán para referirse a distintos problemas ambientales.

Organizar equipos de 3 alumnos y darles unos minutos para que discutan acerca de las soluciones a los problemas y los planes que tendrían que hacer para llevarlos a cabo.

Cada equipo tendrá que exponer al grupo sus planes. Todos los integrantes del equipo deberán participar.

Registrar los problemas más marcados en cada alumno.

Al final retroalimentar mencionando los errores y pidiendo las correcciones.

**Material:** Copias, pizarrón, marcadores, borrador.

**Tiempo estimado:** 15 min.

**Respuestas:**

Se apoyará al alumno proporcionándole vocabulario relacionado con el tema.



Activity 11

**My family plans**

**Estructura gramatical:** *Be going to*.

**Inteligencia Múltiple:** Lingüística e interpersonal.

**Habilidad:** Integración de comprensión de lectura y producción escrita.

**Tipo de actividad:** *Output* estructurado, referencial, complementación de información, etapa 3.

**Procedimiento:**

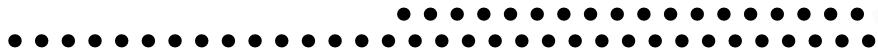
- Leer instrucciones con los alumnos y aclarar cualquier duda.
- Realizar la primera oración todos juntos.
- Pedirles que lean y escriban las respuestas posibles.
- Organizar parejas para revisar respuestas.
- Revisar respuestas grupalmente y hacer cualquier aclaración necesaria.

**Material:** Copias, pizarrón, marcadores, borrador.

**Tiempo estimado:** 15 min.

**Respuestas:**

1. My cousin Sam is going to buy tickets for the game next week in the stadium.
2. My bother is going to help me with my project this week so I can get a good mark.
3. My uncle is going to take his car to the car wash this evening because it's dirty.
4. My cousin Liza is going to see her boyfriend next weekend when he arrives from his vacation.
5. My dad is going to go to Cuernavaca next month by car.
6. My aunt and my uncle are going to go to the beach next vacation.
7. My grandma is going to make a cake for my birthday.
8. My mom and I are going to do the super today.
9. My sister is going to go to the hairdresser today because this weekend it's her best friend's wedding.
10. My brother-in-law is going to play squash with me this Friday in the sport club.



**Activity 12**

**Guess who?**

**Estructura gramatical:** *Be going to.*

**Inteligencia Múltiple:** Kinestesica e interpersonal.

**Habilidad:** Integración de comprensión de lectura y producción oral.

**Tipo de actividad:** *Output* estructurado, afectiva, complementación de información, etapa 4.

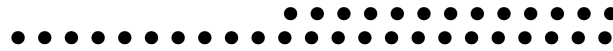
**Procedimiento:**

- Formar equipos de 2 personas.
- Repartir a cada alumno una copia con el ejercicio.
- Pedir a los alumnos se levanten de sus lugares para hacer preguntas a todos sus compañeros anotando en el cuadro su nombre en la oración que corresponda.
- Una vez que se haya preguntado a todos, deberán regresar a su lugar con su pareja y comentar sobre los planes de los compañeros a los que anotaron.
- Revisar la realización de la actividad para ayudar en pronunciación y vocabulario.
- Retroalimentar la participación de los alumnos, solicitándole a cada uno que describa un plan y haga comentarios sobre el mismo.

**Material:** Copias.

**Tiempo estimado:** 15 min.

Plans	You	Partner
1. go to another country in your next vacation?		
2. buy an expensive/cheap car?		
3. study a second major?		
4. organize a party?		
5. get married?		
6. buy a house/apartment?		
7. change work?		
8. move to another country?		
9. change car?		
10. have children?		



## Activity 13

### Listen and choose

**Estructura gramatical:** *Present continuous.*

**Inteligencia Múltiple:** Musical e interpersonal.

**Habilidad:** Comprensión auditiva.

**Tipo de actividad:** *Input* estructurado, referencial, opción binaria, etapa 1.

**Procedimiento:**

Repartirles las copias del ejercicio.

Observar las imágenes incluidas en sus copias y pedirles algunos ejemplos antes de escuchar el CD.

Leer las instrucciones junto con los alumnos y aclarar las dudas.

Escuchar el CD para que seleccionen la imagen que corresponda a cada par de imágenes en la copia.

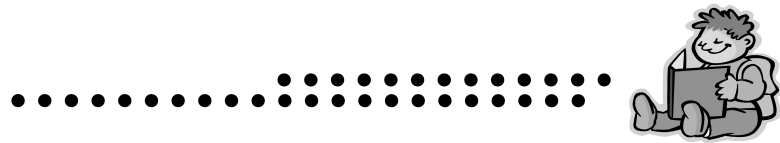
Revisar las respuestas correctas con el grupo y explicar si es que existe cualquier duda.

**Material:** Copias, CD, grabadora, pizarrón y marcadores.

**Tiempo estimado:** 10 min.

**Tape script:**

1. I'm having breakfast with my daughter at 8 o'clock.
2. I'm taking my German class at 9:30.
3. George and I are having a meeting at 11 a.m.
4. I'm going to get money.
5. I'm having lunch with Bob.
6. I'm working in my office until 5 o'clock.
7. I'm doing exercise at 9 o'clock.
8. I'm calling my mechanic at 10 o'clock.
9. I'm lying on bed to relax at 11 p.m.
10. I'm sailing tomorrow morning.



## Activity 14

### Save the planet

**Estructura gramatical:** *Present continuous.*

**Inteligencia Múltiple:** Naturalista, interpersonal y kinestésica.

**Habilidad:** Comprensión de lectura.

**Tipo de actividad:** *Input* estructurado, referencial, selección de alternativas, etapa 2.

**Procedimiento:**

Organizar 3 equipos con el mismo número de alumnos en cada uno y asignarles un color con el que se identificaran como equipo.

Indicarles que cada uno tendrá que salir a buscar la cantidad de sobres necesarios para completar diez actividades ecológicas a realizar durante la semana entrante.

Los sobres se pegarán en los árboles más cercanos al salón. En caso de no contar con árboles se dibujarán y se pegarán alrededor del salón

Los alumnos tendrán que entregar una hoja por equipo. La hoja contendrá las oraciones en el orden en que se llevarán a cabo las actividades.

El equipo que primero termine de encontrarlas y ordenarlas obtendrá un incentivo dependiendo el profesor.

Revisar respuestas pidiendo a los alumnos lean las actividades en voz alta y en orden.

Aclarar cualquier duda si es necesario.

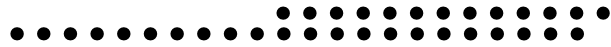
**Material:** Sobres de tres diferentes colores, con tiras de papel que contienen las oraciones escritas de la actividad, pegamento para papel, copias, pizarrón, marcadores, borrador.

**Tiempo estimado:** 15 min.

**Respuestas:**

1. We are collecting garbage on Monday morning.
2. After that we are taking the baskets of garbage to the central patio.
3. On Monday afternoon, we are planting small trees around the parking lot.
4. On Tuesday, we are separating the organic and inorganic garbage.
5. On Tuesday afternoon, we are pasting non smoking announcements.
6. We are placing two different color baskets to recycle garbage on Wednesday.
7. After placing them, we are watching up the water supplies so that they are working correctly.
8. On Thursday we're going in each classroom to turn off the unneeded lights.
9. On Thursaday afternoon, we're giving a course about how to recycle garbage.
10. Finally, on Friday we are guarding everything is going on perfect.





## Activity 15



### Ann's schedule

**Estructura gramatical:** *Present continuous.*

**Inteligencia Múltiple:** Espacial e interpersonal.

**Habilidad:** Producción escrita.

**Tipo de actividad:** *Output* estructurado, referencial, complementación de información, etapa 3.

**Procedimiento:**

Organizar 7 equipos con el mismo número de alumnos.

Darle a cada quipo un globo el cual tendrán que tronar sentado y recolectar los papelitos que vienen dentro. Regresar con su equipo y acomodarlos a modo que completen oraciones correctas expresando planes.

Pedir que se sienten en sus lugares y repartir las copias del ejercicio con las mismas oraciones que formaron. Revisar sus oraciones con las originales de la copia. Los equipos que lo hayan hecho bien recibirán un incentivo dependiendo del profesor.

Pedirles que contesten el ejercicio y en cuanto terminen se levanten y escojan un compañero para revisar respuestas.

Revisar juntos pidiendo que pasen al pizarrón para anotar las respuestas y poder checarlas juntos.

**Material:** Globos, tiras de papeles, pizarrón, marcadores, borrador y copias.

**Tiempo estimado:** 20 min.

**Respuestas:**

1. she is practicing volleyball with Hector.
2. are having lunch with her friends on Tuesday 13<sup>th</sup>.
3. she is taking English class at school.
4. is taking yoga classes.
5. is having a party in her boyfriend's house.
6. she is going to the hairdresser.
7. is having a reunion with her family.
8. is going out with her family.
9. is finishing her Portuguese classes.
10. is going to the movies.



## Activity 16

### Sum up

**Estructura gramatical:** *Present continuous*.

**Inteligencia Múltiple:** Lógico-matemática e interpersonal.

**Habilidad:** Producción oral.

**Tipo de actividad:** *Output* estructurado, afectiva, complementación de información, etapa 4.

**Procedimiento:**

Acomodar las sillas en círculo para que todos se vean.

Mostrar los 2 dados y colocarlos al centro del círculo.

Pedir a un alumno que tire y el compañero de su lado derecho sumará los números que saldrán en ambas caras de los dados.

Si el alumno no suma correctamente tendrá que construir una oración correcta con presente continuo.

Se pegará una hoja tamaño rotafolio con diferentes expresiones de tiempo para referirse al futuro. Él elegirá una para realizar su oración.

Si la oración construida no es gramaticalmente correcta deberá tirar solamente un dado de nuevo y el número que salga será el número de oraciones que tendrá que decir.

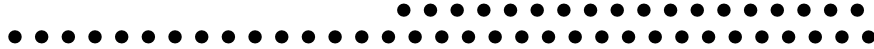
Durante la actividad no se deberá corregir al menos que ya sea su segundo castigo.

La actividad tendrá seguimiento lanzando un dado más por cada ronda que termine. Las vueltas serán dependiendo el número de dados con lo que se cuente.

**Material:** Dados y rotafolio con diferentes expresiones de tiempo con las que puedan realizar oraciones.

**Tiempo estimado:** 20 min.

**Respuestas:** Los alumnos proporcionarán las oraciones y el profesor deberá corregir apeguándose a las reglas gramaticales.



## Activity 17

### Follow the numbers

**Estructura gramatical:** *Present continuous.*

**Inteligencia Múltiple:** Lógico-matemática e intrapersonal.

**Habilidad:** Integración de comprensión de lectura y producción escrita.

**Tipo de actividad:** *Output* estructurado, referencial, complementación de información, etapa 3.

**Procedimiento:**

- Entregar a cada alumno una copia del ejercicio.
- Leer con ellos las instrucciones y aclarar las dudas.
- Pedir a los alumnos participen anotando sus respuestas en el pizarrón.
- Revisar las respuestas con el grupo para que todos tengan las respuestas correctas.

**Material:** Pizarrón, marcadores, borrador y copias.

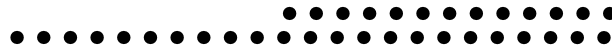
**Tiempo estimado:** 10 min.

**Respuestas:**

1. Louis is having an important exam at 9 a.m. on Thursday.
2. Lety is studying really hard for her exams this week.
3. I am seeing my dentist on Wednesday.
4. Paul is coming for dinner tomorrow.
5. Are you doing anything tonight?
6. We aren't going on holiday next week.
7. Sally is leaving to Canada tomorrow at noon.
8. I am meeting a friend to go shopping on Saturday.
9. My sister is taking four courses next semester.
10. Bob is playing tennis with John at the health club.

# MANUAL PARA EL ALUMNO





Activity 1





















Observing pictures

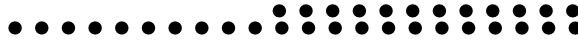
Circle the letter that corresponds to the sentence you hear.

Example:

You hear: *It will be a party.*

You circle **b** in number 1.

<p>1. a) </p> <p>b) </p>	<p>6. a) </p> <p>b) </p>
<p>2. a) </p> <p>b) </p>	<p>7. a) </p> <p>b) </p>
<p>3. a) </p> <p>b) </p>	<p>8. a) </p> <p>b) </p>
<p>4. a) </p> <p>b) </p>	<p>9. a) </p> <p>b) </p>
<p>5. a) </p> <p>b) </p>	<p>10. a) </p> <p>b) </p>



**Activity 2**

**Graduation party**

It was Monday morning at school and the English teacher wanted to organize a party for the kids who were going to finish junior high school, so she started organizing it.

**Teacher:** Boys and girls, your graduation is coming.

**Teacher:** Let's organize our party.

**Tom:** Yeah, I think I'll bring the sodas and beers because my father has a store.

**Liz:** Ok, I'll make a chocolate cake for all of you and I'll also bring the napkins, dishes and spoons.

**Lulu:** And I'll bring candies for all of you.

**Teacher:** What about the food, what are we going to eat?

**Sally:** Why don't we make some sandwiches?

**Milton:** I'm with you, so I'll bring the ham.

**Teacher:** Good idea, we can make as many sandwiches as necessary.

**Natalie:** I'll ask my mom to buy some American and white cheese.

**Terry:** I'll bring music and bread.

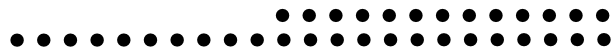
**Teacher:** Excellent, the party will take place next Friday.

**Everyone:** Yeah!!

**Write the name of the person who will bring the item on the list.**



Item	Person
Example: Sodas	Tom
1. Beers	
2. Chocolate cake	
3. Napkins	
4. Dishes	
5. Spoons	
6. Candies	
7. Pizza	
8. Ham	
9. American and white cheese	
10. Slice of bread and music	



### Activity 3

#### Snap decisions

Helen left her house in the morning and she was late for school so she took his dad's car without permission to arrive on time. On her way to school she crashed and thought about different things to do. All these things are below; just help her to write the sentences in the correct order.

Example: father / pick / will / my / up / at / my / me / the / airport

My father will pick me up at the airport.



1. will / I / father / call / my

\_\_\_\_\_.

2. the / call / insurance / I / but / will / company

\_\_\_\_\_.

3. because / help / a backache / ask / I / I / will / for / have /

\_\_\_\_\_.

4. will / all / parts / get off / collect / to / I / car / the / the

\_\_\_\_\_.

5. company / insurance / she / works / I / my / will / call / mom / in an / because

\_\_\_\_\_.

6. away / the / will / police / arrives / I / run / if

\_\_\_\_\_.

7. will / and / about / call / tell / teacher / I / her / the / situation / my

\_\_\_\_\_.

8. in / bone / I / broken / stay / will / get / case / I / a / quite /

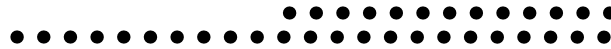
\_\_\_\_\_.

9. make / the / I / will / person / with / deal / other / a

\_\_\_\_\_.

10. it / whose / will / check / I / fault / was

\_\_\_\_\_.



## Activity 4

### Predictable activities

Look at the pictures and make predictions about the activities the people are going to do next month. Pay attention to their professional activities and to the places they will visit.

Example: Sam will implement a recycle program in Guanajuato.



Sam  
He's a recycler  
Guanajuato



Tom  
He's an engineer  
Monterrey



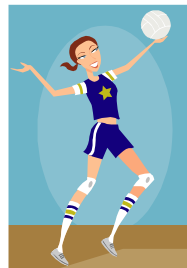
Bob  
He's a tailor  
Paris



John  
He's a doctor  
London



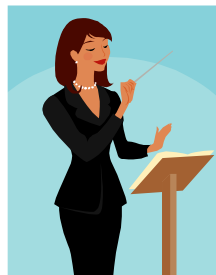
Brandon  
He's a volleyball  
player  
Brazil



Sally  
She's a volleyball  
player  
Italy



Melanie  
She's a model  
Venezuela



Amanda  
She's a business  
woman  
Cancún

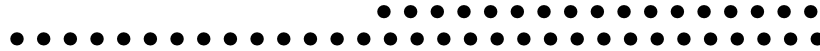


Jane  
She's a student  
Mexico City



Daisy  
She's a tourist guide  
France





**Activity 5**

---

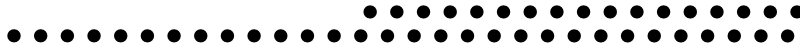
**Fortune-teller**

**Johanna went to visit a fortune-teller to know her future because she's very curious. Listen to what the woman told her and write True or False in each sentence according to the listening.**

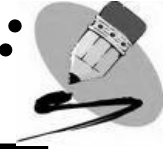
Example: True She will be successful.

1. \_\_\_\_\_ Johanna will be poor in a couple of years.
2. \_\_\_\_\_ The fortune-teller will tell her about her future.
3. \_\_\_\_\_ She will have some babies.
4. \_\_\_\_\_ She will be worried about herself because of a woman.
5. \_\_\_\_\_ She will get married to a successful man.
6. \_\_\_\_\_ She will love to work in business.
7. \_\_\_\_\_ She will stay at home all time.
8. \_\_\_\_\_ She will meet a woman.
9. \_\_\_\_\_ She will be rich.
10. \_\_\_\_\_ She will have a beautiful house and an expensive car.





Activity 6



This weekend's activities

Read the following activities for the weekend that the city is offering and decide where to go. Write on the lines your plans for this weekend according to the pictures and the reason why you will go there. Pay attention to the schedule so that you can make a good decision.

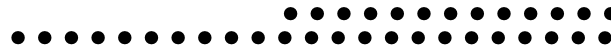
<p><b>Go Vegan!</b></p> <p>LECTURE AND LUNCH</p> <p>You don't have the right to kill animals. Learn why people have decided to stop consuming animal products and the benefits of this diet. Also see the New Four Food Groups, and realize that to enjoy the strongest protection against cancer and heart disease, avoid dairy and eggs as well as meat!</p> <p>Lecture starts at 9:00 Lunch served at noon Saturday only</p>	<p><b>Helicopter Flights</b></p> <p>Get a different view of the city!</p> <p>Enjoy a flight over the tourist sites. Flying lessons are also available.</p> <p>Flights every hour from 8:00 a.m. to 5:00 p.m. - Sunday only Price: flight - \$30 per person (special price for groups of four - \$100)</p>	<p><b>LINKIN PARK CONCERT</b></p> <p>FANTASTIC TOUR! Just feel the energy! Opening by: THE BOOKS and CHARLIE BROWN Jr (great Brazilian bands)</p> <p>Only this Saturday, concert starts at 9:00 p.m.</p> <p>Roosevelt Stadium Price: \$80 (students half price)</p>
<p><b>STAR WARS REVENGE OF THE SITH</b></p> <p>What happens in the galaxy after three long years of war? Check out the third of the Star Wars prequels</p> <p>Sessions at: 1:00 / 3:00 / 5:00 / 7:00 / 9:00 / 11:00 Saturday and Sunday Tickets: \$10</p>	<p><b>WHAT'S ON</b></p> <p><b>Wet'n'Wild Water Park</b></p> <p>Open Saturday &amp; Sunday 8:00 a.m. to 5:00 p.m. Price: \$50 / day</p>	<p><b>SPIRITUAL RETREAT</b></p> <p>Are you stressed and depressed?</p> <p>All you need is to relax, enjoy the peace and quiet of this fantastic farm, where you'll only meditate, eat healthy food, and do some relaxation exercises. Get in touch with nature!</p> <p>When: Saturday / Sunday, 9:00 a.m. to 4:00 p.m. How much: \$150 a day or \$250 the weekend</p>

(McMahon, 2006: 52)

Example:

I'll go to Linkin Park concert on Saturday night and I'll sing all night.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_
4. \_\_\_\_\_
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_
7. \_\_\_\_\_
8. \_\_\_\_\_
9. \_\_\_\_\_
10. \_\_\_\_\_



### Activity 7

#### Ordering Sam's plans

Sam has lots of plans for this year but they are a mess. Listen to the information and organize his activities in the chart.

Example	Sam is going to pay his bills.
1	
2	
3	
4	
5	
6	
7	
8	
9	
10	

Sam is going to pay his bills.

Sam is going to travel to Europe.

Sam is going to give his mother a big present.



He's going to visit his family in LA.

He's going to study another language.

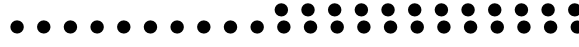
Sam is going to present his test for college.

He's going to work for his father's company.

He's going to travel to the beach.

He's going to live alone in an apartment.

Sam is going to get in college.



## Activity 8

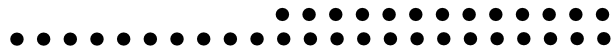
### My next trip

Read the following paragraph about the plans that I have for my next trip. Then write F next to the sentences that are false and T for those sentences that are true about the reading. Underline the vocabulary that is not clear and ask the teacher about it.

My friend and I are going to travel to Europe next month so I am going to buy the tickets and book the hotel tomorrow to get a better price. My friend is going to call her family to ask for a piece of advice about the money and clothes to wear. We don't know that city so my friend is going to get the necessary maps by Internet. We are going to visit a lot of beautiful cities that we were recommended. As we don't have enough money to spend we are going to have cheap food everyday. Surely we are going to take a lot of pictures to show them to our family. We are going spend ten days there doing different activities. Finally, we are going to buy lots of souvenirs and bring some to our family.

1. \_\_\_\_\_ My friend and I are going to travel to Europe next year.
2. \_\_\_\_\_ My friend is going to buy the tickets.
3. \_\_\_\_\_ I am going to book the hotel to get a better price.
4. \_\_\_\_\_ My friend is going to call her family to ask for a piece of advice.
5. \_\_\_\_\_ I am going to get maps by internet.
6. \_\_\_\_\_ We are going to visit a lot of beautiful and recommended cities.
7. \_\_\_\_\_ We are going to have cheap food everyday.
8. \_\_\_\_\_ I am going to take a lot of pictures to show them to our family.
9. \_\_\_\_\_ We are going spend six days there.
10. \_\_\_\_\_ Finally, we are going to buy lots of souvenirs.





### Activity 9

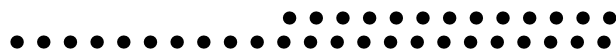
#### Writing your plans

Look at the pictures and write down the plans you can imagine for you. Use the lines below to write them down. You have to use affirmative and negative sentences.



Example: I'm going to buy a house in Paris or I'm not going to buy a luxury car.

- 11. \_\_\_\_\_.
- 12. \_\_\_\_\_.
- 13. \_\_\_\_\_.
- 14. \_\_\_\_\_.
- 15. \_\_\_\_\_.
- 16. \_\_\_\_\_.
- 17. \_\_\_\_\_.
- 18. \_\_\_\_\_.
- 19. \_\_\_\_\_.
- 20. \_\_\_\_\_.



### Activity 10

### Saving the environment

These pictures show some environmental problems. How can you solve them? Share your solutions with a partner, and then expose your ideas to the group.

1



2



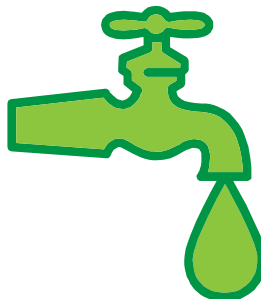
3



4



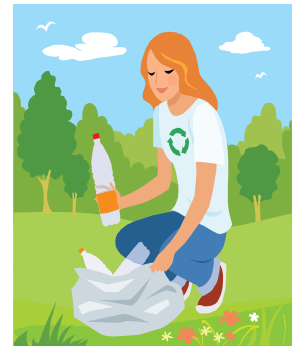
5



6

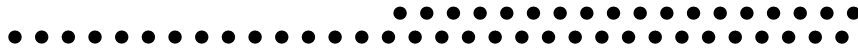


7



Example:





## Activity 11

### My family plans

For the following sentences decide which phrase in the box best completes the sentences about my family plans. Use *be going to* before the phrase in the box.

take his car to the car wash	be with the hairdresser	see her boyfriend
buy tickets for the game	travel to the beach	drive to Cuernavaca
do the supper	play squash with me	help me with my project
make a cake	<b>clean his house</b>	

Example: My brother-in-law is going to clean his house this weekend.

1. My cousin Sam \_\_\_\_\_ next week in the stadium.
2. My bother \_\_\_\_\_ this week so I can get a good mark.
3. My uncle \_\_\_\_\_ this evening because it's dirty.
4. My cousin Liza \_\_\_\_\_ next weekend when he arrives from his vacation.
5. My dad \_\_\_\_\_ next month by car.
6. My aunt and my uncle \_\_\_\_\_ next vacation.
7. My grandma \_\_\_\_\_ for my birthday.
8. My mom and I \_\_\_\_\_ today to buy some milk and bread.
9. My sister \_\_\_\_\_ today because this weekend it's her best friend's wedding.
10. My brother-in-law \_\_\_\_\_ this Friday in the sport club.



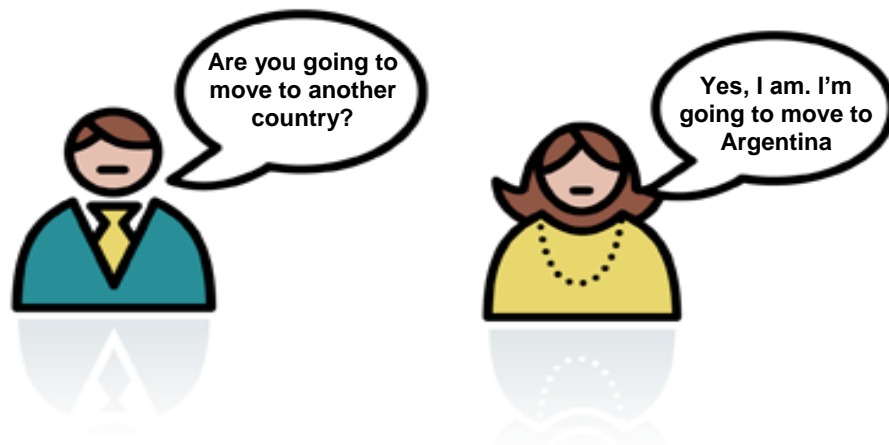
**Activity 12**

**Guess who?**

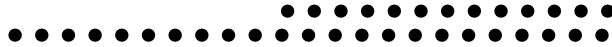
Go around the class and ask all the questions below to find who has the plans that are mentioned. Write the name of the person for each plan. Then in pairs talk about your partner's plans and also your own plans. Use the correct question form to ask.

Plans	You	Partner
1. go to foreign country on your next vacation?		
2. buy an expensive/cheap car?		
3. study a second major?		
4. organize a party?		
5. get married?		
6. buy a house/apartment?		
7. change work?		
8. move to another country?		
9. change car?		
10. have children?		

Example:

























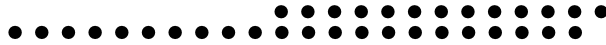


### Activity 13

#### Listen and choose

Circle the letter that corresponds to the sentence you hear.

1. a) 	b) 
2. a) 	b) 
3. a) 	b) 
4. a) 	b) 
5. a) 	b) 
6. a) 	b) 
7. a) 	b) 
8. a) 	b) 
9. a) 	b) 
10. a) 	b) 



### Activity 14

#### Save the planet

**Go out of the class and look for the nearest trees and collect all the envelopes of your team's color. Then go back and order the sentences according to the sequence of each activity that you have to do during this week to save the planet. They are ten activities. Write them down in the square.**

Example:

You will have in your envelope: Taking it out of school.

We are recycling all the garbage.

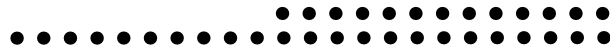
You have to organize them according to the sequence.

1. We are recycling all the garbage.

2. Taking it out of school.



1.
2.
3.
4.
5.
6.
7.
8.
9.
10.



## Activity 15



### Ann's schedule

Look at Ann's diary for next two weeks. Then complete the sentences according to the information.

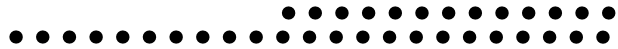
<b>Monday 12<sup>th</sup></b>	8 p.m. practice volleyball with Hector
<b>Tuesday 13<sup>th</sup></b>	9 a.m. have lunch with her friends
<b>Wednesday 14<sup>th</sup></b>	2 p.m. take English class at school
<b>Thursday 15<sup>th</sup></b>	8 a.m. take yoga class
<b>Friday 16<sup>th</sup></b>	9 p.m. have a party in her boyfriend's house
<b>Saturday 17<sup>th</sup></b>	4 p.m. go to the hairdresser
<b>Sunday 18<sup>th</sup></b>	10 a.m. have a reunion with her family
<b>Monday 19<sup>th</sup></b>	3 p.m. go out with her family
<b>Tuesday 20<sup>th</sup></b>	1 p.m. finish her Portuguese classes
<b>Wednesday 21<sup>st</sup></b>	5:30 p.m. go to the movies
<b>Thursday 22<sup>nd</sup></b>	7 a.m. exercise



Example:

Ann needs to finish her homework earlier because she is going out with her family.

- Ann can't see Fred on Monday 12<sup>th</sup> because she \_\_\_\_\_.
- Her friends and Ann \_\_\_\_\_ on Tuesday 13<sup>th</sup>.
- She can't go out on Wednesday 14<sup>th</sup> because \_\_\_\_\_.
- On Thursday 15<sup>th</sup> Ann \_\_\_\_\_.
- Ann \_\_\_\_\_ on Friday 16<sup>th</sup>.
- Her cousin's birthday is on Saturday 17<sup>th</sup> so \_\_\_\_\_.
- Ann is looking forward Sunday 18<sup>th</sup> because she \_\_\_\_\_.
- On Monday 19<sup>th</sup> she \_\_\_\_\_.
- Ann \_\_\_\_\_ on Tuesday 20<sup>th</sup>.
- She can't have any other activity on Wednesday 21<sup>st</sup> because \_\_\_\_\_.



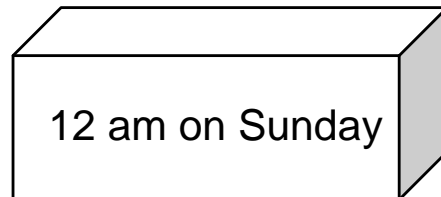
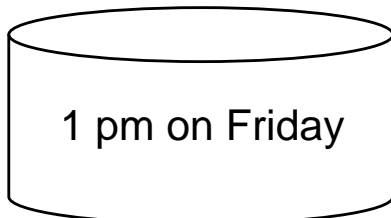
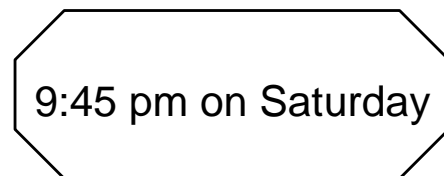
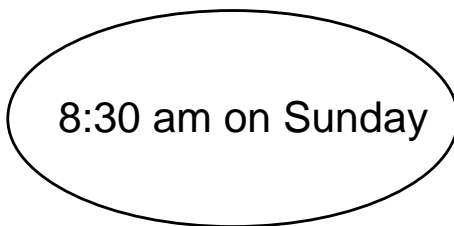
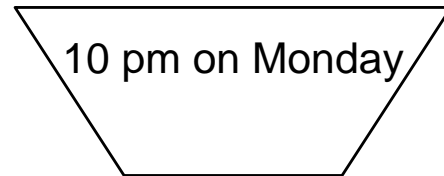
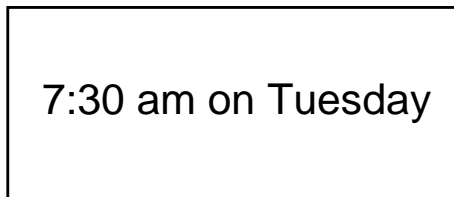
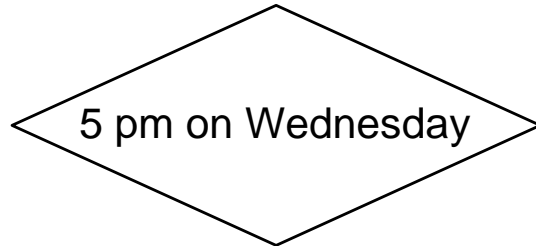
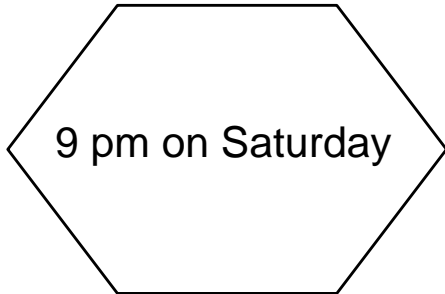
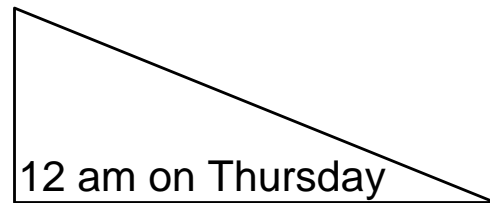
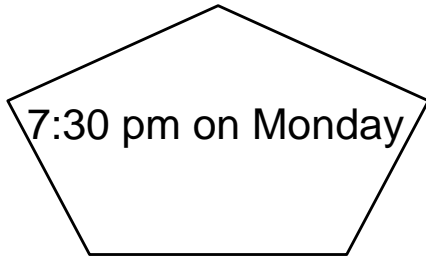
### Activity 16

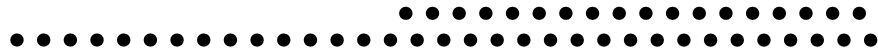
---

#### Sum up

Look at the time expressions and say an example.

Example: I am taking care of my niece on Monday at 7:30 p.m.





Activity 17

Follow the numbers

Look at the following box with numbers and letters. In the example, there's a chronological order from 1 to 5. Continue with 6 to start another sentence and continue chronologically to form coherent sentences until you use all the numbers.

(36) at the health club	(11) I am	(21) going on
(12) seeing my dentist	<b>(5) on Thursday</b>	<b>(1) Louis is</b>
(23) Sally is	(33) Bob is	(32) next semester
(18) doing anything	(24) leaving to Canada	(25) tomorrow at noon
(15) coming for	(13) on Wednesday	(10) this week
(6) Lety is	(16) dinner tomorrow	<b>(2) having an important</b>
<b>(3) exam</b>	(31) taking four courses	(27) meeting a friend
(28) to go shopping	(7) studying	(26) I am
(22) holiday next week	(35) with John	(8) really hard for
(9) her exams	(19) tonight?	(29) on Saturday
(20) We aren't	(30) My sister is	(34) playing tennis
(14) Paul is	<b>(4) at 9 a.m</b>	(17) Are you

Example: Louis is having an important exam at 9 a.m on Thursday.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

4. \_\_\_\_\_

5. \_\_\_\_\_

6. \_\_\_\_\_

7. \_\_\_\_\_

8. \_\_\_\_\_

9. \_\_\_\_\_

10. \_\_\_\_\_



## **Créditos de las actividades**

Actividad 4: Imágenes y contenido

Joan and Liz Soars. 2001. *American Headway*. New York: Oxford University Press.

Actividad 6: Imágenes

McMahon, Andrea. 2006. *Attitude 2*. México: Macmillan.

Actividad 7: Contenido

Joan and Liz Soars. 2001. *American Headway*. New York: Oxford University Press.

Actividad 9: Contenido

Harrison, Mark. 1995. *Grammar Spectrum 2*. New York: Oxford University Press.

Actividad 13: Contenido

Harrison, Mark. 1995. *Grammar Spectrum 2*. New York: Oxford University Press.

Actividad 16: Idea

Joan and Liz Soars. 2001. *American Headway*. New York: Oxford University Press.

Actividad 18: Contenido

Schramper, Betty. 1999. *Understanding and Using English Grammar*. New York: Longman.

Actividad 19: Oraciones

Schramper, Betty. 1999. *Understanding and Using English Grammar*. New York: Longman.

Actividad 21: Contenido

Harrison, Mark. 1995. *Grammar Spectrum 2*. New York: Oxford University Press.

Imágenes

Microsoft Word

## CONCLUSIONES

Esta propuesta de actividades didácticas surgió de la observación a diferentes alumnos adultos cursando el nivel A2+ según el Marco Común Europeo de Referencia, presentando confusiones entre el uso de *will*, *be going to* y *present continuous*, por lo que en el trabajo se presenta la descripción lingüística de cada una de ellas, tanto en español como en inglés, misma que dio lugar al análisis contrastivo que permitió señalar las diferencias y similitudes entre ambas lenguas y la problemática que presenta el aprendizaje de las estructuras para los hispanohablantes, aunque las actividades pueden ser usadas para alumnos con diversas lenguas que difieran del inglés .

Al referirse a un proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, se tuvo la necesidad de integrar la teoría de aprendizaje con la concepción cognoscitiva desde el punto de vista constructivista, la cual postula que el ser humano construye su conocimiento a partir del entorno que lo rodea. Así también, los conceptos necesarios que se interponen en el aprendizaje, el interlenguaje, fase por la que todo aprendiz debe de atravesar y el análisis contrastivo donde se exponen los problemas más relevantes que intervienen en el aprendizaje.

La teoría de las Inteligencias Múltiples se integró en el trabajo con el objeto de sustentar la manera en que se diseñaron las actividades y, simultáneamente, desarrollar un número elevado de potencialidades en cada uno de los alumnos logrando el aprendizaje del tiempo futuro en inglés de una manera más efectiva. Los instrumentos para la identificación de cada una de las inteligencias fueron integrados para evaluar al alumno y al maestro con el objeto de que se usen las actividades adecuadamente, dependiendo de la inteligencia de cada uno de los alumnos.

La teoría de enseñanza que se eligió se basa en el enfoque comunicativo, modelo a seguir para la aplicación de las actividades, ya que todas tienen como propósito comunicar. Así también se definieron elementos como la enseñanza implícita y explícita, y los modelos de *input* y *output* estructurado de Lee y VanPatten para las

actividades receptivas (comprensión auditiva y de lectura) y las productivas (producción oral y escrita), respectivamente.

Los objetivos generales y específicos de las actividades también se integran para que todos aquellos docentes puedan hacer uso de las actividades en cualquier momento que sea necesario enseñar el tiempo futuro con cualquiera de estas tres estructuras.

Se recomienda hacer uso de las actividades como apoyo para impartir clase, ya que se ha integrado un trabajo completo de estudio riguroso que complementó la formación profesional en este ámbito. Por tal motivo, se recomienda ampliamente descubrir nuevas herramientas didácticas que le darán un toque diferente a lo habitual. Esta propuesta de actividades conlleva mucha investigación y concentración de conocimientos que avalan su óptimo desarrollo en clase. Se pudieron afirmar muchos de los conocimientos y poner en práctica algunos otros. Además de conocimiento teórico y práctico, es un logro y satisfacción contribuir en el aprendizaje de los demás.

Se sugiere entonces, tomar esta investigación como modelo para el desarrollo de futuros diseños de actividades para otras estructuras gramaticales, tomando en cuenta el uso de las diferentes potencialidades en los alumnos.



# **A N E X O S**

**Anexo 1. Instrumento de ocho apartados**

## Anexo 1. Instrumento de ocho apartados

### INTELIGENCIA INTERPERSONAL

#### Sobresale:

Sí	No	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Demuestra interés en otros, disfruta la interacción social y es capaz de diferenciar entre humores, sentimientos e intenciones de otros.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Verbalmente comunica sus necesidades.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Participa en actividades de grupo y discusiones.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Puede identificar y nombrar emociones y sentimientos de otra gente.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Entiende estereotipos y prejuicios.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Busca interacciones y situaciones sociales.

#### Desempeña:

Sí	No	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Es capaz de aplicar la inteligencia para solucionar problemas de una situación social predeterminada y responder al humor, sentimientos e intenciones de otros.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Lee, entiende y empatiza con otros.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Es capaz de confrontar y ser asertivo en situaciones apropiadas.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Interrumpe humillaciones, estereotipos, chistes étnicos y bromas de género.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Acepta crítica constructiva y actúa sobre ella.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Es capaz de llegar a un acuerdo y negociar.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Ofrece su ayuda cuando otros la necesitan.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Soluciona problemas sociales independientemente.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Organiza una interacción de grupo y es capaz de influenciar a otros.

#### Crea:

Sí	No	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Es capaz de aplicar la inteligencia para generar salidas sociales apropiadas y variadas.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Puede generar un ambiente positivo para ayudar al grupo a enfocar sus esfuerzos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Exhibe un liderazgo que permite a otros trabajar a un nivel más alto.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Puede anticipar y cambiar el curso de una conversación o comentario.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Puede generar soluciones o buscar palabras para ayudar a otros a resolver conflictos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Organiza y continúa en proyectos de la clase de gran escala.

**INTELIGENCIA INTRAPERSONAL****Sobresale:**

Sí	No	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Es constantemente consciente de sentimientos y habilidades y es capaz de diferenciar entre ellos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Reconoce la existencia de sentimientos y habilidades diferentes y les da nombres.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Al leer una historia puede identificar los sentimientos de un personaje predeterminado.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Reconoce sus propias fuerzas y debilidades.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Sabe cuándo solicitar ayuda y cuándo no.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Sabe valorar y disfrutar el tiempo que pasa por sí solo.

**Desempeña:**

Sí	No	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Es capaz de auto-evaluarse, entender sentimientos y habilidades y usarlas para resolver problemas en situaciones sociales.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Con certeza reconoce personajes de historias que piensan y actúan de forma similar a él.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- A través de conocer sus fuerzas y debilidades, decide qué situaciones elude y en qué situaciones se mete.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Es capaz de reflexionar sobre sus propios sentimientos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Está dispuesto a emprender algo nuevo en un área que sabe que es débil y no frustrarse al no tener éxito.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Acepta límites, pero está dispuesto a tomar riesgos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Acepta responsabilidad por sus propias acciones.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Activamente solicita crítica de otros.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Se auto-evalúa con precisión.

**Crea:**

Sí	No	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Produce soluciones y resuelve problemas con originalidad.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Expande horizontes y límites personales.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- En vez de eludir debilidades, aborda situaciones de forma original.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Aunque débil en un área, se alinea con los fuertes.

### INTELIGENCIA CORPORAL- CINESTÉSICA

**Sobresale:**

Sí No

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- De manera consistente demuestra interés, respeto y placer dentro de la inteligencia.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Disfruta actividades de movimiento como observador o participante.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Disfruta actividades motoras finas como observador o participante.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Colecciona tarjetas de deportes.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Disfruta de experiencias táctiles como cerámica, arena y agua.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Habla, va, escribe, o lee de eventos deportivos.

**Desempeña:**

Sí No

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Es capaz de aplicar la inteligencia para recrear una demostración o solucionar un problema dentro de una situación determinada.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Demuestra destreza en actividades motoras finas (tejer, coser, Origami) o menos finas.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Participa en teatro, teatro de títeres, deportes y baile.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Usa el equipo del patio de recreo con entusiasmo.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Es hábil para desarmar y armar objetos (legos, tostadores, modelos).
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Es capaz de usar herramientas eficazmente para solucionar un problema o hacer un objeto.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Juega con cartas, palitos chinos, juegos con hilos, y aplaude rimas.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Voluntariamente mueve su cuerpo, hace trabajo parado, prefiere moverse a quedarse quieto.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Tiene percepción interna de su localización espacial, cinética.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Forma letras y números bien.

**Crea:**

Sí No

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Es capaz de aplicar la inteligencia para regenerar trabajo original, para desarrollar soluciones únicas a problemas o crear prototipos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Hace la coreografía para un baile o inventa un juego.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Demuestra un nuevo estilo dramático.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Diseña y construye con un estilo novedoso y reconocible (joyería, baile).

## INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA

### Sobresale:

Sí No

		- De manera consistente demuestra interés, respeto y placer dentro de la inteligencia, y es capaz de diferenciar calidades.
		- Disfruta lenguaje expresivo / receptivo.
		- Disfruta escuchar cuentos, poesía, teatro.
		- Hace preguntas sobre palabras, sonidos o definiciones. Pregunta ¿Qué dice esto? Haciendo la conexión entre significado y la palabra escrita.

### Desempeña:

Sí No

		- Es capaz de aplicar la inteligencia para recrear una demostración o solucionar un problema dentro de una situación determinada.
		- Usa lenguaje para solucionar problemas y comunicar sentido en otras disciplinas.
		- Es bueno(a) para aprender idiomas.
		- Usa lenguaje descriptivo / figurativo al hablar o escribir.
		- Es capaz de hacer presentaciones orales.
		- Entiende y es capaz de responder a adivinanzas, juegos de palabras y chistes.
		- Memoriza con facilidad.

### Crea:

Sí No

		- Es capaz de aplicar la inteligencia para generar trabajo original, para desarrollar soluciones únicas a problemas prototipos.
		- Desarrollar una voz de autor.
		- Modifica una forma existente de comunicación.

*Material elaborado para el Diplomado a distancia de «Aplicaciones de las Inteligencias Múltiples y Emocional en el Aula» por Lic. Rosalba Ortega González y Lic. Sandra Lovina Padro Torres.*

**INTELIGENCIA LÓGICO - MATEMÁTICA****Sobresale:**

Sí No

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- De manera consistente demuestra interés, respeto y placer dentro de la inteligencia, y es capaz de diferenciar calidades.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Demuestra curiosidad acerca de números, formas, estructuras regulares y relaciones.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Demuestra interés en cómo sirven las cosas.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Pone atención a historias matemáticas y se fija en números.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Ve relaciones y estructuras regulares en el entorno (por ejemplo, paredes de ladrillos o en la ortografía de palabras).

**Desempeña:**

Sí No

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Es capaz de aplicar la inteligencia para recrear una demostración o solucionar un problema dentro de una situación determinada.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Demuestra habilidad en el uso de números, formas estructuras regulares y relaciones al solucionar problemas matemáticos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Expone el problema.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Demuestra "Cómo..."
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Hace un sondeo e incorpora los datos en una gráfica.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Usa información para resolver un problema.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Se fija y cuenta los niños ausentes.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- De forma independiente obtiene y usa recursos para resolver un problema.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Hace patrones o estructuras rítmicas.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Reconoce conceptos matemáticos afuera del contexto matemático.

**Crea:**

Sí No

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Es capaz de aplicar la inteligencia para generar trabajo original, para desarrollar soluciones únicas a problemas o crear prototipos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Desarrolla un nuevo problema o una estrategia nueva.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Diseña un nuevo formato de juego.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Forma varias hipótesis y desarrolla sus propios experimentos o pruebas.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Crea un nuevo tipo de gráfica para mostrar información.

*Material elaborado para el Diplomado a distancia de «Aplicaciones de las Inteligencias Múltiples y Emocional en el Aula» por: Lic. Rosalba Ortega González y Lic. Sandra Lovyna Padró Torres.*

## INTELIGENCIA MUSICAL

### Sobresale:

Sí	No	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- De manera consistente demuestra interés y placer; es capaz de diferenciar calidades.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Disfruta de la música como un arte interpretativo.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Reconoce muchas melodías.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Distingue entre estilos musicales o instrumentos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Quiere escuchar música.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Oye ritmos y sonidos en el medio ambiente (por ejemplo, de la copiadora, el reloj).
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Mueve el cuerpo cuando toca la música.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Canturrea e imita.

### Desempeña:

Sí	No	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Aplica la inteligencia para recrear una demostración o solucionar un problema dentro de una situación determinada.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Demuestra habilidad (voz o instrumento) usando tono o ritmo.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Canta, toca un instrumento, lee música.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Fácilmente memoriza información presentada musicalmente.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Diferencia entre patrones rítmicos y sonidos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Integra actividades musicales en proyectos, centros, temas (por ejemplo, escribe raps, construye instrumentos).
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Usa el cuerpo para hacer sonidos musicales (por ejemplo, da golpecitos en el pecho, revienta la mejilla, da palmadas a su rodilla).
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Usa sonidos para realzar la experiencia lingüística (por ejemplo, poesía, hechos matemáticos, la ortografía de palabras).
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Imita ritmos complejos.

### Crea:

Sí	No	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Aplica la inteligencia para generar trabajo original, para desarrollar soluciones únicas a problemas o crear prototipos.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Diseña / produce una composición original con elementos musicales.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Diseña / construye un instrumento musical único.
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Compone música original, (por ejemplo, escribe canciones o acompañamientos musicales a poesía).
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	- Desarrolla notación original relacionada a los elementos musicales (ritmo, melodía, armo-



## INTELIGENCIA ESPACIAL

### Sobresale:

Si No


- De manera consistente demuestra interés y placer dentro de la inteligencia, y es capaz de diferenciar calidades.
- Disfruta armar y desarmar las cosas.
- Demuestra interés en línea, en forma, color, patrón, textura.
- Demuestra interés en expresión artística concreta de otras culturas (por ejemplo, vestimentas, joyas, adornos corporales, artesanías).
- Demuestra interés en manipulativos (por ejemplo, Lego, tangramas).
- Disfruta trabajar con el material de arte (por ejemplo, pintura plumones).
- Disfruta ver pinturas y hablar del arte de otros.

### Desempeña

Si No


- Aplica la inteligencia para recrear una demostración o solucionar un problema dentro de una situación determinada.
- Habilidad en el uso de línea, forma, color, textura y patrones en proyectos.
- Dibuja y lee mapas.
- Desarma cosas y con facilidad las vuelve a armar (por ejemplo, juguetes, aparatos).
- Dibuja una perspectiva diferente sin necesidad de verla.
- Copia el trabajo de otros artistas con certeza.
- Dibuja laberintos y patrones complejos.
- Dibuja con variación en las líneas, y usa color a propósito.
- Usa textura para crear profundidad en sus trabajos de arte.
- Tiene sentido interno de su presencia en el espacio.

### Crea

Si No


- Aplica la inteligencia para generar trabajo original, para desarrollar soluciones únicas a problemas o crear prototipos.
- Produce un trabajo original que expresa significado visualmente.
- Usa materiales de manera única.
- Crea trabajos de arte con un estilo reconocible.



## INTELIGENCIA NATURALISTA

### Sobresale:

Sí	No	
		- Es competente para reconocer flora y fauna.
		- Identifica los miembros de un grupo o especie.
		- Reconoce la existencia de otras especies.
		- Percibe las relaciones que existen entre varias especies.
		- Reconoce patrones entre miembros de una especie o clases de objetos, personas, plantas, animales y otros elementos de nuestro entorno.
		- Explora ámbitos humanos y naturales con interés y entusiasmo.
		- Le gusta estar al aire libre siempre que sea posible.
		- Aprovecha oportunidades para observar, identificar, interactuar con objetos, plantas o animales y para encargarse de su cuidado.
		- Demuestra interés por las relaciones que se establecen entre las especies y/o interdependencia de los sistemas naturales y humanos.
		- Experimenta el entorno por medio de la percepción sensorial, la observación activa y la reflexión.

### Desempeña

Sí	No	
		- Establece distinciones trascendentes en el mundo natural.
		- Establece categorías o clasifica objetos según sus características.
		- Reconoce especies útiles y perjudiciales, clasifica sus propiedades y usos.
		- Actividades de cocinero, jardinero, granjero y cazador.
		- Explora ámbitos humanos y naturales con interés y entusiasmo.
		- Muestra un profundo análisis que le permite percibir tanto los fenómenos que suceden en el espacio infinito del macrocosmos como de aquéllos que se producen en el microcosmos de una célula.
		- Le gusta acampar.

### Crea

Sí	No	
		- Desarrolla un sentido de causa-efecto que le permite reconocer modelos predecibles de interacción y comportamiento, ejemplo: los cambios climáticos y su influencia sobre plantas y animales.
		- Crea productos o teorías capaces de atravesar las fronteras culturales y perpetuarse durante generaciones
		o interconexiones entre objetos o sistemas.
		- Utilizan productivamente sus habilidades en actividades de caza, granja o ciencias biológicas.
		- Descubre cómo funcionan las cosas o se maravilla con los procesos de crecimiento.
		- Realiza aprendizajes acerca de los ciclos vitales de la flora o la fauna, o las etapas de producción de objetos fabricados por el hombre.
		- Interés por problemas ecológicos: conservación y aprovechamiento de los recursos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arancibia, V. et al. 1999. *Psicología de la Educación*. México, D.F.: Alfaomega.
- Brown, H. Douglas. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*. USA.: Prentice Hall Regents.
- Campbell, Linda et al. 2000. *Inteligencias Múltiples: usos prácticos para la enseñanza y el aprendizaje*. Argentina: Troquel.
- Celce-Murcia, Marianne. 2001. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. USA.: Thomson Learning, Inc.
- Contreras, Ofelia y Del Bosque, Ana. 2004. *“Aprender con estrategia. Desarrollando mis IM”*. México: Pax.
- Corder, S.P. 1973. *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod. 2003. *Second Language Acquisition*. 8° Edición. London: Oxford University Press.
- Farrell, Edith R. y Farrell, C. Frederick. 1998. *Lado a Lado. Gramática inglesa y española*. Chicago Ill.: Jr. Passport Books.
- Flores, Hector. 2005. *“Diseño de actividades Didácticas para el uso de los verbos causativos have y get para los alumnos que cursan el plan global 6 del CEI-FES Acatlán”*. México: UNAM, FES Acatlán.
- García, Dora. 2005. *Actividades Didácticas de apoyo para la enseñanza del Tercer Condicional para alumnos de inglés de nivel intermedio*. México: UNAM, FES Acatlán.
- González, Corina y Herrero, Carmen. 1997. *“Manual de gramática española”*. España: Castalias.
- Klinger, Cynthia y Vadillo, Guadalupe. 2000. *Psicología cognitiva. Estrategias en la práctica docente*. México: McGraw-Hill.
- Larsen-Freeman, Diane et al. 1991. *An introduction to Second Language Acquisition Research*. UK.: Longman Group.
- Lee y Van-Patten. 1976. *Making Communicative Language Teaching Happen*. USA.: McGraw-Hill.
- Lee, J. y VanPatten, B. 1995. *Making Communicative Language Teaching Happen*. USA.: McGraw-Hill.
- McMahon, Andrea. 2006. *Attitude 2*. México: Macmillan.

- Muñoz, Carlos. 1998. *Como elaborar y asesorar una investigación de tesis*. México, D.F: Pearson.
- Nunan, D. 1989. *Designing tasks for the communicative classroom*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.
- Ortega, Rosalba y Padró Sandra. 2004. *Aplicaciones de las Inteligencias Múltiples y Emocional en el Aula*. México.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning strategies. What every teacher should know*. Boston Mass.: Heinle and Heinle Publishers.
- Ramirez, Enriqueta. 2005. "Diseño de actividades para el uso del discurso indirecto (Reported Speech) con los verbos ask, say y tell dirigido a los alumnos de Inglés III del Programa de Posesión de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM". México: UNAM, FES Acatlán.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. 1998. *Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Cambridge University Press.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. USA.: Cambridge University Press.
- Richard, J.C. and Rodgers, T.S.. 1998. *Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas*. España: Trad. Cambridge University Press.
- Soars, John y Soars, Liz. 2001. *American Headway 2*. Oxford: Oxford University Press.
- Sprinthall, Richard C. et al. 1996. *Psicología de la educación: Una aproximación desde el desarrollo*. 6° Edición. España, Madrid: McGraw-Hill.
- Sprinthall, N. et al. 1999. *Psicología de la Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Székely, Béla. *Los tests: Manual de técnicas de exploración psicológica*. Buenos Aires: 5° Edición. Kapelusz, S.A.
- Thomson, A.J. and Martinet, A.V. 1969. *A practical English Grammar*. London: Oxford University Press.

### **Fuentes electrónicas**

- Abio, Gonzalo. "La Adquisición de Segundas Lenguas en un Contexto de Enseñanza Análisis de las investigaciones Existentes" (Documento PDF). 2005  
[http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod\\_ellis.pdf](http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf)  
(11 de febrero del 2009)

Andrews, Ziemer y L., Karen. *"TESL-EJ Teaching English as a Second Language"* 2007.  
<http://io.uwinnipeg.ca/~epritch1/impnexp.htm>  
(14 de enero del 2009)

Arroyo, Luis Alberto. *"Proyecto de Tesis para optar el Grado de Maestro en Ciencias de la Educación. Mención: Psicopedagogía Cognitiva."*  
(Documento Web). 2005  
<http://www.psicologoescolar.com/MONOGRAFIAS/luisarroyointeligenciasmultiple>  
(19 de octubre del 2007)

*"Center for Applied Special Technology, CAST"* (Documento Web). 1999.  
[http://www.cast.org/publications/ncac/ncac\\_explicit.html](http://www.cast.org/publications/ncac/ncac_explicit.html)  
(14 de enero del 2009)

*"Centro Virtual Cervantes"*. (Documento Web). 2001.  
[http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap\\_03.htm#nota1](http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cap_03.htm#nota1)  
(15 de marzo del 2010)

*"Cognitive Theories of Learning"* (Texto).  
[http://www.personal.psu.edu/users/w/x/wxh139/cognitive\\_1.htm](http://www.personal.psu.edu/users/w/x/wxh139/cognitive_1.htm)  
(21 de noviembre del 2007)

*"El Centro de Tesis, Documentos, Publicaciones y Recursos Educativos más amplio de la Red"* (Documento Web). 1997.  
<http://www.monografias.com/trabajos12/invcient/invcient.shtml#intro>  
(11, 21 y 24 de octubre del 2007)

Garduño, Javier. *"Facultad de Estudios Superiores Acatlán"* (Documento Web). 2010.  
<http://www.acatlan.unam.mx/>  
(15 marzo del 2010)

*"Hinking To Learn LLC"* (Documento Web). 2003  
<http://www.thinkingtolearn.com/woodcockjohnson.htm>  
(23 de octubre del 2007)

*"Infoidiomas"* (Documento Web). 2001.  
<http://www.infoidiomas.com/examenes/marco.asp>  
(22 de noviembre del 2007)

*"Linux Para Todos: Un buen sitio donde empezar"* (Imagen gráfica). 2007.  
<http://www.linuxparatodos.net/portal/article.php?story=2143>  
(23 de octubre del 2007)

Melony Cecile Clarke. *"Bases teóricas para el Desarrollo de las Habilidades orales en la Enseñanza de idiomas"* (Documento Web).  
[http://www.varona.rimed.cu/orbita/articulos\\_generales/articulo004.htm](http://www.varona.rimed.cu/orbita/articulos_generales/articulo004.htm)  
(19 de mayo del 2009)

- “OM Personal Multimedia English” (Documento Web). 1999  
<http://www.ompersonal.com.ar/omgrammar/goingto.htm>  
(15 junio del 2010)
- “Pittsburgh Science of Learning Center” (Documento Web). 2006.  
[http://www.learnlab.org/research/wiki/index.php/Implicit\\_instruction](http://www.learnlab.org/research/wiki/index.php/Implicit_instruction)  
(14 de enero del 2009)
- “PsicoActiva on-line” (Imagen Digitalizada). 1998.  
<http://www.psicoactiva.com/tests/testci.htm>  
(23 de octubre del 2007)
- Romero, Paula. “La enseñanza de la gramática: cómo empezar la Casa por los cimientos” (Texto PDF). 2006.  
<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionRomero.pdf>  
(6 de febrero del 2009)
- “Universidad Nacional Autónoma de México” (Documento Web). 2008.  
<http://www.100.unam.mx/>  
(15 marzo del 2009)
- “Universidad Nacional Autónoma de México” (Documento Web). 2008.  
<http://www.100.unam.mx/index.php?option=com.content&view=article&id=108&Itemid=77>  
(15 marzo del 2009)
- “Universidad Nacional Autónoma de México” (Documento Web). 2008.  
[http://www.100.unam.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=51&Itemid=74](http://www.100.unam.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=51&Itemid=74)  
(15 marzo del 2009)
- Vernon, Philip E. 1982. *Inteligencia: Herencia y ambiente*. México, D.F.: el Manual Moderno, S.A.
- Wales, Jimmy y Sanger, Larry. “Fundación Wikipedia” (Documento Web). 2001.  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa\\_de\\_las\\_inteligencias\\_m%C3%BAltiples](http://es.wikipedia.org/wiki/Teor%C3%ADa_de_las_inteligencias_m%C3%BAltiples)  
(11 de octubre del 2007)
- Wales, Jimmy y Sanger, Larry. “Fundación Wikipedia” (Documento Web). 2001.  
[http://es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia\\_corporal-cinest%C3%A9sica](http://es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia_corporal-cinest%C3%A9sica)  
(21 y 24 de octubre del 2007)
- “Woodcock Johnson III - Tests of Achievement” (Documento Web).  
<http://www.cps.nova.edu/~cpphelp/WJIII-ACH.html>  
(13 de agosto del 2009)