



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

12  
2EJ

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

FUNDAMENTACION DEL CURSO "APRENDIZAJE COOPERATIVO DE LENGUA EXTRANJERA VIA TELECOMUNICACIONES", PROPUESTA DE UNA UNIDAD DEL MANUAL DE APOYO DIDACTICO



**T E S I \* N A**  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADA EN LETRAS MODERNAS  
(INGLESAS)

**P R E S E N T A :**  
MARLIN VALENZUELA SEBASTIAN

FALLA DE ORIGEN

MEXICO, D.F.

1995





Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 mis padres:**

**Onésimo y Marcela.**

**Por su amor y apoyo en todo momento.**

**A mis hermanos:**

**José, Julio, Isaac,**

**Armando y Juan**

**por su comprensión y cariño.**

**A la familia Zúñiga Alfaro.**

**Por su amistad y afecto**

Agradezco a las siguientes personas su dedicación, consejo y aportación durante el desarrollo de esta tesina.

**Mtra. Emilia Rébora Togno**

**Mtro. Fernando Castaños Zuno**

**Mary Elaine Meagher y María Elena Delgado**

**Lic. Geraldine Gerling**

**Dra. Gloria Schön**

**Lic. Claudia Lucotti**

**Diana Jenkins**

**Anna De Fina**

Asimismo agradezco a:

**La Dirección General para Asuntos del Personal Académico**

**La Dirección General de Servicios de Cómputo Académico**

**La Coordinación de Letras Modernas de la Facultad de Filosofía y Letras**

por su valiosa colaboración para la realización de este trabajo.

## INDICE

	Pág.
INTRODUCCION	
CAPITULO PRIMERO .....	1
1 El aprendizaje, proceso intelectual de adquisición de conocimientos que fomenta el crecimiento y la transformación personal.	
2 El papel de la cultura y el diálogo intercultural.....	13
3 La motivación y la actitud del alumno en relación a ..... la existencia de un destinatario real.	21
CAPITULO SEGUNDO .....	32
1 El Programa de Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria.	
2 El proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" para el Bachillerato.	
3 Propuesta de un Manual de apoyo diáctico para alumnos con bajo nivel en inglés.	
CAPITULO TERCERO .....	45
1 La implementación del proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" para el Bachillerato.	
2 Evaluación de la primera unidad del Manual de apoyo didáctico a través de su aplicación.	
3 Propuesta de la primera unidad corregida del Manual .....	52
CONCLUSIONES .....	53

BIBLIOGRAFIA .....58

APENDICES .....61

## INTRODUCCION

En la Escuela Nacional Preparatoria (ENP), se lleva a cabo el proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" para el nivel de Bachillerato (*Global Talk*). Dicho proyecto representa una forma de aprendizaje tendiente a desarrollar las capacidades de socialización y comunicación del alumno y a fomentar su sentido de investigación, al proponer actividades que implican la aplicación de su conocimiento y habilidades, así como la organización eficaz del trabajo, la solución de problemas y la evaluación de la información. En este proyecto participan investigadores y técnicos del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) y de la Dirección General de Cómputo Académico (DGSCA), así como profesores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP).

El objetivo de la presente tesina es señalar la importancia que tienen tres factores que, de una forma particularmente destacada, intervienen en el proceso de enseñanza de la lengua extranjera propuesto por el proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" (*Global Talk*): el aprendizaje centrado en el alumno partiendo de la cooperación entre aprendientes y profesores para solucionar tareas determinadas; la influenecia de la cultura propia así como la de la lengua extranjera y, la motivación que afecta la actitud del alumno

hacia el aprendizaje de la lengua extranjera. Teniendo lo anterior como fundamento, se propone la primera unidad de un manual de apoyo didáctico que auxilie a alumnos -de bajo nivel en inglés- que cursen la materia de Inglés IV en la ENP y que participen en el proyecto antes mencionado.

El trabajo está dividido en tres capítulos. En el capítulo primero se presenta el marco teórico del que parte esta propuesta. Los puntos principales que lo conforman son:

1o. La relevancia del aprendizaje como un proceso de adquisición de conocimientos que a su vez fomenta el crecimiento personal y la transformación de valores del individuo, lo que nos lleva a proponer una forma de aprendizaje basada en la metodología de aprendizaje cooperativo, en el cual el alumno es el centro del proceso enseñanza-aprendizaje, con una participación activa y consciente en la solución de tareas concretas.

2o. El papel de la cultura como parte integral del aprendizaje de una lengua extranjera y los posibles efectos que se desprenden a raíz del diálogo intercultural, lo que se traduce en la necesidad de incluir aspectos sociolingüísticos en los objetivos del Proyecto.

Finalmente, se analiza la importancia de la motivación del alumno al aprender una lengua extranjera partiendo de diferentes definiciones de motivación; así como la importancia de la motivación dentro y fuera del salón de clases, del papel que



juega el tener un destinatario real que habla la lengua meta y que facilita la comunicación a los alumnos que participan en el proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" (*Global Talk*).

En el capítulo segundo se presentan los criterios de aplicación y forma que se han tomado en cuenta en la propuesta del Manual de apoyo didáctico en cuestión. Es decir, la manera en que el aspecto de aprendizaje cooperativo, el papel de la cultura y la motivación que se mencionaron en el capítulo anterior se deben reflejar en el Manual, su vinculación con el proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" (*Global Talk*) así como los objetivos del programa de la asignatura Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria.

En el capítulo tercero, se describe la implementación del Proyecto, se comenta sobre algunos problemas que se han encontrado al poner en práctica la primera unidad del Manual de apoyo para los alumnos. Asimismo se presenta la primera unidad revisada del Manual y algunas sugerencias que permitan seguir corrigiendo y afinando su contenido una vez que se aplique de manera conjunta con el Proyecto antes mencionado. Considero importante recalcar que no se pretende que este manual funcione como libro de texto, sino que sea sólo material de apoyo que el alumno pueda consultar cuando así lo requiera y sin que la presencia del profesor sea indispensable.

## CAPITULO PRIMERO

### 1. APRENDIZAJE

Todo ser humano, al nacer, inicia un proceso de aprendizaje que durará toda su vida. En este capítulo se hablará en particular del proceso que se lleva a cabo al aprender una lengua extranjera y de las diversas maneras en que se ha pretendido explicarlo y comprenderlo.

Tradicionalmente, el contenido del plan de estudios para el aprendizaje de una lengua extranjera, al igual que la gran mayoría de los planes de estudio para cualquier otro aprendizaje, se decide antes de conocer a la persona a quien va dirigido. En este tipo de sílabo se concede gran importancia a lo que se va a enseñar y al cómo; y muy poca importancia a lo que se va a aprender. Carl Rogers considera que esta forma de 'enseñar' ha ocasionado diversos problemas, algunos de ellos son el hecho de formar estudiantes dependientes, sin iniciativa propia, acostumbrados a que el profesor les proporcione toda la información mientras ellos la reciben sin analizar su contenido o sin preguntarse si es relevante o no para su formación (Rogers, 1969:125). Abbot completa la idea de Rogers al recalcar que los resultados de este tipo de enseñanza se deben a que al aprendiente se le prescribe lo que va a aprender, se le hace memorizar y deducir en lugar de permitirle descubrir, describir

e inducir. (Abbot, 1978:102). En este tipo de enseñanza, el profesor es el modelo a seguir; el que maneja el ritmo de la clase, el que dice al estudiante lo que tiene que hacer, en otras palabras, el que dicta la manera en que el alumno va a aprender. Cuando el foco de atención se aparta de la enseñanza per se y se dirige al aprendizaje, surge un cambio sustancial: se considera al aprendizaje como un proceso cognoscitivo, vital para la formación del aprendiente. Al hacer consciente al alumno de la naturaleza del proceso educativo, se inicia un cambio en sí mismo: pasa de un ser pasivo a uno activo, a responsabilizarse de su propio aprendizaje y a cobrar consciencia de sus necesidades e intereses; es más buscará la manera de satisfacerlos. Aún cuando el proceso de aprendizaje dentro de este enfoque cognoscitivo es un proceso individual, en una situación de enseñanza formal y escolarizada el alumno no está solo para llevar a cabo la tarea de aprendizaje, cuenta con la colaboración y participación de sus compañeros y de su profesor. Es sobre todo la tarea del profesor que difiere de la que ha tenido tradicionalmente, pues ahora él sólo guiará al estudiante para que 'aprenda a aprender', teniendo como objetivo que él encuentre una opción de aprendizaje al intercambiar opiniones, sugerencias, es decir, al trabajar cooperativamente con sus compañeros y con el profesor mismo. Idealmente un aprendizaje de esta naturaleza debe buscar que el alumno y sus compañeros lleguen a manejar sus propios métodos, técnicas y

hábitos en la adquisición de conocimientos nuevos. Gracias a esto, se pondrá de manifiesto la iniciativa del estudiante y él mismo se percatará de la gran potencialidad que tiene y de que puede desarrollarla al seleccionar sus propios medios de aprendizaje y de esa manera dirigir su formación integral. (Rogers, 1969:113).

En la clase de lenguas extranjeras, inglés en este caso, y particularmente dentro del proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" (*Global Talk*) para el Bachillerato, se observa que cuando los estudiantes trabajan libremente son conscientes de sus propias metas con respecto a la lengua que aprenden, de sus motivos, sus necesidades personales, y su responsabilidad ante la tarea de aprendizaje que desempeñan.

Por experiencia sabemos que es un común denominador la apatía de la mayoría de los estudiantes en una clase de lengua extranjera "tradicional", a nivel de la enseñanza media y media superior. Cabe preguntarse:, ¿Bajo que lineamientos se puede llevar a cabo la transición de un estudiante apático a ser uno activo? Considero que la propuesta metodológica fundamentada en el aprendizaje cooperativo es una propuesta para lograr este cambio. El alumno trabaja en colaboración con sus compañeros y se responsabiliza de su propio aprendizaje así como del aprendizaje de aquellos con quienes trabaja. Tal metodología propicia que todos los integrantes de un equipo den su esfuerzo máximo para lograr la meta propuesta. (Johnson, Johnson y

Holubec, 1990:9-18)

Christopher Candlin dice que las "tareas" ofrecen por sí mismas el proceso de trabajar cooperativamente en el aprendizaje de lenguas, por medio de la negociación para solucionar los problemas que los alumnos constantemente enfrentan debido a un conocimiento insuficiente de la lengua que están adquiriendo. Debido a que las tareas se llevan a cabo en la lengua meta, se logra una negociación de significado. (Candlin, 1978)

Las "tareas" a las que se refiere esta metodología se pueden definir como:

One of a set of differentiated, sequenceable, problem-posing activities involving learners and teachers in some joint selection from a range of varied cognitive and communicative procedures applied to existing and new knowledge in the collective exploration and pursuance of foreseen and emergent goals within a social milieu. (Candlin, 1978 :10)

Para Candlin hay una gran diferencia de un salón de clase a otro y de un sílabo a otro; por consiguiente cada una de las tareas tiene sus propias características y diferentes aplicaciones. Sin embargo, todas las tareas deben contener las siguientes características:

a) El "input", es decir, los datos o material que presentan o seleccionan para trabajar los alumnos y maestros.

b) La especificación de los papeles de los participantes relacionado con el cumplimiento de la tarea y sus papeles con respecto a sus relaciones con cada uno de los participantes.

c) El escenario, o el lugar donde se van a realizar las acciones ya sea dentro o fuera del salón de clases y los lineamientos bajo los cuales se van a desarrollar.

d) El monitoreo que el profesor solo, o con ayuda de algunos alumnos, debe realizar durante la tarea.

e) La evaluación de los resultados obtenidos. Si los participantes deben determinar los criterios para el logro de la tarea propuesta.

f) La retroalimentación donde se analiza el contenido y el proceso de la tarea, sus posibles fallas o aciertos, y la forma en que ésta ha contribuido a un mejor aprendizaje de la lengua.

Michael Long se refiere como "tarea", a las mil pequeñas tareas que a diario realizamos:

**By 'task' is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. Tasks are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists. (Long, 1985: 89)**

En esta definición Long toma en cuenta situaciones de la vida real que implican la posibilidad de no utilizar la lengua para llevar a cabo una tarea mientras que para propósitos de aprendizaje de una lengua extranjera es de suma importancia el comunicarse a través de la lengua meta.

Por su parte, David Nunan nos da una definición de la tarea comunicativa directamente relacionada con el tipo de actividades

c) El escenario, o el lugar donde se van a realizar las acciones ya sea dentro o fuera del salón de clases y los lineamientos bajo los cuales se van a desarrollar.

d) El monitoreo que el profesor solo, o con ayuda de algunos alumnos, debe realizar durante la tarea.

e) La evaluación de los resultados obtenidos. Si los participantes deben determinar los criterios para el logro de la tarea propuesta.

f) La retroalimentación donde se analiza el contenido y el proceso de la tarea, sus posibles fallas o aciertos, y la forma en que ésta ha contribuido a un mejor aprendizaje de la lengua.

Michael Long se refiere como "tarea", a las mil pequeñas tareas que a diario realizamos:

*By 'task' is meant the hundred and one things people do in everyday life, at work, at play, and in between. Tasks are the things people will tell you they do if you ask them and they are not applied linguists. (Long, 1985: 89)*

En esta definición Long toma en cuenta situaciones de la vida real que implican la posibilidad de no utilizar la lengua para llevar a cabo una tarea mientras que para propósitos de aprendizaje de una lengua extranjera es de suma importancia el comunicarse a través de la lengua meta.

Por su parte, David Nunan nos da una definición de la tarea comunicativa directamente relacionada con el tipo de actividades

que se lleva a cabo en el salón de clases:

I too will consider the communicative task as a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form. (Nunan, 1989:10)

Considero que esta última definición describe más apropiadamente la función de una tarea comunicativa en el ambiente de aprendizaje de una lengua de acuerdo al proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" (*Global Talk*). En tal situación, lo más importante es el uso comunicativo de la misma al centrar la atención del usuario en el significado y no en la estructura lingüística. Una pregunta crucial es el determinar dentro de qué tipo de sílabo encajan las actividades basadas en "tareas". Partamos de la división que D.A. Wilkins (1976) hace de los sílabos. Uno es el sílabo *sintético* que segmenta a la lengua meta en pequeñas partes lingüísticas y las presenta de una en una:

Different parts of language are taught separately and step by step so that acquisition is a process of gradual accumulation of parts until the whole structure of language has been built up. (Wilkins, 1976:2)

Los sílabos sintéticos dan por hecho que el alumno es capaz de aprender la lengua en partes independientes unas de otras, como son las estructuras y las funciones, que el alumno también



puede integrar o sintetizar esas partes y utilizarlas para propósitos comunicativos.

El otro es el *analítico*, el cual ofrece al aprendiente partes de la lengua meta sin que se hayan controlado y sin seguir alguna gradación lingüística como se ha hecho de manera tradicional con respecto a la estructura o al léxico. Se asume que el alumno es capaz de percibir regularidades con respecto a lo que se le presenta y de esta forma inducir reglas partiendo del conocimiento innato que tiene de los universales lingüísticos y de la forma en que la lengua puede variar.

*since we are inviting the learner, directly or indirectly, to recognize the linguistic components of the language behavior he is acquiring, we are in effect basing our approach on the learner's analytic capabilities. (Idem, :14)*

Aunque Wilkins clasifica a los sílabos situacionales, nocionales y funcionales como analíticos, las nociones y las funciones evidentemente se realizan por medio de unidades lingüísticas, por lo que dichos sílabos en la práctica pertenecen a los sílabos sintéticos.

R.W.White (1988) por su parte propone una clasificación de sílabos en base a las diferencias en dos acercamientos generales al diseño del curso: la lengua y su evaluación por un lado, y la instrucción por el otro. Divide a los sílabos en dos tipos: A y B. Los sílabos tipo A se enfocan a lo que se va a aprender: la lengua meta. Este tipo de sílabos es ajeno al aprendiente, por

estar determinados por la autoridad; por colocar al maestro como el que toma las decisiones, el que maneja la lengua meta y evalúa el éxito y el fracaso en términos de logro de la lengua. Los sílabos tipo B permiten que haya un proceso de negociación entre el profesor y el aprendiente a lo largo del curso, para determinar los objetivos. Por consiguiente, el tipo de sílabos (B), está íntimamente relacionado con el estudiante al enfatizar más el proceso de aprendizaje que la asignatura en sí. Además, evalúan el logro del aprendiente de acuerdo al criterio de éxito de éste a través de una autoevaluación.

Independientemente de los diversos enfoques de sílabo, es importante recordar que cada uno de ellos necesita una unidad didáctica alrededor de la cual gire la organización de las lecciones y de los materiales que se utilizarán en la enseñanza. Michael Long (1992) considera que la "tarea" (task) es una posible unidad didáctica para los sílabos que pueden considerarse como analíticos o del tipo B: los sílabos de procedimiento, los de proceso y los de "tareas". Por su parte, en los sílabos sintéticos o del tipo A, la unidad didáctica es generalmente un elemento lingüístico ya sea una palabra, una estructura, una noción o una función. Las "tareas", propias de los sílabos tipo B, ofrecen a los aprendientes muestras apropiadas de la lengua meta, quienes a su vez, al estar confrontados con esa lengua y al tratar de comunicarse por medio de ella, activan sus estrategias y habilidades así como los

procesos psicológicos que les permitirá adquirirla.

Los sílabos de procedimiento se asocian con el trabajo de N:S Prabhu, Ramani y otros, en la India. Prabhu apoya la idea de que el estudiante necesita oportunidades para desarrollar sus habilidades de comprensión antes que se le exija producción; reconoce que la adquisición de una lengua no consiste en presentar elementos lingüísticos o estructuras gramaticales de la lengua a los alumnos sino que coincide con Krashen al considerar que la forma de adquirir una lengua es a nivel subconsciente a través de "the operation of some internal system of abstract rules and principles". (Prabhu, 1987:70). Prabhu cree que las tareas deben ser lo suficientemente exigentes a nivel intelectual para mantener el interés del estudiante ya que eso lo llevará a terminar la tarea, lo enfoca en el significado y lo compromete a enfrentar las exigencias lingüísticas.

Los sílabos de proceso son los propuestos por Candlin, Breen y Murphy (1987). Breen y Candlin se enfocan en el aprendiente y en sus procesos o preferencias de aprendizaje, es decir en lo que sucede durante el aprendizaje, y no en la lengua o en los pasos a seguir para aprender una lengua. Además, consideran que cualquier sílabo, ya sea del tipo A o B puede ser sujeto de una negociación y de una reinterpretación por parte del maestro y de los aprendientes en el salón de clases. Ellos también están convencidos de que el aprendizaje debe ser y sólo puede ser producto de la negociación. Para ellos, el sílabo de

proceso es un plan para incorporar la negociación y la forma en que el aprendizaje se lleve a cabo. Breen considera que el diseño de cualquier curso debe proporcionar las fuentes y materiales que se necesitan para a) hacer decisiones sobre lo que los estudiantes necesitan aprender, cómo prefieren aprenderlo, cuándo, con quién, etc.; b) los procedimientos alternativos para tomar esas decisiones; c) actividades alternativas como trabajo de grupo, instrucción guiada por el maestro, etc. y d) tareas alternativas o un banco de tareas pedagógicas que los estudiantes pueden seleccionar para llevar a cabo estas actividades.

It is at the level of tasks that the actual working process of the classroom group is realized in terms of what is overtly done from moment to moment within the classroom. Examples at task level would include such things as agreeing a definition of a problem, organizing data, deducing a particular rule or pattern, discussing reactions, etc. (Breen, 1984: 56)

El tercer acercamiento al diseño de un curso que toma a la "tarea" como la unidad didáctica es la propuesta por G. Krookes y M. Long (1987). Ellos proponen un acercamiento integrado e internamente coherente en todas las fases del diseño de un programa; consideran que las "tareas" pedagógicas proporcionan un vehículo para presentar a los alumnos ejemplos apropiados de la lengua meta que ellos mismos reformularán a través de sus capacidades cognitivas de procesamiento.

Aún cuando existen diferencias entre los tres acercamientos

al diseño de un curso basado en las "tareas", todos coinciden en su rechazo a los sílabos sintéticos o de tipo A, aquellos que se basan principalmente en unidades lingüísticas de la lengua y, por el otro lado aceptan las actividades basadas en las "tareas" como una alternativa que se enfoca en el proceso de aprendizaje de una lengua, que caracteriza a los sílabos analíticos o de tipo B. En esta forma de trabajo es de suma importancia señalar los objetivos que se persiguen con cada actividad, el papel que desempeña cada uno de los participantes, los procedimientos a seguir para entender, ejecutar y terminar la tarea y finalmente evaluar toda la serie de actividades que formaron parte del proceso.

La enseñanza de lenguas basada en tareas parece responder a los resultados de investigación sobre el aprendizaje de lenguas en el salón de clases. Es un acercamiento con base a la selección de contenido y un intento de incorporar los resultados de la investigación centrada en el salón de clases al tomar decisiones con respecto al diseño de materiales y de la metodología. Es por esta razón que el sílabo basado en tareas va de acuerdo con la forma de trabajo del proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" en el Bachillerato (*Global Talk*), cuyos objetivos, como señalé con anterioridad, son: el maximizar el aprendizaje de cada uno de los estudiantes al trabajar juntos creando una red de apoyo mutuo para lograr la meta propuesta: promover la interacción cara a cara entre

alumnos y maestros, responsabilizar a los alumnos de su aprendizaje así como del de sus compañeros; desarrollar habilidades de colaboración así como una actitud crítica hacia su propio trabajo. Es muy importante señalar que bajo estas circunstancias de aprendizaje, los estudiantes logran sus metas sólo si los otros elementos del grupo también alcanzan sus objetivos. Debido a esta forma de trabajar el estudiante interactúa socialmente con sus compañeros y participa activamente en cada una de las tareas a desarrollar. Todo esto hace que el alumno aprenda más, le guste más la escuela, conozca mejor a sus compañeros, conviva más con ellos y aprenda habilidades sociales más efectivas que le serán de gran ayuda en su desarrollo profesional y personal.

## 2. EL PAPEL DE LA CULTURA EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

La función del profesor de lengua extranjera es lograr en los aprendientes la capacidad de comunicarse en la lengua meta por medio de habilidades tales como la lectura, la escritura, el hablar y el escuchar. Esto es aún más evidente en años recientes, en los que debido al desarrollo de los medios de información y a la globalización de la economía, se requiere de una comunicación eficiente entre personas que hablan lenguas diferentes y que proceden de culturas diversas. Por esta razón, el Consejo Americano para la Enseñanza de Lenguas Extranjeras en conjunción con el Consejo Nacional para los Estudios Sociales recomienda que se tomen en cuenta las perspectivas globales en la enseñanza de una lengua extranjera así como de una segunda lengua. Se define como perspectivas globales el desarrollo de

knowledge skills, and attitudes needed to live effectively in a world possessing limited natural resources and characterized by ethnic diversity, cultural pluralism, and increasing interdependence. (NCSS, 1982: 1-2)

Desde esta perspectiva el objetivo primordial en el proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera debe ser que el aprendiente tenga un contacto real con la lengua que aprende; es decir que no sólo aprenda reglas gramaticales que le ayuden a producir enunciados gramaticalmente correctos sino que

desarrolle la capacidad para comunicarse con los hablantes nativos de la lengua y, por consiguiente entre en contacto con las tradiciones, formas de conducta, costumbres, etc. de la cultura que subyace en la misma lengua. Cada lengua refleja la manera de ser de un grupo determinado, lo que se engloba en una sola palabra: cultura. Pero ¿Qué es la cultura? Vamos a partir de algunas definiciones de cultura. Tylor considera a la cultura como "aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad" (Tylor 1871:29). Esta definición de cultura fue válida durante mucho tiempo y tuvo gran influencia en la sociolingüística estadounidense. Por su parte Kramer dice que para lograr entender el término cultura se deben tomar en cuenta sus dos componentes, el antropológico social que incluye las actitudes, los valores, los distintos modos de pensar, las actividades diarias de la gente y sus marcos de referencia y el otro componente que es el de historia de la civilización que está integrado por la geografía, la historia y los logros en las ciencias puras, así como en las artes. (Kramer: 1976.34). Para Zimmerman la cultura es "la manera de gestionar la vida cotidiana, el sistema específico de un grupo de organizar y conceptualizar las prácticas cotidianas, así como la manera de fundamentarlas en teorías filosóficas y religiosas. Es el conjunto de prácticas y el sistema de las



mismas" (Zimmerman, 1990:8).

Para los propósitos del proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" (*Global Talk*) nos interesa la definición de cultura propuesta por Kramer en cuanto a su componente antropológico social, y la de Zimmerman quien la considera como la gestora de la vida cotidiana. El estudiante, como todo ser humano, es un ente que vive en sociedad; al utilizar la lengua como medio de comunicación transmite los hábitos, las costumbres, las experiencias diarias que conforman a su grupo social y a través de la lengua que está aprendiendo adquiere los hábitos costumbres, etc. de la cultura que esta lengua refleja.

Al ser la lengua parte de la cultura y la cultura parte de la lengua, al utilizar una lengua extranjera como medio de comunicación, el estudiante entra en contacto con la cultura extranjera como parte del proceso de aprendizaje (Ito, 1991). Para entablar una relación y comprensión adecuada de la lengua y la cultura que refleja, es necesario que el alumno tenga una perspectiva que le permita reconocer su propia cultura al tratar de entender y comprender esa nueva cultura. Es decir es necesario reconocer las características de la lengua y la cultura extranjeras. El conocimiento de la lengua extranjera permite al alumno hacerse consciente del conocimiento que tiene de su lengua materna y construir los parámetros que le permitan reconocer la nueva cultura diferente a la suya y valorar la

propia. Es importante enfatizar que todo este proceso no se lleva a cabo en poco tiempo. Cuando el proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" se lleva a cabo durante un año escolar, como complemento de la asignatura Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria, apenas se logra que los alumnos reconozcan algunas de las diferencias y similitudes que existen entre las dos culturas y comiencen a ver la cultura ajena desde otro ángulo. De tal manera, se dan cuenta que la idea que tenían de la cultura extranjera muchas veces no es correcta, lo que los conduce a un análisis más profundo y serio que les permitirá finalmente una comprensión cabal de la cultura extranjera.

En este proceso de confrontación de la lengua materna con la lengua extranjera, el alumno comienza a comprender la cultura ajena y a evaluar la suya propia. El alumno se vuelve más crítico con respecto a ambas culturas; empieza a compararlas, a ver las diferencias que existen entre ellas así como sus similitudes. Esta forma de ver ambas culturas críticamente le hace defender más su cultura pero también comprender y respetar las diferencias culturales.

De acuerdo a lo planteado anteriormente, el aspecto sociolingüístico es de suma importancia en la enseñanza de lenguas. Como ya se mencionó la lengua y la cultura son inseparables; no se puede hablar de aprendizaje real de una lengua extranjera sin tomar en cuenta su cultura. Solianik

(1991) considera que las tres funciones principales del lenguaje dentro de un componente social son: la función acumulativa, la directiva y la comunicativa. El lenguaje cumple con la función acumulativa al englobar la experiencia colectiva anterior, la historia de cada individuo está relacionada y condicionada por la historia de sus contemporáneos y antepasados. La función directiva tiene que ver con la educación que es un proceso de adquisición de la cultura en la que el lenguaje se utiliza como fuente de conocimientos sobre el mundo. La función comunicativa se refiere a la capacidad de los participantes a transmitir información mediante el lenguaje. Sin lugar a dudas el lenguaje es el medio primordial de la comunicación humana y debido a esta función es necesario introducir el aspecto sociolingüístico en la enseñanza de lenguas extranjeras, de forma tal que un lenguaje no pierda su función y dimensión social. Al llevarse a cabo el diálogo intercultural, el individuo se abre a aspectos de la cultura ajena, al mismo tiempo transmite a sus interlocutores su propia cultura. Las formas de conducta de la gente, que proviene de culturas diferentes, no necesariamente coinciden con las propias ya que éstas están en gran parte condicionadas por su cultura. Para no sufrir el llamado "choque cultural" es importante dominar las normas de conducta de la lengua extranjera. Así, el grado en el que el estudiante asimile la cultura de la lengua meta, va a regir el grado en que adquiera esta lengua y, al familiarizarse con la cultura de esa

lengua logrará un entendimiento que le llevará a una apertura cultural.

Para lograr esta apertura cultural Bragaw et al (1983) ofrecen tres estrategias que a su vez promueven una perspectiva global en la enseñanza de una lengua extranjera. Éstas son: habilidades globales, universales culturales y conceptos globales.

Las *habilidades globales* se refieren al desarrollo de estrategias que propicien mayor tolerancia y entendimiento de las similitudes y diferencias que existen entre la gente. Estas estrategias ayudan a analizar la forma en la que el individuo piensa, siente y actúa con relación a otras personas. A nivel didáctico se sugiere que estas estrategias actúen como organizadoras de lecciones en el salón de clases para que el alumno las tome como parte fundamental y logre así relacionarse efectivamente con las personas de la cultura extranjera.

Los *universales culturales* son los temas o conceptos que son interculturales en su naturaleza o que cada cultura o sociedad comparte hasta cierto grado pero cuya universalidad permanece a través de las diversas manifestaciones.

La tercera estrategia, *los conceptos globales* se refiere a la planeación de un programa en torno a tales temas como la libertad, la interdependencia, la educación y la justicia entre otras.

A lo largo del proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía

Telecomunicaciones" (*Global Talk*) los estudiantes desarrollan las habilidades antes mencionadas al comunicarse por medio del correo electrónico. Debido a que varias de las actividades que llevan a cabo permiten que, tanto ellos como sus compañeros en el extranjero, describan lo que sucede en su país, sus costumbres, tradiciones, la vida familiar, u opinen sobre algunos temas de interés mutuo, se propicia que el alumno reconozca las similitudes y diferencias entre ambas culturas y por consiguiente las diferentes formas de pensar entre la gente de los dos países. Un diálogo intercultural permite al aprendiente reconocer que hay ciertos aspectos en común entre ambas culturas como pueden ser la forma de vestir de la gente joven o el deseo de superarse y utilizar los recursos disponibles a su alrededor, etc. Sin embargo, los llamados temas globales al establecer un diálogo sobre la educación, sobre los problemas del medio ambiente, etc. no sólo es un mero pretexto para aprender la lengua extranjera, sino que redundan en un verdadero aprendizaje debido a su carácter formativo. Los conceptos globales al abarcar temas como la educación, la justicia o la interdependencia son siempre válidos y permiten ver las diferencias y similitudes entre las culturas.

A través de las actividades interculturales, el alumno asume una actitud crítica hacia la cultura de la lengua extranjera, un mayor deseo de continuar la comunicación y aprender a utilizarla como el instrumento que le permite conocer

y tener un acercamiento real con el otro.

Debido a que la motivación juega un papel muy importante en este proyecto dedicaré una sección del presente trabajo a hablar de ella.

### 3. LA MOTIVACION Y SU RELACION CON EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

La motivación y la actitud, aspectos relativos a las emociones del individuo, han sido temas de estudio de la psicología tradicional y más recientemente de la psicolingüística con respecto a su papel en el aprendizaje de una segunda lengua o de una lengua extranjera. Desde que Robert C. Gardner y W.C. Lambert (1959) publicaron los resultados de su programa de diez años de investigación sobre los factores que intervienen en el aprendizaje de una lengua extranjera, la mayoría de los estudios posteriores se ha enfocado casi de manera exclusiva a lo que ellos consideraron los dos motivos principales: el *motivo integrativo* que sugiere que el éxito en la adquisición de una lengua depende de qué tanto quiere el aprendiente ser valorado o considerado como miembro de la comunidad de la lengua meta, y el *motivo instrumental* que refleja la determinación del aprendiente por adquirir otra lengua para lograr ciertos objetivos específicos como son el obtener un buen trabajo, un mejor salario o reconocimiento social. (Gardner y Lambert, 1959:267)

Sin embargo, algunas investigaciones posteriores sobre la motivación integral e instrumental, relacionadas con el grado de competencia obtenida en la lengua meta, proporcionaron resultados diferentes a los obtenidos por Gardner y Lambert, por

lo que se considera que este acercamiento no es adecuado para todos los contextos de aprendizaje de lenguas. Por ejemplo, H. Teilbaum, A. Edwards y A. Hudson (1975), reportaron que para ellos fue difícil determinar cuáles factores componen la motivación integral y cuáles la instrumental; por lo que consideran que es necesario un acercamiento más abierto para identificar los motivos de los estudiantes al aprender una lengua.

Por otro lado, J.M. Keller define a la motivación de una forma amplia al señalar que:

Motivation refers to the choices people make as to what experiences or goals they will approach or avoid, and the degree of effort they will exert in that respect (Keller, 1983:389).

Keller propone una teoría de la motivación completamente orientada a la educación e identifica cuatro determinantes principales de la motivación que son: 1) El interés que en términos cognitivos es una respuesta positiva al estímulo en base a estructuras cognitivas existentes que la curiosidad del aprendiente produce y sostiene. 2) La relevancia, que es un prerequisite para mantener la motivación y requiere que el aprendiente perciba qué necesidades personales importantes se logran a través de la situación de aprendizaje. Las necesidades personales son las que Keller llama 'necesidades instrumentales'



que se satisfacen cuando el contenido de un curso llena las expectativas de los estudiantes. 3) La expectativa relacionada con los conceptos de "locus of control", ésto es los sentimientos de lograr el éxito y el desaliento que tienen que ver con el éxito o el fracaso. 4) Los resultados tradicionales que los aprendientes obtienen al tratar de comunicarse en la lengua meta, como son una buena o una mala calificación y las actividades en las que las fuerzas motivantes son los resultados, como una calificación por ejemplo, se conocen como determinantes extrínsecamente motivadas y están en oposición a las fuerzas motivantes que son intrínsecamente motivadas.

En el caso del proyecto de "Aprendizaje Cooperativo de una Lengua Extranjera Vía Telecomunicaciones" (*Global Talk*) el alumno de nivel bachillerato considera que al poder lograr comunicarse con su contraparte en el extranjero, a través de la lengua meta, ha logrado aprender algo y por lo tanto se siente motivado para continuar. Hay varios estudiantes que han tenido fracasos durante el aprendizaje de una lengua y consideran que nunca podrán llegar a comunicarse a través de ella y, por consiguiente, se sienten más desmotivados que aquellos que saben que posiblemente tendrán éxito. Es de suma importancia ayudar a los estudiantes cuya motivación es muy baja y propiciar que cada vez tengan más confianza en sí mismos favoreciendo los determinantes de la motivación integral.

Como se mencionó anteriormente, en 1959 Gardner y Lambert

ya habían hecho una distinción entre motivación integrativa y motivación instrumental. En 1975, después de varias críticas debido a la división tajante de la motivación en integral e instrumental, Gardner y Smythe propusieron un modelo socio-educacional de aprendizaje de una segunda lengua que considera a los siguientes cuatro componentes como esenciales: el medio social donde se lleva a cabo el entrenamiento de la lengua; las variables de diferencia individual (la inteligencia, el lenguaje, la aptitud, la ansiedad y la motivación), los contextos dentro de los cuales se produce la adquisición de la lengua y los resultados lingüísticos y no lingüísticos donde también se indica cómo esos componentes pueden interactuar y tener efecto unos en otros. Desde entonces este modelo ha sufrido numerosos cambios. En 1985 Gardner abrió una discusión en torno al desarrollo y la investigación asociada a su modelo teórico, comparándolo con otros modelos de aprendizaje de segunda lengua. En toda esta discusión y en el modelo sostenido por Gardner se sigue enfatizando el concepto de motivación integrativa, sus componentes y su papel en el aprendizaje de una segunda lengua.

El modelo socio-educacional propuesto por Gardner puede resumirse en las siguientes cinco hipótesis:

- 1) *La hipótesis del motivo integrativo* que es una variable hipotética en la que se espera que los individuos integrativamente motivados estén probablemente en una condición

mejor para aprender la lengua; tengan actitudes positivas hacia la comunidad, vean positivamente las situaciones de aprendizaje, busquen oportunidades para practicar la lengua, etc. y por consiguiente tengan más éxito al aprender la segunda lengua que los individuos que adolecen de esta motivación.

2) *La hipótesis de la creencia cultural.* Una característica del modelo socio-educacional es el argumento que propone que las creencias culturales influyen en el desarrollo de algunas actitudes que conforman el motivo integrativo. Las creencias culturales pueden influir en el grado de integración que el estudiante quiera alcanzar con respecto a la lengua extranjera que aprende.

3) *La hipótesis del aprendiente activo.* Esta hipótesis argumenta que los individuos integrativamente motivados tienen más éxito en el aprendizaje de una segunda lengua porque trabajan más duramente para lograrlo. Gardner sugiere esto como una alternativa al concepto del filtro afectivo de Krashen:

The filter is that part of the internal processing system that subconsciously screens incoming language based on what psychologists call "affect": the learner's motives, needs, attitudes, and emotional states. (Krashen, 1981:46)

Lejos de asumir que para los individuos motivados integrativamente es fácil comprender el material lingüístico, se propone que ellos simplemente den más de sí mismos en la tarea del aprendizaje de una lengua. Es decir, el motivo integrativo

facilita la adquisición de la segunda lengua porque los individuos muy motivados son más activos al aprender la lengua.

4) *La hipótesis de la causalidad* considera que la competencia en la segunda lengua se facilita por las características del motivo integrativo que se reflejan en el aprendiente y que operan en conjunción con la efectividad del maestro, las técnicas pedagógicas apropiadas, un ambiente de apoyo y las oportunidades para practicar la lengua entre otras muchas variables.

5) *La hipótesis de dos procesos.* De acuerdo a los resultados de las investigaciones hechas por Gardner la aptitud del alumno para aprender una lengua refleja un componente cognitivo, mientras que las variables de la actitud y de la motivación describen un componente afectivo; algunas veces estos dos factores muestran una correlación significativa aunque baja. Por tal motivo, se consideran relativamente independientes, pero ambos afectan el logro en el aprendizaje de una lengua, sobre todo en situaciones formales, aunque el motivo integrativo asume una importancia mayor en situaciones informales.

Por medio de su modelo socio-educacional Gardner señala que la motivación en el aprendizaje de una lengua no sólo incluye la orientación hacia la meta deseada, sino que también el deseo de aprender la lengua sin importar la razón que se tenga para ello, las actitudes hacia la lengua y el esfuerzo que se emplea para lograr tales metas. Pero además de éstos hay otros factores que

están relacionados con la motivación y el aprendizaje de una lengua extranjera. Crookes y Schmidt (1991) analizan esta relación en términos de estos cuatro factores que llaman a) el micro-nivel que se preocupa de los efectos de la motivación en el proceso cognitivo de los estímulos de la lengua; b) el nivel del salón de clases que toma en cuenta las técnicas y las actividades en términos de motivación, c) el nivel del sílabo donde se pone en práctica las decisiones con respecto al contenido y d) las consideraciones relevantes con los factores informales, fuera del salón de clases y a largo plazo. De estos cuatro factores considero pertinente profundizar más en el segundo y el cuarto.

El nivel del salón de clases. Keller considera que las actividades que se desarrollan en el salón de clases deben tomar en cuenta no sólo las necesidades instrumentales del aprendiente, sino también sus necesidades personales como son su necesidad de poder, de afiliación y de logro. Long y Porter (1985) dicen que los acercamientos comunicativos se caracterizan por el trabajo de grupo que trae como resultado una mayor motivación entre los estudiantes porque esta forma de trabajo permite que los alumnos tengan influencia entre sí y que a su vez cada uno influya en la secuencia de actividades que el grupo lleva a cabo. El esfuerzo de colaboración del grupo facilita el sentimiento de logro alcanzado porque de alguna forma desplaza al sentimiento de obtener un logro individual a expensas de un

compañero. Este sentimiento se da principalmente en formas de trabajo altamente individualistas y competitivas como son las alentadas en la mayoría de las situaciones de aprendizaje. Por esta razón es importante señalar que cuando los alumnos que trabajan en el proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" tienen como objetivo principal el aprendizaje, éstos se comprometen con tareas y actividades demandantes sin importar los errores que puedan cometer. No se debe olvidar que hay alumnos que han tenido experiencias frustrantes con respecto al aprendizaje de una lengua y que ellos atribuyen estos fracasos a su incapacidad y no a los problemas con el curso, con el texto o con el profesor. Estos alumnos tienen poca confianza en sí mismos, dudan de lograr el éxito en el aprendizaje de la lengua; por tal motivo es necesario prevenir o modificar esas actitudes a través de la cooperación entre ellos. El aprendiente toma consciencia de que lo importante no es el producto final, llámese calificación aprobatoria, sino el proceso mismo de aprendizaje. Además, el alumno participa activamente en este proceso y empieza a reflexionar sobre su propia forma de aprender.

Cuando se aprende una segunda lengua en el país donde se habla, los alumnos practican más la lengua meta y logran con más facilidad el aprendizaje a largo plazo. Sin embargo, cuando se aprende una lengua extranjera dentro de una situación formal y escolarizada, como el caso del inglés en México, los alumnos

tienen pocas oportunidades de comunicarse con los hablantes nativos. Aunque los medios de comunicación actuales permiten al alumno entrar en contacto con la lengua meta a través de películas, videos, cintas, computadoras personales conectadas por medio de una red de correo electrónico, con frecuencia esto no se lleva a cabo. Pocos son los estudiantes que se incorporan a la lengua que aprenden a través de los medios de comunicación. La mayoría sigue considerando a la lengua extranjera como una materia académica dentro del sílabo escolar, aislada del contenido social. El proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" (*Global Talk*) recrea una situación de aprendizaje similar a aquella mencionada en que los alumnos pueden comunicarse con los hablantes nativos por medio del correo electrónico.

Por su parte el Manual de apoyo didáctico que se propone en este trabajo va dirigido principalmente a aquellos alumnos que tienen un concepto estereotipado de la cultura extranjera porque sólo la conocen por lo que han escuchado sobre ella, no aceptan la importancia del conocimiento de esa lengua y su cultura que redundará en un aprendizaje más acorde a la realidad que vivimos en un mundo que tiende a romper las fronteras y a globalizar todo lo concierne a la información y al conocimiento entre otras cosas. La forma de trabajo que el manual propone facilitará alcanzar los objetivos generales que se plantean en el programa de inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria y

los del Proyecto.

La propuesta del Manual de apoyo didáctico tiene como objetivo que los alumnos que tienen problemas en la adquisición de la lengua extranjera cambien su actitud pasiva hacia la cultura y la lengua meta; que se interesen en ellas así como en la gente, sin por ello olvidarse de su cultura y lengua; que tengan la oportunidad de ampliar su visión del mundo; que respondan a los estímulos y retos que implican el aprender cooperativa y conscientemente una lengua. Para lograr ésto es muy importante contar con un destinatario real -así todas las actividades que se lleva a cabo en el salón de clases y fuera de él tienen un significado real para el aprendiente. Por medio de la correspondencia con adolescentes de la cultura extranjera los alumnos van conociendo cómo son en realidad esas personas, cuáles son las similitudes que existen entre ellos y quiénes les escriben, qué piensan, cuáles son sus inquietudes, etc. al mismo tiempo que los propios estudiantes mexicanos les muestran cómo son realmente.

Por las razones anteriores y muchas más se intenta que el alumno tome ventaja de las oportunidades que tiene para aprender y conocer una lengua y una cultura extranjera. Para lograrlo el profesor debe cuidar la revisión de los procedimientos y de las situaciones de aprendizaje, debe seleccionar metas apropiadas, las cuales de acuerdo a la recomendación de Baars (1980) deben ligarse con las metas ya existentes (los objetivos del programa



de Inglés IV). Al comunicarse con otros estudiantes que hablan la lengua meta, los estudiantes mexicanos tienen la oportunidad de preguntar sobre la cultura extranjera y reflexionar sobre la forma en la que la lengua se utiliza de acuerdo a situaciones diferentes y a lo largo de esta experiencia van aprendiendo más sobre su propia lengua y cultura.

Aunque muchos alumnos parten de una motivación instrumental debido a que tienen que cursar la asignatura de Inglés IV, cuando participan en el proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Via telecomunicaciones" (*Global Talk*), los alumnos comienzan a ver más de cerca la lengua extranjera y tener una motivación más integral. Es entonces que se comprometen con su aprendizaje por considerarlo relevante y porque llegan a él paso a paso, reflexionan sobre lo que va sucediendo en el proceso y, mejor aún, sienten que son ellos quienes descubren y propician el aprendizaje del conocimiento nuevo.

## CAPITULO SEGUNDO

El proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" en el Bachillerato (*Global talk*) es un programa de intercambio cultural bilingüe entre México y el extranjero. A la fecha se ha utilizado la red de telecomunicaciones de la Universidad Nacional Autónoma de México para crear un foro electrónico común por medio del cual estudiantes a nivel bachillerato de México y del extranjero se comunican y expresan sus opiniones acerca de la cultura de la lengua que aprenden, así como de la suya propia.

Durante el periodo que dura este proyecto -un año escolar a nivel preparatoria-, el estudiante de la Escuela Nacional Preparatoria inicia el proceso de reconocimiento de la cultura de la lengua extranjera que aprende, con el propósito de que en el futuro llegue al entendimiento, comprensión y si es posible aceptación de la misma, pero al mismo tiempo se busca que se haga consciente de los valores de su propia cultura. Para lograr esto, el alumno intercambia información sobre sí mismo, su comunidad y su cultura con otros alumnos del extranjero. El hecho de tener un destinatario real es muy importante para el estudiante ya que implica que existe alguien que va a leer, analizar y probablemente poner en tela de juicio todo lo que él escriba. Esto propicia que el alumno trate de expresar sus ideas lo más claramente posible y se sumerja y participe de lleno en el diálogo entre las dos culturas.

Uno de los grandes problemas a los que algunos alumnos se enfrentan al tratar de expresar sus opiniones en la lengua extranjera - en este caso inglés-, es el hecho de no contar con las herramientas necesarias para llevar a cabo lo que se proponen, lo que ocasiona que se sientan frustrados y desmotivados. Es importante señalar que los alumnos que ingresan a la Escuela Nacional Preparatoria en teoría llevaron cursos de la lengua extranjera durante el ciclo inmediato anterior. Hay algunos alumnos que tienen conocimientos muy avanzados de la lengua extranjera pero hay muchos otros que tienen escasos conocimientos así como errores muy marcados. Esta gran mayoría de alumnos -principiantes falsos- necesitan de un apoyo especial para poder llevar a cabo las actividades y tareas que realizarán durante el año escolar dentro del proyecto "Aprendizaje Cooperativo Vía Telecomunicaciones" para el nivel de Bachillerato. De esta necesidad surgió la propuesta de elaborar un Manual de apoyo didáctico para los alumnos cuyo conocimiento del inglés no les permitiría participar satisfactoriamente en el Proyecto.

Los fundamentos para el diseño del Manual de apoyo didáctico provienen por un lado de los objetivos del programa oficial de la asignatura de Inglés IV aprobada por el Consejo Universitario y que rige a los grupos de cuarto año de la Escuela Nacional Preparatoria; por otro, de su relación con los objetivos que se espera alcanzar en el Proyecto. El Manual de

apoyo didáctico y el proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Via Telecomunicaciones" (*Global Talk*) comparten el marco teórico presentado en el capítulo primero, el cual se refleja en su organización y su contenido.

El programa de estudio de Inglés IV (ver apéndice I) justifica la incorporación de inglés como lengua viva en los planes de estudio del bachillerato por su creciente importancia como un medio de comunicación internacional en diversas situaciones de la vida moderna y debido a que nuestro país debe mantener relaciones políticas, comerciales y culturales con los Estados Unidos por su misma situación geográfica. De esta justificación se desprenden los propósitos del curso de Inglés IV que pretende que el alumno:

- 1) Revise e integre los conocimientos adquiridos de la lengua extranjera en el ciclo anterior y utilice la lengua como medio de comunicación.
- 2) Inicie actividades relacionadas con la comprensión de lectura.
- 3) Amplie sus conocimientos sobre la cultura de la vida de los países de habla inglesa a través de las lecturas y las actividades a desarrollar en el salón de clase,
- 4) Desarrolle un sentimiento de concordia y tolerancia hacia la lengua y la cultura extranjeras mientras revalora su cultura.
- 5) Por medio del aprendizaje de inglés comprenda como funciona

el lenguaje en general y el idioma propio en particular.

Como se puede ver, los propósitos generales del programa de Inglés IV están muy relacionados con los objetivos del Proyecto (ver apéndice II), ya que ambos buscan sustentar los procesos educativos en:

- a. La interacción social, en lugar de los procesos individuales aislados;
- b. La solución de problemas concretos, y no la adquisición y la retención de datos;
- c. La integración de los conocimientos en oposición al estudio de contenidos aislados;
- d. La apertura del salón de clases para incorporar bibliotecas, bancos de datos, la comunidad y otras comunidades;
- e. La incorporación de la tecnología informática (cómputo, multimedia y telecomunicaciones) como apoyo didáctico.

Veamos más en detalle el programa de Inglés IV. Los ejes conductores de dicho programa están diseñados para desarrollar habilidades en la comprensión de lectura y para ejercitar las tres habilidades restantes a través del enfoque comunicativo funcional. Se busca en esta forma, que la asignatura sea más atractiva para los alumnos al proponer puntos de enseñanza que no sólo logren el dominio gramatical de la lengua sino que permitan utilizar la lengua como medio de comunicación en situaciones diversas que reflejen las de la realidad cotidiana. Sin embargo, la amplitud del sílabo, orientado a la enseñanza de

inglés global, comprendiendo las cuatro habilidades y sin "tareas" o ejercicios a practicar, lo coloca dentro del tipo de sílabos que Anthony Howatt describe como aquellos orientados al producto y que los estudiantes que los siguen, en el mejor de los casos, aprenden los esquemas principales de la lengua en general pero no aprenden el tipo de lenguaje que es necesario para una aplicación realmente comunicativa. (Howatt, 1977).

El programa de Inglés IV está orientado al producto, se enfoca en lo que el alumno debe conocer o ser capaz de hacer como resultado de la instrucción. Sin embargo no describe los pasos a seguir para propiciar el proceso de aprendizaje, el logro de sus objetivos, es decir, lo más relevante para este programa es el fin y no toma en cuenta el proceso que nos lleva a ese fin. Los sílabos orientados al proceso de aprendizaje, como se explicó en el capítulo segundo, se especifican en términos de tareas y de actividades de aprendizaje porque la comunicación es un proceso y no una serie de productos; es decir un proceso es una serie de actividades dirigidas a algún fin. Por ejemplo la interacción de dos hablantes mientras se comunican entre sí es un proceso. El Programa de Inglés IV de la Escuela Nacional Preparatoria propone objetivos generales que pretenden lograr que el alumno utilice la lengua como medio de comunicación pero los objetivos particulares son una descripción lingüística de los puntos de enseñanza unidos al desarrollo de alguna habilidad de lectura. Si el alumno se enfoca a

desarrollar estrategias de comprensión de lectura y a aprender puntos gramaticales aislados, difícilmente podrá alcanzar los objetivos generales.

El proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" (*Global Talk*) está dirigido a alumnos de nivel preparatoria, quienes muy pronto seleccionarán una área de estudios que será parte integral de su formación profesional. El proyecto está planeado de tal forma que incorpore el desarrollo de diversas estrategias, de una actitud crítica y consciente hacia el aprendizaje acorde a la modernización del país en términos económicos, sociales y culturales, modernización que demanda individuos que sean capaces de interactuar con gente que habla otras lenguas y que viene de otras culturas, de aquí el subtítulo *Global Talk*. El Proyecto propone una reinterpretación del aprendizaje como proceso social integral dirigido a desarrollar las habilidades de socialización y comunicación de los estudiantes; a promover cambios en sus conceptos de aprendizaje y en sus actitudes hacia el aprendizaje; a desarrollar una consciencia crítica hacia la cultura extranjera; a evaluar y redefinir la cultura materna y a utilizar la tecnología moderna para desarrollar las actividades correspondientes. Es necesario formar personas que asuman que el aprendizaje dura toda la vida, que no es un proceso aislado e individualista. El Proyecto conjunta varios individuos enfocados

a reconocer y analizar diferencias, a determinar prioridades, a emitir juicios de valor, a organizar sus ideas y a sintetizar conclusiones mientras trabajan de forma cooperativa y utilizan eficientemente las fuentes educacionales que existen para resolver sus problemas específicos.

El desarrollo de las habilidades de socialización y comunicación en el estudiante es muy importante en el estudiante para que éste se incorpore a la planta productiva. La mayoría de los empleos requiere de personas que sean capaces de trabajar cooperativamente para alcanzar metas importantes. Por esta razón, cuando el alumno está en la escuela, debe prepararse para el papel que va a desempeñar al finalizar sus estudios; para alcanzar este objetivo el estudiante debe dejar de ser un aprendiz pasivo que recibe información e instrucciones sobre como realizar tareas determinadas sin atreverse a cuestionar la información recibida, a dar su punto de vista o a tomar la iniciativa en el desarrollo de esas actividades. Al estar en contacto con alumnos de otro país y conocer sus costumbres, su forma de vida y su cultura por medio de la lengua que aprende, el alumno tiene una visión más clara y real de lo que es esa cultura, y por lo tanto inicia un proceso de comprensión de la cultura extranjera al compararla con la propia lo que en muchos casos lo conducirá a cambiar paulatinamente su actitud hacia la cultura extranjera y hacia la suya propia. Como se mencionó anteriormente, este intercambio actualmente se lleva a cabo a



través de la REDUNAM, la que representa una herramienta útil que facilita el acercamiento cultural.

El Manual de apoyo didáctico se concibió para cubrir las necesidades de algunos alumnos que cursan el cuarto año en la Escuela Nacional Preparatoria, que están dentro del proyecto y que tienen problemas con inglés a un nivel muy básico. Vuelvo a repetir, estos alumnos ya cursaron la asignatura de inglés cuando menos en la secundaria pero no han alcanzado el grado que se requiere para participar satisfactoriamente en el Proyecto. Además, es pertinente señalar que algunos de estos estudiantes rechazan la lengua extranjera, consideran que van a tener 'clase de inglés' durante tres horas cada semana y que sólo van a aprender reglas gramaticales tal y como lo han hecho en el pasado, sin ningún contacto con los hablantes nativos, sin ninguna aplicación real. De aquí que el Manual de apoyo didáctico no sólo trata de remediar la falta de conocimientos básicos del inglés, sino que busca conscientizar al alumno sobre la forma en que va a trabajar, explicándole en qué consiste el proyecto, para qué sirve, de qué forma va a beneficiarle. Se espera un cambio de actitud hacia el aprendizaje del inglés.

En el capítulo primero se habló de tres de los factores que en forma relevante inciden en el aprendizaje de una lengua extranjera: el aprendizaje centrado en el alumno, orientado a la solución de tareas y basado en la metodología de aprendizaje

cooperativo, el papel de la cultura de la lengua materna así como el de la lengua que se aprende y el de la motivación. Estos factores influyen enormemente en la actitud del alumno cuando se comunica con un destinatario real y se reflejan en su disposición para llevar a cabo las actividades del Proyecto. La metodología y el contenido del Manual también reflejan estos factores. A continuación se hablará de su organización y de su contenido.

Aunque el Manual de apoyo didáctico está vinculado a un sílabo orientado al producto, el programa de Inglés IV, al desarrollarlo, se han incorporado las características de los sílabos orientados al proceso. Por medio de un examen de conocimiento general así como de entrevistas con los alumnos se reunió información sobre el aprendiente, su nivel de conocimientos de la lengua extranjera, lo que él espera lograr del aprendizaje y su actitud hacia la lengua y la cultura extranjeras. Con base a la experiencia vivida desde que el Proyecto se puso en marcha (1991-92), y a los resultados de los exámenes y entrevistas aplicados, sabemos qué tipo de lenguaje necesita el alumno durante el desarrollo del Proyecto. Cabe señalar que los objetivos del Proyecto están relacionados con los objetivos generales del programa de Inglés IV, como ya se señaló. Se seleccionaron los elementos lingüísticos que les facilitarán la comprensión o producción a nivel discursivo y no sólo a nivel oración, a nivel comunicativo y no meramente

gramatical.

Con respecto a los intereses de los estudiantes se tomaron en cuenta las razones por las que el alumno quiere aprender la lengua, porqué tiene que aprender la lengua y cómo va a emplear esos conocimientos. Teniendo en mente el tipo de alumnos a quienes va dirigido el Manual, se seleccionaron las posibles tareas que les ayudarán a incrementar su interés por la lengua, por la cultura, así como a hacerles conscientes de cómo se lleva a cabo el proceso de aprendizaje. En el Manual de apoyo didáctico las "tareas" principales se dividen en actividades facilitadoras que van de lo más fácil a lo más difícil para que el grado de dificultad no entorpezca el aprendizaje. Además de esto se hacen preguntas pertinentes sobre la dificultad o falta de precisión en las instrucciones para la solución de las tareas, así como también se pide al estudiante su opinión con respecto a las actividades en sí.

En el capítulo anterior se habló de las "tareas" y de su función facilitadora en el proceso de aprendizaje. Al proponer "tareas" es indispensable especificar y categorizar las habilidades del lenguaje que se requieren para llevarlas a cabo. La división de las "tareas" en actividades facilitadoras estimularán o promoverán la adquisición de la lengua. Puesto que en este proyecto el alumno se comunica con otros estudiantes en el extranjero por medio de la lengua que aprende, en el manual, se presentan tareas similares a las que se van a desarrollar en

el salón de clases como son: cartas de presentación, comentarios sobre situaciones similares en ambos países o intercambio de información sobre temas de interés común. Uno de los objetivos de este manual es que el alumno internalice las estructuras gramaticales así como las estrategias de lectura, de tal forma que se vuelvan parte de la adquisición de la lengua extranjera para que después pueda tomar decisiones sobre su propio aprendizaje. Con respecto al desarrollo de habilidades para la comprensión de lectura, se utilizan técnicas que empiezan con una comprensión general del texto y sólo a medida que se avanza en su comprensión se va entrando en detalle. Esto se podrá ver una vez que el manual esté corregido y terminado, al comparar los textos de la primera unidad y los de las últimas unidades, donde habrá textos más extensos que usan expresiones gramaticales más complicadas y un vocabulario más rico.

El contenido del manual, y por consiguiente el capítulo primero del mismo, incluirá los puntos lingüísticos que se mencionan en el programa de estudios para alumnos de cuarto año, pero es de suma importancia que el alumno vea esos puntos dentro de un contexto, es decir, como parte de las actividades que él va a llevar a cabo durante el Proyecto. Se le conduce a descubrir, describir e inducir los puntos gramaticales pertinentes a la comprensión de la lengua extranjera. El aprendizaje cooperativo se refleja en varias actividades del Manual ya que se pide al alumno que compare sus resultados con

los de algunos de sus compañeros o que junto a sus compañeros resuelva alguna actividad. Esta forma del trabajo propicia que el alumno no trabaje aisladamente sino que lo haga de manera conjunta, de tal manera que comience a desarrollar habilidades de organización y colaboración que le ayudarán a resolver los problemas que enfrente.

A lo largo del Manual el alumno encontrará textos escritos por alumnos mexicanos y textos escritos por alumnos en el extranjero. Por medio de estos dos tipos de texto el alumno puede ver las similitudes y las diferencias que existen entre los jóvenes mexicanos y los extranjeros; darse cuenta que tal vez tienen gustos similares en materia musical, en el tipo de ropa que usan y algunas otras cosas, pero que quizá no comparten el mismo tipo de problemas a nivel familiar o social debido a la forma en que ambas sociedades están estructuradas. Estas diferencias les hacen ver cómo es la sociedad de la lengua extranjera al compararla con su propia realidad. El trasfondo cultural se va incrementando cada vez más a medida que la comunicación se lleva a cabo y que el alumno toma consciencia de lo que sucede; es entonces cuando el alumno se interesará más en saber de sus compañeros del extranjero y se olvidará de los problemas gramaticales para tener como prioridad principal la comunicación.

Por el hecho de tener un destinatario real en el extranjero, la motivación del alumno aumenta enormemente. Además

de discutir con sus compañeros mexicanos la personalidad de quienes se comunican con ellos, el saber que hay alguien interesado en la información que envía, en los temas que discute y aún más al darse cuenta de sus propios progresos a medida que el proyecto se desarrolla, hacen que el alumno sienta que todo el esfuerzo realizado no es algo aislado e inútil, sino que en realidad aprende la lengua extranjera; aprende a desarrollar estrategias de colaboración y aprendizaje, y , sobre todo crece como ciudadano del mundo por lo que se siente más comprometido a dar lo mejor de sí.

### CAPITULO TERCERO

Durante el año escolar 1991-1992 se llevó a cabo la primera fase del proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Via Telecomunicaciones" para el nivel de Bachillerato (*Global Talk*) por medio de un intercambio cultural entre los alumnos del grupo 416B, de la Escuela Nacional Preparatoria No. 6, que aprendían inglés como lengua extranjera y alumnos de la escuela Gompers Secondary School en San Diego, California que cursaban el tercer año de español. Para el intercambio se desarrolló un foro electrónico común que utilizó el LISTSERV-BITNET de la REDUNAM. Este foro además de facilitar la comunicación entre ambos grupos, permitió que los alumnos y maestros participantes en el Proyecto tuvieran acceso al contenido de los mensajes.

Al inicio del año escolar se explicó a los alumnos mexicanos el tipo de proyecto (intercambio cultural) en el que iban a participar. También se hizo hincapié en la importancia de trabajar cooperativamente y en el papel de la tecnología como herramienta auxiliar. Con respecto a la tecnología, se capacitó a los estudiantes en el manejo de algunos elementos básicos del sistema operativo (MS-DOS), del uso de un procesador de palabras, así como del correo electrónico. Con respecto al contenido del proyecto, los trabajos realizados por los estudiantes durante el año escolar abarcaron una gran cantidad de temas. Se inició con una carta de presentación; después los

alumnos intercambiaron información sobre sus pasatiempos favoritos, sus actividades deportivas. Enviaron y recibieron fotos y artículos de revistas, tarjetas postales, etc. Durante los últimos tres meses trabajaron en mini-proyectos sobre temas como el tratado de libre comercio, leyendas mexicanas, los deportes en la escuela, museos y monumentos, etc., al mismo tiempo que los alumnos continuaban con su intercambio a nivel individual o grupal sobre lo que más les interesaba saber de las dos culturas. Esta información adicional propició que los dos grupos analizaran algunos problemas sociales en ambos países como son el racismo en los Estados Unidos y la corrupción en México.

En esta primera fase se observó que los trabajos de los alumnos fueron de gran calidad. La experiencia educativa y la existencia de un destinatario real los motivó a comunicarse más y a profundizar en algunos aspectos culturales. El trabajo cooperativo les permitió resolver los problemas surgidos por la interacción. Se dió también una reflexión sobre valores y cultura tanto de la propia como de la cultura extranjera.

De esta primera experiencia surgió la necesidad de diseñar un Manual de apoyo didáctico que auxiliara a los alumnos con bajo nivel en inglés debido a los problemas con que se encontraron al expresar sus ideas en la lengua meta.

Durante el año escolar 1992-1993 el Proyecto UNAM CD702292 (Aprendizaje Cooperativo de L2 Via Telecomunicaciones) se llevó



a cabo una vez más en la Escuela Nacional Preparatoria No.6 con el grupo 416B. En esta ocasión los alumnos mexicanos mantuvieron correspondencia con un grupo de alumnos, que aprendía español, en Monterey, California. Aunque se siguieron los mismos lineamientos del año anterior, como parte del desarrollo del proyecto UNAM CD 702292, se investigaron algunos aspectos como: los cambios en la conceptualización de los alumnos del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera y en sus actitudes sobre el proceso en sí y hacia los miembros de otras culturas. Esta investigación se dividió en dos: una cuantitativa y otra cualitativa.

Con respecto a la investigación cuantitativa, se aplicaron cuestionarios tanto al grupo que trabajaba en el Proyecto como a otro grupo con clase de lengua extranjera "tradicional". Dichos cuestionarios solicitaban información sobre los conceptos y actitudes que los estudiantes tenían respecto al aprendizaje de una lengua, del aprendizaje cooperativo, de la tecnología y de la cultura extranjera. En una sección del cuestionario se pedía a los estudiantes que de una lista de adjetivos, seleccionaran algunos para describir a los norteamericanos en general. A cada adjetivo de la lista se le asignó un factor de diferencial semántico para la dimensión de "evaluación" partiendo de la tesis de Osgood (1952). Él considera que un juicio puede concebirse como punto en una escala bipolar y, que las asociaciones o connotaciones de palabras pueden graficarse en un

espacio semántico definido por antónimos. Para determinar el factor de diferencial semántico se siguió el procedimiento señalado por Rogelio Díaz Guerrero et al, (1975).

En cuanto a la investigación cualitativa, se elaboró un cuestionario que solicitaba información sobre los conceptos del estudiante sobre los puntos anteriores pero con preguntas abiertas. El cuestionario se aplicó, como en el caso anterior, a los mismos grupos. También se entrevistó a los alumnos y finalmente se analizaron sus trabajos. Este análisis proporcionó un mapa para evaluar los resultados que se obtuvieron. Los dos tipos de cuestionarios y las entrevistas se hicieron al principio y al final del año escolar.

Los resultados de estas investigaciones confirmaron la importancia de la confrontación cultural y la presencia de un destinatario real en el proceso de aprendizaje. Asimismo, se constató que el proceso de llevar a cabo las actividades del proyecto ayuda a los alumnos participantes a desarrollar habilidades conceptuales, a personalizar el proceso de aprendizaje y a comprometerse más con su propio aprendizaje. Esto redundó en el logro de productos de alta calidad, además de introducir a los alumnos a los sistemas modernos de telecomunicaciones. Sin embargo, al final de este año, se encontró que varios estudiantes tenían problemas de comprensión de lectura, por lo que se concluyó que el Manual de apoyo didáctico debería enfocarse más al desarrollo de estrategias de

lectura. Como se puede ver, el contenido general del Manual se consideró en base a las necesidades de los estudiantes participantes en el Proyecto.

En este año se determinó denominar al proyecto *Global Talk* por la necesidad de expandir el proyecto a la enseñanza de otras lenguas y a vincular el aprendizaje de la lengua inglesa con otras ciencias. Se inició el diseño y desarrollo de los Manuales que auxiliarían a los directivos de los planteles donde se implantara el Proyecto, al profesor de lenguas o de ciencias sociales que lo pusiera en marcha y a los alumnos participantes. Se resolvió que los manuales para los alumnos se enfocarían al área de la lengua extranjera y al de de la tecnología.

Durante el año escolar 1993-1994 el Proyecto se expandió en la Escuela Nacional Preparatoria. En el Plantel Antonio Caso se trabajó con tres grupos, mientras que en el Plantel Gabino Barreda se trabajó con dos grupos y se dejó de trabajar por medio de LISTSERV BITNET para empezar a trabajar por Internet. Aunque en este período escolar no se llevó a cabo ninguna investigación, se trató de mejorar la aplicación del Proyecto tomando en cuenta las experiencias anteriores. Asimismo, se aplicó la primera unidad, que yo diseñé, en tres de los grupos participantes. Se observó que algunos alumnos tenían problemas para llevar a cabo algunas actividades, por lo que revisé las instrucciones y el desarrollo de las actividades que presentaron

mayor dificultad. De esta manera, surgió la necesidad de desarrollar algunas otras actividades, así como de auxiliar a los alumnos con algunas imágenes que les indiquen el tipo de actividad a realizar. Las imágenes que se incluyen en esta primera unidad están enfocadas a facilitar al alumno la identificación del tipo de actividades que va a realizar como pueden ser el leer, escribir, trabajar en la computadora, etc. Por otra parte, se diseñó una actividad nueva que auxilie a los alumnos a reflexionar sobre los datos a incluir en su propia carta de presentación. La nueva versión de la primera versión del Manual se presenta al final de este capítulo.

Debido a los resultados que se obtuvieron en esta etapa del Proyecto se decidió implantar el prototipo en los 14 planteles del Bachillerato de la UNAM durante un lapso de tres años como parte del proyecto REDUNAM en el Bachillerato. Para iniciar esta nueva fase se capacitó a 14 profesores de nivel bachillerato. Las áreas que se cubrieron no son solamente de enseñanza de lenguas extranjeras (inglés y francés principalmente), sino también de ciencias físicas y biológicas. Los profesores participantes en este curso recibieron capacitación tanto en los aspectos técnicos como en los didácticos.

Durante el último periodo escolar el Proyecto *Global Talk* ha continuado expandiéndose en varios planteles de la Escuela Nacional Preparatoria y en dos del Colegio de Ciencias y

Humanidades.

Con el fin de integrar los conocimientos del alumno, este Proyecto se ha vinculado con el de Jóvenes hacia la Investigación de tal forma que los alumnos participantes en proyectos científicos redactaron los resultados de sus investigaciones y los comunicaron al mundo a través de Internet. Los proyectos desarrollados este año escolar que acaba de finalizar varían desde el análisis de los problemas del medio ambiente hasta el diseño de visitas guiadas alrededor de ciudades de diferentes partes del mundo. Como se puede observar, el Proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Via Telecomunicaciones" (*Global Talk*) no sólo se enfoca al aprendizaje de lenguas extranjeras, sino que ha trascendido a otras áreas del conocimiento.

Actualmente se está capacitando a 35 profesores de Bachillerato que tienen como objetivo trabajar en algún proyecto de intercambio bilingüe (científico o cultural) por medio de redes de cómputo para aumentar la calidad del aprendizaje o para que sus alumnos aprendan de manera significativa un conjunto de materias en el bachillerato. Todo el curso se divide en tareas o subtareas y actividades de aprendizaje enfocadas a la realización de la tarea principal, tal y como los alumnos lo hacen al participar en el Proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Via Telecomunicaciones" (*Global Talk*). Los profesores trabajan de forma cooperativa, tienen confrontaciones culturales,

destinatarios reales con quienes van a desarrollar sus proyectos interdisciplinarios además de sus colegas en México.

Finalmente, cabe mencionar que el curso de capacitación de profesores está diseñado de tal manera que introduzca al profesor al tipo de trabajo que los alumnos llevan a cabo durante el año en que el Proyecto se lleva a cabo, desde su capacitación para el manejo de la tecnología hasta el lograr trabajar en un proyecto interdisciplinario, pasando por la reflexión de lo que sucede durante todo el proceso y cómo la teoría que sustenta nuestra propuesta (la teoría presentada en el capítulo primero de esta tesina) se relaciona con la práctica.

# *Global Talk*

Inglés para la comunicación internacional

Manual de apoyo didáctico

## INTRODUCCION

### ¿QUE ES *GLOBAL TALK*?

El proyecto *GLOBAL TALK* es un programa de intercambio cultural bilingüe, vía telecomunicaciones, entre estudiantes, a nivel bachillerato, en México y estudiantes del mismo nivel en otros países. En este Proyecto, los alumnos participantes, tú entre ellos, inician un proceso de reconocimiento de la cultura de la lengua extranjera para que en el futuro lleguen a comprenderla, a entenderla y si es posible a aceptarla - sin olvidar los valores de su cultura propia.

Durante el período de tiempo que dura el Proyecto, inicias una comunicación con otros alumnos en el extranjero por medio del correo aéreo, así como del correo electrónico. Para llevar a cabo esto último, es necesario que tengas algunos conocimientos básicos sobre el manejo de computadoras personales, de redes y de multimedia. No debes alarmarte por todo lo anterior, ya que cuentas con el Manual, *GLOBAL TALK, Cómputo para la comunicación internacional* que va a ayudarte a trabajar eficientemente con la tecnología antes mencionada.

Quizá te preguntes porqué utilizar tanta tecnología en una clase de lengua y porqué comunicarte con otras personas si en tus clases anteriores de inglés todo eso no era necesario. Pues bien, la tecnología es un vehículo que hará posible que te comuniques rápidamente con jóvenes de habla inglesa y que gracias a ello conozcas sus valores, sus ideas, sus costumbres diarias, es decir su cultura. La cultura no se puede separar de la lengua porque al comunicarte expresas no sólo tus características individuales, sino también las de la comunidad a la que perteneces. Además, durante el proceso de aprendizaje, el trabajo cooperativo de todas las personas involucradas -alumnos, maestros, etc.; la solución de problemas de la vida real; la



integración de conocimientos que provengan de diversas fuentes, no sólo del maestro, de un libro de texto o de un diccionario Inglés- Inglés o Inglés Español al igual que el apoyo de la tecnología, son factores que van a contribuir a que seas cada vez más independiente y te responsabilices de tu propio aprendizaje y del de tus compañeros. Nos interesa que aportes tu opinión, tus comentarios y que participes activamente en el desarrollo de este Proyecto.

Este Manual de apoyo es una guía didáctica que hace hincapié en el desarrollo de estrategias para la comprensión de lectura; también te proporciona ayuda en algunos de los aspectos gramaticales de la lengua que aprendes mientras practicas actividades similares a las que vas a llevar a cabo como parte del Proyecto. No debes olvidar que el Manual no es un libro de texto, sino de referencia al que tú y tus compañeras pueden consultar y analizar para lograr el éxito en las tareas a desarrollar. Esperamos que te sea útil.

## UNIDAD I WHO AM I?

- ¿Has escrito algunas cartas? \_\_\_\_\_
- ¿A quién? \_\_\_\_\_
- ¿Qué tipo de información incluyes en tus cartas? \_\_\_\_\_
- Si escribieras una carta a un joven que no conoces ¿qué tipo de información te gustaría incluir? \_\_\_\_\_
- Compara tus respuestas con las de tus compañeras.



Lee el siguiente texto **TEXTO I.**

1150 Carson  
Seaside, Cal. 93955  
January 7th, 1993

Hi,

- A** My name is JULIAN BROWN. I am 14 years old and am 5,6 feet, 120 pounds. I like playing sports, listening to music, video games and girls. My favorite foods are hamburgers, fruit, cheesecake, tacos, and Mexican candies.
- B** I have a very large family. I have four brothers and one sister. I have two dogs. Their names are Yoko and Shelha.
- C** My favorite sport is baseball. My favorite team is the Los Angeles Raiders. When I grow up I want to become a professional pitcher.

Your new friend,

Julian. <sup>1</sup>

- ¿Cuántos párrafos tiene esta carta?
- ¿Qué tipo de información está incluida en cada párrafo?

<sup>1</sup>Los textos que se utilizan en este manual son auténticos, por esta razón no se corrigieron los errores. Sin embargo estos errores se comentan con los alumnos en etapas posteriores.

- Cada párrafo está marcado con una letra. Lee las siguientes descripciones y decide qué letra corresponde a cada párrafo. Anota la letra correspondiente en la línea que está a la izquierda de cada descripción.

- \_\_\_\_\_ 1. Descripción de la familia de Julian.
- \_\_\_\_\_ 2. Descripción de Julian.
- \_\_\_\_\_ 3. Descripción de los planes de Julian para el futuro.

- Completa los datos de la persona que escribe la carta

Nombre: \_\_\_\_\_ Apellido: \_\_\_\_\_  
Peso: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_  
Estatura: \_\_\_\_\_

- ¿Qué sistema de medidas se usa en inglés para dar el peso? ¿Qué sistema se usa para dar la estatura? \_\_\_\_\_

- En español ¿Cuál es el equivalente al peso y a la estatura de Julian?  
peso: \_\_\_\_\_ kg. estatura: \_\_\_\_\_ mts.

- Compara tus respuestas con las de algunos de tus compañeros.

- ¿Qué palabra se repite siete veces en el texto? Anótala \_\_\_\_\_

- ¿Por qué se repite a lo largo de la carta? \_\_\_\_\_

De acuerdo a la carta escribe los verbos que van después del pronombre I.

- 1. I \_\_\_\_\_ 14 years old.
- 2. I \_\_\_\_\_ playing sports and listening to music
- 3. I \_\_\_\_\_ a very large family.
- 4. I \_\_\_\_\_ 4 brothers and 1 sister
- 5. I \_\_\_\_\_ two dogs
- 6. When I \_\_\_\_\_ I \_\_\_\_\_ to become a professional pitcher.

- ¿En qué tiempo se escribió este texto, en presente o pasado? \_\_\_\_\_  
- ¿Cómo lo supiste? \_\_\_\_\_

- *¿Escribieran tus compañeros lo mismo que tú? \_\_\_\_\_ Comparen sus respuestas.*

- *Volvamos al texto. Escribe las palabras del texto que son parecidas a español.*

INGLES	ESPAÑOL
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
6. _____	6. _____
7. _____	7. _____
8. _____	8. _____
9. _____	9. _____
10. _____	10. _____

- *¿Sabías que estas palabras se llaman cognadas? \_\_\_\_\_*

- *Subraya con color rojo la parte que corresponde a la descripción que Luis hace de sí mismo.*

- *Subraya la descripción de su familia en azul.*

- *¿Menciona Luis lo que quiere hacer en el futuro?*

- *Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

- *Escribe los nombres de los miembros de la familia de Luis y su parentesco con él.*

\_\_\_\_\_ ( ) \_\_\_\_\_ ( )

\_\_\_\_\_ ( ) LUIS MARIO (brother)

- *Compara la carta de Luis con la de Julian.*

- *¿En qué son parecidas? \_\_\_\_\_*

- *¿En qué son diferentes? \_\_\_\_\_*

*Comenta tus respuestas con tus compañeros.*

- Anota las palabras que siguen al pronombre *my* en la carta de Luis.

1. My \_\_\_\_\_

2. My \_\_\_\_\_

3. My \_\_\_\_\_

4. My \_\_\_\_\_

5. My \_\_\_\_\_

6. My \_\_\_\_\_

- ¿Por qué se repite varias veces la palabra *my* en el texto?

\_\_\_\_\_

- ¿Qué función tiene? \_\_\_\_\_

- ¿Se usa igual que en español? \_\_\_\_\_

- ¿Qué posición ocupa? \_\_\_\_\_

- Formula una regla para el uso y la colocación de *my* en inglés.

\_\_\_\_\_

- Comenta tus respuestas con tus compañeras.

- Completa con la información correcta. Fíjate en el texto 2.

1. I \_\_\_\_\_ music.

2. I \_\_\_\_\_ the movies and watching TV.

3. \_\_\_\_\_ shows are the Simpsons', the Wonder Years...

4. \_\_\_\_\_ also \_\_\_\_\_ to travel.

5. \_\_\_\_\_ sports are baseball and car races.

- ¿Qué tipo de información comunica Luis en esta parte de su carta?

\_\_\_\_\_

- ¿En qué tiempo están los verbos? \_\_\_\_\_

- ¿Porqué? \_\_\_\_\_

- De acuerdo a esta información deduces que Luis describe una acción que:

- 1) Se lleva a cabo en presente durante un periodo de tiempo.
- 2) Describe algo que sucede habitualmente; algo que siempre se da.

- Completa la información que falta de acuerdo al texto 2.

I' \_\_\_\_\_ still \_\_\_\_\_ English.

\_\_\_\_\_ you \_\_\_\_\_ Spanish?

- ¿Cuáles son los auxiliares en los ejemplos?

\_\_\_\_\_

¿Cómo termina el verbo que sigue? \_\_\_\_\_

- Cuando encuentras ejemplos como los anteriores, éstos se refieren a:

- 1) Una acción que transcurre en presente durante un periodo de tiempo.
- 2) Algo que sucede habitualmente.

- ¿Cómo lo sabes? \_\_\_\_\_

- Si tienes alguna duda pregunta a tus compañeras o consulta el apéndice.

- Fíjate en las frases que terminan con ? ¿Cuántas son? \_\_\_\_\_

- ¿Cuál es la función de estas frases? \_\_\_\_\_

- ¿Qué notas sobre el orden de las palabras de estas frases?

\_\_\_\_\_

- Reflexiona sobre las diferencias de los verbos de estas frases y los verbos de las frases del ejercicio anterior.

- Se encuentra el sujeto al principio de la oración? Si \_\_\_ No \_\_\_

- Completa las siguientes preguntas.

1. Where \_\_\_\_\_ study?

2. \_\_\_\_\_ like your school?

3. What \_\_\_\_\_ think about Mexico'

- Consulta con tus compañeros las respuestas.



### TEXTO 3.

My friend is a nice guy. His name is Rodrigo. He's 15 years old. He likes dancing and writing poems. His favorite foods are pizza, ice creams and coke. He has a small family. He has one brother, but he doesn't have any sisters. When he grows up he wants to become a psychologist.

- Este texto es una descripción de: \_\_\_\_\_

- Subraya los pronombres que se usan en este texto.

- ¿A quién se refieren? \_\_\_\_\_

- Compara los pronombres del texto 1 con los del texto 2.

- Llena los espacios y descubre las diferencias que hay entre ellos.

\_\_\_\_\_ name is \_\_\_\_\_ name is Julian.

\_\_\_\_\_ 14 years old. \_\_\_\_\_ 15 years old.

\_\_\_\_\_ playing baseball. \_\_\_\_\_ dancing.

\_\_\_\_\_ a big family. \_\_\_\_\_ a small family.

- En tus propias palabras escribe las diferencias y discítelas con tus compañeros.

Escribe una lista de sugerencias para un amigo que quiere escribir una carta de presentación en inglés.

- Después de analizar los textos anteriores y de escribir tus sugerencias, ¿podrías completar la siguiente carta con información sobre ti?



---

---

---

Hi,

My name is \_\_\_\_\_ . I am \_\_\_\_\_ years old and am  
\_\_\_\_\_ I like playing \_\_\_\_\_ and listening  
to \_\_\_\_\_. My favorite foods are \_\_\_\_\_  
My favorite \_\_\_\_\_ is \_\_\_\_\_.

I have a \_\_\_\_\_ family. I have \_\_\_\_\_.

When I grow up I want to become \_\_\_\_\_.

Bye,

---



- Escribe una carta de presentación.



- Muestra tu descripción a tus compañeros y una vez que esté corregida mándala por la red





- De lo que viste en esta unidad ¿Que consideras que te ayudó más en tu aprendizaje?

---

---

¿Porqué?

¿Qué te pareció el consultar con tus amigos para completar algunas actividades o cuando no estabas seguro de alguna respuesta? Bueno 1 2 3 4 5 6 Malo

- ¿Porqué?

---

- Las actividades fueron:

Difíciles 1 2 3 4 5 6 Fáciles

- ¿Qué te pareció el aprender de esta forma?

---

---

---

---

## CONCLUSIONES

El proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" (*Global Talk*) implantado de forma experimental desde 1991 a nivel Bachillerato, propicia la comunicación entre alumnos que aprenden inglés en México y alumnos que aprenden español en el extranjero. Puede considerarse que los objetivos del Proyecto se cumplen de manera satisfactoria ya que por medio del intercambio cultural que se da en esta forma de trabajo los alumnos utilizan la lengua meta con fines comunicativos. Parten de descripciones cotidianas hasta abocarse a temas de importancia social como son los problemas ambientales, el impacto del Tratado de Libre Comercio o el problema de la discriminación, entre otros.

Debido a la existencia de un destinatario real, el alumno se enfoca más en la transmisión de ideas, es decir, en el significado de lo que comunica. Esto no implica que la estructura gramatical de lo que el alumno comunica no sea importante, sino que por el hecho de tener como prioridad la comunicación, busca la forma de lograrlo y se compromete más a reflexionar sobre los aspectos sintácticos, semánticos y sociolingüísticos.

Para lograr que el alumno se involucre, se comprometa y personalice su aprendizaje, se requiere que en las clases de inglés, a nivel Bachillerato en las que el proyecto "Aprendizaje Cooperativo Vía Telecomunicaciones (*Global Talk*) se lleva a

cabo, los estudiantes solucionen problemas reales y no sólo adquieran y retengan datos sobre la gramática de la lengua que aprenden. Por ejemplo, el profesor y los alumnos seleccionan las tareas a realizar para llevar a cabo pequeños proyectos que van a desarrollar a lo largo del año escolar y, para lograrlo, las tareas principales se dividen en actividades facilitadoras de la tarea principal, lo que redundará en que el papel del profesor sea el de facilitador que auxilia a los alumnos en el cumplimiento de la tarea y en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera. Por su parte, el alumno participa activamente no sólo en el desarrollo de la tarea, sino en las decisiones para determinar el contenido de los mini proyectos. Los integrantes de un grupo tienen metas comunes y, en su papel como miembro del equipo que trabaja de forma cooperativa, cada uno de ellos proporciona conocimientos y habilidades para solucionar la tarea determinada. El trabajo cooperativo propicia que el alumno desarrolle habilidades de colaboración, organización y socialización, las cuales serán de suma importancia en el desarrollo de su vida profesional.

Además de lo señalado anteriormente, el Proyecto facilita el contacto del alumno con la lengua y la cultura extranjeras, lo cual, le lleva a criticar y a analizar lo que sucede a su alrededor. Esta confrontación cultural no sólo le permite observar la cultura extranjera, sino también la suya propia de una manera más objetiva que le hace repensar sus propios valores

culturales. Lo anterior no significa que se pretende que el alumno cambie sus valores por los de la cultura extranjera, ni que rechace su propia cultura, por el contrario, se busca que entienda más su cultura, reconozca las diferencias que existen entre ésta y la cultura extranjera desde una perspectiva más amplia. Esta forma de trabajo provoca que el alumno sea más consciente de los factores principales que intervienen en su proceso de aprendizaje así como de su forma de aprender. Esto lo lleva a reconocer la importancia de trabajar cooperativamente ya que ésta forma de trabajo permite que tanto él como sus compañeros participen activa, eficaz y responsablemente. Con respecto al aprendizaje de la lengua extranjera, el estudiante se enfrenta al aspecto cultural y reconoce que la cultura es parte intrínseca de la lengua. Cuando el alumno logra comunicar sus ideas en la lengua meta una vez que ha terminado las actividades facilitadoras de la "tarea" principal inicia un proceso de reflexión sobre su proceso de aprendizaje, sobre el conocimiento adquirido, sobre las estrategias desarrolladas y sobre su papel como estudiante activo. Todo esto le motiva a continuar aprendiendo la lengua a través de una comunicación real que le permite no sólo retener reglas gramaticales aisladas, sino que le hacen darse cuenta de la forma en la que su aprendizaje se lleva a cabo.

En cuanto al Manual de apoyo didáctico considero que ha auxiliado a los estudiantes que tenían problemas con la lengua

extranjera. Sin embargo, los resultados del Proyecto en conjunto no se podrán ver de manera suficientemente clara si solamente se lleva a cabo en el transcurso de un año escolar. Es pertinente señalar que durante el lapso de tiempo tan corto que dura el proyecto, los alumnos regresan a trabajar de forma tradicional, lo que detiene el proceso de aprendizaje consciente iniciado durante el Proyecto. Por tal motivo, creo necesario que el proyecto "Aprendizaje Cooperativo de L2 Vía Telecomunicaciones" (*Global Talk*) deba tener una duración de cuando menos dos años escolares, de tal manera que los resultados que se obtengan sean más confiables y duraderos. Aunque ésto desgraciadamente será muy difícil de lograr, dada la organización administrativa de la Escuela Nacional Preparatoria.

Será necesario un análisis y seguimiento del Proyaecto a largo plazo para observar cómo esta propuesta influye en el aprendizaje general del alumno; en qué medida asume la responsabilidad de su propio aprendizaje; qué cambios genera en su actitud hacia la lengua y la cultura ajena; si continúa en su papel de alumno activo y colaborador y, sobre todo si mejora como persona.

Debido a que cada vez que el Proyecto se pone en marcha los alumnos y las condiciones que se dan son difentes, el Proyecto y el Manual se tendrán que adaptar a las necesidades que se presenten. Ésto será posible gracias al carácter abierto del Proyecto y a su metodología, que permiten una renovación y

adaptación continua y en esa forma podrá responder a las necesidades de los alumnos que participen. Actualmente, las seis unidades que conforman el Manual de apoyo didáctico están en revisión. Será necesaria su implementación para valorar su apoyo real.

## BIBLIOGRAFIA

- Abbot, G. (1978). Motivation, Materials, Manpower & Methods: Some Fundamental Problems in ESP en *ELT Documents* 103 - Individualisation in Language Learning. London: British Council: 98-104
- Au, S.Y. (1988). A Critical Appraisal of Gardner's Social-Psychological Theory of Second-Language (L2) en *Language Learning*, 38, 75-100
- Bragaw, D., Loew, Breen, M.P. (1984). Process syllabuses for the language Classroom en C.J. Brumfit, *General English Syllabus Design*. Pergamon Press & The British Council.
- Candlin, C.N., y Murphy D. (Eds.). (1987). Lancaster Practical Papers in English Language Education: Vol.7. *Language Learning Tasks*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Coombe, C.A. y Shimnock, L. (1993). Globalizing Foreign and Second Language Instruction. en *TESOL Reporter* 26, 37-40.
- Crookes, G., y Long, M.H. (1978). Task-based Second Language Teaching: A brief report en *Modern English Teacher*, 24 (5), 26-28.
- Crookes, G. y Schmidt, R.W. (1991). Motivation: Reopening the Research Agenda en *Language Learning*, 41 (4), 469-512.
- Díaz Guerrero R. y Salas, M: (1975). *El Diferencial Semántico del Idioma Español*. México: Trillas.
- Dörnyei, Z. (1990). Conceptualizing Motivation in Foreign Language Learning en *Language Learning*, 40, 189-219.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982) *Language Two*. New York, New York: Oxford University Press.
- Gardner, R.C: y Lambert, W.E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Gardner, R.C. (1988). The Socio-Educational Model of Second Language Learning Assumptions, Findings and Issues en *Language Learning*, 38, 101-104.

- Garden, R.C. y Mac Intyre, P.D. (1993). A student's contributions to second-language learning. Part II: Affective variables en *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Howatt, A. (1987). The Background to Course Design en *The Edinburgh Course in Applied Linguistics, Techniques in Applied Linguistics*, Vol.3. London. Oxford University Press.
- Ito, G. (1991). El papel de la cultura dentro del aprendizaje de una lengua extranjera en *ELA*, 14. CELE, UNAM. 65-70
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. y Johnson, E.H. (1990). *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*. Interaction book Company. Edina, Minnesota.
- Keller, J.M. (1983). Motivational design of instruction en C.M. (Ed.), *Instructional design theories and models*, 386-433. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Long, M.H. y Crookes, G. (1987). Intervention points in language classroom processes. In B.K. Das (Ed.), *Patterns in classroom interaction in Southeast Asia* 177-203. Singapore: Singapore University Press/RELCA
- Long, M.H. y Crookes, G. (1992). Three approaches to Task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26 (1), 27-55.
- Long, M.H., y Porter, P.A. (1985). "Group Work Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition" *TESOL Quarterly*, 19 (2), 207-227.
- Mac Donough, S.H. (1981). *Psychology in foreign Language teaching*. London: Allen y Uman.
- Morgan, C. (1993). Attitude change and foreign language culture learning en *Language Teaching*, 26 (2), 63-75.
- National Council for the Social Studies. (1982). *Position Statement on Global Education*. Washington, D.C.
- Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press
- Nunan, D (1989) b. *Syllabus Design*. Oxford. Oxford University Press
- Osgood, C. E. (1952). The nature and measurement of meaning en *Psychological Bulletin*, 49, 3, 197-237.



- Soliani, N.I. (1991). Lenguaje y cultura en sociolingüística y el aspecto sociocultural en la enseñanza de lenguas extranjeras. *ELA*, 14. CELE, UNAM. 40-51.
- Ramage, K. (1990). Motivational Factors and Persistence in Foreign Language Study en *Language Learning*, 40, 189-219.
- Rogers, C.R. (1969). *Freedom to Learn*, Merrill.
- Tannenbaum, R. H. (1957). *The measurement of meaning*, Urbana: University of Illinois Press.
- Teitelbaum, H., Edwards, A. y Hudson, A. (1975). Ethnic Attitudes of Spanish as a Second Language en *Language Learning*, 25, 255-266.
- White, R.V. (1988). *The ELT Curriculum. Design, innovation and management*. Oxford: Basil Blackwell
- Wilkins, D.A. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford. Oxford University Press.
- Zimmerman, K. (1991). "Lengua, habla e identidad cultural" *ELA*, 14. CELE, UNAM. 7-39.

# APENDICES

APENDICE I

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO  
ESCUELA NACIONAL PREPARATORIA  
Colegio de Inglés

PROGRAMA DE ESTUDIO DE LA ASIGNATURA DE  
Inglés IV

Clave:

AÑO ESCOLAR: 49

Categoría de la asignatura: Obligatoria

Carácter de la asignatura: Teórica

	Teóricas	Prácticas	Total
Horas semanales	3	0	3
Horas anuales	90	0	90
Créditos	12	0	12

Fecha de aprobación: Sesión del H. Consejo Técnico  
del 18 de septiembre de 1992

**CARACTERISTICAS PROFESIONALES Y ACADEMICAS QUE  
DEBEN REUNIR LOS PROFESORES DE LA ASIGNATURA**

Los profesores que impartan la materia serán preferentemente egresados de las licenciaturas de letras inglesas o de enseñanza del inglés de la UNAM, o equivalentes de otras universidades nacionales o extranjeras. A falta de éstos, se recomienda que se admitan pasantes de estas carreras o estudiantes de ellas que cursan los últimos semestres, egresados de escuelas normales superiores con la especialidad de inglés, personas provenientes del curso de formación de profesores del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) o de este tipo de cursos en institutos de reconocido prestigio.

Todos los candidatos se someterán a un examen psicométrico y a una entrevista con el jefe del Departamento de Inglés de la ENP, así como al examen para profesores de idiomas del CELE, salvo quienes procedan de dicho Centro o de las dos licenciaturas citadas. Deberán cumplir, asimismo, con los requisitos establecidos por el Sistema de Desarrollo del Personal Académico (Sidepa) de la ENP.

Es importante señalar que los profesores tienen la obligación de participar periódicamente en los cursos de actualización académica y de formación pedagógica.

**P R E S E N T A C I O N**

Desde el inicio de la vida independiente de México se vio la conveniencia del estudio de las lenguas vivas como medio para alcanzar la modernidad, desplazando en alguna medida el griego y el latín en los que algunos creían ver el peso muerto de la tradición. No obstante todas las ventajas que se les adjudicaban, sólo a partir del establecimiento de la Escuela Nacional Preparatoria en 1867 se las estudió adecuadamente. Desde entonces han tenido un lugar importante en los planes de estudio de la institución y es explicable que así sea, pues a través del aprendizaje de las lenguas se alcanzan varias finalidades del bachillerato: en lo formativo, por ejemplo, son vía para el conocimiento directo y fiel de otras culturas; fomentan el espíritu de convivencia internacional y la tolerancia; permiten una apreciación más objetiva de la pro-

pia cultura y propician el desarrollo de una conciencia crítica al confrontar las condiciones del mundo que dan los idiomas. Su valor instrumental es evidente en su empleo continuo para obtener información, y el propedéutico se aprecia en la utilidad para quienes desean dedicarse a áreas como la docencia de idiomas, las literaturas extranjeras, la traducción o la lingüística. Aunque el aprendizaje de las lenguas requiere de un esfuerzo largo y sostenido, es una experiencia agradable en sí y depara, a quienes lo emprenden, múltiples satisfacciones para toda su vida.

Los programas de estudio (entendidos como propuestas básicas de aprendizaje que, adecuadas por el profesor a las condiciones particulares de su grupo, aseguran el cumplimiento de las normas institucionales) deben evaluarse continuamente para apreciar las incongruencias entre lo propuesto y su realización en la práctica y hacer luego los ajustes necesarios. Sin embargo, cuando los ajustes no se realizan regularmente, puede requerirse una revisión más a fondo de los programas que indique los cambios que deben hacerse para atender necesidades de los alumnos, de la institución, del país o en la metodología didáctica.

En el período de vigencia de los programas actuales (más de cincuenta en los de los tres primeros grados, casi veinticinco en los de los tres últimos) han variado muchos factores ligados al proceso de enseñanza-aprendizaje de los idiomas y con los fines a que se los destina en el ámbito del bachillerato. Entre otros, baste mencionar la aguda crisis económica que aqueja al país desde hace varios años; el gran desarrollo de lingüística en todas sus ramas y su repercusión en la metodología de la enseñanza de los idiomas, así como la gran velocidad con que crecen y se transforman los campos del conocimiento, lo cual obliga a los alumnos de prácticamente todos los estudios profesionales a recurrir a la información más actualizada en libros y literatura periódica en su idioma original que, las más de las veces, no es el español. Aunque en esos períodos dichos programas sufrieron algunos cambios, éstos no se integraron debidamente y, por lo tanto, se vio la conveniencia de revisarlos para incorporar los ajustes que exigen las nuevas circunstancias y necesidades, poner al día enfoques, objetivos, contenidos y bibliografía, así como agregar sugerencias sobre métodos, evaluación y acreditación.

Han sonado voces de alarma acerca de las deficiencias en el uso de la lengua materna por parte

de egresados y alumnos del bachillerato, con graves consecuencias en su vida diaria y en sus estudios profesionales. El aprendizaje de las lenguas extranjeras tal vez ayude para resolver este problema, ya que el alumno comprende mejor cómo funciona el lenguaje al comparar la lengua materna con la que estudia, y ambas se refuerzan al perseguir propósitos afines e incidir en actividades parecidas.

En un plan de estudio bien elaborado todas las asignaturas se correlacionan para ofrecer una visión coherente y totalizadora. Este anhelo de integración encuentra en las lenguas extranjeras un aliado decidido ya que, como medio de comunicación, comprenden todo el universo de la experiencia humana. En su aprendizaje se parte siempre de las vivencias de los alumnos para llegar a los conocimientos, habilidades y hábitos de la nueva lengua que, conforme van ganando dominio sobre ella, les permite llegar a nuevas experiencias en ese medio. En consecuencia, deben estrecharse las relaciones entre las lenguas y las demás asignaturas en beneficio de los alumnos.

El material más accesible para quienes aprenden una lengua extranjera es el impreso. Esto y la necesidad de recurrir posteriormente en sus estudios superiores y en su vida profesional a fuentes de información escrita, exige que se preste una atención especial a la comprensión de lectura, independientemente de la que reciben los demás aspectos del idioma, de manera que se establezca como compromiso que al término de la serie de cursos del idioma, el alumno comprenda textos en esa lengua.

Con frecuencia, por economía de tiempo y de esfuerzo, es preciso elaborar textos que ilustran un punto del programa o un aspecto del idioma, pero que se crearon artificialmente con un propósito didáctico. Sin desconocer la utilidad de este recurso, se recomienda que siempre que sea posible se empleen textos auténticos, esto es, aquellos destinados a lectores cuya lengua materna es ese idioma. La capacidad en la comprensión de lectura debe probarse, en último término, en textos auténticos, que serán los que los alumnos tengan que manejar.

## I N T R O D U C C I O N

### UBICACION

Esta asignatura tiene como antecedente los tres cursos de inglés en la escuela secundaria o en iniciación universitaria. Es su consecuente inglés V, si el alumno decide seguir estudiando el mismo idioma o, en caso contrario el primer curso de alemán, francés o italiano. Guarda una relación horizontal más cercana con lengua y literatura española IV por la preocupación de ambas por la comunicación lingüística, aunque es recomendable que en los materiales de lectura se utilicen algunos contenidos de las demás asignaturas.

### JUSTIFICACION

A las razones aducidas en la presentación de este documento para justificar la inclusión de las lenguas vivas en los planes de estudio del bachillerato debe agregarse, en abono del inglés, que es un idioma que cuenta con un gran número de hablantes en todo el mundo, se ha vuelto un medio de comunicación internacional en reuniones científicas y humanísticas, así como en todo género de publicaciones y, finalmente, por la vecindad geográfica nuestro país debe sostener relaciones políticas, comerciales y culturales con los Estados Unidos, las cuales no siempre son fáciles, pero que los puentes lingüísticos —que no excluyen el acercamiento crítico— ayudarán a hacerlas más armoniosas.

### PROPOSITOS DEL CURSO

Los propósitos del curso son que el alumno:

1. Revise e integre el inglés aprendido en los tres años del ciclo anterior y lo utilice como medio de comunicación.
2. Se inicie en actividades sistemáticas de la comprensión de lectura en inglés.
3. Amplíe sus conocimientos sobre la cultura y el modo de vida de los países de lengua inglesa a través de las lecturas y demás actividades en clase.
4. Desarrolle un sentimiento de concordia y de tolerancia con otros modos de sentir y de expresión, al tiempo que revalora su propia cultura.



5. Por medio del aprendizaje del inglés, comprenda cómo funciona el lenguaje en general y el propio idioma en particular.

#### ENFOQUE DISCIPLINARIO

Son dos los ejes conductores del programa: la comprensión de la lectura y la comunicación oral y escrita, entendiéndose por esto el ejercicio de las tres habilidades restantes, a sabiendas que la lectura es también comunicación.

Sobre la comprensión de lectura hay que agregar que no es una habilidad que se desarrolla espontáneamente cuando se aprende un idioma, sino que requiere un cuidado especial y un ejercicio sistemático. Esta atención particular se justifica más aún si se advierte que un buen número de alumnos tiene dificultades para leer en español. Quienes nos las tienen, no son conscientes de las estrategias de lectura que aplican y así no las pueden transferir al idioma que están aprendiendo.

Con el otro eje, se sugiere y con el enfoque comunicativo-funcional que se sugiere, se busca hacer más atractiva la asignatura para los alumnos, al ofrecerles la oportunidad de tomar un papel más activo en la clase, con ejercicios que incluyan en sus propósitos el dominio de las estructuras gramaticales, pero que van más allá, pues se procura utilizar el idioma como un verdadero medio de comunicación en situaciones variadas que reflejan las de la realidad cotidiana.

Comprensión de lectura y comunicación oral y escrita no son dos vías que marchan paralelas sin tocarse. todo lo contrario: a cada momento entrecruzan y las actividades emprendidas para ejercitar una llevan sin esfuerzo a las de la otra.

El mundo del lenguaje no puede fragmentarse sin que se corra el riesgo de deformarlo. En la comprensión de lectura desde el principio el alumno se sumerge en el idioma y aprende a moverse en él - tolerando un margen de incertidumbre. En la comunicación oral y escrita, pese a que el acercamiento - es gradual, se busca la integración, primero por medio de las funciones lingüísticas que rompen los límites estrechos de la pura estructura gramatical aislada, y luego con la revisión constante de los elementos estudiados para utilizarlos en otro nivel, de modo que el avance sea en espiral.

### 3.5 CRITERIOS DE EVALUACION

La evaluación, elemento integral del proceso enseñanza-aprendizaje, acompaña a éste todo el tiempo y no sólo en la etapa final. Por lo mismo, tiene que ser continua, para descubrir oportunamente dificultades y fallas, y periódica (al término de cada tema, unidad o de las etapas que marca la administración escolar, no sólo para cumplir con las exigencias de acreditación y de informar a alumnos y padres de familia sino que con ello se podrá constatar también si se está logrando la integración de los aprendizajes. Es recomendable que al comenzar el año escolar se haga algún tipo de evaluación diagnóstica que señale los conocimientos y habilidades que es necesario reforzar.

Si desde el principio del curso se ha buscado que el alumno se involucre activamente en el proceso educativo, si se ha logrado que asuma la responsabilidad que le corresponde en el propio aprendizaje, es natural que participe igualmente en la evaluación para que se percate de los propósitos que no se lograron o que se alcanzaron sólo en parte, analice las causas y en qué medida depende de él la solución. El profesor, por su parte, hará lo mismo, revisando críticamente su labor docente y realizando lo que se precise para facilitar el aprendizaje.

Finalmente, es necesario que se evalúen todas las actividades efectuadas en el curso y no sólo aquellas que resultan más fáciles o convenientes de evaluar por el profesor. La evaluación de la comprensión de lectura, por ejemplo, debe partir siempre de la lectura de un texto, y el manejo de una estructura gramatical o la memorización de los verbos irregulares no bastan para evaluar la comunicación oral y escrita. Las pruebas llamadas objetivas, particularmente las de respuesta de opción múltiple, tienen muchas ventajas, pero no pueden emplearse siempre para probar todos los aspectos, por lo que se recomienda el empleo adicional de otros tipos igualmente válidos, aun aquellos que parecen menos precisos o más subjetivos.

### 3.6 CONTENIDO

UNIDAD I Iniciación en las estrategias de lectura. Comunicaciones primarias: identificación

personal, domicilio, estado del tiempo, transcurso del tiempo.

UNIDAD II Afinidades semánticas. Afijos. Existencia de personas y cosas. How much, how many, some, any.

UNIDAD III Inferencia de significados. Empleo de adjetivos.

UNIDAD IV Comprensión de instrucciones. Usos del imperativo y de los pronombres de complemento.

UNIDAD V Los signos de puntuación como apoyo en la comprensión de lectura. -El presente progresivo.

UNIDAD VI Lectura superficial de un texto. El presente simple.

UNIDAD VII La idea principal de un párrafo en un texto. Usos de los auxiliares can, could y may.

UNIDAD VIII Localización de información específica en un texto. Adjetivos y pronombres posesivos. El posesivo sajón ('s).

UNIDAD IX El significado de las palabras por su morfología. El pasado simple.

UNIDAD X Elementos de cohesión en un texto. El futuro de intención.

UNIDAD I Iniciación en las estrategias de lectura. Comunicaciones primarias: identificación personal, domicilio, estado del tiempo, transcurso del tiempo.

Ubicación Unidad introductoria del programa.

Propósitos.

En la comprensión de lectura, el alumno:

1. Interpretará los apoyos gráficos de un texto.
2. Utilizará los cognados y se precaverá de los falsos cognados.

En la comunicación oral y escrita, formulará preguntas con palabras wh y las contestará.

Temas básicos.

1. Información derivada de mapas, diagramas, histogramas, tablas, gráficas, cuadros.
2. Cognados y falsos cognados.
3. Palabras wh.

Tiempo sugerido: 7 horas.

UNIDAD II Afinidades semánticas. Afijos. Existencia de personas y cosas. How much, how many, some, any.

Ubicación: unidad complementaria.

Propósitos.

En la comprensión de lectura, el alumno:

1. Identificará en un texto las palabras semánticamente afines.
2. Reconocerá los cambios semánticos que dan a las palabras prefijos y sufijos de uso frecuente.

En la comunicación oral y escrita, expresará la existencia de personas y cosas utilizando there is, there are, how much, how many, some, any.

Temas básicos.

1. Palabras semánticamente afines.
2. Afijos.
3. There is, there are, how much, how many, some, any.

Tiempo sugerido: 7 horas

UNIDAD III Inferencia de significados. Empleo de adjetivos.

Ubicación: unidad complementaria de las dos anteriores.

Propósitos.

~~U. III - 116 - 117~~ → En la comprensión de lectura, el alumno inferirá el significado de las palabras por el contexto.  
~~U. III - 116 - 117~~

En la comunicación oral y escrita, utilizará los adjetivos para describir personas y cosas, así como para expresar estados de ánimo.

Temas básicos.

1. Significado de las palabras por su contexto.
2. Adjetivos.

Tiempo sugerido: 7 horas.

UNIDAD IV Comprensión de instrucciones. Usos del imperativo y de los pronombres de complemento.

Ubicación: unidad básica.

Propósitos.

En la comprensión de lectura, el alumno seguirá las instrucciones dadas en un texto.

En la comunicación oral y escrita:

1. Expresará y ejecutará órdenes, peticiones e instrucciones.
2. Empleará los pronombres de complemento.

Temas básicos.

1. Textos instructivos.
2. Imperativo.
3. Pronombres de complemento.

Tiempo sugerido: 7 horas.

UNIDAD V Los signos de puntuación como apoyo en la comprensión de lectura. El presente progresivo.

Ubicación: unidad básica.

Propósitos.

U3-126 III En la comprensión de lectura, el alumno reconocerá en un texto los signos de puntuación.

En la comunicación oral y escrita, expresará acciones que se realizan en el momento de hablar o que tienen una duración limitada.

Temas básicos.

1. Signos de puntuación: punto (.) punto y coma (;) dos puntos (:) puntos suspensivos (...) paréntesis ( ) guión (-) signos de interrogación (?) y de admiración (!) apóstrofe (') y comillas (").
2. El presente progresivo.

Tiempo sugerido: 7 clases.

UNIDAD VI Lectura superficial de un texto. El presente simple.

Ubicación: unidad básica.

Propósitos.

En la comprensión de lectura, el alumno extraerá la idea general de un texto por medio de la lectura superficial.

En la comunicación oral y escrita:

1. Expresará acciones que ocurren habitualmente y verdades universales.
2. Empleará los adverbios de frecuencia.

Temas básicos.

1. Lectura superficial de un texto.
2. El presente simple.
3. Los adverbios de frecuencia.

Tiempo sugerido: 7 horas.

UNIDAD VII La idea principal de un párrafo en un texto. Usos de los auxiliares can, could y may.

Ubicación: Unidad básica.

Propósitos.

v-III-116 II En la comprensión de lectura, el alumno identificará la idea principal en los párrafos de un texto.

En la comunicación oral y escrita:

1. Expresará habilidad física o mental.
2. Usará expresiones de cortesía.

Temas básicos.

1. Idea principal de un párrafo en un texto.
2. Los auxiliares can, could, may.

Tiempo sugerido: 7 horas.

UNIDAD VIII Localización de información específica en un texto. Adjetivos y pronombres posesivos. Posesivo sajón ('s).

Ubicación: unidad complementaria.

Propósitos.

En la comprensión de lectura, el alumno extraerá información de un texto.

En la comunicación oral y escrita, expresará idea de posesión o pertenencia.

Temas básicos.

1. Información específica en un texto.
2. Adjetivos posesivos.
3. Pronombres posesivos.
4. Posesivo sajón ('s).

Tiempo sugerido: 7 horas.

UNIDAD IX El significado de las palabras por su morfología. El pasado simple.

Ubicación: Unidad básica.

Propósitos.

~~U. III - ING. II~~ En la comprensión de lectura, el alumno inferirá el significado de las palabras por su morfología.

En comunicación oral y escrita, se referirá a sucesos acontecidos en el pasado.

Temas básicos.

1. Forma y función de las palabras.
2. El pasado simple.

Tiempo sugerido: 7 horas.

UNIDAD X Elementos de cohesión en un texto. El futuro de intención.

Ubicación: unidad básica.

Propósitos.

~~U. 3. ING. III~~ En la comprensión de lectura, el alumno identificará elementos de cohesión en un texto.

En la comunicación oral y escrita, expresará la intención de efectuar una acción.

Temas básicos.

1. Sustitución pronominal y auxiliares que reemplazan al verbo.
2. Be + going to + verbo.

Tiempo sugerido: 7 horas.

#### ENFOQUE DISCIPLINARIO

Son dos los ejes conductores del programa: la comprensión de la lectura y la comunicación oral y escrita, entendiéndose por esto último el ejercicio de las tres habilidades restantes, a sabiendas de que la lectura es también comunicación.

Sobre la comprensión de lectura hay que agregar que no es una habilidad que se desarrolla espontáneamente cuando se aprende un idioma, sino que requiere un cuidado especial y un ejercicio sistemático. Esta atención particular se justifica más aún si se advierte que un buen número de alumnos tiene dificultades para leer en español. Quienes no las tienen, no son conscientes de las estrategias de lectura que aplican y no pueden, en consecuencia, transferirlas al idioma que están aprendiendo.

Con el otro eje, y con el enfoque comunicativo funcional que se sugiere, se busca hacer más atractiva la asignatura para los alumnos, al ofrecerles la oportunidad de tomar un papel más activo en la clase, con ejercicios que incluyan en sus propósitos el dominio de las estructuras gramaticales, pero que van más allá, pues se procura utilizar el idioma como un verdadero medio de comunicación en situaciones variadas que reflejan las de la realidad cotidiana.

Comprensión de lectura y comunicación oral y escrita no son dos vías que marchan paralelamente sin tocarse. Todo lo contrario: a cada momento se entrecruzan y las actividades emprendidas para ejercitar una llevan sin esfuerzo a las de la otra.

El mundo del lenguaje no puede fragmentarse sin que se corra el riesgo de deformarlo. En la comprensión de lectura desde el principio el alumno se sumerge en el idioma y aprende a moverse en él tolerando un margen de incertidumbre. En la comunicación oral y escrita, pese a que el acercamiento es gradual, se busca la integración, primero por medio de las funciones lingüísticas que rompen los límites estrechos de la pura estructura gramatical aislada, y luego con la revisión constante de los elementos estudiados para utilizarlos en otro nivel, de modo que el avance es en movimiento de espiral.



#### CRITERIOS DE EVALUACION

La evaluación, elemento integral del proceso enseñanza-aprendizaje, acompaña a éste todo el tiempo y no sólo en la etapa final. Por lo mismo, tiene que ser continua, para descubrir oportunamente dificultades y fallas, y periódica (al término de cada tema, unidad o de las etapas que marca la administración escolar, no sólo para cumplir con las exigencias de acreditación y de informar a alumnos y padres de familia, sino que con ello se podrá constatar también si se está logrando la integración de los aprendizajes. Es recomendable que al comenzar el año escolar se haga algún tipo de evaluación diagnóstica que señale los conocimientos y habilidades que es necesario reforzar.

Si desde el principio del curso se ha buscado que el alumno se involucre activamente en el proceso educativo, si se ha logrado que asuma la responsabilidad que le corresponde en el propio aprendizaje, es natural que participe igualmente en la evaluación para que se percate de los propósitos que no se lograron o que se alcanzaron sólo en parte, analice las causas y en que medida depende de él la solución. El profesor, por su parte, hará lo mismo, revisando críticamente su labor docente y realizando lo que se precise para facilitar el aprendizaje.

Finalmente, es necesario que se evalúen todas las actividades efectuadas en el curso y no sólo aquellas que resultan más fáciles o convenientes para el profesor. La evaluación de la comprensión de lectura, por ejemplo, debe partir siempre de la lectura de un texto, y el manejo de una estructura gramatical o la memorización de los verbos irregulares no bastan para evaluar la comunicación oral y escrita. Las pruebas llamadas objetivas, particularmente las de respuesta de opción múltiple, tienen muchas ventajas, pero no pueden utilizarse siempre para probar todos los aspectos, por lo que se recomienda el empleo adicional de otros tipos igualmente válidos, aun aquellos que parecen menos precisos o más subjetivos.

A continuación se presenta una tabla en la que se sugiere el peso relativo que puede dársele a diversos aspectos con fines de acreditación. Esta sugerencia está sujeta a la aprobación o a las modificaciones propuestas por los colegios de profesores en cada plantel turno.

TABLA DE PONDERACION

<u>Aspecto</u>	<u>Peso relativo</u>
Participación en clase	20 %
Tareas	5
Actividades extraclase	5
Reconocimientos de tema y de unidad	20
Pruebas parciales	20
Examen final	30
<hr/>	
Total	100 %
<hr/>	

BIBLIOGRAFIA

Dentro de la amplia gama de libros nacionales y extranjeros destinados al aprendizaje del inglés, los profesores escogerán el que mejor se acomode al programa del curso, las características del grupo y a sus preferencias personales. Si la selección se hace en forma colegiada, lo que se sacrifica en el gusto individual se gana en una uniformidad relativa que facilita el intercambio de materiales complementarios, exámenes colegiados y exámenes extraordinarios.

Aun sin descartar la posibilidad de que en lo futuro se elaboren libros destinados a desarrollar estos programas, es bueno recordar que ningún libro cubrirá todas las necesidades particulares de un grupo específico, por lo que el profesor estará atento para proveer el material complementario que los alumnos requieran: el libro de texto es un auxiliar valiosísimo,

pero lleva siempre el peligro de convertirse en un amo despiadado en cuanto el profesor se lo permita.

Es indispensable, sobre todo a partir de inglés V, que el alumno maneje el diccionario bilingüe; considerando que el precio es más accesible y el formato más cómodo, se le puede recomendar que adquiera uno del tipo de bolsillo, de los que hay muchos en el mercado (Universidad de Chicago, New World, Collins, Williams, Larousse, etc.). El diccionario monolingüe, también en su formato de bolsillo, debe también recomendarse, sobre todo a alumnos avanzados y a quienes toman el seminario de inglés. En todo caso, la biblioteca del plantel debe contar en su sección de obras de consulta con una buena dotación de diccionarios monolingües y bilingües, a los que los usuarios tengan acceso fácilmente.

Existen publicaciones periódicas ilustradas en inglés con artículos de interés general o científico no especializado (por ejemplo, National Geographic, Smithsonian, Discover, Scientific American) que serían estimulantes para las clases de inglés, pero que no lo serían menos para las demás asignaturas. Es de desear que las bibliotecas de los planteles estuviesen suscritas a una o varias de ellas.

Seguramente el profesor cuenta ya, como parte de sus instrumentos de trabajo, con diccionarios monolingües --norteamericanos y británicos-- y bilingües, un Rocket's Thesaurus, por lo menos una gramática, que puede ser tan práctica y sencilla como la de Thompson y Martinet (Oxford), o más actualizada y profesional como la de Quirk y Greenbaum (Longman), así como alguna de las guías para el uso del inglés como el ya casi clásico Modern English Usage de Fowler (Oxford). No se insistirá en ello. Vale la pena que, además, el profesor vaya formando en su biblioteca una sección dedicada a obras de lingüística, lingüística aplicada y a cuestiones relacionadas con la metodología de la enseñanza de los idiomas y del inglés en particular. En seguida se sugieren algunas obras que podrían formar el núcleo de esta biblioteca profesional.

Allen, J.P. et al. (eds.) The Edinburgh Course in Applied Linguistics, 4 vols., Oxford University Press, 1973-1977.

- Avila, Raúl. La lengua y los hablantes, Ed. Trillas, México, 1977.
- Candlin, Christopher N. (ed.) The Communicative Teaching of English, Longman, Singapore, 1981.
- Chastain, Kenneth. Developing Second Language Skills: Theory to Practice. Rand McNally Publishing, Chicago, 1976.
- Corder, S. Pit. Introducing Applied Linguistics. Penguin Education, Harmondsworth, 1973.
- Dijk, T.A. Van. Estructura y funciones del discurso. Siglo XXI, México, 1983.
- Grellet, Françoise. Developing Reading Skills. Cambridge University Press, Cambridge, 1981.
- Lepschy, G. La lingüística estructural. Ed. Anagrama, Barcelona, 1971.
- Lozano, J. et al. Análisis del discurso. Ed. Cátedra, Madrid, 1982.
- Mackay, R. y Mountford, A. English for Specific Purposes. Longman, London, 1978.
- Robins, R.H. Breve historia de la lingüística. Ed. Paraninfo, Madrid, 1974.
- Widdowson, H.G. Teaching English As Communication. Oxford University Press, 1978.
- Wilkins, D.A. Linguistics in Language Teaching. Arnold, 1972.
- Wilkins, D.A. Notional Syllabuses, Oxford University Press, 1976.

En cuanto a literatura periódica, se recomienda English Teaching Forum, revista trimestral que distribuye gratuitamente el gobierno de los Estados Unidos a través de su embajada. Aquí puede solicitar informes para suscribirse.

**APENDICE II**

## APRENDIZAJE COOPERATIVO DE L2 VIA TELECOMUNICACIONES EN EL BACHILLERATO

*Fernando Castaños Zuno* \*  
*Mary Elaine Meagher* \*\*  
*Patricia González* \*\*\*

### Antecedentes

Los cambios que tienen lugar en el mundo y la modernización de México exigen una reacción de nuestro sistema educativo, que a su vez requiere de investigaciones sobre las concepciones y las metas del aprendizaje.

Debido al crecimiento exponencial de la información nuestros modelos educativos deberán tener prioridad en el desarrollo de habilidades de aprendizaje de alto nivel. El estudiante deberá aprender a seleccionar los contenidos de su propio aprendizaje, empleando eficientemente los recursos documentales y tecnológicos de nuestro tiempo, para poder resolver problemas determinados. Deberá, asimismo, aprender a integrar por medio del trabajo en equipo sus soluciones con las de otros, para llevar a cabo tareas complejas.

---

\* Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras.  
\*\* Escuela Nacional Preparatoria, Plantel No. 6 "Antonio Caso".  
\*\*\* Dirección General de Servicios de Cómputo Académico.

FERNANDO CASTAÑOS ZUÑO, MARY ELAINE M'CAHER Y  
PATRICIA GONZÁLEZ

Debido a la globalización de la economía y a la formación de zonas de libre comercio, el estudiante deberá aprender a interactuar con individuos de otras lenguas y otras culturas. Por las mismas razones, el estudiante deberá prepararse para toda una vida de aprendizaje y aprender a evaluar éste con base en los resultados de sus interacciones con otras personas.

Este proyecto tiene un doble propósito: por una parte, experimentar con un programa de inglés para estudiantes de bachillerato basado en una redefinición del aprendizaje como un proceso social e integral dirigido al control de la información y la solución de problemas; por otra, investigar los cambios en las concepciones sobre el aprendizaje de los estudiantes que participen en el programa y en sus actitudes ante distintas modalidades de aprendizaje.

Una parte central del programa es el desarrollo de proyectos cooperativos en el salón de clases y con un grupo de estudiantes de español en la ciudad de San Diego, California. Ambos grupos trabajarán con equipo de cómputo e interactuarán por telecomunicación.

Los proyectos a los que se refiere el párrafo anterior se llevarán a cabo dentro de la red multilingüe e intercultural "De orilla a orilla" que promueven E. Figueroa, D. Sayers y K. Brown.

La conjunción del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, la Escuela Nacional Preparatoria y la Dirección General de Cómputo Académico de la UNAM permite prever el éxito de este proyecto. La experiencia académica y la infraestructura física de las tres dependencias se sumarán para abordar los problemas interdisciplinarios que se plantean.

APRENDIZAJE COOPERATIVO DE L2 VIA TELECOMUNICACIONES  
EN EL BACHILLERATO

**Objetivos**

Los objetivos del programa son:

1. Implantar dentro del bachillerato un proceso cooperativo de aprendizaje sustentado en el uso de telecomunicaciones. Dicho proceso cooperativo de aprendizaje buscará sustentar los procesos educativos en:
  - a. La interacción social, en lugar de los procesos individuales aislados;
  - b. La solución de problemas concretos, y no en la adquisición y la retención de datos;
  - c. La integración de los conocimientos, en oposición al estudio de contenidos aislados;
  - d. La apertura del salón de clases para incorporar bibliotecas, bancos de datos, la comunidad, otras comunidades;
  - e. La incorporación de la tecnología informática (cómputo y telecomunicaciones) como apoyo didáctico.
2. Analizar los cambios en la conceptualización del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera y en las actitudes de los alumnos hacia el proceso en sí y hacia los miembros de otras culturas.



FERNANDO CASTAÑOS ZUÑO, MARY ELAINE MEACHER Y  
PATRICIA GONZALEZ

3. Recopilar información para estudiar el papel de la tecnología y las computadoras como medios de apoyo para el aprendizaje.
4. Evaluar el aprendizaje de la lengua extranjera como resultado del proyecto.

#### **Metodología de la investigación**

Se considera conveniente mencionar, como parte del protocolo del proyecto, que tanto en el estudio de los cambios a los que se refiere el objetivo 2, como en la recopilación de información señalada en el objetivo 3, se empleará una metodología cualitativa, ya que su desarrollo en México es importante para la investigación educativa.

Como un elemento de control para medir el aprendizaje del idioma se aplicarán tests estandarizados con metodología experimental, durante la fase 92-93.

#### **Infraestructura y apoyo técnico de la UNAM**

El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y la Dirección General de Servicios de Cómputo Académico (DGSCA), poseen la experiencia, la organización y el equipo necesarios que se requiere para llevar a cabo el proyecto. Asimismo, hay que subrayar que en el Plantel No. 6 "Antonio Caso", de la ENP, donde se llevará a cabo el proyecto, existen actualmente 66 computadoras instaladas para uso de alumnos y profesores. Veintiséis de éstas tienen disco duro.

APRENDIZAJE COOPERATIVO DE LA VÍA TELECOMUNICACIONES  
EN EL BACHILLERATO

De especial importancia es que la UNAM tiene una red de cómputo y telecomunicaciones moderna, cuyo nodo central es la DGSCA que permite enlaces internacionales vía satélite, por medio de una antena instalada en el Instituto de Astronomía.

Las dependencias de la UNAM que participan en el proyecto también tienen la capacidad técnica que sería necesaria. En particular, la DGSCA cuenta con expertos que asesorarán a la ENP y al CELE en la compra, instalación y uso del equipo que se conecte a la red UNAM.

Cabe mencionar que el apoyo administrativo al proyecto será proporcionado por la Unidad Administrativa del CELE, que se ha distinguido por su eficiencia.

**Impacto en la formación de recursos humanos**

La vinculación de distintas dependencias en el proyecto facilitará la formación de recursos humanos dentro de la UNAM.

1. El proyecto capacitará a profesores de la ENP en:
  - a) el uso de telecomunicaciones tanto desde una perspectiva teórica, como desde una perspectiva práctica;
  - b) la conducción de proyectos cooperativos internacionales;
  - c) la metodología de investigación cualitativa en educación. Esto contribuirá a modernizar los modelos educativos del nivel de bachillerato.

FERNANDO CASTAÑOS ZUÑO, MARY ELAINE MISAONER Y  
PATRICIA GONZÁLEZ.

2. El proyecto proveerá una oportunidad para que una investigadora de la DGSCA observe una experiencia de educación a distancia a nivel de bachillerato con el fin de deslindar el papel de la tecnología como apoyo al proceso de aprendizaje.
3. El proyecto brindará una oportunidad al CELE de estudiar los resultados, en la adquisición de una lengua extranjera, de una experiencia de aprendizaje cooperativo y del contacto intercultural entre estudiantes.

Además, le permitirá evaluar las posibilidades de enseñanza asistida por computadora y el uso de telecomunicaciones. Posteriormente, la investigación podría tener consecuencias de gran alcance en la formación de estudiantes universitarios de todas las disciplinas.

4. Por otra parte, los estudiantes de la Maestría en Lingüística Aplicada y del Curso de Formación de Profesores que participen podrán capacitarse en el empleo de instrumentos y el uso de métodos cualitativos de investigación. A la vez permitirá relacionar la innovación tecnológica con las líneas actuales de investigación de la primera.

APRENDIZAJE COOPERATIVO DE L2 VIA TELECOMUNICACIONES  
EN EL BACHILLERATO

**Participantes**

a) Responsable:

Mtro. Fernando Castaños Zuno  
Director  
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras  
UNAM, Ciudad Universitaria  
04510 Coyoacán, D.F.

b) Co-responsables:

Lic. Patricia González Flores  
Jefe del Depto. de Educación a Distancia  
Dirección General de Servicios de Cómputo Académico  
UNAM, Ciudad Universitaria  
04510 Coyoacán, D.F.

Lic. Mary Elaine Meagher Sebesta  
Maestra de Tiempo Completo Asociado C.  
Escuela Nacional Preparatoria,  
Plantel No. 6 "Antonio Caso"  
Corina No. 3, Col. Del Carmen  
04000 Coyoacán, D.F.

c) Investigadora:

Mtra. María Elena Delgado Ponce De León,  
Maestra de Tiempo Completo Asociado C  
Escuela Nacional Preparatoria,  
Plantel No. 1 "Gabino Barreda"  
Av. Las Torres y Calle Aldama s/n  
16020 Tepepan, D.F.

FERNANDO CASTAÑOS ZUNO, MARY ELAINE MEACHIE Y  
PATRICIA GONZÁLEZ.

d) Asesores:

Dr. Víctor Guerra Ortiz  
Director General  
Dirección General de Servicios de Cómputo Académico  
UNAM, Ciudad Universitaria  
04510 Coyoacán, D.F.

Mtra. Anna De Fina  
Jefe del Depto. de Lingüística Aplicada.  
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras  
UNAM, Ciudad Universitaria  
04510 Coyoacán, D.F.

Mtra. Phyllis Ryan  
Maestra de Tiempo Completo Titular A Centro de Enseñanza de  
Lenguas Extranjeras  
UNAM, Ciudad Universitaria  
04510 Coyoacán, D.F.

2. Becarios:

Se prevé brindar apoyo de dos becarios para transcribir las entrevistas y documentar la recopilación de datos y otro para auxiliar en las tareas de cómputo como se indica en el anexo 1. Estos podrían ser, por una parte, estudiantes de Maestría en Lingüística Aplicada o de formación de profesores (inglés) y por otra, de informática.

APRENDIZAJE COOPERATIVO DE L2 VIA TELECOMUNICACIONES  
EN EL BACHILLERATO

Además se prevé brindar apoyo a un estudiante de la Maestría en Lingüística Aplicada que desarrolle investigaciones asociadas con el proyecto, bajo la orientación de los profesores participantes.

En virtud de que en este momento se llevan a cabo los procesos de ingreso a los planes de estudio en los que estarían inscritos los posibles becarios, por ahora no es posible indicar sus nombres.

3. Consultor Internacional:

Dr. Andrew Cohen

Associate Professor

Miembro de la Mesa Directiva de la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada

Dept. of Linguistics and ESL Program

University of Minnesota 320 16th Avenue SE55455 Minneapolis,  
Minnesota

4. Analista Programador: Se requerirán los servicios de un analista programador diez horas por semana.

**APENDICE III**

# *Global Talk*

Inglés para la comunicación internacional

**Manual de apoyo didáctico**



**GLOBAL TALK**  
**Inglés para la comunicación internacional**  
**Who am I?**

**¿QUE ES GLOBAL TALK?**

El proyecto **GLOBAL TALK** es un programa de intercambio cultural bilingüe, vía telecomunicaciones, entre estudiantes, a nivel bachillerato, en México y estudiantes del mismo nivel en otros países. En este proyecto, los alumnos participantes, tú entre ellos, inician un proceso de reconocimiento de la cultura de la lengua extranjera para que en el futuro lleguen a comprenderla, a entenderla y si es posible a aceptarla - sin olvidar los valores de su cultura propia.

Durante el periodo de tiempo que dura este proyecto, inicias una comunicación con otros alumnos en el extranjero por medio del correo aéreo, así como del correo electrónico. Para llevar a cabo esto último, es necesario que tengas algunos conocimientos básicos sobre el manejo de computadoras personales, de redes y de multimedia. No debes alarmarte por todo lo anterior, ya que cuentas con el manual, **GLOBAL TALK, cómputo para la comunicación internacional** que va a ayudarte a trabajar eficientemente con la tecnología antes mencionada.

Quizá te preguntes porqué utilizar tanta tecnología en una clase de lengua y porqué comunicarte con otras personas si en tus clases anteriores de inglés todo eso no era necesario. Pues bien, la tecnología es un vehículo que hará posible que te comuniques rápidamente con jóvenes de habla inglesa y que gracias a ello conozcas sus valores, sus ideas, sus costumbres diarias, es decir su cultura. La cultura no se puede separar de la lengua porque al comunicarte expresas no sólo tus características individuales, sino también las de la comunidad a la que perteneces. Además, durante el proceso de aprendizaje, el trabajo cooperativo de todas las personas involucradas -alumnos, maestros, etc.; la solución de problemas de la vida real; la integración de conocimientos que provengan de diversas fuentes, no sólo del maestro o de un libro de texto, al igual que el apoyo de la tecnología, son factores que van a contribuir a que seas cada vez más independiente y te responsabilices de tu propio aprendizaje y del de tus compañeros. Nos interesa que aportes tu opinión, tus comentarios y que participes activamente en el desarrollo de este proyecto.

**GLOBAL TALK**  
**Inglés para la comunicación internacional**  
**Who am I?**

Este manual de apoyo es una guía didáctica que hace hincapié en el desarrollo de estrategias para la comprensión de lectura; también te proporciona ayuda en algunos de los aspectos gramaticales de la lengua que aprendes mientras practicas actividades similares a las que vas a llevar a cabo como parte del proyecto. No debes olvidar que este manual no es un libro de texto, sino de referencia al que tú y tus compañeros pueden consultar y analizar para lograr el éxito en las tareas a desarrollar. Esperamos que te sea útil.

**GLOBAL TALK**  
**Inglés para la comunicación internacional**  
**Who am I?**

**UNIDAD I WHO AM I?**

- ¿Has escrito algunas cartas? \_\_\_\_\_
- ¿A quién? \_\_\_\_\_
- ¿Qué tipo de información incluyes en tus cartas? \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_ - Si fueras a escribir una carta a un joven que no conoces ¿Qué tipo de información te gustaría incluir?
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- Compara tus respuestas con las de tus compañeros.

Lee el siguiente texto:

**TEXT 1.**

1150 Carson  
Seaside, Cal. 93955  
January 7th, 1993

Hi,

A My name is JULIAN BROWN. I am 14 years old and am 5,6, 120 pounds. I like playing sports, listening to music, video games and girls. My favorite foods are hamburgers, fruit, cheesecake, tacos, and Mexican candies.

B I have a very large family. I have four brothers and one sister. I have two dogs. Their names are Yoko and Shelba.

C My favorite sport is baseball. My favorite team is the Los Angeles Raiders. When I grow up I want to become a professional pitcher.

Your new friend,

Julian.

- ¿Cuántos párrafos tiene esta carta? \_\_\_\_\_
- ¿Qué tipo de información está incluida en cada párrafo? \_\_\_\_\_

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

**GLOBAL TALK**  
**Inglés para la comunicación internacional**  
**Who am I?**

\_\_\_\_\_

- Cada párrafo está marcado con una letra. Lee las siguientes descripciones y decide qué letra corresponde a cada párrafo. Anota la letra correspondiente en la línea que está a la izquierda de cada descripción.

- \_\_\_\_\_ 1. Descripción de su familia.  
\_\_\_\_\_ 2. Descripción de sí mismo.  
\_\_\_\_\_ 3. Descripción de planes para el futuro.

- Completa los datos de la persona que escribe la carta. Nombre: \_\_\_\_\_

Apellido: \_\_\_\_\_

Peso: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_

Estatura: \_\_\_\_\_

- ¿Qué sistema de medidas se usa en inglés para dar el peso? ¿Qué sistema se usa para dar la estatura? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- En español ¿Cuál sería el equivalente al peso y a la estatura de Julian?  
peso: \_\_\_\_\_ kg. estatura: \_\_\_\_\_ mts.

- Compara tus respuestas con las de algunos de tus compañeros.

- ¿Qué palabra se repite siete veces en el texto? Anótala \_\_\_\_\_

- ¿Por qué se repite a lo largo de la carta? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

De acuerdo a la carta escribe los verbos que van después del pronombre I.

1. I \_\_\_\_\_ 14 years old.
2. I \_\_\_\_\_ playing sports and listening to music.
3. I \_\_\_\_\_ a very large family.
4. I \_\_\_\_\_ 4 brothers and 1 sister.
5. I \_\_\_\_\_ two dogs.
6. When I \_\_\_\_\_ I \_\_\_\_\_ to become a professional pitcher.

**GLOBAL TALK**  
**Inglés para la comunicación internacional**  
**Who am I?**

- Básicamente este texto se escribió en presente o pasado? \_\_\_\_\_

- ¿Cómo lo supiste?

- Formula una regla para el uso del verbo en presente después del pronombre I.

---

---

- Comenta tu respuesta con tus compañeros.

**TEXT 2**

381 Periférico Sur  
México, D.F. 14141  
February 25th 1993

Hello guys!

My name is Luis. I'm fifteen years old and I'm a student at the high school number 6 in Mexico City. I'm 1.72 m. tall. I have dark hair and brown eyes. I like music. I like the movies and watching TV. My favorite shows are The Simpsons', The Wonder Years, MTV Raps and America's Funniest Home Video. I also love to travel. My favorite sports are baseball and car races. What are yours?

I live with my family: My father Jorge, my mother Martha, my sister Ana, and my brother Mario. They are very nice and I love them.

I think this idea of communicating with all of you is interesting and I hope we'll be good friends. I'd like to know something about you. Where do you study? Do you like your school? Have you been to Mexico? What do you think about Mexico? Sorry for the mistakes. I'm still learning English and I also speak a little of Italian. Are you learning Spanish?

I'll be waiting for your answers, goodbye.

Love,

P.S. My complete name is Luis Alberto Torres Pérez.  
(I'll send you a photo next time!).

- Después de leer el texto 2 fíjate en las parte que conforman una carta y escribelas en las líneas correspondientes en el texto.

- lugar, dirección y fecha	- despedida	- saludos
- cuerpo de la carta	- posdata	- firma

**GLOBAL TALK**  
**Inglés para la comunicación internacional**  
**Who am I?**

- ¿Escribieron tus compañeros lo mismo que tú? \_\_\_\_\_

- *Volvamos al texto. Escribe las palabras del texto que son parecidas a español.*

INGLES	ESPAÑOL
1. _____	1. _____
2. _____	2. _____
3. _____	3. _____
4. _____	4. _____
5. _____	5. _____
6. _____	6. _____
7. _____	7. _____
8. _____	8. _____
9. _____	9. _____
10. _____	10. _____

- ¿Sabías que estas palabras se llaman cognados?

- *Subraya con color rojo la parte que corresponde a la descripción que Luis hace de sí mismo.*

- *Subraya la descripción de su familia en azul.*

- *¿Menciona Luis lo que quiere hacer en el futuro?*

- Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

- *Escribe los nombres de los miembros de la familia de Luis y su parentesco con él.*

\_\_\_\_\_ ( ) \_\_\_\_\_ ( )

\_\_\_\_\_ ( ) LUIS MARIO (brother)

- *Compara la carta de Luis con la de Julian.*

**GLOBAL TALK**  
**Inglés para la comunicación internacional**  
**Who am I?**

- ¿En qué son parecidas? \_\_\_\_\_

- ¿En qué son diferentes? \_\_\_\_\_

*Platica con tus compañeros tus respuestas.*

- *Anota las palabras que siguen al pronombre **my** en la carta de*

*Luis.*

1. My \_\_\_\_\_

2. My \_\_\_\_\_

3. My \_\_\_\_\_

4. My \_\_\_\_\_

5. My \_\_\_\_\_

6. My \_\_\_\_\_

- *¿Porqué se repite varias veces la palabra **my** en el texto?*

\_\_\_\_\_

- *¿Se usa igual que en español?* \_\_\_\_\_

- *¿Qué posición ocupa?* \_\_\_\_\_

- *Formula una regla para el uso y la colocación de **my** en inglés.*

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- *Comenta tus respuestas con tus compañeros.*

- *Completa con la información correcta. Fijate en el texto 2.*

1. I \_\_\_\_\_ music.

2. I \_\_\_\_\_ the movies and watching TV.

3. \_\_\_\_\_ shows are the Simpsons', the Wonder Years.

4. \_\_\_\_\_ also \_\_\_\_\_ to travel.

**GLOBAL TALK**  
**Inglés para la comunicación internacional**  
**Who am I?**

5. \_\_\_\_\_ sports are baseball and car races.

- ¿Qué tipo de información comunica Luis en esta parte de su carta?

\_\_\_\_\_

- ¿En qué tiempo están los verbos? \_\_\_\_\_

- ¿Porqué? \_\_\_\_\_

- De acuerdo a esta información deduces que Luis describe una acción que:

- 1) Se lleva a cabo en presente durante un período de tiempo.
- 2) Describe algo que sucede habitualmente; algo que siempre se da.

- Completa la información que falta de acuerdo al texto 2.

I' \_\_\_\_\_ still \_\_\_\_\_ English.

\_\_\_\_\_ you \_\_\_\_\_ Spanish?

- ¿Cuáles son los auxiliares en estos ejemplos?

\_\_\_\_\_

¿Cómo termina el verbo que sigue? \_\_\_\_\_

- Cuando encuentras ejemplos como los anteriores, éstos se refieren a:

- 1) Una acción que transcurre en presente durante un período de tiempo.
- 2) Algo que sucede habitualmente.

- ¿Cómo lo sabes? \_\_\_\_\_

- ¡Describrelo!

- Si tienes alguna duda pregunta a tus compañeros o consulta el apéndice.

- Fíjate en las frases que terminan con ? ¿Cuántas son? \_\_\_\_\_

- ¿Cuál es la función de estas frases? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- ¿Qué notas sobre el orden de las palabras de estas frases?

\_\_\_\_\_



**GLOBAL TALK**

**Inglés para la comunicación internacional**

**Who am I?**

- Reflexiona sobre las diferencias de los verbos de estas frases y los verbos de las frases del ejercicio anterior. \_\_\_\_\_

- Se encuentra el sujeto al principio de la oración? Si \_\_\_ No \_\_\_ - Completa las siguientes preguntas.

1. Where \_\_\_\_\_ study?
2. \_\_\_\_\_ like your school?
3. What \_\_\_\_\_ think about Mexico?

- Consulta con tus compañeros las respuestas.

**TEXT 3.**

My friend is a nice guy. His name is Rodrigo. He's 15 years old. He likes dancing and writing poems. His favorite foods are pizza, ice creams and coke. He has a small family. He has one brother, but he doesn't have any sisters. When he grows up he wants to become a psychologist.

- Este texto es una descripción de: \_\_\_\_\_

- Subraya los pronombres que se usan en este texto.

- ¿A quién se refieren? \_\_\_\_\_

- Compara los pronombres del texto 1 con los del texto 2.

- Llena los espacios y descubre las diferencias que hay entre ellos.

\_\_\_\_\_ name is \_\_\_\_\_ name is Julian.  
\_\_\_\_\_ 14 years old. \_\_\_\_\_ 15 years old.  
\_\_\_\_\_ playing baseball. \_\_\_\_\_ dancing.  
\_\_\_\_\_ a big family. \_\_\_\_\_ small family.

- En tus propias palabras escribe las diferencias y discítelas con tus compañeros.

**GLOBAL TALK**  
**Inglés para la comunicación internacional**  
**Who am I?**

- Después de analizar los textos anteriores ¿Podrías llenar la siguiente carta con información sobre ti?

---

---

---

Hi,

My name is \_\_\_\_\_ I am \_\_\_\_\_ years old and am  
\_\_\_\_\_ I like playing \_\_\_\_\_ and listening  
to \_\_\_\_\_. My favorite foods are \_\_\_\_\_. My  
favorite \_\_\_\_\_ is \_\_\_\_\_.

I have a \_\_\_\_\_ family. I have \_\_\_\_\_.

When I grow up I want to become \_\_\_\_\_.

Bye.

- Escribe una carta de presentación. \_\_\_\_\_

- Muestra tu descripción a tus compañeros y una vez que esté corregida mándala por la red.

- De lo que viste en esta unidad ¿Qué consideras que te ayudó más en tu aprendizaje?

---

---

¿Porqué? \_\_\_\_\_ - ¿Qué te pareció  
el consultar con tus amigos para completar algunas actividades a cuando no estabas seguro de  
alguna respuesta? Bueno 1 2 3 4 5 6 Malo

**GLOBAL TALK**  
**Inglés para la comunicación internacional**  
**Who am I?**

- ¿Porqué? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- Las actividades fueron:

Difíciles 1 2 3 4 5 6 Fáciles

- ¿Qué te pareció el aprender de esta forma?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_