



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN

Diseño de un curso de inglés para nivel 8 en la modalidad Plan Global  
para alumnos que cursan la carrera de Médico Cirujano en la FES  
Iztacala

T E S I S

Que para obtener el título de  
Licenciada en Enseñanza de Inglés

p r e s e n t a

Andrea Stephania Martínez Maza

Asesora

Dra. Elvia Franco García

Noviembre, 2016

Sta. Cruz Acatlán, Edo. de México



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## *Agradecimientos:*

*El presente proyecto de investigación representa la culminación de una etapa muy importante en mi vida. Por esto quiero agradecer a las personas que algún día me tomaron de la mano y me ayudaron a crecer académica y personalmente.*

*Gracias mamá por confiar en mí y por hacerme creer que puedo superar cualquier desafío. Por nunca dejarme caer y ayudarme a ponerme de pie cuando inevitablemente caía. Por ponerme en este camino que amo en forma desmedida, el cual llamo vida.*

*Gracias papá por siempre haber estado a mi lado cuando más te necesitaba. Por enseñarme que los valores que adquirimos en la vida son los que nos definen como persona. Por enseñarme que el amor incondicional existe y que nunca debo abandonar mis sueños.*

*Gracias Adri y Ale por ser mis mejores amigas, mis confidentes, mis hermanas. Por siempre tomar mi mano sin importar la causa o consecuencia. Por enseñarme cada día el valor de la perseverancia, la honestidad, la tolerancia y, sobre todo, el valor del amor. Las amo infinitamente.*

*Gracias a toda mi familia y a ti, Carlos, por todos los consejos y momentos que me prestaron para compartir con ustedes mis logros y mis sueños. Gracias por ser mis ejemplos de vida y por enseñarme que la distancia no define el amor y la preocupación que sentimos por las personas que importan de verdad.*

*Gracias Doctora Elvia Franco García por su apoyo incondicional y por compartir su sabiduría conmigo. De usted aprendí demasiado académicamente, pero la mayor lección de vida me la dio en cada sesión que tuvimos, en cada consejo y palabra de aliento, en cada pensamiento y en cada opinión que compartimos. Muchas gracias.*

*Gracias a mis sinodales y profesores por nunca perder la fe en nosotros, los estudiantes. Por enseñarnos, pero sobre todo, formarnos y proporcionarnos las armas necesarias para salir a luchar por nuestros sueños y por nuestras metas. Su labor es invaluable y la más trascendente en la historia de la humanidad.*

*Finalmente, expreso mi profundo agradecimiento a mi alma máter, a mi Universidad Nacional Autónoma de México. Gracias UNAM por haber sido más que una escuela, mi refugio, mi segundo hogar. Gracias por haberme ayudado a encontrar mi esencia y mi potencial. Gracias por haberme llenado de experiencias, amigos y maestros que llevaré en mi memoria por el resto de mis días. Gracias por permitirme crecer en tus aulas, por vivir en tus libros y por poner en alto tu nombre.*

*Dedicado a la memoria de mi abuelita.*

*Te extraño y donde quiera que estés, espero te encuentres orgullosa.*

# ÍNDICE

Capítulo	Página
<b>Introducción</b>	<b>1</b>
<b>I. Contextualización</b>	<b>4</b>
1.1 Situación institucional del Departamento de Idiomas de la FES Iztacala	4
1.1.1 Departamento de Idiomas de la FES Iztacala	5
1.2 Plan Global	7
1.3 Programa del curso PG 8	8
1.4 Población	10
1.4.1 Planta docente	10
1.4.2 Cuerpo estudiantil	10
<b>II. Teorías que influyen en el aprendizaje y la enseñanza de una L2 y el diseño de cursos para fines específicos</b>	<b>12</b>
2.1 Teorías de la lengua	12
2.1.1 Teorías clásicas	12
2.1.2 Las habilidades de la lengua	14
2.1.2.1 Comprensión auditiva	14
2.1.2.2 Producción oral	17
2.1.2.3 Comprensión de lectura	18
2.1.2.4 Producción escrita	22
2.2 Teorías de aprendizaje	25
2.2.1 Teoría cognitiva	25
2.2.1.1 Aprendizaje por recepción y por descubrimiento	26
2.2.1.2 Aprendizaje significativo y por repetición	28
2.2.2 Constructivismo	31
2.2.2.1 Formas del constructivismo	32
2.2.2.2 Teoría sociocultural de Vygotsky	33
2.3 Teorías de enseñanza	35
2.3.1 El Enfoque Comunicativo y la Competencia Comunicativa	37
2.3.2 El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el desarrollo de competencias	41
2.3.2.1 Enfoque del MCERL	42
2.3.2.1.1 Competencias generales	42
2.3.2.1.2 Competencias comunicativas	43
2.3.2.1.3 Niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua	44
2.3.2.2 Actividades comunicativas de la lengua y estrategias	46
2.3.2.2.1 Actividades y estrategias de expresión	46
2.3.2.2.2 Actividades y estrategias de comprensión	47
2.3.2.2.3 Actividades y estrategias de interacción	48
2.3.2.2.4 Actividades y estrategias de mediación	48
2.3.2.3 La evaluación de acuerdo con el MCERL	49

2.4	Diseño de cursos para fines específicos	52
2.4.1	Diseño de cursos	53
2.4.1.1	Análisis de necesidades	55
2.4.1.2	Enfoques y modelos	56
2.4.2	Aplicación	59
2.4.2.1	Tipos de sílabo	59
2.4.2.2	Diseño y evaluación de materiales	61
2.4.2.3	Metodología	62
2.4.2.4	Evaluación en el Diseño de Cursos Específicos	64
<b>III.</b>	<b>Metodología de la investigación</b>	<b>65</b>
3.1	Sujetos	65
3.2	Instrumento	65
3.2.1	Diseño	66
3.2.2	Aplicación	68
3.2.3	Resultados	68
3.2.3.1	Variables atributivas	68
3.2.3.2	Necesidades y preferencias de los alumnos	69
3.3	Discusión de los resultados	75
<b>IV.</b>	<b>Elaboración del curso de inglés para Médicos Cirujanos</b>	<b>77</b>
4.1	Objetivos del curso	77
4.1.1	Objetivo general	78
4.1.2	Objetivos particulares	78
4.1.3	Objetivos específicos	78
4.2	Estructura del sílabo	79
4.2.1	Contenidos del sílabo	79
4.2.2	Unidades didácticas	81
4.3	Selección de actividades y gradación del material	82
4.4	Recomendaciones pedagógicas	83
4.5	Recomendaciones para la evaluación	84
<b>V.</b>	<b>Unidad modelo</b>	<b>85</b>
5.1	Unidad 1: Plan de clase y clave de respuestas para el profesor	86
5.2	Unidad 1: Unidad modelo para el alumno	128
	<b>Conclusiones</b>	<b>130</b>
	<b>Anexos</b>	<b>133</b>
	<b>Bibliografía</b>	<b>138</b>

## LISTA DE CUADROS

Cuadro	Página
1. Metodología del Departamento de Idiomas de la FES Iztacala	7
2. Niveles de inglés en el Departamento de Idiomas de la FES Iztacala de acuerdo al Marco Común Europeo	8
3. Teorías de la lengua	13
4. Tipos de aprendizaje y actividades	27
5. Relaciones del aprendizaje significativo, significatividad potencial, significatividad lógica y significado psicológico	29
6. Formas del constructivismo	32
7. Estructura del proceso de comunicación	38
8. Estructura general para las posibles líneas de desarrollo en la acreditación europea dentro del esquema del aprendizaje de una lengua extranjera	44
9. Niveles comunes de referencia: escala global	45
10. Actividades y estrategias de expresión	47
11. Actividades y estrategias de comprensión	47
12. Estrategias de mediación	49
13. Necesidades prácticas y de aprendizaje	56
14. Modelo para el diseño de cursos centrado en el estudiante y su aprendizaje	57
15. Modelo para el diseño del curso de inglés médico para alumnos que cursan la Carrera de Médico Cirujano del nivel PG8 del Depto. de Idiomas de la FES Iztacala	58
16. Características y reclasificación de los tipos de sílabo	60
17. Expectativas del curso de inglés	71
18. Selección de contenidos, temas y tareas	81
19. Contenidos de las unidades didácticas	82
20. Materiales seleccionados para el curso de inglés médico	83

## LISTA DE TABLAS

Tablas	Página
1. Valorización del inglés en la actualidad	69
2. El inglés como necesidad para obtener un título o ejercer en medicina	69
3. Habilidades discursivas en inglés enfocadas a medicina	70
4. Interés en un curso de inglés médico	70
5. Interés en estudiar o ejercer en el extranjero	71
6. Contenidos relacionados con los sistemas del cuerpo humano	71
7. Contenidos relacionados con el área de medicina	72
8. Tareas comunicativas	73
9. Nivel de interés en aspectos particulares de la lengua	73
10. Fuentes de lectura más utilizadas	74
11. Recursos de preferencia para el aprendizaje de una L2	74
12. Dinámicas grupales de mayor interés	75

## LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Elementos que intervienen en la comunicación escrita	23
2. Factores que afectan el diseño de cursos para fines específicos	54
3. Modelo para la selección o el diseño de materiales	62

## **Introducción**

Actualmente vivimos inmersos en una sociedad globalizada, la cual está sustentada, principalmente, en la comunicación entre unos y otros. Este aspecto cultural en la sociedad de hoy en día es lo que permite y favorece la expansión de la enseñanza de idiomas alrededor del mundo. De forma más específica y siendo el inglés el idioma objetivo de la presente investigación, éste ha mostrado impresionantes avances en cuanto a su enseñanza y adquisición o aprendizaje como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE) en la mayoría de los países del mundo. Ya sea por cuestiones de negocios o intercambios culturales, la lengua inglesa se ha convertido innegablemente en un faro de luz dentro de las exigencias que la interculturalidad demanda.

La creación de un curso de inglés enfocado en medicina es una necesidad latente en la Facultad de Estudios Superiores Iztacala debido a la abundancia de información relacionada con medicina disponible, algunas veces o en su mayoría, solamente en inglés. Esta necesidad podría satisfacerse si formara parte de la oferta educativa que el Departamento de Idiomas de la FESI proporciona por medio de un curso de Plan Global 8 de inglés enfocado específicamente a la carrera de medicina.

La acreditación del idioma inglés como requisito de la carrera de Médico Cirujano de la FES Iztacala ha inducido a que el aprendizaje de una lengua extranjera (en este caso el inglés) sea un simple trámite para la gran mayoría de los alumnos de comunidad interna que desean titularse apropiadamente, dejando de lado, en ciertos casos, el interés personal por aprender una lengua distinta al español y el correcto desarrollo de la competencia comunicativa que el aprendizaje de una lengua extranjera requiere. No obstante esta falta de interés, se ha observado un considerable incremento en la motivación de los estudiantes por el idioma inglés cuando éste es enseñado manteniendo una relación estrecha con sus respectivas carreras, lo cual no ocurre porque no existe material diseñado ex profeso para las carreras que se imparten en este plantel educativo. Debido a la gran demanda de profesionales cada vez más capacitados, hoy en día las necesidades de los estudiantes han incrementado. En cuanto al rubro educativo, el estudiante se enfoca hoy más que antes en la apertura global que el hecho de tener un elevado nivel de competencia lingüística le puede proporcionar. Es así como esta investigación tiene como propósito ser una llave que abra puertas llenas de oportunidades para los que en un futuro no muy lejano se convertirán en Médicos Cirujanos.

Como profesionales médicos capaces de atender las necesidades de salud de la población de nuestro país de una forma efectiva, humanista y de calidad, los alumnos que cursan la carrera de Médico Cirujano se encuentran comprometidos con el desarrollo sustentable, científico, tecnológico y social de México. En relación con el compromiso social que un médico cirujano debe poseer y su responsabilidad como defensor de la salud de un país, éste tiene hoy más que nunca la necesidad de romper las barreras del lenguaje y lograr comunicarse de manera efectiva con su paciente sin importar su origen, nacionalidad o lengua.

El objetivo principal de la elaboración del siguiente Curso de Inglés para Fines Específicos es satisfacer la primera ley de la didáctica, de acuerdo con la postura del intelectual de la escuela cubana H. Fuentes (1998), la cual establece una relación entre el proceso educacional y la necesidad social. Por proceso educacional se entiende la correlación entre el docente y la institución, los cuales tienen como propósito proporcionar un ambiente adecuado para el aprendizaje. Sin embargo, dicho propósito no tendría ningún fundamento si no estuviera basado en una necesidad social.

Tomando la necesidad social como motivo primordial para la elaboración de este estudio en la enseñanza y el aprendizaje del idioma inglés, se pretende crear un producto que satisfaga las necesidades y motivos de los estudiantes. De acuerdo con Leontiev (1981, p.80), en la medida en que las necesidades de los individuos se satisfagan, estos cumplirán con sus funciones sociales con una mejor motivación. Dicha motivación actúa como reguladora de la interacción con el medio físico y social de la persona, así como con su propio organismo biológico estimulándola para que conduzca todo su trabajo y esfuerzo hacia la obtención del objeto o meta de la necesidad.

En cuanto al tipo de curso se refiere, ¿cuál sería entonces la diferencia entre un curso de inglés y un curso de inglés para fines específicos? Los contenidos y metodología de un curso para fines específicos están enfocados a la población a la que va dirigido el curso y a sus necesidades de acuerdo al área a la que pertenecen; mientras que un curso de inglés general aborda contenidos que desarrollan la competencia comunicativa del alumno de forma global y de necesidad social. De forma más específica, la presente investigación pretende responder a esta particular pregunta mediante la exposición y análisis de un estudio académico realizado dentro del sistema del Departamento de Idiomas de la FES Iztacala. Esta investigación cuenta con los estudiantes de la carrera de Médico Cirujano como población y con el nivel Plan Global 8 como programa base.

Los contenidos de este estudio están organizados en cinco capítulos. El capítulo uno, *Contextualización*, presenta la situación institucional del Departamento de Idiomas de la FES Iztacala. De igual forma se exponen las características principales del plan de estudios, el programa y la población objetivos.

El segundo capítulo, *Teorías que influyen en el aprendizaje y la enseñanza de una L2 y el diseño de cursos para fines específicos*, muestra un recorrido breve a través de las teorías principales involucradas en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés. Se reconocen tres categorías: teorías lingüísticas, de aprendizaje y de enseñanza. Asimismo, se desarrollan aspectos importantes del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas como su enfoque, sus tipos de competencias, distintos tipos de actividades comunicativas de la lengua y sus estrategias, y una parte dedicada a la evaluación. Por último, se desarrollan las bases sobre las cuales se diseña un curso para fines específicos tomando en cuenta constructos de autores como Hutchinson et. al. (1987), Nunan (1988) y Brumfit (1984).

El capítulo tres, *Metodología de la investigación*, contiene un análisis de los sujetos involucrados en la aplicación de un análisis de necesidades con el objetivo de conocer las preferencias de los estudiantes y aplicarlas en el diseño del curso, así como información sobre el diseño del instrumento, la aplicación y los resultados.

El cuarto capítulo, *Elaboración del curso de inglés para Médicos Cirujanos*, aborda los objetivos del curso, su estructura y contenidos, las unidades didácticas y la gradación del material. Se anexan, de igual forma, recomendaciones pedagógicas y para la evaluación con el fin de mantener el curso en consonancia con la situación institucional del Departamento de idiomas de la FESI.

Finalmente, se presenta la unidad modelo en el capítulo V. Se muestran los planes de clase para el profesor y la unidad modelo para el alumno. En la unidad dedicada al docente se pueden observar las planeaciones de distintas actividades y ejercicios basados en la unidad para el alumno. Asimismo, se anexan claves y posibles respuestas cuando éstas no son precisamente abiertas. Las conclusiones, anexos y bibliografía se localizan posteriormente.

Se espera que esta investigación sea un aporte práctico para los Médicos Cirujanos, manteniendo como premisa la interrogante de por qué el estudiante de dicha carrera necesita al inglés como lengua extranjera para un futuro profesional exitoso y trascendental.

## **I. Contextualización**

Se presenta a continuación una pequeña descripción de la institución objetivo del presente proyecto de investigación: Departamento de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala. En primera instancia, se presenta la Situación institucional del Departamento de Idiomas de la FES Iztacala. Posteriormente se describe el término Plan Global, el programa del nivel PG8 y la población que conforma el centro de idiomas.

### **1.1 Situación institucional del Departamento de Idiomas de la FES Iztacala**

Conforme a lo establecido en el sitio web de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala (FES Iztacala), ésta es una entidad académica multidisciplinaria de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Fue fundada el 19 de marzo de 1975 para cumplir con el objetivo de su creación, el cual era dar cabida a un mayor número de jóvenes pertenecientes a la Universidad Nacional. En 2014, la FES Iztacala contaba con una planta docente de 1851 académicos, de los cuales 384 eran profesores de carrera de tiempo completo, 1072 eran profesores de asignatura, 324 ayudantes de profesor y 71 técnicos académicos. En cuanto a sus instalaciones, cuenta con cuatro unidades de investigación en donde se desarrollan proyectos en las áreas de biología, psicología y educación; además, imparte diversos posgrados en éstas y otras áreas relacionadas. Cabe destacar que el 14 de mayo del 2001 el Consejo Universitario de la UNAM aprobó la transformación de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala (ENEP-I) en la actual Facultad de Estudios Superiores Iztacala por llenar los requisitos de posgrado, experiencia e investigación de calidad.

La FES Iztacala tiene como objetivo proporcionar a los estudiantes universitarios las herramientas necesarias para su formación profesional en el área de Ciencias Biológicas de acuerdo con los parámetros establecidos por la propia Facultad. Dicha institución ofrece seis carreras relacionadas con el ámbito de la salud y cada una de ellas cuenta con su acreditación correspondiente:

- Biología
- Cirujano Dentista
- Enfermería
- **Médico Cirujano**

- Optometría
- Psicología

El presente proyecto está enfocado a la carrera de Médico Cirujano, siendo ésta el contexto en donde se desarrollará el curso de inglés para fines específicos. Por consiguiente, tomando al Departamento de Idiomas de la FES Iztacala como el contexto institucional del presente proyecto, se presenta a continuación una descripción del mismo.

### **1.1.1 Departamento de Idiomas de la FES Iztacala**

La FES Iztacala cuenta con un Departamento de Idiomas que imparte cursos de inglés, francés y chino, siendo el primero el más solicitado. Su misión es preparar a los alumnos del pregrado y posgrado de las diferentes carreras pertenecientes al área de Ciencias Biológicas ofrecidas en la FES Iztacala, tanto como a la comunidad externa de la Facultad mediante programas académicos de Lenguas Extranjeras que respondan a las demandas de formación, actualización y superación personal en usuarios internos y externos ([http://www.iztacala.unam.mx/idiomas/idi\\_misvisval.php](http://www.iztacala.unam.mx/idiomas/idi_misvisval.php)).

Su visión está enfocada a fortalecer e impulsar los beneficios de la extensión universitaria a través de la creación de cursos de Lenguas Extranjeras que vinculen docencia-investigación en las áreas urbana y rural ([http://www.iztacala.unam.mx/idiomas/idi\\_misvisval.php](http://www.iztacala.unam.mx/idiomas/idi_misvisval.php)).

El Departamento de Idiomas de la FES Iztacala tiene a su cargo la responsabilidad de proveer al estudiante universitario las herramientas lingüísticas para obtener el requisito de idioma que necesita para concluir su carrera profesional. Por lo tanto, acreditar el idioma o idiomas que el currículo de cada carrera establece es parte fundamental para el crecimiento tanto profesional como personal de los estudiantes.

Debido a la enorme demanda que el idioma inglés representa hoy en día, el Departamento de Idiomas confía su base metodológica a la enseñanza del idioma desde un enfoque nocional-funcional (uso de vocabulario y estructuras gramaticales particulares para situaciones específicas variadas) en conjugación con un enfoque audio lingual (enfatisa el dominio en la construcción de bloques del lenguaje y aprender las reglas para combinarlos), así como algunas características del enfoque por tareas que se adecuen a los objetivos e *input* estructurado (sigue una secuencia concreta de presentación de los contenidos gramaticales). Esta fusión de métodos de enseñanza

del inglés ha funcionado a través de generaciones debido a que lo mejor de cada enfoque se ha desarrollado al máximo, permitiendo así que los alumnos desarrollen distintas habilidades desde un punto de vista deductivo y estrictamente comunicativo.

El Departamento de Idiomas cuenta con una metodología en particular, la cual requiere el seguimiento de doce etapas a desarrollar para cada noción del curso. Se presentan a continuación estos doce pasos o etapas con una breve explicación de su aplicación.

<b>Etapas de la clase</b>	<b>Definición</b>
<b>Apertura</b>	<p style="text-align: center;"><b>Situación</b></p> <p style="text-align: center;">Introducción del tema contextualizado. Se sensibiliza al alumno para entrar en materia. Se presenta vocabulario y contexto por medio de fotos, posters, flashcards, música etc.</p>
<b>Modelling</b>	<p style="text-align: center;"><b>Acercamiento a la estructura en contexto</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Leer</b></p> <p style="text-align: center;">Reconocimiento de la estructura en contexto. (Ej. El profesor escribe oraciones en el pizarrón para que el alumno sólo elija entre sí o no o muestre estar de acuerdo o en desacuerdo)</p> <p style="text-align: center;"><b>Oír</b></p> <p style="text-align: center;">Reconocimiento de la estructura por medio de ejercicios como en el anterior. A diferencia del anterior, todo se hace con información auditiva.</p>
<b>Repetición</b>	<p style="text-align: center;">La estructura que se leyó o escuchó en el paso anterior, el profesor la lee en voz alta para que el alumno la repita con la misma entonación y fluidez.</p>
<b>Sustitución</b>	<p style="text-align: center;">El profesor proporciona una oración al igual que una palabra que sustituir. Ej. <i>She loves dogs (cats)</i> El alumno debe decir: <i>She loves cats.</i></p>
<b>Transformación</b>	<p style="text-align: center;">El profesor proporciona una frase u oración para que el alumno la cambie a la forma negativa o interrogativa, de singular a plural, etc. (ej. cambio de género, número o tiempo verbal)</p>
<b>Complemento</b>	<p style="text-align: center;">El profesor proporciona sólo una parte de la oración para que el alumno la complete con sus propias palabras.</p>
<b>Diálogo dirigido</b>	<p style="text-align: center;">El alumno actúa un <i>role play</i> que se escribe en el pizarrón. Ej. una entrevista, una situación para discutir, etc.</p>
<b>Reflexión</b>	<p style="text-align: center;"><b>Concientizar al alumno de la noción, función y estructura</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Se hace por medio de:</b></p> <p style="text-align: center;">Preguntas: ¿Cómo se formula una oración negativa? ¿Cómo se formula una pregunta? ¿Qué se debe hacer con la tercera persona?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escribir los modelos en el pizarrón.</li> <li>- Usar código de colores</li> </ul>

<p><b>Actividades comunicativas</b></p>	<p><b>Se pone énfasis en el intercambio de información, más que en la forma.</b> Ej. Juegos para practicar estructura o vocabulario contextualizado, identificar fotos, encontrar la foto idéntica, descubrir secuencias o ubicación, descubrir información faltante, descubrir características faltantes, descubrir secretos (20 preguntas “encuentra a alguien que...”, descripción de formas y fotos, seguir instrucciones para construir modelos (como lego u origami), descubrir las diferencias, juegos de roles libre, discusiones o debates.</p>
<p><b>Verificación</b></p>	<p><b>Evaluación de la noción, función y estructura</b> El profesor debe cerciorarse de que el alumno haya interiorizado la estructura. Los alumnos son evaluados. <b>Se hace por medio de</b> Preguntas-respuestas, <i>quizes</i>, traducción, <i>find the mistake</i>-encontrar el error, transformación, cambiar el tiempo gramatical de una oración, elaboración de tablas y/o formulas, etc.</p>
<p><b>Tarea</b></p>	<p><b>Resolución de problemas</b> Uso de la estructura en situaciones cotidianas para resolver problemas de comunicación: E.g. Argumentar, convencer, hacer una carta de reclamación, comprar un artículo o contratar un servicio. Existe una <i>pre-task, task y post-task</i>.</p>
<p><b>Cierre</b></p>	<p><b>Recapitulación de la noción, función y estructura</b> Antes de despedir a los alumnos se recapitulan la noción, función y estructura trabajada en clase. <b>Se hace por medio de :</b> - Preguntas: ¿Qué vimos hoy? ¿Qué es? ¿En qué se aplica? ¿Cómo se aplica?</p>

Cuadro No. 1: Metodología del Departamento de Idiomas de la FES Iztacala

## 1.2 Plan Global

Es un curso por niveles de dominio del idioma y se recomienda a quienes no tienen conocimientos del mismo y desean aprenderlo desde el inicio. El programa cubre las cuatro habilidades (producción oral, producción escrita, comprensión auditiva y de lectura), las cuales se desarrollan de manera simultánea desde el inicio. El curso incluye sesiones de video y de mediateca, las cuales son parte de los programas para reforzar la práctica. Adicionalmente se puede tomar el curso de conversación, al cual se puede ingresar una vez terminado el nivel básico, en el cual se corrige la pronunciación, se adquiere vocabulario y se ayuda al alumno a mejorar su fluidez. El curso de inglés cuenta con el Marco Común Europeo de Referencia para

las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCERL) como patrón internacional para medir los niveles de comprensión y expresión del inglés. Se puede agregar entonces que el curso de inglés tiene, en su totalidad, una duración de 15 bimestres con 40 horas cada uno, distribuidos de la siguiente manera:

<b>Marco Común Europeo</b>	<b>Nivel</b>	<b>Marco Común Europeo</b>	<b>Nivel</b>
A1	Nivel 1	B1	<b>*Nivel 8</b>
	Nivel 2		Nivel 9
	Nivel 3		Nivel 10
	Nivel 11		
A2	Nivel 4	B2	Nivel 12
	Nivel 5		Nivel 13
	Nivel 6		Nivel 14
	Nivel 7		Nivel 15

\*Nivel objetivo para la elaboración del curso de inglés.

Cuadro No. 2: Niveles de inglés en el Departamento de Idiomas de la FES Iztacala de acuerdo al Marco Común Europeo

Como objetivo principal del presente proyecto se tiene el nivel 8, debido a que los alumnos que lo cursan ya poseen un antecedente del idioma inglés, ubicándolos en el nivel B1 dentro del MCERL. Para tomar un curso para fines específicos es necesario dominar ciertas estructuras gramaticales y vocabulario de la lengua meta (en este caso del inglés), por lo cual el nivel 8 es el nivel ideal para comenzar a enfocar el inglés hacia la carrera de Médico Cirujano (Hutchinson et. al., 1987).

### 1.3 Programa del curso PG 8

Este curso se imparte de manera semanal (de lunes a jueves con una duración de una hora y media entre las 07:00 y las 20:00), así como en sábados (de 08:30 a 14:00). Cabe mencionar que

el presente curso de inglés para fines específicos estará dedicado al horario sabatino de PG8 con un total estimado de 40 horas para la impartición del mismo.

Como se ha mencionado antes, el cuerpo estudiantil que conforma el Departamento de Idiomas de la FES Iztacala está constituido en su mayoría por alumnos de comunidad interna, es decir, alumnos que cursan alguna de las carreras que ofrece la FES Iztacala.

De acuerdo con las necesidades de los estudiantes de dichas carreras, el Departamento de Idiomas ha creado su propio método de enseñanza, el cual concentra sus objetivos en el reciclaje de estructuras gramaticales utilizando al mismo tiempo en cada etapa o nivel, nuevas nociones y funciones de las mismas. Es así como, por ejemplo, se puede observar que el nivel seis se interesa por enseñar las bases de la voz pasiva en inglés haciendo énfasis en los procesos e invenciones, mientras que en el nivel ocho se continua con la misma estructura gramatical pero con un enfoque más avanzado y complejo, como hacer énfasis en el que recibe la acción o escribir una carta formal. Como complemento, el método de enseñanza de la FES Iztacala cuenta con el libro *Plan Global*, el cual ha funcionado de manera positiva en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, cabe mencionar que éste no comparte los objetivos que el curso de inglés para fines específicos requerirá. De manera que un cambio en el material para este curso es imperioso.

En cuanto respecta a los objetivos de este nivel, entre ellos se encuentran:

- Identificar y extraer la idea principal, el contexto, detalles generales y específicos, así como emociones e ideas del interlocutor/escritor sobre textos escritos y orales como conversaciones, charlas cortas, mensajes, anuncios, direcciones, etc.
- Utilizar medios orales y escritos para describir experiencias, ocurrencias y actividades en la vida personal de los estudiantes poniendo énfasis en la relevancia de dichos eventos y sus agentes.
- Interactuar de forma directa con el interlocutor para intercambiar información y crear conversaciones espontáneas sobre temas basados en intereses personales como pasatiempos, trabajo, escuela, deportes, etc.

Como se mencionó anteriormente, los programas de inglés se encuentran basados en el firme hábito de reciclar estructuras gramaticales y vocabulario visto en niveles previos con el fin de solidificar conocimientos adquiridos previamente para adaptar nuevas nociones, vocabulario y estructuras a las ya aprendidas.

Esta fue solamente una referencia a las características en general del nivel ocho, debido a que para los siguientes pasos de este proyecto se adaptarán los objetivos de este nivel a las necesidades de los estudiantes.

## **1.4 Población**

En lo concerniente a la población del Departamento de idiomas de la Facultad en cuestión, a continuación se describen tanto la planta docente como el cuerpo estudiantil que le dan vida y que permiten, día tras día, la realización y concretización de numerosos ciclos de enseñanza-aprendizaje de inglés.

### **1.4.1 Planta docente**

Los criterios para la contratación de profesores en el Departamento de idiomas de la FES Iztacala dependen en gran medida de las aptitudes y conocimientos de cada profesor. Es así como la planta docente posee una gran diversidad de enfoques didácticos. No obstante, es importante mencionar que esta institución establece su metodología particular de forma obligatoria; es decir, el profesor puede aplicar las técnicas o estrategias que considere necesarias para el aprendizaje del inglés siempre y cuando lleve a cabo los pasos establecidos en la metodología del Departamento.

Como parte de los requisitos más relevantes para formar parte de la planta docente en el Departamento de Idiomas se encuentran: contar con una certificación (de preferencia certificaciones de la Universidad de Cambridge: FCE, CAE, CPE) y estar comprometido a seguir la metodología establecida por el departamento de Inglés para obtener los resultados esperados.

### **1.4.2 Cuerpo estudiantil**

El alumnado que conforma el sistema sabatino del idioma inglés en el Departamento de Idiomas de la FES Iztacala se conforma de aproximadamente 1200 alumnos en cada ciclo cuyas edades fluctúan entre 16 y 60 años. Los alumnos considerados como comunidad externa conforman la minoría en lo que al sistema sabatino del idioma inglés se refiere. Es por esto que dicha minoría tiene generalmente objetivos distintos ante el aprendizaje del idioma inglés. El objetivo

primordial de estos alumnos es adquirir la habilidad de comunicarse a través del idioma; mientras que el interés por acreditar el idioma debido a algún tipo de requisito es independiente de cada estudiante.

Sin embargo, los alumnos son en un 80% comunidad interna; por lo que la motivación frente al aprendizaje del idioma varía ya que esto ha provocado que su principal interés sea la acreditación del idioma como requisito de carrera. Sin embargo, se ha observado un enorme incremento en el interés de los estudiantes considerados como comunidad interna por el idioma inglés cuando éste se es enseñado manteniendo una relación estrecha con sus respectivas carreras.

Considerando a ambos tipos de comunidad (interna y externa), el Departamento de Idiomas de la FES Iztacala ha implementado tres formas de acreditación del idioma tomando en cuenta las necesidades de los estudiantes en sus áreas de desarrollo tanto profesional como personal, las cuales son:

- Plan Global (6 niveles bimestrales)
- Comprensión de Lectura (1 semestre)
- Examen de acreditación (1 aplicación)

Con el propósito de describir las bases teóricas sobre las cuales se fundamentó la presente investigación, se muestran a continuación las principales teorías que influyen en el aprendizaje y la enseñanza de una L2, así como en el diseño de cursos, el cual está enfocado, en este caso, en el diseño de cursos para fines específicos.

## **II. Teorías que influyen en el aprendizaje y la enseñanza de una L2 y el Diseño de cursos para fines específicos**

Este capítulo expone las principales teorías que intervienen en los procesos de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera o una segunda lengua (L2). Se presentan en primer lugar las Teorías de la lengua. Éstas comprenden las teorías clásicas más relevantes como la Gramática nocional/funcional; y las habilidades de la lengua que abarcan la Comprensión auditiva, la Producción oral, la Comprensión de lectura y la Producción escrita. De esta forma se establece el carácter *Global* del presente curso de inglés, puesto que comprende las cuatro principales habilidades de la lengua dentro de su estructura base. Asimismo, se presentan la Teorías de aprendizaje y las Teorías de enseñanza que se consideran más compatibles con el curso. En la última parte de este capítulo se muestra una descripción del Diseño de cursos para fines específicos, el cual establece los puntos fundamentales a desarrollar en los capítulos siguientes.

### **2.1 Teorías de la lengua**

De acuerdo con Hutchinson (et. al., 1987) (cuadro no.3), se identifican seis principales teorías de la lengua que han influenciado de alguna manera el diseño de cursos para fines específicos: la *Gramática clásica o tradicional*, la *Lingüística estructural*, la *Gramática Generativa Transformacional*, la *Variación de la lengua y análisis del registro*, la *Gramática funcional/nocional*, y el *Análisis del discurso*. Estas teorías tienen como objetivo describir y explicar las características de la lengua tomando en cuenta su naturaleza. Ya sea desde el análisis de las lenguas clásicas como el griego o el latín, a través del análisis sintagmático de las estructuras gramaticales, hasta el análisis del discurso, estas teorías permiten entender los aspectos más relevantes de la lengua para, así, considerar la forma más apropiada de incluirlos en el diseño del curso.

#### **2.1.1 Teorías clásicas**

En el cuadro siguiente se presentan las seis teorías de la lengua más pertinentes dentro del área de Inglés para Fines Específicos (ESP) con sus respectivas descripciones:

<b>Gramática clásica o tradicional</b>	Data desde el análisis de las lenguas clásicas como el griego y el latín y del papel que jugaba cada palabra en el enunciado. Debido a las diversas inflexiones características de estas lenguas, se estudiaba la función de las palabras, es decir, si actuaban como sujeto, objeto directo o indirecto, etc. Es de gran ayuda para distinguir la gramática entre dos lenguas.
<b>Lingüística estructural</b>	Describe a la lengua de forma sintagmática, es decir, se basa en series de palabras con la misma función que pueden ser intercambiadas para formar nuevos significados. Destaca la “tabla de sustitución” dentro de sus mayores contribuciones en la enseñanza del inglés para explicar patrones gramaticales. También clasifica las estructuras de simples a complejas para su enseñanza (Presente simple activo, presente simple pasivo, etc.).
<b>Gramática Generativa Transformacional</b>	Considera que la lengua no debe ser vista de forma aislada, sino como una reflexión del pensamiento humano. Chomsky (1957) hace una distinción entre <i>actuación</i> (la estructura superficial) y <i>competencia</i> (las reglas en el nivel más profundo).
<b>Variación de la lengua y análisis del registro</b>	Desarrollados a partir de la <i>competencia comunicativa</i> (Hymes, 1972), afirman que el acto comunicativo se compone de cierto número de factores dependientes del contexto, permitiendo diferenciar entre lenguaje formal o informal, escrito o hablado, independiente o dependiente del contexto, etc.
<b>Gramática funcional/nocional</b>	Basada en la <i>competencia comunicativa</i> (Hymes, 1972), se enfoca en la lengua en uso y no sólo en la forma, como lo hace la lingüística estructural. Por función se entiende la intención del usuario, como aconsejar, amenazar, describir, etc.; mientras que la noción se encarga de las categorías en las cuales la mente divide la realidad: tiempo, frecuencia, duración, género, etc. Brumfit (1981) propone un sílabo combinado bajo la siguiente ecuación: <i>estructura + contexto = función</i> .
<b>Análisis del discurso</b>	Amplía los anteriores enfoques al observar no sólo los enunciados de forma aislada, sino también el significado que se obtiene al articularlos. Establece que el contexto es esencial para crear significado, que un mismo enunciado puede satisfacer diferentes propósitos comunicativos y que el identificar eficientemente los enunciados en un texto, así como saber relacionarlos y crear significado a partir de esa relación, ayuda a ser un lector competente.

Cuadro No. 3: Teorías de la lengua (Widdowson et. al., 1975; Fillmore, 1968; Bloomfield, 1935; Chomsky, 1957; Brumfit, 1981; en Hutchinson et. al., 1987: 24-38)

Las teorías aquí expuestas son, y han sido, distintas formas de describir la lengua para su estudio per se y para propósitos analíticos dentro del área del aprendizaje y enseñanza de lenguas. Sin embargo, cabe mencionar que una no destaca sobre otra ya que todas describen lo mismo pero desde distintas perspectivas. La enseñanza de lenguas, por lo tanto, debe ver estas descripciones como complementarias y tomar en cuenta que todo tipo de comunicación tiene un nivel estructural, funcional y discursivo.

### **2.1.2 Las habilidades de la lengua**

El lenguaje es el instrumento del pensamiento, de la comunicación y del aprendizaje. De ahí se desprende la importancia del adecuado desarrollo de las habilidades lingüísticas (comprensión auditiva y lectora; producción oral y escrita) dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. A través de las habilidades lingüísticas se recibe información, se procesan y se expresan pensamientos. Es por esto que el grado de desarrollo de las habilidades lingüísticas que un estudiante pueda poseer influye de manera determinante en la calidad y precisión de la información que recibe debido a que no es posible tener pensamientos claros a partir de información difusa. En tal sentido, la atención de los problemas de lenguaje a través del análisis riguroso de las habilidades lingüísticas es vital para el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Jakobson (1992) señala que el uso de la lengua puede realizarse de cuatro formas distintas según el papel que tiene el individuo en el proceso de comunicación, es decir, según actúe como emisor o receptor y también, según el canal de transmisión que se utilice, ya sea oral o escrito. De aquí que los procesos de codificación y decodificación se lleven a cabo mediante la producción oral y escrita, y la comprensión auditiva y lectora respectivamente.

De acuerdo con el orden natural de adquisición de las habilidades lingüísticas en una L2, a continuación se presenta una breve descripción, en primera instancia, de la *Comprensión Auditiva*. Posteriormente, se expondrá su complemento, la *Producción Oral*; para finalizar comentando las generalidades tanto de la *Comprensión Lectora*, como de la *Producción Escrita*. El presente curso de inglés está enfocado así, al diseño de un esquema de trabajo basado, dentro de otros, en el apropiado desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes que cursan la Carrera de Médico Cirujano en la FES Iztacala con el fin de mejorar su competencia comunicativa al enfrentarse o hacer uso del idioma inglés.

#### **2.1.2.1 Comprensión auditiva**

Es una de las cuatro habilidades más importantes en la enseñanza de un idioma extranjero (Celce-Murcia, 1979: 65) y su objetivo principal es preparar al alumno para que comprenda discursos naturales y espontáneos en inglés, lo cual es fundamental en la enseñanza de este idioma como segunda lengua. La comprensión auditiva consiste en escuchar y entender un discurso desde el punto de vista del que habla. Esto quiere decir que la habilidad de comprender un discurso oral se

refiere no sólo a comprender lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo.

Para que una persona sea capaz de reconocer los sonidos que escucha y construir significado del texto hablado es necesario que posea tres tipos de conocimiento: lingüístico (fonología, sintaxis y vocabulario), del uso del lenguaje (discursivo y pragmático) y del contexto (experiencia previa). Asimismo, la comprensión auditiva es el resultado del trabajo cooperativo de dos tipos de procesamiento que se pueden apreciar en la aplicación de los conocimientos antes mencionados. Los dos procesos cognitivos son el *bottom-up* y el *top-down*. El procesamiento *bottom-up* se refiere a la decodificación de sonidos en el texto, mientras que el *top-down* utiliza la experiencia previa del individuo para evitar cualquier interferencia en el mensaje (Paltridge, 2013).

Si se realiza un viaje en el tiempo se puede encontrar que uno de los autores que enfatizaba la importancia de “entrenar al oído primero” es Brooks (Brooks, 1960 en Celce-Murcia, 1979: 66). Brooks comenta que para que el estudiante pueda desarrollar la habilidad de comprensión auditiva es imperioso que se familiarice primero con ciertos aspectos del habla inglesa, ya sea en contextos formales e informales, como contracciones, omisiones, acentos, entonación, fluidez, entre otros. Brooks también expresa que se debe tener cierta consideración en la relación que existe entre la lengua y la cultura de un idioma; consecuentemente, es importante recalcar que en la práctica de la comprensión auditiva es recomendable poner énfasis en el registro, lenguaje coloquial, tabús, vocabulario, tecnicismos, etc.

Rivers (1968: 148-151) sugiere cuatro etapas para la enseñanza de la habilidad de comprensión auditiva: a) identificación; b) identificación y selección sin retención de información; c) identificación y selección dirigida con retención a corto plazo, e d) identificación, selección, y retención a largo plazo. Esta gradación de actividades que va desde la más simple hasta la más compleja involucra al estudiante en un proceso de notable adquisición y práctica de la habilidad auditiva que, con el tiempo, proporciona al escuchante un gran manejo de la capacidad para comprender el inglés de manera oral.

Davis y Johnsrude (2007) ponen cierto énfasis en la forma en que se utilizan los procesos cognitivos durante la comprensión auditiva. Ya sea por medio del procesamiento *bottom-up*, *top-down*, el conocimiento cultural que el individuo posea del idioma o las etapas de identificación

del texto hablado, es de vital importancia que todos estos procesos cognitivos trabajen de manera armoniosa para la óptima comprensión del input oral.

Para Wolvin y Coakley (2000) la comprensión auditiva se lleva a cabo mediante una efectiva discriminación de los sonidos de la lengua meta, la cual depende completamente del conocimiento del sistema fonético que el usuario pueda poseer y su habilidad para convertir estos sonidos en palabras que le resulten familiares por medio de lo que se conoce como procesamiento *perceptivo*. Anderson (1995) agrega que después del procesamiento perceptivo, mediante el cual se realiza una segmentación de los sonidos de un texto hablado, el usuario ejecuta el *parsing*, el cual significa analizar una frase sintácticamente de manera que los segmentos del texto son convertidos en representaciones mentales para dar sentido a lo que se está escuchando. La etapa número tres consiste en la *utilización*. Por medio de ésta el usuario interpreta, busca en su memoria a largo plazo y escoge una respuesta adecuada para su interlocutor (Segalowitz, 2010).

La comprensión auditiva en el ámbito del inglés para fines específicos (ESP) concentra sus esfuerzos no sólo en los procesos cognitivos aquí mencionados, sino que involucra también el aspecto de vocabulario. El tipo de vocabulario que se utiliza en un curso de inglés enfocado a cierta disciplina tiene su propio cuerpo de términos técnicos y especializados que el usuario tiene que adquirir. Sin embargo, el tener conocimiento del vocabulario requerido no es garantía de que el individuo pueda reconocer las palabras en un texto hablado. De aquí la importancia de mantener una estrecha relación con expresiones, dichos y términos usados en la L2 (Paltridge, 2013).

Mucho ha sido el trabajo dedicado al correcto desarrollo de la comprensión auditiva; sin embargo, hoy en día es difícil encontrar en los salones de clase tiempo para practicar esta habilidad. Muchas veces el profesor invierte demasiado tiempo de clase en sólo ciertas habilidades de la lengua y excluye otras sin estar consiente, en el mejor de los casos, de las consecuencias que el abandono o falta de práctica de alguna destreza pueda ocasionar en el individuo. Se exhorta así a no excluir la habilidad de comprensión auditiva en la enseñanza de una lengua extranjera puesto que es un eslabón vital en la cadena que sostiene los cimientos de su conocimiento y dominio.

De esta forma, se presenta a continuación el eslabón que complementa a la comprensión auditiva la cual es, en efecto, la producción oral.

### 2.1.2.2 Producción oral

Hoy en día es más común encontrar que la mayoría de las investigaciones relacionadas al Inglés para Fines Específicos (ESP) ponen demasiado énfasis en la habilidad de escritura a diferencia de la oral. Uno de los factores que influyen en este fenómeno es que, por lo general, un discurso escrito es considerado más formal y posee un perfil más profesional. Otro factor que influenciaba y planteaba en años anteriores cierta dificultad para la investigación de la habilidad de producción oral era la falta de recursos tecnológicos para la difusión y enseñanza de discursos orales reales. Sin embargo, la tecnología que actualmente se utiliza ha logrado empoderar la enseñanza de esta habilidad mediante métodos efectivos para reunir muestras de discursos hablados, logrando así que el objetivo del alumno por producir textos oralmente sea ahora más accesible, eficaz y simple (Hughes et al., 2010).

Cuando el principal objetivo del alumno es alcanzar una apropiada competencia comunicativa, ¿qué es más importante: el camino por el que se guiará al estudiante o el destino al cual llegar? Esta pregunta es la que responde Rivers en su obra *Speaking in many tongues* (1972: 36). Está claro que cualquier camino que se elija lleva al alumno a algún objetivo. El problema no es seguir el camino, sino tener claro el objetivo al que se pretende llegar y, de esta forma, evitar guiar al estudiante a callejones sin salida a través de rutas tortuosas. De esto se entiende entonces que para lograr que un alumno alcance el dominio de la producción oral es necesario que el docente facilite una vía práctica, por medio de la cual, el estudiante no se avocará por completo a una impecable actuación y producción, en este caso, del inglés; por el contrario, éste procurará obtener una sólida disposición para comunicarse adecuadamente en primer lugar, y lograr la precisión y matices del idioma por medio de la práctica posteriormente.

La enseñanza de lenguas se ha preocupado siempre por definir a la lengua a partir de sólo ciertos aspectos de los mensajes que se emiten al momento de comunicarse a través de ella. Vocabulario, fonología, morfología y sintaxis son solo algunas de las principales características de un idioma que conforman su estructura comunicativa y que constituyen la base de su enseñanza (Rivers, 1968: 159). Sin embargo, debido a la enorme preocupación del docente por instruir estas disciplinas o rasgos gramaticales, muchas veces se desatiende la correcta provisión de práctica para elegir un mensaje y codificarlo para su transmisión. Como consecuencia, el alumno cuenta hoy con un conocimiento vasto del idioma que estudia, aunque con inhabilidad para expresar emociones, intenciones o ideas.

En efecto, Bygate (1997: 3) destaca la importancia de reconocer la diferencia entre conocimiento y habilidad en la enseñanza de la producción oral. Ciertamente, poseer la habilidad de hablar en otro idioma requiere del dominio de cierto tipo de conocimientos como lo son bases gramaticales y un rango amplio de vocabulario; no obstante, poseer la habilidad de utilizar los anteriores de una forma adecuada es lo que permite la comunicación oral en realidad.

No sólo sabemos armar oraciones de lo abstracto: tenemos que producirlas y adaptarlas a las circunstancias. Esto consiste en tomar decisiones al momento, implementarlas sutilmente, y adecuarlas a nuestra conversación cada vez que problemas inesperados aparezcan en nuestro camino (Bygate, 1997: 3).

Según Bygate, ambos, el conocimiento y la habilidad, pueden ser entendidos y memorizados; sin embargo, ésta última es la única que se puede imitar y practicar. Es por esto que el autor enfatiza la partición de habilidades orales en *motora-perceptiva* y de *interacción*.

En lo que a la habilidad motora-perceptiva concierne, ésta consiste en la habilidad que se posee para percibir, recordar, repetir y pronunciar los sonidos de la lengua. Se concibe así que esta habilidad individual del estudiante de idioma es la que le provee la capacidad de expresarse e iniciar el proceso comunicativo para posteriormente participar en un ambiente de interacción. Por su parte, la habilidad de interacción es lo que da paso a la toma de decisiones durante la comunicación. Algunos de los procesos que se ven involucrados cuando se practica la habilidad de interacción consisten en saber elegir qué decir, decir lo que se quiere expresar de forma adecuada, lograr mantener una relación recíproca y de comprensión en cuanto a las intenciones de los interlocutores, entre otros (Bygate, 1997: 5).

Se puede aseverar de esta forma que el desarrollo de la habilidad oral se fundamenta en la utilización y complementación de las habilidades orales mencionadas anteriormente. Por lo tanto, en el presente curso de inglés médico se pretende fomentar la interacción como habilidad oral principal en lo que concierne a la evaluación, mientras que la habilidad motora-perceptiva se tomará como práctica recurrente a lo largo del curso.

### **2.1.2.3 Comprensión de lectura**

Aebersold y Field (1997: 8) comentan que la lectura se manifiesta como un acto comunicativo que se realiza por medio del lenguaje escrito, durante el cual, el lector interactúa con el texto para llevar a cabo la decodificación, interpretación y comprensión del mensaje. El significado del

mensaje que transmite un texto es percibido de manera distinta por cada lector, ya que la información que un lector posee acerca del mundo es diferente a la que otro pueda tener debido a sus experiencias, su interés y motivación.

El proceso que caracteriza a la comprensión de lectura es extremadamente complejo, ya que no involucra únicamente la relación existente entre las grafías que conforman el alfabeto y sus sonidos, o el simple reconocimiento de palabras, sino que exige un nivel considerable de comprensión por parte del lector, para que éste pueda encontrar algún tipo de significado, o, incluso, algún tipo de relación con su experiencia íntima en un texto (Dallman, 1982: 23). En lo que concierne a las características de un texto, éste se conforma de grafías; de correspondencias entre letras y sonidos; de palabras independientes y dependientes; de semántica, es decir, el significado de las palabras; de sintaxis, esto es, la relación entre palabras; así como de una estructura determinada, ya sean enunciados o párrafos (Barnett, 1989: 11). La importancia de los elementos que conforman un texto recae en la respuesta que el lector muestra mientras realiza la lectura. De modo que esta compleja, pero fundamental habilidad demanda el uso de ciertas estrategias, de las cuales se hablará más adelante, para alcanzar un alto grado de comprensión.

La habilidad de comprensión de lectura se desarrolla con el nivel de interpretación que cada individuo posee. Ser capaz de comprender un texto lleva consigo responsabilidades que dependen enteramente del lector; como cuando se reconstruyen las suposiciones del escritor, se realizan inferencias o se predicen circunstancias. Por lo tanto, la relación que existe entre la lectura y el significado es primordial para lograr la comprensión de un discurso escrito (Nuttall, 1982: 18).

### *Procesamiento de la lectura*

Es imperioso enseñar a leer; sin embargo, debido a que es un proceso interno y complejo de llevar a cabo, no siempre se llega al objetivo. Este proceso se basa en la comprensión del texto por parte del lector y la capacidad de éste para construir ideas sobre el contenido del texto. Quintana (2004) señala que los lectores competentes poseen ciertas características en específico:

1. Utilizan el conocimiento previo para darle sentido a la lectura.
2. Monitorean su comprensión durante todo el proceso de la lectura.
3. Vuelven al texto para resolver cualquier problema de comprensión.
4. Pueden distinguir lo importante en los textos que leen.

5. Resumen la información cuando leen.
6. Hacen inferencias constantemente durante y después de la lectura.

La lectura suele ser una actividad tediosa y poco llamativa dentro del salón de clases. No obstante, si se aborda de la manera apropiada con los alumnos –tomando en cuenta los diferentes estilos y estrategias de aprendizaje que los estudiantes puedan poseer- y se realiza el seguimiento de las diferentes fases de la lectura, el resultado puede mejorar y convertirse en una actividad significativa y favorable para el desarrollo de una L2.

De acuerdo con Oxford (1990), las estrategias de aprendizaje son acciones específicas, conductas o técnicas que el estudiante utiliza para facilitar y enriquecer su propio aprendizaje. Se pueden clasificar en: cognitivas, metacognitivas, de memorización, de recompensa, afectivas y sociales. Cuando un alumno elige alguna de estas estrategias de forma consciente, éstas le ayudan a auto-regular su proceso de aprendizaje de manera activa, consciente y significativa. Las estrategias de aprendizaje pueden incluso favorecer el perfil del aprendiente y convertirlo en un estudiante más independiente y autónomo (Allwright, 1990, en Oxford, 1990). A continuación se hace referencia a algunas de ellas para describir las etapas de la lectura.

El proceso de la lectura se divide en etapas o fases: *pre-lectura*, *lectura* y *post-lectura* (Solé, 1994):

- a) *Pre-lectura (Pre-Reading)*: En esta etapa se determinan los objetivos de la lectura (¿para qué voy a leer?), se activa el conocimiento previo (¿qué sé del texto?), y se formulan hipótesis y predicciones sobre el contenido (¿de qué trata el texto? ¿Qué me dice su estructura?). Entre algunas de las actividades que se llevan a cabo en la *pre-lectura* se puede tomar en cuenta el enseñar vocabulario que posiblemente se relacione con el texto pero que no sea factible inferir por el contexto; de igual forma, es recomendable que los alumnos sean capaces de predecir aspectos del contenido con la ayuda del título, subtítulos, imágenes, gráficos o autor por medio de una lluvia de ideas o preguntas relacionadas con el texto. Lee y VanPatten (1995) sugieren las siguientes estrategias para la etapa de *pre-lectura* o, como ellos la llaman, la etapa de *preparación y activación apropiada de los esquemas*:

- *Brainstorming*: Se realiza una lluvia de ideas con el fin de acercar al lector con el texto sin criticar o profundizar en el tema, sino únicamente con el afán de maximizar

las perspectivas de los temas por venir. Cabe destacar que esta actividad es realizada antes de proporcionar el texto al estudiante.

- *Skimming*: El lector ojea o revisa el texto de forma rápida para comprobar si las ideas previamente generadas se encuentran efectivamente en el contenido. Se puede decir que en este punto el lector no realiza la acción de leer como tal, sino que sólo verifica y rechaza o confirma si la información que esperaba está presente.
  - *Scanning*: Dependiendo del tipo de texto, se puede llevar a cabo una extensa preparación del tema o simplemente se puede crear una asociación de ideas por medio de preguntas en específico acerca del texto. En esta función el lector busca una respuesta en particular que responda una pregunta o una idea clave que pueda ayudarle a comprender el texto en general. Una forma de ilustrar el *scanning* es, por ejemplo, pedirle al alumno que encuentre una palabra en el texto y subraye el enunciado o enunciados donde la encontró.
  - *Pretest/postest*: Esta actividad es muy significativa ya que se lleva a cabo en dos etapas del proceso de lectura con el fin de evaluar cuánto aprenden los sujetos mediante la aplicación de un test antes y después de leer. Esta técnica se puede presentar con un *quiz* de diez preguntas basado en el contenido del texto, aplicarlo y discutirlo como actividad previa a la lectura. En este punto no se corrigen las respuestas puesto que el propósito de leer el texto es conocer las respuestas correctas. De esta forma, se activa en el alumno el conocimiento previo necesario para que pueda aplicarlo al texto durante la lectura del mismo.
- b) *Lectura (While-Reading)*: En la etapa anterior se puede decir que el objetivo es construir un puente entre el lector y el texto, por lo tanto, en la etapa de *lectura* o *interacción guiada* (Lee, 1995: 204) lo primordial es elaborar un plan para cruzarlo eficazmente. Es necesario contar con un mapa o brújula para que guíe el camino y no encontrarse, más bien, perdido. Todo esto se logra utilizando *estrategias de control* y *paradas de comprensión*. Es decir, leer detenidamente un fragmento del texto e inmediatamente escribir un enunciado que resuma la idea principal, listando ideas principales, respondiendo preguntas, etc.
- c) *Post-lectura (Post-Reading)*: En este punto el lector se asegura de que el puente fue construido satisfactoriamente, que todas las piezas están en su lugar y que el viaje será

memorable. Cabe mencionar que esta etapa pocas veces se lleva a cabo y es una de las razones por la cual no siempre se llega a comprender un texto del todo. En la *post-lectura* se procura motivar al estudiante a aprender de lo que leyó. Esto se logra por medio de las siguientes actividades:

- *Haciendo resúmenes.*
- *Diseñando un test basado en el contenido del texto.*
- *Llenando esquemas y tablas.*
- *Creando carteles que representen las ideas principales del texto.*

La eficacia y plenitud con la cual el lector logra cruzar el puente de la lectura depende enteramente de su capacidad para pisar de manera firme en cada paso que dé al acercarse al texto. Claro está que el docente también se ve involucrado en este proceso dado que es éste el que provee al estudiante de las herramientas necesarias para aprovechar el camino y luchar contra los obstáculos que pueda encontrar, que en este caso sería la falta de comprensión de la lectura. Siguiendo con el orden natural del aprendizaje, a continuación se presenta la habilidad de producción escrita, la cual se desarrolla cuando el sujeto ha aprendido a comprender un texto.

#### **2.1.2.4 Producción escrita**

Como se pudo observar en puntos anteriores, la comprensión auditiva y la producción oral son habilidades recíprocas dentro de lo que concierne a la actividad del habla. Las habilidades relacionadas con actividades de escritura, sin embargo, no mantienen el mismo grado de reciprocidad. Durante la práctica del habla, el intercambio comunicativo es generalmente inmediato, mientras que un acto de escritura no tiene que ser precedido inmediatamente de un acto de lectura y viceversa (Kaplan, 2010, p. 100).

De acuerdo con Celce-Murcia (1991: 233-264), la habilidad de expresar ideas por medio de la escritura exige un grado importante de precisión y coherencia, por lo cual no siempre se puede alcanzar el manejo correcto de esta habilidad, aun siendo nativo-hablante del idioma en el cual se pretende escribir. Por medio de la escritura, una persona puede comunicarse con otra que se encuentre en cualquier parte del mundo, ya sea ésta conocida o desconocida. Hoy en día existe una amplia gama de servicios tradicionales o de vanguardia, como el correo electrónico, por

medio de los cuales se puede llevar a cabo una comunicación escrita. Ésta se efectúa por medio de un proceso interactivo que involucra los siguientes elementos:



Figura 1. Elementos que intervienen en la comunicación escrita (Kroll, 1990: 18)

Olshtain (1991, en Celce-Murcia, 1991: 235) menciona que tomando a la escritura como un acto de comunicación, se identifican dos aspectos fundamentales para su realización: el propósito y la audiencia. De esta forma, el profesor puede guiar al alumno para que éste diseñe el mensaje que quiere comunicar y defina la audiencia a la cual va dirigido. Para realizar esto, el escritor debe hacer uso de ciertas técnicas para que la comunicación escrita tenga éxito. Se mencionó anteriormente que los procesos de escritura, por lo general, carecen del carácter interactivo inmediato que los procesos del habla suelen mantener; por lo cual, el escritor se ve obligado a predecir la reacción del lector por medio de la elaboración de un texto con carácter informativo, interesante, claro y relevante. De igual manera, es imprescindible mantener cierta precisión lingüística, una buena organización de ideas y prestar atención a errores ortográficos, sintácticos o de puntuación, para lograr una comunicación eficaz y para que el lector sea capaz de comprender, con la ayuda de los aspectos mencionados, lo que se pretende comunicar.

La cuidadosa selección de temas para la práctica de la producción escrita es de vital importancia para que el estudiante realice una tarea significativa y para que el profesor conozca los parámetros y el propósito de cada escrito a evaluar. El diseño, la secuencia y la estructura del texto depende enteramente de los objetivos del curso y de lo que el docente considera conveniente para la elaboración de un texto apropiado. Dependiendo del estilo del profesor, el texto puede enfocarse a las actividades correspondientes al curso o bien, si éste considera que escribiendo acerca de experiencias personales los alumnos se sienten más identificados y pueden realizar una práctica más significativa, los objetivos del texto pueden estar, más bien, enfocados a la experiencia personal del escritor. Otro aspecto a considerar cuando se asignan tareas es el lugar donde se redactarán las mismas. Ya sea en casa o en el salón de clases, diversos factores intervienen en ambos casos. En casa, el estudiante puede recibir algún tipo de *input* externo o información textual de otras fuentes convirtiendo el escrito en una muestra no fidedigna de la

habilidad de producción escrita del alumno; mientras que cierta presión por el corto o inadecuado tiempo asignado a la elaboración del escrito en clase puede afectar de forma negativa la actuación del estudiante. A fin de cuentas, el diseño y la elección de las tareas escritas deben estar basados en el único objetivo de lograr involucrar el interés del alumno en el desarrollo de su propia habilidad de producción escrita y lograr, así, un acto de comunicación auténtico con propósitos relacionados tanto con lo académico como lo personal (Kroll, 1991, en Celce-Murcia, 1991: 254).

### *Teoría proceso-cognitiva de la escritura*

Flower y Hayes (1981, en Lee, 1995: 215-219) basan su teoría o descripción del acto de escritura en los procesos o eventos mentales que pueden ocurrir durante la producción escrita. Este modelo se fundamenta en tres procesos principales, los cuales se interrelacionan y tienen influencia entre sí. El primero se enfoca en la Tarea e involucra conceptos tales como la situación, la audiencia y el propósito personal del escritor. Se sugiere que un buen escritor se enfoca en estos conceptos al momento de escribir; mientras que un escritor poco eficiente se preocupará sólo por “completar la tarea”, dejando a un lado la complejidad del problema y su solución oportuna. El segundo proceso que interviene en el escritor, después de haber situado el problema, se lleva a cabo con la ayuda de su Memoria a largo plazo. Ésta se refiere al conocimiento que la persona posee y al “esquema” o red de información que se activa en el escritor una vez involucrados los conceptos antes mencionados. De esta forma se realiza una organización y selección de información adecuada para resolver la tarea asignada, lo cual se obtiene, por lo general, a través de la experiencia personal del escritor y de acuerdo a la clasificación y estructura de su propio “esquema” mental. Por último, en la Elaboración del texto se ven implicados procesos o estrategias que difieren dependiendo del tipo de escritor involucrado. Uno de estos procesos es la “Planeación”. Durante ésta, se generan ideas (Memoria a largo plazo); se organizan las mismas y se ubica la meta a la cual se quiere llegar. Estos últimos se encuentran íntimamente relacionados puesto que el objetivo que el escritor se fijó para completar la tarea da la pauta a seguir durante la elaboración de la misma. Otros procesos que utiliza el escritor a manera de auto-evaluación durante la Elaboración del texto son la “traducción”, el “repasso” y el “monitoreo”. Por medio de estos, el estudiante, en cierto sentido, afina los detalles y la estructura en general del texto. Cabe mencionar que la utilización de los mismos depende enteramente del tipo de estudiante y de la

capacidad de éste para llevar a cabo procesos complejos durante la escritura; es decir, un niño carece de las habilidades que un adulto puede poseer debido al trabajo tan distinto que realizan las redes neurofisiológicas de ambos.

## **2.2 Teorías de aprendizaje**

El aprendizaje se define como un cambio en la capacidad de un individuo que puede inferirse por comparación de ejecuciones del tipo antes y después (Stones, 2012: 276).

A través de la historia de la educación, y por medio de los estudios psicológicos enfocados a los procesos cognitivos que se ven involucrados en el aprendiente, se ha tendido a desarrollar muchos tipos de aprendizaje. Ya sea “por ensayo y error”, “aprendizaje de discriminación”, “aprendizaje de pares asociados” o “aprendizaje de respuestas condicionadas”, entre muchos otros, cada uno de estos implican un cambio de capacidad; por lo que, efectivamente, existen diferentes tipos de aprendizaje.

Por consiguiente, a continuación se presentan, en primera instancia, los principales tipos de aprendizaje y sus respectivas características de acuerdo con la postura del psicólogo y pedagogo estadounidense David Paul Ausubel, quien desarrollara la teoría del aprendizaje significativo. Egresado de la Universidad de Nueva York, Ausubel realizó en su país una importante labor profesional y teórica como psicólogo de la educación escolar y dio a conocer lo más importante de sus estudios en los años 60 en obras como *Psicología del aprendizaje significativo verbal* (1963) y *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo* (1968). Para Ausubel, las teorías y métodos de enseñanza han de estar relacionados con la actividad que se realiza en el aula y con los factores cognoscitivos, afectivos y sociales que en ella influyen. Posteriormente, se profundiza en la Teoría Constructivista y en sus principales características, las cuales adquieren gran importancia dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de una L2 al afirmar que el conocimiento que una persona adquiere no es una simple copia de la realidad, sino una construcción progresiva y continua basada en la relación que el individuo mantiene entre su medio ambiente y sus disposiciones internas (Díaz-Barriga y Hernández, 2001:14).

### **2.2.1 Teoría cognitiva**

Ausubel (1983) distingue, en primera instancia, el aprendizaje *por recepción* y *por descubrimiento* y en segunda, el aprendizaje *por repetición*, o *mecánico*, y *significativo*. La

primera distinción es de vital importancia debido a que la mayoría de las nociones que el estudiante adquiere, tanto dentro como fuera del salón de clases, le son dadas y no las descubre por él mismo. Asimismo, está claro que el aprendizaje se presenta, usualmente, de forma verbal, por lo que conviene apreciar de igual manera que éste puede ser, además de *mecánico*, *significativo*.

### **2.2.1.1 Aprendizaje por recepción y por descubrimiento**

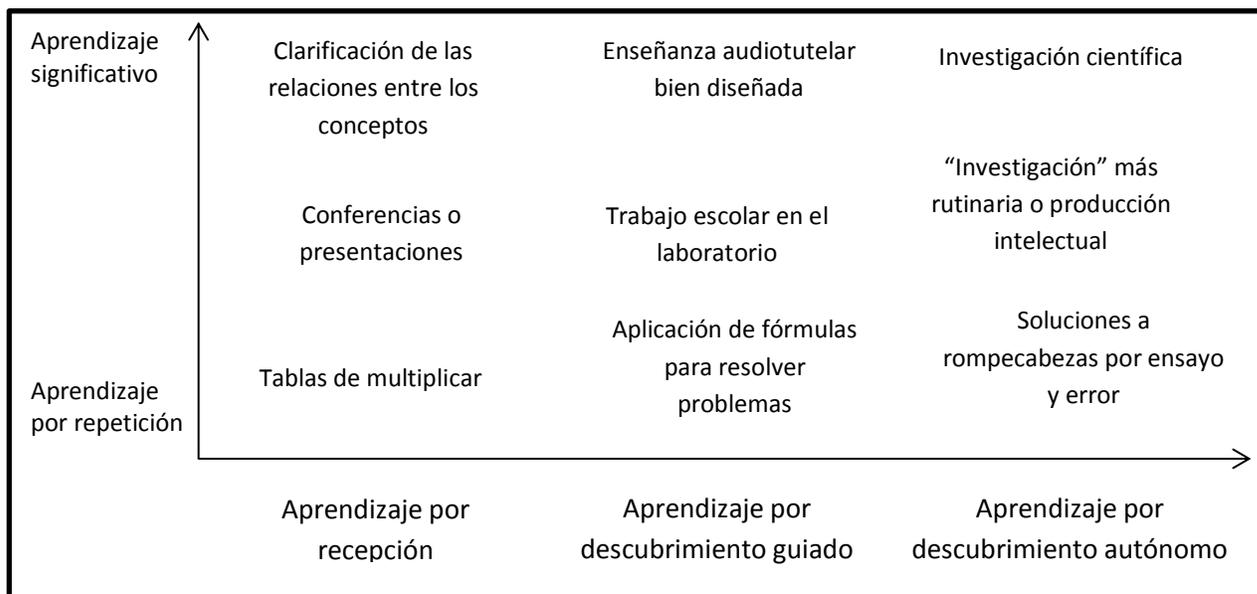
El aprendizaje por recepción, ya sea por repetición o significativo, se le presenta al alumno en su forma final, es decir, en la tarea de aprendizaje el alumno no tiene que hacer ningún descubrimiento independiente puesto que el contenido total de lo que se va a aprender se le es dado y sólo se le exige que incorpore o internalice este contenido para su futura recuperación y reproducción. Cabe distinguir que en el aprendizaje por recepción y repetición el proceso de internalización de la tarea no se lleva a cabo; mientras que en el aprendizaje por recepción y significativo, los materiales y la tarea son comprendidos o hechos significativos mediante el proceso de internalización.

Por su parte, el aprendizaje por descubrimiento involucra al alumno en un proceso donde éste debe descubrir por sí mismo el contenido de la tarea que se asigna, para después incorporar lo significativo de la misma a su estructura cognoscitiva. Ejemplos de este tipo de aprendizaje pueden ser: encontrar la meta en un laberinto, la relación entre dos variables, entre otros. Este proceso se lleva a cabo en dos etapas; en la primera, el alumno reordena la información proporcionada, la integra posteriormente con la estructura cognoscitiva existente, y reorganiza o transforma la combinación integrada con el fin de solucionar el problema. En la segunda etapa, el contenido descubierto se hace significativo durante la internalización, casi de la misma forma en la que se realiza en el aprendizaje por recepción.

A diferencia del aprendizaje por recepción, el aprendizaje por descubrimiento no es del todo factible para utilizar dentro del salón de clases. Prueba de ello es la amplia transmisión en el aula de conceptos, clasificaciones y proposiciones ya elaborados o descubiertos previamente en lugar de crear conocimiento a partir de elementos nuevos. Por otra parte, en situaciones que involucran a la ciencia, el aprendizaje por descubrimiento ayuda a comprender el método científico, y, cuando lo emplean personas con un coeficiente particular, puede conducir también al redescubrimiento de proposiciones conocidas y a la generación de conocimientos nuevos e

importantes. De ninguna manera se niega el interés de la escuela por la capacidad que el estudiante pueda desarrollar para emplear conocimientos adquiridos en la resolución de problemas particulares de manera independiente, crítica y sistemática en diversos campos de la educación; sin embargo, su función principal de transmitir conocimiento no se ve mitigada por ninguna otra.

Como se puede observar en el cuadro No. 4, los aprendizajes por recepción y por descubrimiento difieren, en gran medida, en sus principales funciones en el desarrollo y el funcionamiento intelectuales. El aprendizaje por descubrimiento significativo, por ejemplo, es considerablemente más complejo que el significativo por recepción porque requiere de una etapa previa de resolución de problemas antes de que el significado se cree y sea internalizado. Está claro que el aprendizaje por recepción es el más común en las aulas puesto que los alumnos suelen ser receptores de información proveniente de los materiales existentes. No obstante, las diferencias entre ambos tipos de aprendizaje se ven atenuadas considerando que algunos problemas de la vida diaria también se pueden resolver por medio del conocimiento que se adquiere a través del aprendizaje por recepción y no sólo por descubrimiento. Del mismo modo, el aprendizaje por descubrimiento no se encuentra tan alejado del salón de clases, ya que se emplea frecuentemente para aplicar, extender, aclarar, integrar y evaluar el conocimiento de la materia en cuestión, así como la comprensión de la misma.



Cuadro No. 4: Tipos de aprendizaje y actividades (Ausubel, 1983: 35).

### 2.2.1.2 Aprendizaje significativo y por repetición

El aprendizaje significativo sólo se puede llevar a cabo bajo dos condiciones: por recepción o por descubrimiento. El *aprendizaje significativo por recepción* es importante en la educación debido a que el ser humano utiliza este mecanismo para la adquisición y retención de grandes cuerpos de información. Tomando en cuenta que una persona puede, a diferencia de las computadoras, aprehender y recordar inmediatamente sólo pocos ítems, y puede memorizar listas por medio de repetición de manera limitada dependiendo de la longitud de la lista y la frecuencia con que ésta se reproduzca, se puede afirmar que el *aprendizaje significativo* le debe su eficacia a sus dos características principales: su sustancialidad y su falta de arbitrariedad. Este carácter sustancial y no arbitrario se refiere a que el conocimiento que aprende se relaciona con algún aspecto relevante ya existente en la estructura cognoscitiva del alumno como una figura, un símbolo ya significativo, un concepto o proposición (Ausubel, 1983).

El papel vital que juega el lenguaje dentro del esquema del *aprendizaje significativo por recepción y por descubrimiento* recae en que *'incrementa la manipulabilidad de conceptos y proposiciones a través de las propiedades representacionales de las palabras, y refina los conocimientos subverbales que surgen en los aprendizajes significativos por recepción y por descubrimiento, clarifica tales significados y los hace más precisos y transferibles'* (Ausubel, 1983: 47). Ejemplos del *aprendizaje significativo por recepción* en el salón de clases y de cómo el lenguaje se ve involucrado en el mismo se dan en el periodo preescolar al momento de aprender la sintaxis de la lengua materna (mediante la formación de conceptos y el aprendizaje por descubrimiento de las reglas sintácticas), en la escuela primaria al aprender a leer (cuando se iguala el significado de letras, palabras y reglas sintácticas impresas con la estructura cognoscitiva de su contraparte hablada), y en la escuela secundaria cuando se aprende un segundo idioma tomando como proceso principal la equivalencia entre las palabras del segundo idioma con la lengua materna del alumno y mediante la recepción de proposiciones sintácticas nuevas. Se puede decir entonces que Ausubel (1983: 47), como él mismo lo manifiesta, complementa la postura de Piaget frente al lenguaje al afirmar que éste no solo se emplea para llevar a cabo la comunicación, sino que desempeña también una función *'integral y operativa en el pensamiento'*.

Por medio del lenguaje entonces y con la ayuda de las funciones cerebrales que interfieren al momento de aprender algo, el ser humano es capaz de crear significados como consecuencia

del aprendizaje significativo y éste, a su vez, permite la adquisición de significados, consumando así, el proceso de aprendizaje significativo. En el siguiente cuadro se presenta la relación que mantienen ciertos conceptos como *Aprendizaje significativo* y *Significatividad potencial* con otros como *Material potencialmente significativo* y *Significatividad lógica* con el fin de establecer las bases sobre las cuales se construyó el presente curso de inglés.

A. <i>Aprendizaje significativo o adquisición de significados</i>	requiere de	(1) Material potencialmente significativo	y	(2) Actitud de aprendizaje significativo
B. <i>Significatividad potencial</i>	depende de	(1) <i>Significatividad lógica</i> (la relacionabilidad intencionada y sustancial del material de aprendizaje con las correspondientes ideas pertinentes que se hallan al alcance de la capacidad de aprendizaje humana)	y	(2) La disponibilidad de tales ideas pertinentes en la estructura cognoscitiva del alumno <i>en particular</i>
C. <i>Significado psicológico (significado fenomenológico idiosincrático)</i>	es el producto del	Aprendizaje significativo	o de	La significatividad potencial y la actitud de aprendizaje significativo

Cuadro No. 5: Relaciones del aprendizaje significativo, significatividad potencial, significatividad lógica y significado psicológico (Ausubel, 1983: 49)

Con respecto al cuadro anterior, Ausubel (1983: 46-85) comenta que la relación en A. enfatiza la importancia que pueden llegar a tener las intenciones del alumno frente al aprendizaje, ya que si éste decide memorizar arbitraria y deliberadamente a pesar de lo potencialmente significativo que cierto tipo de información pueda parecer, el proceso de aprendizaje será mecánico y carecerá de significado. De igual manera, la actitud significativa y cooperativa de un alumno se ve afectada si la tarea de aprendizaje no tiene relación alguna con su estructura cognoscitiva. Consecuencias de esto son el *aprendizaje por repetición* y alteraciones emocionales como la ansiedad y el pánico.

La significatividad potencial (cuadro No.5, inciso B) del material educativo radica en su significatividad lógica, es decir, en el nivel de intención y sustancialidad de las ideas pertinentes que en él se manejan; así como de la disponibilidad de estas ideas dentro de la estructura cognoscitiva del alumno en particular. Ambas, la significatividad lógica y la disponibilidad de ideas, son aplicadas de forma particular y no general; por lo que se considera que aspectos como la edad, los estudios escolares previos y el estatus social sean variables y factores determinantes en la forma en la que el aprendiente percibe y procesa la información que se le presenta.

Cuando un alumno relaciona no arbitraria pero sustancialmente las ideas pertinentes mencionadas en el párrafo anterior con su estructura cognoscitiva, el significado potencial se convierte en un contenido nuevo, diferenciado e idiosincrático al cual se le adjudica el nombre de *real* o *psicológico*. De esta forma obtenemos que la principal diferencia entre el significado potencial o lógico y el significado psicológico se encuentra en que el primero es una de las dos condiciones necesarias para que el material sea potencialmente significativo; mientras que la estructura psicológica del conocimiento o significado psicológico se refiere al resultado del proceso que sufre el significado lógico por medio del aprendizaje significativo en el alumno. La noción de la función adverbial que la palabra ‘rápidamente’ tiene en una proposición es un ejemplo de significado psicológico que poseen sólo las personas que tienen conocimiento previo morfosintáctico. Esto permite concluir, entonces, que para el surgimiento del significado psicológico en el estudiante es primordial que éste posea ‘antecedentes ideativos necesarios’ y no sólo material con significado lógico (Ausubel, 1983).

Como se ha podido observar hasta este momento, existen varios tipos de aprendizaje cuyas características dependen de los objetivos y metas que los individuos establecen al momento de aprender algo. Sin embargo, se puede concluir que el aprendizaje significativo dentro del esquema de la adquisición de conocimiento es de vital importancia ya que permite establecer los límites de la capacidad del estudiante para retener información por determinado tiempo y en diferentes cantidades. Específicamente, el alumno de medicina mantiene una relación tanto horizontal como vertical dentro de los diferentes módulos que atañen a su plan de estudios, logrando así, una integración del conocimiento teórico, práctico y metodológico. Es esencial entonces proveer al aprendiente con material potencialmente significativo, lo cual, junto con su estructura cognoscitiva y la actitud positiva que pueda llegar a poseer ante el aprendizaje del idioma inglés, permitirá desarrollar el proceso de aprendizaje significativo con éxito.

A continuación se desarrollan ciertos aspectos del constructivismo con el fin de complementar las bases teóricas de esta investigación. Se toma en cuenta, de igual forma, el paradigma sociocultural de Lev Vygotsky, así como sus contribuciones y aplicaciones en el campo de la educación.

### **2.2.2 Constructivismo**

En el apartado anterior se enfatizaron los procesos mentales y psicológicos por los cuales el individuo atraviesa cuando éste quiere aprender algo. También se estableció la importancia del aprendizaje significativo y de cómo éste toma en cuenta las opiniones de los aprendientes acerca de sí mismos y de su medio para lograr la adquisición de conocimiento de forma intencionada y sustancial. Sin embargo, a través del tiempo han surgido otras posturas que complementan las teorías cognitivas del aprendizaje. Las explicaciones constructivistas, por ejemplo, sostienen que el aprendizaje no sólo es un proceso individual sino que las interacciones sociales también propician la adquisición de habilidades y conocimientos; además, consideran que el pensamiento ocurre en un contexto y no reside únicamente en la mente de forma aislada, mientras que la cognición es una construcción del individuo en función de sus experiencias en situaciones específicas (Schunk, 1997).

Según Bruning, Schraw y Ronning (1995), el objetivo del constructivismo es argumentar que los individuos forman o construyen gran parte de lo que aprenden y comprenden. De aquí se puede decir que esta postura frente al aprendizaje no demerita la labor tan importante de un material potencialmente significativo o el tipo de aprendizaje y procesos internos a los cuales el aprendiente recurre para adquirir conocimiento, sino que destaca las relaciones entre las personas y las situaciones en el aprendizaje y perfeccionamiento de las habilidades y los conocimientos. Con base en Geary (1995), algunos de los principales postulados del paradigma constructivista afirman que:

- Los individuos son participantes activos y construyen su propio conocimiento.
- La enseñanza no es tradicional sino que se acude a materiales con los que los alumnos se involucran activamente mediante la manipulación e interacción social.
- Los aprendientes asimilan la autorregulación, aprenden a plantearse metas, a supervisar y a evaluar su progreso.

### 2.2.2.1 Formas del constructivismo

Debido a que no es una corriente unificada, existen diversas formas en las cuales se presenta el constructivismo (véase cuadro No.6) (Schunk, 1997: 209). Los individuos adquieren el conocimiento necesario a través del *constructivismo exógeno*, ya que toma el mundo exterior, las experiencias, la enseñanza y la exposición a modelos como influencia para la construcción de su propio conocimiento. Sin embargo, también coordinan sus actos cognoscitivos favoreciendo así al *constructivismo endógeno*, el cual sostiene que las estructuras mentales proceden de otras previas y no precisamente del mundo exterior. De igual forma, llega un punto en el cual el sujeto relaciona y aprende por medio de la interacción recíproca que mantienen su mente y su entorno. Esto se conoce como *constructivismo dialéctico* y es el más pertinente en el área de la educación puesto que fomenta el diseño de injerencias que sean un desafío para los aprendientes.

Forma	Premisas
<b>Exógeno</b>	La adquisición del conocimiento consiste en la reconstrucción del mundo externo, que influye en las opiniones por medio de experiencias, exposición a modelos y enseñanza. El conocimiento es tan preciso como refleja la realidad del exterior.
<b>Endógeno</b>	El conocimiento proviene del ya adquirido y no directamente de las interacciones con el medio. No es un espejo del mundo exterior, sino que se desarrolla por medio de la abstracción cognoscitiva.
<b>Dialéctico</b>	El conocimiento proviene de las interacciones de los individuos con su entorno. Las construcciones no están ligadas invariablemente al mundo externo ni son puras elaboraciones de la mente, sino que reflejan las consecuencias de las contradicciones mentales que resultan de las interacciones con el medio.

Cuadro No. 6: Formas del constructivismo (Schunk, 1997: 210).

Cada una de estas formas fomenta, ya sea la determinación exacta de la manera en que los individuos perciben la estructura de conocimiento en cada área (exógena); la manera en que estos progresan del nivel inicial a los grados superiores de desempeño (exógena), o determina la influencia que ciertas situaciones sociales como la exposición a modelos y la colaboración entre compañeros tienen en los sujetos (dialéctica). Esta última forma del constructivismo es desarrollada más ampliamente por uno de los más destacados teóricos de la psicología del desarrollo, Lev Vygotsky, del cual se expone a continuación su teoría sociocultural.

### 2.2.2.2 Teoría sociocultural de Vygotsky

Nacido en Rusia en 1896 y titulado en Leyes en la Universidad de Moscú en 1917, Lev S. Vygotsky es el teórico que más ha influido en el pensamiento constructivista moderno. Fue en el Segundo Congreso de Psiconeurología en Leningrado en 1924 cuando Vygotsky pronunció un discurso que causó gran impresión entre los estudiosos de esos momentos. Entre muchas otras cosas, Vygotsky argumentaba que a diferencia de los animales, los cuales sólo reaccionan al ambiente, los seres humanos poseen una *capacidad adaptativa*, es decir, que pueden transformar el medio para sus propios fines. A pesar de los inconvenientes con las pruebas y publicaciones psicológicas producidos por el Partido Comunista y la situación política de la Unión Soviética en esos años, se han publicado diversos textos de Vygotsky que han impactado profundamente en las áreas de la educación, la psicología y la lingüística (Rohrkemper, 1989 en Schunk, 1997).

Entrando en materia, esta teoría reconoce la gran influencia que el entorno tiene en el aprendizaje. Esta influencia se ve marcada por la utilización de los “instrumentos” o recursos sociales del entorno que rodea al individuo; es decir, por sus objetos culturales ya sean autos, máquinas, entre otros, y por su lenguaje e instituciones sociales como las iglesias o escuelas. Es así como el cambio cognitivo o aprendizaje se lleva a cabo cuando el individuo utiliza los instrumentos culturales al momento de relacionarse con las demás personas y, posteriormente, internaliza dichas interrelaciones sociales y las transforma mentalmente (Bruning et al., 1995).

Se puede decir entonces que Vygotsky reconoce al aprendizaje como un proceso de carácter dialéctico ya que las relaciones que existen entre el individuo y su entorno son su mayor interés. Vygotsky (1962) sustenta esta postura al afirmar que todas las funciones mentales superiores deben su origen y desarrollo al medio social del sujeto. Un ejemplo que demuestra lo importante que es la presente teoría en la creación de un curso de inglés es el lenguaje; esto debido a que dominar el proceso de transmitir el pensamiento y las elaboraciones culturales como la escritura y la numeración son fundamentales para el desarrollo psicológico (Schunk, 1997).

El concepto de *zona de desarrollo proximo* o ZDP fue desarrollado por Vygotsky para establecer el inicio y la continuidad de las distintas etapas del aprendizaje. El profesor (ya sea docente o simplemente una persona con más conocimiento del tema) juega un papel primordial para lograr dicha continuidad puesto que éste es el que orienta, dirige y colabora con el menos experimentado para lograr un cambio cognoscitivo. El discípulo y el profesor comparten así los

instrumentos culturales y cuando el primero logra internalizarlos se logra dicho cambio en su estructura cognoscitiva (Bruner, 1984, y Bruning et al., 1995, en Schunk, 1997).

Una de las aplicaciones educativas más importantes a las cuales se presta la ZDP es sustentada por el concepto de *andamiaje educativo* (Bruning et al., 1995, en Schunk, 1997). Bandura (1986, en Schunk, 1997) utiliza el concepto de *modelamiento participativo* y no el de andamiaje, sin embargo, ambos se refieren al apoyo que brinda el instructor al aprendiente al principio del proceso de adquisición de conocimiento, y que paulatinamente reduce hasta que el sujeto se vuelve independiente y adopta la destreza requerida. Cabe mencionar que es de vital importancia asegurarse que el andamiaje mantenga al aprendiente dentro de la ZDP ya que es más conveniente que éste se concentre en aquellas habilidades que debe dominar y gradualmente pueda asumir la responsabilidad y destreza de todas las funciones requeridas para pasar a la siguiente etapa. La ZDP se modificará a medida que el estudiante desarrolla sus capacidades.

De acuerdo con lo establecido por Vygotsky y por las ideas constructivistas aquí señaladas, se puede argüir que la creación de significados y la adquisición de conocimientos se llevan a cabo por medio del proceso de internalización del individuo de su entorno o medio social, de sus experiencias y de sus interrelaciones sociales. Es así como se construye el conocimiento propio, dándole a cada individuo la posibilidad de designar conceptos y generar reglas y modelos mentales para darle significado a lo que percibe a través de sus sentidos.

Las bases teóricas expuestas en este apartado, desde los programas integrados basados en el constructivismo hasta el paradigma sociocultural de Vygotsky, juegan un papel primordial hoy en día en lo que al proceso de aprendizaje-enseñanza de una L2 se refiere, puesto que los alumnos aprenden un tema estudiando de diferentes maneras como por ejemplo leyendo y escribiendo, dibujando, cantando, visitando lugares, fomentando así la experiencia práctica etc. Para esta base teórica es primordial que la enseñanza no se limite a que el docente se ubique al frente de la clase a exponer e impartir conocimientos, sino que también las actividades jueguen un papel fundamental dentro y fuera del salón de clases<sup>1</sup> (Bruning et al., 1995; Geary, 1995).

---

<sup>1</sup> Algunas actividades sugeridas fuera del salón de clases son entrevistas a familiares o conocidos con el fin de completar récords médicos; realizar resúmenes de artículos enfocados a la lección en turno o inclusive redactar artículos científicos; construir maquetas o cuerpos tridimensionales; entre otros.

### 2.3 Teorías de enseñanza

En el apartado anterior se dieron a conocer algunas de las teorías de aprendizaje más relevantes en el campo de la educación, las cuales se consideran adecuadas para el diseño del presente curso de inglés. Como se expuso anteriormente, el aprendizaje es un proceso interno que ocurre cuando un individuo interrelaciona su mente con el entorno que lo rodea e internaliza los resultados, logrando así un cambio en su cognición. Por lo tanto, aparte de ser consecuencia de una serie de procesos mentales, el aprendizaje es también un proceso que depende de las situaciones sociales y de las características culturales que influyen al estudiante, convirtiéndolo entonces en un proceso externo que está, muchas veces, fuera del control de éste.

Es así como esta sección se enfoca en describir las principales posturas que favorecen el aprendizaje en general y, de forma específica, el aprendizaje de una lengua extranjera (L2) desde el exterior. Estas posturas se encargan de modificar, sustentar, desarrollar y evaluar el aprendizaje por medio de la influencia que éstas tienen sobre el entorno del individuo, es decir, sobre la forma en la cual se enseña y, consecuentemente, se aprende. Las posturas o teorías de enseñanza que se tomaron en cuenta para la actual investigación se basan principalmente en el desarrollo de la competencia comunicativa, concepto acuñado por Hymes (1972), en el enfoque comunicativo, así como en la enseñanza de una L2 dirigida al desarrollo de competencias sustentada en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL).

Existen diferentes tipos de aprendizaje, por lo tanto, es necesario que la teoría de enseñanza que se elija utilizar en el salón de clases se adecue a las condiciones específicas de cada uno de estos y no a las condiciones generales de todas las clases de aprendizaje (Stones, 2012). Para esto, es fundamental identificar las *condiciones del aprendizaje* establecidas por Robert Gagné (1985), las cuales se definen como las circunstancias que prevalecen cuando éste sucede. Existen dos condiciones principales en el aprendizaje:

1. *Resultados del aprendizaje*. Son los distintos tipos de resultados que se obtienen debido a la complejidad del aprendizaje y las diversas formas de procesar la información que requiere. Existen cinco posibles resultados del aprendizaje:
  - *Habilidades intelectuales*: se emplean para hablar, escribir, leer, resolver problemas matemáticos y aplicar principios científicos, ya que incluyen reglas, procedimientos y conceptos.

- *Información verbal*: debido a que se expresa en forma lingüística, es decir, de palabra o por escrito, el individuo utiliza este conocimiento de tipo declarativo para recordar verbalmente hechos o prosa relacionada de forma significativa.
  - *Estrategias cognoscitivas*: se refieren a las habilidades enfocadas al procesamiento de la información como analizar la nueva información, repasarla, desarrollarla y utilizar estrategias de solución de problemas como el análisis de medios y fines, el razonamiento analógico y la lluvia de ideas (Schunk, 1997).
  - *Habilidades motoras*: se enfoca en la repetición de los movimientos musculares hasta lograr su dominio o perfeccionamiento. Se desarrollan con la práctica deliberada y continua.
  - *Actitudes*: se aprenden de forma indirecta por medio de la exposición a experiencias personales y a modelos reales y simbólicos como la televisión o material audiovisual.
2. *Sucesos del aprendizaje*: son las condiciones internas y externas necesarias para alcanzar los resultados del aprendizaje deseados.
- *Condiciones internas*: son las que interactúan directamente con el conocimiento del estudiante.
  - *Condiciones externas*: se determinan tomando en cuenta los resultados del aprendizaje y las condiciones internas específicas de cada individuo.

Ya establecidas las condiciones para obtener resultados a partir del aprendizaje, se puede definir el concepto de enseñanza, según Gagné (1985), como un conjunto de sucesos externos destinados a facilitar los procesos internos de aprendizaje.

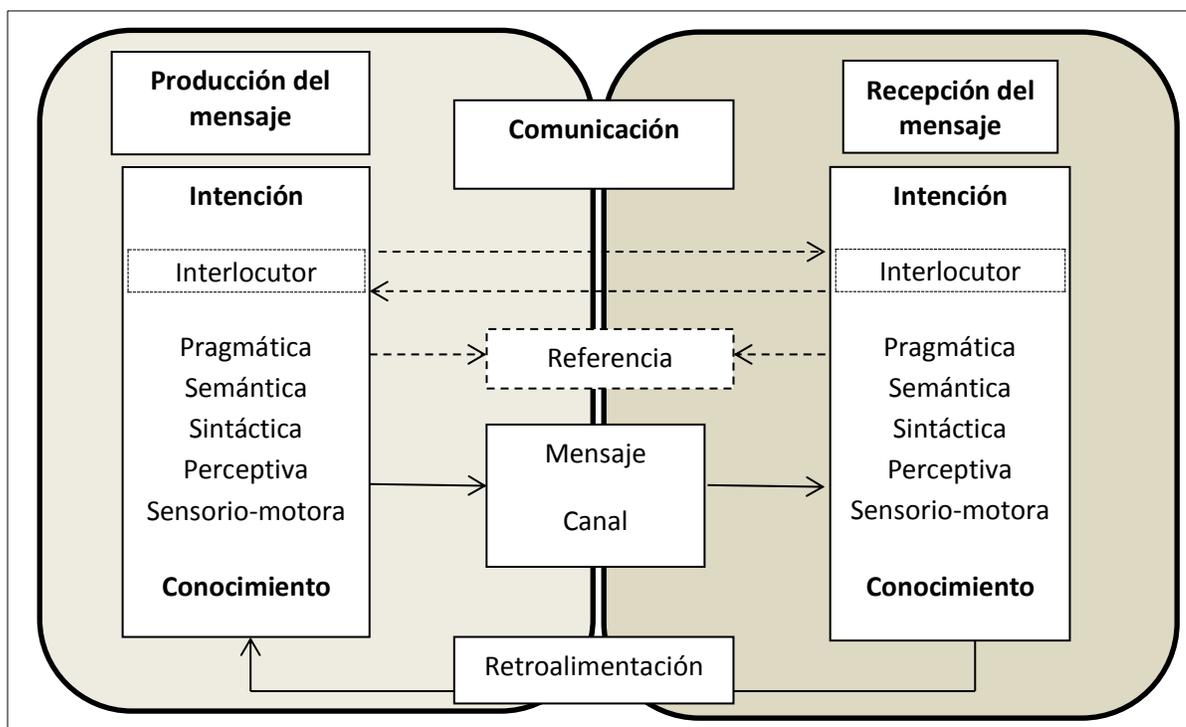
El aprendizaje que se lleva a cabo dentro del esquema de la enseñanza de lenguas extranjeras adopta hoy en día un enfoque comunicativo. Éste define a la mayor parte de acciones que realiza el ser humano, principalmente durante actos basados en la comunicación con otros. De modo que, tomando los principios de la comunicación como plataforma, se desarrolla en la siguiente sección la teoría de la competencia comunicativa encabezada por el sociolingüista americano Hymes, además de exponer las ideas principales del enfoque comunicativo.

### 2.3.1 El Enfoque Comunicativo y la Competencia Comunicativa

El Enfoque Comunicativo se fundamenta en la teoría de la Competencia Comunicativa (Hymes, 1972) y en la necesidad del ser humano de acudir a procesos comunicativos en casi todas las situaciones que le acontecen. Por ejemplo, es importante saber el momento apropiado para decir algo o cuando es más conveniente quedarse callado. Muchas formas del discurso que no son literales como la ironía, el sarcasmo o las expresiones metafóricas pueden ser vistas como errores o faltas de respeto; sin embargo, estas formas son dependientes totalmente de la cultura que rodea a la persona, por lo que es necesario adquirir dichas formas de comunicación en una lengua en específico para desarrollar una adecuada competencia comunicativa (Rickheit et. al., 2008).

El término *competencia comunicativa* concibe la lengua como un medio de comunicación y tiene sus inicios en los años sesenta cuando el filósofo Jürgen Habermas y el sociolingüista Dell Hymes tomaron esta postura como contraparte de la famosa ‘competencia lingüística’ del lingüista estructural Noam Chomsky. Habermas y Hymes no compartían la postura de Chomsky respecto a la idea de que el usuario ideal de la lengua es aquél que posee un perfecto y vasto conocimiento lingüístico de la misma y que no se ve afectado por factores cognitivos y situacionales durante la actuación (*performance*). Por un lado, Habermas creía que esta postura no reconocía la importancia de la situación comunicativa, pero tampoco estaba de acuerdo con la teoría sociolingüista limitada de Hymes. Por el otro, Hymes relacionaba su concepción de competencia comunicativa con las necesidades prácticas del individuo, así como destacaba la influencia que factores tanto cognitivos como sociales mostraban en su aprendizaje (Rickheit et. al., 2008). Debido a la incomparable contribución al área del aprendizaje y la enseñanza de una L2 que Hymes hizo y continúa haciendo, se toma su teoría comunicativa como base para el presente apartado.

Partiendo de la relevancia que ejerce en la vida diaria del individuo, la comunicación se define como la expresión, interpretación y negociación de significado (Lee, 1995: 215), y puede ser, por lo tanto, descrita y estudiada en términos de acción y cooperación colectiva (Rickheit et. al., 2008). La comunicación es el resultado de los procesos que involucran la coincidencia entre mensajes de producción y recepción, basados en intenciones comunicativas y en diferentes tipos de conocimientos. Entre otros, la transmisión de los mensajes implica tanto procesos previsores por parte del emisor como procesos inferenciales por parte del receptor. A continuación se ilustran los procesos que dan pie a la comunicación:



Cuadro No. 7: Estructura del proceso de comunicación (Strohner, 2001).

La mayoría de las situaciones comunicativas requieren de dos o más individuos que comparten algún tipo de conocimiento. Hymes (1972: 281) propone que para elaborar un estudio completo del lenguaje y la comunicación es necesario preguntar si y a qué grado algo es formalmente *posible*, *factible*, *apropiado* en relación al contexto y capaz de ser *actuado* incluso con sus implicaciones. La posibilidad se refiere a las reglas gramaticales y culturales que un enunciado o cualquier acto comunicativo debe poseer en tanto que sea considerado formal. La factibilidad implica factores psicolingüísticos como la memoria y otras limitaciones cognitivas, emocionales y de conducta causados por las reacciones del cerebro y cuerpo humanos en relación con su entorno. La propiedad depende enteramente del medio social en donde se lleve a cabo el acto comunicativo y establece la conducta adecuada en relación al mismo. Por último, la capacidad de actuación se define como la necesidad de observación empírica de un evento comunicativo en específico con el fin de que éste contribuya a la competencia deseada. De esta forma integral, Hymes propone que la dicotomía competencia/actuación (*competence/performance*) de Chomsky debe ser vista más bien como dos caras de la misma moneda que trabajan conjuntamente para el mismo fin; es decir, la actuación es la parte

observable del desarrollo, mientras que la competencia es la habilidad inferida para reproducir la actuación en un futuro.

La competencia comunicativa es de vital importancia para el estudiante de lenguas y para la sociedad en general ya que su correcto desarrollo ayuda a alcanzar el éxito tanto profesional como personal. Esta teoría de enseñanza de lenguas extranjeras tiene como meta primordial el preparar a los estudiantes para que sean capaces de usar la lengua en situaciones de la vida real y toma a la interacción como su principal objeto de estudio (Bygate, 1997: 3-9). Con respecto a la interacción comunicativa y social en que se basa la teoría de la Competencia Comunicativa, John Greene y Brant Burleson (2003) definen una serie de destrezas fundamentales para la interacción, como la comunicación no verbal, el discurso y la conversación, la producción y recepción de mensajes y el manejo de la percepción. Una destreza se delimita entonces como la manifestación de cierta habilidad, la cual es una consecuencia de la capacidad de actuar del ser humano. Esta capacidad, a su vez, es impulsada por múltiples aspectos derivados de la motivación y el conocimiento.

De acuerdo con Rickheit (2008), los dos criterios centrales de la Competencia Comunicativa son la *efectividad* (*effectiveness*) y la *propiedad* (*appropriateness*). La primera se relaciona con la habilidad de inferir lo que el interlocutor quiere decir y la intención con la que lo dice, como cuando éste dice algo con tono irónico y su interlocutor descifra si quiso expresar una crítica o fue sólo un chiste. La efectividad también considera importante el tiempo y energía consumidos durante la realización de la acción. Por su parte, la propiedad facilita la comunicación competente de acuerdo con los factores sociales involucrados en situaciones específicas. El criterio de propiedad es flexible, se adapta a cualquier medio social y establece reglas de cortesía; por lo que se define como la evasión de quebrantar o traspasar normas, reglas o expectativas sociales o interpersonales. Con respecto a estos dos criterios, Green (2003) concluye que la competencia se alcanza cuando el individuo logra el resultado deseado de acuerdo con los estándares establecidos por aquéllos juzgando la interacción.

La Competencia Comunicativa se desarrolla en cuatro áreas de conocimiento e involucra habilidades específicas (Canale, 1990:6-14):

- La competencia gramatical implica el manejo del código lingüístico que incluye, por ejemplo, reglas de formación de enunciados y palabras, significados, ortografía y pronunciación. Su objetivo recae en adquirir el conocimiento y la habilidad para usar la

lengua de forma gramaticalmente correcta y tan precisa como sea posible. Promueve la fluidez y precisión en las actividades de producción e incrementa en importancia a medida que el estudiante se vuelve más competente.

- La competencia sociolingüística capacita al individuo para comunicarse en distintos contextos tomando en consideración factores como el estatus de su interlocutor y la intención, las normas y convenciones de la interacción. Algunos ejemplos son saber expresar emociones y actitudes correctamente, diferenciar entre lenguaje formal e informal, y reconocer frases idiomáticas.
- La competencia discursiva consiste en poseer las habilidades de comprensión y producción de textos ya sean orales, escritos o audiovisuales. Actividades importantes que se ven involucradas en esta área son la transmisión apropiada y coherente de información, la interpretación de contenidos y la formación de textos por medio de la unión de pequeñas partes.
- La competencia estratégica comprende una serie de técnicas que el usuario de una lengua utiliza para preservar la comunicación cuando existen problemas provocados por la falta de comprensión del mismo. Ya sea por cuestiones gramaticales o por falta de conocimiento, el individuo adapta su comunicación verbal o no verbal para compensar la interferencia. El uso de sinónimos y de lenguaje corporal son ejemplos que demuestran una competencia estratégica.

Con base en las características principales de la teoría de la Competencia Comunicativa, se confirma que el objetivo primordial del Enfoque Comunicativo, como se menciona al principio de este apartado, es promover el desarrollo de la Competencia Comunicativa del individuo con el fin de que pueda participar efectiva y apropiadamente en situaciones de comunicación real. Es importante de igual forma que la enseñanza de una L2 que pretenda adoptar el enfoque comunicativo conozca y tome en cuenta los principios del Enfoque Comunicativo (Canale, 1990: 17-19):

- Trabajar de acuerdo con las cuatro áreas de la competencia comunicativa.
- Satisfacer las necesidades comunicativas de los estudiantes de una L2.
- Crear y apoyar la interacción real y significativa en la L2.
- Obtener los beneficios de las habilidades de la L1 del estudiante.

- Sustentar el proceso de aprendizaje-enseñanza en un currículo amplio.

Partiendo de la base teórica aquí expuesta, se concluye que la meta principal del proceso comunicativo recae en la posibilidad de intercambiar mensajes que reflejen situaciones reales y auténticas realizando los procesos de comprensión y producción de una L2 de forma eficaz y apropiada. No obstante, el mencionar situaciones reales o auténticas amplía enormemente las posibilidades de desenvolverse en distintos tipos de contextos. Este aspecto cultural es un factor primordial en el proceso aprendizaje-enseñanza de una lengua extranjera que se encuentra intrínsecamente relacionado con las bases y características principales del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). Dada su importancia y trascendencia en el campo lingüístico desde finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, se desarrollan a continuación las principales características del MCERL.

### **2.3.2 El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el desarrollo de competencias**

*La comunicación depende de la congruencia de los modelos del mundo y de la lengua que han asumido interiormente las personas que participan en ella (MCERL, 2002).*

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) es parte fundamental del proyecto de política lingüística del Consejo de Europa, el cual ha logrado unificar y definir los criterios sobre los cuales se deben basar tanto el aprendizaje de lenguas como su enseñanza dentro del contexto europeo. No obstante, el MCERL (2002) es utilizado cada vez con mayor frecuencia alrededor del mundo por instituciones y centros de idiomas, cuyos programas y niveles basan su estructura y acreditación en los lineamientos y objetivos de la política lingüística del Consejo de Europa.

Describir de forma integradora lo que los estudiantes de lenguas tienen que aprender con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y habilidades que tienen que adquirir y desarrollar para poder actuar de manera eficaz, conforman el objetivo principal que el MCERL (2002) se plantea, ya que considera que la mejora de la comunicación produce una mayor movilidad y un contacto más directo, lo que, a su vez, provoca una mayor comprensión y una colaboración más significativa.

### 2.3.2.1 Enfoque del MCERL

El enfoque que adopta el MCERL (2002: 9) se centra en la acción debido a que considera al estudiante o usuario que aprende una lengua como un agente social. Un agente social es aquél que, como miembro de una sociedad, tiene tareas que realizar dentro de un determinado conjunto de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. Por tareas se entienden las acciones que realizan los individuos en su entorno social por medio de la utilización estratégica de sus competencias específicas para conseguir un resultado concreto. Las competencias se definen entonces como la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona llevar a cabo acciones y que, a su vez, se categorizan en generales y específicas.

#### 2.3.2.1.1 Competencias generales

Las competencias generales no se relacionan directamente con la lengua pero pueden influir de algún modo en el uso de la misma. Este tipo de competencias se desarrollan en el curso de la experiencia previa del alumno o usuario de la lengua y fomentan la participación efectiva en acontecimientos comunicativos. Existen cuatro tipos de competencias generales (MCERL, 2002: 9):

- a) *El conocimiento declarativo (saber)*. Comprende el conocimiento del mundo que el estudiante tiene y que ha ido desarrollando desde la infancia a través de la educación, durante la adolescencia y la vida adulta. Toma en cuenta la íntima correlación que existe entre el modelo muy desarrollado y cuidadosamente articulado del mundo que los seres humanos poseen (instituciones, culturas regionales, religión, política, historia, tradición, etc), con el vocabulario y la gramática de su propia lengua.
- b) *Las destrezas y las habilidades (saber hacer)*. Ayuda a determinar las destrezas y habilidades prácticas que el estudiante necesitará o cuáles se le exigirá que tenga con el fin de poder comunicarse con eficacia en un área de interés. Estas destrezas o habilidades prácticas pueden ser sociales, de la vida, profesionales o de ocio.
- c) *La competencia existencial (saber ser)*. Se refiere a los factores individuales que se relacionan con la personalidad del estudiante. Estos se caracterizan por las actitudes,

motivaciones, creencias, valores, estilos cognitivos y los factores de personalidad que construyen la identidad personal de un individuo.

- d) *La capacidad de aprender (saber aprender)*. Se compone de la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas generales, las destrezas de estudio y las de descubrimiento que permiten al alumno abordar con mayor independencia y eficacia los nuevos retos del aprendizaje de la lengua.

### **2.3.2.1.2 Competencias comunicativas**

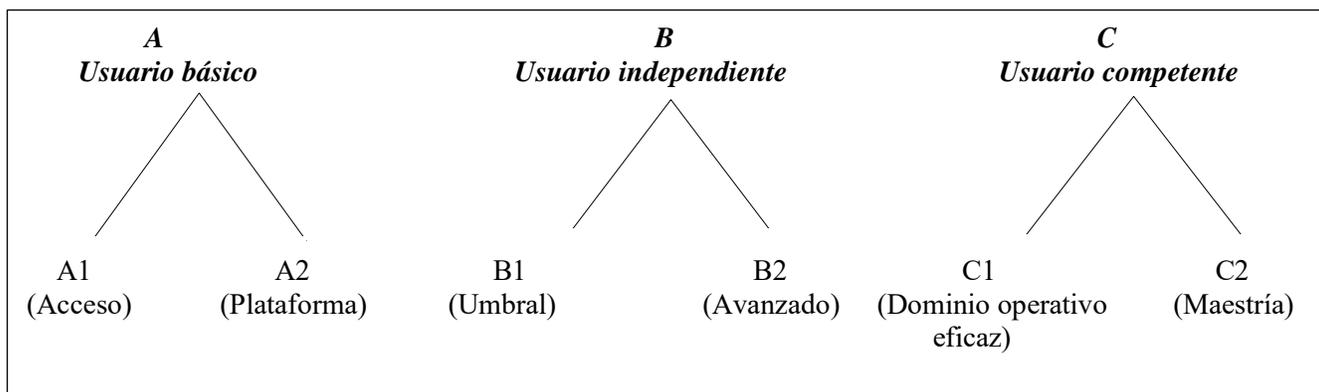
A diferencia de las competencias generales, las competencias comunicativas están relacionadas de forma directa con la lengua y son las que permiten que un individuo actúe utilizando específicamente medios lingüísticos. Estas competencias son de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático.

- a) La competencia lingüística incluye los conocimientos y las habilidades léxicas, fonológicas y sintácticas que posee el estudiante. Se caracteriza por el alcance y la calidad de los conocimientos, la organización cognitiva, la forma en que se almacenan dichos conocimientos y su accesibilidad. Algunos parámetros o subcompetencias lingüísticas que pueden ser útiles para reflexionar sobre el contenido lingüístico necesario para cada nivel de la lengua son la competencia léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica.
- b) La competencia sociolingüística involucra las destrezas y el conocimiento que se requieren para comprender el uso de una lengua. Destaca el concepto de cultura debido a que la lengua es, en sí, un fenómeno sociocultural. Sus componentes son los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento.
- c) La competencia pragmática se adquiere cuando el alumno posee el conocimiento acerca de cómo se organiza, estructura y ordena un mensaje, de cómo se utiliza para realizar funciones comunicativas y de cómo los mensajes se secuencian según esquemas de interacción y de transacción. Por consiguiente, se distinguen tres tipos de competencias pragmáticas: competencia discursiva, funcional y organizativa, respectivamente.

Con el fin de proporcionar a los usuarios de lenguas una representación del nivel de dominio lingüístico necesario para cuestiones de evaluación y exámenes, el MCERL (2002: 23) ha desarrollado un esquema descriptivo donde se exponen los niveles comunes de referencia del cual se hablará a continuación.

### 2.3.2.1.3 Niveles comunes de referencia para medir el dominio de la lengua

Como se mencionó en el apartado anterior, el MCERL (2002: 25) reconoce seis niveles que cubren apropiadamente el espacio de aprendizaje que resulta adecuado para los estudiantes de lenguas: Acceso (*Breakthrough*), Plataforma (*Waystage*), Umbral (*Threshold*), Avanzado (*Vantage*), Dominio operativo eficaz (*Effective Operational Proficiency*) y Maestría (*Mastery*).



Cuadro No. 8: Estructura general para las posibles líneas de desarrollo en la acreditación europea dentro del esquema del aprendizaje de una lengua extranjera. Trim, J.L.M. (1978).

Como se puede observar en el cuadro No. 8, los niveles de la lengua se dividen en tres niveles amplios representados por las letras A, B y C. A medida que el usuario va adquiriendo y fortaleciendo los conocimientos y las destrezas de los diferentes tipos de competencias, éste avanza a través de las etapas hasta cumplir su meta. Con el fin de proporcionar una descripción global de los niveles comunes de referencia y de los requerimientos que cada etapa o nivel necesita, se presentan en el cuadro siguiente las habilidades pertinentes a cada uno de estos (MCERL, 2002: 26):

<b>Usuario competente</b>	C2	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee.</p> <p>Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes; ya sean en lengua hablada o rescrita, y presentarlos de manera coherente y resumida.</p> <p>Puede expresarse espontáneamente con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	C1	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos.</p> <p>Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada.</p> <p>Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.</p> <p>Puede producir textos claros; bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad; mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
<b>Usuario independiente</b>	B2	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización.</p> <p>Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad, de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores.</p> <p>Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales, indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	B1	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.</p> <p>Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.</p> <p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal.</p> <p>Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
<b>Usuario básico</b>	A2	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.).</p> <p>Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.</p> <p>Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	A1	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como, frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades del tipo inmediato.</p> <p>Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce.</p> <p>Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

Cuadro No. 9: Niveles comunes de referencia: escala global (MCERL, 2002).

### **2.3.2.2 Actividades comunicativas de la lengua y estrategias**

La competencia lingüística comunicativa requiere de la utilización de distintas actividades comunicativas: la *comprensión*, la *expresión*, la *interacción* o la *mediación*. Éstas se llevan a cabo por medio de textos en forma oral o escrita, o en ambas. La comprensión y la expresión se realizan en primer lugar debido a que a partir de su utilización se puede llevar a cabo la interacción. La mediación es una forma de interacción que puede ser directa o indirecta y que involucra a personas incapaces de comunicarse por sí solas por lo que una tercera parte facilita la comunicación.

Las estrategias son un recurso que el estudiante utiliza para maximizar la eficacia de la comunicación y para poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas comunicativas que el contexto exige y completar la tarea en cuestión lo más completa y económicamente posible.

En los apartados siguientes se exponen brevemente las principales actividades comunicativas de la lengua mencionadas en el inicio, así como sus estrategias más relevantes.

#### **2.3.2.2.1 Actividades y estrategias de expresión**

Las actividades de expresión pueden ser *orales* o *escritas*. Las *orales*, por su parte, se llevan a cabo cuando el usuario de una lengua produce un texto de forma oral que es recibido por uno o más oyentes. Dar información o instrucciones, dirigirse a un público en reuniones o conferencias universitarias, espectáculos, comentarios deportivos, leer en voz alta, representar un papel ensayado, hablar espontáneamente o cantar, son algunos ejemplos de este tipo de actividades.

Las actividades de *expresión escrita*, por otro lado, consisten en producir textos elaborados por medio de la escritura y que son leídos por uno o más lectores, verbigracia completar formularios y cuestionarios, escribir artículos para revistas o periódicos, producir carteles para exponer, escribir informes, tomar mensajes al dictado, escribir cartas personales o de negocios, entre muchas otras. Las *estrategias de expresión* se presentan en el cuadro siguiente:

<b>Planificación</b>	Preparación Localización de recursos Atención al destinatario Reajuste de la tarea Reajuste del mensaje
<b>Ejecución</b>	Compensación Apoyo en los conocimientos previos Intento
<b>Evaluación</b>	Control del éxito
<b>Corrección</b>	Autocorrección

Cuadro No. 10: Actividades y estrategias de expresión

### 2.3.2.2.2 Actividades y estrategias de comprensión

Las *actividades de comprensión* incluyen actividades relacionadas con escuchar y leer. En primer lugar, las actividades de *comprensión auditiva* (escuchar) se ven involucradas cuando el usuario actúa como oyente y tanto recibe como procesa una información de entrada (*input*) en forma de enunciado emitida por uno o más hablantes. Este tipo de actividades pueden llevarse a cabo al escuchar declaraciones públicas, al escuchar medios de comunicación, conferencias y presentaciones en público, etc. La intención del usuario al escuchar este tipo de comunicados puede variar desde escuchar para captar la esencia de lo que se dice, para conseguir información específica, una comprensión detallada, etc.

En segundo lugar, las actividades de *comprensión de lectura* se realizan cuando el usuario toma el papel de lector y recibe y procesa información de entrada en forma de textos escritos producidos por uno o más autores. Algunos ejemplos son: leer para disponer de una orientación general, para obtener información, para seguir instrucciones o por placer. En cuanto a la intención del usuario, éste puede leer para captar la idea general del texto, para conseguir información específica, para captar implicaciones, etc (ver capítulo 2.1.2.3). Las *estrategias de comprensión* permiten identificar el contexto y los conocimientos del mundo que se adecuan a ese contexto a través del funcionamiento de los esquemas apropiados.

<b>Planificación</b>	Estructuración (conformar la disposición mental, poner en funcionamiento los esquemas, establecer las expectativas).
<b>Ejecución</b>	Identificación de las claves e inferencia a partir de ellas.
<b>Evaluación</b>	Comprobación de la hipótesis: ajuste de las claves con los esquemas.
<b>Corrección</b>	Revisión de la hipótesis.

Cuadro No. 11: Actividades y estrategias de comprensión

### **2.3.2.2.3 Actividades y estrategias de interacción**

De acuerdo con el Diccionario de la Real Academia Española, la *interacción* se define como una acción que se ejerce recíprocamente entre dos o más objetos, agentes, fuerzas, funciones, etc. Por lo tanto, las actividades de *interacción* implican tanto las de *expresión* como las de *comprensión*, ya que el usuario colabora con uno o más interlocutores de forma alterna como hablante y oyente para crear una conversación mediante la negociación de significados. En las actividades de *interacción oral* se ven involucradas las actividades de *expresión oral* y las de *comprensión auditiva*. Ejemplos de éstas pueden ser transacciones, conversaciones casuales, discusiones formales e informales, entrevistas, debates, negociaciones, etc.

La *interacción escrita* requiere de la *expresión escrita* y de la *comprensión de lectura*, y se lleva a cabo por medio de actividades como mandar correspondencia por carta, fax o correo electrónico, volviendo a formular e intercambiar borradores, modificaciones, correcciones de pruebas, entre otros.

En lo que a las *estrategias de interacción* se refiere, éstas incluyen las utilizadas durante la *comprensión y expresión*, así como algunos tipos de estrategias cognitivas y de colaboración con el fin de controlar la colaboración y la interacción; ya sea al tomar el turno de palabra y cederlo, formular el tema y establecer un enfoque, proponer y evaluar las soluciones, recapitular y resumir lo dicho y mediar en un conflicto.

### **2.3.2.2.4 Actividades y estrategias de mediación**

Las *actividades de mediación* suponen que el usuario funcione como intermediario entre interlocutores que no pueden comprenderse de forma directa tal como sucede, normalmente, entre hablantes de distintas lenguas. Las actividades de mediación incluyen la interpretación oral y la traducción escrita. Ejemplos de *actividades de mediación oral* son la interpretación simultánea (congresos, reuniones, discursos formales), la interpretación consecutiva (charlas de bienvenida, visitas con guías) y la interpretación informal (visitas de extranjeros en el país propio, señales, cartas de menú, intercambios comunicativos con amigos, familia, clientes, etc). Ejemplos de *actividades de mediación escrita* abarcan la traducción exacta (de contratos, de textos legales y científicos), la traducción literaria (de novelas, obras de teatro, poesía), el resumen de lo esencial (de artículos de periódicos y revistas), y la paráfrasis.

Las *estrategias de mediación* se utilizan para establecer significado equivalente valiéndose de recursos limitados de forma eficaz y precisa. Por lo tanto, la planificación previa es de vital importancia en este aspecto, así como la comprobación de la congruencia y coherencia en la evaluación.

<b>Planificación</b>	Desarrollo de los conocimientos previos Búsqueda de apoyos Preparación de un glosario Consideración de las necesidades del interlocutor Selección de la unidad de interpretación
<b>Ejecución</b>	Previsión: procesamiento de la información de entrada y formulación del último fragmento simultáneamente en tiempo real Anotación de posibilidades y equivalencias Salvar obstáculos
<b>Evaluación</b>	Comprobación de la coherencia de dos versiones Comprobación de la consistencia de uso
<b>Corrección</b>	Precisión mediante la consulta de diccionarios Consulta de expertos y de fuentes

Cuadro No.12: Estrategias de mediación

### 2.3.2.3 La evaluación de acuerdo con el MCERL

De acuerdo con el MCERL (2002: 177), la evaluación enfocada al dominio lingüístico involucra aspectos más amplios que solamente medir o valorar la competencia o el dominio de la lengua de un usuario. En el campo de la enseñanza de lenguas se evalúan, además, la calidad y el tipo de discurso producido durante el programa, la satisfacción tanto del alumno como del profesor, la eficacia de la enseñanza y de los métodos y materiales concretos, etc.

Para el análisis de cualquier tipo de evaluación se deben tomar en cuenta tres aspectos fundamentales:

- La *validez* de una prueba se presenta cuando es posible demostrar que lo que se evalúa realmente es lo que se debería evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los sujetos.
- La *fiabilidad* se refiere al alcance de los resultados comparables obtenidos (calificaciones) cada vez que se repite la misma prueba de evaluación.
- La *viabilidad* trabaja en conjunto con la validez de una prueba para interpretar la actuación de un sujeto. Se refiere a la precisión de las decisiones que se adoptan en relación con un determinado nivel de exigencia.

El MCERL presenta diversos tipos de evaluación, de los cuales se presentan a continuación los que tienen mayor relación con el sistema educativo del Departamento de Idiomas de la FESI. Los principales tipos de evaluación se presentan en forma de pares opuestos y se analizan las posibles ventajas y desventajas de cada uno.

#### Evaluación del aprovechamiento y Evaluación del dominio

La *evaluación del aprovechamiento* se lleva a cabo para comprobar que se han alcanzado los objetivos específicos del curso. Se refiere a la evaluación de lo que se ha enseñado tomando en cuenta el trabajo progresivo del sujeto a lo largo del programa. Una de las ventajas de este tipo de evaluación es que se encuentra cerca de la experiencia del alumno y se busca conseguir cierta retroalimentación para la enseñanza. Por su carácter retroalimentativo, los profesores presentan un mayor interés por este tipo de evaluación.

Por su parte, la *evaluación del dominio* se preocupa por evaluar lo que el individuo sabe o es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo que ha aprendido. Este tipo de evaluación es más utilizado por sujetos relacionados con las áreas administrativas de la educación, empresarios y alumnos adultos puesto que lo que interesa en estos casos es la evaluación de los resultados, lo que el usuario sabe hacer ahora. A diferencia de la evaluación del aprovechamiento, la evaluación del dominio tiene la ventaja de mostrar los resultados explícitamente; de esta forma, ayuda a que todos vean dónde están.

#### Evaluación formativa y Evaluación sumativa

La principal diferencia entre la *evaluación formativa* y la *evaluación sumativa* consiste en el tiempo en el cual los estudiantes son evaluados. La *evaluación formativa* se lleva a cabo progresivamente con el fin de recaudar información sobre el alcance del aprendizaje del sujeto. De igual forma, el profesor puede deducir los puntos fuertes y débiles del curso para su planificación. La *evaluación sumativa*, por otro lado, se realiza al final del curso por medio del otorgamiento de una calificación. Se evalúa el aprovechamiento en un momento concreto, lo que hace que carezca de un potencial recurso: la retroalimentación. Este recurso, sin embargo, puede parecer una cualidad de la evaluación formativa ya que lo que se pretende con ello es mejorar el aprendizaje. Esto sólo es posible cuando el receptor se encuentra dispuesto a recibir esta retroalimentación. El usuario debe ser capaz de fijarse, de recibir, de interpretar y de integrar la

información; por lo que éste requiere la capacidad de dirigirse a sí mismo, dirección autónoma, control del propio aprendizaje y el desarrollo de formas de actuar según la retroalimentación recibida.

### Evaluación de la actuación y Evaluación de los conocimientos

Ambos tipos de evaluación requieren que el alumno proporcione una muestra lingüística. Sin embargo, la *evaluación de la actuación* demanda que la muestra sea expresada de forma hablada o escrita por medio de una prueba directa, es decir, una prueba donde el examinador observa, compara, relaciona actuaciones y evalúa al mismo tiempo que un grupo o un sujeto está debatiendo algo; mientras que la *evaluación de los conocimientos* requiere que el estudiante demuestre el alcance de sus conocimientos y sus grado de control lingüístico al contestar una serie de diferentes tipos de ítems.

La elección de cualquier tipo de evaluación, ya sea establecida por el MCERL o por cualquier otro sistema, debe tomar en cuenta lo siguiente:

- Qué tipos de evaluación son más adecuados a las necesidades de los alumnos en el sistema y cuáles son más apropiados y viables en la cultura pedagógica del sistema.
- La forma en que la evaluación del aprovechamiento y la evaluación del dominio lingüístico se equilibran y se complementan en el sistema, y hasta qué punto se evalúa tanto la actuación comunicativa como los conocimientos lingüísticos.
- Hasta qué punto se evalúan los resultados del aprendizaje en relación con niveles y criterios definidos y hasta qué punto se asignan las calificaciones y las evaluaciones según la clase en que se encuentra el alumno.
- Hasta qué punto a los profesores se les informa de los niveles de exigencia como descriptores comunes y muestras de actuaciones; se les anima a ser conscientes de la existencia de una serie de técnicas de evaluación y se les forma en técnicas y en interpretación.
- Hasta qué punto es deseable y viable desarrollar un enfoque integrado de la evaluación continua del manual y de la evaluación en un momento concreto en relación con niveles relacionados entre sí y definiciones de criterios.

Este panorama general de lo que el MCERL representa en el ámbito del aprendizaje y la enseñanza de lenguas proporciona las bases para la elaboración del presente curso de inglés en la medida en que la metodología del centro de idiomas objetivo se base en éstas, así como en el enfoque y los principios comunicativos que la teoría de la Competencia Comunicativa establece. Estas teorías y enfoques no tendrían uso, sin embargo, si no fuera por las exigencias que el mundo contemporáneo presenta día con día. El papel que juegan el aprendizaje y la comunicación dentro de estas exigencias da origen a lo que se conoce como *Enseñanza de lenguas*; de la cual se desprende de forma específica la *Enseñanza de inglés* (ELT). Ésta, a su vez, se encuentra conformada por tres diferentes ramas: *Enseñanza de inglés como lengua materna* (EMT), de *inglés como segunda lengua* (ESL), y de *inglés como lengua extranjera* (EFL). Esta última es la rama de mayor interés para la presente investigación puesto que atañe a las dos áreas principales en la enseñanza de lenguas en México: la *enseñanza de inglés general* (GE) y de *inglés para fines específicos* (ESP). El ESP está conformado por una gama de áreas objetivo basadas en las necesidades de distintos grupos sociales, tales como la enseñanza de *inglés para negocios y economía* (EBE), de *inglés científico-social* (ESS), y de *inglés para estudios médicos* (EMS); siendo éste último el núcleo estructural del presente curso. Con el propósito de sustentar la elaboración de esta investigación desde sus orígenes, y con el objetivo de concluir su base teórica, se exponen a continuación las principales características, principios y modelos del Diseño de Cursos para Fines Específicos (ESP).

## **2.4 Diseño de cursos para fines específicos**

El Diseño de cursos de inglés para fines específicos o ESP (*English for Specific Purposes*) tiene sus orígenes al término de la Segunda Guerra Mundial en 1945 cuando se desencadenó una expansión sin precedentes en las áreas científica, tecnológica y económica. El mundo se vio dominado así por dos grandes fuerzas: la tecnología y el comercio; las cuales generaron una gran demanda por establecer una forma de comunicación internacional. Debido a la influencia de los Estados Unidos de América en el área económica después de la gran guerra, el inglés emergió como la lengua internacional. Fue entonces como surgió la idea de aprender inglés para satisfacer las necesidades de mujeres y hombres de negocios, por ejemplo, los cuales se interesaban en vender sus productos, mecánicos que tenían que leer manuales, doctores que debían continuar desarrollándose en su área de conocimiento, o incluso estudiantes que dependían de libros de

texto en inglés. En cuanto al área de la lingüística, el inglés se tornó en el objeto de estudio de diversos teóricos de la lengua, cambiando su enfoque de gramatical a comunicativo puesto que éste era cada vez más utilizado en situaciones de vida real. También se dieron cuenta que existían diferencias incontables entre el inglés enfocado al comercio y el enfocado a la ingeniería, por mencionar un ejemplo; se obtuvo como resultado que al final de los años sesenta, la revolución lingüística tomara fuerza y el análisis entre el aprendiente de inglés y su campo de educación o trabajo se convirtiera en uno de sus principales objetos de estudio (Hutchinson et. al., 1987).

*“Dime para qué necesitas el inglés y te diré el inglés que necesitas.”*

Principio del ESP (íbid.)

Los cursos de inglés para fines específicos (ESP) son, más que un producto, un enfoque que caracteriza el proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en las necesidades del estudiante. La metodología y los materiales utilizados en este tipo de enfoque no varían de aquéllos dirigidos al aprendizaje y enseñanza del inglés general o estándar; sin embargo, aspectos del curso como el contenido y el sílabo se basan exclusivamente en los motivos por los cuales el alumno desea aprender.

En esta sección se presentan las dos etapas principales en la creación de un curso de inglés para fines específicos: el diseño y la aplicación. El *Diseño de Cursos* incluye elementos relevantes dentro de su base teórica, tales como las *Teorías de la Lengua* que más han influenciado el ESP, la identificación de las necesidades de los aprendientes por medio del *Análisis de Necesidades* y los diferentes *Enfoques o modelos* del ESP. Por otra parte, para la *Aplicación* del curso es necesario reconocer los *Tipos de sílabo* disponibles, realizar la *Evaluación y Diseño de Materiales*, identificar la *Metodología* apropiada y, por último, establecer las formas de *Evaluación* más óptimas para comprobar el cumplimiento de las necesidades establecidas al principio y la actuación eficaz y satisfactoria del aprendiente al enfrentarse a situaciones comunicativas particulares.

#### **2.4.1 Diseño de cursos**

El diseño de un curso es el proceso mediante el cual se interpreta información basada en una necesidad de aprendizaje con el fin de integrar una serie de experiencias de enseñanza-aprendizaje para guiar a los estudiantes a un nivel particular de conocimiento (Hutchinson et. al.,

1987). Parte de la elaboración de preguntas como: *¿Por qué el estudiante necesita aprender?* *¿Quién se ve involucrado en el proceso?* *¿Dónde se llevará a cabo el aprendizaje?* *¿Cuándo se llevará a cabo?* *¿Qué necesita aprender el sujeto?* *¿Cómo se lograrán los objetivos?* Éstas proveen las bases para el desarrollo de procesos subsecuentes como el diseño del sílabo, la selección de materiales, el ambiente de enseñanza y la evaluación.

Estas interrogantes antes mencionadas se estudian bajo tres grandes grupos: *Teorías de la lengua*, *Teorías de aprendizaje* y el *Análisis de Necesidades*. A pesar de dividirse para mantener cierta claridad, la importancia de estos cuestionamientos recae en la interdependencia que sostienen después de todo. Esta interdependencia se ilustra de la siguiente forma:

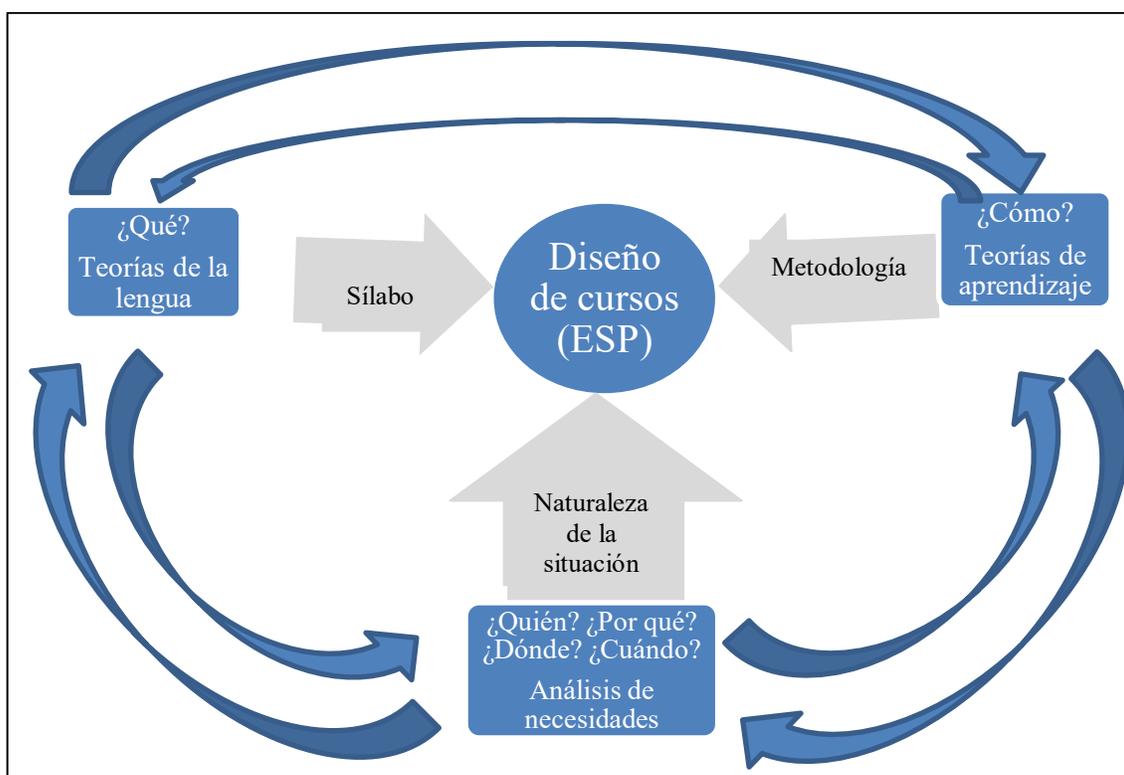


Figura No. 2: Factores que afectan el diseño de cursos para fines específicos (Hutchinson et. al., 1987: 22).

Las teorías de aprendizaje y las teorías de la lengua que se consideran más compatibles con el presente curso de inglés se exponen en el capítulo 2, por lo que en este apartado se describe el concepto de Análisis de necesidades y, por último, se presentan los principales enfoques utilizados en ESP.

### 2.4.1.1 Análisis de necesidades

El análisis de necesidades se refiere a una serie de procedimientos enfocados al acopio de información sobre los aprendientes y sobre tareas comunicativas con el propósito de considerarlas en la selección del sílabo, de los contenidos, etc. (Nunan, 1988).

El análisis de necesidades se realiza por medio de cuestionarios, entrevistas, observación, etc., y es utilizado por diversos enfoques orientados a la enseñanza de lenguas. El presente proyecto se concentra en el diseño de cursos para fines específicos; no obstante, se reconoce la importancia de llevar a cabo análisis de necesidades en todo curso dirigido al área de lenguas, en especial a la enseñanza del inglés general. Aunque todos los cursos de idioma están basados en una necesidad, existen ciertas diferencias entre los dos tipos de curso mencionados anteriormente. En teoría, no tienen diferencia alguna, en práctica, sin embargo, ésta es significativa. Lo que diferencia a uno de otro es que en ambos existe una necesidad, pero en el ESP el estudiante está consciente de la misma. Hutchinson (1987) distingue entre *necesidades prácticas* y *necesidades de aprendizaje*. Las necesidades prácticas consideran la pregunta “¿qué conocimientos y habilidades necesitará el estudiante para comunicarse con el apropiado nivel de competencia en la situación objetivo?” y reconocen, a su vez, tres términos para su definición: necesidades, carencias, y preferencias. Las necesidades (*necessities*) se determinan por la situación objetivo, es decir, lo que el alumno debe saber para comunicarse efectivamente; para advertir las carencias (*lacks*) se conoce lo que el estudiante ya sabe para así saber sus debilidades; las preferencias (*wants*), se refieren a la necesidad personal del estudiante, lo que lo motiva a aprender el idioma. Por su parte, las necesidades de aprendizaje dan a conocer lo que el educando necesita para aprender. Un curso no se diseña únicamente basándose en las tareas y objetivos que necesita el estudiante, el proceso de cómo se llega a estos es de igual forma importante.

En el cuadro siguiente se exponen las diferencias entre ambos tipos de necesidades por medio de preguntas cuyas respuestas dan pie al análisis de necesidades:

Necesidades prácticas	Necesidades de aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿<b>Para qué</b> necesita el idioma? (estudio, trabajo, entrenamiento, etc.).</li> <li>• ¿<b>Cómo</b> utilizará el idioma? (medio: habla, escritura; canal: directo o indirecto; tipos de texto: académico, informal, manuales, etc.).</li> <li>• ¿<b>Cuáles</b> serán los contenidos? (áreas: medicina, biología; nivel: técnico, secundaria, etc.).</li> <li>• ¿<b>Con quién</b> usará el idioma? (nativo hablante o local; relación: colega, profesor, etc.).</li> <li>• ¿<b>Dónde</b> se usará el idioma? (lugar: oficina, teatro, hotel; contacto: solo, reuniones, etc.).</li> <li>• ¿<b>Cuándo</b> usará el idioma? (con frecuencia, a veces, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿<b>Por qué</b> el estudiante toma el curso? (obligatoriamente u opcional; estatus social; objetivos personales; etc.).</li> <li>• ¿<b>Cómo</b> aprende? (¿cuáles son sus antecedentes en el aprendizaje; ¿qué metodología les atrae?; etc.).</li> <li>• ¿<b>Qué</b> recursos están disponibles? (número de profesores y su competencia profesional; actitud del docente frente al ESP, etc.).</li> <li>• ¿<b>Quiénes</b> son los estudiantes? (edad, género, nacionalidad, intereses, antecedentes socio-culturales, etc.).</li> <li>• ¿<b>Dónde y cuándo</b> tomará lugar el curso? (lugar: agradable, ruidoso; hora del día, número de horas, días de la semana; etc.).</li> </ul>

Cuadro No. 13: Necesidades prácticas y de aprendizaje (Hutchinson, 1987: 53-63)

El análisis de necesidades es primordial para el ESP, ya que relaciona el uso de la lengua con la forma en que los estudiantes aprenden y provee los conocimientos que éstos necesitan adquirir para desarrollarse de forma más eficaz tanto profesional como personalmente. El análisis de necesidades ayuda a elegir el enfoque del curso y su estructura, por lo que debe ser cuidadosamente diseñado y organizado. Este aspecto determinante en la metodología del curso es desarrollado más adelante en el capítulo III.

#### 2.4.1.2 Enfoques y modelos

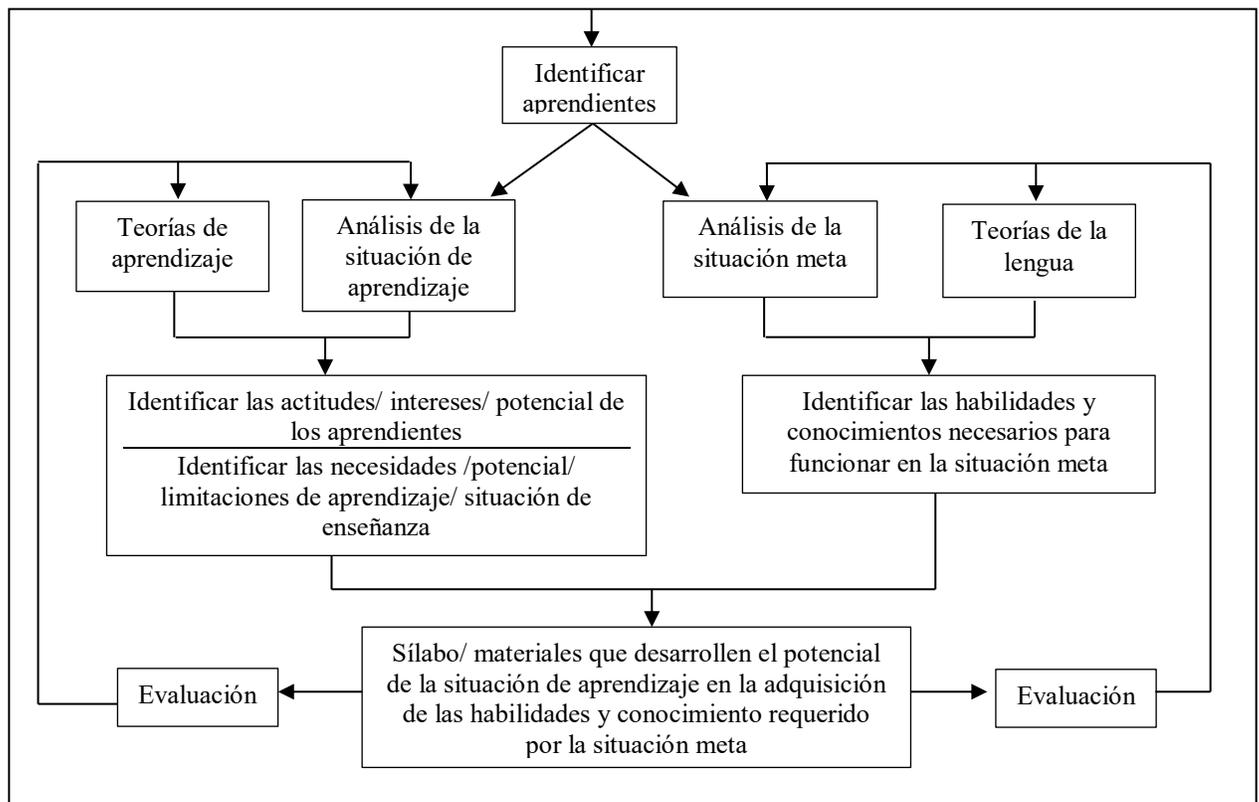
Con los antecedentes de los estudiantes, se crean las bases a fin de guiarlos hacia un cierto nivel de competencia. Para lograrlo, es necesario tomar en cuenta alguno de los siguientes tres tipos de enfoques que se describen a continuación (Hutchinson et. al., 1987):

- *Diseño de cursos centrado en la lengua.* Se caracteriza por tomar en cuenta únicamente al estudiante al seleccionar la tarea objetivo; por lo que el propósito de desarrollar cierto nivel de competencia en los alumnos se ve limitado por su falta de atención a las necesidades de aprendizaje de los mismos. Su diseño es sencillo: identificar la situación o tarea objetivo y seleccionar las bases teóricas de la lengua; identificar los aspectos lingüísticos del objetivo; crear el sílabo; diseñar materiales; evaluar.
- *Diseño de cursos centrado en habilidades.* Teóricamente, atiende tanto la competencia (*competence*) como la actuación (*performance*) de los estudiantes al tener como objetivo

el desarrollar las habilidades y estrategias de comprensión y producción del discurso. Pragmáticamente, este enfoque se preocupa por ayudar a los estudiantes a alcanzar sus propios objetivos por medio de un desarrollo gradual de competencia. Su énfasis no está en llegar a la meta sino aprovechar el viaje y desarrollar estrategias.

- *Diseño de cursos centrado en el aprendizaje.* Se considera el más completo de los tres enfoques, ya que toma en cuenta al estudiante en cada etapa de su desarrollo. La situación o tarea objetivo no es lo primordial para este tipo de curso, tampoco lo es la competencia que permite que alguien actúe efectivamente, sino que se concentra en la forma en la cual se adquiere dicha competencia para resolver tareas en el futuro.

La presente investigación se fundamenta en el modelo enfocado en el estudiante y su aprendizaje. El cuadro siguiente muestra los elementos a considerar:



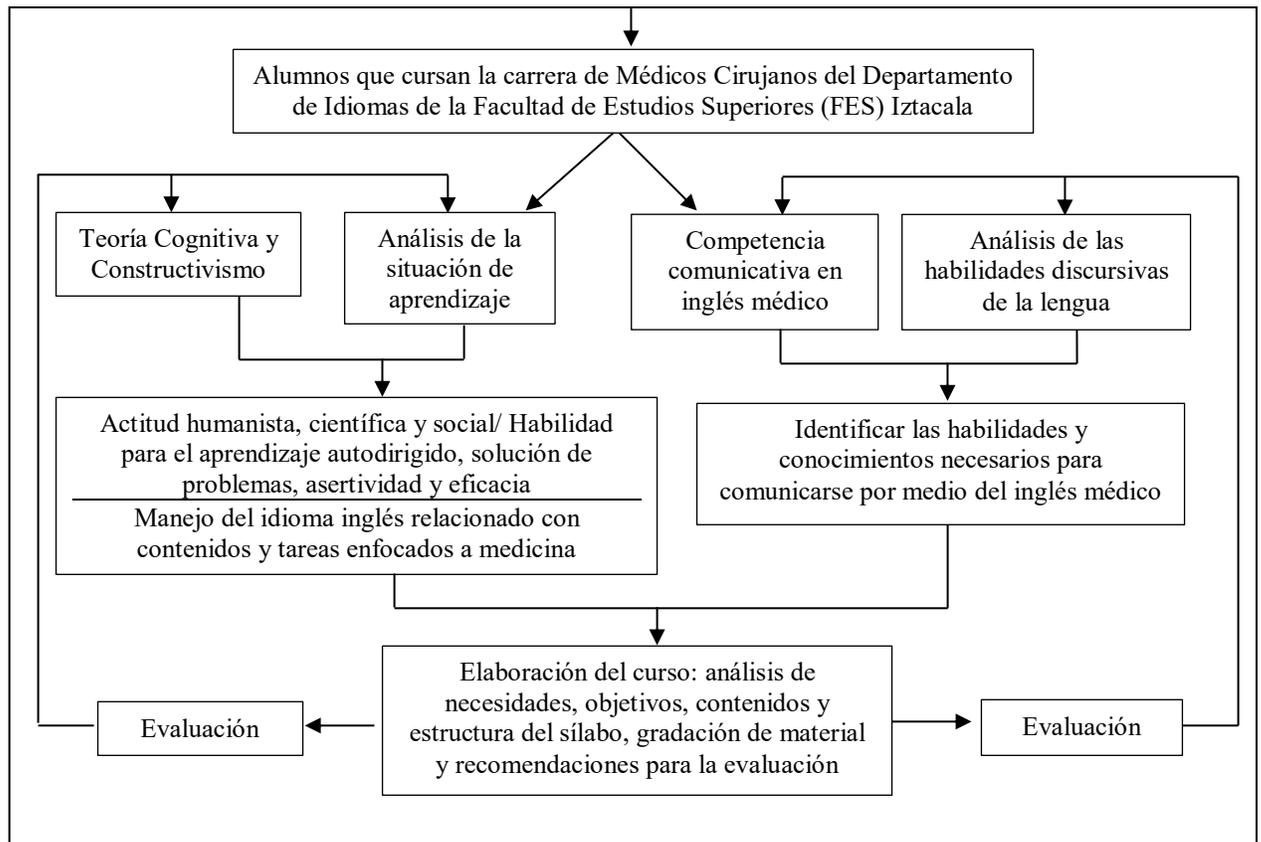
Cuadro No.14: Modelo para el diseño de cursos centrado en el estudiante y su aprendizaje

(Hutchinson et. al., 1987: 74)

Se observa que el diseño de cursos centrado en el estudiante y su aprendizaje identifica la situación objetivo, la analiza y, a su vez, analiza la situación de aprendizaje de los estudiantes. Este preámbulo permite la selección del sílabo adecuado, el diseño de los materiales apropiados,

establece la mejor forma de enseñarlos, es decir, la metodología, y, finalmente, permite llevar a cabo una evaluación del progreso del alumno.

Con base en el modelo para el diseño de cursos centrado en el aprendizaje de Hutchinson (cuadro 14), se presenta en el cuadro No. 15 la adaptación del mismo de acuerdo a la metodología del presente curso de inglés médico:



Cuadro No. 15: Modelo para el diseño del curso de inglés médico para alumnos que cursan la Carrera de Médico Cirujano del nivel PG8 del Depto. de Idiomas de la FES Iztacala

Se tomó este modelo debido a que incluye aspectos significativos dentro del esquema de la enseñanza de una L2 sin delegar la importancia del proceso de aprendizaje de los alumnos. Los primeros cuatro niveles del modelo, por ejemplo, contemplan de forma equitativa a los aspectos del aprendizaje y de la enseñanza como base para el análisis de los sujetos y de las habilidades y conocimientos que estos necesitan para desarrollar una competencia comunicativa adecuada. Esto, a su vez, da pie a la elaboración del curso, la cual se describe en los capítulos siguientes.

En esta sección se establecieron las bases para el diseño del curso de inglés, tales como la importancia de la aplicación de un análisis de necesidades para identificar a los aprendientes y sus necesidades, y la selección del modelo para el diseño del curso centrado en el estudiante y su aprendizaje. Tomando en cuenta el análisis de la situación de aprendizaje y la situación objetivo que se realizó en este apartado, se presenta consiguientemente la forma en la cual se construye el sílabo, se diseñan y evalúan los materiales, los principios sobre los cuales se establece la metodología y la forma de evaluación de un curso.

## **2.4.2 Aplicación**

Después de presentar las bases sobre las cuales se fundamenta el diseño de cursos para fines específicos, en este apartado se establecen los detalles para su aplicación, tomando en cuenta aspectos como la selección del tipo de sílabo, el diseño y selección de materiales, la fundamentación de la metodología y el proceso de evaluación.

### **2.4.2.1 Tipos de sílabo**

El sílabo organiza los contenidos, estructuras, funciones, etc., que serán enseñados. Debido al nivel de complejidad de la lengua, el sílabo tiene como objetivo dividir a la misma en partes para su enseñanza práctica (Widdowson, 1984, en Brumfit, 1984:26).

A pesar de la divergencia que existe entre las características y funciones del currículo, el sílabo y la metodología de un curso, esta investigación se basa en la postura de Allen (1984, en Brumfit, 1984: 61) y otros teóricos como Stern (1984, en Brumfit, 1984: 10-11), ya que considera al currículo como el concepto general que toma en cuenta una serie de factores filosóficos, sociales y administrativos para la planeación de un programa educativo; el sílabo como una subcategoría del currículo enfocada a describir el contenido y las unidades a enseñar; y la metodología como la forma en la cual se enseñarán los contenidos.

Los tipos de sílabo pueden ser tanto lineales como cíclicos. Los primeros introducen los contenidos en una sola ocasión y no son retomados en algún otro punto del curso. Los cíclicos, al contrario, retoman los contenidos de forma periódica y progresiva durante el curso, generalmente elevando el nivel de dificultad. Debido a las distintas directrices que poseen los diferentes tipos de sílabo, estos pueden ser orientados al producto u orientados al proceso. Los tipos de sílabo dirigidos u orientados al producto consideran al conocimiento y a las habilidades adquiridas por

el estudiante como el fin mismo; mientras que los tipos de sílabo orientados al proceso se concentran en las experiencias de aprendizaje y en acciones dirigidas hacia un objetivo (Wilkins, 1976:2; Dubin et al., 1986: 46-50; Nunan, 1988:27-60, en Franco, 2002: 35).

El Cuadro No. 16 describe los aspectos más destacables de algunos de los tipos de sílabo más representativos y utilizados en el diseño de cursos. Posteriormente, se determina el tipo de sílabo más compatible con las características y bases del presente curso.

<b>Tipos de sílabo</b>			
<b>Tipos de sílabo</b>	<b>Características</b>	<b>Ejemplos</b>	<b>Orientación</b>
Estructural o formal	Se aboca a la enseñanza de las estructuras de la lengua meta. Sus contenidos son una selección de formas y estructuras de la lengua.	Sustantivos, verbos, adjetivos, tiempos verbales, pronunciación o morfología.	Producto
Nocional-funcional	Enseñanza de funciones que se llevan a cabo en el momento de usar la lengua, o de nociones que se expresan con la misma.	Funciones: informar, estar de acuerdo, solicitar o proponer. Nociones: tamaño, edad, color o comparaciones.	Producto
Situacional	Situaciones reales o imaginarias en la lengua meta. La interacción se lleva a cabo dentro de un contexto específico.	La cita con el dentista, la carta de agradecimiento, cambio de empleo, el restaurante o el banco.	Producto
Basado en habilidades	No se asocia con ninguna teoría de aprendizaje la enseñanza de los comportamientos complejos de la lengua se facilita al romperlos en partes pequeñas ( <i>skills</i> ). Sus objetivos definen lo que se podrá hacer como resultado de la instrucción.	Comprensión de lectura: - Obtener ideas principales, generales o específicas. Producción escrita: - Escribir párrafos bien estructurados.	Producto
Basado en tareas	Actividades complejas y dirigidas. La lengua se subordina a la ejecución de las tareas y la enseñanza de la lengua ocurre sólo cuando es necesaria para ejecutar la tarea. Estimula los procesos comunicativos y cognitivos.	Solicitar empleo, hablar con el trabajador social, conseguir información de casas habitación por teléfono, o preparar un proyecto para otro curso.	Proceso
Basado en contenidos o tópicos	Instrucción de contenidos o tópicos usando como medio la lengua meta con posibles ajustes para su mayor comprensión. Los alumnos aprenden a la vez la lengua y los contenidos. Enfoque en la adquisición de la lengua.	Una clase de geografía, matemáticas, o cualquier otra materia. Tópicos tales como medio ambiente, SIDA, violencia intrafamiliar o seguridad pública.	Proceso

Cuadro No. 16: Características y reclasificación de los tipos de sílabo (con base en Dubin et. al. 1986: 37-38; Krahnke, 1987: 9-72; Hutchinson et al. 1987: 80-89; Nunan, 1988: 27-60, en Franco, 2002:35).

Por estar enfocado a la estimulación de procesos comunicativos y cognitivos, lo cual permite que el estudiante aprenda la lengua por medio del uso de la misma, así como su relación

con el tipo de sílabo utilizado en la FES Iztacala, se seleccionaron los sílabos nocional-funcional, situacional, basado en tareas y basado en contenidos o tópicos para la construcción del presente curso de inglés médico. No obstante, hoy en día también se reconoce la presencia de procesos comunicativos en la mayoría de las situaciones a las que se enfrenta diariamente el ser humano. Por lo tanto, cabe mencionar que se tomarán en cuenta de forma subyacente a los otros tipos de sílabo, para formar, así, un tipo de sílabo ecléctico basado en tareas.

La tarea se define como una representación psicológica del lenguaje y del contexto desde una perspectiva social (Nunan, 1992:88, en Franco, 2002: 30). Esta perspectiva social en la utilización de tareas como medio de interacción principal es retomada por Parrott (1993:8), quien destaca la importancia del aprendizaje significativo dentro del marco estructural de un tipo de sílabo basado en tareas, puesto que el estudiante puede hacer uso, así, de las estrategias de interacción expuestas en el apartado 2.3.2.2.3. Estimulando de esta forma los procesos cognitivos y comunicativos de los estudiantes, se incrementa el nivel de reciprocidad entre el aprendizaje significativo y la interacción entre alumnos.

La existencia de un sílabo dentro de un diseño de curso es de gran importancia ya que la lengua es demasiado compleja y no se puede enseñar si no es gradualmente. Además, el sílabo provee tanto al profesor como al estudiante una forma de apoyo moral, práctico y una estructura confiable. Sin duda alguna, otra gran aportación del sílabo es la selección de materiales como ejercicios, textos, etc., de los cuales se habla a continuación.

#### **2.4.2.2 Diseño y evaluación de materiales**

De acuerdo con Hutchinson et. al. (1987: 96-127), los materiales que corresponden a un determinado curso deben ser, en primer lugar, evaluados y, posteriormente, diseñados o seleccionados. La evaluación de materiales se basa en el proceso de proveer soluciones a las necesidades de los aprendientes de la manera más objetiva posible. Para la evaluación de materiales se deben tomar en cuenta aspectos como los aprendientes, los objetivos del curso, los contenidos del mismo y la metodología que se utilizará. Una vez localizados, se investigan a profundidad los aspectos como: la información general sobre los estudiantes; que concuerden los objetivos del curso con los materiales; las habilidades de la lengua y los puntos gramaticales que cubren; la forma en que organizan los contenidos; las teorías de aprendizaje en las que se enfocan; el tipo de interacción que requieren, e incluso, su precio y su disponibilidad.

En lo que respecta a la selección de materiales, estos tienen la intención de estimular el aprendizaje. Por lo tanto, buenos materiales no enseñan, sino que motivan al estudiante a aprender. Los materiales deben ser estimulantes, deben contener textos interesantes, actividades agradables y divertidas, deben permitir a los estudiantes utilizar al máximo su potencial y procurar que el contenido sea posible de manejar por ambos, el docente y el aprendiente. Por su parte, el diseño de materiales es un proceso que se basa en cuatro diferentes enfoques como se muestra en la Figura No. 3.

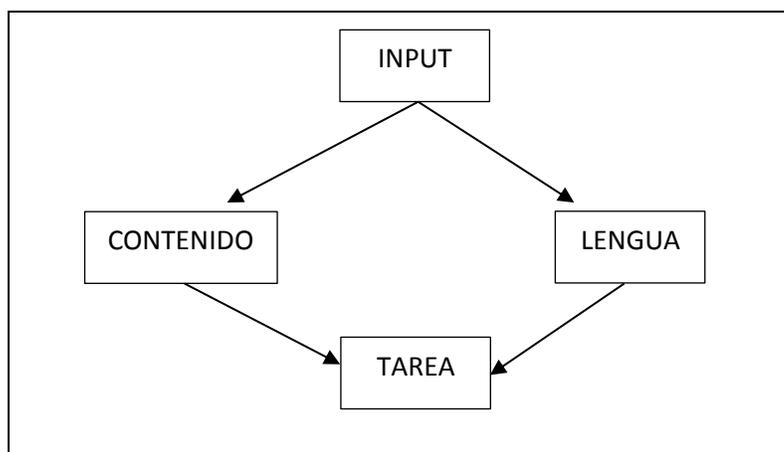


Figura No. 3: Modelo para la selección o el diseño de materiales (Hutchinson et. al. 1987: 109).

Se parte del *input* con el fin de proveer materiales que estimulen el conocimiento previo de los estudiantes, para presentar nuevos elementos de la lengua (vocabulario, estructuras), para modelar las formas correctas de la lengua, para proporcionar un tema de comunicación, etc. Dado que la lengua no es la meta sino que es el medio para llegar a ella por medio de la transmisión de información, el enfoque de *contenido* se aboca a la información que se pondrá en uso durante el acto comunicativo. Por su parte, el enfoque en la *lengua* permite que los estudiantes puedan manejar la misma para su análisis o síntesis. Los materiales deben tener como objetivo principal la realización de una *tarea*, con la cual el aprendiente pondrá en práctica los conocimientos adquiridos previamente.

### 2.4.2.3 Metodología

En esta etapa del diseño de cursos se desarrollan las lecciones que conformarán el curso por medio de la correlación de las secciones anteriores. Una metodología centrada en el estudiante y

en su aprendizaje consta de algunos principios básicos, los cuales se presentan a continuación (Candlin et. al., 1980; Widdowson, 1978; Swan 1985 en Hutchinson et. al., 1987):

- El aprendizaje de una L2 es un proceso gradual, ya que el estudiante comprende información nueva con base en el conocimiento previo que ya posee.
- Considerando que lo que hace a un estudiante “activo” son la *actividad psico-motora* y la *actividad de procesamiento de la lengua*, es importante lograr que los alumnos utilicen sus capacidades cognitivas y su conocimiento del mundo para lograr la comprensión.
- Los aprendientes se ven involucrados en la toma de decisiones, no sólo el profesor.
- Los aprendientes deben desarrollar tanto su habilidad conceptual/cognitiva como lingüística.
- Puesto que los aprendientes de una L2 ya cuentan con cierta competencia comunicativa en su L1, ésta se debe explotar al máximo en la L2; por ejemplo, cuando el alumno predice antes de escuchar o leer.
- El aprendizaje debe tomar en cuenta factores emocionales como utilizar distintos tipos de interacción (parejas, grupos), evitar presión innecesaria de tiempo, enfocarse al proceso de llegar a la respuesta correcta y no a la respuesta per se, utilizar materiales interesantes, etc.
- Las actividades o problemas no deben enfocarse a resolver problemas lingüísticos, sino que deben forzar a los alumnos a usar la lengua y, a su vez, corregir sus errores en el camino.
- Proveer sistemáticamente al estudiante con información no garantiza el aprendizaje, éste debe crear un sistema interno y utilizar el sistema externo únicamente como apoyo.

Algunas técnicas que involucran estos principios y que pueden aplicarse en cualquier lección son: el uso de ejercicios donde los alumnos llenen espacios (*gaps*); el uso de la predicción antes del análisis de cualquier texto ya sea hablado o escrito; la variedad en los tipos de texto, en los ejercicios, actividades y tareas, etc.; procurar que el ambiente de aprendizaje sea agradable; utilizar una metodología integrada y no monótona; mantener coherencia entre las etapas de la lección; preparar a los alumnos en cada etapa de la clase creando un contexto entre materiales y conocimientos; reflejar creatividad en las actividades, entre otras.

La aplicación de los principios aquí expuestos, así como de las técnicas que apoyan este tipo de metodología se refleja en el salón de clases ya que promueve una atmósfera más vivaz, efectiva y agradable. Cabe mencionar que no existe gran diferencia entre la metodología del

diseño de cursos para inglés general y la del diseño de cursos para fines específicos; de hecho, siguen el mismo desarrollo.

#### **2.4.2.4 Evaluación en el Diseño de Cursos Específicos**

La evaluación se lleva a cabo con el fin de corroborar la efectividad del curso y la actuación de los estudiantes. No obstante, la evaluación forma una parte crucial dentro de la estructura y la aplicación de los cursos de inglés para fines específicos debido a los objetivos específicos que estos conllevan. La necesidad de reflejar la buena o mala inversión de tiempo y recursos económicos por parte del estudiante y el profesor ha producido una demanda por mejorar el proceso de evaluación. Por lo tanto, Hutchinson et. al. (1987) proponen dos tipos de evaluación: la del aprendiente y la del curso.

- *Evaluación del aprendiente.* Consiste en evaluar la actuación del aprendiente a lo largo del curso, ya sea al principio, durante o al final del mismo. Los tres tipos de exámenes o *tests* con los que se puede evaluar al aprendiente son: exámenes de colocación (determinan el nivel de conocimiento que posee un estudiante antes de iniciar el curso), exámenes formativos (muestra el progreso y los avances que el estudiante ha logrado durante el curso y se pueden aplicar en cualquier etapa del mismo), exámenes de competencia (indica si el estudiante puede actuar de acuerdo con las demandas que las tareas exigen).
- *Evaluación del curso.* Muestra si el curso cumple con los objetivos establecidos al principio. Ayuda a comprobar que el curso satisfaga las necesidades particulares de los aprendientes y puede ayudar a la elaboración de futuros diseños de cursos. Alderson y Waters (1983) consideran cuatro principales aspectos para evaluar un curso: a) ¿qué debe evaluarse?, b) ¿cómo puede un curso de ESP ser evaluado?, c) ¿quién debe estar involucrado en la evaluación?, d) ¿cuándo y qué tan seguido debe llevarse a cabo la evaluación del curso?

Puesto que el origen del diseño de cursos para fines específicos se basa en la satisfacción de necesidades, ambos tipos de evaluación son de gran importancia dentro del diseño de cursos para saber si las necesidades individuales de los aprendientes y las de todos los involucrados se están satisfaciendo.

### **III. Metodología de la investigación**

En este capítulo se describe el instrumento que se utilizó para conocer las necesidades de los estudiantes. El objetivo de su aplicación es conocer a profundidad las características, actitudes, necesidades e intereses personales de los alumnos para diseñar un curso de inglés para fines específicos enfocado a la carrera de Médico Cirujano. En la primera parte de este capítulo, se mencionan los sujetos que tomaron parte en el análisis; en la segunda parte, se realiza una descripción del instrumento que se utilizó; en la tercera sección se describe su aplicación y, en la última parte de este capítulo, se presenta la discusión de los resultados.

#### **3.1 Sujetos**

Los sujetos analizados fueron 122 estudiantes, de los cuales 62 cursaban la Carrera de Médico Cirujano en el nivel PG8 (nivel B1 del MCERL) del Departamento de Idiomas de la FES Iztacala y 60 alumnos que cursaban el cuarto semestre de la misma carrera. La mayoría de ellos fueron alumnos de comunidad interna (93.54%), ya que una minoría (6.45%) pertenecía a la comunidad externa del Departamento de Idiomas, quienes ya poseían el título de Médico Cirujano y que buscaban la actualización en el inglés como fin. Se tomó el nivel PG8 de inglés como base debido a que se consideró que los alumnos ya poseen cierto conocimiento acerca del idioma inglés, lo cual provee los antecedentes necesarios para la especialización del idioma en su carrera. Los sujetos que cursaban el cuarto semestre de Medicina formaron parte de este proyecto debido a que el universo de alumnos de Medicina en PG8 del Departamento de Idiomas de la FES Iztacala es reducido y se consideró apropiado realizar una recopilación de datos más amplia.

#### **3.2 Instrumento**

De acuerdo con lo establecido en la sección 2.4.1.2, un análisis de necesidades brinda información acerca de las necesidades, carencias y preferencias de los estudiantes. Éste se puede llevar a cabo por medio de cuestionarios o entrevistas, entre otros, y juega un papel fundamental en la organización y selección del sílabo, y de los contenidos del curso. El instrumento que se utilizó en la presente investigación fue un cuestionario ya que es una herramienta práctica y objetiva que arroja información acerca de los sujetos, ya sea sobre lo que les gustaría saber o el interés que tendrían respecto a la elaboración de un curso de idioma enfocado a su carrera. La importancia de esta técnica encargada de recolectar y evaluar información relevante para el

diseño de un curso, recae en que la enseñanza se modifica cada vez que se aprende más sobre los estudiantes y, una vez establecidos los objetivos del curso basados en las necesidades de los individuos en cuestión, se puede medir su efectividad por medio de la evaluación (Paltridge et. al., 2013).

### **3.2.1 Diseño**

Se diseñó un cuestionario base enfocado a los alumnos del Departamento de Idiomas de la FESI (Anexo 1). Para los alumnos de cuarto semestre de Medicina, sin embargo, se requirió de forma adicional que éstos especificaran el último nivel de inglés cursado con el fin de conocer sus antecedentes respecto al idioma.

De acuerdo con Mackay et. al. (1978: 10), el diseño de un curso se cimienta bajo cuatro factores fundamentales: sociológicos, psicológicos, lingüísticos y pedagógicos. Los factores sociológicos que se ven involucrados en el diseño de cursos se refieren a los intereses, necesidades, gustos e información personales de los sujetos a los cuales va dirigido el curso. Esta recopilación de datos se lleva a cabo por medio de un análisis de necesidades como el que se realizó en este proyecto. Con el fin de desarrollar los lineamientos y contenidos del curso posteriormente, se procuró relacionar las preguntas en el cuestionario con todos los factores que caracterizan al diseño de cursos.

La primera parte del cuestionario circunscribe las variables atributivas de nombre, carrera, semestre, grupo, sexo y edad de los sujetos. Posteriormente, se desarrollan catorce preguntas que determinan las características, actitudes, necesidades e intereses personales de los alumnos. Las catorce preguntas representan un estudio sociológico en forma de análisis de necesidades que, al mismo tiempo, poseen un perfil específico. El carácter de las preguntas 1, 2, 3, 5, 6 y 7 fue exclusivamente sociológico y se propusieron para conocer si, en primer lugar, existe la necesidad de aprender el idioma inglés tomando en cuenta el perfil y campo laboral en la Carrera de Médico Cirujano, así como el uso que le darán al idioma. La pregunta 4 posee un carácter pedagógico debido a que se enfoca a las habilidades principales de la lengua; sin embargo, se liga a las de carácter sociológico, como todas las preguntas del cuestionario, puesto que la pregunta se relaciona explícitamente con las necesidades de la carrera de Médico Cirujano. Las preguntas 8, 9 y 11, por su parte, proveen información lingüística que se refleja más adelante en la selección de contenidos. En cuanto a las preguntas 10 y 12, éstas complementan la pregunta 4 ya que proveen

al sujeto distintas situaciones en las cuales debe hacer uso de habilidades de la lengua más complejas, promoviendo así, el carácter comunicativo del curso. Finalmente, las preguntas 13 y 14 funcionan como un indagador psicológico de cada sujeto, arrojando información acerca de las formas de estudio de su preferencia.

El cuestionario se diseñó con base en 14 preguntas con formatos distintos, tales como los que se muestran a continuación.

### Respuesta binaria (Preguntas 1, 5, y 7)

1. ¿Crees que aprender inglés es importante hoy en día?	Sí	No
---	----	----

### Selección de alternativas (Preguntas 2, 3, 4, 11, 12, 13 y 14)

4. ¿Qué tan importantes son para ti las siguientes habilidades en inglés tomando en cuenta las necesidades de tu carrera?	Muy importante	Importante	Poco importante	Nada importante
a) Leer				
b) Escribir				
c) Hablar				
d) Escuchar				

### Pregunta abierta (Preguntas 3a y 6)

6. ¿Qué esperarías de un curso de inglés enfocado a tu carrera?
_____
_____

### Jerarquía (Preguntas 8, 9 y 10)

10. Ordena las siguientes actividades del 1 al 12, siendo 1 la más importante, de acuerdo a tu interés para realizarlas en inglés.			
Definir conceptos médicos.		Prescribir tratamientos.	
Describir síntomas.		Hacer una serie de hipótesis patológicas.	
Explicar el uso de antibióticos.		Diagnosticar enfermedades.	
Entrevistar y entender a pacientes de diferentes edades.		Planificar y dictar charlas y programas de medicina preventiva y curativa.	
Leer descripciones de productos farmacéuticos.		Clasificar agentes causales de enfermedades.	
Conversar con colegas sobre casos particulares.		Elaborar historias clínicas de los pacientes.	

En la parte final del cuestionario se asignó un espacio para otorgarle al sujeto la oportunidad de realizar algún comentario adicional.

### **3.2.2 Aplicación**

El cuestionario se aplicó en los períodos escolares 2014-3, 2014-4 y 2014-5 a los alumnos de inglés del Departamento de Idiomas de la FES Iztacala y en el semestre 2015-1 de la Carrera de Médico Cirujano. Se administró en 4 grupos sabatinos y 6 semanales de nivel PG8, ya que ambos cuentan con el mismo programa, únicamente a los alumnos pertenecientes a la Carrera de Médico Cirujano arrojando un total de 62 cuestionarios. El cuestionario aplicado a los alumnos de cuarto semestre de la Carrera de Médico Cirujano se administró en dos grupos de 30 individuos cada uno. Se aplicaron un total de 122 cuestionarios cuyos resultados se muestran a continuación. Cabe destacar que inicialmente se contabilizaron de manera independiente los resultados de ambas muestras, los cuales fueron muy parecidos. La muestra total se consideró representativa puesto que el universo de los alumnos objetivo (alumnos de la Carrera de Médico Cirujano en PG8) en el Departamento de Idiomas es considerablemente pequeño.

### **3.2.3 Resultados**

Los resultados se sumaron y se dividieron en variables atributivas y en variables relacionadas con las necesidades y preferencias de los alumnos para su análisis, el cual se presenta a continuación.

#### **3.2.3.1 Variables atributivas**

Se encontró que la mayoría de individuos fueron mujeres con un 61.47%, mientras que los hombres cubrieron un 38.52%. Respecto a las edades, éstas oscilaron entre los 19 y 54 años, siendo 20 años la más recurrente con un 31.96% (Anexo 2).

De igual forma se observó que el semestre que cursaban los sujetos en sus estudios de medicina durante la aplicación del cuestionario era independiente del nivel de inglés que cursaban en el Departamento de Idiomas de la FESI. Se tiene, por lo tanto, que los estudiantes se encontraban estudiando principalmente el 7° (32.25%) semestre de Medicina (Anexo 3). Respecto a los estudiantes de Medicina de cuarto semestre, la mayoría de ellos había cursado el 6° nivel de inglés (31.66%) en el Departamento de Idiomas de la FESI (Anexo 4). Esta información refleja aspectos importantes del perfil del estudiante objetivo: primero, que las

nuevas generaciones poseen aptitudes y actitudes positivas frente al idioma inglés; segundo, que en los niveles avanzados de Medicina los alumnos ya pueden lidiar con el idioma y sus actividades escolares y personales de una forma más efectiva; además, se puede observar lo importante que es para los estudiantes obtener la constancia de idioma requerida para su titulación antes de comenzar con los ciclos clínicos.

### 3.2.3.2 Necesidades y preferencias de los alumnos

La información recopilada de las 14 preguntas relacionadas con las necesidades y preferencias de los estudiantes fue contabilizada, sumada y convertida en porcentajes. En las tablas siguientes (Nos. 1-13) se puntualizan las necesidades y preferencias o intereses de los estudiantes.

La tabla No. 1 muestra la noción que los estudiantes tienen acerca del idioma inglés. Se puede apreciar qué tan importante consideran al inglés en general hoy en día. Los resultados arrojaron que el 100% de los sujetos concuerdan con el papel tan importante que juega el inglés actualmente.

	<b>Sí %</b>	<b>No %</b>	<b>Total %</b>
1. ¿Crees que aprender inglés es importante hoy en día?	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>100</b>

**Tabla No. 1: Valorización del inglés en la actualidad**

La siguiente tabla (No.2) permitió que el sujeto reflexionara sobre la relevancia del inglés, ya sea en sus estudios para obtener su título o en su futuro profesional cuando ejerza su carrera. La mayoría reconoce la importancia del idioma en ambas situaciones; sin embargo, una minoría (14.75%) considera que el inglés no es tan necesario para lograr la obtención de su título o, subsecuentemente, para ejercer en Medicina (19.67%).

	<b>Mucho %</b>	<b>Poco %</b>	<b>Casi nada %</b>	<b>Nada %</b>	<b>Total %</b>
2. ¿Consideras necesario saber inglés para <b>obtener tu título</b> de acuerdo con las exigencias de tu carrera?	<b>85.24</b>	<b>14.75</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>99.99</b>
3. ¿Consideras necesario aprender inglés para <b>ejercer</b> tu carrera?	<b>80.32</b>	<b>19.67</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>99.99</b>

**Tabla No. 2: El inglés como necesidad para obtener un título o ejercer en medicina**

La pregunta No. 3 incluye un inciso alfabético en el cual se pide al alumno justifique su respuesta. Se obtuvieron argumentos tales como la importancia del inglés en la actualización en el área biomédica, la vasta cantidad de materiales como artículos, libros y revistas en inglés, y la amplitud en el campo laboral que proporciona el idioma.

La pregunta No. 4 se planteó de acuerdo con las habilidades discursivas de la lengua que más se utilizan en el área de la salud. Claro está que todas son importantes, sin embargo, destacó la habilidad de comprensión de lectura en este caso. El 86.88% de los estudiantes considera a la lectura como un aspecto muy importante, mientras que el 13.11% la considera importante. En lo que respecta a la producción escrita, ésta obtuvo el menor porcentaje con 45.90% para muy importante, el 49.18% la considera importante y un 4.91% le encuentra poca relevancia. La producción oral y la comprensión auditiva se encuentran entre el 73 y 78% en la categoría de muy importante, entre 18 y 24% en la de importante y una minoría entre 1 y 4% demuestra poco interés.

4. ¿Qué tan importantes son para ti las siguientes habilidades en inglés tomando en cuenta las necesidades de tu carrera?	<b>Muy importante</b> %	<b>Importante</b> %	<b>Poco importante</b> %	<b>Nada importante</b> %	<b>Total</b> %
a) Leer	<b>86.88</b>	<b>13.11</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>99.99</b>
b) Escribir	<b>45.90</b>	<b>49.18</b>	<b>4.91</b>	<b>0</b>	<b>99.99</b>
c) Hablar	<b>73.77</b>	<b>24.59</b>	<b>1.63</b>	<b>0</b>	<b>99.99</b>
d) Escuchar	<b>78.68</b>	<b>18.03</b>	<b>3.27</b>	<b>0</b>	<b>99.99</b>

**Tabla No. 3: Habilidades discursivas en inglés enfocadas a medicina**

La tabla No. 4 muestra cómo el 100% de los encuestados asistiría a un curso de inglés enfocado a su carrera, lo que confirma el interés común que se tiene por el mismo.

5. ¿Asistirías a un curso de inglés enfocado a inglés médico?	<b>Sí</b> %	<b>No</b> %	<b>Total</b> %
	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>100</b>

**Tabla No. 4: Interés en un curso de inglés médico**

El cuadro No.17 expone las respuestas más recurrentes obtenidas por la pregunta abierta número seis. Las expectativas de un curso que un alumno pueda tener son de vital importancia para la selección de material y la organización de los temas. En este caso, los alumnos mostraron mayor interés en que los contenidos del curso se avoquen a vocabulario y tecnicismos médicos.

6. ¿Qué esperarías de un curso de inglés enfocado a tu carrera? *que contenga vocabulario médico, tecnicismos, artículos médicos, información actualizada, pronunciación y ortografía del lenguaje médico en inglés, que sea entretenido y completo, etc.*

**Cuadro No.17: Expectativas del curso de inglés**

La oportunidad de traspasar fronteras es una de las posibilidades e intereses actuales más comunes puesto que representa no sólo la oportunidad de crecimiento profesional y personal, sino que también apoya la interculturalidad entre países a través del mundo. Este interés se puede observar en el porcentaje de respuestas más alto de la pregunta número siete presentada a continuación.

7. ¿Te gustaría estudiar o ejercer tu carrera en un país anglo-parlante?	<b>Sí</b>	<b>No</b>	<b>Total</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
	<b>88.52</b>	<b>11.47</b>	<b>99.99</b>

**Tabla No. 5: Interés en estudiar o ejercer en el extranjero**

En la pregunta ocho los sujetos jerarquizaron su interés por algunos de los sistemas del cuerpo humano más importantes. La tabla No. 6 que se presenta a continuación muestra que el sistema nervioso es el de la preferencia de la mayoría de los encuestados. El sistema cardiovascular ocupa el segundo lugar, sucedido por el respiratorio.

8. Ordena los siguientes sistemas del cuerpo humano del 1 al 9, siendo 1 el más importante, de acuerdo a tu preferencia para profundizar en inglés:	
<b>SISTEMA</b>	<b>ORDEN</b>
a) Nervioso	<b>1</b>
b) Urinario	<b>7</b>
c) Cardiovascular	<b>2</b>
d) Endocrino	<b>4</b>
e) Digestivo	<b>5</b>
f) Linfhemático	<b>8</b>
g) Osteomioarticular	<b>6</b>
h) Tegumentario	<b>9</b>
i) Respiratorio	<b>3</b>

**Tabla No. 6: Contenidos relacionados con los sistemas del cuerpo humano**

Con el fin de dirigir los contenidos del curso hacia los temas de mayor interés, se elaboró la pregunta número 9 obteniendo como resultados más frecuentes aspectos como d) fisiología, a) anatomía y c) enfermedades y patologías.

9. Ordena los siguientes temas relacionados con el área de medicina del 1 al 10, siendo 1 el más interesante para ti:	
TEMA	ORDEN
a) Anatomía	2
b) Actividad física y deporte	8
c) Enfermedades y patologías	3
d) Fisiología	1
e) Fármacos	4
f) Curación y recuperación	7
g) Especialidades médicas	6
h) Medicina materno-fetal	10
i) Estados de ánimo	9
j) Histología	5

**Tabla No. 7: Contenidos relacionados con el área de medicina**

El carácter comunicativo del presente curso de inglés se benefició por medio de la pregunta número diez. Ésta se enfoca en la preferencia de los futuros o actuales médicos hacia las actividades que realizan diariamente en su profesión. De las doce opciones propuestas, la de mayor preferencia fue a) definir conceptos médicos. Subsecuentemente, la opción g) entrevistar y entender a pacientes de diferentes edades. y la c) describir síntomas ocuparon el segundo y tercer lugar respectivamente.

10. Ordena las siguientes actividades del 1 al 12, siendo 1 la más importante, de acuerdo a tu interés para realizarlas en inglés.			
ACTIVIDAD	ORDEN	ACTIVIDAD	ORDEN
a) Definir conceptos médicos	<b>1</b>	b) Prescribir tratamientos	<b>6</b>
c) Describir síntomas	<b>3</b>	d) Hacer una serie de hipótesis patológicas	<b>10</b>
e) Explicar el uso de antibióticos	<b>7</b>	f) Diagnosticar enfermedades	<b>4</b>
g) Entrevistar y entender a pacientes de diferentes edades	<b>2</b>	h) Planificar y dictar charlas y programas de medicina preventiva y curativa	<b>11</b>
i) Leer descripciones de productos farmacéuticos	<b>8</b>	j) Clasificar agentes causales de enfermedades	<b>12</b>
k) Conversar con colegas sobre casos particulares	<b>9</b>	l) Elaborar historias clínicas de los pacientes	<b>5</b>

**Tabla No. 8: Tareas comunicativas**

Conocer el interés de los sujetos por aspectos particulares de la lengua fue la tarea de la pregunta número once del cuestionario. De las tres opciones expuestas, que fueron: a) gramática, b) vocabulario y c) pronunciación, la menos elegida fue la a) gramática con un 75.40%. La opción más preferida fue c) practicar sonidos y pronunciación con un 96.72%.

		Mucho %	Poco %	Casi nada %	Nada %	Total %
11. ¿Qué tanto te gustaría	a) aprender gramática inglesa?	<b>75.40</b>	<b>22.95</b>	<b>1.63</b>	<b>0</b>	<b>99.99</b>
	b) aprender nuevas palabras?	<b>93.44</b>	<b>6.55</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>99.99</b>
	c) practicar sonidos y pronunciación?	<b>96.72</b>	<b>3.27</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>99.99</b>

**Tabla No. 9: Nivel de interés en aspectos particulares de la lengua**

La lectura es una de las formas más comunes para internalizar conocimientos nuevos y reafirmar los ya aprendidos. En el caso de Medicina, los alumnos muestran una mayor afición por

los libros comparados con el internet, los medios de comunicación o las revistas. Algunas opciones alternativas fueron periódicos, conferencias y casos clínicos.

12. ¿Con qué frecuencia recurre a las siguientes fuentes para leer textos relacionados a tu carrera?	<b>Siempre %</b>	<b>Algunas veces %</b>	<b>Casi nunca %</b>	<b>Nunca %</b>	<b>Total %</b>
a) Revistas	23.77	43.44	22.95	9.83	99.99
b) Libros	88.52	9.83	1.63	0	99.98
c) Internet	63.93	32.78	3.27	0	99.99
d) Medios de comunicación (TV, radio)	13.11	19.67	39.34	27.86	99.98
e) Otra (menciona):	periódicos	conferencias	-	-	-
f) Otra (menciona):	-	casos clínicos	-	-	-

**Tabla No. 10: Fuentes de lectura más utilizadas**

La tabla No. 11 representa el interés de los sujetos hacia diversos recursos didácticos que se utilizan comúnmente en cursos de idiomas. De las cuatro opciones proporcionadas, los b) juegos ocupan el primer lugar, mientras que las opciones: c) libros en inglés, a) grabaciones y d) la televisión obtuvieron un porcentaje menor.

13. ¿Qué tanto preferirías aprender inglés por medio de	<b>Mucho %</b>	<b>Regular %</b>	<b>Poco %</b>	<b>Nada %</b>	<b>Total %</b>
a) Grabaciones	47.54	44.26	4.91	3.27	99.98
b) Juegos	63.93	26.22	8.19	1.63	99.97
c) Libros en inglés	55.73	39.34	4.91	0	99.98
d) La televisión	29.50	34.42	24.59	11.47	99.98

**Tabla No. 11: Recursos de preferencia para el aprendizaje de una L2**

La pregunta número catorce fue elaborada con la intención de conocer las dinámicas grupales de mayor interés para los alumnos. A pesar de poseer un perfil competitivo y de largos períodos de estudio individual, los sujetos mostraron una mayor preferencia hacia las opciones: a) solo, c) grupos pequeños y d) clase obteniendo el mismo porcentaje en la frecuencia *Siempre*. La

opción b) en pareja obtuvo 26.22% en esta frecuencia mientras que en la categoría de *Algunas veces* obtuvo un 60.65%.

14. ¿Qué estilo de trabajo prefieres al momento de estudiar o aprender un idioma?	Siempre %	Algunas veces %	Casi nunca %	Nunca %	Total %
a) Solo	40.98	34.42	22.95	1.63	99.98
b) En pareja	26.22	60.65	6.55	6.55	99.97
c) En grupos pequeños	40.98	34.42	18.03	6.55	99.98
d) En clase	40.98	34.42	16.39	8.19	99.98

**Tabla No. 12: Dinámicas grupales de mayor interés**

### 3.3 Discusión de los resultados

Como se puede observar en el apartado anterior, el interés por la creación de un curso de inglés enfocado a medicina efectivamente existe. La mayoría de alumnos concuerda con la importante labor que el inglés lleva a cabo hoy en día y en la amplia gama de oportunidades que el dominio de este idioma proporciona.

Una de las necesidades más relevantes de los estudiantes es la habilidad lectora dentro del área de medicina. La abundancia y exclusividad que los textos médicos en inglés proporcionan al alumno es extensa, por lo que su principal interés es desarrollar la habilidad de comprensión de lectura. Cabe mencionar que las demás habilidades (comprensión auditiva y producción escrita y oral) obtuvieron porcentajes importantes, lo cual demuestra la influencia del inglés en la vida profesional actual y la forma en la cual el estudiante de medicina se preocupa por adquirir una competencia global del idioma más utilizado en el mundo.

En cuanto a los contenidos del curso, estos se seleccionaron de acuerdo al porcentaje más alto en su área. Asimismo, se tomarán en cuenta las opciones con menos porcentajes para complementar los contenidos principales.

Con respecto a la preferencia de los alumnos en la forma de aprendizaje de una L2, se concluye que sus opiniones favorecen a los juegos y grabaciones como recursos principales y al trabajo grupal como dinámica de grupo principal. Es importante tomar en cuenta estos aspectos

puesto que las actividades desarrolladas a lo largo del curso deben ser adecuadas a las preferencias de los alumnos.

Teniendo las bases primordiales para la elaboración del presente curso de inglés, se desarrollan a continuación los objetivos del mismo, así como la organización del sílabo, la gradación de material y las recomendaciones para su evaluación.

#### **IV. Elaboración del curso de inglés para Médicos Cirujanos**

Partiendo de la base teórica de la presente investigación, así como de la información recopilada por medio del análisis de necesidades, en este capítulo se lleva a cabo la elaboración del curso de inglés para Médicos Cirujanos.

Puesto que la institución a la que va dirigida/o el presente curso de inglés cuenta con objetivos y una metodología específicamente desarrollados con base en las necesidades y perfiles de los estudiantes matriculados, se toman dichos objetivos y metodología como guía para la elaboración del curso de inglés.

En este capítulo se desarrollan tanto el objetivo general como los objetivos particulares y específicos. De igual forma se establecen los contenidos que abordará el curso, así como la estructura del sílabo. Cabe mencionar que ésta última respeta los lineamientos y pasos establecidos por el Departamento de Idiomas de la FESI. Finalmente, se realiza la gradación o selección del material y se proponen las formas de evaluación.

##### **4.1 Objetivos del curso**

En un curso de plan global los alumnos desarrollan de manera simultánea las cuatro habilidades discursivas de la lengua: comprensión auditiva y de lectura, producción oral y escrita. De esta forma, se busca que el estudiante de inglés adquiera un manejo global del idioma y que llegue a alcanzar la competencia comunicativa esperada para cada nivel. El nivel objetivo de este curso es octavo debido a que los alumnos ya poseen antecedentes lingüísticos a partir de los cuales se puede comenzar a especializar en el área de medicina.

Los objetivos del curso se dividieron en *objetivo general*, *objetivos particulares* y *específicos*. El objetivo general provee un panorama global de lo que se espera que el alumno pueda ser capaz de realizar. Por su parte, los objetivos particulares funcionan como escalones para alcanzar el objetivo general. Finalmente, los objetivos específicos determinan lo que el estudiante será capaz de realizar al final de cada sesión y se apoyan en las tareas comunicativas asignadas a cada clase.

#### **4.1.1 Objetivo general**

Al finalizar el curso, el alumno será capaz de desempeñarse adecuadamente, en contextos del área de la salud, utilizando los medios lingüísticos que conllevan a la adquisición y desarrollo de una competencia comunicativa de acuerdo con lo que establece el MCERL para el nivel B1 (nivel independiente).

#### **4.1.2 Objetivos particulares**

Los objetivos particulares del curso consisten en que el alumno, al finalizar las tareas comunicativas asignadas en cada sesión, sea capaz de:

- Comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio.
- Utilizar medios escritos u orales para describir y compartir experiencias, eventos importantes y actividades de la vida diaria enfatizando la importancia de los eventos y los agentes responsables de ellos.
- Interactuar de forma espontánea por medio del canal oral para intercambiar información acerca de sus intereses personales, asuntos familiares, hobbies, salud, trabajo, deportes, narración de eventos e historias.

#### **4.1.3 Objetivos específicos**

Los objetivos específicos del curso son que, por medio de tareas comunicativas predeterminadas, el alumno sea capaz de:

- Definir conceptos médicos, sus orígenes, la función que tienen y la forma en la que son utilizados en el área de la salud
- Escribir historias clínicas por medio de entrevistas
- Evaluar el padecimiento actual del paciente a partir de sus actividades diarias e intereses generales
- Explicar procedimientos para la exploración física
- Justificar padecimientos por medio de semiología
- Realizar diagnósticos, compararlos y llegar al diagnóstico definitivo

## **4.2 Estructura del sílabo**

De acuerdo a lo establecido en el apartado 2.4.2.1, el sílabo es una subcategoría del currículo enfocada a describir el contenido y las unidades a enseñar. De este modo, a continuación se presenta la descripción de los contenidos del curso, así como las unidades en las cuales se divide para su enseñanza.

### **4.2.1. Contenidos del sílabo**

Como se dio a conocer en el apartado 2.4.2.1, el tipo de sílabo que se seleccionó para el curso es ecléctico, es decir que se tomarán en cuenta tanto el sílabo nocional-funcional, situacional y basado en tareas. En el capítulo 2 se hace hincapié a las actividades de interacción puesto que son tareas que fomentan el adecuado desarrollo de una competencia comunicativa ya que promueven la práctica de la L2, teniendo como resultado la reestructuración y automatización de la lengua.

Con referencia en la sección 2.3.2.2, el apropiado desempeño de una tarea se ve influenciado por las estrategias de comprensión (auditiva y de lectura), y de expresión (oral y escrita) que el alumno utilice. Consiguientemente, se enlistan las tareas a desempeñar en el presente curso de inglés médico, las cuales involucran el uso de las estrategias antes mencionadas, en su mayoría, de manera simultánea:

- Definir conceptos médicos
- Entrevistar y entender a pacientes de diferentes edades
- Describir síntomas
- Diagnosticar enfermedades
- Elaborar historias clínicas de pacientes
- Prescribir tratamientos
- Explicar el uso de antibióticos
- Leer descripciones de productos farmacéuticos
- Conversar con colegas sobre casos particulares
- Hacer una serie de hipótesis patológicas
- Planificar y dictar charlas y programas de medicina preventiva y curativa
- Clasificar agentes causales de enfermedades

Debido a la estructura del plan de estudios de la Carrera de Medicina en la FESI y a los intereses de los estudiantes, se tomará en cuenta, asimismo, la utilización del tipo de sílabo basado en contenidos o tópicos. Estos propician, al igual que las tareas, la práctica de la L2 del estudiante por medio de la motivación hacia el uso de la lengua meta utilizando temas de su interés. Es así como, mediante un sílabo basado en tareas y tópicos principalmente, el estudiante puede empezar su camino hacia el desarrollo de una adecuada competencia comunicativa. Los contenidos o tópicos que se abordarán en el curso son los siguientes:

- Sistema nervioso
- Sistema cardiovascular
- Sistema respiratorio

Cabe mencionar que los sistemas del cuerpo humano son vastamente extensos, por lo que la profundidad con la que se abordarán no será en demasía debido a la predeterminada duración del curso.

Por su parte, las estructuras gramaticales que abordará el curso de inglés médico son las siguientes:

- Verbos modales para posibilidad
- Tiempos verbales (presente, pasado y futuro)
- Formas verbales (simple, continuo y perfecto)
- Patrones de verbos
- Voz pasiva

A manera de resumen, se presenta a continuación la selección de contenidos, temas y tareas que desarrollará el curso de inglés médico:

<b>Contenidos/ Tópicos</b>	<b>Temas</b>	<b>Tareas</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nervioso</li> <li>• Cardiovascular</li> <li>• Respiratorio</li> <li>• Endocrino</li> <li>• Digestivo</li> <li>• Osteomioarticular</li> <li>• Urinario</li> <li>• Linfhemático</li> <li>• Tegumentario</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fisiología</li> <li>• Anatomía</li> <li>• Enfermedades y patologías</li> <li>• Fármacos</li> <li>• Histología</li> <li>• Especialidades médicas</li> <li>• Curación y recuperación</li> <li>• Actividad física y deporte</li> <li>• Estados de ánimo</li> <li>• Medicina maternofoetal</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir conceptos médicos.</li> <li>• Entrevistar y entender a pacientes de diferentes edades.</li> <li>• Describir síntomas.</li> <li>• Diagnosticar enfermedades.</li> <li>• Elaborar historias clínicas de los pacientes.</li> <li>• Prescribir tratamientos.</li> <li>• Explicar el uso de antibióticos.</li> <li>• Leer descripciones de productos farmacéuticos.</li> <li>• Conversar con colegas sobre casos particulares.</li> <li>• Hacer una serie de hipótesis patológicas.</li> <li>• Planificar y dictar charlas y programas de medicina preventiva y curativa.</li> <li>• Clasificar agentes causales de enfermedades.</li> </ul>

Cuadro No. 18: Selección de contenidos, temas y tareas

#### 4.2.2 Unidades didácticas

El curso está compuesto por tres unidades didácticas con una duración de dos sesiones cada una. Cabe destacar que en la presente investigación se llevó a cabo únicamente el desarrollo de la primera unidad, la cual se presenta en el capítulo V. Debido a que el curso se encuentra en la modalidad sabatina con 8 sesiones de 5 horas cada una, se tomarán seis sesiones para práctica, la séptima sesión para revisión o repaso y la última para la evaluación.

De forma general, se ilustran a continuación los contenidos de cada unidad didáctica a enseñar:

Unidad	Tópico	Vocabulario	Tareas
1	Sistema nervioso	-Fisiología -Anatomía -Enfermedades y patologías	-Definir conceptos médicos -Entrevistar y entender a pacientes de diferentes edades -Describir síntomas
2	Sistema cardiovascular	-Fisiología -Anatomía -Enfermedades y patologías	-Definir conceptos médicos -Describir síntomas -Diagnosticar enfermedades
3	Sistema respiratorio	-Fisiología -Anatomía -Enfermedades y patologías	-Definir conceptos médicos -Elaborar historias clínicas de los pacientes -Conversar con colegas sobre casos particulares

Cuadro No.19: Contenidos de las unidades didácticas

### 4.3 Selección de actividades y gradación del material

En el capítulo 2 se especifican los requerimientos para el diseño de cursos y en el apartado 2.4.2.2 se exponen de forma más detallada el diseño y evaluación de materiales. Partiendo de este constructo, se presentan a continuación algunos de los materiales seleccionados para el curso de inglés médico.

Nombre de la actividad	Input	Contenido / lengua	Tarea
Relación de conceptos	Vocabulario	Partes del cuerpo e imágenes, enfermedades del sistema nervioso, etc.	Conocer la localización de los componentes de un sistema del cuerpo humano
			Relacionar enfermedades del sistema nervioso con sus características principales
Fill-in-the-gaps	Vocabulario / estructura	Partes del cuerpo, verbos modales, etc.	Ubicar sustantivos, verbos o cualquier parte de un enunciado dentro del mismo
Completa el enunciado	Proporcionar un tema de conversación	Ideas personales	Compartir ideas sobre un mismo tema
Escucha y completa	Vocabulario / modelar formas correctas de la lengua	Información personal, síntomas, partes del cuerpo, etc.	Completar ejercicios con información específica por medio de audios
Corrección de errores	Estructura / modelar formas correctas de la lengua	Formas gramaticales	Corregir errores en la forma gramatical de un enunciado dentro de un texto

Diagrama de flujo	Proporcionar un tema de conversación / modelar formas correctas de la lengua	Formas de comunicación oral	Participar en una conversación guiada
Preguntas y respuestas	Modelar formas correctas de la lengua	Preguntas específicas de textos o audios (enfermedades, síntomas, información personal, etc.)	Responder preguntas sobre textos orales u escritos

Cuadro No. 20: Materiales seleccionados para el curso de inglés médico

#### 4.4 Recomendaciones pedagógicas

Para proporcionar al alumno la mejor experiencia de aprendizaje posible, se recomienda tomar en cuenta algunos puntos importantes. Se considera conveniente exhortar al docente a siempre comunicar el objetivo de la sesión a los alumnos por medio de la escritura del mismo en el pizarrón. Esto permite que el alumno esté consciente del lugar a donde debe llegar al término de la clase. Además, escribir el objetivo de la sesión es útil al momento de realizar el cierre de la misma.

Es importante, de igual forma, reciclar información con la que se trabajó en sesiones previas. Esta forma de reciclado contribuye al repaso constante de temas y a una mejor conexión entre clases. Asimismo, se recomienda siempre proveer al alumno de un contexto apropiado para cada tema. Esto con el propósito de mantener una relación entre el idioma y las situaciones comunicativas de la vida real.

Por último, se considera fundamental tomar en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos. Es decir, evaluar la forma en que un estudiante es más propenso a realizar un proceso de aprendizaje significativo puede ayudar al alumno a llegar al mismo fin, pero por caminos distintos. Sin embargo, esto puede resultar poco pragmático para ciertos docentes, por lo que se recomienda tomar en cuenta un apartado que arroje información acerca del estilo de aprendizaje de cada alumno dentro del formato del examen diagnóstico. Una recomendación para lograr involucrar a todos los alumnos en el proceso enseñanza-aprendizaje es hacer uso de las cuatro habilidades discursivas de la lengua en cada sesión.

#### **4.5 Recomendaciones para la evaluación**

Se propone que el presente curso de inglés médico conserve las rúbricas y lineamientos de evaluación establecidos por el Departamento de Idiomas de la FESI. La evaluación en este centro de idiomas consiste en tres aplicaciones: una inicial en la primera sesión del curso, una parcial en la cuarta sesión y otra final en la octava. La evaluación inicial proporciona al docente un panorama general de los conocimientos que el alumno posee antes de comenzar el curso. Esta evaluación es vital para dar comienzo a los objetivos establecidos en el curso o, bien, para poner en consideración el adaptarse a la situación actual de los estudiantes. La aplicación parcial consiste en la evaluación de las habilidades de producción escrita y oral, mientras que la final se compone de la evaluación de todas las habilidades de producción y comprensión de la lengua. Adicionalmente, en la aplicación final se evalúa la competencia gramatical del alumno por medio de la sección: *Use of English*.

Adicionalmente a lo establecido por el Departamento de la FESI, se recomienda que para el presente curso de inglés médico se tomen en cuenta para la aplicación parcial las habilidades, lineamientos y rúbricas empleados en la aplicación final. Esto se propone con el fin de someter al alumno a ambas aplicaciones manteniendo el mismo nivel de complejidad, amplitud y globalidad que exige el curso.

Con el propósito de actualizar el curso, se recomienda que los alumnos que lo tomen, lo evalúen periódicamente.

En este capítulo se han dado a conocer las bases sobre las cuales se pretendiera realizar un curso de inglés médico. Se delimitaron los objetivos del mismo, la estructura y contenido del sílabo, las unidades didácticas que se consideran más apropiadas, y las recomendaciones tanto para su enseñanza como para la evaluación.

De esta forma se presenta a continuación una unidad de planeación para el profesor y una unidad modelo para el alumno como propuesta para un curso de inglés enfocado a la medicina.

# UNIDAD MODELO

# **UNIDAD I**

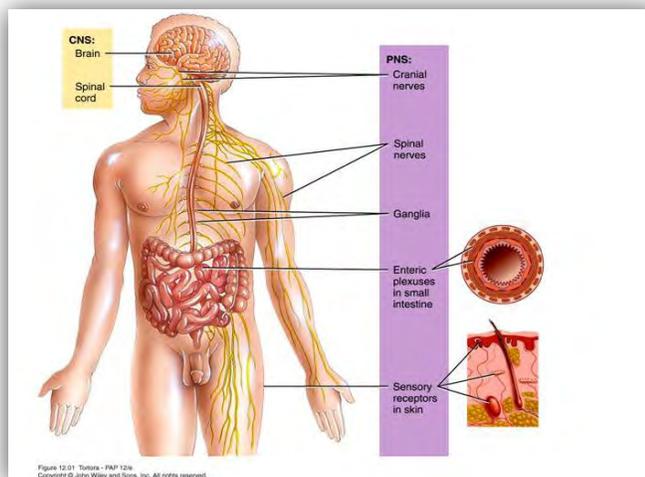
**PLAN DE CLASE Y CLAVE DE RESPUESTAS  
(PARA EL PROFESOR)**

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 1A

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	1
Habilidad	Comprensión de lectura
Vocabulario	Fisiología y anatomía del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Apertura 1
Objetivo específico	Ubicar al alumno en el contexto específico de la lección. Localizar las estructuras mayores que componen al sistema nervioso.
Tiempo estimado	10 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Individual
Material	Ilustración 1A en la página 2 de la Unidad I (para el alumno)
Procedimiento	Los alumnos relacionan las estructuras del sistema nervioso con su representación gráfica escribiendo la letra en el número correspondiente. Al finalizar, se revisan las respuestas de forma grupal.

Clave de respuestas:



(Adaptado de Tortora, G. J. y Derrickson, B. (2009).)

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 1B

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	1
Habilidad	Comprensión de lectura
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Apertura 2
Objetivo específico	Generar definiciones a partir de conceptos dados. Asociar definiciones con los principales componentes del sistema nervioso.
Tiempo estimado	15 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Individual
Material	Ejercicio 1B en la página 2 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	Los alumnos escriben la estructura correcta en la definición correspondiente. Al finalizar, los alumnos comparan respuestas con un compañero.

Clave de respuestas:

1. The **spinal cord** is the most important structure between the body and the brain. It is 40 to 50 cm long and 1 cm to 1.5 cm in diameter. Two consecutive rows of nerve roots emerge on each of its sides.
2. The **brain** is one of the largest and most complex organs in the human body. It is made up of more than 100 billion nerves that communicate in trillions of connections called synapses.
3. The **spinal nerves** are any of the 31 pairs of nerves that arise from the spinal cord. They are named according to where they emerge and pass through the bones in the spinal vertebrae. The fibers of their roots carry sensory impulses such as pain, temperature, touch and position sense.
4. The **sensory receptors in skin** convert the mechanical or thermal stimulus into an electrical signal that is then transmitted to the brain. This process of converting the energy in the environment into an electrical signal is called sensory transduction.
5. Some of the **cranial nerves** bring information from the sense organs to the brain; others control muscles; and others are connected to glands or internal organs such as the heart and lungs.
6. **Ganglia** are composed mainly of somata and dendritic structures which are bundled or connected. These often interconnect with others to form a complex system known as a plexus.
7. The **enteric plexuses in small intestine** contain complete reflex circuits that integrate information about the state of the gastrointestinal tract, and provide outputs to control gut movement, fluid exchange between the gut and its lumen, and local blood flow.

(Adaptado de Tortora, G. J. y Derrickson, B. (2009).)

<b>Plan de clase con clave de respuestas Unidad I</b>	
Actividad 2A y 2B	
Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	1
Habilidad	Producción oral y Comprensión de lectura
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Modelling
Objetivo específico	Conocer las posibles causas de la epilepsia. Reconocer que la epilepsia es la enfermedad más recurrente en la población actual. Inferir la forma de expresar posibilidad en presente y futuro por medio de un texto en inglés en un contexto médico.
Tiempo estimado	20 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	En parejas
Material	Ejercicio 2A y 2B en la página 3 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	Los alumnos responden las preguntas abiertas relacionadas con su conocimiento sobre enfermedades que afecten al sistema nervioso y las posibles causas de sufrir epilepsia. Posteriormente, los alumnos leen el texto correspondiente y comparan sus respuestas con el mismo. El profesor pregunta al grupo la referencia que se hace en la última línea del texto. Los alumnos eligen la opción correcta en la pregunta 2B.

Clave de respuestas:

- Do you know any disease related to the Nervous System?

Possible answers: Epilepsy, Narcolepsy, Alzheimer, Parkinson's disease, Aphasia, Wernicke-Korsakoff Syndrome, Multiple Sclerosis, etc.

- What are the possible causes of epilepsy?

Possible answers: Cerebrovascular accident, infections, metabolic disorders, family background, brain tumor, etc.

- The genetic predisposition to developing epilepsy in the cases of head trauma, tumor, stroke or infection is *certain* / possible.

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 2A.1	
Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	1
Habilidad	Producción oral
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Repetición
Objetivo específico	Repetir enunciados que contengan la estructura gramatical objetivo. Identificar inconsistencias en la expresión oral de los alumnos. Distinguir los aspectos que caracterizan a la fonética y fonología inglesa como la entonación y la acentuación.
Tiempo estimado	5 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de expresión
Dinámica grupal	Clase
Material	Ejemplos de enunciados (no incluidos en la unidad modelo)
Procedimiento	El profesor proporciona enunciados que contengan la estructura gramatical objetivo y los lee en voz alta, seguido de los alumnos, los cuales asemejarán la pronunciación, entonación y fluidez del maestro.

Posibles respuestas:

- ✓ In those cases, there *may* be genetic predisposition to developing the disease.
- ✓ Epilepsy *may* have many causes.
- ✓ Epilepsy *may* occur at any age.
- ✓ The condition *may* be controlled with medication.

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 2A.2

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	1
Habilidad	Comprensión de lectura y producción oral
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Sustitución
Objetivo específico	Practicar la estructura gramatical señalada centrandó la atención del alumno en la idea global de un enunciado. Analizar enunciados tomando en cuenta las diferentes categorías gramaticales que lo componen. Generar nuevos enunciados a partir de palabras nuevas.
Tiempo estimado	5 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Clase
Material	Ejemplos de enunciados (no incluidos en la unidad modelo)
Procedimiento	El profesor menciona una palabra que concuerde con alguna de las categorías gramaticales de los enunciados previamente expuestos. Los alumnos sustituyen la palabra concordante del enunciado con la proporcionada por el profesor.

Posibles respuestas:

- ✓ In those cases, there *may* be genetic predisposition to developing the disease. (ailment, hereditary)
- ✓ Epilepsy *may* have many causes. (bases, several)
- ✓ Epilepsy *may* occur at any age. (stage, take place)
- ✓ The condition *may* be controlled with medication. (treatment, disorder)

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 2A.3

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	1
Habilidad	Comprensión de lectura y producción oral
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Transformación
Objetivo específico	Cambiar la forma de un enunciado respetando las modificaciones que puedan surgir como consecuencia. Formular nuevos enunciados tomando como base un enunciado modelo.
Tiempo estimado	5 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Clase
Material	Ejemplos de enunciados (no incluidos en la unidad modelo)
Procedimiento	El profesor solicita al alumno que cambie los enunciados ejemplo a la forma negativa o interrogativa, de singular a plural, o alguna otra.

Posibles respuestas:

✓ In those cases, there may be genetic predisposition to developing the disease.

In those cases, there may not be genetic predisposition to developing the disease.

In those cases, may there be genetic predisposition to developing the disease?

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 2C

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	1
Habilidad	Producción oral
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Complemento
Objetivo específico	Crear enunciados en relación con el ambiente personal y profesional de los alumnos. Fundamentar las posibles razones, causas y consecuencias de situaciones específicas en la vida de un individuo.
Tiempo estimado	10 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Individual
Material	Ejercicio 2C en la página 4 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	El alumno completa los enunciados verbalmente con información personal.

Posibles respuestas:

1. If I suffered from a Nervous System disorder, I may not *smoke at all*.
2. When I'm old, I may *do less than I do now*.
3. I drink / don't drink alcohol because I may *get a horrible disease*.
4. Medicine may find the cure for *cancer* soon.
5. As a doctor, I may *help people for free*.
6. If you want to be healthy *smoking* may not be a good idea.

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 2D

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	1
Habilidad	Producción oral
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Diálogo dirigido
Objetivo específico	Formular preguntas a partir de enunciados afirmativos. Expresar ideas por medio de preguntas abiertas y respuestas. Discutir ideas y situaciones personales y no personales con otras personas. Descubrir opiniones y posturas distintas o similares a las personales.
Tiempo estimado	15 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Parejas y grupos pequeños
Material	Ejercicio 2D en la página 4 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	Los alumnos elaboran preguntas basadas en el ejercicio 2C. Luego entrevistan a un compañero registrando sus respuestas. Finalmente, comparten las respuestas obtenidas con otra pareja

Posibles respuestas:

1. What may you not do if you suffered from a Nervous System disorder?
2. What may you do when you're old?
3. Why do / don't you drink alcohol?
4. What may Medicine find the cure for soon?
5. What may you do as a doctor?
6. If I want to be healthy, what may not be a good idea?

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 3A

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	1
Habilidad	Comprensión de lectura
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Reflexión
Objetivo específico	Reconocer la estructura objetivo de forma aislada. Mencionar los elementos que conforman la estructura objetivo. Asociar la estructura gramatical con situaciones comunicativas de la vida real. Utilizar una de las formas de expresar posibilidad en el presente y futuro en enunciados de forma consciente. Analizar la estructura del verbo <i>may</i> en contextos de la vida real. Generar posibilidades de uso de la estructura objetivo en un contexto médico o relacionado a la salud.
Tiempo estimado	10 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Individual
Material	Grammar Spot y Practice (3A) en la página 4 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	El profesor realiza preguntas para concientizar al alumno de la noción, función y estructura objetivo. Estas preguntas pueden ser: <i>What structure are we using? Can you mention the elements of these sentences? When do we use this structure? In which situations?</i> El alumno practica la estructura objetivo completando enunciados con el verbo modal <i>may</i> más un verbo principal proporcionado en paréntesis. Las respuestas se revisan en parejas primero y después en forma de clase.

Clave de respuestas:

1. A head trauma *may cause* Epilepsy.
2. Exposure to toxins, such as carbon monoxide, arsenic, or lead *may trigger* Nervous System problems.
3. If you suffer from recurring seizures, you *may be* diagnosed with Epilepsy.
4. Nervous system problems *may occur* slowly and *may cause* a gradual loss of function such as Parkinson and Alzheimer's disease.
5. Alcohol abuse *may increase* the risk of suffering from depressive alterations in the Central Nervous System such as anxiety disorders, depression or psychosis.
6. Epilepsy *may strike* at any time of life.
7. Infections related to the Nervous System *may take place* in the brain or in the membrane surrounding the brain and spinal cord.
8. A sudden or acute nervous system problem *may cause* many different symptoms, so you *may experience* numbness, tingling, weakness, paralysis, dimness, blurring, double vision, loss of speech, etc.

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 4A y 4B

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	1
Habilidad	Comprensión auditiva
Vocabulario	Nombres, fechas, cifras y direcciones
Noción lingüística	Registrarse en un hospital.
Función lingüística	Preguntar y dar información personal para registrarse en un hospital.
Nombre de la actividad	Actividad comunicativa 1
Objetivos específicos	Reconocer los datos que se requieren para llenar un formato de registro en un hospital. Recordar nombres y cifras a corto plazo. Identificar nombres y números por medio de una grabación. Diferenciar y discriminar sonidos. Distinguir la relación doctor-paciente en un contexto real por medio de la comprensión auditiva. Acordar con otras personas una sola respuesta posible.
Tiempo estimado	15 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Individual y en parejas
Material	Ejercicios 4A y 4B en la página 5 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	Los alumnos escuchan una conversación entre dos personas una sola vez y responden las preguntas relacionadas con el lugar donde se encuentran y la relación que mantienen. Posteriormente escuchan la conversación una vez más para completar el registro del Sr. Karlson. El ejercicio se revisa en parejas en primera instancia para luego revisar con la clase.

Clave de respuestas:



## Pre-registration Form

<i>Family / middle name Karlson</i>	<i>Date of birth 7<sup>th</sup> of September in 1953</i>
<i>First name Dave</i>	<i>Telephone number 0166 40 57001</i>
<i>Sex Male</i>	<i>Marital status Single</i>
<i>Address 3 Park View Mansions, Castlefield, Manchester, M67DE.</i>	<i>Job Postman</i>
<i>Date of admission 9<sup>th</sup> of November 2015 at 2 p.m</i>	<i>GP Dr. Jones</i>
<i>Hospital number 19733045</i>	

(Adaptado de Medicine 1 SB, Oxford University Press, www.oup.com/elt)

## TRANSCRIPCIÓN DE AUDIO

### 4.1

D: I'd like to check some information about your personal details, if I may.

P: OK.

D: Can you tell me what your family name is?

P: It's Karlson.

D: Karlson. And your first name?

P: It's Dave.

D: Any other names?

P: My middle name's Ian.

D: OK. That's male. And can you tell me what your address is?

P: It's 3 Park View Mansions, Castlefield, Manchester, M67DE.

D: When were you admitted?

P: Yesterday, the 9<sup>th</sup>, at 2 p.m.,

D: OK. 9<sup>th</sup> of November 2015 at 2 p.m, Duncan Ward. And do you know your hospital number?

P: Yes. It's here. It's 19733045.

D: OK, er ... 33045.

D: And what's your date of birth?

P: 7-9-53.

D: Your telephone number?

P: 0166 40 57001.

D: OK. Are you married or single?

P: I'm single.

D: Right. Single. What do you do for a living?

P: I'm a postman.

D: And lastly, who's your GP?

P: Dr. Jones.

D: OK, Mr. Karlson. Thank you.

(Tomado de Medicine 1 SB, Oxford University Press, www.oup.com/elt)

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 4C

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	1
Habilidad	Comprensión auditiva y producción escrita
Vocabulario	Partes del cuerpo y síntomas comunes
Noción lingüística	Problemas y síntomas
Función lingüística	Expresar y describir problemas y síntomas.
Nombre de la actividad	Actividad comunicativa 2
Objetivo específico	Localizar las partes del cuerpo. Identificar la parte faltante de un enunciado. Deducir un síntoma basándose en la ubicación del mismo en el cuerpo humano. Relacionar la descripción de un suceso con un dolor o síntoma específico. Distinguir entre síntomas y partes del cuerpo.
Tiempo estimado	20 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Individual y en parejas
Material	Ejercicio 4C en la página 5 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	Los alumnos leen los enunciados individualmente. ¿Qué falta? Los alumnos escuchan ocho conversaciones entre doctores y pacientes. Con esta información relacionada con síntomas, los alumnos completan los enunciados y comparan sus resultados con un compañero. Esta actividad se puede complementar con los ejercicios 4D y 4E en la misma página.

Clave de respuestas:

1. My *wrist* is throbbing since I fell on the street.
2. I've got a really sore *throat*.
3. I've been getting a kind of boring pain right here, which goes through to my *back*.
4. Well, it feels a bit tender just here on my right *arm*.
5. I've got this gnawing kind of pain right about here in my *stomach*.
6. Well, I've got this sharp pain up and down my *leg*.
7. I feel as if there's a tight band squeezing all the way round my *head*.
8. I've got this crushing pain right here in my *chest*.

(Adaptado de Medicine 1 SB, Oxford University Press, [www.oup.com/elt](http://www.oup.com/elt))

## TRANSCRIPCIÓN DE AUDIO

### 4.2

1. D: What's brought you here?  
P: My wrist is throbbing since I fell in the street.
2. D: Can you tell me what seems to be bothering you?  
P: I've got a really sore throat.
3. D: What's brought you here?  
P: I've been getting a kind of boring pain right here, which goes through to my back.
4. D: Can you tell me what seems to be bothering you?  
P: Well, it feels a bit tender just here on my right arm.
5. D: Can you tell me what seems to be bothering you?  
P: I've got this gnawing kind of pain right about here in my stomach.
6. D: What can we do for you?  
P: Well, I've got this sharp pain up and down my leg.
7. D: What can we do for you?  
P: I feel as if there's a tight band squeezing all the way round my head.
8. D: What's brought you here?  
P: I've got this crushing pain right here in my chest.

(Adaptado de Medicine 1 SB, Oxford University Press, [www.oup.com/elt](http://www.oup.com/elt))

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 4D y 4E

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	1
Habilidad	Comprensión auditiva y producción escrita
Vocabulario	Partes del cuerpo y síntomas comunes
Noción lingüística	Problemas y síntomas
Función lingüística	Expresar y describir problemas y síntomas.
Nombre de la actividad	Actividad comunicativa 2
Objetivo específico	Localizar las partes del cuerpo. Verificar significados en un diccionario. Identificar un síntoma basándose en la ubicación del mismo en el cuerpo humano. Relacionar palabras y significados. Distinguir entre síntomas y partes del cuerpo.
Tiempo estimado	10 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Individual y en parejas
Material	Ejercicios 4D y 4E en la página 5 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	Los alumnos identifican el tipo de dolor que se muestra en cada enunciado de la actividad 4C. De manera individual, los alumnos localizan los significados de las palabras que especifican el tipo de dolor y los comparten con un compañero. En parejas, el alumno A dice un tipo de dolor y señala una parte del cuerpo. El alumno B dice la parte del cuerpo que su compañero señala junto con el tipo de dolor que describe.

4D. Clave de respuestas:

Kind of pain	Definition
<b>Throb</b>	To feel or be subjected to a pulsating pain.
<b>Sore</b>	Painful and uncomfortable, usually as a result of an injury, infection, or too much exercise.
<b>Boring</b>	Uncomfortable and constant pain.
<b>Tender</b>	That has been injured and is painful when touching it.
<b>Gnawing</b>	Continuously causing pain or worrying the patient.
<b>Sharp</b>	Sudden and severe.
<b>Squeezing</b>	Subjected to pressure.
<b>Crushing</b>	Very severe.

(Tomado de Martin, E. (2014))

4E. Posibles respuestas: *A: I've got a gnawing pain right here.*

*B: A gnawing pain in the chest.*

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 5A

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	1
Habilidad	Comprensión de lectura
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso Síntomas y partes del cuerpo
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Verificación
Objetivo específico	Verificar el aprendizaje de la estructura modal <i>may</i> por medio de la localización de la estructura y el análisis de su correcta o incorrecta exposición. Localizar errores dentro de la estructura objetivo. Identificar el tipo de error y corregirlo. Aplicar la estructura correcta del verbo modal <i>may</i> dentro del texto. Comparar resultados con otro individuo fundamentando su selección.
Tiempo estimado	10 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Individual y en parejas
Material	Ejercicio 5A en la página 6 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	El alumno lee el texto “Brain & Nervous System Health Center” de forma individual. El alumno debe encontrar cuatro errores en el texto. Finalmente, compara sus respuestas con un compañero para luego revisar las respuestas grupalmente.

Clave de respuestas:

## **Brain & Nervous System Health Center**

The nervous system is a complex, highly specialized network. It organizes, explains, and directs interactions between you and the world around you. The nervous system controls the sight, hearing, taste, smell, and feeling (sensation). It is also involved in voluntary and involuntary functions, such as movement, balance, and coordination. The nervous system also regulates the actions of most other body systems, such as blood flow and blood pressure. The ability to think and reason is controlled by the nervous system since it allows you to be conscious and have thoughts, memories, and language.

The nervous system is divided into the brain and spinal cord (central nervous system, or CNS) and the nerve cells that control voluntary and involuntary movements (peripheral nervous system, or PNS).

The symptoms of a nervous system problem depend on which area of the nervous system is involved and what is causing the problem. Nervous system problems may occur slowly and cause a gradual loss of function (degenerative). Or they may occur may suddenly and cause life-threatening problems. Symptoms may be mild or severe be.

A sudden or acute nervous system problem can cause many different symptoms, depending on the area of the nervous system involved. Stroke and transient ischemic attack (TIA) are common examples of acute problems. A person may experience the sudden onset of one or more symptoms, such as numbness, paralysis and loss of speech.

(Adaptado de [www.webmd.com/brain/](http://www.webmd.com/brain/))

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 6A	
Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	1
Habilidad	Producción oral
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso Síntomas y partes del cuerpo
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro Problemas y síntomas
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro. Expresar y describir problemas y síntomas.
Nombre de la actividad	Tarea
Objetivo específico	Generar una conversación a partir de instrucciones proporcionadas con anticipación. Diseñar respuestas que concuerden con lo que se solicita en las preguntas. Integrar la estructura gramatical <i>may</i> en la descripción y diagnóstico de una enfermedad relacionada con el sistema nervioso. Evaluar y predecir síntomas y problemas de salud.
Tiempo estimado	15-20 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión, expresión y mediación
Dinámica grupal	En parejas
Material	Ejercicio 6 <sup>a</sup> en la página 6 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	Los alumnos siguen el orden establecido en el diagrama para crear una conversación. El alumno A toma el papel de doctor mientras que el alumno B el de paciente. Éste último debe preparar, con anticipación, información sobre una enfermedad relacionada con el sistema nervioso. Si el tiempo lo permite, los alumnos pueden actuar la conversación una vez más intercambiando papeles.

Clave de respuestas:

Las respuestas pueden variar.

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 7A y 7B

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	2
Habilidad	Comprensión de lectura
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Apertura
Objetivo específico	Designar nombres de enfermedades relacionadas con el sistema nervioso a sus respectivos síntomas o definiciones. Relacionar definiciones, datos y características con enfermedades asociadas al Sistema Nervioso. Verificar resultados por medio del diálogo y la comunicación oral.
Tiempo estimado	15 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	En parejas
Material	Ejercicio 7A y 7B en la página 7 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	Los alumnos identifican el tipo de texto y sus principales características por medio de la observación de los conceptos extraídos del mismo. Luego integran estos últimos al texto en el lugar que les corresponde. Por último, los alumnos discuten con otras parejas los resultados obtenidos.

Clave de respuestas (7B):

## Nervous System Diseases

1. **Multiple Sclerosis.** Literally, it means “many hardenings”. This is a disease of unknown cause that manifests as multiple hard plaques of degeneration of the insulating layer of nerve fibers in the central nervous system. The loss of insulation allows “short circuiting” of nerve impulses. Depending upon where the degeneration occurs, patients may suffer paralysis, sensory disturbances or blindness.
2. **Cerebrovascular accident (CVA)** is the fancy name for a “stroke”. A blood vessel in the brain may burst causing internal bleeding. Or, a clot may arise in a brain blood vessel (a thrombus), or arise elsewhere (embolus) and travel to get stuck in a brain vessel which then deprives brain tissue of oxygen. Depending upon the area of the brain involved, the patient may suffer paralysis, loss of speech or loss of vision.
3. **Transient Ischemic Attack (TIA)** “Ischemia” was introduced previously in the circulatory diseases module referring to the heart. It literally means “not quite enough blood”. A short period of insufficient blood supply to the brain can have the same signs and symptoms as a stroke such as weakness in an arm, a partial loss of vision, but the problem lasts less than 24 hours. People who get this kind of disease might be at increased risk of having a stroke in the future.
4. **Epilepsy** is a Greek word for “seizure.” “Convulsions” is another term used to describe them. Seizures may have many causes and not all seizures are related to this disease. High fevers in young children may trigger seizures which are short in duration, easily controlled and, typically, have no permanent aftereffects. It is a specific condition which may occur at any age, seizures are more intense, longer lasting in duration, and recur with some frequency. The condition may be controlled with medication, or if unresponsive to drugs, may require surgery.
5. **Aphasia** refers to the loss of speech. The speech centers are located on the left side of the brain in a majority of people. If someone suffers a “stroke” or traumatic brain injury, and it involves the left side of the brain, they might suffer speech impediments that vary over a spectrum of problems from difficulty in finding the right word, speaking slowly and with difficulty, or complete loss of speech. Actually, there are two speech centers. Injury described above involves the motor speech area, the area of the brain that produces language by integrating thoughts of speech with the movements of the larynx, lips and tongue. There is a second speech area, the receptive or sensory area, which enables us to understand speech. Injury to the latter results in still fluent speech, but the individual does not understand what they are hearing.

(Tomado de Des Moines University [www.dmu.edu](http://www.dmu.edu))

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 7C

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	2
Habilidad	Producción oral y Comprensión de lectura
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Modelling
Objetivo específico	<p>Seleccionar respuestas relacionadas a la noción de posibilidad.</p> <p>Describir conceptos y situaciones que conlleven el uso de posibilidad en el presente o futuro.</p> <p>Identificar e inferir la forma de expresar posibilidad en presente y futuro por medio de un texto en inglés en un contexto médico.</p>
Tiempo estimado	20 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión
Dinámica grupal	Individual y en parejas
Material	Ejercicio 7C en la página 8 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	Los alumnos contestan las preguntas proporcionadas en el ejercicio 7C utilizando el texto en el ejercicio 7B como apoyo.

Clave de respuestas:

1. Which can be the possible cause for a stroke? *A blood vessel in the brain may burst causing internal bleeding. Or, a clot may arise in a brain blood vessel (a thrombus), or arise elsewhere (embolus) and travel to get stuck in a brain vessel which then deprives brain tissue of oxygen.*
2. What may people suffer from if they have a cerebrovascular accident (CVA)? *Depending upon the area of the brain involved, the patient may suffer paralysis, loss of speech or loss of vision.*
3. What are the symptoms or signs similar to a stroke that a short period of insufficient blood supply can carry? *A short period of insufficient blood supply to the brain can have the same signs and symptoms as a stroke such as weakness in an arm, a partial loss of vision, but the problem lasts less than 24 hours.*
4. What's the risk in the future for people who suffer from Transient Ischemic Attacks? *People who get this kind of disease might be at increased risk of having a stroke in the future.*
5. What can high fevers trigger in young children? *High fevers in young children may trigger seizures which are short in duration, easily controlled and, typically, have no permanent aftereffects.*
6. Does epilepsy occur just during childhood? *It is a specific condition which may occur at any age, seizures are more intense, longer lasting in duration, and recur with some frequency.*
7. How can epilepsy be controlled? *The condition may be controlled with medication, or if unresponsive to drugs, may require surgery.*
8. What might happen if someone suffered a stroke and it involved the left side of the brain? *If someone suffers a "stroke" or traumatic brain injury, and it involves the left side of the brain, they might suffer speech impediments that vary over a spectrum of problems from difficulty in finding the right word, speaking slowly and with difficulty, or complete loss of speech.*

(Adaptado de Des Moines University [www.dmu.edu](http://www.dmu.edu))

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 7C.1

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	2
Habilidad	Producción oral
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Repetición
Objetivo específico	Repetir enunciados que contengan la estructura gramatical objetivo. Identificar inconsistencias en la expresión oral de los alumnos. Distinguir los aspectos que caracterizan a la fonética y fonología inglesa como la entonación y la acentuación.
Tiempo estimado	3 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de expresión
Dinámica grupal	Clase
Material	Ejemplos de enunciados (incluidos en el texto de la actividad 7B)
Procedimiento	El profesor proporciona enunciados que contengan la estructura gramatical objetivo y los lee en voz alta, seguido de los alumnos, los cuales asemejarán la pronunciación, entonación y fluidez del maestro.

Posibles respuestas:

- People who get this kind of disease *might* be at increased risk of having a stroke in the future.
- They *might* suffer speech impediments that vary over a spectrum of problems from difficulty in finding the right word.

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 7C.2

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	2
Habilidad	Comprensión de lectura y producción oral
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Sustitución
Objetivo específico	Practicar la estructura gramatical objetivo centrando la atención del alumno en la idea global de un enunciado. Analizar enunciados tomando en cuenta las diferentes categorías gramaticales que lo componen. Generar nuevos enunciados a partir de palabras nuevas.
Tiempo estimado	5 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Clase
Material	Ejemplos de enunciados utilizados en la actividad de Repetición.
Procedimiento	El profesor menciona una palabra que concuerde con alguna de las categorías gramaticales de los enunciados previamente expuestos. Los alumnos sustituyen la palabra concordante del enunciado con la proporcionada por el profesor.

Posibles respuestas:

- People who get this kind of disease *might* be at increased risk of having a stroke in the future. (illness, patients)
- They *might* suffer speech impediments such as having problems in finding the right word. (undergo, difficulties, idea)

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 7C.3

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	2
Habilidad	Comprensión de lectura y producción oral
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Transformación
Objetivo específico	Cambiar la forma de un enunciado respetando las modificaciones que puedan surgir como consecuencia. Formular nuevos enunciados tomando como base un enunciado modelo.
Tiempo estimado	5 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Clase
Material	Ejemplos de enunciados (no incluidos en la unidad modelo)
Procedimiento	El profesor solicita al alumno que cambie los enunciados ejemplo a la forma negativa o interrogativa, de singular a plural, o alguna otra.

Posibles respuestas:

- They *might* suffer speech impediments such as having problems in finding the right word.

They might not suffer speech impediments such as having problems in finding the right word.

What might they suffer?

Might they suffer speech impediments such as having problems in finding the right word?

<b>Plan de clase con clave de respuestas Unidad I</b>	
Actividad 8A	
Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	2
Habilidad	Producción oral
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Complemento
Objetivo específico	Crear enunciados en relación con el ambiente personal y profesional de los alumnos. Fundamentar las posibles razones, causas y consecuencias de situaciones específicas en la vida de un individuo. Sustentar ideas con base en la estructura gramatical objetivo.
Tiempo estimado	10 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Individual
Material	Ejercicio 8ª en la página 8 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	El alumno completa los enunciados con información personal.

Posibles respuestas:

1. After graduating from school, I might *travel around the world*.
2. A consequence of a stroke might be *loss of speech*.
3. As a doctor, I recommend you not to *drink a lot of alcohol* because you might *develop an addiction*.
4. In 10 years, I might *get married*.
5. A huge breakthrough in the field of medicine might be the *cure for cancer*.
6. If you continue smoking, you might *get lung cancer*.

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 8B

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	2
Habilidad	Producción oral
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Diálogo dirigido
Objetivo específico	Formular preguntas a partir de enunciados afirmativos. Expresar ideas por medio de preguntas abiertas y respuestas. Discutir ideas y situaciones personales y no personales con otras personas. Descubrir opiniones y posturas distintas o similares a las personales.
Tiempo estimado	15 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Parejas y grupos pequeños
Material	Ejercicio 8B en la página 8 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	Los alumnos elaboran preguntas basadas en el ejercicio 8 <sup>a</sup> . Luego entrevistan a un compañero registrando sus respuestas. Finalmente, comparten las respuestas con el grupo.

Posibles respuestas:

1. What might you do after graduating from school?
2. What might be a consequence of a stroke?
3. What do you recommend not to do?
4. What might you do in 10 years?
5. What might be a huge breakthrough in the field of medicine?
6. What might happen to me if I continue smoking?

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 9A

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	2
Habilidad	Comprensión de lectura
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Reflexión
Objetivo específico	Reconocer la estructura objetivo de forma aislada. Mencionar los elementos que conforman la estructura objetivo. Asociar la estructura gramatical con situaciones comunicativas de la vida real. Utilizar una de las formas de expresar posibilidad en el presente y futuro en enunciados de forma consciente. Analizar la estructura del verbo <i>might</i> en contextos de la vida real. Generar posibilidades de uso de la estructura objetivo en un contexto médico o relacionado a la salud.
Tiempo estimado	10 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Individual
Material	Grammar Spot y Practice en la página 9 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	El profesor realiza preguntas para concientizar al alumno de la noción, función y estructura objetivo. Estas preguntas pueden ser: <i>What structure are we using? Can you mention the elements of these sentences? When do we use this structure? In which situations?</i> El alumno practica la estructura objetivo completando enunciados con el verbo <i>might</i> más un verbo principal proporcionado en paréntesis. Las respuestas se revisan en parejas primero y después en forma de clase.

Clave de respuestas:

1. If you stay under the sun for hours, you *might get* sunburnt.
2. This arm looks terrible. We *might need* to amputate it.
3. I think the reason of the circulatory shock and dehydration *might be* the *Enteritis salmonella*.
4. Infections *might be* controlled by timely intake of proper antibiotics and circulatory support.
5. The Guillain-Barré syndrome is a rare condition that *might cause* paralysis and lead to death. But most people get better and have few lasting problems.

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 10A, B, C y D

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	2
Habilidad	Comprensión de lectura
Vocabulario	Principales sufijos y prefijos en la terminología del Sistema Nervioso
Noción lingüística	Terminología del Sistema Nervioso
Función lingüística	Escribir y pronunciar terminología del Sistema Nervioso.
Nombre de la actividad	Actividad comunicativa 1
Objetivos específicos	<p>Reconocer los prefijos y sufijos más comunes en la terminología médica.</p> <p>Identificar términos médicos tomando en cuenta su significado.</p> <p>Clasificar y relacionar conceptos utilizados para referirse al sistema nervioso con la terminología apropiada.</p> <p>Relacionar conceptos médicos con su significado correspondiente tomando en cuenta los prefijos y sufijos que los caracterizan.</p>
Tiempo estimado	15 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Individual y en parejas
Material	Ejercicio 10 A en la página 10 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	<p>El alumno completa la tabla con los términos proporcionados en cuadros. Una vez completada, el alumno compara sus respuestas con un compañero. Se verifican las respuestas de forma grupal.</p> <p>Esta actividad se complementa con los ejercicios 10B y C en la misma página.</p>

Clave de respuestas:

**10A.**

Term	Meaning	Examples
<b>Cephal/o</b>	Head	Cephalgia (a headache)
<b>Encephal/o</b>	Inside the head (brain)	Encephalitis (inflammation of the brain) Anencephalic (born without a brain)
<b>Mening/o</b>	Membranes surrounding the brain and spinal cord	Meningitis (inflammation of the membranes)
<b>Myel/o</b>	Spinal cord	Myelogram (X-ray of the spinal cord)
<b>Neur/o</b>	Nerve	Neuroma (tumor) Neuritis (inflammation)
<b>Dys</b>	Difficult, painful, abnormal	Dyslexia (difficulty reading)
<b>-cele</b>	Hernia, abnormal protrusion of structure out of normal anatomical position	Meningomyelocele (protrusion of membranes and spinal cord)
<b>-pathy</b>	Disease, abnormality	Encephalopathy (disease of the brain) Neuropathy (disease of the nerves)
<b>-plasia</b>	Development, formation, growth	Aplasia (no development) Hyperplasia (over development)
<b>-plegia</b>	Paralysis	Hemiplegia (paralysis of one side of the body) Quadriplegia (paralysis of all four limbs)

**TRANSCRIPCIÓN DE AUDIO**

 **10.1** Cephalgia, encephalitis, anencephalic, meningitis, myelogram, neuroma, neuritis, dyslexia, meningomyelocele, encephalopathy, neuropathy, aplasia, hyperplasia, hemiplegia, quadriplegia. (Tomado de Martin, E. (2014))

**10C.** Do you know more examples?

Term	Examples
<b>Cephal/o</b>	Cephalometry (relating to the head)
<b>Encephal/o</b>	Encephalopathy (any brain disease)
<b>Mening/o</b>	Meningioma (a hard, encapsulated tumor that grows slowly along the meninges)
<b>Myel/o</b>	Cystocele (tumor; hernia)
<b>Neur/o</b>	Neuralgia (sharp and paroxysmal pain along the course of a nerve)
<b>Dys</b>	Dysplasia (abnormal development of an organ or part of the body)
<b>-cele</b>	Hydrocele (tumor or hernia)
<b>-pathy</b>	Psychopathy (indicating disease or a morbid condition)
<b>-plasia</b>	Hypoplasia (indicating growth, development, or change)
<b>-plegia</b>	Paraplegia (indicating a specified type of paralysis)

(Tomado de Martin, E. (2014))

**10D.** Quiz question: Find someone who knows what the total number of cranial and spinal nerves in the human body is.

12 pairs of cranial nerves (24), 31 pairs of spinal nerves (62), It makes a total of 86 nerves in the human body.

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 11A y 11B	
Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	2
Habilidad	Comprensión auditiva y producción escrita
Vocabulario	Partes del cuerpo y síntomas comunes
Noción lingüística	Problemas y síntomas
Función lingüística	Expresar y describir problemas y síntomas.
Nombre de la actividad	Actividad comunicativa 2
Objetivo específico	Localizar las partes del cuerpo. Identificar las respuestas correspondientes a las preguntas proporcionadas. Deducir una enfermedad basándose en los síntomas y en la ubicación de los mismos en el cuerpo humano. Relacionar la descripción de un suceso con un dolor o síntoma específico. Distinguir entre síntomas, partes del cuerpo, experiencias, profesión y hechos pasados.
Tiempo estimado	15 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Individual y en parejas
Material	Ejercicios 11A y 11B en la página 11 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	Los alumnos escuchan la conversación entre el Sr. Karlson y el Dr. Martin una vez. Vuelven a escuchar contestando las preguntas en el ejercicio 11A al mismo tiempo. Pueden escuchar una tercera vez en caso de ser necesario. Los alumnos comparan sus respuestas con un compañero y luego con toda la clase. En parejas, los alumnos contestan el ejercicio 11B.

Clave de respuestas:

1. *A gnawing pain in his chest.*
2. *Yes, he does.*
3. *For the past hour. It is constant.*
4. *It's not a sharp pain. It's like tightness, as if someone's squeezing his chest.*
5. *When was bending over in the garden about two weeks ago.*
6. *No, he hasn't.*
7. *A bus driver.*
8. *He just rubbed some liniment into it.*
9. *Yes, he has.*
10. *No, he hasn't.*

## TRANSCRIPCIÓN DE AUDIO

### 11.1

D: Good morning Mr. Karlson, I'm Dr. Martin, one of the doctors in A & E. What's brought you here today?

P: I've... I've got this gnawing pain in my chest.

D: And you seem to be having some trouble catching your breath.

P: Y... Yes.

D: Would you like me to give you some painkillers before we go on?

P: Yes, please.

D: OK. We'll get some for you. And I'll be as brief as I can.

P: Thank you, doctor.

D: Can you show me exactly where the pain is?

P: I've been getting it right here in the centre of my chest.

D: Right. I see. And how long've you had it?

P: For the past hour.

D: The past hour. And is the pain constant?

P: Yes. At the moment it's there all the time.

D: And does it go anywhere else?

P: At the moment, it's just here in the centre of my chest, but it was in my left shoulder before.

D: Can you describe the pain for me?

P: It's all over here. It's not a sharp pain. It's like tightness, as if someone's squeezing my chest.

D: And when did the pain start first?

P: It came on first when I was bending over... in the garden about two weeks ago...

D: It's OK. Take your time.

P: And then I got this... dull pain and I had shortness of breath.

D: So it started with you bending over in the garden. And the shortness of breath started at the same time?

P: Yes.

D: Have you had this pain before?

P: Not the pain in the chest, no. I had a pain in my left shoulder and arm when I was walking to work one morning about a month ago.

D: OK. I see from the notes that you're a bus driver.

P: Yes, that's right. Not the best of jobs to be starting at five on a frosty morning.

D: No, definitely not. Did you do anything about the pain?

P: I thought it was a touch of arthritis. There'd been a heavy frost, and I just rubbed some liniment into it.

D: How long did it last?

P: Off and on for about a week, and then I didn't think any more of it.

D: OK. And have you felt sick at all?

P: Yes.

D: And have you been sick at all?

P: No. I haven't brought anything up.

D: OK. I'd like to ask you some questions...

(Tomado de Medicine 1 SB, Oxford University Press, [www.oup.com/elt](http://www.oup.com/elt))

**Plan de clase  
con clave de respuestas  
Unidad I**

Actividad 11A.1

Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	2
Habilidad	Comprensión de lectura
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso Síntomas y partes del cuerpo
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro.
Nombre de la actividad	Verificación
Objetivo específico	Verificar el aprendizaje de la estructura modal <i>might</i> por medio de la localización de la estructura y el análisis de su correcta o incorrecta exposición. Localizar errores dentro de la estructura objetivo. Identificar el tipo de error y corregirlo. Aplicar la estructura correcta del verbo modal <i>might</i> en situaciones pertinentes. Comparar resultados con otro individuo fundamentando su selección.
Tiempo estimado	10 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión y expresión
Dinámica grupal	Individual
Material	Ejemplos de enunciados con errores gramaticales (no incluidos en la unidad modelo)
Procedimiento	El alumno corrige los enunciados individualmente. Posteriormente se revisan las respuestas correctas en grupos pequeños o con el resto de la clase.

Posibles respuestas:

1. If you smoke excessively, you might suffered from lung cancer when you get older. *might suffer*
2. Junk food might worsening many health problems. *might worsen*
3. What you might do in 10 years? *might you*
4. She might goes to the doctor tomorrow because she feels sick. *might go*
5. The risk of having a stroke might increased by the practice of boxing. *might increase*

<b>Plan de clase con clave de respuestas Unidad I</b>	
Actividad 12A y 12B	
Tópico	Systems of the human body
Título de la unidad	The Nervous System
Sesión	2
Habilidad	Producción oral y escrita
Vocabulario	Fisiología, anatomía y patologías del sistema nervioso Síntomas y partes del cuerpo
Noción lingüística	Posibilidad en el presente y futuro Problemas y síntomas
Función lingüística	Expresar posibles situaciones o resultados en el presente o en el futuro. Expresar y describir problemas y síntomas.
Nombre de la actividad	Tarea
Objetivo específico	Generar una conversación a partir de instrucciones proporcionadas con anticipación. Diseñar respuestas que concuerden con lo que se solicita en las preguntas. Integrar la estructura gramatical <i>might</i> en la descripción y diagnóstico de una enfermedad relacionada con el sistema nervioso. Evaluar y predecir síntomas y problemas de salud. Diagnosticar una enfermedad con base en síntomas, experiencias, profesión, etc.
Tiempo estimado	15-20 minutos
Tipo de estrategia	Estrategias de comprensión, expresión y mediación
Dinámica grupal	En parejas
Material	Ejercicios 12A y 12B en la página 11 de la Unidad 1 (para el alumno)
Procedimiento	Pre-tarea: Los alumnos realizan el ejercicio 12A como preparación para la tarea final 12B. En parejas, el alumno A describe los síntomas que sufre debido a un problema médico sin decir el problema en sí. El alumno B adivina el problema. * Tarea: La tarea 12B se realiza con la misma pareja del ejercicio 12A. El estudiante A hace preguntas al estudiante B para proporcionar un diagnóstico oportuno. Luego escribe el historial médico de su compañero en el espacio proporcionado. Los alumnos toman turnos. Post-tarea: Los alumnos comparten la información con sus compañeros. La unidad se puede dar por terminada con el examen proporcionado al final de la tarea 12B.

Clave de respuestas: Las respuestas pueden variar.

\*El material extra *Health problems mimes* puede servir de apoyo para esta actividad.

**Answer key:**

**12C. QUIZ TIME**

**1. Meningitis refers to**

- inflammation of the brain
- inflammation of the membranes around the brain
- inflammation of the spinal cord
- a sensation of itchiness of the scalp
- an inflammation unique to males

**2. Neuropathy is a term describing**

- a specialist in diseases of the nervous system
- inflammation of the membranes surrounding the brain
- a noninflammatory disease of nerves
- absence of a brain at birth
- a herniation of the brain outside the skull

**3. A meningocele describes**

- herniation of the brain out of the skull
- herniation of protective membranes surrounding the brain
- herniation of both protective membranes and spinal cord
- inflammation of membranes surrounding the brain
- a hole in the protective membranes surrounding the brain

**4. Aphasia is a term defining difficulty or loss of ability to**

- read
- write
- see
- hear
- speak

**5. Which of the following procedures involves injecting a radioactive element into a patient's vein that may mark the presence of a tumor?**

- A brain scan
- Computed tomography
- Electroencephalography
- Magnetic resonance imaging
- Angiography

6. **A baby is born without a brain. The diagnosis would be**
- encephalitis
  - myelodysplasia
  - meningocele
  - anencephalic
  - meningomyelocele
7. **A patient may have a brain tumor, and the physician decides to use a procedure that will give the highest resolution of imaging soft tissues. He gives orders for**
- a brain scan
  - computed tomography
  - electroencephalography
  - magnetic resonance imaging
  - lumbar puncture
8. **A tumor of the protective membranes surrounding the brain and spinal cord is called a/an**
- neuroma
  - encephalocele
  - myeloma
  - meningioma
  - meningocele
9. **A patient suddenly has difficulty speaking and her right arm feels stiff and weak. After four hours, she has complete return of normal speech and movement. This patient most likely suffered a/an**
- stroke
  - transient ischemic attack
  - narcoleptic episode
  - epileptic seizure
  - myocardial infarction
10. **CHALLENGE QUESTION! (Thought you already had one?) The following question requires that you know three word parts, and the parts do not come in the usual order. You can do it! Abnormal or lack of development of part of the spinal cord is termed**
- anencephalic
  - encephalitis
  - meningocele
  - myelodysplasia
  - encephalopathy

## EXTRA MATERIAL

### 1. Health problems mimes

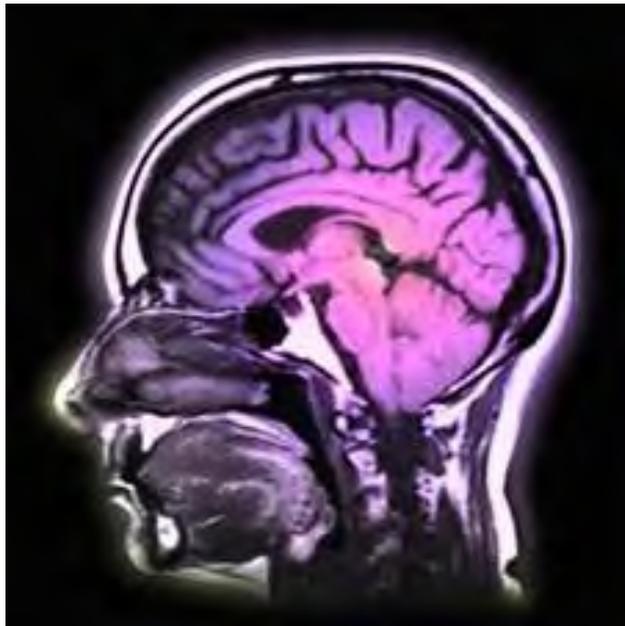
I've got a terrible headache	I'm really fat	I'm too thin	I've got a cold
I've got a backache	I've lost my voice	I've got a sore throat	I've twisted my ankle
I'm sneezing all the time	I've broken my arm	I've broken my leg	I've got a stomach ache
My teeth are yellow	I'm always tired	I've got a broken nose	I've got a nose bleed
I've burnt my thumb	My nose is running	My feet are smelly	I feel dizzy
My eyes are red	I can't walk	I always snore	My finger is bleeding
I've got fever	My hair is falling out	I've got earache	I've got acne
I can't see	I've got lots of spots	I'm constipated	I've sprained my arm

# UNIDAD I

(PARA EL ALUMNO)

# UNIT I

## SYSTEMS OF THE BODY: THE NERVOUS SYSTEM



**Contents:**

**Topic:** Systems of the Body: The Nervous System

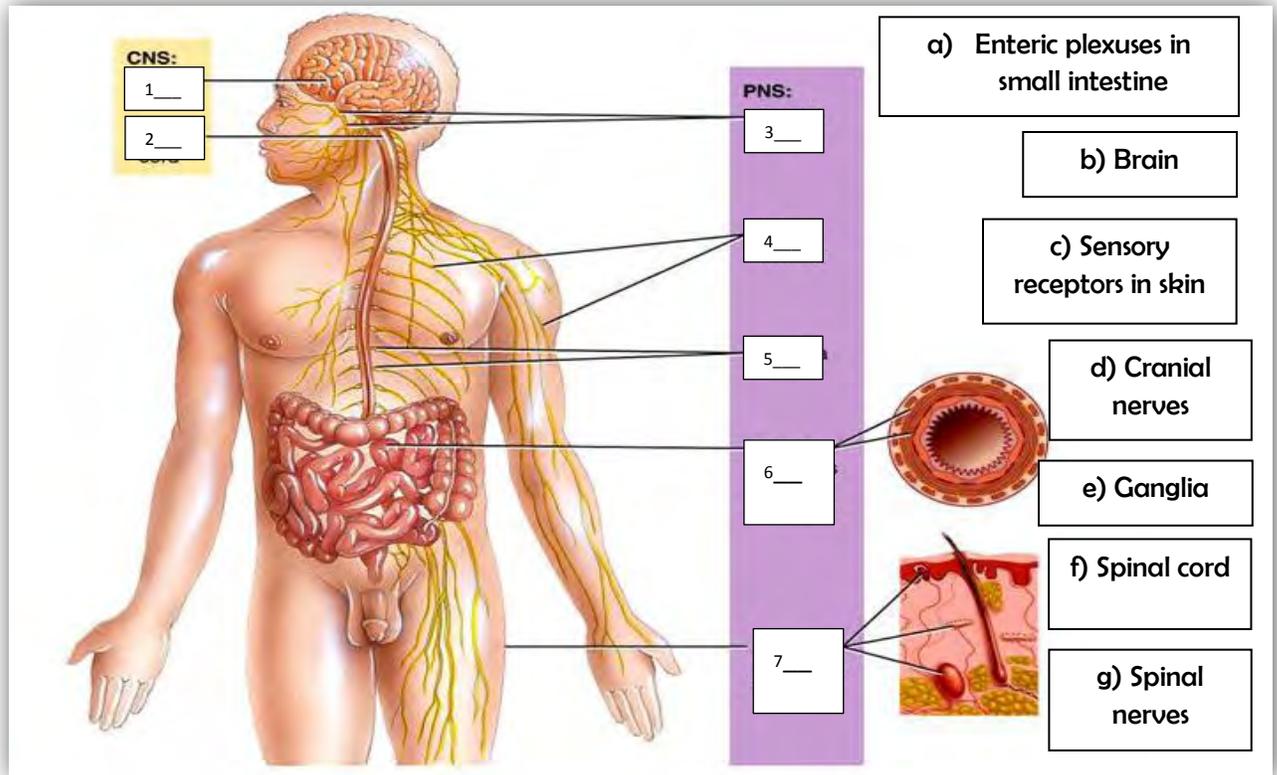
**Vocabulary:** Physiology, anatomy and diseases of the Nervous System.

**Grammar:** Present and past tenses / May and might for possibility

**Pronunciation:** Nervous System terminology

## MAJOR STRUCTURES OF THE NERVOUS SYSTEM

1A. This is a figure of the Human Body. What system do the lines refer to? What structures are missing? Match the major structures of the Nervous System to their correspondent name.



Source: Tórtora, 2009.

1B. Complete the gaps below with the correct structure of the Nervous System in 1A.

1. The \_\_\_\_\_ is the most important structure between the body and the brain. It is 40 to 50 cm long and 1 cm to 1.5 cm in diameter. Two consecutive rows of nerve roots emerge on each of its sides.
2. The \_\_\_\_\_ is one of the largest and most complex organs in the human body. It is made up of more than 100 billion nerves that communicate in trillions of connections called synapses.
3. \_\_\_\_\_ are any of the 31 pairs of nerves that arise from the spinal cord. They are named according to where they emerge and pass through the bones in the spinal vertebrae. The fibers of their roots carry sensory impulses such as pain, temperature, touch and position sense.
4. The \_\_\_\_\_ convert the mechanical or thermal stimulus into an electrical signal that is then transmitted to the brain. This process of converting the energy in the environment into an electrical signal is called sensory transduction.

5. Some of the \_\_\_\_\_ bring information from the sense organs to the brain; others control muscles; and others are connected to glands or internal organs such as the heart and lungs.
6. \_\_\_\_\_ are composed mainly of somata and dendritic structures which are bundled or connected. These often interconnect with others to form a complex system known as a plexus.
7. The \_\_\_\_\_ contain complete reflex circuits that integrate information about the state of the gastrointestinal tract, and provide outputs to control gut movement, fluid exchange between the gut and its lumen, and local blood flow.



## READING

2A. Do you know any disease related to the Nervous System? What are the possible causes of epilepsy? Read the text below and find out more about this disease.

Epilepsy affects approximately 1% of the population making it one of the most common neurological diseases. Epilepsy can strike at any time of life—from infancy to old age. While epilepsy varies widely in type and severity, all forms of this disorder are characterized by recurring seizures resulting from abnormal cell firing in the brain. In approximately 30% of cases, epilepsy is caused by such events as head trauma, tumor, stroke, or infection. In those cases for which there is no known cause, recent evidence suggests there may be genetic predisposition to developing the disease.



Source: WebMD, LLC, 2016.

2B. What does the last line in the text refer to? Choose the correct option.

- The genetic predisposition to developing epilepsy in the cases of head trauma, tumor, stroke or infection is *certain* / *possible*.

2C. Complete the following sentences so that they are true for you.

1. If I suffered from a Nervous System disorder, I may not \_\_\_\_\_.
2. When I'm old, I may \_\_\_\_\_.
3. I drink / don't drink alcohol because I may \_\_\_\_\_.
4. Medicine may find the cure for \_\_\_\_\_ soon.
5. As a doctor, I may \_\_\_\_\_.
6. If you want to be healthy \_\_\_\_\_ may not be a good idea.

2D. Make questions from exercise 2C and ask them to a partner. Share your partner's answers with another pair.

### GRAMMAR SPOT

- We use the modal verb \_\_\_\_\_ + *main verb* to suggest that something is possible.

Example:

- ✓ In those cases, there *may* be genetic predisposition to developing the disease.



### PRACTICE

3A. Complete the following sentences using the verb in brackets () and *may* for possibility.

1. A head trauma \_\_\_\_\_ (cause) Epilepsy.
2. Exposure to toxins, such as carbon monoxide, arsenic, or lead \_\_\_\_\_ (trigger) Nervous System problems.
3. If you suffer from recurring seizures, you \_\_\_\_\_ (be) diagnosed with Epilepsy.
4. Nervous system problems \_\_\_\_\_ (occur) slowly and \_\_\_\_\_ (cause) a gradual loss of function such as Parkinson and Alzheimer's disease.
5. Alcohol abuse \_\_\_\_\_ (increase) the risk of suffering from depressive alterations in the Central Nervous System such as anxiety disorders, depression or psychosis.
6. Epilepsy \_\_\_\_\_ (strike) at any time of life.
7. Infections related to the Nervous System \_\_\_\_\_ (take place) in the brain or in the membrane surrounding the brain and spinal cord.
8. A sudden or acute nervous system problem \_\_\_\_\_ (cause) many different symptoms, so you \_\_\_\_\_ (experience) numbness, tingling, weakness, paralysis, dimness, blurring, double vision, loss of speech, etc.

## LISTENING

4A.  4.1 You are going to listen to a conversation between two people. Where are they? What's their relationship?

4B. Listen again and complete Mr Karlson's personal details. Check with a partner.

## Pre-registration Form

Family / middle name	Date of birth
First name	Telephone number
Sex	Marital status
Address	Job
Date of admission	GP
Hospital number	

4C.  4.2 Look at the following sentences. What is missing? You are going to listen to eight conversations between a doctor and a patient. Complete the people's symptoms and then compare your answers with a partner.

1. My \_\_\_\_\_ is throbbing since I fell on the street.
2. I've got a really sore \_\_\_\_\_.
3. I've been getting a kind of boring pain right here, which goes through to my \_\_\_\_\_.
4. Well, it feels a bit tender just here on my right \_\_\_\_\_.
5. I've got this gnawing kind of pain right about here in my \_\_\_\_\_.
6. Well, I've got this sharp pain up and down my \_\_\_\_\_.
7. I feel as if there's a tight band squeezing all the way round my \_\_\_\_\_.
8. I've got this crushing pain right here in my \_\_\_\_\_.

4D. Each sentence above expresses a kind of pain or sensation in the body (e.g. throbbing). Look them up in a dictionary and share your findings with a partner.

4E. Work in pairs. Student A says a kind of pain and points out a part of the body. Student B says the part of the body student A is pointing out at.

*Example: A: I've got a gnawing pain right here.*

*B: A gnawing pain in the chest.*

## CHECK IT!

5A. Find four grammar mistakes in the following article. Then correct the mistakes and compare with a partner.

### Brain & Nervous System Health Center

The nervous system is a complex, highly specialized network. It organizes, explains, and directs interactions between you and the world around you. The nervous system controls the sight, hearing, taste, smell, and feeling (sensation). It is also involved in voluntary and involuntary functions, such as movement, balance, and coordination. The nervous system also regulates the actions of most other body systems, such as blood flow and blood pressure. The ability to think and reason is controlled by the nervous system. It allows you to be conscious and have thoughts, memories, and language.

The nervous system is divided into the brain and spinal cord (central nervous system, or CNS) and the nerve cells that control

voluntary and involuntary movements (peripheral nervous system, or PNS).

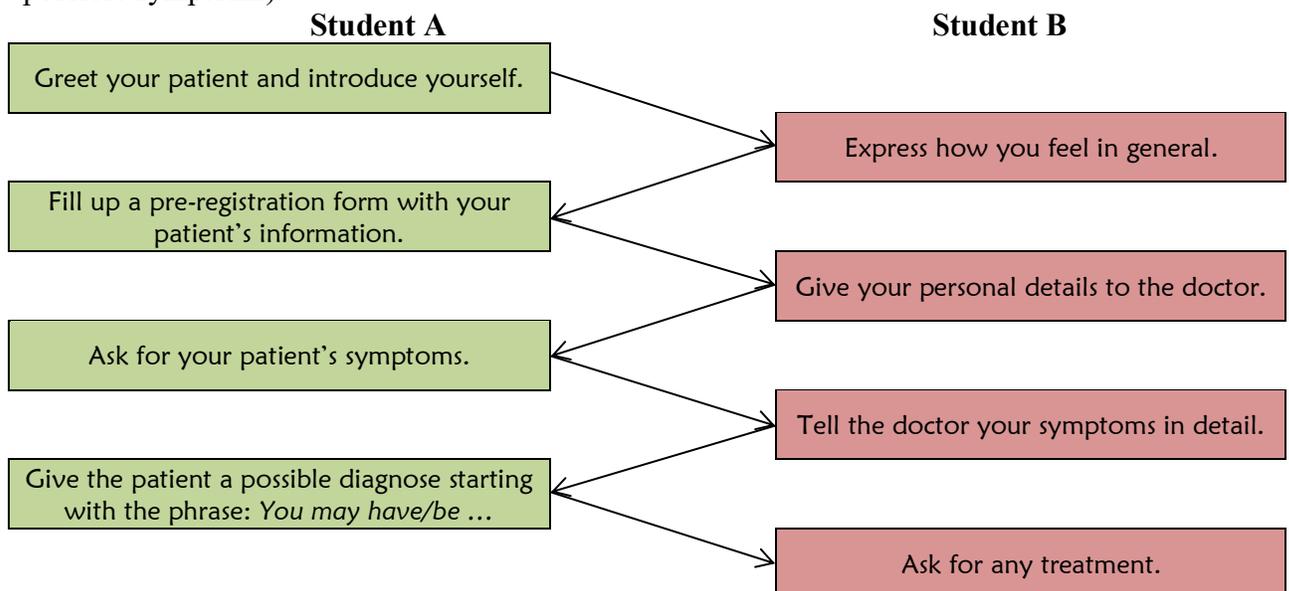
The symptoms of a nervous system problem depend on which area of the nervous system is involved and what is causing the problem. Nervous system problems may occur slowly and cause a gradual loss of function (degenerative). Or they occur suddenly and cause life-threatening problems. Symptoms may be mild or severe.

A sudden or acute nervous system problem can cause many different symptoms, depending on the area of the nervous system involved. Stroke and transient ischemic attack (TIA) are common examples of acute problems. A person may experience the sudden onset of one or more symptoms, such as numbness, paralysis and loss of speech.

Source: WebMD, LLC, 2016.

## SPEAKING

6A. Follow the diagram and perform the dialog with a partner. Student A is the doctor and Student B is the patient (you will need to think about a nervous-system-related disease and its possible symptoms).





## READING

7A. Look at the following headings. What do you think the text is all about?

Transient Ischemic Attack (TIA)

Cerebrovascular accident (CVA)

Aphasia

Epilepsy

Multiple Sclerosis

7B. Read the text below and write the headings in 3A accordingly in the white boxes.

## Nervous System Diseases

1.  Literally, it means “many hardenings”. This is a disease of unknown cause that manifests as multiple hard plaques of degeneration of the insulating layer of nerve fibers in the central nervous system. The loss of insulation allows “short circuiting” of nerve impulses. Depending upon where the degeneration occurs, patients may suffer paralysis, sensory disturbances or blindness.

2.  is the fancy name for a “stroke”. A blood vessel in the brain may burst causing internal bleeding. Or, a clot may arise in a brain blood vessel (a thrombus), or arise elsewhere (embolus) and travel to get stuck in a brain vessel which then deprives brain tissue of oxygen. Depending upon the area of the brain involved, the patient may suffer paralysis, loss of speech or loss of vision.

3.  “Ischemia” was introduced previously in the circulatory diseases module referring to the heart. It literally means “not quite enough blood”. A short period of insufficient blood supply to the brain can have the same signs and symptoms as a stroke such as weakness in an arm, a partial loss of vision, but the problem lasts less than 24 hours. People who get this kind of disease might be at increased risk of having a stroke in the future.

4.  is a Greek word for “seizure.” “Convulsions” is another term used to describe them. Seizures may have many causes and not all seizures are related to this disease. High fevers in young children may trigger seizures which are short in duration, easily controlled and, typically, have no permanent aftereffects. It is a specific condition which may occur at any age, seizures are more intense, longer lasting in duration, and recur with some frequency. The condition may be controlled with medication, or if unresponsive to drugs, they might require surgery.

5.  refers to the loss of speech. The speech centers are located on the left side of the brain in a majority of people. If someone suffers a “stroke” or traumatic brain injury, and it involves the left side of the brain, they might suffer speech impediments that vary over a spectrum of problems from difficulty in finding the right word, speaking slowly and with difficulty, or complete loss of speech. Actually, there are two speech centers. Injury described above involves the motor speech area, the area of the brain that produces language by integrating thoughts of speech with the movements of the larynx, lips and tongue. There is a second speech area, the receptive or sensory area, which enables us to understand speech. Injury to the latter results in still fluent speech, but the individual does not understand what they are hearing.

Source: DMU, 2016.

7C. According to the text *Nervous System Diseases*, answer the following questions. Then compare your answers with a partner.

**Example:** *What are the possible ailments involved in Multiple Sclerosis?*

*Patients may suffer paralysis, sensory disturbances or blindness.*

1. Which can be the possible cause for a stroke?
2. What may people suffer from if they have a cerebrovascular accident (CVA)?
3. What are the symptoms or signs similar to a stroke that a short period of insufficient blood supply can carry?
4. What's the risk in the future for people who suffer from Transient Ischemic Attacks?
5. What can high fevers trigger in young children?
6. Does epilepsy occur just during childhood?
7. How can epilepsy be controlled?
8. What might happen if someone suffered a stroke and it involved the left side of the brain?

### GRAMMAR SPOT

- Apart from *may*, we also use the modal verb \_\_\_\_\_ to suggest that something is possible.

Example:

✓ If unresponsive to drugs, epileptic patients *might* require surgery.

Note: Usually, *might* expresses less possibility than *may*.

8A. Complete the following sentences so that they are true for you.

1. After graduating from school, I might \_\_\_\_\_.
2. A consequence of a stroke might be \_\_\_\_\_.
3. As a doctor, I recommend you not to \_\_\_\_\_ because you might \_\_\_\_\_.
4. In 10 years, I might \_\_\_\_\_.
5. A huge breakthrough in the field of medicine might be the \_\_\_\_\_.
6. If you continue smoking, you might \_\_\_\_\_.

8B. Make questions about the sentences in 8A. Take turns and ask them with a partner. Take notes and share with the group.

1. \_\_\_\_\_.
2. \_\_\_\_\_.
3. \_\_\_\_\_.
4. \_\_\_\_\_.
5. \_\_\_\_\_.
6. \_\_\_\_\_.



### **PRACTICE**

9A. Complete the following sentences using the verb in brackets () and *might* / *may* for possibility.

Example: *After diagnosis, Parkinson treatments might help (help) relieve symptoms, but there is no cure.*

1. If you stay under the sun for hours, you \_\_\_\_\_ (get) sunburnt.
2. This arm looks terrible. We \_\_\_\_\_ (need) to amputate it.
3. I think the reason of the circulatory shock and dehydration \_\_\_\_\_ (be) the *Enteritis salmonella*.
4. Infections \_\_\_\_\_ (be) controlled by timely intake of proper antibiotics and circulatory support.
5. The Guillain-Barré syndrome is a rare condition that \_\_\_\_\_ (cause) paralysis and lead to death. But most people get better and have few lasting problems.

## VOCABULARY

### NERVOUS SYSTEM TERMS

10A. Complete the table below with the examples in the boxes. Then compare your answers with a partner. There is an example at the beginning.

Aplasia (no development)	Hemiplegia (paralysis of one side of the body)	
Encephalitis (inflammation of the brain)	Cephalgia (a headache)	Neuroma (tumor)
Anencephalic (born without a brain)	Myelogram (X-ray of the spinal cord)	
Encephalopathy (disease of the brain)	Quadriplegia (paralysis of all four limbs)	
Neuropathy (disease of the nerves)	Meningomyelocele (protrusion of membranes and spinal cord)	
Meningitis (inflammation of the membranes)		
Neuritis (inflammation)	Dyslexia (difficulty reading)	Hyperplasia (over development)

Term	Meaning	Examples
<b>Cephal/o</b>	Head	<i>Example:</i> Cephalgia (a headache)
<b>Encephal/o</b>	Inside the head (brain)	_____
<b>Mening/o</b>	Membranes surrounding the brain and spinal cord	_____
<b>Myel/o</b>	Spinal cord	_____
<b>Neur/o</b>	Nerve	_____
<b>Dys</b>	Difficult, painful, abnormal	_____
<b>-cele</b>	Hernia, abnormal protrusion of structure out of normal anatomical position	_____
<b>-pathy</b>	Disease, abnormality	_____
<b>-plasia</b>	Development, formation, growth	_____
<b>-plegia</b>	Paralysis	_____

10B.  10.1 Listen to the pronunciation of the Nervous System terms. Then play the recording again and repeat.

10C. Do you know more examples? Try to say other examples with a partner.

---

---

---

10D. Quiz question: Find someone who knows what the total number of cranial and spinal nerves in the human body is.

Dr. \_\_\_\_\_



### LISTENING

11A.  11.1 Listen to Mr. Karlson's check-up. Then listen again and answer the Doctor's questions below.

1. What's brought Mr. Karlson to see Dr. Martin?
2. Does Mr. Karlson agree to take some painkillers?
3. How long has Mr. Karlson had the pain? Is it constant?
4. How does Mr. Karlson describe the pain?
5. When did the pain start?
6. Has he had that kind of pain before?
7. What's Mr. Karlson's occupation?
8. Did he do anything about the pain he felt about a month ago?
9. Has he felt sick at all?
10. Has he been sick at all?

11B. Discuss with a partner the following questions on Mr. Karlson's consultation.

- What do you think Mr. Karlson's illness might be?
- What's the difference between feeling sick and being sick?

 **SPEAKING**

12A. Work in pairs. Student A tells the other student the symptoms of a certain medical problem without saying what the problem is. Student B tries to guess the problem. Choose from the problems below to perform the roleplay.

*Example: Student A: 'My eyes hurt'*

*Student B: 'Have you spent a lot of time sitting in front of the computer?'*

*Student A: 'No, I have not. I've been gardening, though.'*

*Student B: 'You might have an eye infection, then.'*

**Medical Problems**

- You might have been smoking too much.
- You may have a cold.
- You may have hay fever.
- You might have an allergy to dust.
- You might have asthma.
- You might be pregnant.
- You may be bulimic.
- A poisonous spider might have bit you.

 **SPEAKING AND WRITING**

12B. Interview the classmate you worked with in 12A. Make questions in order to diagnose what your patient suffers from. You might look at 4C for guidance. Then write his or her medical note in the space below. Share your information with a partner.

Note: the diagnose is not a probability, you're certain now of your patient's illness.



## Medical Note

Family / middle name	Date of birth
First name	Telephone number
Sex	Marital status
Date of admission	Job
Symptoms:	Diagnose:
Comments/Assessment:	

## QUIZ TIME

**1. Meningitis refers to**

- inflammation of the brain
- inflammation of the membranes around the brain
- inflammation of the spinal cord
- a sensation of itchiness of the scalp
- an inflammation unique to males

**2. Neuropathy is a term describing**

- a specialist in diseases of the nervous system
- inflammation of the membranes surrounding the brain
- a noninflammatory disease of nerves
- absence of a brain at birth
- a herniation of the brain outside the skull

**3. A meningocele describes**

- herniation of the brain out of the skull
- herniation of protective membranes surrounding the brain
- herniation of both protective membranes and spinal cord
- inflammation of membranes surrounding the brain
- a hole in the protective membranes surrounding the brain

**4. Aphasia is a term defining difficulty or loss of ability to**

- read
- write
- see
- hear
- speak

**5. Which of the following procedures involves injecting a radioactive element into a patient's vein that may mark the presence of a tumor?**

- A brain scan
- Computed tomography
- Electroencephalography
- Magnetic resonance imaging
- Angiography

- 6. A baby is born without a brain. The diagnosis would be**
- encephalitis
  - myelodysplasia
  - meningocele
  - anencephalic
  - meningomyelocele
- 7. A patient may have a brain tumor, and the physician decides to use a procedure that will give the highest resolution of imaging soft tissues. He gives orders for**
- a brain scan
  - computed tomography
  - electroencephalography
  - magnetic resonance imaging
  - lumbar puncture
- 8. A tumor of the protective membranes surrounding the brain and spinal cord is called a/an**
- neuroma
  - encephalocele
  - myeloma
  - meningioma
  - meningocele
- 9. A patient suddenly has difficulty speaking and her right arm feels stiff and weak. After four hours, she has complete return of normal speech and movement. This patient most likely suffered a/an**
- stroke
  - transient ischemic attack
  - narcoleptic episode
  - epileptic seizure
  - myocardial infarction
- 10. CHALLENGE QUESTION! (Thought you already had one?) The following question requires that you know three word parts, and the parts do not come in the usual order. You can do it! Abnormal or lack of development of part of the spinal cord is termed**
- anencephalic
  - encephalitis
  - meningocele
  - myelodysplasia
  - encephalopathy

## Medical glossary:



### Nervous System Procedures

**Neurologist** – a physician specializing in diseases of the brain, spinal cord and nerves. He/she may refer a patient to a neurosurgeon. Neurologists do not do surgery.

**Lumbar (spinal) puncture or tap (LP)** – introducing a needle between the lower bony vertebrae of our spinal column allows a physician to sample the fluid, cerebrospinal fluid (CSF), surrounding the brain and spinal cord. Lab tests on the fluid are used for diagnostic purposes such as presence of bacteria in meningitis, special proteins in multiple sclerosis, or blood cells.

**Brain scan** – introducing a radioactive element into the blood can image possible tumors in the brain. The radioactive dose is very low and detectable only with special, very sensitive instruments that are much more sophisticated than the old Geiger counters.

**Electroencephalography (EEG)** – Wow, what a mouthful, but take it apart. Starting at the end of the word: an image (in this case a written recording) of the brain’s electrical activity. EEGs are used to diagnose different types of seizure disorders such as epilepsy, brain tumors, and are used in sleep research to identify stages of sleep.

**Computed tomography (CT)** – a specialized X-ray machine that takes multiple images of a body area from different angles and has a computer that integrates the multiple images into “slices” of the body. The resolution is much better than standard X-rays and there is better differentiation of types of tissue (bone, air, solid organ).

**Magnetic Resonance Imaging (MRI)** – Although the image produces the “slices” through the body seen by CT (see above), no X-rays are involved. The patient’s body is placed in a strong magnetic field. Radio pulses affect the resonance or “spin” of atoms in the tissues. A computer analyzes this information to show subtle differences in tissue molecular structure producing very high resolution and better differentiation of soft tissue, such as a tumor within the liver

## Conclusiones

El inglés se ha convertido en la actualidad en una unidad omnipresente que influye y, por ende, tiene un impacto en el ámbito cultural, económico, social, político y lingüístico de un país. A través del tiempo y con el surgimiento de términos como globalización<sup>2</sup> la sociedad ha sufrido cambios que se reflejan en un incremento en el uso del inglés. La necesidad de contar con una forma de comunicación internacional ha sido siempre una búsqueda constante de cada sociedad en la historia. Con la tecnología de hoy en día, las personas intentan comunicarse con los demás desde cualquier parte del mundo de forma instantánea; lo que promueve el aprendizaje de distintas lenguas. Debido a sus características prácticas, el inglés es utilizado como lengua común en numerosas situaciones socioculturales y políticas como foros de debate en organizaciones como la ONU, OIT, UNESCO, congresos internacionales, convenciones mundiales, espectáculos, entre otros. Con sus más de setecientos millones de hablantes, el inglés es el idioma con más difusión internacional del mundo. Aunque existen idiomas con gran número de hablantes nativos como el chino, éste no tiene tanta difusión como el inglés debido a su complejidad estructural. Es por esto que investigaciones en el área de la enseñanza del inglés son realizadas cada vez con más frecuencia con la esperanza de satisfacer las necesidades de cada una de las áreas de estudio alrededor del mundo.

Tomando en cuenta esta “necesidad modernista”, se decidió llevar a cabo el diseño de un curso de inglés para fines específicos con el único fin, como su nombre lo dice, de satisfacer las necesidades de los estudiantes que cursan la carrera de Médico Cirujano en el Departamento de Idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala con la esperanza de que éste pueda llegar a ser una herramienta importante en su futuro profesional. Si bien es cierto que cada profesión depende de las necesidades de la sociedad en donde se ejerce, es válido de igual forma asumir que una profesión es el producto de la acción del hombre sobre la naturaleza creado con el fin de satisfacer las necesidades humanas.

Las bases teóricas que conforman el presente curso partieron de dos principales conceptos: la competencia comunicativa de Hymes (1972) y el Marco Común Europeo de

---

<sup>2</sup> La globalización es un fenómeno inevitable en la historia humana que ha acercado el mundo a través del intercambio de bienes y productos, información, conocimientos y cultura. En las últimas décadas, esta integración mundial ha cobrado velocidad de forma espectacular debido a los avances sin precedentes en la tecnología, las comunicaciones, la ciencia, el transporte y la industria. Si bien la globalización es a la vez un catalizador y una consecuencia del progreso humano, es también un proceso caótico que requiere ajustes y plantea desafíos y problemas importantes (<http://www.un.org/>).

Referencia para las Lenguas (MCERL) (2002). Estos dieron lugar a un curso de inglés de Plan Global, es decir, un curso de inglés con el cual se practican todas las habilidades para lograr una comunicación completa, real y efectiva. Se partió de las teorías de la lengua, las teorías de aprendizaje cognitiva y el constructivismo, así como el desarrollo de la competencia comunicativa y el enfoque comunicativo para la teoría de enseñanza. También se profundizó en las características principales del MCERL y en el diseño de cursos para fines específicos. Estas bases teóricas arrojaron información determinante para la estructura y el resultado del curso.

Se encontró que el alumno realiza el proceso de aprendizaje cuando éste efectivamente internaliza lo que se le está enseñando o lo que está descubriendo. Este proceso de internalización claramente se lleva a cabo por el estudiante, por lo que el profesor no puede medir con exactitud lo que el alumno internaliza. Es por ello que los pasos de *Reflexión* y *Verificación* dentro de la metodología que se sigue en el departamento de idiomas de la Facultad de Estudios Superiores Iztacala son de vital importancia.

También se pudo observar que el éxito que puede tener un evento comunicativo depende de diversos factores externos al individuo. Como indica la competencia sociolingüística (MCERL, 2002: 116-120), la cultura en la que el estudiante se desenvuelve determina su perspectiva del mundo y de la realidad, por lo tanto, del idioma que habla. Se puede concluir entonces que el dominio de una lengua extranjera depende del dominio que se tenga de la lengua materna.

Por su parte, el análisis de necesidades que se aplicó para conocer las posturas y opiniones de cada individuo que participó demostró la medida en la que el inglés influencia el currículo hoy en día. La gran importancia que este idioma tiene en todos los niveles educativos en México, en especial en la educación superior, es incalculable. Tener acceso al idioma inglés les permite a los alumnos ampliar sus habilidades y conocimientos, así como extender su profesión hacia otros territorios y poblaciones.

Asimismo, los objetivos general, particulares y específicos permitieron llevar a cabo las acciones necesarias para construir la estructura del sílabo, partiendo de los contenidos y concretizando una unidad didáctica. Con el propósito de ilustrar los tipos de materiales que se pretenden usar en el curso, se llevó a cabo una selección y gradación de los mismos, describiendo el tipo de input, los contenidos y las tareas que caracterizan a cada uno.

Se diseñó una unidad modelo para el profesor y otra para el alumno. Cabe destacar que estas unidades son una guía para el docente que pretenda hacer uso del curso de inglés para médicos cirujanos, por lo que se puede adaptar a las necesidades de los alumnos o profesor en la medida que sea más conveniente. La unidad para el alumno permitió plasmar lo establecido en el marco teórico, así como en los capítulos consiguientes.

Se concluye así, exhortando a la comunidad docente a hacer uso de éste u otros cursos de idioma para fines específicos, ya que estos representan un acercamiento a la vocación real de los alumnos, generalmente incrementan su interés en el idioma y promueven la especialización de su carrera en otros ámbitos educativos, profesionales, culturales y, por supuesto, personales.

# ANEXOS

## ANEXO 1: CUESTIONARIO PARA EL ALUMNO

### DISEÑO DE UN CURSO DE INGLÉS PARA LA CARRERA DE MÉDICO CIRUJANO



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN  
LICENCIATURA EN ENSEÑANZA DE INGLÉS



Nombre: \_\_\_\_\_ Carrera: \_\_\_\_\_ Semestre: \_\_\_\_\_ Grupo: \_\_\_\_\_

Sexo:  F  M Edad: \_\_\_\_\_ Último nivel de inglés (0=no aplica): \_\_\_\_\_

El presente cuestionario tiene como objetivo conocer la opinión y las necesidades de los estudiantes que cursan la Carrera de Médico Cirujano para la posible elaboración de un curso de inglés dentro del marco institucional del Departamento de Idiomas de la FES Iztacala. Por consiguiente, se agradecerá que nos proporciones información relevante para el diseño del mismo.

**INSTRUCCIONES:** Marca con una X la opción que consideres correcta o más importante de acuerdo a tus preferencias u opiniones. En ciertos casos, escribe sobre las líneas tu opinión acerca de la pregunta en cuestión.

1. ¿Crees que aprender inglés es importante hoy en día?	<b>Sí</b>	<b>No</b>
---	-----------	-----------

2. ¿Consideras necesario saber inglés para <b>obtener tu título</b> de acuerdo con las exigencias de tu carrera?	<b>Mucho</b>	<b>Poco</b>	<b>Casi nada</b>	<b>Nada</b>
3. ¿Consideras necesario aprender inglés para <b>ejercer</b> tu carrera?				
a) Justifica tu respuesta: _____				

4. ¿Qué tan importantes son para ti las siguientes habilidades en inglés tomando en cuenta las necesidades de tu carrera?	<b>Muy importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Poco importante</b>	<b>Nada importante</b>
a) Leer				
b) Escribir				
c) Hablar				
d) Escuchar				

5. ¿Asistirías a un curso de inglés enfocado a inglés médico?	<b>Sí</b>	<b>No</b>
---	-----------	-----------

6. ¿Qué esperarías de un curso de inglés enfocado a tu carrera?
_____
_____

7. ¿Te gustaría estudiar o ejercer tu carrera en un país anglo-parlante?	<b>Sí</b>	<b>No</b>
--	-----------	-----------

8. Ordena los siguientes sistemas del cuerpo humano del 1 al 9, siendo 1 el más importante, de acuerdo a tu preferencia para profundizar en inglés:			
a) Nervioso		b) Urinario	
c) Cardiovascular		d) Endocrino	
e) Digestivo		f) Linfhemático	
g) Osteomioarticular		h) Tegumentario	
i) Respiratorio			

9. Ordena los siguientes temas relacionados con el área de medicina del 1 al 10, siendo 1 el más interesante para ti:			
a) Anatomía		b) Actividad física y deporte	
c) Enfermedades y patologías		d) Fisiología	
e) Fármacos		f) Curación y recuperación	
g) Especialidades médicas		h) Medicina maternofoetal	
i) Estados de ánimo		j) Histología	

10. Ordena las siguientes actividades del 1 al 12, siendo 1 la más importante, de acuerdo a tu interés para realizarlas en inglés.			
a) Definir conceptos médicos.		b) Prescribir tratamientos.	
c) Describir síntomas.		d) Hacer una serie de hipótesis patológicas.	
e) Explicar el uso de antibióticos.		f) Diagnosticar enfermedades.	
g) Entrevistar y entender a pacientes de diferentes edades.		h) Planificar y dictar charlas y programas de medicina preventiva y curativa.	
i) Leer descripciones de productos farmacéuticos.		j) Clasificar agentes causales de enfermedades.	
k) Conversar con colegas sobre casos particulares.		l) Elaborar historias clínicas de los pacientes.	

		<b>Mucho</b>	<b>Poco</b>	<b>Casi nada</b>	<b>Nada</b>
11. ¿Qué tanto te gustaría	a) aprender gramática inglesa?				
	b) aprender nuevas palabras?				
	c) practicar sonidos y pronunciación?				

12. ¿Con qué frecuencia recurre a las siguientes fuentes para leer textos relacionados a tu carrera?	<b>Siempre</b>	<b>Algunas veces</b>	<b>Casi nunca</b>	<b>Nunca</b>
a) Revistas				
b) Libros				
c) Internet				
d) Medios de comunicación (TV, radio)				
e) Otra (menciona):				
f) Otra (menciona):				

13. ¿Qué tanto preferirías aprender inglés por medio de	Mucho	Poco	Casi nada	Nada
a) Grabaciones				
b) Juegos				
c) Libros en inglés				
d) La televisión				

14. ¿Qué estilo de trabajo prefieres al momento de estudiar o aprender un idioma?	Siempre	Algunas veces	Casi nunca	Nunca
a) Solo				
b) En pareja				
c) En grupos pequeños				
d) En clase				

**Comentarios:**

---



---



---



---



---

**¡Muchas gracias por tu tiempo y atención!**

**ANEXO 2: VARIABLES ATRIBUTIVAS DE LOS ESTUDIANTES: SEXO Y EDAD**

<b>Edades</b>	<b>Mujeres</b>	<b>Hombres</b>	<b>Totales</b>
18	6	5	11
19	8	6	14
20	23	16	39
21	19	8	27
22	9	4	13
23	5	3	8
24	1	0	1
25	2	3	5
26	1	2	3
54	1	0	1
<b>Totales</b>	<b>75</b>	<b>47</b>	<b>122</b>

**ANEXO 3: VARIABLES ATRIBUTIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE INGLÉS:  
SEMESTRE DE MEDICINA**

<b>Semestre de Medicina</b>	<b>Número de estudiantes</b>
Primero	0
Segundo	15
Tercero	3
Cuarto	10
Quinto	12
Sexto	0
Séptimo	20
Octavo	2
<b>Total</b>	<b>62</b>

**ANEXO 4: VARIABLES ATRIBUTIVAS DE LOS ESTUDIANTES DE MEDICINA:  
NIVEL DE INGLÉS**

<b>Nivel de inglés</b>	<b>Número de estudiantes</b>
Primero	11
Segundo	7
Tercero	6
Cuarto	9
Quinto	4
Sexto	19
Séptimo	4
Octavo	0
<b>Total</b>	<b>60</b>

## **Bibliografía:**

- Aebersold, J. A. y Field, M. L. (1997). *From Reader to Reading Reacher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. y Waters, A. (1983). *A course in testing and evaluation for ESP teachers*, en Lancaster Practical Papers in English Language Education. Vol. 5. Oxford: Pergamon.
- Anderson, J. R. (1995). *Cognitive psychology and its implications*. New York: Freeman.
- Augustine, James R. (2008). *Human Neuroanatomy*. University of South Carolina, Columbia, South Carolina: Elsevier.
- Ausubel, D. P. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. Traducción de: *Educational Psychology A Cognitive View*. México: Trillas.
- Barnett, Marva A. (1989). *More Than Meets The Eye*. Foreign Language Reading: Theory and Practice. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Brodal, A. (1981). *Neurological Anatomy: In Relation to Clinical Medicine*. (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Oxford University Press.
- Brooks, N. (1960) en Celce-Murcia, M. (1979). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Brumfit, C. J. (1984). *General English Syllabus Design*. Oxford: Pergamon.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., y Ronning, R. R. (1995). *Cognitive psychology and instruction* (2da. Ed.). Englewood Cliffs, NJ: Merrill/Prentice Hall.
- Bustamante, B. Jairo. (2007). *Neuroanatomía: Funcional y Clínica. Atlas del Sistema nervioso central*. (4ta ed.). Colombia: Médica Celsus.
- Bygate, M. (1997). *Speaking*. Language Teaching: A Scheme Teaching Education (sexta ed.). Oxford: Oxford University press.
- Canale, M. (1990). "From communicative competence to communicative language pedagogy. En Jack C. Richards y Richard W. Schmidt (eds.). *Language and Communication*. (5a ed.). N.Y.: Longman Inc.
- Celce-Murcia, M. (1979). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Cambridge, Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Celce-Murcia, M. (1991). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. U.S.A.: Heinle and Heinle Publishers.
- Dallmann, M. et al. (1982). *The Teaching of Reading*. (6ta ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: McGraw-Hill.

- Franco García, E. (2002). *Diseño de un taller de producción oral para alumnos de inglés de nivel intermedio*. Tesis Maestría. México: UNAM.
- Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.
- Gagné, R. M. (1967). *Instruction and the conditions of learning*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning*. (4ta ed.). Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente*. Nueva York: Harper Collins Publisher, Inc.
- Geary, D. C. (1995). *Reflections of evolution and culture in children's cognition: Implications for mathematical development and instruction*. *American Psychologist*, 50, 24-37.
- Greene, J. O. and Burleson B. R.. (2003). *Handbook of Communication and Social Interaction Skills*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Hughes, T., Nakajima, K., Ha, L., Vasu, A., Moreno, P., and LeBeau, M. (2010). *Building transcribed speech corpora quickly and cheaply for many languages*. Documento presentado en la 11va Conferencia Annual de la Asociación Internacional de Comunicación del Discurso, 26-30. Makuhari, Chiba, Japón.
- Hutchinson, T. et. al. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hymes, D. en Hutchinson, T, Waters, A. (1987). *English for specific purposes*. Great Britain: Cambridge University Press at Bell & Bain Ltd, Glasgow.
- Jakobson, R. (1992). *Arte verbal, signo verbal, tiempo verbal*. S.L. Fondo de cultura económica de España.
- Kaplan, R. (2010). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. (2da. ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in Second Language Acquisition*. UK: Prentice Hall International.
- Kroll, B. (1990). *Second Language Writing. Research insights for the classroom*. California State University, Northridge: Cambridge University Press.
- Lado, R. (1964). *Language Teaching: A Scientific Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Larsen-Freeman, D; Long, M. 1991. *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.
- Lee, J. L. Y VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. U.S.A.: McGraw-Hill, Inc.

- Leontiev, A.A. (1981). *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford: Pergamon.
- Mackay, R. et al. (1978). *English for specific purposes: A case of study*. London, UK: Longman Group Ltd.
- Martin, E. et al. (2014). *Concise Medical Dictionary (9 ed.)*. UK: Oxford University Press.
- Morley, J. (1972). *Improving Aural Comprehension*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Language Teaching: A Scheme for Teacher Education. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum. A study in second language teaching*. UK: Cambridge University Press.
- Nuttall, C. (1982). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann Publishers, Ltd.
- Oxford, R.L. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Paltridge, B. et al. (2013). *The Handbook for English for Specific Purposes*. Chichester, West Sussex, UK: John Wiley & Sons Ltd.
- Parrott, M. (1993). *Tasks for Language Teachers. A resource book for training and development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rickheit, G. y Strohner, H. (2008). *Handbook of Communication Competence*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Rivers, W. (1968). *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Rivers, W. M. (1972). *Speaking in many tongues*. Harvard University: Newbury House Publishers, Inc. Dallmann, Martha et al. (1982). *The Teaching of Reading*. (sexta ed.). CBS College Publishing: Holt, Rinehart and Winston.
- Rohrkemper, M. M. (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer-Verlag.
- Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- Schunk, D. H. (1997). *Teorías del aprendizaje*. (2da. Ed.) México: Pearson Prentice Hall. Traducción: *Learning Theories an Educational Perspective*.
- Scrivener, J. (2011). *Learning Teaching. The Essential Guide to English Language Teaching*. (3ra. Ed.) Macmillan: Books For Teachers.

- Segalowitz, N. (2010). *The cognitive bases of second language fluency*. New York: Routledge.
- Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Grao.
- Stones, E. (2012). *Educational Objectives and the Teaching of Educational Psychology*. (Vol. 64). Park Square, Milton Park, Abingdon, Oxon: Routledge.
- Strohner, H. (2001). *Kommunikation: Kognitive Grundlagen und praktische Anwendungen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Tortora, Gerard J. y Derrickson, Bryan. (2009). *Principles of Anatomy and Physiology*. (12<sup>th</sup> ed.). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Trim, J.L.M. (1978). *Some Possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Strasbourg: Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa.
- Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Troquel.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

### Referencias electrónicas:

- Brain and Nervous System Disorders Center. (2005).  
[www.webmd.com/brain/](http://www.webmd.com/brain/)  
 (Consultado el 15 de noviembre de 2015)
- Davis, M. H. y Johnsrude, I. S. (2007). *Hearing speech sounds: Top-down influences on the interface between audition and speech perception*. *Hearing Research* 229. 132-147.  
 (Consultado el 13 de marzo de 2015)
- Facultad de Estudios Superiores Iztacala. (2012).  
[http://www.iztacala.unam.mx/idiomas/idi\\_misvisval.php](http://www.iztacala.unam.mx/idiomas/idi_misvisval.php).  
 (Consultado el 12 de febrero de 2014)
- Fuentes, H y Álvarez, I. (1998). *Dinámica del proceso docente educativo en la Educación Superior* en Felino, F. e Izaguirre, R. *La Enseñanza-aprendizaje de la historia de Cuba en las ciencias médicas*. (2012). Universidad de Ciencias Médicas de Granma. Manzanillo, Cuba.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4227189.pdf>  
 (Consultado el 21 de marzo de 2015)
- Hymes, Dell. (1972). "On Communicative Competence" en Pride, J.B. y Holmes, J. *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, pp. 269-293. (Documento)

Web) Recuperado en <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>  
(Consultado el 25 de abril de 2014)

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. (2002). Instituto Cervantes para la traducción en español. <https://www.forem.es/assets/files/mcerl.pdf> . Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Consultado el 11 de febrero de 2015)

Medicine 1 SB, Oxford University Press. (2005).  
[www.oup.com/elt](http://www.oup.com/elt)  
(Consultado el 10 de noviembre de 2015)

Nervous System Diseases, Des Moines University.  
[www.dmu.edu/medterms/nervous-system/nervous-system-diseases/](http://www.dmu.edu/medterms/nervous-system/nervous-system-diseases/)  
(Consultado el 16 de noviembre de 2015)

Organización de las Naciones Unidas, 2016.  
<http://www.un.org/>  
(Consultado el 4 de enero de 2016)

Quintana, H. (2004). Antes de la lectura. La enseñanza de la comprensión lectora.  
<http://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/500/antes-de-la-lecturala-ensenanza-de-la-comprension-lectora-parte-iii.html>  
(Consultado el 27 de enero de 2015)

Wolvin, A. D. y Coakley, C. G. (2012). *Listening Education in the 21st Century*. University of Maryland, College Park, USA: Routledge.  
(Consultado el 3 de abril de 2015)