



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN



PROPUESTA DEL DISEÑO DE UN CURSO DE COMPRENSIÓN DE LECTURA PARA LA ESCUELA SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA (E S E F)

T E S I S
PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN ENSEÑANZA DE INGLÉS

P R E S E N T A :
JACOBO VÁZQUEZ LÓPEZ

ASESORA:
LIC. GABRIELA HUERTA VIRUEGA



ACATLÁN, EDO. DE MÉXICO

MARZO DE 2005

m341946



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A la Universidad Autónoma de México.

A la Escuela Superior de Educación Física.

A mi asesora, Lic. Gabriela Huerta Viruega, por su confianza e infinita paciencia.

A la Lic. Ma. del Rosario Hernández Coló, por todas las facilidades otorgadas en la realización de esta tesis.

A las Maestras: Joy Holloway, Kathryn Lynn Kovacik y la Lic. Julieta Morales, por sus importantes contribuciones a este trabajo.

A la Lic. Lucila Sosa Viderique y Lic. Ma de los Angeles Campos, por todo su apoyo.

A todos mis amigos.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Jacobo Vargas Coloc

FECHA: 11/3/05

FIRMA: 

Dedicatoria

A mis padres, por sus grandes esfuerzos.

A mis hermanos.

A la familia Andrade Llanas.

A Liliana por la fuerza que me hace seguir. Te amo.

ÍNDICE

	página
INTRODUCCIÓN	1
Capítulo I. Escuela Superior de Educación Física	3
1.1 Institución	4
1.1.1 Plan de Estudios	5
1.1.2 Población de la ESEF	6
1.1.2.1 Cuerpo docente	6
1.1.2.2 Alumnado	7
Capítulo II. Comprensión de lectura	9
2.1 Lectura: Una actividad en el aprendizaje	10
2.2 Comprensión de lectura	11
2.2.1 Estrategias de comprensión de lectura	13
2.2.2 Modelos de comprensión de lectura	16
2.3 Enfoque comunicativo en la comprensión de lectura	20
2.4 Trato pedagógico de la comprensión de lectura	21
Capítulo III. Diseño de cursos	25
3.1 Diseño de cursos	26
3.1.1 Elección y definición del sílabo	29

	página
3.1.2 Rol del alumno	31
3.1.3 Rol del maestro	32
3.1.4 Contenidos y materiales	33
3.1.5 Modelos en el diseño de cursos	35
Capítulo IV. Propuesta	38
4.1 Necesidades del alumno	39
4.1.1 Encuesta	39
4.1.2 Análisis de resultados	41
4.2 Necesidades externas	49
4.2.1 Inglés para propósitos específicos	49
4.3 Limitantes	52
4.4 Materiales para el aprendizaje de C.L	53
4.4.1 Evaluación del material existente	53
4.4.2 Comparación de materiales existentes de comprensión de lectura	55
4.5 Descripción del curso de CL para la ESEF	56
4.6 Objetivos	56
4.6.1 Tipos de objetivos	57
4.6.2 Taxonomías	58
4.6.3 Creación y redacción de objetivos	60
4.6.4 Objetivo general de la materia de la Lengua Extranjera (inglés)	64
4.6.5 Objetivo general por semestre	65

	página
4.6.6 Objetivos específicos por unidad del curso CL I	66
4.7 Estrategias instruccionales sugeridas para el docente de CL en la ESEF	66
4.8 Clase muestra	73
4.8.1 Instrucciones para el maestro	73
4.8.2 Material para el alumno. Unidad 3 Lección 1 (primera parte)	76
4.8.3 Clave de respuestas	80
Conclusiones	81
Bibliografía	83
Anexo 1 Plan de Estudios de la ESEF	87
Anexo 2 Modelo de Yalden	90
Anexo 3 Modelo de Hutchinson	92
Anexo 4 Modelo de Jenks	94
Anexo 5 Encuesta	96
Anexo 6 Comparación de materiales existentes	98
Anexo 7 Taxonomía de Bloom	100

Lista de tablas

Tabla 1 Elementos mencionados para el diseño de un curso	29
Tabla 2 Ejemplos de técnicas del sílabo Skill Based	31
Tabla 3 Modelo para la propuesta de curso de CL para la ESEF, con base en el Modelo de Jenks	36
Tabla 4 Edad de los alumnos	42

Tabla 5 Sexo de los alumnos	42
Tabla 6 Tipo de escuela de procedencia	43
Tabla 7 Clases de inglés previas a la ESEF	44
Tabla 8 Cursos de comprensión de lectura previos a la ESEF	44
Tabla 9 Horas de lectura en español	45
Tabla 10 Tipos de lectura	46
Tabla 11 Temas de mayor interés	46
Tabla 12 Necesidad de leer en inglés	47
Tabla 13 Uso de técnicas de comprensión de lectura	48
Tabla 14 Categorías de inglés para propósitos específicos	51
Tabla 15 Taxonomía del dominio cognoscitivo de Bloom	59
Tabla 16 Elementos para elaborar el currículum	60
Tabla 17 Formulación de objetivos curriculares	61
Tabla 18 Elementos para formular los objetivos curriculares	62
Tabla 19 Contenidos temáticos del primer curso de CL en inglés para la ESEF	68
Tabla 20 Unidad III del primer curso de CL en inglés para la ESEF	70

INTRODUCCIÓN

La enseñanza del idioma inglés en las escuelas de nivel superior en México, se ha convertido en un factor importante en la formación de profesionales de diversas áreas, para que sean capaces de enriquecer sus conocimientos a través de una lengua extranjera.

La Escuela Superior de Educación Física no es la excepción. El Plan de Estudios de esta Institución contempla durante los tres primeros años las materias optativas, entre las que está considerada la asignatura de lengua Adicional al Español.

Para la materia de Lengua Adicional al Español, esta escuela de nivel superior imparte los idiomas de inglés y francés, en donde los alumnos pueden elegir indistintamente el idioma de su preferencia (entre otras asignaturas).

La presente propuesta se enfocará exclusivamente al programa de estudios del idioma inglés, que se imparte en la materia de Lengua Adicional al Español como cuatro cursos distintos: Inglés I,II,III y IV. La mayoría de los alumnos de la Licenciatura de Educación Física cuenta que no hay un programa oficial a seguir por los profesores, tampoco existe la continuidad entre ellos y por consiguiente, en la práctica, no se dividen en niveles.

Por lo anterior, el objetivo general de esta tesis es proponer un curso de inglés para propósitos específicos de comprensión de lectura para los alumnos de la Escuela Superior de Educación Física (ESEF). Para ello, se establecieron los objetivos específicos siguientes:

- 1.1 Se creará un cuestionario para recopilar las necesidades de los alumnos y la institución.
- 1.2 Se escogerá un modelo de un curso de inglés con propósitos específicos de comprensión de lectura para la ESEF.

- 1.3 Se definirá un tipo de curso para los alumnos de la ESEF.
- 1.4 Se seleccionará una teoría psicolingüística para el diseño de un curso de inglés con propósitos específicos de comprensión de lectura para la ESEF.
- 1.5 Se propondrá el esquema del curso de comprensión de lectura I, con un objetivo general y uno específico por cada unidad.

El diseño de este curso se ubicará dentro de las áreas de: diseño de cursos, comprensión de lectura e inglés para propósitos específicos. Se presentarán algunas teorías que son importantes para la realización de esta propuesta debido a la afinidad que guarda con respecto a la situación de la institución.

En el primer capítulo se describe a la ESEF como Institución. En el segundo capítulo se describe la actividad de lectura, las estrategias y modelos de comprensión de lectura, así como su enfoque comunicativo y el trato pedagógico de esta actividad. En el tercer capítulo se explica la elección del sílabo, los roles tanto del alumno como del maestro, los contenidos y materiales, así como la creación y redacción de los objetivos de esta propuesta. El cuarto capítulo presenta la propuesta del curso que está respaldada por el análisis de necesidades de los alumnos, también se presenta una comparación de los materiales existentes para la enseñanza de comprensión de lectura. Asimismo se hace una descripción del curso de comprensión de lectura para la ESEF. Se muestran los objetivos generales por semestre y los objetivos específicos por unidad del curso CL 1. Además se presenta una clase muestra, la cual contiene: instrucciones para el maestro, material para el alumno y clave de respuestas.

Capítulo I

Escuela Superior de Educación Física

Dentro de este capítulo se describirá la Escuela Superior de Educación Física (ESEF), se incluirán datos sobre la historia de esta Escuela, sus instalaciones, personal, horarios y requisitos de ingreso. Dicha información proporcionada por el personal que labora en esta escuela de nivel superior.

1.1 Institución

La ESEF tiene sus orígenes en el año de 1936, durante el período presidencial del Lic. Lázaro Cárdenas, que se caracterizó entre otras cosas, por su apoyo a las actividades deportivas en el país, sobre todo a nivel escolar y popular. En este año nace la Escuela Normal de Educación Física, primer nombre con el que se conoció a esta Institución. La Escuela Normal de Educación Física tenía sus instalaciones en el patio del agrupamiento de granaderos de Balbuena. En 1960, se trasladó a su domicilio actual con el nombre de Escuela Nacional de Educación Física, el cual posteriormente cambiaría al de Escuela Superior de Educación Física, como se conoce actualmente.

La ESEF cuenta con instalaciones propias para la práctica de diferentes disciplinas tales como: baloncesto, voleibol, natación, gimnasia, futbol, atletismo, danza, así como aulas para clases teóricas, biblioteca, oficinas administrativas y dos laboratorios de idiomas con capacidad para cincuenta personas cada uno, con equipo de televisión y reproductor de video.

1.1.1 Plan de Estudios

La ESEF pertenece a la Secretaría de Educación Pública y cuenta con un Plan de Estudios que fue reestructurado en 1980. Este plan tiene como objetivo el preparar a los futuros profesores de educación física en los niveles: pre-escolar, básico, medio-superior y superior. Durante los cuatro años que dura la carrera, y que se imparte sólo en turno matutino, el alumno deberá cursar de forma obligatoria seis materias optativas (de las cuales los alumnos se inscribirán a una en cada semestre) y siete obligatorias por semestre, esto sólo hasta el sexto semestre, ya que en el séptimo y octavo semestre, los alumnos sólo cursarán dos materias de las cuales ninguna es optativa. Entre las materias optativas se encuentra la materia de Lengua Adicional al Español; en esta asignatura el alumno puede optar entre inscribirse al idioma inglés o francés.

La escuela no tiene ningún criterio para que el alumno realice la elección del idioma. Tanto la materia de inglés como la de francés cuentan con tres horas semanales divididas en dos clases de hora y media cada una. El tipo de curso que se emplea para estas materias es de comprensión de lectura.

Algunos de los requisitos de ingreso a la ESEF son los siguientes: certificado de bachillerato o equivalente con promedio mínimo de siete, aprobar el examen de selección el cual está dividido en examen práctico y examen teórico. El examen práctico consiste en evaluar el desempeño de los aspirantes en diferentes disciplinas deportivas, mientras que el examen teórico se divide en dos partes. La primera parte se refiere a los conocimientos generales de los aspirantes en áreas como: matemáticas, español, física, química e historia, entre otras. La segunda parte del examen teórico es el examen psicométrico donde se

evalúa el perfil del estudiante con respecto a la carrera de Educación Física, es decir, se le pregunta al aspirante acerca de la misma.

En cuanto a la forma de titulación, el alumno tiene dos opciones: tesis o una memoria de experiencia docente. Ambas opciones tienen que ir acompañadas por el cien por ciento de créditos que señala el Plan de Estudios vigente. El perfil del egresado de la ESEF es el de un profesional de la Educación Física, que tiene la capacidad de iniciar, mantener y mejorar el rendimiento físico de alumnos de diferentes niveles escolares, desde un punto de vista humanístico (ver anexo 1).

1.1.2 Población de la ESEF

De acuerdo con Yalden (1999: 102) la población es el aspecto más importante que precede al diseño de un curso. Por esta razón es importante conocer quienes integran la comunidad de la ESEF.

1.1.2.1 Cuerpo docente

Como se había mencionado, en esta institución se trata de formar profesionales dentro del área de la Educación Física. Para este objetivo, se cuenta con una planta docente para cubrir cada uno de los objetivos que marca el Plan de Estudios en las diferentes materias que integran los ocho semestres, tomando en cuenta las materias optativas.

El cuerpo docente está integrado por profesores de ambos sexos que en su gran mayoría son egresados de la misma ESEF. Ellos imparten las diferentes materias que integran el Plan de Estudios, colaboran como asesores de titulación y también participan en

diferentes actividades extracurriculares, por ejemplo, prácticas en exteriores (deportivos, ligas, asociaciones) y competencias.

Existen algunas materias optativas que son impartidas por profesores que no tienen formación en Educación Física, una de estas materias es la materia optativa de Lengua Adicional al Español y en este apartado sólo se hará referencia al idioma inglés que es impartida por una egresada de la Licenciatura en Trabajo Social y otra profesora que tiene un nivel de inglés avanzado pero que no cuenta con un diploma que la respalde académica y profesionalmente como profesora de inglés.

1.1.2.2 Alumnado

Las personas que serán parte del alumnado deben cubrir con un perfil acorde con la filosofía de la Institución: capacidad física e intelectual para la docencia de la Educación Física (ver anexo1).

El número de personas que integran actualmente la población estudiantil de la ESEF es de mil ciento dieciocho alumnos, divididos en seiscientos treinta y nueve hombres y cuatrocientas setenta y nueve mujeres, todos ellos integrados en treinta y dos grupos.

De acuerdo con el Plan de Estudios vigente, el perfil de ingreso del alumno de la ESEF es el de una persona que tiene el gusto por la docencia y el contacto con la gente, la necesidad de aprender y aplicar todo nuevo conocimiento en su área de trabajo: la Educación Física (Plan de Estudios, 1980).

En el presente capítulo se describió la Escuela Superior de Educación Física: su historia, instalaciones, personal docente y alumnado. Información con la que se establece el marco contextual para la elaboración de la presente propuesta.

Capítulo II

Comprensión de lectura

En el presente capítulo se describirá la actividad de la lectura y su función en el aprendizaje de una LE. Posteriormente se analizarán tanto las estrategias como los modelos de comprensión de lectura (CL). Así mismo, se hablará sobre el enfoque comunicativo en CL y su importancia para el diseño de un curso finalmente se revisarán tres series de textos en la enseñanza-aprendizaje de CL que actualmente están en el mercado.

2.1 Lectura: Una actividad en el aprendizaje

La lectura es una actividad esencial para el desarrollo del ser humano a través de su vida. Wallace (1992: 5) señala que la lectura es parte de la vida cotidiana y tiene diferentes propósitos como: sobrevivencia, aprendizaje y placer. Por tal razón, el lector es selectivo ya que él decidirá la importancia de lo que está leyendo de acuerdo con sus gustos y estado de ánimo. Un aspecto que menciona Wallace es que la lectura sólo tiene sentido en un contexto, por ejemplo: si se lee un aviso de no estacionarse en la puerta de una cochera, el mensaje obtiene un significado real porque está en el contexto apropiado, a diferencia de encontrar el mismo letrero en la puerta de una recámara, su significado sería confuso.

La actividad de la lectura se realiza por el ojo y el cerebro, en donde el ojo capta la información y el cerebro la procesa. Smith (1977: 37) divide esta información en dos: visual y no visual. La información visual es la información que va captando el ojo cuando un individuo lee y la información no visual es la información que ya está almacenada en el cerebro. De esta forma se comprende que la lectura no es una actividad pasiva porque los lectores deben realizar una contribución activa y sustancial

si pretenden darle sentido a lo impreso. En otras palabras el lector estará comparando y analizando la información visual con la no visual para generar nuevos conocimientos.

En este punto Smith señala que se crea el proceso de la comunicación, es decir, hay un transmisor y un receptor de información en la actividad de la lectura. En este proceso interviene entre otros elementos, **la visión** que, como él la describe, es la parte física por la cual una persona procesa la información que lee. En este proceso intervienen el ojo y el cerebro. Para que se realice éste, es necesario contar con las condiciones idóneas como un lugar cómodo e iluminado, así como ojos clínicamente sanos.

2.2 Comprensión de lectura

De acuerdo con Smith (1977), en el proceso de comunicación que se establece en la actividad de la lectura no sólo interviene la visión, como se comentó en el apartado anterior. También intervienen la memoria, el conocimiento y el lenguaje.

La **memoria** es importante para la comprensión de lectura porque, según Berk (1989), hace que la información nueva y a fin, tenga más significado para que sea más fácil de almacenar y recuperar. Es decir, se comprende mejor cuando se compara la información nueva con la que está almacenada en la memoria. El **conocimiento** está muy relacionado con la memoria, ya que éste está almacenado en la memoria a largo plazo principalmente y es útil para la comprensión de un texto.

Por último, el conocimiento del **lenguaje** es de mucha importancia, porque es el código que utilizarán tanto el emisor como el receptor para la transmisión del mensaje. Un aspecto importante en este punto es el conocimiento de la materia de estudio, ya que

si se tiene previo conocimiento sobre lo que se está leyendo se acelerará la comprensión.

Gough (en Carrell 1988: 27) define el **proceso de comprensión** como “la unión de cada oración a un marco que se integra al conocimiento previo”. Wallace (1992) menciona al respecto que cuando se lee se reconocen trozos de comunicación, más que palabras u oraciones. Esto sucede porque las partes de un texto se relacionan entre ellas para dar un significado al discurso.

Por otro lado, entre la comprensión de lectura y la comprensión lectora existen similitudes de contenido, pero no de forma, es decir, describen lo mismo pero con diferente nombre.

Gutiérrez (1999) comenta que la comprensión de lectura es un proceso interactivo que implica la construcción de una representación mental acerca del significado global del discurso. Así mismo, Smith (1977) señala que la comprensión de lectura es el proceso por el cual se obtiene información a través de la vista, misma que se integra a una información anterior almacenada en el cerebro. Por otra parte Van Dijk y Kintsh (1983), Johnson-Laird (1983), Just y Carpenter (1987) (en Carrell 1988: 60) describen la comprensión lectora como la actividad que implica la construcción de una representación mental, un modelo referencial o situacional que da cuenta del significado global del texto. Como se puede observar los términos de comprensión de lectura o comprensión lectora se utilizan para describir la misma actividad, por lo que en esta investigación se optará por el término “comprensión de lectura”.

La presente propuesta se apoyará en las ideas expresadas por Gough y Wallace ya que coinciden en que al final del proceso de CL, se obtiene un significado nuevo que

se incluye en el conocimiento previo. Wallace menciona que un texto se puede comprender en tres niveles distintos:

Formal Features. Gramática (cuando el lector es capaz de reconocer las partes gramaticales de una oración: sujeto, verbo, adjetivos, etc.).

Propositional Meaning. Cuando el lector relaciona las ideas y conceptos (la secuencia del mensaje debe tener un orden lógico para la comprensión de conceptos).

Communicative Function. Cuando el lector puede interpretar la sección de un texto con relación a otras secciones y la función del texto como un todo (la comprensión integral tomando en cuenta: *Formal Features* y *Propositional Meaning* para dar una interpretación global a partir de un punto específico).

Es recomendable que para que el lector pueda pasar satisfactoriamente de un nivel a otro conozca, de ser posible, el manejo adecuado de estrategias de comprensión de lectura.

2.2.1 Estrategias de comprensión de lectura

Las estrategias para la comprensión de lectura son importantes porque le permitirán al lector emplear un proceso, que le ayudará a comprender mejor un texto en diferentes situaciones. Williamson (1996) comenta que las **estrategias de lectura** son las habilidades que el lector pone en práctica para extraer el contenido de un texto para lograr su comprensión. Dentro de las estrategias que Williamson menciona se encuentra la estrategia para relacionar lo nuevo con lo ya conocido, la estrategia de vocabulario, la estrategia de estructura del texto, la estrategia de inferencia y la estrategia de gramática.

Una **estrategia para relacionar lo nuevo con lo ya conocido**, es cuando el alumno tiene información previa del tema del texto, pero este texto tiene información nueva que se incorporará al conocimiento previo del alumno. Este tipo de estrategia facilita la comprensión porque la información resulta atractiva para el lector.

La **estrategia de estructura de un texto**, se utiliza para que a partir del reconocimiento del formato de un texto, el alumno tenga la idea de qué tipo de información se le está presentando. La información puede ser o estar en: un artículo de un periódico, instrucciones de uso, una reseña de una película, etc.

La **estrategia de vocabulario**, se refiere a la manera en que el alumno puede incrementar el número de palabras en la lengua extranjera, para esto el profesor podrá usar campos semánticos, categorizaciones y uso del diccionario.

Por otra parte, la **estrategia de inferencia** es útil para que el alumno concentre su atención hacia el tema del texto. Esto se puede realizar a través de imágenes o pistas tipográficas (negritas, cursivas, subrayado).

Por último está la **estrategia de gramática**, la cual permitirá al alumno comprender un texto a partir de la estructura gramatical del mismo, es decir, que en el momento que el alumno pueda identificar tiempos gramaticales, partes de la oración (sujeto, verbo, predicado, etc.) la comprensión se facilitará.

Otros autores como King y Stanley (1983) describen algunas estrategias de la siguiente manera:

Vocabulario. Estrategia utilizada para incrementar la cantidad de vocabulario por medio de categorías y uso del diccionario. Ejemplo: animales, profesiones, deportes, etc.

Inferencia. Es la deducción de una cosa a partir de otra. Ejemplo: *This delicious thing is incredibly cheap.* Se infiere que esta oración habla sobre un alimento por la palabra *delicious*.

Referencia. Cuando se desea que el estudiante obtenga el significado a través del contexto se utiliza la estrategia de referencia. Ejemplo: *Rafting is considered one of the most attractive disciplines in the next olympic games.* El contexto nos indica que el *rafting* es un deporte.

Es importante mencionar que no siempre se utilizarán todas las estrategias al mismo tiempo, ya que el uso de éstas puede variar de acuerdo con el texto y la situación. Gail y Sinclair (1989) señalan que un buen lector debe variar sus estrategias de acuerdo con su propósito de lectura, es decir, qué razones tiene para leer un texto. A partir de esto, las autoras mencionan tres estrategias:

Skimming. Cuando se lee un texto de forma rápida sólo para obtener la idea principal.

Scanning. Cuando se tiene un punto específico en la mente y se busca de forma rápida en el texto.

Reading for detail. Cuando se lee un texto de forma cuidadosa en busca de información específica.

Es necesario señalar que se considerará como uno de los objetivos de la presente propuesta de diseño de un curso de comprensión de lectura para alumnos de la ESEF, el utilizar la actividad de la lectura a través del proceso de comprensión, para aumentar el cúmulo de conocimientos por medio de textos en inglés. Por lo anterior se tomarán en cuenta todas las estrategias citadas en este apartado.

2.2.2 Modelos de comprensión de lectura

Taylor (1996) comenta que a través de los años en la enseñanza de lenguas extranjeras, es necesario distinguir la importancia de la lectura como medio de aprendizaje de vocabulario y estructuras gramaticales. Para poder llevar a cabo dicho aprendizaje Carrell (1988) utiliza el **proceso ascendente** o *Bottom Up*, el cual centra la atención del lector en el conocimiento lingüístico del texto, es decir, la identificación y reconocimiento de las palabras.

La **identificación**, de acuerdo con Smith (1983), es cuando se clasifica una palabra en una categoría sin tomar en cuenta si la palabra se ha visto antes, ejemplo: si se ve una palabra en un texto, se tiene que decidir si es un verbo, un sustantivo o un adjetivo entre otras categorías gramaticales. Por otra parte está el **reconocimiento**, que se refiere a la familiaridad de la palabra, es decir, si ya se ha visto antes y se sabe que categoría tiene.

El mismo autor comenta que el proceso de *Bottom Up* tiene que ver con la categorización de la información visual. Es aquí donde interviene el proceso entre los ojos y el cerebro; los ojos van recabando información que después, en el proceso de *Top Down*, (que será definido más adelante) será procesada por el cerebro, que más adelante dará significado a las palabras. A este respecto Gough (1980) menciona que el significado se adquiere a través de las letras que forman palabras que se procesan y se guardan en la memoria.

Para el proceso de lectura *Bottom Up* o proceso ascendente es muy importante la memoria a corto plazo de acuerdo con Gross (2000), ya que permite relacionar las palabras que se van leyendo. Como esta memoria guarda información reciente, permite

utilizar las palabras anteriores que se han leído para darle sentido a la palabra que se está leyendo en ese momento.

El proceso ascendente organiza la información de manera general, de esta forma el lector podrá saber a primera vista si lo que está leyendo es nuevo para él, tanto en vocabulario como en estructura y si la información del texto es lo que él esperaba, es decir, si es de su interés o no lo es.

Carrell (1988) utiliza otro proceso que se encarga de relacionar el conocimiento previo del lector ante lo que está leyendo, a este proceso lo llama **descendente** o *Top Down*. Este proceso se relaciona con la comprensión de las palabras.

Smith (1983) considera a la comprensión como la identificación del significado. El proceso descendente se enfoca más con el aspecto cognoscitivo que con el aspecto visual. El proceso descendente según Smith es el que se encarga de procesar la información que recibe el ojo en el proceso de *Bottom up*, en este caso el cerebro procesa las palabras que está recibiendo y busca alguna relación en la memoria.

Para el proceso de lectura descendente, se utiliza la memoria a largo plazo. De acuerdo con Gross (2000) la memoria a largo plazo tiene un lugar importante en el proceso de comprensión, porque tiene que ver con la información que está guardada en el cerebro y que aparece cuando se está leyendo algo de lo cual se tiene una información anterior. En otras palabras, la memoria a largo plazo facilita la comprensión de un texto siempre y cuando se tenga un antecedente de la nueva información.

El proceso descendente o *Top Down* organiza la información anterior de manera específica, esto beneficia al lector para poder hacer predicciones sobre lo que se está leyendo. También facilita la interpretación de ideas que no son muy claras en un texto, al tener alternativas de significado. Por ejemplo: si una persona lee un texto, donde una

palabra pareciera estar fuera de contexto, esto bloqueará la comprensión del texto; sin embargo si el lector tiene varias opciones de significado de esa palabra, él buscará en su memoria el significado que mejor se adapte a la situación y de esta manera se obtendrá una comprensión más efectiva.

Una vez analizados los procesos de lectura ascendente o *Bottom Up* y descendente o *Top Down*, es necesario mencionar que existen modelos interactivos en los que se encuentran según Stanovich (1980) en Carrell (1988:24) el **modelo de compensación**, que se encarga de equilibrar las deficiencias lingüísticas o de conocimiento. En este punto, de acuerdo con Smith (1983), el proceso de lectura no se puede separar del pensamiento. Por tal motivo, es importante que en el momento de realizar una lectura se integren tanto el proceso ascendente como el proceso descendente.

La importancia de que los lectores utilicen los tres procesos es fundamental, porque si un lector es débil en una estrategia de lectura, podrá realizar esta actividad utilizando otra estrategia donde él sea más fuerte. Algunas estrategias son: Pistas iconográficas, letras, palabras, frases, oraciones, estructura del párrafo, tema del discurso, inferencia y conocimiento del mundo. A esta integración de los procesos se le llama **metacompreensión**, la cual según Smith es la reflexión de nuestro propio pensamiento. Ésta a su vez está integrada por tres niveles: el nivel de decodificación, comprensión literal y el nivel inferencial.

El **nivel de decodificación** tiene que ver con el reconocimiento de las palabras (*Bottom up*). Los lectores reconocen palabras cuando asocian letras, las cuales forman significados, es decir, una vez que el lector reconoce combinaciones lógicas de letras él es capaz de decodificar el significado.

El **nivel de comprensión literal** aparece cuando el significado de las palabras se obtiene de forma directa. La palabra está almacenada en la memoria y ya no es necesario una decodificación. Es aquí donde interviene la memoria a largo plazo ya que es de ella de donde se recupera de forma automática el significado de la palabra en cuestión.

El **nivel inferencial** es cuando el lector activa un proceso de búsqueda en la memoria a largo plazo e instala en la mente el tema que se está leyendo, esto ayuda a inferir el significado de las palabras (*Top down*). Por ejemplo, si la lectura es de fútbol que es un tema particular, el lector lo relacionará con hechos más generales, por ejemplo: vocabulario, anécdotas, etc.

Si se toman en cuenta estos niveles, el hecho de que un sílabo como el *Skill Based* (ver apartados 3.1.1) utilice contenidos de interés para los alumnos, beneficiará la comprensión de los textos que se utilicen en clase. Por ejemplo: si un alumno de la carrera de Educación Física lee un texto sobre gimnasia, la comprensión será mucho más fácil porque el alumno seguramente tendrá un conocimiento previo de ese tema y podrá integrar la información nueva a su conocimiento anterior.

Después de haber analizado los aspectos teóricos sobre comprensión de lectura, se puede observar que esta actividad es un proceso por el cual el alumno adquiere conocimientos a partir de una lengua extranjera, mismos que pueden ser utilizados de forma comunicativa. La propuesta de este curso se apoyará tomando en cuenta tanto *el proceso ascendente* como *el proceso descendente* (*Bottom up* y *Top Down* respectivamente).

2.3 Enfoque comunicativo en la comprensión de lectura

El enfoque comunicativo surge de la crítica de Chomsky hacia el modelo conductista de Skinner, ya que Chomsky consideraba al conductismo como inadecuado para la complejidad del lenguaje humano y su creatividad.

Chomsky (1977) señala que el ser humano es capaz de producir y comprender un número ilimitado de oraciones. Para producir estas oraciones es importante contar con un hablante y un oyente, de esta forma se crea un círculo comunicativo. Munby (1978) establece que existen diferentes habilidades comunicativas y que estas necesidades deben ser especialmente enseñadas en ciertas estructuras, funciones, temas y vocabulario.

En los años setenta, el perfil comunicativo en la enseñanza de una lengua tomó mucha fuerza y la pregunta principal que se hicieron los investigadores es ¿qué se quiere aprender? y ¿qué se quiere hacer con la lengua? Hymes (1977) menciona que para el enfoque comunicativo debe existir un emisor y un receptor. A nivel de comprensión de lectura el emisor es la persona que escribe y el receptor es la persona que lee y después de una reflexión, el lector puede comunicar una idea sobre el texto que leyó.

Yalden (1983: 86) señala los siguientes puntos que se deben tomar en consideración para la creación de un curso basado en el enfoque comunicativo: la forma en que se quiere usar el lenguaje (aspecto físico y social), reconocer los eventos cotidianos en que los alumnos participarán, los niveles en que la lengua se usará tanto de forma escrita como oralmente, los contenidos gramaticales y los contenidos léxicos.

Uso del lenguaje: El tipo de institución en la cual se planea impartir un curso.

Ejemplo: Facultad de química, Facultad de arquitectura, etc.

Eventos cotidianos: Contacto de los alumnos con la lengua a través de diferentes situaciones cotidianas como: publicidad, películas, canciones, etc.

Niveles de la lengua: Clasificación del curso en niveles de acuerdo a las características de los alumnos: principiantes, intermedios, avanzados.

Contenidos gramaticales y contenidos léxicos: Las estructuras gramaticales acordes con las necesidades de los alumnos así como el vocabulario adecuado a su campo de estudio.

Esta propuesta se apoyará en las ideas de los autores mencionados en este apartado ya que se buscará trabajar con el enfoque comunicativo en el terreno de la comprensión de lectura.

2.4 Trato pedagógico de la comprensión de lectura

A través de la historia de la enseñanza de lenguas, la actividad de la lectura ha sido parte fundamental ya que, como comenta Wallace (1992), cumple con diferentes propósitos entre los cuales está el de aprender nuevos conocimientos a partir de la lectura de un texto. El campo de la comprensión de lectura es tan rico y tan extenso, que ha sido necesario separarlo de las demás habilidades como: *writing*, *listening* y *speaking* para poder trabajarlo de manera más eficiente. Es por esta razón que diferentes diseñadores de cursos de inglés como LE han creado materiales para esta habilidad en específico.

Para esta propuesta se analizarán tres materiales de los que existen actualmente en el mercado para auxiliar el proceso enseñanza - aprendizaje de la comprensión de lectura. Se tomarán en cuenta sus contenidos, técnicas, organización, tipos de ejercicios y estructuras gramaticales, todo esto para poder describir el trato pedagógico que se le da a la comprensión de lectura en el salón de clases.

El primer material que se analizó fue la serie *Globe Reading Comprehension Program*, (Schelet,1989) el cual consta de una serie de cuatro libros de texto para los alumnos y cada uno incluye libro para el maestro.

Este programa no está dividido en unidades sino en lecciones; además dentro de sus estructuras no cuenta con tiempos gramaticales pero sí hace énfasis en las partes de la oración: adjetivos, prefijos y sustantivos. Por otra parte, esta serie contiene una lista de vocabulario que se incluye dentro de los textos que conforman cada unidad. Las técnicas que se practican con los textos son: *inference, skimming, scanning* y *context clues*; estas técnicas son complementadas con diferentes tipos de ejercicios como: preguntas con incisos, preguntas abiertas, rellenar espacios en blanco, crucigramas y relación de columnas. Es importante mencionar que esta serie está diseñada totalmente en inglés y no contiene ningún área en español.

En seguida se analizó el material de *Reading Structure and Strategy*, (Taylor,1996) que es una serie que consta de dos libros de texto para los alumnos los cuales están acompañados de un libro del maestro para ambos textos y una tabla de contenidos que abarca ocho unidades por libro. Las estructuras que están contenidas son principalmente tiempos gramaticales. Por otra parte los textos se trabajan con diferentes técnicas como: *skimming, scanning, context clues, cohesion* y *guessing meaning*. Los tipos de ejercicios que se emplean son: rellenar espacios en blanco, cierto-falso,

preguntas abiertas; esta serie se diseñó en inglés pero da margen a que se utilice el idioma español de acuerdo con las condiciones en el salón.

Por último se analizó el material *Reading Skills Text*, Werner (1993) que, al igual que los anteriores, está formado por una serie, en este caso de cuatro libros, cada uno con un cuadro de contenidos divididos en cuatro unidades, las estructuras que se emplean son esencialmente partes gramaticales, contienen también una lista de vocabulario y las técnicas empleadas son: *skimming*, *scanning*, *dictionary skills* y *context clues*. Los tipos de ejercicios que se emplean son: preguntas con incisos, preguntas abiertas, relleno de espacios en blanco, crucigramas y cierto-falso.

A partir de este análisis, se pudieron detectar algunas semejanzas y diferencias en el trato pedagógico de la comprensión de lectura en estos materiales. Dentro de las semejanzas, se pudo observar que estos materiales están diseñados en serie, los cuales incluyen cuadros de contenido, técnicas de comprensión de lectura y uso de ejercicios con base en los textos.

Por otro lado, se pudieron apreciar diferencias como las siguientes: no todos los materiales incluyen libro del maestro, no todos los temas son presentados en unidades (algunos materiales los presentan en lecciones), no todos los textos están organizados en párrafos numerados y no todos incluyen lista de vocabulario.

A partir de esta comparación, pudimos concluir que básicamente los materiales que se utilizan actualmente en la enseñanza de comprensión de lectura, están enfocados al uso de técnicas, las cuales se emplean en textos significativos y acordes con los intereses y necesidades del alumno. Esta conclusión nos servirá para orientar pedagógicamente nuestra propuesta.

Dentro de este capítulo, se definió la actividad de comprensión de lectura y las estrategias que se emplean en ella. Por otra parte, se comentaron los modelos ascendente, descendente e interactivo de lectura. También se mencionó la actividad de comprensión de lectura desde el enfoque comunicativo, el cual será muy importante para el diseño de esta propuesta. Por último se analizaron tres series de libros para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura con el fin de analizar materiales que se utilizan en la actualidad.

Capítulo III

Diseño de cursos

Dentro de este capítulo se muestran algunas teorías sobre el diseño de cursos, se selecciona un sílabo, se establecen el rol del alumno y del maestro, y se elige un modelo para diseñar el curso de CL para la ESEF.

3.1 Diseño de cursos

El diseño de cursos para el aprendizaje de una LE se ha convertido en una rama de la lingüística aplicada que, de acuerdo con Richards y Rodgers (1982), es esencial para el aprendizaje efectivo de un idioma, ya que toma en cuenta las necesidades de los alumnos y de la institución así como del contexto donde se desarrolla esta actividad.

Sin embargo no siempre fue así; alrededor de 1940 la gente aprendía una lengua extranjera¹ (LE) por el Método de Gramática-Traducción (*Grammar-Translation Method*), que consistía en aprenderse frases de uso común traducidas a la lengua materna² (L1) del alumno, por ejemplo: *good morning* – buenos días. No se tomaban en cuenta las necesidades de los alumnos ni el uso que se le iba a dar a la lengua.

A partir de la década de los años cuarenta la lingüística aplicada busca sistematizar la teoría, la práctica y el método. Edward Anthony (1963, en Richards y Rodgers, 1982: 15) propone tres niveles de conceptualización y organización para diferenciar entre la teoría y la práctica en la enseñanza de una LE, que son: *approach*, *method* y *technique* que consisten en lo siguiente:

- 1 Se refiere a “las lenguas que son aprendidas, formalmente por niños y adultos en clases de lenguas” (Da Silva, 1996: 51).
- 2 Se refiere a la lengua que “es adquirida naturalmente por los niños cuando éstos están desarrollando su habla” (Da Silva, 1996: 50).

Approach. Son las teorías del lenguaje y las teorías del aprendizaje, es decir, cómo es el proceso de aprendizaje de una lengua.

Method. Es el nivel en el cuál la teoría se pone en práctica y se decide qué habilidades deben ser enseñadas, cuál es el contenido que se va a enseñar y en qué orden se va a presentar.

Technique. Especifica las actividades que se realizan en el salón de clases.

De estos tres niveles, es necesario destacar que el *approach* (enfoque) se puede observar desde tres puntos de vista diferentes de acuerdo con Anthony:

a) **Estructural**, que ve a la lengua como un sistema de elementos estructuralmente relacionados que son necesarios para obtener un significado, tiene que ver con el uso de los elementos que forman la lengua, como las oraciones o las frases.

b) **Funcional**, que considera a la lengua como un vehículo para expresar un significado funcional (el enfoque comunicativo se basa en esta teoría). En este nivel se toma más en cuenta el grado de comunicación que obtiene el estudiante de la lengua extranjera al transmitir un mensaje, que de la gramática de la LE (los cursos de inglés para propósitos específicos no están basados en la teoría estructural pero sí en la funcional).

c) **Interaccional**, que toma en cuenta al lenguaje como un medio para realizar relaciones interpersonales y transacciones entre personas. La lengua puede crear y mantener relaciones sociales.

Para el diseño de un curso no sólo se deben considerar los tres niveles que se acaban de explicar. Existen otros aspectos que se deben tomar en cuenta (rol del maestro y alumno, etc., que se explicarán más adelante en este capítulo) y de los cuales algunos autores hacen

mención. Algunos de estos autores son: Richards y Rodgers (1982), Krahnke (1987), Nunan (1986) y Yalden (1987).

Para el diseño de un curso Nunan (1986) señala que es importante escoger un sílabo (término que será explicado en el apartado 3.1.1 del presente) que permita seleccionar y gradar el contenido que va a ser enseñado. Al igual que Richards y Rodgers, Nunan también cree necesario conocer las necesidades de los alumnos para el diseño de un curso, ya que esto permitirá crear objetivos y metas.

Así mismo, Nunan comparte la idea de Bell (1963, en Nunan, 1984) y define al maestro como un consumidor de sílabos diseñados por otros. Sin embargo Yalden (1987: 64) no comparte la misma idea, es decir, ella subraya la importancia de la elección de un sílabo, mismo que debe ser parcialmente producido por el maestro ya que le permitirá una mejor comprensión en el momento de ser utilizado.

Yalden señala dos aspectos importantes de un sílabo en el diseño de un curso:

a) la economía del sílabo. Un sílabo mal elegido puede desperdiciar mucho tiempo y dinero.

b) la eficiencia del sílabo. La mala elección puede provocar que no se cumpla la misión pedagógica que se centra en la enseñanza de una lengua.

Así, lo más recomendable para la propuesta de un curso de comprensión de lectura para los alumnos de la ESEF será que el maestro también esté involucrado en el diseño del curso como lo expresa Yalden.

Por otra parte Krahnke (1987) apunta que la elección de un sílabo es parte fundamental en el diseño de un curso, porque éste nos puede indicar qué habilidades se

deben trabajar con los alumnos, de acuerdo con sus necesidades y las de la institución. Además establecerá el rol del maestro, el rol del alumno y la elección de los materiales.

Una vez que se han descrito brevemente las propuestas anteriores, es necesario resaltar los puntos de coincidencia entre todas ellas con respecto al diseño de un curso (ver tabla 1).

Tabla 1. Elementos mencionados para el diseño de un curso

	David Nunan (1984)	Karl Krahnke (1987)	Janice Yalden (1999)	Richards y Rodgers (1982)
Elección de un sílabo	Sí	Sí	Sí	Sí
Rol del alumno	Sí	Sí	Sí	Sí
Rol del maestro	Sí	Sí	Sí	Sí
Materiales y/o Contenidos	Sí	Sí	Sí	Sí

Como se puede observar en la tabla 1, las propuestas de Richards y Rodgers, Yalden, Krahnke y Nunan consideran los mismos puntos para el diseño de un curso. En la presente investigación se retoman ideas de estos autores ya que, al considerarse los mismos elementos en sus propuestas, lo que se busca es enriquecer la propuesta para la ESEF. Por lo anterior, en los siguientes apartados se explica cada uno de los elementos que conforman el diseño de un curso.

3.1.1 Elección y definición del sílabo

Como se mencionó en los fundamentos del diseño de cursos, uno de los puntos más importantes en este proceso es la elección de un sílabo. De acuerdo con Krahnke (1987), el **sílabo** es el contenido de un curso que incluye objetivos de comportamiento, objetivos de aprendizaje, especificaciones de cómo debe ser enseñado el contenido y cómo debe ser evaluado.

Krahnke presenta seis tipos diferentes de sílabos que son:

- a) **Structural**. Se basa en la idea de que la gramática y la estructura de la lengua son los aspectos más básicos y útiles.
- b) **Notional / Functional**. Consiste en la relación de la forma y del uso de la lengua. En este sílabo los estudiantes llegan a ser comunicativos.
- c) **Situational**. Se refiere a la situación donde toma lugar el uso de la lengua.
- d) **Skill Based**. Divide la enseñanza de una lengua por habilidades, desarrolla la habilidad que se necesita en un momento determinado.
- e) **Task Based**. Basa su aplicación a través de tareas que se realizan fuera del salón de clases. Las tareas traen el mundo real al aula.
- f) **Central Based**. Consiste en aprender otros conocimientos a través de otra lengua, está enfocado para programas bilingües especialmente para niños.

En esta propuesta se utilizará el sílabo *Skill Based* ya que satisface las necesidades de los alumnos de la ESEF, mismas que se exponen en el capítulo IV del presente trabajo. Krahnke describe al sílabo *Skill Based* como aquel que tiene por objetivo la enseñanza de

una lengua a través de una de las cuatro habilidades (en este caso la comprensión de lectura). Otro aspecto importante de este sílabo de acuerdo con el mismo autor, es la capacidad que tiene el alumno de realizar actividades por sí solo a partir de una instrucción, es decir, el alumno recibe instrucción para realizar actividades aún sin la presencia del maestro.

Por otra parte, este sílabo permite el desarrollo de diferentes técnicas a partir de una sola habilidad. Por ejemplo, en el caso de la habilidad de la comprensión de lectura, el alumno aprende a utilizar técnicas tales como: *skimming*, *scanning*, *inference*, *reference*, entre otras (ver tabla 2).

Tabla 2. Ejemplos de técnicas del sílabo *Skill Based*

<p><i>Guessing vocabulary from context</i></p> <p><i>Scanning on nonprose material</i></p> <p><i>Reading for the main idea</i></p> <p><i>Using affixes as clues to meaning</i></p> <p><i>Inferencing</i></p> <p><i>Summarizing readings</i></p> <p><i>Dictionary work</i></p> <p><i>Analysis of paragraph structure</i></p> <p><i>Critical reading skills</i></p> <p><i>Using context clues</i></p> <p><i>Using expectations</i></p>
--

(Krahnke, 1987: 52)

3.1.2 Rol del alumno

El rol del alumno es importante en el diseño de un curso como se especificó en la tabla 1 porque de él depende en gran parte el éxito de las actividades dentro del salón de clases, es decir, los alumnos no sólo influyen en el aprendizaje propio, sino también en el aprendizaje de los demás estudiantes, con su disposición e intereses hacia la clase. Hay que tomar en cuenta, que la propuesta de este curso para la ESEF se enfoca en la comprensión de lectura, por eso es importante conocer la función que desempeña el alumno como lector.

Krahnke (1987) comenta que no hay que olvidar que el alumno reflexiona sobre nuevos conocimientos a través de una lengua diferente a la suya. Para alcanzar este objetivo el alumno tiene que trabajar junto con el maestro, quien tiene ciertas características esenciales para lograr este propósito (ver apartado 3.1.3).

La tarea del alumno es adquirir conocimientos nuevos a través de materiales especializados en su área de estudio, en este caso, la Educación Física. El alumno enriquece la clase con sus intervenciones en las diferentes dinámicas que el docente realiza dentro del salón.

Krashen (1981) señala que un factor clave que facilita el desempeño de los alumnos son los tipos de lectura con los que se trabaja en la clase. Por lo anterior, en la presente propuesta se trabaja con textos que contengan temas que el alumno considera interesantes de acuerdo con la encuesta que se realizó para tal fin (ver capítulo IV).

3.1.3 Rol del maestro

Con respecto al rol del maestro Kranhke (1987) apunta que algunos métodos de enseñanza son dependientes del maestro porque los alumnos lo ven como fuente de conocimiento y dirección, mientras que en otros métodos lo ven como un catalizador, consultor, guía y modelo de aprendizaje. El maestro desempeña diferentes roles de acuerdo con el método que se utilice. El profesor también lleva el control del aprendizaje y es el encargado de determinar el contenido de lo que se enseña en el aula.

Por otra parte, Bell (1963, en Nunan, 1984) comenta que el rol de los maestros depende de los sílabos que otras personas han diseñado y que se adecuan al curso que se piensa impartir. De esta forma el rol del maestro tiene que ver con la adaptación de un sílabo a un curso específico.

Para este trabajo de investigación es importante retomar las ideas de Kranhke (1987), quien menciona que el sílabo *Skill Based* necesita de una evaluación conjunta, es decir que el maestro colabore junto con los alumnos para la corrección, solución y evaluación de los ejercicios vistos en clase.

El sílabo *Skill Based* se encuentra dentro del área de inglés con propósitos específicos, ya que coloca a la lengua en estudio dentro un campo delimitado donde la lengua se convierte en un medio para la obtención de conocimientos nuevos.

3.1.4 Contenidos y materiales

Una vez elegido un sílabo hay que tomar en cuenta un aspecto que es de mucha importancia como se mencionó en la tabla 1: el contenido. Como la presente propuesta se apoya en el sílabo *Skill Based*, los contenidos serán presentados a través de textos específicos para que los alumnos adquieran conocimientos de la LE.

Nunan (1987) señala que el contenido depende de los objetivos del curso. Él describe los **contenidos** como la selección de títulos, temas, situaciones y materiales que se desarrollan a través del curso.

Es importante considerar a este respecto las aportaciones de Krashen (1981), quien propone que los contenidos deben presentarse de forma gradual, es decir, de menor a mayor grado de dificultad. Así mismo, este autor menciona que los contenidos deben tener una cantidad importante de información comprensible para los alumnos, para que de esta forma se produzca una retroalimentación entre ellos, el maestro y los materiales.

Por otro lado Krahnke (1987) señala que en el sílabo *Skill Based* el contenido es sugerido por los mismos alumnos. Es decir, en muchos casos pueden ser textos que el alumno encuentre en inglés y que él considere importante para su conocimiento general.

Richards y Rodgers citan algunos objetivos importantes de los materiales como: incluir el contenido que se vaya a estudiar, facilitar la comunicación entre los alumnos, y practicar contenidos sin ayuda del maestro, por mencionar algunos. También se menciona que los materiales se pueden presentar de diferentes maneras (libros de texto, audiovisuales, programas de computación, entre otros).

Los materiales deben ser interesantes y relevantes, deben contener diferentes textos y presentaciones para que los alumnos puedan desarrollar su competencia pragmática que, como menciona Taylor (1996), es la que busca el significado que está codificado en un texto. Lo anterior se logra a través de diferentes habilidades que desarrolla el alumno gracias a la práctica de las técnicas como las que se señalan en la tabla 2.

Con el fin de poder estructurar de una mejor manera el presente diseño de curso, también es conveniente seleccionar uno de los modelos que existen para tal efecto.

3.1.5 Modelos en el diseño de cursos

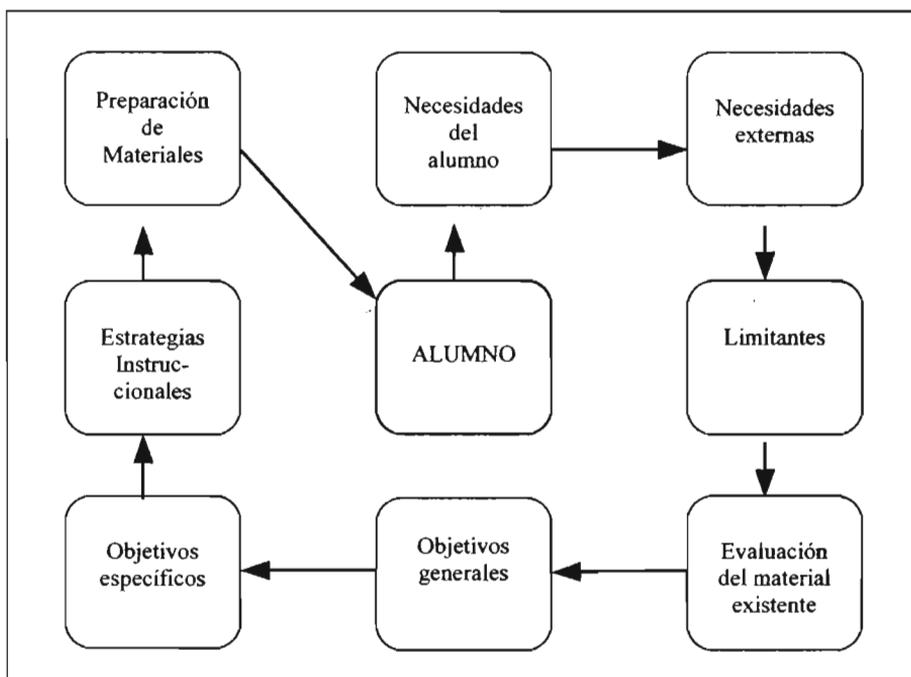
Para esta propuesta se analizaron tres modelos de diseño de cursos, ya que como menciona Yalden (1983) esto permitirá mostrar con mayor claridad los elementos que contiene éste. El primero que se analizó fue precisamente el de Yalden (ver anexo 2), donde la autora plantea la importancia de las características del alumno así como la elección de un sílabo adecuado al curso. Por otra parte, incluye los materiales y el rol del maestro, así como la evaluación de los alumnos, el programa y el maestro.

Posteriormente, se analizó el modelo de Hutchinson (1987) (ver anexo 3) donde se muestra en primer lugar, la importancia de las necesidades del alumno. Después se mencionan las teorías de aprendizaje, los objetivos y el enfoque de la lengua que se va aprender. Más adelante se describen las aptitudes de los alumnos y las habilidades que estos necesitan para el curso y finalmente, la elección de sílabos y materiales para concluir con una evaluación.

Por último se analizó el modelo de Jenks (1981) (ver anexo 4). Este autor centra su modelo en el alumno, los objetivos que el alumno persigue, las necesidades externas, los objetivos que el maestro desea alcanzar, las limitantes que puede tener el curso, ajustes de objetivos para el alumno, objetivos generales y objetivos específicos para el curso, estrategias, elección de materiales y evaluación.

A partir de esta revisión, se decide crear un modelo para el diseño de un curso para la ESEF apoyándose en el modelo de Jenks ya que, a diferencia de los modelos de Yalden y de Hutchinson, el modelo de Jenks toma en cuenta las limitantes que puede tener un curso (ver tabla 3).

Tabla 3. Modelo para la propuesta de curso de CL para la ESEF, con base en el modelo de Jenks (1981, en Benson, 1987)



En el siguiente capítulo el lector podrá seguir el desarrollo de cada uno de los pasos expuestos en el modelo elegido para esta investigación, con el fin de proponer el diseño de un curso de comprensión de lectura para la ESEF.

Capítulo IV

Propuesta

Con base en el modelo de diseño de curso para la ESEF que aparece en el apartado 3.1.5, en el presente capítulo se da a conocer los resultados de una encuesta con el fin de obtener datos sobre los alumnos que estudian actualmente en esta Institución, su escolaridad previa, su contacto con el idioma inglés, así como sus necesidades e intereses.

Más adelante se mencionan las necesidades externas y las limitantes en la elaboración de esta propuesta. Posteriormente se realiza la evaluación de algunos materiales de CL que existen actualmente, se describen algunas taxonomías de verbos que sirven de base para la creación y redacción de los objetivos del curso antes citado. Por último, se describen los contenidos y materiales para esta propuesta.

4.1 Necesidades del alumno

Con el fin de determinar las necesidades que el estudiante de la ESEF tiene con respecto al aprendizaje del inglés como lengua extranjera, se considera importante la elaboración y aplicación de una encuesta, misma que se detalla a continuación.

4.1.1 Encuesta

La encuesta elaborada para detectar las necesidades de los alumnos inscritos actualmente en la ESEF, es un instrumento de análisis (ver anexo 5) que incluye listas de temas de interés, así como preguntas abiertas y cerradas acerca del tema de comprensión de lectura en inglés. El instrumento fue validado por algunos profesores de diferentes

licenciaturas tales como: Enseñanza de Inglés, Pedagogía, Historia, Lengua y Literatura Hispánicas y Sociología. Los profesores son egresados de la Universidad Autónoma de México.

El instrumento creado para detectar las necesidades de los alumnos de la ESEF, se aplicó en el mes de febrero de 2002 dentro de las instalaciones de ésta misma. Esta encuesta se realizó a razón de obtener datos sobre los alumnos y su relación con el idioma inglés, es decir, su formación académica y su interacción con la LE. También se trató de conocer su interés en el área de comprensión de lectura.

Se consideró el 25% de la población que cursa inglés como materia optativa y se aplicó la encuesta a un porcentaje similar (25 %) de alumnos que no han cursado hasta el momento esta materia, con el fin de detectar también sus intereses así como darle mayor validez a la encuesta y considerar el punto de vista de estos alumnos. En total se aplicó la encuesta a cien alumnos.

Los objetivos de las preguntas son los siguientes: Pregunta uno, obtener la edad promedio de los alumnos de la ESEF. Pregunta dos, saber el porcentaje de hombres y mujeres que estudian en la ESEF. Pregunta tres, conocer el nivel de inglés de los alumnos por el tipo de escuela de procedencia. Pregunta cuatro, enunciar la importancia y la necesidad del idioma. Cinco, obtener el porcentaje de personas que han tomado un curso de comprensión de lectura previo a su ingreso a la ESEF. Pregunta seis, conocer el promedio de horas dedicadas a la lectura en español. Pregunta siete, saber qué tipo de lectura es considerado por el alumno como interesante. Pregunta ocho, conocer los temas de importancia o interés para la población estudiantil. Pregunta nueve, saber en

qué situaciones se tiene contacto con el idioma inglés. Pregunta diez, obtener las técnicas de lectura utilizadas para leer en inglés.

4.1.2 Análisis de resultados

La primera pregunta determina la edad promedio de los alumnos de la ESEF, con el fin de conocer sus intereses con preguntas posteriores, que van desde el tipo de lectura y materiales de trabajo de acuerdo con la edad y el año en el que cursan la materia optativa (en este caso inglés).

El resultado obtenido en la pregunta uno se puede apreciar en la tabla 4. En ella se determina que la edad en la que estudian inglés los alumnos de la ESEF es entre los veintiuno y los veinticinco años, es decir, los alumnos en los últimos semestres de su carrera prefieren cursar esta materia (ver tabla 4).

La segunda pregunta tuvo que ver con el sexo de la población y de acuerdo con los resultados obtenidos, aquí se aprecia una diferencia de un doce por ciento entre hombres y mujeres, ya que como lo demuestra la tabla 5, el cincuenta y seis por ciento son varones y el cuarenta y cuatro por ciento son de sexo femenino. Este dato es importante, porque servirá para seleccionar materiales para el curso de inglés acorde con la mayoría de la población (ver tabla 5).

Tabla 4. Edad de los alumnos

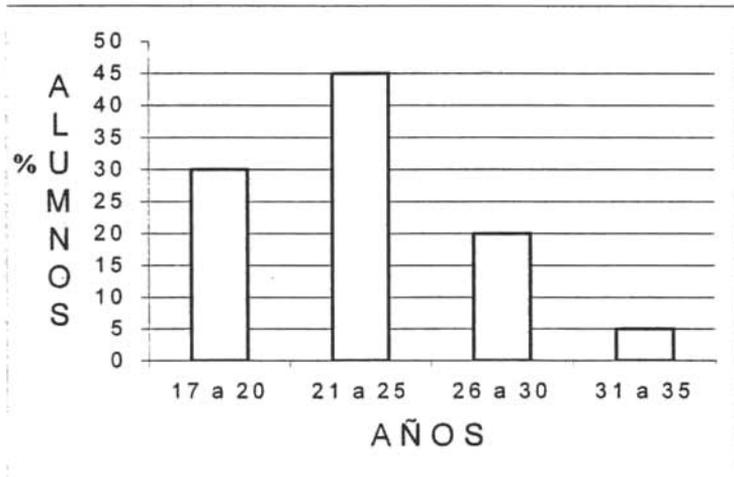
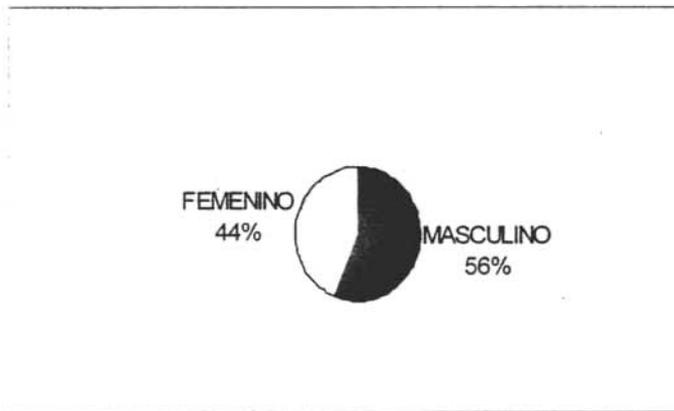


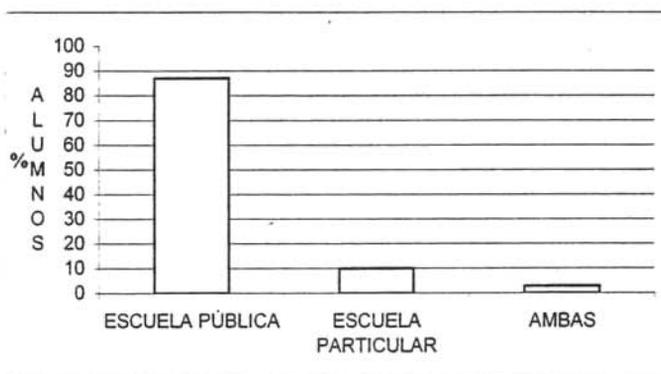
Tabla 5. Sexo de los alumnos



En la pregunta tres, se observa que el ochenta y siete por ciento de los alumnos encuestados provienen de escuelas públicas, el diez por ciento de alumnos provienen de escuelas particulares y un tres por ciento que estuvo en ambas escuelas (ver tabla 6). Con esta información se puede determinar qué tipo de nivel es el que tienen los alumnos de acuerdo con su escuela de egreso; debido a que las escuelas particulares manejan un nivel más elevado en cuanto a la enseñanza de inglés. A continuación, se presentan los datos de la pregunta cuatro, donde los datos son contundentes, al señalar que el cien por ciento de los encuestados han tenido contacto con el idioma inglés previo a su ingreso a la ESEF.

Es importante mencionar que el cuarenta por ciento de la población encuestada toma en cuenta las clases que recibieron a nivel bachillerato (ver tabla 7).

Tabla 6. Tipo de escuela de procedencia



Los resultados obtenidos en la pregunta cinco señalan, que sólo el veinte por ciento ha tomado cursos de comprensión de lectura (ver tabla 8).

Tabla 7. Clases de inglés previas a la ESEF•

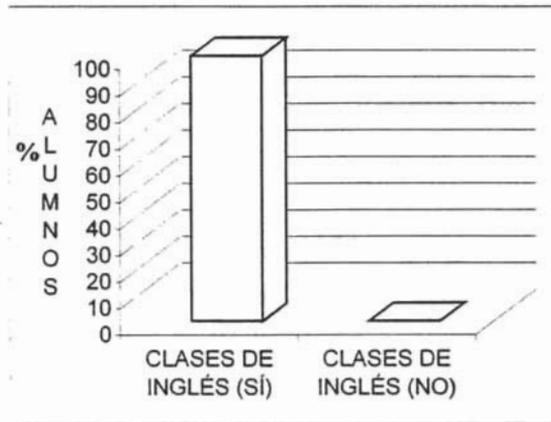
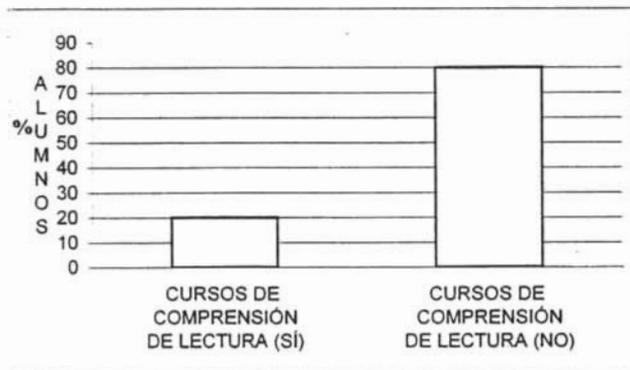
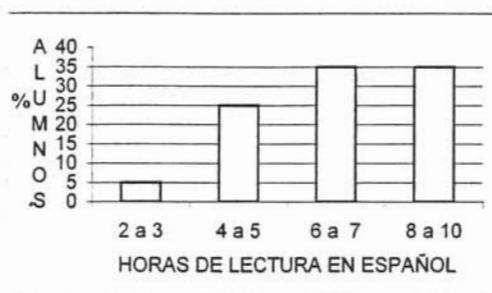


Tabla 8. Cursos de comprensión de lectura previos a la ESEF



De acuerdo con los resultados obtenidos en de la pregunta seis, el setenta por ciento de los alumnos encuestados dedica entre seis y diez horas semanales a la lectura en español. Lo anterior muestra que hay interés por la lectura en los alumnos de la ESEF (ver tabla 9).

Tablas 9. Horas de lectura en español



En cuanto a los tipos de lectura en español que los alumnos de la ESEF consideran interesantes se puede apreciar que los resultados son los siguientes:

El cuarenta por ciento prefiere leer los periódicos, un veinticinco por ciento gusta de leer revistas, un veinte por ciento lee novelas. Lo que casi no les gusta leer son cuentos no ilustrados, historietas y nadie lee poesía. Los datos para esta tabla fueron obtenidos de acuerdo con el orden en el que los alumnos seleccionaron los temas (ver tabla 10).

Con la pregunta ocho, se determina el orden de los temas que los alumnos consideran muy interesantes (datos tomados exclusivamente de la columna uno de la encuesta). Los temas enlistados en orden de mayor a menor interés son: deportes, computación, música, viajes, novedades científicas, biología, historia, biografías y química (ver tabla 11).

Tabla 10. Tipos de lectura

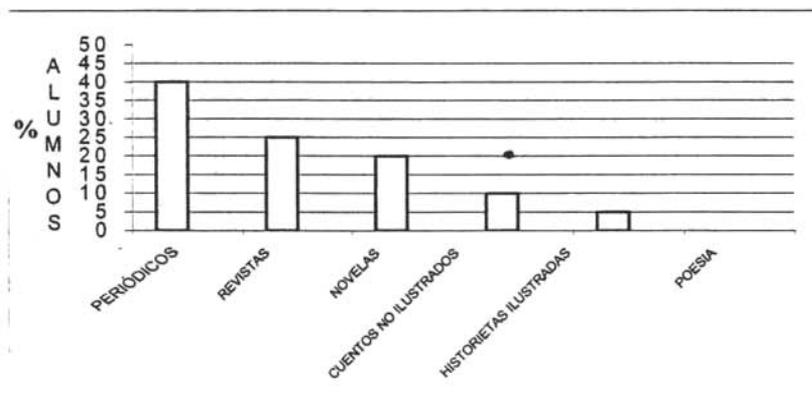
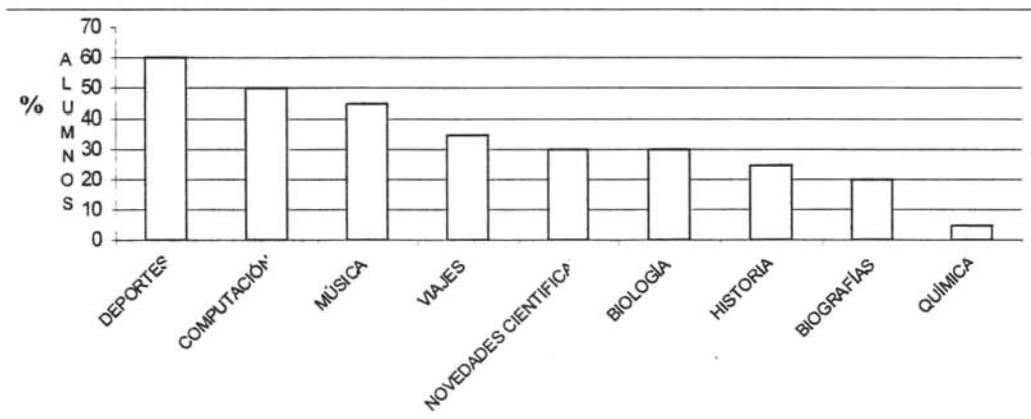
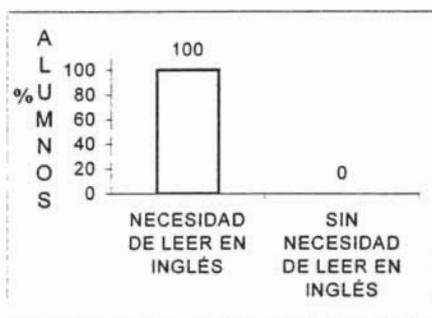


Tabla 11. Temas de mayor interés



En la pregunta número nueve todas las personas encuestadas contestaron afirmativamente, coincidiendo en que el medio de mayor contacto con el inglés es Internet (ver tabla 12).

Tabla 12. Necesidad de leer en inglés

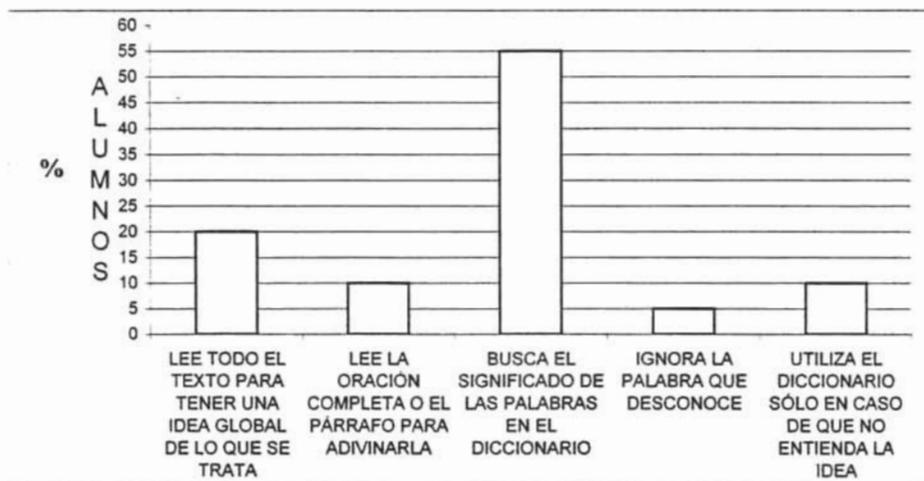


Para la última pregunta se pudo distinguir, como lo muestra la tabla 13, que el veinte por ciento lee todo el texto para tener una idea global del tema al que hace referencia el texto, el diez por ciento lee la oración completa o el párrafo para adivinar la idea principal, el cincuenta y cinco por ciento busca el significado de las palabras en el diccionario, el cinco por ciento ignora la palabra que desconoce y el diez por ciento utiliza el diccionario sólo en caso de que no entienda la idea (ver tabla 13).

Los resultados que arrojó la encuesta señalan puntos decisivos para la propuesta de un curso de comprensión de lectura para la ESEF. El primer dato que es importante señalar, es que los alumnos prefieren cursar la materia optativa de inglés en los últimos semestres. Lo anterior indica que al no existir un curso progresivo, los alumnos pueden dejar de estudiar inglés en los primeros semestres y no perder la secuencia del curso cuando deciden

inscribirse. Como consecuencia para los alumnos que se inscriben en los primeros semestres no tienen un avance progresivo.

Tabla 13. Uso de técnicas de comprensión de lectura



Por último, como se pudo apreciar en los resultados de las preguntas relacionadas con los tipos de lectura y medio de contacto más frecuente con el inglés, la computación se colocó como una constante en los resultados, ya que de acuerdo con nuestro momento histórico, la Internet se ha convertido en una fuente de información muy importante que utiliza al inglés como lengua franca, haciendo cada vez más necesario el tener conocimientos de comprensión de lectura del idioma inglés.

4.2 Necesidades externas

Como lo señala el modelo elegido para la elaboración de la presente propuesta, se deben considerar las necesidades externas, mismas que se derivan del papel de la ESEF como Institución de nivel superior, en un contexto determinado. Por ello, es importante señalar que el Plan de Estudios de esta institución de nivel superior debe contemplar el aprendizaje del inglés como LE, como una asignatura optativa que tenga un programa específico adecuado a sus propias necesidades.

4.2.1 Inglés para propósitos específicos

De acuerdo con Richards y Rodgers (1982: 1) el inglés para propósitos específicos (ESP - siglas que corresponden al inglés), tiene sus orígenes en los años sesenta debido a los avances científicos, tecnológicos, económicos y comerciales que se desarrollan poco después del fin de la segunda guerra mundial. Estos mismos autores comentan que el idioma inglés es la LE que más se estudia, debido a la importancia a nivel mundial que alcanzó Estados Unidos dentro de la rama comercial y política, propiciando la masificación del idioma inglés en el mundo entero.

Mackay (1979) comenta que en esta misma época algunos alumnos del área de ingeniería se rezagaban por no poder comprender textos de su área de estudio con información nueva que se conseguían en inglés. Es por este tipo de problemas que algunos lingüistas (como por ejemplo Ewer y Latorre en 1969, y Selinker y Trimble en 1976 en

Robinson, 1980), empezaron a separar la enseñanza tradicional del inglés de la enseñanza con propósitos específicos, situación por la que son considerados los pioneros del inglés en esta área. Ellos empezaron a utilizar términos como *English for Science and Technology* (EST); el principio rector de este tipo de cursos se veía reflejado con la frase “dime para qué necesitas el inglés y te diré el inglés que necesitas”.

Mackay y Mountford dividen al área ESP en tres categorías como se muestra en la tabla 14, en donde se puede observar que la categoría más adecuada para la presente investigación es *academic or professional study* ya que se especializa en áreas académicas de nivel superior (tales como la educación física).

El factor lingüístico se volvió cada vez más importante en estos cursos. Los autores antes citados señalan que la metodología en el campo del ESP toma en cuenta al idioma inglés como un medio para mejorar el desempeño lingüístico en diferentes áreas de trabajo y cuyas bases metodológicas son la comunicación y el aprendizaje.

Otro punto importante es que los cursos de ESP no se enfocan únicamente al aprendizaje de vocabulario específico de un campo determinado, sino que toman en cuenta la teoría de Chomsky (1977) en relación con los conceptos *competence* y *performance*, es decir, al conocimiento y al uso de la lengua respectivamente. Lo anterior permitirá que, a partir de un sistema de reglas (gramática), se dé la comunicación a través de múltiples combinaciones de palabras de una determinada lengua, que en este caso serán transmitidas a partir de un texto.

Tabla 14. Categorías de inglés para propósitos específicos

-occupational requirements, eg. for international telephone operators, civil airline pilots, etc.

-vocational training programmes, eg. for hotel and catering staff, technical trades, etc.

-academic or professional study, eg. engineering, medicine, law, etc.

(Mackay y Mountford, 1979: 10)

Los cursos de ESP se apoyan en las necesidades de los alumnos (mismas que se ven reflejadas en los objetivos del curso que se propone) el contenido y la metodología se apoyarán en el motivo que el alumno tiene para aprender una LE.

Los cursos de inglés para propósitos específicos, utilizan información de las áreas como: sociolingüística, análisis del discurso y el enfoque comunicativo, ya que toman en cuenta el grupo social al que están dirigidos, el tipo de vocabulario y expresiones utilizadas en ese ámbito y la forma en que se utiliza la LE en la práctica cotidiana.

La propuesta de un curso de comprensión de lectura para alumnos de la ESEF se encuentra en el área de ESP porque es una escuela de nivel superior que se enfoca únicamente en el campo de la educación física, es decir, tanto la Institución como los alumnos tienen necesidades y razones específicas con respecto al uso del idioma inglés. De esta forma se consideran las necesidades detectadas en el apartado 4.1 del presente capítulo, para la elaboración de los objetivos educativos. Es necesario señalar la importancia que

tiene el sílabo dentro este tipo de cursos, porque de él dependerá el contenido del curso (ver apartado 3.1.4 y tabla 19) que incluye objetivos de aprendizaje (ver apartado 4.6), es decir, qué se va a enseñar y cómo se va enseñar.

4.3 Limitantes

El siguiente punto que se toma en consideración en el modelo elegido para la elaboración de este diseño de curso son las limitantes que pudiera tener el curso. Éstas, servirán para prever las situaciones o condiciones que de alguna forma puedan afectar la realización del mismo.

Una de las limitantes más importantes que tiene esta propuesta es la falta de material especializado para la ESEF, ya que los profesores que imparten actualmente los cursos utilizan fotocopias de materiales diversos que van consiguiendo en el transcurso del ciclo escolar.

Por lo anterior, antes de realizar la descripción de la propuesta de curso de CL en inglés para la ESEF, es pertinente evaluar los materiales que existen en el mercado, diseñados para propiciar el aprendizaje de esta habilidad.

4.4 Materiales para el aprendizaje de CL

A través de la historia de la enseñanza de lenguas, la actividad de la lectura es parte fundamental ya que, como comenta Wallace (1992), cumple con diferentes propósitos entre los cuales está el de aprender nuevos conocimientos a partir de la lectura de un texto.

El campo de la comprensión de lectura es tan rico y tan extenso, que es necesario separarlo de las demás habilidades como: *writing*, *listening* y *speaking* para poder trabajarlo de manera más eficiente. Es por esta razón que diferentes diseñadores de cursos de inglés como LE han creado materiales para esta habilidad en específico.

4.4.1 Evaluación del material existente

Para esta propuesta se analizaron tres materiales de los que existen actualmente en el mercado para auxiliar el proceso enseñanza - aprendizaje de la comprensión de lectura. Estos materiales se escogieron tomando en cuenta la recomendación de diferentes maestros que imparten la clase de comprensión de lectura en diferentes escuelas. Se toman en cuenta sus contenidos, técnicas, organización, tipos de ejercicios y estructuras gramaticales, con el fin de describir el trato pedagógico que se le da a la comprensión de lectura en el salón de clases.

El primer material que se analizó fue la serie *Globe Reading Comprehension Program*, Schelet (1989) el cual consta de una serie de cuatro libros de texto para los alumnos y cada uno incluye libro para el maestro.

Este programa no está dividido en unidades sino en lecciones, además dentro de sus estructuras no cuenta con tiempos gramaticales pero sí hace énfasis en las partes de la oración: adjetivos, prefijos y sustantivos. Por otra parte, esta serie contiene una lista de vocabulario que se incluye dentro de los textos que conforman cada unidad. Las técnicas que se practican con los textos son: *inference, skimming, scanning y context clues*; estas técnicas son complementadas con diferentes tipos de ejercicios como: preguntas con incisos, preguntas abiertas, rellenar espacios en blanco, crucigramas y relación de columnas. Es importante mencionar que esta serie está diseñada totalmente en inglés y no contiene ninguna área en español.

Asimismo, se analizó el material de Taylor (1996) que es una serie que consta de dos libros de texto para los alumnos los cuáles están acompañados de un libro del maestro para ambos textos, tabla de contenidos que abarcan ocho unidades por libro, las estructuras que están contenidas son principalmente tiempos gramaticales. Por otra parte los textos se trabajan con diferentes técnicas como: *skimming, scanning, context clues, cohesion y guessing meaning*. Los tipos de ejercicios que se emplean son: completar espacios en blanco, cierto-falso, preguntas abiertas; esta serie se diseñó en inglés pero da margen a que se utilice el idioma español de acuerdo con las condiciones en el salón.

Por último se analizó el material *Reading Skills Text*, Werner (1993) que, al igual que los anteriores, está formado por una serie, en este caso de cuatro libros, cada uno con un cuadro de contenidos divididos en cuatro unidades, las estructuras que se emplean son esencialmente partes gramaticales, contienen también una lista de vocabulario y las técnicas empleadas son: *skimming, scanning, dictionary skills y context clues*. Los tipos de

ejercicios que se emplean son: preguntas con incisos, preguntas abiertas, relleno de espacios en blanco, crucigramas y cierto-falso.

A partir de este análisis, se pueden detectar algunas semejanzas y diferencias, mismas que se detallan en el siguiente apartado.

4.4.2 Comparación de materiales existentes de comprensión de lectura

Del análisis del material realizado en el apartado anterior, se pueden establecer semejanzas y diferencias. Dentro de las semejanzas, se observa que estos materiales están diseñados en serie, los cuales incluyen cuadros de contenido, técnicas de comprensión de lectura y uso de ejercicios con base en los textos.

Por otro lado, se pudieron apreciar diferencias como las siguientes: no todos los materiales incluyen libro del maestro, no todos los temas son presentados en unidades (algunos materiales los presentan en lecciones), no todos los textos están organizados en párrafos numerados y no todos incluyen lista de vocabulario (ver anexo 6).

A partir de esta comparación, se concluye que básicamente los materiales que se utilizan actualmente en la enseñanza de comprensión de lectura, se enfocan al uso de técnicas, las cuales se emplean en textos significativos y acordes con los intereses y necesidades del alumno. Esta conclusión será de utilidad para orientar pedagógicamente la presente propuesta.

4.5 Descripción del curso de CL para la ESEF .

La situación de la ESEF es muy particular y como comentan Collan y Bolec (1990) cada situación educativa se caracteriza por tener cierta intención. El curso de comprensión de lectura en inglés propuesto en este trabajo (que se describe a continuación) para la ESEF constará de cuatro semestres; los tres primeros serán obligatorios y el cuarto será optativo. Es decir, una vez que el alumno se haya inscrito a la materia de Lengua Extranjera (inglés), éste deberá cursar obligatoriamente los tres primeros niveles y si así lo deseara podrá inscribirse al cuarto semestre después de haber aprobado los tres anteriores.

Cada semestre estará dividido en seis unidades, cada unidad está conformada por tres lecciones y cada lección estará programada para cubrirse en dos clases. Es así como cada semestre contará con treinta y ocho clases (cincuenta y siete horas totales), cada unidad se cubrirá en tres semanas (nueve horas) y por último cada lección se presentará en una semana (dos clases por semana y cada clase constará de una hora con treinta minutos). Es importante mencionar que la forma de evaluación será bimestral para dar cumplimiento a lo estipulado por la Secretaría de Educación Pública.

4.6 Objetivos

Es importante apuntar que este curso estará apoyado en la idea de Gronlund (1971), quien comenta que los objetivos son el modelo pedagógico del encargo que la sociedad realiza a la escuela. En este sentido los objetivos para esta propuesta se enfocan a la

utilización del idioma inglés como herramienta para un mejor desempeño educativo y profesional.

4.6.1 Tipos de objetivos

Gronlund (1971) menciona que los **objetivos** son los propósitos y aspiraciones que durante el proceso docente-educativo se van conformando en el modo de pensar, sentir y actuar del estudiante y futuro graduado. Así mismo él menciona que los objetivos son la previsión del resultado de la actividad del estudiante.

Los objetivos tienen diferentes funciones, por esta razón se dividen en dos:

- a) **Objetivos educativos.** Toman en cuenta aspectos de la personalidad de los alumnos como sus sentimientos, valores, convicciones, etc.
- b) **Objetivos instructivos.** Se refieren al dominio del contenido de la materia que se está estudiando. Estos objetivos, de acuerdo con Gronlund (1971), deben contestar las siguientes preguntas:
 1. ¿Qué deben aprender mis estudiantes?
 2. ¿Qué operaciones deben realizar con estos conocimientos?
 3. ¿Hasta dónde debo exigir a mis alumnos?
 4. ¿Con qué herramientas deben operar?
 5. ¿Cómo darle seguimiento al aprendizaje?

Para que los objetivos instructivos cumplan su función es importante seleccionarlos de acuerdo con el tipo de educación, nivel (en este caso nivel de inglés), año, grado,

disciplina, asignatura, tema o unidad. En el proceso de selección de objetivos instructivos aparecen dos tipos: generales y específicos.

Los **objetivos generales** son aquellos que pertenecen a los sistemas de orden mayor y deben precisar, según Gronlund, paulatinamente el año escolar o grado de estudios, el nivel de enseñanza, la asignatura.

Los **objetivos específicos** se derivan de los generales creando un sistema que trata de promover de manera gradual los contenidos de un curso. Los objetivos específicos son aquellos que se aplican directamente en clase y están relacionados con el tema de una unidad.

Por otra parte Gimeno (1986) comenta que los objetivos generales son como formulaciones de resultados educativos de cierto grado de complejidad. El objetivo específico, por el contrario, propicia un efecto educativo sencillo y más delimitado.

Por las características de la presente propuesta no serán considerados los objetivos educativos, sin embargo serán considerados los dos tipos de objetivos instructivos que, para su creación, es recomendable seguir una taxonomía que ayude a graduar los objetivos de acuerdo con la importancia y dificultad de los temas en el curso.

4.6.2 Taxonomías

De acuerdo con Gimeno (1986) **la taxonomía** es un instrumento que ayuda al profesor a clasificar los posibles resultados (objetivos) facilitando la elección de los mismos. Existen varias clases de taxonomías, y una de las más utilizadas hasta el momento

es la de Bloom que hace referencia no sólo al dominio cognoscitivo, sino también a los dominios afectivo y psicomotriz. También se analizaron otras taxonomías como por ejemplo la de D. Russell y la de Raths, ya que permiten formular objetivos en términos de funciones o conductas cognitivas. Para esta propuesta se tomará en cuenta la taxonomía de Bloom la cual fue diseñada para categorizar el conocimiento, es decir, tiene un orden que va desde el conocimiento más simple hasta el conocimiento más elaborado o complejo (ver tabla 15).

Tabla 15. Taxonomía del dominio cognoscitivo de Bloom

CONOCIMIENTO O MEMORIA	Recordar, reconocer información específica tal como: hechos, sucesos, fechas, nombres, símbolos, teorías, definiciones y otros.
COMPRENSIÓN	Entender el material que se ha aprendido. Esto se demuestra cuando se presenta la información de otra forma, se buscan relaciones, se asocia, se interpreta (explica o resume), o se presentan posibles efectos o consecuencias.
APLICACIÓN	Usar el conocimiento y destrezas adquiridas en nuevas situaciones.
ANÁLISIS	Descomponer el todo en sus partes; se solucionan problemas a la luz del conocimiento adquirido y se razona.
SÍNTESIS	Crear, se hace algo original.
EVALUACIÓN	Enjuiciar sobre la base de criterios establecidos.

4.6.3 Creación y redacción de objetivos

La creación de objetivos es importante ya que sirve de guía orientadora del proceso de enseñanza. Para Dillman (1991: 20) el redactor de objetivos “debe determinar si el objetivo que planea representa una habilidad significativa, es decir, si vale la pena que el estudiante se dedique a dominar el objetivo”.

De esta manera si la taxonomía elegida para un curso tiende a ser cognoscitiva los verbos tendrán que ver con las habilidades de la inteligencia (definir, describir, resolver) y, por otro lado, si la taxonomía tiene que ver con la forma de los resultados esperados al finalizar el curso y unidad los verbos tendrán que relacionarse con cuestiones de producción (crear, transformar, convertir).

Gimeno (1986) menciona que la redacción de los objetivos tanto generales como específicos se manejarán como una utopía ya que el profesor propondrá un resultado ideal, el cual no siempre será el resultado final. Arnaz (1981) coloca a la creación de objetivos dentro de la elaboración de un currículo como se ve en la tabla 16.

Tabla 16. Elementos para elaborar el currículo

1.0 Elaborar el currículo	Formular los objetivos curriculares
	Elaborar el plan de estudios
	Diseñar el sistema de evaluación
	Elaborar las cartas descriptivas

(Arnaz, 1981: 15)

Como se puede apreciar en la tabla 16, el primer paso en la elaboración de un currículum es formular los objetivos curriculares, pues como señala el mismo autor, en ellos se encontrará la razón de ser, la justificación y la dirección del proceso enseñanza - aprendizaje. De manera más específica, Arnaz sugiere los pasos a seguir para la formulación de los objetivos curriculares (ver tabla 17).

Tabla 17. Formulación de objetivos curriculares

1.1.1 Precisar las necesidades que se atenderán	1.1.1.1 Identificar los propósitos del sistema y del suprasistema 1.1.1.2 Seleccionar las necesidades que se atenderán 1.1.1.3 Jerarquizar las necesidades seleccionadas 1.1.1.4 Cuantificar las necesidades seleccionadas
---	---

(Arnaz, 1981: 16)

El inciso 1.1.1.1 consiste en identificar los propósitos del sistema y del suprasistema que es el análisis de necesidades de la institución (sistema) y del grupo de instituciones del cual forma parte (suprasistema), es decir, que la ESEF es una Institución (sistema) que pertenece a un grupo de escuelas de nivel superior (suprasistema) donde se imparte la materia de (inglés).

El inciso 1.1.1.2 se refiere a seleccionar las necesidades que se atenderán, esto se refiere a elegir las necesidades de la institución más importantes.

Para el siguiente paso que es el 1.1.1.3 en donde se jerarquizarán las necesidades seleccionadas, se ordenarán éstas por su grado de importancia de acuerdo con los propósitos de la Institución. En el último inciso 1.1.1.4 se cuantificarán las necesidades seleccionadas, es decir, se refiere a la revisión y análisis individual de las necesidades obtenidas en los dos últimos apartados.

Una vez obtenidas las necesidades se procede a la formulación de los objetivos curriculares, siguiendo el orden que se presenta en la tabla 18.

Tabla 18. Elementos para formular los objetivos curriculares

1.1 Formular los objetivos curriculares	1.1.1 Precisar las necesidades que se atenderán 1.1.2 Caracterizar al alumno insumo 1.1.3 Elaborar el perfil del egresado 1.1.4 Definir los objetivos curriculares
---	---

(Arnaz, 1981: 18)

Arnaz señala que el primer paso es precisar las necesidades que se atenderán, es decir, tiene que ver con la necesidad de saber qué situación o problemática se va a resolver. En segundo lugar, se caracterizará al alumno insumo, es decir, se refiere a conocer al alumno para poder prever una transformación dentro del desarrollo de un curso, por ejemplo: qué avance puede lograr un alumno que nunca ha tomado un curso de

comprensión de lectura. En la elaboración del perfil del egresado, se describen los logros que se van a tratar de alcanzar al tomar en cuenta los tres pasos anteriores y como se mencionó anteriormente, sirven de guía del proceso enseñanza - aprendizaje.

Dillman (1991; 35) señala ocho puntos que deben tomarse en cuenta desde la etapa de concepción de cada objetivo hasta la redacción final. Estos puntos son los siguientes:

- a) Nivel de especificidad. Se refiere al equilibrio que debe tener un objetivo, es decir, que no sea demasiado específico ni demasiado general.
- b) Ejecución principal. Tiene que ver con la redacción del objetivo en cuanto a describir claramente qué es lo que el estudiante tiene que hacer.
- c) Conducta abierta. Señala que un objetivo bien redactado debe establecer que lo que el alumno aprenda pueda ser observado.
- d) Método o proceso. Es cuando se le pide a un estudiante que demuestre cómo alcanzó el resultado final de una actividad, por medio del proceso.
- e) Criterio de evaluación. Un objetivo debe especificar los puntos y los criterios que se tomarán en cuenta para ser evaluados.
- f) Condiciones pertinentes. Se refieren a las condiciones necesarias para la realización de una actividad, en donde se pueden incluir materiales y lugares.
- g) Ejecución dirigida. Tiene que ver con las actividades a realizar por los alumnos, es decir, que el objetivo tenga un mensaje claro para los alumnos.
- h) Nivel adecuado de lectura y vocabulario. Los objetivos deben estar redactados de acuerdo con el nivel de los alumnos. Un objetivo no debe ser explicado, se explica por sí mismo.

Dillman establece que esta lista no es definitiva, ya que puede haber otros puntos aplicables a ciertos tipos de objetivos. Por otro lado, esta autora menciona que el orden presentado puede variar.

Como se pudo observar tanto Arnaz como Dillman establecen características y pasos a seguir en la redacción y creación de objetivos. Esta propuesta tomará en cuenta los apuntes de estos dos autores porque son aplicables a las necesidades de la propuesta del curso para la ESEF.

De esta forma y con las bases teóricas establecidas hasta el momento con respecto a la elaboración y creación de objetivos, a continuación se mencionan los objetivos generales y específicos de la asignatura de Lengua Extranjera (inglés), para los cursos de CL para la ESEF, como a continuación se detallan:

- El objetivo general para los cuatro cursos de CL para la ESEF.
- Los objetivos generales para los cursos de CL 1 al CL 4.
- Los objetivos específicos de las unidades del curso de CL 1.

4.6.4 Objetivo general de la materia de Lengua Extranjera (inglés)

El alumno adquirirá las técnicas de comprensión de lectura para comprender cualquier texto relacionado con su área de estudio, que aplicará dentro de su etapa formativa y más adelante en su etapa profesional.

4.6.5 Objetivo general por semestre

Semestre I.	Al finalizar la asignatura de Lengua Extranjera I (inglés) el estudiante reconocerá información específica y general de textos en inglés relacionados con la información específica y general de textos en inglés relacionados con la educación física en un nivel introductorio, utilizando estrategias de lectura como <i>scanning</i> y <i>skimming</i> .
Semestre II.	Al finalizar la asignatura de Lengua Extranjera I (inglés) el estudiante comprenderá textos en inglés de estructura simple y vocabulario sencillo relacionados con el área físico-deportiva. Buscará las relaciones entre las partes de la oración para inferir el significado de las palabras difíciles.
Semestre III.	Al finalizar la asignatura de Lengua Extranjera el estudiante aplicará el uso de estrategias de lectura para obtener de manera precisa el contenido de textos de distintos tipos, todos ellos relacionados con su área de estudio (educación física), a través de la cohesión.
Semestre IV.	Al finalizar la asignatura de Lengua Extranjera el estudiante integrará sus conocimientos de comprensión de lectura, para utilizarlos e interactuarlos con otras habilidades como: <i>speaking</i> , <i>listening</i> y <i>writing</i> para establecer las bases de las cuatro habilidades.

4.6.6 Objetivos específicos por unidad del curso CL I

Unidad I.	El alumno reconocerá ideas generales acerca de un texto a través de pistas iconográficas y de vocabulario sencillo.
Unidad II.	El alumno reconocerá información específica a través del uso de cognados y vocabulario específico.
Unidad III.	El alumno utilizará campos semánticos para presentar la información obtenida de un texto.
Unidad IV.	El alumno inferirá la idea principal de un texto a partir de la técnica de <i>skimming</i> .
Unidad V.	El alumno utilizará las técnicas de <i>skimming</i> y <i>scanning</i> para la solución de diferentes tipos de preguntas.
Unidad VI.	El alumno empleará sus conocimientos de vocabulario y técnicas de lectura para la creación de resúmenes acerca de un texto.

4.7 Estrategias instruccionales sugeridas para el docente de CL en la ESEF

A partir de la realización de esta propuesta, se le sugerirá al docente que aplique ciertas estrategias para el mejor desarrollo del curso. Como se pudo ver en el capítulo II, el docente tendrá que emplear estrategias de enseñanza de comprensión de lectura para el mejor aprovechamiento de los textos que se presenten a través del curso. Algunas de estas

estrategias son: Inferencia, referencia, *skimming*, *scanning*, y *reading for detail*. No hay que olvidar, que toda la instrucción debe ser aplicada bajo un enfoque comunicativo, el cual permitirá que el aprendizaje sea significativo para el alumno.

Con base en los intereses de la población de la ESEF, se proponen los contenidos temáticos del primer curso de CL en inglés, para la asignatura optativa de Lengua Extranjera I (ver tabla 19). Una vez que se ha descrito la propuesta de curso para la ESEF con base en el modelo elegido en el capítulo 3, en el siguiente capítulo se presenta la preparación de los materiales sugeridos para una clase muestra.

Tabla 19. Contenidos del primer curso de CL en inglés para la ESEF

Unidad	Tema	Objetivo específico	Estrategias de CL	Estructura gramatical	Vocabulario
I	<i>The Olympic games</i>	El alumno reconocerá ideas generales acerca de un texto a través de pistas iconográficas y de vocabulario sencillo.	Reconocimiento de pistas iconográficas.	Presente simple.	Deportes, ciudades y nacionalidades.
II	<i>Do you exercise enough?</i>	El alumno reconocerá información específica a través del uso de cognados y vocabulario específico.	Reconocimiento de cognados.	Adverbios de frecuencia.	Días, meses y estaciones del año.
III	<i>Stress</i>	El alumno utilizará campos semánticos para presentar la información obtenida de un texto.	Inferencia.	Preguntas en presente simple.	Enfermedades y principales órganos del cuerpo.
IV	<i>Our body</i>	El alumno inferirá la idea principal de un texto a partir de la técnica de <i>skimming</i> .	<i>Skimming</i> .	Adjetivos.	Partes del cuerpo.

V	<i>The ball game</i>	El alumno utilizará las técnicas de <i>skimming</i> y <i>scanning</i> para la solución de diferentes tipos de preguntas.	<i>Skimming</i> y <i>scanning</i> .	Imperativos.	Accesorios deportivos y adjetivos calificativos.
VI	<i>The modern athlete</i>	El alumno empleará sus conocimientos de vocabulario y técnicas de lectura para la creación de resúmenes acerca de un texto.	<i>Skimming, scanning</i> , y reconocimiento de cognados.	Futuro simple.	Idiomas, países y partes de una computadora.

Tabla 20. Unidad III del primer curso de CL en inglés para la ESEF

Objetivo específico: El alumno utilizará campos semánticos para presentar la información obtenida de un texto.

Lección	Estrategias	Gramática	Actividades	Vocabulario
I Stress	<ul style="list-style-type: none"> *Reconocimiento de pistas iconográficas *Reconocimiento de cognados *Inferencia *Campos semánticos 	<ul style="list-style-type: none"> *Verbo <i>to be</i>: am, is, are 	<ul style="list-style-type: none"> *Los alumnos comentarán en equipo los factores que influyen en la salud de un individuo y harán una lista con los cinco más importantes *Los alumnos relacionarán columnas para inferir el significado de algunas palabras incluidas en el texto *Los alumnos leerán unos enunciados y decidirán si la información es verdadera o falsa *Los alumnos elaborarán un campo semántico a partir de la información obtenida del texto *Los alumnos completarán un cuadro con la información obtenida del texto 	<ul style="list-style-type: none"> *Enfermedades *Principales órganos del cuerpo *Fluidos corporales *Síntomas

Lección	Estrategias	Gramática	Actividades	Vocabulario
<p>II Good Health</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Reconocimiento de pistas iconográficas * Reconocimiento de cognados * Inferencia 	<p>* Preguntas con: <i>Do / Does</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> * Los alumnos buscarán en una sopa de letras las partes del cuerpo * Los alumnos inferirán por las fotografías que ejercicio es el más demandante * El alumno relacionará el tipo de remedio que corresponda a cada enfermedad de acuerdo a lo leído en el texto * El alumno contestará verdadero o falso sobre los beneficios de algunos ejercicios físicos * El alumno leerá el texto y ordenará los pasos a seguir para tener un calentamiento adecuado antes de una actividad física 	<ul style="list-style-type: none"> * Remedios * Tipos de ejercicios * Partes del cuerpo

Lección	Estrategias	Gramática	Actividades	Vocabulario
<p>III Holidays</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Reconocimiento de pistas iconográficas *Reconocimiento de cognados *Inferencia *Campos semánticos 	<p>*Preguntas en presente simple con : <i>Wh-words; what, who, where, when</i></p>	<p>* Los alumnos comentarán en equipo sobre los días festivos más importantes en México y harán una lista con los cinco más importantes</p> <p>* Los alumnos relacionarán dos columnas con la fecha que corresponda al día festivo</p> <p>* Los alumnos inferirán los días festivos más importantes en Estados Unidos de acuerdo a la información del texto</p> <p>* Los alumnos elaborarán un campo semántico sobre las actividades recreativas más importantes en Estados Unidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> *Días festivos *Actividades recreativas *Espectáculos deportivos

4.8 Clase muestra

En este apartado se aplica de manera práctica la teoría analizada en los apartados anteriores. Para este fin se establecen las instrucciones para el maestro en donde se incluyen plan de clase (*lesson plan*), material para los alumnos y clave de respuestas.

4.8.1 Instrucciones para el maestro

En seguida se muestra el plan de clase para llevar a cabo los ejercicios de la primera clase, de la primera lección de la unidad tres del primer curso de CL. Es importante señalar que se le sugiere al profesor utilizar el idioma español en la orden del día, ya que es un curso de comprensión de lectura y es un nivel introductorio. El tema que se eligió está implícito en uno de los temas identificados de mayor interés (novedades científicas) conforme a la encuesta aplicada en el capítulo I del presente trabajo (ver tabla 11).

1. **Saludo** (5 minutos)

El profesor saludará a los alumnos y pasará lista.

2. **Actividad extra clase** (10 minutos)

El profesor revisará la actividad extra clase (tarea) con la participación de los alumnos.

3. **Revisión de conocimientos previos** (10 minutos)

Esta actividad tiene como fin introducir a los alumnos al tema que se verá en esta clase (en este caso *stress*). Para ello el profesor podrá preguntar los factores que influyen en la salud de un individuo, motivando a que los alumnos se acerquen al tema a través de sus

expresiones de probabilidad y opinión. Los resultados se anotarán en el ejercicio I del material para los alumnos.

Estrategia de comprensión de lectura sugerida: **Integración del conocimiento previo.**

4. **Contextualización del tema de la lectura** (10 minutos)

Sin leer la lectura los alumnos leerán con atención los enunciados del ejercicio II del material para los alumnos y contestarán con “V” verdadero o “F” falso. El profesor comentará las respuestas con los alumnos.

Estrategia de comprensión de lectura sugerida: **Inferencia.**

5. **Contextualización del tema de la lectura con el texto** (20 minutos)

El alumno leerá el texto y deducirá el significado de las palabras del ejercicio III del material para los alumnos. El profesor revisará las respuestas.

Estrategia de comprensión de lectura: **Inferencia.**

6. **Síntesis de la información del texto** (20 minutos)

El alumno elaborará un campo semántico con la información obtenida del texto acerca del *stress* (ejercicio IV del material de los alumnos). El profesor revisará las respuestas.

Estrategia de comprensión de lectura sugerida: **Vocabulario**

7. **Recapitulación** (15 minutos)

El alumno completará un cuadro con la información comprendida del texto (ejercicio V del material de los alumnos). El profesor revisará las respuestas.

Estrategia de lectura sugerida: **Integración del conocimiento nuevo al conocimiento previo.**

8. **Actividades Adicionales**

El profesor podrá hacer uso de algunas actividades que refuercen la clase en caso de

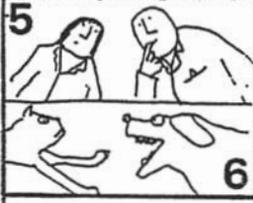
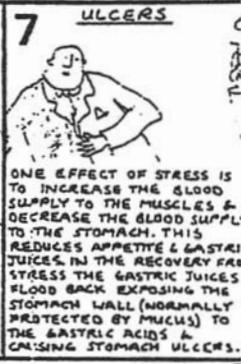
terminar los ejercicios en un tiempo menor al estimado. En este caso resolver una “sopa de letras” con vocabulario de la lectura.

9. **Asignación de la actividad extra clase**

El profesor asignará trabajo a los alumnos para que ellos lo realicen en su casa. Este trabajo estará relacionado con lo visto en la clase. La actividad extra clase sugerida para esta sesión es un resumen hecho por los alumnos acerca del *stress* en el deporte.

10. **Despedida**

UNIDAD 3

<p>THE SYMPTOMS OF STRESS ARE PROBABLY LINKED TO OUR PRIMITIVE DEFENCE MECHANISMS. IN FACE OF DANGER, ANIMALS (LIKE PRIMITIVE MAN) NEED TO BE PREPARED FOR FIGHT OR FLIGHT. HORMONES ARE AUTOMATICALLY RELEASED TO MOBILISE ENERGY FOR ACTION.</p>	<p><u>PRIMITIVE STRESS</u></p>  <p>1</p>	<p>THE RUDIMENTS OF WISDOM</p> <h2>★ STRESS ★</h2> <p>COMPILED & DRAWN BY HUMKIN</p>
<p>2</p> 	<p><u>MODERN STRESS</u></p> <p>THE LIFESTYLE OF MODERN MAN PRESENTS MANY SITUATIONS WORKING UNDER PRESSURE, DRIVING, ARGUING ETC) WHICH TRIGGER THE RELEASE OF HORMONES. THE RESULTING STRESS IS USUALLY PROLONGED, SINCE THERE IS NO CALL FOR THE ACTION THAT WOULD RELIEVE IT (E. G. FOR WHICH IT, NOW INAPPROPRIATELY, PREPARES).</p>	<p><u>ADRENALINE</u></p> <p>THE HORMONE ADRENALINE (FROM THE ADRENAL GLAND) WAS FIRST FOUND DURING A 1911 EXPERIMENT ON A CAT FRIGHTENED BY A DOG. ITS MOST IMPORTANT EFFECT IS TO INCREASE THE ENERGY AVAILABLE TO THE MUSCLES.</p>
<p>3</p> <p><u>HIGH BLOOD PRESSURE</u></p> <p>ONE EFFECT OF STRESS IS TO INCREASE THE BLOOD SUPPLY TO THE MUSCLES BY INCREASING BLOOD PRESSURE. WHEN PROLONGED, THIS OVERWORKS THE HEART & KIDNEYS.</p>	<p><u>HARDENING ARTERIES</u></p>  <p>4</p>	<p>5</p> 
	<p>9</p> <p>SUGARS & FATTY ACIDS ARE RELEASED INTO THE BLOOD IN TIMES OF STRESS (TO INCREASE AVAILABLE ENERGY). THE PROLONGED OR REPEATED EFFECT OF THESE IS TO FORM DEPOSITS OF FAT ON THE WALLS OF THE BLOOD VESSELS. THIS 'HARDENING' OF THE ARTERIES INCREASES THE RISK OF HEART TROUBLE.</p>	<p><u>INFECTION</u></p> <p>PEOPLE UNDER STRESS HAVE REDUCED RESISTANCE TO INFECTION. ONE GROUP OF CHEMICALS RELEASED INTO THE BLOOD UNDER STRESS ARE THE GLUCOCORTICOIDS, WHICH DECREASE INFLAMMATION & IMMUNE RESPONSES (EVEN CHITS TAKE LONGER TO HEAL).</p>
<p>7</p> <p><u>ULCERS</u></p>  <p>ONE EFFECT OF STRESS IS TO INCREASE THE BLOOD SUPPLY TO THE MUSCLES & DECREASE THE BLOOD SUPPLY TO THE STOMACH. THIS REDUCES APPETITE & GASTRIC JUICES IN THE RECOVERY FROM STRESS THE GASTRIC JUICES FLOOD BACK EXPOSING THE STOMACH WALL (NORMALLY PROTECTED BY MUCUS) TO THE GASTRIC ACIDS & CAUSING STOMACH ULCERS.</p>	<p>8</p> 	<p>6</p> 
<p><u>PAIN</u></p> <p>UNDER STRESS, THE BODY RELEASES NATURAL OPIATES, SIMILAR TO MORPHINE. THESE REDUCE PAIN, ALLOWING ACTION IMMEDIATELY AFTER AN INJURY. PAIN STARTS LATER - IT IS ONE OF THE BODY'S DEFENCES, DISCOURAGING MOVEMENT TO AID HEALING.</p>		

EJERCICIO I.

COMENTA CON TUS COMPAÑEROS DE EQUIPO SOBRE CUÁLES SON LOS FACTORES QUE INFLUYEN EN LA SALUD DE UN INDIVIDUO Y ENSEGUIDA ENLISTEN LOS CINCO MÁS IMPORTANTES.

- a) _____ b) _____ c) _____
d) _____ e) _____

EJERCICIO II.

LEE CON ATENCIÓN LOS ENUNCIADOS QUE SE PRESENTAN A CONTINUACIÓN Y ANOTA EN LAS LÍNEAS DE LA COLUMNA "A" UNA "V" SI CONSIDERAS QUE LA INFORMACIÓN ES VERDADERA O UNA "F" SI CONSIDERAS QUE LA INFORMACIÓN ES FALSA.

NOTA: No contestes la columna "B"

	A	B
1. El stress puede producir úlceras en el estómago.	_____	_____
2. El stress sólo se da en las sociedades modernas.	_____	_____
3. El stress tiene algunos efectos favorables.	_____	_____
4. Existen maneras de manejar el stress.	_____	_____
5. El stress puede influir en la adquisición de enfermedades.	_____	_____

EJERCICIO III.

PROBABLEMENTE AL LEER EL TEXTO NO COMPRENDISTE ALGUNAS DE LAS PALABRAS QUE A CONTINUACIÓN SE ENLISTAN. APOYÁNDOTE EN LAS IMÁGENES Y SU NÚMERO, RELACIONA LAS COLUMNAS PARA DEDUCIR SU SIGNIFICADO.

_____ Frightened (imágenes 5 y 6)	1. Herida
_____ Pain (imagen 9)	2. Huida
_____ Flight (imagen 1)	3. Dolor
_____ Injury (imagen 9)	4. Asustado
_____ Heart problems	5. Problemas cardiacos

EJERCICIO IV

VUELVE A LEER EL TEXTO Y CON BASE A LA INFORMACIÓN DE ÉSTE, ELABORA EL CAMPO SEMÁNTICO.

El aumento del aporte sanguíneo a los músculos es consecuencia de:

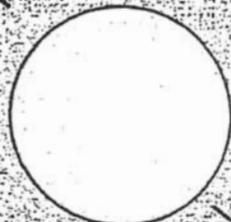
Esto relacionado con los mecanismos de defensa primitivos:

El estilo de vida del hombre moderno se asocia a:



Es un efecto de la glucosa y los ácidos grasos:

Está relacionado a situaciones de miedo:



Bajo stress nuestro cuerpo libera sustancias que ayudan a aliviar:

Bajo stress los ácidos gástricos producen:



La gente está preocupada a:

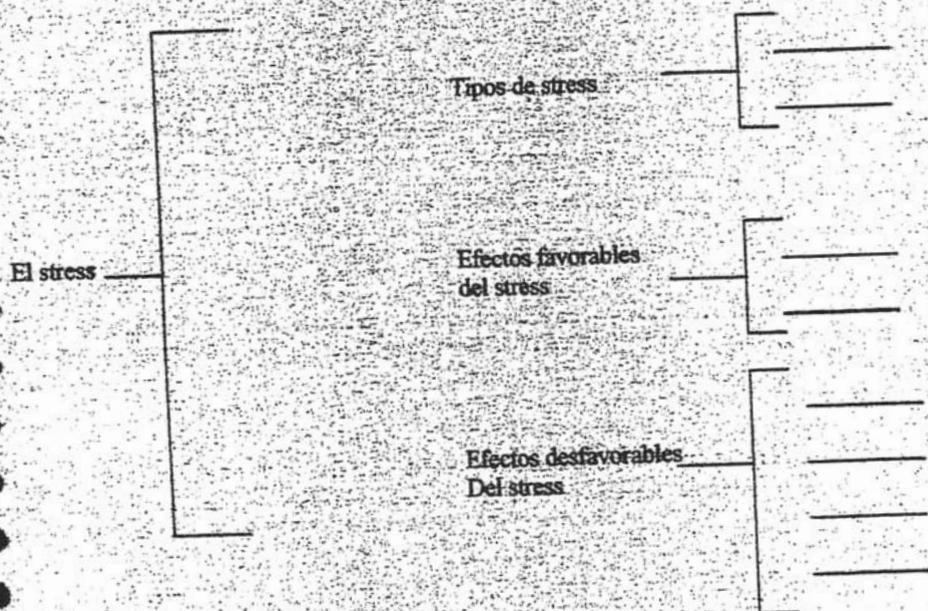
Como puedes darte cuenta, al resolver este ejercicio te permitió saber que un campo semántico sirve para:

EJERCICIO V

RÉGRESA AL EJERCICIO NUMERO II Y RESPONDE LA COLUMNA "B". CONTRASTA TUS REPUESTAS EN AMBAS COLUMNAS Y VERIFICA TUS AVANCES.

EJERCICIO VI

COMPLETA EL CUADRO CON LA INFORMACIÓN QUE COMPRENDISTE DEL TEXTO.



4.8.3 Clave de respuestas

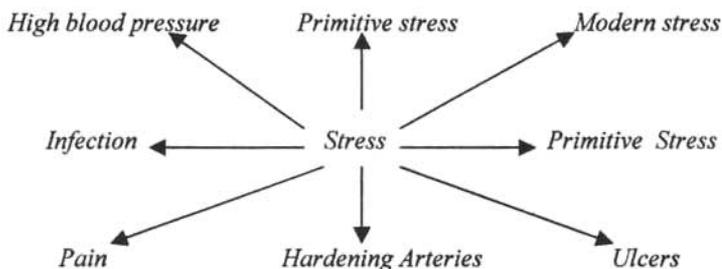
A continuación se presentan las respuestas al ejercicio *Stress*.

Ejercicio I: Las respuestas pueden variar. Ejemplos: *Stress*, mala alimentación, sobre peso.

Ejercicio II: Las respuestas pueden variar.

Ejercicio III: 4, 3, 2, 1, 5.

Ejercicio IV:



Ejercicio V: 1 V, 2 F, 3 V, 4 V, 5 V.

Ejercicio VI: Tipos de *stress*: *primitive*, *modern*.

Efectos favorables del *stress*: *Increase energy*, *decrease*, *inflammation*.

Efectos desfavorables del *stress*: *Ulcers*, *reduces appetite*.

Actividad adicional: “Sopa de letras” (*stress*, *adrenaline*, *pain*, *energy*, *muscles*, *stomach*, *inflammation*, *symptoms*, *primitive*, *modern*).

Es importante mencionar que siendo este un curso de comprensión de lectura para propósitos específicos, los textos utilizados para las actividades, deben resultar atractivos para los alumnos, ya que esto facilitará la comprensión y promoverá el aprendizaje significativo.

Conclusiones

La Escuela Superior de Educación Física al no tener un programa oficial en la materia de Lengua Adicional al Español, necesita para sus alumnos un curso que esté adecuado a sus necesidades e intereses, los cuales promuevan los conocimientos sobre su área de estudio a través del idioma inglés.

Por tal motivo, se plantearon algunos objetivos con la finalidad de sustentar la presente propuesta. El primer objetivo fue crear un cuestionario para recopilar las necesidades de los alumnos. Los resultados del instrumento de análisis demostraron que los alumnos de la ESEF tienen características específicas que requieren ser tomadas en cuenta para la elaboración de un curso de comprensión de lectura acorde a esta Institución.

El siguiente objetivo se refirió a la elección de un modelo de un curso de inglés con propósitos específicos de comprensión de lectura para la ESEF. En el presente trabajo se pudo observar que la categoría más adecuada dentro del área de inglés para propósitos específicos para esta propuesta es *academic or professional study*, ya que está dirigida a las áreas de nivel superior. Cabe señalar que en el modelo propuesto para la elaboración del curso de CL para la ESEF, mismo que se basa en el modelo de Jenks (1981 en Benson 1987), sólo se considera el diseño del curso. Sin embargo, una vez que se esté implementado el curso, se sugiere la modificación del mismo modelo con el fin de que sean considerados por lo menos los siguientes elementos: el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, con el fin de poder obtener una retroalimentación y realizar las modificaciones pertinentes al curso actualmente propuesto.

El tercer objetivo establece la definición de un tipo de curso para los alumnos de la ESEF. El tipo de curso que se propone está dentro del área de comprensión de lectura, ya que es por medio de esta actividad que los alumnos pueden adquirir conocimientos nuevos acerca de su área de estudio.

Para el cuarto objetivo se seleccionó una teoría psicolingüística para el diseño de un curso de inglés con propósitos específicos de comprensión de lectura para la ESEF. Con el fin de enriquecer esta propuesta, se analizaron diferentes autores, de los cuales se tomaron en cuenta los elementos donde coincidían para el diseño de un curso tales como: Elección de un sílabo, rol del alumno, rol del maestro y materiales o contenidos.

En el último objetivo se propuso el esquema del curso de comprensión de lectura I, con un objetivo general y uno específico por cada unidad.

La presente propuesta muestra resultados que indican la posibilidad de implementar este programa con los alumnos de la ESEF. Desde que este trabajo propone un curso progresivo de dos años, la evaluación de los resultados no puede ser inmediata, pero sería muy conveniente aplicar toda la teoría que sustenta esta tesis de forma práctica en esta escuela de nivel superior. Más adelante se podría concretizar esta propuesta para evaluar los resultados obtenidos, también se podría trabajar en la recopilación de materiales específicos para el área de Educación Física y poderlos utilizar en cursos posteriores.

Bibliografía

- ALCALÁ, Guillermo. 1980. *Reading English for Academic Purposes*. México. McGraw-Hill.
- ARNAZ, José. 1981. *La Planeación Curricular*. México. Editorial Trillas.
- ÁVILA, Raúl. 1990. *La Lengua y los Hablantes*. México. Editorial Trillas.
- BAUMANN, James F. 1990. *La Comprensión Lectora*. Madrid. Visor Distribuciones.
- BERK, Laura. 1989. *Childhood Development*. Boston. Allyn and Bacon.
- BLOOM, Benjamín Samuel. 1975. *Taxonomía de los Objetivos de la Educación: Clasificación de las Metas Educativas/ Manuales I y II*. Argentina. Ateneo.
- BRUMFIT, C. J. 1984. *General English Syllabus Design*. London. Oxford Pergamon Institute of English ELT documents.
- CARREL, L. Patricia. 1988. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge. Cambridge University Press.
- CHOMSKY, Noam. 1997. *Chomsky o Skinner, la Génesis del Lenguaje*. Barcelona. Editorial Fontanella S. A.
- COADY, James. 1979. *Reading in a Second Language: Hypotheses, Organization and Practice*. Cambridge. Cambridge University Press.
- CRUZ, Ana. 2003. *Material de Lectura para el Participante del Taller Introductorio a la Práctica Educativa*. México. Colegio de Bachilleres.
- DA SILVA Gomes C., Helena María y Aline Signoret Dorcasberro. 1996. *Temas sobre la Adquisición de una Segunda Lengua*. México, CELE.
- DILLMAN, Caroline. 1991. *Cómo Redactar Objetivos de Instrucción*. México. Editorial Trillas.
- DOTY, Gladys. 1981. *Reading English*. Cambridge. Harper and Row.
- ECO, Umberto. 1979. *The Role of the Reader*. Bloomington. Indiana University Press.
- ESKEY, David. 1980. *Reading*. Chicago. R. McNally.
- GAIL, Ellis and Sinclair, Barbara. 1989. *Learning to Learn English*. Cambridge. Cambridge University Press.

- GIMENO, José. 1986. *La Pedagogía por Objetivos*. Madrid. Morata.
- GOUGH, Philip B. 1992. *Reading Acquisition*. New Jersey. University of Texas.
- GRELLET, Françoise. 1981. *Developing Reading Skills*. Cambridge. Cambridge University Press.
- GROSS, Richard. 2000. *Psicología, la Ciencia de la Conducta*. México. Editorial Manual Moderno.
- GRONLUND, Norman. 1973. *Medición y Evaluación de la Enseñanza*. México. Pax-México
- GUILFORD, J. P. 1983. *Creatividad y Educación*. Barcelona. Paidós.
- GUTIÉRREZ, et al. 1999. *Comprensión Lectora y Memoria Operativa*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica.
- HYMES, Dell. 1977. *Foundations in Sociolinguistics*. London. Tavistock.
- HUTCHINSON, Tom. 1987. *English for Specific Purposes a Learning Centred Approach*. Cambridge. Cambridge University Press.
- ISER, Wolfgang. 1978. *The Act of Reading*. Baltimore. John H. University Press.
- KING, Carol. 1983. *Building Skills for the TOEFL Test*. England. Longman.
- KRAHNKLE, Karl. 1987. *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Teaching*. New Jersey. Prentice Hall.
- KRASHEN, Stephen. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York. Pergamon Press.
- LICERAS, Juana M. 1996. *La Adquisición de las Lenguas Segundas y la Gramática Universal*. Madrid. Editorial Síntesis S. A.
- MACKAY, Ronald. 1979. *English for Specific Purposes*. London. Longman.
- MUMBY, John. 1978. *Communicative Syllabus Design*. Cambridge. Cambridge University Press.
- NUNAN, David. 1984. *Syllabus Design*. London. Oxford University Press.
- NUNAN, David. 1992. *Design Tasks for the Communicative Classroom*. New York. Oxford University Press.

- NUTALL, Christine. 1982. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford. Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- RAKOWSKY, Walker. 1987. *Comprensión de Lectura en Alemán*. México. UNAM, UCAP, CCH, CELE.
- RICHARDS, C. Jack. 1982. *Language and Communication*. London. Longman.
- RICHARDS and Rodgers. 1982. *Approaches and Methods in Language Teaching*. London. Longman.
- RICHARDS and Rodgers. 1982. *Method, Approach, Design and Procedure*. TESOL Quarterly, Vol. ESP English 16 No. 2.
- ROBINSON, Pauline. 1980. *English for Specific Purposes*. Oxford. Pergamon Press.
- SCHECHET, Linda. 1989. *Globe reading comprehension program*. New Jersey. Globe Book Company.
- SCHMELKES, Corina. 1998. *Manual para la Presentación de Anteproyectos e Informes de Investigación (tesis)*. México. HARLA.
- SMITH, Frank. 1977. *Understanding Reading*. Cambridge. Cambridge University Press.
- SMITH, Frank. 1983. *Comprensión de Lectura*. México. Editorial Trillas.
- SOLE, Isabel. 1992. *Estrategias de Lectura*. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- TAYLOR, James. 1996. *Reading Structure & Strategy*. London. Editorial Macmillan de México.
- TOBIO, Carmen. 1989. *Modelo para la Elaboración de un Libro de Texto de Comprensión de Lectura en Inglés*. México. UACP Y P, CCH, CELE UNAM.
- TOVAKOLIAN, Susan. 1984. *Language Acquisition and Linguistic Theory*. Cambridge. Cambridge University Press.
- VILLALBA, Nina. 1989. *Conductismo, Mediacionismo y Gestalt en el Campo de la Lingüística Aplicada*. México. Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Estudios sobre la Universidad.
- WALLACE, Cathering. 1992. *Reading*. Oxford. Oxford University Press.
- WERNER, Patricia. 1993. *Reading Skills*. New York. McGraw-Hill.

- WIDDOWSON, H. 1977. *Educational and Pedagogic Factor in Syllabus Design*. Great Britain. Pergamon Press.
- WILLIAMSON, Marcela. 1996. *Estrategias de Lectura en Inglés: Medicina Veterinaria*. México. Universidad Autónoma de México, CELE.
- YALDEN, Janice. 1983. *The Communicative Syllabus Evolution Design and Implementation*. New Jersey. The Pritman Press.
- YALDEN, Janice. 1999. *Principles of Course Design for Language Teaching*. New York. Cambridge University Press.

ANEXO 1

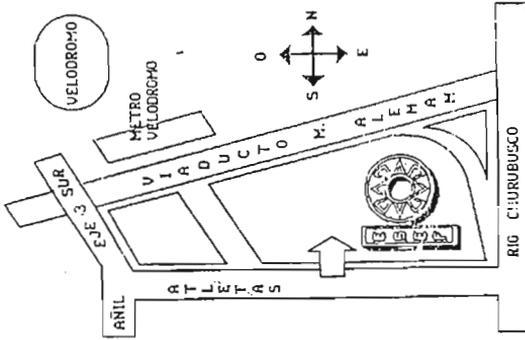
Plan de Estudios de la ESEF

REQUISITOS DE ADMISIÓN

- ❖ CERTIFICADO DE BACHILLERATO DE TRES AÑOS, QUE SE APEQUE A LOS ACUERDOS 71 Y 77 DE SEP. PROMEDIO MÍNIMO 7.00 EN ORIGINAL Y COPIA.
- ❖ ACTA DE NACIMIENTO ORIGINAL Y COPIA.
- ❖ EDAD LÍMITE 24 AÑOS AL INICIO DE CLASES (HABER NACIDO EL 19 DE AGOSTO DE 1979 O POSTERIORMENTE)
- ❖ CLAVE ÚNICA DE REGISTRO DE POBLACIÓN (CURP) ORIGINAL Y COPIA.
- ❖ 6 FOTOGRAFÍAS TAMAÑO INFANTIL (A COLOR) PAPEL MATE
- ❖ CERTIFICADO MÉDICO DE SALUD VIGENTE, EXPEDIDO POR UNA INSTITUCIÓN OFICIAL.
- ❖ PAGO POR DERECHO A EXAMEN.
- ❖ PRESENTAR Y ACREDITAR LAS 3 FASES DEL EXAMEN DE SELECCIÓN EN LAS FECHAS Y CONDICIONES ESTABLECIDAS EN LA CONVOCATORIA.
- ❖ ENTREGA DE FICHAS DE ACUERDO CON LA INICIAL DEL 1er APELLIDO DE 9:00 A 11:00 HRS.

A.R.C.H.D.E.	9 JUNIO
F.G.H.I.J.K.	10 JUNIO
L.L.G.N.N.O.	11 JUNIO
Q.P.R.S.T.U.	12 JUNIO
V.X.Y.Z.	13 JUNIO
- ❖ ACTIVIDADES DE ORIENTACIÓN SOBRE LA PROFESIÓN 14 DE JUNIO DE 7:30 A 14:00 HRS. SON OBLIGATORIAS PARA TENER DERECHO A PRESENTAR EL EXAMEN.
- ❖ EXAMEN PRÁCTICO (VARONES) 20 DE JUNIO A LAS 7:00 HRS.
- ❖ EXAMEN PRÁCTICO (MUJERES) 22 DE JUNIO A LAS 7:00 HRS.
- ❖ EXAMEN ESCRITO PARA TODOS LOS ASPIRANTES 21 DE JUNIO A LAS 9:00 HRS.
- ❖ EXAMEN PSICOMÉTRICO. SERÁ APLICADO SOLO A QUIENES HAYAN APROBADO LAS DOS FASES ANTERIORES. INFORMACIÓN QUE SERÁ PROPORCIONADA EL DÍA 14 DE JULIO DEL 2003 LA APLICACIÓN DE ESTE EXAMEN SERÁ EL DÍA 15 DE JULIO DE 2003 A LAS 9:00 HRS.
- ❖ RESULTADOS: LA RELACIÓN DE ASPIRANTES ACEPTADOS SE PUBLICARÁN EN LAS INSTALACIONES DE LA ESCUELA PLURIBILINGÜE A PARTIR DE LAS 16:00 HRS. EN LAS CUERPOS DE ESPERADO PEDAGÓGICO Y UN TABLO DE LA CANTIDAD DE TITULOS (RAPIDO)
- ❖ INSCRIPCIONES: LOS ASPIRANTES SUPLICACIONES Y INSCRIPCIONES DEL 21 AL 25 DE JULIO DE 2003 EN EL DEPARTAMENTO DEL CENTRO LINGÜÍSTICO DE 9:00 A 13:00 HRS.

CRQJCS DE LOCALIZACIÓN



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS EDUCATIVOS
PARA EL DISTRITO FEDERAL
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
NORMAL Y ACTUALIZACIÓN DEL
MAGISTERIO
EN EL DISTRITO FEDERAL
ESCUELA SUPERIOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA

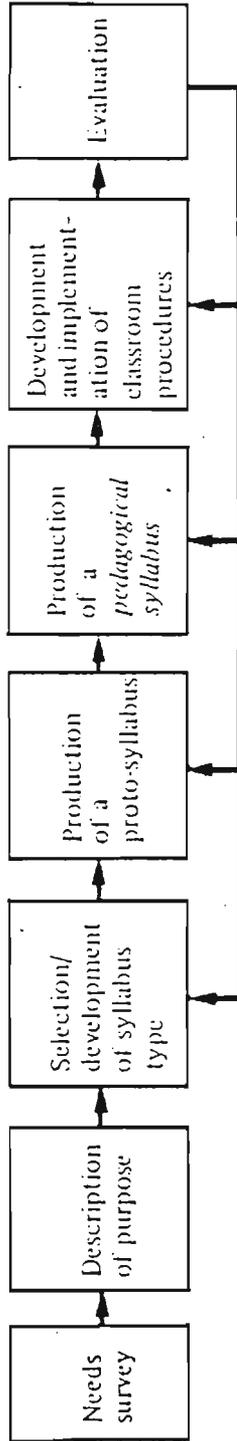


ADMISIÓN 2003

ANEXO 2

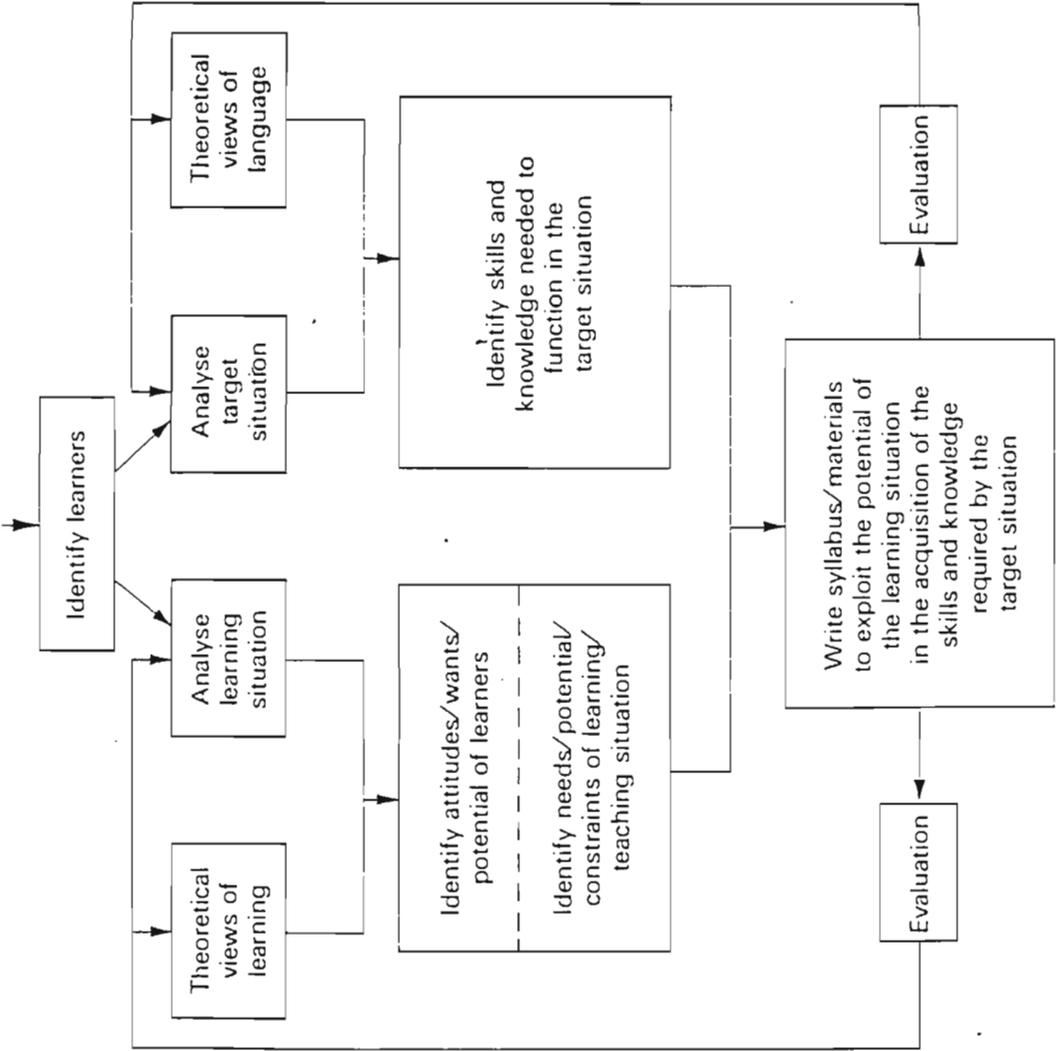
Modelo de Yalden

Modelo de Yalden



ANEXO 3

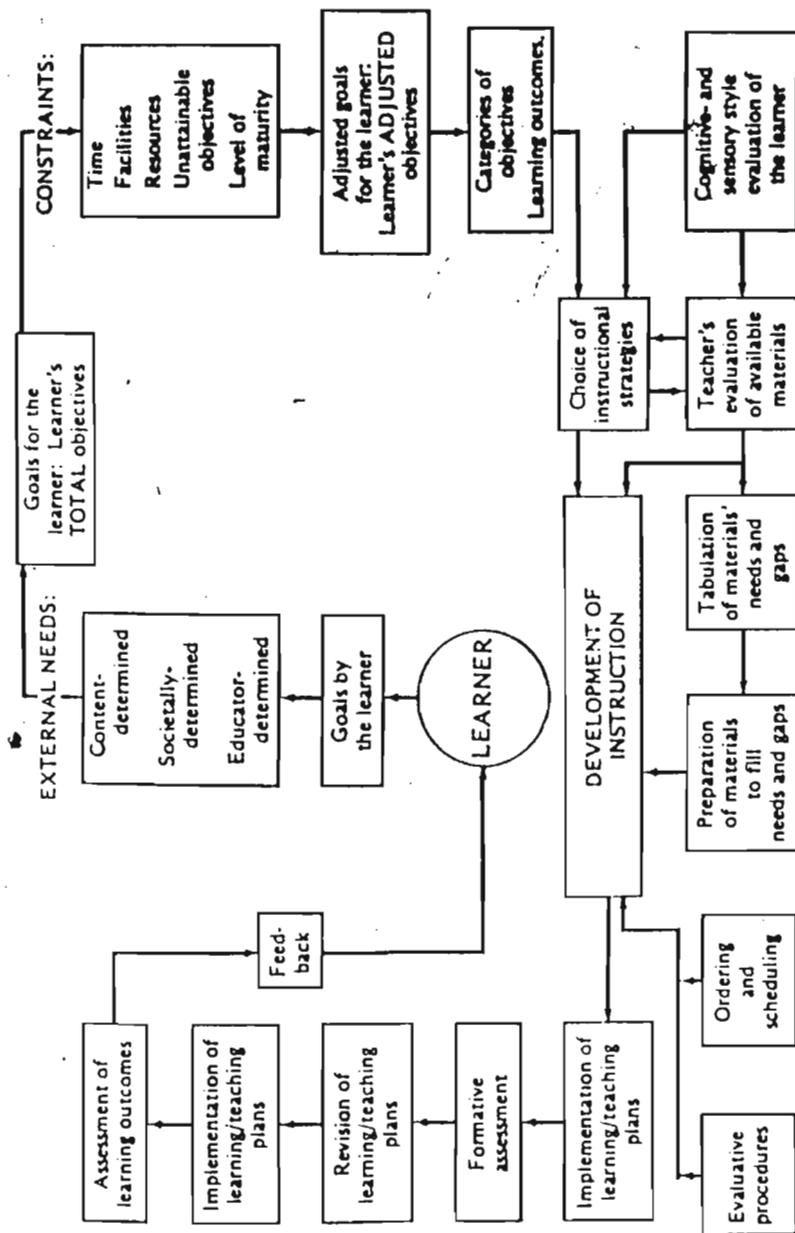
Modelo de Hutchinson



ANEXO 4

Modelo de Jenks

Modelo de Jenks



ANEXO 5

Encuesta

ENCUESTA

Se agradecerá su cooperación, así como su interés, al contestar la presente encuesta, misma que se tomará en consideración para la planeación de un curso de comprensión de lectura en inglés para la ESEF.

1.- Edad: _____ años

2.- Sexo: M _____ F _____

3.- ¿Qué tipo de escolaridad llevó antes de ingresar a la ESEF? Señale con una "X"
 Pública _____ Privada _____ Ambas _____

4.- ¿Ha estudiado inglés anteriormente? Si _____ No _____
 Si contestó sí, indique con una "X" durante qué tiempo.

- ✓ menos de un año _____
- ✓ entre uno y tres años _____
- ✓ entre tres y cinco años _____
- ✓ más de cinco años _____

5.- ¿Ha tomado cursos de comprensión de lectura anteriormente?
 Sí _____ No _____

6.- ¿Cuántas horas semanales dedica a leer en español?

7.- ¿Qué tipos de lectura en español piensa Ud. que son interesantes o entretenidos?
 Enumere del 1 al 6 en orden de su preferencia. Por favor NO.REPITA números.

- ✓ Revistas _____
- ✓ Historietas ilustradas _____
- ✓ Periódicos _____
- ✓ Novelas _____
- ✓ Cuentos no ilustrados _____
- ✓ Poesía _____

8.- ¿Cómo considera los siguientes temas? Marque con "X" una sola opción por tema.

TEMAS	MUY INTERESANTE	INTERESANTE	POCO INTERESANTE	NADA INTERESANTE
Deportes				
Viajes				
Biografías				
Novedades científicas				
Computación				
Biología				
Química				
Música				
Historia				

9.- ¿Ha necesitado leer en inglés alguna vez en su vida? Si _____ No _____ En caso de contestar sí mencione que textos: _____

10.- ¿Cómo lee en inglés? Seleccione con una "X" una sola opción.

- a) Lee todo el texto para tener una idea global de lo que se trata. _____
- b) Lee la oración completa o el párrafo para adivinarla. _____
- c) Busca el significado de las palabras en el diccionario. _____
- d) Utiliza el diccionario sólo en caso de que no entienda la idea. _____
- e) Ignora la palabra que desconoce. _____

ANEXO 6

Comparación de materiales existentes

Comparación de materiales existentes de comprensión de lectura

Texto Elementos de comparación	<i>Globe Reading Comprehension program</i>	<i>Reading Structure and Strategy</i>	<i>Reading Skills Text</i>
Núm. de libros que conforman la serie	Cuatro libros	Dos libros	Cuatro Libros
Se cuenta con libro para el maestro	Sí	Sí	No
Los libros están divididos por unidades	No	Sí	Sí
Los libros están divididos por lecciones	Sí	No	No
Contiene explicaciones gramaticales	No	Sí	Sí
Técnicas de lectura a las que hace referencia cada texto	<i>Inference, skimming scanning, context clues.</i>	<i>Skimming, scanning, context clues, cohesion, guessing meaning.</i>	<i>Skimming, scanning, dictionary skills, context clues.</i>
Incluye listas de vocabulario	Sí	No	No
Ejercicios diseñados en inglés para ser contestados en español	Sí	Sí	Si

ANEXO 7

Taxonomía de Bloom

