

## **Programa de estudios de los cursos de comprensión de lectura en inglés**

*Juan Gabriel Garduño Moreno  
Maria del Carmen Gómez Pezuela Reyes  
Edith Zarco Vite  
Francisco Rojas Caldelas  
Universidad Autónoma Metropolitana  
Unidad Xochimilco*

### **Resumen**

El objetivo de este trabajo es presentar el nuevo Programa de Comprensión de Lectura en Inglés de la UAM Xochimilco. Existen dos motivos que obligaron a la realización de esta tarea. El primero es que el Programa de Lenguas Extranjeras vigente desde 1996 presenta inconsistencias teórico-metodológicas: alterna elementos de un programa de dominio o cuatro habilidades y elementos de un programa de comprensión de lectura en lengua extranjera.

Desde el punto de vista teórico-metodológico, un programa de cuatro habilidades no forma a un estudiante para que lea textos académicos. Concretamente, desarrollar la producción oral y escrita es una tarea que puede llevar mucho más tiempo. Esta nueva propuesta delimita nuestros cursos con propósitos específicos a la comprensión de textos académicos en lengua extranjera desarrollando las estrategias y habilidades necesarias para tal fin.

El segundo motivo tiene que ver con el proceso de acreditación de las licenciaturas de la División de Ciencias Sociales y Humanidades, que se llevo a cabo durante 2005 y 2006. Los autores participaron en la comisión de Rediseño Curricular en donde se homologaron criterios respecto a la obtención del requisito de comprensión de lectura en inglés/francés para la titulación.

Esta propuesta forma parte de un proyecto de mayor alcance que comprende la ampliación y diversificación de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la Universidad. A mediano plazo, se planea la creación de un programa alternativo de cursos de cuatro habilidades de la lengua, que de la oportunidad a los estudiantes para desenvolverse en contextos multiculturales.

### **Introducción**

La Universidad Autónoma Metropolitana, *Casa Abierta al Tiempo*, es una institución de formación de profesionistas de alto nivel capaces de contribuir con eficiencia a la solución de los problemas sociales, económicos y culturales de la nación mexicana. El Modelo UAM se ha caracterizado por la formación de un estudiante investigador que debe mostrar desde sus inicios una alta responsabilidad. Parte esencial del modelo es que el profesor funja como orientador y el estudiante

participe de manera activa y responsable de su propio aprendizaje. Particularmente, la UAM Xochimilco se ha distinguido por un tipo de enseñanza de carácter modular, el cual rompe con los modelos tradicionales de educación y establece un nuevo método donde el estudiante es el "artífice de su propia formación". En este modelo, el sistema enseñanza-aprendizaje se sustenta en la utilización de problemáticas concretas de la realidad (objetos de transformación) para lograr el acercamiento y dominio de las prácticas profesionales<sup>1</sup>.

En este contexto, se presenta la estructura curricular para la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura en lengua extranjera. Pese a que esta propuesta se ajusta al formato de un curso tradicional por asignatura, los cursos planteados están pensados como apoyo a los módulos, con fin de proveer a los estudiantes de las herramientas que les permitan acceder a información de primera mano en inglés para la satisfacción de sus necesidades académicas y de investigación, en un intento para que éstos aprendan "a procesar el discurso académico, en general, y el de su disciplina en particular" (Castaños, 1994: 42).

Al concluir los tres cursos o niveles satisfactoriamente, los estudiantes cubren el requisito que les exige la institución para obtener el título ya sea de Licenciatura, Maestría o Doctorado. En la actualidad, todas las carreras de las Divisiones de Ciencias Sociales y Humanidades y Ciencias Biológicas y de la Salud, y la mayoría de las carreras de la División de Ciencias y Artes para el Diseño necesitan cubrir este requisito. Incluso los programas de posgrado de CSH y CBS consideran la lectura en lengua extranjera como requisito de admisión.

## **1. Perfil de egreso**

Una característica de las sociedades modernas es priorizar el valor de la información como valor estratégico. En el ámbito de la enseñanza superior se fomenta el desarrollo de valores, actitudes, conocimientos y habilidades para saber organizar y utilizar la información con el propósito de incrementar y mejorar la lectura,

---

<sup>1</sup> UAM Xochimilco. (2005) *Bases conceptuales y Sistema Modular, una reflexión colectiva*. pp. .29, 31, 68.

no sólo en lengua materna, sino también en una lengua extranjera. El desarrollo de estas destrezas es indispensable para el mejoramiento de las diferentes formas de comunicarnos, de informar e informarnos, en un proceso dinámico que promueva el fortalecimiento de las facultades intelectuales. Por lo tanto, el desarrollo de los medios y formas de comunicación promueve la generación del conocimiento y favorece la socialización de la información, cuya finalidad es el incremento del bagaje de conocimientos y experiencias con respecto a la actividad humana. En el apogeo de la llamada “era de la información”, la comprensión de textos en lengua extranjera sigue siendo una actividad esencial para el desarrollo y formación de los estudiantes universitarios de licenciatura y posgrado. De hecho, la introducción de recursos electrónicos de acceso a la información no sólo ha hecho que esta práctica siga vigente; el acceso a la *red* fomenta que la práctica de la lectura en lengua extranjera se incremente día con día. Desde esta perspectiva se propone que el egresado de los cursos de Comprensión de Lectura en Inglés de la UAM Xochimilco tenga los siguientes conocimientos, habilidades, actitudes y valores:

### **1.1 Conocimientos**

- de los diferentes tipos o estilos de lectura para abordar textos académicos
- de los componentes de cohesión y coherencia en un texto
- de los aspectos discursivos y comunicativos característicos de este tipo de textos
- de aspectos morfo-sintácticos y semánticos de la lengua inglesa a nivel de identificación y reconocimiento

### **1.2 Habilidades**

- aplicar estrategias de lectura en lengua extranjera para la comprensión de textos académicos en inglés
- utilizar medios tecnológicos para acceder a distintas fuentes de información en inglés
- aplicar la información en inglés de manera significativa en sus proyectos individuales o grupales de investigación, así como en su vida profesional

### 1.3 Actitudes

- disposición para reconocer que la lectura en inglés es una fuente de enriquecimiento académico y cultural
- una actitud crítica ante lo que lee

### 1.4 Valores

- tolerancia a la ambigüedad y a la incertidumbre
- respeto hacia la diversidad de opiniones frente a lo leído y a las ideas de los otros
- respeto a las diferentes visiones culturales presentes en los textos

## 2. Antecedentes

En sus orígenes, la UAM-Xochimilco contaba con un reconocido grupo de especialistas orientado a la enseñanza de las lenguas extranjeras con objetivos específicos, concretamente a la comprensión de textos académicos (EAP *English for Academic Purposes*). Desafortunadamente, este grupo de investigadores se disolvió con la supresión de la Sección de Lenguas Extranjeras (SELEX) en 1989 sin dejar registro de programa académico alguno. En junio de 1995 se presentó un proyecto para la reapertura del Taller de Lenguas Extranjeras (TLE) en el cual se ofrecieron cursos de apoyo trimestral para estudiantes de licenciatura y posgrado; dichos cursos tenían como objetivo la enseñanza de una lengua extranjera bajo un programa híbrido que intentó combinar aspectos de un programa de dominio de la lengua (cuatro habilidades) y aspectos de uno de comprensión de lectura. En el trimestre 1996-P se volvió a adjudicar un espacio físico a Lenguas Extranjeras (el que ocupa actualmente), y se le asignó la figura de *Taller*. Fue entonces que se empezaron a impartir cursos nuevamente de manera oficial.

En el año 2005, un nuevo grupo de académicos se encargó de elaborar una propuesta de programa para la comprensión de la lectura de inglés que cumpliera con las necesidades de los estudiantes con base al marco institucional vigente. Este nuevo programa se fundamenta en lineamientos metodológicos actuales sobre la comprensión de lectura en una lengua extranjera; la propuesta forma parte de un

proyecto de mayor alcance consistente en la reestructuración y ampliación de la oferta curricular del TLE de la UAM-X. La idea de presentar una nueva propuesta curricular se fundamenta en el siguiente hecho: el Programa de Inglés del Taller de Lenguas de la UAM Xochimilco vigente (aprobado por el Consejo en 1996) posee algunas inconsistencias de tipo teórico metodológico. Dicho programa propone la impartición de cinco cursos de lengua que alterna la comprensión de lectura y el enfoque de 4 habilidades. El problema es que, por un lado, en el documento no está justificada ni teórica ni metodológicamente<sup>2</sup> la concepción de un programa híbrido; por otro lado, tampoco se han evaluado los resultados de aprendizaje de los egresados de manera objetiva, para confirmar el nivel de logro de las competencias. La teoría y la experiencia demuestran que un programa de 4 habilidades *per se* no forma a un estudiante para que lea textos académicos. Concretamente, desarrollar la producción oral y escrita es una tarea que puede tomar mucho más tiempo<sup>3</sup>. Además, tener que cursar cinco trimestres para la obtención de la constancia de requisito, hace que el movimiento, egreso y titulación de los estudiantes sea muy lento<sup>4</sup>.

En respuesta a tal problemática se presentan los Programas de Comprensión de Lectura en Inglés para la UAM-X (Garduño, Gómez-Pezuela, Rojas y Zarco); documento que ofrece la metodología y estrategia general para la instrumentación de cursos enfocados a la enseñanza-aprendizaje de la comprensión de lectura en lengua extranjera. Desde el punto de vista didáctico, son una herramienta básica de trabajo para el profesor y tienen un carácter indicativo, flexible y dinámico (Moran, 1986: 153-4).

## 2.1 Objetivo General

---

<sup>2</sup> Hutchinson y Waters (1987) conciben un curso de comprensión de lectura como un “curso con propósitos específicos”, ver *infra*.

<sup>3</sup> Nunan establece que para lograr una comunicación oral exitosa se tendría que desarrollar: la habilidad de articular rasgos fonológicos de la lengua de manera eficiente; manejar los patrones de entonación, ritmo y acentuación; desarrollar un grado de fluidez aceptable; poseer habilidades interpersonales y transaccionales, entre otras cosas (1989: 22).

<sup>4</sup> A partir del trimestre 05-P, se determinó impartir solamente tres cursos de inglés con vías a la obtención del requisito y se decidió asumir la comprensión de lectura como opción curricular ya que es una habilidad que puede desarrollarse en relativamente poco tiempo y con fines remediales.

El objetivo general de la materia es que al final de tres cursos los estudiantes sean capaces de comprender textos académicos impresos o en formato electrónico escritos en inglés a través de la aplicación de estrategias de lectura y vocabulario en lengua extranjera, y del reconocimiento de aspectos discursivos, comunicativos y estructurales de esta lengua; que tomen posición ante lo que leen y que reconozcan en la lectura una fuente de enriquecimiento académico y cultural.

### **3. Marco teórico**

El diseño del Programa General está basado en el supuesto teórico que establece que un curso de Comprensión de Lectura en Lengua Extranjera se diferencia sustancialmente de un curso de Cuatro Habilidades. En este sentido se toma en cuenta la propuesta de Hutchinson y Waters (1987: 7-40), quienes conciben un curso de comprensión de lectura como un “curso con propósitos específicos”, cuyo objetivo es obtener un aprendizaje en poco tiempo, en este caso, que se aprenda a leer en una lengua extranjera. Para estos autores, los cursos con objetivos específicos (ESP) no están enfocados a enseñar la lengua ya que en ellos se pondera el uso de una habilidad y el desarrollo de estrategias; desde ese punto de vista, los cursos de comprensión de lectura están centrados en el proceso y no en el producto y, preferentemente, se usa la lengua materna como instrucción.

Coherente con el Sistema Modular, la fundamentación teórica y metodológica en la que se apoyan los principios de la UAM Xochimilco se sustenta en el enfoque constructivista del aprendizaje, cuyo supuesto fundamental es concebir que la finalidad de la educación es, ante todo, enseñar a aprender, enseñar a desarrollarse y enseñar a continuar ese desarrollo después de la escuela (Piaget, 1975: 37). Bajo este enfoque, enseñar no implica transferir el conocimiento, sino crear las posibilidades de su producción o de su construcción. Por lo tanto, enseñar no se reduce al simple tratamiento del objeto de estudio o del contenido, sino que se amplía y se extiende a la producción de las condiciones en las que es posible aprender críticamente, de tal manera que los estudiantes se transformen en sujetos de la construcción y la reconstrucción de los saberes (Freire, 1997: 24). En todas sus versiones, el constructivismo propugna la construcción de los significados, donde el

estudiante asigna significado a un determinado objeto de estudio a partir de sus conocimientos previos y de su experiencia, de su interés y disponibilidad. Tal postura supone que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y para su apropiación se requiere que ésta establezca relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee.

El constructivismo establece que la construcción del conocimiento se logra a través del descubrimiento y la resolución de problemas ya sea socialmente o de manera individual. Con base en lo anterior, los cursos que aquí se ofrecen toman en cuenta aquellos factores que inciden en el aprendizaje propuestos por Simons, (1996, citado en Rojas, 2005: 19). Estos son: la participación activa del estudiante en actividades que le ayuden a aprender conceptos relevantes e ideas de manera significativa; la construcción de nueva información en conjunto con lo que el estudiante ya está familiarizado; la construcción de conceptos e ideas con base en supuestos que el estudiante ya conoce; la promoción del trabajo grupal y la reflexión de la realidad. En tal visión, la lectura en lengua extranjera debe ser concebida como un proceso interactivo de construcción de significados.

Sin duda, un componente teórico fundamental en la concepción de la comprensión de la lectura es la *teoría de los esquemas*. Goodman (1970) y Smith (1978) desarrollaron teorías de lectura que dan especial énfasis al papel del lector y al conocimiento que éste transfiere en el proceso de lectura. La teoría de los esquemas propone que los lectores poseen diferentes marcos de referencia conceptuales que se activan al momento de leer y que usan para dar sentido a lo que leen. Los esquemas permiten al lector comprobar su comprensión del texto, llenar vacíos de información y aclarar ambigüedades (Steffenson & Joag-Dev, 1984 en Khemlani & Norazit, 2000). Un lector eficiente utiliza el conocimiento previo que tiene sobre el contenido y los rasgos textuales para obtener significados en los textos. Un esquema designa procesos cognoscitivos que intervienen en la integración de la nueva información que se presenta, bajo el supuesto de que se aprende usando estrategias que integran el conocimiento anterior con la nueva información. Entre otras cosas, esta teoría aporta el tratamiento del aprendizaje como una actividad de resolución de problemas (Bartlett, 1932, citado en Smith,

1994: 228). Consecuentemente, las dificultades que tenga un lector en el procesamiento de la información de un texto se debe, en gran medida, a la carencia de esquemas sobre el tópico de la lectura.

De acuerdo a la *teoría de los esquemas* la comprensión de un texto es un proceso interactivo (Yiđiter, Sarýcöban y Gürses, 2005: 124), en el cual se lleva a cabo la interacción entre dos formas de procesamiento de la información escrita. En éste, el lector es visto como “un participante en dos procesamientos en paralelo, a diferentes niveles y al mismo tiempo en dos direcciones: ascendente (de lo impreso a lo conceptual) y descendente (de lo conceptual a lo impreso) simultáneamente” (Vivaldo, 1992: 17). En el procesamiento ascendente (*bottom-up*) el lector utiliza su conocimiento lingüístico de las palabras, frases y enunciados para construir un significado aproximado, mientras que en el procesamiento descendente (*top-down*) el lector utiliza todos sus conocimientos formales e informales para realizar una compleja acción interpretativa de la información presentada en el texto.

### **3.1 Metodología**

La didáctica de la comprensión de lectura en lengua extranjera supone la consideración de tres tipos de actividades a realizarse en el salón de clase: actividades antes de la lectura, durante la lectura y posteriores a la lectura. En las actividades de prelectura se incluyen tareas que activen los conocimientos previos y los esquemas. Estas actividades están encaminadas a que los lectores formulen las primeras hipótesis y ejerciten la predicción. En las actividades durante la lectura, generalmente se desarrollan estrategias de lectura, de vocabulario y el reconocimiento puntos lingüísticos; asimismo, se realizan las demandas textuales que implican el desarrollo de ciertos tipos de lectura: selectiva (*Scanning*) y de ojeada (*Skimming*), lectura de búsqueda (*Search*) y lectura detallada (*Receptive*). Por último, en la etapa posterior a la lectura, se promueve el análisis de la estructura y organización textual (introducción, desarrollo y conclusión; inducción y deducción, etc.) y se fomenta la lectura crítica (*Responsive*). Igualmente, en esta fase se prevé que el estudiante realice resúmenes y paráfrasis, y transfiera la información, producto de su lectura, a cuadros sinópticos u otro tipo de organizador gráfico.

### 3.2 Descripción de los cursos

Cada uno de los cursos está orientado a partir del objetivo general del programa. Cada unidad temática tiene un objetivo particular y la suma de todos se refleja en el objetivo general de cada curso. Los contenidos están divididos en cuatro componentes: estilos de lectura, aspectos discursivos, aspectos lingüísticos y estrategias de lectura. El primer componente contempla el uso y discriminación de los diferentes estilos de lectura según el propósito. Los aspectos discursivos son aquellos que constituyen el tejido textual como la cohesión y la coherencia. Los aspectos lingüísticos incluyen el reconocimiento de las estructuras gramaticales a partir del texto. El último componente comprende el desarrollo de estrategias de vocabulario y de lectura.

Los contenidos a los que se les da prioridad en estos cursos son los procedimentales, enfocados al desarrollo de estrategias y habilidades; concretamente lo que puede hacer y aplicar el estudiante. Sin embargo, no se deja de lado tanto los contenidos declarativos como los actitudinales, ya que los primeros se refieren a la expresión verbal y manejo de conceptos y hechos, y los segundos están enfocados a desarrollar valores y actitudes ante diversas situaciones que enfrenta el estudiante tanto en el salón de clase como en el proceso de lectura en lengua extranjera.

Ahora bien, el tiempo para cada unidad se estipuló conforme a la extensión y dificultad de los contenidos temáticos que la integran. Cada curso o nivel está dividido en cuatro unidades; es trimestral y consta de un total de 50 horas, incluyendo cuatro horas para la evaluación. Asimismo, se prevé que el Centro de Autoacceso (CAA) sirva al profesor como un medio de enseñanza en apoyo a los cursos ya que también se tiene contemplado que los estudiantes apliquen la lectura en línea<sup>5</sup>. Principalmente porque en la red mundial de información se tiene acceso a un corpus potencialmente infinito de materiales auténticos de lectura en lengua extranjera. En el CAA, los estudiantes tendrán acceso a *Internet* para consultar

---

<sup>5</sup> Los principios de procesamiento visual y cognitivo que subyacen a la lectura tanto de textos impresos como electrónicos son los mismos (Horning, 2003: 75).

bases de datos, diccionarios, periódicos, revistas electrónicas, *e-books* y cualquier otro tipo de fuentes en inglés; también realizarán prácticas con material diseñado exclusivamente para lectura y podrán tener acceso al acervo existente de material bibliográfico y a otros recursos multimedia.

### 3.3 Estrategia didáctica de la clase de Comprensión de Lectura en LE

La comprensión de lectura en lengua extranjera se concibe como un proceso de reconocimiento gradual. Como primer acercamiento a un contenido nuevo se prevé una fase de presentación, en la cual el profesor presenta y delimita el concepto o estrategia a tratar. Este último se ejemplifica en textos diversos para que el estudiante no lo vea descontextualizado y/o de manera aislada, sino para que lo identifique y establezca su razón de ser con respecto al resto del texto como una unidad de comunicación<sup>3</sup>. En una fase posterior, el estudiante es enfrentado a diferentes tipos de textos con el objeto de que identifique el contenido en cuestión (previamente presentado) en contexto. Finalmente, y en la medida en que va leyendo más textos, se busca que el estudiante reutilice e incorpore los diversos elementos que han sido introducidos a su sistema de conocimiento.<sup>4</sup> A esto último se le conoce como reciclaje o reaprovechamiento de contenidos. El objetivo es que, en un momento dado, el estudiante realice la lectura de un texto y sea capaz de comprenderlo e interpretarlo aplicando simultáneamente tanto los conocimientos del código lingüístico y de los aspectos discursivos, como las estrategias de lectura y de vocabulario desarrollados en el curso. Estos tres momentos replican la organización de las actividades de aprendizaje sugeridas por Edelstein y Rodríguez (1974, en Moran Oviedo, 1986: 195); a saber: una primera aproximación al objeto de conocimiento (**apertura**); un análisis del objeto para identificar sus elementos, pautas e interrelaciones (**desarrollo**) y un tercer momento de reconstrucción del objeto de conocimiento (**culminación**).

Otro aspecto metodológico fundamental es el de la enseñanza de contenidos lingüísticos. Se debe destacar que estos cursos no buscan el dominio de la lengua

---

<sup>3</sup> En el programa se señalan las fases de presentación y de ejemplificación con una (P)

<sup>4</sup> En el programa se señala la fase de reciclaje con una (R)

extranjera, sino que el estudiante se haga de un repertorio de estrategias que faciliten la comprensión de lectura. Por lo tanto, los puntos lingüísticos no deben ser presentados o enseñados de manera aislada sino que siempre deben ir de la mano de las actividades enfocadas a la extracción de información de un texto. Obviamente, es conveniente presentarlos en contexto con el objeto de que el estudiante se dé cuenta más fácilmente de su función con el fin de ayudarlo en la construcción del significado. Al ser derivados de las demandas textuales y estar contextualizados, los ejercicios gramaticales deben ser puentes que lleven a las estrategias y a los procesos descendentes y ascendentes (Hudson, 1991: 85). En la misma medida, las explicaciones o ejercicios gramaticales no se deben enfocar hacia la producción sino hacia su reconocimiento y uso dentro de los materiales de lectura. Respecto al momento didáctico en que los ejercicios orientados al contenido lingüístico deben introducirse, Rojas (2005: 123) reporta que hay quienes sugieren hacerlo después de activar el conocimiento previo o realizar una lectura selectiva (por ejemplo Tobío); aunque otros plantean que algunos puntos lingüísticos pueden trabajarse después de la lectura (Ignatieva).

El trabajo en el aula propuesto para el desarrollo de la comprensión de lectura es el individual, el trabajo en pareja y el trabajo en equipo. Siendo la lectura un acto esencialmente personal e introspectivo, se busca promover la lectura en silencio con fin de que el estudiante adquiera, y posteriormente utilice sus propias estrategias de extracción del significado y ponga en funcionamiento su experiencia y el conocimiento que ya tiene sobre un tema dado. Asimismo, se fomentará el trabajo en pareja con el fin de que el estudiante consolide sus conocimientos, modele estrategias de aprendizaje, intercambie, comparta y evalúe lo que está aprendiendo y confronte sus ideas; después de todo, el trabajo en pareja fomenta tanto aprender del otro como ser tolerante. Finalmente, el trabajo grupal debe ser una modalidad de agrupamiento fundamental en estos cursos. Aunque la lectura es un proceso interno por naturaleza, también es cierto que aprendemos de los otros. El trabajo en grupo enriquece y amplía el horizonte y las perspectivas de los estudiantes; desarrolla las habilidades sociales como consensar, negociar, llegar a acuerdos, y también disentir, confrontar y/o respetar las ideas de los otros. Por supuesto, el trabajo cooperativo

promueve la convivencia, la paciencia y facilita la resolución de conflictos. Además, como establece Moran, se aprende a pensar en grupo; “con otros, se afrontan procesos de esclarecimiento tanto de aspectos relativos a una materia de estudio como de las dificultades y problemas que implica este tipo de trabajo” (1994: 122).

#### **4. Evaluación**

La propuesta de evaluación que se presenta tiene el propósito de que estudiantes y profesores tengan conocimiento, no sólo de lo aprendido durante el curso, sino también de la forma en la que se aprendió y, sobre todo, de la posibilidad de recrear esta experiencia en nuevas situaciones de aprendizaje. Como tal, la evaluación debe ser concebida como un proceso amplio, complejo y profundo y no como una etapa fija ni final del proceso docente (Moran, 1994: 73). En este sentido, la evaluación es un proceso continuo que empieza incluso antes del planteamiento de los objetivos de aprendizaje.

##### **4.1 Evaluación de los contenidos**

Respecto a los contenidos de los cursos, se pretenden llevar a cabo los tres tipos de evaluación, a saber: la evaluación diagnóstica, la formativa y la sumativa. La primera de ellas se llevará a cabo en dos momentos, el primero para ubicar al estudiante en un determinado nivel por medio de un examen; el segundo al iniciar el curso para establecer un diagnóstico. La evaluación formativa se realizará durante el proceso de enseñanza aprendizaje y se traducirá en la confirmación de que los estudiantes están aplicando las estrategias de extracción del significado de manera apropiada. La forma de corroborarlo será a partir de instrumentos de opción múltiple, de falso/verdadero, de respuesta abierta y mediante la elaboración de paráfrasis y resúmenes. También la verificación de los aprendizajes podrá realizarse a través de exposiciones individuales y/o en equipos y de las prácticas en el Centro de Auto-acceso.

La evaluación sumativa intentará verificar el logro de los objetivos en momentos concretos del curso. El instrumento de evaluación sugerido para tal fin será un examen a la mitad del trimestre y otro al final de éste. En estas pruebas se

determinará el avance al siguiente nivel o la repetición del curso. La calificación aprobatoria se asignará siempre y cuando el estudiante pase con un mínimo de seis los dos exámenes. Esta calificación será prerequisite para acceder al segundo o tercer nivel según la trayectoria académica de cada estudiante. Se debe subrayar que ambas evaluaciones serán similares en cuanto a método, donde se consideran como opciones el desarrollo de reactivos de opción múltiple, de relación de columnas, de discriminación de argumentos en falso y verdadero, de preguntas abiertas y transferencia de información.

#### **4.2 Evaluación de la forma en la que se aprende**

Con el fin de evaluar la forma en la que se aprende, la evaluación debe plantearse como una revisión constante del proceso grupal (Moran, *ibid*). Por lo tanto, se recomienda reflexionar al final de cada sesión para revisar lo más significativo de la vivencia. Esta evaluación se realizará en un segundo momento, después de transcurridas algunas sesiones, o al término de cada unidad. Al final del curso se recomienda hacer otra evaluación grupal a manera de recapitulación. Se debe destacar que la evaluación a la que se está refiriendo fomenta la autocrítica y la auto evaluación y no incide directamente en la acreditación.

## Referencias

- Alderson, J. C. & A. H. Urquhart. (Eds.) (1992) *Reading in a foreign language*. London: Longman.
- Barnett, M. (1989) *Foreign Language Reading*. New Jersey: Prentice Hall.
- Castañós, F.(1994) La lectura del discurso académico. En *Memorias del Primer foro de autores de materiales de lectura en lengua extranjera producidos en instituciones de educación superior del Valle de México*, Molina &. Gilbon (compls). México: CELE-UNAM.
- Colegio de Ciencias y Humanidades. (2004) Programas de Estudio de Comprensión De Lectura en Inglés I al IV. México: UNAM.
- Dechand, E. (1991) *Understanding and Teaching Reading: An Interactive Model*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Freire, P. (1997) *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Goodman, K. (1970). Reading as a psycholinguistic guessing game. En H. Singer & R. B. Ruddell (eds.) *Theoretical models and processes of reading*. Newark, N.J.: International Reading Association.
- Horning, A. (2003) Electronic Reading: Emergence in Online Text. *The Reading Matrix Journal*. Vol. 3.Nº 3, November. Disponible en [www.readingmatrix.com](http://www.readingmatrix.com).
- Hudson, T. (1991) A Content Comprehension Approach to Reading English for Science and Technology. *TESOL Quarterly*. Vol. 25, Nº 1 Spring, 1991pp. 77-100.
- Hutchinson, T. & A.. Waters. (1987) *English for Specific Purposes*. Great Britain: Cambridge University Press.
- Khemlani D. & L Norazit. (2000) Selection of Reading Texts: Moving Beyond Content Schema. *Literacy Across Cultures*. Vol. 4/1 Spring/Summer. Disponible en [www.readingmatrix.com](http://www.readingmatrix.com).
- Moran, P. (1986) Instrumentación de la didáctica. En Pansza et al: *Fundamentación de la didáctica*, tomo 1. México: Gernika.
- Moran, P. (1994) *La docencia como actividad profesional*. México: Gernika
- Nunan, D. (1989) Analysing Language Skills. En *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Oxford University Press.

- Nuttal, C. (2000). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. UK: Macmillan-Heinemann.
- Pansza, M. (1988) *Pedagogía y Currículo*. México: Gernika.
- Piaget, J. (1975) *Problemas de psicología genética*. Barcelona: Ariel.
- Pugh, A. (1978) *Silent Reading. An Introduction to Its Study*. London: Heinemann Educational Books.
- Rojas, F. (2005) *Curso de Comprensión de Lectura para Diseñadores Industriales*. Tesis de Maestría en Lingüística Aplicada CELE UNAM.
- Smith, F. (1994) *Understanding Reading (fifth edition)*. Hillside, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Simons, P. (1996) *Constructive Learning: The Role of the Learner*. En Thomas Duffy, et al *Designing Environments for Constructive Learning*. Berlin: Springer Verlag.
- UAM Xochimilco. (2005) *Bases conceptuales y Sistema Modular, una reflexión colectiva*. México: UAM.
- Vivaldo, J. (1992) *Determinantes lingüísticos y psicológicos de la variabilidad del procesamiento del discurso académico escrito en lengua extranjera (inglés) en estudiantes universitarios*. Tesis de Maestría en Psicología Educativa, Facultad de Psicología UNAM.
- Yiõiter, K. et al. (2005) *Reading Strategies Employed by ELT Learners at the Advanced Level*. *The Reading Matrix Journal*. Vol. 5 (1), April Issue. Disponible En [www.readingmatrix.com](http://www.readingmatrix.com).

**J. Gabriel Garduño Moreno**

Profesor Investigador de Tiempo Completo en la UAM Xochimilco. Licenciado en Letras Inglesas por la UNAM y Maestría en Lingüística Teórica por la UAM. Posee el Diploma del Curso de Formación de Profesores en el CELE- UNAM.

jgarduno@correo.xoc.uam.mx

**Maria del Carmen Gómez Pezuela Reyes**

Profesor Investigador de Medio Tiempo en la UAM Xochimilco. Licenciado en Letras Hispánicas y Maestría en Letras Inglesas por la UNAM.

**Edith Zarco Vite**

Profesor Investigador de Tiempo Completo en la UAM Xochimilco. Maestría en Nuevas Tecnologías por el ILCE.

ezarco@correo.xoc.uam.mx

**Francisco Rojas Caldelas**

Profesor Investigador de Tiempo Completo en la UAM Azcapotzalco. Diseñador Gráfico. Maestría en Lingüística Aplicada por la UNAM. Actualmente cursa el segundo año del Doctorado en Educación por la Universidad La Salle.