



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE LETRAS MODERNAS

**ESTRATEGIAS DE LECTURA EN INGLÉS  
PARA EL CLUB DE LECTURA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
METROPOLITANA (UNIDAD CUAJIMALPA)**

INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL  
PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADA EN LENGUA Y LITERATURAS MODERNAS (LETRAS INGLESAS)

PRESENTA:

MARÍA EUGENIA LORENZA CARBONELL FAJARDO

ASESORA: DRA. MARÍA DE LOURDES DOMÍNGUEZ GÁLVEZ



CIUDAD UNIVERSITARIA, 2016



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

## Dedicatoria

A mis padres quienes siempre han estado a mi lado, en vida y en muerte.

A mis amigos quienes a lo largo de la vida se han convertido en mi familia.

A mis colegas, especialmente a P.C., E.A. y M.A., de quienes siempre he aprendido algo útil tanto en mi vida profesional como personal.

A la Dra. María de Lourdes Domínguez Gálvez por sus acertados comentarios y su infinita paciencia.

## ÍNDICE

Introducción .....	1
Capítulo I.....	3
1.-Sitio geográfico.....	3
Sedes.....	3
Accesibilidad a las instalaciones.....	4
Salones e instalaciones dentro de los edificios de la UAM.....	5
2.- Perfil del estudiante de inglés .....	6
3.- Perfil del profesor .....	11
4.- Libros de texto y materiales de enseñanza.....	12
Capítulo II .....	14
2.1. Estrategias de enseñanza y aprendizaje enfocadas en la lectura .....	14
¿Cómo leemos? .....	15
Razones para leer .....	16
Razón instrumental o utilitaria (lectura intensiva) .....	17
Por placer (lectura extensiva) .....	17
Diferentes habilidades a desarrollar al leer un texto en el lenguaje meta (estrategias).....	18
2.2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas específicamente en el Club de lectura de la UAM (Unidad Cuajimalpa).....	22
Aplicación de las estrategias de lectura.....	24
La música como estrategia de aprendizaje en el Club de lectura.....	29
Aplicación de las estrategias de lectura en un video con subtítulos en inglés .....	30
2.3. El papel del profesor (facilitador) en el Club de lectura en la UAM (Cuajimalpa) .....	32
Conclusiones .....	41
Bibliografía.....	47

## Introducción

*El principal objetivo de la educación es crear personas capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que otras generaciones han hecho. El segundo objetivo de la educación es formar mentes críticas, con capacidad de verificación, que no acepten sin más todo lo que se les da.*

*Jean Piaget*

El presente Informe Académico expone mi experiencia profesional dentro del Club de Lectura que ofrece la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) Unidad Cuajimalpa. De septiembre de 2011 a la fecha, he colaborado con la Coordinación de Lenguas de esta universidad impartiendo clases de inglés, así como en este Club de Lectura que opera como un programa paralelo como parte de la enseñanza del inglés en la UAM Unidad Cuajimalpa.

El desarrollar la habilidad de comprensión de lectura y el conocer las estrategias de enseñanza-aprendizaje para el mayor entendimiento de los textos que usamos en el Club de lectura es una necesidad imperiosa en la formación de todo profesionista, sea estudiante o profesor de este Club. Con el fin de que los estudiantes puedan comprender los textos en inglés es necesario que el profesor del Club de lectura les brinde las herramientas necesarias para interactuar con dichos textos, ya sea dentro del salón de clase o, fuera de él, al acercarse a textos relacionados con sus carreras. Por lo tanto, este informe académico tiene como objetivo describir las diferentes estrategias de lectura utilizadas en este Club, así como realizar una valoración de las condiciones en las que éste tiene lugar.

Sólo como antecedente, quiero subrayar que este Club se imparte, entre semana, media hora antes o después de la clase de inglés, según convenga a la mayoría de los estudiantes, con una duración de 30 a 40 minutos en todos los niveles de idioma y con una frecuencia de una vez cada 15 días, ya que se alterna con un Club de Conversación. El cupo máximo de estos cursos es de 24 estudiantes y si se excede esta cantidad de inscritos, se divide el grupo en dos. Cabe mencionar que los cursos de lenguas en la UAM Cuajimalpa están abiertos tanto para los estudiantes de todas las unidades de la UAM, como para el público en general. Además, también se imparten cursos sabatinos de inglés los cuales son intensivos de cinco horas (de 9 a 14 horas), y en 12 sábados se debe cubrir el programa de un trimestre normal. En estos cursos, el profesor

puede incorporar el Club de lectura al inicio o final de la clase, o bien, antes o después del receso que se da de 11:30 a 12:00 horas. Al igual que los cursos de entre semana, este club se imparte quincenalmente, con una duración de 30 o 40 minutos.

Este informe académico está dividido de la siguiente forma:

En el capítulo I hago una descripción del sitio geográfico, del perfil del estudiante y del perfil del profesor; así como de los libros de texto y materiales de enseñanza, en particular, aquellos que me sirven de apoyo para el mejor desarrollo de este Club.

En el capítulo II, presento de manera sucinta el marco de referencia que sirve de sustento a las estrategias de enseñanza- aprendizaje utilizadas en la comprensión de lectura; enseguida describo las estrategias enseñanza-aprendizaje aplicadas en el Club de lectura como parte de la enseñanza del inglés en la UAM Unidad Cuajimalpa y, finalmente, menciono los diferentes roles que juego como facilitador para que el estudiante saque el mayor provecho de los textos a los que se enfrenta en este Club de lectura.

En la conclusión hago un resumen de los beneficios alcanzados por el uso adecuado de las estrategias aplicadas a la comprensión de lectura, y que nos ayudan a obtener los mejores resultados en el proceso de aprendizaje del estudiante en esta destreza.



# Capítulo I

En este capítulo describiré los componentes que intervienen en el Club de lectura en inglés para los estudiantes de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Cuajimalpa (UAM Cuajimalpa), a través de cuatro secciones: sitio geográfico, perfil del estudiante, perfil del profesor y libros de texto y materiales de enseñanza.

## 1.-Sitio geográfico

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA (UNIDAD CUAJIMALPA)

### Sedes

En el año 2011, cuando empecé a impartir el Club de lectura motivo de este Informe Académico, la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) estaba construyendo su Unidad Cuajimalpa, la cual se inauguró en enero de 2014 y que actualmente se ubica en Av. Vasco de Quiroga No. 4871, Col. Santa Fe Cuajimalpa, Delegación Cuajimalpa de Morelos, C.P. 05348 México, D.F.

Mientras esta construcción avanzaba, las autoridades rentaron tres edificios en donde se impartían las clases de las diferentes carreras. Uno de estos edificios estaba en Av. Constituyentes 1054, Col. Lomas Altas; otro en la calle de Artificios No. 40, Colonia América, y el tercero en la calle de Baja California No. 200 en la Colonia Roma Sur. Los tres edificios, aunque originalmente fueron construidos para oficinas, se adaptaron para dar clases, así que cada uno contaba con salones, laboratorios de lenguas, biblioteca y una cafetería.

Los tres edificios constaban con estacionamiento para estudiantes, empleados y profesores. Tanto el de Baja California como el de Artificios contaban con estacionamiento dentro de las mismas instalaciones, mientras que el edificio de Constituyentes hizo un arreglo con los dueños de unos terrenos baldíos que estaban a cinco minutos caminando y los adaptaron como zonas de aparcamiento. Este lugar también era estacionamiento público, pero a quienes estudiaban o laboraban en la UAM Cuajimalpa, se les sellaba un boleto y el servicio era gratuito. El límite de tiempo de permanencia era hasta las 20 horas.

A partir de enero de 2014, empecé a impartir este Club de Lectura en la Unidad Cuajimalpa ubicada en el área de Santa Fe.

### **Accesibilidad a las instalaciones**

Ya que al inicio de este Club de Lectura lo impartía en 3 edificios diferentes, antes mencionados, y al ser la Ciudad de México tan grande, me parece importante señalar cómo era la accesibilidad a las instalaciones para los estudiantes. Con respecto a esto puedo comentar lo siguiente:

El edificio de Baja California se encontraba a una cuadra de la estación del metro Chilpancingo, y a dos cuadras de la estación del metrobús Chilpancingo sobre Av. Insurgentes. En la Av. Baja California también circulaban microbuses hacia diferentes zonas de la ciudad. Gracias a que esta sede se ubicaba en una avenida muy transitada de la Colonia Roma y a dos cuadras de Insurgentes, los taxis eran fáciles de encontrar. Además, como este edificio estaba a una cuadra del Hospital Ángeles Metropolitano, en la Av. Tlacotalpan, se podía conseguir el servicio de taxi seguro localizado frente al hospital.

El edificio de Artificios se encontraba paralelo a la Av. Observatorio, así que para los estudiantes de Toluca o sus alrededores, Cuajimalpa o de la zona de Santa Fe, había una amplia variedad de autobuses y microbuses que partían de estas zonas y sólo se debían bajar en la esquina de Sur 138 (donde está el Hospital ABC de Observatorio) y caminar una cuadra. Del lado opuesto a la Av. Observatorio también había gran variedad de microbuses que salían de las estaciones de metro Tacubaya y subían por la avenida antes mencionada. Por otro lado, el metro Observatorio estaba, más o menos, a cinco minutos caminando.

Finalmente, para llegar al edificio de Constituyentes, cualquier transporte público que subiera por Av. Observatorio, siguiera por Constituyentes y fuera a la zona de Santa Fe o Cuajimalpa era viable. Asimismo, este edificio se encontraba, más o menos, a diez minutos caminando antes de llegar al entronque con la autopista México-Toluca y Reforma Lomas. Esta sede tenía una ventaja extra para los que venían del centro de la ciudad, ya que podían tomar la Ruta Verde que va de la estación de metro Balderas hasta la Av. Salvador Agraz en Santa Fe, y podían bajarse en la parada Av. Lomas Altas y Constituyentes y, posteriormente, caminar una cuadra. Como este lugar estaba bastante cerca de la Av. Reforma, existía gran variedad de

autobuses y microbuses que subían por Reforma y algunos de ellos salían de las estaciones del metro Chapultepec o Auditorio. También había una ruta de autobuses que iba a lo largo de Reforma hasta la zona de La Villa. En esta sede la opción para encontrar taxis era directamente sobre la Av. Constituyentes por ambos lados, o caminar hasta la Av. Reforma. Para los que deseaban la opción de “taxi seguro”, la única posibilidad era caminar hasta Reforma y a dos cuadras, sobre esta avenida, estaba la Clínica Lomas Altas que ofrecía este servicio.

Actualmente para llegar a esta nueva Unidad Cuajimalpa en el área de Santa Fe se utiliza el mismo transporte colectivo hacia el edificio de Constituyentes que ya amplió su ruta y lo indica específicamente: “Hospital ABC Sta. Fe-UAM”.

### **Salones e instalaciones dentro de los edificios de la UAM**

La importancia de este apartado es mostrar cuales eran las condiciones de las aulas, así como de los recursos tecnológicos con los que se contaba para la impartición de las clases de lengua tanto en los edificios que se usaban antes de la inauguración de la Unidad Cuajimalpa, como en ésta última a partir de enero de 2014.

En cuanto a los salones de los edificios de Artificios y Constituyentes que me eran asignados, algunos eran más grandes y cómodos que otros, pero había algunos muy chicos y sin ventanas, y sólo contaban con unas pequeñas ventilas que, a veces, daban al pasillo. Cuando se llegaban a ocupar todas o casi todas las bancas por los estudiantes, existía el problema de falta de ventilación. Una solución era abrir la puerta para permitir que el aire entrara, pero los ruidos del pasillo no dejaban a los estudiantes concentrarse con facilidad o el profesor debía hablar más fuerte.

Cuando me asignaban salones más grandes y con ventanas no había tanto problema, pero si esta se impartía, por ejemplo, en el edificio de Baja California donde por lo general los salones, tanto los chicos como los grandes daban a la calle, debíamos abrir las ventanas para ventilar el salón con lo cual entraba el ruido de la avenida. Dar la clase o leer en estas circunstancias se volvía una actividad en la que había que poner más esfuerzo, tanto por parte del profesor como de los estudiantes.

La mayoría de los salones de los tres edificios contaba con cañón de proyección y conexión para Internet. Si el profesor necesitaba proyectar algo, se hacía en el pizarrón blanco o en alguna de las paredes, pues sólo los salones considerados auditorios contaban con pantalla. En los tres edificios se tenía el servicio de Internet inalámbrico, pero tanto los profesores como los estudiantes requeríamos de una contraseña otorgada por el Departamento de Informática.

En lo que se refiere a los pizarrones de los tres edificios, cabe aclarar, que no siempre estaban limpios. A veces se quedaban las notas de los profesores anteriores y si alguno de ellos había usado el pizarrón en la mañana, y nadie más lo había vuelto a usar, al empezar la clase a las 2:30 de la tarde, los profesores de lenguas debíamos borrar el pizarrón y como la tinta ya estaba muy seca, se hacía más difícil y debíamos conseguir un trapo mojado o algún solvente. Lo anterior tomaba tiempo y, obviamente, retrasaba la clase. Después de múltiples quejas por parte de estudiantes y profesores respecto a este tema, la administración envió un comunicado a todo el profesorado en donde se nos pedía asegurarnos de limpiar los pizarrones al término de la clase para que así el siguiente profesor encontrara el pizarrón limpio.

En los tres edificios de esta Universidad el servicio de limpieza de los salones empezaba a partir de las 4 de la tarde; ya que casi no se impartían materias en el turno vespertino.

En la nueva sede de Cuajimalpa, los salones tienen las condiciones adecuadas para impartir una clase, aunque por su ubicación geográfica es una sede exageradamente fría, en especial de enero a marzo, y en ocasiones, esto impide tanto a los estudiantes como a los profesores concentrarse en sus actividades.

## **2.- Perfil del estudiante de inglés**

En los cursos de inglés entre semana el perfil de los estudiantes es variado. Tenemos estudiantes de distintas carreras, diferentes trimestres y hasta provenientes de distintas unidades de la UAM e incluso algunos estudiantes externos. Antes de la inauguración de la nueva Unidad Cuajimalpa, los estudiantes a veces estudiaban la carrera en un edificio y tomaban el inglés en otro. En cuanto a los cursos sabatinos, un gran número de los estudiantes eran y son externos.

Como antecedente, en los cursos de lunes a viernes se puede decir que la mayoría de los estudiantes provienen de preparatorias públicas, vocacionales, Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH) o preparatorias privadas de diferentes estratos sociales.

En términos generales, el nivel socioeconómico de los estudiantes es clase media, media baja o baja, aunque hay algunas excepciones, pues la Unidad Cuajimalpa se caracteriza por tener algunas carreras con un programa académico diferente al de otras universidades, o bien, carreras que no existen en otras instituciones de la zona, por ejemplo, la licenciatura en Estudios Socioterritoriales o la de Biología Molecular.

En mi experiencia, he observado que existen diferentes niveles de conocimiento de la lengua. Por ejemplo, muchos de los estudiantes provienen de escuelas particulares donde la enseñanza del inglés –a pesar de algunas diferencias en cuanto a calidad y cantidad- es obligatoria. Si los estudiantes provienen de escuelas consideradas bilingües, por lo general quedan ubicados en los niveles más avanzados o directamente van al Curso de Preparación para TOEFL-iBT. Por otro lado, también he observado que aquellos que vienen de algunas preparatorias públicas o vocacionales, donde el nivel de enseñanza del inglés es bueno, también quedan en niveles intermedio alto o avanzados.

Como existen diferentes niveles de dominio de la lengua, aunque los estudiantes vengan de la misma carrera o incluso de la misma generación, cada uno de ellos estudia en el nivel de inglés que le corresponde de acuerdo con el examen de colocación que aplica la Coordinación de Lenguas Extranjeras. Este examen es estandarizado y se basa en la serie *Interchange*, de Jack Richards, que está dividida en cuatro libros *Interchange Intro*, *Interchange 1*, *2* y *3*, además de dos libros para niveles más avanzados que son *Passages 1* y *2*, del mismo autor y de la editorial Cambridge University Press. Libros que son la bibliografía básica que usamos en la UAM Unidad Cuajimalpa para nuestras clases de inglés.

Este examen consta de setenta reactivos, divididos en veinte preguntas de comprensión auditiva (*listening comprehension*), veinte preguntas de comprensión de lectura (*reading comprehension*) y treinta preguntas de uso de la lengua (*use of language*). Asimismo, tiene un tiempo límite de respuesta de una hora, dividido en 10 minutos de comprensión auditiva y 50 minutos de gramática y comprensión de lectura.

Los procedimientos de aplicación del examen de colocación consisten en:

- El coordinador y dos profesoras que tienen planta de tiempo parcial aplican el examen de colocación.
- En ocasiones, el resto de los profesores ayudamos en su aplicación y en su revisión.
- Se califican los exámenes.
- Se entrega a los estudiantes la ficha de inscripción donde viene el nivel en que quedaron clasificados.
- Con esta ficha los estudiantes se presentan el primer día de clase y la entregan a los profesores para que éstos hagan su lista de asistencia del grupo.
- A partir de enero de 2015, el coordinador solo inscribe a los estudiantes externos, mientras que los estudiantes de la UAM Cuajimalpa hacen su trámite de inscripción de inglés al nivel que les corresponde directamente en Servicios Escolares.

Podemos mencionar que la UAM Cuajimalpa tiene en total 12 niveles de inglés: 10 para cubrir desde el nivel básico hasta avanzado, y dos para los Cursos de preparación al Test of English as a Foreign Language-Internet Based Test (TOEFL-iBT).

Cabe aclarar que en la Unidad Cuajimalpa de esta universidad, el requisito de inglés para poder titularse es acreditar un examen que se conoce como “Examen de acreditación de la lengua” y que equivale a tener los conocimientos del nivel 6, que a su vez corresponde al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. Alternativamente, los estudiantes pueden haber aprobado el curso correspondiente a este nivel, y obtener la acreditación que otorga la Coordinación de Lenguas Extranjeras llamada: “Constancia de acreditación del examen de 4 habilidades del idioma inglés”.

Para aquellos estudiantes que, después de presentar el examen de colocación, quedan en los niveles 1 al 8 - la motivación para adquirir el idioma es esencial para el conocimiento del mismo. Así, he observado que los estudiantes que provienen del sistema de educación oficial logran nivelar sus conocimientos con los de los estudiantes que provienen de escuelas particulares.

Por otro lado, en la Unidad Cuajimalpa, la movilidad estudiantil consiste en la posibilidad de estudiar en otras universidades y es obligatoria a partir del séptimo trimestre una vez cubierto el 50% de sus créditos. Dicha movilidad se plantea Intra-UAM, es decir, con otras unidades de la UAM, incluyendo las del Distrito Federal y área metropolitana- y Extra-UAM, en donde la movilidad es con otras universidades de los Estados de la República o incluso del extranjero.

Desde mi punto de vista, hay dos motivaciones por las cuales un estudiante, a pesar de haber completado el requisito de inglés para su titulación, decide seguir aprendiendo este idioma: una es la movilidad, ya que tienen las expectativas de poder ir de intercambio a una universidad en el extranjero; la otra es que son conscientes de que el mercado laboral -cada vez más competitivo- requiere de profesionistas mejor capacitados y con un uso funcional y competente del inglés. Ya sean estudiantes externos o de la propia UAM, todos llegan a la clase de inglés con diferentes motivaciones; algunas ya antes mencionadas, y en mis clases trato de cumplir con dichas expectativas.

El perfil de los estudiantes en los cursos sabatinos es mucho más variado. La mayoría son estudiantes de la Unidad Cuajimalpa, aunque también hay estudiantes y ex estudiantes de otras unidades de la UAM de la Ciudad de México y sus alrededores, es decir, Azcapotzalco, Iztapalapa, Xochimilco y Lerma.

Estos estudiantes toman el curso sabatino porque la mayoría trabaja y estudia entre semana o tienen una carga de trabajo escolar muy pesada y es su única oportunidad de tomar cursos de inglés o de alguna otra lengua. Asimismo, el hecho de que la Coordinación de Lenguas Extranjeras esté abierta a todo público favorece que haya mayor afluencia de estudiantes externos los sábados.

Estos cursos tienen un costo para todos los estudiantes, con excepción de los provenientes de la Unidad Lerma, con los cuales hay un arreglo interno y no se les cobra. Los cursos sabatinos se imparten 12 sábados en un horario de 9:00 a 14:00 horas, equivalente a 60 horas de clase por trimestre.

El perfil del estudiante de los cursos sabatinos es también variado, ya que sus antecedentes académicos son diversos. Obviamente si son estudiantes de la universidad ya tienen preparatoria o equivalente; si vienen de alguna empresa pueden tener, o no, preparatoria o alguna carrera. Hay quienes únicamente han cursado la secundaria y estudian inglés como una

oportunidad de crecimiento en su trabajo. Aparte de las variables antes mencionadas, también observamos en estos estudiantes no universitarios, otras de índole más dinámica, como pueden ser su deseo de integración social y de alcanzar sus expectativas en lo referente a su vida profesional, a pesar de no contar con título universitario. Curiosamente, también se presentan estudiantes de otras universidades e incluso se acercan amas de casa que aprovechan los sábados en la mañana para aprender o mejorar algún idioma. Ellas ven esto como una oportunidad a futuro, piensan que cuando los hijos vayan a la escuela ellas podrán tener más posibilidades de encontrar trabajo. Esta información, por lo general, la he obtenido el primer día de clases cuando tenemos una pequeña charla con los estudiantes sobre cuáles son los motivos por los que quieren aprender inglés.

Prácticamente el único requisito que pide la UAM Unidad Cuajimalpa es tener mínimo 18 años, hacer el examen de ubicación de nivel y pagar el curso en su totalidad dentro de las dos primeras semanas del trimestre. Otra motivación para tomar los cursos de inglés en la UAM Cuajimalpa es el bajo o nulo costo de estos. En los cursos de lunes a viernes, ningún estudiante de Cuajimalpa paga una cuota, a excepción de los estudiantes externos, que tienen que cubrir una cantidad al trimestre. A partir del 2013 se abrió la opción de estudiar inglés en línea y quienes eligen esta opción deben pagar un costo adicional. En los cursos sabatinos todos los estudiantes deben pagar una cuota que depende de si estudian en la UAM o si son externos. Cualquiera que sea el caso, los precios son muy accesibles y competitivos en relación con otras instituciones que imparten lenguas.

Por lo mencionado anteriormente - y junto con sus aptitudes intelectuales, capacidades y habilidades, y del tiempo que dediquen al estudio del inglés – en nuestras clases nos proponemos ayudar a encauzar a todos nuestros estudiantes -que ya de por sí vienen muy motivados- hacia el mejor estilo de aprendizaje posible para que obtengan los mejores resultados académicos. De cualquier manera, es importante señalar que, tanto en los cursos sabatinos como en los que se imparten entre semana, aunque el estudiante venga muy motivado, si su rendimiento escolar es bajo (calificación menor a 8) en exámenes escritos y en examen oral, reprueba el trimestre y se le invita a retomar el mismo nivel a manera de más práctica y donde, a su vez, podrá adquirir mejores estrategias de estudio.



Para poder aprobar el curso los estudiantes de entre semana solo podrán tener 20% de inasistencias, mientras que los de los cursos sabatinos deben, obligatoriamente, asistir mínimo 10 sábados de los 12. Recordemos que los cursos sabatinos son de cinco horas y dos faltas equivalen a 10 horas de estudio.

### **3.- Perfil del profesor**

En esta sección voy a detallar los requisitos que los profesores necesitan cubrir para trabajar en la Coordinación de Lenguas Extranjeras de la UAM-Cuajimalpa.

Esta coordinación es independiente de la Coordinación de las Licenciaturas. Como casi todos los profesores trabajamos por honorarios, el perfil profesional que se pide no es necesariamente el contar con una licenciatura, aunque sí es conveniente tenerla.

Los requisitos establecidos por la Coordinación de Lenguas son:

- Contar con un *Teachers' Course* de alguna institución académica de prestigio que demuestre que se cuenta con más de 180 horas de estudio o un título de licenciatura relacionada con el área de educación.
- Contar con experiencia mínima de un trimestre en la enseñanza de la lengua meta con adultos.
- Realizar una entrevista en inglés con el coordinador.

Si a través de la entrevista el coordinador considera que el nivel de inglés del solicitante es bueno y el Curriculum Vitae le es satisfactorio, entonces le solicitará todos los papeles oficiales en original y fotocopia para entregarlos al Departamento de Recursos Humanos. Los profesores somos contratados a prueba durante un trimestre. Los estudiantes hacen dos evaluaciones académicas a los profesores; una por parte de la Coordinación de Lenguas y otra por parte del Departamento de Servicios Escolares de la universidad y ambas se efectúan cada trimestre. Si obtenemos buenos resultados en la evaluación, entonces se renueva el contrato para otro trimestre.

La decisión del Coordinador de no renovar un contrato depende de las evaluaciones. Éstas tendrían que ser significativamente bajas y que además los estudiantes se hayan quejado

personalmente del profesor en varias ocasiones. Como trabajamos por honorarios, la recontractación es trimestral, es decir, trabajamos 3 trimestres al año.

#### **4.- Libros de texto y materiales de enseñanza**

El Club de lectura de la UAM Unidad Cuajimalpa no emplea ningún libro de texto obligatorio. El material que utilizamos consta de artículos tomados de varios libros, revistas, o bien, aprovechamos si hay algún artículo interesante y explotable del libro de texto usado en los cursos de inglés. En la UAM Cuajimalpa empleamos la serie *Interchange* para los niveles del 1 al 8 y *Passages* para los niveles 9 y 10, ambas de Jack Richards. El grado de dificultad del texto va en relación al nivel de inglés que en ese momento se esté enseñando en el trimestre. Ocasionalmente, en los niveles más avanzados leemos algo relacionado con sus carreras para que vayan creando una especie de glosario.

En mi opinión, lo más difícil es encontrar textos escritos con temas relacionados con las áreas de estudio ya que tenemos estudiantes de diferentes carreras e incluso de diferentes planteles dentro del mismo nivel. Así que lo que para algunos estudiantes puede ser interesante, para otros no lo es. Para minimizar este problema pido a los mismos estudiantes que lleven el material de lectura para trabajar en clase y organizo equipos que se interesen por los mismos temas o inclusive algunos trabajan de manera individual con su texto. Esta actividad no la realizo con mucha frecuencia por ser muy demandante en cuestión de tiempo. Es difícil atender a todos los estudiantes en forma individual, sin embargo cuando la he llevado a cabo, los resultados han sido excelentes. En los niveles más avanzados les llevo artículos de temas más generales, como pueden ser: la historia de alguna empresa o franquicia conocida mundialmente, aspectos generales de psicología, tecnología, nutrición, etc.

Creo importante que cualesquiera sean los temas o materiales seleccionados para mis clases, son tomados de otros textos que han sido diseñados con enfoque comunicativo, intercultural y accional (i.e. orientado a la acción social. (Puren, 2008: 3).

En los niveles intermedios y avanzados, también me apoyo en textos de revistas no especializadas, ya que en ellas los estudiantes encontrarán vocabulario y expresiones de uso más cotidiano. En los niveles básicos, pre-intermedios o intermedios, por lo general y según veo el

desarrollo del grupo, los textos que leemos sirven para reciclar algún tema que ya hayamos visto, o en algunas ocasiones para exponer a los estudiantes a una nueva función, una nueva estructura e incluso una nueva estrategia de lectura.

Si el programa y el tiempo lo permiten, como práctica de lectura, así como para desarrollar otras dinámicas, vemos un par de películas o videos en inglés u otra lengua con los subtítulos en inglés como una actividad de lectura diferente. Actividad que, por cierto, hasta la fecha les gusta mucho, ya que descubren mucho vocabulario.

La toma de decisiones en la elección de los textos en los que me apoyo como profesora incluye:

- Para las estrategias de lectura en general aplico algunas de las ideas que aparecen en:
  - *Aprendiendo a pensar leyendo bien*, (Yolanda Argudín, 2012).
  - *Developing Reading Skills, A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises* (Grellet, 2010), en especial cuando se trata de diseñar ejercicios para mis estudiantes.
  - *The Practice of English Language Teaching* de Jeremy Harmer (2005 & 2012), especialmente los capítulos relacionados con la habilidad de la comprensión de lectura.
  - *Reading Structure and Strategy 1* (Taylor et al, 2000), y *Reading Structure and Strategy 2* (Taylor et al, 1999).
  - Para los niveles más avanzados, también uso algunas de las estrategias que aparecen en la sección de “Reading Comprehension” de *The Heinemann TOEFL Preparation Course* (Mahnke, 1996), ya que son muy claras y prácticas.
- Para las estrategias de aprendizaje en general:
  - El artículo “Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible” (Collins et al, 1991) me ha sido de gran ayuda.

## Capítulo II

*Dime algo y lo olvidaré. Muéstramelo y quizás lo recuerde.  
Involúcrame y lo aprenderé.  
Benjamín Franklin*

Este capítulo contiene tres secciones en donde se detallan, por una parte, las estrategias de enseñanza y aprendizaje enfocadas en la lectura, comento, en términos generales: cómo leemos, las razones que tenemos para leer y las diferentes habilidades que debemos desarrollar al leer un texto en la lengua meta.

Por otra parte, menciono las estrategias aplicadas específicamente en el Club de lectura de la UAM (Unidad Cuajimalpa), y finalmente, describo el papel del profesor (facilitador) dentro del mismo.

### 2.1. Estrategias de enseñanza y aprendizaje enfocadas en la lectura

Tanto en mi amplia experiencia como profesora de inglés para adultos (en instituciones educativas y empresas); como en mi propia experiencia como estudiante de la lengua, he observado que el aprendizaje de una segunda lengua no es meramente hacer sustituciones de unas palabras por otras o intentar comunicarse a un nivel básico de supervivencia. Aprender otra lengua significa adquirir competencias tanto lingüísticas, como pueden ser el saber decodificar el evento del habla, el comprender las diferentes partes de una oración y la relación entre ellas, reconocer el papel de los referentes, tiempos verbales, etc., como también competencias sociolingüísticas, es decir, “los aspectos que afectan a la relación entre la lengua y el contexto social” (Martínez Pasamar, 2005:460). Por lo tanto, podemos decir que la competencia sociolingüística se refiere a la capacidad que tenemos de codificar y descodificar adecuadamente expresiones lingüísticas en diferentes contextos y situaciones, en donde tenemos que tomar en cuenta diversos factores como: quiénes son y cuál es la relación entre los participantes, sus intenciones comunicativas, el propio evento comunicativo en el que están participando y las normas y convenciones que lo regulan. Tanto la competencia lingüística como la sociolingüística forman parte de lo que se denomina la competencia comunicativa.

En esta perspectiva se reconocen cuatro grandes habilidades en el aprendizaje de una lengua, subdivididas en dos grupos:

1. *receptivas* (compresión auditiva y comprensión de lectura)
2. *productivas* (producción oral y producción escrita)

La comprensión de lectura, interés principal del Club de Lectura y de este informe académico, se considera una actividad receptiva de la cual, según Jeremy Harmer, las personas extraen significado (2005:199). De aquí se deriva una posición de cómo leemos, las razones que tenemos para leer y las diferentes estrategias que usamos al hacerlo.

### **¿Cómo leemos?**

Harmer dice que cuando leemos una historia, artículo, novela, inconscientemente empleamos nuestro conocimiento previo del tema a medida que avanzamos en el proceso de la comprensión (2005:199). Al ver un encabezado en el periódico o revista que haga que nos interese y lo compremos es porque de alguna forma, como lectores, utilizamos nuestro conocimiento preexistente y predecimos antes y durante la lectura los contenidos y relevancia de un artículo.

Entender un texto implica mucho más que simplemente el conocimiento del lenguaje. La experiencia del estudiante acerca del mundo, las cosas y las personas surge en clase; se ponen en juego su comportamiento y sentimientos para configurar la manera en que visualiza el aprendizaje.

El conocimiento previo que el estudiante ya posee almacenado en su memoria, producto de sus experiencias pasadas está, también, muy presente en la teoría de aprendizaje significativo de David Ausubel, donde se considera que el aprendizaje tiene lugar cuando el estudiante crea una conexión entre la información nueva y la une con la que ya tiene (Del Prado, 2011); información que va a reajustar, a la vez que aclarará dudas y mejorará su conocimiento para lograr una mejor interacción en cualquier situación comunicativa dada. El que un estudiante posea un buen conocimiento previo ayuda mucho en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En la jerga de los profesores de inglés nos referimos a este conocimiento previo o aprendizaje

almacenado como “*schema*” o “*schemata*” (en plural) (conocido en español como “conocimientos enciclopédicos”) y de acuerdo con Harmer (2005:199) es una representación mental de situaciones típicas que ya hemos tenido. Con base en lo anterior, los profesores debemos recurrir a esta “*schemata*” de los estudiantes cuando queremos trabajar con una lectura en donde se va a introducir algún tema nuevo o bien, que los estudiantes practiquen en una lectura estructuras que ya hemos visto anteriormente.

Parafraseando a este autor, al leer un texto somos estimulados por palabras, contextos y patrones de discurso. Este conocimiento es activado y, entonces, somos capaces de reconocer lo que vemos; ya que encaja dentro de ciertos patrones que ya conocemos. Sin embargo, cuando el lector no tiene este conocimiento previo encontrará la actividad de la lectura más difícil. Cuando nos enfrentamos a un texto, activamos los esquemas mentales que contienen conocimiento lingüístico y del mundo. Esta activación de esquemas mentales permite al lector hacer predicciones sobre el contenido del texto y a crear expectativas respecto a la información. No es lo mismo leer un fragmento de una novela, que un artículo de una revista o un manual de instrucciones, ya que, debido a la forma del texto, es decir, el tipo de párrafos, oraciones, algunas palabras o frases claves que nos alertan sobre el tema, entramos en contexto y esto nos permite hacer predicciones sobre lo que leeremos después.

En la comprensión de lectura es importante recurrir a este “aprendizaje almacenado” para tener un mejor acceso a lo que se va a leer y evitar que la comprensión del texto sea más difícil.

### **Razones para leer**

Tenemos razones muy diferentes para leer cuando leemos una novela de suspenso, la cual podemos decir que es una lectura por placer, que cuando tenemos que leer algo relacionado con nuestra área de trabajo o cuando vamos por carretera y leemos algún tipo de anuncio o letrero que nos indica qué ruta seguir. Harmer (2005:200) expone de manera muy clara dos razones principales para leer:

- Razón instrumental o utilitaria
- Por placer

Otros autores, como Raúl Ruíz Cecilia (2011), clasifican estas razones como “lectura intensiva” (razón instrumental) y “lectura extensiva” (por placer). Por otra parte, el *Diccionario de términos clave de ELE* (2014) del Centro Virtual Cervantes también utiliza esta terminología.

### **Razón instrumental o utilitaria (lectura intensiva)**

Cuando Donald Schön (1992:42) se refiere a la práctica profesional, nos comenta: “Desde la perspectiva de la racionalidad técnica, [...] un práctico competente se preocupa siempre por los problemas instrumentales. Trata de encontrar los medios más idóneos para la obtención de determinados fines [...] Su eficacia se mide por su éxito en encontrar, en cada caso, las acciones que producen los efectos deseados que son consecuentes con sus objetivos.”

Lo que me propongo al hacer uso de esta terminología de “razón instrumental” es, apoyándome en Schön y Harmer, comentar que en la enseñanza de la lectura muchas veces leemos algo porque nos sirve para un fin específico, ya sea un letrero con información o un anuncio comercial, o bien, para seguir las instrucciones al pagar el estacionamiento o leemos un mapa porque queremos llegar a algún lado. Y si aplicamos bien las estrategias de comprensión de lectura en la lengua meta y de la finalidad de tales textos daremos buena solución a los problemas de lectura instrumental que se nos presenten en clase. El Centro Virtual Cervantes en su *Diccionario de términos clave de ELE* nos dice que:

En el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas los textos que se suelen leer intensivamente normalmente tienen como objetivo la adquisición de ciertas estructuras de la lengua y el aprendizaje de estrategias y técnicas relacionadas con la comprensión lectora. Además pueden tener como objetivo la adquisición de contenidos socioculturales. En general son de un nivel ligeramente superior de comprensión lectora que tiene el aprendiente. Se ha demostrado que se aprende más, en cuanto a las estructuras de la lengua, el vocabulario y las estrategias de comprensión lectora, cuando se tiene que hacer algún esfuerzo para entender el contenido, ya que el aprendiente se ve obligado a emplear y desarrollar aún más las estrategias de comprensión lectora.

### **Por placer (lectura extensiva)**

En este tipo de lectura, el propósito no es utilitario, sino que lo hacemos por placer y a nuestro propio ritmo, y abarca, por ejemplo, leer una revista, el periódico o una novela, poesía, e incluso tiras cómicas. En el aprendizaje de una lengua, y especialmente en el salón de clase, tenemos que

hacer una buena combinación de las razones arriba expuestas. Por ejemplo, darles a leer un artículo interesante (placer) y contestar a las preguntas de falso y verdadero (instrumental).

Por las características del Club de lectura, éste se enfoca más a la **lectura intensiva**, aunque en mi experiencia en esta universidad, y también en otras instituciones con este tipo de actividades, he visto que debo de tener cuidado en que la lectura instrumental (intensiva), es decir, contestar algún tipo de ejercicio para demostrar cuánto se comprendió dicho texto, no se le relacione con el posible estereotipo de “lectura aburrida”. Posteriormente, por los comentarios que me han hecho al final del trimestre, se dan cuenta que estos ejercicios de alguna forma los han ido entrenando para leer en un futuro textos más complejos, ya sea que estén relacionados o no con sus carreras.

Debo comentar que he observado que en los niveles intermedio alto o los avanzados, independientemente del trimestre que estén cursando en sus carreras, estos ejercicios que tienen una razón instrumental no les causa ningún problema resolverlos, por lo que asumo que ya están más familiarizados con el hecho de que tienen que demostrar su entendimiento de la lectura y, además, al tener más vocabulario y mayor entendimiento de la lengua los contestan sin ningún problema y, en ocasiones, sirven como una herramienta para conversar entre ellos sobre el por qué una respuesta es la correcta y no la otra.

De cualquier manera, Argudín afirma que el estudiante debe tener presente que al leer, ya sea por obligación o por placer, antes de empezar la lectura, debe definir claramente su objetivo y sus expectativas (qué espera encontrar en el texto y qué tan difícil espera que LE resulte). (2006:19)

### **Diferentes habilidades a desarrollar al leer un texto en el lenguaje meta (estrategias)**

El proceso lector por el que pasamos cuando leemos una novela es muy diferente al proceso de buscar algo en el directorio telefónico. Por eso, aprender el uso de estas habilidades o estrategias depende de lo que tengamos que hacer con el texto. Según Harmer (2005:201-202) son las siguientes:



### Identificar el tema

Con la ayuda del conocimiento preexistente, el lector puede reconocer el tema general al leer el título y los encabezados de algún texto.

### Predecir y adivinar

Con el objeto de entender más fácilmente, y haciendo uso de su *schemata*, el lector es capaz de predecir o adivinar el tema, especialmente cuando se enfrenta por primera vez a éste. Una segunda lectura ayuda a confirmar, o no, sus expectativas.

### Leer para conseguir un entendimiento general (*skimming*)

La técnica de *skimming*, es decir, pasar la vista rápidamente sobre el texto, sirve para identificar las ideas principales del mismo. Con este tipo de actividad en clase el estudiante puede darle al texto una leída rápida y, así, obtener una idea global de lo que trata sin necesidad de tener detalles específicos. Normalmente sugiero a los estudiantes que es muy importante que hagan uso de esta técnica cuando tengan que leer mucho material en una cantidad limitada de tiempo, o bien, para reconocer si un artículo les es útil cuando estén investigando algo.

### Leer para obtener información específica o detallada. (*scanning*).

La técnica de *scanning* implica leer para obtener detalles específicos dentro del texto; el lector ignora toda información general hasta llegar a la información que busca. Esta habilidad la ejercemos, por ejemplo, cuando seguimos instrucciones, leemos un mapa o simplemente para obtener información en el tablero del aeropuerto de a qué hora llega o sale un vuelo en particular.

### Interpretación del texto.

La interpretación de un texto conlleva leer más allá del significado literal de las palabras dentro de un pasaje. El lector se vale de una variedad de pistas para entender lo que el escritor sugiere o implica. Nuevamente, tener éxito en esta habilidad tiene que ver con nuestro conocimiento preexistente del tema. Como participantes activos de la lectura unimos nuestra

*schemata* con nuestro conocimiento del mundo y así obtenemos una imagen mental dada, lo que hace que podamos rellenar algunos “huecos” que el escritor parece haber dejado.

Teniendo en cuenta estas generalidades acerca de qué y cómo leer mejor en clase es que puedo plantear que siempre me ha interesado muchísimo lograr que mis estudiantes aprendan de la mejor manera posible a utilizar las estrategias antes mencionadas. De hecho, Jessica Macías Alvarado (2012:28) nos hace ver con más claridad por qué debemos apoyarnos en las estrategias de aprendizaje ya que éstas:

- Promueven un aprendizaje efectivo.
- Permiten secuenciar, ordenar y trabajar con exactitud los contenidos para un mejor aprovechamiento.
- Evitan la improvisación.
- Dan seguridad a los actores (educando, educador).
- Favorecen la autoconfianza.
- Fomentan el trabajo cooperativo.
- Dinamizan el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Favorecen la participación y socialización.
- Evitan la memorización mecánica del material docente.
- Hacen que el estudiante deje de ser receptor para ser el actor de sus propios aprendizajes, gestor de sus conocimientos.

Pero, ¿cómo poner en práctica las estrategias de aprendizaje? Para ello, lo principal es enseñarlas de una manera intencionada y planificada. De ahí los muchos conceptos que han surgido como “aprender a aprender”. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas propone ocho competencias clave para el aprendizaje permanente. El capítulo 5 menciona la de *aprender a aprender* y la define así:

«Aprender a aprender» es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. (2006:8)

En relación a las estrategias de aprendizaje existen varias definiciones sobre ellas. Veamos algunas:

Las estrategias de aprendizaje son conductas o pensamientos que facilitan el aprendizaje. Estas estrategias van desde las simples habilidades de estudio, como el subrayado de la idea principal, hasta los procesos de pensamiento complejo como el usar las analogías para relacionar el conocimiento previo con la nueva información (Weistein, Ridley, Dahl y Weber, 1988-1989[sic]). Permiten la participación del estudiante como sujeto de su aprendizaje y por tanto la utilización intencional de sus recursos personales en función de la adquisición de nuevos contenidos, hábitos, habilidades y capacidades en la actividad cognoscitiva; así como el desarrollo de actividades cotidianas con un pensamiento reflexivo y premeditador en la toma de decisiones y en la forma de proceder. (Martínez Viel, 2011)

Carles Monereo define las estrategias de aprendizaje como “procesos de tomas de decisiones, conscientes e intencionales, en los cuales el estudiante elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa [en este caso, el texto a leer en clase] en que se produce la acción” (2009:27).

Debemos entender, entonces, que las estrategias de aprendizaje son el conjunto de actividades, técnicas y medios que planificamos de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y del material a enseñar. Para aplicarlas adecuadamente, debemos tener claro cuáles son nuestros objetivos, lo que coadyuvará a hacer más efectivo el proceso de aprendizaje.

Monereo asimismo señala que “enseñar estrategias implica enseñar al estudiante a decidir *conscientemente* los actos que realizará, enseñarles a modificar *conscientemente* su actuación cuando se oriente hacia el objetivo buscado y enseñarles a evaluar *conscientemente* el proceso de aprendizaje o de resolución seguido”. (2009:8). Así, el verdadero aprendizaje es aquel que se adquiere de forma activa y consciente por parte del estudiante y con la guía y supervisión del

profesor. Primero, hemos de partir de lo ya conocido (conocimiento y habilidades que ya poseen los estudiantes) a lo nuevo por impartir, de manera que, en un futuro, los estudiantes lo apliquen de forma autónoma y eficaz, como Ausubel lo explica en su teoría del aprendizaje significativo. Este autor hace una diferencia entre el aprendizaje significativo y el memorístico y enfatiza la importancia del conocimiento previo del estudiante en la adquisición de nueva información. El concepto de aprendizaje significativo de Ausubel se basa en que “las ideas e informaciones nuevas sólo pueden ser aprendidas y retenidas en la medida en que los puntos de contacto entre el conocimiento previo y la nueva información puedan lograrse”. (Da Silva, 2005:97) En este tipo de aprendizaje “el conocimiento nuevo se integra con dinamismo a los conocimientos del individuo gracias al apoyo de los conceptos relevantes o pertinentes que funcionan como integradores, y que por tanto, posibilitan el anclaje y la integración de la nueva información”. (Da Silva, 2005:97)

En conclusión, los conocimientos ya adquiridos permiten "anclar" los nuevos conocimientos, y de esta manera se puede establecer un puente entre lo que el estudiante ya conoce y el conocimiento nuevo al que se va a enfrentar.

## 2.2. Estrategias de enseñanza-aprendizaje aplicadas específicamente en el Club de lectura de la UAM (Unidad Cuajimalpa)

*Lo que tenemos que aprender lo aprendemos haciendo.*

*Aristóteles*

A lo largo de este informe he mencionado el proceso enseñanza-aprendizaje en general, es decir, enseñando las cuatro habilidades, pero el objetivo principal de este Informe Académico es el desarrollo de la habilidad de la comprensión de lectura, por tal motivo los comentarios que a partir de ahora hago se enfocan en las estrategias de lectura utilizadas en el Club de lectura en inglés de la Universidad Autónoma Metropolitana -Unidad Cuajimalpa.

Para lograr que esta competencia se alcance eficazmente, el estudiante debe estar consciente de qué estrategias de aprendizaje debe usar, cuáles de ellas son sus preferidas, cómo debe aplicarlas, y qué tanto de su conocimiento y aptitudes debe poner en práctica para la consecución eficaz de esas estrategias.

En el caso de mis estudiantes del Club de lectura de la UAM (Cuajimalpa), ellos deberán adquirir habilidades fundamentales en la lectura y en el uso adecuado de las estrategias. Con ello trato de que se apropien de los nuevos conocimientos que están recibiendo; así como de que sean capaces de asimilarlos. Ellos serán los responsables de su propio aprendizaje, lo cual les repercutirá eficazmente durante el estudio de su carrera, ya sea por motivos de investigación, o de un reporte, o como parte del estudio de algún tema en lo particular y, posteriormente, en su vida profesional. En el transcurso del Club de lectura, desarrollo con ellos estrategias que los hagan lectores independientes, pero que también valoren y sepan sacar provecho del trabajo en equipo; deben entender que este tipo de tarea les puede aportar mucho al compartir conocimientos, aclarar sus dudas, y ayudar a resolver las dudas de otros; en fin, beneficiarse del trabajo en conjunto y compartir lo que han aprendido.

Para demostrar y concientizar a mis estudiantes acerca de la importancia de contar con buenas estrategias, les enfatizo que no obstante que la lectura es una habilidad receptiva, las estrategias para alcanzar la comprensión de un texto son muy versátiles, e involucran activamente al lector durante el proceso de la lectura.

Como ya he comentado anteriormente, durante mis años de enseñanza en el Club de lectura en la UAM he aplicado las estrategias con resultados significativos que he percibido en el avance de los estudiantes acerca de su comprensión de textos. Algunas de ellas las he tomado directamente del libro *The Practice of English Language Teaching* de Jeremy Harmer, otras las he aprendido en los diferentes seminarios o cursos organizados por instituciones o editoriales a los que he asistido, otras las he tomado de los libros de *Reading Structures and Strategies 1 y 2* de James Taylor. Estos últimos libros me han sido de mucha utilidad sobre todo en los niveles 3, 4, 5 y 6. Otras estrategias están basadas en mi propia experiencia de aprendizaje del inglés, (ya que no soy hablante nativa) y se las comparto, pues he visto que me han servido y, finalmente, algunas más generales enumeradas por Collins (1991:8), a las que me referiré más adelante dentro del apartado 2.3 de este informe.

En algunas ocasiones, como el Club de lectura es parte de los cursos regulares de inglés y va intercalado con el de conversación, es decir, una semana sí y otra no, trato de que la lectura sea un recordatorio o una práctica real de alguna estructura que ya hemos visto.

## **Aplicación de las estrategias de lectura**

Con el fin de lograr el mayor aprovechamiento y comprensión de los textos, es necesario emplear ciertas estrategias de lectura. Éstas pueden aplicarse en diferentes etapas: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura.

Yolanda Argudín y María Luna comentan que un buen lector “primero establece sus objetivos, es decir, por qué o para qué quiere leer un texto en específico; así define lo que debe leer y puede buscar lo que necesita”. (2006:19)

En un primer acercamiento a la lectura les hago notar que examinen rápidamente el texto antes de leerlo, a la vez que presten atención a todo lo que se destaque en el mismo: los títulos y subtítulos, los encabezados en "negritas", las citas, las ilustraciones, los gráficos, las notas al margen, etc. El uso efectivo de lo antes mencionado les permitirá tener una mejor idea del texto a partir de estas pistas.

Asimismo, les pido una “lluvia de ideas” con el fin de generar interés, expectativas y motivación por lo que van a leer.

Una vez que hayamos terminado de hacer estos ejercicios, les hago preguntas generales que les puedan servir de guía para comprender el texto como: ¿De qué creen que se va a tratar? ¿Cuáles son los temas principales que creen se van a incluir?

El aplicar estas estrategias de predicción antes de la lectura, o hasta en distintos momentos de ella, sirve para que los estudiantes formulen hipótesis o supuestos por adelantado acerca del texto y como una motivación extra al tener que verificar posteriormente si sus suposiciones son válidas o no. En este proceso de predicción incluso tratamos de adivinar las palabras que pudieran estar presentes en el texto y/o el tipo de oraciones que pudieran aparecer. La información obtenida de la “lluvia de ideas” se escribe en el pizarrón para que visualmente el

estudiante se familiarice con el vocabulario y su *spelling* y valide posteriormente sus predicciones.

Otro tipo de estrategia **antes de la lectura**, dependiente del nivel del grupo y de la complejidad del texto, es la presentación y/o explicación de vocabulario que se realiza muchas veces de manera inductiva, solicitando que sean los propios estudiantes quienes sugieran significados, sinónimos, definiciones y, en último caso, traducciones.

Como estrategias **durante la lectura**, la primera que les solicito es que lean rápidamente el texto para detectar sus puntos principales y localizar partes esenciales (*skimming*). Enseguida, y sin importar el nivel de inglés, siempre les explico que en inglés debemos leer las oraciones en su totalidad, es decir, de punto y seguido a punto y seguido. Les hago hincapié en que si no entienden una palabra, no se “paralicen” frente a ella; que deben inferirla del contexto y esperar antes de preguntar a sus compañeros (si están trabajando en parejas o grupos), acudir al diccionario o pedir ayuda a su maestra. Pongo énfasis en esta estrategia porque en español leemos “sumando” significados, en inglés, por el contrario, muchas veces no sabemos de qué se está hablando sino hasta el final de la oración. Les doy este sencillo ejemplo para demostrarles la importancia de leer oraciones completas: Escribo la siguiente oración en el pizarrón: *Yesterday I bought a beautiful large round carved wooden Mexican.....* y les hago notar que hasta ese momento han leído diez palabras y todavía no saben a qué se está refiriendo. A continuación escribo la palabra *table* y es hasta entonces que tienen la idea completa. Esta estrategia es de particular importancia en inglés, ya que su estructura es diferente a la del español. Un ejemplo claro de esto es la posición de los adjetivos calificativos antes del sustantivo.

De hecho, para aplicar la estrategia de leer oraciones completas, en los primeros niveles, (inglés 1, 2 y 3), en los que por lo general leemos textos más simples, les pido a los estudiantes – sólo en las primeras lecturas- que cada vez que encuentren un punto y seguido o un punto y aparte, marquen con lápiz una diagonal (/). De esta forma promuevo el conocimiento sintáctico de la lengua y los concientizo de que lean oraciones completas y que poco a poco se vayan acostumbrando a usar dicha estrategia. En los niveles pre-intermedios e intermedios (inglés 4, 5, 6, 7 y 8) no los pongo a dibujar diagonales, pero, como anteriormente comenté, les insisto en que antes de preguntarme por alguna palabra que no entiendan, lean la oración completa o, incluso, el

párrafo completo. En la mayoría de los casos los estudiantes pueden inferir el significado por lo que dice el contexto. En caso de que éste no los ayude, entonces acuden al diccionario, o bien, yo trato de darles un sinónimo en inglés.

En otras ocasiones, en los niveles 3 y 4 e incluso en los 9 y 10 he realizado una actividad con un enfoque más comunicativo que los ejercicios anteriores: pido a los estudiantes imaginarse como periodistas interesados en el tema de la lectura y entonces formular preguntas del tipo *Who?, What?, Where?, When?, How?, Why*, con el objetivo de que pongan atención a la información relevante y necesaria. Sin duda este ejercicio ha sido muy útil para los estudiantes ya que han logrado comprender el texto de una manera rápida y eficaz. En niveles avanzados, recomiendo a los estudiantes revisar las preguntas que acompañan el texto, ya que esto les ayuda a crear expectativas sobre el contenido del mismo y también es una estrategia útil para que la lectura del tipo *skimming* sea más efectiva

En los niveles intermedios y avanzados, según el grado de dificultad del texto, siempre les recomiendo como buena estrategia, leer primero las preguntas o los ejercicios que tendrán que realizar, ya que esto les ayuda a saber de qué se trata la lectura en forma general, y además, por otro lado, a la hora de leer el texto ya van con la mente enfocada en lo que necesitan poner más atención para cumplir la tarea que se les pide. En pocas palabras, la idea no es iniciar leyendo todo el texto sin tener antes algo de información y expectativas acerca de éste. Otra ventaja es que pueden darse cuenta de que, en ocasiones, si hay alguna palabra o idea que no entiendan completamente en ese momento, descubren que para resolver los ejercicios que específicamente se les pide, aquello que no entienden resulta que no es tan importante; observan que no es esencial conocer al detalle cada palabra, ya sea porque no es relevante para la comprensión global del texto, o bien, porque la idea se puede inferir en el contexto.

Antes de empezar a hacer algún ejercicio, trato de que los estudiantes den más importancia a lo que **SÍ** han entendido, más que a lo que les falta por aclarar. Esto les da una sensación de logro y no de falta de conocimientos.

A continuación enlisto algunos ejemplos de los ejercicios que realizamos **durante y después de la lectura** que pueden ser muy variados; el grado de complejidad de los mismos varía dependiendo del nivel:



- Respuestas de opción múltiple del tipo: Sí / No / No lo dice
- Respuestas del tipo: Falso/ Verdadero
- Preguntas directas del tipo:
  - a) buscar referencias para pronombres,
  - b) extraer ideas principales,
  - c) inferir de qué se trató el texto anterior o de qué se tratará el siguiente texto,
  - d) respuesta a las preguntas planteadas antes o después de la lectura.
- Resumir el texto en un cuadro sinóptico, o transferir la información esencial a un cuadro, esquema o tabla, *outlines*, mapas mentales, etc.
- Ordenar palabras, frases o párrafos.
- Asociar títulos con párrafos.
- Subrayar, marcar o hacer un círculo sobre elementos sintácticos, semánticos u otro contenido específico.
- Llenar espacios en blanco con palabras, frases etc.
- Leer en parejas/grupos. Cada estudiante lee sólo una parte del texto y luego se comparte la información (*jumbled reading* o *jigsaw*).

Y si el tiempo lo permite:

- Llevar a cabo discusiones orales sobre el tema del texto (toda la clase/ en parejas o grupos), en L1 o L2, según sea el nivel.
- Hacer debates.

En ocasiones, también les llevo ya preparadas otras preguntas acerca de puntos importantes de la lectura. Les pido que respondan a ellas sin mirar el texto, de manera que demuestren qué han asimilado más claramente, lo que han aprendido y lo que no. En caso de que no tengan la respuesta correcta, les permito volver al texto hasta que logren responder de manera acertada los puntos importantes de la lectura.

Si tenemos una actividad de tipo hacer un resumen o *outline*, les recomiendo que escriban toda la información que consideren esencial en hojas de papel o en tarjetas de estudio para poderlas utilizar posteriormente. Como alguna actividad de cierre de clase podemos de vez en cuando revisar dichos *outlines* y, de esa manera, les será mucho más sencillo recordar los eventos, puntos básicos e información importante de lo que se ha estudiado en clase.

Vale la pena detenernos en cómo hago uso del *Jigsaw* para trabajar la comprensión de lectura. Considero esta actividad como una de las estrategias más comunicativas para trabajar en grupos con los estudiantes. El *Jigsaw* es una manera eficiente de aprender el material del curso a través de un estilo de aprendizaje en equipo; fomenta los procesos de lectura con un propósito, así como permite obtener y compartir información. Asimismo, genera compromiso y empatía al darle a cada miembro del grupo una parte esencial de la actividad académica. Los miembros del grupo deben trabajar como un equipo para conseguir un objetivo común; cada persona depende del resto del grupo. Ningún estudiante puede terminar el trabajo bien, a menos que trabaje de manera colaborativa. Generalmente utilizo el *Jigsaw* con dos textos relacionados y trabajo en parejas donde cada estudiante tiene un texto diferente. El texto 1 contiene preguntas sobre el texto 2 y viceversa. Al leer las preguntas del texto opuesto, el estudiante crea una lluvia de ideas acerca de qué podrá estar leyendo su compañero. De esta manera generamos un vacío de información, que sólo se llenará al momento de que cada participante explique el contenido del texto que ha leído. Posteriormente al *Jigsaw*, todo el grupo trabaja en conjunto para alcanzar una visión completa de ambos textos y del tema en común.

Otros ejercicios **después de la lectura** que me han dado resultado y que, por razones del poco tiempo que se dedica al Club, uso solamente de vez en cuando son:

- Encontrar errores lingüísticos y corregirlos (obviamente, de acuerdo al nivel).
- Encontrar sinónimos con ayuda del contexto.
- Trabajar el reconocimiento de las palabras:
  - a) Falsos cognados
  - b) Similares con la L1
  - c) Por el contexto

- d) Por elementos asociados (si el tema trata, por ejemplo, sobre administración de empresas, se usa ese conocimiento para identificar palabras nuevas)
  - e) Por derivación o familias de palabras
- Identificar, subrayar, circular clases de palabras (por ejemplo, verbos, tiempos verbales, etc.).
  - Asociar palabras con su definición.
  - Identificar, subrayar o circular conectores.

### **La música como estrategia de aprendizaje en el Club de lectura**

Estudios hechos en Programación Neurolingüística por Alfred A. Tomatis arrojan que la música barroca “genera ondas cerebrales armónicas” que logran “incrementar la productividad”, ya que según este autor “El oído está diseñado para energetizar el cerebro y el cuerpo”. (Ibarra: 1997: 25) Con base en lo anterior, en el Club de lectura, o bien, durante los exámenes escritos, siempre utilizo este tipo de música con el fin de lograr mayor concentración y en consecuencia, incrementar la comprensión del texto. Primero les pido permiso para poner música barroca. Les comento que quiero hacer con ellos un experimento, y que si les gusta seguimos con la música y si no se sienten cómodos, la quitamos. Les explico muy someramente los beneficios del uso de la música barroca y los estudios que se han hecho al respecto. Los estudiantes escuchan la música barroca mientras leen y hacen las actividades que el texto les pide. Cuando terminan de leer, les pregunto cómo se sintieron y, hasta la fecha, me comentan que se sintieron bien, relajados y más concentrados. En ese momento les comento que dichas selecciones musicales sirven para “revitalizar el cerebro, proporcionarle nueva energía y lo dispone para cualquier aprendizaje” (Ibarra: 1997: 28).

Me ha dado mucho gusto, y basándome en la opinión que he recabado de mis estudiantes en los diferentes grupos que he tenido, en primer lugar, haber logrado romper con el estereotipo de que la música clásica es “aburrida” y enfatizo que lo que oímos es clásica, pero del periodo barroco. En segundo lugar, porque debo reconocer que lo comencé a hacer sin tener un amplio conocimiento acerca de su validez pedagógica, ya que en mi formación como maestra de lenguas,

ya había oído algo sobre la *Sugestopedia*<sup>1</sup>, pero francamente no había profundizado mucho al respecto. Fue al hablar con un colega que me hizo este comentario de las ventajas de usar música barroca en clase que decidí experimentar. De hecho, él me recomendó algunas piezas musicales que empecé a usar y al darme cuenta de los buenos resultados obtenidos en mi clase, me di a la tarea de estudiar un poco más al respecto y así fue como di con los trabajos de Luz María Ibarra en México, donde en su libro *Aprende mejor con Gimnasia Cerebral* (1997:25) se refiere a las investigaciones de Lozanov y recomienda ampliamente la música barroca como una forma de obtener mayor aprendizaje. Me percaté, por ejemplo, de algo que desconocía antes de leer a esta autora y es que “la música barroca logra estados y condiciones propicios para el aprendizaje, pues tiene un ritmo de sesenta golpes, que equivalen a los latidos del corazón cuando estamos tranquilos y reposados. Por eso sincroniza su ritmo al de nuestros latidos de forma inmediata y el cerebro al registrarla manda una señal al cuerpo para mantenerlo tranquilo y en alerta.” (Ibarra: 1997: 26).

Jack C. Richards y Theodore S. Rodgers, dentro del aprendizaje que propone la *Sugestopedia*, comparten este mismo concepto de que la estructura rítmica de cierto tipo de música como la barroca y el ritmo lento de la cítara hindú (llamado *vilambita*) están relacionados con los latidos del corazón. Hacen mención a un experimento realizado con música de Wagner y con música rock donde los resultados de aprendizaje fueron pésimos contrariamente a los alcanzados con el uso de la música de Bach y la música india de Ravi Shankar. (1998: 142)

## **Aplicación de las estrategias de lectura en un video con subtítulos en inglés**

Las estrategias de comprensión lectura no solo son aplicables en los textos escritos, sino también en video. El objetivo es que los estudiantes no solamente lean textos impresos, sino que

---

<sup>1</sup> Método desarrollado por el educador y psiquiatra búlgaro Georgi Lozanov que lo describe como una “ciencia...que trata el estudio sistemático de las influencias irracionales e inconscientes”. (Richards & Rodgers, 1998:138)

también lean los subtítulos en inglés de películas, pues considero que es otro tipo de práctica lectora. Además, este tipo de lectura les permite usar y ejercitar la estrategia de deducción de vocabulario en contexto, especialmente en películas de acción. Las películas que usualmente uso son *Sudden Death* y *Patriot Games* para los niveles del 5 al 10 (pre-intermedios a avanzados). Cuanto más alto es el nivel del estudiante, éste va a entender no solo los subtítulos, sino también el audio de la película. La razón por la que mayormente uso estas películas es porque ambas son de mucha acción, lo que les ayuda a descubrir e inferir vocabulario a través de lo que **leen y ven que sucede** en ese momento. Además, al ser de mucha acción, los estudiantes pueden seguir la secuencia de la película sin sentir la frustración de no entender todo. Incluso en estos niveles descubren vocabulario y también lo deducen. Mientras ven la película hacen también una breve lista del vocabulario que infieren o descubren y en la siguiente hora de clase se juntan en equipos para compartirlo y debatir sobre qué es lo que sucedía en la película en ese momento. De esta manera, también sirve como un preámbulo para la práctica oral posterior al Club de lectura.

La película que más utilizo para los niveles 1, 2, 3, y 4 es una de Pixar que se llama *UP!* Es una película animada, no de las típicas caricaturas, pero el vocabulario de los subtítulos es sencillo, no complicado para estos niveles y también aplican las estrategias de deducción. La ventaja de esta película es que hay partes en donde sólo hay un fondo musical muy adecuado al desarrollo de la historia, lo que hace que aunque no lean muchos subtítulos, a nivel de motivación sienten que están "viendo" una película en inglés y no pierden el hilo de la historia.

En los niveles 1 y 2 cada cierto tiempo paro la película y les doy el vocabulario de algunas palabras específicas que han leído; o si los personajes utilizan alguna expresión que ya vimos en clase, paro la película, les ayudo a recordar esa estructura y volvemos a escuchar y leer para reforzar el vocabulario. En los niveles 3 y 4 hago lo mismo, pero detengo la película menos seguido.

Debo reconocer que esta idea se me ocurrió que podía ser interesante como una actividad diferente a la lectura normal y me ha dado buenos resultados. Podemos decir que siempre ha tenido éxito y los estudiantes salen contentos y también con la sensación de "logro" por haber visto una película con subtítulos en inglés y haberla entendido.

### 2.3. El papel del profesor (facilitador) en el Club de lectura en la UAM (Cuajimalpa)

*Los hombres aprenden mientras enseñan.*

*Séneca*

Una vez que ya hablamos de las estrategias que uso en el Club de lectura, es importante ver cuál es el papel del profesor (facilitador) dentro del mismo.

El papel del profesor es crucial en la enseñanza de estrategias de aprendizaje. Los profesores tenemos una enorme responsabilidad para lograr que el estudiante aprenda a aprender. Una de nuestras funciones, por tanto, debe ser promover la capacidad de los estudiantes de poner en práctica sus propios métodos personales de aprendizaje; que puedan adoptar una autonomía cada vez mayor en su carrera académica y disponer de las herramientas intelectuales y sociales que les permitan un aprendizaje continuo a lo largo de toda su vida.

De hecho, Jeremy Harmer clasifica y describe los distintos roles que puede tener un profesor en clase y son los siguientes: *controller, organiser, assessor, prompter, participant, resource, tutor y observer*. (2005:58-62). Asimismo, comenta que: *Within the classroom our role may change from one activity to another or from one stage of an activity to another. If we are fluent at making these changes our effectiveness as teachers is greatly enhanced*. (2005:57)

Además de los papeles mencionados, en mi experiencia, los profesores jugamos otros roles, como por ejemplo, el de “retroalimentadores”. Este último rol lo ejercemos al revisar las repuestas de un texto, ya sea profesor-estudiante o estudiante-estudiante; directamente les pregunto dónde encontraron las respuestas y si éstas no son correctas me permite ver “en dónde está el problema”.

Por otro lado, tenemos que ser “apoyadores”, no jueces, y nunca hacer sentir mal al estudiante, es decir, darles confianza para que expresen sus dudas. Asimismo, debemos ser “motivadores” para que lean y reconozcan el gran valor que tiene la lectura no solo como fuente de conocimiento a corto plazo para entender textos de su carrera, sino también como fuente de

conocimiento general y de gran trascendencia para su formación como parte de la sociedad. Es vital crear interés y evitar la apatía, ya que la lectura es considerada una actividad de tipo pasivo y sentimos que se reduce la energía del grupo. Incluso tendemos a dejarla de tarea y al día siguiente corremos el riesgo de que se nos olvide checarla.

Sin embargo, debemos tener presente el carácter bilateral del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por una parte, el profesor guía el desarrollo de sus estudiantes a través de este proceso donde los prepara para la adquisición de los conocimientos necesarios, las experiencias, normas, técnicas y habilidades. Por su parte, el estudiante ya ha ido adquiriendo recursos estratégicos y se enfrenta a las nuevas situaciones de aprendizaje a partir de estos recursos y de su grado de competencia alcanzado. Este último es clave en la aplicación de nuevas estrategias por parte del profesor.

En cada nuevo grupo percibo que existen muchas diferencias en la calidad y cantidad de aprendizaje de los estudiantes. Como profesores, sabemos que ejercemos una influencia en el aprendizaje de los mismos, pero desafortunadamente, en un grupo en el que enseñamos para todos a la vez no podemos determinar si todos aprendieron al nivel que nosotros deseáramos. Este resultado, que no siempre responde a nuestras expectativas y a nuestros esfuerzos, se puede deber a varios factores. Como mencionan Da Silva y Signoret: “El éxito para desarrollar una segunda lengua [...] no depende nada más de la capacidad intelectual y de la aptitud verbal del estudiante, sino de también de variables socioafectivas como las actitudes hacia el grupo etnolingüístico de la lengua meta, el tipo de motivación frente la tarea a desarrollar L2 o LE, la disposición de identificarse con la nueva cultura, el interés de usar ese idioma para fines prácticos, etc.” (2005: 203)

En el caso específico de la comprensión de lectura, considero que con el uso adecuado de estrategias de aprendizaje y mediante el empleo de diversos métodos - tales como el método inductivo, donde los estudiantes inducen las reglas gramaticales y ortográficas de la lengua meta (Harmer, 2012:207); o al uso de la antes mencionada *schemata* (Harmer, 2005:199) – los profesores contribuimos al proceso de sistematización de los conocimientos que esperamos de nuestros estudiantes. En mi experiencia, he observado que no todas las estrategias funcionan en todos los grupos y con todos los textos. Por lo tanto, el profesor debe hacer uso de su preparación y experiencia para guiar y facilitar el aprendizaje. Nuestra labor consiste, pues, en saber

planificar, presentar y evaluar los distintos contenidos de la materia que enseñamos, así como identificar cuáles son las dificultades de los estudiantes, con qué habilidades cuentan, y anticipar y/o compensar las lagunas y carencias que observamos en ellos. Por último, el facilitador debe favorecer la adaptación de las actividades y ejercicios presentados a las características propias de cada grupo y/o estudiante.

También deseo agregar mi pleno acuerdo con Schön cuando nos comenta: “El estudiante debe formarse a sí mismo [...], pero solamente puede hacerlo por medio de las interacciones con un profesor. En función de la calidad de su búsqueda de convergencia de significado – de la disposición y de las teorías implícitas que ambas partes traen a este proceso – la carrera de aprendizaje del estudiante se desarrollará en una u otra dirección.” (1992:142).

En mi experiencia en la enseñanza de inglés en la UAM y en otras instituciones, para lograr que el estudiante se forme a sí mismo, debemos interiorizar que un buen profesor es aquel que no sólo analiza y supervisa el trabajo del estudiante, sino que también, es capaz de autoevaluarse, por lo tanto analiza y supervisa su propio trabajo docente, con la finalidad de modificarlo de ser necesario o de valorar qué tan bien lo está haciendo con el fin de tomar decisiones racionales y conscientes.

Collins en su artículo “Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible” afirma que *Teaching methods should be designed to give students the opportunity to observe, engage in and invent or discover expert strategies in context.* (1991:8) Igualmente, divide los métodos de enseñanza en tres grupos que a su vez forman 6 estrategias de enseñanza:

Primer grupo. Parte medular del aprendizaje cognoscitivo:

- *modeling*
- *coaching*
- *scaffolding*

Segundo grupo: Ayuda a los estudiantes a obtener habilidades de observación:

- *articulation*
- *reflection*



Tercer grupo. Motiva la autonomía del estudiante:

- *exploration*

A continuación me propongo explicar qué estrategias específicas son las que uso dentro del primer grupo:

**Modeling.** Este término usado por el científico cognitivo Collins y que Monereo define en español como *modelamiento* (1997:67) lo interpreto como la manera de explicar a los estudiantes a través de ejemplos cómo llevar a buen término un ejercicio. Collins explica: *Modeling involves an expert's performing a task so that the students can observe and build a conceptual model of the processes that are required to accomplish it.* (1991:8)

Es, por tanto, que considero que el *modeling* o *modelamiento* incluye aquellas estrategias donde el profesor lleva a cabo una tarea de manera que le quede claro al estudiante el proceso que debe seguir para su solución. Según mi criterio, aplico esta estrategia cuando necesito hacer uso de una herramienta que me permita darles explicaciones a los estudiantes acerca de lo que se pretende lograr con un ejercicio dado. Con ello intento que los estudiantes comprendan las características del proceso que queremos llevar a cabo; a la vez que pretendo que ellos desarrollen habilidades de análisis e interpretación.

Mi papel en este tipo de estrategias de *modelamiento* lo veo más como la conexión entre lo que los estudiantes ya conocen –mucho o poco- y lo que debe ser el modelo correcto que deberán seguir y adquirir como estrategia para el presente inmediato en clase, así como para aplicarlo en el futuro tanto en los siguientes niveles de estudio del inglés como ya en su vida práctica cuando se enfrenten a bibliografía en inglés.

**Coaching.** Este término, que entiendo como una “orientación” al estudiante, es una de las estrategias que más uso. Me permite observar a mis estudiantes mientras resuelven una tarea y ofrecerles pistas, modelos, etc., así como recordarles conocimientos ya adquiridos, pero que pueden tener latentes en su memoria de una manera pasiva. Por ejemplo, creo que como muchos profesores de inglés siempre nos encontramos con la dificultad de que en los niveles básicos los estudiantes olvidan la “s” de la tercera persona del singular, a pesar de que la hayan practicado en

varias ocasiones, y al leerla en el texto no la han interiorizado y no la reconocen espontáneamente o incluso llegan a confundirla con el plural. Otro típico ejemplo en los niveles intermedios, e incluso en los niveles intermedios altos, es que saben cómo se utiliza la voz pasiva, pero al verla en un texto no la identifican y se les olvida que es una estructura que ya han visto anteriormente sobre todo en el lenguaje académico. Otra situación típica es que confunden la voz pasiva de un verbo regular con terminación ED, con un adjetivo también con terminación ED, es decir, si leen “*the game was played by important athletes*”, y si en otro contexto leen “*I was interested in studying photography*”; se les olvida distinguir que en una oración el verbo está en pasado participio y en la otra no es un verbo sino un adjetivo. Entonces tengo que recordarles la diferencia entre uno y el otro no sólo en estructuras, sino en significados.

Si retomamos el ejemplo que ya comenté en el cual les solicito a los estudiantes que traigan ellos el material de lectura, en esta estrategia de “*coaching*” lo que pretendo es que los estudiantes fijen sus conocimientos gramaticales, lingüísticos y también sociolingüísticos; que razonen mejor, ya que el tema es significativo para ellos; y que ello coadyuve al proceso de solución de problemas. Mi papel será el de monitorear sus actividades grupales. En ocasiones me apoyo en algún estudiante, pues no conozco todos los temas de lo que puedan tratar los artículos, pues algunos son muy específicos de la carrera que están estudiando: Como facilitador, verifico que el vocabulario esté de acuerdo con el contexto de su área de estudio.

**Scaffolding.** Término que algunos traducen como *andamiaje*, y que Jerome S. Bruner derivó del concepto de Vigotsky de “zona de desarrollo próximo” (Da Silva, 2005:103), el cual ayuda al estudiante a descubrir la tarea a realizar por su propia cuenta. El aprendizaje es más efectivo, ya que proporciona el respaldo necesario para que los estudiantes logren sus objetivos de lectura. El apoyo o andamiaje del facilitador se introduce gradualmente, se va modificando hasta que finalmente desaparece según las necesidades del estudiante y éste ya no requiere de dicho apoyo. Como cita Collins *Fading involves the gradual removal of supports until students are on their own.* (1991:8) El desvanecimiento del *andamiaje* se hace visible cuando el facilitador detecta que los estudiantes se apoyan unos a otros, ya que en algunas ocasiones aprenden mejor cuando un compañero de clase les resuelve la duda, que cuando la respuesta viene de una “figura de autoridad”.

Otro aspecto importante de mi papel como profesor es lograr una práctica reflexiva, lo que concuerda con el artículo de Cassís Larraín sobre Donald Schön al decir que:

La práctica profesional reflexiva permite al docente la construcción de conocimientos a través de la solución de problemas que se encuentran en la práctica; esto conlleva la construcción de un tipo de conocimiento desde las acciones para tomar decisiones mediante la utilización de estrategias y metodologías para innovar. (2011:54).

Esta propuesta es lo que nos permite a los profesores entender que sólo con la acción práctica es que nuestros estudiantes aprenden, y que debemos apoyar este proceso de reflexión y acción, como bien comenta Schön:

- Hay acciones, reconocimientos y juicios que sabemos cómo llevar a cabo espontáneamente; no tenemos que pensar en ello previamente o durante su acción.
- A menudo no somos conscientes de haber aprendido a hacer estas cosas, simplemente nos encontramos haciéndolas. (1998:60)

Para ello es necesaria la reflexión, para hacer visible lo que de otro modo quedaría como un acto no meditado. Una vez que nuestros estudiantes aprendieron con la acción, viene el acto consciente, que les permite interiorizar la acción. “El saber desde la práctica tiende a ser cada vez más tácito y espontáneo” (Schön, 1998:66)

Esta actitud reflexiva me ayuda a preparar a mis estudiantes para que sean capaces de comparar sus propios procesos de solución de problemas con los de otros estudiantes, de manera tal, que todos aprendamos de todos y que los estudiantes logren ser cada día más competentes e independientes en la lectura en inglés.

En todos los niveles me enfoco en lo que Monereo dice en su libro *Las Estrategias de Aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Este autor propone que hay que leer con algún objetivo y “adaptarse a las características de las diferentes situaciones y actuar en consecuencia, tomar decisiones ajustadas a estas situaciones para conseguir los propios objetivos”. (1997:83) Esta práctica no solamente será útil a los estudiantes durante el Club de lectura, sino en su vida profesional.

Como un ejemplo de mi papel como facilitadora/organizadora dentro del Club de lectura, y si el texto con el que vamos a trabajar tiene mucho vocabulario nuevo, les pido que lo lean y subrayen las palabras que les son desconocidas. Posteriormente, divido el grupo en equipos, cada

equipo pasa al pizarrón y escribe sólo tres o cuatro de las palabras que no entienden, formándose así una lista más o menos grande de palabras desconocidas. Cada equipo escoge sólo cinco palabras del pizarrón y busca su significado en inglés, ya sea dando una definición o un sinónimo y, como último recurso, su equivalente en español. De esta manera creamos un “glosario” en el pizarrón que es útil para todo el grupo. Al dividir en equipos la búsqueda de vocabulario, el objetivo es que la lectura sea menos tediosa y no se pierda mucho tiempo, a la vez que todos aprenden de todos. Esta idea de la división de palabras y la forma de presentar el vocabulario la tomé y adapté del libro del profesor de John and Liz Soars *American Headway 2* (2009:8), y por lo general la uso en niveles intermedios e intermedios altos pues ya tienen un vocabulario suficientemente amplio para dar sinónimos o explicaciones en inglés.

Otra estrategia que he puesto en práctica como facilitadora dentro del Club de lectura y que uso en los niveles más avanzados **-especialmente si el artículo está bien escrito-** está basada en el libro de Yolanda Argudín; consiste en leer:

“solamente el título [y los encabezados], el primer párrafo, la primera oración de los párrafos restantes y el último párrafo. Con leer estos te darás cuenta de qué trata el texto porque, por lo general, en el primer párrafo los autores presentan la información más relevante.” (2007:24)

Muchos estudiantes quedaron sorprendidos de que al aplicarla, les era mucho más fácil encontrar las ideas principales. También algunos estudiantes, sobre todo de la carrera de Humanidades y Comunicación, me reportaron que la habían utilizado en algunos artículos o textos más extensos que tenían que leer en sus carreras y que les había funcionado para enfocarse en la información que realmente necesitaban.

Como hemos visto con los ejemplos que he aportado durante mi experiencia profesional en el Club de lectura de la UAM, los profesores debemos estar conscientes de la importancia metodológica de los ejercicios que usamos en clase, ya que ellos tienen una incidencia directa y esencial en el desarrollo de la habilidad lectora en nuestros estudiantes. Es por ello imprescindible que sepamos cuáles estrategias o procedimientos debemos seguir con el fin de evaluar la validez de dichos ejercicios y la calidad del proceso de comprensión de lectura.

Otro de mis papeles como facilitador es observar cuán motivados están los estudiantes al aprendizaje de la lengua y especialmente su actitud en el Club de lectura. David Ausubel distingue dos tipos de motivación:

La **motivación intrínseca**, que es generada por motivos internos del individuo, (por ejemplo, la curiosidad o la predisposición a explorar, a analizar, a entender, etc.), y la **motivación extrínseca**, que es estimulada por razones externas (por ejemplo, lograr el reconocimiento de determinada persona, obtener prestigio o competir por calificaciones). La motivación intrínseca está sustentada por la **pulsión cognoscitiva**, es decir, por “el deseo de saber y entender, de dominar el conocimiento, de formular y resolver problemas” (Ausubel 1976, p.421) como fin en sí mismo. (Da Silva, 2005: 220-221)

En el Club de lectura, el encontrar y conservar una motivación intrínseca tiene suma importancia para que los estudiantes se interesen por el estudio, se enfoquen en resolver los ejercicios y demás tareas que les permitan satisfacer sus necesidades de aprendizaje, sin olvidar que, en el perfil de estos estudiantes, la motivación extrínseca también tiene un peso importante.

Como mencioné en el capítulo I, en el apartado de Textos y materiales, a través del enfoque comunicativo pretendo capacitar al estudiante para una comunicación real. Con este propósito empleo textos y materiales auténticos y de interés para ellos, así como realizo actividades que procuran imitar lo más posible la realidad fuera del aula.

Con la metodología accional, pretendo hacer que los estudiantes actúen como agentes sociales en clase y fuera de ella. Normalmente les llevo textos en donde aprendan costumbres sociales y culturales de los países de habla inglesa. Como dice Christian Puren:

El actuar de referencia de la perspectiva accional es la acción social; de modo que la comunicación ya no es a la vez el medio y el fin, sino sólo uno de los medios disponibles para actuar en la sociedad como agente social. (2008:3)

Debido a que la UAM-Cuajimalpa recibe a estudiantes de diferentes estados, comunidades o regiones del país, aprovecho las diferencias culturales para complementar los conocimientos adquiridos y compartirlos con otros estudiantes. Estas diferencias han de ser motor de comprensión y respeto mutuo entre las distintas culturas; así como una oportunidad de intercambio de conocimientos y valores en condiciones de igualdad.

Otro de mis papeles es generar que los estudiantes se conviertan en lectores independientes en inglés y que puedan utilizar las estrategias aprendidas fuera del salón de clase.

Como facilitadores debemos promover que el estudiante aprenda por sí mismo en forma activa y permanente durante su vida profesional, fomentando las capacidades que le permitan obtener la información necesaria del texto, promuevan la observación objetiva, el razonamiento lógico y el juicio crítico. ¿Cómo lo logramos? Diseñando actividades y situaciones de aprendizaje que faciliten el desempeño del estudiante en todos los contextos y los lleven a la resolución independiente de los problemas que surjan en la lectura. Idealmente, lograr la autonomía lectora del estudiante es una meta esencial del Club, independientemente de su nivel de inglés. Sin embargo, como dice Jeremy Harmer, a algunos estudiantes les es difícil adoptar esta independencia debido en parte a su cultura educativa. Por alguna razón, algunos estudiantes son menos entusiastas para tomar la responsabilidad de su aprendizaje, aun cuando como profesores les demos las estrategias, motivación y desarrollemos actividades para que se conviertan en [lectores] autónomos. (2012:394) Asimismo, el Marco de Referencia Europeo ve la conveniencia de esta autonomía: “Las personas deben ser capaces de organizar su propio aprendizaje, de evaluar su propio trabajo y, llegado el caso, de procurarse asesoramiento, información y apoyo.” (2006:8)

En resumen, considero que los diferentes roles que he desempeñado como profesor (facilitador) son de suma importancia en este Club de lectura ya que proporciono a los estudiantes las herramientas necesarias para abordar, asimilar y sacar el mejor provecho del texto al que se enfrentan. Nuestro objetivo como profesores consiste, entonces, en lograr que nuestros estudiantes sean capaces de poner en práctica estrategias adecuadas para aprender; estrategias que sean el resultado de decisiones conscientes, intencionadas y contextualizadas para que logren un objetivo de aprendizaje determinado.

## Conclusiones

*Las nuevas palabras no son nada más palabras nuevas para conceptos ya conocidos, la nueva gramática no es nada más una forma nueva de ordenar las palabras, la nueva pronunciación no es nada más otra manera de decir las cosas. Son características de otra comunidad etnolingüística. Además no se le pide al estudiante conocer esa información, sino adquirirla e integrarla a su propio repertorio lingüístico. Esto implica imponer los elementos de otra cultura dentro de su espacio vital.*

*H. Gardner*

En este último apartado del Informe Académico por Actividad Profesional hago un resumen de los resultados alcanzados al enseñar y, posteriormente, aplicar las diferentes estrategias para la comprensión de lectura en inglés dentro del Club de lectura de la Universidad Autónoma Metropolitana (Unidad Cuajimalpa).

En el Capítulo II. 2.1 describí estas estrategias de enseñanza-aprendizaje de una forma más general para después concentrarme en las que usé específicamente en este Club (Capítulo II. 2.2). Decidí clasificar estas últimas en estrategias **antes**, **durante** y **después** de la lectura.

A continuación las enumero nuevamente y expongo el resultado obtenido en clase.

### **Estrategias antes de la lectura:**

#### Estrategia:

Leer por objetivos para definir expectativas.

#### Resultado:

En todos los niveles, permitió a los estudiantes enfocarse en el texto desde un principio y saber cómo “atacarlo” para cumplir con sus expectativas.

### **Estrategias antes de la lectura:**

Estrategia:

Predicción:

Usamos diferentes estrategias de predicción como “lluvia de ideas”, leer títulos y subtítulos para predecir posible tema y vocabulario.

Resultado:

Los estudiantes pudieron confirmar si sus predicciones tenían que ver con el texto trabajado, o no. Además compararon su conocimiento previo (*schemata*) con el adquirido. Cuando sus predicciones eran ciertas, hicieron suyo el vocabulario y ampliaron sus conocimientos a través de una L2.

### **Estrategias durante la lectura:**

Estrategia:

Concientizar a los estudiantes sobre el beneficio de leer oraciones completas en inglés.

Resultado:

Al usar esta estrategia, los estudiantes, en todos los niveles, se concientizaron de la importancia de leer no sólo oraciones, sino ideas completas para inferir del vocabulario desconocido en el contexto. Se dieron cuenta de que por la sintaxis particular del inglés, es de suma importancia aplicarla, antes de preguntar al profesor o acudir a un diccionario.



## **Estrategias durante la lectura:**

### Estrategia:

*Skimming* del texto.

### Resultado:

Después de una “leída rápida” del texto, los estudiantes obtuvieron la idea general del mismo.

*Scanning* del texto.

Al usar esta estrategia, los estudiantes llegaron directamente a la información que realmente requerían según los objetivos previamente planteados, además de que eliminaron la información no necesaria.

Hacer *Wh-questions* sobre el texto.

Los estudiantes encontraron el qué, cómo, cuándo, dónde, etc. de la información presentada en el texto, lo que les permitió enfocarse más concretamente en él.

El beneficio general del uso de las estrategias antes mencionadas es que los estudiantes tuvieron consciencia de lo que **SÍ** sabían, más que de lo que les faltaba por saber. Esto les dio una sensación de auto reconocimiento lingüístico.

## **Estrategias después de la lectura:**

### Estrategia:

Realización de diferentes ejercicios tipo:

- Falso/ Verdadero
- Sí / No / No lo dice
- Preguntas de comprensión general
- *Outlines*
- *Jigsaw* etc.

Preguntas extras del profesor sobre el texto.

Otras actividades tipo:

- Encontrar cognados
- Encontrar sinónimos, conectores, etc.

Otras actividades si el tiempo lo permite y el texto se presta:

- Debates

### Resultado:

Principalmente verifiqué el nivel de comprensión del texto trabajado. Con esto los estudiantes y yo misma vimos qué puntos había que reforzar, o no.

Al igual que el anterior, pude verificar la comprensión.

Los estudiantes reconocieron que podían ampliar su vocabulario sin necesidad de ir al diccionario.

Los estudiantes tuvieron la oportunidad de practicar oralmente la L2 usando el vocabulario y conocimientos adquiridos, así como expresar libremente su opinión.

En cuanto al uso de la música barroca como estrategia de aprendizaje en el Club de lectura, podemos concluir que los estudiantes se sintieron más relajados, ya que así me lo hicieron saber en varias ocasiones. Este tipo de música les permitió mayor concentración en los textos y la realización de los ejercicios. Como valor agregado a este Club, me gustaría comentar que para algunos estudiantes era la primera vez que escuchaban música barroca y, por sus comentarios, desecharon el estereotipo de “música aburrida”. De hecho, a veces, los estudiantes explícitamente me pedían que pusiera “esa música” cuando tenían que leer algún texto.

Referente al uso del video como otro tipo de práctica de lectura, los estudiantes fueron capaces de escuchar y leer al mismo tiempo en la lengua meta y esto les sirvió para ampliar e inferir vocabulario al relacionar los subtítulos con la imagen del video. Esta actividad incrementó su comprensión de la L2 y les dio una sensación de logro.

Finalmente, mis conclusiones respecto al papel que juega el profesor dentro del Club de lectura son varias. En primer lugar, si queremos ser cada vez mejores profesores y si pretendemos brindarle más calidad al proceso de enseñanza-aprendizaje debemos tener en cuenta que nuestra labor docente nos exige que, en primer lugar, tengamos muy claramente definidos nuestros contenidos y los objetivos de los mismos a fin de lograr que cada ejercicio aporte a los estudiantes una enseñanza significativa y los haga reflexionar e ir alcanzando mejores metas de aprendizaje. Es decir, tener claro el “qué” y el “cómo” hacerlo en función del aprendizaje que deseemos promover. Debemos, por otro lado, sugerir y aplicar propuestas a partir de nuestras propias observaciones dentro de la clase, tomando en cuenta a los estudiantes, en función de sus intereses, motivaciones e inquietudes.

Como profesores debemos también plantear nuestro trabajo desde el punto de vista de la complejidad de la realidad y comprender que existen una gran cantidad de factores que inciden en la enseñanza, que van desde lo meramente académico hasta aspectos de la compleja realidad social que rodea a cada estudiante.

Si somos conscientes del significado y uso de las estrategias y cuáles de ellas debemos aplicar, considero que ello nos permitirá elevar la autonomía de los estudiantes, involucrarlos en la solución de problemas de manera individual o colectiva; a la vez que pienso que estas estrategias los facultarán poco a poco a ir descubriendo, identificando y definiendo su propio auto-aprendizaje; lo que les será de suma importancia en sus estudios o trabajos futuros.

El hecho de que nuestros estudiantes sean capaces de comprender textos en la lengua meta es, en primer lugar, labor de nosotros como profesores, siempre y cuando dominemos y sepamos aplicar las estrategias, técnicas y procedimientos para lograr que los estudiantes adquieran el conocimiento. En segundo lugar, que aprendan a poner en práctica las diferentes estrategias de lectura, de manera que logren desarrollar sus habilidades de comprensión de lectura y aprendan a analizar y comprender textos diversos.

En mi opinión, la mayor ganancia de este Club es que los estudiantes se dan cuenta de que la lectura es una actividad interdisciplinaria que no únicamente los ayuda en el aprendizaje del inglés, sino que es una herramienta extra en otras materias de su carrera. Y, lo que es más, observan que el ser buenos lectores en la lengua meta y el aplicar estas estrategias, les genera otros beneficios, tales como, mejor gramática y sintaxis, así como un incremento en su vocabulario y en su calidad de expresión. Asimismo, aumentan su cultura general, obtienen una percepción más amplia del entorno que los rodea, a la vez que las lecturas son fuente de conocimiento, recreación y placer.

## Bibliografía

Argudín, Yolanda y María Luna, (2006): *Aprendiendo a pensar leyendo bien*, Ed. Paidós, 1ª. Edición.

Cassís Larraín, Adad José, (2011): “Donald Schön: Una Práctica Profesional Reflexiva en la Universidad”. *Compás Empresarial*, Volumen 3, Número 5, Año 2011. Disponible en:

[http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex\\_archivo/dregional\\_tol\\_pdf\\_docfor\\_09.pdf](http://qacontent.edomex.gob.mx/idc/groups/public/documents/edomex_archivo/dregional_tol_pdf_docfor_09.pdf)

Collins, A; Hollum, A; J.S. Brown, (1991): “Cognitive Apprenticeship: Making Thinking Visible”, disponible en: <http://www.21learn.org/archive/cognitive-apprenticeship-making-thinking-visible/>

Da Silva Gomes C, Helena Maria y Aline Signoret Dorcasberro, (2005): *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*, México, Editorial Trillas / Universidad Nacional autónoma de México / CELE.

Del Prado, Irma, (2011):“Aprendizaje significativo (David Ausubel)” en *educ.ar*, *El portal educativo del Estado argentino*, disponible en: (<http://portal.educ.ar/debates/eid/docentes hoy/materiales-escolares/aprendizaje-significativo-davi.php>)

*Diccionario de términos clave de ELE*, (2014): Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lecturaintensiva.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lecturaintensiva.htm)

Grellet, Françoise, 2010: *Developing Reading Skills, A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises*. Cambridge University Press. 29th Edition.

Harmer, Jeremy, (2005): *The Practice of English Language Teaching*. Longman, Third Edition.

Harmer, Jeremy, (2012): *The Practice of English Language Teaching*. Fourth Edition. Pearson Education Limited.

Ibarra, Luz María, (1997): *Aprende mejor con gimnasia cerebral*. Garnick Ediciones, México.

Macías Alvarado, Jessica, (2012). *Los Estilos Personales de Enseñanza como Estrategias de Aprendizajes Innovadoras en los Docentes de Educación Inicial del Municipio del Cantón Milagro de la Parroquia Mariscal Sucre en el Período Lectivo 2011-2012*. Tesis de Maestría, disponible en: <http://repositorio.unemi.edu.ec/bitstream/123456789/1959/1/TESIS%20DE%20MAESTRIA%20JESICA.pdf>

Mahnke Kathleen y Carolyn Duffy, (1996): *The Heinemann TOEFL Preparation Course*. Heinemann. Ed. Heinemann.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo (18 de diciembre de 2006). Competencias clave para el aprendizaje permanente. Un Marco de Referencia Europeo. Disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/ministerio/educacion/mecu/movilidad-europa/competenciasclave.pdf?documentId=0901e72b80685fb1>

Martínez Pasamar, Concepción, (2005): “El desarrollo de la competencia sociolingüística y cultural a través de la publicidad audiovisual”, en *ASELE Actas XVI* disponible en: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/16/16\\_0458.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0458.pdf)

Martínez Viel, Yaina, (2011): “Una estrategia de enseñanza para la (sic) promover el uso de estrategias de aprendizaje en el proceso de enseñanza aprendizaje desarrollador” en *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Vol 3, Nº 29 (julio 2011), Universidad de Málaga, disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/29/ymv.htm> [Accesado el 17 de marzo de 2015]

Monereo Font, Carles (Coord.); M. Lluïsa Pérez Cabaní, Montserrat Palma Muñoz, Mercè Clariana i Muntada, Montserrat Castelló Badia, (2009): *Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Graó / Colofón.

Monereo Font, Carles y Monserrat Castelló Badia, (1997): *Las Estrategias de Aprendizaje. Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. 1º edición. Editorial EDEBE.

Puren, Christian, (2008): *Algunas consideraciones didácticas “nuevas” sobre las “nuevas tecnologías”*. Primer Congreso Internacional de la Escuela de Lenguas Modernas, Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2008f-es/>

Richards, Jack C. y Chuck Sandy, (2008): *Passages 1 y 2*. Cambridge University Press.

Richards, Jack C. y Theodore Rodgers, (1998): *Enfoques y Métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press, 1º Edición Española.

Richards, Jack C., (2013): *Interchange 1, 2 & 3*. Cambridge University Press. Fourth Edition.

\_\_\_\_\_ *Interchange Intro*. Cambridge University Press. Fourth Edition.

Ruíz Cecilia, Raúl, (2011): *De la Lectura intensiva a la extensiva en la clase de ILE. Fundamentos didácticos*. Universidad de Granada. Disponible en: [http://www.ual.es/odisea/Odisea12\\_Ruiz.pdf](http://www.ual.es/odisea/Odisea12_Ruiz.pdf)

Schön, Donald A, (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Editorial Paidós.

\_\_\_\_\_ (1998): *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Editorial Paidós.

Soars, John & Liz, (2009): *American Headway 2. Teacher's Book*. 2º edición. Oxford University Press.

Taylor, James et al, (2000) *Reading Structure & Strategy 1*, MacMillan Heinemann

\_\_\_\_\_ (1999) *Reading Structure & Strategy 2*, MacMillan Heinemann