



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MÉXICO



FACULTAD DE LENGUAS

CREENCIAS DE LOS ALUMNOS ACERCA DEL USO DE ESTRATEGIAS

PARA EL VOCABULARIO DESCONOCIDO EN LA COMPRESIÓN DE

LECTURA EN L2

TESIS QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA

PRESENTA: SARA ELENA BLANCAS SANTANA

DIRECTORA DE TESIS: DRA. EN L. PAULINE MARION DOROTHY MOORE

TOLUCA, MÉXICO. NOVIEMBRE, 2018

Este trabajo está dedicado a mis padres, ustedes son la causa de todos mis logros y su satisfacción es mi motivo principal para continuar mis estudios; sin su apoyo no hubiese sido posible llegar hasta aquí. Gracias por su amor y confianza, los quiero inmensamente.

A mi asesora de tesis, Pauline, gracias por alentarme a seguir mi formación profesional y por brindarme todos los conocimientos necesarios para realizar este trabajo; así como tu paciencia y tiempo.

.A mis familiares y amigos que me han apoyado siempre, Checo, Eddy, Samy, Cyn y Diana; y a los que ahora no están conmigo pero fueron parte en este proceso, gracias por estar conmigo. A mis compañeros que también emprendieron este viaje, en especial a Karen y Fer

A Migue, que has estado conmigo en cada momento de mi vida aunque no te pueda ver, sé que me acompañas a todas partes

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
Capítulo 1	
Vocabulario y comprensión de lectura.....	5
1.1. Tipos de vocabulario	5
1.1.1. Vocabulario Receptivo	6
1.1.2. Vocabulario Productivo	7
1.1.3. Vocabulario de desecho	8
1.2. Carga de aprendizaje (<i>learning burden</i>).....	8
1.3. Dimensiones de la palabra.....	10
1.3.1. Forma	11
1.3.2. Significado	14
1.3.3. Uso	17
1.4. Estrategias de ataque a la palabra.....	20
1.4.1. Pistas estructurales	21
1.4.2. Inferencia del contexto.....	23
1.4.3. Uso del diccionario	25
1.5. La comprensión de lectura y el papel del vocabulario.....	41
1.6. Creencias	43
1.6.1. Creencias sociales.....	44
1.6.2. Creencias acerca del uso de la segunda lengua	45
1.6.3. Epistemologías de la lectura.....	47

Capítulo 2

Metodología de la Investigación	49
2.1. Contextualización de la Investigación	49
2.1.1. Descripción General	49
2.1.2. Objetivos.....	51
2.1.3. Preguntas de investigación.....	52
2.2. Contextualización del escenario.....	52
2.2.1. Escenario.....	52
2.2.2. Participantes.....	57
2.3. Instrumentación.....	60
2.3.1. Selección y fases.....	61
2.3.2. Cuestionario de creencias	62
2.3.3. Protocolos de Pensamiento en Voz Alta	66
2.3.4. Rúbrica para comprensión de texto	67

Capítulo 3

Presentación de Resultados.....	71
3.1. Resultados del cuestionario de creencias.....	71
3.1.1. Uso del diccionario	71
3.1.2. Inferencia del Contexto.....	78
3.1.3. Relación texto-significado.....	81
3.1.4. Pistas estructurales	85
3.1.5. Emociones.....	87
3.1.6. Asociaciones (con la L1).....	89
3.1.7. Ignorar palabras desconocidas.....	92
3.1.8. Aprendizaje de vocabulario	96

3.2. Resultados de protocolos de pensamiento en voz alta	97
3.3. Resultados en la comprensión de textos.....	109
Capítulo 4	
Discusión de Resultados	112
4.1. Estrategias para abordar palabras desconocidas	112
4.2. Incompatibilidades encontradas entre creencias sostenidas	116
4.3. Creencias de los alumnos para abordar palabras desconocidas y su uso real en la comprensión de lectura en L2.....	116
4.4. Otros hallazgos acerca de las estrategias de comprensión de los estudiantes de inglés como L2	125
CONCLUSIONES.....	129
REFERENCIAS.....	135
ANEXOS	
ANEXO A: Cuestionario de creencias de los alumnos	140
ANEXO B: Permiso para recopilación de datos de Investigación.....	145
ANEXO C: Texto: The Christchurch cafe Kāmano reviving Maori cuisine	146
ANEXO D: Transcripciones de Protocolos de Pensamiento en Voz Alta.....	148
ANEXO E: Vocabulario desconocido de los participantes.....	179

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1 Dimensiones de la palabra (Nation, 2001)	11
Figura 1.2 Diccionario Collins.....	32
Figura 1.3 Diccionario Merriam-Webster	34
Figura 1.4 Diccionario Merriam-Webster Learner's Dictionary	35
Figura 1.5 Diccionario Oxford Dictionaries	36
Figura 1.6 Diccionario Oxford Learner's Dictionaries	37
Figura 1.7 Diccionario Cambridge Dictionary	38
Figura 1.8 Diccionario Macmillan Dictionary	39
Figura 2.1 Fases de la investigación	51
Figura 2.2 Niveles en CELe de acuerdo al MCER	55
Figura 2.3 Fases de aplicación de instrumentos	61
Figura 2.4 Enfoques para identificar las creencias de los alumnos. (Barcelos: 2003, en Ellis: 2008).....	62
Figura 2.5 Información etnográfica en el cuestionario.....	63

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.1 Dimensiones de la palabra <i>underdeveloped</i>	20
Tabla 1.2 Uso del diccionario. Aebersold & Field (1997) y Nation (2000) (elaboración propia)	27
Tabla 1.3 Comparación de diccionarios electrónicos.....	40
Tabla 2.1 Información de los participantes	59
Tabla 2.2 Secciones del cuestionario de creencias para abordar palabras desconocidas	64
Tabla 2.3 Rúbrica para evaluar la comprensión de lectura.....	70
Tabla 3.1 Número de palabras desconocidas por participante	99
Tabla 3.2 Vocabulario desconocido de Jimena.....	100
Tabla 3.3 Vocabulario desconocido de Karla.....	101
Tabla 3.4 Vocabulario desconocido de Violeta	102
Tabla 3.5 Vocabulario desconocido de Julia.....	103
Tabla 3.6 Vocabulario desconocido de Fernanda.....	104
Tabla 3.7 Descripción del vocabulario desconocido de Esmeralda	105
Tabla 3.8 Vocabulario desconocido de Iván	106
Tabla 3.9 Vocabulario desconocido de Esteban	107
Tabla 3.10 Vocabulario desconocido de Gina.....	108
Tabla 3.11 Resultados en la comprensión del texto <i>Café Kakano</i>	110
Tabla 4.1 Número de palabras desconocidas y comprensión de lectura.....	120
Tabla 4.2 Porcentaje de palabras desconocidas asociadas con la L1.....	123
Tabla 4.3 Porcentaje de palabras desconocidas que ignoraron los alumnos	124
Tabla 4.4 Comparación de lectores <i>top-down</i> y lectores <i>bottom-up</i> (elaboración propia)	127

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 2.1 Número de alumnos en el CELe (excepto inglés) (UAEM, 2017)	56
Gráfica 2.2 Porcentaje de alumnos inscritos en CELe 2016B (UAEM, 2017)	57
Gráfica 2.3 Frecuencia de lectura en español e inglés.....	59
Gráfica 2.4 Porcentajes de razones para estudiar inglés	60
Gráfica 3.1 Frecuencia de uso de diccionario bilingüe (elaboración propia)	72
Gráfica 3.2 Frecuencia de uso de diccionario monolingüe (elaboración propia) ...	72
Gráfica 3.3 Frecuencia de uso de diccionario bilingüe vs monolingüe (elaboración propia)	73
Gráfica 3.4 Comparativa de frecuencias de la estrategia posterior al uso del diccionario en relación a la cantidad de texto releído (elaboración propia)	74
Gráfica 3.5 Comparativa de frecuencias entre estrategias de búsqueda en el diccionario (elaboración propia)	75
Gráfica 3.6 Frecuencias de búsqueda de palabras en el diccionario (elaboración propia)	76
Gráfica 3.7 Frecuencia de escritura de significado en español posterior al uso de diccionario (elaboración propia)	77
Gráfica 3.8 Comparativa de estrategia de uso del contexto: enunciado o párrafo (elaboración propia)	78
Gráfica 3.9 Comparativa de estrategia de adivinar palabras (elaboración propia)	79
Gráfica 3.10 Comparativa de estrategia posterior de adivinar palabras (elaboración propia)	80
Gráfica 3.11 Comparativa de la comprensión del texto	81
Gráfica 3.12 Frecuencia de comprensión del texto entre comprensión general, título, en partes (elaboración propia).....	82
Gráfica 3.13 Frecuencia de dificultad del texto (elaboración propia).....	82
Gráfica 3.14 Frecuencia de cantidad de palabras para comprender un texto (elaboración propia)	83
Gráfica 3.15 Frecuencia de repetición del proceso de lectura (elaboración propia)	84

Gráfica 3.16 Comparativa de estrategia para adivinar palabras usando pistas estructurales (elaboración propia)	85
Gráfica 3.17 Frecuencia de la estrategia para adivinar palabras usando pistas estructurales (elaboración propia)	86
Gráfica 3.18 Comparativa de emociones percibidas al leer un texto (elaboración propia)	87
Gráfica 3.19 Comparativa de reacciones al encontrar palabras desconocidas (elaboración propia)	89
Gráfica 3.20 Comparativa de similitud de palabras desconocidas entre idiomas (elaboración propia)	90
Gráfica 3.21 Comparativa de preferencias de obtención del significado de las palabras desconocidas (elaboración propia)	91
Gráfica 3.22 Comparativa de capacidad de ignorar palabras desconocidas (elaboración propia)	92
Gráfica 3.23 Comparativa de relevancia de palabras en un texto (elaboración propia)	93
Gráfica 3.24 Comparativa de creencia de relevancia de palabras (elaboración propia)	93
Gráfica 3.25 Comparativa de creencias al ignorar palabras desconocidas (elaboración propia)	94
Gráfica 3.26 Frecuencia de ignorar una palabra desconocida en seguida y retomarla posteriormente (elaboración propia)	95
Gráfica 3.27 Frecuencia de ignorar un párrafo que contiene palabras desconocidas (elaboración propia)	95
Gráfica 3.28 Frecuencia de conocer el significado palabras al leer un texto para aprender vocabulario nuevo (elaboración propia)	96
Gráfica 3.29 Frecuencia de la importancia de aprender vocabulario durante el aprendizaje de una lengua extranjera (elaboración propia)	97
Gráfica 3.30 Frecuencia de tipo de vocabulario desconocido	109

INTRODUCCIÓN

En la actualidad se ha aumentado la importancia de aprender un segundo idioma debido a la globalización. Por esta razón crece cada vez más el número de personas que quieren aprender inglés formalmente. Por otro lado, de acuerdo a Flowerdew (en Carli & Ammon, 2007) el inglés es el idioma con mayor porcentaje de uso en internet, por esta razón, se puede decir que la lectura y la escritura en inglés es de gran importancia para mantenerse en contacto con la comunidad global.

Durante los últimos años, la enseñanza formal de segundas lenguas ha pasado por varios enfoques y métodos de enseñanza. El enfoque más usual y actual para el aprendizaje de idiomas es el enfoque comunicativo, el cual pretende que los alumnos creen frases con significado en vez de enfocarse en la construcción de estructuras gramaticales perfectas. También tienen como objetivo desarrollar en el alumno competencias sociolingüísticas de la lengua para comunicarse de manera adecuada. El enfoque comunicativo se puede ver reflejado en los libros de texto, que asumen que la habilidad de producción oral es la más importante para la comunicación, dejando sin importancia a la comunicación escrita. Por ejemplo, existen ejercicios en los libros de texto que incluyen situaciones reales como diálogos, que al mismo tiempo sirven como ejercicios de lectura, también contienen lecturas pero en ambos casos son textos cortos. Sin embargo, para la mayoría de las personas es más fácil tener contacto con el inglés de forma escrita a través de internet principalmente.

Lo dicho hasta aquí supone que la comprensión de lectura recibe menos reconocimiento para desarrollar la comunicación en comparación con la habilidad

oral y es aquí donde se origina el problema que atañe a esta tesis. En las clases de lengua se ha observado que los alumnos recurren al diccionario cada vez que no entienden una palabra desconocida, especialmente en la comprensión escrita. Se infiere que, los alumnos de inglés como segunda lengua carecen de conocimientos sobre el uso de estrategias para abordar palabras desconocidas durante la comprensión de textos. Incluso las pocas estrategias que conocen, en algunos casos, se usan de manera incorrecta. Un ejemplo del uso ineficiente de estrategias, es el uso del diccionario. Al utilizar esta estrategia parece que los alumnos necesitan trasladar cada palabra de la lengua extranjera a la lengua meta. Es decir, no consideran que la palabra puede ser polisémica, irrelevante, si es verbo o sustantivo; solo se enfocan en buscar la palabra con la forma exacta sin poner atención en el tipo de significado que brinda el diccionario. Como resultado de este empleo inadecuado de la estrategia del uso del diccionario, el proceso de lectura se puede ver afectado.

Esta investigación se centra en las creencias que tienen los alumnos sobre la comprensión de lectura. Moore & Narciso (2011) plantean que el hombre es un ser que crea teorías o esquemas en su pensamiento de acuerdo con sus vivencias. Estos esquemas o creencias afectan la forma de realizar actividades, por ejemplo en la lectura. Existen tres modelos epistémicos de lectura que son: de transmisión, translación y transaccional.

Desde un punto de vista cognitivo, el proceso de lectura es construir un significado a partir de un mensaje impreso o escrito (Aebersold, 1997). Nuttall (2000) menciona que el principal problema que presentan los alumnos durante la lectura de comprensión es que consideran tener vocabulario insuficiente. Aebersold & Field (1997) también coinciden en que los lectores de una segunda lengua o lengua extranjera, con frecuencia dicen que necesitan más vocabulario para que puedan entender el significado de las oraciones.

Para comprender mejor el propósito de este estudio, se describen las preguntas de investigación y su estructura. El objetivo de este trabajo es comparar las creencias para abordar palabras desconocidas durante la comprensión de lectura en inglés con el uso real de estrategias de los alumnos de inglés pre-

intermedio como segunda lengua o L2. Las preguntas que se buscan responder con este estudio son:

- ¿Qué relación existe entre las creencias sobre el uso de estrategias de ataque a las palabras desconocidas durante la comprensión de lectura en inglés y el uso real de ellas en los alumnos de nivel pre-intermedio de inglés como L2?
- ¿Qué creencias tienen los alumnos de nivel pre-intermedio de inglés como L2 sobre qué es necesario hacer para comprender un texto en inglés?
- ¿Qué estrategias utilizan los estudiantes de inglés pre-intermedio como L2 para abordar las palabras desconocidas durante la comprensión de textos en inglés?
- ¿Hay alguna diferencia en la comprensión de la lectura que puede atribuirse a las estrategias empleadas?

El trabajo se estructura de la siguiente manera. En el primer capítulo se incluye información teórica sobre vocabulario, estrategias de ataque a palabras desconocidas, comprensión de lectura y creencias. Se inicia con una clasificación de vocabulario, productivo y receptivo. Después se describen los distintos aspectos que constituyen el conocer una palabra: forma, significado y uso. También se estudian las estrategias de ataque a la palabra de acuerdo con Nuttall (2000), las cuales son pistas estructurales, inferencia del contexto y uso del diccionario. Enseguida se señala el papel que juega el vocabulario dentro de la comprensión de lectura. En la última parte se habla de las creencias, el cual se estructura de lo general a lo particular. Es decir, primero se abordan las creencias sociales para tener una perspectiva general de ellas. Posteriormente se habla sobre las creencias que desarrollan los aprendices de segundas lenguas acerca del aprendizaje. Al final, nos enfocaremos en las creencias basadas acerca de los textos en segundas lenguas.

El marco metodológico de esta investigación se sitúa en el capítulo dos, se desarrolla la contextualización de la investigación como el escenario, los participantes y la instrumentación. Se describe el cuestionario de creencias para

abordar palabras desconocidas durante la comprensión de textos. Además, se explican los protocolos de pensamiento en voz alta, donde los alumnos leen un texto y verbalizan sus pensamientos para averiguar qué estrategias de ataque a las palabras utilizan en un contexto real. Después de los protocolos de pensamiento en voz alta se pidió un resumen oral del artículo. Este resumen se calificó con una rúbrica para evaluar la comprensión del texto.

En el tercer capítulo se describen los resultados de los instrumentos, se detallan las creencias que tienen los alumnos para abordar palabras desconocidas, las estrategias que utilizan los participantes para abordar vocabulario nuevo mediante los protocolos de pensamiento en voz alta y las calificaciones que obtuvieron en la comprensión de lectura.

El cuarto capítulo plantea la discusión de los resultados a la luz de la teoría sobre los temas centrales como las creencias de los alumnos, a lo que se puede decir que los principiantes son homogéneos en sus creencias. Asimismo, se discuten las estrategias de ataque a palabras desconocidas que utilizaron los participantes como ignorar palabras desconocidas, pistas estructurales (morfología y sintaxis), inferencia del contexto y uso del diccionario (bilingüe). Esta discusión de dichos resultados revelan las respuestas a las preguntas de investigación.

Finalmente, se analiza el trabajo de forma general y se presentan las conclusiones que se derivan de este trabajo, la relación entre las creencias y las estrategias que tienen los alumnos cuando se encuentran con vocabulario nuevo, así como la existencia de incompatibilidades en sus creencias. En último lugar, se describen las limitaciones y futuras investigaciones, como son tener un amplio número de participantes y establecer patrones más estables. De igual manera, se incluyen recomendaciones pedagógicas que serán de ayuda para mejorar la enseñanza de la habilidad de lectura y su relación con vocabulario desconocido, como el concientizar a los alumnos sobre las estrategias para abordar palabras desconocidas y su uso correcto en la comprensión de lectura.

Capítulo 1

Vocabulario y comprensión de lectura

Autores como Nation (2001), Schmitt (2000), Nuttall (2000), entre otros, han indagado sobre la existencia de diferentes niveles de conocimiento de vocabulario, el término *familiaridad* de palabra se ha usado para referirse al grado de conocimiento de vocabulario. Hartmann (1946, citado en Schmitt & McCarthy, 1997) plantea que la familiaridad de una palabra muestra que un individuo *conoce* esa palabra. Sin embargo, este término de familiaridad llega a ser vago e impreciso ya que los niveles de conocimiento son impredecibles e infinitos. Melka (1982, citado en Schmitt & McCarthy, 1997) menciona que los investigadores han tenido que debatir en cómo describir e incluso definir el vocabulario receptivo y productivo, saber cuál es la distancia entre uno y otro. En los siguientes incisos se detallarán las características entre estos tipos de vocabulario.

1.1. Tipos de vocabulario

De acuerdo con el nivel de conocimiento de vocabulario, se puede establecer que el conocimiento no es solamente receptivo, sino también productivo, o que en algún momento el receptivo se puede convertir en productivo. Autores como Nation (2001) y Schmitt (2000) consideran estos dos tipos de vocabulario, mientras que Nuttall (2000) añade una tercera categoría, que es el vocabulario de desecho. A continuación, se describirán estas clasificaciones a mayor profundidad.

1.1.1. Vocabulario Receptivo

Aebersold & Field (1997) establecen que el vocabulario receptivo es el tipo de vocabulario que los lectores reconocen cuando lo leen o escuchan. Es decir, los aprendices tienen una idea general del significado de una palabra, pero no la usan al hablar o escribir, o no están seguros de sus múltiples significados. Nation (2001) menciona algo similar, dice que el vocabulario receptivo es recobrar el significado de una palabra cuando se percibe su forma mientras se lee o escucha.

Para Schmitt (2000), un término alternativo para referirse al vocabulario receptivo es *conocimiento pasivo*, dice que todos hemos experimentado la capacidad de reconocer y entender una palabra al escucharla en una conversación o verla en algún texto, pero que no somos capaces de usarla por nuestra cuenta y normalmente se vincula con escuchar y leer. Nuttall (2000) concuerda con Schmitt (2000), aunque también explica que, al encontrar con frecuencia el vocabulario receptivo en contexto, se puede volver disponible para el uso natural activo, pero solamente si éste es importante. Es decir, que si nos encontramos repetidas veces con una palabra nueva en un contexto determinado, la podremos seguir utilizando de forma activa, pero esto ocurre si la palabra es importante para nosotros, pero entonces ¿qué pasaría si ese vocabulario no es de interés para nosotros?, en la última clasificación se explicará esta interrogante.

Se puede conocer una palabra desde el punto de vista receptivo. Por ejemplo, cuando se reconoce al escucharla, se está familiarizado con su forma escrita, sus partes; se conoce su significado específico en un contexto determinado y con qué otras vocabulario se puede relacionar, términos similares; se distingue si se utilizó correctamente en un enunciado (Nation, 2001), estas características forman parte de las dimensiones de la palabra, que puede ser receptiva o productiva.

El primer encuentro con la palabra es el conocimiento más básico, es decir, el reconocimiento visual en contexto. Hasta este proceso es difícil saber si esa palabra ya se almacenó en el lexicón mental y si fue así, se guardó de forma incompleta porque no le permitirá al sujeto producirla o reproducirla (Melka, 1982

citado en Schmitt & McCarthy, 1997). Por lo que surge el siguiente tipo de vocabulario, el productivo.

1.1.2. Vocabulario Productivo

Al contrario del vocabulario pasivo, el productivo es el vocabulario que la gente usa para hablar y escribir (Aebersold & Field, 1997). Nuttall (2000) y Schmitt (2000) lo identifican como vocabulario o conocimiento activo, son palabras que se conocen lo suficiente como para usarlas. Es decir, cuando podemos producir palabras de nuestro propio acuerdo al hablar o escribir.

Schmitt (2000) supone que la gente aprende palabras de forma receptiva y después las conoce de forma productiva, por lo general así sucede en la mayoría de los casos, pero en el aprendizaje de lenguas hay excepciones. Es decir, conocer una palabra de forma productiva (hablada) pero no en la receptiva (escrita). Por ejemplo, el autor narra su experiencia cuando escuchó y usó una palabra en un contexto de abogacía, podía reconocerla oralmente y podía usarla en su habla cotidiana; nunca tuvo la posibilidad de escribirla e imaginaba cómo se escribía por cómo se escuchaba; cuando la vio escrita no la reconoció, no sabía su significado y tampoco la relacionaba con esa palabra que usaba normalmente; sólo se le hacía familiar, hasta que se dio cuenta de que era la palabra que había usado por años en el contexto legal. Este ejemplo de Schmitt (2000) nos plantea cómo podemos conocer palabras de una forma productiva, al escucharla en situaciones normales.

Los hablantes nativos, al igual que los hablantes de segundas lenguas tienen un vocabulario receptivo más extenso que el productivo, por lo que no todas las palabras que encuentren los alumnos en la L2 deben convertirse en parte de su vocabulario productivo. La mayoría de los alumnos necesitan ver una palabra varias veces en diferentes contextos, antes de que las aprendan o de que se queden en su memoria a largo plazo (Aebersold & Field, 1997). Para conocer una palabra desde este punto de vista productivo es necesario decirla con la pronunciación correcta, escribirla adecuadamente, construirla con partes apropiadas, y otras características que se explicarán en el siguiente inciso.

1.1.3. Vocabulario de desecho

Como se mencionó al inicio de este capítulo, Nuttall (2000) determina una tercera clasificación, vocabulario de desecho. Este tipo de vocabulario son palabras que nos encontramos pero que no merecen ser aprendidas, más bien los alumnos deben aprender a ignorar lo que no es importante para su propósito más cercano. Hay que aclarar que ninguna palabra se desecha sin razón, depende del contexto, del nivel del alumno y sus razones para leer. En otras palabras, no todas las palabras tienen la misma importancia, una primera habilidad de ataque a palabras desconocidas es identificar las palabras que pueden ser ignoradas. Las otras palabras que quedan se pueden comprender usando otras estrategias (Nuttall, 2000) que se mencionan en los siguientes incisos.

Si examinamos nuestro vocabulario de la L1 encontraremos las dos categorías, activo y receptivo. Esto también se emplea en las lenguas extranjeras y es importante que los alumnos se den cuenta y reconozcan que el vocabulario receptivo se puede convertir en activo al encontrarlo en un contexto frecuente. Se vuelve activo o productivo si es importante como para usarlo de manera natural. Crear esta consciencia en los alumnos puede hacer que su actitud hacia encontrar nuevas palabras sea más relajada. (Nuttall, 2000)

Así, por ejemplo, para un ingeniero la palabra *boost* será esencial y tal vez en un texto específico solo tiene que ser entendida pero no aprendida o recordada. Nuttall (2000) dice que los maestros hacen que el problema sea mayor al poner atención a todos los detalles en un texto, que es probable que en una lectura extensa los alumnos desarrollen creencias como poner atención específica al texto cuando lean por su cuenta. En algunos casos los alumnos sí deben leer detenidamente, pero cuando ese sea el propósito principal. A pesar de esto, los alumnos también deben adquirir estrategias para lidiar con textos que no necesitan ser entendidos en su totalidad.

1.2. Carga de aprendizaje (*learning burden*)

Para decir que conocemos una palabra, no se puede tomar en cuenta un solo factor; más bien, una palabra se conoce en varios niveles. Por ejemplo, es posible aprender a reconocer la forma de una palabra únicamente memorizándola;

también es factible aprender a reconocer cómo se escribe normalmente, el sistema de correspondencia entre sonido y escritura. Entonces reconocer una palabra también conlleva emplear reglas de ortografía (Nation, 2001).

Swenson & West (1934, citados en Nation, 2001) exponen que la carga de aprendizaje (*learning burden*), es la cantidad de esfuerzo que se requiere para aprender una palabra. Dicho de otra manera, una vez que el aprendiz puede usar el sistema flexivo, la carga de aprendizaje será mínima. Para ilustrar mejor, si el estudiante ya conoce la palabra *mend*, la carga de aprendizaje que tendrán las palabras como *mends, mended, mending* será ligera. Otro ejemplo sería si comparamos la carga de aprendizaje de palabras irregulares como *mice, is, bough, beaten, best* con formas regulares como *books, runs, talked, washed, fastest*, claramente la carga de aprendizaje de las formas irregulares será más elevada que de las regulares. Estos ejemplos nos indican que si el alumno conoce las formas gramaticales de una palabra, el esfuerzo que necesita para aprender otras palabras similares será menor, es decir, su carga de aprendizaje será baja. En este caso, los ejemplos son categorías gramaticales, pero las palabras tienen diferentes características y cada característica para conocer una palabra conforma su carga de aprendizaje, como pronunciación, colocaciones, ortografía, entre otras que se mencionan en los siguientes incisos.

Nation (1990) establece que el principio general de la carga de aprendizaje dice que entre más represente una palabra con la que los estudiantes ya están familiarizados (como patrones e información), más ligera será su carga de aprendizaje. Estos patrones e información pueden ser de la lengua materna, de otras lenguas o conocimientos previos de la segunda lengua. Por ejemplo, si la palabra tiene características similares como sonidos, ortografía, gramática, entre otros; entonces su carga de aprendizaje será ligera y no será difícil de aprender. Por lo tanto, para los aprendices cuya lengua materna está muy relacionada a la segunda lengua, la carga de aprendizaje de la mayoría de las palabras será ligera; en cambio, si las lenguas no se relacionan entre sí, su carga de aprendizaje será elevada (Nation, 1990).

1.3. Dimensiones de la palabra

Como se mencionaba, existen niveles de conocimiento de una palabra. Es decir, Melka (1982, citado en Schmitt & McCarthy, 1997) indica que un nivel elevado de familiaridad de una palabra se aproxima a su conocimiento productivo; lo que puede ocurrir en ambos casos, en la lengua materna y en la segunda lengua. Por ejemplo, saber los diferentes significados de una palabra polisémica, saber cuáles son sus colocaciones o unidades fraseológicas (*idioms*) puede llevar a la producción de esa palabra. Aunque se conozca información de una palabra que se pueda referir a un alto nivel de familiaridad, como fonológica, morfológica, sintáctica y lexical, no implica que se conozca a la palabra completamente ya que faltará la parte situacional, el significado de la palabra de acuerdo con su contexto.

Nation (2001) determina que, para conocer una palabra se necesitan conocer varios aspectos de ella como su forma, significado y uso; cada uno con otros aspectos los que en total conforman nueve características. Estos nueve aspectos se ven desde un punto de vista receptivo y productivo, se resumen en la Figura 1.1.

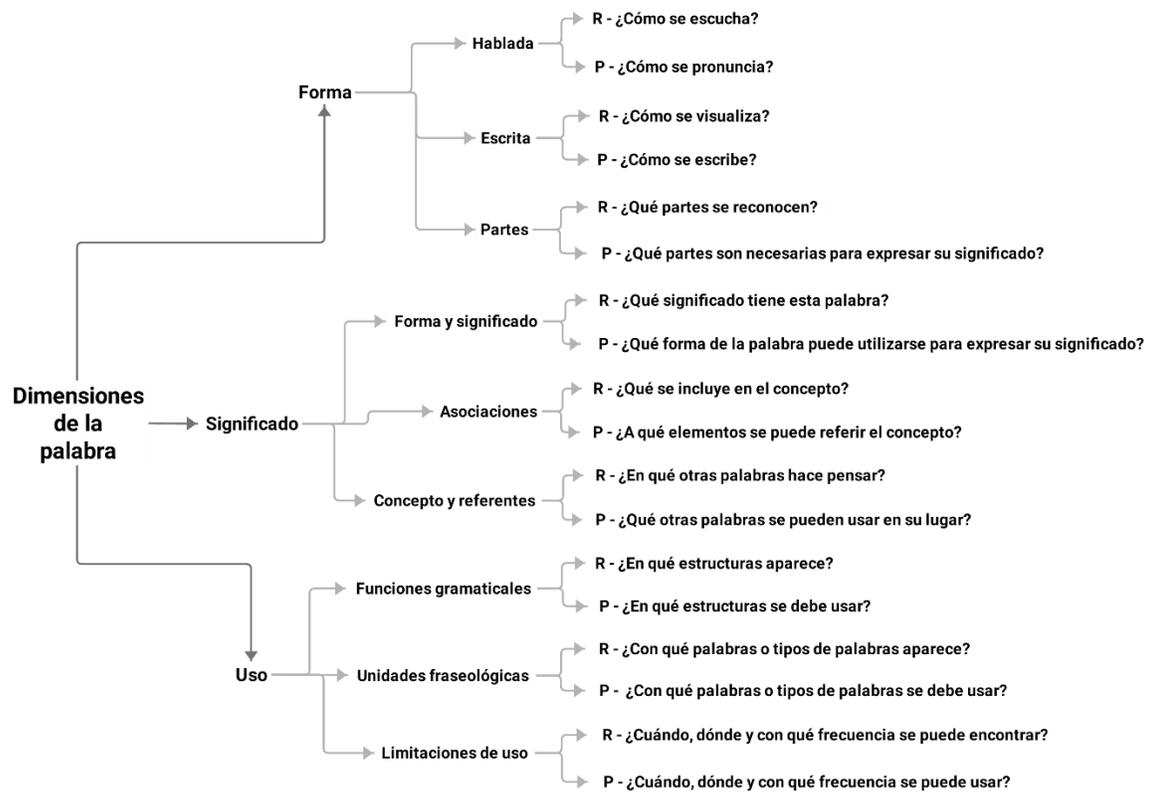


Figura 1.1 Dimensiones de la palabra (Nation, 2001)

1.3.1. Forma

La forma de la palabra se refiere a su estructura, se clasifica en: oral, escrita y partes. A continuación, se explicarán estas características desde un punto de vista receptivo y productivo.

Oral

En el modo receptivo se conoce una palabra en su forma hablada cuando se reconoce al escucharla, mientras que en el productivo se refiere a pronunciar los sonidos de la palabra y también acentuar la sílaba correcta cuando tiene más de una sílaba, en otras palabras, ser capaz de generar palabras en forma oral para expresar un significado (Nation, 2001).

La dificultad de aprender una palabra radica en su pronunciación, se considera un factor importante para su aprendizaje; esta dificultad dependerá de la similitud que tenga la palabra entre la primera y la segunda lengua, en los sonidos

individuales como tono y acento. Si comparamos los sonidos de la L1 y la L2, los sonidos de la segunda lengua que sean ligeramente diferentes a los de la L1 serán más difíciles de aprender que aquellos sonidos inexistentes en la L1, unas lenguas permiten ciertas combinaciones de sonidos mientras que otras no lo hacen (Nation, 2001).

Nation (2001) considera que para que los aprendices se familiaricen con una palabra, se pueden llevar a cabo tres condiciones. La más importante es relacionarse rápidamente con un amplio número de palabras, después los alumnos deben interesarse intencionalmente en los patrones de sonido de la L2 y, por último, los estudiantes pueden evitar las palabras que contengan secuencias de sonidos inusuales en los primeros niveles de aprendizaje de la lengua. En resumen, las palabras que tengan formas similares a la L1 tendrán una carga de aprendizaje menor en comparación a las palabras que tienen sonidos desconocidos o combinaciones diferentes.

Escrita

Una de las cosas que conocemos de una palabra es la escritura correcta. Los alumnos suelen confundirse o no saber cómo se escribe una palabra correctamente, lo cual afecta la escritura de los alumnos ya que pueden recurrir al uso de estrategias para ocultar esta falta de conocimiento ortográfico; por ejemplo, el uso limitado de vocabulario, usar sus palabras favoritas y evitar palabras que son difíciles de escribir (Nation, 2001).

Aunque no hay una gran relación entre la ortografía de las palabras y la inteligencia, los lectores pueden interpretar la mala ortografía como un indicador de falta de conocimiento. Por tanto, existe un vínculo fuerte entre la ortografía y la lectura, Nation (2001) menciona que los cambios en estrategias de ortografía se relacionan con cambios en las estrategias de lectura. Así que, las habilidades en lectura pueden influenciar las habilidades en ortografía, y hay evidencias de que la lectoescritura puede afectar las representaciones fonológicas. Los alumnos pueden representar en su memoria la forma hablada de las palabras en una variedad de maneras, como palabras completas, su sílaba inicial y final, nombres de letras y fonemas.

Como resultado, la primera y segunda lengua afectará la carga de aprendizaje de las palabras escritas; por ejemplo, hay que preguntarnos si la primera lengua usa el mismo sistema de escritura que la segunda lengua, ya que también afectará la regularidad del sistema escrito de la L2 (Nation, 2001).

Partes

Dado que algunas palabras se pueden descomponer en partes, Nation (2001) expone que la carga de aprendizaje de una palabra será ligera si se compone de partes conocidas, como afijos y raíces que se reconocen de la primera lengua o de otras palabras de la segunda lengua. Algunos afijos y raíces cambian su forma cuando se unen como *il+legal=illegal*. En otras palabras, conocer una palabra involucra el conocimiento de afijos y raíces que pueden aparecer en otras palabras. Existen evidencias de que los hablantes de inglés como L1 encuentran palabras nuevas de baja frecuencia como *pleasant* y forman un significado de acuerdo al significado de otras palabras que ya conocen como *uncomfortable* y *happiness*. Es decir, una palabra como *unpleasantness* no se almacena como una palabra completa, cada vez que se usa se reconstruye de *un-*, *-pleasant-* y *-ness*. Esto no significa necesariamente que la palabra se aprenda de esta forma, puede ser que para algunas palabras primero se aprende su forma sin analizar y después se ve cómo se acopla a modelos usuales y más tarde se almacena de forma diferente.

Conocer una palabra conlleva conocer todos los miembros de su familia, lo que incrementará el dominio de la palabra; por ejemplo, conocer la palabra *mend* implica conocer sus formas, significados y usos de *mends*, *mended*, y *mending*. En el siguiente nivel de dominio se necesita conocer *mender*, *mendable* y *unmendable*. Hay investigaciones que apoyan la idea de que las familias de palabras son psicológicamente reales y que cuando hablamos de conocer una palabra, en realidad deberíamos de hablar de conocer la familia de la palabra. La carga de aprendizaje de una palabra dependerá de qué tanto se conozcan sus partes y de la regularidad en las que éstas se enlazan (Nation, 2001).

1.3.2. Significado

Este tipo de clasificación de la palabra, se refiere a su parte semántica, es decir su significado. Se clasifica en tres, que son: forma y significado, conceptos y referentes, y asociaciones.

Forma y significado

Normalmente los aprendices piensan que conocer una palabra es conocer cómo suena (forma oral) o cómo se ve (forma escrita) y su significado. Por otro lado, Nation (2001) indica que los alumnos no sólo necesitan conocer la forma de la palabra y su significado, sino que necesitan ser capaces de conectar los dos aspectos. Por ejemplo, un aprendiz de inglés puede estar consciente de la forma *brunch*, conocer que su concepto es de una sola comida, que comprende el desayuno (*breakfast*) y el almuerzo (*lunch*), el alumno puede saber que la forma *brunch* es la forma apropiada de comunicar el concepto de una comida que combina el desayuno y el almuerzo. También es posible conocer la forma *brunch* o estar familiarizado con la forma pero no tener ningún concepto de su significado; en otras palabras, que no se vincule la forma y el significado.

La solidez de la relación entre las formas y su significado de la palabra determinará qué tan fácil el alumno puede obtener el significado cuando ve o escucha la palabra e incluso cuando estructure la palabra para expresar su significado. Baddeley (1990, citado en Nation, 2001) sugiere que percibir la forma o el significado de una palabra de manera exitosa fortalece el vínculo entre los dos. Nation (2001) agrega que es más fácil crear una conexión entre la forma y el significado de una palabra cuando hay una aproximación entre la misma forma y el mismo significado de la L1. Es decir, la carga de aprendizaje de la conexión forma-significado será ligera si la palabra que se está aprendiendo es un cognado o un préstamo de la L1 a la L2. Para algunas lenguas, la presencia de préstamos de palabras facilita el aprendizaje.

Conceptos y referentes

Con respecto al concepto y los referentes, el problema es que una misma forma de la palabra puede referirnos a varios conceptos y, por ende, varios

referentes. Un problema que enfrentan los estudiantes de una lengua cuando buscan palabras en el diccionario es encontrar más de un significado, en especial las palabras de alta frecuencia.

La entrada de una palabra de alta frecuencia puede llegar a cubrir una o más de una página de un diccionario estándar. Cuando se observan los significados de una sola palabra, podemos notar que algunos son muy diferentes de otros, un ejemplo sería la palabra *bank*. Se puede encontrar como *the bank of a river* (la orilla de un río) y *the national bank* (el banco nacional). En este caso son palabras que comparten la misma forma y categoría gramatical pero con diferentes orígenes. Las palabras que tienen la misma forma, pero tienen significado completamente diferente se llaman *homónimos*, este término se divide en homógrafos (palabras que se escriben igual) y homófonos (palabras que se pronuncian igual). Los homónimos deben contarse y aprenderse como palabras diferentes. Por otro lado, algunos de los significados de una palabra en particular muestran con claridad la relación entre ellos por ejemplo *bear a heavy physical load* (soportar una carga física pesada) y *bear emotional distress* (soportar una angustia) (Nation, 2001).

Nagy (1997, citado en Nation, 2001) destaca dos procesos esenciales en el uso normal de la lengua, que los usuarios de lenguas realizan al enfrentarse con significados enlazados.

1. *Selección de sentido*: El usuario de la lengua tiene una representación interna de cada palabra con un significado relacionado. Cuando el usuario encuentra una palabra (oral o escrita) tiene que seleccionar de su almacenamiento en su cerebro el sentido apropiado de la misma.
2. *Especificación referencial*: el usuario de la lengua tiene varios conceptos de las palabras. Cuando el aprendiz se encuentra con una palabra, tiene que trabajar en el proceso de comprensión para saber a qué se refiere dicha palabra en ese momento, aunque tenga una variedad de significados tiene que ser apropiada; por ejemplo, la palabra *fork* se representa por dos formas puntiagudas y sus rangos de uso lo contienen como *tenedor*, *encrucijada* y *relámpago en zigzag*; otro ejemplo, *John* es un nombre usado

para hombres, si alguien nos dice *John estará aquí a las 6:00*, tenemos que decidir a qué *John* en específico se está refiriendo.

Por otro lado, Ruhl (citado en Nation, 2001) estipula que más que ver los múltiples significados en un diccionario debemos asumir que para cada palabra hay dos tipos de significados:

1. *Significado léxico inherente*: significado de la palabra aislada
2. *Significado inferencial*: significado que se puede inferir de otras palabras en el contexto inmediato y del conocimiento que tenemos del mundo.

El significado léxico puede ser muy abstracto. Cuando la palabra tiene más de un sentido debemos asumir que tiene varios sentidos, que se diferencian por la inferencia del contexto y del conocimiento del mundo.

Asociaciones

Miller & Fellbaum (1991, en Nation, 2001) exponen que es necesario distinguir las categorías gramaticales para describir la estructura organizacional del lexicón. La relación más importante es la *sinonimia*, donde los sustantivos, adjetivos y verbos usan relaciones semánticas y tienen su propio tipo de organización. Es útil conocer estas relaciones para explicar el significado de las palabras y para crear actividades que enriquezcan la comprensión de las palabras de los alumnos. También es importante entender cómo se puede organizar el lexicón para establecer vocabulario limitado, definir palabras y simplificar textos. Según Miller & Fellbaum (1991, citados en Nation, 2001), el objetivo de presentar cómo está organizado el lexicón es para comprender mejor la naturaleza, el conocimiento y el uso de lenguaje.

Existen las relaciones semánticas o relaciones léxicas para organizar el lexicón como hiponimia, sinonimia, antonimia, meronimia y triponimia. Así, por ejemplo, los sustantivos se pueden organizar en jerarquías representadas por diagramas arbóreos y cada jerarquía representa un nivel. La relación entre las palabras en una jerarquía se llama hiponimia. Hay tres tipos de información para distinguir entre sustantivos, los cuales son: partes, atributos y funciones. Por ejemplo: *casa* es hipónimo de *edificio*, tiene ciertas partes (cuartos, cocina) y

ciertas funciones (para que la gente viva) la relación todo-partes *casa-cocina* se llama meronimia, *cocina* es un merónimo del holónimo *casa*. Los adjetivos predicativos están organizados en antónimos (opuestos). Hay una antonimia basada en el significado *caliente-frío* y una antonimia basada en la forma de la palabra *cómodo-incómodo*. Los adverbios se organizan igual que los adjetivos. La relación jerárquica para los verbos es diferente a la de los sustantivos, Miller & Fellbaum (1991, citados en Nation, 2001) establecen el término triponimia, que expresa la idea que algo se hace de una manera particular; por ejemplo, *mirar* es una manera específica de *ver*. También existe otra relación para los autores, la *vinculación (entailment)*, que significa que una acción se involucra con otra; por ejemplo, *roncar* se vincula con *dormir*.

1.3.3. Uso

En cuanto al uso de la palabra, se pueden distinguir tres tipos, la función gramatical, unidades fraseológicas o colocaciones (*collocations*) y limitaciones de uso (*constraints in use*).

Función gramatical

Para poder usar una palabra se necesita conocer su categoría gramatical, así como sus reglas gramaticales. De acuerdo con Nation (2001), varios lingüistas consideran que el lexicón juega una parte importante en la gramática. La carga de aprendizaje gramatical de una palabra depende de las semejanzas entre la primera y la segunda lengua, también del paralelismo gramatical entre las palabras relacionadas en significado. Si una palabra en la segunda lengua tiene las mismas normas gramaticales que la primera lengua, entonces la carga de aprendizaje será ligera. Si las palabras se relacionan en significado como *odiar* y *gustar*, sus reglas gramaticales son similares; entonces, la carga de aprendizaje de alguna de estas dos palabras será más ligera debido a que el aprendizaje previo de una de ellas funcionará como guía.

Unidades fraseológicas (collocations)

Conocer una palabra implica saber qué palabras acontecen con ella; por ejemplo, en inglés es incorrecto decir *we ate speedy food* o *we ate quick food*, la

forma correcta es *we ate fast food*. Pawley & Syder (1983, citados en Nation 2001) dicen que en nuestra memoria tenemos guardadas grandes cantidades de secuencias de palabras, por esta razón podemos hablar nuestra primera lengua con fluidez y escoger secuencias de palabras que nos hacen sonar como hablantes nativos. En otras palabras, cada vez que tenemos que decir algo, por lo regular extraemos secuencias de palabras ya establecidas en vez de construirlas. Las colocaciones o unidades fraseológicas difieren en:

1. *Tamaño*: el número de palabras que tiene la secuencia.
2. *Tipo*: palabras de función colocan con palabras de contenido, como *look at* (verbo+preposición); palabras de contenido colocan también con palabras de contenido, como *Estados Unidos* (sustantivo+adjetivo).
3. *Proximidad*: relación entre las palabras, como *expresó y opinión* y en los rangos posibles *cometer y asesinato, crimen, suicidio*.

Nation (2001) señala que hay investigaciones sobre unidades fraseológicas que revelan la existencia de patrones. Por lo tanto, estar consciente de la existencia de patrones puede reducir la carga de aprendizaje de ciertas palabras. Cuando las colocaciones son similares entre la primera y la segunda lengua, la carga de aprendizaje será más ligera.

Miller (1999, citado en Nation 2001) indica que un aspecto muy importante para conocer una palabra es tener una representación cognitiva de un conjunto de contextos para expresar un significado. Este conocimiento contextual se clasifica en: situacional, tópico y local. El contexto local de las unidades fraseológicas se refiere a las palabras inmediatas alrededor de la palabra. La información de contexto temático es la que proviene de conocimiento de un tema escrito o hablado. Por ejemplo, entender el significado de *copa* puede depender, en una parte, del tema del que se esté hablando como *ropa, recipientes, árboles, competencias*. La información situacional es la que involucra conocimiento general y conocimiento de una situación específica donde hay comunicación.

Limitaciones de uso

Hay varios factores que restringen dónde y cuándo se pueden usar ciertas palabras. Una forma general de ver el rango de limitaciones del uso de palabras y de obtener información de palabras específicas es observar los valores de estilo o indicación de uso en el diccionario.

Para Nation (2001), la frecuencia de las palabras interviene como limitante de uso. Por ejemplo, si el maestro usa mucho una palabra todo el tiempo puede afectar cómo el alumno usará esa palabra. Los aprendices pueden tener dificultad con las palabras de baja frecuencia para saber si las están utilizando productivamente o preferir palabras más frecuentes.

Las limitantes de uso pueden cambiar entre las culturas; por ejemplo, en tailandés, palabras como *pig* (puerco), *fat* (gordo), *shrimp* (camarón) y *mouse* (ratón) son apodos comunes pero en inglés son menos aceptados. En inglés, adjetivos como *fat* (gordo) y *old* (viejo) tienen que ser utilizados con cuidado cuando se describe a alguien que está presente; en algunas culturas decir que alguien está *gordo* es un cumplido ya que indica que son adinerados y bien cuidados, y decir que alguien es *viejo* conlleva ideas de sabiduría y respeto (Nation, 2001).

Además, para Nation (2001), la mayoría de las limitantes de uso se analizan explícitamente con comparaciones culturales, mientras que su frecuencia se determina con la familiaridad en la lengua, aunque en las primeras etapas del aprendizaje es útil que los alumnos tengan información clara acerca del uso común de la palabra. Algunos diccionarios incluyen información sobre la frecuencia de uso, esto se tratará con mayor profundidad en el inciso 1.4.3.

En la tabla 1.1 se resumen las dimensiones de la palabra que se ejemplifican con la palabra *underdeveloped*, se describe su forma receptiva y productiva.

DIMENSIONES DE LA PALABRA		Forma Receptiva	Forma Productiva
Forma	Hablada	Ser capaz de reconocer la palabra <i>underdeveloped</i> al escucharla.	Ser capaz de pronunciarla correctamente, incluyendo su acento
	Escrita	Estar familiarizado con su forma escrita para poder reconocerla al leer.	Ser capaz de escribirla en forma correcta.
	Partes (de la palabra)	Reconocer las partes que la conforman <i>under-</i> , <i>-develop</i> y <i>-ed</i> , y ser capaz de relacionar estas partes con su significado.	Ser capaz de construir la palabra usando sus partes en formas apropiadas.
Significado	Forma y significado	Saber que la palabra <i>underdeveloped</i> tiene un significado específico.	Ser capaz de producir la palabra para expresar el significado <i>underdeveloped</i>
	Concepto y referentes	Saber su significado en el contexto determinado en el que aparece y conocer el concepto que hay detrás de la palabra, lo que permitirá entenderla en varios contextos.	Ser capaz de producir la palabra en diferentes contextos para mostrar la extensión de su significado.
	Asociaciones	Saber que hay palabras que se relacionan con ella como <i>backward</i> y <i>challenged</i> .	Ser capaz de producir sinónimos y antónimos de <i>underdeveloped</i> .
Uso	Funciones gramaticales	Ser capaz de reconocer que la palabra se usó correctamente en el enunciado donde aparece.	Ser capaz de usar la palabra correctamente en un enunciado nuevo.
	Unidades fraseológicas (collocations)	Ser capaz de reconocer que se ocupa frecuentemente con palabras como <i>territories</i> y <i>areas</i> .	Ser capaz de producir palabras que aparecen repetidamente con la palabra.
	Limitaciones de uso	Saber que la palabra <i>underdeveloped</i> es una palabra común y que no es despectiva.	Ser capaz de decidir cuándo usar o no usar la palabra de acuerdo al grado de formalidad del contexto.

Tabla 1.1 Dimensiones de la palabra *underdeveloped*

Como se observa en la tabla 1.1 existen nueve dimensiones para conocer una palabra de acuerdo con Nation (2001). Por lo tanto, podemos saber el significado de una palabra, pero esto no necesariamente significa que la conozcamos en su totalidad.

1.4. Estrategias de ataque a la palabra

Las estrategias de ataque a la palabra, según Nuttall (2000) son estrategias para enfrentarse con ítems léxicos que impiden la comprensión. Es decir, son el comportamiento del lector ante las palabras desconocidas. Las estrategias son acciones específicas, comportamientos, pasos o técnicas que los alumnos usan

(muchas veces intencionalmente) para mejorar o facilitar su progreso en el desarrollo de sus habilidades en la segunda lengua (Oxford, 1990).

Los estudiantes deben adquirir algunas estrategias para enfrentarse con palabras que bloquean su comprensión. De acuerdo con Nuttall (2000) y Aebersold (1997), hay tres tipos de estrategias para enfrentarse a vocabulario desconocido: pistas estructurales, inferencia del contexto y uso del diccionario, los cuales se describen a continuación.

1.4.1. Pistas estructurales

De acuerdo con Nuttall (2000), este tipo de estrategia es la más útil para abordar palabras desconocidas. Se puede usar la información de su estructura para asignar un significado a la palabra. Existen dos tipos de información, las pistas estructurales de acuerdo a su función gramatical y morfología.

Función gramatical

Según Nuttall (2000), al observar la posición de la palabra en un enunciado se puede establecer al menos su función gramatical, si es un sustantivo, un verbo, un adjetivo, entre otros. Lo cual nos dirá el tipo de significado que se busca y sería el primer acercamiento a la comprensión.

Para Nuttall (2000) es útil que los alumnos sean capaces de identificar las categorías gramaticales, que es esencial que puedan descifrar su estructura. Existen ejercicios para que los alumnos desarrollen esta habilidad, los cuales se deben hacer antes de establecer el significado de una nueva palabra. El propósito en esta etapa es identificar su estructura gramatical y no su significado léxico. De la misma manera, es importante identificar la función gramatical de una palabra porque algunas veces permite al lector entender suficientemente el texto para su propósito inmediato y también garantiza descartar significados inapropiados.

Morfología

La estructura morfológica o estructura interna de una palabra puede ofrecer pistas valiosas de significado, así que vale la pena aprender de este tema. En inglés implica estudiar los afijos y la forma en que las palabras compuestas se

construyen, y tal vez también cómo se vinculan los verbos frasales (*phrasal verbs*) (Nuttall, 2000).

Nuttall (2000) sugiere que es posible crear conciencia en los alumnos de la existencia de los afijos tan pronto se encuentren con los más simples como *un-happy, teach-er, dis-agree, examina-tion*. Los alumnos necesitan conocer qué afijos pueden combinarse con ciertas raíces, qué afijos pueden usarse al mismo tiempo como *un-willing-ness, dis-agree-ment*, y qué cambios hay en la pronunciación y escritura al agregar los afijos. Este acercamiento analítico a la morfología juega una parte importante para permitir que los alumnos determinen el significado de nuevas palabras.

Existe un conjunto finito de afijos y la mayoría de ellos son altamente productivos; es decir, es posible generar una gran cantidad de palabras con ellos, por lo que se recompensa su estudio. Aprender los afijos también requiere examinar las raíces. En inglés, la mayoría de las palabras, especialmente términos académicos contienen raíces que no pueden subsistir por sí mismas; por ejemplo *educ-* en palabras como *educ-ation, educ-ator*, entre otras. Sin embargo, se puede reconocer la relación entre palabras como *edible, edibility, inedible* siempre y cuando se comprenda la raíz *edible* sin problemas, mientras que las otras palabras pueden ser interpretadas. Los alumnos pueden practicar al deducir el significado de un afijo o una raíz estudiando palabras muy conocidas que los contengan (Nuttall, 2000).

Además de investigar la estructura de palabras complejas (las que se construyen con afijos), Nuttall (2000) considera que los alumnos necesitan entender las reglas de las palabras compuestas; aquellas que se forman por la combinación de dos palabras independientes, como *software, gunsmith, painstaking, second-hand, spoon-feed, dry-clean*. Vale la pena recalcar la existencia de las palabras compuestas y que normalmente su significado puede derivarse del significado de las partes que lo componen. Para Nuttall (2000), también es importante estudiar las maneras en las que se forman, los patrones que se pueden usar en una lengua pueden ser imposibles de usar en otra, como por ejemplo *houseplant* y no *planthouse*.

1.4.2. Inferencia del contexto

Nuttall (2000) menciona que un método estructural tal vez no puede dar mucho significado para el propósito del lector. Para tener una interpretación más eficaz de las palabras desconocidas, el lector necesita usar el contexto. Inferir el significado es una estrategia que tenemos en nuestra L1, aprendemos la mayoría de nuestro vocabulario encontrándolo en palabras habladas frecuentemente y en forma gradual desciframos sus significados. A veces usamos un diccionario cuando encontramos palabras escritas que no hemos visto o escuchado antes. Pero nuestra experiencia como lectores en nuestra L1 nos indica que aprendimos una gran cantidad de palabras sin buscarlas en el diccionario o sin que alguien nos las hayan explicado; para entender estas palabras nuevas primero obtuvimos una idea general de su significado usando el contexto en el que se encontraban; más tarde al encontrarlas con frecuencia, su significado se volvió más preciso (Nuttall, 2000).

Para Nuttall (2000), los buenos lectores no necesitan hacer mucho uso de esta estrategia porque su vocabulario es suficiente para su propósito inmediato, pero para lectores principiantes el uso consciente de inferencia es muy importante, necesitan encontrar el significado, no necesariamente exacto pero suficiente para su objetivo. La mayoría de los alumnos no están conscientes de que pueden entender palabras nuevas sin que averigüen el significado. Así que lo primero es demostrar que sí es posible; después de eso, motivar a los estudiantes a adoptar una actitud positiva y decir que lo pueden lograr si lo intentan, en vez de tener actitudes negativas y recurrir al diccionario.

Los alumnos que pueden inferir el significado del contexto poseen un gran beneficio para comprender y leer más rápido. También se dice que la inferencia es de probabilidad y no de exactitud, por lo que es importante que los alumnos entiendan que para muchos propósitos, una idea aproximada de significado es todo lo que se necesita. La exigencia de los alumnos de entender el cien por ciento es lo que lo lleva a usar los diccionarios, pero su uso depende del propósito y de qué tan importante sea la palabra en el texto (Nuttall, 2000).

Entre más se repita una palabra en el texto será más fácil entenderla, así que gradualmente, las predicciones se volverán precisiones sin que seamos conscientes de eso. Debido a esto, mucha gente propone que en vez de usar textos cortos con temas diversos, es mejor usar textos más extensos con temas similares ya que las oportunidades de que el vocabulario se repita y que se entienda por su aparición frecuente en el texto (Nuttall, 2000).

De acuerdo con Nuttall (2000), los alumnos y los maestros necesitan estar conscientes de que es necesario tener pistas para inferir el significado por contexto, por lo que la inferencia léxica no ayudará a los lectores a entender las palabras difíciles. Si el contexto no ofrece suficientes pistas, en este caso la inferencia será imposible. Otro punto a tratar es la densidad léxica del texto, que es la proporción de las palabras nuevas que tenga. Es decir, cuando el enunciado contiene una palabra para inferir y también contiene otras palabras nuevas, o si el texto en su totalidad es muy difícil, la cantidad de imprecisión puede ser demasiado grande para inferir.

Para Aebersold (1997), una estrategia muy útil de vocabulario que los lectores pueden tener es tal vez adivinar el significado de una palabra usando las palabras que la rodean para tener una idea general de su significado. Esta habilidad de usar las palabras e información que está alrededor de la palabra desconocida para adivinar o inferir su significado en un sentido general servirá a los alumnos en cada acercamiento a la lectura. Clark y Nation (1980, citados en Nation, 1990) numeraron los procesos para adivinar el significado con el contexto, los cuales son:

1. Observar la palabra desconocida y decidir a qué categoría gramatical pertenece.
 - Si es un sustantivo un verbo un adjetivo o un adverbio.
2. Observar la oración o enunciado que contenga la palabra desconocida.
 - Si la palabra desconocida es un sustantivo, qué adjetivos la describen, qué verbo está cerca, es decir, qué adjudica este sustantivo y qué recibe.

3. Observar la relación entre el enunciado que contiene la palabra desconocida y otros enunciados o párrafos. A veces esta relación se indica con una conjunción como *but, because, if, when* o un adverbio como *however, as a result*. Por lo regular no habrá señal de alguna relación entre ellos. La puntuación también puede servir como indicador: normalmente los dos puntos anuncian una lista de relaciones, los guiones pueden anunciar afirmaciones (diálogos), las palabras referenciales como *like, that, such* también proveen información útil.
4. Usar el conocimiento que se obtuvo de los pasos 1 al 3 para adivinar el significado de la palabra
5. Revisar que la suposición sea correcta.
 - Ver que la categoría gramatical de la palabra supuesta es la misma que de la palabra desconocida. Si no es igual, entonces algo está mal con la suposición.
 - Reemplazar la palabra desconocida con la palabra supuesta. Si la oración tiene sentido, la suposición es probablemente correcta.
 - Si es posible, dividir la palabra desconocida en prefijos, raíces y sufijos. Es correcta si el significado de los prefijos y raíces corresponden a la suposición. Si no corresponde, observa la suposición otra vez.

1.4.3. Uso del diccionario

Nation (2001) menciona que, aunque los estudiantes necesitan dominar un conjunto completo de estrategias de vocabulario, las estrategias útiles se deben practicar más que enseñar formalmente cuando los alumnos lean textos en clase. Es contraproducente interrumpir el proceso de lectura para introducir la lección de estrategia de vocabulario y facilitar la comprensión de lectura. Para entender mejor y practicar las estrategias de vocabulario, se debe dar su propia atención y tiempo en clase como una lección de vocabulario aparte; por ejemplo, después de que se lea un texto, como un apéndice para la lectura o aparte del texto. Aebersold & Field (1997) señalan que algunos alumnos necesitan ser alentados para usar el diccionario mientras otros necesitan ser animados a no usarlo. Sin embargo,

cuando un estudiante pregunte el significado de una palabra en clase durante la actividad de lectura, los profesores no deben de perder la oportunidad de orientar a los alumnos a las estrategias de vocabulario que ya se han estudiado (Celce-Murcia, 2014).

Cada palabra es importante en una oración ya que agrega elementos de significado al mensaje (Aebersold & Field, 1997). Aebersold & Field (1997) y Nuttall (2000) mencionan que es esencial para los estudiantes darse cuenta que pueden leer sin un diccionario, que es desgastante buscar cada palabra nueva y que necesitan aprender a conformarse con la comprensión general pero que se deben tomar tiempo para buscar en el diccionario las palabras más importantes. Respecto a los estudiantes que leen con un propósito específico, necesitan buscar palabras clave así que deben aprender a usar el diccionario con efectividad y moderación (Nuttall, 2000).

La página de internet de Macmillan Dictionary (2017) revela que un diccionario es una descripción del vocabulario de un idioma; explica qué significan las palabras y muestra cómo trabajan juntas para formar oraciones. Nuttall (2000) menciona que el primer paso para usar un diccionario como una herramienta es decidir qué palabras buscar y tienen que ser las más pocas posibles; también se necesita hacerlo rápidamente y hacer un mejor uso de la información que contenga el diccionario, pero ambas estrategias necesitan adiestramiento. Lo más importante de esta habilidad es enseñar a los alumnos cuándo usar el diccionario y cuándo no usarlo. Aebersold & Field (1997) consideran que para que los alumnos sean lectores eficientes de una segunda lengua necesitan ser capaces de leer con y sin un diccionario.

En algunos casos de lectura usar un diccionario es inapropiado o imposible como en la lectura por placer o al hacer un examen. En la tabla 1.2. Aebersold & Field (1997) y Nation (2001) establecen situaciones de cuándo los alumnos deben usar un diccionario para comprender o decodificar:

Aebersold & Field (1997)	Nation (2001)
<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se encuentre una palabra desconocida varias veces en el texto y no se tenga una idea general de su significado. • Cuando se considere que la palabra es vital para la comprensión general del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cuando se encuentren palabras desconocidas al escuchar, leer o traducir. • Cuando se confirme el significado de palabras que se conocen parcialmente. • Cuando se corroboren suposiciones de significado deducido con el contexto.

Tabla 1.2 Uso del diccionario. Aebersold & Field (1997) y Nation (2000) (elaboración propia)

El error más común que los estudiantes cometen al usar un diccionario es utilizar el primer significado que les aparece, concuerde o no en el contexto. Para evitar este problema, es necesario seguir los siguientes procedimientos al usar el diccionario (Aebersold & Field, 1997).

1. Distinguir si la palabra desconocida es un sustantivo, un verbo, un adjetivo, un adverbio o una preposición. Si es un verbo, observar si hay un sustantivo objeto cerca de él. Si lo hay, buscar un verbo transitivo en la entrada de la palabra del diccionario. Si no hay, buscar un verbo intransitivo.
2. Buscar la palabra en el diccionario.
3. Buscar la abreviación de la categoría gramatical a la que corresponda la palabra desconocida.
4. Leer el primer significado de esa categoría gramatical.
5. Regresar al enunciado en el texto, leerlo de nuevo sustituyendo el significado que se encontró. Preguntarse si ese significado tiene sentido en el contexto de la lectura y si es así, dirigirse al paso 7.
6. Si ese significado no tiene sentido en el contexto, regresar al diccionario y leer todos los significados de esa misma categoría gramatical. Preguntarse cuál de ellos tiene mejor sentido en el contexto de la lectura.

7. Decidir si esa palabra desconocida es lo suficientemente importante para agregarla al vocabulario. Si lo es, hacer cualquier cosa para que esta palabra entre en tu memoria de largo plazo. Si no es importante, continuar con la lectura.

Para Aebersold & Field (1997) y Celce-Murcia (2014), los diccionarios están llenos de información que generalmente se desaprovecha. Los diccionarios difieren en propósito y tipo de audiencia al que se dirigen, por lo que deben seleccionarse con cuidado. La mayoría de los diccionarios de segundas lenguas se basan en corpus, que son textos extensos que acontecen del lenguaje natural. Los diccionarios basados en corpus son fuentes de información valiosa para el aprendiz de lenguas porque contienen información auténtica del uso y contexto, así como características del significado de las palabras.

1.4.3.1. Diccionarios en físico

Los diccionarios son variados, por lo que los estudiantes necesitan estar familiarizados con el tipo de información que tienen, para Nuttall (2000), lo más importante es la información semántica, así como los ejemplos.

Para Aebersold & Field (1997), los diccionarios contienen más que entradas de palabras. De acuerdo con Nation (2001), existen varios tipos de diccionarios para usar en el salón de clase de una segunda lengua: monolingües, bilingües y biligüalizados.

Los diccionarios monolingües están escritos completamente en una sola lengua, la palabra principal, la definición, ejemplos y otro tipo de información. Para hacer uso de este tipo de diccionario, los alumnos necesitan enfrentar con varios aspectos como conocer el vocabulario que contienen las definiciones y entender las explicaciones gramaticales (Nation, 2001). Cuando los alumnos cambian de diccionario bilingües a diccionarios monolingües necesitan indicaciones sobre el tipo de información que brinda el diccionario. Los maestros deben estar seguros de que los estudiantes revisen el diccionario en su totalidad antes de centrarse en su función principal, que es proveer significado de palabras. El uso del diccionario monolingüe promueve el aprendizaje de varias características de la palabra, así

como sus conceptos. Otro beneficio de los diccionarios monolingües es que facilitan la habilidad del usuario para parafrasear una palabra, para asociar la palabra con otras palabras con significados similares o que concuerdan. De esta manera los aprendices de una segunda lengua construyen su dominio en la lengua meta (Aebersold & Field, 1997).

Los diccionarios bilingües utilizan dos lenguas, la palabra principal y sus ejemplos están escritos en una lengua y el significado en otro, aunque en algunos diccionarios, los ejemplos están en las dos lenguas. Estos diccionarios bilingües son criticados normalmente ya que se dice que fomentan a los alumnos a usar la traducción, que estimulan la idea de que las palabras en la segunda lengua son equivalentes en significado a las palabras en la primera lengua, como una correspondencia de una a una y proveen poca información de cómo se usan las palabras. Algunas de las ventajas de un diccionario bilingüe son proveer significados de forma accesible y son bidireccionales inglés-L1 y L1-inglés.

Aebersold & Field (1997) indican que en los primeros niveles de L2, los alumnos pueden depender del diccionario bilingüe, esto es conveniente en los niveles iniciales cuando los alumnos tienen muy poco vocabulario de la segunda lengua incluso para entender definiciones sencillas de la L2. A medida que su competencia va incrementando los maestros deben solicitar a sus alumnos que usen un diccionario de estudiantes de la L2. Actualmente hay muchos diccionarios especialmente para estudiantes, que se diferencian de los diccionarios normales de la L1. Estos diccionarios para estudiantes se caracterizan por:

- Tener un número ilimitado de palabras.
- Definir una palabra usando palabras simples de alta frecuencia.
- Brindar explicaciones claras de conceptos y su relación con otras palabras.
- Facilitar ejemplos de la palabra en enunciados.
- Enlistar y explicar frases idiomáticas (*idioms*).

Entre más progreso tengan los alumnos en la L2 deben utilizar con regularidad un diccionario para hablantes nativos para que puedan incrementar y

perfeccionar el entendimiento del vocabulario que buscan (Aebersold & Field, 1997). De acuerdo con Aebersold & Field (1997), para buscar el significado apropiado de una palabra, los alumnos necesitan saber qué información hay en cada entrada de una palabra y cómo está organizada. Una entrada de palabra en el diccionario puede incluir lo siguiente:

- La división de la palabra en sílabas y su sílaba acentuada
- Pronunciación
- El significado más frecuente de la palabra
- Sinónimos
- Otras categorías gramaticales de la palabra
- Significados antiguos de la palabra que ya no se usan
- Categorías gramaticales más comunes de esa palabra
- Idiomas antiguos de donde se deriva esa palabra
- Diferentes significados de la categoría gramatical principal y de sus otras categorías gramaticales

Celce-Murcia (2014) estipula que los diccionarios para estudiantes de segundas lenguas se utilizan con el propósito de explicar con claridad las palabras y su uso en la enseñanza. Estos tipos de diccionarios tienen definiciones claras y ejemplos en enunciados con un número limitado de palabras. A diferencia de los diccionarios para hablantes nativos, los diccionarios bilingües y la mayoría de los diccionarios electrónicos incluyen información de todos los aspectos para conocer una palabra como colocación, formas gramaticales, registro, partes de la palabra y más información.

1.4.3.2. Tipos de diccionarios en línea

Los diccionarios físicos dejaron de ser utilizados en los últimos años y fueron reemplazados por los diccionarios en línea. En la actualidad, los diccionarios de papel ya no se usan en el salón de clases, los alumnos y los profesores de segundas lenguas encuentran más ventajas al utilizar diccionarios

en internet. Por esta razón es importante mencionar los tipos de diccionario que existen de forma electrónica.

La mayoría de los diccionarios de editoriales que se dedican a producir material para aprendices de segundas lenguas sitúan sus diccionarios en internet, es decir, de forma electrónica y gratuita. Las características de cada diccionario varían, se puede encontrar: pronunciación, tipo de palabra, ejemplos, traductor, diccionario bilingüe, diccionario de sinónimos (tesauro), colocaciones, verbos frasales, frases idiomáticas, origen, frecuencia, características extras, secciones para aprendices, acceso con redes sociales; en algunos casos disponen de aplicaciones en dispositivos portátiles e información del número de corpus en el que se basan. Como se mencionó, existen diferentes diccionarios, los monolingües y bilingües; Nation (2001) también menciona otro tipo que en la actualidad solo se encuentra en línea, los diccionarios bilingüalizados. Este tipo de diccionario es una mezcla entre monolingüe y bilingüe, contiene información que incluye un diccionario monolingüe como la definición y ejemplos pero también incluye la traducción de la palabra, por ejemplo el *Cambridge Dictionary* (ver fig. 1.7).

A continuación se describirán algunos, por ejemplo: *Collins*, *Cambridge Dictionary*, *Oxford Dictionary*, *Macmillan Dictionary*, *Merriam-Webster* y *Oxford Learner's Dictionaries*.

Collins

Uno de los diccionarios más antiguos es Collins, cuya primera edición fue en 1819, se encuentra disponible en www.collinsdictionary.com. Este diccionario está diseñado para aprendices de inglés como segunda lengua. Su corpus consta de 550 millones de palabras que provienen de periódicos, revistas, sitios de internet, libros, revistas, televisión y radio, de 8 variedades del idioma inglés.

Reproduce la pronunciación británica y estadounidense de las palabras, indica la categoría gramatical, sus derivaciones y flexiones, como la forma de los verbos en pasado y los plurales de los sustantivos; así como su pronunciación de cada una de ellas. Se caracteriza por mostrar muchos ejemplos de las palabras en enunciados y citas textuales de sus corpus. Otra particularidad es el traductor y

diccionario bilingüe para los idiomas: español, francés, alemán, chino, japonés, coreano, italiano, portugués, hindi y la pronunciación para cada idioma, ya que se desprende una lista en todos estos idiomas de la misma palabra.

En cada entrada de palabra aparece un enlace para su sinónimo, se abre una ventana nueva con los sinónimos de la palabra. Su interfaz es muy interesante, ya que en la misma palabra hay secciones para cada diccionario, de aprendiz, inglés estadounidense, ejemplos en oraciones, origen de la palabra y la frecuencia de uso en forma de gráfica indicando los años en los que más se ha usado. Hay que resaltar que en la definición de la palabra, algunas palabras (subrayadas) tienen enlace para su propia definición. Este diccionario marca la frecuencia de la palabra con círculos rojos, pero es difícil entenderla a menos que se ponga el cursor en los círculos. No cuenta con una sección para aprendices de una segunda lengua, pero cuenta con listas de palabras. En la aplicación de Android solo desglosa la definición y el origen de la palabra, además que requiere conexión a internet para funcionar.

The screenshot shows the Collins English Dictionary interface. At the top, there is a navigation bar with links for 'English Dictionary', 'Video', 'Thesaurus', 'School', 'Translator', 'Grammar', 'Scrabble', and 'Blog'. On the right side of the navigation bar, there are options for 'English', 'Sign Up', and 'Log In'. The main header features the 'Collins' logo, a search bar with 'English' and 'English Dictionary' selected, and a search icon. The main content area is titled 'Definition of 'daughter'' and includes tabs for 'Learner: daughter', 'Video', 'English: daughter', 'American: daughter', and 'Example sent'. The word 'daughter' is displayed with its phonetic transcription '(dɔːtə)' and a 'Word Frequency' indicator. Below the word, it lists 'Word forms: plural daughters' and 'countable noun [oft with poss]'. An example sentence is provided: 'Someone's daughter is their female child.' followed by three illustrative sentences: '...Flora and her daughter Catherine.', '...the daughter of a university professor.', and 'I have two daughters.' There is a 'More Synonyms of daughter' section and a 'Video: pronunciation of 'daughter'' section. On the right side, there is a sidebar titled 'The past perfect continuous tense' with a brief explanation and a 'Read more about 'The past perfect continuous tense'' link. At the bottom right, there is a small image of a person's face.

Figura 1.2 Diccionario Collins

Merriam-Webster

Otro de los diccionarios más antiguos es el Merriam-Webster, su primera edición fue en 1828 y se encuentra disponible en internet en www.merriam-webster.com. Este diccionario es para usuarios nativos del inglés pero también cuenta con su diseño para aprendices de inglés como segunda lengua que también se describirá en este trabajo. En su página de internet no hay información sobre el corpus en que se basa. Provee pronunciación estadounidense, tipo de palabra gramatical con sus derivaciones o flexiones. Muestra una gran cantidad de ejemplos en oraciones de la palabra que se busca, estas oraciones provienen de artículos en internet recientes e incluye un enlace al artículo completo.

A diferencia de algunos diccionarios en línea, no cuenta con un traductor inmediato en su misma página. Solamente tiene la opción de traducir la palabra al español y árabe, pero es un enlace a otra página <http://www.nglish.com/> para español y <http://arabic.britannicaenglish.com/en/> para el árabe. En la entrada de la palabra brinda información de su origen, etimología, en qué año se usó por primera vez, popularidad de la palabra con porcentaje, el área a la que pertenece cada entrada de una palabra, definiciones hechas por niños y aprendices de inglés, enlace para diccionario de rimas, y definición médica.

En la misma página, incluye un diccionario de sinónimos y un enlace al diccionario visual muy completo que aborda temas de astronomía, plantas y jardinería, reino animal, ser humano, alimentación y cocina, casa, ropa y artículos, arte y arquitectura, comunicaciones, transporte y maquinaria, energía, ciencia, sociedad y juegos deportivos, la desventaja de este diccionario visual es que no se identifica su acceso fácilmente. Incluye secciones de juegos, quizzes, videos, artículos acerca de palabras confusas. Se encuentra disponible en versión móvil para Android y iOS.

The image shows a screenshot of the Merriam-Webster website. At the top, there is a navigation bar with links for 'JOIN MWU', 'GAMES', 'BROWSE THESAURUS', 'WORD OF THE DAY', 'VIDEO', 'WORDS AT PLAY', and 'FAVORITES'. The search bar contains the word 'daughter'. Below the search bar, there are tabs for 'DICTIONARY' and 'THESAURUS'. The main content area displays the word 'daughter' with a pronunciation guide and a definition. The definition is categorized into three parts: 1. *anthropology*: a : a female offspring especially of human parents; b : a female adopted child; c : a human female descendant. 2. : something considered as a daughter • the United States is a *daughter* of Great Britain. 3. *chemistry* : an atomic species (see ¹SPECIES 1e) that is the product of the radioactive decay (see ²DECAY 6a) of a given element • radon, the *daughter* of radium. There is also a section for 'daughterless' with a pronunciation guide and the label 'adjective'. On the right side, there are two promotional boxes: 'IQ Test: What is your IQ?' and 'WORD OF THE DAY' featuring the word 'ingratiate'.

Figura 1.3 Diccionario Merriam-Webster

Como se mencionaba, existe otro diccionario para los estudiantes de inglés como segunda lengua en www.learnersdictionary.com. Su interfaz es muy sencilla y no es muy entendible. A comparación del diccionario para hablantes nativos, este diccionario es muy simple ya que no incluye tantos ejemplos ni definiciones. Otra desventaja es que abre una ventana aparte para reproducir la pronunciación de la palabra, lo que hace que el proceso sea más lento. Incluye secciones de palabra del día, dos quizzes de vocabulario y sección de vocabulario. Se encuentra disponible en versión móvil para Android y iOS con costo.

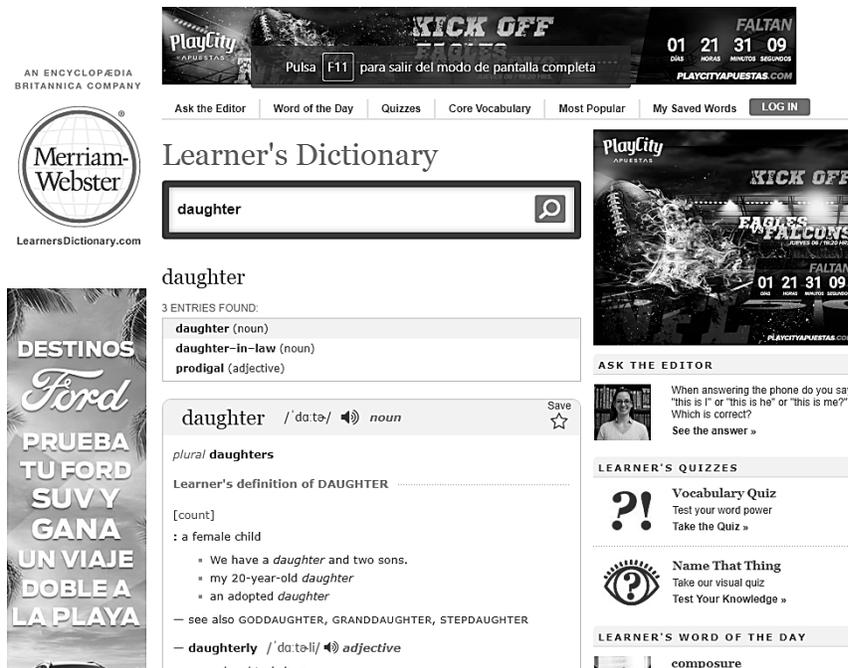


Figura 1.4 Diccionario Merriam-Webster Learner's Dictionary

Oxford Dictionaries

El diccionario *Oxford Dictionaries*, cuya página principal es www.oxforddictionaries.com, contiene varios diccionarios; se selecciona de acuerdo a la lengua en la que se desea buscar o traducir la palabra. Los idiomas disponibles en la página son: inglés, español, gujarati, hindi, indonesio, isixhosa, isiZulu, letón, malayo, sotho del norte, rumano, setswana, swahili, tajik, tamil, tatar, tok pisin, turkmen y urdu. En la misma página existe la opción de *otras lenguas* que abre otra ventana externa a la página www.en.bab.la, dónde hay otras lenguas. En este caso, indagaremos sobre el diccionario del idioma inglés, su referencia exacta es www.en.oxforddictionaries.com. Se terminó su primera edición en 1928. Su corpus comprende de 10 mil millones (10 billones) de palabras de revistas especializadas, periódicos y otros medios sociales. Dispone de la pronunciación de inglés británico, la función gramatical, origen de la palabra y una amplia variedad de ejemplos en enunciados. Por otra parte, cuenta con un tesoro, un diccionario de inglés estadounidense y secciones de gramática, ortografía, puntuación, listas de palabras, blog y artículos relacionados con el uso,

orígenes. Como es un diccionario para hablantes nativos, no ofrece traductor ni diccionario bilingüe.



The screenshot shows the Oxford Living Dictionaries website interface. At the top, there is a navigation bar with links for DICTIONARY, THESAURUS, GRAMMAR, EXPLORE, WORD OF THE YEAR, FORUM, and BLOG. A search bar contains the word 'daughter'. The main content area displays the definition of 'daughter' in English, categorized as a NOUN. It lists three meanings: 1. A girl or woman in relation to either or both of her parents. 1.1 A female offspring of an animal. 1.2 A female descendant. The page also features a 'WORD OF THE DAY' section for 'Z-DNA' and a 'Weekly Word Watch' section. There are several advertisements and social media links on the page.

Figura 1.5 Diccionario Oxford Dictionaries

Otro diccionario de la editorial *Oxford University Press* es el *Oxford Learner's Dictionary*, disponible en www.oxfordlearnersdictionaries.com. No existe información en la página sobre su corpus, así que se podría suponer que trabaja con el corpus de *Oxford Dictionaries*. Se puede reproducir la pronunciación del inglés británico y estadounidense, incluye derivaciones o flexiones y la pronunciación de cada una de ellas, origen, colocaciones, frases idiomáticas, verbos frasales, ejemplos en cada significado de la palabra y en algunos casos ejemplos extra. Tiene una sección en la página de gramática y uso, pero no es fácil entender el acceso. Una desventaja de este diccionario en comparación de otros diccionarios mencionados es que no cuenta con un tesoro, traductor ni con diccionario bilingüe. Otra desventaja es que no cuenta con aplicación para dispositivos móviles.

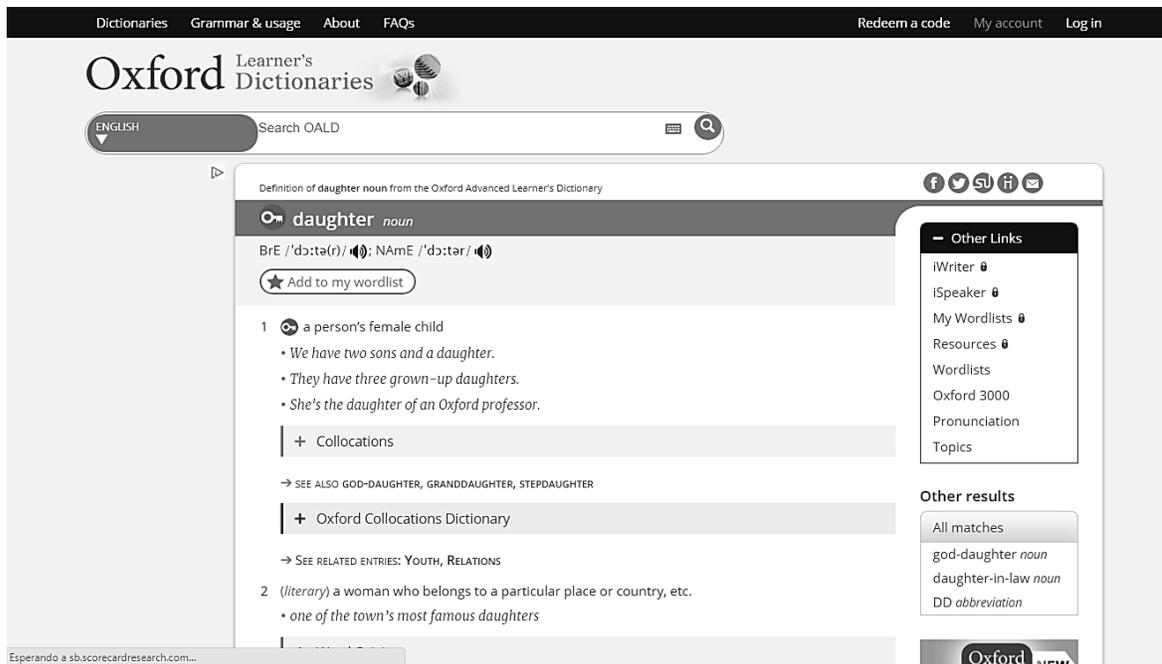


Figura 1.6 Diccionario Oxford Learner's Dictionaries

Cambridge Dictionary

El diccionario *Cambridge Dictionary* tuvo su primera edición en 1995, se encuentra disponible en www.dictionary.cambridge.org. Su corpus *Cambridge Learner Corpus*, que tiene más de 15 mil millones de palabras (1.5 billones), es una colección de textos escritos por estudiantes que toman los exámenes Cambridge ESOL en todo el mundo.

Este diccionario incluye pronunciación británica y estadounidense, el tipo de palabra o categoría gramatical y ejemplos en enunciados. En la página cuenta con un traductor y también ofrece diccionarios bilingües de varios idiomas como español, francés, alemán e indonesio, cuyas palabras para buscar se pueden introducir en ambos idiomas. Estos diccionarios con el equivalente en otros idiomas son especificados en la página como bilingües pero en realidad son los diccionarios bilingüizados de los que menciona Nation (2001).

El diccionario también contiene diccionarios semibilingües, que se catalogan de esa forma en la página ya que solo admiten la entrada de la palabra en inglés, con traducción a idiomas como: árabe, catalán, chino, italiano, japonés,

coreano, malayo, polaco, portugués, ruso, tailandés, turco, vietnamita. En cada búsqueda de palabra se pueden desplegar sinónimos. Por otro lado, aunque este diccionario no muestra la frecuencia de uso de la palabra, marca el nivel al cual pertenece en el MCER. Una de sus características es que por cada palabra muestra secciones de inglés británico, estadounidense y de negocios. Para los estudiantes del idioma, incluye una sección de gramática, donde hay información de los temas más relevantes de la lengua. En cuanto a los dispositivos móviles, el diccionario solo está disponible en la tienda de Apple y tiene costo.

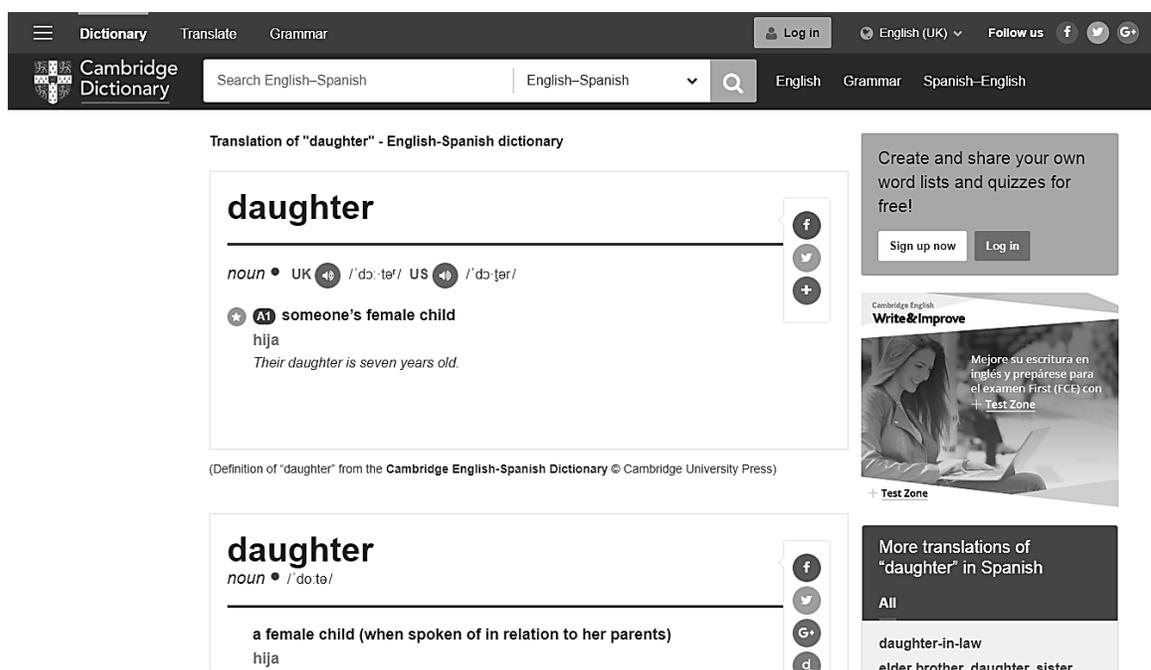


Figura 1.7 Diccionario Cambridge Dictionary

Macmillan

El diccionario Macmillan Dictionaries disponible en www.macmillandictionary.com, es otro de los diccionarios más recientes; su primera edición fue en 2002. Su corpus está integrado de dos tipos: el corpus general, que tiene alrededor de 1600 miles de millones (1.6 billones) de palabras habladas y escritas, que se extraen de libros académicos, periódicos, revistas, novelas literarias, periódicos locales y nacionales; y el corpus especializado que

se basa en el *Macmillan Curriculum Corpus* (libros de texto, y exámenes), *Environmental Science*, *Learner Corpora* creado por el *Centre for English Corpus Linguistics* (CECL) en la Université catholique de Louvain-la-Neuve en Bélgica.

Este diccionario de Macmillan reproduce la pronunciación británica, muestra las formas de la palabra y sus sinónimos. Al igual que el diccionario *Oxford Dictionaries*, algunas palabras de la definición y oraciones de ejemplos tienen enlace a sus propias definiciones y otra similitud que comparten es que no tiene aplicación a dispositivos móviles. Una característica propia es que cuando el término que se busca tiene múltiples significados, muestra un menú con la lista completa de todas las definiciones con enlace a cada una, lo que hace más rápida la búsqueda de la palabra. Al final de todas las definiciones hay una lista de frases donde se utiliza la palabra, no tiene información sobre el origen de las palabras, marca su frecuencia de uso con estrellas y su tesoro está muy completo. Tiene secciones de blog y juegos para aprender palabras.

The screenshot shows the Macmillan Dictionary interface. At the top, there is a navigation bar with links for Blog, BuzzWord, Open Dictionary, Games, Resources, API, and More. A search bar is located in the top right. The main content area displays the entry for 'daughter', including its definition, pronunciation, and related words. On the left side, there are promotional banners for 'YOUR BROADEN HORIZONS', 'NILE PART OF THE INTO GROUP', and 'THE STATESMAN'S YEARBOOK'. On the right side, there is a 'Related words' section and a 'From the Blog' section.

Figura 1.8 Diccionario Macmillan Dictionary

En conclusión, estos diccionarios incluyen colocaciones, frases idiomáticas y verbos frasales. Otra cualidad en común es que cuentan pueden conectarse a través de redes sociales como Facebook, Instagram, Twitter, Google+, entre otras. También tienen una interfaz de fácil acceso, a excepción de Merriam Webster y Macmillan. En la tabla 1.3 se comparan estos diccionarios electrónicos que están disponibles en internet.

Características	Collins	Merriam-Webster	Merriam-Webster Learner's Dictionary	Oxford Dictionaries	Oxford Learners Dictionaries	Cambridge Dictionary	Macmillan Dictionaries
Pronunciación británica	✓			✓	✓	✓	✓
Pronunciación estadounidense	✓	✓	✓		✓	✓	
Tipo de palabra	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ejemplos	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Traductor	✓					✓	
Traducción	✓	✓				✓	
Sinónimos (tesauro)	✓	✓		✓		✓	✓
Colocaciones, verbos frasales, frases idiomáticas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Origen	✓	✓		✓	✓		
Frecuencia	✓	✓				✓	✓
Sección gramatical				✓	✓	✓	
Sección de juegos		✓					✓
Acceso con redes sociales	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Interfaz de uso fácil	✓	✓		✓	✓	✓	
Aplicación móvil		✓	✓	✓			

Tabla 1.3 Comparación de diccionarios electrónicos

Como se mencionó, el diccionario contiene un gran número de palabras y mucha información de ellas por lo que merece una extensa cantidad de tiempo en clase. Se sugiere que los maestros deben de invertir más de una hora a la semana durante numerosas semanas para revisar que los alumnos tengan control de esta estrategia y entrenar a los alumnos a usarla (Nation, 2001). En la actualidad, la

tecnología favorece al aprendizaje de lenguas, es más fácil que los alumnos usen el diccionario, lo que es más común es que recurran al diccionario electrónico, de igual manera se les debe de enseñar a los alumnos cómo y cuándo usarlo.

1.5. La comprensión de lectura y el papel del vocabulario

Es de gran interés para los lingüistas saber si hay un umbral de conocimiento de lenguas que marque los límites entre tener y no tener suficiente conocimiento de la lengua para un uso exitoso de la misma (Nation, 2001, Grabe, 2009). Nation (2001) señala que existen varias investigaciones de lectura en la L1 que muestran que el conocimiento de vocabulario y la comprensión de lectura están muy relacionados; donde el conocimiento de vocabulario puede ayudar a la lectura y la lectura puede contribuir en el incremento de vocabulario.

Primero se debe tener claro qué es la comprensión de lectura, hace aproximadamente 50 años, la idea de una buena comprensión de lectura se basaba en que había una sola forma correcta. El significado correcto provenía del texto, donde el lector tenía que usar las características del texto para encontrar y retener el significado. Para algunos otros, obtener hechos en orden o eventos en el texto; es decir, obtener el significado correcto del texto era al menos un prerrequisito para cualquier actividad crítica o de interpretación (Pearson & Cervetti 2009, citados en Israel & Duffy, 2009).

En la actualidad estas ideas de comprensión de lectura han cambiado, En el contexto de aprendizaje de lenguas, para Ur (2001:13), leer significa “leer y aprender”, si los alumnos dicen que pueden leer las palabras pero no saben qué significa, en este caso solo están decodificando. En otras palabras, comprender un texto es desarrollar varios procesos mentales como prever lo que dirá un texto, contribuir con conocimientos previos, hacer hipótesis, inferencias (Cassany, 2006). Del mismo modo para Goodman, Goodman & Allen (2009, citados en Israel & Duffy, 2009) explican que comprender es cuando el lector construye el significado del texto; el texto son garabatos en el texto real o virtual. El escritor crea el texto que tiene el potencial para que el lector le dé sentido al texto. El significado se produce de la transacción entre el lector y el escrito; y de una forma indirecta entre el escritor y el lector. Es decir, la comprensión es lo que el lector entiende y

siempre dependerá de dos fuentes, de lo que el lector sabía antes de leer el texto y de lo que el lector comprende durante la lectura.

Ahora bien, a inicios del siglo veinte Thorndike (Ash & Baumann, 2009 citados en Israel & Duffy, 2009) inició estudios donde analizaba los errores de alumnos en preguntas de comprensión después de leer párrafos cortos y concluyó que entender el significado de las palabras era un prerequisite (aunque no necesariamente suficiente) para que los lectores entendieran los párrafos.

Por lo que se refiere a la L2, Nation (2001) menciona investigaciones que Laufer (1989), Hirsh & Nation (1992) y Hu & Nation (2000) (en Nation, 2001) hicieron para saber el porcentaje de palabras que se necesitan conocer para asegurar una comprensión del texto razonable. Hirsh & Nation (1992, citados en Nation, 2001) sugieren que para cubrir un 95% de un texto académico, se necesita tener un conocimiento de 4000 palabras, que consisten en 2000 palabras de alta frecuencia, 570 palabras académicas y 1000 o más de palabras técnicas, nombres propios y palabras de baja frecuencia. Con respecto a la lectura por placer, Hu & Nation (2000, citados en Nation, 2001) encontraron en su investigación de un texto de ficción que los aprendices de L2 necesitan conocer aproximadamente un 98% de palabras del total del texto. Los porcentajes se dividen: para entender un texto al 100% no debe haber palabras desconocidas; para el 95% solo debe haber una palabra desconocida, en promedio sería una palabra en cada 20 (una palabra en cada dos renglones); para un 90% una palabra desconocida en cada 10 (una en cada renglón) y para un 80% una palabra desconocida en cada 5 palabras (dos por renglón). Con estos resultados, Hu & Nation (2000) concluyeron que existe una relación entre los porcentajes de palabras conocidas y la comprensión, la mayoría de los estudiantes de su estudio necesitaron conocer un 98% de las palabras para obtener una comprensión de lectura adecuada de un texto de ficción de lectura por placer y sin ayuda. Con un 95% algunos comprendieron el texto, pero no la mayoría.

Algunos modelos de lectura se basan en la teoría de que la comprensión de textos no es un simple proceso de entender una palabra individual y enunciados sino es un proceso activo de construcción de significado. De acuerdo con

Hacquebord and Stellingwerf (1999), el proceso de *top-down* (que va de lo general a lo particular) interactúa con el proceso *bottom-up* (de lo particular a lo general). El proceso de bajo nivel (reconocimiento rápido de palabras) puede ser difícil para los lectores con un limitado conocimiento de palabras y para los que tienen dificultades para decodificar, incluso se pueden estancar al principio del texto. Esto es cierto cuando el texto se convierte lingüísticamente o cognitivamente difícil. El nivel siguiente, que es procesar el texto de forma general será frustrante para ellos por lo que el conocimiento limitado de palabras puede causar problemas de comprensión (Nation, 2007 citado en Daller, Milton, & Treffers-Daller, 2007).

Hacquebord (1999, citado en Daller, Milton, & Treffers-Daller, 2007) clasifica a los lectores en cuatro tipos. La primera clasificación de lectores son los fluidos, que alternan los procesos *bottom-up* y *top down* de acuerdo con sus necesidades lectoras. La segunda clasificación son los lectores *bottom-up*, que se caracterizan por no alternar los dos procesos, pero se enfocan principalmente en el proceso *bottom-up* ya que no entienden el significado del texto de forma general; si sabemos que los estudiantes no tienen un problema de vocabulario sino un problema de lectura podemos ofrecer a estos alumnos un curso de lectura con énfasis en las estrategias del proceso *top-down*., el tercer tipo de son los lectores *top-down*, que al contrario de los *bottom-up*, leen para obtener un significado total del texto; incluso si tienen la dificultad de comprender a nivel de palabra o enunciado, ellos compensan esa falta al usar estrategias de *top-down*, como adivinar el significado de las palabras con el contexto, construir significados con base en su experiencia y el hacer uso de pistas del texto. El cuarto grupo son los lectores congelados que tienen muchos problemas y fallan en su progreso, sus calificaciones en lectura son bajas y se dice que un 10% y 12% de los alumnos en cada nivel educativo pertenecen a este grupo. Este tipo de lectores no sólo pueden tener problemas de lectura sino también un déficit de vocabulario (Nation, 2007 citado en Daller, Milton, & Treffers-Daller, 2007).

1.6. Creencias

Las creencias son productos del pensamiento, por lo que se relacionan con la mente, y pueden ser “cualquier cosa que pueda ser pensada” (van Dijk,

1999:35). Todos los productos del pensar se declaran como creencias, van Dijk (1999) las compara con ladrillos que construyen el edificio de la mente. A continuación se explicarán las creencias desde una forma general como las creencias sociales, después nos enfocaremos en las creencias sobre la segunda lengua y por último a las epistemologías de la lectura.

1.6.1. Creencias sociales

El concepto de creencias, en el uso diario, se refiere a que las creencias son subjetivas ya que pueden ser erróneas o infundadas. Las creencias son lo opuesto a conocimiento, el cuál es el producto del pensamiento que se considera verdadero. El conocimiento es un tipo de creencia, las creencias que tenemos como grupo, comunidad, cultura, caso particular, las consideramos verdaderas de acuerdo con criterios de verdad, los cuales establecen que las creencias (para nosotros) son válidas, correctas o que reúnen los estándares de verdad compartidos por la sociedad. Las personas pueden desarrollar creencias que no son producto del pensamiento consciente, aunque regularmente la gente puede tomar consciencia de las creencias que mantienen (van Dijk, 1999).

En un punto más específico, van Dijk (1999) expresa que las creencias se ubican en la mente, en la “memoria”, la memoria es un constructo teórico de la parte cognitiva, donde se procesa y se almacena la información. De este modo, las creencias se pueden definir como unidades de información y de procesamiento de la información, como las condiciones y consecuencias (mentales) del discurso y la interacción social. Es decir, la mente o la memoria es un depósito de creencias y al mismo tiempo se define por los mecanismos como procesos, estrategias y actividades mentales que producen y procesan esas creencias. Como resultado, las creencias se pueden construir, almacenar, organizar en procesos cognitivos que a su vez son parte de la acción e interacción social.

Las creencias necesitan alguna clase de objeto, deben ser acerca de alguna cosa. Creemos que algo es verdadero o detestable, aun cuando tales objetos del pensamiento correspondan o no a lo que consideramos real en el mundo. También tenemos creencias sobre objetos mentales o irreales, como sueños o teorías (van Dijk, 1999).

Entre las creencias, se distinguen también las creencias particulares, que representa las experiencias personales concretas de la gente, como por ejemplo que mi mejor amiga viajó al extranjero ayer, este conocimiento no se refiere a sucesos o acciones únicas, sino a instancias en la vida personal. Estas creencias personales generales pueden controlar las prácticas sociales específicas de cada individuo, aun así, es conocimiento personal porque no se puede suponer que la mayoría de las personas en el grupo o cultura comparten las mismas creencias (van Dijk, 1999).

Por otro lado, van Dijk (1999) dice que las creencias no son solamente personales, ni se fabrican de la mente individual. Muchas de ellas son adquiridas, construidas o modificadas socialmente, por medio de prácticas sociales, integración en general, el discurso y comunicación, es decir que además de sus dimensiones mentales, tienen dimensiones sociales. Las creencias sociales son específicamente las que compartimos con otros, como miembros de un grupo, organización y cultura. Nuestro conocimiento del mundo está compuesto por tales creencias sociales, ejemplos de estas creencias serían: el agua se congela a 0 grados centígrados y Ámsterdam es la capital de Holanda.

Van Dijk (1999) menciona que una persona puede tener opiniones sobre un suceso que se observa, se participa o se lee y de esta forma construye creencias evaluativas. De igual manera, estas creencias evaluativas se pueden compartir socialmente, las opiniones personales pueden ser vistas como compartidas por otros por lo que se generalizan como creencias sociales y actitudes.

1.6.2. Creencias acerca del uso de la segunda lengua

En un contexto sobre la enseñanza y el aprendizaje de idiomas, las creencias son proposiciones o ideas que pueden ser sustentadas consciente o inconscientemente, son evaluativas porque la persona acepta si son verdaderas y tiene un compromiso emotivo ya que guía los pensamientos y el comportamiento (Borg, 2001, citado en Santos, 2010). Las creencias de aprendices de idiomas pueden verse afectados por el contexto en el que aprenden, lo que a su vez afecta sus comportamientos de aprendizaje. Para Horwitz (1987, 1988), las creencias de los aprendices sobre el aprendizaje de idiomas se ven afectadas por sus

experiencias previas de aprendizaje de idiomas, así como por su entorno cultural (citado en Nahavandi & Mukundan, 2014).

Los aprendices de lenguas forman mini teorías del aprendizaje de la segunda lengua que determinan la forma en que enfrentan las tareas de aprendizaje. Estas teorías se crean por las creencias que tienen acerca de la lengua y el aprendizaje de lenguas. Las creencias de los aprendices variarán, por lo cual es normal asumir que sus creencias influyen el proceso y el producto del aprendizaje (Ellis, 2008).

Nahavandi & Mukundan (2014) establecen que las creencias individuales sobre el aprendizaje de idiomas pueden afectar conscientemente o inconscientemente los enfoques o comportamientos de los aprendices en el aprendizaje de idiomas. Como ejemplo, los estudiantes que ponen más importancia en el aprendizaje de la gramática se enfocarán en aprender la estructura de una oración o los patrones de un lenguaje en el aprendizaje formal de idiomas.

En sus investigaciones, Horwitz y Wedden (1987, citados en Ellis, 2008) identificaron varios tipos de creencias. Horwitz (1987, citados en Ellis, 2008) encontró cinco: dificultad de aprender una lengua, aptitud para aprender una lengua, la naturaleza de aprender una lengua, estrategias de aprendizaje y comunicación, y motivación y expectativas. Mientras que Wedden (1986,1987, en Ellis, 2008) clasificó las creencias en tres categorías generales: uso de la lengua, por ejemplo, aprender en una forma natural; aprendizaje de lenguas, por ejemplo, la importancia de aprender gramática y vocabulario; y la importancia de factores personales, por ejemplo, creencias acerca de los sentimientos que facilitan o inhiben el aprendizaje y aptitud para el aprendizaje. Los resultados de ambas investigaciones arrojaron una similitud en general, la creencia de necesitar estudiar gramática.

Para Horwitz (1999, citado en Nahavandi & Mukundan (2014), al comprender las creencias de los estudiantes, podemos comprender mejor los enfoques del alumno para el aprendizaje de idiomas y el uso de estrategias de

aprendizaje por parte de los estudiantes, lo que nos permite planificar adecuadamente la enseñanza de lenguas.

1.6.3. Epistemologías de la lectura

De acuerdo con Alexander & Jetton (2000) y Goldman (1997), la comprensión de un texto depende de varios factores como los personales, la tarea y el contexto. Las creencias acerca de la lectura pueden ser una causa por la que los estudiantes describan y conduzcan la comprensión de un texto (citados en Mateos et al, 2016). Moore & Narciso (2011) mencionan que la lectura es un acto común, por lo que es muy posible que incorporemos experiencias a este proceso. Schraw & Brunning (1996) consideraron modelos de las creencias de lectura, son epistemologías que se basan en las creencias y actitudes acerca de los textos, es decir, cada lector constituirá su identidad lectora (citados en Moore & Narciso, 2011; Mateos et al, 2016). Estos modelos epistémicos, según Moore & Narciso (2011) son:

1. *Modelo de transmisión*: se refiere a la creencia de que el autor transmite directamente el significado del texto al lector, este modelo predispone al lector a ser pasivo para obtener el significado del texto. Los lectores que se clasifican en este tipo de modelo se caracterizan por encontrar el significado literal del texto ya que tienen la creencia de que el autor no intentará ocultar el mensaje real debido a la importancia que conlleva. Por lo tanto, los lectores de este mismo modelo de transmisión comprenderán lo mismo y también será la misma información que dio el autor.
2. *Modelo de translación*: en este modelo, el lector cree que el significado se encuentra en el texto, sin importar la intención del autor o la construcción de significados por parte del lector. Es decir, el lector debe comprender el mensaje sin asociar sus propias experiencias, el contexto cultural del texto o el propósito del autor. Este tipo de lectores consideran el significado del texto sin dar opción a otras interpretaciones.

3. *Modelo transaccional*: indica que el texto tiene un significado distinto para cada lector sin tener referentes como la intención del autor o el contenido del texto. Como resultado, estos lectores recrean una interpretación del texto dependiendo de sus objetivos en una tarea específica, sus experiencias y conocimientos previos. Estas creencias transaccionales llevan al lector a crear el significado del texto de una forma integral de crítica y opinión personal.

De acuerdo con Schraw & Brunning (1996, citados en Moore & Narciso, 2011), estos modelos pueden afectar la forma en que el lector lee como la estructura de los textos, la percepción de la credibilidad del mensaje, ideologías personales y las intenciones del lector. En otras palabras, el lector aporta sus creencias al texto que tendrán que ver cómo repercute en la forma de lectura. Así, por ejemplo, hay lectores que abordan el texto buscando un significado literal y otros que les interesa la idea general o lo relacionan con conocimientos previos. Lo que nos lleva a la clasificación que se mencionó en el apartado 1.5, donde hizo Hacquebord (1999, citado en Hacquebord and Stellingwerf, 2007) habla sobre los lectores *bottom-up*, que se les dificulta entender el significado del texto de forma general, mientras que los lectores *top-down* realizan el proceso de lectura para alcanzar un significado total del texto.

Capítulo 2

Metodología de la Investigación

En este capítulo se explica el diseño metodológico de la investigación, se mencionan los objetivos y preguntas de la investigación, se describe el escenario donde se llevó a cabo la investigación y los participantes de la misma. También se describen los instrumentos que se utilizaron con los participantes.

2.1. Contextualización de la Investigación

Para comprender mejor el propósito de este estudio, se describirán los objetivos, preguntas de investigación, el entorno, los participantes y los instrumentos.

2.1.1. Descripción General

Esta investigación tiende más a un enfoque cualitativo, porque se basa en los múltiples significados de las experiencias individuales de los participantes, esos significados se construyeron socialmente e históricamente con la intención de desarrollar una teoría o patrón. El investigador se interesa en atribuir el significado de un fenómeno desde la perspectiva de los participantes (Creswell, 2003). Dörnyei (2007) coincide con Creswell (2003), dice que este tipo de estudio se relaciona con opiniones subjetivas, experiencias y sentimientos de los individuos, por lo que esta investigación se enfoca en explorar los puntos de vista de los participantes para abordar palabras desconocidas en el proceso de lectura.

Para Mackey & Gass (2012) la investigación cualitativa se basa en la descripción de los datos obtenidos y que por lo regular no requiere el uso de procesos estadísticos, por esto se diferencia del enfoque cuantitativo. Un principio fundamental del enfoque cualitativo que establece Dörnyei (2007) es que el comportamiento humano se basa en los significados que las personas atribuyen a las circunstancias y son las mismas personas quienes pueden explicar los significados e interpretaciones de sus propias experiencias y acciones, por lo que los instrumentos de este estudio tendrán como objetivo recabar perspectivas de los participantes.

El método introspectivo se refiere a una forma de recabar información sobre procesos mentales como pensamientos, sentimientos y motivos. Esta información se puede obtener de los mismos individuos como un tipo de auto reflexión (Dörnyei, 2007). El objetivo de este método es que los participantes vocalicen lo que está pasando en sus mentes al decir una opinión, resolver un problema o al realizar una tarea. La información que se obtiene se llama *reporte verbal* o *protocolo verbal*.

Mackey & Gass (2012) explican que los instrumentos de introspección son los que tienen mayor uso en las investigaciones cualitativas dentro de los estudios de lenguas, porque los procesos mentales que ocurren en los individuos no son observables y la recolección de datos no es tan sencilla como para los estudios cuantitativos. Los autores también proponen que con estos métodos introspectivos la parte inconsciente podrá ser observable de la misma forma que se pueden observar acontecimientos en el mundo exterior.

Las fases que se desarrollaron en la investigación fueron:

1. Delimitar los participantes de acuerdo a los objetivos.
2. Aplicar el cuestionario de creencias de lectura tipo escala de Likert.
3. Aplicar protocolos de pensamiento en voz alta para saber los procesos mentales al abordar palabras desconocidas.
4. Describir los resultados obtenidos con los instrumentos y analizar los resultados.

Estos procesos de la investigación se pueden observar en la figura 2.1.

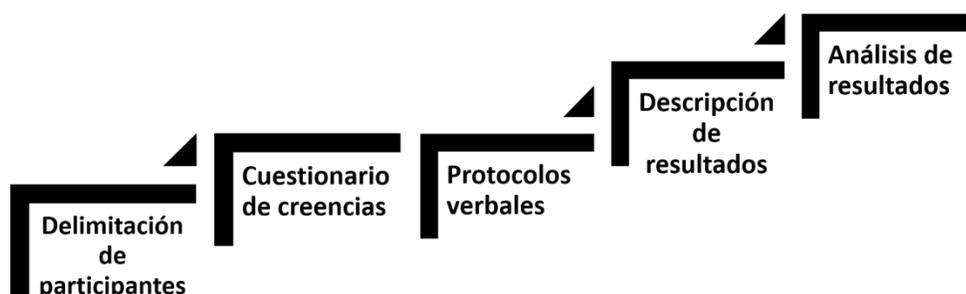


Figura 2.1 Fases de la investigación

2.1.2. Objetivos

Para realizar esta investigación se estableció un objetivo general y tres objetivos específicos, los cuales son:

Objetivo General: Comparar las creencias y el uso de estrategias de los alumnos de inglés pre-intermedio como L2 para abordar palabras desconocidas durante la comprensión de lectura en inglés.

Objetivos Específicos:

- Identificar las estrategias que utilizan los estudiantes inglés pre-intermedio como L2 para abordar las palabras desconocidas durante la comprensión de textos en inglés.
- Investigar las creencias a los alumnos de inglés pre-intermedio como L2 sobre qué es necesario hacer para comprender un texto en inglés.
- Encontrar la relación que existe entre las creencias sobre el uso de estrategias de ataque a las palabras desconocidas durante la comprensión de lectura en inglés y el uso real de ellas en los alumnos de nivel pre-intermedio de inglés como L2.

2.1.3. Preguntas de investigación

Las preguntas que se buscan responder con este estudio son:

- ¿Qué relación existe entre las creencias sobre el uso de estrategias de ataque a las palabras desconocidas durante la comprensión de lectura en inglés y el uso real de ellas en los alumnos de nivel pre-intermedio de inglés como L2?
- ¿Qué creencias tienen los alumnos de nivel pre-intermedio de inglés como L2 sobre qué es necesario hacer para comprender un texto en inglés?
- ¿Qué estrategias utilizan los estudiantes de inglés pre-intermedio como L2 para abordar las palabras desconocidas durante la comprensión de textos en inglés?
- ¿Hay alguna diferencia en la comprensión de la lectura que puede atribuirse a las estrategias empleadas?

2.2. Contextualización del escenario

A continuación se explica el escenario en donde se llevó a cabo la investigación y así como la descripción de sus participantes.

2.2.1. Escenario

La escuela en donde se llevó a cabo la investigación fue en una escuela de idiomas, en el Centro de Enseñanza de Lenguas (CELe), es una dependencia de la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEM). La UAEM es una universidad pública estatal, que ofrece programas educativos de licenciatura y posgrado; se encuentra entre las 10 mejores universidades públicas de México y en el 2018 ocupa el lugar 1483 a nivel mundial (www.webometrics.info/en). Dentro de la estructura de la UAEM existen secretarías encargadas de diferentes temas como: Docencia, Investigación y Estudios Avanzados, Planeación y Desarrollo Institucional, Difusión Cultural, entre otros, una de ellas es la Secretaría de Extensión y Vinculación, de la que deriva el CELe.

El CELe se fundó como *Departamento de Lenguas Extranjeras* en 1959 y sufrió cambios en sus denominaciones hasta que en 1986 se le cambió a Centro de Enseñanza de Lenguas por incluir también lenguas autóctonas como el otomí,

mazahua y náhuatl. En sus inicios, el CELe se ubicaba en el Edificio Histórico de la Rectoría en Toluca, Estado de México, pero debido a su crecimiento se creó su propio edificio “Flor de María Reyes de Molina” en el sur de la misma ciudad de Toluca, muy cerca del centro de la ciudad, donde en la actualidad reside. Desde 1988 se crearon extensiones del CELe en los planteles dependientes de la UAEM, Preparatorias, Centros Universitarios y Unidades Académicas, en la actualidad son 15 extensiones en total. A causa de su continuo incremento en el número de alumnos, en 1995 se amplió una segunda sede en Ciudad Universitaria, ubicada en la zona poniente de la Ciudad de Toluca (Ortiz, 2016).

Actualmente se imparten cursos de manera presencial de: inglés, francés, alemán, italiano, portugués, japonés, chino mandarín, ruso, otomí, náhuatl y latín. Al público que se dirige principalmente es a la comunidad universitaria (preparatorias y universidades) pero también admite a la sociedad en general aunque con restricciones de edad. Las edades que comprenden estos cursos son de los quince años en adelante, o bien si los estudiantes ya cuentan con secundaria terminada. A partir del 2009, se ofrecen las modalidades en cursos de inglés semipresenciales y CELe niños en escuelas incorporadas, que admite niños entre los 8 a 11 años. Asimismo, el CELe proporciona cursos intersemestrales a alumnos y profesores de CELe y sus extensiones para que se capaciten en los periodos vacacionales escolares, con temas relacionados a las lenguas y certificaciones.

Otra característica de este centro de idiomas es que oferta cursos de preparación para los exámenes de certificación de inglés, italiano, francés, alemán, japonés y portugués. Hay que mencionar que también es Centro Aplicador de Exámenes de Certificación Internacional de inglés (Trinity College London y Cambridge Exams), Italiano (Plida), Francés (DELF y DALF) y Alemán (Zertifikat Deutsch). A su vez, el CELe actualmente tramita la Certificación Nacional de Nivel de Idioma (CENNI), que expide la Secretaría de Educación Pública (SEP), el cual busca establecer un marco nacional de referencia para la evaluación y certificación de idiomas en México.

Para ingresar al CELe es necesario acreditar un examen de admisión, este instrumento evalúa conocimientos básicos de gramática del español. Los candidatos presentaban el examen de forma tradicional con lápiz y papel, sin embargo, la política universitaria de modernizar sus procesos impulsó la creación de un sistema para que el examen de admisión fuera en línea, cuyas pruebas arrojaron más resultados positivos que negativos y de esta manera se realizan los exámenes de admisión en la actualidad.

Dentro de esta misma dependencia, se dispone de un Centro de Autoacceso, donde los alumnos pueden reforzar sus habilidades de la lengua a través de la práctica con material en otras lenguas como revistas, películas, juegos, concentrado de páginas web para

Sus programas flexibles permiten horarios mixtos durante la semana, con un total de cinco horas por semana, los cuales pueden ser: una hora diaria o dos horas y media en dos días a la semana, o bien, un solo día a la semana.

Los niveles de lengua de inglés que se imparten son del nivel A1 al C2, de acuerdo al Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER o CEFR en inglés). El MCER describe de una manera integral lo que los aprendices de idiomas tienen que aprender a hacer para usar un lenguaje para la comunicación y qué conocimientos y habilidades tienen que desarrollar para poder actuar eficazmente. La descripción también cubre el contexto cultural en el que se establece el idioma. El MCER también define niveles de dominio que permiten medir el progreso de los alumnos en cada etapa del aprendizaje y a lo largo de la vida. Se debe agregar que esta descripción es una base común para la elaboración de programas de idiomas, normas curriculares, exámenes, libros de texto y otros materiales de lenguas en toda Europa. Estas características son específicas de cada nivel y a su vez se clasifican por habilidad. Cada nivel equivale a 80 horas de estudio. En la figura 2.2 se explica la equivalencia entre los grados en el CELe y los niveles del EI MCER.

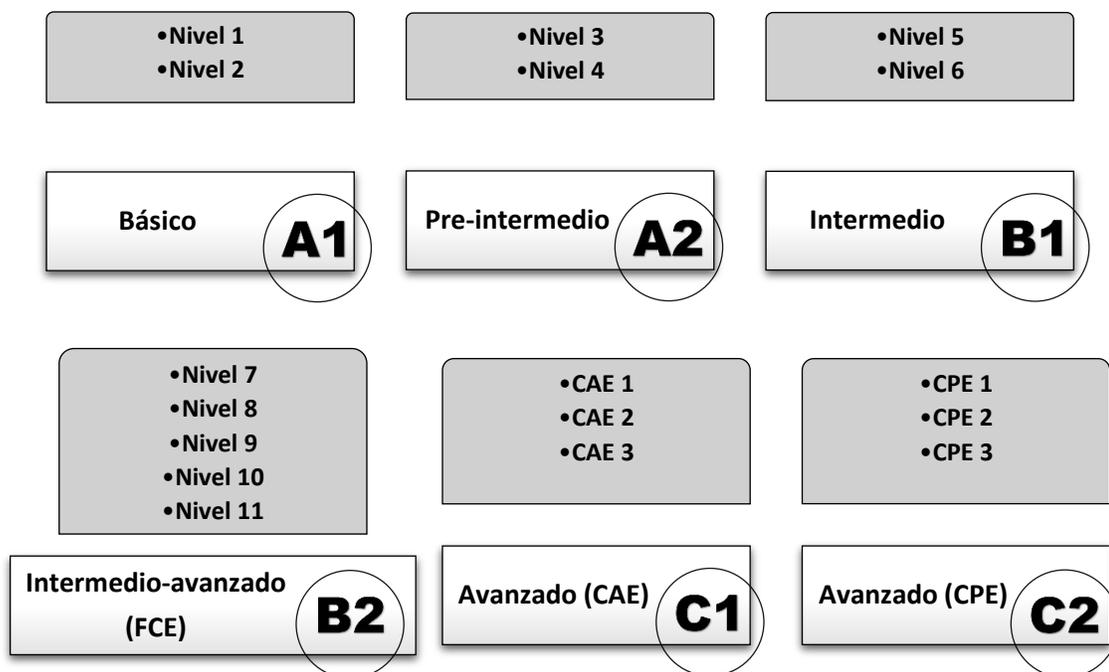
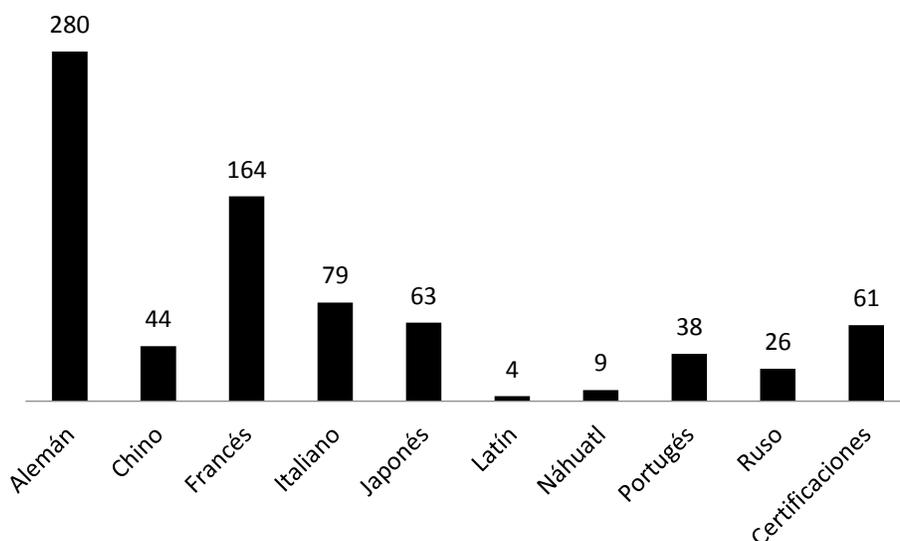


Figura 2.2 Niveles en CELe de acuerdo al MCER

Se tienen que conocer las características del nivel de acuerdo al MCER, el cual describe lo que el alumno necesita aprender a hacer para usar la lengua para comunicarse y qué conocimientos y habilidades tiene que desarrollar para actuar efectivamente. Estas características son específicas de cada nivel y a su vez incluyen de cada habilidad. El nivel que nos interesa en este estudio es el A2, el MCER dice que el aprendiz puede entender frases y expresiones frecuentemente usadas y relacionadas con áreas de relevancia más inmediata (por ejemplo, información personal y familiar muy básica, compras, geografía local, empleo). Puede comunicarse en tareas sencillas y rutinarias que requieren un intercambio simple y directo de información sobre asuntos familiares y de rutina. Puede describir en términos simples aspectos de sus antecedentes, entorno inmediato y asuntos en áreas de necesidad inmediata. En cuanto a la habilidad lectora específicamente establece que los aprendices pueden leer textos muy cortos y simples. Puedo encontrar información predecible en el material simple de la vida diaria como anuncios, folletos, menús y horarios y puedo entender cartas personales, simples y cortas (Council for Cultural Co-Operation, 2001).

La escuela posee una plantilla de profesores certificados internacionalmente en el dominio de una segunda lengua y capacitados para la enseñanza de idiomas. Todos los profesores de CELe cuentan con la certificación Trinity College London, el 40% con la certificación CENNI y tienen por lo menos cinco años de experiencia impartiendo clases de idiomas.

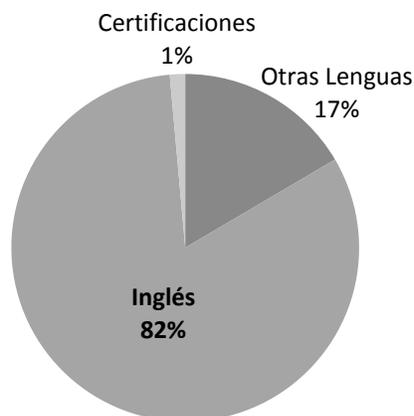
De acuerdo con la agenda estadística 2017 de la UAEM, en el semestre 2017-B, que comprende de agosto a diciembre 2017, el número de total de estudiantes que se inscribieron fue de 11,640 en todos los espacios académicos incluyendo instituciones incorporadas y extensiones. En las dos sedes de la Ciudad de Toluca, el número de estudiantes inscritos en todas las lenguas y cursos para certificación fue de 4,279. La gráfica 2.1 indica el número de alumnos que se inscribieron en el CELe con excepción de inglés.



Gráfica 2.1 Número de alumnos en el CELe (excepto inglés) (UAEM, 2017)

En la gráfica 2.1. se puede observar que en alemán se inscribieron 280 alumnos, 44 en chino mandarín, 164 en francés, 79 en italiano, 63 en japonés, 4 en latín, 9 en náhuatl, 38 en portugués y 26 en ruso, mientras que 61 alumnos tomaron cursos para certificaciones internacionales.

La gráfica 2.2 muestra una perspectiva más amplia, la cual revela que los 3511 alumnos restantes del total de alumnos, pertenecen al idioma inglés.



Gráfica 2.2 Porcentaje de alumnos inscritos en CELe 2016B (UAEM, 2017)

Por lo que es claro que la mayoría de los alumnos que se inscribieron en el CELe en 2017 fueron estudiantes de inglés, con un porcentaje de 82%, el 17% en otros idiomas y las certificaciones conforman un 1%. En conclusión, los idiomas con mayor demanda son: inglés, francés y alemán; es decir, 3697 alumnos estudian inglés, mientras que 805 se inscribieron para otras lenguas y certificaciones. En el momento que se realizó la investigación, en el CELe había seis grupos en el nivel pre-intermedio, en el cual se enfocó la investigación.

2.2.2. Participantes

El número de participantes de esta investigación es pequeño por el tipo de investigación que es. Dörnyei (2007) indica que una investigación cualitativa bien conducida es muy laboriosa y extensa, por lo que comúnmente utiliza y necesita un número más reducido de participantes que en un enfoque cuantitativo.

Los niveles presenciales son semestrales, que constan de 80 horas dentro de los seis meses, con cinco horas a la semana, en este caso 50 minutos diarios. Dentro de ese total de horas se aplican las evaluaciones. Por lo regular, en el contexto educativo mexicano, el ritmo de los cursos es interrumpido por las suspensiones oficiales y también los alumnos llegan minutos después de haber iniciado la clase, por lo que es probable que el total de horas del programa no se cumpla con exactitud.

La forma de evaluación es de 70% de examen, que consta de las cuatro habilidades: comprensión oral, comprensión escrita, producción oral y producción escrita; y el uso del idioma. El 30% restante es de evaluación continua, que comprende tareas, proyectos y actividades en el Centro de Autoacceso. Este tipo de evaluación, en cierta forma obliga al alumno a practicar fuera del salón de clases en horas extra clase, por esta razón puede fomentar la autonomía o en el peor de los casos sofocar al alumno.

El número de estudiantes registrados en el sistema en los dos grupos pre-intermedio con los que se trabajó eran 36 pero solamente 26 participaron en el estudio, quienes contestaron el cuestionario y de los cuales, nueve accedieron a colaborar con los protocolos verbales. Esto se debió a que algunos no accedieron a participar y otros no eran constantes en las clases que se aplicaron los instrumentos, por lo que se decidió no incluirlos en el estudio desde un principio. Los 26 participantes firmaron la carta de consentimiento, 14 de ellos eran menores de edad y sus padres fueron los que aprobaron la participación de sus hijos en el estudio.

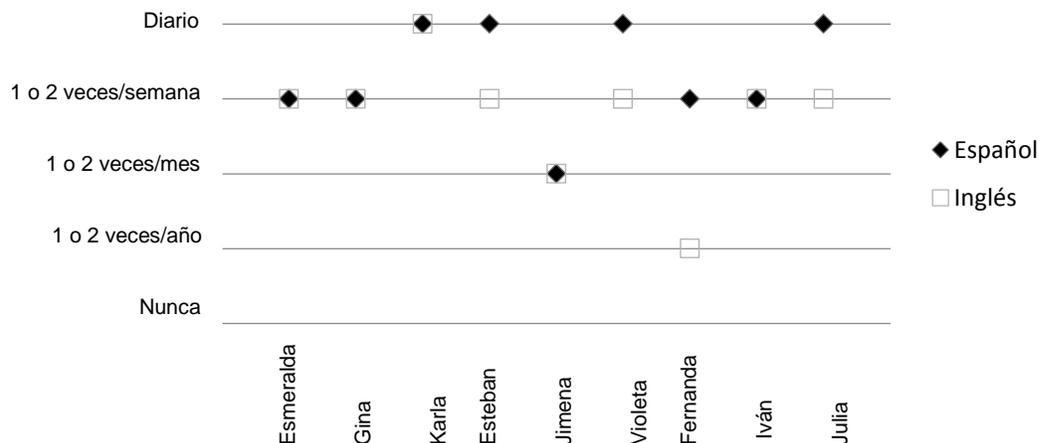
Con el cuestionario que se les aplicó a los alumnos (ver anexo A), se obtuvo información personal y sobre sus antecedentes en el idioma. En la tabla 2.1 se puede apreciar estos datos de los nueve estudiantes que participaron con los dos instrumentos.

Participantes	Edad	sexo	L1	Cursos de inglés		Nivel correcto	Gusto por el idioma
				Escuela idiomas	Materia obligatoria		
Esmeralda	27	F	ESP	✓	✓	✓	✓
Gina	16	F	ESP	✓	✓	Más o menos	✓
Karla	18	F	ESP	✓	✓	Más o menos	✓
Esteban	17	M	ESP	✓	✓	✓	✓
Jimena	17	F	ESP	✓	-	Más o menos	✓
Violeta	16	F	ESP	✓	✓	✓	✓
Fernanda	20	F	ESP	✓	✓	Más o menos	Más o menos
Iván	17	M	ESP	✓	-	✓	✓
Julia	16	F	ESP	-	✓	✓	✓

Tabla 2.1 Información de los participantes

De estos nueve participantes, siete eran mujeres y dos hombres con una edades de 16 a 27 años. Su lengua nativa era el español, su segunda lengua era el inglés. De los nueve participantes, uno había tomado inglés como parte de sus demás asignaturas en su educación básica y media superior, primaria, secundaria y preparatoria, que en México se cursan antes de iniciar la universidad; dos de ellos en escuela de idiomas específicamente y el resto de los participantes habían tomado ambos tipos de cursos, como materia obligatoria en sus años escolares y en una escuela de idiomas. En cuanto la pregunta de si se sentían en el nivel correcto, la mayoría contestó que sí y los demás más o menos.

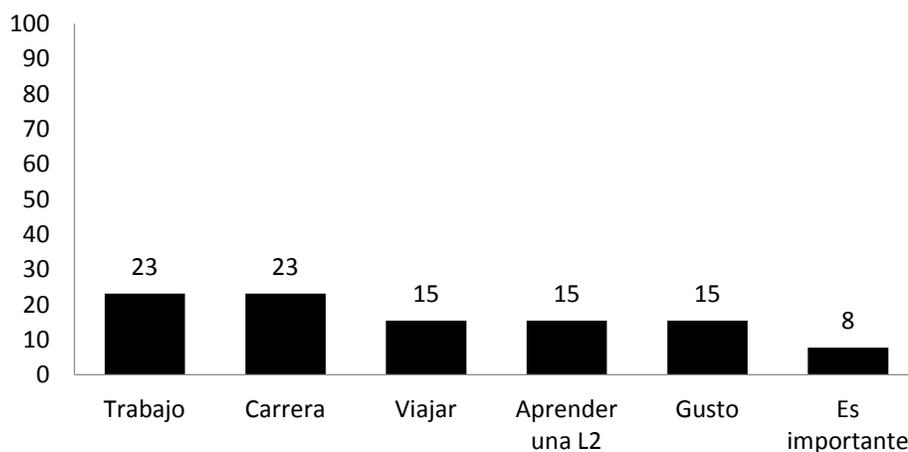
Por otra parte, en la gráfica 2.3 se muestran los resultados de las preguntas más específicas acerca de su frecuencia de lectura en ambos idiomas, español e inglés.



Gráfica 2.3 Frecuencia de lectura en español e inglés

Se puede observar que cinco de los participantes contestaron la misma frecuencia en las dos lenguas, mientras que tres de ellos contestaron que leen diario en español y una o dos veces a la semana en inglés; y en el caso de una participante, lee en español una o dos veces a la semana y en inglés una o dos veces al año. Es decir, la mayoría de los participantes lee con la misma frecuencia en ambas lenguas.

La mayoría de los alumnos estaba estudiando el idioma porque lo veían como un requisito para sus carreras y trabajo (23%), la segunda opción fue porque quieren viajar (16%), muy por debajo de esta segunda respuesta está su gusto por el idioma y porque quieren aprender una L2 (15%) y la última respuesta fue porque es importante (8%), esta última respuesta es muy general y puede abarcar los aspectos mencionados en las otras opciones como su trabajo, carrera y viajes. Esta información se observa en la gráfica 2.4.



Gráfica 2.4 Porcentajes de razones para estudiar inglés

2.3. Instrumentación

De acuerdo a los diferentes estudios que se han realizado, se observaron varios instrumentos de recolección de datos, como cuestionarios de Barnett (1989) y Rousoulioti & Mouti (2016) y protocolos de pensamiento en voz alta también de Barnett (1989), Cai & Lee (2012) y Yin (2013).

2.3.1. Selección y fases

En la siguiente sección se describirán los instrumentos que se utilizaron en esta investigación, los cuales fueron: un cuestionario de creencias para indagar a los alumnos las creencias que tienen sobre sus estrategias de lectura y protocolos de pensamiento en voz alta para identificar las estrategias que realizan en realidad.

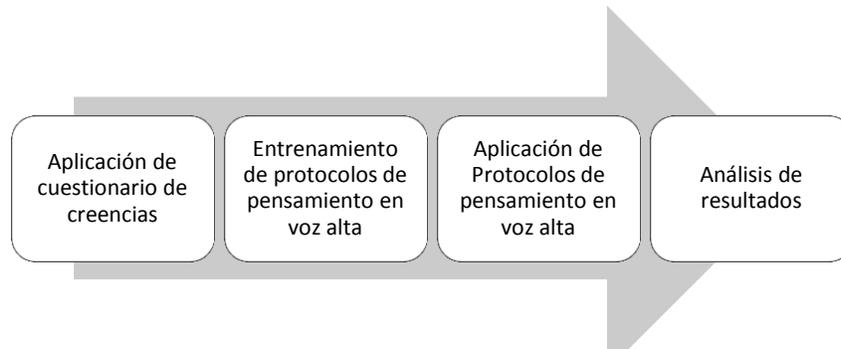


Figura 2.3 Fases de aplicación de instrumentos

En la figura 2.3 se presentan las fases que se desarrollaron en esta investigación. Se inició con la aplicación de un cuestionario de creencias que tienen los alumnos del uso de sus estrategias para abordar palabras desconocidas mediante la comprensión de lectura. Una vez que los alumnos contestaron los cuestionarios, se entrenó a los participantes para realizar los protocolos de pensamiento en voz alta, que era una simulación de lo que hacen al leer un texto. Posteriormente, se aplicaron los protocolos verbales, con los cuales se recabó información del uso real de estrategias de los alumnos al encontrarse con vocabulario desconocido en el proceso de lectura. La última fase fue el análisis de los resultados de los cuestionarios de creencias y los protocolos de pensamiento en voz alta, se organizó la información recabada en los cuestionarios, se hicieron transcripciones detalladas de los protocolos verbales, se clasificaron las estrategias utilizadas en cada participante y al final se comparó la información de las estrategias de los cuestionarios con las de los protocolos verbales.

Barcelos (2003, en Ellis, 2008) identifica tres enfoques para identificar las creencias de los alumnos, los cuáles son: El *enfoque normativo*, donde las

creencias son vistas como ideas preconcebidas, mitos o ideas equivocadas y pueden ser estudiadas a través de cuestionarios tipo escala de Likert, un ejemplo de esto es el Inventario de Creencias Acerca del Aprendizaje de Lenguas (*BALLI, Beliefs About Language Learning Inventory*) de Horwitz (1987, en Ellis, 2008); El *enfoque metacognitivo* distingue a las creencias de los alumnos como teorías en acción, las cuales se examinan por medio del análisis de reportes o autoevaluaciones en entrevistas semiestructuradas (Wedden 1999, en Ellis, 2008); y el *enfoque contextual* dice que las creencias varían de acuerdo con el contexto y que existen varios tipos de recolección y análisis de datos. Barcelos (2003, en Ellis, 2008) considera que el enfoque contextual es el principal ya que más que tratar a las creencias como un rasgo mental, toma en cuenta que son creencias naturales basadas en experiencias. Estos enfoques se resumen en la figura 2.1.

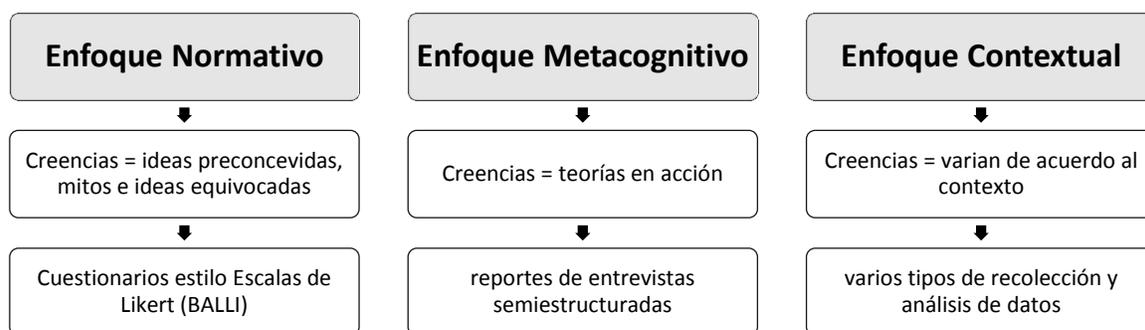


Figura 2.4 Enfoques para identificar las creencias de los alumnos. (Barcelos: 2003, en Ellis: 2008)

De acuerdo a esta clasificación de Barcelos (2003, en Ellis, 2008), el cuestionario de creencias de esta investigación se clasifica en el enfoque normativo ya que se utiliza un cuestionario tipo escala de Likert y los protocolos verbales se encuentran dentro del enfoque contextual.

2.3.2. Cuestionario de creencias

Dörnyei (2003) estipula que los cuestionarios de escala tipo Likert son sencillos, versátiles y confiables. Consisten en dar a los participantes unas series

de oraciones y ellos eligen el valor para cada reactivo que consideren mejor describa su forma de pensar.

El cuestionario de esta investigación (ver anexo A) se basó en el que utilizó Barnett (1989) en una investigación que realizó en 1989, que aunque es antiguo, está muy bien diseñado en lo que se refiere al contenido, cubre las creencias o afirmaciones para enfrentarse con palabras desconocidas durante el proceso de lectura que le interesan a esta investigación. Se hicieron algunas adecuaciones para ampliar su efectividad, como en la forma de contestarlo y en la selección e incremento de reactivos.

La estructura general del cuestionario que se utilizó en este estudio está dividida en dos partes. La primera parte inicia con información etnográfica, es decir, indaga información personal de los participantes para conocer sus antecedentes. El instrumento está integrado de preguntas abiertas en casos como nombre, edad, lengua nativa, otras lenguas que han estudiado aparte del inglés y de preguntas cerradas, como género, si se sienten en el nivel correcto, qué tipo de cursos han estudiado inglés, antecedentes en el idioma, razones de estudio, gusto por el idioma, frecuencia de lectura en inglés y en español, esta información se puede ver en la figura 2.4.

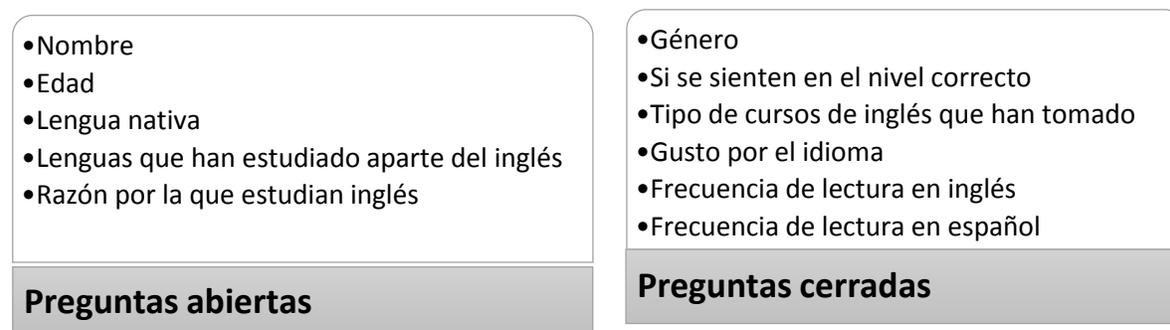


Figura 2.5 Información etnográfica en el cuestionario

La segunda parte del cuestionario son preguntas tipo Likert, que se basan en las creencias para abordar palabras desconocidas. Las oraciones se

construyeron del trabajo de Barnett (1989) principalmente, de Rousoulioti & Mouti (2016), Yin (2013) y Méndes & Marín-Marín (2007).

El cuestionario de creencias cuenta con 54 reactivos tipo escala de Likert, a diferencia del cuestionario de Barnett (1989) donde se les daban opciones para completar una oración. En la tabla 2.2 se observa la estructura de esta parte del cuestionario. Para ver el cuestionario completo ver anexo A.

Secciones	Afirmaciones
I. Uso del diccionario	8
II. Inferencia del contexto	6
III. Relación texto-significado	9
IV. Pistas estructurales	8
V. Emociones	4
VI. Asociaciones (con la L1)	8
VII. Ignorar palabras desconocidas o partes del texto	9
VIII. Aprendizaje de vocabulario	2

Tabla 2.2 Secciones del cuestionario de creencias para abordar palabras desconocidas

Se observa que esta parte del cuestionario está integrada por ocho secciones con diversos números de reactivos cada una, que a continuación se describirán brevemente:

1. *Uso del diccionario*: cuenta con ocho reactivos e indaga sobre las preferencias entre el diccionario bilingüe y monolingüe, la cantidad de palabras a buscar y lo que hacen después de buscar la palabra. Un ejemplo es: *Cuando encuentro una palabra desconocida, la busco en el diccionario y escribo su significado en español.*
2. *Inferencia del contexto*: tiene seis afirmaciones y se refiere a qué tan importante es para ellos el contexto para adivinar el significado de las palabras, la cantidad de palabras que adivinan en contexto y que realizan después de adivinar su posible significado. Un ejemplo es: *Para adivinar el significado de las palabras que no conozco, considero lo que dice el resto del enunciado o párrafo.*

3. *Relación texto-significado*: se compone de nueve preguntas que se enfocan en la manera de cómo ven el texto, en forma general, por partes y el número de palabras desconocidas para comprender el texto, un ejemplo sería: *Necesito saber el significado de todas las palabras en el texto para comprender un texto.*
4. *Pistas estructurales*: contiene ocho reactivos que se refieren a la estructura de la palabra, de qué forma la función gramatical y la morfología brindan información al vocabulario nuevo para deducir su significado, un ejemplo: *Cuando encuentro a una palabra que no conozco, verifico si es similar a otra.*
5. *Emociones*: cuenta con cuatro afirmaciones que indagan sobre las emociones como frustración, preocupación y satisfacción cuando existen problemas para entender palabras desconocidas, de acuerdo a Van Dijk (1999) las emociones pueden involucrar las interpretaciones mentales de nuestro estado de ánimo. Por ejemplo: *Me siento preocupado cuando no entiendo la mayoría de las palabras.*
6. *Asociaciones con la L1*: las ocho preguntas se refieren a la influencia que tiene la lengua materna cuando se encuentra vocabulario nuevo, si existen similitudes entre las palabras, si se considera que el significado es el mismo, y la preferencia del significado en la L1 o L2, por ejemplo: *Para adivinar el significado de las palabras nuevas, observo si la palabra se parece a una palabra en español.*
7. *Ignorar palabras desconocidas o partes del texto*: tiene nueve reactivos que investigan la importancia que tienen las palabras desconocidas en el texto, por ejemplo: *Puedo ignorar algunas palabras desconocidas y aun así entiendo el texto.*
8. *Aprendizaje de vocabulario*: cuenta con dos reactivos que se relacionan con el aprendizaje de vocabulario, por ejemplo: *La parte más importante de aprender una lengua extranjera es aprender nuevas palabras.*

En este estudio, se les dio el cuestionario con los reactivos y los participantes escogieron la respuesta que más se acercaba a su punto de vista. La escala se

manejó con los siguientes valores: totalmente de acuerdo (4), de acuerdo (3), no estoy seguro (2), en desacuerdo (1), totalmente en desacuerdo (0).

2.3.3. Protocolos de Pensamiento en Voz Alta

El instrumento de protocolos de pensamiento en voz alta se comenzó a desarrollar por Ericsson & Simon (1984, 1993 citados en Brown & Rodgers, 2002) quienes se interesaron en este tipo de estudio psicológico. Los protocolos verbales consiste en pedirles a los participantes que realicen una actividad o resuelvan un problema y en el desarrollo de esa actividad que vayan verbalizando sus procesos mentales (Nunan, 1992). Barnett (1989) y Yin (2013) hicieron uso de este instrumento para sus estudios, por lo que esta investigación utilizó protocolos verbales, porque es uno de los instrumentos para recabar información de los procesos que ocurren en la mente de los participantes.

Para aplicar este instrumento, se seleccionó un artículo auténtico de internet del periódico de *The Guardian*, que fue publicado en mayo del 2017. El artículo se seleccionó de acuerdo al tema, la extensión y dificultad de acuerdo al tipo de palabras que tenía en su contenido. El tema es sobre un restaurante comunitario en Nueva Zelanda que busca recobrar el interés por la comida tradicional Maori (etnia indígena) y al mismo tiempo involucrar a los integrantes maoríes en la preparación de la comida. Su extensión es de 367 palabras y se seleccionaron 17 palabras desconocidas, para los alumnos de nivel pre-intermedio de CELe.

En forma general, el artículo tiene pocas palabras técnicas, ya que la desventaja de seleccionar textos auténticos de periódicos o revistas es que algunos tienen muchas palabras técnicas, lo que hace complejo el texto y podría ocasionar que los alumnos desde un principio se sientan desmotivados para continuar con la lectura. Se trató de seleccionar un texto no tan largo por el nivel de inglés de los alumnos, si era más extenso había probabilidad de que encontrarán más palabras desconocidas y dificultara en gran medida la comprensión, y si el texto era más corto, no se encontrarían suficientes palabras desconocidas para comprender su significado.

Una vez que se seleccionó el texto, se les modeló a los participantes cómo se realiza el protocolo verbal con un texto corto, para que ellos conocieran este procedimiento antes de que lo practicasen. Posterior a esto, los participantes practicaron el proceso de protocolos de pensamiento en voz alta con un texto pequeño de 47 palabras, esto se consideró al revisar la investigación de Yin (2013), que tenía como propósito familiarizar a los alumnos con este instrumento.

Después de la sesión de entrenamiento, se les pidió a los participantes que leyeran el artículo sobre el restaurante de comida tradicional Maori (ver anexo C) y que verbalizaran sus pensamientos, en especial cuando interrumpían la lectura. La aplicación de este instrumento de protocolos de pensamiento en voz alta fue grabada en su totalidad para recolectar los datos, se utilizaron dos dispositivos móviles porque la forma de grabar es práctica y de buena calidad, además que el formato para reproducir es accesible para cualquier computadora; posteriormente se transcribieron las grabaciones para su análisis (ver anexo D).

Es importante mencionar que esta investigación cumplió con los permisos de los participantes (ver anexo B), donde estipulan que estuvieron de acuerdo en brindar datos que serían útiles para analizarlos y llevar a cabo este estudio. La mayoría de los participantes eran mayores de edad y al final del cuestionario se les pide a los participantes firmar que están de acuerdo en participar en la investigación, en cuanto a los alumnos menores de edad se les pidió que sus padres firmaran una carta de consentimiento (Anexo B). En ambos casos, se les dio breve información sobre el estudio a realizar .

2.3.4. Rúbrica para comprensión de texto

Para elaborar la rúbrica y evaluar la comprensión del artículo se tomaron en cuenta diferentes puntos de vista. Cassany (2006) habla de cuatro dimensiones de literacidad (término que utiliza para la comprensión de lectura), los cuales son los recursos del código, del significado, pragmáticos y críticos. Los recursos del código es cuando el lector descodifica el sistema escrito, los símbolos o el alfabeto. Los recursos del significado es cuando el alumno elabora significados con su competencia semántica, se activa su conocimiento previo y construye conceptos literales e inferenciales. Los recursos pragmáticos que sitúan al lector

en un entorno diferente, el texto contiene diferentes funciones dependiendo el entorno cultural y social, esto podría ser el tipo de género y propósito. Por último los recursos críticos, que identifica los valores y opiniones acerca del texto, elaborar una crítica personal.

En esta parte de la evaluación se considerará el criterio de calificación de acuerdo con Bailey (1998), quien identifica la calificación analítica. Bailey (1998) lo utiliza para evaluar la expresión escrita aunque en esta investigación se usará para la comprensión escrita ya que el propósito es el mismo. La escala de valoración analítica se enfoca en hipótesis sobre lo que el alumno debe identificar, tiene rubros y subrubros que permiten describir varios criterios y brindar una calificación más confiable. Bailey (1998) menciona que puede haber cinco categorías o componentes, cada uno con un valor diferente que al final se sumarán para tener un total. Este tipo de calificación es considerada de precisión, por tal motivo se usará en esta investigación.

Los valores que se utilizaron en esta rúbrica abarcan del 1 al 5, cada nivel se define por una descripción del desempeño para alcanzar el puntaje establecido. El punto más bajo es uno, este indica que el criterio no se cumplió, gradualmente se va elevando el nivel hasta llegar al valor cinco el cual señala que el lector cumplió con el objetivo en su totalidad. Hay que mencionar que cada criterio tiene un valor diferente de acuerdo al propósito de la lectura, el cual es la comprensión general del texto, por lo que el valor total es 10 y se dividió entre los cuatro criterios que se describirán a continuación. Los criterios reciben distintas ponderaciones de acuerdo con su importancia para estudiantes de este nivel.

De acuerdo a los aspectos que menciona Cassany (2006) y algunos más planteados por Grellet (1981), se elaboró la rúbrica para evaluar la comprensión del texto, los aspectos a evaluar fueron los siguientes:

1. Idea general del texto: en esta categoría se evalúa el conocimiento del alumno de manera general, de acuerdo a la concepción lingüística indica que el significado del texto se encuentra en el escrito, cuando se lee se recobra el valor semántico de las palabras, se suman los significados de vocablos y oraciones para obtener un significado único, se trata de conocer

las unidades léxicas de un idioma y sus reglas. Es decir, cualquier lector debería de obtener el mismo significado del texto (Cassany, 2006). En esta parte, se espera que los alumnos hayan entendido el tema principal del artículo que trataba de una mujer quien quiere rescatar la comida tradicional a través de la construcción de un restaurante. El valor otorgado fue del 6.0 ya que es lo que se espera de un principiante, entender la idea general.

2. Puntos de información incluidos en el texto como: en el texto se trataron diferentes asuntos como el origen del restaurante de cómo y cuándo se estableció, los costos de los platillos, la decoración del lugar por dentro y fuera; y el tipo de comida que ofrece este restaurante. El lector entiende el texto en general, incluso si no comprende todos y cada uno de los puntos de información. Por otro lado, comprender estos puntos le aporta una idea más clara del significado textual. En esta parte se evalúan los recursos del significado para que el lector cree significados con su competencia semántica. En la descripción del restaurante, el participante también necesita hacer uso de sus conocimientos pragmáticos ya que la descripción incluye un entorno cultural diferente (Cassany, 2006). En este caso, el que los participantes hicieran referencia a esta información tuvo un valor de 2.5. puesto que su importancia es secundaria.
3. Relación entre el texto y su conocimiento del mundo: Cassany (2006) menciona que la concepción psicolingüística se refiere al significado que el lector aporta al texto, dichas contribuciones provienen del conocimiento del mundo. Este apartado valora qué tanto el alumno puede establecer una relación entre el texto y algún tipo de información previa o conocimiento del mundo, de esta forma el texto adquiere un significado diferente para cada lector. La calificación en este rubro es de 1.0 ya que requiere un poco más de habilidad para comprender la información a este nivel. Así mismo se considera un aspecto importante de la lectura.
4. Evaluación del contenido textual: Para Grellet (1981) este aspecto sobre la comprensión de lectura es una habilidad vital que se ha olvidado. Esta sección busca una opinión o reacción por parte de los participantes hacia el

texto. Los lectores deben juzgar y discutir las ideas expresadas en el artículo, hasta cierto punto cómo influye el texto en ellos mismos o si pretende que el lector haga algo después de leer el texto. Para este aspecto se consideró el valor de 0.5 dado que es importante para una buena lectura pero rebasa el nivel esperado de los estudiantes.

De acuerdo a los propósitos de la investigación, la rúbrica que se diseñó para evaluar la comprensión de lectura del artículo del Café Kakano incluye los aspectos mencionados y se muestra a continuación en la tabla 2.3.

Criterios	Idea general del texto	Puntos de información incluidos en el texto	Relación texto - conocimiento del mundo	Evaluación del contenido textual
Valor final	6.0	2.5	1.0	0.5
1	<i>No explica la idea general, provee puntos aislados.</i>	<i>No identifica puntos de información ni provee ninguna argumentación.</i>	<i>No establece ninguna relación.</i>	<i>No evalúa el contenido ni provee fundamentos.</i>
2	<i>Explica la idea general con imprecisión y poca claridad.</i>	<i>Omitió muchos puntos de información y provee poca argumentación.</i>	<i>Trata de crear una relación y no la explica.</i>	<i>Evalúa escasamente el contenido sin fundamentos.</i>
3	<i>Explica la idea general con poca precisión y claridad.</i>	<i>Identifica algunos puntos de información y los argumenta.</i>	<i>Establece una relación poco clara y su explicación es mínima.</i>	<i>Evalúa el contenido sin fundamentos.</i>
4	<i>Explica la idea general con precisión y poca claridad.</i>	<i>Identifica la mayoría de los puntos de información y casi todos los argumenta.</i>	<i>Establece una relación clara y la explica poco.</i>	<i>Evalúa el contenido con pocos fundamentos.</i>
5	<i>Explica la idea general con precisión y claridad.</i>	<i>Identifica todos los puntos y los argumenta.</i>	<i>Establece una relación clara y la explica.</i>	<i>Evalúa el contenido con fundamentos suficientes.</i>

Tabla 2.3 Rúbrica para evaluar la comprensión de lectura

Como se observa, cada uno de los rubros y subrubros tienen un valor diferente. Para obtener la calificación total se deberá sacar el equivalente de cada categoría, posteriormente se sumarán los valores, donde el puntaje mayor será 10 y el más bajo 2.

Capítulo 3

Presentación de Resultados

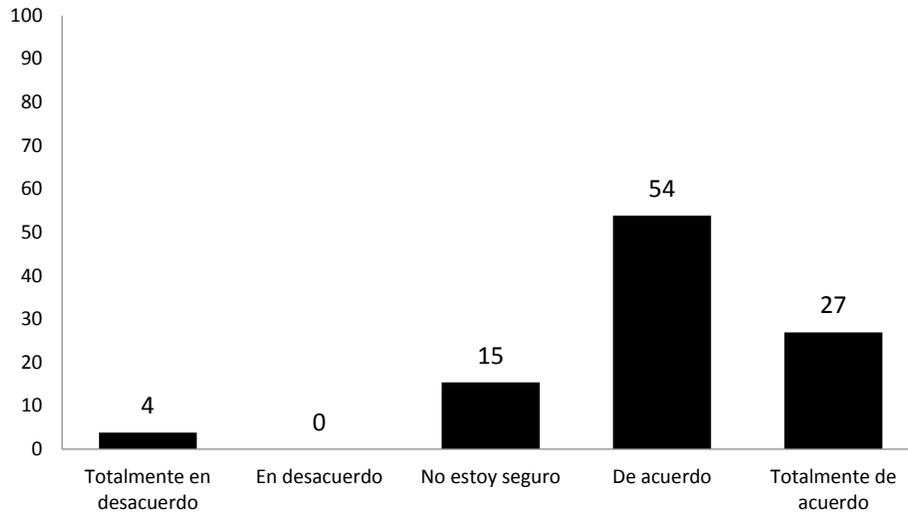
En este capítulo se describen los resultados que arrojaron los instrumentos de esta investigación, primero se aplicaron los cuestionarios de creencias que tienen los alumnos para abordar vocabulario desconocido durante la comprensión de lectura, después se analizan los protocolos de pensamiento en voz alta para saber de qué manera los alumnos abordan las palabras que desconocen en texto.

3.1. Resultados del cuestionario de creencias

El primer instrumento para recolección de datos utilizado fue el cuestionario de creencias. En primera instancia, se muestran los resultados de los 26 cuestionarios aplicados a los participantes, para que al final se puedan comparar las diferencias entre los cuestionarios y los protocolos verbales; y poder analizar las diferencias y/o semejanzas entre los resultados.

3.1.1. Uso del diccionario

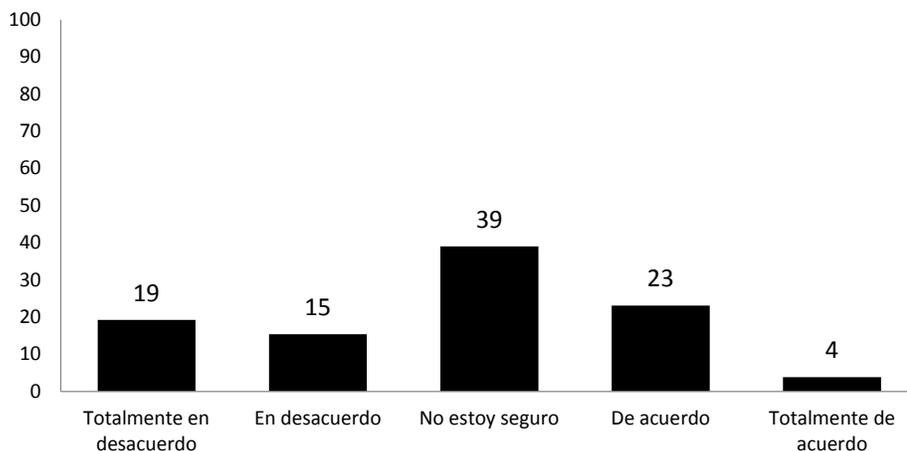
La primera parte del cuestionario hacía referencia al uso del diccionario, donde se cuestionó a los alumnos sobre los diccionarios bilingüe y monolingüe. La primera pregunta indaga la preferencia de buscar palabras que no entienden en el diccionario bilingüe (inglés-español) durante el proceso de lectura. Los resultados que se obtuvieron de este reactivo aparecen en la gráfica 3.1.



Gráfica 3.1 Frecuencia de uso de diccionario bilingüe (elaboración propia)

Como se puede observar en la gráfica 3.1, el 81% de los participantes indicó estar de acuerdo (54%) y totalmente de acuerdo (27%) en el uso de diccionario bilingüe, mientras que el 15% manifestó no estar seguro sobre el uso, el 4% expresó estar totalmente en desacuerdo, quienes se rehúsan al uso del diccionario en ambos idiomas. Es decir, la mayoría de los alumnos tienden a usar el diccionario bilingüe mientras leen.

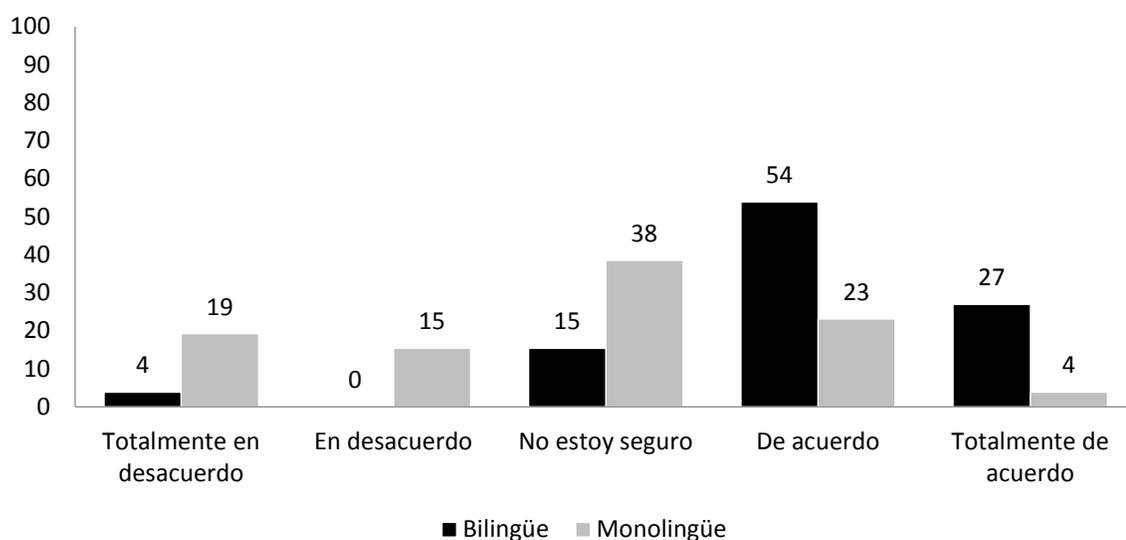
Por otro lado, la Gráfica 3.2 expone los resultados acerca de la necesidad de buscar palabras que no entienden en el diccionario monolingüe (inglés-inglés) durante la comprensión de textos.



Gráfica 3.2 Frecuencia de uso de diccionario monolingüe (elaboración propia)

Los porcentajes muestran que un 39% de los participantes no se sienten seguros sobre la respuesta en este reactivo sobre el uso del diccionario monolingüe. En esta misma perspectiva negativa hacia el uso de este tipo de diccionario, está el 15% de los alumnos que están en desacuerdo en usarlo y un 19% en total desacuerdo. Con respecto a los porcentajes que apoyan el uso del diccionario monolingüe, 23% de los participantes dijeron estar de acuerdo y 4% totalmente de acuerdo. De manera que, la mayoría de las respuestas que se obtuvieron en esta pregunta, manifestaron que los participantes usan poco el diccionario monolingüe.

Para contrastar el uso de estos dos tipos de diccionarios, bilingüe y monolingüe se puede observar la gráfica 3.3 en la cual se comparan las respuestas de ambos diccionarios.

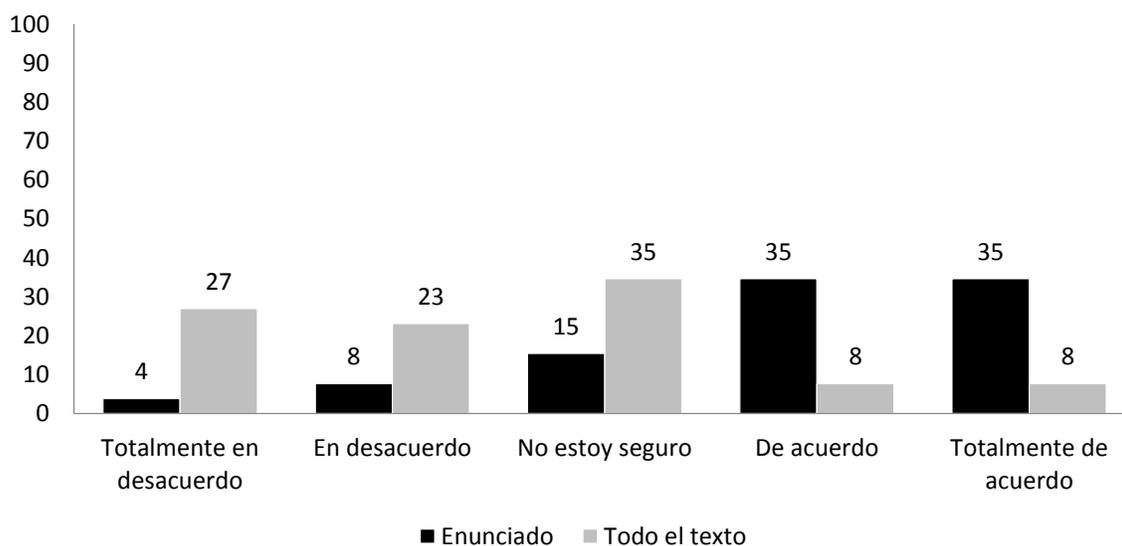


Gráfica 3.3 Frecuencia de uso de diccionario bilingüe vs monolingüe (elaboración propia)

Los resultados revelaron que el 54% de los participantes dicen estar *de acuerdo* en usar el diccionario bilingüe, mientras que el 23% usan el diccionario monolingüe. Algo similar pasó con los participantes que contestaron estar *totalmente de acuerdo*, donde el uso del diccionario bilingüe (27%) rebasó por gran cantidad al monolingüe (4%).

Sin embargo, las respuestas que tenían un contraste negativo, presentaron mayor porcentaje en el uso del diccionario monolingüe. Es decir, hay una gran diferencia en los que dijeron estar en total desacuerdo (19%) en el uso del monolingüe y 4% para el bilingüe, también el 15% demostró estar en desacuerdo sobre el uso del diccionario bilingüe y ninguno para el bilingüe. En cuanto a los participantes que dijeron no estar seguros sobre esta respuesta, 38% lo manifestaron hacia el diccionario monolingüe y 15% hacia el bilingüe. En resumen, la mayoría de los participantes hace más uso del diccionario bilingüe que el monolingüe para encontrar palabras desconocidas cuando está leyendo un texto.

En las preguntas cuatro y cinco, también hubo un interés en conocer las acciones del estudiante posterior a la búsqueda en diccionario. Para el lector que ha buscado una palabra desconocida en el diccionario hay dos opciones, si vuelven a leer el enunciado o todo el texto, los resultados se pueden observar en la gráfica 3.4.

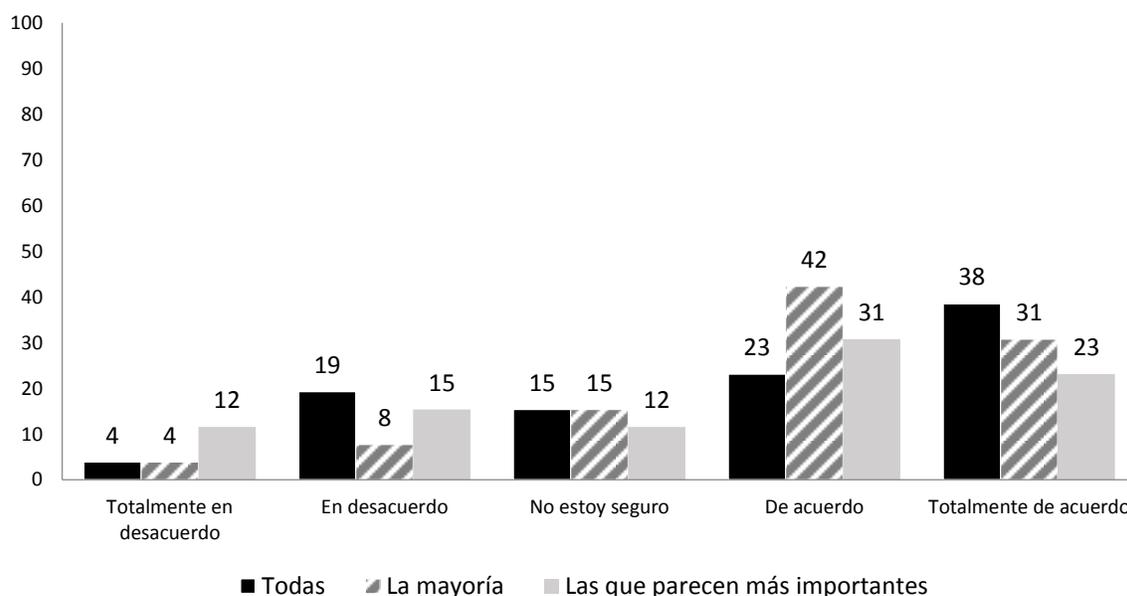


Gráfica 3.4 Comparativa de frecuencias de la estrategia posterior al uso del diccionario en relación a la cantidad de texto releído (elaboración propia)

En esta gráfica se pueden comparar ambas respuestas, en el caso de encontrar una palabra en el diccionario y después *volver a leer el enunciado*, las respuestas se inclinaron hacia el enunciado donde 35% de los participantes

expresaron *estar de acuerdo y totalmente de acuerdo* en cada una de las respuestas. Estos porcentajes hacen un gran contraste con la respuesta que se refiere a buscar las palabras en el diccionario y volver a leer todo el texto, ya que 4% de los alumnos indicaron estar de acuerdo y totalmente de acuerdo también en cada una de las respuestas. Se expresa la misma idea de favorecer más volver a leer el enunciado, 23% de los participantes dijeron estar en desacuerdo en volver a leer el todo el texto y un 8% en volver a leer todo el texto. Algo similar ocurrió con la respuesta en estar totalmente en desacuerdo en leer todo el texto (27%) y en volver a leer el enunciado (12%). No obstante, el 35% indicó no estar seguro en esta respuesta en referencia a volver a leer todo el texto y un 15% para volver a leer el enunciado. Es decir, los porcentajes demostraron que un 70% de los participantes prefieren volver a leer el enunciado después de encontrar las palabras en el diccionario.

Las preguntas que indagaron acerca de la cantidad de palabras desconocidas que los participantes buscan en el diccionario, las cuales hacían referencia a buscar todas las palabras, la mayoría y las que parecen ser más importantes que otras palabras, se pueden observar en la gráfica 3.5.



Gráfica 3.5 Comparativa de frecuencias entre estrategias de búsqueda en el diccionario (elaboración propia)

Los porcentajes más altos muestran que 42% de los participantes están de acuerdo en buscar la mayoría de las palabras desconocidas en el diccionario, el siguiente porcentaje, cuya diferencia es poca al primero, indica que 38% de los participantes dijeron estar totalmente de acuerdo en buscar todas las palabras. Seguido a estos altos porcentajes, se obtuvieron resultados iguales (31%) en los participantes que expresaron estar de acuerdo en buscar las palabras que parecen más importantes y totalmente de acuerdo en buscar la mayoría de las palabras. También coincidieron en porcentaje (27%) los alumnos que manifestaron estar de acuerdo en buscar todas las palabras y estar totalmente de acuerdo en buscar las que parecen más importantes.

En cuanto a las respuestas negativas como estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, el 19% indicó estar en desacuerdo en buscar todas las palabras; un 15% estuvo en desacuerdo y un 12% aseguró estar en total desacuerdo en buscar las palabras que parecen más importantes.

En las respuestas que indican que los participantes no están seguros en estos reactivos, 15% se refirieron a la búsqueda de todas las palabras, mismo porcentaje (15%) para los que dijeron que buscan la mayoría de las palabras y un 12% de los alumnos no se sintieron seguros de la pregunta sobre buscar las palabras que parecen más importantes.

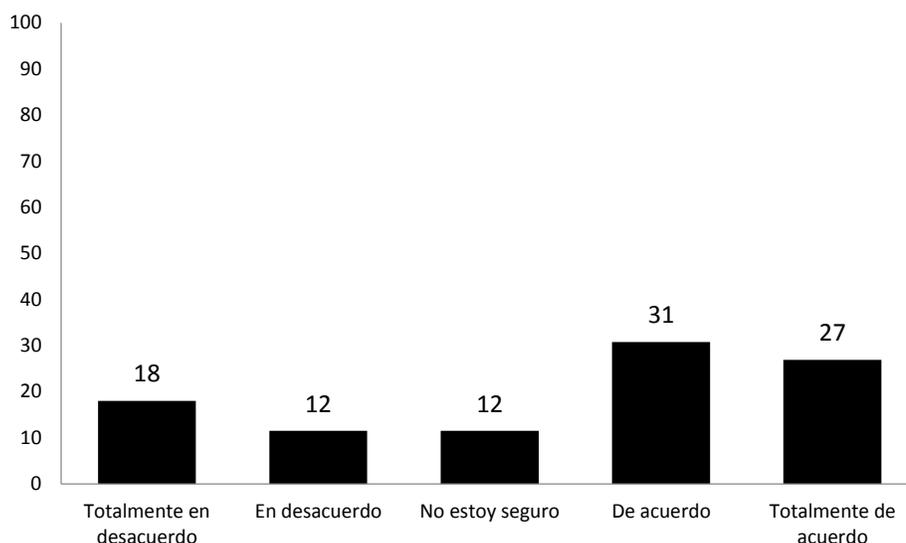
Con respecto a las respuestas positivas como estar de acuerdo y totalmente de acuerdo en buscar ciertas palabras, al sumar los resultados de cada una, obtenemos los porcentajes de la gráfica 3.6.



Gráfica 3.6 Frecuencias de búsqueda de palabras en el diccionario (elaboración propia)

El 39% de los alumnos busca la mayoría de las palabras, este porcentaje está cerca del 33% de los participantes que buscan todas las palabras y que también tiene poca diferencia con los que buscan las palabras que parecen más importantes, que cubre un 28% del total. Por lo que se puede resumir que hay más cantidad de alumnos que buscan la mayoría de las palabras en el diccionario cuando están leyendo un texto pero la diferencia entre las otras respuestas no varía mucho.

En la gráfica 3.7 se muestran los resultados de la pregunta que correspondía a buscar las palabras desconocidas en el diccionario y posteriormente escribir su significado en español.



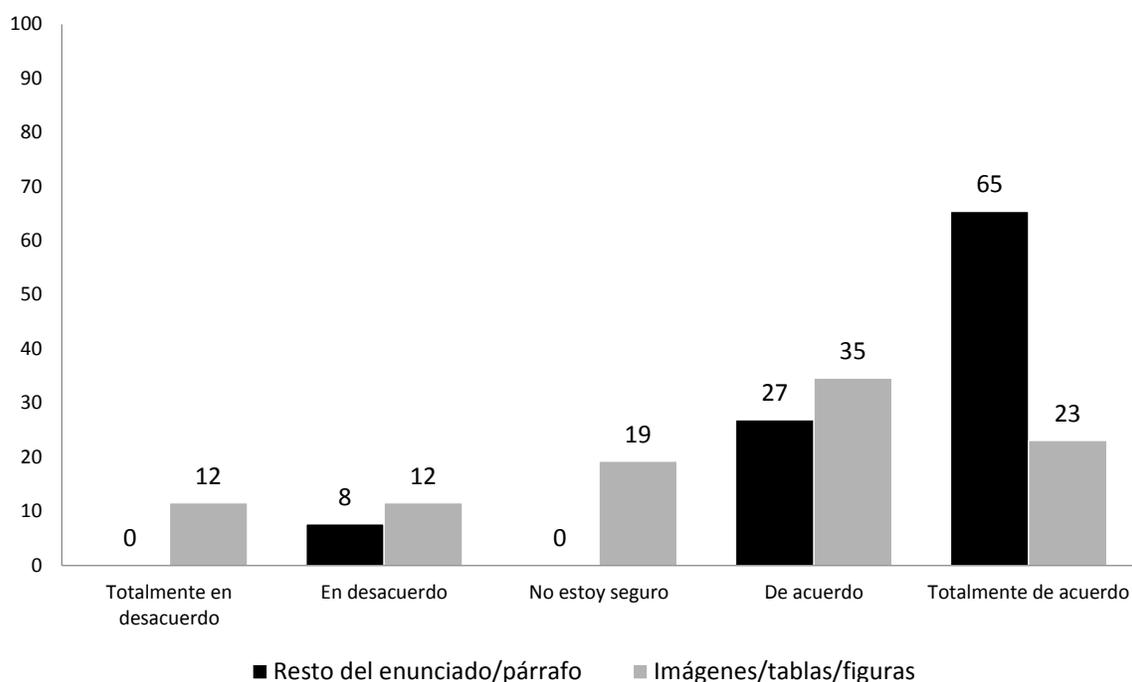
Gráfica 3.7 Frecuencia de escritura de significado en español posterior al uso de diccionario (elaboración propia)

Los resultados indican que 31% de los participantes están de acuerdo en anotar la palabra en español, coinciden con el 27% que está totalmente de acuerdo. Por otro lado, el 18% de los alumnos está totalmente en desacuerdo, el 12% en desacuerdo y 12% no se sintió seguro en la respuesta a esta pregunta. Es decir, casi un 60% de los alumnos realiza esta actividad después de encontrar las palabras en el diccionario y el resto no lo hace.

3.1.2. Inferencia del Contexto

En la segunda sección del cuestionario de creencias se establecieron preguntas para saber qué tipo de estrategias usan los alumnos para abordar palabras desconocidas utilizando el contexto.

En la gráfica 3.8 se exponen los resultados a las preguntas que representa cuando los participantes adivinan el significado de las palabras que no conocen tomando en cuenta lo que dice el resto del enunciado o párrafo, o en su caso utilizan las imágenes, tablas o figuras que acompañan al texto que están leyendo.

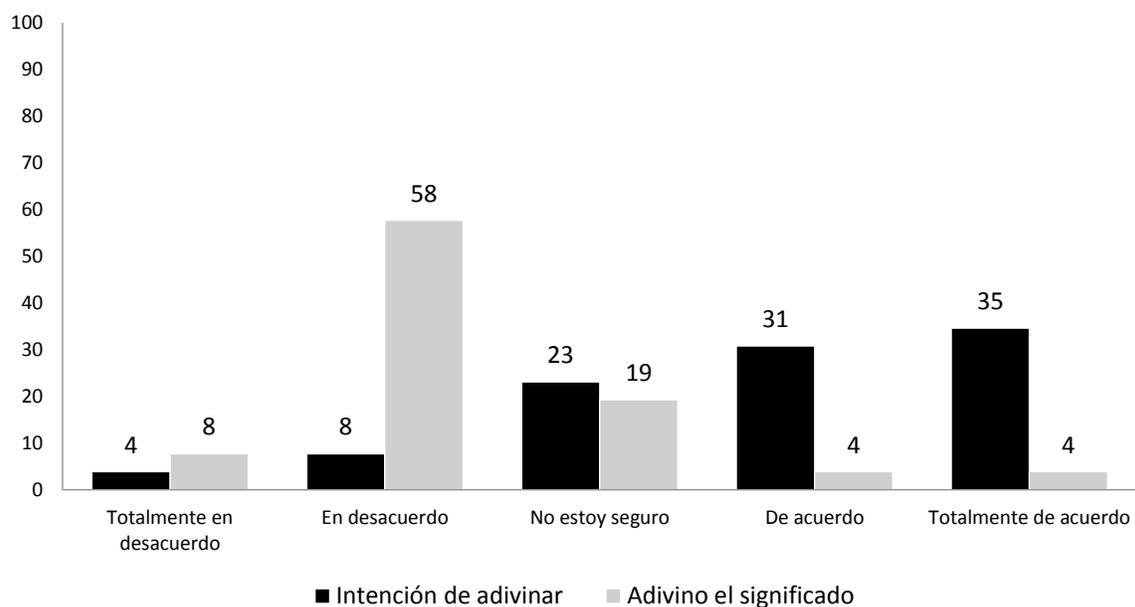


Gráfica 3.8 Comparativa de estrategia de uso del contexto: enunciado o párrafo (elaboración propia)

En la gráfica 3.8 se puede ver la comparación de las respuestas dependiendo al tipo de contexto que utilizan para adivinar palabras desconocidas. El 65% de los participantes consideró estar totalmente de acuerdo en ayudarse del resto del enunciado o párrafo en el que aparece la palabra, el 35% admitió estar de acuerdo en utilizar las imágenes, tablas o figuras para adivinar palabras y el 27% también estuvo de acuerdo en considerar el resto del enunciado o párrafo. En

cuanto al 19% de los participantes manifestó no estar seguro en lo que se refería al contexto de imágenes, tablas y figuras. En contraste, el 12% dijo estar en total desacuerdo y en desacuerdo a utilizar imágenes, tablas y figuras; y el 8% estuvo en desacuerdo en utilizar el enunciado o párrafo. Como se observó, los resultados indican que la mayoría de los alumnos utiliza el enunciado o párrafo para adivinar las palabras desconocidas.

En las preguntas que se refieren a la intención del participante para adivinar el significado de palabras y la actividad de adivinar el significado, los resultados de los 26 participantes se muestran en la gráfica 3.9.

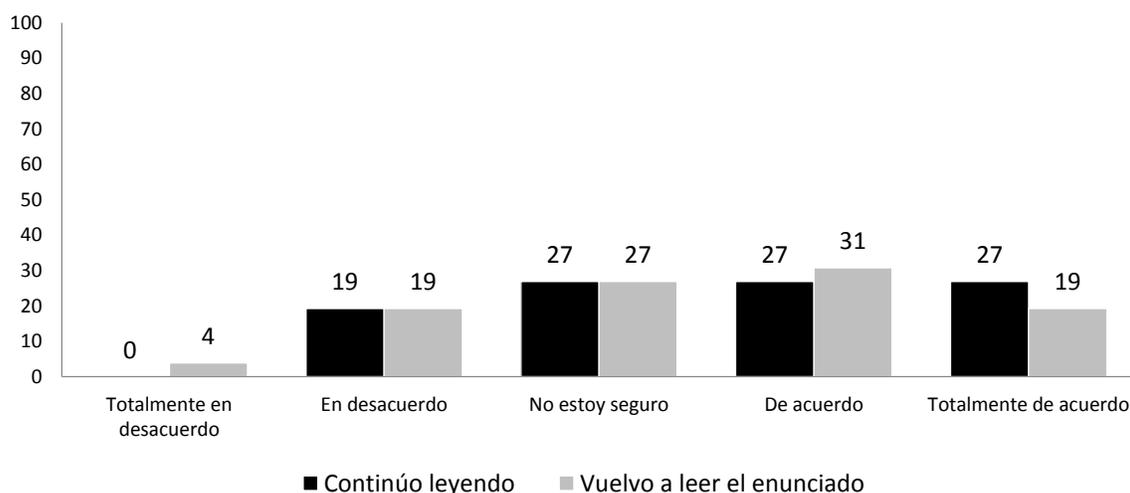


Gráfica 3.9 Comparativa de estrategia de adivinar palabras (elaboración propia)

Como se puede observar, los porcentajes muestran que el 58% de los alumnos dijo estar en desacuerdo de realizar esta estrategia de adivinar el significado de las palabras, los otros porcentajes altos revelan que el 35% y 31% de los participantes están de acuerdo y totalmente de acuerdo en tener la intención de adivinar las palabras desconocidas, respectivamente. Ahora bien, el 23% no se siente seguro de tener tal intención y el 19% de llevar a cabo esta estrategia. Los otros porcentajes mínimos de 8% y 4% estuvo en desacuerdo y

totalmente en desacuerdo de tener la intención o adivinar el significado de las palabras. Como resultado, de un 31% a 35% de los estudiantes indicó tener la intención de adivinar las palabras desconocidas, pero el 58% declaró que no utiliza esta estrategia de adivinar el significado.

En la gráfica 3.10 se exponen los resultados a las preguntas que indagan sobre encontrar una palabra desconocida, adivinar su posible significado y después existen dos opciones, continuar la lectura del texto o volver a leer el enunciado para que pueda tener sentido el enunciado.



Gráfica 3.10 Comparativa de estrategia posterior de adivinar palabras (elaboración propia)

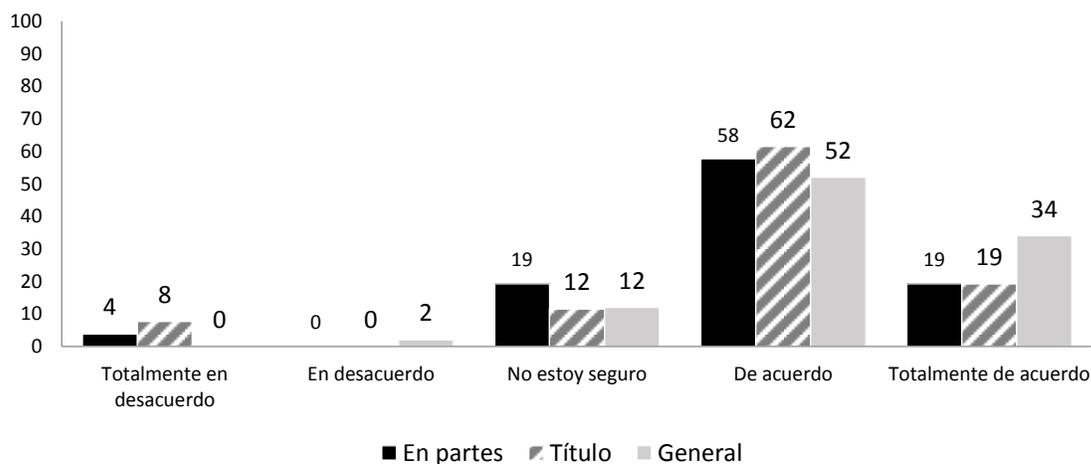
Los porcentajes indican que el 31% de los participantes está de acuerdo en volver a leer el enunciado después de adivinar palabras desconocidas, el 27% también considera estar de acuerdo y en total acuerdo en otorgarle un posible significado a las palabras y seguir la lectura. Este último porcentaje es el mismo (27%) para los participantes que dijeron no estar seguros en contestar estas dos preguntas. Lo que se refiere al no estar de acuerdo en continuar leyendo el texto y volver a leer el enunciado, los resultados fueron los mismos en ambas preguntas con un 19%. Si se suman los porcentajes de las respuestas que estuvieron de acuerdo y totalmente de acuerdo, el 54% de los alumnos dicen adivinar el significado de las palabras y continuar leyendo, mientras que el 50% adivina las

palabras y vuelve a leer el enunciado, aunque la diferencia entre estos porcentajes es mínima.

3.1.3. Relación texto-significado

En esta parte del cuestionario, se les indagó a los participantes sobre la importancia que le dan al texto para abordar las palabras desconocidas.

Se presentaron dos reactivos para saber si los alumnos se enfocan en la comprensión del texto. En la gráfica 3.11 se comparan los resultados de cómo los participantes entienden el texto, si es necesario comprender el título, dividir el texto en partes o de una forma general.

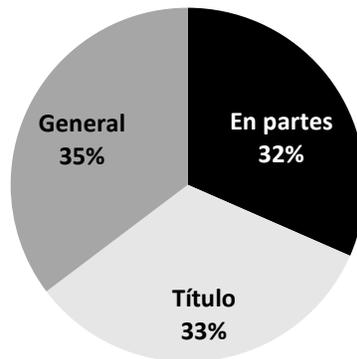


Gráfica 3.11 Comparativa de la comprensión del texto

Como se puede observar, los resultados más altos indicaron que el 62% manifestó estar de acuerdo en entender el título del texto, el 58% en dividir el texto en partes para entenderlo y el 52% en entender a qué se refiere el texto en forma general. En cuanto a los porcentajes que demuestran que los participantes no se sienten seguros en estas respuestas, 19% hizo referencia a entender el texto en partes, y 12% en entender el título y enfocarse en la idea general del texto.

Por lo tanto, las respuestas negativas de *estar en desacuerdo* y *totalmente en desacuerdo* tuvieron bajo porcentaje en cada una de las opciones. Si analizamos las respuestas que nos indican que los participantes están de acuerdo

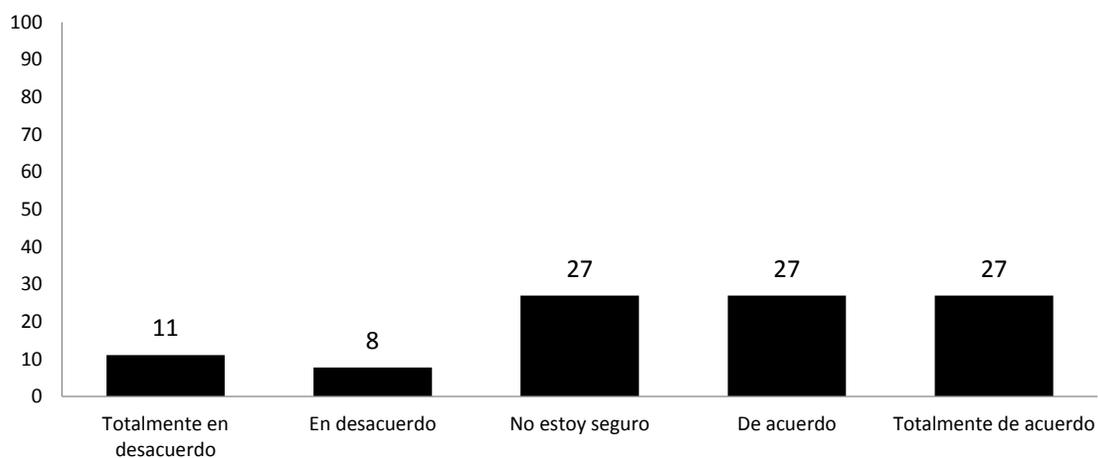
y totalmente de acuerdo, se suman los porcentajes y se obtienen los datos en la gráfica 3.12.



Gráfica 3.12 Frecuencia de comprensión del texto entre comprensión general, título, en partes (elaboración propia)

Con estos porcentajes sumados, se revela que un 86% de los participantes entiende el texto de una forma general, 81% necesita entender el título del texto y 77% prefiere entender el texto por partes.

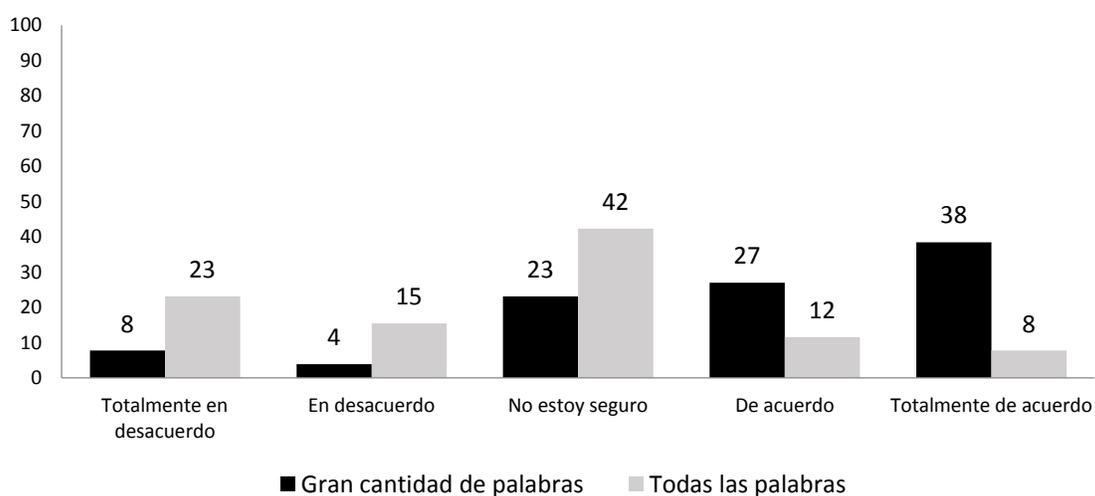
Con el propósito de saber sobre la dificultad en los textos de acuerdo a las palabras desconocidas, se les preguntó a los participantes si consideraban que un texto era difícil de comprender al encontrarse con palabras que no entienden, los resultados se encuentran en la gráfica 3.13.



Gráfica 3.13 Frecuencia de dificultad del texto (elaboración propia)

La gráfica 3.13 explica que el 27% de los participantes están de acuerdo en encontrar un texto difícil cuando perciben palabras desconocidas mientras leen y también otro 27% está totalmente de acuerdo. Este mismo número de porcentaje de 27% indicó sentirse inseguro en contestar esta respuesta. Un bajo número de participantes 11% y 8% dijo estar totalmente de acuerdo y en desacuerdo sobre encontrar dificultad en el texto. En pocas palabras, un 54% considera difícil comprender un texto si encuentra palabras desconocidas.

De acuerdo a la cantidad de palabras que los participantes necesitan conocer para comprender un texto, se les presentaron dos preguntas, una de las cuales hacía referencia a saber un gran número de palabras y la otra a todas las palabras en el texto, los resultados se muestran en la gráfica 3.14.

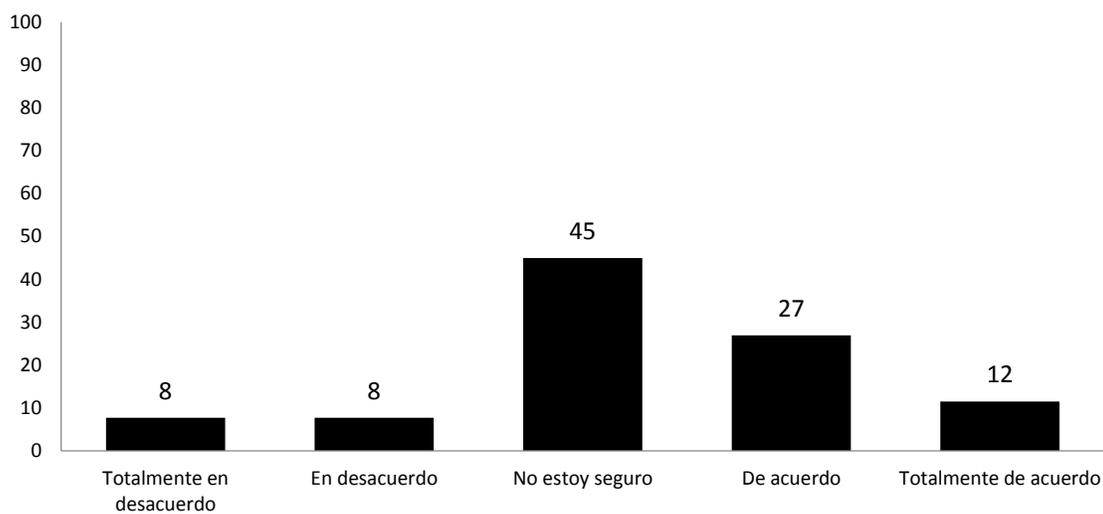


Gráfica 3.14 Frecuencia de cantidad de palabras para comprender un texto (elaboración propia)

Se observa que 38% y 27% de los alumnos, creen que saber un gran número de las palabras en un texto les facilitará la comprensión del texto. Por el contrario, lo que se refiere en conocer todas las palabras, 12% están de acuerdo y 8% totalmente de acuerdo. Por otro lado, los porcentajes que indican estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo revelan que 25% y 15% de los participantes no creen que conocer el significado de todas las palabras sea

importante para la comprensión del texto, y el 8% y 4% en conocer un gran número de palabras. Es preciso mostrar que el 42% no se siente seguro sobre el reactivo que se relaciona con saber todas las palabras en el texto para su comprensión y un 23% en cuanto a conocer un gran número de palabras. Es así que, un 65% considera que necesita saber el significado de un gran número de palabras en el texto para comprenderlo, pero un 42% no se siente seguro en lo que se refiere a conocer todas las palabras durante la comprensión de lectura.

En la gráfica 3.15 se revelan los resultados de los participantes que al leer un texto y encontrarse con palabras desconocidas, necesitan volver a leer varias veces para poder tener una buena comprensión del mismo.



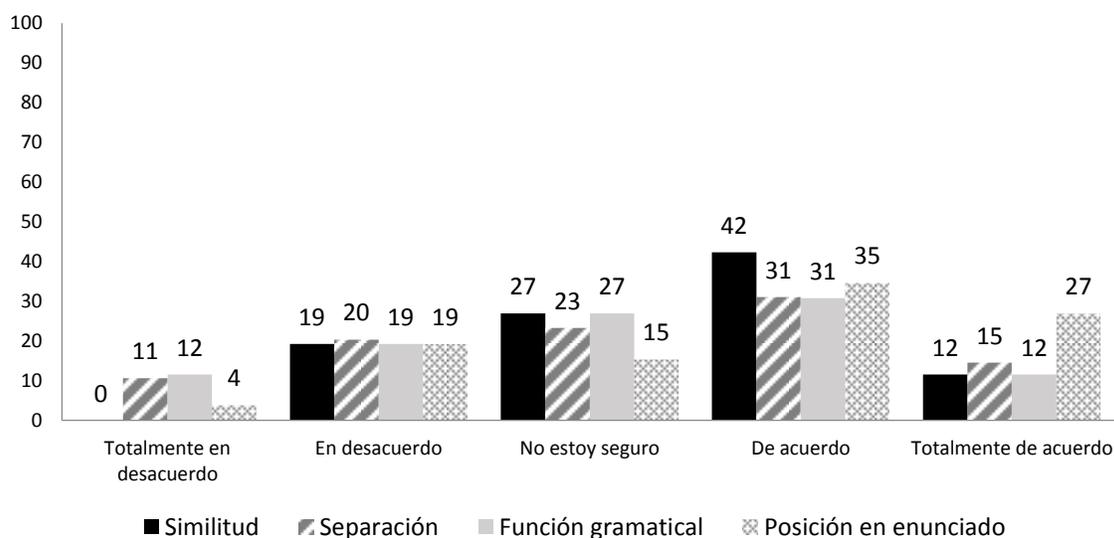
Gráfica 3.15 Frecuencia de repetición del proceso de lectura (elaboración propia)

Los porcentajes indican que 46% de los participantes no se sienten seguros al contestar esta pregunta acerca de volver a leer el texto que contiene palabras desconocidas. El 27% asegura estar de acuerdo en releer el texto y el 11% está totalmente de acuerdo. Ahora bien, un 16% está en desacuerdo (8%) y en total desacuerdo (8%) de realizar este tipo de estrategia de volver a leer. Por tanto, la mayoría de los participantes (46%) no se siente seguro de su respuesta y un 38% dice estar de acuerdo con leer varias veces el texto para comprenderlo.

3.1.4. Pistas estructurales

Esta sección del cuestionario se relaciona en cómo los alumnos abordan las palabras desconocidas en un texto, si buscan similitudes con otras palabras que ya conocen, si la dividen en partes y le dan un posible significado, o si toman en cuenta su función o estructura gramatical.

Algunas de las preguntas en esta sección se agruparon las que eran similares y se obtuvieron cuatro clasificaciones que fueron: si al encontrar una palabra desconocida, los participantes verifican si es similar a otra, si la separan en partes y poder atribuir algún significado, si observan su función gramatical, si es verbo, adjetivo, etc; y si ponen atención en qué parte del enunciado se encuentra y darle un significado. Estos resultados se muestran en la gráfica 3.16.



Gráfica 3.16 Comparativa de estrategia para adivinar palabras usando pistas estructurales (elaboración propia)

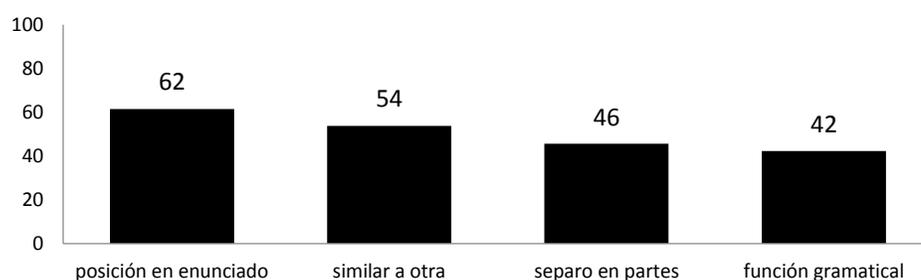
Como se puede ver, en algunas respuestas los porcentajes son muy cercanos entre las cuatro categorías. En la opción de estar de acuerdo, podemos encontrar los porcentajes más altos, el 42% observa si las palabras desconocidas tienen alguna similitud con otra que conozca, el 35% revela que los alumnos otorgan el significado a una palabra al poner más atención en qué parte del

enunciado se encuentra, 31% divide en partes las palabras o reconoce alguna de sus partes para darle un significado y el 31% manifestó tomar en cuenta la función gramatical de las palabras desconocidas. En cuanto a la respuesta donde los participantes sienten estar totalmente de acuerdo, el mayor porcentaje (27%) se vinculó con la pregunta de analizar la posición de la palabra desconocida en el enunciado, mientras que las demás estrategias se ubicaron por debajo del 20%.

Otra opción de respuesta que mostró porcentajes significativos, fue donde los participantes dijeron no estar seguros de contestar alguna afirmación o negación. El 27% especificó no sentirse seguro si verifica cuando la palabra se parece a otra, el 27% sobre la función gramatical, el 23% acerca de separar las palabras en partes y el 15% se sintió inseguro hacia la posición que tiene dentro del enunciado.

En el contraste negativo de las respuestas, el 20% de los alumnos dijo estar en desacuerdo en dividir en partes las palabras desconocidas, el 19% lo expresó para la función gramatical de la palabra, otro 19% se refirió a la posición de la palabra dentro del enunciado y otro 19% para las similitudes entre palabras. Los porcentajes más bajos fueron para la opción de estar totalmente en desacuerdo, 12% en revisar su categoría gramatical, 11% en el caso de fragmentar la palabra, 4% para las palabras similares y 4% sobre la posición de la palabra desconocida en una oración.

Para comprender mejor, analizamos los resultados positivos en la gráfica 3.17, donde se encuentran las respuestas que los participantes escogieron como estar de acuerdo y estar totalmente de acuerdo sobre las cuatro clasificaciones para abordar palabras desconocidas desde un aspecto gramatical y morfológico.



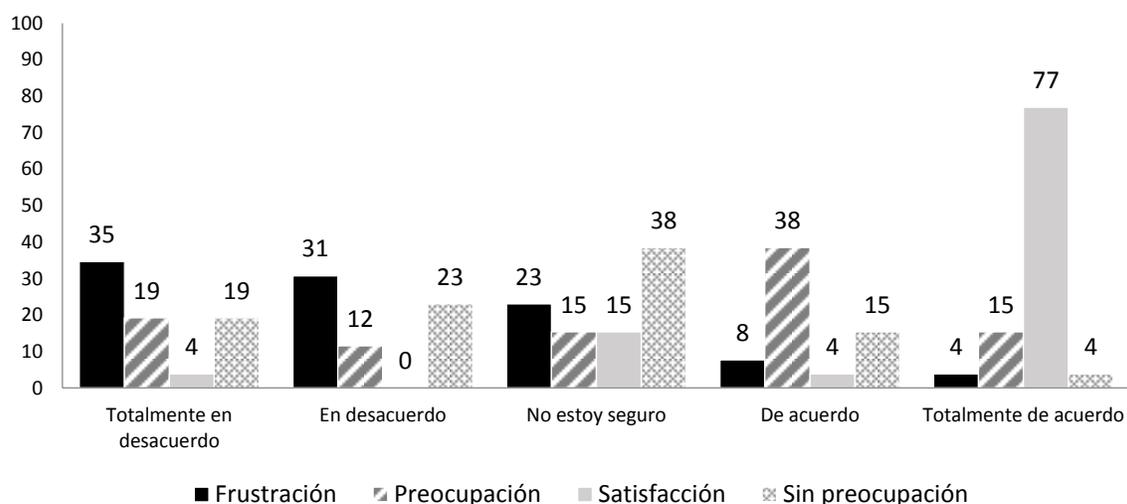
Gráfica 3.17 Frecuencia de la estrategia para adivinar palabras usando pistas estructurales (elaboración propia)

La gráfica 3.17 muestra que un 62% de los alumnos utiliza la estrategia de observar en qué parte del enunciado se encuentran las palabras desconocidas, el 54% verifica si la palabra que no entiende es similar a otra, con un 46% se encuentra la actividad de separar en partes la palabra y por último el 42% de los participantes analiza la forma gramatical de la palabra.

3.1.5. Emociones

La forma de sentirse al poner en práctica los conocimientos sobre un tema, juega un papel importante, ya que debido a las emociones que manifestemos va a tener una consecuencia en nuestra motivación, en este caso en el aprendizaje de lenguas.

De modo que, en esta parte del cuestionario de creencias para abordar palabras desconocidas se interesó en las emociones de los individuos, se les preguntaba que si al encontrarse con palabras que no conocían provocaba cierta frustración y dejaban de leer, si existía preocupación al no poder entender la mayoría de las palabras, si sentían satisfacción cuando terminaban de leer un texto en inglés, o si al encontrarse con palabras nuevas seguían con la lectura sin externar ninguna preocupación. Las respuestas a estas cuestiones se pueden observar en la gráfica 3.18.



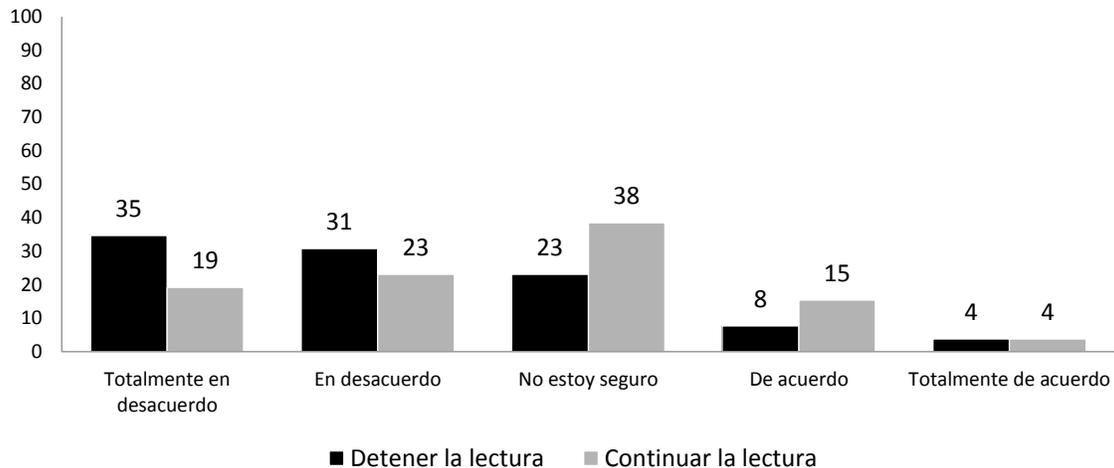
Gráfica 3.18 Comparativa de emociones percibidas al leer un texto (elaboración propia)

Es muy notable que el 77% de los participantes dijeron estar totalmente de acuerdo en sentir satisfacción al terminar de leer un texto, un 15% manifestó sentirse preocupados cuando no entienden las palabras desconocidas, y los demás respuestas como presentar frustración y no sentir preocupación tuvieron porcentajes muy bajos, 4% cada uno. En la respuesta que se refiere a estar de acuerdo sobre algún reactivo, el 38% indicó sentirse preocupado cuando no entiende la mayoría de las palabras y el 15% expresó no sentir preocupación y asegura seguir leyendo si se encuentra con palabras desconocidas.

En la respuesta que revela la inseguridad de contestar algunas preguntas, el 38% se representó a los participantes que prefieren seguir con la lectura y no sentir preocupación, el 23% sobre sentirse frustrados, mientras que el 15% hizo referencia a no saber qué contestar en las preguntas de sentirse preocupados y sentir satisfacción.

Por otra parte, el 35% mostró estar en total desacuerdo en sentir frustración y detener la lectura al encontrar palabras desconocidas, el 19% dijo preocuparse al no encontrar la mayoría de las palabras y también 19% de los participantes expresaron continuar la lectura y no sentir preocupación por el significado de las palabras, y un pequeño porcentaje (4%). Con respecto a la opción de estar en desacuerdo, 31% de los participantes negó sentir frustración, el 23% manifestó estar en desacuerdo en no sentirse preocupado, es decir, muestran preocupación y un 12% dijo estar en desacuerdo en sentir preocupación al encontrarse con palabras desconocidas.

En la siguiente gráfica 3.19 se examinará si existe alguna consecuencia en la comprensión de lectura cuando los alumnos se encuentran palabras que no conocen en un texto, las preguntas que tenían los participantes en el cuestionario eran frustrarse y dejar de leer el texto o continuar leyendo sin preocuparse por el significado del vocabulario nuevo.



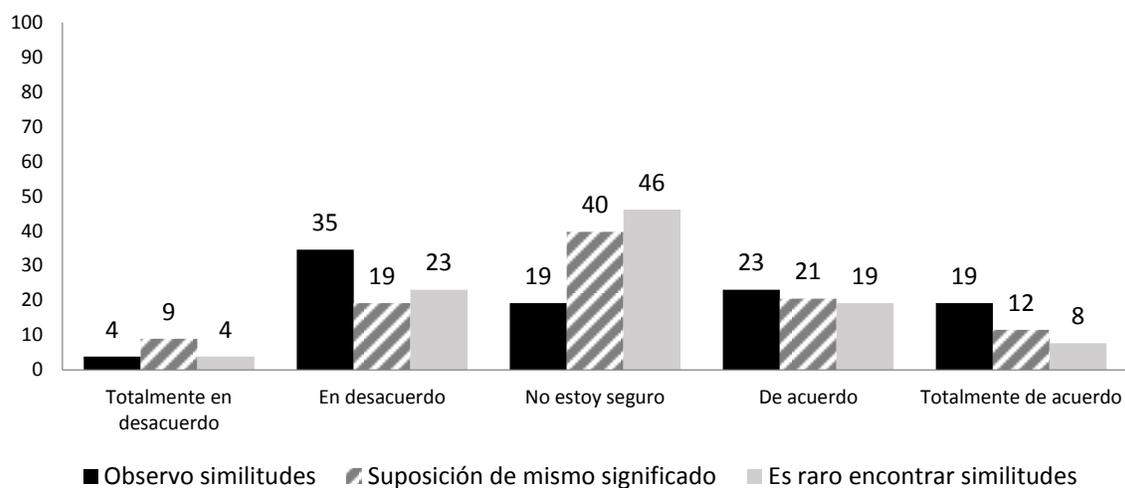
Gráfica 3.19 Comparativa de reacciones al encontrar palabras desconocidas (elaboración propia)

La gráfica 3.19 muestra que estas preguntas se inclinaron hacia las respuestas en contra, como no sentirse seguros, estar en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. El 38% expresó no sentirse seguro cuando se encuentran varias palabras desconocidas y continúan leyendo sin preocuparse sobre su significado; un 23% en relación a sentirse frustrados y dejar de leer el texto. En cuanto a la respuesta de estar totalmente en desacuerdo, 35% se opuso a sentir frustración y detener la lectura al encontrarse con vocabulario nuevo y un 19% niega en continuar leyendo el texto sin sentir preocupación. Algo similar pasó con la respuesta de estar en desacuerdo, se elevó la respuesta de detener la lectura por sentirse frustrada con un 31% y 23% continúa la lectura sin crear preocupación sobre las palabras que no comprende.

3.1.6. Asociaciones (con la L1)

Las similitudes que existen entre lenguas pueden ser de ayuda para abordar palabras desconocidas, en otros casos también puede crear conflictos en los estudiantes ya que algunas palabras tiene diferentes significados entre una lengua y otra. Por lo tanto, se consideró agregar esta parte del cuestionario para explorar sobre la influencia de la lengua materna de los participantes que es el español.

En la gráfica 3.20 se observan los resultados en los reactivos que indagaban sobre las actividades que realizaban los participantes al querer adivinar el significado de palabras nuevas en un texto, si observaban la palabra y decidían si se parecía a una en español, si hacían suposiciones y consideraban que significaban lo mismo en ambos idiomas o si era muy raro para ellos que encontraran similitudes entre las palabras.



Gráfica 3.20 Comparativa de similitud de palabras desconocidas entre idiomas (elaboración propia)

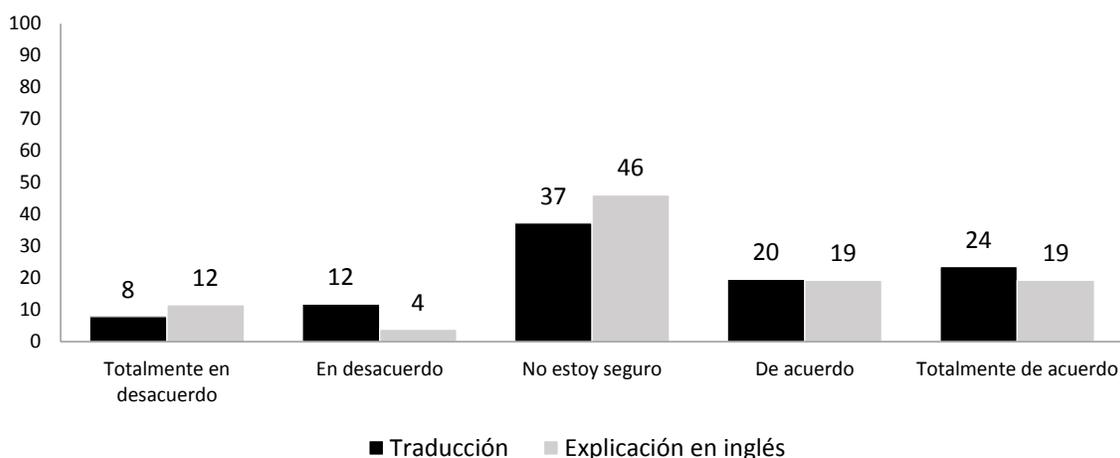
Los porcentajes más elevados se sitúan en la respuesta de no estar seguro. El 46% dijo que es raro encontrar similitudes entre una palabra desconocida en inglés y una en español, el 40% no se siente seguro en considerar que las palabras significan lo mismo en ambos idiomas y un 19% en observar si las palabras tienen alguna similitud.

Las siguientes cifras muestran que 35% de los participantes está en desacuerdo que cuando encuentra palabras desconocidas examina si se parecen a alguna en español, 23% manifestó que es inusual encontrar semejanzas entre palabras de inglés y español, mientras que el 19% desacuerda en que diga que la palabra desconocido significa lo mismo en inglés. Los demás porcentajes que se

referían a estar totalmente de acuerdo mostraron números menores del 10%, lo que indica que no descartan el uso de estas estrategias de este tipo.

Entre los alumnos que dijeron estar de acuerdo, 23% representa cuando los participantes observan las similitudes entre las palabras en los dos idiomas; con una pequeña diferencia 21% expresó que sí crea suposiciones de que ambas palabras tengan el mismo significado y el 19% indicó que no es muy común encontrar parentescos en las palabras de inglés a español. El mismo patrón ocurrió con la opción de estar totalmente de acuerdo, 19% en observar similitudes, 12% cree que sí significan lo mismo y 8% dice que es raro encontrar similitudes.

Después de examinar las preguntas que se refieren a las semejanzas entre el inglés y español, se analizarán los reactivos que indican el uso de la traducción a al español y explicar el significado en inglés, la gráfica 3.21 se muestran estos resultados.



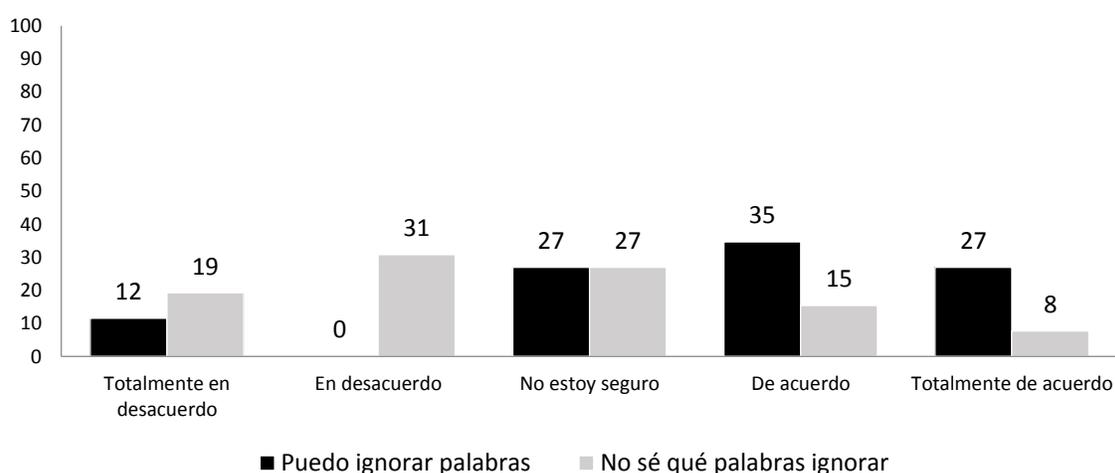
Gráfica 3.21 Comparativa de preferencias de obtención del significado de las palabras desconocidas (elaboración propia)

Estos resultados tuvieron una semejanza en los resultados más elevados, ya que la mayoría de los porcentajes pertenecen a la respuesta de inseguridad. Se observa que el 46% dijeron no sentirse seguros a preferir una explicación en inglés y el 37% en obtener la traducción al español. En cuanto a las respuestas con un sentido positivo, 24% dijo estar totalmente de acuerdo en pedir la

traducción en español y 19% la definición en inglés; el 20% está de acuerdo en pedir una traducción al español y 19% la explicación en la lengua meta.

3.1.7. Ignorar palabras desconocidas

Los resultados de la estrategia que utilizan los alumnos para ignorar palabras de las cuales no se sabe el significado se presentan en la gráfica 3.22 en tales reactivos se les cuestionó si pueden ignorar palabras desconocidas o si no saben qué palabras desconocidas es adecuado ignorar.



Gráfica 3.22 Comparativa de capacidad de ignorar palabras desconocidas (elaboración propia)

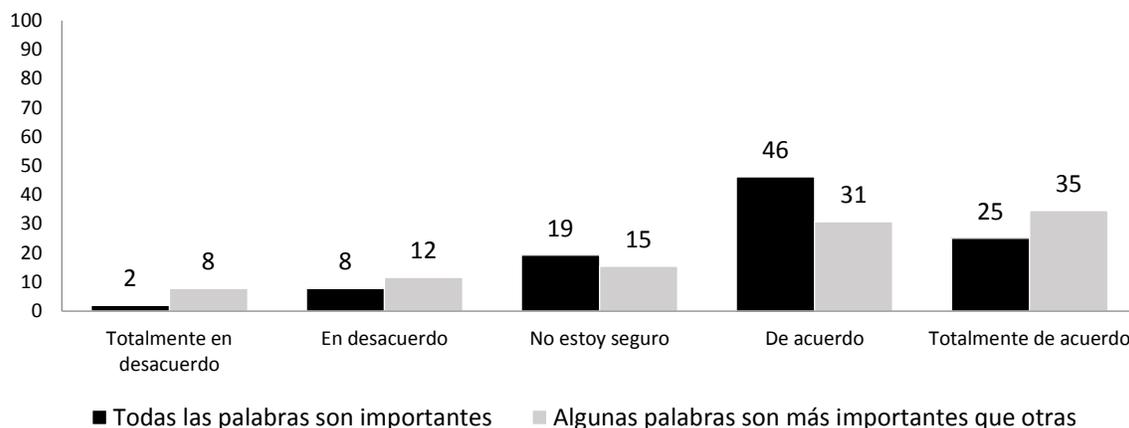
Los porcentajes muestran que 35% de los participantes manifestaron estar de acuerdo en poder ignorar palabras desconocidas mientras que el 15% dijo estar de acuerdo con lo opuesto a esta estrategia. Para la opción de estar totalmente de acuerdo sucedió el mismo patrón, 27% externó saber qué palabras omitir y un 8% indicó que no sabe hacerlo.

En cuanto a la opción en la cual los alumnos no se sienten seguros de su respuesta, ambas preguntas coincidieron en que 27% no sabían cuál era su criterio a esos reactivos de ignorar palabras desconocidas.

Con respecto a las preguntas de no estar de acuerdo y en total desacuerdo, 31% declaró mostró estar en desacuerdo en no tener la capacidad de poder

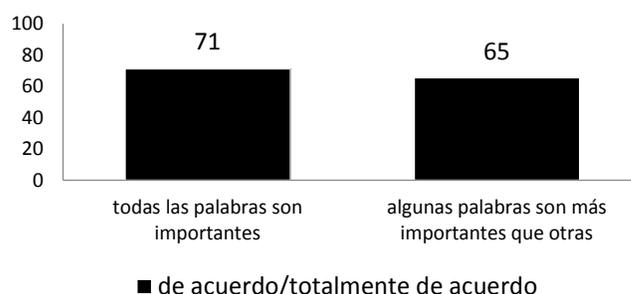
ignorar palabras. El 19% dijo estar en total desacuerdo en no saber qué palabras ignorar y 12% en poder ignorarlas.

En la gráfica 3.23 se encuentran los resultados a los reactivos sobre las creencias de la relevancia de las palabras mientras leen, si los participantes consideraban que todas las palabras son importantes en un texto o si algunas palabras son tienen más importancia que otras.



Gráfica 3.23 Comparativa de relevancia de palabras en un texto (elaboración propia)

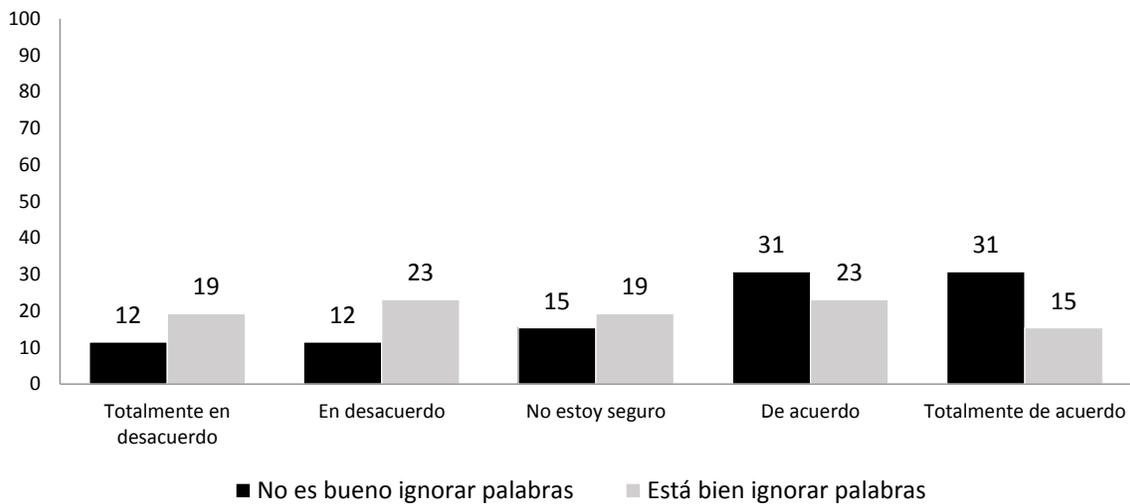
La gráfica 3.23 presenta que 46% de los participantes expresó estar de acuerdo en creer que todas las palabras son igual de importantes en un texto, mientras que un 31% dijo lo contrario, que algunas palabras son más importantes que otras. Estos patrones variaron en la respuesta de estar totalmente de acuerdo, ya que el 35% manifestó que algunas palabras tienen más importancia que otras y el 25% que todas las palabras son importantes. Si sumamos los porcentajes de las respuestas que consideran los alumnos en estar de acuerdo y totalmente de acuerdo obtenemos los resultados que se muestran en la gráfica 3.24.



Gráfica 3.24 Comparativa de creencia de relevancia de palabras (elaboración propia)

Comparando ambas respuestas, el 71% del total de los participantes cree que todas las palabras son importantes en el texto y el 65% consideró que algunas palabras son más importantes que otras. Estos porcentajes indican que sus creencias no son compatibles ya que la diferencia de 6% es mínima entre ambas categorías.

Desde otro punto de vista, se les preguntó a los participantes si consideran que está bien o no ignorar palabras desconocidas. Los resultados de esta creencia hacia la estrategia se muestran en la gráfica 3.25.

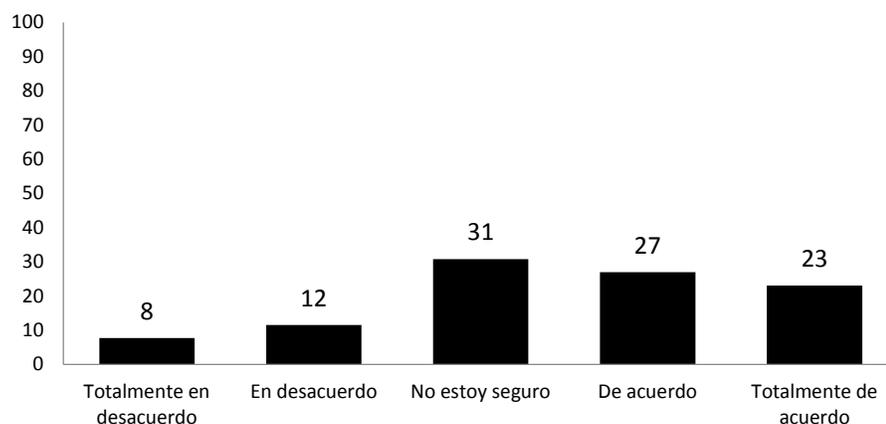


Gráfica 3.25 Comparativa de creencias al ignorar palabras desconocidas (elaboración propia)

Como se puede analizar, el 62% está de acuerdo (31%) y totalmente de acuerdo (31%) en creer que no es bueno ignorar palabras desconocidas, mientras que el 38% está de acuerdo (23%) y totalmente de acuerdo (15%) en pensar que está bien ignorar palabras desconocidas. En la opción de no estar seguro sobre la respuesta, el 19% se refirió al reactivo está bien ignorar palabras y el 15% a que no es bueno hacer el uso de esta estrategia. Con estos resultados se observa que la mayoría de los alumnos cree que no es bueno ignorar palabras desconocidas.

Los resultados anteriores se enfocaron en las creencias que los alumnos tienen sobre utilizar la estrategia de ignorar palabras desconocidas mientras se lee. En la gráfica 3.26 se muestran los resultados que se refieren a la actividad

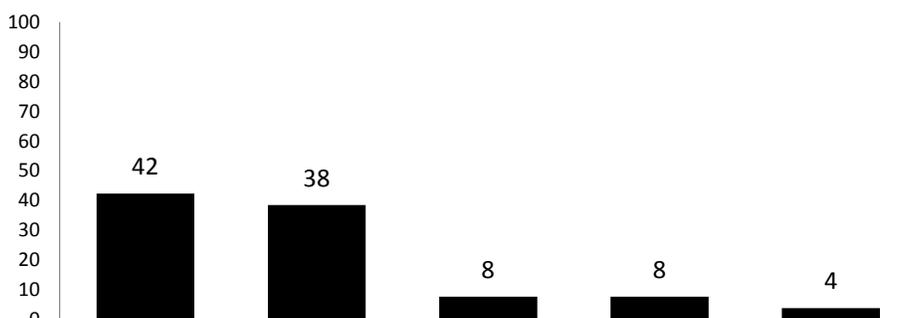
posterior a ignorar palabras desconocidas en el instante que se encuentran en el texto.



Gráfica 3.26 Frecuencia de ignorar una palabra desconocida en seguida y retomarla posteriormente (elaboración propia)

En la gráfica 3.26 se observa que el 31% de los participantes no están seguros de ignorar una palabra en el texto y después volver a revisarla después. El 27% dice estar de acuerdo en realizar esta actividad y el 23% está totalmente de acuerdo en hacerlo. Por otro lado, el 11% y 8% están en desacuerdo y totalmente en desacuerdo de no poner atención en el vocabulario nuevo y más tarde regresar a verificarlo.

En la gráfica 3.27 se expresan los resultados de la omisión del párrafo que contiene varias palabras que desconocen los participantes.

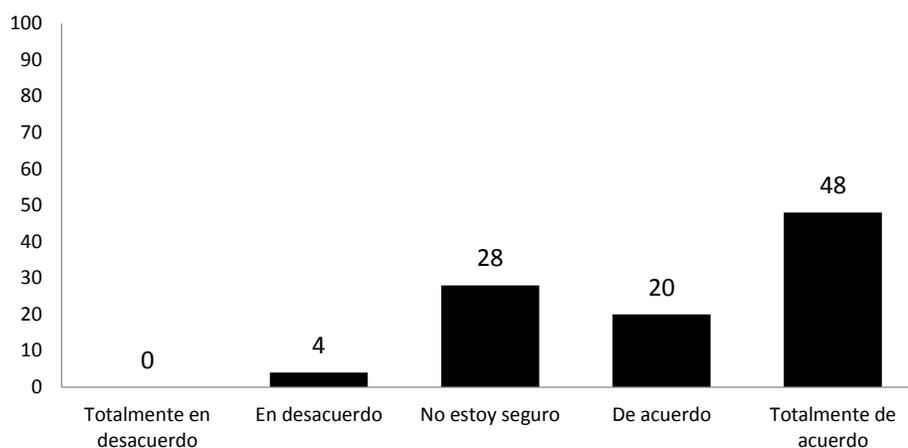


Gráfica 3.27 Frecuencia de ignorar un párrafo que contiene palabras desconocidas (elaboración propia)

Se observa que 42% se encuentra en total desacuerdo en este reactivo de ignorar el párrafo que contiene palabras desconocidas, el 38% en desacuerdo, el 8% no está seguro de su respuesta y un 85 y 4% está en desacuerdo y totalmente en desacuerdo sobre esta acción al descubrir palabras desconocidas en un párrafo. Los resultados del cuestionario de creencias nos mostraron lo que piensan los 26 alumnos de nivel pre-intermedio de inglés al encontrarse con vocabulario desconocido mientras realizan el proceso de lectura.

3.1.8. Aprendizaje de vocabulario

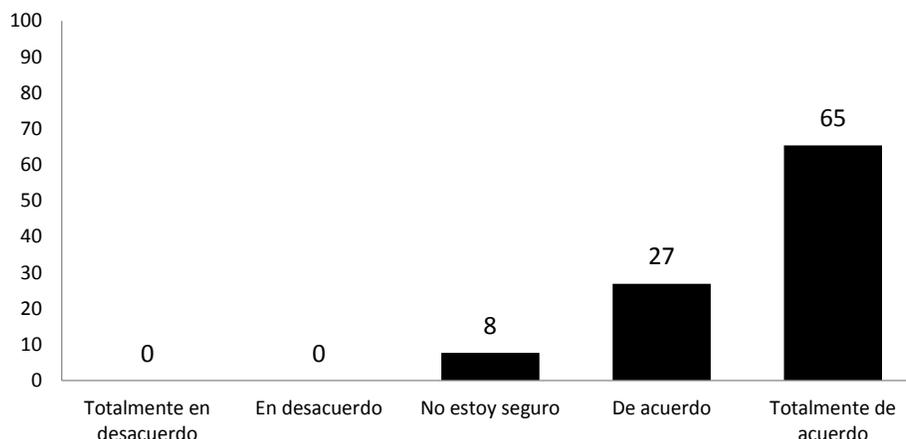
Otra de las creencias que surgen entre los alumnos se relaciona con el aprendizaje de vocabulario, por lo que en el cuestionario se indagó sobre este tema. En un reactivo se planteó la pregunta si creen que al leer un texto aprenderán nuevas palabras y por lo tanto es necesario conocer el significado de todas las palabras nuevas, en la gráfica 3.28 se presentan los resultados.



Gráfica 3.28 Frecuencia de conocer el significado palabras al leer un texto para aprender vocabulario nuevo (elaboración propia)

Se observa que el 48% de los alumnos cree estar totalmente de acuerdo en que es necesario saber el significado de todas las palabras mientras se leen para poder aprender más vocabulario, lo mismo sucedió con el 20% de los participantes quienes estuvieron de acuerdo con este reactivo, mientras que el 28% dijo no sentirse seguro en su respuesta y el 4% estuvo en desacuerdo.

En cuanto al otro reactivo, que se enfoca en la creencia de que lo más importante de aprender una lengua extranjera es aprender nuevas palabras, los resultados arrojados se presentan en la gráfica 3.29.



Gráfica 3.29 Frecuencia de la importancia de aprender vocabulario durante el aprendizaje de una lengua extranjera (elaboración propia)

Los resultados muestran que el 65% y el 27% de los alumnos dijeron estar de acuerdo en la importancia del aprendizaje de vocabulario cuando están aprendiendo una lengua extranjera, lo cual nos indica que un 92% cree que para aprender otra lengua es elemental conocer o aprender palabras nuevas, el 8% dijo no estar seguro.

Estos fueron los resultados que se obtuvieron del cuestionario de creencias de los alumnos cuando se encuentran con vocabulario desconocido. En la siguiente sección se analizará el otro instrumento de esta investigación.

3.2. Resultados de protocolos de pensamiento en voz alta

Para clasificar los resultados de los protocolos de pensamiento en voz alta, como primer paso, se transcribieron las grabaciones de audio de los protocolos de pensamiento en voz alta de los participantes. Esta transcripción se trató de hacer de una manera muy detallada, registrando cualquier señal que ayudase a comprender mejor lo que hacía o mentalizaba el alumno, por ejemplo si tardaba

más de lo normal en leer, si buscaba palabras en el diccionario, si subrayaba, encerraba o hacía referencia a ciertas palabras en el texto.

Posteriormente, se analizaron las transcripciones, se marcaban las palabras o frases donde los alumnos tenían problemas para continuar leyendo o que afectaban su comprensión. A su vez, se trató de buscar evidencias de que no entendían algunas palabras o frases, como las mismas declaraciones de los participantes, quienes usaban frases como *no sé, no sé qué sea, lo voy a subrayar, supongo que es...* y hasta la pronunciación errónea de algunas palabras. Cuando se realizó esta análisis, también se buscó determinar qué tipos de estrategias utilizaron los participantes para abordar estas palabras o frases desconocidas, la mayoría de estas estrategias se encontraban en el cuestionario de creencias, tales como *uso del diccionario, inferencia del contexto, relación texto-significado, pistas estructurales, emociones, asociaciones con la L1, ignorar palabras desconocidas o partes del texto y aprendizaje de vocabulario*. Una característica relevante que se encontró, fue que no sólo eran palabras desconocidas, sino que en algunos casos, los participantes mostraban poco o nulo entendimiento en ciertas frases u oraciones completas.

Una vez que se identificaron las palabras o frases desconocidas en las transcripciones, se hicieron listas con estas palabras para contar la cantidad de palabras que cada participante había identificado. Después de identificar las palabras desconocidas, se analizó qué tipo de vocabulario desconocido intervino en la comprensión del artículo y se elaboró una clasificación de acuerdo a su categoría gramatical, como sustantivos, adjetivos, verbos, preposiciones, entre otras, que se observarán en la tabla 3.2 y en el ANEXO E se encuentran las listas completas de palabras de cada participante.

Al realizar el conteo de este número de palabras en cada uno de los nueve participantes, se encontraron varias diferencias en la cantidad de palabras o frases desconocidas. De este modo, las frases que se consideraron de acuerdo a su estructura, por ejemplo frases verbales, nominales, adjetivales. En la tabla 3.1 se muestra la cantidad de palabras o frases desconocidas por participante, se organizó de acuerdo a la cantidad de palabras desconocidas, de mayor a menor.

Participante	Número de palabras desconocidas
Jimena	46
Karla	41
Violeta	36
Julia	32
Fernanda	24
Esmeralda	12
Iván	10
Esteban	8
Gina	7

Tabla 3.1 Número de palabras desconocidas por participante

La tabla 3.1 muestra el número de palabras desconocidas. Al principio se sitúan los alumnos que hallaron más palabras desconocidas, Jimena encontró 46 palabras quién es la participante que tiene el mayor número de vocabulario desconocido; seguido de Karla con 41 y Violeta 35 quién tiene un número cercano al de Julia que encontró 32 palabras, Fernanda quién tuvo 24 palabras; el número de vocabulario desconocido de, Esmeralda (12), Iván (10) y Esteban (8) no varió en grandes unidades; y la participante que encontró la menor cantidad de palabras desconocidas fue Gina con siete palabras. A continuación se describen los resultados que se encontraron en cada uno de los participantes.

Jimena

Jimena es una estudiante de inglés de 17 años, su lengua materna es el español y su segunda lengua es inglés. Los cursos donde ha tomado inglés han sido en escuelas específicamente de idiomas. En el cuestionario contestó que más o menos se siente en el nivel correcto, pero que sí le gusta el idioma y es la razón por la que está estudiando en este momento. En cuanto a su frecuencia de lectura en español e inglés es la misma, de una a dos veces al mes.

Esta participante leyó el texto en voz alta y al mismo tiempo lo iba traduciendo en su mayoría. Gran parte de las palabras que no conocía las subrayaba, mencionaba de forma literal que no había entendido o en algunas ocasiones su pronunciación no era la correcta. El número de palabras y frases

desconocidas que encontró Jimena en el texto fue de 46, ocho de ellas fueron frases, esta información se puede observar en la tabla 3.2.

Tipo de palabra	Cantidad de palabras desconocidas
Sustantivos	11
Adjetivos	9
Unidades fraseológicas	8
Verbos	7
Vocabulario local	4
Preposiciones	2
Verbos frasales	1
Adverbios	1
Conjunciones	1
Prefijos	1
Abreviaturas	1
Total	46

Tabla 3.2 Vocabulario desconocido de Jimena

Como se puede observar en la tabla 3.2, Jimena encontró 11 sustantivos como: *eel*, *cuisine*, *desease*, entre otras, que fueron los que predominaron en su vocabulario desconocido; seguidas de nueve adjetivos como: *homeless*, *local*, *minimal*; ocho unidades fraseológicas como *which was destroyed by the 2011 earthquake, set up just over a year ago in Christchurch*; siete verbos como: *appears*, *foraged*; tres palabras del vocabulario local del texto como *horopito*; dos preposiciones, *among* y *behind*; y las otras palabras que registraron una palabra, el verbo frasal *sell out*, el adverbio *across*, la conjunción *though*, el prefijo *non* y la abreviatura *NZ*. En total, Jimena presentó 11 categorías diferentes en su vocabulario desconocido. Al final de leer el texto, se le cuestionó si normalmente no utilizaba diccionario cuando leía y mencionó que el de Word Reference en su celular, pero no detalló con qué frecuencia.

Karla

La siguiente participante es Karla, tiene 18 años cuya lengua nativa es español, su segunda lengua es el inglés y tiene como tercera lengua francés y supone que más o menos se siente en el nivel correcto de inglés. Los tipos de cursos de inglés que ha tomado han sido como materias obligatorias y en escuelas de idiomas. Las razones por las que estudia el idioma son porque es

parte de su carrera y le permite tener muchas oportunidades. Le gusta el idioma y asegura que lee todos los días en español e inglés.

En la parte de los protocolos de pensamientos en voz alta, leyó el texto por oraciones, es decir, leía el texto y las separaba por oraciones para dar su versión de lo que entendió en español. Cuando encontraba palabras o frases que no entendía decía que no estaba segura, no entendía y subrayaba las palabras u oraciones. Durante el proceso, Karla tuvo problemas al comprender 41 palabras o frases. En la tabla 3.3 se puede observar el vocabulario que no comprendía.

Tipo de palabra	Cantidad de palabras desconocidas
Sustantivos	18
Adjetivos	8
Verbos	6
Vocabulario local	4
Unidades fraseológicas	3
Conjunciones	1
Abreviaturas	1
Total	41

Tabla 3.3 Vocabulario desconocido de Karla

En esta clasificación Karla encontró siete categorías gramaticales diferentes: 18 sustantivos, entre ellos *cuisine*, *deck*; ocho adjetivos como *homeless*, *minimal*; seis verbos como *held*, *involve*; cuatro palabras específicas como *iwi*, *kakano*; tres unidades fraseológicas como *gutting fish*, una conjunción *though* y la abreviatura *NZ*. Cuando terminó la lectura, la participante dijo “normalmente no utilizo diccionario, utilizo traductor”, tal vez quiso decir que no utiliza diccionario de papel y utiliza el traductor de Google, también mencionó que por lo regular le pregunta al profesor el significado de las palabras y lo anota en español.

Violeta

La tercera participante es Violeta, tiene 16 años, el español es su lengua nativa y no estudia ni ha estudiado alguna otra lengua aparte del inglés. En cuanto a su curso de inglés, declaró sentirse en el nivel correcto, ha tomado cursos en

escuelas de idiomas y como materia obligatoria en sus estudios básicos, la razón por la cual está estudiando es porque quiere aprender un nuevo idioma y le gusta. La frecuencia en la que practica su lectura en español es del diario y en inglés una o dos veces a la semana.

En el proceso de protocolos verbales, Violeta realizó su lectura en voz alta, traduciendo la mayor parte del texto. Al inicio de la lectura buscó una palabra en el diccionario pero fue la única vez que utilizó este material. Cuando se enfrentaba a palabras desconocidas, decía “no sé qué sea” y subrayaba las palabras o las frases completas. En la tabla 3.4 se presentan el tipo de palabras que no comprendió durante la lectura.

Tipo de palabra	Cantidad de palabras desconocidas
Sustantivos	10
Unidades fraseológicas	8
Adjetivos	7
Verbos	4
Vocabulario local	4
Adverbios	1
Abreviaturas	1
Verbos modales	1
Total	36

Tabla 3.4 Vocabulario desconocido de Violeta

Violeta encontró ocho tipos de palabras gramaticales, el tipo que más se le dificultó fueron los sustantivos, con 10 unidades como *cabbage*, *cuisine*; ocho unidades fraseológicas como *but it's more spacious than it appears from the outside*; siete adjetivos como *flavoured*, *local*; cuatro verbos como *elevate*, *held*; cuatro palabras de la comunidad local como *hummus*; el adverbio *across*; la abreviatura *NZ*; y el verbo modal *may*. Al final de la lectura, Violeta comentó que cuando lee a veces se “salta unas cositas” y que cuando termina la lectura empieza a buscar algunas palabras, las más relevantes, ya que considera que si lo hace cuando está leyendo el texto, se detiene mucho.

Julia

Ahora se describe a Julia quien tiene 16 años, su lengua materna es el español y también estudia o ha estudiado francés. Los tipos de curso de inglés que ha tomado han sido como materia obligatoria en la escuela, le gusta el idioma y se siente en el nivel adecuado. Expresó leer en español todos los días y una o dos veces a la semana en inglés.

La forma de leer de Julia, al realizar la actividad de los protocolos de pensamiento en voz alta, fue un poco diferente a la de las demás participantes en este grupo, ya que leía el artículo por partes, primero comenzó con el título y después leía párrafo por párrafo, los leía completos sin detenerse. Cuando terminaba de leer el párrafo, lo volvía a leer y trataba de dar la explicación en español, en ese momento subrayaba palabras desconocidas y trataba de darles sentido a algunas, las subrayaba o decía que no sabía su significado. En la tabla 3.5 se encuentran las palabras desconocidas.

Tipo de palabra	Cantidad de palabras desconocidas
Sustantivos	10
Adjetivos	8
Unidades fraseológicas	7
Vocabulario local	5
Verbos	2
Abreviaturas	1
Total	33

Tabla 3.5 Vocabulario desconocido de Julia

Julia encontró dificultad en 33 palabras que pertenecían a seis categorías gramaticales: 10 sustantivos, entre ellos *convention*, *deck*; ocho adjetivos como *minimal*, *oily*; siete unidades fraseológicas como *eel spines*, *garlic grown*; cinco palabras específicas como *hummus*, *kakano*; dos verbos *foraged* y *held*; y la abreviatura *NZ*.

Fernanda

En el caso de Fernanda cuya edad es 20, su lengua nativa es español y no estudia alguna otra lengua más que inglés. Los cursos que ha tomado han sido

en escuelas de idiomas y como materia obligatoria. No se siente muy segura en estar en el nivel correcto ni en tener ese gusto por el idioma. El motivo por el cual está aprendiendo inglés es porque lo necesita para su carrera. Reveló leer en español de una a dos veces a la semana y en inglés una o dos veces al año.

En la parte de los protocolos de pensamiento en voz alta, Fernanda leía en silencio pero iba subrayando las palabras que no comprendía, las buscaba todas al mismo tiempo en la aplicación de su celular el traductor de *Google* y anotaba su traducción en español. A pesar de que su lectura duró 24 minutos aproximadamente, porque leía, buscaba las palabras en el celular y después volvía a leer con los significados, las palabras desconocidas se observan en la tabla 3.6.

Tipo de palabra	Cantidad de palabras desconocidas
Sustantivos	11
Verbos	5
Frases	4
Adjetivos	2
Vocabulario local	2
Total	24

Tabla 3.6 Vocabulario desconocido de Fernanda

La tabla 3.6 muestra que Fernanda encontró cinco categorías gramaticales en las 24 palabras desconocidas, 11 sustantivos como *cabbage*, *deck*; cinco verbos como *appears*, *grow*; cuatro frases, *held here*, *part café eel spines* y *foraged herbs*; dos adjetivos, *scrambled* y *unfit*; y dos palabras específicas, *Kakano* y *Maori*.

Al final de la lectura confesó entender muy poco las frases aunque la explicación general del texto fue correcta. Se le pidió comentar sobre las causas que hacían que su lectura no fuera fluida, que en algunas ocasiones decía que no había comprendido, a lo que contestó que en un renglón no entendía más de dos o tres palabras y que cuando hacía la traducción como que no concordaba mucho, que tal vez se deba a que tienen otro significado y recordó que su profesora de

inglés le dijo que una sola palabra la puede usar para decir varias cosas y que Google solo traduce lo más cercano.

Esmeralda

La siguiente participante es Esmeralda, de 27 años, su lengua nativa es español y no ha estudiado otro idioma aparte del inglés. Esmeralda está estudiando inglés por su trabajo y para viajar, ha tomado clases de inglés en escuelas de idiomas y como parte de sus estudios. Se siente en el nivel correcto y le gusta la lengua, lee en inglés y en español una o dos veces a la semana.

Al realizar los protocolos verbales, Esmeralda leyó el texto y a la vez iba diciendo las palabras que no entendía, interrumpía la lectura para dar una explicación de lo que entendía. Cuando encontraba palabras desconocidas las subrayaba y en más de una ocasión cuando no comprendía la idea principal u alguna oración volvía a leer la oración. Esmeralda daba explicaciones muy generales del párrafo o alguna parte del texto que contenía varias palabras desconocidas. En una parte mencionó no saber el significado de una palabra pero también dijo “*bueno no sé más palabras pero (.) esta no (.) sé qué significa*”, es decir que se interesa en algunas palabras desconocidas y no en todas.

En la gráfica 3.7 se puede ver la clasificación de las 12 palabras que Esmeralda no comprendió en el artículo.

Tipo de palabra	Cantidad de palabras desconocidas
Verbos	3
Vocabulario local	3
Adjetivo	2
Frases	1
Prefijo	1
Sustantivo	1
Total	12

Tabla 3.7 Descripción del vocabulario desconocido de Esmeralda

En esta ocasión, el tipo de palabra que mostró ser más difícil para la participante fueron los verbos y el vocabulario específico. En estas 12 palabras desconocidas se encuentran los tres verbos, *hidden*, *inmates* e *involve*; las tres

palabras propias del texto, *Kakano*, *Maori* y *muttonbird*; los adjetivos *unhealthiest* y *oily*, la frase *eel spines*, el prefijo *non* y el sustantivo *eel*.

Iván

Con respecto a Iván de 17 años que también es nativo del español y no estudia alguna otra lengua diferente al inglés. En el cuestionario dijo que se siente en el nivel correcto de inglés, que solo lo ha estudiado en escuela de idiomas y la razón por la que está estudiándolo es para viajar y en un futuro obtener un buen trabajo. Iván asegura que le gusta el inglés y que lee una o dos veces a la semana en español e inglés.

En cuanto a los protocolos verbales, Iván realizó la lectura en voz muy baja y se dedicó a leer el texto sin interrupciones largas, es decir, cuando encontraba palabras desconocidas decía “no le entiendo”, a veces adivinaba las palabras y explicaba lo que había entendido; si leía una oración larga decía “voy a leer otra vez” y volvía a leer esa parte que no había comprendido. Cuando terminó de leer el texto lo explicó de forma breve y general. Las palabras que Iván encontró difíciles se muestran en la tabla 3.8.

Tipo de palabra	Cantidad de palabras desconocidas
Adjetivos	4
Unidades fraseológicas	2
Vocabulario local	2
Sustantivos	1
Verbos	1
Total	10

Tabla 3.8 Vocabulario desconocido de Iván

El número total de palabras y frases desconocidas fueron 10: cuatro adjetivos *salty*, *foraged*, *raised* y *unhealthiest*; dos unidades fraseológicas *eel spines*, *kakano reviving Maori cuisine*; dos; las palabras locales *muttonbird* y *Christchurch*; el sustantivo *handicraft*; y el verbo *involve*.

Al final de la lectura, se le preguntó a Iván acerca del uso del diccionario, a lo que dijo que normalmente lee el texto completo y va subrayando las palabras

desconocidas, al final las busca en el diccionario y vuelve a leer todo. Eso fue lo que Iván dijo pero no fue lo mismo que realizó en la lectura.

Esteban

Otro participante es Esteban, su edad es de 17 años, su lengua materna español y aparte de inglés estudia o ha estudiado francés. El tipo de cursos que ha tomado para aprender inglés es como parte de sus materias obligatorias durante sus estudios y en escuela de idiomas. A Esteban le gusta el inglés, confirma que se siente en el nivel correcto, declaró estar estudiando el idioma debido a cuestiones académicas. En cuanto a la frecuencia de lectura, dijo leer en español todos los días y en inglés una o dos veces a la semana.

En los protocolos verbales, Esteban leyó el título, el subtítulo sin complicaciones aparentemente, sólo se pudieron identificar algunas palabras que no pronunciaba de forma correcta. Esteban leía el texto de forma continua y cuando se encontraba alguna palabra que no conocía, decía “no sé qué es” y mencionaba la palabra; en dos ocasiones leyó un párrafo y dijo que lo iba a volver a leer lo cual indica que en estas partes del texto encontró varias palabras desconocidas que no le permitieron tener una buena comprensión.

En la tabla 3.9 se encuentra la información del vocabulario desconocido para Esteban, quien fue el participante en encontrar el menor número de palabras desconocidas en el texto.

Tipo de palabra	Cantidad de palabras desconocidas
Sustantivos	3
Adjetivos	1
Frases	1
Verbos	1
Vocabulario local	1
Abreviaturas	1
Total	8

Tabla 3.9 Vocabulario desconocido de Esteban

Como se observa en la tabla 4.10, a pesar de que Esteban encontró ocho palabras desconocidas en el texto, la variedad en el número de categorías gramaticales fue de seis: tres sustantivos: *earthquake*, *handicraft*, *seating*; el

adjetivo *homeless*; la frase *eel spines*; el verbo *inmate*; la palabra específica *kakano*; y la abreviatura *NZ*.

Gina

Por último Gina, tiene 16 años, su lengua materna es español, su segunda lengua es inglés y no estudia o ha estudiado otro idioma. Gina ha tomado cursos de inglés como materia obligatoria y en escuela de idiomas; está estudiando inglés porque quiere aprender una segunda lengua, dice que se siente más o menos en el nivel y sí le gusta el idioma. La frecuencia con la que lee en español e inglés es de una a dos veces a la semana.

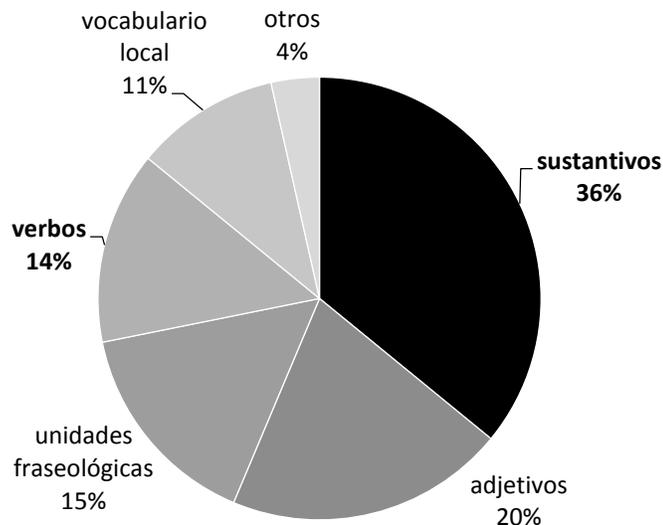
Gina leyó el texto en párrafos, leía en voz alta, iba subrayando las palabras o frases que no conocía y al final de cada párrafo explicaba lo que había entendido. En la tabla 3.10 se presenta la información del vocabulario desconocido que encontró Gina durante el proceso de lectura.

Tipo de palabra	Cantidad de palabras desconocidas
Sustantivos	3
Vocabulario local	3
Unidades fraseológicas	1
Total	7

Tabla 3.10 Vocabulario desconocido de Gina

Como se muestra en la tabla 3.10 Gina identificó siete palabras desconocidas, las categorías gramaticales donde tuvo más incidencias en la comprensión fueron los sustantivos *eel*, *spines*, *low-rised* y el vocabulario local *Kakano*, *muttonbird* y *horopito*; una frase que también incluye vocabulario local *iwi Maori tribe*.

Por otra parte, las palabras que se les dificultaron más a los alumnos de acuerdo a su forma gramatical fueron los sustantivos con un 36%, 20% de adjetivos, 15% de unidades fraseológicas, 14% verbos y 11% de vocabulario local como se muestra en la gráfica 3.30.



Gráfica 3.30 Frecuencia de tipo de vocabulario desconocido

Estos porcentajes altos equivalen a palabras cuyo significado es amplio, es decir son palabras de contenido, mientras que el 4% restante proviene de vocabulario de función, las cuales son: preposiciones, verbos frasales, adverbios, conjunciones, prefijos, abreviaturas y verbos modales.

3.3. Resultados en la comprensión de textos

Al final de los protocolos verbales los alumnos manifestaron lo que entendieron del texto, así como la descripción de alguna información que hayan encontrado interesante. El artículo se trata del restaurante Kakano en Nueva Zelanda, que fue creado por una descendiente de la tribu Maori; describe el propósito del restaurante que es rescatar la comida tradicional de esa región. También menciona características como el origen, la descripción física como decoración y espacio, los costos, los ingredientes de los platillos típicos y cómo se elaboran.

Los resultados que arrojó la rúbrica para medir la comprensión de textos para cada participante se muestran en la tabla 3.11. Hay que recordar que en el capítulo metodológico se describió la rúbrica, que tiene cuatro categorías y cada una brinda un puntaje diferente: idea general del texto (6.0), puntos de información específica (2.5), relación entre el texto y su conocimiento del mundo (1.0), y

evaluación del contenido (0.5). Estas categorías tienen un valor del 1 al 5 el número uno era el más bajo en cada sección. Es decir, para obtener la calificación total, se sumaron los porcentajes de cada categoría, donde el puntaje mayor era 10. A continuación se presentan los resultados totales de la comprensión del texto con valor sobre 10.

Participante	Resultados de comprensión de lectura
Jimena	3.8
Violeta	4.5
Iván	4.6
Fernanda	5.4
Esmeralda	5.5
Karla	7.2
Julia	7.9
Gina	9.0
Esteban	9.2

Tabla 3.11 Resultados en la comprensión del texto Café Kakano

La tabla 3.11 muestra que los resultados debajo de 6 lo obtuvieron Jimena, Violeta, Iván, Fernanda y Esmeralda. Jimena explica la idea general del texto con imprecisión y poca claridad, omitió muchos puntos de información específica que se mencionaban en el texto, no estableció ninguna relación con su conocimiento sobre el mundo y evalúa escasamente el contenido sin fundamentos. Violeta también explica la idea general del texto con imprecisión y poca claridad, provee puntos aislados, excluyó información específica sobre el texto, no evaluó el contenido pero sí estableció una relación entre el texto y su conocimiento del mundo, explica *“Ah yo como quiero ir a Nueva Zelanda pues me gustaría (.) me gustaría visitarlo”*. En cuanto a Iván, explica la idea general con poca precisión y claridad, identifica algunos puntos y los argumenta, no creó relación con su conocimiento sobre el mundo y evalúa con insuficiencia el contenido. Fernanda explica la idea general del texto con precisión y claridad, identifica la mayoría de

los puntos y casi todos los argumentó; al igual que Jimena, Iván y Esmeralda, tampoco relaciona el texto con su conocimiento sobre el mundo ni realiza una evaluación. Esmeralda comprendió la idea general con poca precisión y claridad, identificó algunos puntos de información y los argumenta, no relacionó el texto con su conocimiento sobre el mundo y tampoco evaluó el contenido.

Por otro lado, los participantes que lograron obtener más de 6 en la comprensión fueron Karla, Julia, Gina y Esteban. Karla explica la idea general del texto con precisión y poca claridad, identifica algunos puntos de información y los argumenta, trata de establecer una relación con el texto pero no la explica y evalúa el contenido, dice *“ah se me hizo muy interesante (.) que (.) EH bueno (.) en esta parte (.) la parte de (.) del menú (.) que tiene como que (.) palabras extrañas (.) pero suena (.) suena a platillos típicos de (.) de esa (.) de esa comunidad porque no sé si es isla o es ciudad”*. Julia también comprendió la idea general de forma correcta y clara, pudo identificar algunos puntos y los argumentó, aunque no establece ninguna relación con el texto y hace una evaluación limitada del contenido. Aunque Gina omitió muchos puntos de información específica del texto, es la única participante que explica la idea general del artículo con exactitud y claridad, establece una relación con su conocimiento del mundo y crea una evaluación del contenido, comenta *“o sea pues es una cultura de allá que pues la verdad yo no sabía mucho sobre (.) de Nueva Zelanda se me hace un país interesante (.) pero sí las tribus tienen (.) obvio su (.) aquí como en México ¿no? Las etnias entonces (.) supongo (.) que allá han de tener diferente gastronomía diferentes conceptos de la vida este ¿cómo se les dice? (.) cosmología (.) entonces (.) supongo que está (.) está padre leer acerca de esto”*. Al igual que los demás participantes, Esteban comprende la idea general de manera clara y precisa. A diferencia de otros participantes, identifica todos los puntos de información y los explica, es decir que su descripción de lo que comprendió del texto fue extensa. Establece una relación poco clara entre el texto y su conocimiento del mundo; y no evalúa el contenido.

Capítulo 4

Discusión de Resultados

En este capítulo se compararán las creencias y el uso de estrategias de los alumnos de inglés pre-intermedio como L2 para abordar palabras desconocidas durante la comprensión de lectura en inglés. En la siguiente parte del análisis de resultados se responden las preguntas de investigación, las cuales ayudan a identificar las estrategias que utilizan los estudiantes inglés pre-intermedio como L2 para abordar las palabras desconocidas durante la comprensión de textos en inglés, investigar las creencias de los alumnos de inglés sobre qué es necesario hacer para comprender un texto en inglés y encontrar la relación que existe entre las creencias sobre el uso de estrategias de ataque a las palabras desconocidas durante la comprensión de lectura en inglés y el uso real de ellas en los alumnos.

4.1. Estrategias para abordar palabras desconocidas

Las estrategias que plantean Nuttall (2000) y Aebersold (1997) para abordar palabras desconocidas son: pistas estructurales, inferencia del contexto y uso del diccionario. En esta investigación, se descubrió que la estrategia que más utilizaron los alumnos fue la de pistas estructurales, donde la información de la estructura de las palabras sirve a los lectores para asignar un significado a la palabra nueva con la que se encuentran. Esta estrategia de la estructura de las palabras fue utilizada un 48% por los alumnos, seguido del 32% de inferencia del contexto y por último un 20% del uso del diccionario, en este caso el bilingüe.

Las pistas estructurales se dividieron en dos tipos de información, de acuerdo a su función gramatical y morfología. Lo demostrado en los protocolos verbales fue que para enfrentarse con vocabulario desconocido, los alumnos identificaron la estructura interna de una palabra, es decir, observaron si las palabras que no conocían se parecían a algunas palabras que ya habían visto o escuchado. En su mayoría trataban de dividir las palabras en partes, este tipo de información la utilizaron en un 54% y en un 18% realizaron asociaciones con su L1, Nation (1990) dice que el principio general de la carga de aprendizaje señala que entre más represente una palabra con la que los estudiantes ya están familiarizados como patrones e información que a su vez pueden ser de la lengua materna, más ligera será su carga de aprendizaje, de otras lenguas o conocimientos previos de la segunda lengua. Es por esto que para los aprendices cuya lengua materna está relacionada con la segunda lengua, las palabras serán ligeras de aprender o en este caso de comprender, en cambio, si las lenguas no se relacionan entre sí, su carga de aprendizaje será elevada. Algunas características pueden ser sonidos, ortografía, gramática, entre otros. Hay que aclarar que este principio de la carga de aprendizaje es para aprender vocabulario nuevo, aunque los estudiantes de esta investigación lo utilizaron como estrategia de ataque a palabras desconocidas. Así mismo, Nuttall (2000) menciona que el significado de las palabras nuevas se puede establecer de acuerdo a la posición de la palabra en un enunciado, lo cual ayudará en la comprensión. Lo que indica que los participantes no prestan mucha atención en la función gramatical de la palabra, hicieron uso de esta estrategia un 11%.

La siguiente estrategia que utilizaron los participantes fue la de adivinar el significado de las palabras desconocidas de acuerdo a la inferencia del contexto, esta estrategia la utilizaron en un 32%, recordemos que Nuttall (2000) dice que esta estrategia la desarrollamos en nuestra L1 ya que la mayor parte de nuestro vocabulario lo encontramos en palabras habladas y gradualmente asimilamos el significado. Nuttall (2000) también menciona que los buenos lectores no necesitan hacer mucho uso de esta estrategia porque su vocabulario es suficiente para su propósito inmediato, pero para lectores principiantes el uso consciente de

inferencia es muy importante para encontrar el significado, no exacto pero suficiente para su propósito. En esta investigación Jimena, Karla, Violeta, Esmeralda y Julia utilizaron esta estrategia, lo que las clasificaría en lectores *bottom-up*, por lo que Nuttall (2000) decía que son alumnos que no están conscientes de que pueden entender palabras nuevas sin que averigüen el significado. Por otro lado, Fernanda, Iván, Esteban y Gina se pueden considerar como lectores *top-down*.

Otra estrategia que utilizaron los alumnos fue el uso del diccionario, este porcentaje de 20% en su mayoría fue utilizado por Fernanda que fue la única que utilizó diccionario durante la lectura, Violeta lo utilizó para buscar una palabra que contenía el título del artículo. Aebersold & Field (1997) indican que en los primeros niveles de L2, los alumnos pueden depender del diccionario bilingüe, esto es conveniente en los niveles iniciales cuando los alumnos tienen muy poco vocabulario de la segunda lengua incluso para entender definiciones sencillas de la L2. Esto podría contradecir lo que Fernanda representa porque no está precisamente en un nivel inicial de L2, recordemos que los participantes están cursando un nivel pre-intermedio de inglés.

Lo que se puede observar en la participante Fernanda es que su percepción sobre ella misma como lectora es de un nivel básico, en una parte de los protocolos verbales menciona *“bueno es que como no tengo un nivel (.) muy alto (.) entonces no comprendo la mayoría de las palabras”*. Con referencia a su aprendizaje, su percepción es la misma cuando indica *“por ejemplo esta palabra de enterprise ya la había visto (.) en mis clases de inglés de la facultad pero ya no me acordaba qué significa (.) ¡Qué triste! No he aprendido nada”*. Otra situación con Fernanda es que tiene poca confianza al utilizar las estrategias que ya conoce como las pistas estructurales con *earthquake*, que la dividió en partes y recurre al uso del diccionario *“esto tampoco sé qué significa pero supongo que si la dividimos (.7) no sé yo me imagino como que un terremoto o algo así”*. Lo mismo ocurrió con la similitud de las palabras, no tiene confianza en encontrar similitudes al español y por tal razón utiliza el diccionario bilingüe.

En este caso particular de Fernanda que es la única en utilizar el diccionario, se puede analizar que el uso de esta estrategia no es tan adecuado en comparación a lo que proponen Aebersold & Field (1997) y Nation (2001) para leer con un diccionario. Es decir, Fernanda recurrió al diccionario para confirmar el significado de palabras que se conocía parcialmente o para corroborar suposiciones de significado pero no lo hizo con palabras desconocidas que se encontró varias veces en el texto y que no pudo formar una idea general de su significado, tampoco seleccionó las palabras que eran vitales para la comprensión general del texto, buscó 20 palabras en el diccionario de las 24 con las que tuvo dificultad en todo el artículo.

Se debe agregar que, Aebersold & Field (1997) mencionan que el error más frecuente en el uso del diccionario por parte de los estudiantes es utilizar el primer significado que les aparece, concuerde o no en el contexto, este error lo pudimos observar con Fernanda cuando busca la traducción de *unfit* y el significado en español que le proporciona el traductor de Google es *impropio*, cuya definición no es la más apropiada para el contexto que está leyendo. A pesar de que Fernanda utilizó la primera traducción que le aparecía en el traductor durante los protocolos de pensamiento en voz alta, al final de la lectura mencionó *“cuando (.) haces una traducción hay cosas que no concuerdan mucho entonces (.) a lo mejor tienen otro significado porque (.) como decía mi profa de inglés (.) usas una sola palabra para decir varias cosas (.) y como Google sólo te traduce o sea lo más cercano (.) pero no sé (.) yo siento que es eso”*. Es decir, aceptó que tal vez su comprensión no había sido buena por ese mal uso del diccionario bilingüe y aunque Fernanda es consciente de utilizar esta estrategia de manera deficiente, continúa con el mismo uso erróneo que se debe a la falta de información o práctica de cómo usar el diccionario.

También es importante señalar que los alumnos utilizaron otra estrategia además de las tres que considera Nuttall (2000) para abordar palabras desconocidas. Esta estrategia es ignorar palabras desconocidas, más bien Nuttall (2000) considera que es una característica de los buenos lectores, quienes aprenden a ignorar lo que no es importante para su propósito más cercano y el

objetivo en esta investigación era la comprensión general del texto. Es decir, deben aprender a que no todas las palabras tienen la misma importancia, identificar las palabras que pueden ser ignoradas y las otras palabras que quedan se pueden comprender con otras estrategias. En la mayoría de los casos los participantes decían “no sé qué es...” y seguían leyendo, lo que muestra que ignoraban las palabras de manera consciente.

En conclusión, la estrategia que más utilizan los alumnos fue la de ignorar palabras desconocidas, esto lo realizaron con el 43% de las palabras en las que encontraron dificultad. La siguiente estrategia con 33% fue la de reconocer sus pistas estructurales que ya se mencionó, donde los alumnos utilizan más la morfología de la palabra que la sintaxis. La tercer estrategia más usada con 15% fue la de la adivinar el significado del vocabulario desconocido de acuerdo a la inferencia del contexto. En última estancia, la estrategia más usada con un 9% fue la del uso del diccionario que fue usada con más frecuencia por Fernanda.

4.2. Incompatibilidades encontradas entre creencias sostenidas

Lo que se halló al analizar los resultados en los cuestionarios de creencias fue que los alumnos se contradecían en sus creencias en varias cuestiones, Dicho de otra manera, tuvieron ideas diferentes sobre un mismo tema. Por ejemplo, en la estrategia del uso del diccionario sobre la cantidad de palabras que necesitan buscar con este instrumento, los resultados fueron muy similares, dicen buscar la mayoría de las palabras, todas las palabras y las que parecen más importantes. Algo similar ocurrió con las palabras desconocidas que se pueden ignorar, los participantes dijeron que todas las palabras son igual de importantes en el texto y a la vez dijeron que algunas palabras son más importantes que otras. Todo esto parece confirmar que existe una confusión en sus mentes, que no analizan sus respuestas conforme lo que realizan al comprender un texto.

4.3. Creencias de los alumnos para abordar palabras desconocidas y su uso real en la comprensión de lectura en L2.

Para saber la relación que existe entre las creencias que tienen los alumnos sobre el uso de estrategias para abordar palabras desconocidas se compararon

los resultados obtenidos en los cuestionarios de creencias y los protocolos verbales. Esta comparación se hizo de forma general de los nueve estudiantes que contestaron el cuestionario de creencias y realizaron los protocolos de pensamiento en voz alta.

Van Dijk (1999) considera que las creencias son subjetivas ya que pueden ser falsas o verdaderas de acuerdo al contexto en el que el individuo se desenvuelva ya que se desarrollan de forma grupal. Estas creencias se pueden hacer más específicas, que se denominan como creencias particulares, que representan las experiencias personales concretas de los individuos, son conocimientos que se refieren a acontecimientos en la vida personal. Estas creencias personales pueden controlar las prácticas sociales específicas de cada individuo. Para Horwitz (1987, 1988), las creencias de los alumnos sobre el aprendizaje de idiomas se ven afectadas por sus experiencias previas en los mismos aprendizajes de segundas lenguas, así como por su entorno cultural (Nahavandi & Mukundan, 2014). En el análisis de los cuestionarios de los nueve participantes se identificaron creencias que estos alumnos tienen acerca de cómo abordar vocabulario desconocido durante el proceso de lectura, las cuales se presentan a continuación.

Uso del diccionario

Una de las creencias que tienen los participantes ante el uso del diccionario es que prefieren usar el diccionario (bilingüe y monolingüe) cuando están leyendo un texto en inglés y algunos de los participantes dijeron no usar o no estar seguros de usar el diccionario monolingüe. Lo que reflejaron los protocolos de pensamiento en voz alta fue que solamente Fernanda utilizó el diccionario bilingüe durante la lectura. Fernanda utilizó el traductor de *Google* al buscar 20 de las 24 palabras desconocidas. Recordando lo dicho por Aebersold & Field (1997) y Nuttall (2000) quienes dicen que es esencial para los estudiantes darse cuenta que pueden leer sin un diccionario, en este caso Fernanda necesita aprender a conformarse con la comprensión general porque es desgastante buscar cada palabra nueva y que solo debe tomarse el tiempo para buscar las palabras más importantes. La otra participante que lo utilizó fue Violeta quien buscó una palabra para poder entender

el título del texto, con esto, la participante quería saber de qué se trataría el texto por lo cual consideró importante entender el título.

Por otro lado, los demás participantes no hicieron uso del diccionario aunque algunos de ellos mencionaron al final de la lectura que utilizan diccionario, por ejemplo Violeta dijo “*a veces sí me salto unas cositas y ya cuando termino la lectura pues ya empiezo a (.) a buscar algunas (.) las este (.) las más relevantes (.) porque si no luego me detengo mucho a leer (.) entonces por ejemplo (.) held (.) de toda esta solo agarro held (.) y por ejemplo esta parte (.) fermenting (.) y no es que investigue así todo todo*”, Jimena solo dijo usar Word Reference en el celular e Iván dijo que normalmente lee todo el texto y va subrayando palabras que al final de la lectura busca en el diccionario y después vuelve a leer todo. Es decir, que existe la probabilidad de que la mayoría de los alumnos no sean lectores eficientes porque de acuerdo con Aebersold & Field (1997) este tipo de lectores de una segunda lengua necesitan ser capaces de leer con y sin un diccionario. En este caso no utilizaron ningún diccionario, tal vez por el objetivo de la lectura que no era contestar algún tipo de ejercicio escrito como al que están acostumbrados.

Inferencia del Contexto

Acerca de las creencias de la inferencia del contexto, los alumnos piensan que al realizar el proceso de lectura en una segunda lengua adivinan el significado de las palabras desconocidas que van encontrando en el texto tratando de inferir su significado mediante las demás palabras o ideas que encuentran alrededor de esa palabra, consideran lo que dice el resto del enunciado o párrafo. Los resultados en los protocolos de pensamiento en voz alta mostraron que también existe discrepancia en la creencia y el uso. Los participantes que utilizaron este tipo de estrategia fueron: Jimena, Karla, Violeta, Julia y Fernanda que son catalogados por Smith (1978) y Nuttall (2000) como lectores (*bottom-up*) orientados al significado de las palabras ya que consideran importante saber el significado, no necesariamente exacto pero suficiente para su propósito. Lo contrario de estos lectores son los lectores que se enfocan al significado general del texto (*top down*), que no recurren mucho al uso de esta estrategia porque su

vocabulario es suficiente para su propósito inmediato, entre ellos se encuentran Esmeralda, Iván, Esteban y Gina.

De acuerdo con Richards & Renandya (2001), adivinar el significado de las palabras utilizando el contexto suele llevar tiempo y podría servir mejor para los estudiantes con más experiencia. En los protocolos verbales se observó que Jimena, Karla, Violeta, Julia y Fernanda utilizaron más esta estrategia y también tardaron más tiempo en leer el texto en comparación de los otros lectores.

Relación texto-significado

En esta sección de entender el texto como un todo, los participantes manifestaron que entienden el texto en forma general, también por partes y que entienden el título del texto. El proceso de *top-down* (que va de lo general a lo particular) lo pudieron realizar Esmeralda, Iván, Esteban y Gina, quienes leen para obtener un significado total del texto como menciona Hacquebord and Stellingwerf (en Daller, Milton & Treffers-Daller, 2007); inclusive cuando tenían dificultad en comprender a nivel palabra o enunciado, compensaban esas dificultades usando estrategias de lectores *top-down*, como adivinar el significado de las palabras con el contexto, construir significados con base en su experiencia y el hacer uso de pistas del texto. En cambio, los demás participantes: Jimena, Karla, Violeta, Julia y Fernanda quienes se enfocan principalmente en el proceso *bottom-up* (de lo particular a lo general) ya que no entienden el significado del texto de forma general.

Otra creencia que tienen los alumnos es que necesitan conocer un gran número de palabras para poder comprender un texto. Exploremos un poco la idea de que comparte Fernanda en los protocolos de pensamiento en voz alta, cuando se le preguntó al final sobre la razón de sus comentarios de que no comprendía el texto o cuando se trababa a lo que contestó “*por ejemplo en un pa- en un renglón no entendía más de tres palabras o dos palabras*”. Para esta participante, la razón de tener una baja comprensión de lectura refiere a encontrar dificultad en vocabulario desconocido. Para saber si esta creencia es verdadera en estos participantes, podemos comparar los resultados de los protocolos verbales en

cuanto al número de palabras y la comprensión del texto, los resultados los muestra la tabla 4. 1.

Participantes	Comprensión	Palabras desconocidas
Jimena	3.8	46
Violeta	4.5	36
Iván	4.6	10
Fernanda	5.4	24
Esmeralda	5.5	12
Karla	7.2	41
Julia	7.9	33
Esteban	9.0	8
Gina	9.2	7

Tabla 4.1 Número de palabras desconocidas y comprensión de lectura

La tabla 4.1 nos indica el número total de palabras desconocidas que encontraron los participantes y la calificación sobre diez de la comprensión de lectura del texto. En el caso de Esteban y Gina, los únicos en alcanzar un porcentaje mayor a 8 en la comprensión de texto, también encontraron el menor número de palabras desconocidas. En el otro extremo podemos observar a Jimena que encontró el número más alto de vocabulario desconocido y obtuvo un 3.8 en la comprensión del texto, el valor más bajo. En los demás participantes no se puede establecer un patrón similar ya que los números entre palabras desconocidas y el porcentaje de comprensión de lectura varía. Con la participante Jimena se puede hablar de un proceso de bajo nivel (reconocimiento rápido de palabras) del que habla Hacquebord and Stellingwer (en Daller, Milton & Treffers-Daller, 2007), quien dice que el texto puede ser difícil para los lectores con un limitado conocimiento de palabras, quizá el texto se haya convertido lingüísticamente o cognitivamente difícil por lo que el conocimiento limitado de palabras le causó problemas de comprensión.

Debemos recordar que Hu & Nation (2000) encontraron en su investigación de lectura por placer, que los aprendices de L2 necesitan identificar cierto número de palabras desconocidas para tener una comprensión del texto, para entender un texto al 100% no debe de haber ninguna palabra desconocida; para un 95%, una

palabra desconocida en cada dos renglones; para un 90%, una en cada renglón; y para un 80% dos palabras por renglón. En esta investigación los resultados de porcentaje de comprensión del texto no coinciden con los que mencionan Hu & Nation (2000), ya que si comenzamos a comparar con el 80% de comprensión de lectura que indica encontrar dos palabras desconocidas por renglón, nos llevaría a pensar en nuestra participante Jimena que fue la que encontró 46 palabras desconocidas que resulta este total aproximado de dos palabras desconocidas por renglón pero no obtuvo 8 de comprensión. Del mismo modo analizamos a Gina quién alcanzó 9.2 de comprensión del texto, y no cumple con lo dicho de encontrar una palabra por cada renglón porque Gina encontró siete palabras desconocidas. Aunque cabe aclarar que el estudio hecho por Hu & Nation (2000) fue en textos de ciencia ficción como lectura por placer por lo que existen diferencias entre su estudio y esta investigación.

Pistas Estructurales

En el cuestionario de creencias, los participantes dijeron encontrar similitudes con otras palabras, así como dividir en partes las palabras desconocidas y reconocer alguna de sus partes para adivinar su significado. Estas estrategias tienen que ver con la estructura morfológica o estructura interna de una palabra y de acuerdo con Nuttall (2000), estas estructuras de las palabras pueden ofrecer pistas valiosas de significado.

En cuanto la estructura gramatical, los estudiantes creen que para adivinar el significado de una palabra observan en qué parte del enunciado se encuentra. Según Nuttall (2000) al observar la posición de la palabra en un enunciado se puede establecer al menos su función gramatical, si es un sustantivo, un verbo, un adjetivo, entre otros. Lo cual nos dirá el tipo de significado que se busca y sería el primer acercamiento a la comprensión. En los protocolos de pensamiento en voz alta, la participante que utilizó más veces esta estrategia fue Karla al adivinar el significado de 15 palabras desconocidas, por ejemplo decía “*esto no lo entiendo (.) creo que es (.) huesos de (.) de algo (.) no tengo bien (.) no sé qué es sharp*” y a su vez dibujaba una flecha de *bones* a *sharp*. Nuttall (2000) también acentúa que es un importante identificar la función gramatical de una palabra porque algunas

veces permite al lector entender suficientemente el texto para su propósito, también garantiza descartar significados inapropiados, y eso se pudo ver en el caso de Karla quien en una parte de los protocolos verbales encontró la palabra *gutting*, dijo “y *glutting fish* suena como (.) a *deglutir* pero no (.) no creo tal vez es un tipo de pez”, al principio encontró una similitud con la palabra *deglutir* en español y después analizó su posición en el enunciado y cambió el verbo por un adjetivo o que su función es la de un adjetivo que califica al sustantivo *fish*, en este caso descartó la primera opción de significado que había establecido.

Emociones

De acuerdo con Oxford (2001, Carter & Nunan), las emociones como la ansiedad pueden estar relacionadas con el miedo a comunicarse en inglés, en algunos individuos puede sabotear el proceso de aprendizaje. En esta parte del cuestionario, los participantes dijeron no sentir preocupación o frustración cuando se encuentran con palabras desconocidas durante la lectura de un texto, que es una de las estrategias afectivas que según Oxford (2001, Carter & Nunan) pueden ayudar a calmar la ansiedad, esto es hablar consigo mismo de forma positiva, visualizar el éxito en una tarea o sentirse bien acerca de lo que estén realizando. Por otro lado, creencias y actitudes negativas pueden reducir la motivación de los aprendices y perjudicar el aprendizaje de idiomas. Durante el proceso de lectura, la mayoría de los participantes no mostraron emociones negativas, únicamente dos participantes expresaron preocupación por lo que en esta sección hubo congruencia entre las creencias y el contexto real.

Asociaciones con la L1

Por otro lado, la relación que existe entre la lengua materna y la segunda lengua puede ayudar a que los alumnos creen un significado de las palabras desconocidas. Los participantes indicaron que para adivinar el significado del vocabulario desconocido en un texto no encuentran similitudes con el español. La tabla 4.2 muestra el porcentaje en el que los estudiantes utilizaron esta estrategia en los protocolos de pensamiento en voz alta.

Participantes	Tipo de lector	Palabras desconocidas	Porcentaje de palabras asociadas con la L1
Jimena	<i>bottom up</i>	46	13%
Karla	<i>bottom up</i>	41	19%
Violeta	<i>bottom up</i>	36	14%
Julia	<i>bottom up</i>	33	12%
Fernanda	<i>bottom up</i>	24	0%
Esmeralda	<i>top down</i>	12	13%
Iván	<i>top down</i>	10	0%
Esteban	<i>top down</i>	8	0%
Gina	<i>top down</i>	7	0%

Tabla 4.2 Porcentaje de palabras desconocidas asociadas con la L1

Los participantes demostraron el uso de esta estrategia en menos de un 20%, y algunos participantes nunca encontraron similitudes entre ambas lenguas en las palabras, o al menos no lo manifestaron conscientemente, como es el caso de Fernanda, Iván, Esteban y Gina. En el caso de Fernanda, estas similitudes más bien crean desconfianza, expresa “*y también a veces por ejemplo aquí en appears cuando se parecen al español no me fío mucho de eso porque por ejemplo actually que no significa lo mismo en español que en inglés entonces por eso como que desconfío (.) y mejor lo busco*”. Esta parte de las asociaciones con la L1 se puede vincular con la carga de aprendizaje de la que habla Nation (1990) que se refiere a que existen palabras con la que los estudiantes ya están acostumbrados lo que hace que su carga de aprendizaje sea más ligera. En la tabla 5.3 también se puede observar que los lectores *top-down*, que son Esmeralda, Iván, Esteban y Gina no utilizan este tipo de estrategia, a excepción de Esmeralda; mientras que los lectores *bottom-up* sí realizaron alguna asociación con el español entre el vocabulario desconocido a excepción de Fernanda.

Otra de las creencias que tienen los alumnos es preferir la traducción en español a la explicación en inglés, esto expresa que los alumnos no confían en sus habilidades para comprender definiciones en la lengua meta por lo que optan por lo más sencillo que es la equivalencia en su lengua materna. En los protocolos verbales no se pudo observar la congruencia de esta creencia ya que no podían estar preguntando el significado de las palabras, solamente se pudo observar en

el uso del diccionario bilingüe y monolingüe, que las participantes que lo utilizaron, Fernanda y Violeta eligieron el bilingüe.

Ignorar palabras desconocidas o partes del texto

Por lo que se refiere a no tomar en cuenta el vocabulario desconocido, los participantes creen que pueden ignorar algunas palabras desconocidas y aun así entender el texto, a su vez creen que no saben qué palabras ignorar y que no es bueno ignorar palabras desconocidas en un texto. Otra creencia es que todas las palabras son igual de importante en el texto, es decir, no consideran que algunas palabras pueden tener mayor importancia que otras. Los porcentajes de las palabras que ignoraron los participantes se pueden observar en la tabla 4.3.

Participantes	Tipo de lector	Palabras desconocidas	Porcentaje de palabras ignoradas	Comprensión
Fernanda	top down	24	4%	7.2
Karla	top down	41	19%	4.5
Iván	bottom up	10	30%	7.9
Jimena	top down	46	46%	3.8
Esmeralda	top down	12	47%	5.5
Violeta	top down	36	63%	4.6
Julia	top down	33	70%	5.4
Esteban	bottom up	8	88%	9.0
Gina	bottom up	7	88%	9.2

Tabla 4.3 Porcentaje de palabras desconocidas que ignoraron los alumnos

Los resultados nos revelan que los alumnos realizan esta actividad de ignorar palabras desconocidas frecuentemente, ya que los porcentajes van del 19% al 88%, a excepción de Fernanda quien utilizó la estrategia del uso de diccionario con la mayoría de las palabras. En el caso de Esteban y Gina, quienes fueron catalogados como lectores *top-down*, ignoraron el 88% de las palabras desconocidas y obtuvieron más de 9 en la comprensión de texto. Las participantes Jimena, Karla y Violeta (lectoras *bottom-up*) y Esmeralda (lectora *top-down*), no saben qué palabras ignorar ya que su porcentaje es debajo del 70% de su total de palabras desconocidas y tuvieron calificaciones debajo de 6 en la comprensión del artículo.

En los demás participantes como Julia, Esmeralda e Iván es difícil encontrar un patrón, Julia es una lectora tipo *bottom-up* quién encontró 33 palabras desconocidas e ignoró un 70% de las mismas pero obtuvo 5.4 en la calificación de comprensión de lectura. Iván es un lector *top-down* que ignoró un 30% de las palabras desconocidas, que fueron 10 y su nivel de comprensión del texto fue de 7.9 esta diferencia entre los dos lectores es significativa. En conclusión, lo que se puede decir de los lectores *top-down*, Esteban y Gina, que encontraron el menor número de palabras desconocidas pudieron ignorar un 88% de esas mismas palabras durante la comprensión de textos y arrojaron calificaciones de 9 o superior en la comprensión de lectura.

De acuerdo con Ellis (2008), es posible que estas creencias que tienen los alumnos de que no es bueno ignorar palabras desconocidas y que todas las palabras son igual de importantes en el texto hayan determinado la forma en que realizan el proceso de lectura, ya que crearon pequeñas teorías del aprendizaje de la segunda lengua que y es normal asumir que sus creencias influyen el proceso y el producto del aprendizaje. De acuerdo al número de palabras desconocidas, los alumnos creen que necesitan conocer todas las palabras en el texto para comprender, Ur (2012) que saber el significado de todas las palabras en el texto va a asegurar la comprensión del mismo siempre y cuando se tenga conocimiento del tema, el uso de este conocimiento nos ayudará a entender lo que estamos leyendo.

4.4. Otros hallazgos acerca de las estrategias de comprensión de los estudiantes de inglés como L2

Durante los protocolos de pensamiento en voz alta, los participantes mostraron el uso de su vocabulario receptivo, que según Nation (2001) es recobrar el significado de una palabra cuando se percibe su forma mientras se lee o escucha. Es decir, se conoce una palabra en su forma hablada, cuando se puede reconocer al escucharla, mientras que en el productivo se refiere a pronunciar los sonidos de la palabra y también acentuar la sílaba correcta cuando tiene más de una sílaba, en otras palabras, ser capaz de generar palabras en forma oral para expresar un significado. Por ejemplo, *enterprise*, *earthquake*, *cabbage* y *bring*,

estas palabras eran identificadas por los participantes pero tenían dificultad al dar su significado. Son palabras que ya habían visualizado que su forma les resultaba familiar pero no se sentían seguros del significado.

Algo similar ocurrió con algunas palabras, los participantes reconocían las grafías de las palabras pero no conocían otro nivel. En uno de los casos fue la pronunciación como *café*, *diets*, *disease*, *site*, *hidden*, *seating*, *reviving* que de acuerdo con Nation (2001), la dificultad de aprender una palabra se localiza en su pronunciación, se considera un factor importante para su aprendizaje y depende de la similitud entre la primera y la segunda lengua, en los sonidos individuales como tono y acento. De estas palabras mencionadas, dos son similares al español de forma escrita *café* y *reviving*, por lo que tal vez fue más fácil de adivinar o corroborar el significado de la palabra. Es decir, las palabras que tengan formas similares a la L1 tendrán una carga de aprendizaje menor en comparación a las palabras que tienen sonidos desconocidos o combinaciones diferentes.

Lo que se pudo observar en los protocolos verbales es que la mayoría de los participantes, al encontrar dificultades en el texto, agrupaba en unidades fraseológicas que son un amplio contexto de información local producida por palabras inmediatas alrededor de la palabra (Nation, 2001), por ejemplo las unidades fraseológicas eran *smoked manuka wood*, *been grown*, *eel spines*, *attracts tourists*, *sharp bones* y *held here*. En este sentido, los alumnos están conscientes de que las palabras no tienen un significado aislado al que Ruhl (citado en Nation, 2001) denomina como *significado léxico inherente* y que hay que considerar el contexto en el que aparece para poder atribuir un *significado inferencial*. Estos tipos de significado también se observaron con Karla que da el significado de *held* como sostener que sería el significado léxico inherente y no logra inferir otro significado.

Se realizó una clasificación de los participantes de acuerdo a la estrategia de adivinar el significado de las palabras desconocidas de acuerdo al contexto, que según Smith (1978), Nuttall (2000) y Nation (2007, citado en Daller, 2007), el uso de esta estrategia es característica de los lectores tipo *bottom-up*, que se diferencian de los lectores *top-down* quienes no prestan atención a adivinar el

significado de las palabras nuevas. Los protocolos de pensamiento en voz alta también arrojaron un cierto número de palabras desconocidas por cada individuo y se compararon con los resultados de comprensión de la lectura. En la tabla 4.4 se muestra esta información.

Lectores <i>bottom-up</i>	Lectores <i>top-down</i>
- Comprenden el texto de lo particular a lo general	- Comprenden de lo general a lo particular
- Utilizaron las cuatro estrategias: Ignorar palabras desconocidas, pistas estructurales, inferencia del contexto y uso del diccionario	- Utilizaron dos o tres estrategias: Ignorar palabras desconocidas, pistas estructurales e inferencia del contexto (dos participantes con una palabra)
- Asociaron palabras desconocidas con la palabras de la L1	- No realizaron ninguna asociación de palabras desconocidas con la L1
- Necesitan entender el título y subtítulo del texto	- No necesitaron entender el título o subtítulo del texto.
- Leían y traducían lo que entendían como actividad paralela	- Leyeron el texto por partes o completo sin traducir.
- No volvían a leer oraciones o partes del texto que no comprendían.	- Volvían a leer oraciones o partes del texto cuando no comprendían

Tabla 4.4 Comparación de lectores *top-down* y lectores *bottom-up* (elaboración propia)

Los alumnos se clasificaron en lectores tipo *bottom-up*, que comprenden el texto de lo particular a lo general, se enfocaban en palabras, utilizaron cuatro estrategias: ignorar palabras desconocidas, pistas estructurales, inferencia del contexto y uso del diccionario. Al encontrar términos nuevos, este tipo de lectores establecía una relación con su lengua materna, encontraban semejanzas con el español en la estructura de la palabra. Del mismo modo, cuando realizaban el proceso de lectura, iban traduciendo el texto a la L1. Se observó que no volvían a leer fragmentos del artículo cuando tenían dificultades en su comprensión.

Por el contrario, los participantes que se consideraron tipo *top-down* realizaron lo opuesto a los principiantes. Es decir, utilizaron máximo tres estrategias, hay que mencionar que dos participantes utilizaron una tercera

estrategia con una palabra; no realizaron asociaciones con la lengua materna, no consideraban necesario comprender el título o subtítulo del artículo, no hicieron uso de la traducción en ninguna ocasión durante la lectura; volvían a leer oraciones si era necesario y entendieron el texto como algo general, después se enfocaban en palabras o partes cortas.

Los lectores *bottom-up* encontraron mayor número de palabras desconocidas que los lectores *top-down*, a excepción de Esmeralda y Fernanda quienes comparten características invertidas en el número de palabras desconocidas. En otras palabras, Esmeralda que pertenece a los lectores *bottom up* encontró 12 palabras desconocidas, mientras que Fernanda se clasifica en el grupo de lectores tipo *top-down* pero localizó 24 palabras desconocidas. Lo que se puede decir es que ambas lectoras están en un proceso entre estas dos formas de comprender un texto.

CONCLUSIONES

De la presente investigación se desprenden una serie de conclusiones relevantes para entender el papel de las creencias y la forma que afectan el uso de estrategias para abordar vocabulario desconocido.

El objetivo general de esta tesis fue comparar las creencias que tienen los alumnos cuando se encuentran con palabras desconocidas durante la comprensión de lectura en inglés y su uso real de estas estrategias. Para llevar a cabo este objetivo, se desglosaron objetivos específicos, uno de ellos era investigar las creencias de los alumnos sobre qué es necesario hacer para comprender un texto en inglés. Primero se aplicó un cuestionario de creencias tipo escala de Likert con 54 reactivos, este cuestionario se basó en el que Barnett (1989) utilizó en una de sus investigaciones. El cuestionario se aplicó a alumnos de inglés pre-intermedio para conocer sus creencias que tienen cuando leen un texto y se encuentran con palabras desconocidas.

Estas creencias que los participantes manifestaron en el cuestionario se compararon con lo que realmente hacen durante el proceso de lectura para lo que se aplicó un segundo instrumento, los protocolos de pensamiento en voz alta, para llevar a cabo el segundo objetivo que fue identificar las estrategias que utilizan los estudiantes para abordar las palabras desconocidas durante la comprensión de textos en inglés. Se aplicaron nueve protocolos verbales donde se les pidió a los participantes leer un artículo auténtico de internet previamente seleccionado para dicha tarea. Al mismo tiempo que realizaban el proceso de lectura tenían que ir diciendo lo que estaban pensando cuando se encontraban palabras que no

comprendían. Estos protocolos de pensamiento en voz alta se analizaron para encontrar qué estrategias utilizaban.

Se respondieron las preguntas de investigación, la primera sobre qué creencias tienen los alumnos de nivel pre-intermedio de inglés como L2 sobre qué es necesario hacer para comprender un texto en inglés. Lo que principalmente se encontró al examinar los cuestionarios de creencias fue que los participantes se contradecían en algunas creencias. Es decir, los alumnos externan cierta confusión en lo que creen, no razonan lo que realizan para comprender un texto en inglés.

Entre las creencias se encontraron que ante la situación de entender un texto, los participantes prefieren usar el diccionario bilingüe y monolingüe, que la tendencia se inclinó al uso del bilingüe. En el caso de adivinar palabras usando el contexto, los alumnos creen que infieren el significado del vocabulario desconocido considerando lo que dice el resto del enunciado o párrafo. En cuanto a la relación del texto-significado, los participantes revelaron que entienden el texto en forma general, que también tratan de leer el texto por partes y que es necesario entender el título del texto.

Con respecto a la creencia sobre la cantidad de palabras que son necesarias de conocer para comprender un texto, los participantes creen que conocer un gran número de palabras es sinónimo de comprensión. Por otro lado, los participantes manifestaron que ponen atención en la estructura morfológica de la palabra, encuentran ciertas similitudes con otras palabras que conocen en inglés, también creen dividir en partes las palabras desconocidas y reconocer alguna de sus partes para atribuirles un significado. En relación a la estructura gramatical, los alumnos creen que para adivinar el significado de una palabra observan su posición en el enunciado.

Por lo que se refiere a las emociones, los participantes no creen padecer preocupación o frustración al encontrarse con palabras desconocidas durante la lectura de un texto. Acerca de las similitudes que existen similitudes entre la L1 y la L2, los participantes creen no encontrar ningún tipo de similitud en su estructura morfológica de las palabras desconocidas en inglés y palabras en español.

Además, otra creencia que los alumnos tienen es que prefieren la traducción en español y no la explicación en inglés. Por otra parte, los participantes creen ignorar vocabulario nuevo y entender el texto, a su vez creen no saber qué palabras ignorar y consideran que es malo ignorar palabras desconocidas en un texto. En cuanto a la importancia de las palabras, los participantes no creen que todas las palabras son igual de importante en el texto, pero al mismo tiempo creen que todas el vocabulario tiene la misma importancia en el texto.

En cuanto a la otra pregunta para saber qué estrategias utilizan los estudiantes de inglés pre-intermedio como L2 para abordar las palabras desconocidas durante la comprensión de textos en inglés, los alumnos ignoraron palabras desconocidas un 43% del total del vocabulario nuevo que encontraban. Después de esta estrategia, para abordar el 33% de las palabras recurran a observar la forma de la palabra para adivinar su posible significado. El 15% del vocabulario lo inferían con ayuda del contexto y el 9% restante lo utilizaron con el diccionario bilingüe. Es decir, lo primero que hacen los alumnos es ignorar vocabulario que no conocen, después tratan de encontrar un parecido en las formas de la palabra, si son similares a alguna palabra en inglés que ya conozcan o en español para poder identificar su significado. La tercera opción es adivinar el significado de las palabras dependiendo del contenido que haya alrededor del término nuevo y por último el uso de diccionario, que no utilizaron todos los participantes sino solo Fernanda.

Por otro lado, se estudió la relación que existe entre las creencias sobre el uso de estrategias de ataque a las palabras desconocidas durante la comprensión de lectura en inglés y el uso real de ellas. Se encontraron discrepancias entre las creencias y lo que realizaron en los protocolos verbales por lo que se concluye que en esta investigación las creencias que tienen los alumnos sobre lo que realizan al abordar palabras desconocidas no son las mismas acciones que llevan a cabo en un contexto real.

Todas estas observaciones del uso real de las estrategias para abordar vocabulario desconocido se recabaron con los protocolos de pensamiento en voz alta. De las tres estrategias plantadas por Nuttall (2000), se descubrió que las

pistas estructurales fue la estrategia más utilizada por los participantes, la de la estructura de las palabras sirve para dar información sobre el significado a la palabra en el texto. Esta estrategia se divide en la estructura morfológica y la posición en el enunciado. La mayoría de las veces, los alumnos utilizaron la morfología para asignarle un significado a las palabras, dividieron las palabras en partes y las relacionaron con otra palabra en inglés y en algunas ocasiones con palabras del español. Mientras que en la minoría de las situaciones, los participantes establecieron un significado a las palabras desconocidas al observar en qué parte del enunciado se encontraba. Es decir, los alumnos prestan más atención a la morfología de las palabras que a la sintaxis.

Otra de las estrategias utilizada durante los protocolos de pensamiento en voz alta fue la de inferir el significado de las palabras con ayuda del contexto, los participantes prestan atención a los elementos que rodean la palabra, como palabras a su alrededor o las demás ideas que tienen los párrafos.

En lo que se refiere al uso del diccionario bilingüe, esta estrategia la utilizó Fernanda con casi todas las palabras desconocidas que encontró en la lectura del artículo, Violeta lo utilizó para buscar una palabra que contenía el título del artículo, por lo que fueron las únicas dos participantes que hicieron uso del diccionario.

Es importante mencionar que aparte de las estrategias que propone Nuttall (2000) para abordar palabras desconocidas, los alumnos utilizaron otra estrategia, la de ignorar palabras desconocidas, esta estrategia fue utilizada con mayor frecuencia que las otras mencionadas. Nuttall (2000) considera que ignorar palabras en un texto es una particularidad de los buenos lectores, que ignorar lo que no es importante de acuerdo a su propósito.

En resumen, las estrategias que usaron los alumnos para abordar vocabulario desconocido en la comprensión de lectura fueron: ignorar palabras desconocidas (43%), pistas estructurales (morfología y sintaxis (33%), inferencia del contexto (15%) y uso del diccionario bilingüe (9%), usada con más frecuencia por Fernanda.

En el caso de la comprensión de lectura, se pudieron observar patrones en los extremos, las calificaciones más altas que obtuvieron Gina y Esteban correspondieron al menor número de palabras desconocidas y la calificación más baja la tuvo Jimena, quién encontró el mayor número de vocabulario desconocido.

Con respecto a las limitaciones de este trabajo, hay que reconocer que son pocos los participantes. Es el caso de los protocolos de pensamiento en voz alta que conllevan tiempo tanto en la aplicación como en el análisis de resultados. Otra delimitación sería el tipo de población, quizás con edades similares, como universitarios y seguir con la misma metodología que en este trabajo.

Dicho lo anterior, se pueden desglosar investigaciones de este trabajo, con mayor número de participantes para ampliar los resultados y compararlos. El tema de las creencias que tienen los alumnos sobre el aprendizaje de segundas lenguas en general es amplio y existen varias investigaciones. Lo que haría más interesante investigaciones posteriores sería investigar sobre los procesos de lectura en inglés como segunda lengua, como las estrategias que utilizan los alumnos en el contexto mexicano.

Por lo que se refiere a sugerencias hacia los docentes de inglés como segunda lengua. Como docentes de inglés es importante conocer las creencias que tienen nuestros alumnos cuando se enfrentan a palabras desconocidas durante la comprensión de textos con el objetivo de intentar cambiar esas creencias y mostrarles la realidad utilizando estrategias adecuadas. De acuerdo a los resultados que mostraron Gina y Esteban en la comprensión de lectura, se pueden recomendar estas estrategias para abordar vocabulario desconocido.

Se debe crear conciencia en los alumnos de la existencia de estrategias para abordar palabras desconocidas debido a que la mayoría de los estudiantes no están conscientes de que pueden entender palabras nuevas sin que averigüen el significado exacto. Así que lo primero es demostrar que sí es posible, se recomienda utilizar las estrategias pistas estructurales donde la función gramatical y la morfología juegan un papel importante, inferencia del contexto, uso del diccionario (bilingüe y monolingüe) e ignorar palabras desconocidas.

Sería útil llevar a los alumnos al aprendizaje de afijos estudiando palabras muy conocidas que los contengan, la ventaja de aprender afijos es que podrán formar parte de nuevas palabras que puedan encontrar después y determinar su significado. Además, mostrarles cómo identificar la función gramatical de una palabra, existen ejercicios para que los alumnos desarrollen esta habilidad, es esencial hacer este proceso antes de establecer el significado de una nueva palabra ya que el propósito es demostrar su estructura gramatical antes que su significado léxico (Nuttall, 2000).

Por otra parte, es importante que los alumnos entiendan que para muchos propósitos, una idea aproximada del significado de las palabras es todo lo que se necesita. El docente necesita enseñar a los alumnos que pueden inferir el significado de palabras desconocidas haciendo uso del contexto y que no es necesario entender al cien por ciento todas las palabras.

En relación con el uso del diccionario, se necesita desarrollar en los alumnos la conciencia de saber qué palabras se buscarán y que es mejor buscar pocas palabras. La rapidez y el tipo de información también son puntos fundamentales para mejorar el uso de esta estrategia ya que ayudan a tener una comprensión del texto de acuerdo a su propósito. Lo fundamental es enseñar a los alumnos en qué casos es necesario usar el diccionario y mostrarles que también pueden comprender un texto sin hacer uso de él. Hay que añadir que el profesor de segunda lengua debe de estar consciente de que actualmente los alumnos no utiliza un diccionario físico, por lo que es necesario enseñar a los alumnos de qué manera se pueden aprovechar los diccionarios en línea.

Las estrategias, más que enseñarse formalmente se deben practicar cuando los alumnos lean textos en clase. Es perjudicial detener el proceso de lectura para introducir el adiestramiento de las estrategias para vocabulario desconocido, por lo que es más favorable dedicar su propio tiempo en clase.

Como docentes de inglés de segunda lengua, nuestra misión en clase durante la actividad de lectura ante la pregunta de un estudiante *¿qué significa...?* es guiar rápidamente a los alumnos a los pasos de estrategias de vocabulario que ya han estudiado en este trabajo de investigación (Celce-Murcia, 2014).

REFERENCIAS

- Aebersold, J. & Field, M. L. (1997). *From reader to reading teacher: issues and strategies for second language classrooms*. Cambridge: New York: Cambridge University Press.
- Barnett, M. A. (1989). *More than Meets the Eye: Foreign Language Reading: Theory and Practice*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bailey, K. (1998). *Learning about language assessment: dilemmas, decisions, and directions*. Pacific Grove: Heinle Publishers.
- Brown, J. & Rodgers T. (2002). *Doing second: Language research*. Oxford: Oxford University Press.
- Cai, W. & Lee, B. (2012). Processing Unfamiliar Words: Strategies, Knowledge Sources, and the Relationship to Text and Word Comprehension. *The Canadian Journal of Applied Linguistics: 15, 1* (2012): 122-145.
- Carli, A. & Ammon, U. (2007). *AILA Review: Linguistic inequality in scientific communication today*. Volume 20. Modena-Reggio Emilia/Duisburg-Essen. Recuperado de <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19950/21839>
- Carter, R. & Nunan, D (ED). (2001). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. NY: Cambridge University Press.
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama
- Celce-Murcia, M., Brinton D. & Snow, M. (2014). *Teaching English as a second or foreign language*. 4th ed. Boston: National Geographic Learning.
- Council for Cultural Co-Operation. (2001). *Common European Framework of reference for language: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 2a. Ed. California: Sage Publications, Inc.
- Cybermetrics Lab (2018). *Webometrics Ranking of World Universities*. Madrid: España: Recuperado de www.webometrics.info/en

- Daller, H, Milton, J. & Treffers-Daller, J. (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2003). *Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed*. 1a ed. Oxford; New York, N.Y.: Oxford University Press.
- Dijk, T. A. V. (1999). *Ideología: Un Enfoque Multidisciplinario*. Barcelona: Gedisa.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. New York: Oxford University Press.
- Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge University Press: NY.
- Grellet, F. (1981). *Developing reading skills: A practical guide to reading comprehension exercises*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Hu, M. & Nation, P. (2000). Unknown Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a Foreign Language*. 13. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/234651421_Unknown_Vocabulary_Density_and_Reading_Comprehension
- Israel, S. E. (Ed.). (2009). *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge.
- Mackey, A. & Gass S. M. (2012). *Research methods in second language acquisition: a practical guide*. 1st ed. Chichester, West Sussex; Malden, Mass.: Wiley-Blackwell.
- Méndez, M. & Marín-Marín, A. (2007). *Effects of strategy training on the development of language skills*. Quintana Roo, México: Pomares: Universidad de Quintana Roo.
- Mateos, M., & Solé, I., & Martín, E., & Castells, N., & Cuevas, I., & González-Lamas, J. (2016). Epistemological and reading beliefs profiles and their role in multiple text comprehension. *Electronic Journal of Research in*

- Educational Psychology*, 14 (2), 226-252. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293146873002>
- Moore Hanna, P., & Narciso Sánchez, E. (2011). Modelos epistémicos de la lectura en estudiantes universitarios mexicanos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (51), 1197-1225. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019203009>
- Nation, P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston; Massachusetts: Heinle and Heinle.
- Nation, P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nahavandi, N. & Mukundan, J. (2014). Language Learning Strategy Use among Iranian Engineering EFL Learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 5 (5) 34-45. doi: 10.7575/aiac.all.v.5n.5p.34
- Nunan, D. (1992). *Research Methods in Language Learning*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nuttall, C. (2000). *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Ortiz, E. (2016). *CELe: 55 Años de Vida Universitaria y de Encomiable Labor en la Enseñanza de Idiomas*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de http://web.uaemex.mx/identidad/docs/cronicas/TOMO_XV/CELe_55_anos.pdf
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, Mass: Heinle Cengage Learning.
- Richards, J. & Renandya W. (2001). *Methodology in language teaching: an anthology of current practice*. New York: Cambridge University Press.
- Rousoulioti, T. & Mouti, A. (2016). Dealing with unknown words in L2 reading: vocabulary discovery and lexical inferencing strategies. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18 (1), 56-70. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=305745627005>
- Santos, S. (2010). *EFL writing in Mexican universities: research and experience*. Tepic, México: Universidad Autónoma de Nayarit.

- Schmitt, N. & McCarthy, M. (1997). *Vocabulary: description acquisition and pedagogy*. New York: Cambridge University.
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. New York: Cambridge University.
- Ur, P. (2012). *A course in English language teaching*. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2nd ed.
- Universidad Autónoma del Estado de México. (2017). *Agenda Estadística 2017*. Toluca, Estado de México: Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado de <http://web.uaemex.mx/universidatos/AE2017.pdf>
- Yin, Z. (2013). The More Engaged, the Better? An Exploration on Chinese EFL Learners' Lexical Inferencing Procedure. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 2 (5), 222-228. doi:10.7575/aiac.ijalel.v.2n.5p.222

ANEXOS

ANEXO A: Cuestionario de creencias de los alumnos

Cuestionario de creencias de los alumnos

El propósito de este cuestionario es conocer las opiniones y creencias que tienes sobre el vocabulario desconocido cuando lees en inglés. La información recabada será parte de un proyecto de investigación titulado “*Creencias de los alumnos acerca del uso de estrategias para el vocabulario desconocido en la comprensión de lectura en L2*”. Trata de contestar con honestidad, recuerda que este no es un examen, por lo que no hay respuestas correctas o incorrectas.

Gracias por tu participación para completar este cuestionario. La finalidad de recabar esta información es únicamente para fines de investigación y se garantiza que toda la información recabada será confidencial.

Información Personal

Antes de comenzar con el cuestionario, por favor completa la siguiente información.

Salto de página

Instrucciones: Lee cuidadosamente las siguientes afirmaciones y marca con una [Símbolo] el número que mejor responda tu criterio, considerando los siguientes valores:

Totalmente de acuerdo	De acuerdo	No estoy seguro	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
4	3	2	1	0

i. Uso del diccionario		4	3	2	1	0
1.	Prefiero buscar en el diccionario bilingüe (inglés-español) las palabras que no entiendo cuando estoy leyendo.					
2.	Necesito buscar en el diccionario monolingüe (inglés-inglés) las palabras que no entiendo cuando estoy leyendo.					
3.	Busco en el diccionario la mayoría de las palabras desconocidas.					
4.	Cuando encuentro una palabra desconocida, la busco en el					

diccionario y vuelvo a leer el enunciado.					
5. Cuando encuentro una palabra desconocida, la busco en el diccionario y tengo que volver a leer todo el texto.					
6. Cuando encuentro una palabra desconocida, la busco en el diccionario y escribo su significado en español.					
7. Si el párrafo contiene varias palabras que no conozco, busco en el diccionario las que parecen más importantes.					
8. Si el párrafo contiene varias palabras que no conozco, las busco todas en el diccionario.					
ii. Inferencia del contexto	4	3	2	1	0
9. Para adivinar el significado de las palabras que no conozco, considero lo que dice el resto del enunciado o párrafo.					
10. Tengo la intención de adivinar el significado de algunas palabras.					
11. Cuando encuentro una palabra desconocida, adivino su posible significado y continúo leyendo.					
12. Cuando encuentro una palabra desconocida, adivino su posible significado y vuelvo a leer el enunciado.					
13. Si el párrafo contiene varias palabras que no conozco, adivino el significado de todas estas palabras.					
14. Para entender palabras que no conozco, observo imágenes, tablas o figuras que estén en el texto para imaginar su significado.					
iii. Relación texto-significado	4	3	2	1	0
15. Me enfoco en entender todo el texto.					
16. Entiendo el texto por partes y al final junto estas ideas para comprender el texto completo.					
17. Necesito comprender el contexto del texto.					
18. Necesito entender el título del texto.					

19.	Quiero saber exactamente a qué se refiere el texto.					
20.	Es difícil comprender un texto en inglés cuando encuentro palabras que no entiendo.					
21.	Necesito conocer un gran número de palabras en inglés para poder comprender un texto.					
22.	Necesito saber el significado de todas las palabras en el texto para comprender un texto.					
23.	Si encuentro palabras desconocidas necesito leer varias veces el texto para poder comprender.					
iv. Pistas estructurales (función gramatical y morfología)		4	3	2	1	0
24.	Cuando encuentro a una palabra que no conozco, verifico si es similar a otra.					
25.	Cuando encuentro a una palabra que no conozco, observo su parte inicial o final para relacionarla con otra que sí conozca.					
26.	Para adivinar el significado de las palabras que no conozco, la separo en partes.					
27.	Presto atención a la forma de la palabra.					
28.	Presto atención a la función gramatical de la palabra.					
29.	Para adivinar el significado de las palabras que no conozco, analizo su forma gramatical.					
30.	Cuando encuentro a una palabra que no conozco, trato de reconocer alguna de sus partes para darle un significado.					
31.	Cuando encuentro a una palabra que no conozco, observo en qué parte del enunciado se encuentra para atribuirle significado.					
v. Emociones		4	3	2	1	0
32.	Cuando encuentro palabras desconocidas en el texto me siento frustrado y dejo de leer el texto por un rato.					
33.	Me siento preocupado cuando no entiendo la mayoría de las					

palabras.					
34. Siento satisfacción cuando termino de leer un texto en inglés.					
35. Cuando encuentro varias palabras desconocidas continúo leyendo y no me preocupo por su significado.					
vi. Asociaciones (con la L1)	4	3	2	1	0
36. No me siento segura del significado a menos que traduzca las palabras al español.					
37. Para adivinar el significado de las palabras nuevas, observo si la palabra se parece a una palabra en español.					
38. Cuando una palabra desconocida se parece a una palabra en español supongo que ambas significan lo mismo.					
39. Cuando una palabra desconocida se parece a una palabra en español considero que ambas pueden significar lo mismo.					
40. Cuando una palabra desconocida se parece a una palabra en español considero de qué manera pueden relacionarse.					
41. Es raro que encuentre similitudes entre una palabra desconocida y una palabra en español.					
42. Cuando pido el significado de una palabra desconocida prefiero que me den la traducción al español.					
43. Cuando pido el significado de una palabra desconocida prefiero que me expliquen el significado de la palabra en inglés.					
vii. Ignorar palabras desconocidas o partes del texto	4	3	2	1	0
44. Puedo ignorar algunas palabras desconocidas y aun así entiendo el texto.					
45. No sé qué palabras desconocidas puedo ignorar.					
46. No es bueno ignorar palabras en el texto.					
47. Está bien adivinar si no sabes el significado de la palabra en inglés.					
48. Cuando encuentro una palabra desconocida, al momento la					

ignoro y después regreso a examinarla.					
49. Si el párrafo contiene varias palabras que no conozco, omito leer ese párrafo.					
50. Todas las palabras son igualmente importantes en el texto.					
51. Algunas palabras son más importantes que otras en el texto.					
52. Pongo más atención al significado de cada palabra mientras leo.					
viii. Aprendizaje de vocabulario	4	3	2	1	0
53. Al leer un texto aprenderé nuevas palabras, por eso es necesario saber el significado de todas las palabras en el texto.					
54. La parte más importante de aprender una lengua extranjera es aprender nuevas palabras.					

Estoy de acuerdo en que la información recopilada de este cuestionario, así como las grabaciones de voz sean utilizadas para ayudar a la investigación lingüística y entiendo que mis datos personales no serán revelados en ningún momento.

Firma de consentimiento

ANEXO B: Permiso para recopilación de datos de Investigación

Permiso para recopilación de datos de Investigación

Toluca, México a _____ de _____ de 2017.

Estimado padre de familia,

Como parte de mi estudio realizado en la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, en la Maestría en Lingüística Aplicada, estoy llevando a cabo una investigación a cerca de mejorar la comprensión de lectura, le pido de la manera más atenta me otorgue el permiso de que su hijo(a) _____ forme parte de este trabajo de investigación.

Los datos que necesito recolectar, es información de un cuestionario y una grabación de audio. Prometo que no revelaré información personal del participante o familiares en ningún momento de la investigación. Si desea le puedo brindar información sobre los resultados cuando el estudio haya finalizado.

Le pido de la manera más atenta que si está de acuerdo con la participación de su hijo(a) en esta investigación, firme esta carta y la devuelva en lo posible.

Nombre completo y firma

Atte. Sara Elena Blancas Santana

ANEXO C: Texto: The Christchurch cafe Kākano reviving Maori cuisine

The Christchurch cafe Kākano reviving Maori cuisine

In New Zealand, a community cafe serving traditional Maori food – including smoked eel spines and foraged herbs – is building a strong following across all communities

Nicola Trup
Sunday 7 May 2017 12.30 BST

Muttonbird, sea plants and eel spines: these native New Zealand ingredients may no longer be components of many diets, but one woman and her cafe are trying to change that.

Jade Temepara, who is of Maori descent, set up Kākano just over a year ago in Christchurch. “Maori people are the unhealthiest, most unfit and most likely to have heart disease – and it’s because of our lifestyle,” says Jade. “Our cause is to bring our traditional food back, and to involve Maori people in the preparation.”

Part cafe, part social enterprise, Kākano was built with the help of the local homeless community on the site of the city’s old convention centre, which was destroyed by the 2011 earthquake. If you walked past it, you’d be forgiven for not noticing the low-rise Portakabin-style building, hidden behind rows of raised garden beds, which are planted with local herbs and vegetables. But it’s more spacious than it appears from the outside, seating 25 (there are an additional 40 seats out on the deck), and though decoration is minimal, the monochrome colour scheme, black and white photos and select few New Zealand handicrafts on display elevate the space.

The menu changes daily according to what’s been grown, foraged or sourced from local suppliers, with tasting platters costing around NZ\$20-\$35 (£11-£19) for three people. Today, the hummus has been made with *horopito* (a native herb) and garlic grown by inmates at Christchurch Men’s Prison. Also on the menu are scrambled eggs flavoured with smoked manuka wood, plus foraged sea lettuce and *karengo* (“the most prized seaweed,” says Jade). The eel spines, smoked by a

local *iwi* (Maori tribe), are pungent and oily, and it can be a challenge to locate the rich and salty meat between the sharp bones.

Over the past year, Kākano has built up a strong following among locals, both Maori and non-, and also attracts tourists who, Jade says, “love our story”. Community classes held here – which teach adults and children how to grow and prepare their own food, from fermenting cabbage to gutting fish – always sell out.

Kākano means seed in Maori and, as Jade puts it: “We try to tell our story from seed to plate.”

ANEXO D: Transcripciones de Protocolos de Pensamiento en Voz Alta

Participante: Jimena

Duración aprox. 12 min.

J: OK (.) the Christchurch cafe Kākano reviving Maori cuisine (.) church es iglesia entonces (.) la iglesia Cristiana podría ser (.) el café (.) Kakano (.) revivien (.) reviviendo (.) cousin (*REFIRIÉNDOSE A cuisine*) (.) no sé (.) In New Zealand a community *café* (*REFIRIÉNDOSE A cafe*) serving traditional Maori (.) food (.) en New Zelan una comunidad (.) sirve (.) como (.) el café tradicional ¿no? (.) como (.) comida porque aquí está food (.) incluyendo el (*REFIRIÉNDOSE A eel*) (.) no sé qué sea nunca lo había visto (.) smoked el (*REFIRIÉNDOSE A eel*) spines and foraged herbs (.) ¿extranjeros? (.) herbs (*SUBRAYA foraged herbs*) (.) no sé qué sea (.) es un edificio (.) es edificio (.) es construcción (.) fuerte (.) seguimiento de cruces (*REFIRIÉNDOSE A across*) (.) todas las comunidades (.) entonces yo creo que va a hablar (.) de los extranjeros que van a este lugar a (.) por el café ¿no? Nicola Trup ha de ser la autora (.) y lo escribieron Sunday seven May dos mil diecisiete (.) a las doce y media (.) muttonbird (.) supongo que es (.) como el nombre de (.) de un pueblo o lugar (.) sea (.) sea plants and eel spines (*REFIRIÉNDOSE A spines*) (.) mares (.) plantas (.) sea plants and eel spines (.) plantas marinas y (.)2) y no no sé qué sea eel spines (.) these native New Zealand ingredients (.)1) may no (.) longer (.)1) ingredientes (.) que tal vez (.) ¿no crecen en mayo? (.)1) eh (.)1) entonces (.) sea plants and eel spines son los (.) componentes de (.) de esta dieta (.) but one woman and her cafe are trying to change that (.) una mujer (.)1) y su café (.) intentaron cambiar esto (.) Jade Temepara (.) es (.) una persona (.) who is of Maori descent (.) quien es (.)1) ¿un descendiente de Maori? (.) set up (.) set up (.) Kākano just over a year ago in (.) Christchurch (.) just over (*SUBRAYA set up kakano just over a year ago in Christchurch*) (.)2) solo (.)1) podría ser que llegó hace un año pero no estoy segura (.) Maori people (.) las (.) personas de Maori (.) son (.) no son saludables (.) ni hacen ejercicio ni (.) podría ser (.) como (.) disease disease (.) como (.) ¿cardio? (.) porque aquí dice heart ¿no? (*SUBRAYA heart disease*) (.) and it's (.) y esto es porque (.) su estilo de vida

(.) dice Jade nuestro (.) la causa de (.) bring (.) no sé qué sea (.) creo que es llevar (SUBRAYÓ bring) (.) llevar una comida tradicional (.) back (.) de regreso (.) EH (.) involved Maori people in the preparation (.1) las personas (.1) ah (.1) involve (SUBRAYA involve) (.) dice la causa de llevar esta (.) nuestra causa es (.) llevar la (.) o sea como llevar la comida de antes ¿no? (.) y (.1) y las personas que lo preparan supongo (.) part café (.) part social (.) enter (.) prise una parte del café (.) empresa (.) no sé (SUBRAYA enterprise) (.) era (.) Kākano was built (.1) with the help of the local homeless community (.) EH construyó (.) o ayudó a construir (.) no sé qué sea homeless (SUBRAYA homeless) (.) una comunidad de hoteles tal vez (.) en el (.1) en la ciudad (.) en el lugar más viejo de la ciudad (.) old convention centre (.) which was destroyed by the (.) twenty (.) eleven (.) earthquake (.) con quien (.) AH no sé qué signifique todo esto (SUBRAYA which was destroyed by the 2011 earthquake) (.) if you walked past it (.) si tú (.) caminas (.) ¿pasando? (.) you'd be forgiven (.2) tú (.) ¿olvidarás? (.1) rise (.) no sé qué sea (SUBRAYA low-rise) (.) low es bajo (.) la (.1) las noticias ¿bajas? (NOTICIAS DE notice) (.2) OK (.2) style (.) OK este es como un estilo de edificios portakabin (.1) building (.) haiden (REFIRIÉNDOSE A hidden) behind rows of raised garden beds (.) haiden (REFIRIÉNDOSE A hidden) entre (.) rocas y (.) ¿camas de jardines? (.1) which are planted with local herbs (.) que hay (.) locales EH (.) vegetales (.) plantas (.) pero (.) es más espacioso que (.) appears (.1) de otro lugar de afuera (.) seating (.1) la marea ¿podría ser? (.) there are a (.1) additional (.2) y though (.) y pensaron (.) decorar (.1) es (.) minimal (LO SUBRAYÓ) (.2) the monochrome colour scheme (.) black and white photos (.) AH (.2) and select few New Zealand (.7) EH fotografías blanco y negro (.) no sé qué sea esto (.1) (SUBRAYÓ handicrafts) elevate the space (.) the menu changes daily according (.) el menu de diario es de acuerdo a las (.) been (ENCERRÓ been grown)(.) podría ser a lo que hay ahí no? (.2) foraged or sourced from local suppliers (.) HMMM que (.1) como lo del menú está entre veinte y treinta y cinco o sea once y diecinueve euros (REFIRIÉNDOSE A NZ) (.) para (.) tres personas hoy (.) the hummus has been made (.) con horopito (SUBRAYA horopito a native herb) (.) OK que cocinan con (.1) una (.) hierba (.) nativa (.) and garlic grown by (.) Men's Prison (.) also on the menu are scrambled

(*SUBRAYA are scrambled eggs*) (.) OK que también hay (.) huevos (.) pero no sé con qué (*SUBRAYA smoked manuka wood*) (.) y smoked (.) y fuman (.) manuka (.) wood (.) plus (.) extranjeros (*REFIRIÉNDOSE A foraged*) (.) mar (.) OK sería (.) lettuce (.) también está (.) esto de lechuga con (.) karengo (*SUBRAYA lettuce and karengo*) (.) the most prized seaweed says Jade el (.) ¿precio más caro? (.) dice Jade (.) the eel spines smoked by a local (.) *iwi* (.) Maori tribe (.) are pungent (.) and oily (.) no sé qué sea oily (.) y puede (.) ser un cambio de la localidad eh rich es rico and salty (.) no sé qué sea (.) meat (.) carne entre (.) sharp bones (*LO SUBRAYA*) (.) over the past year (.) el pasado año (.) Kākano (.) EH (.) built (.) construyó? (.) ha construido (.) fuertes (.) ¿seguimientos? (.) ¿de locales? (.) among no sé qué sea (*SUBRAYA among*) (.) ambos Maori and non (.) non (.) no sé pero Maori pues es la persona (.) y también (.) atractivos turísticos (.) dice (.) Jade (.) amo nuestra historia (.) love our story (.) community cles (*REFIRIÉNDOSE A classes*) (.) comunidad de (*LEYÓ held here*) (.2) which (.) que les enseña a los adultos (.) y niños (.) cómo (.) (*LEE Y ENCIERRA grow*) preparar (.) su propia comida (.) from fermenting cabbage to gutting fish (.) always (.) (*LEE sell out*) vendiéndolo? (.1) Kākano means seed in Maori and as Jade puts it (.) Kakano significa vender (.) en Maori y (.) como Jade pone nosotros tratamos decir (.) nuestra historia de (.1) (*LEE seed to plate*) ¿de plato?

S: OK (.) sí (.) bueno ya nada más para terminar (.) como ¿qué se te hizo interesante de la lectura?

J: Pues que (.) AH lo último que en esta región les enseñan a todos a cocinar su propia comida (.) y también utilizan como que (.) las plantas nativas de ese lugar (.) pero (.1) se supone que no tienen una dieta saludable (.) y aquí (.) dice que hacen como una diferencia entre la carne y eso (.) entonces debería de tener como (.) o a lo mejor es porque no hacen mucho ejercicio

S: ajá también la falta de ejercicio (.) este y bueno normalmente tú utilizas algún diccionario o algo así como ahorita que casi no lo utilizaste

J: Ah este pues el de Word Reference en el celular

S: bueno pues eso sería todo (.) muchas gracias

Participante: Esteban

Duración aprox. 8 min.

E: OK (.) the (.) Christchurch cafe Kākano reviving Maori cousin (*REFIRIÉNDOSE A cuisine*) (.) EH the Christchurch cafe Kākano reviving Maori cuisine (*REFIRIÉNDOSE A cuisine*) (.) in New Zealand (.) a community cafe serving traditional Maori food (.) including smoked eel spines (.) and foraged (.) herbs is building a strong following across all communities (.) Nicola Trup Sunday (.) seven May (.) twenty (.) seventeen (.) mutto (.) muttonbird (.) sea plants and eel spines (.) these native (.) Zealand (.) New Zealand ingredients may (.) no longer be components of many diets (*REFIRIÉNDOSE A diets*) (.) but one woman and her cafe are trying to change that (.) AH lo voy a volver a leer EH (.1) muttonbird sea plants and eel spines (.) these native New Zealand ingredients (.) may no longer be components of (.) many diets (*REFIRIÉNDOSE A diets*) (.) but one woman and her cafe are trying to change that (.) AY! (.) Jade Temepara (.) who is (.) of Maori descent set up Kākano just (.) over a (.) no sé qué es Kakano (LO ENCIARRA) (.) just (.) over (.) a year ago in (.) Christchurch (.) Maori people are (.) the unhealthiest (.) most unfit (.) and most likely to have heart disi (*REFIRIÉNDOSE A disease* (.1) and it's because of (.) our lifestyle? (.) says Jade (.) our cause is to bring our traditional food back (.) and to involve Maori people in the preparation (.) AHH (.1) part cafe (.) part social enterprise (.) Kākano was built with the help of the local homeless community (.) on the city (*REFIRIÉNDOSE A site*) of the city's old convention centre (.) which (.) was destroyed by the twenty (.) ¿twenty eleven? (.) earthquake (.) if you walked past it (.) you'd be forgiven for not noticing the low-rise (.) Portakabin (.) style building hidden behind rows of raised garden beds (.) which are planted with local herbs and vegetables (.) lo voy a volver a leer EH (.)

S: ajá (.) a lo mejor ya no te menciones que al final es la idea general del texto

E: AH OK (.) part social enterprise (.) Kākano was built with the help of the local homeless community (.1) no sé qué es homeless (.1) EHH (.1) on the city (*REFIRIÉNDOSE A site*) of the city's old convention centre (.) which was destroyed

by the (.) twenty eleven earthquake tampoco sé qué es earthquake (LO ENCIERRA) if you walked past it (.) you'd be forgiven for (.) not noticing the low-rise Portakabin style building (.) hidden (REFIRIÉNDOSE A hidden) behind rows of raised garden beds which are planted with local herbs and vegetables (.) but it's more spacious than it appears from the outside (.) seating (.) twenty-five (.1) there are an additional forty seats out on the deck (.) and though decoration is minimal (.) the monochrome colour same (REFIRIÉNDOSE A scheme) (.) black and white photos and select few New Zealand handicrafts (.) on (.) display elevate the space (.1) AH (.) but (.) voy a leer de nuevo (.) but it's more spacious than it appears from the outside (.) seating (REFIRIÉNDOSE A seating) (.1) no sé qué es seating (REFIRIÉNDOSE A seating) (.) AHH (.) sei (.) no (.) twenty-five (.) there are an additional forty seats out on the deck (.) and though decoration is minimal the (.) monochrome colour scheme (REFIRIÉNDOSE A scheme) black and white photos (.) and select few New Zealand (.1) ¿handicrafts? (REFIRIÉNDOSE A handicraft) (.1) on display elevate the space (.) the menu changes daily according to what's (.) been grown (.), foraged or sourced from local suppliers with tasting platters costing around (.) EH (.1) en (.1) ens (.) en (.) ¿en sí? (REFIRIÉNDOSE A NZ) (.) twenty (.) thirty-five (.1) AHHH (.1) ¿euros? (.) eleven and (.1) ¿nineteen? (.) for three people (.) today (.) the hummus has been made with (.) horopito (.) a native herb (.) and garlic grown by (.) imanate (.) ima (.) in (.) inmate (.) (LO ENCERRÓ) at Christchurch (.) Men's Prison (.) also on the menu are scrambled eggs flavoured (.) with smoked manuka wood (.) plus foraged (.) sea lettuce (.) and karengo (.) the most prized seaweed says Jade (.) the (.) el (REFIRIÉNDOSE A eel) spines no sé qué es (.) (ENCIERRA eel spines) smoked by (.) a local (.) iwi (.) no sé qué es Maori tribe (ENCIERRA tribe) (.) are pungent and oily (.) and it can be a challenge to locate the rich and salty meat between the sharp bones (.) over the past year Kākano has built up a strong following among locals (.) both Maori and non (.) and also attracts tourists who Jade says love our story (.) community classes held here which teach adults and children (.) how to grow and prepare their own food (.) from fermenting cabbage (.) to gutting fish (.) always sell out (.) Kākano means seed in Maori and (.) as Jade puts (.) it (.) we try to tell our story from seed to plate

S: OK sí (.) ¿crees que hayas entendido la idea general?

E: Pues al final no sabía qué era Kakano (.) pero ya después supe que Kakano es el nombre del local (.)

S: AH OK

E: entonces este local fue creado por una (.) chava (.) Maori (.) bueno (.) era descendiente Maori (.) entonces lo que quería más que nada en este local (.) era que (.) recuperar (.) la forma tradicional de comer de los Maori (.) ya que (.) su pueblo era (.) bueno actualmente su pueblo era muy EH (.) su comida no era sana (.) era (.) como que muy obesos y todo eso (.) entonces eso era lo que trataba de hacer la (.) la chava (.) pero (.) para eso necesitó (.) tampoco sabía qué era homeless (.) pero creo que es como (.) la comunidad (.) originaria de ahí o algo así (.) siento que es algo así (.) entonces necesitó la ayuda de ellos (.) y para eso hizo (.) como campañas y todo eso (.) en donde pidió el apoyo de ellos para hacer eso (.) y les explicó su proyecto y todo eso (.1) y ya cuando tuvo (.) EHH su local y eso (.) pues su forma de (.) comida era muy diferente a las demás (.) ya que (.) en él se basaban (.) plantas y vegetales de esa (.) zona (.) pero también extranjeras (.) y que (.1) el menú estaba cambiando (.) diario (.) ya que (.1) de acuerdo a las plantas que crecían en esos tiempos (.) no era como de que (.) pues siempre iba a haber espinacas y todo eso y (.1) y ento- (.) y a ver (.) la (.) su (.1) su local o no sé si era restaurante o algo así (.) EH (.1) tenía como un estilo clásico (.) no tan (.1) no tan lujoso (.) podría decir o sea se basaba más que nada en (.) fotos en blanco y negro que contaban la historia (.) que trataba de ella de dar (.) entonces así con esa forma (.) ella trataba de (.1) invitar a los turistas que venían (.) a (.1) a visitar ese local y a conocer su historia y la tradición que trataba ella de recuperar

S: Ajá (.) OK (.) ¿alguna cosa que te haya llamado la atención del texto? (.) o de la información que dice ahí

E: Pues de que (.) la forma de su comida que era a base de plantas y todo eso (.) AH pero eran plantas de (.) mar (.) no eran plantas así normales y todo eso (.) sino eran plantas de mar

S: AH OK perfecto (.) muchas gracias (.) estuvo genial todo lo que hiciste

Participante: Gina

Duración aprox. 8 min.

G: OK (.) The Christ (.) church (.) café Ka- (.) Kākano reviving Maori (.) Maori (.) cuisine (.) in New Zealand a community (.) AH OK (.) cafe serving traditional Maori food (.) including smoked (.) eel (*REFIRIÉNDOSE A eel*) (.) esa no le entendí (.) eel spines (*REFIRIÉNDOSE A spines*) and (.) foraged (.) herbs (.) is building a strong (.) following across (.) all communities (.) OK habla sobre un café donde sirven la tra (.) la bueno (.) la comida que se llama Maori (.) que es tradicional de ahí (.) MMM (.) OK dice (.)2) muttonbird (.) la voy a subrayar porque no sé qué sea (.) sea plants and eel spines (.) these native (.) New Zealand (.) ingredients may (.) no longer be components (.) of many diets (.) diets (.) but one woman (.) and her cafe (.) are trying to change that (.) bueno creo que aquí dice que (.) AH el mutton (.) bird (.) AH (.) es un (.) tipo de planta (.) que es nativa de Nueva Zelanda y (.) es un ingrediente que no es muy común (.) en las dietas (.) como (.)1) ¿normales? (.) y se utiliza en ese café (.) Jade Temepara (.) Teme (.) Temepara (.) who is a Maori descent (.) ajá (.) set up a (.) Kākano (.) just over a year ago in Christchurch (.) Maori people (.) are the (.) unhealthiest (.) most unfit and (.) most (.) likely (.) to have (.) heart dis (.) disease (.) and (.) it's because of our (.) lifestyle (.) says Jade (.) our cause is to bring our traditional food back (.) and to (.) involve Maori people (.) in the preparation (.) OK aquí habla sobre una persona que es nativa de ahí (.) en este caso creo que es Jade Temepara o algo así (.) y nos platica que a (.) la gente de (.) Maori (.) bueno es (.) no es saludable (.) y (.) que (.) AH (.) su comida tradicional la tratan de (.) preparar (.) dice (.) part cafe (.) part social (.) enterprise (.) Kākano was built with (.) the help of the local homeless (.) community (.) on the site of the city's (.) old convention centre (.) which was destroyed (.) by the (.) AHM cómo se dice (.) a (.) twenty (.) ¿eleven? (.) earthquake (*REFIRIÉNDOSE A earthquake*) (.) if you walked past it (.) you'd (.) be (.) forgiven (.) for not noticing

the low-rise (.) low-rise (.) lo voy a subrayar (.) (SUBRAYÓ LOW-RISE) Portakabin (.) style building (.) hidden (.) behind rows (.) of raised (.) gardens (.) which are planted (.) planted (.) with local herbs and vegetables (.) but it's more spacious (.) than it appears from the outside seating (.) AH twenty-five (.) AH there are an (.) an additional (.) forty seats (.) out on the (.) deck (.) and though decoration is minimal (.) the (.) monochrome (.) colour scheme black and (.) white photos (.) and select few (.) Zealand (.) hand (.) handi (.) handicrafts on display (.) elevate (.) elevate the space (.) MMMM (.) nos habla sobre una (.) comunidad (.) EH también (.) bueno (.) la verdad no entendí mucho sobre el texto porque (.) sí hay algunas (.) palabras (.) que la verdad no las había visto antes (.) pero aquí menciona la palabra artesanía entonces supongo que habla sobre eso (.) sobre la elaboración de algunas cosas (.) sobre todo en las comunidades locales (.) OK (.) the menu changes daily according to (.) what's been grown (.) foraged (.) or (.) sourced (.) from local suppliers with (.) tasting platters (.) costing around (.) New Zealand (.) twenty or (.) thirty (.) thirty (.) five (.) for three people (.) today the (.) hummus has been made (.) with (.) horo- (.) horopito (.) a native herb (.) and garlic grown by (.) inmates at (.) Christs (.) Christchurch Men's (.) Prison (.) also (.) on the menu (.) are scrambled eggs (.) flavoured (.) with smoked manuka wood (.) plus (.) foraged sea (.) lettuce (.) and karengo (.) the most (.) prized (.) seaweed (*REFIRIÉNDOSE A seaweed*) (.) says Jade (.) the eel spines (.) smoked by (.) a local iwi (.) Maori tribe (.) tribe (*SUBRAYÓ iwi maori tribe*) (.) EH are pungent and (.) oi (.) oily (.) and (.) it can be a challenge (.) challenge to locate the rich and (.) salty (.) meat (.) between the sharp bones (.) AH (.) aquí nos habla (.) sobre (.) los costos que tiene una (.) bueno (.) probar o tener una comida así que es para tres personas que es de veinte a treinta (.) pesos o no sé (.) nueva zelandeses (.) dice que (.) eh tienen (.) horo-pito que es una (.) hierba nativa de ahí y (.) ajo (.) sí es ajo (.) y (.) dice (.) que (.) bueno es que como no entendía la palabra (.) eel spines (.) supongo que es algo que se fuma como un tabaco como (.) no sé (.) algún tipo de hierba (.) que fuman los (.) Maori (.) que es una tribu (.) AH over the past year (.) Kākanō has built (.) up a (.) strong following (.) among locals (.) both (.) Maori and non and (.) also attracts tourists who (.) Jade says (.) I love our (.) history (.) community

classes held (.) here which teach (.) adults and children how to grow and (.) prepare their own food (.) from fermenting (.) cabbage (.) to (.) gutting fish (.) always sell out (.) bueno aquí dice que le enseñan a la gente (.) ya sea (.) o no (.) de su tribu a cocinar a (.) pues sí a preparar este tipo de cosas y dice (.) Jade que es un nativo (.) amamos nuestra historia o sea (.) pues lo hacen con gusto (.) Kākano means (.) seed AH (.) in Maori (.) and (.) AH as Jade puts it (.) we try to tell our (.) history from seed to plate (.) AH OK el Kakano ahora entiendo que es (.) una (.) semilla (.) y (.) en Maori y (.) Jade dice (.) nosotros tratamos de decir nuestra historia (.) con un (.) ¿plato de semillas? (.) entonces supongo que (.) trata sobre la comida tradicional de una (.) tribu ¿no? y (.) y a parte porque quieren transmitir ese tipo de (.) AH (.) pues sí (.) costumbres ese tipo de (.) cosas que ellos (.) que son propias de ellos pero quieren (.) expandirlas de una forma más (.) como (.) AH cómo se diría (.) conmemorativa en este caso que es su comida (.) entonces así (.)

S: OK ¿algo que te haya llamado la atención de la información?

G: Las palabras porque (.) jajaja (.) digo (.) o sea por ejemplo esto de horopito (.) Maori (.) o sea pues es una cultura de allá que pues la verdad yo no sabía mucho sobre (.) de Nueva Zelanda se me hace un país interesante (.) pero sí las tribus tienen (.) obvio su (.) aquí como en México ¿no? Las etnias entonces (.) supongo (.) que allá han de tener diferente gastronomía diferentes conceptos de la vida este ¿cómo se les dice? (.) cosmología (.) entonces (.) supongo que está (.) está padre leer acerca de esto

S: sí sí sí (.) muchas gracias

G: ¿Eso es todo?

S: Sí (.) muchas gracias!

Participante: Karla

Duración aprox. 15 min.

K: Ay no! (risa) (.) AHM the christchurch (.) café ¿kākano? (.) reviving maorí (.) cuisine OK (.) tengo dudas (.) con el título (.) no sé qué sea cuisine me suena a primo (*SUBRAYA cuisine*) (.) AH kakano supongo que es el nombre del café y (.) y así (.) entonces Christchurch me suena como (*SUBRAYA SOLO christ*) (.) a la iglesia de alguien pero no estoy segura (.) in new zealand (.) a community cafe serving traditional maori food including smoked (.) eel (.) spines and for-aged herbs is building a strong following across all communities (.) AHH OK (.) maori food supongo que se refiere (*SUBRAYA maori food*) (.) a una comida tradicional (.) de alguna isla no tengo muy bien (.) eel smoked eel spines no sé qué sea (*SUBRAYA eel spines*) (.) spines me suena como a spinner (.) AH (.) esta palabra foraged no tengo idea (*DIBUJA UNA FLECHA DE herbs A foraged Y ENCIERRA foraged*) (.) pero creo que se refiere a un tipo de hierbas así como (.) de silvestres no tengo (.) AH is building a strong following across all communities (.) AH yo creo que está en una comunidad de de (.) cruzando algo no sé (.) EH Nicola Trup Sunday seventh AH May of two thousand and seventeen (.) es (.) el día y el autor muttonbird eso sí no tengo idea de qué sea tal vez sea una planta (*SUBRAYA muttonbird*) (.) sea plants and eel spines (.) MMM these native New Zealand ingredients may no longer be components of many de- diets (.) but one woman (.) and her cafee café are trying to change that (.) AHH OK creo que son como los ingredientes nativos (.1) y (.) componentes de muchas dietas (.) pero (.) alguien las quiere cambiar (.) una mujer AH (.) Jade tempara Temepara (.) who is of Maori descent AH entonces ella es de (.) esa isla o de esa comunidad (.) set up (.) Kākano just over a year ago in Christchurch (*LO ENCIERRA*) AH entonces esta debe de ser una ciudad (.) o (.) algo parecido (.) AHMM (.) Maori people are the (.) unhealthiest most un most unfit and most likely (.) to have heart disease (.) and it's because of (.) our lifestyle (.) OK creo que (.) EH las personas de Maori son este como las personas menos (.) sanas (.) por su estilo de vida (.) says Jade (.) our cause is to bring our traditional food back and to involve Maori people in the preparation AH creo que es por su (.) AH (1.) comida tradicional (.1) y (.) bueno involve (*LO ENCIERRA*) (.) suena como envolver pero no estoy muy segura tal vez es como (.) llenar como llevarlos a un

nuevo estilo de vida (.) AH part cafe part social enterprise (.) Kākano was built with the help of the local homeless community (.) on the site of the city's old convention centre (.) which was destroyed by the one (.) two thousand and (.) eleven earthquake AH OK entonces (.) AH bueno enterprise no sé qué sea (*LO ENCIERRA*) (.2) EH pero supongo que EH EH (.) Kakano que creo que es la cafetería (.) fue construida por (.) EH la comunidad y así (.) homeless no no estoy muy segura de qué sea tal vez algo así como (*ENCIERRA homeless*) (.) EH no sé (.1) ayudantes tal vez AH on the site of the city's old convention centre se (.) en el (.) centro (.) de la convención de la ciudad vieja tal vez pero fue destruida por un (.) terremoto (.) en dos mil once (.) ¿sí? ¿no? creo que esto es terremoto (*ENCIERRA earthquake*) (.) if you walked past it (.) you'd be forgiven for not noticing the low-rise (.) MMM creo que se refiere a que si pasas por ahí (.) como que no olvidarás la noticia tal vez (noticia de noticing) (.) AH the low-rise esto (.) tal vez (*ENCIERRA LOW-RISE*) (.) no sé podría ser algo lento? No sé no estoy segura (.) portakabin-style se refiere a un estilo de vida (.) de ellos tal vez (.) building (.) AHM (.1) hidden behind rows of raised (.) garden beds (.) MMMM de esta frase no estoy segura podría ser algo como (*SUBRAYA hidden behind rows of raised garden beds*) (.) este jardines escondidos (.) rows no sé que sea (*ENCIERRA rows*) (.1) y raised (.) tampoco estoy segura (*ENCIERRA raised*) (.) which are planted (.) with local herbs and vegetables (.) AH OK entonces deben de ser como (.) unos tipos de plantas rows raised tal vez (.) AHM but it's more spacious than it appears from the outside seating (.) twenty-five there are an additional forty seats on (.) out the deck (.) OK entonces supongo que specius (*SUBRAYA spacious*) son como especias (.) y que han aparecido más afuera como (.) veinticinco (.) o alrededor de veinticinco no estoy segura de esta frase (*SUBRAYA seating 25*) (.) AH supongo que (.) se se añadieron cuarenta (.) más en (.) un lugar no estoy segura de qué es the deck (*LO SUBRAYA*) (.) and though decoration in (.) is minimal (*LO SUBRAYA*) AH OK entonces pensaron que la decoración es como minimalista tal vez (.) no estoy segura de esto (*SUBRAYA monochrome*) (.) the monochrome colour scheme (.) black and white photos and select few (.) New Zealand hand- (.) handicrafts on display elevate the (.) space (.)

OK esto creo que es (.) EH conozco la palabra en español pero no me acuerdo ¿es como monocromado o algo así no? AHM (.) supongo que esto se refiere a escena scheme no! o esquema (*SUBRAYA scheme*) (.) tal vez (.) no sé (.) AH y es como (.) la decoración del lugar (.) supongo (.) y handicrafts creo que son algún un tipo de fotos (*SUBRAYA handicrafts*) (.) no estoy segura AH the menu changes daily according to what's been grown OK creo que aquí se refiere a (.) que el menú (.) cambia de acuerdo a cómo va creciendo o no lo sé (.) no estoy segura de been grown (*LO SUBRAYA*) (.) AH foraged esto sí (.) no sé qué (.) sea (*SUBRAYA foraged*) (.) AH suena a foráneo (.) or sourced (.) tampoco estoy segura de esta (*SUBRAYA sourced*) (.) from local suppliers (.) suppliers supongo que se refiere a algún tipo de (.) clientes (*SUBRAYA suppliers*) (.) no lo sé with tasting platters supongo que se refiere a los (*SUBRAYA platters*) (.) platos (.) costing around NZ (.) AH twenty-two thirty-five (.) AH (.) que serían (.) eleven pounds to nine-teen pounds creo (.) supongo que es el precio de los (.) de la comida o algo (.) for three people AH para tres personas (.) today the hummus has been made with horopito a native herb (.) and garlic grown by inmates at Christchurch Men's Prison (.) creo que aquí habla de (.) AH como de (.) este (.) cómo EH (.) hierbas (.) o especias que han sido (.) AH como plantadas supongo (.) creo que (.) a eso se refiere a inmate (*LO SUBRAYA*) (.) AH por hombres que han estado en la prisión also on the menu are scrambled eggs flavoured with smoked (.) smoked manuka wood (.) no estoy segura de qué es smoked manuka wood (.) pero esto es (.) AH (*DIBUJA UNA FLECHA DE wood A manuka Y ENCIERRA wood*) (.) wood es madera o algo así entonces supongo que se refiere a como a (.) alguna plantita que viene de ahí o a un tipo de hoja (.) AH plus foraged sea lettuce and karengo (.) the most prized sea seaweed (*SUBRAYA seaweed*) (.) MMM seaweed me suena a alga (.) pero no estoy segura says Jade (.) the eel spines (.) smoked by a local (.) iwi Maori tribe (*SUBRAYA iwi*) (.) o tribe are pungent and oily and it can be a challenge to locate the rich and salty meat between the sharp bones AHM (.) creo que este se refiere a un platillo muy extraño (.) no estoy segura de que es pungent pero dice (*SUBRAYA pungent*) (.) creo que esto es (.) aceite oily (*SUBRAYA oily*) (.) entonces pungent debe ser como (.) MMM otro tipo de (.) especia (.) porque

pues habla del menú en este caso (.) AHMM (.1) and it can be a challenge AH OK (.) AH dice que (.) podría ser un reto para los (.) para los locales tal vez (REFIRIÉNDOSE A challenge to locate) (.) y (.1) y ¿la comida? No! (.) la carne creo (SUBRAYA meat) (.) de los AH (.) esto no lo entiendo (.) creo que es (.) huesos de (DIBUJA UNA FLECHA DE bones A sharp) (.) de algo (.) no tengo bien (.) no sé qué es sharp (.) AHM over the past year Kākano was has built up a strong following among locals both Maori and non and and also attracts tourists who Jade says love (.) our story community (.) classes held here (.) which teach adults and children how to grow and prepare their own food (.) from fermenting cabbage to (.) gutting fish (.) always sell out (.) OK creo que aquí (.) se refiere a que (.) el año pasado (.) EH (.) alguno de los locales (.) ambos (.) maorí y el otro que dijo (.) iwi (.) este como que atraen a los turistas pero (.) este (.) no estoy segura (.) porque ama (.) bueno no estoy segura si la comunidad ama su (.) su historia (.) o los turistas (SUBRAYA love our story (.) AHHH community (.) classes held no estoy segura de qué es held creo que es (SUBRAYA held) (.) EH como (.) EH sostener (.) pero no estoy segura EH which teach adults and children how to (.) y bueno (.) creo que enseñan a cómo preparar su propia comida (.) tanto adultos como niños (.) para fermentar (SUBRAYA cabbage) (.) no estoy segura de qué es cabbage creo que es una comida (.) digo no (.) es como (.) bueno sí una comida o algo así (.) y gutting fish suena como (SUBRAYA gutting (.) a deglutir pero no (.) no creo tal vez es un tipo de pez (.) AHH Kākano means seed in Maori and (.) as Jade puts it (.) we try to tell our story from seed to plate (.) OK creo que no (.) no sé qué es seed pero (.) EH (.) Jade trata de decir que (.) EH (.) quiere dar como su historia por medio de sus platos o algo así (.)

S: EH ¿más o menos sí le entendiste lo general?

K: Sí, EH creo que trata de la historia del café que se llama Kakano (.) creado por (.) ay como se llama! Jade (.) este y cuenta la historia de antes de construirlo y cuándo lo construyó (.) y también este (.) cómo fue destruido por el (.) como el (.) el earthquake el (.) terremoto (.) y (.) también explica AH (.) el menú (.) cómo lo

hace (.) y como su meta que es (.) EH quiere transmitir esa historia a través de sus platillos (.) y su comida (.) bueno (.) es lo que entendí

S: sí, sí, sí, y algo que EH se te hizo interesante del texto?

K: ah se me hizo muy interesante (.) que (.) EH bueno (.) en esta parte (.) la parte de (.) del menú (.) que tiene como que (.) palabras extrañas (.) pero suena (.) suena a platillos típicos de (.) de esa (.) de esa comunidad porque no sé si es isla o es ciudad

S: Ah OK y este (.) bueno en algunos casos (.) vi que (.) subrayaste varias palabras vi que bueno (.) obviamente son nuevas no sé si en una parte hubieras utilizado el diccionario o normalmente tú no lo utilizas o... ?

K: normalmente no utilizo diccionario (.) utilizo (.) traductor o como (.) estoy normalmente en facultad de lenguas y en (.) CELE pregunto al profesor qué significa y anoto su nombre en español

S: Ah OK

Participante: Fernanda

Duración aprox. 24 min.

F: OK (.2) bueno Kakano (*LO SUBRAYA*) (.) supongo que es un (.1) un nombre ESTE (.2) de algún lugar o algo así (.3) y Maori (.1) también (*LO SUBRAYA*) (.1) entonces (.6) Maori (*NO SE ENTIENDE*) (.6) eel no sé qué significa (.) eel spines (*SUBRAYA eel spines*) (.) foraged (.) herbs (*SUBRAYA foraged herbs*) (.4) entonces yo creo que voy a buscar eso (.) para saber qué significa (.) y a ver si carga esta cosa porque (.)

S: Luego el internet está medio lento

F: Ay eso va a salir en tu grabación (.) (*RISAS*)

S: Ay de hecho eso es lo que ando buscando (.) entonces está perfecto

F: *(EMPIEZA A BUSCAR EN EL TRADUCTOR DE GOOGLE EN SU CELULAR)* (.42) AH ¿las puedo anotar aquí?

S: Sí sí puedes hacer cualquier anotación

F: *(SIGUE BUSCANDO EN EL DICCIONARIO DE SU CELULAR)* (.45) aquí no sé si tenga sentido (.) ESTE (.) águila y espinas *(PERO SE EQUIVOCA Y EN VEZ DE LEER anguila LEE águila)* (.) entonces (.) a lo mejor es junto (.) no sé (.2) no sé *(CON TONO DE PREOCUPACIÓN)* (.8) AH ya (.1) empiezo a ver la relación (.) es primero esta y luego esta *(DIBUJA UNA FLECHA DE SU TRADUCCIÓN DE spines HACIA eel)* *(RISAS)*

S: Está bien

F: *(SIGUE LEYENDO EN SILENCIO Y ANOTA hierbas forrajeras EN foraged hierbs)* (.58) no sé qué es unfit *(LO ENCIERRA)* (.9) tampoco sé qué es disease *(LO ENCIERRA)* (.25) entonces voy a buscar esto (.) para ver si le entiendo mejor

S: Sí

F: *(BUSCA EN EL DICCIONARIO DE SU CELULAR)* (.20) impropio *(ANOTA impropio COMO LA TRADUCCIÓN DE unfit Y enfermedad PARA disease)* (.13) entonces (.35) café part café no sé qué (.) como a qué se refiera (.) entonces voy a ver si tiene algún significado *(EMPIEZA A BUSCAR EN EL DICCIONARIO DE SU CELULAR)* (.23) enterprise (.3) empresa (.2) por ejemplo esta palabra de enterprise ya la había visto (.) en mis clases de inglés de la facultad pero ya no me acordaba qué significa (.) qué triste! No he aprendido nada (.25) esto tampoco sé qué significa pero supongo que si la dividimos *(ENCIERRA Y DIVIDE earthquake EN earth-quake)* (.7) no sé yo me imagino como que un terremoto o algo así (.38) cuando leo rise (.) rise pero de carrera entonces (.) no sé *(SUBRAYA low-rise)*

S: AH ajá por el (.)

F: por la pronunciación (.25) (*ENCIERRA hidden Y raised*) appears tampoco sé qué significa (.14) deck (LA ENCERRÓ) (.15) scheme (LA ENCERRÓ) (.67) (EMPEZÓ LEER Y ENCERRAR LAS PALABRAS QUE NO CONOCÍA, TAMBIÉN ENCERÓ handicraft Y LAS ESCRIBÍÓ EN EL TRADUCTOR DE SU CELULAR JUNTAS PARA TRADUCIRLAS TODAS AL MISMO TIEMPO)

S: Ahí qué (.) qué es lo que encontraste más o menos

F: ¿qué significan? Es que no carga entonces las estoy escribiendo a ver si (.) ahorita que carguen (.) las traduce (.) entonces (.) sí es que no carga mi traductor

S: sí luego el internet está (.) lento

F: (.2) AH creo que ya (.1) encontré que sí era terremoto (*LO ANOTA EN earthquake*) (.4) y luego qué (.1) que es (.) oculto (*LO ANOTA EN hidden*) (.7) elevado (*LO ANOTA EN raised*) (.7) low-rise (.) es de (.) poca altura (.4) altura (*ANOTA de poca altura*) (.3) appears es que no sé (.6) lo escribí mal (.1) aparecer (.) tener sentido (.) appears aparecer (*LO ANOTA*) (.1) deck (.4) deck es cubierta (*LO ANOTA*) (.28) OH artesanías (*LO ANOTA EN handicrafts*) (.10) ay ya hice un montón de (.)

S: no no no (.) está bien (.2) digo es lo que normalmente (.) haces (.) está bien

F: si porque luego ESTE (.) bueno es que como no tengo un nivel (.) muy alto (.) entonces no comprendo la mayoría de las palabras (.) y también a veces por ejemplo aquí en appears cuando se parecen al español no me fío mucho de eso porque por ejemplo actually que no significa lo mismo en español que en inglés entonces por eso como que desconfío

S: ya no confías

F: y mejor lo busco

S: Eso sí

F: (SIGUIÓ LEYENDO Y BUSCÓ *scheme*) (.110) esquema (.200) (SIGUIÓ LEYENDO EL TEXTO COMPLETO EN SILENCIO Y ENCERRÓ LAS PALABRAS QUE NO CONOCÍA: *sourced, suppliers, garlic, scrambled, seaweed, held here, grow, cabbage*) entonces voy a buscar estas palabras que no conozco (.95) MMM (.3) OK el primero es *sourced* (ANOTÓ *originario*) (.2) *suppliers* proveedores (LO ANOTÓ) (.8) ajo (LO ANOTÓ EN *garlic*) (.6) revuelto (LO ANOTÓ EN *scrambled*) (.7) algas marinas (LO ANOTÓ EN *seaweed*) (.21) MMM aquí me sale *held here* (.) no sé (.) si sí esté bien (.) no sé (.) pero la traducción me sale celebrado aquí (.5) y bueno (.2) crecer (LO ANOTÓ EN *grow*) (.1) y repollo (LO ANOTÓ EN *cabbage*) (.) que no sé qué es repollo (.1) una especia o algo así (.) no sé (.2) ay y pues (.) ¿y ahora qué tengo que hacer?

S: Bueno nada más así como que decirme qué entendiste (.) o qué te pareció interesante de la lectura

F: (.) MMM (.) pues entendí muy poco las frases (.) pero por lo que yo entendí no sé si esté bien (.) que es una tipa que está como que haciendo un (.) como tratando de (.1) de (.1) recuperar o algo así las (.) ESTE (.) comidas tradicionales o las formas (.) en que (.) este (.) una (.) cómo se dice una (.) una cultura (.) o como un grupo de personas que son los Maori (.) o una tribu no sé (.) creo que (.) creo que sí (.) ESTE (.) que antes hacían (.) porque (.) decía algo sobre su dieta es mala que (.) algo así (.) que entonces este (.) pero creo que (.) ella lo que está haciendo es como un tipo (.) restaurant (.) o algo así como (.) con este (.) platos típicos de ahí (.) y este (.1) y (.) como que le está dando a su negocio un concepto (.) de (.) de ahí mismo (.) como con artesanías y (.) como que le está (.) ay es que no sé cómo decirlo (.) como AMM (.) sí como que el concepto del lugar (.) del establecimiento es como (.) la historia (.) de los que vivían ahí (.) la población (.) y cómo se dice (.) sí las fotos y las artesanías esas cosas (.) y ya

S: OK y algún comentario de las palabras por ejemplo cuando decías es que casi no comprendí qué fue lo que te hizo así como que estarte trabando o no entendiendo

F: Que este por ejemplo en un pa- en un renglón no entendía más de tres palabras o dos palabras (.) entonces como que (.) y cuando (.) haces una traducción hay cosas que no concuerdan mucho entonces (.) a lo mejor tienen otro significado porque (.) como decía mi profa de inglés (.) usas una sola palabra para decir varias cosas (.) y como Google sólo te traduce o sea lo más cercano (.) pero no sé (.) yo siento que es eso

S: Ah OK (.) bueno pues sí (.) muchísimas gracias

Participante: Violeta

Duración aprox. 14 min.

V: OK dice The Christchurch (.) cafe Kākano ¿re- re- revi-ving? (.) Maori (.) cuisine (.) EH (.) supongo que este es un nombre the Christchurch (*SUBRAYA the Christchurch*) (.) EHMMM (.) cuisine (.2) no estoy muy segura pero creo que sería (.) por ejemplo el (.) Carichurch (*REFIRIÉNDOSE A Christchurch*) (.) café Ka-kano EHM (.2) EHM revivió o algo así EHM el (.1) cuisine (.) ésta la voy a buscar (.7) EHMM cocina (.1) AH (.) revivió en la cocina de Maori podría ser (.) AHM in New Zealand a community cafe serving traditional Maori food (.) en Nueva Zelanda (.) un (.1) café EH (.) de la comunidad sirve EH (.1) comida tradicional (.) de Maori (.) including smoked (.) EH el (*REFIRIÉNDOSE A eel*) (.) spins (*REFIRIÉNDOSE A spines*) and foraged (.) EH (.) incluy- (.) esta (.) el (*REFIRIÉNDOSE A eel Y LO SUBRAYA*) no sé ni qué sea smoked creo que es como (.2) ay se me fue la palabra como (.3) AHM (.) con platillos ¿no? (.) se me fue se me fue la palabra (.) spins (*REFIRIÉNDOSE A spines*) no sé qué sea and (.) foraged (.) herbs (.) hierbas pero foraged no sé qué sea (.) is building a strong following across all communities (.) es un (.) edificio MMM (.) es un edificio (.1) fuerte (.2) es un edificio fuerte (.1) across all communities (.) across tengo una duda pero bueno (.) creo que dice que es un (.) edificio fuerte (.) bueno que (.) más bien que (.) sirve a la comunidad para seguir EH (.1) sirve toda la comunidad para seguir (.) podría ser todo el (.) AH (.) bueno para seguirlos ¿no?

S: Sí sí (.) yo creo que es información general de todo el texto

V: AH OK OK Muttonbird (.) sea plants and (.) eel spines (*SUBRAYÓ eel*) (.) AHMM these native New Zealand (.) in- ingredients (.) may no (*SUBRAYÓ may*) (.) longer (.1) be components of many diets EH (.) but one woman and her coffee (*REFIRIÉNDOSE A café*) (.) are trying to (.) change that (.) EHM (.1) sería (.1) EHM ¿plantas del mar? (.) a esta parte no le entiendo mucho (*ENCERRÓ TODA LA FRASE Muttonbird, sea plants and eel spines*) (.) sería EH (.) estos nativos (.) estos ingredientes nativos de Nueva Zelanda (.) no tienen componentes (.) no están en varias (.) dietas (.) pero una mujer y (.) su café (.) los trajeron de vuelta ¿no? Algo así los hicieron cambiar (.) EH Jade Temera- Temepara (.) who is of (.) Maori descent (*SUBRAYÓ Maori*) (.) set up Kākano (.) just over (.) a year ago in Christchurch (.) EHM (*SUBRAYÓ Christchurch*) (.) Maori people are the unhealthiest (.) most un- unfit and most likely (.) likely (.) to have heart (.) disease (.) and it (.) and it's because of (.) our lifestyle (.) says Jade (.) our (.) cause is to bring our traditional food back (.) and to (.) involve Mao- Maori people in the preparation (.) bueno (.) sería que Jade Temepara es descendiente de Maori (.) y entonces él EH (.) decidió (.) volver a poner un (.1) decidió volver a (.) aquí a Christchurch y EH (.2) and most likely to have heart disease (.2) it's because of our lifestyle (.) EHM la que la gente salu- EH bueno que no es saludable (.) EH no le gusta EH (.) o luce como (.2) no esta parte más o menos no (*SUBRAYA have heart disease*) (.) and because of our lifestyle EHM (.) and our cause cause (.) is to bring our traditional food back (.) y su causa principal sería traer o llevar otra vez la comida EH primordial (.) bueno tradicional (.) que (.) de Maori (.) que la gente Maori preparaba (.) part coffee (*REFIRIÉNDOSE A café*) (.) part social (.) enterprise (*LO SUBRAYÓ*) (.1) Kākano was built with (.) with the help of the local homeless community on the site of the city's (.) old convention centre (.) which (.) was destroyed by the two thousand (.) and (.) eleven (.) earthquake (.) EHM if you walked past (.) it (.) AH bueno aquí (.) sería (.) que (.) la (.) el café sería parte social (.) y que (.) kakano (.) era un lugar donde (.) ayudaban a la comunidad pero fue destruido en dos mil once (.) creo que es por un tornado ¿no? (.) earthquake (*LO SUBRAYA*) (.) algo así EHM (.) if you walked past (.) it (.) MMM you'd (.) be forgiven (.) for not noticing (.) the low-rise (.) portakabin-style building (.) esto no le

entendí mucho (.) lo voy a volver a leer (.) if you walked past (.) you'd (.) be forgiven for not noticing (.) the low-rise (.1) AHM Porta-kabin-style building (*LO SUBRAYA*) (.1) hidden (*REFIRIÉNDOSE A hidden*) begin (*REFIRIÉNDOSE A behind*) (.) AH begin (*REFIRIÉNDOSE A behind*) (.1) be-ing (*REFIRIÉNDOSE A behind*) (.) AH rows of (.) raised garden beds (.) which are planted with local (.) herbs and (.) vegetables (.) but it's more (.) bueno aquí sería que cuando en el pasado caminaban por ahí no podías olvidar el estilo del (.) del edificio (.) MMM (.) but it's more spacious than it appears from the outside (.1) more spacious (.2) from the outside (.2) seating (.5) MMM esta parte no me queda muy claro (*SUBRAYA but it's more spacious than it appears from the outside, seating 25*) (.) there are an additional (.) forty seats out (.) on the deck (.) hay una (.) hay cuarenta (.) seats no sé qué sea (*SUBRAYA seats*) (.) hay cuarenta (.2) de (.) seats (.) adicionales and (.) though decoration is minimal (.) the mono-chrome (.) colour scheme (.) black and white photos and select few New Zealand handicrafts (.) on display elevate the space (.) bueno dice que hay una decoración como minimalista? (.) MMMM (.) hay fotos en blanco y en negro y (.2) esta no la (*SUBRAYA handicrafts*) (.) handicrafts (.3) que elevan el espacio (.) pero este tampoco me queda muy claro (*SUBRAYA elevate the space*) (.) the menu changes daily according to what's (.) been grown (.) foraged or sourced from local suppliers (*REFIRIÉNDOSE A suppliers*) (.) el menú cambia diario de acuerdo a lo que EH (.1) de acuerdo a lo que su- (.) surten (.) varios locales (*SUBRAYA local*) (.) with tasting (.) platters costing around (.) esta parte no le entiendo (*SUBRAYA NZ\$20-\$35*) (.) supongo que es el costo ¿no? EHM (.2) for three people (.3) today the (.) hummus esta no le entiendo mucho (*SUBRAYA hummus*) (.) EHH has been made with (.) horopito (.) a native herb (.) EHMM and (.) garlic grown with (.) by inmates (.) at Christchurch (.) bueno que (.) EH varios (.1) ¿de hummus? (.) los hummus están hechos con (.) una (.) hierba nativa (.) AHM (.3) EHH also (.) on the menu are (.) scrambled eggs (.) flavoured with (.) smoked (.) makuna (*REFIRIÉNDOSE A manuka*) wood (.) wood no le entiendo mucho (*SUBRAYA wood*) (.3) plus foraged sea (.2) sea lettuce and karengo (.) esto sería que en el menu (.) hay (.) huevos (.) pero no entiendo bien esto (*SUBRAYA flavoured*) (.) como con (.) una (.) un platillo

(*SUBRAYA smoked*) (.) se se me fue la palabra (.) EHM (.2) utilizan lechuga y kara- karengo (*SUBRAYA foraged sea lettuce Y karengo*) (.) EH supongo que es otra vez como una hierba (.) nativa (.) the el (*REFIRIÉNDOSE A eel*) otra vez EH (.) spins (*REFIRIÉNDOSE A spines*) smoked by a local (.) iwi (.) MMM esta parte no le entiendo mucho (*SUBRAYA the eel spines, smoked by a local iwi Maori tribe*) (.) are pungent (.) no sé (*SUBRAYA pugnent*) (.) and (.) oily (.) oily es aceite (.) no oil es aceite (.) AH entonces esto (*SUBRAYA oily*) (.) and it can be a challenge (.) to locate the rich and salty meat between the (.) sharp (.) bones (.) and it can be a challenge (.) to locate the rich (.2) and salty (.) meat between the sharp bones (.) solo entiendo que hay EH (.) carne (.) EH (.1) y (.) huesos ¿no? (*SUBRAYA meat between the sharp bones*) (.1) over the past (.) the past year (.) Kākano has built up a (.) strong following (.) among locals (.) both Maori and non AHM que (.) en el año pasado (.) EH era un (.) AH lo mismo (.) un edificio (.) que almacenaba locales y (*SUBRAYÓ built up a strong following among locals*) (.) AHM and also (.) attracts tourists who (.) Jade says love our story (.) story (.) community classes held here (.) which teach adults and children how to grow (.) and prepare their own food (.) AHM sería que (.) algunos EH (.1) (*SUBRAYA attracts tourists*) attracts tourist (.) algunos EH (.) atractivos turísticos (.) y bueno aparte de esto (.) EH algunos atractivos turísticos (.) después Jade dice que ama su historia (.) MMM (.) held here (.) esta no sé bien (.) held (*SUBRAYA held*) (.) EH which teach (.) quien enseña a los adultos y children (.) y niños como preparar su comida (.) from fermenting cabbage (.) como cabbage esa es una (.) comida ¿no? (.) to gutting fish (.) EHH pescado (.) lo único en nuestra (.) bueno que (.) enseñan como (.) preparar su comida (.) EHM y este es como un ejemplo (.) bueno es que no entiendo muy bien (.) bueno el from es como de (.) ¿no? (.) pero fermenting cabbage to gutting fish (*SUBRAYA from fermenting cabbage to gutting fish*) (.) este sí pues es pescado (.) MMMM (.1) Kākano means (.) Kakano means (.) seed in Maori (.) and as Jade puts it (*SUBRAYA puts*) (.) we try to tell our story from seed (.) to plate (.) y que (.) bueno Jade (.) va a tratar de (.) llevar su historia (.) a los platos

S: OK como qué te llamó la atención de la lectura (.) qué información se te hace interesante

V: Pues más que nada (.) que dice que está en Nueva Zelanda no? (.) y que (.) el (.2) AHM (.2) la forma tan (.2) cómo decía (.) la descripción que (.) la mini descripción que nos da del lugar (.) y que (.) es como comida exótica entonces (.) AH yo como quiero ir a Nueva Zelanda pues me gustaría (.) me gustaría visitarlo (.)

S: Sí sí (.) OK algún otro comentario (.) ¿nada más eso se te hizo interesante?

V: Sí y bueno nada más que a veces sí me salto unas cositas y ya cuando termino la lectura pues ya empiezo a (.) a buscar algunas (.) las este (.) las más relevantes (.) porque si no luego me detengo mucho a leer (.) entonces por ejemplo (.) held (.) de toda esta solo agarro held (.) y por ejemplo esta parte (.) fermenting (.) y no es que investigue así todo todo (.)

S: todas todas las palabras (.) AH OK (.) muchas gracias

Participante: Iván

Duración aprox. 8 min.

E: (.1) the Christchurch (.) la iglesia de Cristo ¿no? (.) me imagino (.) Kākanō reviving Maori cuisine (.) no le entiendo (.1) in New Zealand a community cafe serving traditional Maori food (.1) including smoked (.) eel (.) spines (*REFIRIÉNDOSE A spines*) me imagino que es como un platillo (.1) and foraged herbs igual (.) me imagino que son como (.) hierbas (.) foráneas (.) is building a strong following across all communities OK (.1) muttonbird me imagino que es el lugar sea plants (.) and eel spines these native New Zealand ingredients may no longer be components of many diets (.) but one woman and her cafe are trying to change that OK (.2) Jade (.) Temepara who is of Maori descent (.) set up Kākanō just over a year ago in (.1) Christchurch (.1) un- (.) unhealthiest (*LO SUBRAYA*) (.1) unhealth me imagino que es como (.) este que no es saludable (.) most unfit and most likely to have heart disease (.) and it's because of (.) our (.) lifestyle (.) says Jade (.1) our cause is to bring our traditional food back (.) and to involve

Maori people in the preparation (.2) MMMM a ver lo voy a leer otra vez (.) dice our cause is to bring our traditional food back (.) and to (.1) involve no (.) no le entiendo qué sea involve (.) Maori people in the preparation (.35) (*SIGUIÓ LEYENDO EL TEXTO EN SILENCIO*) raised garden beds (*LO SUBRAYA*) (.) me suena a como que una cama de arroz jaja (.30) (*SIGUIÓ LEYENDO EL TEXTO EN SILENCIO*) handicrafts (.5) bueno este tampoco le entiendo pero (.) me imagino que tiene algo que ver con las manos y trabajar (.) the menu changes daily according to what's (.) been grown (*SIGUIÓ LEYENDO EL TEXTO EN SILENCIO*) (.43) esta palabra ya la había visto también pero no me acuerdo de su significado (*SUBRAYA salty*) (.28) (*SIGUIÓ LEYENDO EL TEXTO EN SILENCIO*) pues según esto es (.) como que para una dieta (.) ja (.)

S: ajá OK y por ejemplo EH (.) como qué (.) bueno qué idea general tienes (.) una dieta sobre qué

E: AH este (.) supuestamente una (.) señora (.) bueno no entendí bien el nombre pero (.) le entendí que creo que era como una señora (.) este (.) a través de (.) cosas nativas de Nueva Zelanda estaba creando (.) bueno se creaban cosas para que la gente (.) este (.) creo que bajara de peso (.) algo así (.) y después lo intentó de implementar en un café (.) y luego ese café lo daban en una cárcel y (.) y el texto trata de cómo se elabora (.) y qué es lo más importante para hacerlo

S: OK MM como ¿qué se te hizo más interesante del texto? O ¿qué información encontraste interesante?

E: EH (.) el principio fue lo que más me llamó la atención (.) como que la idea principal de (.) del texto fue lo que entendí

S: y en la última (.) bueno en esta parte que habla de (.) ah no (.) de ésta (.) ¿por qué crees que es una atracción para los turistas?

E: (.2) MMM (.)

S: o qué haría especial a esa (.)

E: creo que (.) EH llama mucho la atención porque (.) no cualquier persona se anima a hacer como que ese tipo de cosas entonces sí (.) y aparte de eso (.) pues la (.) los ingredientes tienen un nombre medio raro (.) entonces creo que (.) por eso la gente a lo mejor le llama la atención (.) a lo mejor dicen no sé (.) ha de tener una forma rara o ha de saber (.) muy bien o algo así (.) entonces yo creo que eso es lo que llama la atención para los turistas

S: OK (.) bueno y por ejemplo ahorita no utilizaste (.) bueno diccionario ni nada pero (.) normalmente ¿lo usas? (.) ¿Cuándo lees (.) textos?

E: es que normalmente lo leo todo y (.) a por ejemplo no sé si ahorita te diste cuenta que voy como que (.) rayando (.) y al final (.) este (.) las busco (.) y ya vuelvo a leer todo

S: AH OK perfecto! Bueno pues muchas gracias eso fue todo!

Participante: Esmeralda

Duración aprox. 10 min.

E: The Christ (.) church (.) cafe (.) Kākano (.) reviving (.) Maori (.) cuisine (.) ay esto no parece inglés jajaja (.) no no sé qué es (.) supongo que es un nombre (.) Christ (.) church (.) bueno church es como iglesia ¿no? (*SUBRAYA Christchurch*) (.) y Kakano no sé qué sea Kakano (*SUBRAYA Kakano*) (.) EH reviven la memoria de la ¿cocina? (*REFIRIÉNDOSE A Maori*) (.) EHM (.) in New Zealand (.) a community cafe serving traditional (.) Maori (.) food (.1) AH OK including (.) smoked eel (.) spines and (.) foraged (.) herbs (.) is building a strong following across (.1) all communities (.) AH (.) o sea habla sobre (.) HM (.) un tipo de comida? (.) que se sirve en (.) en Nueva Zelanda? (.) otra vez dice el autor (.) la fecha y dice (.) Muttonbird (.) sea plants and (.) eel spines (.) muttonbird no sé qué es muttonbird (*LO SUBRAYA*) (.1) EH plantas del mar (.) and no sé qué sea eel spines (*SUBRAYA eel*) (.) supongo que es un tipo de hierba o comida (.) EH these native New Zealand ingredients (.) may no longer be (.) components of many diets (.) AH me voy a regresar jaja (.) may no longer be (.) bueno son (.) bueno (.) son componentes o (.) hierbas esenciales para la comida (.) sobre la dieta de la

comida (.) but (.) one woman and her café are trying to change that (.) AH como que algo que se utiliza mucho en esa región (.) entonces trata (.) una (.) bueno esta chica trata de cambiarlo (.) EHHH (.) Jade Teme (.) Temepara (.) who is a Maori descent (.) AH OK (.) bueno es (.) ella es (.1) descendencia de esa (.) ¿familia? (.) set (.) set up Kākano just over a year ago in (.) Christ (.) Christchurch (.) AY (.) no (.) es como (.) no sé (.) una (.) ¿región? (.) AH Maori people are (.) the unhealthiest (.) AH OK (.) no son (.) tan sanos? (.) most unfit (.) AH most unfit (.) and most (.) likely to have (.) heart disease (.) AH tienen como ataques al corazón y (.) bueno tiene afecciones en su corazón (.) and it's because of (.) our lifestyle says (.) Jade (.) AH que es por el estilo de vida and (.) our cause is (.) to bring our (.) traditional food back (.) AH y que todo es por la (.) comida tradicional que (.) su dieta tradicional (.) AH (.2) no (.) and to involve Maori people in the preparation (.) no (.) no entendí (.) y dice me voy a regresar (.) y dice our cause is to bring our traditional food back (.1) MMMM (.1) no sé (.) AHMM (.2) and to (.1) and to involve Maori people (.) in the preparation (.1) no sé (.) como que (.) Maori? (.) intenta prepararse (.) en eso (.) para (.) mejorar eso (.) EH part cafe (.) part social enterprise (.) Kākano was built with the (.) with the help of the local homeless community (.) on the site of the city (.) old convention centre (.) EH which was destroyed by dos (.) by (.) twenty (.) dos mil once? jajaja (*RISA*) (.2) earthquake (.) AH OK (.) que fue derribado por un (.) este (.) un terremoto? (.) If you walked past it (.) you'd be forgiven for not (.) noticing (.) the low-rise (.) Portakabin-style building (.) EHMM (.) hidden (.) no sé qué es hidden (*LA SUBRAYA*) (.) bueno no sé más palabras pero (.) esta no (.) no sé qué significa (.) behind rows (.) of raised garden beds (.) which are (.) planted with local herbs and vegetables (.) but it's more spacious (.) than it appears from the outside (.) seat (.) seating 25 (.) there are an (.) additional forty seats (.) out (.) on the deck (.) and though (.) decoration is minimal (.) the monochrome colour (.) sss- scheme (.) black and white photos and select (.) few New Zealand (.) handicrafts (.) on display elevate the space (.) MMM no sé (.) habla de cómo remodelaron el lugar (.) the menu changes (.) daily according (.) that been grown (.) for (.) foraged or sourced from local suppliers (*REFIRIÉNDOSE A suppliers*) (.) with tasting platters costing around (.) AH OK

habla de los precios de las comidas (.) AH today the (.) hummus (.) has been made with horopito (.) supongo que es también una hierba (.) a native herb (.) jajaja sí ahí dice (.) and garlic grown by (.) inmates (.) at Christchurch Men's Prison (.) AH (.) y esa crece con (.) no sé qué (.) no le entendí de eso (.) also on the menu (.) are (.) scrambled eggs flavoured with smoked (.) manuka wood, (.) plus (.) for-ged (*REFIRIÉNDOSE A foraged*) (.) sea lettuce (.) and (.) karengo (.) the most prized (.) seaweed says Jade (.) The (.) eel (*LO SUBRAYA*) (.1) spines (.) smoked (.) by a local (.) iwi (.) are (.) pungent oily (.) are pungent and (.) ¿oily? (.) and it can be a challenge to locate (.) the rich (.) and salty meat (.) between (.) the sharp bones OK (.) habla sobre todos los (.) ingredientes que utilizan (.) en sus comidas (.) over the past year (.) Kākano has built up a strong following among locals (.) HMMM (.) both Maori and non- (.) no sé qué es non (*LO SUBRAYA*) (.1) and also attracts tourists (.1) Jade says (.) love our story (.1) community classes held (.) her (*REFIRIÉNDOSE A here*) (.) which (.) teach adults and children how to grow and prepare their own food (.) from fermenting (.) cabbage to (.) gutting fish (.) always sell (.) AH habla sobre cómo (.) eso les ayudó a las personas a (.) ayudándoles a (.) preparar su comida (.) AH (.) Kākano means seed (*REFIRIÉNDOSE A seed*) in Maori (.) and (.) as Jade puts it we try to tell our story from seed (.) to plate (.) AHM que intentaron decir su historia (.) ay no sé (.) ¿sobre los platillos? (.) F

S: Ajá OK ese sería todo el texto (.) al final ¿qué fue lo que te llamó más la atención del texto? ¿qué información encontraste más interesante?

E: Bueno (.) llegué (.) hablaba sobre un terremoto (.) entonces digo que eso fue lo que los hizo cambiar y ayudar a la gente sobre cómo preparar su comida también (.) y sobre los (.) no sé (.) hierbas y especies que ellos cultivaban ahí para (.) ¿para desarrollar sus platillos?

S: ajá sí

E: Eso fue lo que traté (.) entendí

S: Si sí sí (.) creo que lo hiciste muy bien

E: AH OK

S: Este al final de la investigación les voy a explicar lo que se pretende lograr con estos procesos (.) muchas gracias por tu participación

E: AH sí OK (.) no (.) de qué

Participante: Julia

Duración aprox. 15 min.

J: The Christchurch cafe (.) Kākano (.) reviving Maori cuisine EHM (.2) supongo que este es el título (.) el título el nombre del café (.) EH y dice algo de revivir (.) la cocina de maori o algo así

S: OK sí sí sí

J: In New Zealand, a community cafe serving traditional Maori food (.) including smoked eel (.) spin (.) spines and foraged herbs (.) is building a strong following across all communities (.) MMM (.1) por lo que entiendo (.) EH (.) aquí dice que en Nueva Zelanda (.) una comunidad (.1) servía tradicionalmente comida (.) ¿de Maori? (.1) e incluía todo esto (*REFIRIÉNDOSE A eel spines and foraged herbs*) (.) Nicola Trump (.) EH (.) ¿no importa si no lo pronuncio bien?

S: No, no, de hecho es como que lo normal a veces ¿no? No sabemos cómo se pronuncian

J: Sí (.) muttonbird EH sea plants and eel spines EH ni idea EH (*SUBRAYA muttonbird*) (.) eel spines no pues no me acuerdo (*SUBRAYA eel spines*) (.) these native New Zealand ingredients may no longer be (.) components of many diets (.) but one woman and her cafe (.) are trying to change that EH (.6) pues habla de (.) bueno que estos ingredientes (.) tal vez no sean (.2) EH (.) como (.) parte de una (.) parte de unas dietas (.) pero (.) una mujer y su café están tratando de cambiar eso (.2) Jade Temepara who is of Maori (.) descent (.) set up Kākano just over a year ago in (.) Christchurch Maori people are the unhealthiest most unfit (.) and most likely to have heart disease (.) AMM (.2) and it's because of our (.) of our lifestyle (.) says Jade MMM (.2) our cause is to bring our traditional food back (.)

and to involve Maori people in the preparation EH (.2) pues (.6) pues Jade Tem-
 Temepara EH (.2) hace un año (.) EH creó un café y (.) bueno ella trata de (.)
 cambiar que las personas de aquí (.) EH cambien su forma de alimentarse (.)
 MMM (.) Part cafe part social enterprise (*SUBRAYA enterprise*) (.) Kākano was
 built with the help of the local homeless community (.) on the site of the city's old
 convention centre, (.) which was destroyed by (.) the (.) two thousand and eleven
 earthquake. (.) if you walked past it (.) you'd be forgiven for not notising
 (*REFIRIÉNDOSE A noticing*) (.1) the low-rise (.) portakabin-style building (.) hidden
 behind rows (.) of raised garden beds (.) which are planted with local herbs and
 vegetables (.) EH (.) but it's more spacious than it appears from the outside (.)
 seating (.) twenty-five EH (.) there are an additional fourty (.) sets
 (*REFIRIÉNDOSE A seats*) (.1) out on the deck) EH (.) and though decoration is
 minimal (.) EH (.1) the monochrome colour scheme black and white photos (.) and
 select few New Zealand handi-crafts on display elevate the space AHM (.4) pues el
 café fue construído (.) EH por la ayuda de los (.) las personas que vivían ahí
 bueno (.) las personas de la comunidad (.) EH (.4) enterprise (LO SUBRAYÓ) no
 me acuerdo (.4) en (.2) EH fue construido en una (.1) en una (.1) en un (.1) en una
 convención vieja que fue destruida en dos mil once (.) bueno no sé qué es
 convención (*SUBRAYA convention*) en español (.) no sé si significa lo mismo y (.3)
 AH fue destruida en el dos mil once por un (.) terremoto (.1) MMM (*LEE OTRA
 VEZ LA ÚLTIMA ORACIÓN PERO EN SILENCIO*) (.7) bueno no sé qué sea
 portakabin-style (*LO SUBRAYA*) (.2) EH (.) no me suena MMM (.7) rows no sé qué
 signifique y bueno desde if hasta no sé (*SUBRAYA rows*) (.) ya no me suena la (.)
 la oración EH (*REFIRIÉNDOSE A if you walked past it, you'd be forgiven for not
 noticing the low-rise portakabin-style building*) (.4) EH (.3) raised tampoco ya no
 me acuerdo qué sifnifica EH (*SUBRAYA raised*) (.5) EH (.) pues no entiendo lo de
 con garden beds me suena como a (.) camas (.) en un jardín (.) EH (.) pero no
 entiendo el sentido de la oración (.) bueno de (.) de esto (.) EH (.3) herbs pues
 tampoco ya no me acuerdo qué es (*SUBRAYA herbs*) (.4) solo sé que se
 plantaron con (.1) EH (.) vegetales locales de (.) la comunidad EH (.2) dice que
 aquí (.) tiene más espacio de lo que aparenta (.) desde afuera (.) y (.5) y (.) y que

(.) bueno hay como veinticinco lugares disponibles y (.) hay cuarenta más (.2) afuera de (.) deck (.) I don't know what (.) bueno no sé qué es deck (LO SUBRAYA) (.) EH (.) la decoración es (.) minimalista (REFIRIÉNDOSE A *minimal*) (.1) y (.) monochrome (.) EH (.1) no sé qué es (SUBRAYA *monochrome*) (.) me suena a cronómetro pero pues no estoy segura EH (.2) EH (.) bueno sé que hay fotos en blanco y negro (.) EH (.) handicrafts (LO SUBRAYA) EH (.2) pues tampoco estoy segura (.) y pues ya no le entendí

S: OK

J: The menu changes daily according to what's been grown (.) foraged or sourced from local suppliers (.) with tasting platters costing around EH (.1) tweny pues no sé como se dice ene ese (REFIRIÉNDOSE A *NZ*) supongo que es la moneda de allá (.) ¿sí? (.) ¿me lo puedo saltar?

S: Sí, sí (.) lo que tú consideres

F: for three people EH (.) today the hummus has been made with (.) horopito (.) a native herb (.) and (.) garlic grown by inmates at (.1) Christchurch Men's (.) Prison (.1) also on the menu (.) are scrambled eggs flavoured with smoked manuka wood (.1) plus foraged (.) sea lettuce (.) and karengo (.1) the most prized seaweed (.) says Jade (.3) EH aquí dice que el menu cambia diariamente de acuerdo a (.4) foraged (.) pues no (.) no me acuerdo qué es foraged (LO SUBRAYÓ) (.3) supongo que lo (.) bueno (.) aquí dice locals suppliers (.) supongo que cambia de acuerdo a las peticiones de las (.) de los (.) que (.) consumen la (.5) probando platos que cuestan alrededor de (.) de esto (.) lo que dice aquí (.) cada tres personas (.) MMM (.) hummus (LO SUBRAYÓ) pues no sé qué signifique (.) no recuerdo (.2) EH (.2) garlic grown (LO SUBRAYÓ) (.) pues tampoco me suena entonces (.) pues no sé qué dice (.) no le entiendo a esta oración (.) EM (.7) pues aquí dice algo de (.) la prisión de (.) Christchurch supongo que (.2) también les llevan comida no sé (.1) EH (.5) EH no sé qué es scrambled EH (LO SUBRAYÓ) (.2) EH pero dice que en el menú hay estos pero dice algo de (.) huevos (.) con sabor a (.2) manuka (LO SUBRAYÓ) (.) pues no sé pero wood (.) me suena a

madera (.) EHM (.5) plus foraged no no sé qué es EH (.1) lettuce EH (.1) sea lettuce es pues algo de lechuga de mar (.2) y karengo pues (.) no ni idea EHM (*SUBRAYÓ karengo*) (.2) the most prized sweed seaweed EH (.2) no pues (.) no tampoco (.) tampoco sé qué sea EH (*SUBRAYÓ seaweed*) (.) the eel spines smoked by a local iwi (.) Maori tribe are punch (*REFIRIÉNDOSE A pungent*) and (.) oily and it can be a challenge to locate the rich (.) and salty meat between the sharp bones (.1) EH (.1) no sé qué es eel spines (*LO SUBRAYA*) (.) EH no tengo ni idea (.) EH (.1) pero habla de (.) de esta comida y habla más o menos de cómo está hecha (.1) EH (.) no sé qué es puncht (*REFIRIÉNDOSE A pungent*) (.2) oily pues me suena a olio de aceite (.) EH (.) pero pues no sé (.1) EH (.7) bueno aquí tampoco (.) sí sé el significado de las palabras de aquí pero no como (.) no le encuentro como significado a la oración (.) estoy confundida (*CON TONO DE PREOCUPACIÓN*) EH (.) pero habla de la sal (.1) en medio de sharp bones pero no sé qué es sharp (*LO SUBRAYA*)

S: Aja! ¿Ahí qué más te complicaría entender la oración? Es sharp y alguna otra

J: Eh punch (*REFIRIÉNDOSE A pungent*)

S: Aja! OK

J: Over the past year (.) Kākano (.) has built up (.) a (.) strong following among locals (.) both (.) EH (.) Maori and (.) non (.) and also attracts tourists who Jade (.) Jade says (.) love our story (.) Community classes held here (.) which teach adults and children how to grow and prepare their own food (.1) from fermenting cabbage (.) to (.) gutting fish (.) always sell out (.) Kākano means seed in Maori (.) and Jade (.) puts it (.) we try to tell our story from seed to plate (.2) pues aquí habla del año pasado (.) EH (.) dice que el café (.) EH (.3) construyó varios (.) locales (*REFIRIÉNDOSE A locals*) (.) varios (.) EH (.3) y atrae a los turistas (.) EH (.11) MMM no sé qué es held la verdad ya no me acuerdo EH (*SUBRAYA held*) (.1) pero aquí habla sobre (.) clases en la comunidad o algo así (.) EH (.) donde enseñan a los adultos (.) y a los niños (.) cómo crecer y (.) prepararse su propia (.) desde fermentando (.) cabbage no sé pero según es una como (*LO SUBRAYA*) (.) los

vegetales (.) ah no vegetales no porque vegetales es vegetables (.) pero no sé (.1) fermentando no sé lo que vayan a (.2) hasta gutting fish (.) EH gutting ya no me acuerdo pero me suena a pescado supongo así que (*SUBRAYA gutting*) (.) cocinan un pescado (.9) EH aquí dice el significado de Kakano es (.) seed en (.) maori pero no sé qué es seed y (*LO SUBRAYA*) (.1) aquí dice que Jade (.1) Jade (.) EH (.4) EH tiene como una frase que dice (.) tratamos de (.) contar nuestra historia (.3) desde no sé qué (.) hasta el plato ¿sí?

S: Sí (.) OK (.) este (.) así en general el texto como qué le entendiste

J: EH pues (.) habla sobre (.) cómo surgió el café (.1) EH en (.) Nueva Zelanda (.) EH es un café en (.) en Christchurch café creo que se llama Kakano o no sé si Christchurch EH fue construido en (.1) pues en un edificio que fue destruido en dos mil once por un terremoto (.) EH (.) y bueno el objetivo de ese café (.) EH (.) respecto bueno a la dueña (.) Jade (.) es cambiar la alimentación de (.) los habitantes de esa comunidad (.1) porque piensa que tienen una mala alimentación y (.) piensa cambiar eso (.) EH

S: Y como qué te interesó (.) qué dijiste órale así como que esto es lo interesante o lo especial no sé del (.) qué dice el texto

J: AH (.2) pues que el menú cambia (.) diariamente de acuerdo a las peticiones de los habitantes de las consumidores

S: OK sí (.) perfecto (.) muchísimas gracias por tu ayuda

ANEXO E: Vocabulario desconocido de los participantes

Lista de vocabulario desconocido de Jimena

NP	Vocabulario desconocido	Tipo de palabra
1	NZ	abreviatura
2	homeless	adjetivo
3	local	adjetivo
4	minimal	adjetivo
5	oily	adjetivo
6	portakabin-style	adjetivo
7	prized	adjetivo
8	raised	adjetivo
9	salty	adjetivo
10	scrambled	adjetivo
11	smoked	adjetivo
12	across	adverbio
13	though	conjunción
14	which was destroyed by the 2011 earthquake	unidad fraseológica
15	part café part social enterprise	unidad fraseológica
16	attracts tourists	unidad fraseológica
17	manuka wood	unidad fraseológica
18	sharp bones	unidad fraseológica
19	been grown	unidad fraseológica
20	held here	unidad fraseológica
21	no longer	unidad fraseológica
22	christchurch	vocabulario local
23	horopito	vocabulario local
24	karengo	vocabulario local
25	muttonbird	vocabulario local
26	non	prefijo
27	among	preposición
28	behind	preposición
29	may	sustantivo
30	cuisine	sustantivo
31	eel	sustantivo
32	handicrafts	sustantivo
33	disease	sustantivo
34	herbs	sustantivo
35	rows	sustantivo
36	seating	sustantivo
37	seed	sustantivo
38	spines	sustantivo
39	low-rise	sustantivo
40	grow	verbo

41	hidden	verbo
42	Involve	verbo
43	notice	verbo
44	foraged	verbo
45	sell out	verbo frasal
46	set up	verbo frasal

Lista de vocabulario desconocido de **Karla**

NP	Vocabulario desconocido	Tipo de palabra
1	NZ	abreviatura
2	homeless	adjetivo
3	minimal	adjetivo
4	oily	adjetivo
5	portakabin-style	adjetivo
6	pungent	adjetivo
7	raised	adjetivo
8	sharp	adjetivo
9	spacious	adjetivo
10	gutting	adjetivo
11	though	conjunción
12	smooked manuka wood	unidad fraseológica
13	been grown	unidad fraseológica
14	Christchurch	vocabulario local
15	iwi	vocabulario local
16	kakano	vocabulario local
17	maori	vocabulario local
18	muttonbird	vocabulario local
19	cuisine	sustantivo
20	cabbage	sustantivo
21	deck	sustantivo
22	eel	sustantivo
23	enterprise	sustantivo
24	handicrafts	sustantivo
25	inmate	sustantivo
26	low-rise	sustantivo
27	monochrome	sustantivo
28	platters	sustantivo
29	rows	sustantivo
30	scheme	sustantivo
31	seating	sustantivo
32	seaweed	sustantivo
33	seed	sustantivo
34	spines	sustantivo
35	suppliers	sustantivo
36	held	verbo
37	involve	verbo
38	locate	verbo
39	noticing	verbo
40	foraged	verbo
41	sourced	verbo

Lista de vocabulario desconocido de **Violeta**

NP	Vocabulario desconocido	Tipo de palabra
1	NZ	abreviatura
2	flavoured	adjetivo
3	local	adjetivo
4	portakabin-style	adjetivo
5	minimal	adjetivo
6	oily	adjetivo
7	pugnant	adjetivo
8	smoked	adjetivo
9	across	adverbio
10	but it's more spacious than it appears from the outside, seating 25	unidad fraseológica
11	muttonbird, sea plants and eel spines	unidad fraseológica
12	eel spines, smoked by a local iwi Maori tribe	unidad fraseológica
13	from fermenting cabbage to gutting fish	unidad fraseológica
14	meat between the sharp bones	unidad fraseológica
15	if you walked past it you'd be forgiven for not noticing the low-rise portakabin-style building	unidad fraseológica
16	among locals	unidad fraseológica
17	attracts tourists	unidad fraseológica
18	may	verbo modal
19	christchurch	vocabulario local
20	hummus	vocabulario local
21	karengo	vocabulario local
22	Maori	vocabulario local
23	cabbage	sustantivo
24	cuisine	sustantivo
25	eel	sustantivo
26	earthquake	sustantivo
27	enterprise	sustantivo
28	heart disease	sustantivo
29	handicrafts	sustantivo
30	seats	sustantivo
31	spines	sustantivo
32	wood	sustantivo
33	elevate	verbo
34	held	verbo
35	puts	verbo
36	foraged	verbo

Lista de vocabulario desconocido de **Julia**

NP	Vocabulario desconocido	Tipo de palabra
1	NZ	abreviatura
2	minimal	adjetivo
3	oily	adjetivo
4	portakabin-style	adjetivo
5	pungent	adjetivo
6	raised	adjetivo
7	gutting	adjetivo
8	scrambled	adjetivo
9	sharp	adjetivo
10	eel spines	unidad fraseológica
11	eel spines and foraged herbs	unidad fraseológica
12	garlic grown	unidad fraseológica
13	if you walked past it, you'd be forgiven for not noticing the low-rise portakabin-style building	unidad fraseológica
14	locals suppliers	unidad fraseológica
15	plus foraged	unidad fraseológica
16	garden beds	unidad fraseológica
17	hummus	vocabulario local
18	kakano	vocabulario local
19	karengo	vocabulario local
20	manuka	vocabulario local
21	muttonbird	vocabulario local
22	convention	sustantivo
23	deck	sustantivo
24	enterprise	sustantivo
25	locals	sustantivo
26	handicrafts	sustantivo
27	seed	sustantivo
28	herbs	sustantivo
29	rows	sustantivo
30	seaweed	sustantivo
31	monochrome	sustantivo
32	foraged	verbo
33	held	verbo

Lista de vocabulario desconocido de **Fernanda**

NP	Vocabulario desconocido	Tipo de palabra
1	scrambled	adjetivo
2	unfit	adjetivo
3	eel spines	unidad fraseológica
4	held here	unidad fraseológica
5	foraged herbs	unidad fraseológica
6	part café	unidad fraseológica
7	kakano	vocabulario local
8	Maori	vocabulario local
9	cabbage	sustantivo
10	deck	sustantivo
11	disease	sustantivo
12	earthquake	sustantivo
13	enterprise	sustantivo
14	garlic	sustantivo
15	handicraft	sustantivo
16	scheme	sustantivo
17	seaweed	sustantivo
18	suppliers	sustantivo
19	low-rise	sustantivo
20	appears	verbo
21	grow	verbo
22	hidden	verbo
23	raised	verbo
24	sourced	verbo

Lista de vocabulario desconocido de **Esmeralda**

NP	Vocabulario desconocido	Tipo de palabra
1	unhealthiest	adjetivo
2	oily	adjetivo
3	eel spines	unidad fraseológica
4	kakano	vocabulario local
5	Maori	vocabulario local
6	muttonbird	vocabulario local
7	christchurch	vocabulario local
8	non	prefijo
9	eel	sustantivo
10	hidden	verbo
11	inmates	verbo
12	involve	verbo

Lista de vocabulario desconocido de **Iván**

NP	Vocabulario desconocido	Tipo de palabra
1	salty	adjetivo
2	unhealthiest	adjetivo
3	foraged	adjetivo
4	raised	adjetivo
5	kakano reviving Maori cuisine	unidad fraseológica
6	eel spines	unidad fraseológica
7	muttonbird	vocabulario local
8	christchurch	vocabulario local
9	handicrafts	sustantivo
10	involve	verbo

Lista de vocabulario desconocido de **Esteban**

NP	Vocabulario desconocido	Tipo de palabra
1	NZ	abreviatura
2	homeless	adjetivo
3	eel spines	unidad fraseológica
4	kakano	vocabulario local
5	earthquake	sustantivo
6	tribe	sustantivo
7	seating	sustantivo
8	inmate	verbo

Lista de vocabulario desconocido de **Gina**

NP	Vocabulario desconocido	Tipo de palabra
1	iwi Maori tribe	unidad fraseológica
2	horopito	vocabulario local
3	Kakano	vocabulario local
4	muttonbird	vocabulario local
5	eel	sustantivo
6	spines	sustantivo
7	low-rise	sustantivo



ACTA DE AUTORIZACIÓN PARA IMPRESIÓN DE TESIS

En la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del Estado de México, siendo las 12:00 horas del día 23 de Octubre de 2018, se reunieron en la Coordinación de Estudios Avanzados los integrantes de la comisión responsable de aprobar la impresión de la tesis intitulada: *“Creencias de los alumnos acerca del uso de estrategias para el vocabulario desconocido en la comprensión de lectura en L2”*, que, para obtener el grado de Maestra en Lingüística Aplicada presenta la *C. Sara Elena Blancas Santana* con número de cuenta 0042766. Una vez revisada y analizada con todo cuidado, se dio por aprobada y se autoriza la impresión de la misma. Firman para dar fe.....

Atentamente
Patria, Ciencia y Trabajo

“2018 Año del 190 aniversario de la Universidad Autónoma del Estado de México ”

DRA. VIRNA VELÁZQUEZ VILCHIS
REVISORA

DRA. GEORGIA M.K. GRONDIN
REVISOR

DRA. PAULINE M.D. MOORE
DIRECTORA DEL TRABAJO DE OBTENCIÓN DE GRADO

DRA. PAULINE M.D. MOORE
COORDINADORA DE ESTUDIOS AVANZADOS



C.c.p.- Minutario
PMDM/erg

