

03070
5

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

POSGRADO EN LINGÜÍSTICA



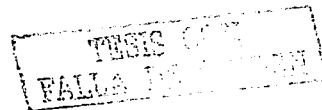
PROCEDIMIENTO DE DISEÑO DE UN INDICADOR DE FACILIDAD DE COMPRENSIÓN DE LECTURA DE TEXTOS EN INGLÉS PARA HABLANTES NATIVOS DEL ESPAÑOL.

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN LINGÜÍSTICA APLICADA
P R E S E N T A
PAULINE M. D. MOORE HANNA

Director de Tesis: Mtro. Roland Terborg Schmidt

México, D.F.

2003





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

RECONOCIMIENTOS

A mi director de tesis, Roland Terborg, por su paciencia e interés y por dejarme ser.

A la Facultad de Lenguas, UAEM, Angelina Mejía Franco y Manuel Garduño Oropeza por su apoyo en tramitar un semestre de permiso y la beca PROMEP que permitió la realización de esta tesis.

A mis lectores Dra Natalia Ignátieva. Dra. Marilyn Buck. Dr. Enrique Mendoza y Maestra Laura García.

Sin sus comentarios tan atinados esta tesis hubiera sido más pobre.

A todos los maestros y el equipo administrativo de CELE-UNAM.

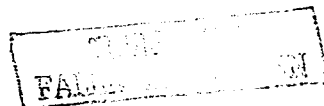


**A mi familia,
mi esposo, Rafael Ruiz,
mis hijos, Elizabeth, Lorena, Joaquin y Victoria,
por su apoyo y su amor y por hacerme más fuerte.**

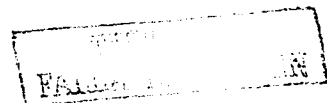
**A mis amigos
Virna, Manolo, Ale, Georgia**

INDICE

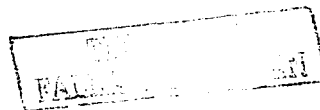
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO UNO: Legibilidad: la facilidad de comprensión de textos.	5
1.1. Comprensión de lectura.	5
1.2. Indicadores clásicos de facilidad de comprensión de lectura.	8
1.2.1. Las ventajas y desventajas de los indicadores clásicos.	16
1.2.1.1. Sentido nucleico vs. periférico.	18
1.3. Trabajo en el desarrollo de indicadores más adecuados para no nativos del inglés.	20
1.4. Trabajo en el desarrollo de indicadores más adecuados para hispano-parlantes.	22
CAPÍTULO DOS: Factores que determinan la facilidad de comprensión de textos.	23
2.1. Características del texto.	23
2.1.1. Complejidad léxica.	24
2.1.1.1. Variación léxica.	26
2.1.1.2. Densidad léxica.	27
2.1.2. Frecuencia relativa del léxico.	29
2.1.3. Complejidad sintáctica.	34
2.1.4. Organización discursiva.	38
2.1.5. Distancia cultural.	44
2.2. Características del lector.	50
2.2.1. Lengua nativa.	51
2.2.2. Habilidad del lector.	51



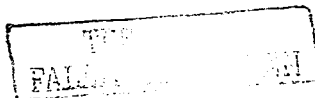
2.2.3	Dominio de la lengua nativa.	58
2.2.4	Cantidad y tipo de instrucción previa	60
2.2.5	Dominio de otras lenguas.	60
2.2.6	Conocimiento del área temática del texto.	61
CAPÍTULO TRES: Validación de indicadores de facilidad de comprensión de textos.		64
3.1.	Técnicas de validación indirectas.	65
3.1.1	<i>Cloze.</i>	65
3.1.2	Pruebas.	67
3.1.3	<i>Miscue Analysis.</i>	68
3.1.4	Tiempo de lectura y movimientos oculares.	69
3.2	Técnicas de validación directas.	70
3.2.1	Evaluación por el sujeto.	71
3.2.2.	Protocolos de pensamiento en voz alta.	72
3.2.3.	Protocolos de memoria del contenido.	75
CAPÍTULO CUATRO: Metodología de la tesis.		77
4.1.	Metodología.	81
4.2.	Selección y construcción de la muestra.	84
4.3.	El diseño de los instrumentos.	86
4.3.1.	El cuestionario.	86
4.3.2.	La Entrevista.	90
4.3.3.	Protocolo de pensamiento en voz alta.	94
4.3.4.	Protocolo de memoria del contenido.	109
CAPÍTULO CINCO: Resultados de la investigación.		111
5.1	Los cuestionarios.	111
5.2	Los sujetos del estudio de caso.	121



5.2.1.	Erendira.	121
5.2.2.	Eliza.	126
5.2.3.	Andrea.	129
5.3	Los protocolos de pensamiento en voz alta y memoria del contenido.	134
5.3.1.	Vocabulario.	135
5.3.1.1.	Vocabulario en relación a las fórmulas de facilidad.	139
5.3.2.	Complejidad sintáctica.	140
5.3.3.	Organización retórica.	142
5.3.4.	Distancia cultural.	143
5.3.5.	Habilidad del lector	148
CONCLUSIONES		151
BIBLIOGRAFÍA		158
APÉNDICES		163
Apéndice A:	Cuestionario.	164
Apéndice B:	Carta de primer contacto.	169
Apéndice C:	Guía de las entrevistas.	170
Apéndice D:	Textos utilizados.	172
	Texto 1: Generating Lots of ideas Quickly	172
	Texto 2: When Politics is Personal	177
	Texto 3: In Vienna	180
Apéndice E:	Análisis de los textos en proposiciones.	183
Apéndice F:	Transcripciones de las sesiones de pensamiento en voz alta y memoria del contenido.	202
F 1	Eréndira Generating Lots of Ideas Quickly	
	Sesión Uno	202
F 2	Eréndira	



	When Politics is Personal	
	Sesión Dos	209
F 3	Eréndira	
	In Vienna	
	Sesión Tres	214
F 4	Andrea	
	In Vienna	
	Sesión Uno	221
F 5	Andrea	
	Generating Lots of Ideas Quickly	
	Sesión Dos	229
F 6	Andrea	
	When Politics is Personal	
	Sesión Tres	235
Apéndice G:	Palabras de función en inglés.	239



TABLAS

Tabla 1.1:	Datos sobre la aplicación de exámenes de comprensión de lectura a candidatos a maestría en la UAEM julio 2001-julio 2002.	2
Tabla 1.2:	Resumen de los datos de investigación de las fórmulas de facilidad de comprensión más comunes.	14
Tabla 2.1:	Aspectos de texto a analizar	25
Tabla 2.2:	Las 50 palabras más frecuentes en el inglés escrito de un corpus de 330,000 palabras (CIC. 1996)	30
Tabla 2.3:	Monitoreo de comprensión en lectores hábiles y menos hábiles.	55
Tabla 4.1:	Características textuales de los textos utilizados en el estudio medidas por fórmulas clásicas	97
Tabla 4.2:	Características textuales de los textos utilizados en el estudio medidas por fórmulas clásicas, con promedio, sin Mugford Chart y SMOG.	98
Tabla 4.3:	Dimensiones estadísticas de los tres textos generados por WordSmith Tools	100
Tabla 4.4:	Otros indicadores de los tres textos	101
Tabla 5.1:	Actitud hacia el inglés en la población encuestada.	113
Tabla 5.2:	Palabras marcadas y frecuencia de marcación en el párrafo 1	116-117
Tabla 5.3:	Palabras marcadas y frecuencia de marcación en el párrafo 2	118
Tabla 5.4:	Número de elementos del resumen modelo que aparecieron en los resúmenes de los sujetos.	119

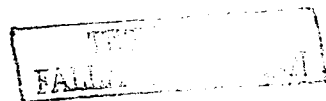
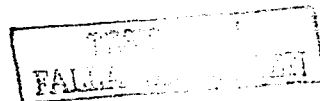
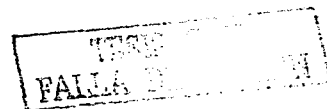


Tabla 5.5:	Concentrado de problemas encontrados con el vocabulario de los textos.	136
Tabla 5.6:	Número de proposiciones incluidas en protocolo de memoria del contenido.	140
Tabla 5.7:	Tiempo de lectura de los textos.	149



FIGURAS

Figura 2.1:	Relaciones entre nodos de nivel superior en cuatro estructuras retóricas	42
Figura 2.2:	Modelo de desarrollo de la lectura de Shuy (1977)	52
Figura 2.3:	Papel de niveles de información textual en tres estilos de lectura	56-57
Figura 4.1:	Esquema metodológico de la investigación	82



ABSTRACTO

El presente estudio es de índole exploratorio y pretende determinar la utilidad de las fórmulas de facilidad de comprensión de lectura, que han sido diseñados para lectores nativos de inglés, para lectores nativos de español en una población específica. Debido a que el uso principal que la UAEM da a estas fórmulas es de seleccionar textos para exámenes de comprensión de lectura para candidatos a programas de estudio de maestría en la UAEM, la población en estudio son dichos candidatos, quienes se describen primero de manera general para posteriormente seleccionar dos sujetos de la población general para observación más detallada. Exploramos entonces la relación entre texto en inglés y lectores mexicanos para identificar las fuentes principales de dificultad procurando observar si estas fuentes de dificultad originan en el texto o en el lector.

Se analizan tres textos en cuanto a las dimensiones de vocabulario, sintaxis, patrón discursivo y contenido cultural. Estos tres textos se presentan a dos sujetos quienes completan un protocolo de pensamiento en voz alta y un protocolo de memoria del contenido mientras leen para determinar grado de comprensión e identificar secciones de los textos que causan dificultades.

Mientras que se encuentran diferencias significativas entre el estilo y habilidad de lectura entre los dos sujetos también existen similitudes en la dificultad encontrada en los tres textos. lo cual, pendiente futuras investigaciones, parece indicar que el texto es un factor significativo en la comprensión de lectura. Los resultados sugieren la factibilidad del diseño de un indicador, específico a esta población, que pudiera medir las características de un texto y pudiera utilizarse para predecir dificultad relativa del texto para propósitos de evaluación.



INTRODUCCIÓN

Existen fórmulas que pueden determinar el grado de facilidad de lectura de textos en inglés o legibilidad¹, pero la mayoría se basan en la presuposición que las palabras más largas son las más difíciles para el lector. Esto es cierto para lectores que tienen inglés como lengua nativa y tiene buenos fundamentos empíricos en cuanto existe un amplio número de estudios que respaldan la funcionalidad de estos indicadores bajo ciertas circunstancias, sin embargo para hablantes de español y otras lenguas romances quienes están aprendiendo inglés como lengua extranjera estas palabras polisilábicas, con frecuencia palabras derivadas de raíces grecolatinas, normalmente son más transparentes en términos de significado que sus contrapartes más cortas de origen anglosajón. Por lo tanto, las fórmulas clásicas que se usan para calcular la facilidad de lectura a menudo son de poca utilidad para predecir la facilidad de un texto para los lectores hispanoparlantes.

Una fórmula o serie de fórmulas que pudieran predecir la facilidad de lectura de un texto para aprendientes hispanos de inglés sería útil por tres razones principales. Principalmente su utilidad yace la posibilidad de utilizarla para la selección de materiales apropiados en el diseño de exámenes de comprensión de lectura para esta población. Esto es el uso propuesto por esta tesis. Indicadores de facilidad de textos también tienen otras aplicaciones, en la docencia de inglés para determinar cuales materiales son adecuados para trabajar con diferentes niveles. En este sentido es una herramienta más del profesor para asegurar que está ofreciendo un *input* comprensible para sus alumnos. De la misma manera dichos indicadores pueden ser de utilidad en la

¹ El término legibilidad es la traducción más fidedigna de *readability* en español, sin embargo, cabe aclarar que *readability* se considera hiperónimo de *legibility* en inglés, *readability* refiere a toda el conjunto de factores que se conjugan para determinar la atractividad de una lectura, mientras que *legibility* se refiere únicamente a asuntos de tipografía. En esta tesis se prefiere utilizar la circunlocución *facilidad de comprensión de lectura* para evitar posibles confusiones.



producción de textos cuya audiencia principal se compone de personas con niveles bajos de alfabetización en inglés.

La evaluación de la comprensión de lectura es un proceso complicado. Muchas variables afectan el resultado final de la prueba. Johnston (1983: 20) identifica cinco; las características del texto (las cuales se pueden analizar mediante un indicador apropiado al contexto), la naturaleza de la tarea evaluativa, el contexto de la evaluación, las habilidades de lectura del sujeto y el conocimiento previo del sujeto. Se podrá apreciar que una fórmula de facilidad de comprensión de lectura solamente incide sobre la primera variable mas no por eso carece de importancia. Representa el primer paso en la definición de la evaluación apropiada a individuos y un primer intento de reducir la influencia de variables que no son la habilidad del sujeto evaluado.

Cualquier fórmula o indicador de facilidad de comprensión de lectura será más efectiva en la medida en que se aplica específicamente a un grupo en particular. (cfr. Dawkins, 1975: 41. las fórmulas de facilidad de comprensión existentes han sido simplificadas y pueden ofrecer solamente información general que es de poca utilidad para tomar decisiones en casos individuales) Por lo tanto, en este estudio propongo desarrollar un procedimiento que será apropiado para determinar cual indicador o indicadores mejor reflejan la dificultad de lectura presentado por textos científicos a la población de candidatos al examen de comprensión de lectura en inglés que es un requisito en la UAEM para ingresar a estudios de posgrado.

Tabla 1.1: Datos sobre la aplicación de exámenes de comprensión de lectura a candidatos a maestría en la UAEM julio 2001-julio 2002.

Área del conocimiento	Número de candidatos
Ciencias Médicas	200
Ciencias Naturales	29
Ciencia y Tecnología	41
Ciencias Sociales	392
Total	662

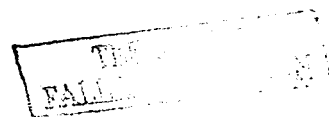


Datos del Departamento de Evaluación para la Certificación de la Facultad de Lenguas de la UAEM (Tabla 1.1), quienes son los únicos responsables de aplicar este tipo de examen, demuestran que en el transcurso de un año (julio 2001 – julio 2002) se han aplicado 662 exámenes de comprensión de lectura. Los resultados de dichos exámenes se mandan a las facultades que ofertan el programa de maestría que desca cursar la persona y son utilizados para tomar decisiones sobre la aceptación del candidato. En este sentido, entonces, estamos hablando de un examen muy importante cuyos resultados tendrán un impacto fuerte sobre el futuro del candidato. Por esto es de suma importancia que los instrumentos de evaluación tengan altos niveles de confiabilidad y validez. El trabajo presente pretende aportar a la validez de construcción de los instrumentos de evaluación por desarrollar criterios adecuados y válidos para la selección de textos.

El Departamento de Evaluación para la Certificación ofrece exámenes diseñados para medir la comprensión de lectura de textos académicos en cuatro campos del conocimiento: ciencias médicas, ciencias naturales, ciencia y tecnología y ciencias sociales. Los datos demuestran que la demanda más alta para exámenes de comprensión de lectura para maestría proviene del sector de las ciencias sociales, por lo tanto, se pretende realizar el estudio primero con candidatos de este grupo. Esta decisión se tomó por varias razones: varios resultados de piloteo sugirieron que sería más apropiado delimitar por área de conocimiento, la técnica de investigación requiere el uso de textos que pertenezcan al área de especialización y por la facilidad de encontrar sujetos para estudio de caso en esta área.

Mientras el resultado inmediato de la tesis, es decir, la generación de hipótesis para determinar el indicador idóneo para esta población puede no ser generalizable a otras poblaciones, aún adentro de la misma universidad, el procedimiento a seguir se explicitará y es este producto que podrá servir a investigadores futuros quienes podrán aplicar el mismo procedimiento en su contexto para determinar los indicadores que se adecuan a su situación.

El trabajo inicia con una discusión de la teoría de comprensión de lectura y la facilidad de comprensión de textos. En el primer capítulo se presenta el problema principal al que se dirige la



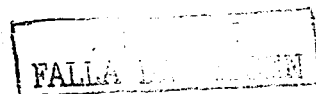
investigación, un esbozo de la visión inicial del proceso de la comprensión de lectura que guía el diseño del trabajo, y las fórmulas existentes para determinar la facilidad de comprensión de lectura en conjunción con una reseña de trabajo realizado en campo de extender la aplicabilidad de dichas fórmulas.

El segundo capítulo pretende delimitar posibles factores que afectan al proceso de comprensión de lectura, primero en cuanto a características de textos y luego en términos de características de lectores. El contenido de este capítulo es congruente con la visión de la lectura como un proceso de construcción en el cual ni el texto ni el lector determinan por sí mismos el éxito obtenido.

La problemática de establecer lo que significa éxito en la lectura se expone en el tercer capítulo donde se exponen las técnicas que pueden ser utilizadas para determinar éxito. La discusión de las mismas conduce a selección de dos métodos principales para este fin que son congruentes con la metodología establecida para el estudio. Esa metodología es la temática del siguiente capítulo, en el que se exponen las decisiones tomadas en la etapa de diseño del estudio con su correspondiente justificación.

A continuación el quinto capítulo presenta los resultados de la investigación llevada a cabo al mismo tiempo que se discuten los puntos de contacto que se encontraron entre estos y lo discutido anteriormente en el marco conceptual. Los resultados se presentan en términos de los sujetos y textos que formaron el estudio de caso.

Las conclusiones pretenden presentar el impacto de la investigación en términos del aporte que ofrece al conocimiento del proceso de comprensión de lectura y la realidad de las fórmulas de facilidad de lectura, a la vez, sugieren posibles vías para estudios futuros.



CAPÍTULO UNO

Legibilidad: la facilidad de comprensión de textos.

En la introducción ya hemos mencionado algunas desventajas de utilizar las fórmulas clásicas de legibilidad al análisis de la facilidad de comprensión de lectura en no-nativos del inglés. La pregunta de investigación que rige este trabajo es si otros aspectos de los indicadores clásicos también son dependientes de la lengua dominante del lector o si son universalmente ciertos, como complejidad sintáctica, por ejemplo. Otra pregunta, también de nuestro interés, es si son suficientes los aspectos que toman en cuenta los indicadores clásicos. Es decir, ¿cubren en su totalidad los aspectos problemáticos del texto medido?

Para dar respuesta a estas preguntas presentaremos nuestro entendimiento de la comprensión de lectura y expondremos las fórmulas principales que se utilizan para determinar legibilidad. Le seguirá una breve discusión de la utilidad de los indicadores incluidos en las fórmulas y algunas sugerencias de indicadores más adecuados que serán descritos en el segundo capítulo.

1.1 Comprensión de lectura.

Harrison (1980: 33) señala una distinción entre lo que es la legibilidad y la comprensión de lectura: "readability is an attribute of texts, comprehension is an attribute of readers." Sin embargo, queda claro que los dos conceptos están relacionados, ya que legibilidad es la definición de la facilidad de comprensión de lectura de un texto. En la búsqueda de un indicador de legibilidad, o facilidad de comprensión de lectura, entonces, irremediablemente se tendrá que remontar a una definición de comprensión de lectura.

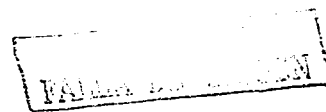


La definición funcional de comprensión de lectura que ocupará como marco esta tesis para describir el acto de lectura en nativos y en lectores expertos proviene de Johnston (1983: 17). Posteriormente se tratarán las particularidades que presentan los lectores menos expertos. Aunque no es la referencia más actualizada el grado de precisión y de profundidad que alcanza Johnston es difícilmente superable:

Reading comprehension is considered to be a complex behaviour which involves conscious and unconscious use of various strategies, including problem-solving strategies, to build a model of the meaning which the writer is assumed to have intended. The model is constructed using schematic knowledge systems and the various cue systems which the writer has given (eg. words, syntax, macrostructures, social information) to generate hypotheses which are tested using various logical and pragmatic strategies. Most of this model must be inferred, since text can never be fully explicit and, in general, very little of it is explicit because even the appropriate intensional and extensional meanings of words must be inferred from their context.

Johnston entonces recomienda la evaluación de lectura desde la perspectiva del proceso. Sin querer necesariamente apoyar esta posición es importante considerar que no obstante la perspectiva desde la cual se realiza la evaluación terminal cualquier asunto de facilidad de comprensión de lectura tendrá que remitirse al proceso de lectura.

El proceso de lectura a grandes rasgos, se sirve de dos tipos de competencia o estrategia aplicada al texto. En primer lugar existe el proceso ascendiente (*bottom-up*) en el cual el sujeto utiliza los detalles del texto para lograr un significado global. Detalles incluyen palabras, signos de puntuación y estructuras sintácticas los cuales en su conjunto aportan significado. En segundo lugar está el proceso descendiente (*top-down*) en el cual el sujeto utiliza marcos y macroestructuras para formular hipótesis sobre el significado del texto, se evidencia el uso de estos procesos cuando se lee un título o se usan diagramas provistas por el escritor para formar una idea general sobre un texto, el acceso al conocimiento previo del contenido del texto o conocimiento previo del mundo para auxiliar en la interpretación del significado. Estos dos procesos se utilizan en conjunto. Las hipótesis que se formulan a partir del conocimiento previo (estrategia descendiente) se comprueban o se refutan a través de estrategias ascendientes. Los datos obtenidos mediante la aplicación del proceso ascendiente puede sugerir cierta hipótesis que se podrá emparejar con el conocimiento del mundo que reside en la memoria declarativa. Los procesos ascendiente y descendiente son interactivos, es decir, que en cualquier paso de la lectura



todos los niveles de información quedan accesibles al lector. Esto es consistente con la descripción de Coady (1979: 6) quien sugiere que la lectura sigue un proceso cíclico de muestreo, predicción, evaluación y confirmación.

El proceso de lectura para los propósitos de esta tesis se percibe como un proceso de solución de problemas. Un texto escrito nunca incluye toda la información necesaria para su interpretación, el lector tiene que reconstruir el significado con información limitada. Si bien es cierto que un buen escritor tiene los conocimientos de sus lectores en mente mientras redacta su estimación de los conocimientos del lector es una aproximación que en algunos casos fallará.

Sinclair (1994: 16) se pregunta porque las descripciones de texto que realizan los lingüistas requieren de tanto análisis de las referencias anafóricas entre oraciones. Argumenta que esta información probablemente es superflua toda vez que estudios indican que cuando leemos un texto normalmente no nos acordamos palabra por palabra lo que se leyó sino que nos acordamos del mensaje. Como alternativa sugiere que sería más fructífera concebir del texto que se lee como la oración que se está leyendo en un momento dado. El lector normalmente interpreta esta oración en términos de una imagen o modelo global del significado del texto que Sinclair llama "el estado del discurso" y el lector rara vez realizará una búsqueda física para el referente, digamos un pronombre o deíctico, ya sea a través de los movimientos oculares o con referencia a páginas anteriores. Una referencia en el texto se trata como un nombre propio, se encuentra su valor según el estado actual del discurso, solamente en casos de dificultad se hace físicamente la búsqueda del referente. Este modelo presupone que lo único que está disponible al lector en un momento dado es la oración que está leyendo en el marco del estado del discurso, esto ya carece de cualquier característica lingüística que haya tenido y, por lo tanto, es inválido utilizarlo para análisis en términos lingüísticos.

Sin embargo, es un error tratar al proceso de lectura como una habilidad uniforme. Hay tantas formas de lectura de un texto como hay propósitos para leerlo. Gray (1960 en Alderson, 2000: 7-8) identificó tres: leer "las líneas", comprender el significado literal; leer "entre las líneas", comprender el significado inferido y; leer "más allá de las líneas", realizar una evaluación crítica del texto. Carver (en Alderson 2000: 12) identifica 5 procesos de lectura: memorizar, estudiar,



leer por ojeada, rastrear y "rauding". "Rauding" es, en las palabras de Carver, "la lectura típica"; el tipo de lectura que se realiza bajo condiciones en las cuales el sujeto tiene poca o ninguna dificultad en la comprensión de cada oración y comprende todos o la mayoría de los pensamientos que el autor tenía intención de comunicar.

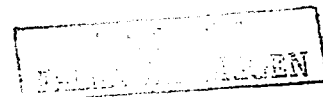
1.2 Indicadores clásicos de facilidad de comprensión de lectura.

La noción de indicadores de facilidad de comprensión de lectura presupone que es posible tomar un texto dado y determinar el grado de dificultad que presenta para los lectores. La mayoría del trabajo que se ha llevado a cabo en esta área se ha enfocado a la descripción del grado de escuela primaria o secundaria a que corresponde un libro de texto en los Estados Unidos. Aunque fueron diseñados originalmente para uso en los Estados Unidos, en la Gran Bretaña se ha demostrado que muchas de las fórmulas son apropiadas para el contexto británico con algunos cambios (Harrison 1980).

Bruce y Rubin (1988) presentan una fuerte crítica a los usos actuales de fórmulas de facilidad de comprensión de lectura. Principalmente, argumentan que las fórmulas actuales no reflejan y, de hecho, contradicen mucho de lo que ya sabemos sobre el proceso de lectura. Destacan que las fórmulas son útiles en un campo muy restringido y cuestionan la validez de su aplicación para otros propósitos para los cuales la fórmula no se diseñó. Los autores de las fórmulas han sido muy conscientes de estas limitaciones y normalmente su trabajo incluye una serie de advertencias sobre la aplicación. el problema según Bruce y Rubin (1988) es que los maestros y editoriales quienes aplican las fórmulas obvian estas advertencias.

Específicamente, Bruce y Rubin (1988: 18-19) recomiendan el uso de fórmulas solamente cuando los siguientes criterios se cumplen:

1. Los textos se pueden leer libremente: en particular, las restricciones al tiempo creadas por la lectura de subtítulos excluye la aplicación de fórmulas en este caso. Para este estudio significa que no se podrá poner límite de tiempo al lector.



2. Los textos son auténticos: que fueron escritos para algún propósito comunicativo. Excluye la aplicación a material escrito que se creó pensando en hacerle más sencillo (aunque no se hayan utilizado los componentes de las fórmulas para determinar esta simplificación), lo cual significa que no se podrán modificar los textos de ninguna manera para esta tesis.
3. En los textos, las consideraciones de orden mayor, como carga conceptual e inferencias sobre las intenciones de los caracteres, son generalmente predecibles desde las características de los enunciados y el léxico.
4. El propósito de lectura de la población meta es similar al propósito de los lectores que se usaron para el estudio de validación de la fórmula. Los propósitos de lectura utilizados en la mayoría de los estudios de validación son leer de ojeada, tomar una prueba o leer por placer.
5. No se aplican los resultados de la fórmula a casos individuales, ya que son diseñados para usarse con un gran número de lectores y un gran número de textos. En cuanto a este punto parece lógico que las fórmulas clásicas no servirán como buenos indicadores para la población muy pequeña que se estudia, esto es un punto que hay que tener en cuenta al momento de discutir los resultados.
6. Las características de los lectores en la población meta son iguales a las características de los lectores que se utilizaron para validar la fórmula. El uso de la fórmula para lectores cuya formación, dialecto, propósito de lectura, entre otras difiere de estas características en la población de validación (blancos, norteamericanos de clase media) hará menos válido el resultado.

Es precisamente por estas razones que el estudio presente plantea la necesidad de desarrollar una fórmula que sea válida para la población meta de lectores hispanoparlantes de textos académicos en inglés.

En conclusión, Bruce y Rubin (1988: 20-1) aseveran que:

The ultimate judge of readability is the reader, not a formula ... Any use of readability formulas should be carefully circumscribed. They are best viewed as



statistical approximations, which provide rough categorizations of difficulty for honestly written texts, but which may easily fail to be valid in any specific context.

Con estas advertencias en mente entonces se presentarán varias fórmulas a continuación. Las fórmulas clásicas en su gran mayoría se utilizan para la selección de material escolar, por lo tanto el resultado se expresa en años de edad. En la mayoría de las fórmulas presentadas a continuación el resultado se expresa en términos del grado escolar de los Estados Unidos, en este caso, se puede identificar la edad en años del lector recomendada por sumar 5 al resultado final.

Fórmula Dale-Chall.

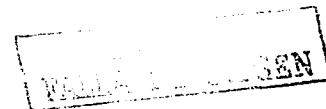
$$\begin{aligned} \text{GRADO ESCOLAR ESTADOS UNIDOS} &= (0.1579 \times \text{porcentaje de palabras desconocidas}) \\ &+ (0.0496 \times \text{Palabras/ Enunciado}) \\ &+ (3.6365) \end{aligned}$$

(1948, en Harrison 1980:74), una fórmula que ocupa dimensiones léxicas, específicamente porcentaje de palabras desconocidas y palabras por enunciado, como base de su análisis, esta fórmula es más precisa en los últimos grados de primaria y en secundaria. Palabras desconocidas se determinan según una lista de 3,000 palabras (Harrison 1980:153-9) y una serie de reglas. Esta fórmula se calcula en base a un muestreo de tres selecciones de 100 palabras de un libro.

Fórmula Flesch.

$$\begin{aligned} \text{Calificación} &= 206.835 \\ &- (0.846 \times \text{Sílabas por cien palabras}) \\ &- (1.015 \times \text{Palabras/ Enunciado}) \end{aligned}$$

(1948, en Harrison 1980: 77) Ésta es una de las fórmulas más famosas. La intención original fue utilizar los resultados para determinar facilidad de comprensión para adultos (en una escala de 0 a 100 donde productos menores a 50 indican dificultad) pero el resultado se puede traducir a su equivalente en términos de grado escolar con una gráfica o con un paquete estadístico. Otra vez se considera más útil en los últimos grados de primaria y en secundaria. Las variables



consideradas son número de sílabas por cien palabras, promedio de palabras por enunciado. Por ser apropiada a lectores adultos se utilizará esta fórmula en la medición de textos en esta tesis.

Powers-Sumner-Kearl (PSK).

$$\text{GRADO ESCOLAR ESTADOS UNIDOS} = -2.2029 + (0.0778 \times \text{Palabras/ Enunciado}) \\ + (0.0455 \times \text{Sílabas por cien palabras})$$

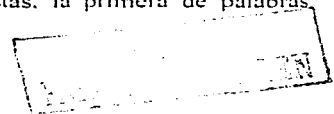
(1958, en Harrison 1980: 67) Se utiliza para materiales destinados a los grados inferiores de secundaria y los de primaria. Utiliza número de sílabas por cien palabras y promedio de palabras por enunciado. Harrison recomienda su uso en el rango de edades entre 7 y 12. Se estima que ya no es confiable para edades mayores de 11 años, lo cual descuenta su uso en esta tesis.

Spache.

$$\text{GRADO ESCOLAR ESTADOS UNIDOS} = (0.121 \times \text{Palabras/ Enunciado}) \\ + (0.082 \times \text{Palabras desconocidos por cien palabras}) \\ + 0.659$$

(1958, en Harrison 1980: 67) Al igual que la fórmula PSK no es muy útil para determinar dificultad mayor de 11 años pero Harrison (1980: 67) destaca su mayor precisión. Como variables utiliza el número de palabras por enunciado y el porcentaje de palabras desconocidas. Define palabras desconocidas como las palabras que no son derivadas de las que aparecen en la lista de Dale de 769 palabras (Harrison 1980: 160-3). Harrison (1980:68) también provee una serie de lineamientos desarrollada por Diana Bently para determinar el porcentaje de palabras desconocidas. No se ocupará en esta tesis por falta de confiabilidad en edades mayores a 11 años.

Mugford Chart. (1970, en Harrison 1980: 68-72) Utiliza las variables de números de sílabas por palabra en conjunción con número de letras por palabra para identificar una edad apropiada de lector para el texto. Es relativamente difícil explicar su uso aquí pero se trata de registrar las palabras de una muestra de 100 palabras de texto en cuatro listas, la primera de palabras,



polisilábicas, la segunda de palabras de una o dos sílabas con 7 o más letras, la tercera de palabras de una o dos sílabas con 6 letras y la cuarta de palabras de una o dos sílabas con cinco letras. para después determinar el valor del índice a partir de una tabla diseñado por Mugford. Entonces se calcula la longitud promedio de las oraciones en el texto y se utiliza otra tabla para determinar el índice de facilidad de comprensión de lectura en base a las dos cifras. Se utiliza Mugford Chart en esta tesis.

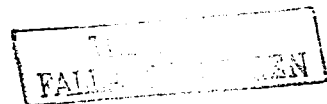
Fry Graph. (1977, en Harrison 1980: 73-4) Se ocupa para una amplia gama de edades desde primaria hasta después de la facultad. Es una medida muy popular por su facilidad de cálculo ya que se trata de ubicar el texto en una gráfica prediseñada. Ocupa muestras del texto original en vez del texto completo. Las variables son número de enunciados por cien palabras y número de sílabas. Otra ventaja de esta medida es que ofrece un resultado visual que con frecuencia es más fácil de interpretar, y de percibir las limitaciones, que un resultado numérico. Por estas características la gráfica de Fry se incluye entre los medidores de esta tesis.

SMOG.

GRADO ESCOLAR ESTADOS UNIDOS = $3 + \sqrt{P}$

(dónde P es el cuadrado perfecto más cercano al número de palabras polisilábicas)

(McLaughlin 1969, en Harrison 1980:79-80) En contraste con las fórmulas anteriores ésta predice la edad requerida para comprensión total del texto. Una aseveración bastante ambiciosa. Es la más fácil de usar ya que no requiere contar todas las palabras en un texto. La variable es el número de palabras polisilábicas (mayor de tres sílabas) en 30 enunciados del texto. Como en cualquier fórmula que utiliza una muestra del texto en vez del texto completo, claramente la medida es más válida si los 30 enunciados muestreados provienen de distintas partes del texto, por ejemplo, 10 del inicio, 10 de en medio y 10 del final. Aunque no forma parte directamente de la fórmula la longitud de oración puede causar que haya mayor número de palabras polisilábicas en las oraciones muestreadas lo cual indirectamente refleja una medida de longitud de oración. Se utiliza en esta tesis.



FOG.

$$\frac{\text{Total de palabras}}{\text{Total de oraciones}} + \left(\frac{\text{Total de palabras de más de tres sílabas}}{\text{Total de palabras}} \times 100 \right) \times .4$$

Los resultados de textos en inglés se interpretan de la siguiente manera: ≤ 12 = fácil. 13-16 licenciatura. 16 o mayor = posgrado.

(Gunning 1952, en Harrison 1980: 79) Utiliza las variables de número de palabras polisilábicas por enunciado y número de palabras en cada enunciado. Esta fórmula es popular en los Estados Unidos para determinar la dificultad de publicaciones en los campos de salud, negocios y seguros. Harrison (1980:79) cuestiona el poder de discriminación entre textos de esta fórmula. Sin embargo es la fórmula de mayor uso en el campo de la evaluación de lenguas extranjeras para la selección de textos y su uso se recomienda en varios textos introductorios del campo de evaluación probablemente en función de la simplicidad del cálculo involucrado. Davies e Irvine (1996: en Milanovic & Saville 165-183) utilizaron esta formula, a pesar de reservas sobre su validez, lo recomiendan específicamente para el ordenamiento de textos en términos de su dificultad pero expresan dudas sobre su uso para otros propósitos. Alderson y Urquhart (1988: 171) expresan la misma preocupación sobre su precisión y sin embargo lo utilizaron "como una medida muy aproximada de complejidad lingüística". Urquhart (1984) utilizó FOG para producir textos equivalentes con diferencias en estructuración retórica, encontró que el texto con estructura retórica típica fue más fácil que el con estructura anómala, a pesar de que los dos textos arrojaban exactamente la misma cifra de FOG. Parece indicar que hubo algo en el texto anómalo que el índice de FOG no medía. Davidson y Green específicamente niegan la utilidad de fórmulas de facilidad de lectura para textos modificados así que es de esperarse que no pueda servir en el caso de estudios como el de Urquhart. Como las condiciones son diferentes en el presente estudio se utilizará FOG.



FORCAST.

GRADO ESCOLAR ESTADOS UNIDOS = $20 - \frac{\text{Número de palabras monosilábicas}}{150 \text{ palabras}}$

10

(Sticht 1973, en Harrison 1980: 80) Se enfoca en alfabetismo funcional. Utiliza una sola variable que es el número de palabras de una sílaba en un extracto de 150 palabras. El hecho de que no incluye ninguna medición de longitud promedio de enunciados le resta validez de predicción pero significa que se puede utilizar con textos que no están escritos en forma continua, como cuestionarios, formatos y pruebas. Ya que los textos a utilizarse en este estudio no son de este tipo no se utilizará FORCAST para la medición de los textos.

Todas las fórmulas tratadas se usan con frecuencia en el mundo de la educación y la evaluación. Harrison (1980: 61) presenta datos sobre las fórmulas, los cuales se reproducen a continuación en la Tabla 1.2 (Nota: las mejores fórmulas en cada rubro reciben más círculos).

Tabla 1.2: Resumen de los datos de investigación de las fórmulas de facilidad de comprensión más comunes.

	<i>Validez</i>	<i>Precisión en la predicción de la edad (de 8 a 16 años)</i>	<i>Facilidad de aplicación</i>
Flesch*	●●●●	●●●	●●
Gráfica Fry*	●●●●	●●●	●●●
Powers-Sumner-Kearl	●●●●	●	●●●
Fórmula Mugford y gráfica*	●●●●	●●●●	●●
FOG*	●●	●●	●●●●
SMOG*	●●●	●●	●●●●●
Dale-Chall*	●●●●●	●●●●	●
Spache	●●●●	●●	●●
FORCAST	●●	●●	●●●●

* Fórmulas utilizadas en esta tesis

Parece claro que entre más fácil es calcular una fórmula menos válido es su resultado. También la fórmula más común en estudios de segunda lengua, el índice FOG, no es la fórmula más válida, ni la más precisa en determinar edad, sin embargo, esto se debe en parte a que no es bueno



en discriminar entre textos muy sencillos, lo cual normalmente no presenta un problema en el tipo de estudios en que se usa. La baja calificación para la fórmula PSK es porque no mide bien para poblaciones mayores de 11 años. Aquí lo importante es que la decisión de cual fórmula usar se tome en base a un conocimiento de los que existe y las ventajas y desventajas de cada uno.

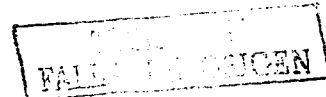
Miller y Kintsch (1980), entre otros, cuestionan las bases de desarrollo de estas fórmulas y las presuposiciones necesarias para usarlas. Ellos prefieren entender la comprensión de textos desde un enfoque modular, en el cual inciden varios procesos componenciales. En su estudio encontraron que la frecuencia relativa de las palabras y la longitud promedio de las oraciones afectan al tiempo de lectura pero no afectan a la capacidad de recordar el contenido del texto. Parece sugerir que lo que las fórmulas miden es más el tiempo que ocupará el sujeto para leer un texto y no lo que entenderá.

Miller y Kintsch (1980) consideran que la facilidad de comprensión de lectura no es una característica inherente de un texto, sino que debe de representar la interacción entre un texto y la capacidad de procesamiento de texto de un lector. De ahí vemos la necesidad de individualizar más la investigación que se lleve a cabo en facilidad de comprensión de lectura.

Los que usan indicadores de facilidad de comprensión de lectura están, en su mayoría conscientes de que las cifras o edades que aporta el uso de fórmulas no son el único factor en determinar legibilidad. Con el mayor uso de procesadores de palabras y "desktop publishing" en tiempos recientes se toma en cuenta otros factores como, tamaño de letra, interlineado, color de letra, "aire" textual, formato, uso de títulos, subtítulos y representaciones gráficas o de otra manera visuales que aclaren el contenido de un texto.

Un ejemplo de formato deficiente es la máquina de café afuera de mi oficina. Se descompone la máquina con frecuencia, en las instrucciones dice:

1. Introduce las monedas LA MÁQUINA DA CAMBIO espaciadamente.



Muchos usuarios de la máquina o no ven la palabra *espaciadamente* o lo interpretan de menor importancia por el formato tipográfico que recibe. El problema es que es muy importante introducir las monedas espaciadamente porque introducir dos monedas a la vez atasca al mecanismo y no hay café. El dueño de la máquina se queja de que la gente no sabe seguir instrucciones pero parecería objetivamente que las instrucciones son algo ambiguas. El efecto de poner en mayúsculas y sombreado la información sobre la capacidad de la máquina de dar cambio resalta esta información al detrimento de la siguiente, sobre la velocidad de introducción de las monedas. Un lector normal salta desde la información sobre cambio al siguiente punto en las instrucciones. Lo anterior es un ejemplo de un problema de legibilidad que resulta en ganancias perdidas para el dueño de la máquina y tiempo y dinero desperdiciado en mantenimiento innecesario.

1.2.1 Las ventajas y desventajas de los indicadores clásicos de facilidad de comprensión de lectura.

Surge la cuestión de las variables que los autores de las fórmulas clásicas están utilizando para calcular la facilidad de comprensión y las que no usan (como dificultad conceptual, una medida más confiable de complejidad sintáctica, número de afijos y número de referencias a personas). En esta sección se discutirán a las variables de promedio de palabras por oración, número de sílabas en la palabra y la relativa frecuencia de las palabras, siendo estos factores ascendientes que son utilizados en los indicadores clásicos. En cuanto a factores que no se incluyen en los indicadores clásicos la posibilidad de descomponer un elemento léxico en sus partes, la dimensión del sentido nucleico y periférico en el vocabulario y la organización del discurso.

En torno a la variable de palabras promedio en las oraciones supuestamente indica el grado de dificultad sintáctica del texto, esta presuposición se fundamenta en que estructuras complejas como cláusulas y subordinación aumentan la longitud promedio de las oraciones que parecería exigir mayor uso de la memoria de trabajo que sugeriría mayor dificultad. Harrison (1980: 23) señala que la longitud de oración no siempre se correlaciona positivamente con facilidad de comprensión. Específicamente el significado de una oración que incluya sustituciones o elipsis



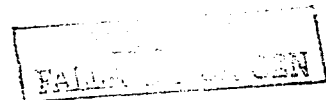
puede ser más opaco para el lector que una oración más larga. Harrison (1980: 23) ofrece el siguiente ejemplo. la oración *The boat I bought was green* es más corta pero posiblemente más difícil de entender que *The boat which I bought was green* de la cual es una transformación. La longitud de oración no refleja el efecto, ya documentado por los gramáticos generativistas, de transformaciones, como el elipsis del caso anterior.

La variable del número de sílabas en la palabra presupone que entre mayor número de sílabas más difícil será la comprensión del significado. Esto se debe a que existe una correlación en inglés entre número de sílabas y frecuencia relativa de la palabra. Sin embargo comparemos las palabras inglesas *foregoing* y *pitched* como aparecen en un extracto de Munby (1978: 11)

From the **foregoing** one can see that Habermas' conception of competence is **pitched** at a higher level of idealization than Chomsky's (mi énfasis)

Al analizar las características de las dos palabras resulta que *foregoing* tiene nueve letras, tres sílabas y 3 morfemas; *pitched* tiene 7 letras, una sílaba y 2 morfemas. *Pitch* se encuentra en la lista de las 3.000 palabras más frecuentes de Dale (Harrison 1980) mientras que *foregoing* no aparece (aunque el verbo *go* sí está mencionado). A pesar de que las estadísticas parecen indicar mayor dificultad para *foregoing* es probable que *pitched* sea más difícil de entender por hispanoparlantes (al menos por los que no están familiarizado con el juego de béisbol). En parte se debe al uso especializado de *pitch* con significado semi-académico y en parte se debe a que la palabra *foregoing* se puede desglosar en morfemas con significado más transparente para el lector hispanoparlante.

Otros ejemplos del mismo fenómeno son los llamados "phrasal verbs" como *turn off* y *put down* los cuales se descomponen en elementos relativamente frecuentes, pero en conjunción son bastante opacos en cuanto a significado. Estos verbos son interesantes porque cuando tienen un significado literal como en *turn off the light* y *put down the book* pueden ser transparentes pero en sentido más metafórica, por ejemplo, *giving examples turns me off* y *Mark is always putting Martha down* son más difíciles de interpretar ya que se alejan del sentido nucleico de la expresión.



1.2.1.1. Sentido nucleico vs. periférico

También se presenta un problema en la identificación de frecuencia de ocurrencia en inglés con facilidad de comprensión a nivel palabra. En mi opinión, este problema surge porque las palabras comunes no siempre se utilizan con sus significados más comunes. Cualquier palabra puede tener un significado núcleo o prototípico (Aitchison 1987: 44-47) bastante frecuente y uno o varios significados periféricos relativamente oscuros (cfr. trabajo con prototipos y estudios de corpus, Aitchison, 2003, "layering" en el significado, por ejemplo, tres niveles de significado diferentes para desastre, serio, mediano y trivial). Cualquier palabra por sí misma tiene dos tipos de significado, la denotación o significado conceptual, que es más estable y hasta cierto punto inherente a la palabra. En muchos casos este significado se determina a través del análisis componencial de la palabra. El segundo tipo de significado es la connotación o significado asociativo, lo que causa la diferencia en significado entre *carro* y *carrecha*, por ejemplo. Para determinar el significado asociativo de una palabra dos contextos son importantes: el contexto social y el contexto lingüístico o co-texto. El contexto social depende de quién usa la palabra, a quién se dirige, cuándo la utiliza, dónde, para qué y en relación a qué tema. En este sentido se refiere primordialmente al significado emergente o negociado de la palabra. El contexto lingüístico depende de las relaciones semánticas de la palabra, la frecuencia de uso e información de indole sociolingüístico (Saeed 1997).

Entonces, las palabras obtienen su sentido del contexto que les rodea (Thomas 1995: 2-16). El fenómeno de ambigüedad léxica o estructural y es conocido en hablantes nativos y explotado en el lenguaje en la forma de chistes (intencionales o no intencionales).

El rito lingüístico mexicano del albur depende de la ambigüedad léxica: un caso cultural en el cual la gracia es intencional y no siempre entendido por parte del que recibe. Es posible el fenómeno de ambigüedad léxica por la polisemia en la cual una palabra puede tener dos o varios sentidos según su uso. La ambigüedad léxica, causada por la polisemia, se ejemplifica en el siguiente enunciado.



Con la corriente se desencadenó un fenómeno interesante

El enunciado bien puede haber ocurrido en una clase de física, refiriéndose a un experimento de laboratorio, o en una clase de literatura, refiriéndose a una corriente literaria. Otras interpretaciones son posibles.

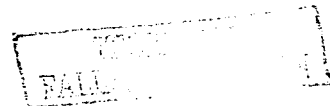
Thomas (1995: 12) ofrece el siguiente ejemplo de ambigüedad estructural:

Afterwards, the Bishop walked among the pilgrims eating their picnic lunches.

En este texto, que se tomó de un noticiario de radio en Inglaterra, no queda claro quien estaba comiendo, los peregrinos o el Obispo. Se puede suponer que la gracia resultante era no intencional.

Ahora bien, si hay ocasiones en las que los hablantes nativos no están seguros del sentido de un elemento textual. Esto es aún más probable en no nativos, simplemente porque las posibles interpretaciones que tiene un no nativo están más limitadas aún por su desconocimiento del lenguaje. Tratándose de un caso de polisemia el lector en una lengua extranjera puede desconocer todos los posibles sentidos de la palabra lo cual ocasiona dificultades al procesar el sentido en contexto.

Además de estos casos de ambigüedad parece que las palabras tienen sentidos más nucleicos que son los que se utilizan con mayor frecuencia. Por lo tanto la palabra *caja* tiene el sentido común, nucleico o frecuente de denotar una estructura tridimensional de cartón o plástico que se utiliza para cargar o guardar cosas, pero también puede denotar un lugar donde se paga por servicios o bienes, la transmisión de un auto, el espacio que ocupa un elevador, entre otros. Tanto el nativo como el no nativo pueden estar conscientes de uno, dos o todos estas denotaciones. En el caso de *caja* el conocimiento de algunos de los sentidos mencionados pueden ser más o menos periféricos dependiendo del área de especialización, campo laboral o grupo social al cual pertenece el hablante. La importancia de este hecho reside en que no se puede decir que una palabra tiene un



valor constante o absoluto de dificultad sino que la dificultad de una palabra está estrechamente relacionada al uso.

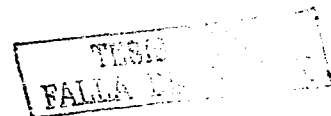
Una variable que no se utiliza es la del efecto de la organización del texto sobre la facilidad de comprensión. Harrison (1980) cita trabajos realizados por Ausubel, para organizadores adelantados, y Kintsch, para la organización interna, pero asevera que todavía no existe una gramática del texto lo suficientemente desarrollada que soporte dicho trabajo y su aplicación a fórmulas de facilidad de comprensión. En esta tesis se propone utilizar una clasificación relativamente sencilla de organización discursiva que se toma de Carrell (1984) y que, a su vez, está basado en trabajo de Meyer y Freedle.

Asimismo, otros aspectos descendientes de interpretación de textos, como conocimiento cultural o conocimiento previo del tema, tampoco aparecen en los indicadores clásicos, en parte porque la mayoría fueron desarrollados antes de los años setenta en los cuales se vio el auge del modelo descendiente, y en parte por dudas sobre la importancia, aportación y significatividad de agregar medidas de este índole. En esta tesis se tomará la variable de distancia cultural, desarrollando una técnica de análisis específicamente para esta variable. También se analizará el impacto de la organización discursiva sobre el lector. Estas dos variables junto con la técnica de medición correspondiente se presentan en el siguiente capítulo.

1.3 Trabajos en el desarrollo de indicadores más adecuados para no nativos del inglés.

Rigg (1988) sugiere que no es necesario adecuar fórmulas de facilidad de comprensión para uso con personas de diferentes lenguas nativas por la existencia de aspectos universales del proceso de comprensión. Los resultados de su estudio parecen indicar que la lengua nativa del sujeto no determina su habilidad en la lengua extranjera.

El estudio de Rigg (1988) utilizó alumnos nativos hablantes de cuatro idiomas (árabe, navajo, samoano y español) y de varios niveles de dominio del inglés. Probablemente los resultados reflejan la generalización más que la particularidad. La habilidad de aprender a comprender textos en otro idioma no está en duda, el objeto de investigación de la facilidad de comprensión



de textos son los obstáculos peculiares que presenta la lectura en lengua extranjera a los hablantes de un idioma.

Harrison (1980: 2) también se dirige a la cuestión de excesiva especialización en el desarrollo de indicadores de facilidad. En su contexto de educación en la lengua nativa señala que no es necesario ni deseable desarrollar indicadores específicos para cada área de estudio, por ejemplo, geografía o historia, ya que esto imposibilitará la comparación de un texto de una materia con otro, lo cual sería indicado en el desarrollo de un currículum integrado.

Argumenta que hay que buscar un balance entre la especificidad y la generalidad. El argumento es una piedra de toque en todas las áreas de la lingüística. Sin embargo, parecería de mayor provecho reconocer que existen, y de sobra, instrumentos para analizar la facilidad de comprensión de lectura en general, al menos para hablantes nativos del inglés. Al lado de estos indicadores generales hay lugar para otros más específicos. En el transcurso de su desarrollo podemos empezar a entender un poco más la interacción que existe entre el texto y el lector.

Carrell (1984, 1985) ha trabajado principalmente con estructuras retóricas y su impacto en la facilidad de comprensión de textos. Se ha realizado también trabajo en cuanto al efecto de la sintaxis, por ejemplo, Blau (1982). Read (2000: 192-4) reporta trabajo en la medición de facilidad de comprensión de lectura en textos ingleses para lectores japoneses llevado a cabo por Brown (1997, en Read 2000:192-4). Este estudio utilizó la técnica de *cloze* como una medida general de dificultad de textos y comparó los resultados con los cálculos de seis fórmulas de facilidad de comprensión de lectura para hablantes nativos de inglés y los cálculos de otras cuatro variables para ver si las otras variables arrojaban resultados más precisos para lectores no-nativos. Las cuatro variables eran: el número promedio de sílabas en cada enunciado; frecuencia de aparición de la respuesta al espacio del *cloze* en otras partes del texto; porcentaje de palabras con siete letras o más en el texto, y: el porcentaje de palabras funcionales en las palabras omitidas en el *cloze*.

Sus resultados demuestran mayor correlación entre la dificultad del texto, medida aquí por los resultados en el *cloze*, y las variables alternativas que entre la dificultad del texto y los resultados



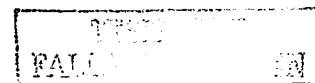
de las fórmulas clásicas. Las fórmulas predijeron 23 a 30% de la varianza (variance) en calificaciones mientras que las variables de Brown dieron cuenta de 55% de la varianza.

1.4 Trabajos en el desarrollo de indicadores más adecuados para hispanoparlantes.

Varios autores han comentado sobre la factibilidad de aplicar fórmulas clásicas de facilidad de comprensión cuando la población lector tiene como idioma nativo el español (Carrell 1991; Nation 1990, Read 2000). Carrell (1991) hace referencia a dos estudios en particular: Clark (1979) y Gilliam et al. (1980). En los estudios se intentó adecuar la gráfica de Fry a los lectores hispanoparlantes. No parece ser el enfoque más adecuado por dos razones, primero, porque la fórmula de Fry ocupa palabras polisilábicas como una de las variables, la cual ya hemos identificado como un factor que probablemente no tendrá tanto impacto sobre legibilidad para lectores hispanoparlantes en inglés. En segundo lugar porque más que adecuar fórmulas existentes debemos primero determinar cuáles son los aspectos de los textos que realmente causan dificultad a una población determinada, para luego utilizarlos como la base de una fórmula.

Los resultados de Schmitt, Schmitt y Clapham (2001) demostraron que los hablantes de lenguas romance se comportaron de manera diferente a los hablantes de otras lenguas en su respuesta a los reactivos del Vocabulary Levels Test, lo cual respalda la decisión de tratar a esta población como una variable en la evaluación y uso de vocabulario en inglés.

En resumen, entonces, hay quienes creen que la búsqueda de factores obstaculizadores de la comprensión específicos a los hablantes de un idioma no será útil por tratarse de procesos universales. Por otro lado otros autores sugieren que hay aspectos de texto que varían en la dificultad que causan a los hablantes de diferentes idiomas. La segunda postura se asuma en esta tesis.



CAPÍTULO DOS

Factores que determinan la facilidad de comprensión de textos.

De la discusión anterior quedará bastante claro que esencialmente el proceso de comprensión de lectura es la interacción de un lector con un texto. El estudio entonces requiere de la descripción completa de estos factores. La discusión que se presenta a continuación representa las dimensiones más importantes de texto y de lector que se describieron para los propósitos de este estudio y, en su caso, la forma de medición, las razones por su selección y el momento del estudio en que se tomó la decisión.

2.1. Características del texto.

Lo primero que hay que tomar en cuenta son los aspectos del texto que se suponen presentarán dificultad al lector. Alderson (2000) ofrece el siguiente listado de variables del texto de los cuales haremos una selección de los más interesantes para este estudio: tema y contenido de la lectura, tipo de texto y género, textos literarios y no literarios, la organización del texto, variables tradicionales lingüísticas, facilidad de comprensión de lectura, características tipográficas, información verbal y no verbal, medio de presentación (pantalla o impresa). En este sentido veremos, complejidad léxica, complejidad sintáctica, frecuencia relativa del léxico, organización discursiva y distancia cultural. En la siguiente tabla se exponen las variables que se exponen en este capítulo indicando si se trata de un proceso ascendente o descendiente y si se incluye en el análisis de los datos.

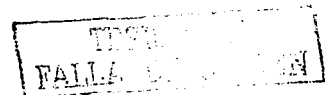


Tabla 2.1: Aspectos de texto a analizar

Aspecto	Ascendiente	Descendiente	Utilizado
Complejidad Léxica	✓		✓
Frecuencia Relativa del Léxico	?	?	×
Complejidad Sintáctica	✓		✓
Organización Discursiva		✓	✓
Distancia Cultural		✓	✓

2.1.1. Complejidad léxica.

En este rubro existen ya varias maneras de determinar la complejidad léxica de un texto. Son tres principales: la razón tipo-muestra, variación léxica y densidad léxica. Se calculan de maneras muy similares pero cada uno tiene sus ventajas y desventajas:

La razón tipo-muestra (*Type-token ratio* o T/T)

La primera técnica de determinar complejidad léxica es la razón tipo-muestra. Aquí los datos que se utilizan son el número total de palabras ortográficas en un texto (muestras o *tokens*) y el número total de diferentes palabras ortográficas en el texto (tipos).

$$\text{Variación léxica} = \frac{\text{No. de palabras diferentes (tipos)}}{\text{Total de palabras en el texto (muestras)}} \times 100$$

Por ejemplo si tomamos un breve texto:

But the biggest difference between a book dictionary and the mental lexicon is that the latter contains far, far more information about each entry. All book dictionaries are inevitably limited in the amount they contain, just because it would be quite impracticable

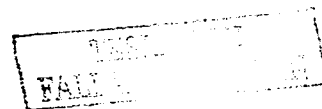


to include all possible data about each word. In any case it is unlikely that anyone has ever assembled the total range of knowledge which could be brought together about any one dictionary entry. As one linguist notes: "There is no known limit to the amount of detailed information... which may be associated with a lexical item. Existing dictionaries, even large ones, specify lexical items only incompletely."

Para calcular la razón tipo-muestra primero se tiene que contar el total de palabras en el texto o muestras. En este caso 109. Se toma como palabra la palabra ortográfica, es decir, aquel conjunto de letras (se incluye aquí un pequeño subconjunto de otros caracteres tipográficos como guiones y apostrofes) que se inicie con un espacio y termine con un espacio o un signo de puntuación. Los tipos son las palabras diferentes en el texto, en nuestro caso, 80. En este texto las palabras que se repitieron eran *the* (6 ocurrencias), *be* y *about* (3), *a*, *book*, *dictionary*, *dictionaries*, *is*, *that*, *far*, *information*, *each*, *entry*, *all*, *in amount*, *it*, *to any*, *of*, *one* y *lexical* (2). Como sería de esperarse la mayoría son palabras funcionales que sirven para dar estructura gramatical pero no aportan significado léxico al texto. Estas palabras se repiten porque sin ellos el texto carecería de coherencia además forman un conjunto cerrado, hay opciones limitadas dentro de este conjunto (la palabra *in* no tiene sinónimo) lo cual conduce a que aparecen varias veces en el mismo texto. Algunas de los elementos léxicos repetidos son palabras de contenido, se sugiere que en este texto se repiten para dar mayor fuerza al argumento.

Finalmente, para calcular la razón tipo-muestra se divide el total de palabras diferentes en un texto entre el total palabras, $80/109 \times 100 = 73.4$. La cifra es bastante alta y podríamos decir que el texto es complejo en términos de léxico. Sin embargo es un salto grande desde esta aseveración a decir que el texto será difícil de leer. Cifras disponibles para el inglés sugieren que 40 es el valor parte aguas entre textos hablados y textos escritos y que variación léxica en inglés rara vez alcanza valores mayores a 57. El valor tan alto en el caso de nuestro texto se explica porque es un texto tan breve, textos cortos normalmente arrojan valores altos ya que conforme avanza el texto existen mayores oportunidades de que una palabra se repita.

La gran ventaja de esta medida es que es muy fácil de calcular. La computadora puede decir cuantas palabras tiene un texto y así es relativamente fácil calcular cuantas palabras diferentes



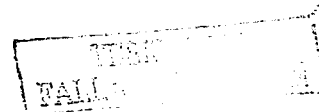
hay de manera manual, simplemente tachando las que se repiten. También existe paquetes computacionales que se pueden obtener en el internet para realizar estos cálculos sin mucho esfuerzo. El paquete que se usa en esta tesis es WordSmith Tools que fue desarrollado por Mike Scott de la Universidad de Liverpool en conjunción con el editorial Oxford University Press. (www.lexically.net)

Al mismo tiempo hay desventajas en tomar a la palabra ortográfica como unidad de medición. En el texto aparecen las palabras *dictionary* y *dictionaries* pero nosotros los contamos como dos palabras diferentes porque se escriben diferentes. La pregunta esencial aquí es que si realmente son palabras diferentes. ¿Se esperaría, por decir, que tuvieron entradas separadas en un diccionario? Otro caso serian los homónimos, palabras que tienen una sola forma pero significados distintos, los cuales aparentemente no están relacionados entre si. Un ejemplo de este fenómeno es *gato*, un animal felino o una herramienta para auxiliar en cambiar la llanta del carro. Estos casos se tratan como dos palabras y se esperaría encontrar entradas separadas en el diccionario para cada una. Otra complicación se presenta por polisemia, palabras que tienen formas idénticas pero que tienen diferentes significados y/o pertenecen a diferentes clases gramaticales. Las frases idiomáticas solo sirven para complicar aún más la perspectiva. ¿*En seguida* es una palabra o dos? Las partes no significan lo mismo por separado que cuando aparecen juntos lo cual es muy buen argumento para considerarlo como una sola palabra pero no es una palabra en términos ortográficos ya que aparece un espacio entre la *n* y la *s*.

A continuación se presenta una alternativa para calcular este aspecto de complejidad léxica que busca evitar estos errores de cálculo.

2.1.1.1. Variación léxica.

Esta medida fue desarrollado por Laufer en 1991 (en Read 2000: 203). En vez de utilizar la palabra ortográfica como medida se ocupa el constructo teórico de lexema. El lexema es la



unidad mínima de significado léxico, *cañón, en seguida y por lo tanto* son tres lexemas pero seis palabras ortográficas. En su estudio Laufer utilizó los siguientes criterios para identificar diferentes lexemas:

- formas inflexionadas de verbos cuentan todos como el verbo: *traer, trae, traes, trajiste* todos cuentan como el mismo lexema.
- homónimos y polisemias cuentan como palabras diferentes.
- las frases idiomáticas cuentan como una sola palabra: *en seguida* cuenta como una sola palabra.
- formas derivadas cuentan como diferentes palabras. (*tolerable, tolerancia y tolerante* como palabras diferentes)

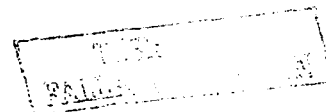
Contabilizar las palabras de esta manera evita los problemas arriba mencionados de polisemia, idiomaticidad etc. No obstante cualquier de los dos cálculos son problemáticos porque la interpretación del resultado varía según la longitud del texto. Textos más largos dan resultados menores porque es más probable en un texto largo que palabras de contenido se repitan.

Asimismo un tratado sobre física cuántica puede arrojar un resultado relativamente baja porque repite con frecuencia términos científicos, esta cifra baja no necesariamente significa que el texto es más fácil de entender.

2.1.1.2. Densidad léxica.

Ya que la variación léxica no es la única determinante de la dificultad de un texto ni siquiera en la dimensión léxica es necesario tomar en cuenta otra estadística del texto, la densidad léxica. Esto se define como la proporción de palabras léxicas o de contenido en un texto en relación a la cantidad de palabras de función gramatical. Su cálculo presupone que es relativamente fácil determinar cuales palabras pertenecen a las dos clases y que esto se realiza de manera uniforme en estudios comparativos por diferentes autores.

Las palabras de función según la definición de Carter (1998: 8-9) son de la clase pequeña y cerrada de palabras incluyen:



- pronombres: *yo, tú, nosotros, éstas, los tuyos, etc.*
- artículos: *el, la, los*
- verbos auxiliares: *está y ha* (cuando forman parte de un verbo en tiempo compuesto), *debes etc.*
- preposiciones: *en, por etc*
- conjunciones: *y, o*

La definición de Carter dice "que incluye" como si la decisión de lo que constituye una palabra gramatical o no es fácil. Read (2000: 18) también al definir palabras gramaticales presenta la lista clásica de pronombres, artículos, preposiciones, conjunciones y verbos auxiliares en lo cual coincide al cien por ciento con Carter, sin embargo, al final agrega la palabra "etc". La pregunta es ¿qué se incluye en este etcétera?

Los argumentos anteriores y sus respectivas soluciones tendrán un impacto sobre el cálculo de densidad léxica que causa que esta estadística puede usarse solamente con precaución y que es importante cuando se usa aclarar exactamente como se tomó la decisión final sobre lo que era palabra funcional o de contenido. Su causa primordial es la falta de una línea tajante entre lo que corresponde a la semántica y lo que corresponde a la sintáctica; división tenue y movediza que han señalado algunos investigadores en el pasado. Es un hecho de todas las lenguas, y, como tal, nunca va a desaparecer. Sería una aportación importante establecer una serie de lineamientos claros e inconfundibles que permitieran el acuerdo en los casos que cuen en la frontera de la semántica y la sintaxis para liberar recursos y facilitar la comparabilidad de estudios. O'Loughlin (1995: 222) comenta que "it doesn't matter so much where the line is drawn provided it is done consistently".

Nation (2001: 430-1) ofrece un listado más completo de palabras de contenido de inglés el cual se utilizó para calcular densidad léxica de los textos utilizados en el estudio. El listado se reproduce en el Apéndice F. Su listado incluye intensificadores, bajo la categoría de partículas adverbiales, y números. También señala que el porcentaje típico de palabras de función en un texto es de 43-44% así que desviaciones de esta norma nos pueden indicar características diferentes en un texto.



A continuación se realiza el cálculo de densidad léxica según los parámetros de Nation (2001) con el mismo texto que utilizamos anteriormente para demostrar el uso de la razón tipo-muestra.

But the biggest difference between a book dictionary and the mental lexicon is that the latter contains far, far more information about each entry. All book dictionaries are inevitably limited in the amount they contain, just because it would be quite impracticable to include all possible data about each word. In any case it is unlikely that anyone has ever assembled the total range of knowledge which could be brought together about any one dictionary entry. As one linguist notes: "There is no known limit to the amount of detailed information... which may be associated with a lexical item. Existing dictionaries, even large ones, specify lexical items only incompletely."

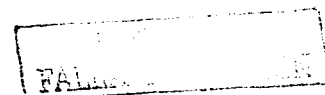
Para calcular la densidad léxica

$$\text{Densidad léxica} = \frac{\text{No de palabras de contenido}}{\text{Total de palabras en texto (muestras)}} \times 100$$

$52/109 \times 100 = 47.8$. Read (2000: 207) cita una investigación de Waller que señala que una densidad léxica mayor de 50 en inglés apuntalará que el texto fue escrito por un nativoparlante o que se percibirá que lo escribió un nativoparlante. O'Loughlin (1995: 220) señala que cifras de alrededor de 60% de palabras de contenido y 40% de palabras funcionales son normales en este tipo de discurso planeado. Surgen problemas de comparabilidad con estas cifras porque depende de las decisiones tomadas sobre cuáles palabras son de función y cuáles son de contenido.

2.1.2. Frecuencia relativa del léxico.

En general para determinar la frecuencia relativa del léxico se cuentan con listas de vocabulario que se espera que dominen los lectores. Sin embargo estas listas que fueron diseñadas principalmente para trabajo como hablantes nativos no necesariamente son válidas para trabajar con no nativos. Operan bajo la suposición de que cada vez que un lector se expone a una palabra



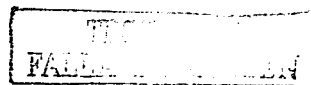
determinada se facilita su procesamiento hasta el punto en que el procesamiento de la palabra es automatizado. Gairns y Redman (1986: 88) utilizan la metáfora de una baraja para el léxico. cada vez que se acceda a una palabra se pone esta "carta" hasta arriba en el montón, y por lo tanto cuando se le quiere acceder otra vez es más fácil encontrarla.

Las 50 palabras más frecuentes en el inglés escrito, que dan cuenta de 38.8% del texto escrito analizado, determinadas por el corpus CIC (Cambridge International Corpus) se muestran en la tabla 2.2:

Tabla 2.2: Las 50 palabras más frecuentes en el inglés escrito de un corpus de 330.000 palabras (CIC, 1996)

1.	the	26.	by
2.	to	27.	me
3.	of	28.	her
4.	a	29.	they
5.	and	30.	not
6.	in	31.	are
7.	I	32.	an
8.	was	33.	this
9.	for	34.	has
10.	that	35.	been
11.	it	36.	up
12.	on	37.	were
13.	he	38.	out
14.	is	39.	when
15.	with	40.	one
16.	you	41.	their
17.	but	42.	she
18.	at	43.	who
19.	his	44.	if
20.	as	45.	him
21.	be	46.	we
22.	my	47.	about
23.	have	48.	will
24.	from	49.	all
25.	had	50.	would

Se puede apreciar de la tabla que la mayoría de estas palabras son palabras de función, muy cortas, de etimología anglo y de significado múltiple. Los pronombres personales todos aparecen



en la lista, y sin embargo, pueden ser muy difíciles de interpretar dentro de un texto. ya que remitan para su interpretación a otro elemento del texto que puede o no ser inmediatamente obvio al lector. Las preposiciones que se incluyen muchas veces aparecerán en textos como partículas de los verbos frasales cuya idiomática los hace una fuente notoria de dificultad de lectura en no nativos.

El problema de palabras de significado múltiple también queda ilustrada en la tabla. la palabra *that*, por ejemplo, es la décima pero *this* es la 33. *That* se aprende primero en su oposición a la palabra *this* y este tiende a ser el significado núcleo para muchos aprendientes. Su mayor frecuencia en relación a *this* se da, no porque tendemos a hablar más de las cosas que se encuentran relativamente lejos de nosotros sino porque tiene otro significado de nexos en cláusulas relativas que aumenta su frecuencia y, a la vez crea dificultades en la decisión de cual significado lleva en un contexto dado.

Nation (2001: 9-13) postula la existencia de cuatro tipos de vocabulario: palabras frecuentes, palabras técnicas, palabras académicas y palabras menos frecuentes. Se supone que las palabras frecuentes, como hemos mencionado anteriormente, se aprenden por exposición a textos diversos de los cuales representan aproximadamente el 80%. La mayoría de los estudios cuentan las primeras 2.000 palabras en términos de frecuencia dentro de esta categoría, aunque la primera 1.000 cubren 75% y la segunda 1.000 el 5%.

Palabras frecuentes: la lista más común es la General Service List (GSL) (West 1953). Este listado de 2.000 palabras fue desarrollado en base a un corpus de 5.000.000 palabras y es preferido por muchos investigadores por la cantidad de información que aporta. Nation (1990:22) ofrece el ejemplo de la entrada de *own*:

OWN 3244e

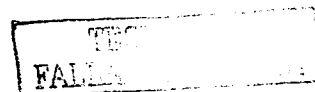
own, adj. (*showing possession*)

This is my own house; I don't rent it.

Use this pen. Thanks I'd rather use my own.

of your own

Why do you use my pen? Haven't you got a pen (one)

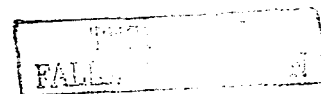


	of your own (1.3%)	89%
	[= <i>for myself</i> , Cooked my own dinner as the servant was ill, 0.2%]	
own, v.	He owns a lot of land round here	9%
	[own that, own up to = confess, 1.5%]	
owner, n., 314e;	ownership, n., 52e	

La entrada ofrece bastante información sobre *own*, en cuanto a la frecuencia relativa de los diferentes usos de la palabra y sus derivadas. La cifra 3244e denota que ocurre 3244 veces en el corpus de 5.000.000 de palabras. La lista fue diseñada en 1935-6 y por lo tanto muchas de las palabras pueden haber cambiado, tanto de significado como de frecuencia. Asimismo, aunque en 1936 un corpus de 5.000.000 palabras se consideraba extremadamente grande, esta cifra no compara con trabajo reciente en el campo: el British National Corpus (BNC) y Cambridge International Corpus (CIC) tienen 100.000.000 palabras cada uno, y en 1998 el COBUILD Bank of English tenía 396.000.000 palabras. GSL incluye palabras bajo criterios no relacionados a la frecuencia, por ejemplo, *sew* y *whistle* se incluyen en el GSL, porque no parece haber otra forma de comunicar estos conceptos.

Otras listas de palabras frecuentes existen, como, por ejemplo el listado de 3.000 palabras de Dale-Chall que se usa para calcular esta fórmula. El listado de Dale-Chall fue diseñado en base a estudios de las palabras más conocidas por niños de ocho años en los Estados Unidos. Como señala Harrison (1980: 74) algunas de las palabras son muy específicas a inglés americano (por ejemplo, *bobwhite*).

Las palabras académicas se definen por su inclusión en la lista de palabras académicas de Coxhead (en Nation 2001: Apéndice A), en un texto de índole académico palabras académicas pueden representar alrededor de 9% del total. Las palabras técnicas en un texto académico pueden llegar a ser el 5% del total de muestras. Las palabras menos frecuentes también cubren aproximadamente el 5% del total de muestras en un texto académico. Esta es la categoría más problemática son de baja frecuencia y pertenecen a cuatro clases en general: palabras de

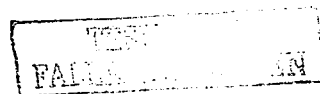


frecuencia moderada que no entraron (a veces por razones del corpus muestreado) a la categoría de palabras más frecuentes, nombres propios, palabras técnicas pertinentes a otras disciplinas, palabras rara vez encontradas en la lengua las cuales muchas veces expresan ideas raramente utilizadas, pueden ser marcadas como arcaicas, dialectales, extremadamente formales, vulgares o préstamos de otros idiomas.

En cuanto a este aspecto Cohen et al. (1988: 162) encontraron que las palabras técnicas no causaron tanta dificultad para sus lectores que las palabras poco frecuentes no técnicas. En uno de los estudios que realizaron solamente 9 de las 32 palabras técnicas en el texto se marcaron como difíciles por los lectores, pero 45 de las 53 palabras no técnicas fueron marcadas como difíciles. Los autores encontraron varias razones para las que una palabra no técnica puede ser difícil. A veces un término no técnico puede adquirir un sentido técnico según su uso en un campo particular del conocimiento, como, por ejemplo, error y mistake en el campo de la lingüística. Una segunda fuente de problemas fue que una palabra se utilizaba en paráfrasis contextual, es decir, el autor lo usaba como sinónimo de otra palabra o palabras en el texto y el lector no percibe este uso. Un tercer área de dificultad apareció en el uso de elementos léxicos que marcan secuencia temporal o frecuencia. Palabras citadas en este respecto son *initial*, *final*, *gradually*, *perpetual*, *consecutively* y *subsequent*. De estas *initial*, *final* y *subsequent* aparecen en la lista de Coxhead.

El problema principal en torno a la enseñanza de estas palabras es que el lector tiene que aprender cantidades grandes de palabras para poder cubrir un porcentaje mínimo de texto en adición al que ya entiende por saber las palabras más frecuentes y las palabras académicas. El esfuerzo invertido en su aprendizaje reditúa menos en términos de comprensión conforme sean menos frecuentes las palabras aprendidas. Por el lado más positivo Nation (1990: 18) calcula que 66% de estas palabras menos frecuentes son de raíces greco-latinas, lo cual es una buena noticia para los nativos hablantes de español para quienes dichas palabras pueden ser más transparentes.

Nation (1990: 116) comenta que el umbral para poder leer textos no simplificados es de 3,000 palabras. Aun cuando el lector sepa 3,000 palabras todavía habrán 15 a 18 palabras en cada página que desconoce, podrá intentar adivinar el significado pero de todas formas la interferencia



será frecuente. Nation (2001: 20) calcula que para leer en una lengua con interferencia mínima por palabras desconocidas un lector requiere de un vocabulario receptivo de entre 15.000 y 20.000 palabras.

Esta discusión nos deja con la pregunta de cómo vamos a analizar las características de frecuencia relativa del vocabulario para los propósitos del estudio. Sin embargo, es una pregunta que no se puede contestar excepto en relación a la población del estudio y su conocimiento de vocabulario. Un cálculo útil de este medidor requeriría conocer datos firmes sobre el vocabulario dominado por la población en general, probablemente mediante alguna prueba como el Vocabulary Levels Test (Nation 1990). Estos resultados se utilizarían para asignar valencias de dificultades a palabras resultando en un valor para un texto que podría indicar dificultad de manera más específica. Sin embargo dicha investigación se encuentra más allá de los límites de esta tesis.

2.1.3. Complejidad sintáctica.

La discusión anterior sobre las fórmulas clásicas de facilidad de comprensión de lectura indica que, en la mayoría de éstas, la complejidad sintáctica se mide por encontrar la longitud promedio de enunciados. Alderson y Urquhart (1984: xxii) sugieren que una posible medida de esta variable sería el número de transformaciones necesarias para llegar a la estructura superficial desde la estructura profunda en términos de teoría chomskiana.

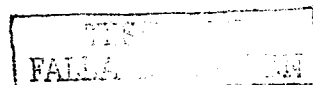
Una medida sintáctica del texto que se sugiere con frecuencia en la literatura son las unidades-t (*t-units*). Esto está relacionado con la definición de la cláusula como una unidad ideacional completa. El concepto viene, hasta donde puedo averiguar, del campo de fonología: el *t* siendo de *tono*. Cuando leemos un texto lo tendemos a dividir tonalmente (parsear) en estructuras independientes que "comunican una sola idea". Por ejemplo, el primer enunciado de este párrafo contiene cuatro unidades t. (Una medida sintáctica del texto / que se sugiere con frecuencia en la literatura / son las unidades t / (*t-units*).) Estas unidades tonales sugieren la estructura de información del texto: cada unidad t consta de una unidad de información.



Berman (en Alderson y Urquhart 1984) sugiere la importancia de la transparencia de la estructura básica de sujeto-verbo-objeto. Según su estudio entre mayor número de pasos sean necesarios para descomponer a un enunciado para llegar a su forma nucleica (S-V-O) por complicaciones varias como la omisión de pronombres relativos, omisión de "wh" + "be" en modificadores post-nominales, o sustituciones léxicas con *one* o *do*, entre otras, más difícil será la interpretación del enunciado. Harrison (1980: 23) ofrece un listado de estructuras que pueden causar dificultad para lectores en inglés, aunque ésta sea su lengua nativa: verbos en pasivo, el uso de nominalizaciones en vez de verbos en activo, verbos modales, cláusulas por oración, compresión y sustitución.

No todas las estructuras sintácticas que parecen intuitivamente ser complejas necesariamente serán difíciles de procesar. Cooper (1984), como parte de un estudio mayor, investigó el impacto sobre la comprensión de algunas características sintácticas: tiempo, aspecto, modalidad, estructuras pasivas, complementación, construcciones *cleft*, cláusulas no-finitas y cláusulas condicionales. Los resultados sugieren que de las estructuras muestreadas las condiciones hipotéticas eran las que mayormente discriminaron entre los dos grupos de lectores. Este resultado parece indicar la importancia de las oraciones condicionales hipotéticas para la determinación de la facilidad de comprensión de textos.

Para la definición de la dificultad sintáctica de los textos utilizados en este proyecto se utilizó la medida de unidades de información por oración lo cual se encontró mediante la descomposición de los textos en proposiciones (Miller y Kintsch 1980). Esto supera el problema que se ha encontrado en la dificultad de identificar las estructuras que causan problemas, en cualquier caso probablemente no es la estructura en sí que causa el problema sino la carga de información que lleva. Por proposición se entiende un verbo principal que rija uno o más argumentos. Una proposición equivale a una unidad de información. Sin embargo se encontró un problema con el texto 1 (véase Apéndice D: 172-6) en particular porque utilizó con frecuencia listados de información con viñetas. Si se entiende por oración lo que inicia con mayúscula y termina con un punto final el siguiente listado representa una sola oración:



(12) There are eight stages that should be followed to maximize productivity in brainstorming: State the problem Restate the problem Select a restatement Warm-up Brainstorm ideas Brainstorm the wildest idea Thanks and next steps Idea evaluation

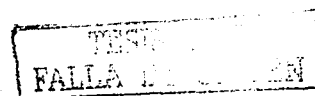
No obstante la presentación en el texto fue la siguiente:

There are eight stages that should be followed to maximize productivity in brainstorming:

1. State the problem
2. Restate the problem
3. Select a restatement
4. Warm-up
5. Brainstorm ideas
6. Brainstorm the wildest idea
7. Thanks and next steps
8. Idea evaluation

Es probable que el lector trate esta presentación no como una oración larga continua sino como una serie de oraciones cortas, aunque no encuentre un punto final. Para este estudio se definió que empezaba una nueva oración cada vez que se cambiara de renglón con "enter". Lo cual significa que la oración tiene nueve enunciados. Esto refleja la mayor facilidad con que se interpreta un listado con viñetas en comparación con la misma cantidad de información presentado como una sola oración. la decisión tomada fue respaldada por la conducta de los dos sujetos al leer esta sección del texto. La primera vez se leyó todo o la mayoría del listado con breves pausas entre renglones. La segunda vez ninguna de las dos leyó de la lista sino que se resumió como "los ocho pasos".

El cálculo de proposiciones en los otros textos no causaron mayores problemas. De manera interesante las oraciones que fueron más difíciles de desglosar en proposiciones eran las condicionales lo cual probablemente es una de las fuentes de dificultad en la interpretación de dichas estructuras. Por ejemplo, la oración 28 del texto 2 (véase Apéndice D: 177-9):

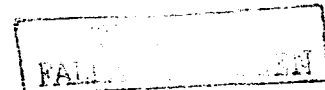


(2S) If it were not for Clare's struggle with what was finally diagnosed as atypical schizophrenia, it is improbable that Pete Domenici, Mr. Fiscal, would have assumed the unlikely role of champion for the mentally ill.

- a. Clare had not got sick
- b. Domenici would not have lobbied for the mentally ill
- c. Clare has atypical schizophrenia
- d. Domenici was a very unlikely person to work for the mentally ill
- e. Domenici had the previous identity of Mr Fiscal
- f. Domenici is now a champion of the mentally ill

El análisis se tiene que realizar de esta manera debido a la necesidad de tener un solo verbo principal por proposición. Carrell (1984: 455) incluyó una oración condicional como una unidad de información (If not treated, death will result) lo cual demuestra en parte las diferencias de clasificación entre unidad de información y proposición. desafortunadamente la decisión de trabajar proposiciones creará problemas de comparabilidad con estudios realizados utilizando unidad de información como base del análisis. El análisis completo de los textos en proposiciones se presenta en el apéndice E.

Otro tipo de problema se encuentra en determinar la diferencia entre proposición e inferencia. En una oración como "Clare was a beautiful, beautiful girl" la información que ya no es bella ¿tiene la calidad de proposición o es una inferencia que realiza el lector? La decisión para los propósitos del cálculo fue tratar a esta parte de la oración como una inferencia ya que existen otras oraciones en las que utilizamos el tiempo pasado pero no necesariamente significa que la condición ya no existe. En el mismo texto se dice "She was all out of whack" otras partes del texto parecen indicar que la persona todavía está bastante "out of whack" y por lo tanto la proposición de tipo condición pasada o superada ya no es apropiada: lo importante aquí es que no se puede tomar esta decisión sin referirse a otras partes del texto y, por lo tanto, no es válido tratarlo como una proposición. Para el cálculo la proposición de este tipo solamente se incluyó en oraciones en las que lo pasado del argumento se marcó específicamente de manera léxica con *no longer* o *former*.

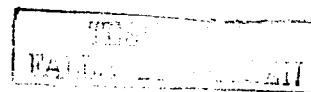


Miller y Kintsch (1980) propusieron la medida de densidad proposicional como mejor indicador de facilidad de comprensión de textos. Por densidad proposicional se entiende el número de palabras por proposición. En su estudio encontraron densidad proposicional era un mejor indicador de facilidad de comprensión que frecuencia léxica y longitud de oraciones. Es lógico que mayor complejidad informacional en las oraciones conducirá al uso de estructuras sintácticas más complejas y además es preferible utilizar este tipo de medidor que otros términos metalingüísticos como condicional hipotética o cláusula relativa ya que premia el papel de la información semántica encima del papel de la estructura sintáctica, reflejando así el verdadero propósito de la lectura como interpretación de información. La presente tesis usará densidad proposicional como el indicador principal de complejidad sintáctica.

2.1.4. Organización discursiva.

La organización del discurso parece cambiar notoriamente de una cultura a otra. Esto fue señalado primero por Kaplan (1966, 1972 en Steffenson & Joag-Dev 1984)), en su estudio seminal de organización retórica en diversas culturas. Kaplan demostró en base a ocho años de estudios de retórica contrastiva que mientras que la organización discursiva del párrafo en inglés es lineal la organización del párrafo en otros idiomas puede y debe seguir otros modelos (por ejemplo, circular para lenguas orientales). En las lenguas romances detectó mayor permisibilidad de digresión y de material adicional a los puntos principales que a un lector nativo hablante del inglés parecerían excesivos.

El estudio de Kaplan ha sido criticado por su grado de etnocentricidad (parece premiar a la organización discursiva de inglés la cual, a un nativo de inglés, puede parecer lineal pero no es necesariamente así desde la perspectiva de hablantes de otros idiomas) y también en parte por falta de comprensión (principalmente muchos creyeron que decir que un idioma tiene una organización discursiva circular, equivale a decir que sus hablantes piensan de manera circular). Sin embargo estudios recientes (Reid 1988, Montañó-Harmon 1988, 1991, Lux 1991, Reppen y Grabe 1993, reportados en Connor 1996: 52-3) apoyan a la hipótesis inicial de Kaplan por lo

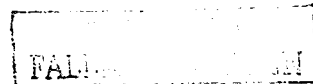


menos en cuanto a español. Señalan una tendencia a estilos más elaborados en escritores hispanos. Una marcada tendencia a utilizar lo abstracto en vez de lo concreto, mayor complejidad sintáctica evidenciado por oraciones más largas, mayor uso de conjunciones de adición y de causalidad, mayor número de sinónimos, mayor número de pronombres fue observado en la redacción de hispanos en contraste con la redacción de anglos. Todos estos elementos de cohesión textual se conjugan para dar la clara impresión de mayor elaboración en los textos hispanos. Sin embargo, dado la mayor complejidad de textos académicos en español es más probable que sea fuente de problemas para lectores de inglés leyendo español como lengua extranjera que viceversa.

Aunque hablantes de español leyendo inglés probablemente no encontrarán problemas de comprensión debido a la relativa simplicidad del texto inglés en comparación con su contraparte español la misma simplicidad puede causar un problema fundamental en la identificación del tenor del mensaje. Los textos académicos en inglés tienden a redactarse en un estilo menos formal que, en ocasiones causa al lector hispano a entender que el mensaje es de poca importancia o que le falta seriedad al estudio.

El estudio de Lux (1991 en Connor 1996: 53) es de particular interés ya que los textos analizados eran de indole académico, al fin y al cabo el género que nos interesa en este estudio, y de cualquier forma mostraron las diferencias clásicas. Esto es de suma importancia porque tendemos a creer en el discurso científico-académico como una especie de discurso internacional con menor tendencia que otros géneros a variabilidad cultural. Esto porque creemos en un solo método científico que se utiliza en todo el mundo.

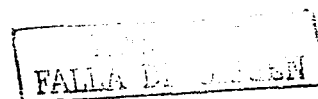
Cooper (1984) se interesó en el impacto de estructura retórica sobre el proceso de comprensión de lectura en alumnos universitarios en Malasia. Utilizó textos muy breves de dos o tres oraciones extraídos de textos introductorios universitarios los cuales fueron traducidos por especialistas a Malayo con las instrucciones de respetar en la medida posible la estructura retórica del original en inglés. Los resultados de sus pruebas indicaron que las diferencias de comprensión entre lectores hábiles y lectores menos hábiles no eran significativas. Existen algunos problemas metodológicas en el estudio: los textos que utilizaron eran muy breves y todos



procedían de la parte introductoria de los libros seleccionados lo que sugiere que las estructuras discursivas muestreadas eran relativamente limitadas; es cuestionable que se pueda traducir de un idioma a otro respetando la estructura discursiva; además Cooper (1984: 125) sugiere que los lectores hábiles podrían haber recibido calificaciones artificialmente bajas simplemente porque no se acostumbraban a leer textos académicos en Malayo. El uso de reactivos tipo opción múltiple en el estudio también puede haber sido fuente de problema en términos de poder determinar exactamente que se estaba evaluando con cada reactivo. El estudio no ofrece ejemplos de estos reactivos para poder juzgar su adecuación.

Carrell (1984) reporta estudios de Meyer sobre el efecto de cinco tipos de organización retórica sobre la comprensión de lectura en hablantes nativos de inglés. Los cinco tipos de organización estudiados, los cuales no pretenden ser una lista exhaustiva de formas de organización discursiva son colección, descripción, causación, problema-solución y comparación. Meyer indica que los primeros dos con frecuencia se presentan juntos en una forma organizacional que él llama colección de descripciones. Meyer y Freedle (en Carrell 1984: 446) encontraron que los lectores retenían mayor contenido para textos con organización retórica de comparación, causación y problema-solución que para textos de colección de descripciones. Meyer postula que el hecho de que algunas estructuras retóricas son más fáciles de retener que otros tiene que ver con el uso de esquemas "modelo" de los cinco tipos de organización para la lectura y posterior recuperación de la información contenida en un texto. Explica que no toda la información contenida en un texto es igual de accesible o importante. Postula que la información se organiza en niveles jerárquicos: los niveles superiores de la información, que consiste en los puntos principales e indicaciones sobre la relación existente entre ellos, y los niveles inferiores, que son los puntos de apoyo e información subordinada de detalle.

Según Meyer la información de los niveles superiores es más fácil de recordar (o sea más saliente en términos cognitivos) porque se vuelve a reutilizar en el procesamiento e integración de cada elemento nuevo del texto, sobretudo cuando la forma de organización del texto marca una relación entre puntos subsecuentes con la información antecedente, como es el caso de las estructuras de causación, problema-solución y comparación que se perciben como estructuras altamente organizadas por las interrelaciones que existen entre los nodos superiores. La

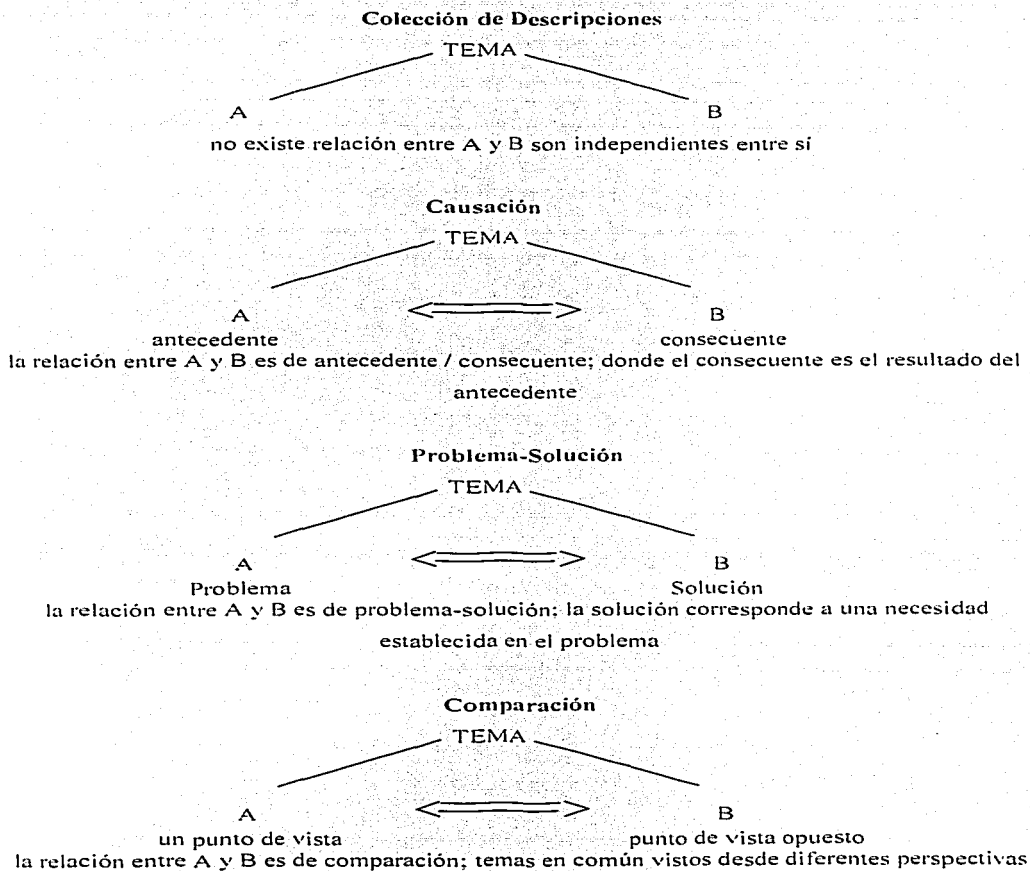


información de apoyo o de detalles subordinados en un texto se procesa por igual pero se almacena en nodos o niveles inferiores de la organización retórica, y, por lo tanto, no se vuelve a activar cada vez que se asimilan nuevas partes del texto, causando que se "olviden" estos detalles más fácilmente.

La siguiente figura es una representación gráfica de las interrelaciones postuladas en estas estructuras de organización retórica según Carrell (1984:448):



Figura 2.1: Relaciones entre nodos de nivel superior en cuatro estructuras retóricas.



TEMA
 FALLA EN LA COMPARACIÓN

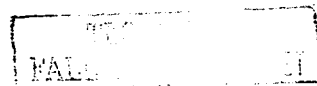
La cuestión que le interesaba a Carrell (1984: 450) era si estas estructuras o formas de organización discursiva son universales o si varían de una cultura o lengua a otra. Diseñó su investigación para dar respuestas a tres preguntas de investigación.

- 1) Los protocolos de memoria del contenido de lectores de inglés como segunda lengua demuestran diferencias según tipo de organización discursiva (comparación, causación, problema-solución y colección de descripciones)?
- 2) Existen diferencias entre diversos grupos lingüísticos de lectores de inglés como segunda lengua que estén relacionados a diferencias en la organización de textos de exposición?
- 3) Existe alguna relación entre la habilidad de lectores de inglés como segunda lengua para reconocer y utilizar el nivel superior de organización retórica y la cantidad de información retenida de un texto de exposición?

Los sujetos en el estudio eran de lengua materna español, árabe, orientales y otros (predominantemente malayos). Carrell comparó la habilidad de comprensión de lectura en cuatro textos breves con contenido paralelo con las formas de organización discursiva que le interesaban adaptados del estudio anterior de Meyer y Freedle con hablantes nativos del inglés.

Encontró que, al igual que lectores nativos de inglés, los lectores de inglés como segunda lengua en general tuvieron mayor dificultad en la retención de información en el texto diseñado como colección de descripciones que para los textos con mayor grado de organización. Sin embargo al desglosar actuación entre grupos lingüísticos sí hubieron diferencias significativas entre lectores de diferentes lenguas maternas, lo cual parece indicar la posibilidad de diferencias en el uso y/o tipo de organización discursiva en una lengua a otra.

El único grupo lingüístico que se comportó de la misma manera que los hablantes nativos de inglés eran los hispanos lo cual parece indicar que organización discursiva no es un factor en problemas de comprensión de lectura entre estas dos culturas. Cabe recalcar que esto no significa



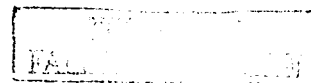
que todos los tipos de organización discursiva son igual de fáciles de leer sino que no hay diferencia entre el uso de estos esquemas mentales en inglés o en español.

2.1.5 Distancia cultural.

La lectura de una lengua extranjera, sea o no dentro de una experiencia de examen, es inevitablemente una experiencia intercultural y sin embargo ha habido relativamente poca investigación en el área de interculturalidad en la comprensión de lectura, que tradicionalmente se ha enfocado más hacia habilidades "productivas" que la "receptivas" y más hacia la oralidad que lo escrito. Aunado a las dificultades sintáctico-semánticas de la lectura de cualquier texto, el texto de lengua extranjera presenta dificultades a causa de la distancia entre la cultura del escritor y la cultura del lector, la cual resulta en el manejo de esquemas y estructuras macro-representacionales diferentes y por lo tanto susceptibles a interpretaciones diferentes.

Se pueden distinguir tres tipos de distancia; distancia temporal, distancia conceptual y distancia cultural. La distancia temporal refiere a diferencias en la ubicación del escritor y lector en la dimensión de tiempo, nos es difícil hoy entender algunas de las referencias de Shakespeare por la razón sencilla de que no vivimos en el mismo contexto temporal que dicho autor. Sin embargo algunos de los significados que maneja Shakespeare han sobrevivido el tiempo: los llamados universales.

La distancia conceptual refiere a las diferencias que pudieran existir entre el marco conceptual del escritor y el lector. La lectura de textos especializados, pongamos como ejemplo de física cuántica, son más difíciles de entender cuando se carece del conocimiento del vocabulario y conjunto de conceptos correspondientes a la física cuántica. La posesión de estos conceptos pueden hasta coadyuvar al lector a la comprensión del texto cuando carece de la competencia lingüística. Cuando uno sabe de física cuántica puede "leer" más de un texto sobre la materia en una lengua extranjera que un hablante nativo de este idioma que carece de dichos bases. Los esquemas mentales compensan el desconocimiento del idioma en el primer caso y en el segundo la falta de los esquemas correspondientes obstaculizan definitivamente la comprensión.



La distancia cultural refiere a otros tipos de esquema, los de interpretación cultural. El efecto de estos esquemas ha recibido mayor atención en cuanto a la comunicación oral concierne mas su efecto también se ejerce sobre la comunicación escrita. En este sentido se ha investigado el impacto de los esquemas sobre la interpretación y capacidad de memoria en cuanto a textos sobre bodas norteamericanas e hindúes (Steffensen y Joag-Dev 1984). En este estudio se encontró que los lectores se acordaban de mayor detalle y con mayor precisión cuando la cultura del texto coincidía con su cultura.

Steffenson y Joag-Dev (1984) han identificado tres posiciones sobre el impacto de conocimiento cultural sobre la comprensión de textos.

En primer instancia está la posición definida por autores como Wilga M. Rivers en la cual se sostiene que puede existir interferencia cultural en el nivel afectivo, en particular en cuanto a los valores connotativos de las palabras y actitudes en el texto. Como la dimensión en juego es connotación puede o no haber obstáculos a la comprensión del texto. Por ejemplo, un aprendiente de inglés cuya cultura de origen (C1) es mexicana no activará las mismas connotaciones para la palabra *wetback* que un estadounidense. Esta diferencia puede causar malos entendidos o no dependiendo de la sensibilidad cultural del aprendiente.

La segunda posición, que mantienen autores como Paulston y Bruder (1976 en Steffensen y Joag-Dev 1984), es que el conocimiento de la cultura meta (C2) es fundamental a la comprensión completa. Según estos autores el lector comprende el mensaje a través de la activación del conocimiento empírico del mundo. Un aspecto polémico de su tesis es que refieren a la comprensión completa del mensaje. La existencia de la comprensión completa es cuestionable bajo las teorías más actuales de reconstrucción del mensaje. Un texto dado nunca es completo en sí mismo en términos de su significado sino que depende para el logro del significado de la utilización de inferencia y vinculación con eventos y experiencias del mundo exterior como lo comprende el lector, pudiendo o no esta construcción coincidir con la construcción original del escritor. En nuestra opinión, este problema se exagera por la distancia entre el escritor y el lector.



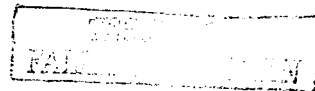
La tercera posición identificada por Steffensen y Joag-Dev asevera que el dominio completo de una segunda lengua no es posible sin el dominio de la cultura correspondiente. Como sugerencia didáctica proponen que la única manera de llegar al dominio de la cultura es a través de la literatura de la lengua meta.

Steffensen y Joag Dev analizaron el impacto de la cultura sobre la comprensión de textos mediante protocolos de memoria del contenido. Las dos culturas incluidas en su estudio fueron la norteamericana y la hindú. Se elaboraron dos textos en la forma de cartas personales sobre una boda, una que se llevaría a cabo en una familia norteamericana y la otra en una familia hindú. Para evaluar el protocolo utilizaron unidades de ideas determinados por dos lectores "expertos" (cfr. Sharp 2002). Para determinar la equivalencia entre textos midieron las unidades "r". Después de aplicar analizaron cuantas unidades se recordaban correctamente y también la fuente y tipo de error en las unidades que se recordaron incorrectamente. Se habían establecido tres hipótesis en base a la teoría de esquemas:

1. Los sujetos se acordarían de mayor cantidad de información del texto sobre su cultura nativa que del texto sobre la cultura extranjera.
2. Los sujetos producirían expansiones del significado apropiadas a la cultura con mayor frecuencia del texto de su cultura nativa que de la cultura extranjera.
3. Los sujetos producirían mayor número de distorsiones del significado del texto de la cultura extranjera que de la cultura nativa.

Las hipótesis fueron comprobadas en el estudio. Los resultados sugieren que la cultura tiene un fuerte impacto sobre la comprensión de lectura, ya que el haber vivido en una cultura específica crea un marco de referencia dentro del cual una persona interpreta las vivencias.

Ahora bien, el estudio de Steffensen y Joag-Dev tuvo resultados muy interesantes pero el tema y género de los textos que utilizaron probablemente son excepcionalmente cargados en términos culturales. El género de la carta personal varía enormemente de una cultura a otra tanto en formato como en contenido. Las bodas son ritos culturales, iniciación a la etapa de adulto responsable dentro de la cultura, y es de esperarse que cambiarán de una cultura a otra ya que conllevan una fuerte carga de enlazamiento de identidades.



Los textos que interesan a este estudio son de menor variación cultural. En las ciencias duras, por ejemplo, la rigidez positivista que ha dominado el campo durante mucho tiempo ha causado que el formato y contenido de artículos científicos varía relativamente poco de una cultura a otra. En las ciencias sociales se puede esperar que la variación sea algo mayor simplemente porque no existe tanta rigidez metodológica. Carrell y Eisterhold (1988: S2-5) ofrecen ejemplos de textos del área de ciencias sociales que han comprobado presentar problemas de comprensión para lectores de otros idiomas. Para ilustrar el argumento que a veces el esquema cultural que trae el lector afecta a su comprensión ofrecemos algunos ejemplos.

By voting against mass transportation, voters have chosen to continue on a road to ruin. Our interstate highways, those much praised golden avenues built to whisk suburban travelers in and out of downtown have turned into the world's most expensive parking lots. That expense is not only economic – it is social. These highways have created great walls separating neighborhood from neighborhood, disrupting the complex social connections that help make a city livable. (Carrell y Eisterhold 1988:S2)

La interpretación correcta de este texto requiere no solamente que el lector pueda entender las palabras, descifrar las estructuras sintácticas e identificar las relaciones discursivas sino que también puede hacer una conexión entre el rechazo a transportación masiva y la proliferación de automóviles. Los autores encontraron que con frecuencia los lectores de culturas no anglos percibieron que las carreteras mencionadas fueron construidas para transporte público lo cual dificulta y en ocasiones obstaculiza la comprensión del texto. En el libro de texto original del cual se extrajo el texto está seguido por una serie de preguntas entre las cuales está una pregunta sobre la posición del autor sobre el transporte público. La interpretación anterior hace imposible responder correctamente a esta pregunta no porque el lector no ha entendido el texto sino porque su esquema cultural le conduce a interpretarlo de otra manera.



El siguiente texto es otro ejemplo:

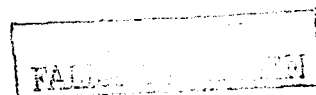
Although housewives still make up the majority of volunteer groups, male participation is reported on the rise nationwide as traditional distinctions between men's work and women's work begin to fade. (Carrell y Eisterhold 1988: 83)

En este ejemplo los lectores no nativos entendieron el significado de las palabras "volunteer" y "groups" como entidades separadas pero no pudieron descifrar su posible significado como una frase. Un lector se preguntaba si era que las amas de casa se habían voluntariado para hacer el trabajo de ama de casa. El concepto de "volunteer groups" no ocurre en todas las sociedades y en las culturas en las que sí ocurre no necesariamente tiene la misma estructura de participación.

El siguiente ejemplo ilustra el impacto de la cultura en la evaluación de comprensión de lectura en lengua extranjera. Procede de un libro de preparación para el examen de TOEFL.

Although most universities in the United States are on a semester system which offers classes in the fall and spring, some schools observe a quarter system comprised of fall, winter, spring and summer quarters. The academic year, September to June, is divided into three quarters of eleven weeks each beginning in September, January and March: the summer quarter, June to August, is comprised of shorter sessions of varying length. Students may take advantage of the opportunity to study year round by enrolling in all four quarters. Most students begin their programs in the fall quarter, but they may enter at the beginning of any of the other quarters.

Ni el vocabulario, ni la estructura sintáctica son particularmente difíciles pero un estudiante que viene de un sistema más rígido de estudios universitarios podría encontrar dificultad en la comprensión de la idea que se pueden iniciar estudios en cualquier época del año. Asimismo el concepto de estaciones puede causar dificultad para los lectores de países donde este no está tan marcado o es inexistente.

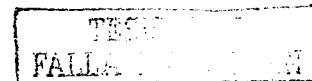


La dificultad para esta tesis yace en identificar cuando un concepto cultural presenta dificultades a los lectores y cuando no. Aquí es precisamente donde no se puede determinar con exactitud hasta que los lectores se confrontan con el texto en sí y manifiestan la dificultad al investigador mediante la reflexión sobre lo leído.

Hudson (1988: 185) reporta un estudio de Anderson et al. (1977) en el cual se demuestra que los esquemas de subculturas afectan a la interpretación de textos. Ellos presentaron dos textos ambiguos a dos grupos de lectores, uno del departamento de educación física y uno del departamento de música. Los textos se pudieran interpretar como pertenecientes a cualquier de las dos áreas. Los lectores interpretaron los textos como pertenecientes a su área y, además, el 62% no pudieron encontrar otra interpretación para el texto que no fuera de su área. Este aspecto de comprensión de textos no se cubre en las fórmulas clásicas de facilidad.

Para este proyecto propusimos un conteo de eventos en el texto que se consideraban difíciles desde la perspectiva de la cultura de la población en estudio. El conteo inicial de estos eventos se complementó con lo que realmente causó dificultades para los lectores en el estudio. Como el autor del proyecto no pertenece a la misma cultura que la población se utilizaron otros tres lectores al inicio para determinar posibles fuentes de dificultad. Los tres eran estudiantes de la Licenciatura en Lengua Inglesa de la Facultad de Lenguas de la UAEM, todos con experiencia en la enseñanza de inglés. Es importante señalar que no se trataba únicamente de identificar posibles fuentes de dificultad en el sentido de no comprensión sino que también de identificar aspectos textuales que se pudieran interpretar de otra manera. También lo que se logra con esta técnica son predicciones sobre el grado de dificultad en términos de cultura de un texto y no necesariamente serán causas de dificultad en una lectura dada por diferencias entre el conocimiento que tiene cada lector. La confrontación de las predicciones con lo que realmente resulta ser difícil en una lectura específica por parte de miembros de la población de interés puede refinar la técnica y la precisión de las predicciones para esta población.

En resumen, estaremos analizando complejidad léxica, complejidad sintáctica, organización discursiva y distancia cultural. Las primeras dos reflejan procesos ascendientes y la tercera y cuarta, procesos descendientes, con lo cual esperamos que el análisis cubre más adecuadamente



el proceso de comprensión de lectura. Complejidad léxica será analizada mediante medidas de variación léxica; la razón tipo-muestra y densidad léxica; complejidad sintáctica con la medida de densidad proposicional; organización discursiva será analizada con la clasificación de Carrell y distancia cultural con el panel de lectores.

2.2 Características del lector.

Ha habido relativamente poco trabajo en este rubro. La mayoría de los estudios en el área de lectura tienden a obviar quien es el lector, concentrándose en el texto o la tarea, o lo ubican en categorías grandes poco útiles en términos de una sola variable, ya sea edad, lengua nativa, nivel de pericia en la lectura de su primera lengua o nivel de dominio de la lengua extranjera. Sin embargo, en nuestra opinión, no es la sede del significado de un texto ni el texto mismo, ni la tarea que se realiza con él, que son los dos en conjunción con el lector y su contexto. Por lo tanto, estudios que se han realizado sin determinar las características del lector son deficientes en tres aspectos. En primer lugar, la variable esencial del lector no se ha tomado en cuenta. Segundo, la falta de definición de la población lectora en una investigación hace imposible la comparación de los resultados del estudio con los de otros estudios. Finalmente, clasificar a los lectores en grupos grandes en base a una sola variable obliga al investigador a caer en la tentación de la generalización sobre un proceso que puede experimentarse de manera marcadamente diferente en individuos diferentes. Rankin (1988) identifica algunas variables en el sujeto lector: lengua nativa, cantidad y tipo de instrucción/aprendizaje previo, nivel de habilidad como lector, nivel de dominio de la lengua meta.

A continuación se presentarán lengua nativa, habilidad del lector, dominio de la lengua nativa, tipo y cantidad de instrucción previa, dominio de otras lenguas y conocimiento del área temática del texto, por considerar que son las más relevantes a esta tesis.



2.2.1 Lengua nativa.

Es muy probable que la lengua nativa de los lectores afecta al tipo de problemas enfrentados en la comprensión de lectura. Por ejemplo, Carrell (1984) encontró que los lectores de inglés como segunda lengua cuya lengua materna era árabe tuvieron muchas dificultades con la retención de información de textos con organización retórica de comparación y tuvieron facilidad para acordarse de información presentada en forma de colección de descripciones, diametralmente lo opuesto de los resultantes de lectores de inglés como lengua nativa. Ella sugiere que este resultado está motivado por el hecho de que el patrón de organización discursiva más común en árabe es el de "paralelismo coordinado" (Kaplan 1966) que es más parecido en términos organizativos a lo que ella llama colección de descripciones. Como la lengua nativa de los sujetos es un constante en este estudio se ha llevado a cabo la discusión correspondiente en las secciones anteriores correspondientes a las características del texto.

2.2.2 Habilidad del lector.

La discusión de comprensión de lectura presentada en el capítulo 1 parece ser válido para un lector competente, de hecho, con frecuencia trabajo en el área de comprensión de lectura en una segunda lengua parece presuponer que los lectores son competentes en su interpretación de un texto. Varios estudios sugieren que, sin embargo, puede haber diferencias substanciales entre el proceso de lectura como lo lleva a cabo un lector experimentado y el proceso que lleva un lector novato. Smith (1971) en su obra seminal sobre el proceso de lectura destaca el hecho de que los lectores novatos tienden a concentrarse tanto en las palabras que se pierden en el texto, un fenómeno que él nombra "visión de túnel", el lector bloquea la otra información procedente del texto y por lo tanto no utiliza con la debida eficiencia las estrategias descendientes de interpretación.

Shuy (1977) propone un modelo que destaca las posibles diferencias en utilización de aspectos textuales entre lectores novatos y lectores experimentados el cual se reproduce en la figura 2.2.

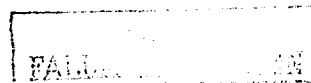
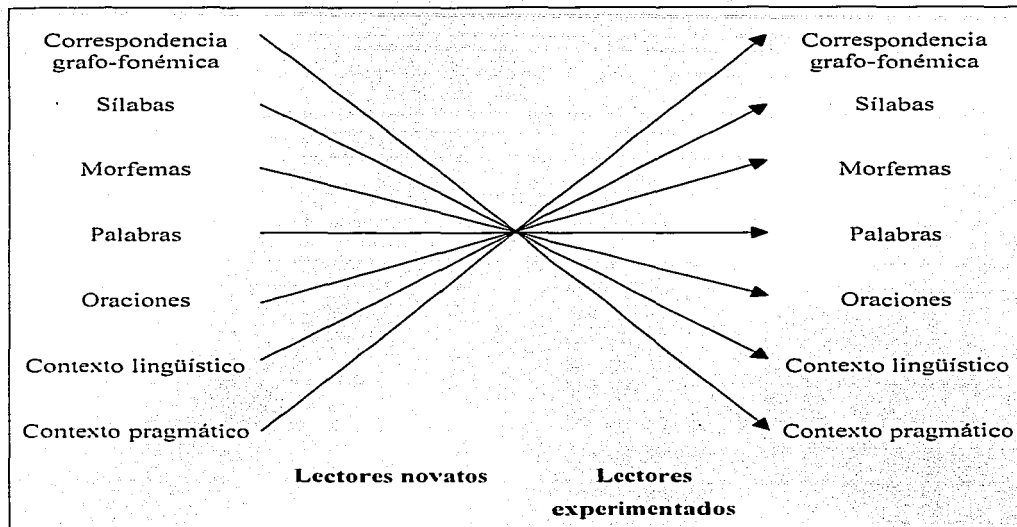


Figura 2.2: Modelo de desarrollo de la lectura de Shuy (1977)

Lo que plantea Shuy en este modelo es una inversión del peso de cada elemento utilizado en la interpretación de textos conforme aumenta la habilidad del lector, por ejemplo, mientras para el lector novato el contexto pragmático del texto es de menor importancia para su interpretación conforme avanza en la práctica de esta habilidad aumenta la utilidad de éste para el lector. A mayores niveles de dominio del idioma las estrategias ascendentes de reconocimiento de morfemas, sílabas y correspondencia grafo-fonémica cobra menor importancia relativo al uso de este conocimiento extra-lingüístico. Es importante destacar el intercambio sugerido entre la dependencia inicial sobre aspectos ascendentes y la dependencia del lector experimentado sobre factores descendentes. Será difícil en el contexto de esta tesis encontrar datos que apoyen o no a esta teoría ya que la forma utilizada de determinar si alguien es un lector novato o experimentado es algo cruda.

Hosenfeld (1984) reporta una serie de estudios realizados por ella utilizando la técnica de reporte verbal. Encontró que mientras los lectores exitosos mantenían activo el significado general de lo que leían, fijaban en partes grandes de texto a la vez, saltaban palabras que consideraban no esenciales a la comprensión del texto, utilizaban el contexto para adivinar palabras desconocidas y tenían un auto imagen de su lectura positivo, los lectores menos exitosos mostraron tendencia hacia perder el significado global del texto en el momento de decodificar, leían palabra por palabra o en frases cortas, rara vez saltaban palabras, buscaban a palabras desconocidas en el glosario y tenían un auto imagen de su habilidad como lector negativo

Cooper (1984) investigó el proceso de lectura en lectores con práctica y sin práctica. La clasificación de los sujetos en estos rubros obedece al medio en que recibieron su educación pre-universitario. Hay una clara ventaja de juicio en la selección de nomenclatura, con práctica vs. sin práctica señala una diferencia de grado y no de forma, cabe la posibilidad de que algún día el lector no practicado llegue a ser como el lector practicado. Una presuposición que no queda tan clara en las oposiciones utilizadas en muchos trabajos de "experto" vs. "no expertos", "expertos" vs. "novatos", "buenos lectores" vs. "malos lectores" que pueden parecer más fijas y involucran un elemento de juicio no deseable. Sin embargo, no se utilizarán los términos de Cooper ya que son palabras poco comunes en español. En esta tesis se utilizarán "lectores hábiles" vs. lectores menos hábiles" que esperamos comuniquen esta posibilidad de cambio de una categoría a otra y que representen un juicio menos severo. El lector menos hábil en inglés lo es por muchas razones entre ellos la falta de necesidad, la falta de práctica, el desconocimiento de la lengua y no necesariamente es un mal lector en su lengua nativa o menos inteligente que un buen lector.

Los resultados reportados de Cooper (1984) ofrecen una comparación de lectores hábiles y menos hábiles sobre una serie de características de textos. En general estuvo de acuerdo con la aseveración de Smith (1971) que la diferencia primaria entre los lectores hábiles y los menos hábiles era su inhabilidad de encontrar el significado general del texto a partir de las pistas lingüísticas. Destaca también que los lectores menos hábiles confrontan una desventaja enorme a raíz de su falta de vocabulario.

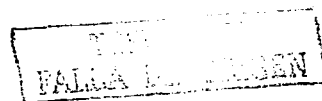


Asimismo Cooper (1984: 128) señala que los lectores menos hábiles tendieron a utilizar conocimiento previo que era irrelevante al contexto para determinar el significado de palabras en el texto y que se influyeron notablemente por el poder de colocaciones conocidas a pesar del significado que aportaba el contexto. Para los lectores hábiles, en contraste, mayor contexto ofrecía mayor seguridad de respuesta. En general los resultados del estudio demuestran que los lectores hábiles se diferenciaban de los lectores menos hábiles en la amplitud y profundidad de su conocimiento del vocabulario del inglés, es decir, en el número de palabras conocidas y en el manejo de las relaciones semánticas que existen entre estas palabras.

Segalowitz (en Alderson 2000: 58) propone que los lectores no leen tan rápido en una segunda lengua como en su lengua nativa porque los procesos de lectura de niveles inferiores no se han automatizado en el mismo grado. Esta falta de automatización significa que el lector en una lengua extranjera tiene que controlar mayor número de procesos lo cual no permite la misma facilidad de uso de procesos superiores. Carver (en Alderson 2000: 12) ha encontrado que la velocidad de lectura incrementa con el desarrollo de esta habilidad en la lengua extranjera. Sus resultados parecen concordar con la sugerencia de Segalowitz.

Por otro lado la hipótesis interactivo-compensatoria de Stanovich (1980, en Alderson 2000: 18) quien asevera que una deficiencia en cualquier fuente de conocimiento resultará en mayor dependencia sobre otras fuentes de conocimiento, no obstante el nivel que ocupa esta fuente de conocimiento en la jerarquía de procesamiento, cabe señalar la mayor sofisticación de dicho modelo en comparación con la simplicidad de la inversión de la importancia de los niveles presentado en el modelo de Shuy (1977). Según este modelo un lector que carece de habilidades de análisis de palabras puede mostrar mayor utilización de factores compensatorios. El presente estudio podrá indicar de que manera los lectores utilizan la jerarquía de habilidades en relación a las características del lector. Los resultados de Block (1992) sugieren que los lectores menos hábiles no acceden a habilidades superiores cuando se enfrentan a un problema en un nivel inferior sino que simplemente no saben que hacer.

En su estudio, de diseño muy parecido al que se presenta aquí, compararon el uso de estrategias en lectores hábiles y menos hábiles cuando se enfrentaron en el texto a un problema de un



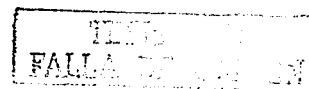
referente pronominal difícil de encontrar y a un problema de una palabra desconocida. Los resultados generales del estudio se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 2.3: Monitoreo de comprensión en lectores hábiles y menos hábiles.

	Problema de referente	Problema léxico
Hábil	Uso completo y explícito de estrategias de solución de problemas. Los sujetos externaron tanto que no sabían el referente de la pronominalización como su intención de buscarlo en el texto	No demostraron gran preocupación por el significado de la palabra desconocida sobre todo si les parecía que no era esencial a la interpretación del texto.
Menos hábil	Parecían carecer de estrategias para resolver el problema o bien no reconocieron que existía un problema.	Se mostraron muy preocupados por el problema. Parecían carecer de parámetros para decidir si la palabra era esencial al significado del texto o no.

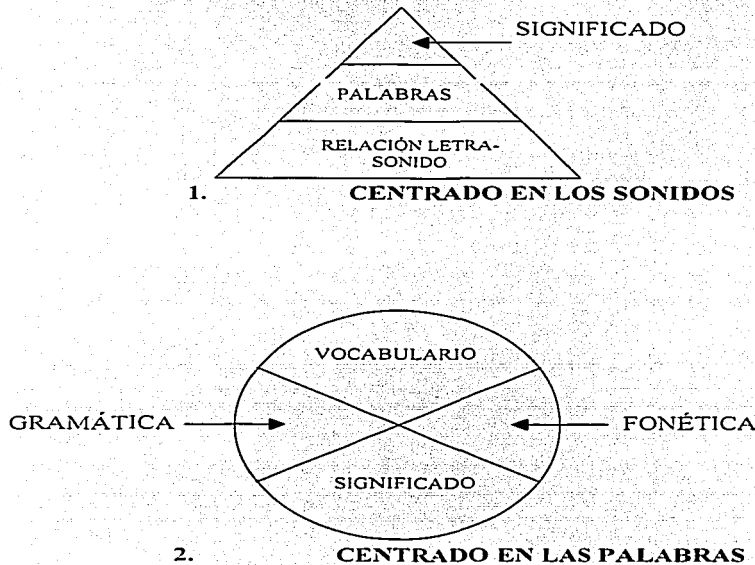
Block (1992) es de interés particular para este trabajo ya que parece demostrar diferencias substanciales entre lectores hábiles y menos hábiles. Esto indicaría que no se puede utilizar el mismo tipo de indicador de facilidad de comprensión de lectura para un grupo que para el otro.

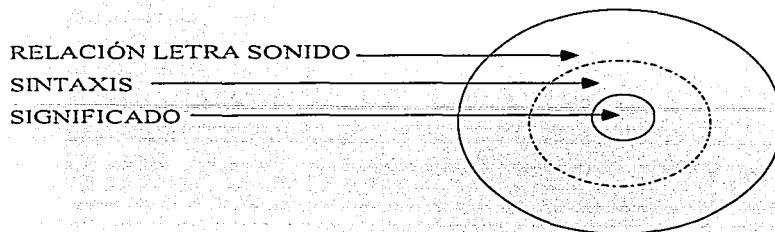
Para complicar aún más el panorama Clarke (1988:120) sugiere que los lectores no se dividen tan fácilmente en lectores hábiles y lectores menos hábiles, sino que en una situación de lectura dada un lector puede exhibir conductas de lector hábil aunque no lo externe en otras situaciones de lectura. Esto para él demuestra que no necesariamente se transfieren habilidades de lectura de la primera lengua a la segunda sino que existe un umbral de conocimiento de la segunda lengua abajo del cual todos los lectores son iguales a pesar de su relativa pericia en la lectura de su lengua nativa; postulado que recibe el nombre de la hipótesis del corto circuito.



Por otro lado, Devine (1988) basándose en trabajo de Harste y Burke encuentra diferencias marcadas entre lectores con el mismo nivel de dominio de inglés que parecen estar causadas por diferencias en estilo de lectura – centrado en el sonido, centrado en la palabra y centrado en el significado. La siguiente figura demuestra los supuestos de este modelo en cuanto a la importancia de diferentes tipos de información en la comprensión de textos.

Figura 2.3: Papel de niveles de información textual en tres estilos de lectura

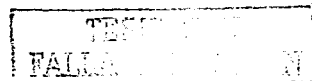




3. CENTRADO EN EL SIGNIFICADO

El lector que se centra en los sonidos decodifica de manera ascendente, preocupándose inicialmente por la forma del texto y, en menor grado, por el significado de la lectura. El lector centrado en las palabras otorga la mayor importancia al vocabulario que encuentra en el texto. Hace uso de la gramática y la fonética para lograr el significado. Mientras este sigue siendo un proceso ascendente por lo menos parte de una unidad mayor que el primer lector lo cual puede conducir a mayor eficacia. Finalmente, el lector centrado en el significado inicia su búsqueda en el texto con una hipótesis sobre el significado probable, lo cual comprueba o refuta mediante un muestreo de la sintaxis y en menor grado la relación letra-sonido. A grandes rasgos estos modelos tienen puntos de contacto con la teoría de Shuy (1977) que se expone en la figura 2.2, aunque, de manera implícita, este modelo permite menor movimiento entre diferentes estilos. En contraste con Shuy los modelos de Carrell no necesariamente están relacionados al nivel de habilidad del lector descrito.

Aunque Devine (1988) no ofrece mucha información sobre las diferencias entre los tres estilos de lectura menciona algunas de las conductas que ayudan a clasificar a un lector dentro de los tres modelos. Así, por ejemplo, los lectores centrados en el significado intentarán con frecuencia adivinar el significado de lo que están leyendo. Los lectores que se centran en los sonidos leerán en voz alta, entre otros indicadores de estilo. Se intentará clasificar los sujetos de investigación en cuanto a su adherencia a uno u otro de los modelos expuestos.

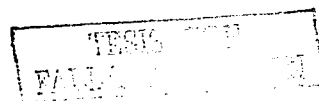


2.2.3 Dominio de la lengua nativa.

Se ha vuelto un lugar común entre lingüistas y maestros de idioma en México que el dominio de una lengua extranjera requiere el buen conocimiento de la lengua nativa. Esta aseveración se utiliza con varios significados los cuales pueden o no ser de importancia para el aprendizaje eficaz de una lengua extranjera.

Con frecuencia sobre todo entre maestros de inglés se habla de la necesidad de conocer bien la lengua nativa en el sentido de que los alumnos conozcan o deberían conocer la terminología gramatical que describe a su lengua nativa. Que sepan que es un adjetivo, sustantivo, verbo etc. lo cual acelera el trabajo del maestro que se basa en conocimiento gramatical. Queda fuera del alcance de esta tesis discutir esto a fondo, sin embargo, resulta bastante claro que esta terminología gramatical o metalingüística no siempre se aplica de la misma manera en un idioma como en otro. Asimismo, el conocimiento del término gramatical no garantiza el buen uso de la forma ni el buen uso de la forma necesariamente requiere del conocimiento del término correcto. Lo anterior se plantea sin desconocer el papel importante que juega la instrucción de gramática en situaciones de lengua extranjera en contraste con lengua segunda, lo que se cuestiona es la necesidad de enseñar la gramática de forma tan explícita y tradicional que se requiere el uso de terminología gramatical (cfr. Garrett 1986, Terrell 1991, Cadierno-López 1992, Loschky & Bley-Vroman 1993, Van Patten & Cadierno 1993a, 1993b, Schmidt 1993, 1995; Buck 1996, Ignatieva 1996, para defensas de la enseñanza explícita de la gramática enfocada al procesamiento).

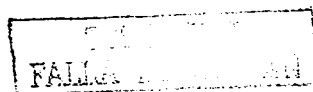
Otro sentido en que se habla de la necesidad de conocer bien el idioma materno es en términos de la amplitud de vocabulario. En particular cuando exista parentesco entre el idioma a aprender y el nativo, por ejemplo, entre dos lenguas indoeuropeas como inglés y español, este tipo de conocimiento puede ser útil. No ha habido estudios de este punto pero algunos de los resultados del presente estudio parecen indicar que un vocabulario amplio en español puede beneficiar a la comprensión de lectura en inglés.



El tercer sentido en que se dice que el conocimiento del idioma materno es importante es bajo el supuesto que las habilidades de uso del lenguaje (en contraste con "usage" Widdowson) se pueden transferir de un idioma a otro. En este respecto se pregunta si ser redactor hábil en la lengua nativa facilita de alguna manera el manejo de esta habilidad en una lengua extranjera, o bien en el contexto de esta tesis si ser lector hábil en la lengua nativa ayudará a ser mejor lector en la lengua extranjera. La transferencia de habilidades ha sido un área de gran interés entre lingüistas. Cummins y Nakajima (1987, en Ellis 1994: 490) estudiaron la adquisición de la comprensión de la lectura en 273 niños japoneses inmigrados en Canadá. Encontraron que entre mayores eran los niños cuando llegaron a Canadá mejores eran sus habilidades de lector lo cual ellos atribuyen a que ya tenían buenas habilidades de lector en su lengua nativa. Este estudio parece indicar que la transferencia de habilidades es en cierto sentido automática. Coady (1979: 9) también sugiere que los aspectos más mecánicos del proceso de lectura transfieren de manera automática a la lectura en una segunda lengua.

Por otro lado hay investigadores como Clarke (véase apartado anterior) cuya hipótesis del corto circuito sugiere la necesidad de alcanzar cierto umbral del conocimiento de la lengua extranjera para poder transferir estrategias de comprensión de lectura utilizadas en un idioma al otro, es decir, el que uno sea buen lector en su lengua nativa puede conducir a que sea buen lector en una lengua extranjera pero únicamente una vez que haya alcanzado cierto nivel de conocimiento en esta lengua. De manera parecida, Upton y Lee-Thompson (2001) sugirieron que el uso de la lengua nativa varía en lectores conforme aumenta su dominio de la lengua meta. Específicamente encontraron un aumento en el uso de la lengua materna para apoyar el proceso de lectura y una reducción en la dependencia cognitiva sobre ésta para entender conceptos complejos.

Grabe (1988: 56) ha señalado que sabemos relativamente poco sobre los hábitos de lectura en países no anglófonos. Principalmente, destaca la necesidad de saber qué, cómo y cuándo se lee en otras culturas. También es importante el estatus que se proporciona a la actividad de leer en otras culturas, lo que en una cultura anglófona puede ser una actividad esencial de la academia, social y de entretenimiento puede cubrir una gama mucho más restringida en otras culturas.



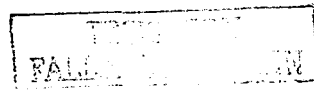
2.2.4. Cantidad y tipo de instrucción previa.

En cuanto a cantidad de instrucción previa parece que entre más tiempo de instrucción mejor. Esto dicho también depende mucho de la motivación del alumno, una persona motivada saca mayor provecho del tiempo de instrucción que otra que siente que no avanza o no ve la ventaja de cursar un idioma extranjero. En el cuestionario inicial a la población meta se indaga sobre la duración de su exposición a instrucción en lengua inglesa.

En cuanto a tipo de instrucción obviamente afecta al desempeño del lector una amplia serie de factores como dominio del idioma del profesor, formación del profesor, número de alumnos en un grupo, entre otros factores. La complejidad de esta situación conduce a que sea bastante difícil de explicar. Sin embargo, una de las personas que se estudian en esta investigación (Andrea) recibió instrucción basada en el contenido durante su carrera universitaria, lo cual significa mucho mayor exposición a texto oral y escrito en inglés y se considera interesante ver que tipo de impacto podría tener esta metodología sobre su comprensión de lectura.

2.2.5. Dominio de otras lenguas.

Al igual que el papel del buen conocimiento de la lengua materna como auxiliar en el aprendizaje de una lengua extranjera el papel que juega el dominio de otros idiomas es fuente de mitos y especulación en el campo de la enseñanza de lenguas. Desde hace mucho tiempo se ha discutido que el manejo del latín ayuda a los nativos de inglés a aprender lenguas romance como francés y español o como los hablantes de español con frecuencia se avalan de su conocimiento de inglés para ayudar en el aprendizaje de alemán. Aún cuando las lenguas a aprender no son parientes cercanos puede haber beneficio en haber aprendido otra lengua, por ejemplo, uno escucha comentarios de los maestros de japonés que prefieren trabajar con alumnos que ya han aprendido una lengua extranjera porque sienten que estas personas ya tienen una comprensión más profunda de los que es una lengua y de cómo emprender sus estudios, organizarse, estrategias de almacenamiento de vocabulario, entre otras ventajas.



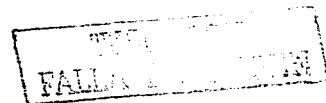
Claro está al igual que las interferencias positivas mencionados aquí también puede causar interferencia negativa. Lo cual se puede manifestar de maneras burdas como el aprendiz de alemán que, al carecer de la palabra exacta dice la palabra que conoce en inglés con "acento alemán" o la insistencia en imponer orden sintáctico según otros idiomas. Pero también puede ser sutil como el uso de arcaísmos en español cotidiano por parte de los que han aprendido latín, por ejemplo, *lecho* por *cama*.

La evidencia en este respecto es algo anecdótica. Los resultados del cuestionario a la población en estudio revelan que pocos candidatos al examen que forma el foco de esta tesis dominan otros idiomas y ninguno de los dos sujetos utilizados para experimentos en forma consideran dominar otro idioma así que una discusión más pormenorizada parece de poca utilidad.

2.2.6 Conocimiento del área temática del texto.

El conocimiento previo del tema de un texto puede afectar su comprensión de dos maneras fundamentales. Primero, en una serie de experimentos clásicos (Bransford y Johnson 1972; Bransford, Stein y Shelton 1984, en Alderson 1984: 28-44) se ha comprobado que ciertos textos son casi imposibles de entender sin la presencia de alguna pista que active un esquema de interpretación, como un título o un visual, lo cual refiere a conocimiento previo en general. Segundo, la familiaridad de un lector con un tema puede aumentar la comprensión de un texto de esta área, lo cual refiere a conocimiento previo más especializado, por ejemplo, el conocimiento de tema que pudiera tener un lingüista al leer este trabajo en comparación con un físico cuántico. Esto parecería ser obvio así que es sorprendente que los estudios sobre esta pregunta no concuerdan.

El tema de la lectura sobre todo en exámenes de comprensión de lectura para áreas especialistas siempre ha sido muy polémico. Intuitivamente parece ser que un texto es más fácil para un lector si el tema que trata coincide con su área de especialización. Esto causa problemas en la evaluación de esta habilidad porque los candidatos a maestría que toman estos exámenes tienden



a creer que sufren una desventaja considerable si los textos de los cuales se les evalúa la comprensión no proceden directamente de su área de especialización. Esto podría conducir a una situación en el que se tendrían que diseñar tantos exámenes como existen programas de posgrado, o hasta individuos, que pidan la evaluación lo cual implicaría un sacrificio de confiabilidad.

Los resultados de estudios empíricos, como Alderson y Urquhart (1984) demuestran lo contrario. Estos autores encontraron que los textos sobre temas relacionados a lo que estudió o estudiaba el sujeto de la evaluación a veces resultaron ser más fáciles pero no siempre. A veces textos con temáticas externas al área de estudio del sujeto se comprobaron ser más fáciles que los textos de su área de estudio aunque la aplicación de fórmulas de facilidad de comprensión de lectura indicaba que los textos tuvieran el mismo grado de dificultad.

En este mismo tenor Alderson (2000: 62) reporta que los estudios demuestran que textos no-especialistas de artes, humanidades y, hasta cierto punto, de ciencias sociales serán más fáciles de procesar para personas de formación equivalente que textos científicos. Sin embargo, puede ser cierto el contrario para los hispanoparlantes, ya que muchas de las palabras poco frecuentes que se encuentran en lecturas de ciencias duras tienden a ser de raíces grecolatinas y relativamente transparentes para lectores hispanos.

Bachman y Palmer (1996: 120-127) ofrecen tres posibles soluciones al problema del efecto de formación sobre la temática del texto a usarse en la evaluación. En primer lugar se puede excluir conocimiento especializado de la construcción de la prueba, es decir, evaluar mediante textos que se sabe no representan las especializaciones de los candidatos, lo cual en nuestro contexto causa problemas de validez, por un lado es difícil saber si la habilidad que tiene un lector de procesar textos no-especializados transfiere al procesamiento de textos especializados y, por otro lado, existe el rechazo de los candidatos a exámenes que según ellos no evalúan las habilidades precisas que requieren para sus estudios. En segundo lugar sugiere la inclusión de conocimiento especializado y conocimiento lingüístico en la construcción de la prueba. En tercer lugar sugiere que se pueden incluir conocimiento especializado y conocimiento lingüístico en la construcción de la prueba pero entendidos como constructos separados.



Para concluir esta sección es importante señalar que interés o motivación del lector podría afectar más a la comprensión de un texto que conocimiento previo del tema. En una situación de examen, por ejemplo, la motivación de sacar un buen resultado puede sobrepasar las dificultades a causa de falta de conocimiento del tema. El factor de motivación podría ser lo que da cuenta de las diferencias en resultados presentados en los diferentes estudios mencionados. Este interés puede surgir por varias razones. Interés en el tema, a pesar de no tener conocimiento previo en el área, puede conducir a que un lector logre entender más del texto que de otra forma pudiera esperarse. Interés en la tarea de interpretar un texto o deseo de leer en inglés por motivos de práctica del idioma puede tener un efecto similar. Aitchison (comunicación personal) cita estudios realizados con niños donde se demuestra que la tarea de interpretación y la percepción de los niños de la autenticidad de la tarea de interpretación afecta la cantidad y calidad en recuento del texto. A algunos niños se les pidieron que recontaran una historia a un investigador y a otros que recontaran la misma historia a un oso que no podía leer. Los niños que tuvieron como público al oso contaron marcadamente más de la historia y con mayor grado de detalle. En este caso se nota que la percepción de la tarea como situación comunicativa auténtica es de gran importancia. En estudios de este tipo, entonces, es esencial que el lector tenga algún motivo de volver a contar el contenido del texto leído. En este trabajo los sujetos son adultos de quienes se espera tendrán la capacidad de "suspension of disbelief"² necesaria para suspender la creencia de que la persona que está escuchando la relación del texto necesita escucharlo.

² "Suspension of disbelief" es un término difícil de traducir por lo cual se dejará en inglés. Procede de la literatura donde se refiere a la capacidad del lector de no cuestionar las premisas de una obra y suspender un tanto su realidad o contexto actual. El lector bajo este esquema acepta la otra realidad a pesar de las incongruencias de lógica o de credibilidad.

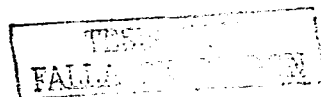


CAPÍTULO TRES

Validación de indicadores de facilidad de comprensión de textos.

Para poder determinar cuales de las características del texto y cuáles de las características del lector afectan a la comprensión del texto se requiere alguna técnica externa para estimar la comprensión del texto.

Uno de los problemas mayores en la investigación de la comprensión de lectura es que el proceso de lectura entendido como un acto de comunicación entre el escritor y el lector se construye completamente en la mente del lector. Como observa Rankin (1988:121) "los lectores, en general, no dejan un sendero de sus procesos cognitivos conforme avanzan en la lectura de un texto" lo cual dificulta la exploración del proceso a través de la observación. A continuación se discutirán las técnicas principales de validar la comprensión de un texto, exponiendo las ventajas y desventajas de cada uno. Las técnicas se dividirán en dos grandes categorías, las indirectas y las directas. Técnicas indirectas incluyen medidas como *cloze*, *miscue analysis* y tiempo de lectura ya que en sí es cuestionable que tanto reflejan el proceso de comprensión de lectura pero, en la mayoría de estas técnicas resulta ser relativamente fácil determinar algún estimado cuantitativo de la comprensión lograda por el lector. Las técnicas directas incluyen la auto-evaluación, protocolos de memoria de contenido y protocolos de pensamiento en voz alta por que representan una visión más cercana del proceso de comprensión en sí, aunque puede ser difícil emitir juicios confiables sobre el grado de comprensión lograda.



3.1. Técnicas de validación indirectas.

Las técnicas de evaluación de la comprensión de lectura expuestas en esta sección se denominarán indirectas para señalar que una persona salga bien evaluado sin que necesariamente haya entendido el texto a evaluar o bien porque, aparte de evaluar algún aspecto de la comprensión de lectura también estén evaluando aspectos de la competencia lingüística no necesariamente relacionados a la comprensión de lectura, por ejemplo, la pronunciación en *miscue analysis*. En esta sección presentaremos las técnicas de *cloze*, pruebas de comprensión de lectura, *miscue analysis*, tiempo de lectura y movimientos oculares.

3.1.1. *Cloze*.

Porter y Ozete (ambos citados en Chapelle y Abraham 1990) postularon un rol importante para la habilidad de comprensión de lectura en la realización de pruebas de *cloze* de opción múltiple. Debido a que el uso de *cloze* ha sido frecuente en la evaluación de la comprensión de lectura y en la validación de índices de facilidad de comprensión de lectura (Brown, en Read 2000: 192-4) se considera necesario explicar porque este estudio no lo utilizará. La técnica de *cloze* de razón fija es cuando se toma un texto original y se reemplaza cada enésima palabra con un espacio en blanco, la variación de opción múltiple ofrece al candidato cuatro opciones de las cuales él deberá seleccionar la correcta. La tarea de evaluación consiste en que el lector tiene que llenar los espacios en blanco. Oller (1971), quién abogó por el uso de la técnica *cloze* para la evaluación e investigación de la adquisición de lenguas extranjeras porque parecería estar midiendo una habilidad unitaria de uso del lenguaje.

Este mismo argumento tendería a descontar la técnica para su uso en este estudio. Solamente se requiere medir la competencia en la comprensión de lectura, otros aspectos de la competencia del sujeto en la lengua meta no nos conciernen. Para llenar los espacios de un *cloze* se requiere un conocimiento bastante profundo de la gramática de una lengua, cuáles palabras son posibles, cuáles son las diferencias sutiles de significado entre dos palabras, a qué clase gramatical pertenece, qué forma morfológica deberá tomar, y muchos otros aspectos de conocimiento son



necesarios para llenar exitosamente los espacios de un *cloze*. No cabe la menor duda que todo este conocimiento es útil a la hora de leer también pero utilidad no es lo mismo que necesidad. Es posible leer muy bien en una lengua extranjera sin contar con habilidades productivas del tipo que se requiere para llenar los espacios en un *cloze*.

Estudios empíricos parecen respaldar esta decisión. Chapelle y Abraham (1990 126) reportan varios estudios que investigaron la correlación entre resultados en un *cloze* con resultados de medición independiente de otras habilidades como comprensión auditiva, redacción, gramática y comprensión de lectura. Ilyin (1987, en Chapelle y Abraham 1990) encontraron mayor correlación entre los resultados del *cloze* y los de la prueba de comprensión de lectura ($r = .77$, donde $r = 1.0$ es una correlación perfecta) que la correlación con las pruebas de comprensión auditiva ($r = .71$ y $.64$), pero la correlación del *cloze* con la prueba de estructuras gramaticales fue la mayor ($r = .81$). Jonz (1976 en Chapelle y Abraham, op. cit.) encontró baja correlación entre comprensión de lectura y *cloze*: redacción, $r = .80$; estructuras gramaticales, $r = .70$; comprensión de lectura, $r = .61$; vocabulario, $r = .54$ y comprensión auditiva, $r = .29$. Chapelle y Abraham (1990 140) encontraron correlaciones relativamente altas para *cloze* y comprensión de lectura ($r = .86$). La disparidad de los resultados en estos estudios parece indicar que hay algo más que pura habilidad lingüística causando las diferencias en medición lo cual hace cuestionable su utilidad.

Una complicación adicional del uso de *cloze* para la medición externa de comprensión de lectura es que algunos autores ya lo han postulado como técnica de medición de facilidad de comprensión de textos en si mismo. Oller (1979, 348-53) pretende superioridad de poder predictivo del *cloze* sobre las fórmulas clásicas, ya que desde su perspectiva *cloze* demuestra comprensión real del texto mientras que las fórmulas solamente arrojan estimaciones de la dificultad real. Por un lado esto probablemente es cierto para hablantes nativos donde la competencia no está diferenciada entre habilidades y por otro lado la necesidad de pilotear el uso de un texto para determinar su adecuación para la situación de examen es costoso en comparación con la aplicación de una fórmula.

Finalmente, los autores originales subestimaron el efecto de las palabras omitidas. Tanto Taylor como Oller presuponen que el utilizar el criterio de cada enésima palabra introduce lo suficiente



aleatoriedad a la prueba *cloze* que cualquier *cloze* de un texto es más o menos equivalente. Porter (1978) construyó una serie de pruebas *cloze* sobre el mismo texto variando únicamente la palabra en el texto con la que se inició el proceso de omisión. Encontró diferencias significativas en los resultados de las distintas versiones de la prueba lo cual sugiere que lo que se mide en un *cloze* dado varía de una ocasión a otra en el mismo texto. Parecería ilógico que la facilidad de comprensión de un texto no mutilado cambiara mucho de una ocasión a otra.

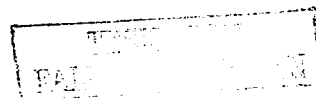
A lo mejor el argumento de mayor fuerza por no incluir la técnica de *cloze* es el presente estudio es que es una técnica más apropiada para usarse con poblaciones grandes. No se descuenta el uso de *cloze* en validación posterior pero la utilidad de la técnica es las etapas exploratorias del proyecto es poca.

3.1.2. Pruebas.

Las pruebas de comprensión de lectura son la manera clásica de evaluar esta habilidad. Sin embargo esta técnica tiene varias desventajas que descuentan su uso en esta tesis. principalmente es un hecho que lo que evalúa con una prueba es el producto de la comprensión de lectura y no el proceso. Las dificultades con el texto se detectan en el producto pero su causa ya no es transparente y la necesidad de interpretación por parte del investigador es una fuente de problemas en la validez de resultados. En este sentido Cohen (1984) reporta los problemas encontrado por MacKay porque los sujetos quienes tomaron pruebas de opción múltiple dieron la respuesta correcta por las razones equivocadas y la respuesta incorrecta por las razones correctas. El hecho de que esto es más obvio en pruebas de opción múltiple no significa que no ocurre en otros tipos de pruebas.

Otras desventajas importantes de utilizar la técnica de pruebas son que:

- el acceso a las respuestas depende en parte de la memoria del sujeto. Un sujeto puede entender más de un texto que lo que puede retener, este problema se puede aliviar si el sujeto sigue con acceso al texto al momento de contestar la prueba.



**FALTA
PAGINA**

68

lector a producir sinónimos en vez de la palabra que realmente aparece en el texto. Rigg comenta sobre la corrección por parte de los lectores de los *miscues* que distorsionan el significado, es importante en estudios de *miscue* reconocer esto y contabilizarlo aparte.

"*Miscue analysis*" nos puede ofrecer información muy interesante sobre el proceso de lectura, sin embargo, conlleva algunas desventajas que descuentan su inclusión en la metodología de este estudio. La lectura en voz alta no es la manera "normal" de leer un texto, sobretodo en adultos, su uso puede distorsionar la impresión del proceso de lectura. Es una técnica que requiere de mucho tiempo en términos de análisis y siempre es posible que no todos los errores cometidos se escuchen. Puede ser de utilidad para calcular la cantidad de palabras desconocidas en un texto aunque hay otras maneras de calcular esta variable que exigen menos en términos de tiempo. Examina asuntos ascendientes de la lectura en términos de cómo un lector descifra las palabras que aparecen en la página, dejando de lado a los factores descendientes. Finalmente puede ser bastante incómodo para un lector leer en voz alta en un idioma no nativa y la presión resultante bien podrá afectar los resultados de este tipo de estudio.

3.1.4. Tiempo de lectura y movimientos oculares.

Alderson (2000: 47) sustenta que es bien conocido que la velocidad de lectura es un indicador importante de comprensión de lectura. MacNamara (1970, en Alderson 1984:1) encontró que los sujetos de su estudio leían más lento en su lengua no dominante y al mismo tiempo que entendían menos del texto. Carver ofrece cifras de 300 palabras por minuto para rauding y hasta mil palabras por minuto si el lector está utilizando el proceso de lectura de barrida. Harri-Augstein y Thomas (en Alderson y Urquhart 1984: 262) sugieren que el tiempo de lectura es simplemente una indicación cruda de características más importantes del proceso de lectura como las estrategias de abordaje del significado del texto.

El problema fundamental es que los datos de estudios sobre rapidez de lectura y profundidad de comprensión en ocasiones se han malinterpretado para decir que entre más rápido se lee, más se entiende: sobretodo, por desgracia de nuestros niños, en la enseñanza de lectura en la lengua



materna en el sistema educativo mexicano. Mientras rapidez de lectura puede indicar algo sobre el grado de comprensión puede ser contraproducente obligar a niños (lectores novatos) a leer cierta cantidad de palabras por minuto, o, peor aún, presuponer que un niño que no llega a la cifra determinada se debe etiquetar de "mal lector".

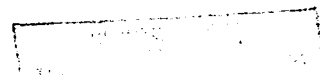
La medición de movimientos oculares durante la lectura de texto es una medición clásica y ha aportado información muy importante sobre el proceso de lectura. Es a partir de estudios de este índole que Frank Smith logró tanta información sobre el proceso de lectura. Obviamente estas técnicas aportan información sobre la lectura mientras está en progreso, como por ejemplo, cuándo pausa el lector, qué partes del texto se saltan, cuáles partes del texto se vuelvan a leer, pero no refleja la comprensión y deben de ser complementado con otras técnicas más informativas. Harri-Augstein y Thomas (en Alderson y Urquhart 1984: 250-276) describen el trabajo que han realizado en estudios de movimientos oculares en conjunción con reporte verbal para el desarrollo de lectura para el aprendizaje utilizando el registrador Brunel de la lectura y diagramas de flujo para mejorar las estrategias de lectores con resultados impresionantes.

En cuanto a las técnicas de validación indirectas presentadas en esta sección no se incluye ninguna de manera formal en el estudio actual. Sin embargo, el tiempo de lectura de los textos parece estar correlacionado con el éxito obtenido en la comprensión de los textos y en ocasiones errores de pronunciación tipo "miscue" se utilizaron como indicaciones de que la palabra fue desconocida para los propósitos del análisis del vocabulario.

3.2. Técnicas de validación directas.

Las técnicas de validación directas también se conocen como técnicas de introspección o "self-report". En cuanto a su uso Bachman (1988) en un análisis del estado del arte en la investigación de la evaluación de lenguas extranjeras comentó, después de una larga exposición sobre diferentes tratamientos estadísticas en la investigación cuantitativa, que:

While the utilization of self-report data has produced impressive results in SLA Research and is now considered a "standard" research technique, it has begun to be



applied to LT (Language Testing) research only relatively recently. The few studies in which it has been used, however, clearly demonstrate its usefulness, not only in understanding what test takers actually do when they take tests, but more importantly, what it is that language tests actually measure. (Bachman 1988: 207)

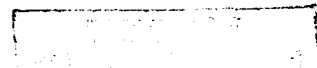
Diez años después al retomar la tarea de describir el estado del arte de la investigación en su campo (Bachman & Cohen 1998), no incluyó ningún apartado específicamente en cuanto a la investigación cualitativa sino que la investigación realizada en los dos paradigmas y en el paradigma mixta se expusieron conjuntamente. Parece denotar no solamente mayor aceptación de la metodología cualitativa sino también la imposibilidad de intentar separar los dos paradigmas en la praxis de la investigación (cfr. Buck et al. 1991: 101).

3.2.1. Evaluación por el sujeto.

La medición y/o uso de la auto-evaluación como un indicador de nivel de dominio de una lengua extranjera o del éxito logrado en el ejercicio de una habilidad lingüística es algo muy discutible. Por un lado se puede decir que quién sabe más sobre el nivel real de un sujeto que el sujeto mismo. Por otro lado hay muchos factores que inciden en la auto-evaluación que hace que pueda verse como un proceso de poca confiabilidad, los sujetos partirán de diferentes supuestos de que significa el aspecto a medir, de los objetivos de la evaluación y del grado de modestia requerido en la emisión del juicio. Alderson (2000: 341) observa que los investigadores ven a la auto-evaluación como una fuente cada vez más útil sobre la habilidad del aprendiente. él cita a Ross (1998) quien obtuvo correlaciones de 0.7 y mayor entre la auto-evaluación y los resultados de pruebas.

Bransford y Johnson (1972 en Bransford, Stein y Shelton 1984) utilizaron auto-evaluación del desempeño y protocolos de memoria de contenido para evaluar la comprensión de textos. No especifican que tipo de población se utilizó en el estudio pero se puede suponer por su campo de trabajo que fueron hablantes nativos del inglés que es el idioma en que se presentaron los textos.

Oh (2001) utilizó escalas para que los lectores en su estudio pudieran estimar el grado de comprensión de lectura lograda en un texto simplificado en comparación con un texto no



simplificado. Como medidor externo de la comprensión – que ella llama verdadera – utilizó un test de preguntas de opción múltiple. Mientras los sujetos indicaron correctamente que habían comprendido más de los textos simplificados que de los textos auténticos el análisis estadístico demostró que las diferencias no eran significativas. Esto sugiere que la auto-evaluación es un indicador relativamente débil. Oh postuló una influencia importante de otros factores. En este estudio, por ejemplo, Oh menciona que los sujetos con mayor dominio del idioma tenían mayor conciencia de sus limitaciones y tendían, por lo tanto, a subestimar la comprensión que realmente habían logrado. Además, es importante señalar que la idea de que tests de opción múltiple miden comprensión verdadera es algo ingenua, dada la discusión anterior de respuestas correctas que se dan por las razones equivocadas y viceversa.

Miller y Kintsch (1980) en el estudio que realizaron sobre el papel de la densidad de proposiciones en la facilidad de comprensión de lectura incluyeron estimados subjetivos de facilidad de comprensión e interés en el texto para complementar otras medidas más objetivas.

En resumen la mayoría de los estudios llevados a cabo que han incluido a la auto-evaluación lo utilizan de manera estrictamente complementaria. El presente estudio incluye auto-evaluación del dominio de habilidades lingüísticas en el cuestionario y, como tal, forma parte de las bases retomadas para la selección de sujetos. Esta información se complementa con información solicitada sobre calificaciones y tiempo de estudio de la lengua que ayuda en la interpretación de la auto-evaluación.

3.2.2. Protocolos de pensamiento en voz alta.

El proceso de lectura se puede considerar un acto de comunicación entre el escritor y el lector. La lectura es un proceso de solución de problemas – el contenido de un mensaje no se agota en las palabras de un texto y las palabras del texto nunca contienen exhaustivamente todo el significado del escritor – el problema del lector se convierte de esta manera en la reconstrucción de un significado ajeno con información limitada. Desafortunadamente este acto se construye completamente en la mente del lector y por lo tanto es inaccesible a la investigación. Una posible



respuesta al dilema del investigador sería hacer que el lector externe los procesos de lectura mientras está leyendo el texto. Esta técnica se denomina "think-aloud protocol" o protocolo de pensamiento en voz alto (PVA).

En el pasado la técnica de pensamiento en voz alta se ha utilizado básicamente para la identificación de estrategias de lectura y su uso (Rankin 1988, Cao 1988). También ha sido utilizado para descubrir información sobre el proceso de lectura como un ejercicio de solución de problemas. Es en este sentido que se utiliza la técnica en esta tesis ya que no nos interesa, por el momento, la manera en que se resuelve el problema planteado por el texto sino cuáles son los aspectos del texto que causan problemas.

Como cualquier otra técnica de investigación ésta conlleva ciertas desventajas: la información sobre los procesos mentales nunca es completo, es más fácil tener un pensamiento que externarlo; el sujeto también se puede dejar guiar por las expectativas (reales o percibidas) del investigador, por lo que se recomienda su uso en conjunción con otras técnicas de investigación. Otro problema aún más serio es que algunos estudios parecen indicar que el lector competente es más capaz de externar sus procesos internos durante la lectura que el lector menos experimentado. Esto puede deberse a que el lector más experimentado está más consciente de cómo controla su lectura ya que para él algunas operaciones de lectura están automatizadas, liberando capacidad cognitiva para reflexionar sobre su acción. Dawkins (1975) sugiere que nuestra conciencia del mundo surge a partir de que nuestro modelo del mundo se torna tan completo que requiere la creación de un modelo de sí mismo. En este sentido el lector inexperto tiene un modelo tan parcial de su proceso de lectura que no requiere ni permite la construcción de un modelo de sí mismo.

Schmitt, Schmitt y Clapham (2001) utilizaron protocolos de pensamiento en voz alta como parte del proceso de validación del *Vocabulary Levels Test*. Después de haber aplicado la nueva versión de esta prueba presentaron al sujeto con un nuevo reactivo y le pidieron que describiera el proceso mediante el cual contestó la pregunta.



La técnica de investigación de protocolos de pensamiento en voz alta no está exenta de las exigencias de confiabilidad y validez. En cuanto a validez, es cuestionable si el lector realmente externa la mayoría de lo que está pensando. La comprensión de lectura probablemente involucra un enorme número de microdecisiones que, aún si fueran accesibles a la conciencia, por su velocidad son imposibles de enunciar. En cuanto a confiabilidad existen problemas de calificación de protocolos simplemente porque cada lector comentará diferentes aspectos de un texto.

El uso de protocolos en el estudio de lectura en una lengua no nativa se enfrenta a dos problemas principales (Rankin 1988) a causa de que el sujeto lee en una lengua pero está pensando en otra lengua sobre este texto, en el caso de este estudio los sujetos están leyendo un texto en inglés pero los pensamientos que surgen a raíz de la lectura ocurren en español. Primeramente, esto significa que el investigador requiere el dominio de español para su interpretación, y segundo, el cambio constante de una lengua a otra puede sesgar al sujeto para la utilización de estrategias de traducción en situaciones donde normalmente no los ocuparía. A pesar de este problema se decidió de todas formas proceder con el uso de la técnica, puesto que, el primer problema se obvia ya que tanto el investigador domina el español que es la lengua nativa de los sujetos. El segundo problema parece tener mayor impacto si el objeto del estudio son las estrategias de lectura, sin embargo en esta investigación no interesan tanto las estrategias que ocupan los lectores para superar los problemas presentados en el texto sino cuáles son los problemas que el texto presenta al lector, lo cual se espera no esté afectado adversamente por el idioma de reflexión.

Un tercer factor en la toma de decisión de realizar los protocolos en este estudio en español eran las características de la población en estudio. Se considera poco probable encontrar sujetos cuyo dominio del inglés permitiera reflexión sostenida y coherente en inglés, y, de haberlos encontrado, no demostrarían la gama de habilidad que se requiere para el estudio, es decir, que como se requieren personas que no pueden leer muy bien en inglés es improbable que alguien que pueda reflexionar sobre lo leído en inglés no pueda leer muy bien. Además los resultados de Upton y Lee-Thompson (2001: 479) sugieren que hasta los lectores de segunda lengua más



avanzados se avalan de su lengua nativa para reflexionar sobre un texto en la segunda lengua, sobre todo cuando se enfrentan a dificultades.

3.2.3. Protocolos de memoria del contenido.

Protocolos de memoria de contenido (MC) – “recall protocols” – también conocidas como “retell procedures” o “verbal reports”. En esta técnica se pide al sujeto una vez que haya leído el texto que cuente todo lo que entendió del mismo. La traducción que se escogió para esta tesis tiene la desventaja de que parece recalcar demasiado el papel de la memoria en su aplicación aquí. El uso de la palabra “memoria” obedece a que en algunas aplicaciones de la técnica no se permite al sujeto que se refiera otra vez al texto leído para poder contar todo lo que entendió del texto. Para los propósitos de este trabajo lo que interesa es lo que entendió, no lo que pudo acordarse. Por lo tanto los sujetos en este estudio siguieron con acceso al texto mientras contaban lo que entendieron. Esta variante puede restar comparabilidad con los resultados de otros estudios pero es consistente con el concepto de comprensión de lectura presentado en esta tesis.

Goodman y Burke (1979) ofrecen una serie de lineamientos para protocolos de memoria de contenido. Ellas utilizaron esta técnica para complementar los resultados de análisis de “miscues” ya que aportaba una medida más amplia y más profunda de los significados que el lector ha ganado de la lectura (1979: 23). Estos protocolos también son útiles para complementar los resultados de protocolo de pensamiento en voz alta debido a que demuestran la habilidad del sujeto para interpretar, interrelacionarse con y sacar conclusiones de la lectura.

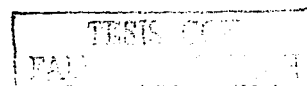
El procedimiento para la técnica es el siguiente. En primer lugar el investigador retira el texto del sujeto y le pide que cuente lo que leyó en sus propias palabras. Como alternativa el lector se puede quedar con el texto pero el investigador debe asegurarse que ha tenido suficiente tiempo para terminar de leer el material. Durante esta fase es importante que el investigador no interrumpa al sujeto ni realizar preguntas hasta que el lector indique que está satisfecho con su relato. Mientras escucha el relato el investigador marcará sobre el protocolo los aspectos faltantes.



Una vez terminada esta primera fase el investigador puede proceder a realizar preguntas debiendo seguir estas tres lineamientos.

- 1) No utilizar información específica no introducida por el sujeto.
- 2) Las preguntas deberán tender hacia lo general para no ofrecer pistas al sujeto.
- 3) Cualquier error de pronunciación o cambio de nombre propio utilizado por el sujeto se respeta en las preguntas del investigador.

A manera de conclusión de la presente sección, se utilizaron las tres técnicas aquí expuestas en diferentes partes del trabajo. La técnica de auto-evaluación se ocupa en los cuestionarios, y tanto pensamiento en voz alta y memoria del contenido forman la base de la confrontación lector-texto que se analiza.

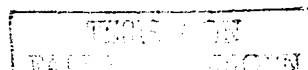


CAPÍTULO CUATRO

Metodología de la tesis.

Queda claro de la discusión anterior que existen pocos trabajos sobre el proceso de comprensión de lectura en inglés como lengua extranjera por parte de lectores hispanoparlantes y que existen razones para creer que hay diferencias importantes entre el proceso de comprensión de lectura como se lleva a cabo en un nativo del idioma en comparación con lectores extranjeros y que estas diferencias son lo suficiente considerable para descontar el uso significativo de fórmulas de facilidad de comprensión de lectura con esta población. Por lo tanto, se considera que antes de postular fuertemente las categorías textuales de dificultad tiene que haber más trabajo en la documentación y análisis del proceso de lectura como lo vive un no nativo de inglés, este tipo de trabajo nos sirve en la medida en que se adecua a la población con que estamos trabajando. El trabajo que se presenta aquí es un inicio en el estudio pormenorizado de la población de interés y se lleva a cabo dentro de una metodología más bien cualitativa. Esto sin descontar la necesidad posterior de complementar los datos del proyecto con datos de índole más bien cuantitativo, sobretodo para verificar los constructos que resultan de este estudio preliminar por parte nuestra o por otros.

Como Bachman y Cohen (1998: 1-31) concebimos de la investigación como un vaivén entre trabajos cuantitativos y cualitativos sin rechazar la validez de uno u otro método. Se entiende un proceso o fenómeno por verlo como en su totalidad, luego estudiar sus partes más de cerca, para después volver a ver el fenómeno completo para acomodar estas partes, observar otras partes del proceso, retirarse otra vez para ver el cuadro completo, y así *ad infinitum*. Hasta que lo entendemos. Los métodos de estudio no deben verse como excluyentes sino que se

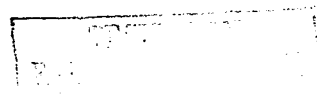


complementan. Las ventajas de uno son, en gran medida, las limitaciones del otro. Se inicia el proceso de investigación de la comprensión de lectura con un estudio cualitativo porque lo fuerte del método cualitativo es la identificación de hipótesis de trabajo. Por esta razón, este trabajo no empieza con el planteamiento de hipótesis sino con el propósito de entender la vivencia de comprensión de textos en inglés como es experimentado en la población meta, maneja variables de manera exploratoria y pretende concluir con hipótesis para trabajo posterior.

En las palabras de Goodman, "Language must be studied in process. Like a living organism it loses its essence if it is frozen or fragmented. Its parts and systems may be examined apart from their use but only in the living process may they be understood" (1988: 14) Agregariamos a este pensamiento únicamente nuestro énfasis sobre la importancia de examinar en detalle las partes y sistemas que se descubren a través del estudio del proceso en vivo.

In contrast to quantitative research, which takes apart a phenomenon to examine component parts (which become the variables of the study), qualitative research can reveal how all the parts work together to form a whole. It is assumed that meaning is embedded in people's experience and that this meaning is mediated through the investigator's own perceptions. (Merriam 1998: 6)

Diferimos fundamentalmente de Merriam en cuanto parece rechazar la validez de estudios cuantitativos por no lograr el significado subjetivo de un fenómeno, debido a que la experiencia de este trabajo demuestra que aunque un estudio cualitativo alcanza un estado de detalle en la descripción de un proceso no puede rendir cuentas sobre los aspectos de este proceso que el caso o casos estudiados comparten con los demás. La falta de alcance o generalización en la descripción de un proceso de lectura, que parece manifestarse de naturaleza bastante homogénea en diferentes lectores, o la descripción de textos que si bien no son homogéneos si parecen seguir ciertos patrones, simplemente no satisface. Es producto de un mundo demasiado fascinado con las diferencias que ocultan las similitudes, la individualidad premiada, la colectividad negada. Construimos nuestro mundo pero no lo hacemos solos. Las experiencias que vivimos o sentimos o sufrimos en las palabras de Merriam (1998:6) las hacemos en segunda y tercera persona también. Lo compartido se ha perdido de vista en la moda de lo cualitativo. El rechazo al positivismo empuja hacia posturas radicales en las que la sociedad y lo que se comparte entre los



seres humanos se pierde; enterrado bajo la cantidad de estudios de individuos que ocultan la generalización posible.

En resumen, entonces, como el interés de esta investigación es el proceso de comprensión de textos en una población muy particular consideramos apropiado el uso del método cualitativo, ya que es el único que permite vislumbrar al todo. Concordamos con Mendoza (2000: 71) en que este trabajo no representará conocimiento plenamente acabado y objetivo, no por ser cualitativo sino porque esta visión acabada y objetiva es imposible. Mendoza señala después que la tarea del investigador holístico es "ir buscando en las categorías del proceso, el carácter de las recurrencias y con ello sistematizarlas para elaborar un esquema unificador de contenidos, en la libre expresión de los sujetos, cuyos actos siempre están sostenidos por motivos únicos e individuales." (2000: 71)

De todas las técnicas de la investigación cualitativa se eligió el estudio de caso porque permite acercarse lo más posible al fenómeno estudiado sin perder de vista el contexto en que se desarrolla el fenómeno. Miles y Huberman (Merriam 1998: 27) definen a los estudios de casos como un corazón con un círculo alrededor. El corazón representa el punto de enfoque del estudio y el círculo los límites de la investigación afuera de los cuales no se involucrará el investigador. El estudio de caso se distingue por la inherente limitación que determina el investigador. Los límites determinados de este estudio son el proceso de comprensión de lectura de tres textos por diferentes personas quienes proceden de una población en particular, estudiantes de posgrado de la UAEM que leen en inglés. El corazón del estudio es el proceso de lectura de estos nativos de español al leer textos en inglés. Existen límites en cuanto al momento y tipo de lectura que nos interesa, en cuanto al tipo de sujeto que nos interesa, en cuanto a la información sobre este sujeto que nos interesa. Merriam (1998: 19) señala que se emplea el diseño de estudio de caso cuando es necesario el entendimiento profundo de una situación y el significado de esta situación para los que están involucrados en la situación. Por eso es esencial analizar el proceso de comprensión de lectura en las propias palabras de la persona que realiza el acto, la mera observación no logra la misma profundidad de conocimiento, menos si se observa la actuación de grandes cantidades de lectores.



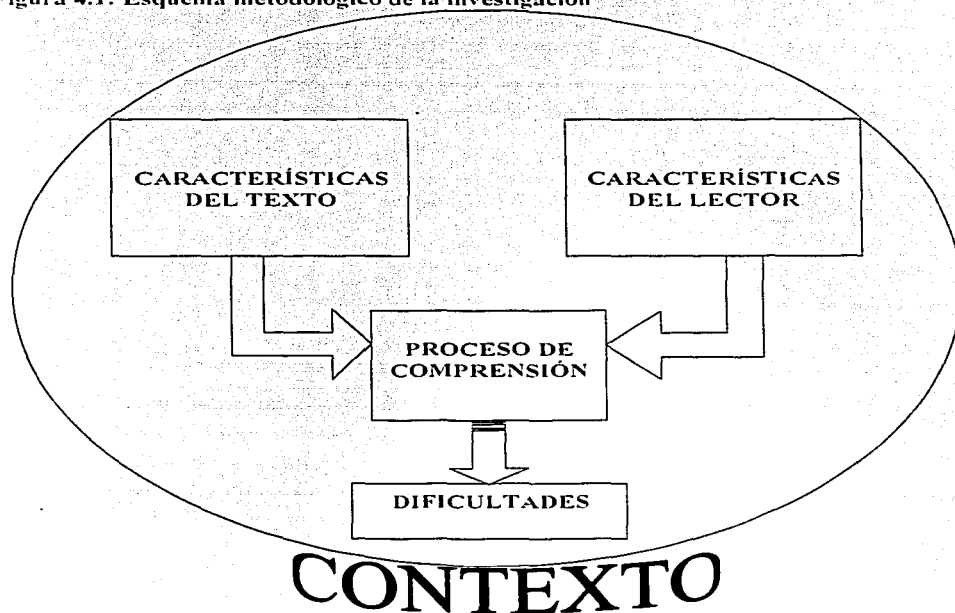
La inclusión en este trabajo de técnicas de investigación de naturaleza más cuantitativa obedece a la necesidad de ubicar los sujetos y textos estudiados en un contexto mayor. Sin conocer a la población en general es imposible colocar los sujetos del estudio de caso dentro de esta en términos de nivel de dominio, probable utilidad de los resultados o áreas o tipos de miembro de la población mayor que no se cubren por el estudio actual y, por lo tanto, requieren de estudio. También se espera que de esta manera se pueden evitar los riesgos de demasiado subjetividad. Mientras que los resultados que se presentan aquí son mediados e interpretados por una persona, o un panel de personas, se espera no haber perdido de vista el bosque a pesar de la cercanía considerable de los árboles.



4.1 Metodología.

La siguiente figura muestra la forma en que se visualiza el proceso de comprensión de lectura con las principales variables que cambian este proceso de una vivencia a otra:

Figura 4.1: Esquema metodológico de la investigación



El proceso de comprensión de un texto dado causa dificultades a un lector en función de las características tanto del lector como del texto. Este es un proceso que no hemos logrado entender del todo y el objetivo de este proyecto de investigación es identificar donde yacen las fuentes principales de dificultades para ver si se puede incorporar estos factores a un indicador de facilidad. El contexto afecta y media la experiencia de comprensión del texto, tanto por el

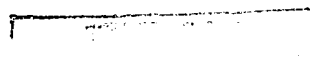
impacto que tiene sobre las características del texto y las características del lector como por el impacto que tiene sobre el observador de este proceso.

Se seleccionó la metodología de estudio de caso por considerar que sería la manera más rica de aportar al conocimiento del proceso de comprensión de lectura. El estudio se ideó como un estudio de caso de relativamente corta duración, desde el contacto inicial hasta la última sesión de levantamiento de datos transcurrieron cuatro meses (agosto 2001-noviembre 2001). El tiempo de contacto con cada sujeto tuvo una duración promedio de cinco horas.

Inicialmente se planeó seleccionar a tres sujetos para tener un rango de habilidades, uno hábil, uno promedio y uno con bajo nivel, según los resultados del protocolo de resumen en el cuestionario. Otras características del sujeto también afectarían a la selección de candidatos, como el dominio de otro idioma y actitud hacia el inglés. Se decidió escoger a tres candidatos para no diluir demasiado la calidad de datos que se pudieran encontrar en cada caso. En la realidad se encontraron bastantes problemas para que el sector de la población que tenían bajo dominio del inglés participaran en las últimas fases del proyecto que requerían de mayor contacto con el investigador. Las causas de su renuencia no son muy claras pero podrían estar relacionadas al temor al ridículo o falta de motivación personal. Uno de los tres seleccionados se retiró del proyecto antes de su conclusión, de esta manera el estudio como tal se llevó a cabo con dos sujetos, una muy hábil y una hábil. De todas maneras se considera que la posibilidad de comparar la actuación de dos lectores que son bastante competentes aporta datos útiles.

No obstante este aspecto temporal los datos levantados si eran de calidad y además se logró algo de triangulación ya que los datos procedían de diversas fuentes. Para cada uno de los tres sujetos en el estudio de casos se cuentan con las respuestas al cuestionario de contacto inicial, datos sobre sus hábitos de lectura en español e inglés recabados a través de una entrevista guiada y, para dos sujetos, los datos de las tres sesiones de levantamiento de datos sobre el sujeto en interacción con tres textos diferentes.

En los estudios de casos es importante establecer una relación de confianza entre el sujeto y el investigador para levantar los datos más confiables. En español esto conduce a decisiones sobre



la selección de *tú* o *usted* en comunicación con los sujetos, esta decisión se tomó según la etapa del estudio. En el cuestionario y en la carta de contacto se utilizó *usted* porque se considera que la población de candidatos a maestría, por lo menos en la ciudad de Toluca, es una población sensible al uso de esta forma y que en general para un contacto anónimo de este tipo sentirían más cómodos con la forma de *usted*. En las entrevistas se preguntó al sujeto como preferiría que se tratara de *tú* o de *usted* porque en un contacto más personalizado de este tipo se podría esperar diferentes preferencias. Esta respuesta a la vez determinó la forma de trato que se utilizó en las sesiones de levantamiento de datos.

El proyecto de tesis siguió dos etapas principales, en la primera fase el objetivo era establecer cuáles son los indicadores de facilidad de comprensión para la población meta y la segunda fase en la cual se observa el comportamiento de los indicadores de facilidad en comparación con las fórmulas clásicas de facilidad en una muestra de la población:

1) La definición de la población

En esta parte se realizó un levantamiento de datos sobre la población en general con la aplicación de un cuestionario. Los datos recopilados durante la aplicación del cuestionario sirvieron de base comparativa con la población muestra que se ocupó para el estudio pomenorizado experimental. Para la población muestra se necesitaban datos más detallados sobre sus hábitos de lectura, su habilidad en la lengua meta, entre otros que se recopilaron mediante entrevistas guiadas. Todo esto se complementó con las sesiones de protocolo de pensamiento en voz alta y de memoria de contenido.

2) La selección de los textos y la descripción de sus características textuales

Se seleccionaron tres textos para realizar el experimento. los textos se seleccionaron según sus características textuales para que fueran lo suficiente diferentes para poder muestrear una variedad de tipos de lectura. Primero se postularon las características textuales que obstaculizan o facilitan la lectura, y la forma de analizar estas características. Con estos indicadores se seleccionaron tres textos que eran diferenciados en términos de estos parámetros. Estos textos forman la base del experimento. La evaluación de la comprensión requiere que aparte de analizar las características textuales también se tiene que delimitar el

contenido semántico, lo cual se llevó a cabo con un proceso de jueces expertos quienes determinaron las unidades de información contenidas en el texto.

3) Las técnicas de evaluación de la facilidad de comprensión de los textos

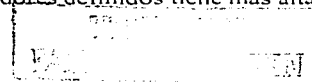
La población muestra se confrontó con los textos seleccionados y realizaron una serie de tareas cognitivas que demostraron ciertos aspectos de la comprensión lograda. Principalmente se trabajó con la técnica de protocolos de pensamiento en voz alta para descubrir la manera en que decodifican un texto. Como la técnica de pensamiento en voz alta no cubre el producto de la comprensión se complementó con una técnica de triangulación. Se utilizaron protocolos de la memoria del contenido de un texto para esto, ya que la técnica de protocolos de la memoria del contenido de un texto supera las desventajas inherentes de preguntas cerradas por crear acceso al significado construido por el lector sin guiarle hacia el significado construido por el investigador ni darle pistas sobre el significado que no había logrado en su lectura inicial del texto.

4) El análisis de los resultados

Los datos levantados en los protocolos de evaluación se compararon con las características de los lectores y de los textos para encontrar puntos de convergencia y divergencia en el procesamiento de obstáculos a la comprensión. La comparación entre estos obstáculos y el comportamiento de las características textuales postuladas arrojará las hipótesis sobre características a incluir en un indicador de facilidad de comprensión para la población estudiada.

4.2 Selección y construcción de la muestra.

La población base del estudio son los candidatos al examen de comprensión de lectura en inglés, el cual es requisito para emprender estudios a nivel especialidad y maestría en la UAEM. Inicialmente se tomó una muestra de 41 alumnos para poder realizar una descripción general de las características de la población. Posteriormente se escogieron tres sujetos con los cuales se realizaron estudios más profundos para explorar cuales de los indicadores definidos tiene más alta

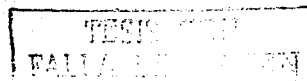


correlación con la facilidad de comprensión medida por otras indicadores. El estudio final se reduce a menor número de sujetos en seguimiento de la sugerencia de Alderson (en Alderson & Urquhart 1984: 22-3) quién en referencia a las dificultades confrontadas por lectores en lengua extranjera señala:

For adequate illuminating research to be carried out in this area of foreign language reading, a range of information is required about individuals...The problem with studies using test data and correlational techniques, analysis of variance and similar statistical treatments, is not merely that the interpretation of results can be problematic, but particularly that grouping data tends to reduce the effects of individual differences in favour of the similarities across individuals. Frequently as we have seen, this involves *ignoring* important variables in order to concentrate on one or two only, or hoping that the effect of these other variables will be removed by *grouping* data. There is an increasingly strong case to be made, however, for deliberately maximising differences by looking at individuals, selected for their characteristics on relevant variables: good or poor first-language reading, high or low general foreign language proficiency, different levels and qualities of topic information and so on. (énfasis en el original)

Parece, entonces, que lo que no se requiere en el cuerpo de investigación sobre la facilidad de comprensión de textos son más estudios de grandes números de sujetos que logran solamente generalizar sobre algo que, a lo mejor, no se puede generalizar, es decir, la actuación individual de un sujeto único en interacción con un texto que para él representará dificultades y facilidades de manera única. Si estudios de caso de sujetos marcadamente diferentes entre sí no arrojan resultados uniformes en cuanto a su proceso de lectura nos indica que el proceso no es universal y que los estudios generales no aportan información importante, si los resultados son uniformes indica que el proceso es universal y los estudios generales también pueden ser útiles.

La metodología utilizada de protocolos de pensamiento en voz alta también limita el número de sujetos que se pueden tomar en cuenta para el estudio final. Rankin (1988: 130) asevera que la cantidad de datos necesarios para poder generalizar es tan grande que se requieren de muchos estudios de este tipo. Señala, asimismo, la importancia de llevar a cabo estos estudios con un control riguroso para permitir comparación y réplica en muchas poblaciones diversas.



4.3 El diseño de los instrumentos.

En esta sección se discute el diseño de los instrumentos en orden de uso: los cuestionarios, las entrevistas y las sesiones de levantamiento de protocolo de pensamiento en voz alta y memoria del contenido.

4.3.1 El cuestionario.

El cuestionario sirvió a dos propósitos:

- 1) contextualización y selección de sujetos: establecer las características de la población en general e identificar sujetos interesados en participar en el estudio que tuvieran características diferenciadas dentro de los propósitos del estudio.
- 2) investigación inicial de aspectos problemáticos: para empezar a indagar sobre los aspectos problemáticos de los textos en inglés para los sujetos.

El cuestionario incluyó preguntas clave sobre las características del lector y sobre dificultades percibidas en la lectura de inglés. En cuanto a características del lector, principalmente se enfocó hacia edad, sexo, área de estudio, exposición previa al inglés, auto-evaluación del grado de dominio de inglés, actitudes hacia el inglés, hábitos de lectura en español e inglés, necesidades percibidas de lectura en español e inglés y conocimiento de otros idiomas. En cuanto a dificultades percibidas se pregunta directamente que aspectos de la lectura en inglés son problemáticos y se respalda esta pregunta con una serie de ejercicios de resúmenes y comentarios sobre un texto específico, para asegurar que el sujeto no estaba contestando al azar.

A continuación se reproduce el texto utilizado en el cuestionario para facilitar su análisis:

Ethnic Groups in the World

(1) Many of the world's problems stem from the fact that it has 5,000 ethnic groups but only 190 countries. (2) Studies show that few states are ethnically homogeneous and that many, particularly in Africa, have no majority ethnic group. (3) Since 1945 some 15 million people have been killed

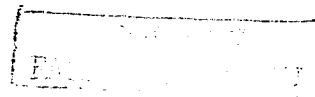


in conflicts involving ethnic violence, although ethnic tensions have not necessarily been the catalyst. (4) Among the worst incidents were the 1994 civil war in Rwanda, which resulted in more than a million dead and three million refugees, and the 1947 communal riots in India, which left several hundred thousand dead and 12 million refugees.

- (5) Why are some multiethnic countries plagued by violent, persistent ethnic conflict and others not? (6) There are no completely satisfactory answers, but it is evident that several factors affect the outcome. (7) One of these is the presence or absence of political institutions that give minorities protection against the tyranny of majority rule. (8) Federal systems, such as the one instituted after 1947 in India, can help dampen ethnic tensions by giving minorities regional autonomy. (9) Intermarriage--between Thais and Chinese in Thailand, say, or Taiwanese and Mainlanders in Taiwan--erodes ethnic differences. (10) And free-market forces tend to mitigate ethnic tensions. (11) For instance, Russia has not adopted an irredentist policy--there are nearly 25 million Russians in neighboring republics--arguably because it would interfere with the goal of achieving a Western-style market economy.

El texto para el cuestionario vino de un artículo en línea de la revista Scientific American. Se seleccionó para el cuestionario debido a que proviene del área de ciencias sociales, el área de especialización de la población en estudio, y no incluye vocabulario demasiado técnico. A pesar de que el vocabulario técnico es una de los aspectos lingüísticos que se supone tendrán impacto sobre la dificultad de lectura se decidió no incluir términos muy opacos en el cuestionario porque con otro texto utilizado en la fase de piloteo se notó que los sujetos se detenían demasiado por dos palabras en el texto (*seeping* y *diastrophic*). Parecería que la extrema dificultad de estas palabras no permitió que vieran otros aspectos del texto que también eran problemáticos. El texto final incluye una palabra *irredentist* que a lo mejor será desconocida para la mayoría de lectores, sin embargo, se decidió dejarlo porque su sustitución cambiaría el significado. Otro factor en la selección de este texto fue que a pesar de su brevedad, una característica muy importante en el cuestionario y, a pesar de ser un extracto de un original un poco más largo, es auto suficiente en significado, el lector no necesita información de otra parte del texto externa al extracto para comprenderlo.

Se realizó una modificación al texto de su forma original para omitir una referencia a un mapa que acompañaba el texto en la revista. En la línea 2 el texto original decía "The situation is illustrated on the map, which shows that few states...", se cambió para "Studies show that few states..." esta modificación obedece a que el cuestionario se reproduce en un formato que haría muy difícil discriminar detalles en el mapa



El texto está redactada en el patrón de problema-solución. El primer párrafo (ss.1-4) establece el problema, en este caso violencia interétnica. El segundo párrafo (ss. 5-11) introduce "soluciones" en el sentido de características de sociedades donde este problema no ha sido tan notorio, específicamente este párrafo trata de soluciones que pueden ofrecer ciertas políticas (s. 7) y expone tres ejemplos de estas políticas (ss. 8-11). Este patrón de organización discursiva es común en inglés y español así que no debería presentar problemas a los lectores.

El léxico utilizado en el texto cubre las necesidades del estudio porque hay ejemplos de palabras de derivación grecolatina *multiethnic, persistent, satisfactory, protection* que a pesar de tener tres o más sílabas no deberían presentar gran dificultad al lector debido a su transparencia. Asimismo hay palabras como *stem, worst, plagued y dampen*, que aunque relativamente cortas presentarán dificultades por ser de etimología anglo o porque en el texto se están usando con un significado periférico, en particular aquí el uso de *stem, plague y damp* como verbos hace más opaco su significado que si se estaban utilizando en sus formas más comunes como sustantivo, sustantivo y adjetivo.

Los verbos *dampen, erodes y mitigates* de las oraciones 8, 9 y 10 plantean una situación interesante ya que el autor utiliza estos tres sinónimos para presentar los tres ejemplos. El lector nativo del inglés tendrá probablemente mayores dificultades con el significado del tercer verbo, pero el nativo del español encontrará más fácilmente el significado de *mitigates* por su parecido con el lexema español. Si nuestro propósito fuera la simplificación del texto podría ser que invertir el orden en el que aparecen estos verbos facilitaría la comprensión para los hispanoparlantes.

Un caso interesante es el de la palabra *catalyst*. A primera vista parece que será fácil de procesar porque es muy parecido a la palabra en español. Sin embargo, su equivalente en español es mucho menos frecuente que la palabra en inglés, lo cual puede ser una causa de dificultad en su interpretación.



En cuanto a conectores en el texto, a pesar de su brevedad presenta una buena variedad. Contiene ejemplos relativamente variadas de conjunción, disjunción, causalidad y comparación. algunos simples como *and* y *but* y otros más complejos como *although* y *say*. En cuanto a otros aspectos de cohesión hay ejemplos de substitución, elipsis y referencia. El uso de cohesión resulta en una distribución de oraciones relativamente simples y otras más complejas. notablemente oraciones 4 y 11. la oración 4 que es un buen ejemplo de inversión adverbial en inglés causa problemas de procesamiento ya que hay una tendencia en el lector a tratar lo primero de la oración como el sujeto. El promedio de palabras por oración es 20.7 y las razones de variación léxica y de densidad léxica son respectivamente, 68.4 y 59.2.

Frases nominales cargadas, definidas como una frase nominal con más de un adjetivo calificativo (cfr. Cohen et al. 1988: 158). que son relativamente raras en español también están representadas en el texto muestra. Son, *majority ethnic group, violent, persistent ethnic conflict, completely satisfactory answers, Western-style market economy*. Se postula que estas pueden ser problemáticas debido a la falta de un equivalente en la estructura del español. El lector tiende a "perdersé" a la mitad de la frase nominal ya que su sintaxis dicta que un sustantivo debe de aparecer donde se encuentra un adjetivo, resultando en la interpretación de un adjetivo como cabeza de la frase nominal y el tratamiento de palabras posteriores como relativamente carentes de información.

Majority rule causa dificultades ya que es una unidad léxica no analizable. Los lectores tienden a verlo como dos lexemas analizables e interpretan *rule* en su significado núcleo de regla causando confusión. Los resultados de la aplicación se presentan en el Capítulo 5. Sección 5.1.



4.3.2 La entrevista.

La selección de los sujetos – procedimientos.

Los sujetos se seleccionaron en base a las respuestas dadas al cuestionario. En particular, se hizo el intento de seleccionar sujetos, quiénes realizaron bien la tarea de comentar sobre las dificultades presentadas por el texto breve, por esta razón se consideró que estas personas se adaptarían bien a la técnica de reporte verbal utilizada. Existe un riesgo en esta decisión porque como se ha mencionado anteriormente los lectores más experimentados tienden a poder reflexionar más claramente sobre su lectura y, por lo tanto, poder articular más sobre las habilidades y estrategias metacognitivas ocupadas durante el proceso de lectura.

Los sujetos seleccionados tuvieron que ser bastante diferentes en cuanto a las características medidas en el cuestionario, además como la participación fue voluntaria se tenían que haber expresado interés en extender su participación en el estudio, y haber tenido el suficiente interés para seguir participando en el proceso de la investigación, lo cual involucraba cinco horas de su tiempo en entrevistas y experimentos. Esto es otro factor que pudiera complicar los resultados del estudio ya que solamente se pudo muestrear la población interesada y hubo sujetos interesantes quienes respondieron al cuestionario pero no quisieron participar en las otras fases del estudio.

Una vez identificadas las personas que podrían participar en el estudio de casos éstas fueron contactados por correo electrónico con la carta que se reproduce en el Apéndice B. Esta carta se diseñó en base a los parámetros del estudio incorporando algunos aspectos que señala Cresswell (1998: 115-6) como necesarios, tales como la protección de la identidad de los sujetos y la posibilidad de rechazar la oferta de participación sin que este rechazo cause un problema entre el sujeto y la Universidad.



Las biografías de los sujetos – procedimiento.

Utilizamos aquí el término de "biografía" en un sentido mucho más limitado que normal. Lo que se pensaba recolectar aquí eran principalmente las características del lector. La información se considera necesaria para complementar los protocolos de confrontación con los textos, en el sentido de que esta información forma el marco de interpretación de estos datos en las propias palabras de los sujetos. Esta información se complementa y contrasta con la información aportada por el cuestionario.

La información para las biografías de los sujetos se levantó en una entrevista guiada, grabada, de aproximadamente 20-25 minutos por individuo. La guía de entrevista se reproduce en el Apéndice C. Está basado en el modelo de entrevista sugerido por Cresswell (1998: 127) aunque se modificó para incluir más preguntas. Cresswell no recomienda incluir más de 5 preguntas y el guión final tiene 14. La decisión de incluir más preguntas que lo recomendado obedece en parte a la necesidad de información y también que en piloto se vio que los sujetos encontraban el tema de leer un poco difícil de manejar, es decir, que no tenían respuestas largas, a pesar de buscar nunca se encontró una pregunta que haría a los sujetos hablar mucho sobre la comprensión de lectura, así que en vez de estar arriesgándose a hacer preguntas que estaban en el guión, con su correspondiente riesgo de confiabilidad, se tomó la decisión de incluir mayor número de preguntas.

Antes de realizar las preguntas se realizó una breve descripción del proyecto para ubicar a los sujetos. Se sintió la necesidad de aclarar que preguntas o dudas del sujeto sobre el proceso de comprensión de lectura no se podrían contestar durante la entrevista pero que se podrían comentar después, y nos pusimos de acuerdo, de ser necesario, si se utilizaría tú o usted para hablar con ellas. La primera pregunta "¿Te gusta leer?" era, en parte, para romper el hielo, para hacerles ver que las preguntas serían relativamente fáciles de contestar.

La segunda pregunta era para corroborar las respuestas que dieron en el cuestionario a la frecuencia con que leen en diferentes idiomas y para encontrar más información sobre qué tipo de textos están leyendo y su motivación para leer. Después se hizo un "grand tour" pregunta: ¿Qué



significa "leer" para ti? La idea aquí era ver su modelo de lectura en el sentido en que lo describe Devine (1988: 127-139) de ser orientado hacia los sonidos, hacia las palabras o hacia el significado. Ella sugiere varias preguntas para solicitar esta información pero mientras aclara que tipo de respuesta determina que alguien sea orientado hacia los sonidos o hacia el significado no ofrece marcadores que señalen orientación hacia las palabras.

La siguiente pregunta fue muy difícil de redactar. La idea era solicitar a los sujetos lo que creen sobre el proceso de lectura en general. Originalmente la pregunta fue ¿Cuál ha sido la enseñanza más importante que has recibido sobre el proceso de lectura? Sin embargo durante la fase de piloteo se encontró que esta pregunta no producía el tipo de respuesta que se buscaba y por lo tanto se cambió a "Supongo que durante tus estudios has tomado varios cursos sobre comprensión de lectura, de todo lo que te han dicho ¿Cuál ha sido la enseñanza más importante o útil que has recibido sobre el proceso de lectura?" Aunque esta versión tuvo más éxito nunca funcionó exactamente como se esperaba.

La quinta pregunta es la primera de una serie de preguntas diseñadas para indagar sobre la conciencia del lector sobre su proceso de lectura. Se preguntó *¿Qué es la primera cosa que haces cuando tienes que leer algo?* Para facilitar la respuesta se dio un libro al entrevistado y se parafraseó, qué harías si tuvieras que leer esto. Esta técnica tuvo la ventaja de que aparte de que se dijera que hacían al leer también se pudo observar y apuntar lo que hacían físicamente mientras estaban platicando, así que aunque no mencionaban ver la portada si era la primera cosa que hacían al tomar el libro se podría anotar esta acción también. La siguiente pregunta, también en cuanto a proceso de lectura, era sobre como proceden en el texto, de manera lineal o moviéndose dentro del texto. A continuación se preguntó que hacían al encontrar una palabra desconocida en el texto en español y en inglés para ver si tenían conciencia de leer de diferente manera en un idioma y en otro. Esta pregunta está relacionada a la que sigue que es sobre el uso del diccionario en español y en inglés. Aquí se preguntó que tipo de diccionario y para que sirve un diccionario en su opinión. Se preguntó sobre tomar apuntes durante la lectura, qué tipo de apuntes, para que tipo de lectura y para que utilizaban los apuntes después. Esta pregunta fue diseñada para ver la profundidad con que procesaban el texto mientras leían, mayor complejidad de apuntes aportan procesamiento más profundo.

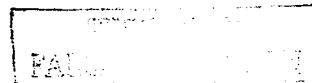


La cuestión de la estrategia de traducción a la lengua materna se consideró interesante y, por lo tanto, la siguiente pregunta fue en este tenor. Recientemente ha habido algo de rechazo a la idea de traducir mientras uno está leyendo en un idioma, no obstante, parece ser una buena estrategia si no se abusa de ella. Se preguntó si se traducía, si se trataba de todo o nada más de parte del texto y cuales partes se tendían a traducir más. Relacionado a la traducción esta la estrategia del buen lector de apoyarse en los dibujos o visuales que acompañan a un texto. Se preguntó si estos se tomaban en cuenta y de que manera. Finalmente en esta sección sobre el proceso de lectura se preguntó a los sujetos que hacían al terminar de leer un texto para saber si aplicaban lo leído en su vida o si se procesaba conscientemente el texto aún después de haberlo cerrado.

Finalmente el guión tiene dos preguntas para ver la auto-imagen que tienen los lectores de si mismo. Se preguntó primero cual sería su característica más positiva como lector y después que aspecto necesitaban mejorar. En adición de ofrecer información valuable sobre la auto-imagen esta pregunta aporta mayores datos sobre el modelo de lectura que creen tener, por ejemplo, los que dicen que su mejor atributo como lectores es su preocupación con lograr el significado de un texto están claramente orientados hacia el significado.

Se cerraron las entrevistas con dar las gracias por su aportación y confirmar los detalles de la siguiente sesión. Si el sujeto mencionó el uso del diccionario se le pidió que trajera su diccionario a la sesión de pensamiento en voz alta y de memoria del contenido para que se sintiera más a gusto durante estas sesiones y para que se pudiera observar con mayor realismo lo que hacía el sujeto mientras leía normalmente.

Se tomó la decisión de realizar las entrevistas antes de levantar los datos de las sesiones de pensamiento en voz alta y memoria del contenido a pesar del riesgo de perder sujetos debido al tiempo utilizado y a pesar de que se arriesgó afectar a los datos levantados en sesiones posteriores por la toma de conciencia necesaria por parte de los sujetos para responder a las preguntas de la entrevista. La ventaja de realizar las entrevistas en primer lugar era que permitía al sujeto enterarse más sobre el proyecto y lo que tendría que hacer antes de entrar a sesiones de mayor compromiso, esto y la conversación más prolongada con el investigador aumentó la confianza



que tuvieron los sujetos con uno. En cuanto a la pérdida de sujetos, de hecho se perdió un sujeto después de la entrevista, realmente no importaba si se dejaba el estudio después del levantamiento de la entrevista o de los protocolos – por la necesidad de comparación de datos se requerían de toda la información – ni la entrevista servía sin las sesiones de protocolo ni las sesiones de protocolo sin la entrevista.

4.3.3 Protocolo de pensamiento en voz alta.

Anteriormente (en la Sección 3.2.2.) se han discutido los usos de esta técnica de investigación ahora la discusión gira en torno a cómo se utilizó en esta tesis. Primero se discutirán las decisiones tomadas en cuanto a la selección de textos – al ser esto lo que distingue este estudio de otros con la misma técnica – y se concluirá con algunas decisiones que tienen más que ver con la técnica como tal. La discusión de la selección de textos incluye la presentación de las dimensiones estadísticas de los tres textos escogidos en cuanto a fórmulas clásicas de facilidad. datos tomados del análisis con Wordsmith Tools y los datos sugeridos en el marco conceptual.

La selección de textos

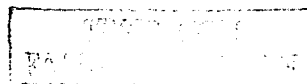
Rankin (1988) ofrece lineamientos para la selección de textos para este tipo de experimentos. En cuanto a la longitud del texto recomienda entre 300 y 1.000 palabras para que el texto sea lo suficiente largo para involucrar a los lectores pero no tan largo que cansa al sujeto por las exigencias de leer y pensar en voz alta. Por otro lado Upton y Lee-Thompson (2001) utilizaron un texto de 231 palabras y encontraron que los sujetos tardaron alrededor de 20 minutos para completar su protocolo. Es importante no subestimar la complejidad cognitiva de la tarea de leer y pensar en voz alta ya que es una tarea a la cual los sujetos no están acostumbrados. Además en el contexto de este experimento el hecho de que los sujetos estén leyendo en un idioma no nativo será aún más compleja. De ahí la necesidad de pilotear la técnica extensivamente y de entrenar a los sujetos de investigación para que puedan llevar a cabo la tarea de manera óptima.



En un primer momento se utilizaron los lineamientos de Rankin para la longitud de textos. Se consideró importante mantener la longitud de los textos relativamente extensa (alrededor de 1,000 palabras) para que se pudieran observar los efectos de verdadero texto. Algunas de las características más importantes de textos simplemente no se observan en textos menores de 250 palabras. Por esta misma consideración se evitó en la medida de lo posible textos fragmentados para que la estructura global fuera lo más natural posible. Carrell (1984) utilizó cuatro textos diseñados específicamente para su estudio cuya longitud oscilaba entre los 135 y 139 palabras. se considera que la misma brevedad de los textos, sobretodo dado que el estudio se diseñó para ver efectos de organización discursiva probablemente conllevó una simplificación injustificada.

Es importante también tomar en cuenta la dificultad del texto seleccionado. No debe ser tan difícil que la capacidad cognitiva requerida para entenderlo resta capacidad de procesamiento al lector para cumplir con el aspecto de verbalizar sus pensamientos. Por otro lado, tampoco debe ser tan simple que se pueda comprender de manera superficial y no provoque ningún pensamiento.

La temática que aborda el texto debe ser accesible al lector: en particular Rankin (1988) sugiere temas alrededor de la condición humana, las relaciones en familia o problemas de la vida cotidiana o bien pueden ser temas relacionados al área de estudios de los sujetos. Upton y Lee Thompson (2001) utilizaron un texto sobre el problema de envenenamiento por plomo. Escogieron esta temática en base a que sabían que ninguno de los sujetos estarían familiarizado con el tema y, por lo tanto, que constituiría un reto para todos los lectores por igual. Por escoger esta temática desconocida entonces Upton y Lee Thompson se aseguraron que los datos encontrados diferían de un lector al otro en base a su dominio de la lengua y no en base a su conocimiento anterior del tema. En este estudio los tres textos elegidos tenían que ser "de dominio público", como se definió a la población como estudiantes del posgrado en el área de ciencias sociales se seleccionaron temas relacionadas a esta área. La selección final quedó en tres textos, uno de administración, uno de política y uno de turismo. Los resultados del acercamiento de los lectores al texto son interesantes en cuanto revelan actitudes esperadas y no esperadas en cuanto a la temática.



En general señala Rankin (1988) que los textos deben de ser utilizados de manera completa. Si fuera necesario utilizar una extracción de un texto se debe de ejercer sumo cuidado al revisar que la comprensión del extracto no refiere a material anterior o subsecuente que se haya quedado fuera de la selección.

Los 6 textos preseleccionados se pilotearon según las recomendaciones de Rankin primero el investigador y dos lectores no-nativos del inglés leyeron los textos para asegurarse que no eran ni muy difíciles ni muy aburridos y que se prestaban a la técnica de pensamiento en voz alta además de reunir las características textuales necesarias para el estudio. De la preselección de seis textos se escogieron los tres finales. Cada texto presenta características interesantes: el texto 1 (véase Apéndice D: 172-6) *Generate Lots of Ideas Quickly* vino de la página web www.buildingbrands.com que es una página web de promoción de artículos para administración de empresas, como está en el internet la audiencia es internacional, puede ser por eso que este artículo se consideró el que menos problemas de tipo cultural presenta. Además la redacción con oraciones cortas y altos niveles de repetición léxica lo hace el más fácil en términos textuales. El segundo texto (véase Apéndice D: 177-9), *When Politics is Personal*, es un editorial del *New York Times* en línea. Es más complicado, sobretodo en términos de sintaxis, que el primero. Culturalmente presenta algunos obstáculos a la comprensión total por las referencias que contiene a conceptos y conocimiento de política estadounidense. El tercer texto es lingüísticamente el más complejo, con oraciones complejas y vocabulario más sofisticado. Se titula *In Vienna* y se bajó de la sección de viajes del *New York Times* en línea.

Los tres textos utilizados para el estudio final se midieron utilizando 6 diferentes fórmulas de facilidad de comprensión de lectura: Dale-Chall, Flesch, Mugford Chart, Gráfica Fry, SMOG y FOG, para saber como se comportaban con estos medidores. Los datos se presentan en la tabla 4.1 y 4.2. Se utilizó WordSmith Tools para determinar varias dimensiones estadísticas del texto los cuales se presentan en la tabla 4.3. Al mismo tiempo se sometieron a un análisis del tipo utilizado para el texto del cuestionario, para capturar datos de la dificultad del texto. Las dimensiones textuales que se analizaron son los mismos del capítulo 2: complejidad léxica, frecuencia relativa del léxico, complejidad sintáctica, organización discursiva, distancia cultural. Los resultados de este análisis se presentan en la tabla 4.4.



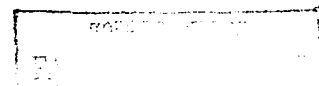
Los tres textos se reproducen en el apéndice D y sus características textuales según las fórmulas clásicas y según los medidores de este estudio se sintetizan en la siguiente tabla:

Tabla 4.1: Características textuales de los textos utilizados en el estudio medidas por fórmulas clásicas

Medidor	Texto 1 Generate Lots of Ideas Quickly	Texto 2 When Politics is Personal	Texto 3 In Vienna
Dale-Chall*	15	15	18
Flesch*	15.7	19.1	19.3
Mugford Chart**	11.5	17	15
Gráfica Fry**	14	18	18
SMOG**	18	16	19
FOG*	15	18.6	21

* Todas los resultados de las fórmulas se expresan en años de edad de los sujetos que se supone tendrán mínima dificultad en la lectura del texto. En este sentido los resultados de FOG indican que sería inapropiado presentar el texto de In Vienna a un lector menor de 21 años mientras que el texto 1 puede ser utilizado con lectores desde los 15 años.

Los tres textos demostraron bastante variabilidad de resultados en Mugford Chart y SMOG en comparación con las otras fórmulas. por ejemplo, Mugford Chart indica que el texto 1 es muy fácil y adecuado para lectores entre 11 y 12 años, mientras que SMOG indica que es bastante difícil de leer para menores de 18 años. Para este texto las demás fórmulas indican que es apropiado para lectores alrededor de 14 ó 15 años. El problema del Mugford Chart es que pide el cálculo sobre una sola muestra de 100 palabras lo cual significa que el resultado puede depender de la naturaleza de la sección muestreada. SMOG utiliza un solo indicador: el número de palabras polisilábicas en 30 oraciones, lo cual también le hace susceptible a efectos del texto. Por ejemplo, en el texto 1 el resultado es artificialmente alta por las repeticiones de palabras como *brainstorming* y *restatements* en la lectura, es cuestionable si cada vez que un lector encuentre la misma palabra le va a causar las mismas dificultades que la primera vez. Además entre mayor



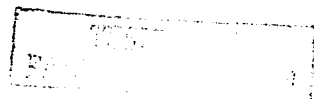
número de contextos en que se encuentre una palabra mayor posibilidad hay de deducir el significado del contexto. En el texto 3, el resultado de SMOG es un poco alto a causa de las palabras en alemán que incluye el autor, sin embargo, cada vez que aparece una palabra en alemán está seguido por su traducción al inglés. En este caso estas palabras extranjeras aparecen únicamente como dato cultural. De la misma manera que para el texto 1, en el caso del texto 3 otra vez el resultado de Mugford Chart es un poco bajo. Por estas razones se vuelven a presentar los resultados sin los datos de SMOG y Mugford Chart para facilitar el análisis.

Tabla 4.2: Características textuales de los textos utilizados en el estudio medidas por fórmulas clásicas, con promedio, sin Mugford Chart y SMOG.

Medidor	Texto 1 Generate Lots of Ideas Quickly	Texto 2 When Politics is Personal	Texto 3 In Vienna
Dale-Chall*	15	15	18
Flesch*	15.7	19.1	19.3
Gráfica Fry**	14	18	18
FOG*	15	18.6	21
Promedio	14.9	17.7	19

En cuanto al texto 1 los demás resultados son más o menos comparables en el rango de 14 a 15 años lo cual sugiere que el texto es relativamente fácil para lectores que van a entrar a posgrado si inglés era su lengua nativa. El texto está diseñado para ser leído por gerentes ocupados quienes tienen relativamente poco tiempo y esto puede haber afectado su redacción, sin embargo, no hay razón para suponer que no fue escrito con un propósito comunicativo y no se considera inválida la medición con índices de facilidad de comprensión de lectura.

Los resultados del texto 2 indican que es más o menos apropiado para lectores nativos del inglés de 17 a 18 años. El texto es sobre las reacciones de un político estadounidense al hecho de que su hija tiene una enfermedad mental, y como en general muchas decisiones políticas se toman por razones de vivencia personal. La temática es un poco más complicada que la anterior y además el artículo fue escrito para un lector quien probablemente dispone de mayor tiempo que en el caso



del texto 1, lo cual, en parte, podría explicar la mayor dificultad. Sin embargo, es un poco más fácil que el texto 3 en parte porque cita el texto oral de varias personas y, debido a las características del habla en contraste con lo escrito, las oraciones son más cortas y las palabras en general no son polisilábicas. También hay cierta redundancia inherente al texto porque se trata de un texto persuasivo, en el cual la argumentación se construye sobre la presentación de ejemplos de la conducta postulada – la toma de decisiones políticas en base a la experiencia del político – por lo que, a pesar de la gran cantidad de información presentada estos datos solamente representan la reiteración de un solo argumento.

El texto 3, el más difícil según las predicciones de las fórmulas, es apropiado para lectores nativos del inglés de 19 años. Trata de una reseña turística de la ciudad de Viena en Austria. Es un texto sin citas de texto oral y sin mucha repetición de vocabulario o de conceptos lo cual aumenta en algo su dificultad. El lector que tienen en mente no solamente dispone de bastante tiempo para la lectura sino que también usará el texto a manera de referencia para tomar decisiones sobre actividades a realizar en un viaje, lo cual conduce a un estilo de presentación de datos relativamente denso.

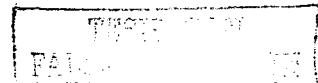
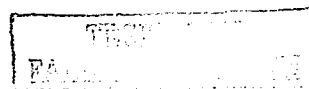


Tabla 4.3: Dimensiones estadísticas de los tres textos generados por WordSmith Tools

Medidor	Texto 1 Generate Lots of Ideas Quickly	Texto 2 When Politics is Personal	Texto 3 In Vienna
Razón tipo-muestra	34.91	49.26	52.76
Tipo/Muestra Estandarizado*	36.20	49.40	
Longitud promedio de palabra	4.67	4.84	4.67
Número de Oraciones	64	51	43
Longitud promedio de oraciones	16.46	19.59	21.26
Desviación estándar de longitud promedio de oraciones	10.11	11.91	10.06
Número de párrafos	33	8	14
Longitud Promedio de párrafos	32.73	126.88	67.29
Desviación estándar de longitud promedio de párrafos	25.84	70.59	56.11

* Tipo-muestra Estandarizado se calcula sobre 1.000 palabras para facilitar la comparación de textos de diferente longitud. No se calculó para *In Vienna* ya que tiene menos de mil palabras.

En cuanto a variación léxica se aprecia que el texto *In Vienna* tiene mayor variedad, en parte en función del uso de palabras de otros idiomas con su traducción y también en cuanto a la cantidad de nombres propios utilizados, nombres de restaurants, museos etc. El texto con menor variedad es *Generate Lots of Ideas Quickly*, también una revisión del texto revela gran cantidad de repetición de palabras de contenido, *ideas* (31), *group* (14), *problem* (13), *brainstorming* (10), *restatements* (8). Lo anterior probablemente refleja el género didáctico-expositivo del texto. La misma característica textual conduce a que arroje un resultado alto en las fórmulas de comprensión de lectura que toman en cuenta cantidad de palabras polisilábicas.



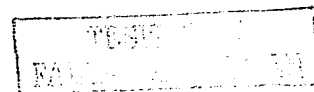
La longitud promedio de las palabras en los textos probablemente no representan diferencias significativas. Texto 1 (véase Apéndice D: 172-6) y texto 3 (véase Apéndice D: 180-2) tienen exactamente el mismo valor, 4.67 y para texto 2 (véase Apéndice D: 177-9) es ligeramente más alta, 4.84. Longitud promedio de oraciones es muy similar para textos 2 y 3. El texto 1 tiene oraciones más cortas en conjunción con un número mucho mayor de párrafos, que son más cortas. Se puede sugerir que esta distribución de la información en unidades textuales más breves podría facilitar la comprensión de este texto.

Los textos 2 y 3 tiene oraciones en promedio de longitud parecida pero hay diferencias grandes entre la longitud promedio de los párrafos: texto 2. 126.88: texto 3. 67.29. Esto podría sugerir que el texto 2 fuera más difícil de interpretar. Los valores de desviación estándar de longitud de párrafo indican menor variación en longitud de párrafos en el texto 1 que en el 2 y 3, el texto 2 otra vez tiene la mayor variación en cuanto a longitud de párrafos. este dato es difícil de interpretar pero puede simplemente reflejar el hecho de que hay menor número de párrafos para establecer un promedio causando estos altos niveles de desviación.

Tabla 4.4: Otras indicadores de los tres textos

Medidor	Texto 1 Generate Lots of Ideas Quickly	Texto 2 When Politics is Personal	Texto 3 In Vienna
Complejidad léxica - <i>Densidad Léxica</i>	51.4%	49.3%	55.7%
Complejidad sintáctica - <i>Proposiciones por oración</i>	2.29	4.10	4.00
Organización discursiva	Colección cronológica de descripciones	Comparación	Colección de descripciones
Distancia Cultural	0	2	4

La tabla 4.4 muestra los resultados de los indicadores que se sugirieron en el marco teórico de esta tesis con la excepción de frecuencia relativa del léxico en cuyo caso la complejidad del

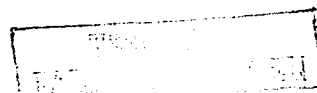


cálculo requerido descontó la posibilidad de inclusión, y, sin embargo, sigue siendo un área fructífero para estudios posteriores para complementar los datos generados en esta tesis.

La complejidad léxica se determinó de la manera descrita en sección 2.1.1.2 con la medida de densidad léxica. Esta medida complementa la razón tipo-muestra en la tabla 4.3. Los resultados demuestran una pequeña diferencia entre textos 1 y 2 siendo el texto 1 (véase Apéndice D: 172-6) un poco más difícil, 51.4% contra 49.3% para texto 2 (véase Apéndice D: 177-9). El texto 3 (véase Apéndice D: 180-2) tuvo la mayor densidad, 55.7%. Es importante recordarse que mientras que el texto 3 tuvo también un valor alto en cuanto a complejidad léxica medido por "tipo-muestra" el texto 1 era marcadamente más baja que los otros dos, reflejando mucha repetición del léxico. Estas mismas repeticiones de palabras de contenido conduce a que tenga un alto valor de densidad léxica.

La complejidad sintáctica fue medido por el promedio de proposiciones por oración. El valor más bajo se encontró para el texto 1, lo cual siguiendo los resultados de Miller y Kintsch (1980) sugiere que este texto será el más fácil. La diferencia de 0.1 entre el texto 2 y 3 sugiere que su complejidad sintáctica es comparable.

La organización discursiva; siguiendo el proceso de lectura con esquemas de organización discursiva el final de la sección 2.1.4., basado en el trabajo de Carrell (1984) la organización discursiva del texto 2 de comparación hará que este texto sea más fácil de recordarse que los otros. El texto 3 debe ser el más difícil de recordar ya que representa una colección de descripciones sin relación entre sí - descripciones de lugares que visitar como museos, restaurantes etc.- el único nexo siendo el que los lugares todos se ubican en Viena. El texto 1 será entre los dos porque es una colección de descripciones con vínculos cronológicos - son pasos donde uno sigue al otro - pero sin causatividad. En el texto 1 existe una organización superior tipo problema-solución pero la fuerza de esta organización depende de la probabilidad de tener que utilizar la técnica descrita en el futuro, ya que el texto no desarrolla explícitamente cual es el problema a solucionar con el buen uso de la técnica sino que refiere de manera bastante indirecta a algunos problemas que pueden ocurrir y que se solucionan mediante la aplicación de las ideas del autor. estas referencias aparecen de manera esparcida en el texto y difícilmente crearan un

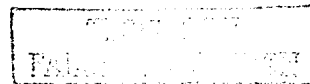


nivel superior para interpretación del texto total o no sea que se tenga contacto anterior con este tipo de actividad.

La distancia cultural se midió mediante la técnica descrita en el apartado 2.1.5. Se predijo que el texto 1 no presentaría ningún obstáculo a la comprensión de índole cultural. A lo mejor esto se debe a que el texto estaba en el internet y destinado a la lectura por clientes de una consultoría de negocios internacional, además la temática de describir la implementación de una técnica de generación de ideas podría suponerse no tener alto contenido cultural. Los otros dos textos también estaban en el internet pero formaban parte de la página del *New York Times*, es probable que los redactores presuponen cierto grado de intimidad de sus lectores con la cultura estadounidense, aumentando así las probabilidades de incluir información de tipo cultural. En el texto 2 (véase Apéndice D: 177-9) se identificaron 2 puntos problemáticos culturales. Primero se menciona que el actor principal del artículo pertenece al partido republicano, lo cual era importante porque estaba asumiendo una postura bastante radical sobre un tema clásicamente demócrata, es decir, más bien liberal. La comprensión de este punto requiere de algún conocimiento del sistema política estadounidense. El segundo punto que se identificó era lo joven (18 años) que era la hija del senador cuando salió de su casa que desde la perspectiva de la cultura mexicana (por lo menos toluqueña) podría ser difícil de interpretar. Una mujer en Toluca que sale de la casa de sus padres a tan temprana edad probablemente lo hizo al disgusto de sus padres: este punto podría causar malinterpretación.

En términos de cultura se predijo que *In Vienna*, el texto, sería el más difícil de interpretar. Se identificaron 4 puntos de posible dificultad que se enlistan a continuación:

1. La mención de la cadena de cafeterías americanas *Starbucks*. A pesar de contar con gran presencia mundial esta cadena no existe en Toluca lo cual puede causar dificultades en la interpretación de esta sección de texto.
2. Por razones de falta de conocimiento de geografía europea es posible que referencias en el texto a la influencia italiana sobre Austria no parezcan lógicas.
3. También a causa de falta de conocimiento de geografía podría ser difícil de entenderla referencia al hábito vienés de "*heading for the hills*" (irse a las colinas) los fines de semana. Tampoco despertará las mismas connotaciones que esta frase hecha tendrá para



un lector nativo ni se entenderá el aspecto semi-humorística que las colinas a que se refieren son montañas.

4. Se considera que las referencias a la segunda guerra mundial puedan causar problemas Finalmente es importante señalar que las predicciones sobre posibles dificultades a causa de contenido cultural indican posibilidad de problemas de interpretación más no es seguro que lo señalado sea fuente de problemas. Lo que interesa es la dificultad relativa de los textos y la predicción que el orden de dificultad cultural de los textos en el estudio es 1, 2, 3.

Diseño de la sesiones de levantamiento de datos.

En cuanto a decisiones no relacionadas a la selección de textos tomadas en el diseño de las sesiones de protocolo de PVA y MC en este proyecto, la grabación de los protocolos involucra otra serie de decisiones. La primera decisión importante es sobre el medio de grabación: video o audio. Video-grabación es recomendable si el objeto de estudio son las estrategias de redacción porque así se logra apreciar cuáles decisiones se tomaron en las diferentes partes de la redacción. En estudios del proceso de comprensión de lectura es menos frecuente el uso del video porque puede distraer a los sujetos y porque la información extra aportado por este medio es relativamente menor. Esta información puede ser, por ejemplo, de coordinación del texto con las reacciones del sujeto, qué parte del texto señala, cómo avanza, salta y retrocede en la lectura. Sin embargo las imágenes grabadas de páginas impresas son notoriamente difíciles de leer, y enfocar la cámara en la lectura necesariamente significa no enfocarla en la cara del sujeto así perdiendo información visual importante de las reacciones del sujeto. Una toma de la cara del sujeto además le hará sentir más cohibido y por lo tanto no es deseable.

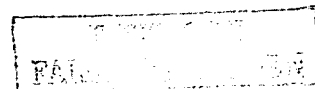
Una vez tomada la decisión de grabar en audio por las razones antes mencionadas surge el problema de cómo coordinar los resultados del protocolo con el texto leído para identificar las partes problemáticas del texto. En este estudio el investigador siempre estuvo presente durante las grabaciones de los protocolos lo cual fue de mucha ayuda a la hora de procesar los resultados. Para tomar la decisión sobre como se presentarían los textos para el protocolo de pensamiento en voz alta se consideraron varias alternativas. Hosenfeld (1984 en Rankin 1988) realizó esta técnica permitiendo que los sujetos leyeran y vocalizaran a voluntad propia, si llegara a pasar



determinado tiempo sin que el sujeto realizara alguna observación el investigador le motivaría mediante preguntas abiertas (¿Por qué te paraste allí? ¿Qué estás pensando ahora? en vez de preguntas directivas como ¿Qué crees que pasa ahora?). Upton y Lee-Thompson (2001:473) utilizaron 8 segundos como su límite de tiempo antes de que interviniera el investigador, aunque ciertamente el texto que utilizaron para su estudio fue muy breve (231 palabras) para textos más largos el intervalo tendría que ser mayor. El tiempo límite para este estudio se determinó en piloto con hablantes nativos de español y se quedó en dejar transcurrir 12 segundos sin interrumpir al sujeto.

La ventaja de presentar el texto sin marcas que soliciten el comentario es que permite que el sujeto mismo dicte el paso y proceso de lectura, la desventaja principal es que puede haber problemas de coordinación protocolo-texto debido a que el investigador está involucrado en el proceso, se requiere la presencia de otra persona para observar la parte del texto en que se realizan las observaciones. Asimismo la intervención del investigador arriesga la contaminación de los datos obtenidos. Para evitar esta contaminación Block (1986 también en Rankin 1988) sugirió la inserción de puntos o asteriscos en el texto para recordar al sujeto que tiene que responder al texto. Este método facilita la coordinación del protocolo con el texto hasta el punto en que el investigador no necesariamente se tiene que estar con el sujeto al momento de grabar el protocolo. Entre las desventajas inherentes está la posibilidad de perder acceso a pensamientos que ocurren en partes del texto donde no hay puntos: un lector muy involucrado puede bloquear a los puntos: algunos lectores encuentran que los puntos en el texto les distraen de la lectura; y finalmente presupone que el lector procede por el texto de manera lineal lo cual no necesariamente es cierto (cfr. Harri-Augstein & Thomas 1984).

Se decidió no utilizar puntos en el texto durante la fase de entrenamiento ni en las sesiones de grabación para el experimento, ya que el investigador estaría presente en todas las sesiones. Otra posible solución sería dejar los puntos en el texto pero dar instrucciones a los sujetos de que los puntos solamente sirven como recordatorios de la necesidad de verbalizar los pensamientos y que es válido externalizar en cualquier punto del texto.



Para facilitar la coordinación protocolo-texto se les pidieron a los sujetos que marcaran su paso por el texto con el dedo índice en la margen de la lectura y el investigador siempre estuvo presente en las sesiones experimentales con un texto idéntico a él del sujeto para anotar los puntos en los cuales se realizaron observaciones y también para hacer preguntas abiertas si fuera necesaria.

Upton y Lee-Thompson (2001) complementaron el protocolo de pensamiento en voz alta durante la lectura con una sesión retrospectiva inmediatamente después durante el cual volvieron a tocar la grabación de los pensamientos en voz alta parando la grabación después de cada comentario para que el sujeto explicara que habían estado pensando en este momento. Esto les ayudó a completar los datos procedentes del protocolo original y sería muy importante si el enfoque del estudio fueran las estrategias de comprensión. Se decidió no utilizar esta técnica en el presente estudio porque el objeto de estudio es la problemática del texto y porque el tiempo inmediatamente después de la lectura para protocolo se ocupará para el protocolo de memoria del contenido.

Como se mencionó arriba es de suma importancia que los sujetos practiquen la tarea de pensamiento en voz alta antes de realizar grabaciones adecuadas para el estudio. Church y Bereiter (en Rankin 1988) recomiendan un procedimiento en tres partes el cual se llevó a cabo en este estudio. Las tres partes son: explicación, modelación y práctica supervisada del procedimiento.

La fase de explicación.

Aquí es importante que se explique el procedimiento de manera clara y explícita en términos generales que no sesguen las respuestas del sujeto en términos de sugerirle que espera el investigador. Se debe de aclarar que el estudio es una forma de toma de conciencia sobre el proceso de lectura que puede servir para varios propósitos, puede mejorar el proceso de lectura en los sujetos por su mayor conciencia de lo que hacen como lectores, puede que el investigador obtenga datos útiles sobre el proceso o las dos cosas.



La fase de modelación

En esta fase se da una breve demostración de la técnica por parte del investigador o de un asistente. En la demostración se leerá el texto de manera normal, pero se dirá en voz alta todo pensamiento que surja. Esta modelación también se puede presentar en un video (cfr. Upton y Lee Thompson 2001: 473) lo cual puede asegurar que todos los sujetos reciban la misma calidad de entrenamiento aumentando la confiabilidad del estudio en caso de requerir más de una sesión de entrenamiento. Los sujetos en entrenamiento siguen el texto por su cuenta notando las pausas para comentarios. Después de la demostración es importante que el investigador aclare que estos eran *sus* pensamientos o reacciones a partes del texto y que sería muy improbable que los sujetos tuvieran los mismos pensamientos porque cada ser humano es distinto con diferentes experiencias y conocimiento del mundo. Debe quedar muy claro que esto no significa que los pensamientos del investigador sean mejores, únicamente que son diferentes.

La fase de práctica guiada

Durante la fase de práctica el investigador solamente interrumpe al sujeto, de manera no amenazador, si es que el sujeto no verbaliza lo suficiente. Después de la práctica se pueden identificar aspectos problemáticos para discusión breve. Rankin (1988) ofrece el siguiente ejemplo de un intercambio posible:

I: ¿En qué estabas pensando cuando te paraste aquí en el texto? (*señala con el dedo*)

S: Estaba pensando que está se parece mucho a una palabra de holandés.

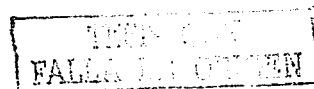
I: ¿De veras?

S: Sí, y creo que tienen el mismo significado.

I: Muy bien. Ahora la siguiente vez que se te ocurre algo así, lo dices.

S: Ah! Hasta cosas tan sencillas! Ya veo lo que quieres decir.

(I = investigador, S = sujeto)



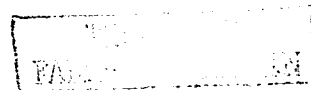
En el intercambio se aprecia que el sujeto no siente que le han reclamado ni que hizo algo mal. La muy breve discusión le da la oportunidad de mejorar su técnica, le hizo tomar conciencia sobre algo que para él probablemente pasaba por desapercibido, y el investigador pudo mejorar la calidad de respuestas que tendrá en el protocolo.

En la fase de práctica guiada es mejor ofrecer oportunidades de más que arriesgar echar a perder un texto en la grabación de protocolos. Entre cuatro y cinco textos ayudarán a la mayoría de sujetos a sentirse más cómodos con la artificialidad de la tarea. Se inicia esta parte con textos más cortos para proceder a textos de la longitud que se usa en el estudio experimental. También se recomienda que la sesión verdadera de grabación se realice justo después de la sesión de práctica. Si no se pudiera hacer esto, como es el caso en esta tesis por el número de textos a leer, es importante realizar sesiones de recalentamiento con otros textos antes de la grabación de los protocolos.

Se grabaron las sesiones de protocolos finales para el estudio en audio. Para que los sujetos se acostumbraran a la grabadora se grabaron todas las sesiones de práctica. También es importante pensar en grabar más sesiones de los que realmente hacen falta por si hubiera problemas de suministro de luz o nerviosismo de los candidatos

Como es posible que los resultados se afecten por la familiaridad de los sujetos con el procedimiento en textos que ven después de una o dos sesiones de reporte verbal se decidió variar el orden en el cual se presentaron los tres textos a los tres sujetos del estudio de caso. Una limitación del estudio es que mientras esta organización de las sesiones controla el efecto de texto, no controla el efecto de la práctica o cualquier otra variable extraña como mayor confianza con el investigador que pudiera afectar al desempeño del sujeto.

Sujeto	Sesión 1	Sesión 2	Sesión 3
1	Texto 1	Texto 2	Texto 3
2	Texto 2	Texto 3	Texto 1
3	Texto 3	Texto 1	Texto 2



Para la transcripción de los datos se sacaron copias de los casets originales de levantamiento de protocolos. La transcripción de los protocolos se realizó en un formato de dos columnas con una columna para el texto que se leía y la otra para los comentarios del sujeto. Las anotaciones sobre el texto denotan secciones que se leyeron en voz alta, se saltaron o que se leyeron más de una vez.

En general es importante que durante el análisis de los protocolos que las reacciones de los sujetos se entiendan en el contexto en que ocurrió. El significado que el investigador asigne al comentario se debe limitar al significado literal resistiendo la tentación de asignar significado inferencial. La recomendación de marcar el paso con el dedo índice resultó no ser necesario ya que los dos sujetos leían lo suficiente del texto en voz alta para poder indicar su lugar.

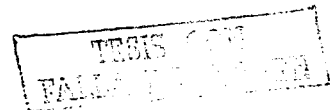
4.3.4 Protocolo de memoria del contenido.

El protocolo de memoria de contenido se utilizó como un medidor grosso modo de la comprensión del texto que se logró. Esto con la finalidad de determinar la fuerza de la relación entre los resultados de las fórmulas clásicas y los resultados de las características del texto postuladas en esta tesis como posibles indicadores de facilidad. También sirvió para respaldar los datos del protocolo de pensamiento en voz alta.

Block (1986) utilizó la técnica de protocolo de memoria del contenido para investigar las estrategias de comprensión de lectura en una segunda lengua. El procedimiento que siguió era de tres etapas principales. Después de una primera lectura en la cual el sujeto contestó preguntas de opción múltiple a los lectores se les dio otra oportunidad de leer el texto para formar una idea coherente del mensaje global. Posteriormente se les pidió que contaran todo lo que pudieron recordar sin volverse a referir al texto. Los protocolos resultantes se evaluaron contra una lista de chequeo del mensaje general y las ideas principales del texto para analizar la comprensión relativa del lector.

La práctica para los protocolos de memoria de contenido se realizó durante la sesión de práctica de pensamiento en voz alta. Después de leer cada texto el entrevistador preguntó si se había comprendido el texto y si se sentía listo el sujeto para dar un resumen de lo que había entendido. Debido a los problemas que surgieron en la evaluación de los resúmenes del texto en el cuestionario, los cuales se describen en la sección 6.1 se decidió cambiar de táctica para producir los modelos para evaluación de esta parte. Se presentó al panel de lectores "buenos" el mismo texto que los sujetos iban a ver y en las mismas condiciones, así que tenían de 30 a 40 minutos a leer el texto con la opción de tomar apuntes y utilizar diccionario e inmediatamente después se grabó su protocolo de memoria del contenido. De los cuatro protocolos resultantes se elaboró una lista de chequeo de los elementos más importantes del texto lo cual fue revisado por el mismo panel de lectores.

Además es de esperarse que los sujetos no se acordaban de toda la información contenida en el texto. Carrell (1984: 458) reporta que las mayores porcentajes de memoria del contenido encontrados por Meyer fueron del 67% para estudiantes de posgrado leyendo en su lengua nativa. Aunque en aquel estudio los lectores no tenían acceso al texto original y en este estudio se permitió acceso. Sin acceso al texto original Carrell, trabajando con lectores de lengua extranjera, encontró valores alrededor de 22% en memoria inmediata y 16% en memoria diferida.



CAPÍTULO CINCO

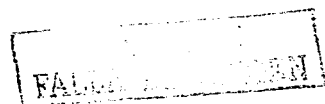
Resultados de la investigación.

En este capítulo se presentarán los resultados de la investigación en el orden en que se llevaron a cabo. Se inicia con los resultados del cuestionario general que se aplicó a toda la población en el estudio. En seguida se presentan a los tres sujetos quienes formarían el estudio de caso más detallado. Los datos para el sujeto dos son incompletos ya que se tuvo que retirar del proyecto antes de realizar las sesiones de PVA y MC. La información sobre cada sujeto se presenta en términos de los datos interesantes recabados en el cuestionario en las entrevistas y en las sesiones de PVA y MC.

5.1 Los cuestionarios.

Se aplicó el cuestionario a 41 sujetos quienes representan la totalidad de candidatos a maestría que tomaron el examen de comprensión de lectura en inglés del área de ciencias sociales. En promedio los sujetos completaron el cuestionario en 15 minutos. Sigue una discusión de los resultados de la aplicación.

En general la población es bastante homogénea en cuanto a edad. La mayoría (63.4%) son de 26 a 35 años de edad. 19.5% de 36 a 45, 12.2% de 18 a 25 y 4.8% de 46 a 55. Ningún sujeto era mayor de 56. Dados estos resultados se tomó la decisión de tomar para el estudio personas de 26 a 35.



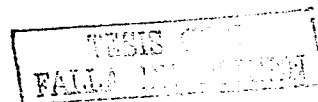
Habían 20 mujeres, 20 hombres y una persona que no contestó. Como solamente se seleccionaron tres personas para realizar los estudios de caso, en un primer momento se tomó la decisión de contactar a dos mujeres y a un hombre pero los hombres a quienes se contactaron no respondieron o respondieron de forma negativa así que los tres sujetos finales eran mujeres.

19 (46.3%) de los sujetos deseaban ingresar al posgrado en la Facultad de Administración y Contaduría, 4 eran para Turismo, 4 para el Doctorado en Ciencias Sociales, 3 para Derecho, 2 para Humanidades, 1 para Medicina Legal y 1 para Estudios Urbanos y Regionales. Muchos candidatos (7) no contestaron esta pregunta. Los estudios de caso eran 1 de Turismo, 1 de Contaduría y Administración y 1 de Lenguas.

Al preguntar en que grados escolares habían estudiado el inglés contestaron en su mayoría que en Secundaria, Preparatoria y Licenciatura. Solamente un sujeto dijo haber estudiado inglés en pre-primaria y 3 en Primaria. 30 candidatos pusieron haber estudiado inglés en dos o más niveles educativos.

A continuación se preguntó cuántos años habían estudiado inglés activamente. En el sistema educativo del Estado de México una persona quien ha egresado de Licenciatura tiene que haber cursado por lo menos tres años oficiales de inglés en la Secundaria y un año y medio en la Preparatoria. Por lo tanto, podríamos suponer que cualquier sujeto, aún sin tomar en cuenta el tiempo que probablemente estudió inglés en su carrera profesional, debería contestar al menos 4 años y medio. Sin embargo muchos sujetos contestaron que habían estudiado inglés entre 2 y 3 años únicamente. No se sabe si contestaron así por considerar que sus estudios de inglés en algunos de estos niveles educativos no eran activos o por alguna otra razón.

Se pidió también el número de años que habían estudiado inglés en escuelas particulares. 20 de los sujetos o no contestaron esta pregunta o dijeron que cero años. Parece indicar que entre la población hay poca cultura de buscar instrucción en lengua inglesa fuera del sistema educativo oficial.



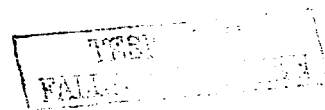
La siguiente pregunta era sobre el tipo de calificaciones que sacaban en inglés. La mayoría dijeron que sacaban calificaciones altas de 8.6 a 10.0, 23 sujetos que representan el 56%. 2 personas no contestaron y los demás (16) dijeron que sacaban calificaciones regulares en el rango de 7.0 a 8.5. Nadie admitió haber sacado calificaciones bajas o reprobatorias posiblemente porque eran candidatos a maestría y les sería vergonzoso admitirlo o porque las evaluaciones del inglés no cubrían competencia comunicativa ya que en la siguiente pregunta, auto-evaluación de la competencia bastantes dijeron tener poca o nula competencia en varios aspectos del inglés, sin mencionar su bajo rendimiento en la tarea de resumen del cuestionario.

La pregunta sobre auto-evaluación es algo difícil de interpretar ya que no se puede saber cuales criterios utilizaban para designar a su competencia como bien, regular, poco o nulo y si estos criterios fueron uniformes entre todos los sujetos. No obstante, se observan ciertos patrones de comportamiento. Por ejemplo, una mayor tendencia a designar poco o nulo dominio de la producción oral y el rechazo total a designar las calificativas poco o nulo en respecto a su dominio de comprensión de lectura (la cual era, por supuesto, la habilidad que les acababan de evaluar).

Las siguientes dos preguntas se diseñaron para sondear la actitud de los sujetos hacia la lengua inglesa. La primera pregunta solicitaba su opinión sobre la importancia del inglés como lengua extranjera para obtener el grado de maestría en México. Las opciones de contestar eran: esencial, importante, un complemento útil o irrelevante. En respuesta a esta pregunta la población estaba bastante dispersa pero siempre del lado positivo o neutro. Un solo sujeto marcó "irrelevante" y esta persona también marcó la opción de "complemento útil". Los porcentajes de respuesta se presentan en la tabla 5.1:

Tabla 5.1: Actitud hacia el inglés en la población encuestada.

El inglés es:	Porcentaje de la Población
esencial	39%
importante	34%
un complemento útil	27%



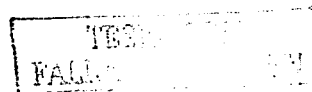
En cuanto a actitud hacia la lengua inglesa en general la enorme mayoría (80%) contestaron que le gustaba y el 12% que le era indiferente. No se observó ninguna relación entre actitud hacia el inglés y desempeño en las secciones finales del cuestionario donde se medía la comprensión de un texto corto.

En cuanto a frecuencia de lectura los sujetos dijeron leer con mayor frecuencia en español que en inglés aunque 24 señalaron que leían a menudo en dicho idioma. Sobre leer en lenguas aparte de español e inglés 25 dijeron que nunca, 12 que rara vez y solamente 4 que a menudo. Los otros idiomas que mencionaron en este aspecto eran Francés, Portugués, Alemán, Italiano y Náuatl. La mayoría, 32 (78%), no mencionaron ningún idioma, 19.5% (8) mencionaron un idioma y un sujeto mencionó dos.

Las siguientes preguntas trataron el tipo de textos que esperaban tener que leer en español e inglés para sus estudios de maestría. En cuanto al tipo de texto que esperaban leer en español el cuestionario ofreció las siguientes categorías: artículos especializados, libros de texto, libros (otros) y revistas especializadas con la posibilidad de anotar otro tipo de texto. Para textos en inglés se dieron las mismas opciones más la posibilidad de marcar ninguno de considerarse que el leer en inglés no sería necesario durante los estudios de maestría. En las dos preguntas los sujetos tenían la opción de marcar más de una categoría.

Las repuestas más frecuentes en español y en inglés eran artículos especializados y revistas especializadas. La respuesta menos frecuente en los dos casos fue de libros (otros) con 21 sujetos para español y 14 para inglés. La única diferencia notable entre las repuestas para los dos idiomas era una ligera tendencia a marcar todas las categorías para español y omitir una o dos categorías en inglés.

En la categoría de otros textos en español se mencionaron el internet (4), cultura general (1), y periódicos (1) y para inglés; internet (1), computación (1) y jurisprudencia (1). ¿Qué leerán en el internet que no serían artículos especializados? También hay que cuestionar la probabilidad de



que encuentran mucho material de lectura en el internet de nivel maestría que no esté en inglés. Un resultado interesante fue que ningún candidato marcó la opción de ningún texto en inglés.

En cuanto a dominio de otros idiomas, esto parece ser la excepción y no la norma. De los 41 sujetos 32 (78%) dicen no dominar otro idioma aparte del español o inglés. Francés era el idioma que se mencionó con mayor frecuencia, 5 sujetos (12%), luego, en orden de frecuencia. Alemán (2), Italiano (1), Portugués (1) y Náuatl (1). A pesar del interés de incluir una de estas personas en los estudios de caso para observar como éste afectaría a su comprensión de lectura en inglés, la mayoría de los que dijeron dominar otro idioma no ofrecieron mayor participación en el proyecto y, por lo tanto, no se pudieron contactar. Dos personas quienes se interesaron inicialmente en involucrarse más en el proyecto y dijeron dominar otro idioma se contactaron pero rechazaron la oferta por falta de tiempo. No obstante, se pudo observar una tendencia hacia sacar mejor puntaje en la tarea del resumen en las personas quienes dominaban otro idioma.

La siguiente sección del cuestionario se diseñó para realizar un primer acercamiento a los aspectos de la comprensión de lectura en inglés que les costaba trabajo a los sujetos. La primera pregunta en esta sección fue de tipo directo, sobre los aspectos textuales que causaban problemas de comprensión. Posteriormente se les presentó un texto en el cual se tuvieron que marcar las palabras o partes del texto que les parecían difíciles. De este mismo texto se pidió un breve resumen. La siguiente pregunta fue identificar el área de conocimiento a que pertenecía el texto y finalmente los sujetos tuvieron que exponer las razones por las dificultades que encontraron.

La razón por la cual se pidieron tantas tareas en esta sección era para asegurarse de la confiabilidad de las respuestas de los sujetos. Los lectores pueden creer que uno u otro aspecto de texto les es difícil pero esta creencia no necesariamente significa que en la realidad era difícil para ellos. Otro problema es la ambigüedad del término "palabra técnica": en ocasiones los sujetos pueden creer que un elemento léxico es una palabra técnica cuando en realidad es más bien una palabra poco frecuente o simplemente desconocida por el sujeto.

La primera pregunta de la sección era sobre los aspectos textuales que ellos consideraban difíciles. Las opciones, de las que se podría escoger más de una, y la frecuencia con que se

eligieron eran; palabras técnicas (29 sujetos), significado global (5), referencias culturales (10) y enunciados complejos (22). También había una opción abierta de "otro" para que el sujeto pudiera agregar cualquier aspecto que no se contemplara. Siete sujetos marcaron esta y especificaron la identificación de sinónimos (1), "aspectos triviales" (1), frases idiomáticas (1), frases (1), "phrasal verbs" (1), verbos (1) y un sujeto escribió "nada". La frecuencia de respuesta en palabras técnicas y en enunciados complejos no fue particularmente sorprendente, pero sí era interesante que 10 sujetos marcaran referencias culturales que parecería denotar mayor conciencia sobre la naturaleza del idioma, y también fue interesante que solamente 5 marcaran significado global, aunque posteriormente en la pregunta sobre el área de conocimiento al que pertenece el texto se reivindicó parcialmente esta respuesta.

La siguiente tarea era marcar las palabras o partes del texto que se consideraban difíciles de entender. Aquí 11 sujetos no marcaron nada. No se puede saber si esto ocurrió porque no encontraron ninguna dificultad, o porque ya se habían cansado de contestar al cuestionario, o bien porque no leyeron o no entendieron las instrucciones.

En el primer párrafo se marcaron 15 palabras o frases. Aquí las palabras entre paréntesis fueron marcadas en ocasiones junto con la palabra principal. Las palabras que no aparecen entre paréntesis fueron marcadas por todos los sujetos. A continuación se enlistan en el orden en que aparecen en el texto junto con la frecuencia.

Tabla 5.2: Palabras marcadas y frecuencia de marcación en el párrafo 1

Párrafo 1	
stem (from)	22
fact	3
show	1
few	4
homogeneous	1
majority	1
killed	2
although	4
tensions	1
catalyst	8



Tabla 5.1 (continuación)

worst	1
war	1
hundred	1
dead	1
(communal) riots (in)	16

Nueve de las palabras, las que están en negritas en la tabla, que fueron marcadas por los sujetos se encuentran en el listado de las 3,000 palabras de Dale-Chall, lo cual nos empieza a sugerir que por lo menos la fórmula de Dale-Chall puede no ser el indicador idóneo de comprensión de lectura en esta población de lectores.

La palabra *stem* aparece en el listado de Dale-Chall pero posiblemente se refiere más a su significado nucleico como sustantivo con significado del tallo de una planta. En la lectura aparece como verbo lo cual le da un significado más abstracto. 22 sujetos marcaron *stem* o *stem from* como problemático, lo cual lo hace la respuesta más frecuente. 11 personas no contestaron esta sección así que solamente 8 de los sujetos no identificaron un problema con la comprensión de *stem* una palabra corta y relativamente frecuente del inglés.

Riots fue marcado por 16 sujetos. Otra vez es una palabra corta y, por desgracia, bastante frecuente en el inglés actual. En cuanto a frecuencia le siguió *catalyst* con 8 marcaciones. No se esperaba este resultado ya que el equivalente en español 'catalista' es bastante similar, pero probablemente demuestra la baja frecuencia del equivalente español y / o su uso de manera relativamente abstracta en este texto.

El segundo párrafo causó más problemas se marcaron 21 palabras o frases cortas las cuales se presentan en la siguiente tabla. Al igual que en la tabla anterior las palabras que aparecen en el listado de 3,000 palabras de Dale-Chall están marcadas en negritas.

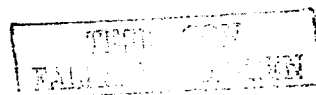


Tabla 5.3: Palabras marcadas y frecuencia de marcación en el párrafo 2

Párrafo 2	
multiethnic	1
plagued	4
answers	1
outcome	15
One	1
absence	6
that give	1
((against) the) tyranny	8
rule	1
dampen	21
giving	1
Intermarriage	1
Thais	1
erodes	7
free-market	2
tend	2
irredentist (policy)	9
neighboring	5
arguably	6
(goal of) achieving	5
Western-style	2

En este párrafo también se marcaron partes más extensas del texto. “*Intermarriage... differences*”, “*can help... regional autonomy*” y “*tend to mitigate ethnic tensions*”. Lo cual indica conciencia por parte de los sujetos del papel de las estructuras sintácticas en la comprensión. A pesar de la cantidad de sujetos que dijeron tener dificultad con la comprensión de palabras técnicas no todos marcaron *irredentist*, siendo ésta la única palabra realmente técnica en la lectura.

La siguiente sección fue el resumen que se trató de la siguiente manera. Dos lectores “buenos” del inglés leyeron el texto: un nativo y un no-nativo con “Certificate of Proficiency in English” de la Universidad de Cambridge, ambos son profesores de la Facultad de Lenguas. De manera independiente realizaron un resumen breve de los puntos principales del texto, las instrucciones que se dieron era tratar de reducir el texto a alrededor de 60 palabras. Los dos coincidieron en que el texto se componía de seis puntos y estos seis puntos, entonces, representan el resumen



modelo. Se leyeron los resúmenes de los sujetos y cada vez que su resumen coincidía con un punto en el resumen modelo se asignó un punto.

Solamente una de toda la población sacó los seis puntos posibles bajo este esquema y, desafortunadamente, esta persona no se ofreció para seguir participando en el proyecto, 11 sujetos no contestaron. Una persona contestó pero no acertó a ningún aspecto del resumen modelo, esta persona se contactó pero rechazó involucrarse más en el proyecto por presión de trabajo. El promedio de respuesta fue de 2.4 elementos del resumen modelo, dispersado de la siguiente manera.

Tabla 5.4: Número de elementos del resumen modelo que aparecieron en los resúmenes de los sujetos.

Elementos	No. de Sujetos
0	1
1	6
2	10
3	9
4	3
5	0
6	1

En esta tarea también se notó que el segundo párrafo era más difícil que el primero ya que los puntos que faltaban en los resúmenes de los sujetos provenían de esta parte del texto. Es interesante que solamente un sujeto sacó los seis puntos totales del resumen modelo, esto puede indicar un problema generalizado de comprensión de lectura en la población o bien puede señalar dificultades con el grado de detalle que se espera en el resumen modelo en el cual de hecho tres de los puntos son para ejemplos que normalmente no se incluyen en resúmenes.

La siguiente pregunta era sobre el área de conocimiento a que pertenecía el texto: 19 dijeron que Ciencias Sociales: 7. Grupos Étnicos; 6. Sociología; 3. Cultura General; 2. Política; 2. Antropología y Etnología; 2. Discriminación Racial; 1. Comprensión de la Violencia; 1. Humanidades; 1. Derechos Indígenas; 1. Economía y 8 no contestaron. Los sujetos que contestaron "cultura general", "discriminación racial", "derechos indígenas" o "Economía"

parecerían no haber comprendido muy bien la lectura o bien haber impuesto su propio esquema mental a su interpretación. Las demás respuestas eran más o menos aceptables lo que significa que la mayoría entendieron el significado global del texto aunque no hayan podido entender todos los detalles.

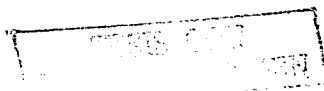
Cuando se les pidieron los motivos por las dificultades que encontraron la mayoría señaló palabras desconocidas u olvidadas (17 menciones), 6 mencionaron palabras técnicas. Estos resultados nos recalcan la importancia del vocabulario en la comprensión de lectura. En cuanto a vocabulario habían dos comentarios interesantes. Un sujeto comentó que las palabras desconocidas interrumpieron su lectura y tuvo que empezar de nuevo. Otro habló de vocabulario nuevo o de vocabulario que no podía "unir al texto" posiblemente refiriéndose al significado periférico de *stem* como verbo.

Tres sujetos mencionaron la redacción o secuencia de ideas en el texto. Una persona, la que intentó el resumen pero no acertó a ningún elemento de información, comentó que la redacción era "poca clara" y que las ideas eran "confusas". Podemos imaginar que la redacción que parece ser "lineal" a los nativos de inglés era inesperada para este lector, lo cual es muy interesante.

Otros tres sujetos mencionaron como problemática el que su formación inicial no era en este campo de conocimiento (algo sorprendente dado que todos iban a estudiar una maestría en el área de Ciencias Sociales). En cuanto al tema de la lectura también, tres sujetos comentaron que se enfrentaron a dificultades porque el tema era desconocido o fuera de su área de interés.

Finalmente, 3 sujetos mencionaron la falta de tiempo, aunque no hubo límite de tiempo para completar el cuestionario. Uno ha de suponer que tenían algún otro compromiso y una persona comentó que un problema fue su falta de concentración.

En general, entonces, el cuestionario aportó datos importantes sobre la población, algunos detalles sobre su proceso de lectura, y, en adición, permitió establecer las bases para la selección de casos para la siguiente fase del proyecto.



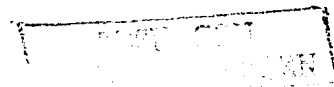
5.2 Los sujetos del estudio de caso.

Se presentan a los tres sujetos que fueron elegidos para levantar datos en mayor detalle, Eréndira, Eliza y Andrea, los cuales no son sus nombres verdaderas para proteger la confidencialidad de la información que ofrecieron. Los datos son incompletos para Eliza quien se retiró del proyecto después de la entrevista por presiones del trabajo. Los datos que se presentan aquí fueron recabados en los cuestionarios y en las entrevistas. Para Eréndira y Andrea se incluye una breve reseña de su actuación en las sesiones de PVA y MC.

5.2.1 Eréndira.

Eréndira es una mujer de 28 años. En el momento de aplicar el cuestionario era candidato a la Maestría en Estudios Turísticos que ofrece la Facultad de Turismo de la Universidad Autónoma del Estado de México. Trabaja en la Universidad en una posición de confianza. Durante sus estudios de inglés sacaba en general calificaciones altas. Desde el primer contacto vía correo electrónico Eréndira se demostró entusiasmada con el proyecto y su desarrollo. En el cuestionario en la sección de actitud hacia el inglés marcó que el inglés era un complemento útil y que el inglés le era indiferente. Durante su entrevista, sin embargo, demostró una actitud más positiva hacia la lectura en inglés, sobretodo para fines prácticas aunque, claro está, puede haber sentido que la presencia de una hablante nativo de inglés durante el levantamiento del protocolo hacia más apropiada esta actitud. No domina ningún otro idioma y dice leer rara vez en inglés. Los aspectos de texto en inglés que se le hacen más problemáticos son las palabras técnicas y los enunciados complejos. En cuanto a su tratamiento del texto realizó un buen resumen, sacando 4 de los posibles 6 puntos e identificando con éxito el área de conocimiento del texto como perteneciente a las Ciencias Sociales y Sociología.

En la entrevista en repuesta a la primera pregunta que indagaba su actitud hacia la lectura dijo que le gustaba. Como no ofreció ninguna otra información se pasó a la siguiente pregunta sobre qué tipo de textos lee en el transcurso de un día típico. Estos los presentó en tres categorías:



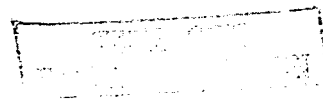
textos relacionados a su formación profesional, textos relacionados a su trabajo y textos relacionados a su interés personal en la religión. Los textos relacionados al trabajo se dividieron en dos categorías; textos que lee para poder dar clase y textos que lee para su trabajo de gestión que son más bien documentación, reglamentos, instructivos y manuales. En este sentido podemos ver que Eréndira toma conciencia de los textos que lee en términos del propósito de lectura. Los textos relacionados a la religión que lee parten de su membresía de una asociación religiosa, pero señala que lo que le interesa no es teología sino más a nivel secular, menciona específicamente el autor Paulo Coelho de quien dice haber leído dos libros y tiene otros dos esperando.

En términos de cantidad dice que lee durante aproximadamente una o dos horas al día, lo cual calcula en unas veinte cuartillas. Dada la generalidad de esta respuesta se estima que hubiera sido más conveniente utilizar una técnica más precisa como, por ejemplo, el levantamiento de un diario sobre la lectura en el transcurso de una semana o más tiempo.

Se preguntó, también, qué papel jugaba esta lectura en su vida, en particular si discutiría lo obtenido de su lectura con otras personas. Eréndira respondió que las cosas que lee no son tema de discusión con sus amigos, y recalca que sería muy difícil que llegara a comentar alguna lectura con otra persona.

Para empezar a determinar el estilo de lectura se realizó una pregunta tipo "grand tour" ¿Qué es leer? Eréndira entiende la lectura como una manera de enterarse, de comprender, de "involucrarte así como en otros mundos", estar al día y señala la importancia de la lectura como fuente de aprendizaje, lo cual parece estar bastante orientado hacia el significado. Otras respuestas como la identificación de la elaboración de mapas mentales como el aprendizaje más importante que ha recibido sobre el proceso de lectura parecen respaldar la decisión de clasificar a Eréndira como lector centrado en el significado. Siente que los mapas mentales son útiles sobretodo para la identificación de las ideas principales de una lectura.

Eréndira no tuvo clases de comprensión de lectura durante sus estudios de licenciatura. Al respecto dice "generalmente esto ha sido, pues, a través de que vas teniendo la necesidad de

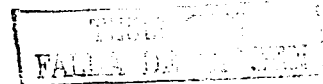


hacerlo y pues ni modo ¿no?”. Al no tener un curso explica que el desarrollo de la comprensión de lectura fue a partir de “tips” y orientaciones que le dieron sus maestros y compañeros. A continuación menciona el curso de comprensión de lectura que tuvo como parte de la Maestría en el cual aprendió a elaborar mapas mentales y que ella ahora pasa como “tip” a sus alumnos. Siente que cursos específicos son más adecuados como forma de aprendizaje de esta habilidad.

La primera cosa que dice hacer al entrar en contacto con un texto es ver la portada y el índice (en el sentido de capitulado). En adición a esta información verbal durante la entrevista hojeó el libro que le había dado para ver sus reacciones a un texto, aunque no lo mencionó específicamente parece ser una conducta bastante común. A veces hojeamos un texto tanto para ver contenido como para ver la forma de presentación de un texto, respondiendo de esta manera a preguntas sobre la utilidad del libro para nuestros propósitos de si tiene dibujos, gráficas, estadísticas etc. Eréndira comenta también que tiene el “mal hábito” – en sus palabras – de revisar el final de un cuento antes de terminar, lo cual de cierta manera complementa su respuesta a la siguiente pregunta como su patrón de movimiento en un texto.

En seguida se preguntó si leía de manera lineal o si se movía dentro del texto. A pesar de su respuesta a la pregunta anterior que parece indicar bastante movimiento en el texto asevera que lee de manera lineal, a menos que esté buscando alguna información específica. Agrega que en ocasiones lee partes del texto más de una vez para asegurarse que entendió lo que quería transmitir el autor. El rechazo implícito al movimiento dentro del texto es interesante y es algo que veremos comparte con Eliza, así como con algunas de las personas con quien se piloteó la guía de la entrevista. El no proceder de manera lineal en un texto parece ser un comportamiento proscrito de la lectura en Toluca y en la UAEM aunque nosotros no vemos el problema con moverse dentro del texto.

Al encontrarse con palabras desconocidas en español Eréndira dice que trata de relacionar la palabra con “toda la idea” – o sea, adivinar por medio del contexto – pero solamente si no tiene a la mano el diccionario. Palabras desconocidas en inglés se buscan en el diccionario – a veces intenta utilizar el contexto para adivinar pero de todas maneras, aunque haya adivinado un significado que parece factible, regresa al diccionario para averiguar el significado. Me pareció



interesante tanta dependencia en el diccionario así que pregunté si buscaría en el diccionario aunque sentía que ya había logrado la idea y Eréndira comentó que en este caso no utilizaría el diccionario. Las observaciones llevadas a cabo para pensamiento en voz alta desmientan esta última declaración, en la realidad lo que se encontró era que adivinaba, en algunos casos, pero de todas maneras acudió al diccionario.

Por lo mismo de la frecuencia con que utiliza el diccionario los que tiene son pequeñas de tipo bolsillo, para ambos idiomas español e inglés, son del mismo editorial. En su opinión un diccionario es para conocer el significado de las palabras. Cuando se le pidió si tenía algo más que agregar comentó que el uso del diccionario sirvió para aumentar el acervo de vocabulario. No menciona el papel del diccionario en cuanto a aclarar cuestiones de deletreo o pronunciación, probablemente porque estos son de mayor interés cuando uno va a producir la palabra por escrito u oralmente, aunque también puede indicar que su prioridad en el conocimiento de las palabras es el significado.

Normalmente toma apuntes sobre lo que está leyendo porque "la mayor parte de mis lecturas están enfocadas a (.) a: (.) pues a obtener conocimientos e información". Los apuntes se toman en forma de resúmenes, cuadros sinópticos, listado de ideas principales o mapas mentales si dispone de tiempo para realizarlo. Dice que utiliza los apuntes después como referencia para sus clases o trabajo.

La traducción al español juega un papel importante en su lectura de inglés aunque asevera no traducir todo el texto sino solamente las ideas principales que está sacando. Pone mayor énfasis en la importancia de traducir la idea principal exactamente para guiar su comprensión del texto. La idea de traducción para la comprensión se retoma por Eréndira después de terminar el texto 3 (véase Apéndice D: 180-2), donde aclara que sentiría más satisfecha con su comprensión de esta lectura si había tenido el tiempo de traducirla palabra por palabra.

Utiliza las gráficas y dibujos que contiene un texto para comprender mejor el contenido. Dice que se siente muy visual en cuanto al aprendizaje. Conducta posterior en la lectura de los textos del estudio sugiere que más bien es auditiva. Lee en voz alta largas secciones del texto porque dice



que así siente que lo puede comprender mejor, lo cual, además, podría identificarla como lector centrado en los sonidos entre los modelos de Carrell (1988).

Le pregunté que hacía al terminar de leer un texto y dice “lo cierro y lo guardo” y luego se ríe como si sospechara que esta no es la respuesta “correcta”. Luego comenta que reflexionaría sobre el contenido solamente si el texto había sido sobre su religión. La siguiente pregunta era sobre su característica más positiva como lector, como no lo podía contestar se pasó a la siguiente que era sobre los aspectos de la comprensión de lectura que necesitaba mejorar. Siente la necesidad de mejorar todo. Comenta que, en su opinión le cuesta lo doble de trabajo que sus compañeros de maestría comprender un texto, aquí retoma la idea de que quiere tomar cursos para mejorar su lectura y practicar más para formar el hábito de lectura. Parece que tanto la dificultad de encontrar una característica positiva y la rapidez con que declara que todo requiere mejorar establece aún más el patrón de baja confianza en su propia habilidad como lector.

Una vez identificada aspectos en los que quiere mejorar – también es importante señalar la falta de precisión en este respecto – se retomó la pregunta sobre su mejor característica. Para Eréndira lo más positivo en su lectura es su interés en lo que escriben los demás. Admira a los que escriben textos y menciona que su experiencia como autora en la redacción de su tesis le ha aportado una visión del trabajo que se involucra en la redacción. Aunque un trabajo parezca sencillo ella está consciente del esfuerzo que ha costado al autor.

Los datos levantados en PVA y MC revelaron algunas cosas interesantes sobre el estilo de lectura de Eréndira. Su estrategia preferida para palabras desconocidas es el diccionario, con frecuencia adivina el significado de una palabra desconocida pero casi siempre comprueba el significado adivinado en el diccionario, a pesar de que consistentemente encuentra que el significado que adivinó era correcto. Esta falta de confianza en su propia habilidad de leer inglés sin recurrir a una autoridad mayor, en forma del diccionario ya que no se le permitía aclarar dudas conmigo, es una de las cosas que distingue más el estilo de lectura de Eréndira de la actuación de Andrea.

Debido a que no confía en su habilidad de leer sin comprobar el significado de las palabras que se le hacen difíciles no avanza lo suficiente en el texto para determinar si una palabra es necesaria



para comprender el texto o no. Por ejemplo, en el texto 3 (véase Apéndice D: 180-2) ella busca *throwback*, a pesar de que esta palabra aparece solamente como un vínculo entre partes del texto y aporta relativamente poco a la comprensión global. También cuando se confronta con frases nominales como "*tightly managed process*" tiende a buscar la primera palabra, aunque esta sea adjetivo y por lo tanto de menor importancia que el sustantivo.

Parece no almacenar mucho del texto mientras procede en la lectura, esto puede ser a causa de sus pausas frecuentes para buscar palabras en el diccionario. Tanto Andrea como Eréndira refieren a menudo a contenido textual anterior pero mientras Andrea menciona información anterior sin referirse físicamente al texto, Eréndira de hecho regresa a la hoja o al párrafo donde apareció la información para confirmar que es correcto. Los resultados sugieren que Andrea sí procede con un "estado de discurso" como lo plantea Sinclair (1994 y Sección 1.1 de este trabajo) mientras que Eréndira lee texto de otra manera.

En ocasiones se quejaba de falta de conocimiento del tema para explicar los problemas que tiene en la comprensión de lectura, parece que a falta de medios lingüísticos para entender el texto se apoya fuertemente en su conocimiento del mundo; una prueba quizá de la hipótesis interactivo-compensatoria de Stanovich (1980, en Alderson, 2000: 18).

5.2.2 Eliza.

Eliza es una mujer de 29 años. En el momento de aplicar el cuestionario era candidata a la Maestría en Administración de la Facultad de Contaduría y Administración de la UAEM. Trabaja en la Universidad como maestra de asignatura y además trabaja en el diseño de páginas web. Eliza fue de los pocos candidatos quienes habían tomado clases particulares de inglés y tiene una imagen positiva de su nivel de inglés – se calificó como buena en producción oral y comprensión auditiva y regular en producción escrita y comprensión de lectura. Su actitud hacia el inglés es positiva, y dice leer a menudo en inglés pero más en español. No domina otro idioma.



En la entrevista recalca su gusto por la lectura y lee una variedad considerable de textos: revistas, periódicos, libros y novelas (por lo menos tres al año) aunque opina que debería de leer más. Al realizar la pregunta sobre tipo de textos leídos Eliza ofrece tipos, en comparación con Eréndira quien inmediatamente señala razones. Se pidieron los motivos por la lectura en su caso y Eliza comentó que mucho de lo que lee está relacionado a su trabajo de diseñadora. Para ella el significado de la lectura es la obtención de información y el entretenimiento, agrega la idea de cultivarse a través de la lectura. Dice que no platica mucho de libros con sus amigos pero este comentario está en conflicto con un comentario anterior sobre su selección de novelas en base a recomendaciones. En resumen estas respuestas demuestran que tiene una visión de la lectura menos utilitaria que Eréndira.

El aprendizaje más importante sobre el proceso de lectura ha sido la prioridad de la comprensión sobre la rapidez. Articula opiniones muy claras sobre el tipo de educación que recibió en la primaria en comparación con la Preparatoria y la Facultad. Comenta que ahora está intentando mejorar los dos aspectos con un curso que promete aumentar tanto su comprensión de la lectura como la velocidad con la que lee, cosa que considera importante por estar empezando una maestría en que siente que las exigencias de lectura serán considerables. Comenta que el curso trabaja sobre movimientos oculares y reconocimiento de la forma de palabras. Me parece interesante así que le pregunto si aplica las técnicas que le enseñan para español en su lectura en inglés, pero ella explica que primero las tiene que dominar en español para después intentar en inglés, aunque siente que nunca leerá tan bien en inglés como en español.

Al ofrecerle el texto y preguntar que sería la primera cosa que haría con un texto Eliza revisó la portada, dijo que lo primero que haría sería ver el índice (en el sentido de capitulado) y las primeras páginas, comentó que hojearía para ver cuantas páginas tenía, que vería la introducción, los capítulos, finalmente mencionó que leería la sinopsis en la contraportada.

En cuanto a la lectura de manera lineal o con movimiento en el texto ella comenta que salta párrafos, explica que por el curso que está tomando ella sabe que esto es malo pero no puede romper el hábito. Su movimiento en el texto es tanto para adelante para revisar la extensión de



texto faltante o saltar partes irrelevantes como para atrás para volver a leer partes del texto que siente que no le han quedado claro.

Cuando encuentra una palabra desconocida en español intenta adivinar del contexto el significado, solamente si falla esta estrategia lo busca en el diccionario. En inglés dice que en general trata de adivinar el significado "por lo que dice alrededor". Agrega que el uso del diccionario está condicionado a la importancia de la palabra para entender el texto. El diccionario que utiliza en español es tipo enciclopédico y grande. En inglés utiliza un diccionario bilingüe de dos tomos. Estos datos coinciden con relativa baja frecuencia de uso de diccionarios, entre más grande el diccionario menos consultas. Según Eliza un diccionario sirve para encontrar una "referencia más acertada" o "exacta" sobre el significado de una palabra, lo que le conduce a consultarlo únicamente si no tolera la incertidumbre inherente en sus suposiciones sobre el significado posible de una palabra. Además la frase que usa – referencia sobre el significado – es interesante ya que demuestra el reconocimiento, consciente o inconsciente, de lo relativo de los significados del léxico.

Cuando le pregunté si tomaba apuntes durante la lectura declaró que no, que tenía la "inquietud de hacerlo" y luego se ríe consciente de que lo que ha dicho es una respuesta "equivocada". Durante la Licenciatura dice que tomaba apuntes de tipo técnico, resúmenes y reportes de lectura que le servían para repasar las materias que cursaba pero que no le quedó el hábito.

Al preguntar sobre el papel de la traducción en su lectura en inglés explica que ya traduce el texto sin darse cuenta de ello. Calcula que traduce aproximadamente 80% del texto. Siente que el proceso de traducción le da la oportunidad de aumentar su vocabulario y que lo usa más cuando el texto es difícil. Las gráficas y dibujos en el texto los usa para apoyo visual en la comprensión del contenido.

Al terminar de leer un texto que es para propósitos de estudio escribe un resumen y luego vuelve a leer el texto para verificar el resumen. En cuanto a lectura de novelas dice que cierra el libro y ahí termina su procesamiento, si acaso se pone a pensar en la moraleja del texto es de manera ocasional.

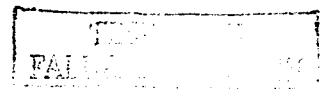


Eliza, al igual que Eréndira encuentra difícil contestar acerca de su característica más positiva y asevera que no es muy buen lector. Al igual que con Eréndira se pasa a la siguiente pregunta sobre aspectos a mejorar en la comprensión de lectura. En su opinión su peor característica como lector es la falta de atención, se distrae mucho y con frecuencia durante la lectura se pone a pensar en otra cosa. Siente que la lectura se le hace muy pesada y que le hace falta una rutina de lectura para no dejar libros a medios. Regresando a la característica más positiva, esta vez con mayor éxito, señala que le es muy importante comprender lo que ha leído "a fondo". También señala la importancia para ella de aplicar el conocimiento que ha adquirido de su lectura.

Eliza es interesante por muchas razones pero principalmente porque es una mujer que desea mejorar su comprensión de lectura, al momento de realizar el estudio estaba tomando un curso para acelerar su comprensión de lectura. Su trabajo es diseñar páginas web, y requiere leer bastante en inglés sobretodo de esta área. Desafortunadamente por presiones del trabajo Eliza tuvo que retirarse del proyecto antes de poder realizar sesiones de lectura en voz alta.

5.2.3 Andrea.

Andrea es una mujer de 25 años y es un caso especial. No proviene de la muestra original del cuestionario pero sí cumple con las características de esta muestra. Es alumna de la Maestría en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de la Facultad de Lenguas. Se seleccionó a este sujeto una vez que parecía obvio que no iba a haber más sujetos disponibles de la muestra original. Presenta dos problemas por el hecho de que los alumnos de esta maestría se utilizaron para el piloteo del cuestionario en una versión previa, sin embargo, como no vieron la segunda versión del cuestionario no se considera mayor problema. También Andrea ayudó en el piloteo de la sesión de práctica para las técnicas de investigación donde demostró que se le facilitaba la técnica de pensamiento en voz alta. Este problema se resolvió a través de limitar el tiempo en su sesión de práctica para el proyecto para que esto no afectara demasiado a los resultados.



Estas desventajas se compensan en el hecho de que Andrea es otro tipo de lector. Acostumbra leer bastante en inglés porque trabaja como maestra de inglés en la Facultad y por sus estudios de maestría. A pesar de su capacidad en la lectura en inglés al contestar el cuestionario solamente sacó 4 de los posibles 6 puntos en el resumen, lo cual a lo mejor refleja que los seis puntos del resumen modelo requieren mayor detalle que lo que se espera en un resumen. Estos datos deben de tomarse en cuenta si se planea utilizar la técnica de resumen como técnica de evaluación.

Andrea llenó el cuestionario y aportó los siguientes datos. Estudió inglés en Secundaria, Preparatoria y Licenciatura y dijo haber estudiado inglés activamente durante 13 años lo cual es notablemente más alto que la población en general, y seguramente se afectó por el hecho de que su licenciatura requirió el estudio de inglés en los cinco años, a diferencia de muchos programas de licenciatura en la UAEM que requieren inglés en solamente uno o dos años. Sus calificaciones en inglés eran altas y se auto-evaluó como buena en todas las habilidades excepto comprensión auditiva. Su actitud hacia el inglés es muy positiva y dice leer con la misma frecuencia en inglés que en español. No domina ningún otro idioma, ha estudiado francés durante dos semestres pero nunca lee en este idioma.

En cuanto a problemas con la lectura menciona las palabras técnicas y agrega "modismos" a los aspectos problemáticos de los textos. En el texto del cuestionario subrayó una sola palabra, *dampen*, y posteriormente comenta que cree haber entendido su significado del contexto. Identifica el área del texto como Antropología y, como se mencionó anteriormente, identificó a cuatro de los seis puntos posibles en el resumen modelo.

A Andrea le gusta mucho leer y divide el tipo de textos que lee en tres grandes divisiones: textos académicos, textos de diversión y textos literarios. Señala dos propósitos principales por leer textos académicos, primero los textos que lee para preparar sus clases y segundo los textos que lee para la maestría que está estudiando. Los textos de diversión son principalmente revistas y periódicos, en inglés y español, sobre deportes o cultura general (por ejemplo, National Geographic). En cuanto a cantidad de lectura, pausa bastante antes de contestar y parece insegura de su respuesta pero ofrece un estimado de alrededor de 5 cuartillas diarias más 20 para la maestría. Hubiera sido mejor pedir a los sujetos que llevaran un diario sobre su lectura, por lo

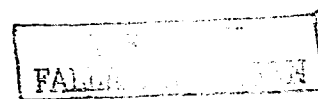


menos los datos hubieran sido más fáciles de comparar. La lectura juega un papel más importante en la vida social de Andrea, ella platica con sus amigos y compañeros sobre lo que está leyendo, recomienda lecturas y comparte chismes que ha leído en revistas.

Lo mismo se refleja en su respuesta a la siguiente pregunta sobre que es leer. Explica que es un proceso de la vida, una manera de enriquecer el acervo, de conocer cosas nuevas y una herramienta para mantenerse "en contacto con el mundo". De manera interesante, aunque hay referencias implícitas a la obtención de información no hay ni una sola mención de comprensión ni de significado. Para Andrea podría ser que estas palabras no merecen una mención, su proceso de lectura va más allá de preocupación con el logro del significado que es algo que ella toma por dado.

Para Andrea leer en inglés es un evento más frecuente que para los otros dos sujetos lo cual queda claro cuando al responder a la pregunta sobre la enseñanza más importante que ha recibido en cuanto a la comprensión de lectura primero refiere a la comprensión de lectura en inglés y luego al español. A lo mejor esta respuesta se debe también al hecho de que, debido a la naturaleza de su licenciatura ha recibido mayor cantidad de enseñanza explícita en cuanto a la comprensión de lectura en inglés. Comenta que el aprendizaje más útil en inglés ha sido no intentar traducir el texto al leer, en sus palabras "leer, captar y ya". Solamente utiliza el diccionario después de la primera lectura del texto. En español lo más importante ha sido la indicación de no utilizar el diccionario para cada palabra desconocida porque "pierdes tiempo y pierdes el hilo del texto".

La primera cosa que hace cuando lee es ver la portada y luego el índice (en el sentido del capitulado) para ver los contenidos, pero solamente si piensa leer todo el libro. Si va a utilizar el libro únicamente para encontrar un dato específico, entonces va al índice y luego busca la página exacta. En cuanto a su movimiento en el texto señala que si el texto es literario procede de manera lineal pero tiende a tener más movimiento en su lectura de textos académicos porque le gusta dar seguimiento a las referencias, dicho movimiento puede ser para atrás o para adelante.



Cuando encuentra una palabra desconocida en español señala que, en general, intenta deducir el significado del contexto. Si adivina un significado que le parece exitoso lo deja así, agrega que puede llegar a buscarla en el diccionario después, pero esta búsqueda será bastante tiempo después de la lectura inicial. Para textos académicos dice que es más probable que busque la palabra en el diccionario parece que en este tipo de texto siente menor tolerancia para la ambigüedad en el significado. En inglés procede en la misma manera. Los diccionarios que utiliza Andrea son grandes, enciclopédicos, su diccionario en inglés es bilingüe. El diccionario sirve, en la opinión de Andrea, para “despejar la duda” acerca de palabras que más o menos sepas y “si no tienes ni idea que significa para encontrar el significado”.

No toma apuntes cuando lee textos literarios pero cuando lee textos académicos toma apuntes al margen del texto, generalmente palabras sueltas. Entre más familiarizado está con un tema más apuntes toma. Usa estas notas al margen después para realizar apuntes más completos en su libreta y los usa como referencia cuando da clase.

Niega rotundamente utilizar la traducción mientras lee en inglés. Dice que antes traducía, sobretodo textos literarios pero encontró que no funcionaba para ella. Ahora – asevera – lee en inglés y piensa en inglés y solamente traduce partes muy difíciles de textos literarios. A los gráficos y dibujos solamente pone atención si ve que son muy importantes para entender el texto o si cree que puedan aportar información complementaria para entender el texto.

Cuando termina de leer un texto literario evalúa su avance en la lectura, a veces reflexiona sobre el contenido del texto (“¡pobre cuate!”) y cuando comparte con amigos siente que procesa más el contenido. Al terminar de leer textos académicos empieza a hacer apuntes en su libreta y piensa en aspectos del texto que le podrán servir después.

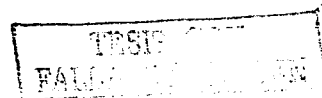
En contraste con los otros sujetos a Andrea no le costó trabajo decir cual era su característica más positiva como lector. Para ella es “que realmente leo a profundidad”, tiene una buena memoria y capta la idea general rápidamente, en una lectura, se compara favorablemente con compañeros que necesitan leer tres o cuatro veces el texto para comprenderlo. Está igualmente consciente de sus problemas en la comprensión de lectura e identifica el principal problema como su tendencia



a sacar conclusiones antes de tiempo y en segundo lugar a realizar preguntas que no son esenciales a la comprensión del texto.

Después de haber levantado los datos de PVA y MC quedó bastante claro que Andrea tiene más procesos automatizados en su lectura de inglés que Eréndira. Lee más rápido, pausa con menor frecuencia y durante menor tiempo. La automatización de estos procesos libera capacidad cognitiva lo cual le permite emitir juicios de evaluación frecuentes sobre el contenido del texto (cfr. Segalowitz, en Alderson 2000).

Cooper (1984:128) encontró que los lectores menos hábiles mostraron una tendencia a utilizar conocimiento irrelevante al contexto para interpretar textos. Andrea, a pesar de no ser un lector menos hábil, con frecuencia llega a conclusiones de poca relevancia e invertir mucha energía en discusión de elementos de poca importancia, por ejemplo, durante la lectura de *In Vienna* (texto 3: véase Apéndice D: 180-2) se molesta mucho porque el autor clasifica la provisión de menús bilingües y áreas de no fumar como concesiones a los turistas lo cual tiene poca importancia en el texto total. En contraste, ella se permite ignorar aspectos que son importantes en el texto, ofreciendo excusas como "pues allá hay de estas cosas que no conozco" o "no sé alemán y no voy a entender eso". La segunda excusa se ofreció para explicar que saltó casi todo el primer párrafo del texto 3 durante MC. Esta introducción a la lectura presenta una breve explicación de una campaña publicitaria que se estaba llevando a cabo en Viena para intentar cambiar la visión pesimista del mundo que, según, tienen los vieneses. La campaña utiliza un juego de palabras en alemán - *Nichtraunzerzone* (zona de no quejarse) con *Nichtraucherzone* (zona de no fumar) - para dar la idea de que los vieneses han cambiado. Es cierto que, a lo mejor, esta información es de mayor importancia para alguien que ya ha estado en Viena o conoce el estereotipo vienés que para Andrea pero de todas formas la excusa de que no iba a entender el juego de palabras en alemán es bastante débil ya que el texto está escrito en inglés y se podría esperar alguna explicación.

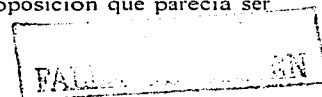


5.3 Los protocolos de pensamiento en voz alta y de memoria de contenido.

Durante las primeras dos sesiones sí hubo intervención con preguntas abiertas sobre partes específicas del texto por parte nuestra, pero para las últimas cuatro se decidió no intervenir por el riesgo de contaminar los datos. En una sola ocasión se tuvo que decir a Eréndira que vocalizara más después de una pausa de 13 segundos, los protocolos de Eréndira tienen algunas pausas mayores a 13 segundos pero estos eran momentos en que estaba buscando palabras en el diccionario y, por lo tanto, no hubiera sido apropiado la intervención por parte nuestra.

El hecho de haber realizado intervención en las primeras sesiones creó la necesidad de intervenciones en sesiones posteriores por el cambio de orden de los textos y para asegurar la comparabilidad de algunos datos. Por ejemplo, Andrea leyó primero el texto 3 (véase Apéndice D: 180-2) sobre Viena. Empezó refiriéndose a *austriacos* pero como a la mitad del PVA empezó a hablar de australianos, después de cuatro menciones de *australianos*. Llegué al límite de mi paciencia e intervine con la pregunta "¿Realmente serán *australianos*?". Andrea reconsideró y auto-corrigió a *austriacos* lo cual siguió utilizando para la duración de la sesión. Esto podría haber causado problemas de comparabilidad con Eréndira así que se marcó el punto de intervención para que en caso de que Eréndira cayera en la misma conducta se pudiera corregir en exactamente el mismo punto. Eréndira desde el inicio de la lectura, después de una sola ocurrencia de *austriacos*, cambió a *australianos* y así se mantuvo hasta la intervención del investigador, realizada de exactamente la misma manera, en el mismo punto en el texto y con las mismas palabras que se usaron con Andrea. Después de la intervención auto-corrigió a *austriacos* para dos menciones y luego revirtió a *australianos* para la duración de la sesión con la excepción de la última mención que fue "comida australiana (.) ay no austriaca".

Los protocolos de memoria del contenido se transcribieron. Para procesar la cantidad de información recordada en el MC se volvieron a leer las transcripciones en conjunción con las listas de proposiciones y se codificaron las proposiciones que se mencionaron por el sujeto tanto los que estaban iguales al contenido del texto como los que eran diferentes. Se determinó, como una hipótesis de trabajo la cual se postuló después de un análisis somero de los datos, que una oración compleja tendría un valor mayor que 6.5 para palabras por proposición que parecía ser



inicialmente un buen estimado del punto en que una oración empieza a causar dificultad. Sin embargo, al terminar el análisis esta hipótesis parece funcionar de manera tan parcial que exige mayor estudio. Los datos resultantes de la presente tesis están muy contaminados por muchas variables, en una oración dada es imposible determinar que ha sido la fuente del problema, sintaxis, léxico o cultura. Los problemas que he encontrado en el análisis de los datos solamente se solucionarán con trabajo de precisión en el que las variables identificadas se manipulan. Esto no invalida el trabajo realizado aquí puesto que fue importante para establecer el contexto de futuros estudios.

5.3.1. Vocabulario.

En términos cuantitativos se contabilizó cuantas palabras causaron dificultades a los sujetos. Se contaron todas las palabras que el sujeto repitió, pausó más de un segundo para procesar o buscó en el diccionario y se anotó cual estrategia pareció utilizar para aclarar el significado de estas palabras. A continuación se presenta el concentrado de palabras "difíciles" por sujeto y por texto. primero se presentan todas las ocasiones en que el sujeto tuvo problemas con el vocabulario y en la segunda columna se presentan cuantas palabras se buscaron en el diccionario. También se incluye la etapa en la cual se presentó el problema; durante la etapa de pensamiento en voz alta (PVA) o en la etapa de memoria del contenido (MC). Para efectos de claridad de exposición la tabla vuelve a mostrar los valores encontrados en índices de complejidad léxica, específicamente la razón "tipo-muestra" (T/T) y densidad léxica (DL):

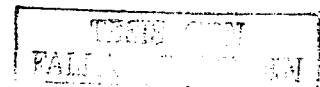


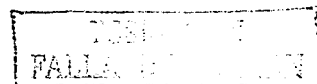
Tabla 5.5: Concentrado de problemas encontrados con el vocabulario de los textos.

TEXTO	SUJETO	PALABRAS PROBLEMÁTICAS EN GENERAL	PALABRAS PROBLEMÁTICAS BUSCADAS EN EL DICCIONARIO
Texto 1 Generate Lots of Ideas Quickly T/T = 34.91 DL = 51.4%	Eréndira	PVA 16 MC 0 Total 16	PVA 11 MC 0 Total 11
	Andrea	PVA 4 MC 6 Total 10	PVA 0 MC 4 Total 4
Texto 2 When Politics is Personal T/T = 49.26 DL = 49.3%	Eréndira	PVA 10 MC 0 Total 10	PVA 9 MC 0 Total 9
	Andrea	PVA 6 MC 1 Total 7	PVA 0 MC 1 Total 1
Texto 3 In Vienna T/T = 52.76 DL = 55.7%	Eréndira	PVA 55 MC 2 Total 57	PVA 37 MC 1 Total 38
	Andrea	PVA 25 MC 9 Total 34	PVA 7 MC 1 Total 8

PVA: Protocolo de pensamiento en voz alta

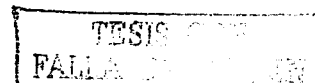
MC: Protocolo de memoria del contenido

De la información presentada en la tabla 5.5 se aprecian varios patrones. Por un lado, y de mayor importancia para el trabajo actual se nota claramente que, por lo menos para este conjunto de datos la razón "tipo-muestra" (T/T) es mejor indicador de dificultad relativa de textos pero no



refleja el orden de los textos en cuanto a su dificultad. Este dato debe ser interpretado con sumo cuidado ya que parece claro que lo medido en T/T no es directamente la causa de los problemas de vocabulario, aunque es cierto que una palabra frecuente en un texto causará menos problemas de interpretación cada vez que aparece, no obstante, las palabras frecuentes en el texto, como la palabra *brainstorming* en el texto 1 (véase Apéndice D: 172-6) no eran las palabras que los lectores encontraron difíciles, sino que en gran medida eran palabras que ocurrían una sola vez en el texto, como *flipcharts* en el texto 1, *struggling* en el texto 2 (véase Apéndice D: 177-9) y *lingering* en el texto 3 (véase Apéndice D: 180-2). *Struggling* es una palabra muy interesante en este respecto. a Eréndira le causó tanta dificultad que la tuvo que buscar dos veces en el diccionario en el espacio de cuatro minutos, no obstante el problema de Eréndira con la palabra *struggling* era un problema de contexto y no de léxico. En aquel momento su esquema mental del texto era de un político importante quien estaba hablando con gran cariño sobre su hijita de ocho años: dado esta interpretación del texto la palabra *struggling* simplemente no cuadraba y, por lo tanto, fue extremadamente difícil de interpretar.

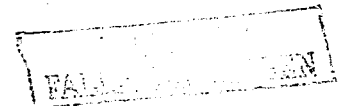
Para retomar la discusión previa de sentido nucleico y sentido periférico se considera interesante el hecho de que los dos sujetos interpretaron mal una frase que se había contemplado como improbable fuente de dificultad. En el texto 3, oración 17, *Exhibit space* se usa para referirse a espacio para exhibiciones, pero ambos sujetos entendieron "una exhibición sobre el espacio". Esto agrega complejidad a la noción de sentido periférico ya que es más probable que la palabra *space* tenga el significado de espacio terrestre que espacio extraterrestre, sin embargo, en el contexto de museos y exhibiciones ambos lectores sintieron que era más probable que se tratara de espacio extraterrestre. En el texto 1 Eréndira también se mete en problemas en la interpretación de sentido periférico al interpretar la oración 8 "To achieve this a free-wheeling atmosphere is critical; there should be no criticism...". Ella leyó esta oración como "tiene que haber una atmósfera crítica" lo cual causó un problema al seguir leyendo "there should be no criticism" creándole la necesidad de interpretar la segunda ocurrencia de *criticism* de otra manera: "o sea no críticón, sino que critica abierta". El problema se da porque para Eréndira tanto *critical* como *criticism* tienen el sentido nucleico de *crítica* y no distingue aspectos más periféricos.



En adición a los problemas de orden de dificultad arrojado por T/T hay una diferencia de 15 puntos entre texto 1 (34.91) y texto 2 (49.26) lo cual no refleja que los lectores, de hecho, encontraron mayor número de palabras difíciles en el texto 1. Asimismo entre el texto 2 y 3 hay una diferencia de solamente 3.5 puntos pero los lectores encontraron cinco veces más palabras difíciles en el texto 3.

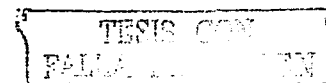
En el sentido de predecir el grado de diferencia en dificultad de los textos densidad léxica se ajusta más a los datos porque DL predijo correctamente poca diferencia entre los textos 1 y 2 en términos de dificultad y mostró que el texto 3 sería marcadamente más difícil lo cual fue cierto y además predijo correctamente el orden de dificultad de los textos como 2, 1, 3.

La tabla también demuestra claramente la diferencia en uso de diccionario entre los dos sujetos. Eréndira busca mayor porcentaje de las palabras que le parecen difíciles en el diccionario, esto en ocasiones aunque haya adivinado anteriormente la palabra correctamente. Andrea busca relativamente pocas palabras en el diccionario y prefiere avalarse de otras estrategias para encontrar el significado de una palabra desconocida, por ejemplo, adivina y utiliza contexto para confirmar esta suposición, descompone las palabras en partes, sigue leyendo aunque no conoce una palabra para ver si el texto subsecuente aclara el significado y en general utiliza una gama de estrategias mucha más amplia que la de Eréndira. Con la excepción del texto 3 Andrea no busca en el diccionario hasta después de haber leído por primera vez todo el texto, los datos muestran que no recurre al diccionario hasta la etapa de memoria del contenido. El texto 3 fue el primer texto que leyó Andrea para el estudio y, por las diferencias que representan los protocolos en comparación con otros momentos de lectura, su patrón de conducta probablemente no refleja sus costumbres normales al leer. No obstante, a pesar de que los datos demuestran que Andrea estaba haciendo uso del diccionario durante el PVA un análisis del protocolo revela que solamente acudía al diccionario al final de las secciones del texto.



5.3.1.1. Vocabulario en relación a las fórmulas de facilidad.

En esta sección se comparan los resultados de las fórmulas Dale-Chall, Flesch, Fry y FOG con la dificultad encontrada por los sujetos en cuanto a vocabulario. Para este propósito nos acordaremos que el orden de dificultad de los textos es 2, 1, 3 y que el texto 3 es marcadamente más difícil que los otros (los datos completos aparecen en la tabla 4.1 y 4.2). Dale-Chall es la fórmula que refleja más adecuadamente este patrón, porque predice que los textos 1 y 2 son igual de difíciles, y de hecho la diferencia es poca, y predice que el margen de diferencia entre estos textos y el tercero es bastante grande. La única fórmula que predice el orden correcto es SMOG pero ésta no predice el grado de diferencia que existe entre el texto 1 (véase Apéndice D: 172-6) y el texto 3 (véase Apéndice D: 180-2). En resumen ninguna de las fórmulas está más cerca de la orden de dificultad real que la medición de densidad léxica.



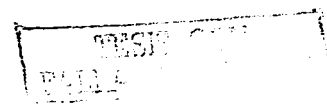
5.3.2. Complejidad sintáctica.

Como se mencionó anteriormente se contabilizaron el número de proposiciones recordadas correctamente durante el protocolo de memoria del contenido. Los resultados se presentan a continuación en la tabla 5.6. Para cada texto se anota el total de proposiciones y la densidad proposicional (DP) que es el promedio de palabras por proposiciones, donde suponíamos que una densidad proposicional mayor a 6.5 indica complejidad informacional:

Tabla 5.6: Número de proposiciones incluidas en protocolo de memoria del contenido.

TEXTO	SUJETO	CORRECTAS %		INCORRECTAS	
TEXTO 1 DP = 7.1 Total de Proposiciones = 147	Eréndira	25	17%	5	3.4%
	Andrea	89	60%	7	4.8%
TEXTO 2 DP = 5.14 Total de Proposiciones = 209	Eréndira	22	10%	2	1.0%
	Andrea	59	28%	2	1.0%
TEXTO 3 DP = 5.41 Total de Proposiciones = 172	Eréndira	57	33%	15	8.7%
	Andrea	112	65%	5	2.9%

La tabla 5.6 muestra claramente que Andrea logra entender más del texto de una manera que puede recontar. En cuanto a proposiciones recontadas correctamente Andrea rebasa a Eréndira en todos los textos que leyeron. en cuanto a errores de MC en el texto 1 (véase Apéndice D: 172-6) Andrea tenía mayor número de errores que Eréndira, pero dos de los errores se presentan en el intento de explicar oraciones clasificadas como complejas por densidad proposicional. la oración 26 y la 46. las cuales no son intentadas por Eréndira. Aunque son escuetos los resúmenes de Eréndira también demuestran mayor procesamiento, la información no se presenta en el orden en que aparece en el texto original, su MC. en particular del texto 2 (véase Apéndice D: 177-9). empieza con la conclusión del texto y va agregando información hasta que se siente satisfecha con su resumen. Cabe aclarar que no hubo ninguna diferencia en el tratamiento que recibieron los dos sujetos. ambas recibieron las mismas instrucciones – “dáme una idea general del texto



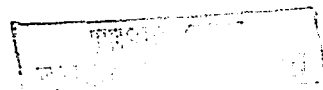
que acabas de leer” – no hubo presión de tiempo en ninguno de los dos casos y al llegar al final de su resumen recibieron la misma oportunidad de profundizar – “algo que agregar?” y “estás satisfecha con esto?”.

En cuanto al poder predictivo de la densidad de proposiciones por oración esto no siempre fue un buen indicador de donde encontrarían dificultad de procesamiento. En el texto 1, por ejemplo, ambos sujetos se equivocaron en la interpretación de la oración 55 – “Concealing the ideas by any other method of recording – a secretary or a tape recorder – is counterproductive”. Ninguno de los dos sujetos identificaron la negatividad en esta oración, que está marcada de manera léxica, y entendieron que tanto la grabación como el uso de una secretaria eran métodos viables de registro de las ideas. El autor recalca la importancia de no esconder las ideas en las oraciones 53 y 54, pero de estas tres oraciones solamente la 54 se identifica como difícil en nuestro análisis.

Andrea intenta oraciones más complejas que Eréndira, generalmente con éxito. Por ejemplo, en el texto 3 (véase Apéndice D: 180-2) Andrea incluye la oración 15 (DP = 9.67) en su totalidad sin equivocarse a pesar de su complejidad. Intenta también la oración 16 (DP = 9.67) pero se equivoca en la proposición b “The museum houses a world leading collection of the works of Schiele and Klimt” probablemente por la complejidad de la frase nominal. Se vuelve a equivocar en la siguiente oración (17; DP = 3.75) por la interpretación de *exhibit space* que se discutió anteriormente.

En resumen, el uso de densidad proposicional como indicador de dificultad no se puede considerar exitoso y habrá que contemplar otras medidas para resolver este aspecto de texto.

La discusión del papel del conocimiento previo del tema que se realizó en el apartado 2.2.6. de este trabajo se ve comprometido por estos datos, en particular, a la luz de los protocolos de Eréndira del texto 3 “In Vienna”. Ella ya contaba con un conocimiento profundo del área de turismo, se sentía motivada para la realización de la tarea de interpretación, sin embargo, la falta de procesos ascendientes de reconocimiento automático de palabras, entre otros, se entorpeció tanto su comprensión del texto que se frustró y tardó mucho en la lectura. Se sugiere que el conocimiento previo del tema podría haber causado su aparente disponibilidad a tomar riesgos en



la interpretación del texto, lo que conduce a que tenga un número relativamente alto de "errores" de interpretación (8.7% del total de proposiciones en el texto 3 en comparación con 3.4% y 1.0% en los textos 1 y 2). Se invita al lector también a comparar la actuación de Andrea y Eréndira en el texto 1 y 3, remarcando el hecho de que Andrea no se acuerda de mucho más del texto 1 que del 3. 60% y 65% respectivamente, pero Eréndira se acuerda de notablemente mayor número de proposiciones del texto 3 (33%) que del texto 1 (17%) posiblemente a causa de que el texto 1 sobre la técnica de lluvia de ideas no procede de su área de especialidad.

5.3.3. Organización retórica.

En cuanto al efecto de organización retórica; aunque Meyer encontró que los textos con organización de comparación, problema-solución y causación eran más fáciles de recordar se encontró que el texto 2 (véase Apéndice D: 177-9), el único que pertenecía a estas estructuras (siendo de comparación) era el protocolo más corto, los sujetos lograban concentrar mucho más la información lo cual condujo a que los detalles del texto original se perdieron, por ejemplo, ninguno de los dos sujetos mencionaron durante el protocolo de memoria de contenido que el nombre del asistente del senador era Meredith, ni que el senador era originario de Nuevo México, a pesar de que claramente habían asimilado esta información en el protocolo de pensamiento en voz alta. En contraste durante el protocolo de memoria de texto 1 (véase Apéndice D: 172-6), *Generating Lots of Ideas Quickly*, ninguno de los dos saltaron algún paso. En el protocolo de memoria del texto 3 (véase Apéndice D: 180-2), *In Vienna*, los dos sujetos saltaron partes del texto, pero de todas formas se acordaron, o bien creyeron importante mencionar, mayor grado de detalle que en el texto 2.

Los protocolos de memoria de *In Vienna* también fueron interesantes porque los sujetos omitieron secciones de texto o elementos de información que no habían entendido durante el protocolo de pensamiento en voz alta, mientras que en el protocolo de memoria de *When Politics Is Personal* la información omitida fue comprendida claramente durante la primera lectura y probablemente se omitió porque los sujetos lo consideraron información superflua. Esto resulta de la organización de *When Politics Is Personal* como una serie de secuencias de causa-efecto -

el contacto personal con el fenómeno de enfermedad mental y posterior apoyo para legislación relacionada – para apoyar un solo argumento, y la provisión de mucha descripción densa sobre los caracteres principales para lograr simpatía con los lectores, lo cual no es esencial a la comprensión del texto como una totalidad.

5.3.4. Distancia cultural.

En cuanto a este factor la interpretación de los protocolos se volvió más difícil. Es relativamente fácil decidir si hubo un problema o no si el sujeto comenta directamente sobre el punto que se predijo como factor obstaculizador, pero si no hay algún comentario directo no se puede saber si es porque simplemente no causó ninguna dificultad al lector o si el lector no percibió la existencia de un problema.

Otro tipo de problema se ejemplifica en la actuación de Andrea en el texto 1 (véase Apéndice D: 172-6), donde le fue imposible hacer el vínculo entre trabajar en iniciativa privada en la cual veía la importancia de este tipo de actividad y trabajar en la universidad pública en la cual no le parecía necesario. Para otros lectores, como Eréndira, la experiencia de trabajar en puestos de confianza en la universidad le dice que este tipo de actividad es igual de útil en la universidad que fuera de ella. Eréndira también enfrentó a problemas como éste en el texto 1 donde le fue muy difícil interpretar los puntos 1 al 4 que son anteriores a entrar a la sesión de lluvia de ideas en sí. Se comentó esta dificultad después de la sesión y Eréndira sugirió que su problema era a causa de haber tenido experiencia previa con este tipo de sesiones y en su experiencia normalmente se empezaba con la actividad de lluvia de ideas propiamente dicha.

A pesar de que la velocidad de generación de ideas es importante en la técnica de lluvia de ideas el autor del texto 1 sugiere realizar algunas actividades de preparación antes de entrar de lleno a la actividad, esto no se señala explícitamente en el texto sino de manera indirecta dentro de los primeros cuatro puntos. Esto causó dificultades en la interpretación de Eréndira quien supuso que la sesión tendría que empezar con la generación de ideas y no con replanteamiento de problemas que le pareció retrospectivamente ser un desperdicio de tiempo. Este tipo de

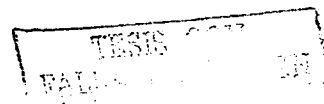


problema no es cultural en el sentido de que no causa problemas por ser toluqueña o mexicana, sino que se requirió de otro tipo de conocimiento previo no necesariamente compartido por la mayoría de los miembros de un grupo cultural, pero tampoco cabe en otros rubros. También es difícil de predecir por ser algo basado plenamente en las vivencias y experiencias de cada quien.

Como estas eran las partes problemáticas de interpretación en el texto 1 podríamos decir que con éxito se predijo que no había ningún obstáculo de índole cultural propiamente dicho en este texto.

En el texto 2 (véase Apéndice D: 177-9) ninguno de los puntos que el panel determinó como posibles aspectos problemáticos realmente causaron problemas de comprensión. El primer punto que era el hecho de que el protagonista era republicano y estaba esposando temas tradicionalmente liberales fue identificado con éxito por parte de los dos sujetos. a pesar de que no hay ningún señalamiento explícito en el texto sobre este punto. Cada sujeto durante PVA o MC comentó que era interesante que un político de este partido lidiara por el tema de enfermedades mentales. El segundo punto de que Clare, la hija del senador, salió de su casa a los 18 años tampoco causó problemas evidentes, pero en este caso los sujetos no hicieron comentario alguno al respecto. Como los sujetos sí entendieron esta sección de texto, lo cual se demostró con traducciones acertadas entonces hemos de suponer que no era un problema.

En este texto un punto de índole cultural llegó a causar dificultad pero no fue identificado en nuestro análisis anterior. En una parte de la lectura se refiere a que Rivers, una política involucrada en la lucha para el reconocimiento social y legislativo de las enfermedades mentales extrajo de su bolsa un "amber vial" (un frasquito de medicamento). Un miembro de la cultura estadounidense, y me parece que de la cultura anglo en general inevitablemente sabe que lo que viene en frascos color ámbar tiene que ser medicina, sin embargo en la cultura mexicana la medicina viene en muchas clases de embalaje, y de hecho, casi nunca viene en frascos de este color. Eréndira tuvo dificultades con toda esta sección de texto, al fin logró entenderlo y durante MC agregó la información que la senadora tomó el medicamento lo cual no aparece en el texto. Andrea se cuestionó sobre el significado de *amber* pero casi inmediatamente accedió a la palabra en español, que es muy parecida. No tuvo problemas aparentes con la comprensión de esta



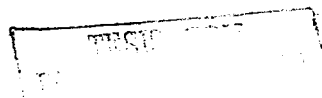
sección de texto en PVA pero lo saltó en MC, lo cual podría darse porque era problemático o porque no le pareció muy importante.

En el texto 3 (véase Apéndice D: 180-2), *In Vienna*, el primer punto que se identificó fue lo de *Starbucks*. Durante su PVA Eréndira dijo esta palabra y luego en MC dio a entender que ella pensó que *Starbucks* era uno de los atractivos específicamente vieneses. Entender *Starbucks* en el contexto era importante porque facilitaba la comprensión de la idea contrastante de *kaffeehaus* en la misma oración. *Kaffeehaus* es la única palabra alemana que aparece en el texto sin que se siguiera inmediatamente por su traducción a inglés, y por lo tanto *Starbucks* es la única pista en el co-texto que ayuda a descifrar la palabra. Andrea también encontró dificultades con la interpretación de *kaffeehaus* y, de hecho no logró su significado hasta después cuando apareció *kaffeehaus* en conjunción con la palabra *capuccino*. Durante su PVA leyó esta parte del texto en voz alta y en MC saltó toda esta sección del texto y el párrafo que le seguía. Cabe destacar que esto no necesariamente se debe a que no lo entendió como esto forma parte de la introducción a la ciudad puede haber sido omitido en base a que era de poca importancia.

El segundo elemento de contenido cultural que se consideró potencialmente difícil fue la influencia italiana sobre la cultura vienes. Ninguna de los dos sujetos lo comentaron. puede ser que les pareció lógica por la cercanía de Italia o puede no lo consideraban digno de comentarse.

El tercer punto – el comentario sobre “*heading for the hills*” – fue interpretado literalmente sin demostración de notar el humor en la referencia. Ambos sujetos identificaron claramente que se trataba de montañas en vez de colinas. Eréndira tradujo este segmento de texto desde el PVA como “los vieneses se van a las montañas”. En el PVA Andrea leyó esta parte en voz alta en inglés y durante el MC dijo “los vieneses van a las colinas / a las montañas”. Así que esta predicción también fue, por lo menos parcialmente, errónea.

El cuarto punto – las referencias a la segunda guerra mundial – causaron problemas en algunos casos. Andrea sintió la necesidad de comentar directamente sobre el papel de la guerra, diciendo que había sido muy difícil para los europeos. Mencionó tener problemas con la interpretación de *Anschluss*, ya que no estaba segura si era conflicto o alianza que prevaleció entre los alemanes y



los austriacos. Andrea también encontró dificultades con la comprensión de la palabra *flaktürme*, la cual aparece en el texto junto a la traducción al inglés de "anti-aircraft towers". Le quedó claro que era algún especie de defensa contra aviones de guerra pero no podía decidir si eran seis torres (interpretación correcta) o una torre con seis plataformas. Este problema que ella resolvió con información morfológica y sintáctica probablemente no fue por causas culturales.

Eréndira no realizó ningún comentario directo sobre la guerra, y la palabra *Anschluss* no se mencionó ni en PVA ni en MC. La palabra *flaktürme* le causó muchos problemas que parecerían haber sido causados por no utilizar la idea de la segunda guerra mundial para apoyar en su comprensión. A pesar de que reconoció que *flaktürme* era una palabra alemana (dijo "esta no debe venir [en el diccionario]") lo buscó de todas formas en el diccionario y al encontrar *flak* como "fuego anti-aéreo" realizó una evaluación negativa – "no (.) pero esto no es" – porque no logró hacer el vínculo. En conclusión la predicción de problemas a causa de las referencias a la segunda guerra mundial se comprobó correcta.

En este texto se presentaron varios problemas que no fueron identificados inicialmente por el panel de lectores. Primero todos los problemas que se presentaron por las palabras en alemán, no solamente *Anschluss* y *flaktürme* pero también *Nichtraunzerzone*, *Nichtrauchzone*, *kaffeehaus*, *heurige*, *Reisenrad* y los nombres de calles. En la revisión inicial se sintió que estas palabras eran obviamente alemán y que el hecho de que casi todas se seguían inmediatamente por la traducción al inglés ofrecería suficiente información para su interpretación. Andrea solamente acudió al diccionario con una palabra alemana *heurige*, al cuestionarle después de la sesión mencionó que las palabras como *nichtraunzerzone* y *kaffeehaus* eran obviamente palabras alemanas pero que *heurige* se le hacía posiblemente una palabra inglesa por parecido ortográfico. Eréndira acudió al diccionario para tres palabras, *kaffeehaus*, *heurige* y *flaktürme*, aunque con *flaktürme* identificó inicialmente que no era inglés, esto parece ser coherente con la conducta de Eréndira en que el diccionario es la autoridad máxima sobre el significado de palabras en todos los casos y coincide con otros aspectos de su comportamiento como volver a buscar palabras en el diccionario más de una vez y confirmar suposiciones sobre el significado en el diccionario aunque la suposición inicial fuera consistentemente correcta.



Tampoco se identificó previamente la posibilidad de un problema con la *Riesenrad*, una rueda de fortuna muy famosa vienesa. En el texto aparece la palabra *Riesenrad*, la traducción al inglés – *Ferris wheel* – y finalmente para ubicar aún más al lector el hecho de que la *Riesenrad* apareció en la película de “*The Third Man*”. Ninguna de las dos lectoras identificó que se refería a una rueda de fortuna. Este punto es parcialmente cultural por la existencia de la última pista del significado. “*The Third Man*” es una película muy famosa y la mayoría de la gente de cultura anglo lo habrán visto – a lo mejor varias veces – y se acordarán de la sección de persecución en que el protagonista salta de un carro a otro.

Andrea empezó por construir un modelo o imagen mental de la *Riesenrad* como un tren que se subía a la montaña, después de haber leído “*rises more than 200 feet above the city*” y “*panoramic view*” decidió que esta construcción era insostenible y cambió a que fuera un funicular. Intervenimos con “Entonces que tipo de cosa es el *Riesenrad*?” y Andrea respondió que, a lo mejor, era un funicular, agregando “la cosa es que allá tienen un montón de esas cosas (.) que aquí no tenemos (.) y no conozco”. Este comentario es interesante porque demuestra la rapidez con que Andrea está dispuesta a tolerar que desconozca una palabra por motivos culturales. Eréndira saltó la mención de *Riesenrad* en el PVA – con la excepción de utilizar *wheel* para decir que tenía algo que ver con ruedas – y en el MC intervenimos con la misma pregunta que se utilizó para Andrea pero Eréndira indicó con expresiones de la cara que no lo entendía y que no quería hablar sobre esto. Hay que acordar que para Eréndira era particularmente frustrante y algo vergonzoso (desde su perspectiva) tener problemas con la interpretación de este texto ya que procedía de su propia área de especialización.

Otro problema, que probablemente es menor en términos de afectación al significado, es que los dos sujetos utilizaron australianos en vez de austriacos en el PVA para la traducción de Austrians. Por otros aspectos de su PVA y MC, como menciones de montañas, referencias a gente del norte, entre otros, no parece que realmente creían que se trataba de Australia. Más bien esto es un asunto cultural. Antes de realizar este proyecto estaba consciente de la intercambiabilidad para muchos mexicanos de las nacionalidades suiza y sueca, pero no había encontrado la confusión entre austriacos y australianos. Como no afectaba en gran medida la comprensión del texto, ya



que por referencias a Italia y la segunda guerra mundial los sujetos han de haber estado conscientes que se trataba de una nación europea, nada más representa un dato extraño.

Otro punto que probablemente se hubiera considerado eran las referencias en la descripción de restaurants de horas de apertura, lo que en el texto no está marcada con horas sino con la aseveración que se abrían para la comida y la cena. Uno de los restaurants no abría los fines de semana que, por lo menos en el caso de Eréndira, parecía extraño. Tanto Eréndira como Andrea intentaron realizar algún especie de aproximación a cuales serían los horarios de la comida y la cena, que pueden o no haberse acercado a la realidad, pero, de manera significativa, no utilizaron los horarios mexicanos para esta suposición.

En conclusión para esta sección de conocimiento cultural, parece claro que se subestimó la cantidad de conocimiento cultural con que contaban los sujetos. faltaría ver si este grado de conocimiento cultural se mantuviera igual para la población de candidatos al examen en general para que pudiera formar parte de las decisiones tomadas en la selección de textos y el diseño de reactivos. En ocasiones también la identificación específica de puntos fue errada, sin embargo, el orden de los textos en términos de la dificultad del contenido cultural fue correcta.

5.3.5. Habilidad del lector

Los datos levantados en los protocolos PVA y MC parecen indicar que Andrea es mejor lector que Eréndira. Para tomar esta decisión se basa en que Andrea lee el inglés con mayor velocidad (véase tabla 5.7) e incluye mayor porcentaje del texto en protocolo MC. a pesar de que Eréndira parece procesar a el texto a mayor profundidad externa, de manera coherente, menos del contenido.

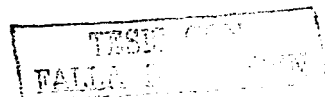


Tabla 5.7: Tiempo de lectura de los textos.

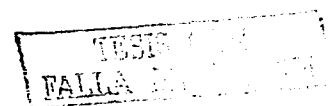
TEXTO	SUJETO	PVA*	MC**	TOTAL
TEXTO 1	Eréndira	50	5	55
	Andrea	12	20	32
TEXTO 2	Eréndira	37	6	43
	Andrea	13	11	24
TEXTO 3	Eréndira	54	17	71
	Andrea	12	19	31

* PVA: Protocolo de pensamiento en voz alta

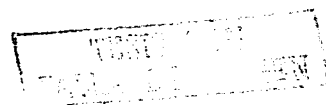
** MC: Protocolo de memoria del contenido

Parte del problema de comparabilidad entre las lecturas de Eréndira y las de Andrea es a causa de que entendieron los dos tipos de protocolo de manera diferente a pesar de haber recibido la misma cantidad y calidad de práctica e instrucción en el manejo de las técnicas. Eréndira ponía todo su esfuerzo en el protocolo de pensamiento en voz alta y cuando llegaba el momento de relatar lo que había entendido en el protocolo de memoria del contenido tenía relativamente poco que decir. Andrea leía de barrida en la fase de PVA y se enfocaba durante la tarea de MC a la comprensión de los detalles del texto. A pesar de estas diferencias se puede apreciar de los tiempos totales de lectura que Eréndira requiere mayor tiempo para llegar a entender los textos.

A diferencia de Eréndira, Andrea nunca se quejó de que la falta de conocimiento del área afectaba la comprensión del texto. Esto podría reflejar que su nivel de conocimiento de inglés compensa la falta de conocimiento del área apoyando de cierta manera la hipótesis interactivo-compensatoria de Stanovich (1980, en Alderson 2000: 18) que competencia en un área puede compensar una falta de conocimiento en otro. En cuanto a la hipótesis de Shuy (1977) Andrea recurrió a estrategias de comprensión ascendientes con mayor frecuencia que Eréndira. Por ejemplo, para visualizar mejor *flaktürme* Andrea utilizó información morfológica – el uso del marcador del plural le ayudó a decidir si se trataba de seis torres o de una torre con seis pisos o plataformas. Los datos arrojados en este estudio sugieren la necesidad de mayor investigación para averiguar los patrones de uso de la información en lectores con competencia variable.



Además Eréndira demuestra una tendencia más marcada a recurrir a estrategias descendientes aún desde el cuestionario, donde comenta que los problemas que enfrenta en la elaboración del resumen son a raíz de su falta de conocimiento del tema. En la mayoría de los casos de palabras desconocidas en el texto recurre al diccionario, lo que a falta de reconocimiento automático de palabras parece ser casi su única estrategia. En dos ocasiones notables durante la lectura del texto 1 sobre la técnica de lluvia de ideas intenta descomponer elementos léxicos en sus partes. La primera vez con éxito, en *brainstorming*, reconoce el elemento *storm* como tormenta y hace la relación de *storm* con *lluvia*, un procesamiento cognitivo bastante complejo. En la segunda ocasión encuentra a la palabra *restatement* e intenta descomponer en *rest* y *ate-ment*, lo cual no logra hacer significativo. Cuando se le señaló que este elemento se descomponía en *re* y *statement*, encontró con éxito el significado, sin embargo, su inhabilidad de realizar la descomposición de manera independiente probablemente refleja su falta de conocimiento de estas partes.



CONCLUSIONES

A continuación se presenta, a manera de conclusiones, las aportaciones que se han logrado en esta tesis, los problemas que quedaron sin resolver y algunas implicaciones a futuro para la evaluación, la docencia y la investigación del proceso de comprensión de lectura.

La primera aportación al campo de conocimiento que representa el trabajo de esta tesis es en cuanto a los cuestionarios aplicados a la población de candidatos a exámenes de comprensión de lectura para ingreso a maestría en la UAEM. A partir de los resultados de éste contamos con una idea mucho más clara de quienes toman los exámenes de comprensión de lectura y, a través de sus respuestas al ejercicio de resumen incluido en el cuestionario, la habilidad de comprensión de lectura.

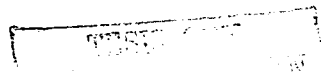
En cuanto a la cuestión de si es el lector o el texto que causa problemas en la comprensión de lectura, parecen ser los dos en alguna medida. Las diferencias entre individuos que se encontraron no ocultan del todo la presencia de efectos fuertes por parte del texto. Los resultados presentados en las tablas 14 y 15 demuestran que, a grandes rasgos, las diferencias entre los textos leídos son relativamente constantes a pesar de que la habilidad y estrategias de los dos sujetos eran marcadamente diferentes. Esto ofrece en cierta medida esperanza para el trabajo de producir un índice o manera de determinar dificultad relativa a partir del estudio del texto. Se encontró en este pequeño estudio de tres textos y dos lectores un efecto de texto claro, a pesar de la creencia de muchos que el texto es el menos importante de los factores y claramente secundario al lector en sí o a la tarea a realizarse con el texto. Sin atrever una generalización fuera de la población estudiada los resultados sugieren que el texto es un factor importante en la comprensión de lectura.

En relación a las características de textos los resultados fueron mixtos; los indicadores de densidad léxica y organización discursiva fueron exitosos para los textos y lectores muestreados. el indicador de distancia cultural requiere de refinamiento pero parece que se pudiera esperar éxito con algunos ajustes y un acercamiento más profundo al conocimiento cultural de la población. El indicador de densidad proposicional no funcionó en este estudio y habría que buscar otra técnica de medición para este aspecto.

La hipótesis más firme resultante de este trabajo es que densidad léxica es mejor indicador de dificultad de vocabulario que los utilizados anteriormente, ya que parece predecir tanto orden de dificultad entre textos como el grado de diferencia que existe entre estos textos. Confirmar esta hipótesis requiere llevar a cabo trabajos más precisos con poblaciones mayores que las que se utilizaron en este estudio exploratorio. También sería importante llevar a cabo trabajo en el sentido de la frecuencia relativa del vocabulario para complementar el uso de densidad léxica. No debe subestimarse tampoco el efecto sobre el lector de información cultural, lo cual, a pesar de las dificultades en la medición se comprobó ser una fuente notoria de dificultad de lectura. La única hipótesis que se puede postular en cuanto a complejidad sintáctica es que la densidad de proposiciones no es una medida factible o, por lo menos, predictiva de este aspecto. Las hipótesis que surgen de este estudio no son necesariamente generalizables a otras poblaciones, aunque éstas sean similares.

Otra aportación muy importante es el procedimiento que pueda empezar a esclarecer dificultades de lectura en una población dada, siendo esto el producto principal y el objetivo de esta tesis. Se sugiere que la metodología de investigación que se llevó a cabo en el presente trabajo puede ser de utilidad en circunstancias parecidas. Se hace énfasis en la necesidad de conocer bien a las características de la población a evaluar y los propósitos para los que requieren de la evaluación para poder producir instrumentos acordes a estas características.

Dentro del trabajo ya se han mencionado algunos de los aspectos del proyecto que no lograron los resultados esperados. En esta parte de las conclusiones se abundará más sobre este aspecto. En la discusión de los características textuales cuantitativas se había mencionado que probablemente los párrafos más largos del texto 2 causarían dificultades de interpretación, sin

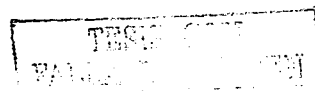


embargo, lo opuesto parece ser cierto. Los párrafos largos del texto 2 probablemente indicaron mayor cohesión organizacional, lo cual facilita su comprensión. Otro resultado erróneo era la predicción de problemas de conocimiento cultural ya que los sujetos eran más conscientes de la cultura anglófona que se predijo y algunos elementos que no se identificaron como problemáticos resultaron ser fuente de problemas.

Los resultados de la investigación parecen apoyar, en parte, que el proceso de comprensión de lectura es demasiado individualizado para que una fórmula sea útil lo cual parece hacer imposible el trabajo de determinar aspectos difíciles de un texto antes de que se confronte este texto con un lector. Sin embargo, también hay puntos en los que coinciden los lectores los cuales pueden indicar que la fuente de dificultad reside en el texto en sí.

Parecería inicialmente que los textos seleccionados eran demasiado diferentes en todos los aspectos a analizar para poder determinar en un caso particular exactamente que aspecto causó la dificultad. Aún así se considera la realización de este proyecto como un primer paso de importancia porque nos empieza a acercar al estilo de lectura de la población estudiada, por lo tanto, es posible que un índice puede ser un objetivo después de muchos acercamientos hacia el proceso de comprensión de lectura complementado con trabajo más controlado, como el estudio de Carrell (1984), en el cual se controlan variables textuales para observar más de cerca el comportamiento de estos aspectos textuales y con estudios de sujetos de una gama más amplia de habilidad en la lengua extranjera, en particular, personas a quienes se les dificulta mucho la lectura de textos en inglés.

Algunas de las diferencias entre los datos de este proyecto y los de trabajos anteriores se pueden explicar por cuestiones de diseño. Aquí los textos a leer eran auténticos, escritos con un propósito verdaderamente comunicativo y de mayor extensión que en investigaciones anteriores. La complejidad que se presenta es importante porque nos demuestra lo que ocurre en situaciones reales de lectura, no obstante, la precisión que se puede lograr a través del control de variables también es importante. En resumen, ambas tradiciones investigativas son necesarias y deben llevarse a cabo de manera complementaria.

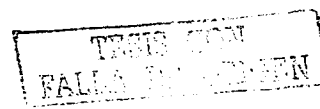


Otro aspecto de diseño que difiere marcadamente de estudios anteriores es el hecho de que los sujetos todavía tenían acceso al texto original durante el levantamiento del protocolo de memoria del contenido. No se pueden comparar los datos generados en este estudio de número de puntos recuperados con los de otros estudios similares por este aspecto del diseño, sin embargo, por la naturaleza de la población estudiada se sintió la necesidad de ofrecer este apoyo al lector, en cualquier caso lo que se midió en este proyecto fue lo comprendido en contraste con lo memorizado.

Finalmente, se presentan las implicaciones de los resultados de esta investigación para trabajos futuros. Estos se exponen en tres campos principales, las implicaciones para la evaluación de la comprensión de lectura, para la docencia de comprensión de lectura y para la investigación sobre el proceso de comprensión de lectura.

Los datos sobre lo comprendido según la organización discursiva tienen impacto sobre la selección de textos y diseño de reactivos para exámenes de comprensión de lectura. En este sentido una pregunta sobre el nombre del asistente del senador o el estado natal del senador para el texto de *When Politics Is Personal* no se respalda por los resultados generados. El lector reconoce la poca importancia de esta información para la interpretación del texto, lo que corresponde en acción a la no-inclusión de esta información en el protocolo de memoria del contenido. Por otro lado, en el texto de *Generating Lots of Ideas Quickly* cada paso, aunque parezca ser a nivel de detalle es importante ya que sin entender cada paso no se llevará a cabo la técnica según las recomendaciones del autor y esto se refleja en el hecho de que esta información se incluye en los protocolos de memoria del contenido de los dos lectores. En términos de aplicación, un paso en la validación de constructo de un instrumento para evaluar la comprensión de lectura debería ser el levantamiento de protocolos con miembros de la población a evaluar para determinar la importancia relativa otorgada a cada punto evaluado.

Otra aportación al campo de evaluación sería sobre la cuestión de la utilidad de resúmenes como tipo de reactivo. Lo que se ha encontrado aquí es que hay maneras de evaluar resúmenes de forma relativamente confiable pero que es esencial tomar en cuenta algunos factores. El fijar como criterio de evaluación el logro del cien por ciento del texto en un resumen es, en la mayoría



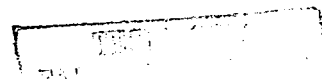
de los casos, irreal. Los criterios sobre el porcentaje del texto a cubrir en el resumen dependerán de la organización discursiva que tenga, como se notó en los resultados de este estudio la organización discursiva de comparación arroja resúmenes mucho más condensados que otros tipos de organización como la colección de descripciones, sobretodo si la colección de descripciones carece de vínculos causativos o cronológicos. En parte estas problemas pueden ser resueltos por la técnica de panel de lectores expertos que fue utilizado en esta tesis. Sería importante que los lectores expertos realizaran la tarea de resumen bajo las mismas condiciones que los candidatos a examen para que el resumen modelo resultante fuera un criterio confiable.

Los resultados también tienen implicaciones para la docencia de la comprensión de lectura. En este sentido cabe señalar que la excesiva dependencia de Eréndira sobre el diccionario parece representar un obstáculo a su lectura en vez de un apoyo, esto indica la necesidad de enseñar una gama más amplia de estrategias de comprensión de palabras desconocidas, por ejemplo, adivinar el significado de las palabras desconocidas del contexto en que aparecen, ignorar palabras desconocidas hasta que se comprueba que son esenciales a la comprensión del texto, descomponer las palabras en sus partes, buscar parecido con palabras ya conocidas en la misma u otras lenguas, todas ellas estrategias utilizadas por Andrea.

Sin embargo, es importante reconocer que no sabemos si el uso de estas estrategias en el caso de Andrea es lo que causa su mayor fluidez en la comprensión de textos o si más bien son síntomas del hecho de que ella es un lector más practicado. Además sería un error creer que cualquier lector principiante beneficiaría de manejar estas estrategias o si solamente los lectores que tengan altos umbrales de tolerancia a la vaguedad pueden sentirse cómodos con estas estrategias.

El trabajo realizado también señala posibles direcciones futuras que serían provechosos para la investigación del proceso de comprensión de lectura.

En primer lugar, se vio que lo que dicen los lectores sobre su proceso de comprensión no siempre coincide con lo que realmente hacen. Por ejemplo Eréndira usa ciertos marcadores en la entrevista que parecen indicar que su proceso de lectura se centra en el significado según Devine (1988). Sin embargo el proceso de lectura que demuestra en los protocolos parece ser más bien



centrado en las palabras. Se sugiere que futuros trabajos en este tenor deberán incluir tanto la indagación de creencias sobre el proceso de lectura como una observación de lo que el lector hace al confrontarse con un texto para evitar este tipo de perspectiva parcial.

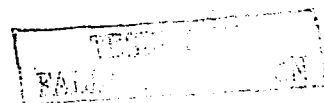
Como seguimiento, los mismos protocolos de pensamiento en voz alta que fueron levantados en este estudio deberían ser analizados en cuanto al uso de estrategias de comprensión. Este tipo de trabajo, aunque queda afuera de los límites de la presente investigación tiene gran importancia tanto para la comprensión del proceso de lectura como para la docencia de éste. Las implicaciones tentativas presentadas anteriormente para la docencia podrían ser confirmadas o rechazadas a la luz de dicho análisis. Asimismo los datos encontrados en este tesis sugieran que la importancia de diferentes factores en la lectura se encuentra invertida en el modelo de Shuy (1977), como por ejemplo, que Eréndira, "el lector novato" en este caso, por carecer de procesos automatizados o controlados para la decodificación a partir de conocimiento propiamente dicho lingüístico tiende a utilizar en mayor medida conocimiento extra-lingüístico como conocimiento del tema y conocimiento del mundo, deberán ser complementados con otras investigaciones del proceso de lectura en vivo.

Será necesario, también, realizar estudios similares con más textos para evitar posibles efectos encontrados en esta tesis del efecto idiosincrásico de textos, como lo señalan Alderson y Urquhart (1988: 182), sin embargo, también es importante que al utilizar muchos textos no se oculte precisamente este efecto de texto que nos interesa. En particular se sugiere la importancia de realizar estudios que utilicen textos con mayor variedad de formas de organización retórica para comprender más sobre las diferencias en grado de detalle recordado en los tres textos utilizados aquí.

La población en estudio representaba únicamente el área de ciencias sociales. Hace falta trabajo con las otras áreas de especialidad en la UAEM, como ciencias médicas, ciencia y tecnología y ciencias naturales, para determinar si los resultados de esta tesis son válidos o si solamente reflejan idiosincrasias y, por lo tanto, patrones de experiencia, de la población. Es importante también acordarse de que los sujetos seleccionados representan los mejores lectores en inglés de la población, el resultado en trabajo con sujetos de menor habilidad podría confirmar la suposición inicial.

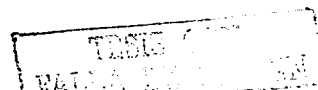


Es por eso que un indicador de facilidad de lectura no es generalizable a otras poblaciones, ni a la misma población en el momento que estén leyendo con propósitos diferentes. A tal grado que probablemente el indicador que funcione para predecir dificultad en una situación de examen no necesariamente dará buenos resultados en la selección de material de lectura para los cursos de maestría aunque los alumnos del curso sean los mismos que la población de validación. Es demasiado temprano para hablar de la producción de un indicador para determinar la factibilidad de utilizar fórmulas para esta población hacen falta más estudios en el mismo tenor en el sentido de levantar más protocolos de PVA, con mayor variedad de textos y con textos que tienen características controladas en uno u otro aspecto textual.

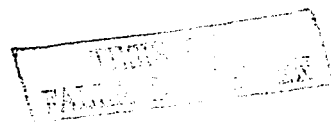


BIBLIOGRAFÍA

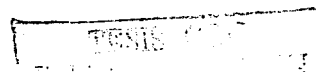
- Aitchison. Jean. 1987, *Words in the Mind*, Basil Blackwell.
- , 2003, "Talking about disasters – including September 11th" Plenaria dictada en Best of British ELT, febrero 2003, México D.F.
- Alderson. J. C., 2000, *Assessing Reading*, Cambridge University Press.
- Alderson. J.C. & A. H. Urquhart. 1984, *Reading in a Foreign Language*. Longman. London
- Bachman, Lyle F., 1988. "Language Testing – Second Language Acquisition Interfaces". *Journal Review of Applied Linguistics*, 9: 193-209
- , 1995. "Major Advances in Language Testing". en Brown & Gonzo, *Readings in Second Language Learning*, Prentice-Hall
- Bachman, Lyle F. & Andrew D. Cohen. 1998. *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge University Press
- Baker, Eva L., Nancy K. Atwood & Thomas P. Duffy. 1988. "Cognitive Approaches to Assessing the Readability of Text". en Davidson & Green. *Linguistic Complexity and Text Comprehension*. Lawrence Erlbaum Associates, Hilldale, NJ.
- Balota, D. A., et al. (eds.). 1990. *Comprehension Processes in Reading*. Lawrence Erlbaum Associates, Hilldale, NJ.
- Blau, E.K., 1982. "The effect of syntax on readability for ESL speakers in Puerto Rico". *TESOL QUARTERLY*, 16: 517-528
- Block, E., 1986. "The Comprehension Strategies of Second Language Readers". *TESOL QUARTERLY*, 20, No. 3: 463-494
- , 1992. "See how they read: comprehension monitoring of L1 and L2 readers.". *TESOL QUARTERLY*, 26
- Bruce, Bertram & Andee Rubin. 1988. "Readability Formulas: Matching Tool and Task". en Davidson & Green. *Linguistic Complexity and Text Comprehension*. Lawrence Erlbaum Associates, Hilldale, NJ.
- Buck, Marilyn, Ma. Eugenia Gómez, Diana Jenkins & Phyllis Ryan. 1991. "Metodología de la investigación cualitativa: Dos Variaciones" *ELA*, 9, No. 14: 101-114
- Buck, Marilyn. 1996. "Enseñanza explícita de la gramática: procesamiento del lenguaje". en D.M. Gilbón Acevedo & M.A. Gómez de Mas (eds.), *Antología del Octavo Encuentro Nacional de Profesores de Lenguas Extranjeras*. Universidad Nacional Autónoma de México.



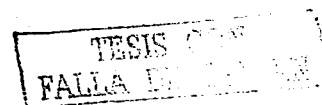
- Cadierno-López, Teresa, 1992, *Explicit instruction in grammar: a comparison of input based and output based instruction in second language acquisition*. Tesis doctoral sin publicar, Universidad de Illinois, Champaign.
- Cao, Laura C., 1988, "Observación y Análisis del proceso de lectura en lengua extranjera" Tesis de Maestría inédita, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Carrell, P. L., 1984, "The effects of rhetorical organisation on ESL readers". *TESOL Quarterly*, 18: 441-469.
- , 1985, "Facilitating ESL reading comprehension by teaching text structure". *TESOL Quarterly*, 19: 727-752.
- , 1987, "Readability in ESL", *Reading in a Foreign Language*, 4 (1)
- , 1991, "Second language reading: reading ability or language proficiency". *Applied Linguistics*, 12: 159-179.
- Carrell, P.L., J. Devine & D. Eskey, 1988, *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press
- Carter, R., 1998, *Vocabulary: Applied Linguistics Perspectives*, Routledge
- Chapelle, C. A. & R. G. Abraham, 1990, "Cloze Method: What difference does it make?". *Language Testing*, 7: 121-146
- Clarke, Mark A., 1988, "The short-circuit hypothesis of ESL reading", en Carrell, P.L., J. Devine & D. Eskey, *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press
- Coady, James, 1979, "A psycholinguistic model of the ESL reader" en Mackay et al. *Reading in a Second Language: Hypothesis, Organization and Practice*, Newbury House
- Cohen, Andrew D., 1998, "Strategies and Processes in test taking and SLA" en Bachman & Cohen, *Interfaces between Second Language Acquisition and Language Testing Research*, Cambridge University Press
- Cohen, Andrew, Hilary Glasman, Phyllis R. Rosenbaum-Cohen, Jonathan Ferrara & Jonathan Fine, 1988, "Reading English for Specialized Purposes: discourse analysis and the use of student informants", en P. Carrell, J. Devine & D. Eskey, *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press
- Connor, Ulla, 1996, *Contrastive Rhetoric: Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing*, Cambridge University Press.



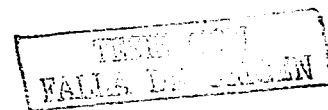
- Cooper, Malcolm, 1984, "Linguistic Competence of practised and unpractised non-native readers of English", en J.C. Alderson & A.H. Urquhart, *Reading in a Foreign Language*. Longman.
- Coulthard, Malcolm (ed.), 1994. *Advances in Written Text Analysis*. Routledge
- Cresswell, John W., 1998. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five traditions*. SAGE Publications, Thousand Oaks, CA.
- Davison, A. & Georgia Green. 1988. *Linguistic Complexity and Text Comprehension*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
- Dawkins, J., 1975. *Syntax and Readability*, International Reading Association, Newark, N.J.
- Devine, J. . 1988. "A case study of two readers: models of reading and reading performance." pp.127-139 en P. Carrell, J. Devine & D. Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press
- Van Dijk, T.A. & W. Kintsch. 1983. *Strategies of Discourse Comprehension*. Harcourt Brace Jovanovich, Orlando, FL.
- Ellis, Rod. 1994, *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press
- Gairns, Ruth & Stuart Redman. 1986. *Working with words: A guide to teaching and learning vocabulary*. Cambridge University Press
- Garrett, Nina. 1986. "The Problem With Grammar: What Kind Can the Language Learner Use?". *The Modern Language Journal*, 70, ii: 133-148.
- Goodman, Kenneth, 1988, "The reading process" en P. Carrell, J. Devine & D. Eskey. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press
- Goodman, Yetta M., & Carolyn L. Burke. 1972. *Reading Miscue Inventory Manual: Procedure for Diagnosis and Evaluation*. Macmillan
- Harri-Augstein, Sheila & Laurie F. Thomas. 1984. " Conversational investigations of reading". en J.C. Alderson & A.H. Urquhart. *Reading in a Foreign Language*. Longman.
- Harrison, C., 1980. *Readability in the Classroom*. Cambridge University Press.
- Ignatieva, Natalia. 1996. "La competencia lingüística y la gramática en el curso de comprensión de lectura". *ELA*, 23/24: 345-357.
- Johnston, .. 1983. *Reading Comprehension Assessment; a cognitive basis*. International Reading Association, Newark, NJ.

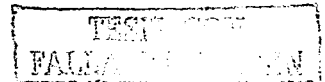


- Loschky, Lester & Robert Bley-Vroman, 1993, "Grammar and Task-Based Methodology". en G. Crookes & S. Gass (eds.), *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Mackay, R., Bruce Barkham & R. R. Jordan, eds., 1979, *Reading in a Second Language: Hypothesis, Organization and Practice*, Newbury House
- Mendoza Carrera, Enrique, 2000. "La investigación cualitativa y su reflexión en el campo científico de la psicología y la educación" *vera humanitas*. Año XV, Vol. 15, No. 30: 61-86, Universidad La Salle
- , 2002, "Verdad y método. La filosofía hermenéutica de Hans-Georg Gadamer". *Logos*. 90: 165-191.
- Merriam, Sharan. 1998, *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco
- Milanovic, Michael & Nick Saville, 1996, *Performance Testing. Cognition and Assessment: Selected papers from the 15th Language Testing Research Colloquium, Cambridge and Arnhem*. UCLES. Cambridge University Press.
- Miller, J.R. & W. Kintsch. 1980. "Readability and Recall of Short Prose Passages. A Theoretical Analysis". *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, vol.6 No. 4: 335-354
- Munby, J., 1978, *Communicative Syllabus Design*. Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P., 1990, *Teaching and Learning Vocabulary*. Heinle and Heinle, New York.
- , 2001, *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press
- Oh, Sun-Young, 2001. "Two Types of Input Modification and EFL Reading Comprehension: Simplification Versus Elaboration" *TESOL QUARTERLY*, Vol. 35, No. 1, Spring 2001
- Oller, J. 1979, *Language Tests at Schools: A Pragmatic Approach*. Longman
- O'Loughlin, K., 1995. "Lexical density in candidate output on direct and semi-direct versions of an oral proficiency test." *Language Testing*, 12: 217-237.
- Rankin, J. Mark. 1988. "Designing Think-aloud Studies in ESL Reading", *Reading in a Foreign Language*, 4 (2) PRIMAVERA
- Read, J., 2000. *Assessing Vocabulary*, Cambridge University Press.
- Rigg, P., 1988. "The Miscue ESL Project", en P. Carrell, J. Devine & D. Eskey, *Interactive Approaches to Second Language Reading*, Cambridge University Press



- Robinson, Peter, 2001, "Task Complexity, Task Difficulty, and Task Production: Exploring Interactions in a Componential Framework." *Applied Linguistics*, 22/1: 27-57
- Schmidt, Richard, 1993, "Awareness and Second Language Acquisition". *Annual Review of Applied Linguistics*, 13: 206-226.
- , 1995, "Consciousness and foreign language learning: A tutorial on the role of attention and awareness in learning" en R. Schmidt (ed.) *Attention and awareness in foreign language learning* (Technical report No. 9: 1-63) Honolulu, Hawai'i: University of Hawai'i.
- Schmitt, N., 2000. *Vocabulary in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Schmitt, Schmitt & Clapham, 2001 "Developing and exploring the behaviour of two new versions of the Vocabulary Levels Test." *Language Testing*, 18/1: 55-88
- Sharp, Alistair, 1996, "Chinese L1 Schoolchildren Reading in English: The Effects of Rhetorical Patterns". *Reading in a Foreign Language*, Vol. 14. 2
- Shuy, 1977. *Linguistic Theory: What can it say about reading?*. International Reading Association.
- Sinclair, John McH., 1994, "Trust the Text" en Coulthard. *Advances in Written Text Analysis*. Routledge pp.12-25
- Spolsky, Bernard. 1995. *Measured Words: The development of objective language testing*. Oxford University Press.
- Steffensen, Margaret S. & Chitra Joag-Dev, 1984. "Cultural knowledge and reading". en J.C. Alderson & A.H. Urquhart, *Reading in a Foreign Language*. Longman.
- Terrell, Tracy David. 1991, "The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach". *The Modern Language Journal*, 75, i: 52-63.
- Thomas, Jenny. 1995. *Meaning in Interaction*. Longman.
- Upton, Thomas A. & Li-Chun Lee-Thompson. 2001, "The role of the first language in second language reading" *Studies in Second Language Acquisition*. 23: 469-495.
- Van Patten, B. & T. Cadierno-López. 1993a. "Explicit instruction and input processing". *Studies in Second Language Acquisition*, 15/2: 225-243.
- , 1993b, "Input processing and second language acquisition: A role for instruction". *The Modern Language Journal*, 77/1: 45-57.
- West, M., 1953 *A general service list of English words*, Longman.



APÉNDICES

APÉNDICE A

Cuestionario

Este cuestionario está diseñado para apoyar a una investigación del proceso de comprensión de lectura de hispanoparlantes. Se agradece mucho su participación en el proyecto. Las respuestas al presente son confidenciales.

Edad:	18-25	
	26-35	
	36-45	
	46-55	
	56 o mayor	

Sexo:	M	
	F	

Programa de Posgrado al que desea ingresar
--

Indique en cuáles grados escolares estudió el idioma inglés:	
Pre-primaria Kinder	
Primaria	
Secundaria	
Preparatoria	
Licenciatura	
Ninguno	

Número aproximado de años que ha estudiado el inglés activamente
--

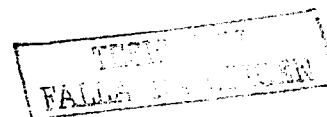
Número aproximado de años en clases particulares
--

En general las calificaciones que sacaba en inglés eran:

altas (8.6-10.0)	
regulares (7.0-8.5)	
bajas (6.0-6.9)	
Reprobatorias	

En el siguiente cuadro clasifique su dominio de inglés en cuanto a aspecto y grado de dominio:

Aspecto grado	bien	regular	poco	nulo
Producción oral				
Producción escrita				
Comprensión auditiva				
Comprensión de lectura				



En su opinión el inglés como lengua extranjera para obtener el grado de maestría en México es:

esencial		importante		un complemento útil		irrelevante	
----------	--	------------	--	---------------------	--	-------------	--

El inglés...

le gusta		le es indiferente		le disgusta	
----------	--	-------------------	--	-------------	--

¿Con qué frecuencia lee en los siguientes idiomas?

Español	siempre	a menudo	rara vez	nunca
Inglés	siempre	a menudo	rara vez	nunca
Otro	siempre	a menudo	rara vez	nunca

¿Cuáles tipos de textos cree que necesitará leer para sus estudios de maestría?

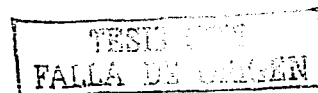
Artículos especializados	
Libros de texto	
Libros (otros)	
Revistas especializadas	
Otro(s): Especifique:	

¿Cuáles tipos de textos cree que necesitará leer *en inglés* para sus estudios de maestría?

Artículos especializados	
Libros de texto	
Libros (otros)	
Revistas especializadas	
Ninguno	
Otro(s): Especifique:	

¿Cuáles otros idiomas domina?

Francés	
Italiano	
Portugués	
Alemán	
Nahuatl	
Otro(s) (especifique)	



¿Cuándo lee en inglés que aspectos le cuestan trabajo? (se puede marcar más de uno)

- Palabras técnicas
- Significado general
- Referencias culturales
- Enunciados complejos
- Frases idiomáticas
- Preposiciones
- Otro(s) Especifique: _____

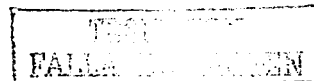
En el siguiente texto marque las palabras y/o secciones que le son difíciles de entender.

Ethnic Groups in the World

Many of the world's problems stem from the fact that it has 5,000 ethnic groups but only 190 countries. Studies show that few states are ethnically homogeneous and that many, particularly in Africa, have no majority ethnic group. Since 1945 some 15 million people have been killed in conflicts involving ethnic violence, although ethnic tensions have not necessarily been the catalyst. Among the worst incidents were the 1994 civil war in Rwanda, which resulted in more than a million dead and three million refugees, and the 1947 communal riots in India, which left several hundred thousand dead and 12 million refugees.

Why are some multiethnic countries plagued by violent, persistent ethnic conflict and others not?

- 10 There are no completely satisfactory answers, but it is evident that several factors affect the outcome. One of these is the presence or absence of political institutions that give minorities protection against the tyranny of majority rule. Federal systems, such as the one instituted after 1947 in India, can help dampen ethnic tensions by giving minorities regional autonomy. Intermarriage--between Thais and Chinese in Thailand, say, or Taiwanese and Mainlanders in
- 15 Taiwan--erodes ethnic differences. And free-market forces tend to mitigate ethnic tensions. For instance, Russia has not adopted an irredentist policy--there are nearly 25 million Russians in neighboring republics--arguably because it would interfere with the goal of achieving a Western-style market economy.

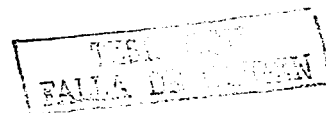


Escriba un breve resumen del texto en español:

¿A qué área del conocimiento pertenece el texto?

A continuación, comente las razones de las dificultades que encontró:

LE AGRADEZCO SU COOPERACIÓN



De estar interesado en participar más en este proyecto indique a continuación su nombre e información para contactarlo.

Nombre:		
Teléfono(s):	Trabajo:	Casa:
Correo Electrónico:		

TESIS
FALLA

APÉNDICE B**Carta de primer contacto**

Estimado X.

Recientemente presentó usted un examen de comprensión de lectura en inglés para entrar a estudios de maestría en la Universidad Autónoma del Estado de México. Al hacer el examen tuvo la amabilidad de contestar una encuesta de datos como parte de un proyecto de investigación que estamos realizando en la Facultad de Lenguas y señaló que tendría interés en participar más en el proyecto.

Le agradezco su apoyo al llenar el cuestionario y le informo que por sus características nos gustaría que participara en la segunda fase del proyecto.

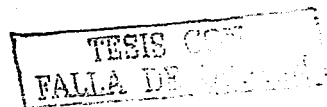
La segunda fase del proyecto consta de una entrevista sobre sus hábitos de lectura en español e inglés con una duración aproximada de 45 minutos y tres sesiones de lectura comentada con duración aproximada de 45 minutos cada una. Todas las sesiones serán grabadas en audio para su análisis posterior y, para su comodidad, se podrán llevar a cabo en el lugar, fecha y horario que usted estime conveniente. Se reserva usted el derecho de retirarse del estudio en cualquier momento sin afectar de alguna manera su relación con el investigador, la Facultad de Lenguas o la UAEM. Los datos que aporta se tratarán con estricta confidencialidad. Su nombre no se asociará de ninguna manera con los resultados y será conocido únicamente por el titular del proyecto.

Si está dispuesto(a) a realizar este trabajo que le puede ayudar a mejorar su comprensión de lectura en inglés por favor responda a este correo (lo cual no crea ninguna obligación de su parte). Por favor no dude en hacer cualquier pregunta o pedir cualquier aclaración antes de participar o durante su participación en el proyecto. Nos daría mucho gusto compartir los resultados del proyecto una vez terminada. En el caso de que no sea su voluntad participar en el proyecto le reitero mi sincero agradecimiento por los datos importantes que ofreció a través del cuestionario.

Quedo de usted,

Atentamente

Pauline Moore Hanna
Profesora de Tiempo Completo de la Facultad de Lenguas de la Universidad Autónoma del
Estado de México.



APÉNDICE C

Guía de las entrevistas

PROTOCOLO DE ENTREVISTA

PROYECTO: DIFICULTADES EN LA COMPRESIÓN DE LECTURA ACADÉMICA EN INGLÉS POR HISPANOPARLANTES.

Hora de la Entrevista:

Fecha:

Lugar:

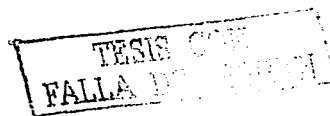
Entrevistador:

Entrevistado:

(Breve descripción del proyecto. No puedo responder a preguntas o resolver dudas durante esta entrevista pero si gusta podemos concertar una cita posterior. Tratar de tú o de usted)

Preguntas:

1. ¿Te gusta leer?
2. ¿En el transcurso de un día típico que tipo de textos lees, porque, y cuanto?
3. ¿Qué significa "leer" para tí?
4. Supongo que durante tus estudios has tomado varios cursos sobre comprensión de lectura, de todo lo que te han dicho ¿Cuál ha sido la enseñanza más importante o útil que has recibido sobre el proceso de lectura?
5. ¿Qué es la primera cosa que haces cuando tienes que leer algo? (SI TUVIERAS QUE LEER ESTO QUE HARÍAS ((Se entrega un libro en inglés al sujeto)))
6. ¿Mientras estás leyendo procedes por el texto en manera lineal o muevas dentro del texto?
7. ¿Qué haces cuando encuentras una palabra que desconoces en español? en inglés?
8. ¿Usas un diccionario? en español? en inglés? (qué tipo de diccionario? para que sirve un diccionario?)
9. ¿Tomas apuntes mientras lees? (de qué tipo?, qué tipo de lectura? los usas después?)
10. ¿Cuándo lees en inglés traduces al español? (todo o parte?, cuáles partes?)
11. Si el texto tiene gráficas o dibujos/ visuales, los tomas en cuenta? (de qué manera?)



12. ¿Qué haces cuando terminas de leer un texto?
13. ¿Qué consideras que sería tu característica más positiva como lector?
14. ¿Cuáles aspectos de tu comprensión de lectura crees que necesitas mejorar?

(Dar las gracias. Asegurar confidencialidad. Confirmar siguiente sesión. Que traigan su diccionario para usar en las sesiones.)

APÉNDICE D

Textos utilizados

Texto 1

Generate Lots of Ideas Quickly

The BuildingBrands Guide to Effective Brainstorming

Introduction

Brainstorming is a much talked about and much misunderstood technique for generating ideas. To get the best value from brainstorming it needs to be fully understood and carried out properly.

Let's define it first:

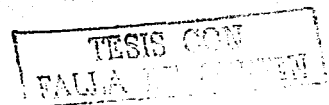
'Brainstorming is a means of getting a large number of ideas from a group of people in a short time.'

Note the careful choice of words:

'A large number of ideas' makes no mention of quality – we are simply after quantity. We should get many ideas – we may get winners.

'A group of people' implies that everybody has an equal opportunity to contribute.

'In a short time' means exactly that – this is not a technique where ideas follow long periods of contemplation, it is a means of getting ideas fast... there should be a storm of ideas!



To achieve this a free-wheeling atmosphere is critical:

- there should be no criticism
- no interpretation, evaluation or comment on the ideas at all.

This is about divergent thinking, ideas sparking ideas and leading to still more ideas.

The problem is that people seize on this lack of discipline and either run with the apparent anarchy, or criticize it as frivolous. The reality is that the best brainstorming sessions are, in fact, something of a creative paradox: they are a tightly managed process, to facilitate free and divergent thinking.

The eight stages of brainstorming

There are eight stages that should be followed to maximize productivity in brainstorming:

1. State the problem
2. Restate the problem
3. Select a restatement
4. Warm-up
5. Brainstorm ideas
6. Brainstorm the wildest idea
7. Thanks and next steps
8. Idea evaluation

1. **State the problem:** Everyone needs to know what the problem is. However, the amount of information that is common to the group is the critical factor. In most corporate groups, there will be some who are the "experts" and some who are on the fringes of the problem. This mixture, and the controlling of it, is critical to the success of the session: the common knowledge shared by the group should be sufficient to understand, but not so much that the group is inhibited in developing ideas. The expert is less likely to put forward "silly"

ideas: outsiders are generally more comfortable doing this, and it is in this synergy that the creative spark will be generated.

2. **Restate the problem:** The key here is to start by asking the group to develop a number of restatements of the problem, starting with the words 'how can we...'. The danger here is that people want to start brainstorming on the problem as stated, whereas the key to plenty of ideas is having different ways of looking at the problem and restating it. For example:

Problem statement:

'How can we increase profits?'

Possible problem restatements:

'How can we...make existing business more profitable?'

'How can we...cut our overheads?'

'How can we...get more business from existing clients?'

'How can we...win new profitable business?'

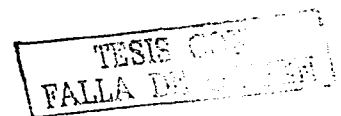
'How can we...develop new more profitable lines of business?'

etc.

The use of 'How can we...' prevents the premature production of ideas. If it makes sense with the words 'How can we...' in front of it, it is a restatement: if it doesn't it is possibly a solution. This stage is crucial!

All restatements are written down and numbered. We should be looking for at least 20 restatements.

3. **Select a restatement:** One or two restatements should be selected by the group as a lead-in to the actual brainstorming session: this selection can be



done either by vote, having the participants call out the numbers of the restatements that they favor, or autocratically, by the leader.

Too detailed a discussion of the restatements should be avoided. The reason is that the restatement development session has helped to move the group into divergent creative thinking. Too much discussion and defense of the merits of a particular restatement runs the considerable risk that the group will lapse back into analytical, 'convergent' thinking.

4. **Warm-up session:** The purpose here is simply to get people free-wheeling. It may not be necessary with the rare group that is totally comfortable with each other and is familiar with the process. But for most groups there is benefit in spending a few minutes discussing ideas on some non-related subject.

'How many uses can we think of for an ashtray?' or 'What if we all woke up one morning and found that the whole world had overnight developed six fingers on each hand?' – anything to get the creative ball rolling.

5. **Brainstorm ideas:** The leader now writes down one of the selected restatements, and now the pattern becomes, 'In how many ways can we...'. It is important that the restatement is written down and kept in front of the group, because of the risk of losing track of the problem in the free-wheeling discussion. He then asks for ideas.

As ideas are generated, they are written down on flipcharts by the leader and numbered. This display of ideas is important. The visibility of the ideas is a challenge to fill the room, and a spur to additional ideas. Concealing the ideas by any other method of recording – a secretary or a tape recorder – is counter productive.

6. **Wildest idea:** Starting with a fresh sheet, ask the participants to select the 'wildest idea'. Now ask the group for ideas to turn the wildest idea into something useful and record them. Usually around 10 ideas will be produced, sometimes very good ones. Occasionally, no more ideas will be forthcoming, although the concept of taking the wildest idea will at least leave the group feeling good about the session's productivity.

7. **Thanks and next steps:** The issue here is to have the participants leave the meeting feeling that it has been time well spent.

Thank them for their contributions, and explain that there will be an evaluation of the ideas and the best one will be selected for further development.

8. **Evaluation:** The evaluation following a brainstorming session can be handled in one of two ways – either by the participants individually, or by a small team of participants. The team approach can be done by a review meeting, using the original written ideas, consisting of those from the group who are committed to implementing a solution.

The objective is to select a few good ideas, and to demonstrate to the participants that action has been taken.

Texto 2**When Politics Is Personal****By DEBORAH SONTAG**

My daughter Clare, and it's spelled c-l-a-r-e, she's my fourth child of eight." Senator Pete V. Domenici began reluctantly, his voice soft and gravelly. "Clare was a beautiful, beautiful girl. Now she's all grown up, and she's, well, she's struggling. Struggle is a good word for it."

Domenici had been sitting beside me in an armchair in his Washington office, chatting about a re-election race that is causing him little anxiety. But when the conversation shifted to his family, and then specifically to his 40-year-old daughter, Clare, he rose abruptly and moved away, putting his solid senatorial desk between us. Sitting beneath a Navajo wall-hanging from his native New Mexico, he absorbed himself lining up pens on a yellow legal pad. A 70-year-old Republican, Domenici is not a soul-baring, confessional type, and he has zealously guarded his family's privacy during his nearly three decades in the Senate. "Personal stuff," as he calls it, makes him squeamish; he'd rather talk about taxes or nuclear energy or almost any piece of pending legislation.

With what looked like a nod to himself, however, he continued. "Clare was a very marvelous gifted athlete," he said. "In her best year in high school, she was district champion in tennis; she was a catcher on the baseball team; she was an absolutely outstanding guard on the basketball team." During her freshman year at Wake Forest in North Carolina, however, Clare started to lose her zest, growing "fuzzy" and inordinately indecisive. She would call home frequently for guidance on simple issues, "like what kind of potato to have," Domenici said. "She was all out of whack. Then my wife, Nancy, went down there to help her and ended up bringing Clare back home. That's when things got really out of hand. Her temperament totally changed. She became angry, mean. Throwing things at mirrors. Cussing, swearing. Crying, shrinking into a shell, taking to her bed. And that started two novice parents down the strange path of having

to believe something we didn't want to believe. And to really believe it, to acknowledge that Clare was mentally ill, took a long time."

As Domenici exhaled, his assistant tiptoed in to give him a note, and he asked her hopefully, "Meredith, do I have to go to an appropriation meeting?" The assistant shook her head, but Domenici had revealed all he wanted to about Clare for the moment. So he switched gears and talked, in his distinctively folksy and rambling way, about how the happenstance of Clare's illness had redirected his political agenda. If it were not for Clare's struggle with what was finally diagnosed as atypical schizophrenia, it is improbable that Pete Domenici, Mr. Fiscal, would have assumed the unlikely role of champion for the mentally ill. "I don't believe the subject ever would have come up," he acknowledged.

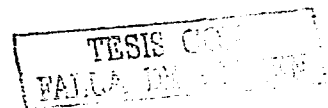
Domenici had made a name for himself as the Republican Party's budget expert. He was a gray, pragmatic fiscal and social conservative who opposed abortion, gun control and same-sex marriage and supported school vouchers, tax cuts and mandatory three-strikes sentencing. He was no bleeding heart, no cause-pleader. But Clare's troubles led Pete and Nancy Domenici into what, 18 years ago, seemed almost like a secret world inhabited by all those whose lives had been touched and ineluctably changed by mental illness. "And once I got into it, I wouldn't have gotten out of it even if somehow Clare would have come out of my mind," Domenici said. "You get into the world of these dread diseases -- you hear stories -- they're terrible from the standpoint of what's happening to these people and what's happening to their families. Society was just ignoring them, denying them resources."

It is strange to think that government works that way, that the fact that a senior senator has a mentally ill daughter can spur governmental action on mental illness. Yet on many issues, politics really is that personal and lawmaking that arbitrary. "You'd be surprised how often legislation is directly informed by our lives," Lynn N. Rivers, a Democratic member of the House from Michigan, says. "In the field of mental health, I think it's possible that nothing at all would have been done by Congress if it weren't for legislators

like Domenici who were galvanized by personal experience." Rivers herself has had very direct personal experience; she is a manic-depressive. At a committee hearing this spring, after a couple of witnesses suggested that mental illnesses were not really illnesses, she snapped open her purse and extracted an amber vial -- the pills that keep her healthy -- and shook it like a maraca as if to wake them up.

Over a decade ago, when Domenici embraced the issue, mental illness was not on the national agenda. Americans didn't like to think about it. Even now, although the subject has come out of the shadows and Prozac is in many an American medicine cabinet, Americans remain skeptical and judgmental. Domenici knew that he was growing impassioned about an issue that many of his colleagues would consider marginal, even distasteful, and that he needed colleagues who had been shaken personally, too. He ended up joining forces with a quite liberal Democratic senator, Paul Wellstone, whose older brother had grappled with severe mental illness for many years. Together the "odd couple," in Wellstone's words, nurtured bipartisan alliances with former Senator Alan Simpson, whose niece committed suicide, and Senator Harry Reid, whose father killed himself, and Tipper Gore, who has suffered depression, and Representative Marge Roukema, whose husband is a psychiatrist, and Representative Patrick Kennedy, who has also battled depression, and Senator Edward Kennedy, Patrick's influential father, and Rivers. "There has been a personal, crystallizing experience in each of our lives," Wellstone says. "You almost wish it didn't have to work that way, that all of us would care deeply anyway about people who were vulnerable and not getting the care they need. But this kind of thing happens a lot in politics for fully human reasons."

<http://www.nytimes.com/2002/09/15/magazine/15DOMENIT.html?pagewanted=5>



Texto 3**In Vienna****By ERIC PFANNER**

A new advertising campaign throughout Vienna urges the Austrians, famous for their melancholy, to cheer up. "Grumbling is bad for the economy," it says, declaring Austria a *Nichtraunzerzone*, or no-grumbling zone — a pun on *Nichtraucherzone*, German for a no-smoking area.

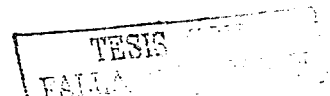
Leading advertising organizations and media companies are sponsoring the campaign, an effort to counter the effects of the global economic downturn by putting advertisers and consumers in better spirits.

"The Austrian mood has a tendency toward pessimism," said Mariusz Jan Demner, whose Vienna-based advertising agency created the spots. "If things are bad, we tend to see them worse."

Starbucks may have arrived in the capital of the *kaffeehaus*, a big modern art complex has opened and a few skyscrapers now dot the city, but it will take more than superficial change to alter Vienna's psyche.

Not that visitors have much to complain about. Cultural selections remain impressive for a city of more than a million and a half, efficient mass transit makes getting to them easy, and sleek new, Italian-influenced restaurants have lightened up Vienna's formerly stodgy cooking. And an excellent flood-control system helped the city escape significant damage when the Danube burst its banks elsewhere in Austria in August.

On weekends, when the Viennese head for the hills, the streets are eerily deserted. But that makes the inner city a pleasure to stroll around, the better to hear the music that



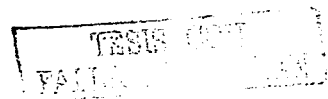
seems to pour forth from any place where the remaining residents gather — violins in the Stadtpark, the chill-out sounds of the Viennese DJ duo Kruder & Dorfmeister in hip clubs or Mozart at the Musikverein.

Autumn also is a good time to visit a heurige, the rustic wine bars on the outskirts of town that serve the output of their own vineyards. The accordion music may be kitschy, but the mood is festive.

Sightseeing

The MuseumsQuartier, at Museumsplatz 1 intended to consolidate Vienna's dispersed modern-art sites in the old imperial riding school and stables, opened last year. Because protests against the bold design for the new museums forced the architects to scale back their plans, the preserved Baroque facade gives little hint of what it conceals. The bright and airy Leopold Museum houses one of the world's leading collections of the works of Schiele and Klimt, while a basalt bunker contains the Modern Art Museum. There is also an exhibit space, the Kunsthalle, a tobacco museum and several sleek cafes. This month the MuseumsQuartier opened new space for shops, studios and cultural agencies' offices. Museumgoers can rest outside on foam blocks placed in the courtyard to encourage lingering. The Leopold Museum is open 10 a.m. to 7 p.m. Wednesday through Monday, 9 p.m. Friday; admission \$9. The Modern Art Museum is open 10 a.m. to 6 p.m. Tuesday through Sunday, 9 p.m. Thursday; \$8.

The squat, gray Museum of Modern Art, its plain facade cut only by narrow light shafts, resembles a more prominent feature of the Vienna skyline, the six flaktürme, or antiaircraft towers, built during World War II. These reinforced concrete behemoths rear up incongruously in several city green spaces, including the Esterhazypark not far from the MuseumsQuartier. After the war, the flaktürme proved difficult to dismantle, so they remain as ominous legacies of the Austrian Anschluss with Germany. Though most of the towers stand empty, the Esterhazypark tower has been converted into an aquarium, with a climbing wall on one side; open daily from 9 a.m. to 6 p.m.; \$8.



A more lighthearted throwback is the Riesenrad, or Ferris wheel, built in 1897 in the Prater amusement park. The red wooden cars, which starred in "The Third Man," climb more than 200 feet above the city, providing a panoramic view. The Riesenrad (\$7.50) operates 9 a.m. to midnight through September; 10 a.m. to 10 p.m. in October.

One of the best ways to see Vienna is to watch others see it, preferably from the terrace of a kaffeehaus where traditionally you can pick out a newspaper, order a melange (the Austrian version of cappuccino) and while away the hours. Some have made concessions to modernity and the tourist trade, adding no-smoking sections and bilingual menus. But Cafe Sperl, Gumpendorferstrasse 11-13, is the real thing, with faded velvet banquettes, smoke-stained walls and famously slow service. Viennese are fond of saying that if three requests for the check are ignored, the customer has the right to leave without paying — which is why the third time usually brings the tuxedoed waiter. As the name implies, the Kleines Cafe, in the Italianate Franziskanerplatz is tiny, but in good weather you can sit in the cobblestoned square near a bubbling fountain.

Where to Eat

Anyone in Vienna can tell you the name of the city's top restaurant — the Steirereck, Rasumofskygasse 2 has had that reputation for years. Named after the southeastern province of Styria, it offers a five-course menu of new Viennese dishes with French influences. Game and seafood are often featured; the wine list and selection of Austrian cheeses are renowned. Dinner for two with wine, at least \$250. Open for lunch and dinner; closed weekends.

A flashier crowd frequents Sky Restaurant, Káartnerstrasse 19 situated unpromisingly on top of a shopping center. But the reward for the ride up the exterior elevator is the view over central Vienna, including the colorful chevrons of St. Stephen's. The food is not bad, either — a mix of international cuisine and traditional Austrian specialties with a light touch. Dinner for two with wine, about \$110. Lunch and dinner, Monday to Saturday.

APÉNDICE E

Análisis de los textos en proposiciones

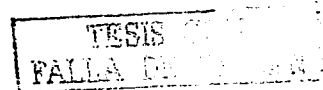
Texto 1

Generate Lots of Ideas Quickly

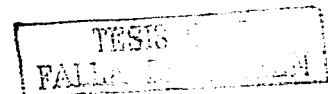
The Building Brands Guide to Effective Brainstorming

Introduction

- (1) Brainstorming is a much talked about and much misunderstood technique for generating ideas.
 - a. Brainstorming is a technique for generating ideas
 - b. Brainstorming is much talked about
 - c. Brainstorming is much misunderstood
- (2) To get the best value from brainstorming it needs to be fully understood and carried out properly.
 - a. to be worthwhile brainstorming needs to be understood
 - b. to be worthwhile brainstorming needs to be carried out properly
- (3) Let's define it first: 'Brainstorming is a means of getting a large number of ideas from a group of people in a short time.'
 - a. What follows is a definition
 - b. Brainstorming is a means of getting a large number of ideas
 - c. The large number of ideas come from a group of people
 - d. The large number of ideas will be generated in a short time
- (4) Note the careful choice of words: 'A large number of ideas' makes no mention of quality – we are simply after quantity.
 - a. the words are chosen carefully
 - b. A large number of ideas refers to quantity
 - c. A large number of ideas does not refer to quality
- (5) We should get many ideas – we may get winners.
 - a. There will be many ideas
 - b. Some of those ideas will be very good
- (6) 'A group of people' implies that everybody has an equal opportunity to contribute.
 - a. There is an implication in the words a group of people
 - b. the implication is that everybody has an equal opportunity to participate
- (7) 'In a short time' means exactly that – this is not a technique where ideas follow long periods of contemplation. It is a means of getting ideas fast... there should be a storm of ideas!
 - a. Brainstorming should be carried out in a very short time
 - b. Ideas in brainstorming do not follow long periods of contemplation
 - c. Brainstorming is fast
 - d. Brainstorming produces lots of ideas
- (8) To achieve this a free-wheeling atmosphere is critical: there should be no criticism no interpretation, evaluation or comment on the ideas at all.
 - a. Brainstorming requires a free atmosphere
 - b. A free atmosphere requires no criticism



- c. A free atmosphere requires no interpretation of ideas
- (9) This is about divergent thinking, ideas sparking ideas and leading to still more ideas.
- a. Brainstorming requires divergent thinking
 - b. In brainstorming ideas lead to other ideas
 - c. These other ideas lead to more ideas
- (10) The problem is that people seize on this lack of discipline and either run with the apparent anarchy, or criticize it as frivolous.
- a. There can be a problem with brainstorming.
 - b. People think that the lack of discipline means they can do anything
 - c. People think that the lack of discipline means that it is not serious
- (11) The reality is that the best brainstorming sessions are, in fact, something of a creative paradox: they are a tightly managed process, to facilitate free and divergent thinking.
- a. Brainstorming sessions are a creative paradox
 - b. Brainstorming sessions are a tightly managed process
 - c. Brainstorming sessions facilitate free thinking
 - d. Brainstorming sessions facilitate divergent thinking
- (12) There are eight stages that should be followed to maximize productivity in brainstorming:
- a. Productivity in brainstorming can be maximized
 - b. Maximization is achieved by following eight stages
- (13) 1. State the problem
- a. Stage one is to state the problem
- (14) 2. Restate the problem
- a. Stage 2 is to restate the problem
- (15) 3. Select a restatement
- a. Stage three is to select a restatement
- (16) 4. Warm-up
- a. Stage four is to warm up
- (17) 5. Brainstorm ideas
- a. Stage five is to brainstorm ideas
- (18) 6. Brainstorm the wildest idea
- a. Stage six is to brainstorm the wildest idea
- (19) 7. Thanks and next steps
- a. Stage seven is to thank people
 - b. Stage seven is also to discuss what comes next
- (20) 8. Idea evaluation
- a. Stage eight is the evaluation of the ideas
- (21) State the problem: Everyone needs to know what the problem is.
- a. The problem must be stated
 - b. Everyone needs to know what the problem is
- (22) However, the amount of information that is common to the group is the critical factor.
- a. the amount of information common to the group is critical



(23) In most corporate groups, there will be some who are the "experts" and some who are on the fringes of the problem.

- a. In most groups some will be experts
- b. In most groups some will be peripheral to the problem

(24) This mixture, and the controlling of it, is critical to the success of the session:

- a. The mixture of people is critical to success
- b. Controlling the mixture of people is critical to success.

(25) The common knowledge shared by the group should be sufficient to understand, but not so much that the group is inhibited in developing ideas.

- a. There should be enough common knowledge that the group can understand the problem
- b. There should not be so much common knowledge that it inhibits the process of idea production.

(26) The expert is less likely to put forward "silly" ideas; outsiders are generally more comfortable doing this, and it is in this synergy that the creative spark will be generated.

- a. Experts are not likely to put forward wild ideas
- b. Outsiders to the problem may suggest wild ideas
- c. Synergy will be created by this mix
- d. This synergy will increase the creativity of the group

(27) Restate the problem: The key here is to start by asking the group to develop a number of restatements of the problem, starting with the words "how can we...".

- a. We must restate the problem
- b. A number of restatements should be produced
- c. All restatements should start with the words how can we

(28) The danger here is that people want to start brainstorming on the problem as stated, whereas the key to plenty of ideas is having different ways of looking at the problem and restating it.

- a. People want to start brainstorming on the problem statement
- b. Starting with the original statement limits the process
- c. Different ways of looking at the problem will create more ideas
- d. Different ways of restating the problem will create more ideas

(29) For example: Problem statement: "How can we increase profits?"

- a. The following is an example of a problem statement
- b. "How can we... increase profits?"

(30) Possible problem restatements:

- a. The following are examples of problem restatements

(31) "How can we... make existing business more profitable?"

- a. Restatement 1 use existing business

(32) "How can we... cut our overheads?"

- a. Restatement 2 reduce costs

(33) "How can we... get more business from existing clients?"

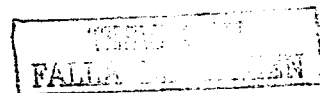
- a. Restatement 3 increase business from existing clients

(34) "How can we... win new profitable business?"

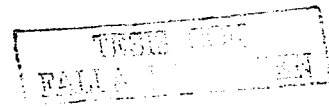
- a. Restatement 4 increase business by finding new clients

(35) "How can we... develop new more profitable lines of business?" etc.

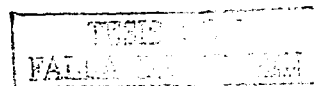
- a. Restatement 5 increase business through development
- b. There are more possible restatements



- (36) The use of 'How can we...' prevents the premature production of ideas.
- It is important to use the words how can we
 - This strategy prevents the premature production of ideas
- (37) If it makes sense with the words 'How can we...' in front of it, it is a restatement; if it doesn't it is possibly a solution.
- Only restatements work with the words how can we in front
 - Solutions would not work in this way
- (38) This stage is crucial!
- This stage is crucial
- (39) All restatements are written down and numbered.
- All restatements are written down
 - All restatements are numbered
- (40) We should be looking for at least 20 restatements.
- At least 20 restatements should be found
- (41) Select a restatement: One or two restatements should be selected by the group as a lead-in to the actual brainstorming session: this selection can be done either by vote, having the participants call out the numbers of the restatements that they favor, or autocratically, by the leader.
- This stage is the selection of a restatement
 - The group should select one or two restatements
 - These are to be used to start the session
 - The restatements can be selected by vote
 - To vote the group calls out numbers
 - The restatements can be selected by the leader
 - The leader's selection would be autocratical
- (42) Too detailed a discussion of the restatements should be avoided.
- Detailed discussion of the restatements should be avoided
- (43) The reason is that the restatement development session has helped to move the group into divergent creative thinking.
- The restatement development session has helped move the group into divergent thinking
- (44) Too much discussion and defense of the merits of a particular restatement runs the considerable risk that the group will lapse back into analytical, 'convergent' thinking.
- Discussion and defense of particular ideas may lead the group to think in more analytical convergent ways.
 - Thinking in analytical and convergent ways is bad for brainstorming
- (45) Warm-up session: The purpose here is simply to get people free-wheeling.
- This stage is the warm up session
 - The purpose is to get people thinking freely
- (46) It may not be necessary with the rare group that is totally comfortable with each other and is familiar with the process.
- This may not be necessary if the group is comfortable with each other
 - This may not be necessary if the group is familiar with the process
 - Groups like this are rare
- (47) But for most groups there is benefit in spending a few minutes discussing ideas on some non-related subject.
- Most groups benefit from a few minutes discussing ideas



- b. These ideas should be non-related
- (48) "How many uses can we think of for an ashtray?" or "What if we all woke up one morning and found that the whole world had overnight developed six fingers on each hand?" – anything to get the creative ball rolling.
- Examples of non-related topics for warm-up
 - How many uses for an ashtray
 - What would change if we all had six fingers on each hand
 - This activity promotes creativity in the group
- (49) Brainstorm ideas: The leader now writes down one of the selected restatements, and now the pattern becomes, "In how many ways can we...".
- This stage is to brainstorm ideas
 - The leader writes down a selected restatement
 - The question changes to In how many ways can we
- (50) It is important that the restatement is written down and kept in front of the group, because of the risk of losing track of the problem in the free-wheeling discussion.
- The restatement should be written down
 - The restatement should be visible to the group
 - If not the problem may get lost during the brainstorm
 - Losing track of the problem would be bad for the session
- (51) He then asks for ideas.
- The leader asks for ideas
- (52) As ideas are generated, they are written down on flipcharts by the leader and numbered.
- Ideas are generated
 - Ideas are written up on flipcharts by the leader
 - Ideas are numbered by the leader
- (53) This display of ideas is important.
- This display of ideas is important
- (54) The visibility of the ideas is a challenge to fill the room, and a spur to additional ideas.
- The display of ideas constitute a challenge to fill the room
 - The display of ideas may generate other ideas
- (55) Concealing the ideas by any other method of recording – a secretary or a tape recorder – is counter productive.
- Concealing the ideas is counter-productive
 - Using a secretary would mean concealing the ideas
 - Using a tape recorder would mean concealing the ideas
- (56) Wildest idea: Starting with a fresh sheet, ask the participants to select the "wildest idea".
- This stage is the wildest idea
 - A fresh sheet of paper should be taken
 - The group is asked for the wildest idea
- (57) Now ask the group for ideas to turn the wildest idea into something useful and record them.
- The group is asked for ideas
 - These ideas should convert the wildest idea into something useful
 - These ideas are recorded
- (58) Usually around 10 ideas will be produced, sometimes very good ones.
- You can expect about 10 ideas at this stage
 - Some of these ideas will be very good



(59) Occasionally, no more ideas will be forthcoming, although the concept of taking the wildest idea will at least leave the group feeling good about the session's productivity.

- a. You may not get any more ideas
- b. Leaving the meeting with the wildest idea makes the group feel productive.
- c. Productivity will make the group feel good.

(60) Thanks and next steps: The issue here is to have the participants leave the meeting feeling that it has been time well spent.

- a. This stage is thanking
- b. This stage is describing what comes next
- c. The participants should leave the meeting feeling good

(61) Thank them for their contributions, and explain that there will be an evaluation of the ideas and the best one will be selected for further development.

- a. Thank the participants
- b. Tell them there will be an evaluation process
- c. The best idea will be selected for further development

(62) Evaluation: The evaluation following a brainstorming session can be handled in one of two ways – either by the participants individually, or by a small team of participants.

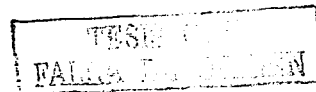
- a. This stage is the evaluation
- b. The evaluation can be carried out in two different ways
- c. The participants can evaluate individually
- d. A small team of participants can evaluate

(63) The team approach can be done by a review meeting, using the original written ideas, consisting of those from the group who are committed to implementing a solution.

- a. For evaluation teams a review meeting is useful
- b. The original ideas should be used
- c. Some members of the group will be committed to implementing a solution
- d. The evaluation team should contain those members

(64) The objective is to select a few good ideas, and to demonstrate to the participants that action has been taken.

- a. The objective is to select a few good ideas
- b. This also demonstrates that action has been taken



Texto 2**When Politics Is Personal**

By DEBORAH SONTAG

(1) My daughter Clare, and it's spelled c-l-a-r-e, she's my fourth child of eight," Senator Pete V. Domenici began reluctantly, his voice soft and gravelly.

- a. Pete V Domenici said this
- b. D is a senator
- c. Clare is senator D.s daughter
- d. Her name is spelled c-l-a-r-e
- e. D. has eight children
- f. Clare is number four
- g. D. is reluctant to speak
- h. D.s voice is soft
- i. D.s voice is gravelly

(2) "Clare was a beautiful, beautiful girl.

- a. D said this
- b. Clare was a very beautiful girl

(3) Now she's all grown up, and she's, well, she's struggling.

- a. D said this
- b. Clare has grown up
- c. Things are difficult for Clare

(4) Struggle is a good word for it."

- a. D said this
- b. Struggle is a good word for Clare's life

(5) Domenici had been sitting beside me in an armchair in his Washington office, chatting about a re-election race that is causing him little anxiety.

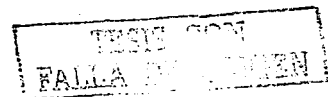
- a. D. had been sitting beside the reporter
- b. D. had been sitting in an armchair
- c. D. had been talking about a re-election race
- d. The re-election race caused him some anxiety

(6) But when the conversation shifted to his family, and then specifically to his 40-year-old daughter, Clare, he rose abruptly and moved away, putting his solid senatorial desk between us.

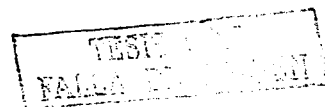
- a. The conversation shifted to his family
- b. The conversation shifted to the topic of Clare
- c. Clare is his daughter
- d. Clare is 40 years old
- e. D. rose abruptly
- f. D. moved away
- g. D. sat behind his desk
- h. His desk was very solid
- i. We would expect a senator's desk to be solid

(7) Sitting beneath a Navajo wall-hanging from his native New Mexico, he absorbed himself lining up pens on a yellow legal pad.

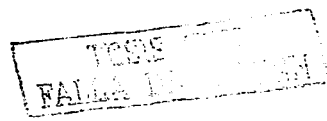
- a. D. sat beneath a wall-hanging on the wall
- b. The wall hanging was made by Navajos
- c. The senator is from New Mexico
- d. The wall-hanging is from New Mexico



- e. D. started to line up pens on a yellow legal pad
- (8) A 70-year-old Republican, Domenici is not a soul-bearing, confessional type, and he has zealously guarded his family's privacy during his nearly three decades in the Senate.
- D. is 70 years old
 - D. is a Republican
 - D. is not the soul-bearing, confessional type
 - D. has continuously protected his family's privacy
 - D. has been in the senate for nearly thirty years
- (9) "Personal stuff," as he calls it, makes him squeamish; he'd rather talk about taxes or nuclear energy or almost any piece of pending legislation.
- Talking about personal stuff makes D. feel squeamish
 - Personal stuff is D.'s choice of words not the reporters'
 - D. would prefer to talk about taxes
 - D. would prefer to talk about nuclear energy
 - D. would prefer to talk about almost any piece of pending legislation
- (10) With what looked like a nod to himself, however, he continued.
- D. seemed to nod to himself
 - D. continued to speak
- (11) "Clare was a very marvelous gifted athlete," he said.
- D. said this
 - Clare was a very marvelous athlete
 - Clare was a gifted athlete
- (12) "In her best year in high school, she was district champion in tennis; she was a catcher on the baseball team; she was an absolutely outstanding guard on the basketball team.
- D said this
 - She had an exceptional year in high school
 - she was district champion
 - she was catcher on the baseball team
 - she was outstanding on the basketball team
- (13) "During her freshman year at Wake Forest in North Carolina, however, Clare started to lose her zest, growing "fuzzy" and inordinately indecisive.
- D said this
 - At college Clare started to lose her zest
 - Clare was a freshman at Wake Forest in North Carolina
 - Clare became fuzzy
 - Clare became very indecisive
- (14) She would call home frequently for guidance on simple issues. "like what kind of potato to have," Domenici said.
- D. said this
 - She would call home frequently for guidance on simple issues
 - What kind of potato to have is a simple decision
 - Clare was unable to take this decision
- (15) "She was all out of whack.
- D said this
 - She was all out of whack
- (16) Then my wife, Nancy, went down there to help her and ended up bringing Clare back home.
- D said this
 - D.'s wife is called Nancy



- c. N. went to North Carolina to help Clare
d. N. eventually brought Clare home
- (17) That's when things got really out of hand.
a. D said this
b. At home things got worse
- (18) Her temperament totally changed.
a. D said this
b. C's temperament changed totally
- (19) She became angry, mean.
a. D said this
b. C became angry
c. C became mean
- (20) Throwing things at mirrors.
a. D said this
b. C began to throw things at mirrors
- (21) Cussing, swearing.
a. D said this
b. C began to use bad language
- (22) Crying, shrinking into a shell, taking to her bed.
a. D said this
b. C began to cry often
c. C seemed to retreat into a shell
d. C would remain in bed
- (23) And that started two novice parents down the strange path of having to believe something we didn't want to believe.
a. D said this
b. D and N didn't have any experience with this
c. They found it hard to believe
d. They didn't want to believe what was happening
e. They were aware that they would have to believe
- (24) And to really believe it, to acknowledge that Clare was mentally ill, took a long time."
a. D said this
b. To believe that C was really sick took a long time
c. To acknowledge that C was mentally ill was very difficult
- (25) As Domenici exhaled, his assistant tiptoed in to give him a note, and he asked her hopefully, "Meredith, do I have to go to an appropriation meeting?"
a. D exhaled
b. D's assistant came in on tiptoe
c. D's assistant gave him a note
d. D asked assistant about a meeting
e. D wanted to go to an appropriation meeting [to get away]
f. D's assistant is called Meredith
- (26) The assistant shook her head, but Domenici had revealed all he wanted to about Clare for the moment.
a. The assistant shook her head [to say no]
b. D no longer wanted to talk about Clare



(27) So he switched gears and talked, in his distinctively folksy and rambling way, about how the happenstance of Clare's illness had redirected his political agenda.

- a. D. changed the topic of the conversation
- b. D. has a distinctively folksy way of speaking
- c. D has a distinctively rambling way of speaking
- d. D. started to talk about Cs illness
- e. Cs illness changed his political agenda

(28) If it were not for Clare's struggle with what was finally diagnosed as atypical schizophrenia, it is improbable that Pete Domenici, Mr. Fiscal, would have assumed the unlikely role of champion for the mentally ill.

- a. C had not got sick
- b. D would not have lobbied for the mentally ill
- c. C has atypical schizophrenia
- d. D was a very unlikely person to work for the mentally ill
- e. D had the previous identity of Mr Fiscal
- f. D is now a champion of the mentally ill

(29) "I don't believe the subject ever would have come up," he acknowledged.

- a. D. acknowledges this
- b. He doesn't believe the topic would have come up

(30) Domenici had made a name for himself as the Republican Party's budget expert.

- a. D. had a reputation as budget expert for the Republicans

(31) He was a gray, pragmatic fiscal and social conservative who opposed abortion, gun control and same-sex marriage and supported school vouchers, tax cuts and mandatory three-strikes sentencing.

- a. D. was gray
- b. D was pragmatic
- c. D was fiscal social conservative
- d. D. opposed abortion
- e. D opposed gun control
- f. D opposed same-sex marriage
- g. D. supported school vouchers
- h. D supported tax cuts
- i. D supported mandatory three-strikes sentencing

(32) He was no bleeding heart, no cause-pleader.

- a. D. was not a bleeding heart
- b. D was not a cause pleader

(33) But Clare's troubles led Pete and Nancy Domenici into what, 18 years ago, seemed almost like a secret world inhabited by all those whose lives had been touched and ineluctably changed by mental illness.

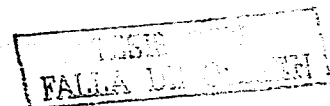
- a. Cs illness led D and N into a secret world
- b. This happened 18 years ago
- c. The secret world is inhabited by people whose lives have been touched by mental illness
- d. When mental illness touches your life it changes it

(34) "And once I got into it, I wouldn't have gotten out of it even if somehow Clare would have come out of my mind," Domenici said.

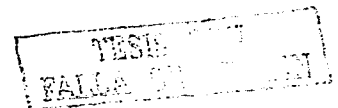
- a. D said this
- b. He could not get out of it
- c. A change in his daughter's situation would not change his involvement

(35) "You get into the world of these dread diseases -- you hear stories -- they're terrible from the standpoint of what's happening to these people and what's happening to their families.

- a. You become part of this scary secret world



- b. You listen to people's stories
 c. What's happening to the people is dreadful
 d. What's happening to their families is dreadful
- (36) Society was just ignoring them, denying them resources."
 a. Society ignored them
 b. Society denied them resources
- (37) It is strange to think that government works that way, that the fact that a senior senator has a mentally ill daughter can spur governmental action on mental illness.
 a. A senior senator with a mentally ill daughter can spur legislation on mental illness
 b. It is strange to think that
 c. This may be generalized to other aspects of government
- (38) Yet on many issues, politics really is that personal and lawmaking that arbitrary.
 a. politics is personal on many issues
 b. lawmaking is arbitrary on many issues
- (39) "You'd be surprised how often legislation is directly informed by our lives." Lynn N. Rivers, a Democratic member of the House from Michigan, says.
 a. Lynn N Rivers said this
 b. L is a Democrat
 c. L is a senator
 d. L is from Michigan
 e. Legislation is often directly informed by our lives
 f. How often this happens would surprise you
- (40) "In the field of mental health, I think it's possible that nothing at all would have been done by Congress if it weren't for legislators like Domenici who were galvanized by personal experience.
 a. L says this
 b. It is an opinion
 c. In the field of mental health Congress would have done nothing without people like D
 d. D was moved by his personal experience
- (41) Rivers herself has had very direct personal experience; she is a manic-depressive.
 a. L has also had personal experience of mental illness
 b. L is a manic depressive
- (42) At a committee hearing this spring, after a couple of witnesses suggested that mental illnesses were not really illnesses, she snapped open her purse and extracted an amber vial -- the pills that keep her healthy -- and shook it like a maraca as if to wake them up.
 a. She was in a committee hearing in spring
 b. Some witnesses suggested that mental illnesses were not really illnesses
 c. L opened her purse
 d. L took out a small bottle of pills
 e. The bottle was amber in colour
 f. The pills were for her illness
 g. L shook the bottle like a maraca
 h. She did this to wake people up
- (43) Over a decade ago, when Domenici embraced the issue, mental illness was not on the national agenda.
 a. Over a decade ago mental illness was not on the national agenda
 b. Over a decade ago D took up the issue of mental illness
- (44) Americans didn't like to think about it.
 a. Over a decade ago Americans did not like to think about mental health



(45) Even now, although the subject has come out of the shadows and Prozac is in many an American medicine cabinet, Americans remain skeptical and judgmental.

- a. Americans remain skeptical on the issue of mental health
- b. Americans remain judgmental on the issue of mental health
- c. The subject is spoken about more openly
- d. many Americans take medication for mental disorders

(46) Domenici knew that he was growing impassioned about an issue that many of his colleagues would consider marginal, even distasteful, and that he needed colleagues who had been shaken personally, too.

- a. D. knew that he was becoming impassioned with the topic of mental health
- b. Many of his colleagues would consider the topic marginal or distasteful
- c. He needed support from colleagues
- d. Those colleagues would also have to have been personally touched by the issue

(47) He ended up joining forces with a quite liberal Democratic senator, Paul Wellstone, whose older brother had grappled with severe mental illness for many years.

- a. D joined forces with Paul Wellstone
- b. W is a liberal Democratic
- c. W is a senator
- d. W had an elder brother
- e. W's elder brother had been severely mentally ill

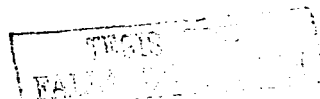
(48) Together the "odd couple," in Wellstone's words, nurtured bipartisan alliances with former Senator Alan Simpson, whose niece committed suicide, and Senator Harry Reid, whose father killed himself, and Tipper Gore, who has suffered depression, and Representative Marge Roukema, whose husband is a psychiatrist, and Representative Patrick Kennedy, who has also battled depression, and Senator Edward Kennedy, Patrick's influential father, and Rivers.

- a. W considers them an odd couple
- b. They nurtured bipartisan alliances
- c. They allied with Senator Alan Simpson
- d. Alan Simpson is no longer a senator
- e. Alan Simpson's niece committed suicide
- f. They allied with Senator Harry Reid
- g. Harry Reid's father killed himself
- h. They allied with Tipper Gore
- i. Tipper Gore has suffered from depression
- j. They allied with Marge Roukema
- k. Marge Roukema is a representative
- l. Marge Roukema's husband is a psychiatrist
- m. They allied with Patrick Kennedy
- n. Patrick Kennedy is a representative
- o. Patrick Kennedy had suffered from depression
- p. They allied with Edward Kennedy
- q. Edward Kennedy is a senator
- r. Edward Kennedy is very influential
- s. Edward Kennedy is Patrick's father
- t. They allied with Rivers

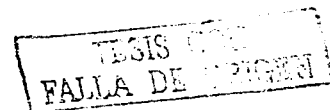
(49) "There has been a personal, crystallizing experience in each of our lives," Wellstone says.

- a. W said this
- b. There has been personal experience in all our lives
- c. This has caused our interest in the topic of mental health

(50) "You almost wish it didn't have to work that way, that all of us would care deeply anyway about people who were vulnerable and not getting the care they need.



- a. W said this
 - b. We almost wish it didn't have to work this way
 - c. We should care anyway about those who are vulnerable
 - d. Vulnerable people not getting the care they need should be important for us
- (51) But this kind of thing happens a lot in politics for fully human reasons."
- a. W said this
 - b. This happens a lot in politics
 - c. It happens for fully human reasons

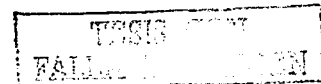


Texto 3

In Vienna

By ERIC PFANNER

- (1) A new advertising campaign throughout Vienna urges the Austrians, famous for their melancholy, to cheer up.
- A new advertising campaign has started throughout Vienna
 - It urges the Austrians to cheer up
 - Austrians are famous for their melancholy
- (2) "Grumbling is bad for the economy," it says, declaring Austria a *Nichtraucherzone*, or no-grumbling zone — a pun on *Nichtraucherzone*, German for a no-smoking area.
- The campaign says that grumbling is bad for the economy
 - The campaign declares Austria a no grumbling zone
 - No grumbling zone is *nichtraucherzone* in German
 - This is a play on words with *Nichtraucherzone*
 - Nichtraucherzone* is German for No smoking area
- (3) Leading advertising organizations and media companies are sponsoring the campaign, an effort to counter the effects of the global economic downturn by putting advertisers and consumers in better spirits.
- The campaign is sponsored by leading advertising agencies
 - The campaign is sponsored by media companies
 - The objective of the campaign is to counter the effects of the global economic downturn
 - This will result from putting advertisers and consumers in better spirits
- (4) "The Austrian mood has a tendency toward pessimism," said Mariusz Jan Demner, whose Vienna-based advertising agency created the spots.
- Mariusz Jan Demner owns a Vienna based advertising company
 - This company created the spots
 - MJD said this
 - The Austrian mood has a tendency towards pessimism
- (5) "If things are bad, we tend to see them worse."
- Things are bad
 - Austrians will see them as worse
- (6) Starbucks may have arrived in the capital of the *kaffeehaus*, a big modern art complex has opened and a few skyscrapers now dot the city, but it will take more than superficial change to alter Vienna's psyche.
- Starbucks has opened some outlets in Austria
 - Austria is the traditional Home of the coffeehouse
 - There is a new modern art complex
 - There are a few skyscrapers in the city
 - Deeper changes are needed to alter Austrian's psyche
- (7) Not that visitors have much to complain about.
- Visitors will not find much to complain about
- (8) Cultural selections remain impressive for a city of more than a million and a half, efficient mass transit makes getting to them easy, and sleek new, Italian-influenced restaurants have lightened up Vienna's formerly stodgy cooking.
- Cultural selections remain impressive for a city of a million and a half
 - There is an efficient mass transit system
 - New Italian restaurants are sleek
 - These Italian restaurants offer lighter meals
 - Viennese food was previously stodgy



(9) And an excellent flood-control system helped the city escape significant damage when the Danube burst its banks elsewhere in Austria in August.

- a. The city has an excellent flood control system
- b. The system saved the city from significant damage
- c. The Danube burst its banks in Austria in August

(10) On weekends, when the Viennese head for the hills, the streets are eerily deserted.

- a. On weekends Vienna is deserted
- b. This is eerie
- c. The Viennese leave town

(11) But that makes the inner city a pleasure to stroll around, the better to hear the music that seems to pour forth from any place where the remaining residents gather — violins in the Stadtpark, the chill-out sounds of the Viennese DJ duo Kruder & Dorfmeister in hip clubs or Mozart at the Musikverein.

- a. The deserted inner city is pleasant to stroll around
- b. The lack of people makes it nicer to listen to music
- c. Many places play music
- d. The remaining residents gather in certain places
- e. Violins are played in the Stadtpark
- f. DJs play in hip clubs
- g. Kruder and Dorfmeister are Viennese DJs
- h. Mozart is played at the Musikverein

(12) Autumn also is a good time to visit a heurige, the rustic wine bars on the outskirts of town that serve the output of their own vineyards.

- a. Autumn is a good time to visit a heurige
- b. A heurige is a rustic wine bar
- c. These are on the outskirts of Vienna
- d. The heurige make their own wine

(13) The accordion music may be kitschy, but the mood is festive.

- a. The accodian music is kitsch
- b. The mood is festive

Sightseeing

(14) The MuseumsQuartier, at Museumsplatz 1 intended to consolidate Vienna's dispersed modern-art sites in the old imperial riding school and stables, opened last year.

- a. The MuseumsQuartier opened last year
- b. It was designed to concentrate the city's modern art sites
- c. Modern art sites were previously dispersed in Vienna
- d. It is at Museumsplatz 1
- e. It is in the old riding school and stables

(15) Because protests against the bold design for the new museums forced the architects to scale back their plans, the preserved Baroque façade gives little hint of what it conceals.

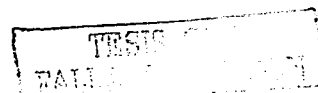
- a. People protested at the bold design for the new museums
- b. The architects had to scale back their original plans
- c. The preserved Baroque façade does not reveal its content

(16) The bright and airy Leopold Museum houses one of the world's leading collections of the works of Schiele and Klimt, while a basalt bunker contains the Modern Art Museum.

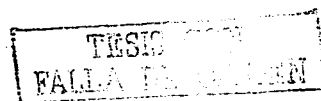
- a. The Leopold museum is bright and airy
- b. This houses a world leading collection of Schiele and Klimt
- c. A basalt bunker contains the modern art museum



- (17) There is also an exhibit space, the Kunsthalle, a tobacco museum and several sleek cafes.
- There is an exhibit space
 - This space is called the Kunsthalle
 - There is a tobacco museum
 - There are several sleek cafes
- (18) This month the MuseumsQuartier opened new space for shops, studios and cultural agencies' offices.
- This month the MuseumsQuartier opened new space
 - The space is intended for shops
 - The space is intended for studios
 - The space is intended for cultural agencies' offices
- (19) Museumgoers can rest outside on foam blocks placed in the courtyard to encourage lingering.
- Foam blocks have been placed in the courtyard
 - Museumgoers can rest on these blocks
 - They are designed to encourage lingering
- (20) The Leopold Museum is open 10 a.m. to 7 p.m. Wednesday through Monday, 9 p.m. Friday; admission \$9.
- The Leopold museum is open from 10 a.m. to 7 p.m. from Wednesday to Monday
 - On Fridays it is open until 9 p.m.
 - Admission to the museum is \$9
- (21) The Modern Art Museum is open 10 a.m. to 6 p.m. Tuesday through Sunday, 9 p.m. Thursday; \$8.
- The Modern Art Museum is open from 10 a.m. to 6 p.m. Tuesday through Sunday
 - On Thursdays it is open until 9 p.m.
 - Admission to the museum is \$8
- (22) The squat, gray Museum of Modern Art, its plain facade cut only by narrow light shafts, resembles a more prominent feature of the Vienna skyline, the six flaktürme, or anti-aircraft towers, built during World War II.
- The Museum of Modern Art is squat
 - The Museum is gray
 - The plain facade of the museum is cut only by narrow light shafts
 - The museum is similar to another prominent feature of the Vienna skyline
 - Six flaktürme were built during World War II
 - Flaktürme are anti-aircraft towers
- (23) These reinforced concrete behemoths rear up incongruously in several city green spaces, including the Esterhazypark not far from the MuseumsQuartier.
- Flaktürme are made of reinforced concrete
 - Flaktürme seem out of place
 - Flaktürme are very big
 - They are often in parks
 - There is a flaktürme in Esterhazypark
 - Esterhazypark is near the MuseumsQuartier
- (24) After the war, the flaktürme proved difficult to dismantle, so they remain as ominous legacies of the Austrian Anschluss with Germany.
- The flaktürme are no longer used
 - They are very difficult to demolish
 - They remind us of the Austrian Anschluss with Germany
- (25) Though most of the towers stand empty, the Esterhazypark tower has been converted into an aquarium, with a climbing wall on one side; open daily from 9 a.m. to 6 p.m.; \$8.
- Most of the towers are empty



- b. The esterhazypark tower has been converted into an aquarium
 - c. This tower has a climbing wall on one side
 - d. It is open every day from 9 a.m. to 6 p.m.
 - e. Admission to the tower is \$8
- (26) A more lighthearted throwback is the Riesenrad, or Ferris wheel, built in 1897 in the Prater amusement park.
- a. The Riesenrad also reminds us of the past
 - b. It is a Ferris wheel
 - c. It was built in 1897
 - d. It is in the Prater amusement park
- (27) The red wooden cars, which started in "The Third Man," climb more than 200 feet above the city, providing a panoramic view.
- a. The red wooden cars climb more than 200 feet above the city
 - b. The Ferris wheel appeared in "The Third Man"
 - c. The Ferris wheel provides a panoramic view
- (28) The Riesenrad (\$7.50) operates 9 a.m. to midnight through September; 10 a.m. to 10 p.m. in October.
- a. The Riesenrad costs \$7.50
 - b. It operates from 9 a.m. to midnight in September
 - c. It operates from 10 a.m. to 10 p.m. in October
- (29) One of the best ways to see Vienna is to watch others see it, preferably from the terrace of a kaffeehaus where traditionally you can pick out a newspaper, order a mélange (the Austrian version of cappuccino) and while away the hours.
- a. You can watch other people see Vienna
 - b. This is one of the best ways to see Vienna
 - c. The kaffeehaus have terraces
 - d. In the kaffeehaus you can pick out a newspaper
 - e. You can order a mélange
 - f. A mélange is an Austrian cappuccino
 - g. You can spend a long time in the kaffeehaus
 - h. These are traditional things to do
- (30) Some have made concessions to modernity and the tourist trade, adding no-smoking sections and bilingual menus.
- a. Some kaffeehaus have changed
 - b. No-smoking areas are a concession to modernity
 - c. No-smoking areas are a concession to the tourist trade
 - d. Bilingual menus are a concession to modernity
 - e. Bilingual menus are a concession to the tourist trade
- (31) But Café Sperl, Gumpendorferstrasse 11-13, is the real thing, with faded velvet banquettes, smoke-stained walls and famously slow service.
- a. Café Sperl has not changed
 - b. Café Sperl is at Gumpendorferstrasse 11-13
 - c. Café Sperl has faded velvet banquettes
 - d. Café Sperl has smoke-stained walls
 - e. Café Sperl has slow service
 - f. The slow service at Café Sperl is famous
- (32) Viennese are fond of saying that if three requests for the check are ignored, the customer has the right to leave without paying — which is why the third time usually brings the tuxedoed waiter.
- a. The Viennese say this
 - b. A customer can leave without paying
 - c. The customer must have asked for the check three times



- d. The waiter must not have brought the check
- e. The waiter usually brings the check the third time
- f. The waiters wear tuxedos

(33)As the name implies, the Kleines Café, in the Italianate Franziskanerplatz is tiny, but in good weather you can sit in the cobbledstone square near a bubbling fountain.

- a. The Kleines Café is tiny
- b. This is implied in the name
- c. The Kleines Café is in the Franziskanerplatz
- d. The Franziskanerplatz is Italianate
- e. In good weather you can sit outside
- f. The square is cobbledstone
- g. The square has a bubbling fountain

Where to Eat

(34)Anyone in Vienna can tell you the name of the city's top restaurant — the Steirereck, Rasumofskygasse 2 has had that reputation for years.

- a. Anyone in Vienna can say this
- b. The top restaurant in Vienna is the Steirereck
- c. The Steirereck is at Rasumofskygasse 2
- d. The steirereck has had that reputation for years

(35)Named after the southeastern province of Styria, it offers a five-course menu of new Viennese dishes with French influences.

- a. The Steirereck got its name from the province of Styria
- b. It offers a five-course menu
- c. The menu consists of new Viennese dishes
- d. The food has a French influence

(36)Game and seafood are often featured; the wine list and selection of Austrian cheeses are renowned.

- a. The restaurant often offers game
- b. The restaurant often offers seafood
- c. The wine list is renowned
- d. The selection of Austrian cheeses is renowned

(37)Dinner for two with wine, at least \$250.

- a. Dinner for two costs at least \$250
- b. This price includes wine

(38)Open for lunch and dinner; closed weekends.

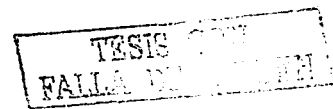
- a. The restaurant is open for lunch
- b. The restaurant is open for dinner
- c. The restaurant is closed on the weekends

(39)A flashier crowd frequents Sky Restaurant, Kämtnerstrasse 19 situated unpromisingly on top of a shopping center.

- a. The Sky restaurant is more flashy than Steirereck
- b. The Sky restaurant is at Kämtnerstrasse
- c. The Sky restaurant is on top of a shopping center
- d. This is an unpromising location for a good restaurant

(40)But the reward for the ride up the exterior elevator is the view over central Vienna, including the colorful chevrons of St. Stephen's.

- a. To get to the restaurant you have to travel up the exterior elevator
- b. The exterior elevator has a great view



c. St. Stephen's has colorful chevrons

(41) The food is not bad, either — a mix of international cuisine and traditional Austrian specialties with a light touch.

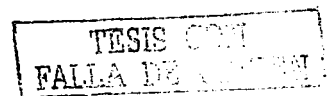
- a. The food is not bad
- b. They serve international cuisine
- c. They serve traditional Austrian specialties
- d. These are lighter than typical Austrian food

(42) Dinner for two with wine, about \$110.

- a. Dinner for two costs around \$110
- b. This price includes wine

(43) Lunch and dinner, Monday to Saturday.

- a. They serve lunch
- b. They serve dinner
- c. They are open from Monday to Saturday



APENDICE F

Transcripciones de las sesiones de pensamiento en voz alta y memoria del contenido.

1

Sujeto: Eréndira

Texto: Generating Lots of Ideas Quickly

Sesión: Uno

PVA

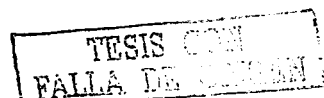
E- err (.) Generate lots of ideas quickly (.) The buildingbrands guide to effective brain storming (.) storming me suena a tormenta () hh (.) Introduction Brain storming (.) is a much talk about and much (.) m:is- understood technique for (.) generation (.) ideas (.) to get the best value (.) from (.9) brainstorming it needs to be fully understood and carried out properly (.) tsK no sé sea esto pues la lluvia de ideas una técnica

Let's define it first (.) brainstorming it's a mean of getting a large number of ideas from a group (.) of people in a short time (.) perfecto (.) note the careful choice of words (.) ammm (.)note the careful (.) tsK a ver (.) a large number of ideas makes no mention of quality (.) We are simply after quantity (.) We should get many ideas (.) We may get winners (.) emm a large number of ideas makes no mention of quality (.) ah ya (.) the number of ideas que mencionan (.) hmmm a ver (.) a large number of ideas (.) makes no mention of quality (.) we are simply after quantity (.) mm we should get many ideas (.) we may get winners (.) a group of people implies that everybody has and equal opportunity to contribute
l- mmmhm

E- In a short times (.) means (.) exactly that (.) this (.) not a technique where ideas follow long periods of conversa contemplation (.) it's a mean of getting ideas fast (.) there should be a storm of ideas (.3) the carefulest choice of words (.) que es eso (.) Note the careful choice of words (.) Nota con cuidado las que escoges las palabras (.) bueno 8.) in a short times mean exactly that this is this not a technique where ideas follow long periods of contemplation (.) It's a mean of getting (.) ideas fast
l- mmmhm

E- there should be a storm of ideas(.) too (.) achieve (.) this free- wheeling (.) atmosphere is critical (.) achieve (.) achieve (.) (inaudible) (.) ah que tengo que hablar más fuerte ¿verdad? Para que se grabe

l No no te preocupes porque es muy grabadora // y agarra tu voz de todas formas



E- //ah si// ah perfecto Entonces achieve (.) aaaaa (.) abc (.) aquí está (.) achieve (.) conseguir alcanzar llevar a cabo realizar (.) alcanzar bueno esta libertad de hacer las cosas yo supongo

I- mmhm

E- there should be not crit criticisms (.) no interpretation evaluation or comment on the idea at all
I- OK me puedes explicar rapidín porque esto subrayado y esto en una cajito y esto estos son diferentes marcaciones

E- ah si (.) bueno yo lo entiendo así // lo que

I- OK

E- pasa es que (.) aquí no entendí muy bien porque dice (.) in a short time means exactly that (.) this is not a technique where ideas follow the long periods of contemplation (.) así que como sé que la lluvia de ideas así dar sus aportaciones son cosas que tienen el momento no por (.) on (.) largo periodo

I- mmhm OK

E- it means of getting of ideas fast (.) entiendo que hay que dar las ideas rápido (.) y que hay que hacer (.) debe de hacer (.) should be a storm of ideas (.) debe de haber una tormenta de ideas

I- OK good

E- // o sea que muchas (.) mm the achieve this ah bueno tiene que haber una atmósfera crítica (.) there should be no criticism (.) osea no criticón sino que crítica abierta evaluar ni comentar sobre esas ideas (.) la idea es recibirlas (.) this is about divergent thinking (.) ideas esparkling ideas (.) and leading to still more ideas (.) esparkling (.) ¿qué es esparkling? (.) (buscando en diccionario) (.) r. s sparkling (.) plug (.) tsk están como recargando las ideas (se rie) (.) esparkling (.) chispas bujía echar chispas (.) ah OK (.) eh this is about divergent thinking (.) acerca de diversos pensamientos (.) chispazos esas ideas fugaces (.) que hacen (.) más ideas leading.

The problem is that people says (.) on the luck of discipline and either run with the apparent (.) anarchy of criticas it as frivolous (.) There really is the best brain storming sessions are in the fact (.) in the best braining sessions are (.) in fact (.) something of a creative paradox they are a tightly- managed- process- to- facilitate- free and divergent thinking (.) paradox (.) paradox (reaches for dictionary) (.) paradójico (.) ammmm (.5) h paradox (.) sss (.) pahhradox (.) para (.) paradox (.) paradoja (.) mmm the reality is that the best brainstorming session are in fact (.) de hecho (.) tsk algo de una paradoja creative they are a tightly managed process to facilitate free and divergent thinking (.) tsk tsk (.) they are tightly managed (.7) (inaudible) (.) mmmmm (.10)

I- ¿qué palabra estás buscando?

E- esta del tightly

I- tightly mmhm

E- mmhm

I- ay no viene

E- tight (.) apretado (.) hermético (.) de apretar manos (.) estar en apuros (.) escaso (.8) mm la realidad de lo mejor relaciones (.) bueno el (.) que mejor (.) que la mejor sesión de lluvia de ideas es (.) algo (.) mm porque paradójico (.5) the eight estages of brainstorming (.) There are eight estage that should be followed to maximise productivity (.) aquí (.) Estate the problem restate the problem select a restatement warm-up (.) brainstorm ideas (.) a ver (.) a ver que es que ocho (.) Estathe the problem (.) everyone needs to know what the problem is (.) however mostpfer of the information the is common (.) in the group (.) and the critical factor (.) mmm (.) in most corporate groups thee will some who are experts (.) and some who otros (.) mmm (.) and some who are on the fringe of the problem (.) this mixture and the controlling of in (.) is (.) critical to the ex success (.) mmm (.8) a ver aquí es que (.) situar e l problema (.) que todos deben de estar en una (.) debe de haber una atmósfera en común (.) debe de haber (.) los expertos que serían

quienes están a (.) quienes conozcan el problema o lo (.) a ver que es fringes más seguro (.) mmm f-g (S) mmm nada (.)10 flequillo borde (.) al margen de la sociedad (.) tsk an! A ver (.) (regresa al texto) se supone que (h) en este grupo debe de haber quienes sean los expertos (.) y quienes estén al margen del problema.

I- mmmhh

E- esta mezcla hace que se controle la situación de la sesión (.3) mmm (.2)

I-¿qué se controle el qué?

E- se controle la el::: la situación de saber que // o la información

I- // ahah

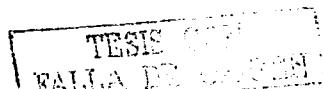
E- bueno no. no es que se controle (.) sí debe de haber (.) o seas debe de estar la gente (.) que sabe (.) esta es quien va a dirigir la sesión y otros que estén no-muy-involucrados en el tema (.) eh esta combinación (.) bueno de los expertos con los que no (.4) ah! La combinación y el control de estas lluvia de esta lluvia de ideas depende el éxito de la sesión (.)

I- mmmh

E- ehmm (.) el común de este asunto (inaudible) lluvia (.) mm a ver aquí (.) (h) the common knowledge as shared by the group (.) should be sufficient (.) to understand (.) but not so much (.) that the group es inhibit in developing ideasss (5) the common knowledge share by the group should be sufficient to (.) pero (.) no mucho que el grupo es (.) inhibited in developing (.) developing es- descubrir ¿verdad? (.) ay ay ay (.) mi vocabulario (.) (se rie) el vocabulario y la pronunciación (se rien) después de esto creo que voy a tener que hacerlo (.) ayy (.) y que crees a mí no me gusta el inglés (.) siento confesarlo (.) es unarroyo (.) pues a ver (.) el común knowledge shared by the group should be sufficient to understand pero (15) the expert is lest likely to put forward shilly ideas shilly ideas (.) outsider are (.) generally more comfortable (.) with this (.) and it is (.) in this (.) synergy (.) that the creative spark ah ya!(.) o sea que se tiene que hacer un ambiente (.) primero (.) ubicar el problema (.) por eso es importante que todos estén tengan información en común (.) pero obviamente debe de haber debe de haber quien guíe o conduzca esta sesión (.) y obviamente las demás personas están no tan involucradas en el problema (.) o en el tema de que se está hablando (.) eh la combinación de estos dos más el control sobre la (.) sobre la (.) sobre la lluvia ade ideas (.3) será depende el éxito de la sesión (.) también (.) aquí es importante que el grupo desarrolle sus ideas (.) y que los expertos (.) ((refiere al texto)) pues crean ese ambiente para que las ideas (.) sean generadas (.)

I- mmmh

E- mmm restate the proble (.) the key here is to start by asking the group to develop a number of restatements (.) of the problems (.) starting with the words How can we ah! The danger here is that people want to start brainstorming of the problem as at stated (.) of the problem as (.) stated (.) whereas the key to plenty of ideas is having different ways (.) of learning ki of the problem and restating it (.) tsk plantear el problemas (.) a aquí como se va a plantear el problema (.) preguntándote como podemos nosotros (.) el detalle aquí sería (.) tsk (.) que las personas empezaran tsk (.) planteando el problema y no ideas (.) para solucionarlo (.) por ejemplo como puedo incrementar la producción (.) profits (reaches for dictionary) a ver que es profits (.) profits suena com profiteroles que es un postre (.) profits (.) beneficio ganancia (.) OK (.) mm como podemos incrementar las ganancias (.) las posibles (.) problemas (.) sería (.) como podemos nosotros (.) hacer el negocio (.) más rentable (.) como podemos nosotros (.) overhead (.) detener los despidos (se rie) como nosotros podemos incrementar (.) o tener más (.) mmm (.) to get more business from exist-ing clientes (.) como nosotros podemos (.) to get more incrementar (.) ah no sería como podemos aumentar los clientes (.) como nosotros podemos (.) tener un-negocio nuevo más rentable (.) o hacer de nuestro nuevo negocio algo más rentable (.) (h) como nosotros



podemos (.) identificar en el negocio lo más rentable (.) el uso de how can we (.) previene (.) a la (.) ya prematura de ide- am bueno (.) previene alh a ver (.) prevents the premature production of ideas to (.) it makes sense with the words (.) how can we in front of this (.) it is a restatement (.) if it doesn't (.) its possibly a solution (.) ah! Es que empezando con la solución de pensando (.) planteando la idea como como podemos hacerlo (.) hace que las ideas sean tengan un sentido yo lo entiendo así como de pertinencia (.) que yo me involucro en esto (.) it's a restatement (.) if it doesn't it is a possibly solution (.) ay por lo tanto estoy llegando a la posibilidad (.) de (.) o estoy dando un posibilidad de solución (.) no son ideas vagas (.) all restatements are griten down witten down and numbered (.) we should be looked (.) for at least (.) restatements (.) restatements (.) (refiere al diccionario) (.15) ay no está (.) el rest the kinds of problem (.) recurso (.) resto los demás del grupo (.) tsk (.) mm (.) este es el resto y si esto no (.) if it doesn't- it (.)

I- ¿qué estás pensando?

E- Aquí es que . o sea porque dice empezar con how how can we (.) o sea como lo podemos hacer (.) porque aquí esta palabra esta palabra de sense me la idea de que (.) te sensibilizas ¿no? (.) pero ese in front of it (.) o sea entiendo que después de este (.) después de how can we (.) es el resto (.5) si esto (.4) no te da posibilidades de solución (.) This estage is crucial (.) o sea es crucial que te den posibilidades de solución en esa lluvia de ideas (.3) el resto son escri-tos (.) griten down and numbered (.) no entiendo aquí (.) we should be looking for at least (.) twenty restatements (.) no (.) (h) otro signo (.) (escribe signo de interrogación en el margen) select a restatement (.) a ver (.) one of two restatements should be select by the group at hte lead - in to the actual brainstorm session (.14) (h) restatement sera como la idea (.) ah que no te puedo preguntar ¿verdad?

I- OK creo en este caso si este restatement este viene de statement ¿sabes que es statement?

E- como el enunciado

I- y entonces el restatement es cuando lo haces otra vez de otra forma (2) si

E- ahhh ya ya ya (.) a ver (.) entonces (.) ya! Entonces no la idea es aquí que (.3) ahh ya ya a ver (.)

I. OK

E- The key here is to start by asking the group mmmmm (.) tsk el problema aquí es que la gente quiere empezar la lluvia de ideas (.) planteando de nuevo algún problem

I- mm

E- mmm is to plenty of ideas and having different ways of looking at the problem and restating (.) it (.) en enunciados como podemos incrementar la productividad (.) los posibles problemas (.) de replanteamiento (.) ¿no? sería como el volverlo a decir (.) como podemos por ejemplo esto (.) en los charts como podemos hacerlo (.) previene la idea prematura (.) no previene la producción de ideas (.) if it makes sense with the words how can we in front of (.) it (.5) tsk a ver si en estas ideas (.2) tsk a ver sense ¿no? (.5) r-s (.9) sentido orientación (.) ahmm (.2) significado (.) doesn't make (.) if it makes mm (.) tiene sentido no es de sensibilidad es sentido (.) a ver (.) el uso de cómo podemos hacerlo (.) prevents (.) the premature production of ideas (.3) si estos tienen el sentido con palabras (.2) tsk ay caray no entiendo ¿ch? (.) bueno mejor le dejo así a lo mejor encuentro en otro lado la respuesta (.) select a restatement (.) one of two restatements should be selected by the group a-s a lead-in to the actual brainstorm session (.) this selection (.) can be done either by vote having the participants call ((tosió)) OK (.) se tiene que escribir las ideas (.) se tienen que seleccionar (.) unas veinte (.2) una vez que se hayan seleccionado (.) las idead (.) tendrán que elegir bueno se anotan yo entiendo que se tienen que anotar (.) el grupo elige por votación (.) cuales son las que se quedad (.) hñjole participnts call-out the numbers (.4) pues el grupo elige o si no (.) el mismo que está dirigiendo la (.) la actividad bueno la dinámica (.2)

muchas detalles de la discusión del resto deberán ser tejados (.) la razón es que el volver a plantear el desarrollo de la (.) ah is that the the rest ment (.) development (.) session has helped to move the group into divergent creative ... (.) no entiendo (.) the reason is that the restatement development (.) session helped to move (.) mmm (.4) convergent (.) the (buscando en diccionario) (.) convergent (.11) convergir? Era así pero bueno (.) muchos detalles de la discusión del (.) avoid (.) avoid (.) la razón es que (.) el planteamiento están en el desarrollo de sesión ayuda (.) al grupo (.) hacia (.8) pensamiento creativo divergent tsk (.) mmm (.) no voy a saber que es (.) hay que seleccionar los (.9) fijate hay que seleccionar los enunciados (.) debe de haber una votación de cuales se quedan (.) o si no el dirigente determina cual se cuales se quedad (.) lo demás no importa (.6) mm que no debe de haber mucha discusión sobre los (.) enunciados que se eligieron o las ideas que se eligieron (.) por que la discusión (.) puede ocasionar (.) problemas en el grupo y desviar la el análisis

I- mmmhm

E- no

I- mmmhm

E- y la idea es pensar (.) warm-up (.) session (.) in the (.) primero hay que ver que es lo que dice aquí (.6) bueno aquí lo que entiendo es que quedan (.) if it doesn't it --is possibly a solution (.) in front of it (.) it-is-a (.2) da este a ver (.) si después de la pregunta de que podemos hacer se vuelve a plantear la idea (.) y esto no (.) es (.) y esto no posibilita una solución (.) este enunciado es crucial (.) o sea que el enunciado no debe de dar la solución (.2) a ver si es cierto (.2) mm the purpose here is simply to get people free-wheeling mmmhm (.) process but for most there is (.3) aquí es crear un ambiente de confianza de familiaridad y no detenerse má o sea estar solo si uno solo pocos minutos few minutes (.) muy pocos minutos discutiendo las ideas (.5) sobre (.) un tema no relevante (.) How many uses can we think (.) of an ashtray ? (.) What (.) if we (.8)

I- ahorita ¿qué estás pensando?

E- en estas ideas porque las están poniendo

I- mmmhm

E- porque cuantos usos (.3) por (.) How many uses can we think of for an ashtray (.) ashtray no es el cenicero? ((diccionario)) (.29) mm ay seis dedos en cada mano uhh ya! (.) o sea que la idea es (.) plantear no distraernos en situaciones (.) poco relevantes (.) plantear las preguntas (.) a modo de que sean (.) creativas (.) entonces brainstorm ideas (.) the leader now writes down one of the selected restatements (.) ahh aquí la idea es no pensar mucho // sobre las cosas que se van a decir (.)

I- mmmhm

E- simplemente son ideas (.) y no se tiene que profundizar sobre ellas (.) the brain storm ideas (.) the leader now writes down one of the selected statements and now the pattern becomes (.) in how many ways can we (.) mm ya están más abiertas (.) it's important that the restatement is written down (.) and kept in front of the group because (.) because of qué [risk] (.9) bueno hay que escribir las ideas que se están dando (.2) y empieza la discusión (.) patterns pero patterns no creo que sea la discussion (.) mm (.5) ((diccionario)) mm (.9) pues no está pero (.) igual y a lo mejor como que él empieza a conducir las ideas (.) digo por lo paternalista pudiera ser (.) it's important that the restatement is griter down and kept in front of the group (.) que las ideas estén escritos en frente al grupo (.3) mm y él debe preguntar por las ideas (.) estas ideas son generadas son escritas (.) en flipcharts (.) lo que es un pizarrón algo en frente (.) visibles (.) a todo el grupo (.) que pueden ir adicionando ideas (.3) también pueden hacerse (.) grabadas (.) mm o por usando otros medios (.) otros métodos (.2) que pueden ser grabadas (.) o (.) alguien las puede estar anotando (.) un secretario (.2) wildest idea (.) starting with a fresh sheet (.) ask (.) mm wild wild

wild wild (.) now ask the group for ideas to turn the wildest idea (.) tsk (.) wild sue. suena como salvaje (.) o sea esta idea es como unas ideas no trabajadas pensadas (.) no repensadas (.) no planteadas nuevamente (.) mmm (.) ahora el grupo (.)3 mm tendrá que plantear una idea (.)2 into something useful and record them (.) Usually around ten ideas will be processed (.) this i. these ideas son procesadas (.) Luego unas veces mejor que una (.) ocasionalmente no muchas ideas (.)3 ay caray forthcoming (.)8 ((diccionario)) forth coming aquí está (.) próximo (.)4 ocasionalmente no muchas ideas están próximas al concepto de que se está hablando la idea principal (.) pero pueden ser (.)4 ah ya! A lo mejor todas las ideas que están planteando no son buenas (.) y no se acercan a lo que se pretende pero hace sentir bien al grupo (.) porque sienten productivos

I: mmmmmm

E: Thanks and next step (.) the issue here is to have the participants (.) Thanks and next steps (.) OK o sea agradecerle y darles las instrucciones (.) es que los participantes (.) dejen la reunión sintiendo que fue un buen tiempo (.) agradecerles la contribución explicarles que habrá una evaluación de las ideas y que la mejor (.) sería seleccionada para desarrollarla (.) Evaluación (.) la evaluación después de una sesión de lluvias de ideas (.) puede ser por dos formas una es que (.) either by the participants (.) mm puede ser por todos los participantes o por una part. o por un equipo de esos participantes (.) el equipo puede (.) revisar la sesión (.) usando las ideas originales (.) consisting of the of those from the group who are committed to implementing (.) tsk y bueno y plantearlas a quienes están buscando la solución (.) (h) el objetivo es seleccionar pocas ideas para demostrar (.) tsk (.) y demostrar a los participantes (.) las acciones que se han tomado

I: Uhh

E: ((se ríe))

MC

I: OK bien muy bien este: OK la última cosa (.) última molestia (.) por favor una idea general de lo que // este: aquí en el texto

E: // de lo que fue aquí

I: mmmmmm

E: bueno aquí lo principal es que es la lluvia de ideas es (.) que:: (.) varias personas den ap. aporten em: sus ideas frente a un: en un grupo (.) en poco tiempo (.) y aquí la finalidad es crear un ambiente de: (.) confianza para que las ideas (.) salgan (.) y le corresponderá al (.) dirigente del grupo (.) pues primero (.) plantear fines cual es la finalidad de la reunión una vez que se haya dicho (.) cual es la:: (.) la finalidad de esto (.) pero antes de plantearlos (.) o sea el grupo debe de tener ciertas características homogéneas a fin de que (.) quienes estén frente a ellos tenga un poco más de información sobre lo que se va a hablar (.) una vez que esté:: este grupo corresponderá al líder conducir de manera adecuada la sesión para que las ideas fluyan (.)

I: mmmmmm

E: Y: eh aquí con la final (.) el una vez que ya todos están dando su ideas se van a tener que elegir las ideas que más vayan acorde con la:: con lo que se pretende (.) (h) y:: se elegirán las ideas de acuerdo a la votación de los (.) participantes (.) o el líder o el dirigente o él que conduce la se. la dinámica tendrá que definir cuales son las adecuadas.

I: mhm

E: aquí lo importante es hacer que la gente sienta que fue un tiempo bien invertido (.) que.. sus ideas son tomadas en cuenta (.) y que (.) al final bueno se les comente que se va a hacer una evaluación y que obviamente la evaluación puede ser por todos los del grupo o por un grupo de por un equipo conformado con los asistentes que están allí (.) que tomarán las ideas que se han (.)

anotado al frente del grupo (.) o bien por un secretario que tome nota o que hayan sido grabadas obviamente que estas ideas tendrán que ser em:: deberán ser demo. se deberá simple. se deberán desarro. se desarrollará la mejor idea (.) y deberán aquí demostrar a los participantes que las acciones fueron tomadas.

I: tienes algo que agregar?

E. No con eso ya

2

Sujeto Eréndira

Texto: When Politics is Personal

Sesión: Dos

PVA

I: vamos a estar grabando y ya sabes como tienes que ir este tú vas leyendo me vas comentando este lo que estás pensando mientras estás leyendo

E: Mhmm

I: y; luego al final ya te pido que me cuentes lo que has entendido (.) OK

E: (.) mmhm sí

I: tienes todo el tiempo del mundo así que adelante por favor

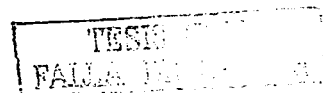
E: tres hojas (.) es When Politics is Personal by Deborah Sonta (.) my daughter Clare and it's spelled Clara she's my fourth child of eight (.) Senat Began (.) mm his voice soft and gravelly (.) Clare was a beautiful beautiful girl now she's all (.) grown up and she's well she's es (.) struggling (.) qué es struggling (.5) st (.3) hm mm (.2) luchar (.4) ay caray se supone que mi hija Clara y se s deletrea c-l-a-r-a ella es la cuarta hija de ocho años el senador Pete Dominci Domenecci algo así reluctant (.) reluctantly empieza reluctantly tsk esto que puede ser (.2) mm (.) reluctantly reluctantly (.7) poco dispuesto ah! de mala gana ah o sea que de mala gana dice que ella es una niña preciosa que está creciendo and y ella ah! que era esto que dijiste se me olvidó (.) struggling (.) ay ay ay que era que era (.) acuerdase (.) struggling (.) estruggling (.) tsk de luchar pelear no? ella está creciendo y ella está (.1) luchando? (.) hm no (.) luchar es bueno mm no entiendo (.) tienes una pluma que me prestes

I Claro que sí perdón (.)

E: no (.) no te preocupes (se ríe) (.) gracias

I: ay que desorganización la mía no entiendo esto

E: (.) struggle is a good word beside me an armchair in his Washington office chatting about re-election race that (.) causing him little anxiety (.) but when the conversation shift to his family (.) then específica (.) nn (.) to his (.) tsk su hija (.) de cuarenta años? (.4) ah caray (.3) and then specifically to his twenty years old Clare he rose abruptly and move away putting his solid senator desk between us (.) tsk Navajo wall hanging from New México his absorbed himself in lining mm (.4) es un republicano de setenta años (.2) de Nuevo México. de Navajo mmm hm hm hm (.) tsk que le gusta más mantiene (.3) celosamente las cuestiones de su familia (.2) mmm primera (.3) él prefiere hablar sobre los impuestos o la energía nuclear (.1) o algo sobre legislación pero no de su familia (.1) hnnn (.5) que su hija fue atleta (.2) campeona de tenis (.1) este: catcher en el equipo de béisbol (.) en el equipo de (h) básquet bol mm during her freshman year at Wake Forest (.4) inordinately in decisive (.5) I would get out of hand She w- she world she was all out of whack (.) then my wife Nancy went to ahmm hnhn hnhn (.3) ah pues su hija está enferma (.) que empieza (.) change her change and became angry (.) throwing things at



mirror (.) cussing and swearing (.) lloraba se ponía nerviosa temblaba (.3) and that started two novice parents (.5) novice parents down the strange path of having to believe una enfermedad dice to believe to believe it acknowledge ahm una enfermedad mental mmm (.2) Meredith do I have to go an (.) appropriation meeting the assistant she shook her head but Domenici had all he want to about (.) Clare for the moment s:o he switched gears and talk in the distinctive folksy and rambling am may (.5) tsk ah que por la enfermedad de su hija él tuvo que cambiar su agenda política (.3) la pelea de Clar (.2) esquizofrenia (.8) bueno que la hija tiene esquizofrenia (.1) and the happenstance of her political agenda (.) for the (.) to have assumed the unlikely role of champion for the mentally ill (.2) tsk bueno major él tendrá que asumir un papel ahora (.3) para luchar contra esta enfermedad (.2) I don't believe this ever world have (.) come (.) up (.) qué? (.3) Domenici had made a name for himself as the Republican party's bud get (.) expert (.) he was a gray pragmatic fiscal and social mmmmm (.) save - sex marriage (.) sh (.) he was a gray (.) pragmatic fiscal and social con - servative who opposed abortion gun control and sane sex marriage and support school vouchers tax cut and mandatory three strike sentences (.) tsk tsk (.) sentencing (.) he was a no bleeding heart mm cause plider (.) ay no no (.) aquí que sera (h) mmm pero después de más de Clare dejaron a Pete este Domenici (.) sí es (.1) mm Pete tum tum aquí está and Nancy Domenici into (.10) and once I got into it (.) wouldn't have gotten (.) ay ay ay (.10) no esto pues sí es importante acerca de lo que ellos hacen ash (.15)

I: di algo

E: OK (.) (se rien) es que estoy pensando (.) a ver a ver a ver (.) es que aquí a ver es extraño pensar que un gobernador (.3) mm

I: porque marcaste spur por ejemplo

E: porque no sé que es

I: OK uhuh

E: pues ahorita lo que quiero es leer (.)

I: uhuh

E: y ir encontrando ya después de cada parte lo que sean

E: para poder entender mejor (.) que ahorita como que tengo la idea que es este señor el senador que tiene una hija con una enfermedad mental que es señor es de Navajo (.) Nuevo México (.) que es del partido republicano (.) y que el nunca habla de sus cosas personales (.) y: err: que tiene una hija que tiene esquizofrenia (.) y que:

I Oye ¿cuántos años tiene la hija?

E: la hija tiene se supone que es la octava hija y yo le entendí que tiene 40 años es la octava y es la cuarta hija (.) de ocho

I: andale

E: es la cuarta (.) de ocho que son y tiene cuarenta años (.) mmm y di bueno comenta que su hija pues fue una monumental atleta que fue este campeona de tenis en la secundaria

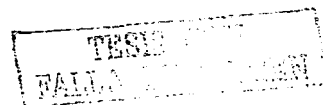
I mmmhm

E: highschool o sea prepa este: mm en basquetbol fue la catcher que (.1) que había estado bien y que de repente vamos se puso mal teniendo a temperatura cambiaba de temperatura tsk el temperamento le cambiaba constantemente luego estaba enojada este tiraba cosas en los espejos (.) em: se se aventaba (se ríe) am (...) y bueno le detectaron que era un enfermedad mental.

I mmmhm

E mm que era una (.) esquizofrenia que se le diagnosticó una er: esquizofrenia atípica n sé algo no muy común y bueno que ahora él tendría que el ser campeona para luchar (.) bueno que ahora se abrió a la idea de luchar contra esa enfermedad

I: mmmhm



E. después ese señor que es (.) se supone que es un: del partido republicano pero es un conservador se opone al: aborto al control de las armas a los matrimonio homosexuales er: a los impuestos para la: supports school vouchers mmmm aquí no entiendo ni que onda esto los impuestos support ah yo (.) no sé si sea que aumentar los impuestos para la escuela pero los er: aumentar la tasa en cuanto a los impuestos (.) and mandatory three-strike sentencings mandatory mandatoring three strikes (.2) que será ahora que se elijan tres veces (se ríe) creo que en los Estados Unidos puede haber reelección entonces a lo mejor que haya otra reelección no entiendo (se ríen) em: que ellos empezaran as bueno al aclarar se le detectaron hace dieciocho años em: (.) and once I got into it (.) wouldn't got out of it even if someone somehow Clara would have got out of my (.) y dice como que todo el tiempo está pensando en ella (.) Yow get into the world of this (.) dread disease (.1) you hear stories (.5) porque bueno aquí piensan que (.) dread disease esto es como marcados disease bueno ahorita checo este dato (.1) que escuchan historias (.1) society was just ignoring them denyng ay que bueno el que no que la sociedad no entiende a a las personas que padecen esquizofrenia (.3) mmm tsk a ver que es spur (.3) spur (.10) ay se me perdió la p o-p op o p spur (.4) spur (.9) acicate? incitar espuela ah ya ya y entonces el tener ésta pues la enfermedad er lo motiva (.) para tomar acciones gubernamentales er: sobre las enfermedades mentales bueno emprendre acciones para: a lo mejor apoyar a los enfermos mentales (.3) mmm (.4) ay caray mmm yet on many issues political is that personal and law making that arbitrary you'd be sus-surprised how often legislation is directly (.) informed by our lives (.2) mm (.4) in the field of mental health it's possible (.10) ah! dice que no se ha hecho aún hay muchos issues temas prácticas (.3) a ver entiendo que no se ha hecho mucho con respecto a las enfermedades mentales en el congreso (.7) all would have been done by congress if it weren't (.2) bueno a como yo aquí entiendo que (.) se hacen se (.) se si hubiera más gen- más legisladores como éste el señor Pete Domenici que tiene una enfermedad bueno que hay una: que tiene la experiencia de una enfermedad mental en su familia a lo mejor el congreso tomaría más acciones para apoyar este tipo de enfermedades o a los enfermos (.2) Rivers quien es Rivers (.) ah! esa señora Lynn Rivers que es de del partido demócrata miembro de la casa? (.1) de Michigan mm tiene también una maniac depr. - se deprime (se ríe) no sé cual sea el término maniático depresiva (se ríe) ahora sí pero ella se ella se deprime (.h) at a committe hearing this spring when a couple of witnesses suggest that mental illness were not really illness she snapped open her purse and extract an atuber vial (.1) the pills that keep her healthy and shook it like a maraca as if to wake up them (.h) ay caray: el comité escuchó esta mañana (.2) después de un par de (.3) witnesses ¿qué sera eso? (.7) witnesses ((diccionario)) (.3) mm witnesses (.) testigos ah un par de testigos (.5) dicen que esto realmente no es una enfermedad (.3) ella snapped open her purse (.) snapped (.21) snapped a ver que es snapped (.3) ahí no está (.3) mm no viene (.h) (.6) bueno entiendo que fue un frasco con píldoras pastillas que se las tomó (.) o sea primero las sonó y luego se las toma (.) hace una década cuando este señor Pete Domenchi embraced the issue mental illness was not on the national agenda mm (.3) a ver hace una década cuando el señor Pete embraced the issue mental illness was not on the n- bueno el tema de salud mental no estaban en la agenda tsk Los americanos no pensaban acerca de esto (.h) cuando fue mostrado (.1) y esta medicina prozac en American ah que tenía tod- varios en em en America tienen esta medicina que es Prozac (.) skeptical and judgemental (.2) Americans remain skeptical se mostraban escepticos y tsk judgemental (.) y juzgaron (.) se mostraron escepticos y juzgaron (.) Domenetzi conoció que (.5) ah! que sus colegas no le apoyaron pensaron que era algo motivado por cuestiones personales (.2)

mm he ended up joining forces with a quite liberal democratic senate Paul wells - soldier brother had a grapped with severe mental illness for many years bueno él se apoyó trabajaron juntos (.2) o unieron sus fuerzas (.) con el senador Paul Wellstone del partido democrático liberal (.) (unlucky?) with a quite liberal democratic (.1) de uno del partido democrático él es el democrático y ese señor Pete es es Republicano could de ese señor Paul Wellstone su hermano más grande tuvo una enfermedad mental por muchos años er: juntos (.) formaron la pareja odd no sé que es esto (.2) odd (.3) mm una pareja extraña esporádica (.4) mm ocasional una pareja (.4) habla sobre una pareja extraña (.h) en Wellstones en el mundo de Wellstone o sea este señor nuxured bipartisan: (.5) ah entonces se unieron con hicieron alianza con el senador Alan Simpson (.) quien tiene o conoce de un comité de suici - un comité sobre suicidio me imagino que esté en sea? Y el senador Harry Reid em: cuyo papá se mató se suicidó con Tipper Gore quién padece depresión ye y Marge Roka (.3) er: cuyo esposo es psiciatra (.) psi-ciatrist y el del representa - tuvo bueno es que tú todo lo quieres saber Patrick Kennedy quien es el quien (permite?) depresión el senador Edward Kennedy (.3) que fue influenciado por su papá (.2) Patricks: (.1) bueno el senador Edward Kennedy y Patricks Kennedy (.2) mm influenciado por su papá y Rivers (.) Rivers es tsk la señora esta la que t - la maniático depresivo (.3) (.h) ellos han there has been (.5) han cristalizado su experiencia (.2) Wellstone este señor del partido democrático dice (.1) tú deberías no desear tener que trabajar (.2) that all of us would care deeply any way about people who were mm bueno todos no tendrías que trabajar a fuera that Hawai hn uhuh who were vulkerable and not getting the care that they need but this kind of things happen a lot of politicky politics for fully human reasons (.h) yow almost wish it didn't have to work that away that all of us (.3) tsk (.h) bueno aquí la idea es que tiene que trabajar para estas personas que son vulnerables y na y: no tienen los cuidados que ellos necesita (.2) you almost wish it didn't have to work tsk tsk tsk ay caray you almost wish it didn't have to work way all of tsk a ver yo no entiendo you almost wish it didn't have to work (.) that all of us would care deeply (.) anyway hn but this kind of thing happens a lot of politics for fully human reasons sí pero no entiendo acá tsk you almost (.) wish (.) it didn't (.1) it didn't (.) esto no pasa y lo tendrías ¿qué? (.2) ay! te odio (se ríe) didn't have to work that way (.h) all of us would care (.2) pues aquí no entiendo bueno la idea que yo sí creo que es (.) es que (.1) a ver que es almost ay caray sabía que esta palabra ((diccionario)) (.12) almost (.h) casi (.3) tú casi (.4) desearías (.4) tú casi desearías que esto no pasara (.3) you almost wish it didn't have to work that away all of us would care deeply anyway (.2) deeply es profundamente noo (.) no entiendo esto (.h) aquí será si todos cuidáramos profundamente acerc- esas personas que son vulnerables y no tienen los cuidados suficientes este tipo de cosas pasan en la política por muchas razones.

I mmmhm

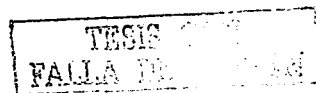
E pero ¿qué pasa? (se ríe) bueno que no se analiza (.3) que casi no se analiza p. (.4) profundamente no entiendo

I analizar?

E: sí o sea n

I ¿de donde viene analiza?

E: (.3) aquí de esto de you almost wish it didn't have to work that way than all of us (.3) tsk tú casi (.) wish desear it o sea esto (.) pero ¿qué es esto? ah there has been a personal crystallizing experience in each of lives (tape end) it o sea ¿qué es it? (.4) las alianzas (.4) no se trabajan to work that way (.) that way that way creo que esa es una palabra compuesta that way (.2) pues así porque no entiendo.



MIC

I: está bien (se ríen) OK puedes darme una idea general de lo que sí has logrado del texto? Porque ha sido bastante eh?

E: ugh yo entiendo que es acerca de la tsk entiendo que es acerca de cómo se abordan el tema de las enfermedades mentales en el congreso de los Estados Unidos se supone que antes que: se han tomado en cuenta estos temas a partir de problemáticas que tienen cada uno de los este integrantes del congreso (.h) y que prácticamente ha sido eso el motivo por lo que se han retomado estos temas pero que realmente antes de esto no había nada y que de hecho para abordar estos temas pues se hicieron algunas er: fusiones o algunos trabajos en conjunto entre el partido demócrata y el republicano (.h) y em: habla acerca de algunas personas y pone el ejemplo del señor del senador Pete Domenchi (.h) y él ay: bueno una de las motivaciones fue su hija Clara que hace 18 años inició padeciendo er: esquizofrenia también hay otras personas del: s del congreso que han padecido enfermedades y mencionan por ejemplo a (.) a Rivers am: (.h) a Wellstone que es el demócrata Alan Simpson. Harry Reid Tipper Gore y entonces que cada uno de ellos han tenido experiencias también menciona de que los americanos no le dan mucha importancia a este tipo de enfermedades y por ejemplo menciona que esta enfer- este medicamento prozac (.) muchos lo tienen como un medicamento de: de en el botiquín ¿no? de que supongo que ha de ser algún somnífero que lo toman con frecuencia y que nunca se han preguntado cuales son los los (.2) las consecuencias y se han mostrado escepticos a creer que eso les afecta

I: mmhm

E: creo que es todo

I: nada más que agregar?

E. No

I: OK muy bien.

3

Sujeto: Eréndira

Texto: In Vienna

Sesión: Tres

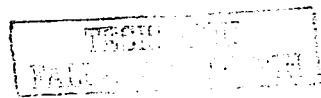
PVA

I: el texto 3 sujeto 1 gracias cuando quieres empieza

E: OK ah: me prestas una pluma?

I: sí perdón

E: In Viena by Eric Pfanner A new advertising campaign throughout Viena formous for their melan - por su mm Melancolía (.1) tsk grumblng is bad for the economy is says declaring Australia (.) Nich m ¿qué? ¿qué es esto? (.3) n'grumblng zone a pun of (.5) se supone que es un espacio en Alemania un área de no fumar (.3) a new advertising camp: a (.4) grumblng es bad ¿qué es grumblng (.3) f-g (.4) mm j.k.l- (.2) tsk mm grumblng a ver si está (.7) las quejas son malas para la economía? (.2) tsk un nuevo una nueva advertencia (.7) ay no entiendo esto suena algo como (arlengá?) organzations qué es sponsoring campaign an effort to can the effects of a global (.) economic downturn by putting advertising and the consumers in better spirits tsk a ver a ver a ver a ver a ver a ver OK in Australian mood had the tendenay towards pessimism - a ver aqui ser algo sobre el comercio (.5) a ver entiendo como que en Viena son famosos por (.2) melancolía? (.1) bueno Australian mood has a tende-mood has a tendency towards son pesimistas dice aquí Denmer (.4) advert - advertising ¿qué sera advertising? (.3) a b e d (.3) publicidad tsk (.2) a ver una nueva campaña de publicidad hace los australianos famosos por su melancolia to cheer un es to cheer es brindar no sé que las quejas son malas para la economía declara (.2) Australia a Nich - traunzer zone or no - grumblng zone (.) a kind of hmmm (.7) a ver a ver a ver mm mm (.3) un juego de palabras (.1) bueno (.5) y la idea es de leading advertising (.3) advertising advertising (and its good)? (.3) ah ya! dice que los australianos están es:tán tendiendo a ser pesimistas y si esto es malo (.2) spots? (.) bajo (.) mmm pero una agencia de publicidad crea los anuncios sobre Viena y si es las cosas son peores (.) si las cosas son malas nosotros hacemos que se vean peores. Starbucks may have arrived in the capital of (.1) kaffeehaus a big new art complex has opened and a few sky scrapers (h) mm m mm ay caray en la capital de que (.2) kaffe f-g-h-i (.3) kaffe kaffehaus ay no está (.3) no sera cosa del café en relación al café (se rie) un grande y moderno (.3) complex art que han (.2) abierto un poco now dot the aty but it will take more than a superficial bueno a ver Not that visitor have much to complain about Cultural session remains impressive for a city of more than a million and a half (.) transit mm a ver ahora los visitantes (.2) tienen más (.2) y no los visitantes tienen mucho que (.2) complain to complain (.) quejarse (.) to complain (.1) com-plain complementar tsk tsk tsk complain ((diccionario)) quejarse sí (.3) pero visitantes no tienen mucho de que quejarse (.2) secciones de cultura (.4) tsk a we remains impressive for a city of more (.2) una ciudad de más de un millón y medio que transitan bien rapidamente (...) restaurantes (.3) no tienen la influencia de los italianos en cuanto a



los restaurantes a ver . a ver . ah ah ah have light – ened up Viena's formerly stodgy (.) stodgy st
 estodgy ¿qué será? como influencia en la cocina (.4) es . to . (.2) estodgy indigesto pesado (.3) tsk
 (.2) lighten up Viennas formerly (.2) (a...) la influencia de la comida italiana que es ligera en en la
 de Viena es una cosa muy pesada (.3) ay: no sé no y un excelente flood – control system (.) flood
 (.) flujo (.) flu (.) flood (.3) flu es gripa (.7) no viene ah es con 'o' (se ríe) lo lo lo fla fle fli flo flu
 (.) flood inundación torrente entrar cantidades grandes (.5) mhm bueno la ciudad tiene un control
 un excelente control (.) como presas me imagino para evitar riesgos cuando el Danubio crece (.)
 en el mes de agosto (.1) los fines de semana (.1) los viernes van a las montañas cuando los
 vieneses van en su vieneses van a las montañas las calles lucen desérticas (.) pero eso hace (.2)
 the inner que es inner (.2) inner (.5) inner (.3) interno inner inner city (.3) mhm inner city zona
 urbana desfavorecida ah ya! (.3) ah pero pero esto hace que en la zona menos fa en la zona
 urbana menos favorecida o sea no los suburbios to stroll around stroll (.8) stroll stroll stroll
 (.7) dan un paseo pero esto hace que en las zonas men urbanas menos favorecidas puedes dar un
 paseo es mejor que escuchar la música (.3) mm es mejor (.) escuchar música (.2) but that makes
 the inners city a pleasure to stroll around (.) pero en las menos en las menos favor en las zonas
 urbanas menos favorecidas mejor escuchar la música to powr forth from any place were the
 remaining residents gather violins in the stadt park the chill out sounds of Viennese (.1) Viennese
 DJ no sé que sea De Jota el duo kruder and Dorfsmeister in hip dubs or Mozart at the Musik
 Musik veiren esto es un lugar es mm bueno los fines de semana cuando los vieneses van a las
 montañas a los montes las calles lucen desiertas pero esto hace que en las zonas urbanas menos
 favorecidas (.) dar un paseo (.2) inner city (.) a pleasure (reaches for dictionari) d qué más puede
 ser pleasure? placer pero a ver aquí ah pleasure pleasure pleasure mm un placer pleasure to (.)
 pleasure to es con stroll (.2) bueno pero es mejor escuchar la música (.4) es el Estadt park y en el
 Musik verein (.3) escuchar violines en el Stadt park the chill-out sounds of the el: chill out
 sounds? chill out ¿qué es chill-out (.3) chill chill chill (.5) y no te aburres (se ríe).

I: no

E: chill out a ci (.7) chil resfriado fresco frio enfriar (.8) the chill out sounds of Vienna (.2) bueno
 se supone que has de escuchar estos en un club o a Mozart en el Musik verein (.) en el otoño es
 un buen tiempo para visitar (.) the rustic bares rústicos (.6) the rustic wine bars bares (.) antiguos
 o rústicos donde se ofrecen donde ellos ofrecen el vino que es – hacen añejado allá por mucho
 tiempo con la música del acordeón que da un ambiente festivo (.) ammm (.) heurige (.4) heurige
 (.3) que es heurige heurige (.7) ay eso no está to visit a heurige (.6) mm no viene (.6) ah el
 heurige es el lugar rústico donde venden vino (.) pero no sé que sea heurige hace como una (.1)
 como un lugar aquí en México de trova o sea esta este (.2) donde hay música donde hay vino y el
 vino que ellos hacen y el que preparan bueno el que han añejado (.) sightseeing o sea lugares que
 visitar (.1) en el museo quartier (.2) tsk mm como la cuadra de los museos o sea un espacio donde
 hay museos en el Museums platz is the de arte moderno en la plaza Mom' (.) está eh. (.4) ay
 caray! abierto el año pasado (.2) aspened a ver in an attempt to consolidate Vienna's dispersed
 modern art sites como intenta const este concentrar los – lo de art – los sitios de arte moderno (.2)
 donde era una escuela y establos (.2) a ver opened last year because protests the bold design for
 the new museums forced to scale back their plans (.4) mmmm scale ay! Hay muchas palabras the
 preserved Baroque facade gives little hint aysh! the bright and airy Leopold museum (.6) ay
 caray! (.2) the bright and airy (.2) como él brillante o iluminado y que es un el museo de (.)
 Leopoldo el Leopold museum (.4) am es un espacio con mucha luz y aire an con ventilación no
 se le puede decir así que tiene las la colección más grande del mundo sobre no que one of the
 world's leading collections of (.) the works bueno que tiene (prestada?) una de las colecciones
 más importantes del mundo sobre los trabajos de Schiele y Klimt (.) while a basalt bunker

contains (.) basalt (.) bunker suena como basáltico como de piedra bunker que pues a ver (.4) basalt (.4) basalt (.7) ay! no está (.1) tsk y bunker (.9) bunker (.6) (while leading?) OK ah bunker carbonera (.2) ahh no se que sea esto (.2) bright es (lentra?) tsk y basalt bunker (.1) bueno parece que ésta está el arte no el mu el museo de arte moderno hay además una exhibición del espacio (.) sobre el kulsthallo (.) no sé que sea el museo del tabaco y muchos (.) cafés (.2) cafés (.) qué es cafes sleek cafes (.) cafés (.) sleek outside los que están afuera (.) sleek (.5) sleek (.5) e – s – sleek si-eeek lustroso impecable (.h) (.2) en el museo del tabaco (.) ay esto que me arden mis ojos.

I: es muy tarde

I: no es que siempre a esta hora sí ya me me arden. No es por esto (.3) este: (.3) el museo del tabaco y se supone que son muchos (.2) pero cafés se escribe así cafés ya coffee station? cafés cafés (.4) que serán cafés se supone que están lustrados los cafés pero que serán los cafés? ah cafeterías (se ríe) un tabaco tabaco que será tabajo mejor te checo (.2) que tal si es otra cosa tabaco tabaco tabaco tabaco to- (.7) mmhm no tiene no sé sobre el tabaco muchas muchas cafeterías impecables este mes (.1) el museums quartier tsk ay esta es como un espacio donde hay varios museos (.h) ah abrieron nuevos espacios para tiendas estudios y agencias culturales oficinas (.2) mm Museum goers? goers como un promotores museos (.2) museum (.4) no viene museums goers con rest outside (.3) tsk (.2) foam blocks placed in count yard to encourage (.) lingering mmm pueden descansar afuera fuera (.) from blocks (.) ay esto a ver si está foam f-g-foam (.8) espuma (.6) es que no va lo de espuma con lo demás museum goers (se ríe) (.3) a ver pueden descansar pueden descansar afuera on? on foam blocks placed (.1) in the courtyard ¿qué es courtyard? (.3) court (.5) court (.3) tribunal consep de Guerra (.2) patio (.4) lingering encourage (.2) motivar creo (.4) mm encourage (.3) otra (.) repetición (había encontrado *encore*) (.2) no pero aquí es encourage m-n- animar (.) fomentar bueno lingering (.8) mm (gelling?) persistente (.2) pueden descansar afuera en espuma blocks placed in th- en el patio para motivar tsk (.5) persistente (.2) quien sabe El museo Leopoldo está abierto de diez a siete los jueves (.) de jueves a (.) m martes no de miércoles a Martos y a las 9 los viernes la admisión es de 9 no sé si sean pesos dolares o como dolares libras euros (.) tsk the modern el museo de arte moderno está abierto de 10 a 6 de la tarde 10 de la mañana a las 7 de la tarde en lo – de jueves a domingo y los jueves a las 9 y (.) cobran 8 pesos (.) tsk the squat tray museum (.) squat? (.1) ¿qué es squat? (.10) ah! no está (.3) ah pues esta palabra (.3) es- quat mm m m m (.2)? tsk esquat que es: rechoncho, rechlata, sentarse en cuclillas ocupar edificio ay esquat es edificio el edificio del arte moderno está planeado (.4) el edificio (.2) gray (.1) gray gray gris (.1) ah! pues a lo mejor por eso le pasa al bunker tsk (.2) the museum of modern art its (.) plain facade cut only by narrow light staffs hnn! (.2) estaba acá the six flakturme or anti aireraff towers (.2) son fue (se ríe) construidos antes de la segunda guerra mundial que serán a ver bueno ahorita These reinforced concrete (.5) después de la guerra (.2) the flakturme proved (.1) difficult que es esto no debe de finir aquí (.3) flak flak flak (.3) mm (.4) fuego anti aereo (.6) no pero esto no es (.8) through most of the towers stand empty the Esterhazy park (.5) bueno todas las torres están vacías (.2) y las torres de Esterhazy park se han convertido en un acuario (.2) y abren todos los días de nueve a seis de la tarde y cobran 8 por (.5) A more light hearted trow back (.2) construido en mil ochocientos noventa y siete en el Prater anusenient park (.1) the red wooden cars los pajaritos los pajaros carpinteros (.1) creo que son ¿no? the red wooden cars mmh which starred in the third man climb more than (.5) tercer hombre (.7) ah yo ni se supone que estén (.4) throwback ¿qué es eso? r-s-t- (.2) th throw back throwback (.3) throw: (.5) que es starred throwback (.4) throw back (.3) throw tirar arrojar throw away throw in throw up throw out throw up (.2) mm (.2) ay! no sé (.7) tirar arrojar bueno aver bueno pero eso no es (.3) the red wooden cars (.3) which es – tarred tsk (.1) ¿qué es starred? starred (.18) mm mirada fija (.6) which staréd (.6) the red wooden cars

which starred (.1) in the third man climb more escaló más de doscientos metros (.2) climb escalar ¿no? (.4) ele (.11) climb (.2) mmhm (.5) a ver no sé si este the reisenrad está en el the third man que está a mas de doscientos metros doscientos pies (.2) desde la ciudad y tiene una vista panorámica este abre de 9 de la mañana a la medianoche (.4) hasta septiembre en octubre de diez de la mañana a las diez de la noche (.2) uno de los mejores (.2) ways to see Vienna is to watch others see it preferably from the (.) terrace of a coffeehouse where ah! of a caffè house where traditionally you can pick out a newspaper order a melange huh! ah! son cafeterías la ciudad de las cafeterías y eso viene acá de la kaffe (.2) tsk tsk tsk ay ¿dónde viene? (.2) Starbucks es la capital de las cafeterías (.7) (se ríe) espero que sea esto donde puedes leer el periódico a disfrutar un melange que es como la versión australiana del capuccino y estar allí para algunas horas (.3) hay algunos er: tienen este áreas de de no fumar y los menus son bilingües esto en atención a los por el turismo.

I: mmhm

E: por la actualidad turística tsk (.3) pero (.5) ah! pero aquí hay un café el caffè Sperl que está en Gumpert dorfer stras 11-13 supongo que es la calle y número (.2) es lo real with faded velvet banquettes (.) esmoke stained walls and famously slow fam – famoso servicio (.3) los vieneses fond ¿qué es fond? (.3) como el pasado de un verbo fond (.4) fond (.3) cariñoso ser aficionado a ver esto está interesante (.5) los vieneses son carios - (.4) of saying that if three requests for the check are ignored the customer has the right to leave without paying ah! sino si no los atiendan (.3) se siente (.3) no puede ser así o sea el servicio es gratis (se ríe) (.8) hah no entiendo aquí a ver este caffè que es el Sperl quién sabe que está en esta calle que es Gumpen dor strasse (.) es faded o sea que humo a ver (.5) faded desteñido marchito velvet o sea el: (.2) velvet terciopelo banquettes toda la mantelería es desteñida no hay área de fumado – de no fumadores el servicio es lento (.) los vieneses son (.) se supone que son cariñosos of saying that if three requests for the check que si pides la cuenta (.2) requests for the check (.2) y son ignorados es así como si no llega el servicio es gratis (.4) por eso es que el tercer tiempo usualmente viene con (.) tux tux que es eso tu ex (.2) mm (.3) tuxedoed (.9) tuxoed esmoking (.2) tuxedoed waiter (.1) waiter bueno como el nombre implica the (.) kleines caffè in the italianate is tiny but in go - es pequeño bueno este lugar frances quien sabe que es pequeño pero es un buen lugar (.1) weather (.2) no no es lugar (.2) es pequeño tiene que ser un lugar agradable (.2) ay cobblé stoned (.3) cobble stoned (.6) tsk adoquines (.4) bubbling ay que es bubbling no se me hace que sea adoquín (.) bubbling (.5) mmm (.8) effervescent luego viene burbujas espuma (...) fountain (.6) fuente (.6) tsk me imagino que es un lugar pequeño donde pasas un lugar um este: tsk un: agradable momento (.) no con un clima agradable que puedes estar sentado en una en un es una cuadra me imagino así que es un lugar donde hay adoquín que hay una fuente que está todo el tiempo bueno que está funcionando ahora donde comer (.2) any one cualquiera puede nombrar a Viena como la ciudad de los restaurantes the es – teireck (.6) bueno este the Stair-creck Ras mor shy grass dos este dos qué es? algo ésta es la calle el número dos (.4) has had that bueno que está (.) named after the Southeastern province of Styria (.4) has had that bueno que está (.) named after the Southeastern province of Styria (.4) mm a ver (.) Viena es llamada tell the name of any one in Vienna can tell you the name of the (.) city's top restaurant (.2) cualquiera te puede decir el nombre de los mejores o del bueno sí de los mejores restaurants o de los más famosos ese sería uno el Esteireck que está Ras quien sabe que mm número dos que tiene una reputación ya de años nombrada después (.) named after the southemprovince of Styria it offers donde se ofrece los nuevos platos vieneses con influencia francesa (.1) game? (.4) game game game game es juego debe tener otro significado f – g (.5) está como gambas (.9) juego partido juegos (.8) los juegos de la comida del mar s: un otro feature esto que era más sencilla ¿eh? (se ríe) ay ay ay ay ay feature rasgo facción

característica mm los juegos y la comida del mar son otra característica el vino (.5) el vino (.1) la lista de vino y una selección de quesos australianos no que es esto (se ríe) of Australian cheeses (.1) son reconocidos//

I: // ¿serán australianos?

E: austrian (.) austriacos? sí? Austriacos? son recomendados la cena para dos (.1) con vino es cuesta aproximadamente 250 no sé que sean abierto desde lunch yo supongo como las once doce hasta la cena y cierra los fines de semana ¡qué raro!

I: oye este una pregunta rápida este dices 250 no sé que si te digo que el texto estaba en el internet te ayuda a ubicar que moneda es será

E: mm (.) bueno no sé si ahora puede ser ya euros (.) o (.1) no no sé que moneda sea

I: OK

E: libras no no sé que moneda sea (.) en Viena n ni idea Austria ¿qué moneda tienen en Austria no no sé (.h) umm a flashier crowd frequents (.4) tsk chia (.) flashier (.) crowd flashier no (...) o publicidad (.3) fla fla fla fla fla (.3) flash (.9) chillón (se ríe) que será de chillón (.1) crowd (.13) no está crowd muchedumbre (.) llenarse (.5) se supone que es la gente o mucha gente rollosa va al Sky restaurant que está en la calle de Karkenstras diecinueve situado (.2) unpromising (.3) en un (.) centro comercial unpromising (.3) s - t - e (.14) tsk unpromising (.14) unpromising uh pues no viene pro pro pro (.13)

I no

E: man es que aquí así como que que mucha gente ruidosa va al Sky restaurant que está ubicada en la calle tal (.1) situated unpromis - se supone que (.) prometedor sería no prometedor on top of a shopping center (.2) así como que está hasta arriba de un centro comercial tsk (.) but the reward for the ride up to the exterior elevator is the view of (.2) cheurons (alcanza diccionario) (.3) suena a una camioneta (.2) cheurons cheurons (.7) cheuron che che che (.3) mmm (.6) chevrons (.) chevrons? (.5) no viene (.1) a ver será esto (.2) los coloridos tan tan tan del San Stephens the food is not wal tampoco (.) una mezcla de cocina internacional y la tradicional (.2) la cena para dos personas es aproximadamente 110 almuerzo y cena Martes (.2) a sábado entonces se supone que hay dos lugares famosos que el Streireck y el Sky restaurant el Streireck es de mucha reputación y es comida vienesa con influencia (.) francesa (.1) los juegos y la comida del mar son otra (.2) ¿qué era feature? (.2) atractivo (.) mm la: los vinos y los quesos austriacos son reconocidos renom-

I: marcaste estos dos (señala los precios de los dos restaurantes)

E: sí porque yo aquí entiendo que este el Sky restaurant está todo en un lugar no muy bueno en un centro comercial pero que tiene una vista en un: elevador ac exterior (.2) y el colorido a lo mejor de son de las luces de la calle Stephens la comida no es mala es una mezcla de comida nacional con la internacional y la comida (.) para dos personas es aproximadamente 110 yo entiendo que es por la zona

I: uhuh y perdón que este: te interrumpí aquí en renowned estabas diciendo que (.) que (.2) reconocido

E: como reconocido sí es lo que iba a buscar ahorita (.) renowned (.3) renowned (.5) de renombre mmhmm los vinos y los quesos

MC

I: OK me podrías dar una idea así global (.2) de todo

E: (.2) OK (.) mmm (regresa al inicio del texto) (.2) bueno yo entiendo que se tiene que hacer una nueva campaña publicitaria sobre los australianos (.) sobre Viena (.) mm sobre Viena ya que

los famos – ya que los australianos han sido muy famos – bueno es – este lugar ha sido famos: y que hay problemas pero que los medios de: o sea las campañas publicitarias en lugar de apoyar hacen que las cosas se van peores (.h) y bueno dice que (.2) en: menciona algunos lugares por ejemplo Starbucks que es un le llaman la capital de los yo le entiendo aquí como coffee house (.2) mm (.) (vale la pena ver la lucha?) pero la idea es que ven a conocer Viena (page 2) porque hay varios lugares que conocer por ejemplo los – el – la zona de los museos donde está el: el Leopold museum (.) el: museo de arte Modern – el museo Leopoldo Leopold o Leopoldo el museo de arte moderno (.1) y (.1) señala las horas en que abren (.) y los días ah! menciona que por ejemplo el museo de arte moderno está construido en un edificio (.) está en un edificio construido en la segunda guerra mundial (.1) mm (.3) y menciona también otro edificio que es el Esterhas- park towers towers ¿qué es? se ha convertido en un mus- en un acuario (...) está también el Reis rad que esa está en the third man ¿no? en the red wooden cars wich starred crew que eso del third man es como un monte me lo imagino así que es este el Reisenrad está en la - arriba (mm)

I: que ¿qué clase de cosa imaginas que es el Reisenrad?

E: (.3) como por eso de Ferris wheel es así como (tape ends)

I: decías que por eso del Ferris wheel

E: mhm (.2) Ferris wheel esos son como ruedas yo entiendo que es a Prater amusement park Prater Prater ¿qué es prater? (.4) amusement es amusement (.4) mmm (.3) amusement (.7) un parque de diversiones (.2) ese Prater es un parque de diversiones y the red wooden (.) cars (.2) no entiendo que es the red wooden cars (.h) bueno se supone que esto está (.4) ay ay es un parque de diversiones que se sube y supongo que son unos carritos rojos y que tienes una vista panorámica (.2) mm

I: ¿qué sería entonces?

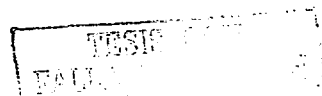
E: pues algo así como la montaña (se ríe) rusa o algo así me lo imagino (.h) una parque de diversiones (risa) (.) y el juego se me hace que es el Riesenrad (.2) ¿qué?

I: OK

E: OK bueno y mencionan que: emm (.3) que hay diferentes lugares el coffeehouse es tradicional donde puedes son ca- me lo imagino así como cafecitos donde tú puedes leer el periódico este tomar a el melange el melange que es una versión del capuccino y pasar el tiempo y: bueno que por los turistas se han adicionado áreas de no fumar (.) los menus son ya bilingües (.h) y bueno aquí habla de dos lugares uno es el Café Spert que está en la calle de Cumpen dorfer stras once once interior 13 supongo donde hay bueno la mantelería es vieja no hay área de fumadores el servicio es lento y bueno dice que los que lo s vieneses son cariñosos bueno aquí la traducción de fond es cariñoso yo lo entiendo así como que son hospitalarios algo así en el decir que (.) que si se pide tres veces la cuenta y son ignorados quien lo está pidiendo (.) el servicio es gratis (.3) the tuxedoed waiter (.2) es por eso que siempre a lo mejor a la: tercera ya viene la aquí es lo de la tercera es la vencida supongo

I: uhuh

E: y que llegan los meseros ¿no? y también habla del Kleines Café que está en la zona: (.1) italiana de Francis kaper than que es pequeño pero que la pasas bien en un lugar donde es este m (.1) como muy azucarada? así me lo imagino con adoquines a media luz no sé y una fuente que está funcionando todo el tiempo (.h) o sea que saca así como espuma no así el agua sino así como espumita (.) eh: donde comer menciona dos lugares que es el Streireck y el (.) Sky restaurant yo entiendo que son dos tipos de restaurantes uno es (.) de renombre que es el Streireck que está en Raser mof sky grass dos y bueno que ya está el es un lugar con prestigio ya de varios años con influencia er: francesa (.2) y (.) también menciona que el juego y la comida del mar son dos: el



bueno aquí no entiendo así como que el juego y la comida del mar los vinos y los quesos son algo que se reconoce del de Australia en este lugar la cena es mucho más cara en este es de doscientos cincuenta y digo que no sé qué y en el Sky restaurant que está en una zona me lo imagino así como más popular er: en un en la parte superior de un: centro comercial pero aquí la ventaja es que tsk hay un elevador exterior que permite ver el colorido de la ciudad o por lo menos de la calle de Stephens (.h) la comida no es mala es una mezcla entre cocina internacional y la tradicional australiana austriaca (.) y (.) especialidades austriacas with a light touch será cocina internacional con un toque de la cocina tradicional austriaca y: la cena para dos personas incluyendo el vino igual que en el anterior es de ciento diez (.) aquí (.) abren en las dos abren los ah! la diferencia es que en el primero abren sí abran cierra los fines de semana y en el otro sí está abierto hasta los domingos.

I: mmhm

E: mmhm

I: OK ah! algo en general que quieres decir sobre el texto comentaste por ejemplo que: es de turismo sí lo sentiste mucho más difícil sí te tardaste mucho más obviamente estamos usando más de un caset tardamos más de una hora (.)

E: (.) sí

I: en ver eso porque crees que a: que era tan difícil

E: pues en primera porque no tengo no- información sobre este sobre Viena específicamente o sea no ni idea tengo que que puede haber incluso por lo mismo lo de la moneda no me confieso falta de cultura bueno no cultural falta de conocimiento sobre este lugar (.h) y yo creo que eso hace que sea más complicado además habían muchas palabras que no entendí

I mmhmm

E: se me hizo el vocabulario más difícil (.) que para leerlo bien o sea más a profundidad con entendimiento? Tendría que estar traduciendo las palabras

I: uhuh que de hecho en varias ocasiones

I: sí (.) lo estabas haciendo

E: (.) sí lo hice mucho más que en otros textos

I: ¿algo más que decir?

E: no

I: no (.) OK

E: gracias

4

Sujeto: Andrea
 Texto: In Vienna
 Sesión: Uno

PVA

A. In Vienna (.5) una campaña.. en Viena.. ahh.. Grumbling is bad for the economy.. ¿qué es milli Niehraunzerzone? o no ¿de que quiere decir la palabra?.. ¿a pun of the ka hnn? German for a non smoking area.. ¿qué es "pun"?... ahorita lo buscamos.. leading advertising organizations (inaudible) are sponsoring the ah ah esfuerzo para (.4) aha. se dan una campaña de publicidad.

I: el propósito de la campaña..

A: para ¿levantar? el ánimo de la gente.. porque dicen que afecta a la economía y a la producción.. y lo que no entendi es allá. (se rien) tienen una tendencia del pesimismo (.3) un.. if things are bad we tend to see them.. worse.. pero porque osea la gente del norte es así.. bueno seguimos.. Sartbucks may have arrived in the capital of (.3) kaffe haus.. puede ser un producto ¿no?.. a big modern art complex has opened and a few sky scrapers (L).. más que un cambio superficial a la pysche de Viena.. visitors have much to complain about.. cultural selections remain... osea es un complejo okay.. cultural selections remain impressive for a city of more than a million and a half. (.4) sleek... ¿qué es sleek?.. Italian influenced restaurants have lightened up (h) formely stodgy cooking.. ¿qué es stodgy?.. and an excellent flood control system helped the city escape significant dammage the Danube burst its banks in Austri... o sea también es cuestión de algo allá on weekend when the Viennese head for the hills the streets are eerly descedted but makes ... ohhh música.. en lugar de quedarse.. violines .. stadtpark.. es un parque.. the chill-out sounds of Viennese DJ duo.. hip clubs or Mozart al the Musi- Musikveirin.. es un teatro o auditorio o algo así... de música supongo.. en otoño también es (.5) para visitar un algo.. the rustic wine bars on the out skirts of town that sell the output... la música del acordeón es kitschy put the mood isa festive.. otoño... antes a ver ¿qué es pun?... pun pun pun pun ahh...ay ni viene.. ah sí.. ahh.. juego depalabras..ahh...uhh... esta no.. no está aui es como alemán.. supongo ¿no? entonces que no - ha de ser un producto .. capital de algo.. capital de chocolate..capital con .. puede ser algo así ¿no? sleek.. (.5) sleek.. a ver lustroso o pulcro.. ah órale.. (.6) entonces ahahaa.. los restauraantes aha.. osea la imagen de que intuyes o hace que se da uno cuenta stodgy.. y eso ayuda.tener la ahora.. stodgy.. stodgy.. stodgy.. indigesto y pesado... ah osea comida pesada ¿no? o cocina pesada.. ah claro.. osea esa imagen de restaurant resraurant italiano o con influencia italiana.. resalta al cuestion pesada de la comida vienesa ... supongo que entonces.. y que es heurige.. heurge .. he.- u-ri..siempre me hace esto.. v w supongo .. A e i y esta no viene.. heurige.. bueno visitar a algo..sight seeing The museums Quarter at Museums platz.. esto ha de ser place names..sí es alemán pues ya no me meto en eso.. intend to consolidate Vienna's dispersed modern art sites.. mmhmmque abrieron el año pasado..hotd design for the new museum forces the ar (.) o sea exigía un cambio la sociedad.. mmmmm.. Museo de Leopoldo houes one of the most.. collections nnn.. ah.. osea se combina lo viejo con lo nuevo.... Exhibición espacial.. museo del tabaco... mmh.. el museo.. un espacio de tiendas . estudios y



oficinas... de agencias culturales... Museumgoers.. o sea la gente que va a los museos... can rest outside on foam blocks placed on the courtyard to encourage lingering.. the Leopold Museum dies a 7 miércoles... lunes viernes... la admisión de 9... ¿9 qué?... 9 la moneda de allá. ¿no?... supongo... pues sí... The Modern Art Museum es de 9 a 6 los martes al domingo a las 9 y los jueves cobran 8... ohhh, o sea más caro...y aquí lo más barato es el miércoles según.. para los cines... The squat grey museum of Modern Art... cut only by narrow light shafts... shafts'... resembles a more prominent feature.. ou al- alemán.. or anti-aircraft towers... construidos durante la segunda guerra mundial... a ellos sí les llegó fuerte ¿verdad? ... lo de guerra... esque tiene que ver mucho como construyen esas cosas.. ¡ahh!... what's shaft?...árbol.. ah sí.. pozo, hueco, caja, rayo... okay.. pues será rayo...que es con luz... puede ser un rayo de luz, ¿verdad? Mmm... esto... mm, mm... In congruously... in-con-gruientemente...supongo (se rie) in several city green spaces ...including the Esterhazy park.. otravez un parque.. mucho de inglés viene de alemán ¿no?...por eso.. not far from the Museums Cuan-tier. After the war... flakturme proved difficult to dismantle.. eso me suena como a plataforma o algo que montaron allí... so they remain an ominous legacies of the Austrian.. Anschluss.. with Germany.. Through most of the towers stand empty the Ester no sé que.. la torre del parque.. convirtieron a acuario...¡ay!.. qué padre.. with a climbing wall on one side .. abre de 9 a 6 y cuesta 8 ah, pues yo me iba al acuario (.4) a more light hearted throwback is the .. Riesenrad... ferris wheel...¡ahhh, construido en 1897en el... parque Prater...the red wooden cars... climb more than doscientos feetabove the city..providing a panoramic view... en éstas ciudades tienden mucho a tener ferrys por la mañana... el peisenrad 7.50 opera.. ¿verdad? Está más barato de 9:00 hasa la media noche al septiembre y de 10 a 10 en octubre.. porque hay más luz.. o son vacaciones.. o que.. bueno ahora.. uno de los mejores vías para visitar Viena es...to watch others see it.. ah,(rie) verlos... preferably from the terrace of a ...Kafeehaus otra vez..es como un café ¿no?...suena a café.. café... o coffee house... me suena como coffee house... where traditionally you can pick up a newspaper..

I: mhmm

A: order a melange.. the Austrian version of capuccino... ahí stá cafeteria... ¡ha! Sabía yo eso.. (se rie)... and while away the hours some have made concessions to modernity... y el turismo adding no smoking sections... and bilingual menus.. considerados..but café Sperl... Gumpendorfer Strasse...(se rie)..11 a 13.. es the real thing.. o sea sea lo más wow... with faded velvet banquetis...Smoke stained walls... and famously slow service (se rie) osea, a propósito para que te tardes allí mucha horas... viernes los vieneses son .. fond of saying that if three requests for the check are igored.. the costumers has the rigt to have without paying...¡órale!.. uy y aquí cuantos no... restauran no quebrarían por tardadas...(se rie).. which is why the third time usually brings... the tuxed- eh? tuxedoéd... adjetivo de algo waiter... as the name implies the Kleines Cae in a plaa italiana... is tiny ... but in good weather you can sit on the cabblé stoned square... Cobbléstonéd? Algo de piedra.. near a building fountain... a ver... tuxedoéd... a ver si está... tuxedoés... tuk...(inaudible)... pero ha deser como que es mesero ya... cabbléstonéd... cobbles como... y la "h" está antes ¿verdad?cobbllé... co...cobbler... zapatero o emmendero... no cabbles... cobles stoness... guiljartos... ayy...yo le habia frecuentes sky Restaurant... Kartner stradde19 ... o sea ese es el número de la calle... situated un- que- unprom- unpromisingly... on top of a shopping center... but the reward for the ride up the exterior the elevator is the veiw over Cenral Viena... incuding.. los chevrons.. esta es una pieza de arte ¿no?... of Sn Stephen'.. la view... los arcos, picos.. o algo de iglesia... torres te iglesia.. the food is not bad.. mix international cuisine and baratical Austrian especilities.. with a light touch... Dinner for two with winw... 110... más barato.. lunch and dinner..monday to Saturday... que tienes que ver ... renowned.. renowned.. a ver.. re.. respect.. ¿no?re.. a ver... remusician...

renm...¿renombrado?... nom de lo de conocer.. apoco así se escribe..okay.. pues ahora tengo que decir ...

I: mhm

NIC

A: los (.) idea general..

I: ¿te sientes lista?

A: sí

I: mmhm

A: okay, (.) entonces vemos que es una compañía en todo Viena.. para... que ...la gente se anime ¿no? (.) esto dice que (.) si no se animan (.) afectan a la economía y al país ... etc ¿no? (.) entonces las compañías (.) de (.) hay ciertas compañías que están patrocinando la campaña (.) en éste esfuerzo por (.) renovar (.) pues levantar (.) esa economía (.) el: (.) no sé modo de ser el humor australiano tiene una tendencia al pesimismo (.) entonces (.) viendo esto (.) han creado diferentes (.) spots (.) o no sé como decir eso (.) para que la gente ya no se sienta tan mal.. chmmm (.) ha habido ciertas estrategias entre ellas están (.) la cuestión cultural empezando por.. aquí dice (.) a ver.. déjame ver (.) aquí dice (.) emmm (.) Una cuestión (.) de cocina (.) empezando por ahí (.) y lo que yo entiendo es que la comida vienesa o la australiana (.) tiende a ser un poco pesada (.) entonces también para renovarles el espíritu de un nuevo sazón (.) en los restauranes tienden a tener una influencia italiana. que es lo de salud ¿no? (.) ester (.) los fines de semana.. las calles están desiertas porque dicen que los vieneses van a las colinas.. a las montañas (.)

I: mmhmm

A: pero esto hace que la (.) ciudad.. ésta es una ciudad (.) se queda así como con en el ambiente para ir a visitar.. entonces puedes escuchar la música (.) en lugares por ahí (.) las personas que se quedan (.) violines (.) o hip clubs o Mozart (.) o sea diferentes combinaciones de música.. ¿no? (.) el otoño también es bueno (.) para.. visitar una (.) viñateria.. no sé si sea vinateria (.) porque hablan aquí después de (.) de bares después (.) de vinos... y.. la música de acordeón.. dice que levanta... o crea la atmósfera...la atmósfera de festividad (.) ¿no? entonces (.) eso es lo que entiendo ahí... y ahora... Sightseeing.. o sea ligares para ir a visitar (.) hablan primeramente de un museo...que hay una combinación de (.) bueno que fueron dispersados los artes- el arte moderno- sitios de arte moderno (.) ah hubo varias pistas en las que bueno. los arquitectos se vieron forzados a (.) preservar lo (.) antiguo (.) pero a la vez (.) combinarlo.. con lo moderno (.) ¿no?.. este. mencionan ahí Leopold museum (.) dónde se exhiben colecciones (.) mundiales (.) ¿cómo? Como de lo mundial (.) y hay otro (.) hay otra parte.. bueno. Leopoldo museum tiene diferentes partes (.) en una colección de arte de Schiele y Klimt .. y el otro contiene el museo de arte moderno (.) entonces hay otra.. en otra parte.. una exhibición del espacio...museo del tabaco..y cafés.. este mes.. dice en el mes que están promocionando en esto.. yo no sé cuál sea (.) el museo abre (.) nuevo espacio para tiendas. estudios y agencias culturales (.) entonces la gente que visita los museos puede ir... a.. sentarse un rato en las bancas (.) situadas en las (.) en los jardines.. para que.. pasarse el tiempo aburriamente.. este. ¿donde me quedé?.. oh sí... en el museo (.) bueno en las dos datos (.) que abre a las tañes cierra a los tañes y cobra tales

I: m:hm::

A: después el museo de moder (.) de arte moderno (.)dice que está (.) cortado o no sé corta su fachada (.) con rayos de luz (.) o bueno es atravesando con rayos de luz (.) iluminando con rayos

de luz(.) o bueno es atravesando con rayos de luz (.). bueno es iluminando con rayos de luz(.)
bueno, es una descripción solamente ¿no? (.) y esto(.) re(.) cómo se dice // resembles

I: sientes // que lo conoces//

A: evoca // evoca

I: okay, good //

A: si ¿no? // evoca es que // se me hace más difícil encontrar la palabra en español

I: // uhuh

A: evoca(.) una (.) no sé(.) una cuestiona una característica del estilo vienes (.) del cielo vienes
(.) ahah(.) eh las torres (:) asnti air – anti aviones (.) construidas durante la segunda guerra
mundial(.) o sea éstas (.) estos rayos y éstas ésta característica (.) de la fachada del arte moderno
evoca(.)

I: mmhm

A: el cielo vienes(.) emmm(.) que esto refuerza los espacios(.) incluyendo el museo del
Museumsquartier(.) después de la guerra(.) uh estubo dificultad para desmantelar esas cosas así
que(.) se mantienen allí como(.) legados de la(.3) cómo lo que hubo bueno si fue conflicto entre
austria y Alemania..

I: conflicto

A: o unión(.) no me acuerdo si estuvieron aliados o si estuvieron peleados

I: (risa)

A: supongo que aliados

I: okay.

A: pues la de Ester hazy park(.) la convirtieron en un acuario(.) con la pared para escalar(.)
climbing wall

I: mhm

A: y abre de a 6 y cobran \$ (.)

I: \$ whatever

A: \$ whatever

I: no identificas el la moneda (.) ¿crees que es la moneda de allá o crees que están citando los
precios en .. la moneda de otro lado?

A: // no en la de allá // por supuesto(.)

I: // de la de allá.

A: están mencionando el lugar(.) si yo allá voy a(.) es que quién sabe(.) no sé realmente para
que público esté dirigido ésta promoción

I: estaba en Internet esto te ayudaría // este

A: // dólares

I: probablemente ¿no?

A: probablemente dólares (.) pero ya no sé el signo de pesos con las dos palitas para decir
¿dólares? O nada más lo usamos nosotros para diferenciar de las monedas

I: Creo que más bien mi computadora no tendría el sino con dos // palitos..

3: Ahh okay // pero bueno si fue encontrado en Internet y lo que es promoción realmente
internacional. el estándar son los dólares y ahí lo conviertes tu ¿no?

I: mmhm

3: bueno entonces (.) \$ dólares serían \$0 pesos(.) ay(.) para un acuario(.) bueno está bien(.)
depende de me convenga depende en el acuario(.) (risa)

A: mmm algo más (.) ah si hablan del ferry (.) también construido en 1897(.) esos carros de
madera rojiza (.)

I: mmhm.

A: Caoba

I: ¿ferry?

A: Ferris wheel

I: uhhuh

A: las que son las wheels (.) las ruedas(.)

I: mmhmm

A: del ferry (.) las vias(.) los vagones del ferry

I: okay fair enough

A: algo de ferry(.) la cosa es que bueno allá tienen un montón de esas cosas que aquí no tenemos y no conozco(.) sí

I: err

A: entonces los carros(.) suben más de 200 (.) pies de la ciudad (h) entonces ha de ser un funicular(.) ¿no?

I: mm

A: por que es una panoramic view pero no panoramic, es al ras del suelo (.) ha de ser (.) como un funicular

I: okay

A: y si es una cuestión de carritos o cositas donde va la gente (.) pues climb up si sube (.) ah

pues es un funicular que ofrece una vista ¿no? Panoramic (.) esta cosa opera (.) se llama

Reinserad (.) de 9 hasta media noche en septiembre(.) y de 10 a 10 en octubre

(.) o sea menos (.) cobran 7.50 (.) una de las mejores maneras de ver en Viena(.) es ver a otros verla (se rie) preferentemente desde las terrazas de las cafeterias éstas(.) que finalmente con que eran cafeterias(.) donde tradicionalmente puedes (.) tomar un periódico(.) o tomar un Melange que es como capiccino dice aquí (.) y (.) pasar el resto allí / dejar que la vida pase ¿no?

I: mhmh

A: anm(.) algunos hacen concesiones a la modernidad y (.) no sé(.) consideraciones a los turistas también(.) agregando unas secciones de no fumar y menus bilingües(.) o sea (.) hacen concesión(.) no se por que la gente piensa que tienen que flexibilizares(.) o sea piensan que si no hablas lo de ellos (.) no vale la pena entenderte ¿o qué?(.) pero bueno(.) Café Sperl (.) Gumper no sé qué es the real thing(.) o sea(.) lo más mejor(se ríen) con (.) banquetes velvet es (.) terciopelo (.) faded velvet Banquetts(.) o sea las los pisos(.)

I: mmhmm mmhmm

A: smoke-stained walls (.)4 mm (.) famously slow service slow service (.) smoke-stained walls o sea que (.) que evitan el humo (.)2) o impidan que el humo pegue (.) smoke stained (.)

I: mmmhm

A: bueno eso

I: eso lo que sientes tú que significa

A: no (.) es que smoke stained walls tengo la idea (.) pero sé que como se llama no conozco(.) no sé si haya algo aquí algo parecido y no sé como se llama

I: okay

A: pero bueno su servicio muy lento mhm(.) sii(.) bueno los vieneses dicen si después de tres veces que (.) pidas la cuenta (2) no te hacen caso(.) el cliente tiene derecho a ir(.) sin pagar(.) lo que hace que la tercera vz sea usualmente (.) cuando la traen los (.) dice aquí los tuxedoed waiter(.) ha de ser una característica pero no sé si sea un (.) atareado o sea lo contrario(.) muy lento (.) o (.) no sé el mesero (.) o distraído tal vez (.) como su nombre lo implica el Café Kleines en la plaza italiana(.) o el sepeire italiano, es chiquito(.) pero con buen clima (.) y te puedes sentar en la (.) en la plaza de (.) guijarros(.) bueno de piedritas(.) cerca de

uan (.) cerca de uan fuente (.) ;qué rico!(.)donde comer (.) cualquiera en Viena puede decirte el nombre del restaurant más (.) famoso(9 de la ciudad(.) el Esteirereck (.) stire reck(.) Ramfo no sé que (2) tiene o ha tenido o la reputación de años o ha tenido bueno la reputación de años(9 nombrado después de lo bueno por la provincia de Styria (.) ofrece un menú de cinco tiempos (.) de nuevos platos vieneses con influencias francesas (.)o influencia francesa(.) game and sea food are often featured(.) o sea mariscos (.) comida del mar (.) la lista de vinos y la selección de quesos australianos son renombrados o sea

I: australianos

A: Australia(.) Austriacos(.) (se ríen (.) perdón (.) son renombrados (.) o sea bien conocidos (.) la cena para dos con vino (.) al menos 250 dolares (.) abren para el lunch y la cena (.) cierran para (.) cierran los fines de semana(.) y esque allá el lunch y la cena son más tarde que aquí ¿no?

I: mhm

A: luego (.) a fl(.) ésta me faltó(.)flashier(.) crowd (.) crowd (.) (buscando en el diccionario flashier (.) f-g(.) fla- shier (.) flash (.) relámpago (.) flashier (.) en sentido figurado ¿verdad? (.) pasó como un rayo (.) o sea la gente (.) de prisal(.)flashier crowd(.) si ¿no? la gente que va de prisa (.) supongo (.) frecuenta el restaurant sky(.) situado en la parte alta de un centro comercial (.)

I: mhmml

A: the reward for the ride up the exterior elevator is the view (.) o sea la recompensa de que está tan arriba (.) este (.) es (.) que este el altura ofrece una vista del centro de Viena (.) obviamente(.) incluyendo the control chevrons (.) de St. Stephens(.) ha de ser Torres (.) o terreones(.) o algo así pero en inglés(.) nada más que no sé como se llaman en español(.)

I: y que tienen que ver con esa parte del texto (.) o sea de que las torres así(.) y va tampoco sé que significa ¿no? pero es algo colorido(.) que se puede ver

A: ha de . ha de ser algo tradicional de esa de esa iglesia (.) o sea de san Stephens aquí lo marcan porque ha de ser importante verlo como no sé Notre dame. no sé si te subes a un edificio del centro comercial ofrece la vista de las torres de

I: okay

A: así como una manera de publicar algo extra (.) para visitar (.) ¿no? (.) y ha de ser algo (.) eh tradicional (.) o sea esta iglesia (.) la comida no es mala(.) aunque una (.) mezcla del(.) cocina internacional y tradicional (.) ah! (.)especialidades austriacas tradicionales mezcladas con (.) cocina internacional con un ligero toque de (.) (ríe) (.)

I: imhm

A: la cena para dos con vino 110 (.) más o menos(.) lunch y dinner o sea cena (.) lunes a sábado(.)

I: mhm

A. sí

I: okay y este (.) a principios (.) estábamos con Nitchtraunzerzone y Nitchraucherzone. eh(.) ya tuviste algún pensamiento sobre eso (.) por que la verdad cuando los leíste(.) no más los pasaste ¿no? (.) y luego volviste y buscaste el "pun" en el diccionario (.) ; me podrías decir más o menos lo que has entendido allí

A: mhm(.) que en alemán (.) bueno (.) tienen aquí Nich- traucher- zone y después dice German for a no smoking area (.) es un juego de palabras para decir que es un área de no fumar

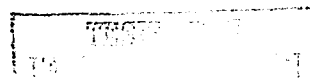
I: uhuh

A: uhuh

I: ooo no (.)esto es el (.) ¿esto es el juego de palabras o el juego de palabras está en otro lado?

A: (h) en otro lado

I ¿dónde?



A: ((señala Nichtraucherzone))

I: uhuh y éste es el Nichtraucherzone ¿no?

A: uhuh (.) está diferente

I: se parece un (...) montón

A: pero está escrito diferente aquí ch(.)

I: y éste qué significa (.) eso significa eso ¿no? que es zona de no fumar pero esto ¿ qué significa?

A: no Grumbling zone?

I: uhuh y ¿qué sería eso?

A: como de grumps (.) como de (.) como digo eso

I: ayyy! (se rie)

A: como de (.) a ver déjame ver

I sientes que lo entiendes

A: es que como que mnn(.) es que no se me hace (.) muy vital

I: ¿no?

A: no (.) porque bueno es un juego de palabras que a lo mejor tiene un sentido (.) chistoso (.) o no sé bufo (.) al momento de a la primera parte (.) pero al decir que es un juego de palabras pues supongo que la gente que sabe leer esto entendería una connotación más de ese juego (.) pero si a mi nada más me dicen que es un juego de palabras de esto (.) que es en alemán no e smoking area (.) pues yo me voy y sigo ¿no? (.)

I: ¿puedes mostrarme la parte del txto que dice que significa Nichtraucherzone?

A: aquí (señala bien)

I: okay. fair enough (.) y con que tiene que ver ? o sea este juego de palabras ; para qué están hablando de ello?

A: para la, para la gente (.) con éste juego de palabras (.) no no no literal pero al jugar con esds palabras (.) la gente tiene otra actitud (.) se trata de eso están diciendo

I: okay

A: y quieren así como que animarlos cheer up (.) entonces (.) a lo mejor a través de los juegos de palabras en las áreas y en la publicidad en lo que sea la gente va a decir, ay sí al menos sonreír de la babosada y pás.

I: okay

A: pero ¿puedo buscar grumbling?

I: claro que sí

A: para decirte (.) f. g.h. i. (.) a ver (.5)es uqe (.11) grumbling (.) ah (se rie) ya entendi

I: okay

A: entonces (.) es (.) grumble es (.) quejarse

I: mmmmm

A: y eso les da una idea de (.) a través del juego(.) o pues los no se festejen a un lado y los que no quejen acá como para decir vas a cambiar tu actitud pásale para este lado

I: mmmmm okay

A: entonces a través de éste juego ya la gente ya okay gracias (.) o sea me echaron la indirecta de que tenía ue buscar algo más positivo.

I: okay y bien (.) este despues de haber leído esto (.) tendrías ganas de ir a Austria o no?

A: sí

I: sí

A: sí

I: okay ¿por cuales razones?(.) que partes del texto te dan ...

A: me encanta todo lo que tiene que ver con museos (.) y con comida (.) así que (.) a mi me gustaría ver el museo (.) de arte (.) moderno

I: mhmm

A: pero también me gustaría ver (.) o sea (.) esa (.) contra-parte de arte moderno pero también respecto a las fachadas barrocas de los edificios de hace mucho tiempo (.) por que eso como que me gusta a mi historia entonces esos contrastes son los a mi me gustan (.) y bueno es un sitio histórico ¿no? (.) y cosas que han pasado ahí, el acuario, por su puesto me encantaría ver el acuario (.)

I: mmhmm

A: y ésta adaptación que le hicieron

I: El concepto de flakfúrme (.) que si es una palabra en alemán (.) este (.) ¿qué logras de ahí? (.) que entiendes de ahí?

A: como piso o plataforma

I: mmhm okay.

A: ¿no? si están hablando de torres anti-no se que..

I: uhuh

A: como ha de ser una cosa seis pisos (.) seis plataformas o seis (.) no sé torres (.) o ¿si? (.) o si? (.) a ver eh (.) a ver (.) (se rien) (refiere al texto)

ayy si son seis

I: uhuh, y ¿dónde lograste que son seis?

A: por el towers en plural

I: uhuhu okay

A: entonces los seis flakturms o este, ha de ser una palabra específica para anti aéreas ¿no?

I: mmhmm

A: entonces las seis torres (.) esas (.) construidas es la segunda guerra mundial (.) son parte de esa (.) de ese complejo de edificios ¿no?

I: okay algo más que quieras decir sobre el texto antes de que paramos la sesión

A: algo más que quiero decir sobre el texto (hojca el texto) mmm que no me gusta eso de que (.) y es una cuestión cultural (.) que no me gusta de que dicen que algunos cafés o algunos restaurantes o establecimientos hacen concesiones a la modernidad y como que a ver tú turista (.) turista (.) ven a mi ciudad y te pongo el menú bilingüe (.) como que stán haciendo de favor a la gente que va, todavía que uno va a aportar a su economía a través del turismo (.) eso no me gusta de que some have made concessions ah!, o sea gracias a ti tu establecimiento por considerarme a mi ¿no? (.) eso no me gusta (.) pero ya digo que ha de ser (.) no sé (.) la ideología de todos esos países que estuvieron en guerra (.) o que han tenido problemas. Se han vuelto muy herméticos o sea (.) abrirse al mundo y a lo mejor en ese, en ese modo son un poco groseros con la gente (.) pero yo no diría que (.) ay, hago concesiones y pongo el menú en inglés para que el turismo venga. (.) no (.) o sea, simplemente el proceso está abierto y la globalización está en la puerta (.) pues ya todo en inglés y el idioma local ¿no?

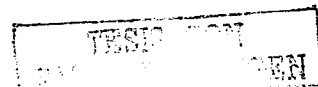
I: mmhm

A: mínimo no que va a venir un alemán y te hago la concesión de poner el menú en alemán (.) eso no me agrada pero bueno.

I: okay, ¿algo más?

A: no

I: bien gracias.



5

Sujeto: Andrea

Texto: Generating Lots of Ideas Quickly

Sesión: Dos

PVA

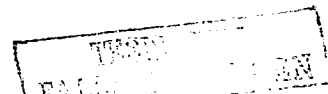
I: OK

A: Generate Lots of an quickly effective brainstorming introduction o sea es un artículo (.) supongo (.) introducción Brainstorming is (.2) una técnica (.) en general por alguien (.) Definición (.) Brainstorming is a means of getting a large number of ideas (.) de un grupo de personas en poco tiempo (.2) nota la elección (.) un largo número de ideas (.) no quiere decir calidad exactamente (.) estamos solamente (.) cantidad (.) OK (.) entonces calidad no cantidad. Un grupo de personas cualquiera puede contribuir (.) OK (.) y en poco tiempo significa (.) no largos periodos de contemplación (.) ideas rápido (.) aha (.) tormenta de ideas (.) para tener esto (.) atmósfera es (.) no debe haber (.) crítica (.) no interpretación evaluación o comentarios (.) de las ideas (.) eso si es padrisimo (.) This is about divergent thinking (.) ideas sparking idea uh uh (.) y más si vas a tener diferentes personas pues son diferentes ideas (.) (.2) that people size o says (.) on this lack of discipline and either run with the apparent anarquía or criticize it as frivolous (.) no todos están abiertos a la crítica (.) La realidad es que those sessions have something (.) paradoja creativa (.) tightly managed process to facilitate free and divergent thinking (.) o sea yo creo que sí.

Ocho etapas (.) de (.) la lluvia de ideas (.) that should be followed para maximizar la productividad en... State the problem Restate the problem Select a restatement Warnwvp brainstorm (.) the wildest idea (.) Thanks and next steps (.) idea evaluation pero quien va a decir va (.) state everyone needs to know What the problem is null (.) nimm (.) la mayoría (.) algunos son expertos y otros (.4) the fringe of the problems (.) supongo que no tan expertos (.) this mixture and the controlling of in is critical to the (.) session (.) el conocimiento en común compartido por el grupo (.) debe ser (.) suficiente (.) para entender (.) pero no (.) tal grado de que el grupo se sienten (.) inhibido en el desarrollo de las ideas obviamente (.) el experto (.3) mm (.) aquí entre comillas eso es importante (.) outsiders are generally comfortable doing this (.) and (.) it is in this synergy (.) sinergia (.2) that the creative spark will be generated (.) bueno (.) restate the problem (.) the key here is to start by asking the group to develop a numbers of restatements de los que dijeron.

I: mnhm

A: how can we (.5) se pueden confundir (.) bueno the key to plenty of ideas is having different ways of looking at the problem (.) de eso se trata (.) problem (.) how can we increase profits (.) possible restatements (.) how can we make existing business more profitable (.) cut our overhears (.) get more business from existing clients (.) win new profitable business (.) develop new more



profitable lines of (.) the use of how can we mm producción premature de ideas (.) if it makes sense the words how can we in front of it (.) it's a restatement (.) if it doesn't it is possibly a solution (.) This stage his crucial (.3) si aquí lo empezamos bien (.) All restatements are written down and numbered (.) we should be looking for at least (.) twenty restatements (.) phew! (.) cantidad (.)

Select a restatement (.) one or two restatements will be selected by the group (.) as a lead-in (.) to the actual brainstorming session (.) esta selección puede ser llevada (.) votación having the participants call out the numbers of these statements that they favour (.) or (.) autocratically by the leader (.) eso sería como el (plus?)

Too detailed a discussion of the restatements should be avoid (.) the reason nmm move the group into divergent creative thinking no quedarse ahí uh uh too much discussion in defense of the merits of a particular runs the considerable risk (.) the group will lap se back into analytical convergent thinking (.) eso es lo que pasa en los debates eso en lugares de divergir convergen (.) bueno (.) se supone (.) pero (.) no como se desea.

Warm-up session (.) the purpose here is simply to get the group free-wheeling (.2) it may not be necessary (.) with the rare group which is totally comfortable with the process (.) of course (.) but for most groups (.) hay beneficio en discussing ideas y algunas cosas que no están (.2) puede ser una conversación How many uses can we think of (.) for an ashtray or what if we all (.) woke up one morning (.) and the whole world had overnight developed (.) six fingers on each hand (risa) (.) anything to get (.) the creative ball rolling (.) OK (.)

Brainstorm the leader now writes down the selected restatements and now the pattern (.) becomes (.) in how many ways can we (.3) es importante que se escriban (.) en frente (.) porque no pueden perder ideas (.) si (.) He then asks for ideas (.) OK (.) As ideas are generated they are written on (.) flipcharts (.) by the leader (.) bueno es charts ¿no? supongo (.) and numbered this display of ideas (.) is a challenge to fill the room (.) and a spur to additional ideas (.) spur es escuela (.3) pero bueno a ver ahorita (.) como alarmante (.)

Concealing the ideas by any other means of recording (.) secretary of tape recorder (...) is counter productive (.) pues si supongo hay muchos medios (.) the wildest (.) aquí está (.) starting with a fresh. Shett (.) ask the participants to select the wildest (.) ah o sea ellos (.) hasta en eso (.) now ask the group for ideas to turn the wildest idea into something useful (.) and record them (.) usually around ten ideas nhh nhh (.) no more ideas (.) will be (.) forthcoming (.) although the concept of taking the wildest idea will at least leave the group feeling good about the session's productivity (.) y si no tienen ¿como? bueno thanks and next steps (.) the issue here is to have the participants leave the meeting feeling that it (.) has been time well spent. Si no vas a dar pérdida de tiempo (.) Thank them (.) for their contributions and explain there will be an evaluation of the ideas and best one will be selected for further development (.) no es necesario decir porque.

The evaluation following a a can be handled in one of two day ah no ways (.) either by the participant individually or by small team of participants (.3) hmm revisión (.) usando las ideas originales (.) las que el grupo (.) implementing a solution (.) the objetivo is to select a few good ideas (.) demostrar que los participantes (.) que han tomado (.) OK (.)

mmhmm

I: mmhmm

MC

A: yes ahora en general ¿verdad?

I: (.) yes

A: (.2) y lo que entendí

I: por favor

A: por lo que veo hay una referencia de (.) página web acá (.) entonces es un artículo como yo puse al principio (.) de internet en este caso (.) de como generar ideas (.) rápidamente (.) no dicen en que contexto ni nada o sea simplemente generar ideas (.) en este caso yo me (.) imagino que es en algún tipo de empresa o en algún tipo de compañía en el que necesitan ideas nuevas todos los días (.) pero no quieren verse diciendo esta idea y ya sino que envuelven a la gente ¿no?

I pero porque crees empresa porque en particular.

A: porque: el contexto me da esa idea de que: es una de que las empresas así es como lo trabajan (.) necesitan tener ideas nuevas de publicidad de mecanismos de reglamentos como sea y: dicen aquí que mucha gente a veces (.) siente que perdió tiempo en este tipo de sesiones (.) entonces ha de ser una empresa en donde bueno

I mmhm

A: necesitan participación de sus (.) de las personas que conforman esa empresa y además aquí dice también we may get winners (.) o sea el concepto ganar (.) triunfar etcétera (.) es (.) empresarial como lo veo (.) o sea puedes aplicarlo aquí en la universidad en un salón de clases pero estás de acuerdo que no vas a dar las gracias y se van.

I mmhm

A: o sea es uno como técnica más en alguna actividad de clase (.) con este caso a mí me da la idea de que es una empresa (.) este em

I si quieres empezar y dame la idea

A: en generar ideas de manera rápida entonces van a dar la clave para construir una (.) bueno una guía para construir una lluvia de ideas muy productivo ¿no? entonces da una introducción de lo que es una lluvia de ideas (.) la definen y después te hacen notar esas partes de la definición (.) o sea quieren que no te quedes con la idea (.) general (.) o que no te vayas a ir por otro lado si es que deseas implementarlo ¿no? (.) entonces te dicen un número de ideas (.) pero no mencionan calidad (.) o sea (.) aquí no estás cuestionando si fue buena o no la que te dieron (.) simplemente muchas (.) y ya será cuestión del equipo de expertos después el seleccionarla ¿no? (.) de un grupo de personas implica que todo el mundo tenga una oportunidad de contribuir (.) y aquí obviamente no todo el mundo hasta el señor de intendencia obviamente (.) pero todo el mundo involucrada en esa pequeña área o este pequeño fragmento de la empresa (.3) y bueno en poco tiempo porque obviamente: tiempo es dinero en esos casos (.) entonces entre menos tiempo ocupes en eso pues va a ser más productivo (.) yo supongo (.) obviamente aquí en la escuela hemos hecho brainstorms y (.) obviamente este (.) te pasas para elevarte y la actividad se extiende o sea no puede ser muy poco tiempo (.) luego (.) dada (.) tienes que tener una (.) atmósfera en la que ellos sean capaces de decir bueno si opino esto o opino el otro pero de una manera (.) no sé muy especial (.) porque no debe de haber crítica (.) o sea no debe de tener a ser criticada (.) no interpretar evaluar o comentar las ideas que salen para nada nada más darlas y después salirte con con la de hablar de otra cosa pero bueno ligándolo ¿no? el experto es el que va a decir (.) este (.) en esta cuestión hablan de pensamiento divergente obviamente porque no todo el mundo está de acuerdo con lo mismo entonces todas estas ideas que van a surgir van a llevar a que algunos en

algunos momentos converja pero se trata de que estés en desacuerdo o la – de la diferencia tener la idea principal (.) una vez que esto (.) seize? (.) quien sabe que eso pero (.) a ver lo busco (.) ahh (.) (...) (.) ay pero estoy buscando con z (.) bueno si eso se oye en la grabación perdón (se ríe (.) perdón (.) a ver ahí está! agarrar asir secuestrar apoderarse aprovechar (.)2) ah! se aferran OK (.) se aferran a esta (.) falta de disciplina si se van por otro lado precisamente me imaginé por eso que era una empresa porque es muy difícil que hay gente muy diferente sabes y ya en otros niveles piensan que (.) o sea yo tengo la mejor idea es este otro que tiene otra idea no (.) entonces me imagino ¿no? Entonces aquí dicen que en realidad las mejores sesiones de brainstorm son las que tienen una paradoja fértil o sea las que facilitan el pensamiento divergente y libre y saben que no quieres que todo el mundo se ponga de acuerdo nada más quieres una idea ¿no?

I: donde está la para // doja

A: // que es un proceso (.) tightly managed (.)

I: mmm

A: I don't know how to say that (.) tightly (.) para facilitar tree (.) o sea aunque yo lo estoy controlando (.) al mismo tiempo quiero que sea libre o que parezca (.) así pero bueno es que tengo un punto ¿no? esa es la paradoja pero obviamente no todos participan a la par ¿no? luego las ocho etapas del brainstorming (.) del proceso ¿no? (h) Dice que ocho y entonces aquí las dan (.) y van una por una (.) entonces vamos a ir con la primera que es establecer el problema ¿no? (.) entonces aquí en general se trata de establecer un problema (.) para (.) lo cual serían este buscando esta solución a través de esa lluvia de ideas (.) entonces ya que está establecido el pro el problema bueno aquí dice antes de eso (.) fringes (.) subrayé fringes (.) (buscando en diccionario) fringes (.) fringes fringes (.) fringes (.) flequito borde margen (.) (.3) ah! OK obviamente (.) los expertos y los que están al margen del problema los que no están tan envueltos en el problema

I: mmmhm

A: Entonces esa combinación va a permitir que haya un poco más de (.) de crítica en esta cuestión (.) uhuh? (.) entonces el conocimiento va a estar compartido pero (.) aquí hay una parte importante donde dice que les el experto es (.) o sea como que no tienen salir las silly ideas entre comillas obviamente y las personas no expertas (.) more comfortable with this (.) sea (.) ¿cómo? (.) aquí sí no no entiendo (.) yo entiendo nada más que es una (.) una mezcla (.) expertos y no expertos (.) los expertos a lo mejor son los que contribuyen más (.) los que no son tan expertos se sienten (h) más cómodos y

no (.) o no sé (.) (.6) OK el experto no tiene que sacar eso de silly ideas obviamente y los que no son expertos no se sienten mal cuando les dicen que son silly ideas.

I: Entonces si quiere silly ideas o no // quiere

A: // No no quiere silly ideas.

I: ((gesto para motivar mayor comentario))

A: No quiere silly ideas (.) dice is less likely

I: mmmhm

A: to put forward silly ideas (.) y los outsiders are generally more comfortable doing this (.) o sea las silly ideas vienen de los no experts.

I: mmmhmm

A: pero no son hechas por los no experts obviamente los experts dan más profundidad en la idea y los no experts tienden a tener un more silly pero bueno obviamente estas pues no van a decir los otros (.) los mismos brainstorming no lo van a decir // tal vez.

I: // mmmhm m

A: por eso ponen entre comillas yo supongo porque veo comillas es bueno y yo supongo que para eso es (.) y esta es la (.) sinergia (.) ¿cómo se dice eso en español? sinergia (.) sabe (.) sinergia lo que hay te rodea

I: ¿sabes que significa?

A: sinergia

I: sí me explicas

A: es que ¿cómo? sinergia es la (.) un energía la (.) ¿cómo se llama eso? ((gesticulación y movimientos corporales)) (.) ¿por qué me pasa eso siempre? (.)

A: tienes la idea en inglés pero no sabes como decirlo en español (.) sinergia (.) bueno sinergia pues sería y hasta digo sinergia y ni siquiera dicen sinergia en español ((diccionario)) mmmm (.) no viene

I: el diccionario ya es viejito

A: Sí (se ríe) pero es es que no sé como explicar sinergia

I: uhuh

A: como la mm no sé (.) algo que hace que las cosas funcionan bien (.) no sé

I: mmmmm

A: plan bien terminados

restate the problem (.) dos (.) la clave es pregu... empezar por preguntar (.) bueno pedirles que desarrollen un número de restatements (.) y aquí dicen que es muy importante (.) este paso (.) o esta etapa (.) porque no se trata de solucionar el problema ni de decir o sea quedarte con el problema principal sino de replantearlo (.) y te da la clave de que uses How can we (.) porque eso le va a dar a la gente la idea de bueno como ese mismo problema en que nos quedamos y vamos a tener más restatements más opciones.

I: mmmmm

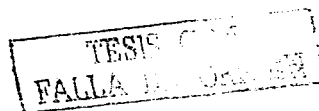
A por eso te da a entender aquí que eso sí es muy importante (.) (.3) err y que todos se escriben y son numerados (.) y al menos se buscan que tengan que sean veinte los que obtienen [¿mmmm?] Luego select a restatement (.) de esos van a ser seleccionados uno o dos (.1) // y va a ser seleccionado por el grupo.

I: uhuh

A esta selección puede ser por votación como sea ¿no? (.) o (.) autocráticamente por el líder (.) por el líder ¿no? este: dice aquí que se debe evitar que sea mmm discusiones muy detalladas muy profundas sobre estos restatements (.) uhuh (.) aquí nada más se va para (.) para elegirlos (.) y obviamente para tener esa: divergencia y el pensamiento creativo (.) mucha discusión puede (.) er (.) llevar al riesgo de que el (.) el grupo se va así como a un debate como lo que yo decía lo que pasa y que haya una convergencia entonces por eso no se trata de discutir lo profundamente (.) warm-up - ehm (.) el propósito es (.) que piensen ya a (.) de manera libre y que de libre albedrío (.) ¿se dice eso (.) no se pues free-will (.) uhuh (.) suena igual (.) free-wheeling (.) pero en este caso es la libertad para entrar a: a no sé al discutir (.)

y se sienten familiarizados con el proceso (.) uhuh (.) aquí dicen que tienes que sacar el tema que: que sean bueno que sean creativos y que lleguen a esa libre discusión (.) entonces aquí te ponen no sé (.) imaginen que un día despiertas y seis dedos o algo así ¿no? es para que se sienten en confianza de empezar a hablar de algo no tan (.) o sea algo trivial (.) pero que sirve de precisamente calentamiento a la sesión a fuerzas de discutirlo el restatement ¿no? Luego la brainstorm ideas el líder escribe uno de los restatements que seleccionaron y: entonces ahora el patrón se convierte en: de cuantas maneras o de que manera en cuantas maneras podemos o de que maneras podemos pero ya es plural para // para que saquen más ideas.

I: mmmmm



A: entonces esta dice que es importante que se escriban y se mantengan en frente del grupo para que no pierdan el hilo de lo que están discutiendo (.) uhuh (.) y luego pregunta por (.) por ideas ¿no (.) conforme las ideas son generadas (.) ah algo de flipcharts dije pero es todo esto que se pone en unos papelititos en unas charts en unos cuadritos y se enumeran (.) entonces se tiene que extender por todos lados para que sean visibles a a las personas que están en el room en el cuarto (.) mm (.) y esto de spur que yo sé que es espuela pero aquí no es espuela (.) supongo (.) es lo malo de quedarse con la costumbre deportiva. por espuela estímulo aguijón estimular incitar (.) ah! OK pues sí (.) obviamente también como que! extraigan nuevas ideas al de las que ya dieron mmhmm (.) este otra puede ser que las vayan grabando o que una secretaria este vaya: teniendo ahí como ayuda ¿no? extra para ir grabando esas cosas (.) de lo que van diciendo (.) luego the wildest idea (.) entonces (.) en una hoja de frente dice que les preguntan que seleccionan la idea más salvaje o más loca pero no sé porque está wild ¿verdad? Pero algo así como que fuera de ¿no? (.) entonces (.) o puede ser la mejor (.) incluso (.) quien sabe ¿eh? Preguntarle algo pues por ideas (.) para que esta idea se convierte en algo útil entonces si era algo para un poco de esta idea o la (.) o bueno de la mejor de las ideas tal vez (.) o si la mejor pero solucionarla (se ríe) a que se refiere con wild amm alrededor de diez ideas son las que tienen que conocer ahí o bueno (.) y hay algunas que son muy buenas (.) dice aquí (.) ocasionalmente no ah no habrán más ideas aunque el concepto de tomarla (.) más (.) la wild (.) est (h) dejará al grupo la sensación que (.) la sesión ha sido productivo (.)

I mmhm

A. Luego (.) dar las gracias número siete (.) y el siguiente paso o siguientes pasos (.) aquí el punto es (.) el de (.) que las personas los participantes (.) se dejen the meeting aquí bueno la reunión junta como sea bueno el cuarto este en donde se reunieron (.) con el sentimiento de que el tiempo ha sido aprovechado (.) en una manera (.) este darle las gracias por su contribución y explicarles que habrá una evaluación de las ideas y que la mejor o las mejores seleccionadas para un desarrollo posterior etc., y esto es por esto yo pensé que era de una empresa porque eso motiva a que sigan teniendo ideas creativas y participando ¿no? y que se les toma en cuenta (.) y la evaluación (.) emm (.) después de ésta pueden ser de dos maneras por los participantes de manera individual o por un grupo de participantes un pequeño grupo (.) er el enfoque del equipo puede ser para una una en una reunión de revisión digamos (.) utilizando las ideas originales que les pidieron (.) y: (.) bueno esas consistieron en lo que el grupos dijo para implementar la solución (.) uhuh el objetivo es seleccionar algunas ideas y demostrar que los participantes ¿qué? Demostrarte to the participants that action (.) que se ha hecho algo acerca de lo que hicieron (.) de qué estén (?)

I OK (.) feliz con esto

A sí

I algo más que agregar

A pues no (.) puede funcionar para empresas

6

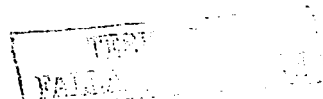
Sujeto: Andrea

Texto: When Politics is Personal

Sesión: Tres

PVA

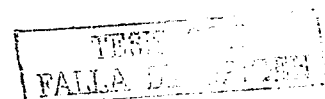
A: When Politics is Personal (.) veamos este bueno una señora (.) mi hija Clare and it's spelled c-l-a-r-e o sea pone énfasis en como se escribe (.) ah! poruqe en inglés ponen Clare y Claire ¿verdad? She's my fourth child of eight (.) ahorale señora (.) Senator Pete V. Domenici began reluctantly his v. ah no n. n. n. no eso no lo dijo ella lo dijo el senador este (.) Clare was a beautiful beautiful girl now she's all grown up and she's web (.) she's struggling (.) struggle is a good word for it (.) Domenitzi o Domenici o sea el senador had been sitting beside me in an armchair in his Washington office (.) chatting about re (.) election ahah las elecciones reelecciones que le están causando ansiedad un poco de ansiedad but when the conversation shift to his family (.) y específicamente su hija de cuarenta años? (.) ay entonces cuantos tiene él (.) Clar o Clare he rose abruptly and move Hawai (.) putting his solid (.) senatorial desk (se rie) between us (.) esto es padre (.) sitting beneath a Navajo (.) wall-hanging from his native New Mexico (.) ah ¡qué padre! (.) he absorbed himself lining up pens on a yellow legal pad (.) a setenta-year-old Republican (.) va etá ahí está tiene setenta este Domenici is not a soul baring confessional type and he has (.) zealously guard celosamente pero nunca había visto esto escrito así his family's privacy during his nearly three decades in the senate (.) ay pero es mucho (.) personal stuff as he call it (.) make him (.) squeamish (.) adjetivo pero no sé (.) he'd rather talk about taxes of nuclear energy or almost any piece of (.) pending legislation (.) con lo que a nodded to himself however he continued (.) Clare was a very remarkable gift athlete (.) he said (.) En su mejor año de escuela (.) fue el campeón de4 distrito en tenis catcher en beis en el equipo de beisbol (.) defensa en básquet (.) mm (.) during her freshman year at Wake College in North Carolina however (.) lose her zest (.) ¿qué es zest? (.) jabón (.) ((se rie)) growing fuzzy and (.) inordinately indecisive (.) she wopuld call home frequently for guidance on simple issues like what kind of potato to have (.)3) she was all out of (.)1) whack (.)1) Then my wife Nancy went down to help her and ended up bringing her back home (.) things got really out of hand (.) her temperament totally changed she became angry (.) mm (h) throwing things at mirrors (.) cussing swearing (.) crying shrinking into a shell (.) taking to her bed (.) and that started two novice parents (.)h) (.)2) ¿está enferma? (.)2) ((se adelantó en el texto)) Clare was mentally ill mm::: hijole (.) y los tomó mucho tiempo (.) pero ¿cómo? ¿si era buena? a ver (.) mientras exhalaba su asistente (.)3) he asked her hopefully y Meredith la seere (.) do I have to go to an appropriation meeting (.) la asistente shook her head but Domenici had revealed all he wanted to about Clare for the moment (.) so he switched (.) switch (.) gears and talked (.) cuales son los gears (.) in his distinctive folksy and rambling way (.) happenstance (.) acontecimiento (.) had redirected his political (.) if it were not for Clare's struggle with (.) what was finally diagnosed as atypical schizophrenia (.) el físcal could have assumed the unlikely role of champion for the mentally ill (.) I don't believe the subject would ever have come up (.) o sea hasta que les pasa obviamente



(.h) Domenici had made a name for himself Republican party budget expert (.) was a gray pragmatic fiscal and social conservative who opposed abortion (.) gun control (.) and same sex marriage and supported school (.) tradicional (.) he was no bleeding heart (.) no cause pleader (.) pero los problemas (.) los llevaron a ellos en lo que dieciocho años después parecía (.3) parecía (.) (.3) a secret world by all those who lives ((pronunciado como el verbo)) whose lives ((pronunciado como el verbo)) no whose (.) ai (.) lives ((pronunciado como el sustantivo)) (.) je je (.) have been touched and ineluctably changed by mental illness (.) (.h) hijo pobres (.) and once I got into it (.) I wouldn't have gotten out of it even if somehow Clare would have gotten out of my mind (.) you get into the world of this (.) dread diseases (.) you hear stories (.) es terrible what's happening to these people what's happening to these people what's happened to the f (.) society was just ignoring them (.) denying them resources (.) ha! usted señor society (.) usted (.) it is strange to think that government works that way (.3) (.) como una hija (.2) pudiera ser (.) (.1) politics really is that personal and lawmaking that arbitrary (.) you would be surprised how often legislation is directly informed by our lives (.) sale (.) entonces esto lo dicen Lynn N Rivers (.) un miembro democrático de la casa says (.) in the field of mental health I think it's possible that nothing at all would have been done (.) por el congreso (.) si no hubiera legisladores como éste (.) que estuvieron galvanizados (.) pulverizados (.) por una experiencia personal (.) Rivers herself has had a very direct personal experience she's a (.) manic depressive (.h) están mal allá (.) bueno aquí también pero (.) at a committee hearing this spring (.) after a couple of witnesses suggested that (.) the mental illness (.) realmente no era una enfermedad es (.) shes napped open her purse and extracted an amber (.) vial (.) o sea un (.) amber es (.) como ambar (.) the pills that keep her healthy ah si se puso pasadita OK (.) and shook it like a maraca as if to wake them up (.) ah o sea (...)(.) o sea como si va (je je) para que veas (.) over a decade ago when Domenici embraced the issue (.) mental illness was not (.) on the national agenda (.) Americans didn't like to think about it (.) como siempre (.) even now although the subject has come out of the shadows and Prozac (.) si es cierto (.) is in many an American medicine cabinet (.) American remains escepticos and judgemental Domenici knew that he was going impassioned about mm (.) marginal (.) even distasteful distasteful (.) and that he need colleagues who have been snake shaken personally (.) pues si si no están viendo la situación no apoyan (.) he ended up joining forces with a quite liberal democratic (.) senator Paul Wellstone whose older brother had him sever mental illness (.) of the odd couple (.) porque hubo más o menos idea de lo que es conservador in Wellstone natured (.) bipartisan alliances with former Senator Alan Simpson whose niece committed suicide (.h) and senator Harry Reid whose father killed himself (.h) and Tipper Gore who has suffered depression (.) representa Marge (.) Roukema whose husband is a (.) psychiatrist (.) and Representative Patrick Kennedy whose has also battled depression and Senator Edward Kennedy (.) Patrick's influential father and Rivers (.) there has been a personal crystallizing experience in each of our lives (.) Wellstone says (.) you almost wish it didn't have to work that away (.) that all of us w care about people not getting the care they need (.) But this kind of thing happens a lot in politics for fully human reasons (.) OK (.)

NIC

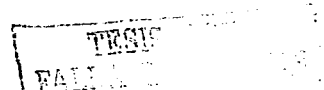
Entonces en general tenemos que (.) es un artículo que habla de política y bueno más bien de cuando la política se vuelve personal (.) y habla aquí de un senador (.) este: (.) bueno estaba siendo entrevistado por una persona que se llama Deborah (.) y obviamente cuando empiezan a



hablar de cuestiones personales es básicamente de su (.) de su hija (.) pone incluso aquí dicen como que su escritorio de senador como barrera para no hablar de eso (.) pero obviamente es un tema que necesita hacer tratado porque está influenciando en su (.) influyendo perdón (.) ay influenciando (se ríes) (.) en su vida uhuh? (.) eh describe más o menos aquí el caso de (.) de la hija (.) cuantos años tiene cuantos años tiene el senador (.) y obviamente las características de él como ah como todos los senadores (.) muy 'x' (.) muy por encima del agua (.) todo: (.) no pasa nada no quiero (.) involucrarme (.) entonces hasta aquí realmente empezó a: abrirse un poco y le empieza a contar como era ella (.) campeón en mil deportes (.) super la chava (.) pero de repente empezó a cambiar su (.) su personalidad (.) y entonces tanto él como su esposa dijeron que onda (.) y: se dieron cuenta después de un tiempo (.) que les fue muy difícil aceptarlo que la chava era (.) tenía problemas mentales (.) se perdió el zest el jabón pero no sé (.) tsk no sé que sea sest (.)2) ánimo (.) ahh! por eso se llama así el jabón (.) (se ríe burlona) ahora entiendo porque así llame el jabón (.) zest te vuelve a la vida (.) te anima (.) Uh! (.) Entonces (se ríe) Clare empezó a perder su ánimo obviamente al volverse medio (.) no sé fuera de onda ¿no? (.) entonces a ellos les fue muy difícil (.) aceptar estos hechos ¿no?

I mmmmm

A- este: de repente dice que entra su secretaria (.) y le dice que tiene un asunto importante (.) y la secre le dice así como que dice pues creo no (.) pero el así como que no quiere hablar de eso más que de la hija (.) seguirle el tiempo (.) y: incluso la a la estructura del artículo lo hace (.) una preferencia (.) irónica a que era improbable que este señor Domenici (.) señor fiscal (señitas de comillas con las manos) hubiera tenido que o hubiera de jugar un papel en esta cuestión de la enfermedad mental ¿no? y el dice que nunca: (.) nunca pensó que realmente viniera a colación (.) o también de surgir en su vida entonces bueno aquí habla de que empezaron a: (2) bueno que era como un secreto (.) esto (.) pero que él (.) él: ahhhh él quiere (.) después de que se da cuenta él quiere hacer algo pero (.) obviamente su (.) su posición de conservador (.) contra aborto (.) contra matrimonio gay homosexual pues (.) pues así como que (.) como es posible que un una persona haya esté envuelto en estas cosas (.) mm es extraño pensar después dice que el gobierno trabaja de esta manera (.) porque obviamente la sociedad allí ignorado y de na (.) negado recursos para este tipo de (.) de acciones políticas mmmmm (.) e: n general (.) dice que estarían que también del (.) de Michigan (2) que como la delegación está influenciada es sus vidas o influye en sus vidas y de ahí mismo se toma acción en cuanto se tiene el problema ¿no? en el campo de la: salud mental obviamente (1) es posible que alguno (1) que nadie lo haya observado en el no había ido allá a abordar lo del Congreso si no es por este señor que vió obviamente desde algo personal para tratarlo como yo dije ah que hasta que ya estén ahí es cuando lo ven entonces ya el - empieza a - dice aquí - por más de una década empezó la este a tratar de hacer algo con esto y bueno uno de los obstáculos es que los estadounidenses no pintan o no creen que les pueda pasar eso no? Mencionan aquí este prozac como la medicina que lo soluciona todo y ya no y si e-a era han escuchado muchos comerciales y en películas incluso deme 2 prozacs y ya o sea con eso se sientan muy bien, pero obviamente existen personas que tienen problema entonces él trata de unir fuerzas y empieza con el tiber - el quite liberal dicen aquí democratic senator Paul Wellstone (1) este: que también ha tenido a problemas de algunos años y le ponen the odd couple porque como es posible que se van a juntar dos personas así (se ríe) que en el Congreso se están agarrando el chongo tal vez se pueden unir para algo no? y aquí también mencionan de más personas que tienen problemas de esquizofrenia o que tuvieron depresión que algún pariente que cometió suicidio por diferentes causas entonces ahorita este - están uniendo fuerzas para saber qué se puede hacer y obviamente el concluye diciendo que esta tipo de cosas pasan mucho en la política por razones humanas obviamente, antes de ser políticos son humanos no? - mh mh



I – alguna otra cosa que agregar?

A- Hay pus que feo,

I- que feo?

A-que feo que hasta que pasen las cosas hagan algo, porque si no están ellos envueltos en eso jamás, aquí en México también hay una conozco varias personas que hay si como? este vamos a ayudar a los niños con discapacidad y todo y hasta que alguien en su familia o alguien de sus parientes está es cuando empiezan a poner rampas, es cuando empiezan a cooperar con las Instituciones, pero pues bueno es cosa de que pues cada quien no?

APÉNDICE G

Palabras de función en inglés

Este listado se utilizó para calcular densidad léxica. La mayoría de las palabras incluidas ocurren en las 2,000 palabras más frecuentes de inglés. Las palabras en cursivas no se incluyen en el listado Dale-Chall de las 3,000 palabras.

Partículas adverbiales

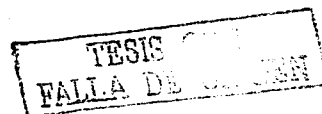
again ago almost already also always anywhere back else even ever everywhere far *hence* here *hither* how however near nearby nearly never not now nowhere often only quite rather sometimes somewhere soon still then *thence* there *therefore* *thither* *thus* today tomorrow too *underneath* very when *whence* where *whither* why yes yesterday yet

Verbos auxiliares (incluye contracciones)

am are aren't be been being can can't could couldn't did didn't do does doesn't doing done don't get gets getting got had hadn't has hasn't have haven't having he'd he'll he's I'd I'll I'm is I've isn't it's may might must *mustn't* ought *oughtn't* shall shan't she'd she'll she's should shouldn't that's they'd they'll they're was wasn't we'd we'll were we're *weren't* we've will won't would wouldn't you'd you'll you're you've

Prepositions / Conjunctions

about above after along *although* among and around as at before below beneath beside between *beyond* but by down during except for from if in into near nor of off on or out over round since so than that though through till to *towards* under unless until up *whereas* while with *within* without



Determinadores / Pronombres

a all an another any anybody anything both each either enough every everybody everyone everything few fewer he her hers herself him himself his I it its itself less many me mine more most much my myself neither no nobody none *no-one* nothing other others our ours ourselves she some somebody someone something such that the their theirs them *themselves* these they this those us we what which who whom whose you your yours yourself yourselves

Números

billion billionth eight eighteen *eighteenth* eighth *eightieth* eighty eleven *eleventh* fifteen *fifteenth* fifth *fiftieth* fifty first five *fortieth* forty four fourteen *fourteenth* fourth hundred *hundredth* last million *millionth* next nine nineteen *nineteenth* *ninetieth* ninety ninth once one second seven seventeen *seventeenth* seventh *seventieth* seventy six sixteen sixth *sixtieth* sixty ten *tenth* third thirteen *thirteenth* *thirtieth* thirty thousand *thousandth* three *thrice* *twelfth* twelve *twentieth* twenty twice two.

