



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS**  
**FACULTAD DE LENGUAS, CAMPUS TUXTLA**

---

---



**“ENSEÑANZA DE VOCABULARIO MÉDICO PARA  
LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS EN INGLÉS:  
REGISTRO SOCIOLINGÜÍSTICO DEL MÉDICO”**

## **TESIS**

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE  
MAESTRO EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS**

**PRESENTA:**

**ÁNGEL RENÉ MENESES GUILLÉN PS2471**

**DIRECTORA DE TESIS:**

**MTRA. MARICELA ALFARO MERCHANTD**

**CO-DIRECTORA DE TESIS:**

**DRA. MARÍA DEL CARMEN GÓMEZ PEZUELA REYES**

**TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS; OCTUBRE DE  
2024**



Los que suscribimos, miembros del jurado para el Examen de Grado del C. Ángel René Meneses Guillén, nombrados por la Dirección de la Facultad de Lenguas, Campus Tuxtla de la Universidad Autónoma de Chiapas, extendemos la presente

## AUTORIZACIÓN DE IMPRESIÓN DE TESIS

Para el documento denominado "**Enseñanza de vocabulario médico para la comprensión de textos en inglés: registro sociolingüístico del médico**", elaborado por el C. Meneses Guillén Ángel René, ya antes citado.

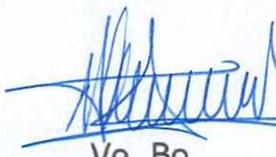
Se extiende la presente para los fines académico-administrativos a que haya lugar a los 21 días del mes de Agosto del año dos mil veinticuatro en la Ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

### ATENTAMENTE "POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"

  
Dra. Vivian Gabriela Mazariegos  
Lima  
Presidente del jurado

  
Dra. María del Carmen Gómez  
Pezuela Reyes  
Secretaria/o del jurado

  
Mtra. Maricela Alfaro Merchant  
Vocal del jurado

  
Vo. Bo  
Mtra. Vanina Herrera Allard  
Directora





Código: FO-113-05-05

Revisión: 0

## CARTA DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA DE LA TESIS DE TÍTULO Y/O GRADO.

El suscrito Ángel René Meneses Guillén, Autor de la tesis bajo el título de Enseñanza de Vocabulario Médico para la Comprensión de Textos en Inglés: Registro Sociolingüístico del Médico presentada y aprobada en el año 2024 como requisito para obtener el título o grado de maestro en didáctica de las lenguas, autorizo licencia a la Dirección del Sistema de Bibliotecas Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH), para que realice la difusión de la creación intelectual mencionada, con fines académicos para su consulta, reproducción parcial y/o total, citando la fuente, que contribuya a la divulgación del conocimiento humanístico, científico, tecnológico y de innovación que se produce en la Universidad, mediante la visibilidad de su contenido de la siguiente manera:

- Consulta del trabajo de título o de grado a través de la Biblioteca Digital de Tesis (BIDITE) del Sistema de Bibliotecas de la Universidad Autónoma de Chiapas (SIBI-UNACH) que incluye tesis de pregrado de todos los programas educativos de la Universidad, así como de los posgrados no registrados ni reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT.
- En el caso de tratarse de tesis de maestría y/o doctorado de programas educativos que sí se encuentren registrados y reconocidos en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), podrán consultarse en el Repositorio Institucional de la Universidad Autónoma de Chiapas (RIUNACH).

Tuxtla Gutiérrez, Chiapas; a los 26 días del mes de agosto del año 2024.

Ángel René Meneses Guillén

Este trabajo es producto del apoyo recibido por el Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) a través del programa de Becas Nacionales del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del cual fui beneficiado (a), con el número de registro de becario CVU 1236714.

## AGRADECIMIENTOS

Agradezco a mi directora de tesis **Mtra. Maricela Alfaro Merchantd** por su valioso apoyo y guía a través de este proyecto de investigación. Primeramente por haberme brindado la confianza para trabajar juntos por un año, por escuchar mis ideas, opiniones y aconsejarme siempre. Por siempre haber confiado en mí, en mi trabajo, por siempre escuchar mis ideas y por siempre motivarme cuando sentía que me estancaba. Me siento muy afortunado de haber compartido este proceso acompañado de la maestra, por haber convivido de manera académica y personal con una gran persona.

De igual manera, agradezco a la **Dra. María del Carmen Gómez Pezuela Reyes** por haberme brindado la oportunidad de trabajar juntos en equipo, por su guía, observaciones oportunas y tiempo dedicado a esta investigación. Por sus palabras de aliento, por entender mis ideas y ponerlas en el camino correcto. Por haber vivido esta gran experiencia académica con su guía.

Expreso mi mas sincero agradecimiento a la **Dra. Vivian Gabriela Mazariegos Lima** por haberme guiado con su experiencia a través de este proceso. Por sus comentarios oportunos, paciencia y palabras de aliento brindadas cuando fueron necesarias. Por haber aportado sus conocimientos al desarrollo de la idea y por haberme dado la oportunidad de contar con su amistad.

A quienes forman parte de la plantilla docente de la maestría, quienes aportaron un granito de arena a mi formación académica y docente con su experiencia, conocimiento y guía durante estos dos años. A la **Dra. Mónica Miranda Megchún** y al **Dr. Oscar Chanona** por haber sido una parte importante del desarrollo del proyecto final a través de los comentarios, sugerencias y experiencia.

A mis estudiantes, quienes formaron parte de este proyecto de investigación, que me brindaron todo su apoyo, disponibilidad y comentarios durante el proceso de aplicación. Por sus comentarios alentadores, por los buenos momentos en clases y las risas que nos hicieron la carga un poco más ligera.

Por último, a mi familia y amigos, quienes me brindaron su apoyo, su comprensión. Quienes me acompañaron durante este largo proceso de dos años. Quienes a través de las risas, bromas y sugerencias, me expresaban su apoyo incondicional para lograr esta meta.

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>6</b>
Planteamiento del problema	7
Objetivo general	10
Objetivos específicos	10
Preguntas de investigación	10
<b>CAPÍTULO I. EL USO DE LA LENGUA</b>	<b>12</b>
1.1 Uso de lenguaje oral	12
1.2 Uso del lenguaje escrito	14
1.3 Lexicon	14
1.3.1 Lexicón en la lengua materna (LM)	16
1.3.2 Lexicón en la segunda lengua (L2)	18
1.3.3 Lexicón en la lengua extranjera	20
1.4 Tipos de registro sociolingüístico	25
1.4.2 Registro lingüístico especializado	27
1.5 Función del registro sociolingüístico	28
1.6 Corpora	29
1.7 Recapitulación	30
<b>CAPÍTULO II. ENSEÑANZA DE LENGUAS</b>	<b>31</b>
2.1 La enseñanza de lenguas en los últimos años	33
2.2 Desarrollo de las habilidades en inglés	34
2.2.1 Comprensión auditiva	35
2.2.2 Expresión oral	35
2.2.3 Expresión escrita	35
2.2.4 Comprensión lectora	36
2.3 Vocabulario en la enseñanza	36
2.3.1 Enseñanza de vocabulario especializado	39
2.3.2 Actividades de enseñanza de vocabulario.	51
2.4 Material didáctico para la enseñanza de vocabulario.	53
2.4.1 Tipos de material didáctico	54
2.4.2 Creación de material didáctico	55
2.5 Inglés con propósitos específicos	56
2.6 Recapitulación	59
<b>CAPÍTULO III. HABILIDAD LECTORA</b>	<b>60</b>
3.1 La comprensión lectora	60
3.2 Componentes de la habilidad lectora	62
3.3 Estrategias de comprensión lectora	65
3.3.1 Predicción	65

3.3.2 Visualización -----	66
3.3.3 Hacer conexiones -----	66
3.3.4 Resumir -----	67
3.3.5 Cuestionar -----	67
3.3.6 Inferir -----	68
3.3.7 Echar un vistazo / <i>Skimming</i> -----	68
3.3.8 Lectura rápida / <i>Scanning</i> -----	68
3.3.9 De arriba abajo / <i>Top-down</i> -----	69
3.3.10 De abajo a arriba / <i>Bottom-up</i> -----	70
3.4 Comprensión de textos -----	70
3.5 Comprensión de textos especializados -----	76
3.6 Recapitulación -----	77
<b>CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA -----</b>	<b>78</b>
4.1 Paradigma de la investigación. -----	78
4.2 Enfoque -----	78
4.3 Diseño de la investigación -----	81
4.3.1 Estructura metodológica de la investigación -----	81
4.3.2 Estrategias metodológicas -----	85
4.4 Procedimiento de recolección de datos -----	92
4.4.1 Triangulación preliminar (primer ciclo) -----	92
4.4.2 Codificación preliminar -----	95
4.4.3 Categorización preliminar -----	97
4.5 Segundo ciclo de investigación -----	98
4.5.1 Procedimiento de recolección de información segundo ciclo -----	98
4.5.2 Triangulación segundo ciclo -----	99
4.5.3 Codificación y categorización -----	99
4.6 Limitantes de la investigación -----	103
4.7 Recapitulación -----	104
<b>CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS -----</b>	<b>105</b>
5.1 Elementos que facilitan la comprensión de textos especializados en inglés. ----	105
5.1.1 Conocimiento previo de léxico médico en español. -----	105
5.1.2 Asociación de léxico médico en español con inglés. -----	107
5.2 La enseñanza de contenido especializado a través de material didáctico. ----	108
5.2.1 Material visual. -----	109
5.2.2 Material digital. -----	113
5.2.3 Percepción del material utilizado. -----	114
5.3 Factores que facilitan la comprensión lectora. -----	115
5.3.1 Temática de la lectura. -----	116
5.3.2 Componentes de los textos para facilitar la comprensión lectora. -----	118
5.3.3 Estrategias de lectura -----	121

5.4 Recapitulación-----	122
<b><i>CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES FINALES DEL ESTUDIO.</i></b> -----	<b>123</b>
6.1 Discusión final-----	123
6.2 Conclusiones finales del estudio -----	124
6.3 Descripción de la propuesta para la enseñanza -----	127
6.4 Propuesta pedagógica para la enseñanza-----	129
Firma de conformidad del estudiantado para uso de su imagen. -----	130
<b><i>REFERENCIAS</i></b> -----	<b>195</b>
<b><i>ANEXOS</i></b> -----	<b>215</b>
Anexo A. Guión de la entrevista a profundidad. -----	215
Anexo B. Escala tipo likert de opinión. Elaboración propia.-----	216
Anexo C. Escala tipo likert de frecuencia. Elaboración propia.-----	217

## Lista de tablas

Tabla 1. Especificación del registro. Jackson (2020).	22
Tabla 2. Publicaciones por autores estadounidenses. Benfield y Howard (2000).	28
Tabla 3. Revistas que cambiaron la lengua de publicación a inglés. Benfield y Howard (2000).	29
Tabla 4. Escala de valoración para encontrar palabras técnicas (aplicada a un texto de anatomía. Chung y Nation (2004).	50
Tabla 5. Relación significado – significante. Santos (2015).	61
Tabla 6. Distinción entre vocabulario receptivo y productivo. Santos (2015).	62
Tabla 7. Niveles de comprensión lectora. Vallés (2005).	73
Tabla 8. Codificación y condensación de información.	96
Tabla 9. Categorización preliminar.	97
Tabla 10. Codificación final.	101
Tabla 11. Categorización final.	102

## Lista de fragmentos

Fragmento 1. Entrevista a profundidad a los participantes.	106
Fragmento 2. Entrevista a profundidad a los participantes.	106
Fragmento 3. Entrevista a profundidad a los participantes.	108
Fragmento 4. Entrevista a profundidad a los participantes.	109
Fragmento 5. Entrevista a profundidad a los participantes.	111

## Lista de figuras

Figura 1. Adaptación del modelo Jerárquico Revisado. Kroll y Stewart (1994).	19
Figura 2. Actividad de vocabulario. Santos (2015).	52
Figura 3. Estructuración de la enseñanza de vocabulario. Santos (2015).	53
Figura 4. Modelo de investigación de Kemmis y McTaggart (1998).	80
Figura 5. Facultad de Medicina Humana Campus II	81
Figura 6. Vista de la Facultad de Medicina Humana Campus II desde la calle central con vista al sur.	82

Figura 7. Entrada a la Facultad de Medicina Humana Campus II. Consultorio médico.	82
Figura 8. Croquis de la ubicación de la Facultad de Medicina Humana Campus II.	83
Figura 9. Áreas dentro de la Facultad de Medicina Humana Campus II.	83
Figura 10. Salón de clases de la Licenciatura en Médico Cirujano.	84
Figura 11. Triangulación preliminar del primer ciclo de investigación.	94
Figura 11. Triangulación del segundo ciclo de investigación.	99
Figura 13. Evidencia de diario del estudiante.	108
Figura 14. Evidencia de diario del estudiante.	110
Figura 15. Evidencia de diario del estudiante.	110
Figura 16. Evidencia de cuestionario.	111
Figura 17. Evidencia de diario del estudiante.	112
Figura 18. Evidencia de diario del estudiante.	112
Figura 19. Evidencia de diario del estudiante.	115
Figura 20. Evidencia de diario del estudiante.	115
Figura 21. Evidencia de diario del estudiante.	115
Figura 22. Evidencia de diario del estudiante.	115
Figura 23. Evidencia de diario del estudiante.	116
Figura 24. Evidencia de cuestionario	118
Figura 25. Evidencia de cuestionario	120
Figura 26. Evidencia de cuestionario	120

## **Introducción**

### **Planteamiento del problema**

Debido a la globalización, las exigencias de comunicación en el mundo actual han ido cambiando. Como resultado de esta nueva condición, Fernández y Fernández (2013) detallan que el inglés tomó importancia a partir de la Segunda Guerra Mundial dado que Estados Unidos se convirtió en la potencia económica más poderosa del mundo en esos tiempos. A partir de este acontecimiento histórico, el inglés con propósitos específicos tomó relevancia ya que, de manera inusitada, esta lengua empezó a ser utilizada por personas que necesitaban acceder a información en áreas específicas; por ejemplo, manuales de operación, libros de texto, entre otros.

Como resultado de las posibilidades de interacción actual, el desarrollo de competencias comunicativas en inglés significa un importante aprendizaje para el adecuado desarrollo educativo y laboral de muchas personas. En este sentido, Romero (2021) afirma que “el número de estudiantes universitarios que decide aprender inglés antes de graduarse se está incrementando aceleradamente ya que el inglés representa una herramienta necesaria para potenciar su futura carrera profesional” (p.6). Es por esto que la enseñanza del inglés con propósitos específicos (ESP, por sus siglas en inglés) toma relevancia dentro de las carreras universitarias ya que, de acuerdo con Chávez-Zambano et al. (2017) hoy en día la información en diferentes ámbitos de la vida cotidiana se encuentra en el idioma inglés, así como información específica en las áreas de estudio.

Es debido a lo planteado anteriormente que surge la presente investigación ya que la lengua inglesa tiene presencia en el mundo actual; sin embargo, su enseñanza no siempre tiene prioridad dentro de los diferentes ámbitos a desarrollar en la formación profesional sin importar el área de estudios. Es decir, dentro de la enseñanza de una licenciatura, en muchas universidades, se requiere el manejo de la lengua inglesa; no obstante, no se atienden las necesidades particulares de cada especialidad. Por lo anterior, esta investigación desarrolla una propuesta para que los docentes de inglés en la facultad de Medicina Humana Campus II de la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH) aborden el desarrollo de vocabulario médico especializado para ayudar a mejorar a los estudiantes en este aspecto.

En la Facultad de Medicina Humana Dr. Manuel Velasco Suárez campus II de la UNACH, el inglés se imparte como clase curricular. El plan de estudios vigente para la Licenciatura en Médico Cirujano menciona que:

Este plan además contempla los talleres de Informática e Inglés en los dos primeros módulos. El primero está orientado a la comprensión y manejo de los equipos de cómputo y el segundo a la comprensión de los términos médicos de uso común de la lengua inglesa (Comité del Desarrollo Curricular, 2013. p.6).

Este plan de estudios considera el aprendizaje del inglés de tal manera que las y los estudiantes sean capaces de comprender la información médica internacional como parte de su formación debido al conocimiento de términos especializados que ellos utilizarán en su formación y desarrollo profesional. Al respecto, es necesario mencionar que en la actualidad, los cursos de inglés que se imparten en esta Facultad consideran contenidos y actividades relacionadas al inglés general, sin contemplar la adquisición del léxico especializado en el área de la medicina humana, como lo establece el plan de estudios antes citado.

Dentro de la licenciatura de Medicina Humana, el plan de estudios considera seis niveles de inglés, los cuales completan el requerimiento solicitado antes de iniciar el internado que el estudiantado realiza al terminar la formación universitaria. A pesar de que el Plan de estudios contempla la materia de inglés con contenido médico, la temática de cada uno de los módulos no se refieren a este objetivo. Por ejemplo, en el Módulo I, El hombre sano y su entorno I, del primer semestre de la licenciatura en Médico Cirujano, el nivel de inglés básico I se presenta de la siguiente manera:

La Unidad de Competencia de Inglés básico 1 es una asignatura introductoria de los conocimientos, competencias y habilidades básicas que debe tener un hablante de la lengua meta. El propósito es proporcionar al estudiante las herramientas básicas y necesarias para que inicie con el desarrollo de las 4 habilidades de la lengua meta (Expresión Oral, Expresión Escrita, Comprensión Auditiva y Comprensión de Lectura), esto en conjunto con los elementos lingüísticos pertinentes, de acuerdo con lo establecido en el nivel A1 del Marco Común (Comité del Desarrollo Curricular, 2013, p.110).

Tomando en cuenta la primera idea de cómo se presenta la unidad de competencia de inglés como un taller en el que se orienta a la comprensión lectora, se puede observar una diferencia con los propósitos generales propuestos dentro del mismo plan 2013 Módulo I, El hombre sano y su entorno I, ya que los propósitos establecidos para este nivel de inglés mencionan que:

El estudiante comprende y utiliza expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades inmediatas, se presenta a sí mismo y a otros, pide y da información personal básica sobre su domicilio, nombra lugares en su vecindario, sus pertenencias, su rutina, la familia y las personas que conoce, para interactuar con otras personas siempre que su interlocutor le hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar (Plan de estudios módulo I, 2013, p.110).

Con base en mi experiencia docente en la Facultad de Medicina Humana Campus II de la UNACH, puedo agregar que las clases de inglés son a través de una metodología comunicativa general teniendo como apoyo el libro de texto EVOLVE por la Universidad de Cambridge. No obstante, dentro de las actividades que se realizan a lo largo del semestre, se encuentra un proyecto final en el que se espera que las y los estudiantes puedan hacer uso de la terminología médica así como de los puntos gramaticales vistos en el curso con el propósito de tener un acercamiento a su área de especialización, esto en común acuerdo con los docentes de inglés de esta Facultad. A pesar del esfuerzo que realizamos como docentes, no es suficiente para que el estudiantado pueda comprender textos especializados debido a que el único contacto que tienen con términos médicos es la elaboración de su proyecto final en el que se les pide que realicen alguna actividad, ya sea un podcast, infografía o presentación de un tema con los puntos requeridos de acuerdo al nivel en el que los estudiantes se encuentran.

Ahora bien, dado al poco contacto que tienen el estudiantado de esta licenciatura con los términos médicos que coadyuvan a la comprensión lectora de textos especializados en inglés, nace en mí la necesidad de contribuir en la enseñanza a través de material didáctico que facilite la comprensión de estos textos. En este tenor, la comprensión lectora de estos textos puede resultar y, específicamente para ellos como futuros médicos, de gran beneficio dado a la amplia bibliografía existente actualizada y a las posibilidades de información a las

que pueden acceder. Fernández y Fernández (2013) mencionan que el 87% o más de los artículos que se encuentran registrados en Medline, una de las bases de información científica más importante, se publican en inglés y, en particular, más del 70% de las publicaciones realizadas en Europa se escriben en esta misma lengua.

Con base en lo anterior, las y los estudiantes podrían desarrollar un nivel de comprensión lectora apropiado que les permita acceder a la información médica internacional como parte de su formación académica y facilitar la comprensión de los textos mediante la familiarización que desarrollan con algunos términos especializados.

### **Objetivo general**

Adaptar diferentes materiales didácticos con vocabulario médico que faciliten la comprensión lectora de textos especializados en el idioma inglés dentro del programa de la licenciatura en Médico de la Facultad de Medicina Humana Dr. Manuel Velasco Suárez Campus II, de la Universidad Autónoma de Chiapas.

### **Objetivos específicos**

- Identificar las necesidades relacionadas a la falta de vocabulario para la comprensión lectora de textos especializados del estudiantado de la licenciatura en Médico Cirujano en la lengua inglesa.
- Adaptar e implementar material didáctico para la enseñanza de vocabulario médico en el idioma inglés.
- Elaborar una propuesta didáctica para la enseñanza de vocabulario médico a personas estudiantes de medicina.

### **Preguntas de investigación**

- ¿Cuáles son las necesidades del estudiantado de la licenciatura en Médico Cirujano para comprender textos especializados en su área en el idioma inglés?
- ¿Qué tipo de material didáctico específico facilita la comprensión lectora de las y los estudiantes de la licenciatura en Médico Cirujano de la Facultad de Medicina Humana Campus II?

- ¿Cómo implementar material didáctico con contenido médico que facilite la comprensión de textos especializados dentro de las clases de inglés en la Facultad de Medicina Humana campus II?

## **CAPÍTULO I. EL USO DE LA LENGUA**

Debido a la globalización, las necesidades y exigencias comunicativas en el mundo actual han ido cambiando y, con esto, la demanda de formar profesionales que sean capaces de interactuar en un segundo idioma. Es por ello que Cerdas y Ramírez (2015) afirman que la demanda de formar una ciudadanía bilingüe proviene de la necesidad que los países en vías de desarrollo afrontan al desear incorporarse al mercado actual. Entonces, el aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera se ha considerado como una exigencia debido a diferentes factores a través de la historia de la humanidad. Por lo anterior, se ha procurado tener una lengua franca en diferentes ámbitos para propiciar una mejor comunicación entre los hablantes de distintas lenguas y culturas (Modiano, 1999).

### **1.1 Uso de lenguaje oral**

Una lengua es un medio de comunicación oral y escrito en el que se encuentran diferentes factores como las reglas gramaticales que deben ser utilizadas por los hablantes de ésta para facilitar la comunicación entre ellos. La lengua incluye sonidos y signos que conforman parte de la cultura de los individuos. En el ámbito social, la lengua es utilizada entre las personas con diversos fines comunicativos como comerciar, conversar, exponer, entre otros. Las características de la lengua que se utiliza dentro de una comunidad depende del círculo social en que se desenvuelve la persona, ya que requiere adaptarla según el propósito de comunicación.

La adaptación de la lengua surge como una necesidad de expresión de cada hablante para hacer comprensible su discurso al receptor. Cuando estamos dentro del círculo familiar, las personas tratamos de hablar de nuestra vida cotidiana utilizando palabras que los interlocutores puedan entender. De igual manera, al estar con personas cercanas, quien emite el mensaje adapta su discurso a la forma de comunicarse entre el grupo para crear el ambiente adecuado y comprender lo que se dice. Esto explica por qué Wallwork (1969) hace énfasis en que la mayoría de las personas adaptan el léxico y tono dependiendo de las circunstancias. En el trabajo, se utiliza una jerga relacionada a lo laboral, mientras que en el ámbito recreativo, se cambia a un contexto particular más informal. Por lo que este autor señala que

“el discurso de una persona es casi tan individual como la caligrafía” (Wallwork, 1969, p.99).<sup>1</sup>

Existen razones para la variación del lenguaje que resultan complejas pues involucran situaciones específicas que las hacen particulares. Éstas pueden incluir:

- 1) Dialecto social o regional del hablante. Este dialecto nos dice de dónde viene y qué juzgar de su posición social.
- 2) La corrección o de otro modo el vocabulario y la gramática.
- 3) El nivel de adecuación del vocabulario y gramática.
- 4) La elección de vocabulario y estructura respecto a los contenidos de lo que se dice. (Wallwork, 1969).

La lengua, al ser utilizada como medio de comunicación oral tiene la posibilidad de ser adaptada con mayor facilidad. En cambio, como medio de comunicación escrita, la lengua sigue reglas gramaticales que si no son atendidas deforman el mensaje esperado; sin embargo, la adaptación del lenguaje de manera escrita es posible, solo hay que transmitir el mensaje de manera concisa para evitar su distorsión. Considerando la importancia de la lengua oral y escrita, la enseñanza de las lenguas debe integrar diferentes situaciones en el uso de la lengua.

Atendiendo a la importancia del uso de la lengua en diferentes contextos y situaciones comunicativas, Moreno (1998) subraya que los mejores resultados en la enseñanza de lenguas se obtienen cuando el contenido lingüístico de los cursos coincide con las necesidades e intereses de los estudiantes. Incluso, Fernández y Fernández (2013) enfatizan que además de la diversidad de contextos y situaciones, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua debe abarcar habilidades de recepción (comprensión lectora y auditiva) y de producción (oral y escrita), ya que la enseñanza de las condiciones y situaciones del mundo actual se vean reflejadas en diversas modalidades de comunicación.

---

<sup>1</sup> Traducción propia.

## 1.2 Uso del lenguaje escrito

Así como se identifica la lengua de manera oral, también se identifica de manera escrita. Ballesteros (2016) explica que el objetivo de la lectura, desde una perspectiva en la que se entiende como un proceso lingüístico, psicológico y cognitivo es un proceso de interpretación del significado codificado en el lenguaje escrito.

Desde la perspectiva social, el lenguaje escrito permite la comunicación entre los individuos. A este proceso se le conoce como negociación de significados entre dos participantes e incluso dentro de grandes grupos de participantes, lo que permite que cada individuo construya su individualidad. Esto explica cómo el conocimiento y el sentido de pertenencia, que son fundamentales en el ejercicio de la ciudadanía, son influenciados por la escritura (Ballesteros, 2016).

El uso de la lengua escrita, aunque se encuentra presente en el aspecto comunicativo de las lenguas, no es el principal enfoque de esta investigación ya que, aun cuando se presentaron lecturas, el propósito radica en en la enseñanza de vocabulario para comprender estas lecturas.

## 1.3 Lexicon

Aprender una lengua extranjera puede representar un desafío para las personas ya que deben de dominar un gran número de palabras que forman parte del vocabulario y estas palabras no solo incluyen el significado sino también la función, forma y uso de cada una. Sweet (en Milton y Donzelli, 2013) observó que “La verdadera dificultad intrínseca en el aprendizaje de una lengua extranjera radica en tener que dominar su vocabulario” (p.441). Aunado a lo expuesto por Sweet, Milton y Donzelli (2013) declaran que la comunicación y comprensión pueden llegar a estar comprometidas si el conocimiento de vocabulario del aprendiente es limitado.

Al hablar de cómo las palabras son adquiridas, Milton y Donzelli (2013) hacen referencia a la diferencia que existe entre entrada (*input*) y adoptar (*utpake*). Cabe señalar que la entrada de vocabulario se entiende como un proceso complejo y no es necesariamente la suma de las palabras que son presentadas en un libro de texto, en el salón de clases o fuera

de este. Corder (1967, p. 165 citado en Milton y Donzelli, 2013, p. 450) declara que “*input* es lo que entra y no lo que está disponible para entrar”.<sup>2</sup>

Para complementar la definición de competencia léxica, Baralo (2007) agrega que esta se puede considerar como:

una subcompetencia transversal, que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (categoría y función), a su significado real o figurado (semántica), así como a su variación (sociolingüística) y a su valor intencional y comunicativo (pragmática) (p.185).

A su vez, Baralo (2001) define el lexicón como “parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas o formantes, es decir, las raíces y temas, los afijos flexivos y derivativos, y las reglas que regulan su combinación” (p.12) y enfatiza que este término es cognitivo y dinámico a diferencia del concepto léxico que funciona como un sinónimo del concepto de vocabulario. De acuerdo a Marslen-Wilson (1989, citado en Baralo, 2001)

el papel del procesador en el lexicón es mediar entre dos dominios distintos: el representacional y el computacional; es decir, debe establecer, por un lado, una relación entre los datos sensoriales (análisis fonético acústico de la señal que entra del habla) y el sistema de procesamiento léxico y, por otro una relación entre este sistema y la representación de la información semántica y sintáctica asociada con la palabra que está siendo reconocida y analizada (p.18).

Asimismo, Baralo (2001) presenta una posible organización del lexicón y la relación que este tiene con las reglas de gramática como una interfaz de dos subsistemas cognitivos los cuales son; el conocimiento del mundo y la información con la que se cuenta en los actos del habla. La misma autora menciona que, a simple vista, el lexicón mental representa un almacén de palabras disponibles para que el o la hablante haga uso de estas de acuerdo a las necesidades que se presenten.

---

<sup>2</sup> Traducción propia.

Pinker (1994, p.136, citado en Baralo, 2001) explica el modelo generativo de la siguiente manera:

El mecanismo de ingeniería que subyace al lenguaje, lo que hace de él un sistema combinatorio discreto, se emplea como mínimo en dos escenarios diferentes: las oraciones y los sintagmas se construyen con palabras aplicando reglas sintácticas, y las palabras se construyen también a partir de unidades más pequeñas mediante la aplicación de otra clase de reglas: las reglas de la morfología. En todas las lenguas la morfología tiene un gran poder creador de palabras, aunque se manifieste en unas más que en otras: el verbo español, por ejemplo, consta de unas cincuenta formas, mientras que un verbo en turco puede tener cerca de dos millones (p.10).

Después de lo ya mencionado, se puede establecer que el desarrollo de este proceso para los aprendientes de una lengua no es fácil y puede llegar a ser laboriosa, pues no existe forma de tomar un atajo al estar aprendiendo el significado de las palabras y las distintas derivaciones que cada una de estas puede llegar a tener dependiendo del contexto en el que esta es utilizada. De acuerdo a la Real Academia Española (RAE) léxico es definido como un conocimiento léxico que un hablante posee sobre una lengua. Por otro lado, Milton y Donzelli (2013) hacen referencia al lexicón como una colección de palabras y frases en una lengua que pueden estar organizadas por significado a la cual se puede recurrir para hacer referencia del vocabulario de un hablante.

### **1.3.1 Lexicón en la lengua materna (LM)**

Al hablar del lexicón en la adquisición y aprendizaje de lenguas, cabe resaltar la importancia y dificultad que puede llegar a tener este proceso en cada uno de los contextos en el que se desarrolla; es decir, si es lexicón de la lengua materna/primer lengua, de la segunda lengua o si es lexicón de una lengua extranjera. Baralo (2001) manifiesta en una hipótesis de que “la organización mental del lexicón es cualitativamente semejante en lengua materna (LM) y en lengua extranjera (LE) en cuanto a su organización y funcionamiento” (p.7). Teniendo en cuenta lo manifestado por la autora puedo coincidir con su hipótesis debido a que el conocimiento de una lengua materna, también conocida como primera lengua (L1), es capaz de influir al momento de adquirir o aprender otras lenguas ya que esta puede funcionar como un vehículo para transportar las bases léxicas con las que ya se cuentan.

Muñoz y Cornejo (2017) enfatizan que la producción de léxico que el usuario tiene disponible inicia después del reconocimiento de la categoría semántica planteada, por ejemplo; animales. De igual forma, Muñoz y Cornejo (2017) establecen que este proceso de reconocimiento, al hablar de la lengua materna, consta de tres etapas. “Una etapa preléxica, en la que se analizan las informaciones visuales o acústicas percibidas y se activan las formas semejantes; una etapa léxica, en la que se selecciona el candidato oportuno de entre todos los que han recibido activación, y una etapa posléxica, en la que se accede al sistema semántico y se desarrollan los procesos que permiten la inclusión de las palabras en enunciados” (Igoa 2009 citado en Muñoz y Cornejo, 2017, p.102). A la etapa en la que la selección léxica surge, de acuerdo a Levelt, Roelofs, Meyer, (1999 citados en Muñoz y Cornejo, 2017, p.103) es conocida como la etapa de codificación gramatical ya que es en esta en la que se accede a propiedades morfosintácticas de las palabras.

Al hablar de la cuantificación del léxico, Baralo (2001) menciona que existen investigaciones y propuestas muy diferentes en las que se van desde trece mil palabras en usuario dentro del nivel primaria hasta las sesenta mil palabras asignadas dentro de un nivel medio superior y, explica que estas cifras se refieren a listemas, que son las piezas léxicas que incluyen los dos aspectos del símbolo lingüístico, que podría ser el sonido o significante y el significado. Esta estimación indica que, el memorizar una palabra es resultado de tenerla disponible en el habla y en la escucha en las que no se utilizan algún tipo de “trucos” o “ayudas” mnemotécnicos para los usuarios, independientemente de la edad que tengan. Acerca de los diferentes métodos mnemotécnicos, Montealegre (2003) explica que a través de una revisión de diferentes teorías acerca de la estructura y la funcionalidad de la memoria, el autor Lieury (1985a y 1985b)

propone una clasificación de los procedimientos mnemotécnicos en tres grandes categorías: códigos, índices de recuerdo y planes de recuerdo. Parte de dos premisas: (a) la eficacia de los procedimientos es en cierta forma una evidencia de los mecanismos existentes en la memoria; y (b) toda información es acumulada en la memoria siguiendo una organización, de lo contrario la recuperación no sería posible (pp.102-103).

Con base en las diferentes categorías propuestas por Lieury, Montealegre (2003) explica que la primera categoría, los códigos, es la que implica la retención de la información

a través de la agrupación con el propósito de disminuir el número de elementos que el usuario deba retener. Al describir la segunda categoría, los índices de recuerdo a los cuales también se les conoce como índices de recuperación, Montealegre (2003) establece que las diversas clases de índices existentes (semánticos, fonéticos, categoriales, entre otros) son los que corresponden a los primordiales tipos de organización de la información en la memoria y, para concluir con las categorías, el autor Montealegre (2003) define que los planes de recuerdo, son aquellos que se refieren a la creación de un vínculo entre los elementos a recordar cuando existe una gran cantidad de información y, estos son clasificados de la siguiente manera:

(a) Planes basados en la imagen: en informaciones concretas y simultáneas de elementos generales se elabora una representación organizada de éstos, por medio de un esquema. Este método permite aprender una lista de elementos en orden; (b) Planes basados en el lenguaje: en la memorización de listas de palabras, o las principales palabras de un texto, se pueden formar palabras, frases o historias uniendo las letras iniciales de tales listas. La eficacia de estos planes basados en el lenguaje, depende en último término, del grado de conexión semántica; (c) Planes basados en la lógica: en el curso de cualquier aprendizaje se utilizan operaciones lógicas. El adulto usa a menudo tres tipos de organización lógica: categorización, clasificación jerárquica y matrices; (d) Planes basados en el código cifra-letra: en la memorización de palabras, frases y secuencias grandes de números se emplean fórmulas derivadas de la codificación de secuencias de cifras; (e) Tablas de recuerdo: en la memorización de listas de palabras y de números, los índices de recuerdo numéricos permiten añadir palabras nuevas y codificar su posición numérica en la lista (p.104).

### **1.3.2 Lexicón en la segunda lengua (L2)**

Los autores Butler y Hakuta (2008 citados en Muñoz y Cornejo, 2017, p.106) definen a las personas bilingües como “individuos o grupo de personas que obtienen habilidades comunicativas con diferentes grados de dominio, de manera oral y/o escrita para interactuar con hablantes de una o más lenguas en diferentes contextos sociales presentados”<sup>3</sup>(p.115). El proceso de producción de léxico en una segunda lengua difiere de manera considerable al proceso que se lleva a cabo dentro de la lengua materna. De acuerdo al Modelo Jerárquico

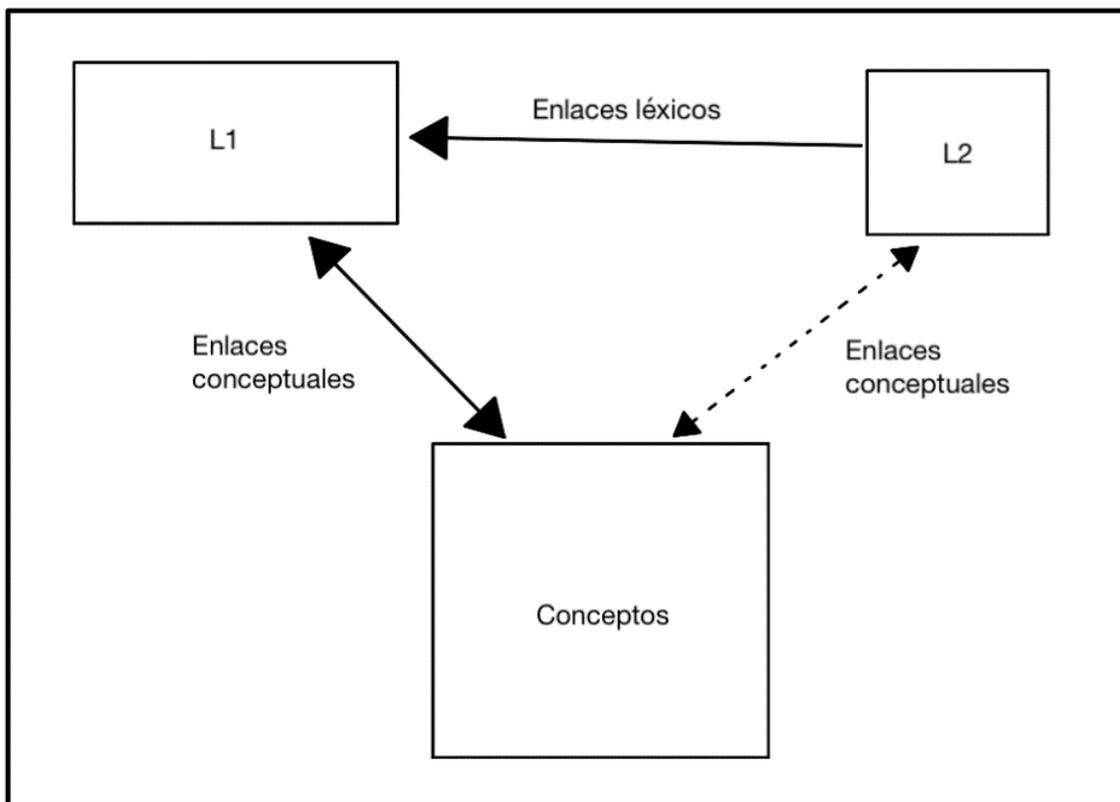
---

<sup>3</sup> Traducción propia.

Revisado (Kroll, Stewart, 1994) al que se hace referencia en Muñoz y Cornejo (2017, p.106) durante las primeras etapas del aprendizaje de una segunda lengua, los hablantes se apoyan en las conexiones existentes de las representaciones semánticas y formas de la lengua materna y, conforme se va adquiriendo más competencia, los vínculos se establecen de manera directa entre los conceptos y nodos léxicos de la segunda lengua para que se desarrolle la capacidad de procesar las palabras de la segunda lengua sin que la primera lengua interfiera como mediadora.

Kroll y Stewart (1994) expresan que dentro de estas primeras etapas, incluso los usuarios bilingües que se encuentran mayormente equilibrados en ambas lenguas, las conexiones que tienen los usuarios entre las palabras de la L1 y las representaciones conceptuales son de mayor fuerza que las conexiones que tienen con la L2. Teniendo en consideración lo mencionado por los autores se puede interpretar que, los usuarios encuentran con mayor rapidez la traducción de la L2 a la L1 que de la L1 a la L2.

**Figura 1.**  
Modelo Jerárquico Revisado.



Adaptación de Kroll y Stewart (1994, p.158).

### **1.3.3 Lexicón en la lengua extranjera**

De acuerdo a Milton y Donzelli (2013) la tarea de aprender un lexicón de una lengua extranjera adecuado para su uso puede llegar a ser voluminoso sin embargo, algunos aprendientes pueden llegar a dominarlo y volverse fluidos en esta lengua. Por otro lado, los mismos autores se cuestionan qué es lo que aprenden, cómo se vuelven exitosos y desarrollan un conocimiento extenso.

Baralo (2007) describe que el aprendizaje y la apropiación de nuevos elementos léxicos en una lengua extranjera, se relaciona de manera directa con la atención que pone el aprendiente y con el esfuerzo cognitivo que es dirigido a la construcción de un significado debido a que, al tener conocimiento de léxico, el aprendiente es capaz de almacenar la palabra dentro del lexicón con diferentes etiquetas categoriales y conceptuales que puede actualizar con la función sintáctica y semántica que sea correspondiente dentro de una oración.

Baralo (1997) infiere que los usuarios que aprenden una lengua adicional a la materna, no deben aprender la disponibilidad para los procesos morfológicos de formación de palabras difíciles sobre una base de uno a uno de manera aislada, sino que estos usuarios, lo hacen de diferente manera que resulta ser más económica y universal por lo que supone que, la adquisición de la competencia morfológica de los no nativos puede estar obligada por principios o reglas de la gramática universal.

### **1.4 Registro sociolingüístico**

A decir de Wardhaugh y Fuller (2015), el registro de la lengua es un factor intrincado en cualquier tipo de estudio de las variedades del lenguaje. En términos generales, los registros son conjuntos de elementos lingüísticos asociados a ocupaciones determinadas o grupos sociales. Asimismo, estos autores señalan que los hablantes aprenden diferentes registros a través de la socialización dentro de diversos grupos culturales de la sociedad. Por lo tanto, el uso de dichos registros se ajusta a las normas de una forma particular y socialmente situada al uso del lenguaje, o bien a una forma de identificar el contexto normalmente asociado a este. En este sentido, Wallwork (1969) define el registro como una

variedad identificable de la lengua de acuerdo al uso, a diferencia de un dialecto cuyos usuarios o usuarias son quienes definen el lenguaje al utilizarlo.

Debido a la necesidad de definir los conceptos de dialecto y registro, Halliday y Hasan (1989) manifiestan que el dialecto es la variedad lingüística basada en las y los usuarios de la lengua a diferencia del registro, que es una variante producto del uso de la lengua. Considerando la definición y distinción de los conceptos mencionados por Halliday, Agha (2004) expone que el registro es un repertorio (corpus) que está asociado internamente a la cultura, con prácticas sociales particulares y con personas que están involucradas en diferentes actividades situadas. Cabe señalar que, como se mencionó previamente, el uso del registro identifica al integrante de un grupo social con su cultura, la cual se tipifica a partir de su uso.

Respecto a la identificación del registro, Agha (1999) señala que esta característica de la lengua tiene una existencia socialmente distribuida entre la población debido a que las y los hablantes de una lengua no adquieren la competencia de todos los registros durante un curso normal de socialización de la lengua. Por consiguiente, Ruíz (2000) argumenta que el registro en la lengua es un fenómeno lingüístico esperado que surge a partir de la ruptura entre una conducta prevista y la solución ofrecida por el o la hablante debido a la falta de adecuación del uso del lenguaje y la situación social. Asimismo, la autora declara que existen diversos estudios que han corroborado que la conducta lingüística de las personas revela su pertenencia a una determinada estructura social. Actualmente, si bien la estructura socioeconómica a la que se suscribe un integrante de la sociedad es relevante en diferentes aspectos, el uso y aprendizaje de diferentes registros no depende de ésta. Cabe notar que las personas pertenecientes a un determinado grupo socioeconómico o geográfico pueden adecuar las reglas lingüísticas y usos con el fin de ser identificados o ser parte de otros grupos sociales cuyas características son distinguibles.

Por lo anterior, Jackson (2020) ejemplifica que una persona adscrita a un determinado grupo social, al comunicarse con sus pares, puede hacer uso del registro cotidiano o informal. No obstante, esa misma persona en una situación en la que se dirija al profesorado, entonces el cambio de registro debe ajustarse al modo formal. Además, este autor argumenta que “una comprensión de los diferentes registros que se usan en el contexto brinda una mejor

oportunidad para expresarse” (p. 13) pues se asume que esto le permitirá al usuario hacer uso de la lengua de manera más efectiva. Para aclarar este aspecto, Jackson (2020) propone la siguiente tabla:

**Tabla 1.**  
Especificación del registro

<p><b>Dimensión sociolingüística</b></p> <p>Diferencia sistemática entre las variedades de idiomas utilizados en diferentes contextos.</p>	<p><b>3) Diferencias de registro</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Formal</li> <li>➤ Neutral</li> <li>➤ Informal</li> <li>➤ Familiar</li> <li>➤ Íntimo</li> </ul>
--	--

Tomado de Jackson (2020, p. 13).

De manera particular, Robins (2014) distingue que el análisis de los diversos registros de la lengua ha sido un importante campo de estudio de la lingüística general planteando dos perspectivas diferentes. Desde un punto de vista amplio, su estudio refiere a la lengua como un sistema de comunicación y, de manera particular, la investigación contempla las características propias de una determinada lengua. A su vez, el lingüista como estudioso de la materia tiene la capacidad de fungir como observador externo al grupo sociocultural objeto de estudio. Dentro de este punto de vista que se denomina externo, el lingüista hace uso de la evidencia como cualquier otro científico; es decir, observa, clasifica, busca regularidades subyacentes o bien construye hipótesis para ser probadas con datos adicionales que se validará con las descripciones detalladas realizadas por los hablantes. Por otra parte, la o el estudioso puede optar por realizar una investigación al ser perteneciente del grupo social en el que se emplea esa lengua. Sobre este aspecto vale la pena enfatizar que dicho proceso de análisis es el fundamento de las diferentes gramáticas de las lenguas más influyentes.

Ante la situación antes planteada, Sanjuán (2019) enfatiza que la pertenencia de la o el estudioso a la comunidad involucrada implica la recolección de la información de primera mano, lo cual permite comprender fenómenos socioculturales desde el contexto natural en que suceden. Todos estos fenómenos que la o el lingüista enfrenta son potencialmente accesibles a cualquier otra persona que observa el fenómeno lingüístico del mismo modo que

lo son para el o la estudiosa. Y, desde el punto de vista interno, la o el especialista se observa a sí mismo e indaga no sólo lo que dice y escribe, sino sus propios pensamientos, por lo cual puede producir y entender el significado de estructuras lingüísticas pertenecientes a diferentes registros del habla.

Al hablar del significado de las palabras, Robins (2014) sostiene que esto es lo que se busca explicitar y por tanto, lo que un diccionario de la lengua debe proporcionar. Asimismo, este autor plantea que el análisis de los diferentes registros lingüísticos y variantes favorece el aprendizaje de palabras nuevas, pues su significado se obtiene mediante el contexto. Además, mediante la comparación de usos y registros, la o el hablante incrementa su conocimiento del léxico con el que ya cuenta, a la vez que adopta expresiones nuevas que pueden ser utilizadas ligeramente diferente una vez que las hace parte de su léxico. A menudo se dice que el significado de una palabra es la idea que transmite o despierta en la mente tanto del hablante como del oyente. Esto se asocia a una definición general del lenguaje como comunicación de ideas a través del habla (Saussure, 1945).

Con respecto al funcionamiento del sistema de comunicación, Robins (2014) argumenta que la facilidad con la que se puede asignar un significado estable a una palabra aislada varía considerablemente y, en parte, depende del grado en que es probable que la palabra aparezca en el discurso normal como una sola oración. El uso de las palabras en oraciones para concentrar la atención en partes y características particulares del mundo implica una segmentación organizada de nuestro entorno experimentado. Es por ello que el reconocimiento del léxico presupone que los hablantes de una misma lengua reconocen significantes comunes.

Por otro lado, Spolsky (1998) subraya que el lenguaje se adapta e incluso se transforma dependiendo de las situaciones dinámicas de la comunicación. De tal manera, surge la necesidad de planear un repertorio (corpus) común de la lengua. En este mismo sentido, el autor aclara que uno de los procesos más comunes es la necesidad de modernización y de elaboración de vocabulario nuevo, pues el incremento rápido de conceptos asociados al mundo moderno y la expansión de una terminología específica para designar los nuevos objetos involucrados en la tecnología moderna. Este desafío en constante evolución representa un reto de entendimiento para las y los hablantes de diferentes lenguas.

Sin embargo, el problema al que se enfrenta cualquier persona que desee comunicarse con hablantes de otras lenguas en el mundo moderno es que debe mantenerse al día con los nuevos acontecimientos y formas de expresión.

Aunado a los desafíos de la comunicación actual, Spolsky (1998) señala que una lengua puede simplemente tomar una palabra vieja y darle un nuevo significado. De igual forma, él identifica que existe otra técnica, que es la de acuñar un nuevo término al combinar palabras o morfemas ya existentes en formas más o menos transparentes. Por ejemplo, el inglés es una lengua que ha usado libremente palabras de otras lenguas por el contacto que tiene con ellas. En este caso, palabras prestadas del danés y del francés forman parte del léxico del inglés debido a que refieren conceptos u objetos ya existentes y de uso común. Además, durante los periodos del desarrollo científico y tecnológico, los hablantes del inglés acuñaron nuevas palabras a partir de raíces griegas y latinas.

En cuanto a la adaptación de la lengua, Albelda y Fernández (2006) puntualizan que los registros de la lengua se definen a partir de dos rasgos que pueden ser situacionales y primarios. Estos son definidos por los autores como:

- Los rasgos situacionales son aquellos que tienen un tipo de relación social y cumplen una función entre los locutores. De igual forma, estas características tienen una relación vivencial entre los usuarios y su marco de interacción en que se desarrolla la comunicación se vinculan con actividades cotidianas. Por lo anterior, la temática de estas situaciones es común y altamente significativa para las personas.
- Los rasgos primarios funcionan como complemento de los situacionales. Su función es establecer de manera clara para los miembros del grupo social su contexto formal o informal. Estos rasgos condicionan la selección de léxico y de estructuras lingüísticas pertinentes al objetivo de comunicación.

A propósito de las características del registro lingüístico, Agha (1999) establece que su existencia se asocia con regularidades sociales de valoración del discurso involucrando diferentes aspectos del uso de la lengua. De la misma forma, el autor asevera que la existencia

de los registros no es estática ni absoluta. No obstante, la jerarquía de muchos de los registros surgen de la permanencia y reconocimiento social. Por lo anterior, Agha (2004) considera que los usuarios de la lengua normalmente emplean etiquetas como: lengua respetuosa, discurso informal, discurso de la clase alta, discurso de la mujer, uso literario, términos científicos, lenguaje religioso, jergas, entre otros.

Lo anterior permite reconocer que el usuario de una lengua es capaz de percibir diferentes variedades de registro, y éstas pueden clasificarse de diferentes formas. Un elemento fundamental para identificar diversos registros en una lengua son el reconocimiento de las características propias del discurso oral o escrito. El modo oral tiene varias subdivisiones, por ejemplo: la conversación coloquial que se da entre personas de un mismo grupo social y en actividades cotidianas; el discurso formal que utiliza estructuras estandarizadas como las que predominan en una conferencia, y muchas otras más. Por su parte, el modo escrito se puede subdividir en: periodismo, lenguaje legal, textos científicos, y muchos más. De igual forma, Agha (2004) expone que existe una clasificación que distingue la naturaleza del tema, es decir, el campo del discurso. Dentro de esta división se podría categorizar como técnico, doméstico o social y contar con subdivisiones: por ejemplo, dentro del discurso técnico, el léxico utilizado de manera específica en la biología, la química, o en la economía; mientras que dentro del plano doméstico, el léxico propio una conversación entre padre e hijo; o bien, en el ámbito social, el léxico adecuado entre hablantes cuya relación pueda ser próxima o distante.

#### **1.4.1 Tipos de registro sociolingüístico**

Como se menciona anteriormente, los registros sociolingüísticos surgen debido a las variedades de la lengua y estas se pueden distinguir dentro de cuatro principales dimensiones que son de origen diatópico, diastrático, diacrónico y diafásico. Esta última dimensión es la que hace referencia a los registros lingüísticos y se refiere a una manera convencional de usar en lenguaje de una manera que resulte adecuada dentro de un contexto específico, es decir, se relaciona estrechamente con el contexto comunicativo y con el grado de especialización que posee el orador en su discurso (Biber y Finegan, 1994).

Halliday (1978) explica que la lengua se adecua a la situación basándose en tres categorías contextuales las cuales son el campo, el modo y el tenor. Con respecto a la primera categoría, el campo, Halliday se refiere a este como el sentido al marco social en el que se desarrolla la práctica comunicativa. En referencia a la segunda categoría, se entiende que es el medio o el canal que se escoge para la comunicación, es decir, oral, escrito, audiovisual u otro. Y para finalizar, la última categoría se refiere al factor de la situación que se relaciona con los interlocutores y la finalidad de la comunicación entre estos, es decir, determina la formalidad.

Blasco (2023) explica que existen cinco tipos de registro sociolingüístico y explica de manera breve cuál es el uso de estos. Los tipos de registro sociolingüístico que la autora identifica son culto, estándar, coloquial, vulgar y argot. El primer registro es aquel en el que la gramática se emplea de manera perfecta y se hace correcto uso del léxico de la lengua que se habla y, es también conocido como el registro formal. El segundo registro es el que se considera el más utilizado y se encuentra normalizado según las normas prescritas de la lengua. El concepto estándar hace referencia al léxico que el usuario posee y a la construcción de oraciones, ignorando el acento de los usuarios.

Asimismo, la autora Blasco (2023) describe el registro coloquial como aquel que se emplea en la vida cotidiana para que las personas logren comunicarse con amigos o familiares y considera que este tipo de registro lingüístico es el más empleado de la lengua española. Y se caracteriza por ser oral, espontánea y expresiva pero respeta la norma con algunos errores que son socialmente aceptados. Otro tipo explicado por la autora es el vulgar que es aquel en el que se cometen errores de manera frecuente con respecto a la norma y los vulgarismos son utilizados. Este tipo de registro se relaciona con la falta de formación lingüística de los hablantes y comunicarse de esta manera ofrece menos posibilidades por lo que los usuarios de este tipo de registro se encuentran en desventaja social. Para finalizar con la descripción de los tipos de registro, Blasco define el argot como el lenguaje utilizado únicamente por un grupo social diferenciado en la que existen jergas sociales que son utilizadas para crear una señal de identidad así como existen las jergas profesionales, es decir, aquellas que emplean conceptos y construcciones que solamente entienden ellos mismos debido a que abundan los tecnicismos.

### **1.4.2 Registro lingüístico especializado**

Como se mencionó anteriormente, existen diferentes tipos de registros sociolingüísticos los cuales tienen su descripción y, para esta investigación, el tipo de registro que forma parte corresponde al formal, ya que, como describe Blasco (2023), el uso de este se hace de una manera muy apegada a las reglas establecidas. Sin embargo, cabe mencionar que el argot es efímero ya que está en constante innovación y resulta ser una buena fuente de innovación para la lengua.

Al referirse a un registro especializado o formal, el aspecto situacional comunicativo relevante surge del tema de intercambio y este puede ser general o especializado. Cuando se habla de un tema general, el usuario de la lengua no requiere que los otros participantes de la situación comunicativa tengan una formación específica o especializada en algún campo de conocimiento. A diferencia de este, al hablar de un tema especializado, que resulta ser propio de un campo de conocimiento específico, es necesario que los usuarios participantes del acto comunicativo tengan conocimiento sobre el tema del que se habla para que logren comunicarse de manera efectiva entre ellos.

Dentro de la vida cotidiana, podemos encontrar los diferentes tipos de registros siendo utilizados de manera natural y los usuarios de la lengua los consumen. Un ejemplo de esto es dentro de la publicidad hecha para diferentes tipos de eventos. Al realizar una convocatoria para un posgrado, se espera que, el usuario interesado tenga un conocimiento sobre lo que está leyendo y así, pueda comprender de mejor manera lo que lee mediante el uso del registro especializado de la lengua que maneja.

Parodi (2005) considera que el uso del término discurso especializado es oportuno debido a que este representa la idea de visualizar diferentes textos que circulan dentro de los ámbitos especializados. De igual forma, Parodi (2005) enfatiza que

Este término apunta claramente a la heterogeneidad que los caracteriza, desde aquellos más altamente especializados (dirigidos exclusivamente a los especialistas), aquellos que podríamos catalogar como claramente de divulgación científica didáctica (para audiencias en formación) hasta otros claramente divulgativos en sí (enfocados al público general) (pp.4-5).

## 1.5 Función del registro sociolingüístico

Benfield y Howard (2000) plantean que en 1995, David Nahrworld puntualizó su preocupación ante la observación de una significativa disminución en el número de publicaciones por autores estadounidenses en revistas quirúrgicas revisadas. Una gran parte de la audiencia perteneciente a la Asociación Americana de Cirugía (American Surgical Association por sus siglas en inglés, ASA) expresó que este acontecimiento refleja una disminución en el tiempo y en los fondos asignados a la investigación en Estados Unidos. Como respuesta a esta situación, el Profesor Henri Bismuth de Villejuif expuso que dicha disminución “puede reflejar la mayor capacidad de los cirujanos no estadounidenses para escribir en inglés... es como si los franceses se quejaran de que hay más estadounidenses en los restaurantes franceses” (p. 642)<sup>4</sup>.

**Tabla 2.**  
Publicaciones por autores estadounidenses.

Languages used in medical publications cited in medline [5]			
	1980 (%)	1990 (%)	1996 (%)
English	72.2	79.5	88.6
German	5.8	3.9	2.2
Japanese	2.8	2.6	1.8
Spanish	1.3	1.5	1.2

Tomado de Benfield y Howard (2000. p. 643).

Sobre el predominio de la lengua inglesa en las publicaciones internacionales, Benfield y Howard (2000) plantean que encontraron once revistas de alto reconocimiento que cambiaron su lengua original al inglés entre los años 1963 y 1998. Nueve de estas revistas provenían de Alemania y dos de Japón, especificando que tres de estas nueve revistas eran sobre cirugía torácica y cardiovascular.

---

<sup>4</sup> Traducción propia.

**Tabla 3.**  
Revistas que cambiaron la lengua de publicación a inglés.

Selected journals that changed from native tongue to English		
Current name	Same original name	When
The Thoracic and Cardiovascular Surgeon	No	1978
Journal of Experimental Animal Science	No	1991
Annals of Thoracic and Cardiovascular surgery	No	1995
Journal of Cancer Research and Clinical Oncology	No	1997
Japanese Journal of Thoracic and Cardiovascular Surgery	No	1998

Tomado de Benfield y Howard (2000. p.643)

## 1.6 Corpora

Cook (2003) reitera que la lengua está en el centro de la vida humana ya que sin ésta, la totalidad de nuestras actividades serían inconcebibles por lo que expone que el uso de la lengua es, en muchas formas, un fenómeno natural más allá del control consciente al ser humano. Aun así, también hay aspectos del uso de la lengua en la que podemos intervenir y sobre los cuales hay decisiones por tomar.

Sobre el análisis del léxico que conforma el sistema lingüístico, Cook (2003) explica que el repertorio (corpus) o repertorios (corpora) se refiere a un banco de datos de la lengua que han ocurrido ya sea en el habla, en la escritura o en una mezcla de ambos. El repertorio lingüístico (corpus) se encarga de diferentes patrones y regularidades del uso del lenguaje que pueden revelarse a través del análisis sistemático de dicho catálogo. Hoy en día, los repertorios lingüísticos (corpora) se han transformado por almacenamiento electrónico y búsqueda automatizada; sin embargo, antes de esto, se lograron algunos avances en este campo de este estudio recopilando bases de información impresos, leyendo laboriosamente y registrando los hechos manualmente.

## **1.7 Recapitulación**

En este primer capítulo se habló acerca de diferentes aportes teóricos sobre la lengua, el uso de esta en diferentes ámbitos que posibilitan la explicación sobre los diferentes conceptos presentados como el léxicón y la presencia de este en la lengua materna, segunda lengua y una lengua extranjera al igual que la definición de registro sociolingüístico, los tipos y la función que tiene este dentro de la lengua. Por lo que, después de haber discutido los conceptos presentados en este capítulo, en el siguiente se hablará sobre la enseñanza de lenguas.

## CAPÍTULO II. ENSEÑANZA DE LENGUAS

Palomo (2018) menciona que aprender inglés como segunda lengua puede mejorar las habilidades tecnológicas, aumentar la competencia comunicativa, enriquecer el funcionamiento en otras áreas académicas, impulsar la creatividad, desarrollar confianza en sí mismo y estimular la memoria. Otro rasgo mencionado por este autor es que aprender un segundo idioma facilita el aprendizaje de otros, dado que pueden llegar a desarrollar estrategias de aprendizaje que resultan útiles al aprender un nuevo idioma. Es por esto que Chávez-Zambano et al. (2017) afirman que el estudio de varios idiomas y no sólo del materno es de gran importancia en el ámbito profesional. Este aprendizaje se vuelve relevante especialmente en el caso del inglés, pues es una de las lenguas más utilizadas en el mundo y actualmente se considera como una necesidad. En torno a la importancia del inglés, Jaimechango (2009, en Chávez-Zambano et al., 2017) reconoce que:

La enseñanza del inglés en cualquier parte del mundo, en la actualidad, es vista como una necesidad y una urgencia. No importa en qué continente te encuentres o la edad que tengas, el hecho es que para cualquier persona es indispensable tener los respectivos conocimientos de la lengua inglesa. (p.763)

De igual forma, Chávez-Zambano et al. van más allá al plantear que las y los estudiantes universitarios que aprenden el inglés de manera adecuada durante la etapa escolar, pueden tener más oportunidades de empleo, pues al hacer uso de este idioma amplían sus recursos formativos y de comunicación. De acuerdo con Ortiz (2013, en Chávez-Zambano et al., 2017), “las posibilidades reales de inserción laboral de los futuros profesionales están determinadas no sólo por los conocimientos, destrezas, habilidades y competencias adquiridas en la universidad, sino también por el manejo de diversos idiomas, principalmente el inglés” (p. 767).

En torno a la vigencia del aprendizaje del inglés, Gupta (2019) señala que el uso del inglés es esencial en la educación superior, ya que su conocimiento es fundamental para la investigación científica y la publicación de artículos en revistas internacionales. En la actualidad, el inglés general sigue siendo una habilidad esencial para muchos estudiantes, especialmente para aquellos que buscan estudiar o trabajar en países de habla inglesa o en

organizaciones internacionales. Se puede decir que aprender inglés es una habilidad fundamental para la comunicación en la vida cotidiana y en el mundo laboral globalizado de hoy en día. La enseñanza del inglés general se centra en habilidades prácticas y aplicaciones del idioma, utilizando una variedad de métodos y técnicas de enseñanza. El objetivo principal de la enseñanza del inglés es proporcionar al estudiantado las herramientas lingüísticas y comunicativas necesarias para participar activa y efectivamente en una variedad de situaciones comunicativas en la vida cotidiana.

A lo largo de la vida, las personas aprendemos en diferentes contextos, ya sea en casa, en la escuela e incluso en la vida. Este conocimiento adquirido representa una gran parte de lo que, como ciudadanos, aportamos culturalmente a nuestro país. Cuando se habla de la enseñanza de lenguas extranjeras, debemos de entender que no sólo se trata del rol docente frente al salón de clases y a la metodología a aplicar en el momento. Cuando se habla de enseñar lenguas extranjeras, existe un trasfondo vasto de elementos poco observables, pero que son de mucha ayuda e influencia que repercuten no sólo en el éxito y fracaso del alcance de los objetivos lingüísticos, sociales y comunicativos, sino también en los propósitos que trascienden al salón de clases, como lo son las diferentes políticas educativas dentro de una institución, o bien las que rigen a todo un estado o un país. Al respecto, Fernández (2019) sostiene:

La lengua inglesa opera como lengua franca en los sectores de economía, negocios, educación, política y entretenimiento. A nivel macro, la investigación ha demostrado que existe una correlación entre las habilidades de inglés de la población y el desempeño económico de los países. La interacción entre el dominio de la lengua inglesa y el ingreso nacional bruto per cápita es un ciclo virtuoso, donde la mejora de las habilidades de inglés aumenta los salarios, lo que aumenta la inversión. Con ello, la investigación apunta a que es probable que los países que logren un mayor dominio de la lengua inglesa crecerán más rápido (párr. 3).

Teniendo en consideración lo mencionado anteriormente, se puede decir que como consecuencia de la globalización, en México se han creado diferentes programas enfocados a la enseñanza del inglés como lo son el Programa Nacional de Inglés en Educación Básica (PNIEB) y el Programa Nacional de Inglés (PRONI); sin embargo, la creación de estos

programas importantes no marcan el inicio de enseñanza del inglés como lengua extranjera, ya que desde los años setenta, el inglés se ha impartido en los niveles de secundaria y preparatoria. Es por esto que se puede observar la importancia que tiene aprender una lengua extranjera como el inglés; sin embargo, el objetivo de dichos programas no se ha logrado consolidar por diferentes aspectos que no dependen de los docentes sino de las instancias institucionales que rigen la educación.

## **2.1 La enseñanza de lenguas en los últimos años**

La enseñanza de una segunda lengua o lenguas extranjeras ha sido influida por el paso de diferentes métodos y enfoques de enseñanza surgidos en el siglo XIX (Alfaro, 2016). Estos métodos y enfoques van desde la gramática-traducción, un método que de acuerdo a Otero (1999), la gramática es el alma de la enseñanza ya que este consiste en “memorizar reglas, traducir oraciones descontextualizadas o determinar la progresión del curso” (p. 423). Así mismo, menciona que la gramática se volvió un fin en sí misma y de acuerdo a Brown (1993 en Otero, 1998) este enfoque se fundamenta “en el aprendizaje de reglas gramaticales, estudio de declinaciones y conjugaciones, traducción y copia de sentencias descontextualizadas, uso de textos bilingües paralelos y diálogos, siempre fijándose poco en la pronunciación” (p. 419).

Considerando este método y sus características rígidas para la enseñanza y aprendizaje de una lengua, se puede determinar que se privilegiaba el conocimiento del significado de una palabra en la lengua de origen y su conjugación para poder hacer la traducción de una oración sin saber más de ésta, ni el origen ni su uso en contextos específicos. Sin embargo, los enfoques y métodos han ido cambiando a lo largo de los años. Hoy en día, estos se enfocan un poco más en el estudiantado y toman en cuenta sus necesidades e intereses de aprendizaje y uso. Por mencionar algunos de estos, se pueden citar como nuevos enfoques en la didáctica, la neuroeducación, el aprendizaje globalizado y el aprendizaje integrado de contenido y lengua extranjera (AICLE).

Si bien esta investigación no se basa en el enfoque AICLE, ésta retoma importantes preceptos del Content and Language Integrated Learning, CLIL (por sus siglas en inglés). Dentro de este enfoque, se espera que el proceso de enseñanza-aprendizaje surja durante la

enseñanza de diferentes materias en una lengua no nativa para los estudiantes (CLIL handbook, en Alfaro, 2016). Hernández, Mazariegos y Chávez (2022) explican que dentro de este enfoque, se adquiere una mayor aportación lingüística a través del *input* proveniente de materiales textuales y auditivos. A diferencia de este enfoque, Fernández y Fernández (2013) aclaran que Hutchinson y Waters (2004) plantean que el inglés con fines específicos es el enfoque de enseñanza en el que los contenidos y métodos para la enseñanza de la lengua se desarrollan a partir de un análisis de las necesidades de los estudiantes. De igual forma, Hutchinson y Waters (2004) refieren que en el momento en que el inglés se convirtió en el idioma internacional del comercio y de la tecnología, al terminar la segunda guerra mundial, la comunicación en esta lengua tuvo un importante desarrollo debido a las nuevas condiciones tecnológicas y comerciales.

En algunas ocasiones, el estudiantado aprende un idioma extranjero a lo largo de los años, y al viajar a un país donde se habla este idioma descubren que a pesar de los años de estudio, no se logran comunicar de manera adecuada con los nativos hablantes. Esto puede ser debido a que los y las estudiantes desconocen el aspecto gramatical del idioma, pero de manera más concluyente, por carecer del referente cultural que el estudiante debe resolver para así poder lograr una comunicación efectiva (Jackson, 2020).

## **2.2 Desarrollo de las habilidades en inglés**

En los últimos años, autores como Ramírez (2013), Bertot (2014) y Debs (2016) han aportado elementos teóricos metodológicos importantes para la fundamentación del proceso enseñanza aprendizaje del idioma inglés (De la Riva y Companioni, 2018). De la Riva y Companioni (2018) describen elementos que resultan ser limitantes para los estudiantes de la carrera de la lengua inglesa en la Universidad de Ciego de Ávila que llevan a considerar que para las y los estudiantes, existen dificultades en el desarrollo de habilidades comunicativas que pueden llegar a afectar su aprendizaje.

El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) establece una serie de niveles para todas las lenguas. El MCER establece una distinción de tres bloques los cuales se ramifican con dos niveles cada uno.

- Bloque A: Usuario básico
  - Nivel A1: Acceso
  - Nivel A2: Plataforma
- Bloque B: Usuario Intermedio
  - Nivel B1: Umbral
  - Nivel B2: Avanzado
- Bloque C: Usuario Competente
  - Nivel C1: Dominio Operativo Eficaz
  - Nivel C2: Maestría.

### **2.2.1 Comprensión auditiva**

De la Riva y Companioni (2018) definen, según Antich (1988), esta habilidad como un proceso que considera la integración activa y compleja de los distintos componentes de la percepción y reconocimiento lingüístico que involucra el conocimiento previo de las reglas del idioma.

### **2.2.2 Expresión oral**

De la Riva y Companioni (2018) definen, según Byrne (1989), esta habilidad como un proceso en dos direcciones que se desarrolla entre el o la hablante y el o la oyente, que tiene en consideración la habilidad productiva del habla y, al mismo tiempo, la habilidad receptiva de la comprensión auditiva.

### **2.2.3 Expresión escrita**

De la Riva y Companioni (2018) definen, según Manzano (2001), esta habilidad como un proceso complejo en el que se integra el desarrollo de un sistema de signos haciendo el uso correcto de la gramática, ortografía y creatividad para expresar ideas y sentimientos de manera escrita. Las autoras Calderón y Rey (2012) proporcionan otra definición, describen que en esta habilidad, las y los estudiantes “tienen el espacio para expresarse, opinar y poner en práctica lo que ha adquirido a través de las clases” (p.106). Esta definición de las autoras tiene hasta cierto punto, la verdad, sin embargo, las y los estudiantes de una lengua, no dejan

de aprender al salir de las clases por lo que, al expresarse en un escrito pueden ser capaces de demostrar un poco más de lo que saben, de lo que han aprendido en diferentes contextos.

#### **2.2.4 Comprensión lectora**

En este apartado, se discute de manera breve la habilidad de comprensión lectora ya que, más adelante, se encuentra un capítulo dedicado a esta habilidad y a diferentes componentes que la conforman.

De la Riva y Companioni (2018) definen, según Manzano (2001), esta habilidad como un proceso complejo en el cual, mecanismos psicofisiológicos se relacionan a través de los cuales, el usuario de la lengua interactúa con la lectura y de manera activa, el lector decodifica su contenido hasta entenderlo y realizar valoraciones a partir del conocimiento previo con el que cuenta. Por otro lado, las autoras Calderón y Rey (2012) definen esta habilidad como el principal medio por el cual los estudiantes pueden ser capaces de dar solución a las actividades. De igual forma, describen que “la lectura correcta se basa en la comprensión de lo que se lee, razón por la cual representa un mayor esfuerzo del estudiante para entender lo que lee en un idioma diferente a su lengua materna” (p.106).

#### **2.3 Vocabulario en la enseñanza**

Según Nation (1994 en Gómez, 2008), el aprendizaje de vocabulario es una manera de enriquecer las habilidades de producción y recepción oral y escrita pues los y las estudiantes desarrollan una mayor fluidez en la interacción. El vocabulario por sí mismo no tiene un propósito; de ahí que Gómez (2008) cita a Wilkins (2002) pues este último sostiene: “puedes decir muy poco con gramática, pero puedes decir casi todo con palabras” (p.3). Como resultado de la falta de vocabulario, la comprensión lectora se ve afectada, ya que al desconocer una o varias palabras, la lectura y comprensión del texto se ve interrumpida. Al respecto, Defior (1996 en Rodríguez, 2018) asegura que el vocabulario es fundamental para el desarrollo de la comprensión lectora. Entonces, si las y los lectores no conocen el significado de algunas palabras, la comprensión de los textos puede llegar a ser parcial. Teniendo en cuenta la aportación de Defior, la enseñanza del vocabulario dentro de una clase es importante ya que, entre más vocabulario conozcan las y los estudiantes, la comprensión

de textos será más fácil; sin embargo, hay que enseñar el vocabulario de manera adecuada para que la apropiación del léxico trascienda la memoria a corto plazo y verdaderamente se adquiera como parte del bagaje lingüístico.

Es por esto que, a continuación se aborda el trabajo que los autores Laufer, Meara y Nation hicieron juntos para la revista “The Language Teacher” en la que cada uno expuso sus ideas sobre las diez mejores maneras de enseñar vocabulario en una lengua extranjera. De igual forma, se aborda la lista e ideas de cada uno por separado para hablar específicamente de cada uno y no mezclar sus ideas.

Para la fomentar el aprendizaje de vocabulario de manera significativa, Laufer (2005) en “Ten best ideas for teaching vocabulary” propone una lista de las diez mejores ideas según su perspectiva para la enseñanza de léxico, ellas son: 1) No confiar en la adquisición sin instrucción, 2) Crear un plan léxico propio, 3) No contar con estrategias de adivinanzas para reemplazar el conocimiento de vocabulario, 4) Aumentar el tamaño del vocabulario de los estudiantes, 5) Reciclar palabras que se han visto en el curso anteriormente, 6) Realizar pruebas frecuentes de vocabulario, 7) Llamar la atención de los y las estudiantes sobre las *synforms*, 8) Prestar atención a las diferencias semánticas interlingüísticas, 9) No prohibir la traducción de palabras a la lengua materna, y 10) Practicar el uso de colocaciones que son distintas en la lengua materna del estudiantado.

Aunado a lo anterior, Meara (2005) en “Ten best ideas for teaching vocabulary” propone una lista diferente de ideas de acuerdo a su perspectiva: 1) Enseñar a los y las estudiantes a utilizar un sistema nemotécnico, 2) Establecer objetivos de vocabulario exigentes para los estudiantes 3) Enseñar palabras en contexto, 4) Hacer que los estudiantes lean algo nuevo todos los días, 5) Hacer que los estudiantes escriban algo nuevo todos los días, 6) Hacer que los estudiantes revisen su vocabulario de manera regular, 7) Realizar juegos de asociación de palabras, 8) Ver vídeos con subtítulos, 9) Escuchar canciones, y 10) Aprender un libro de memoria.

Se debe agregar también la lista que realizó Nation (2005) en “Ten best ideas for teaching vocabulary” en la cual incluye importantes ideas respecto a la adquisición de vocabulario: 1) Aplicar principios de enseñanza aprendizaje, 2) Abordar las palabras de alta

y baja frecuencia de manera diferente, 3) Usar los cuatro hilos de enseñanza de vocabulario, 4) Implementar un programa de lectura extenso, 5) Diseñar actividades para hablar y escribir, 6) Utilizar una variedad de actividades dirigidas al desarrollo de la fluidez, 7) Proporcionar capacitación y práctica ampliada para reconocer el significado del vocabulario a partir del contexto, 8) Capacitar a los estudiantes para que utilicen tarjetas de palabras, 9) Enseñar los afijos de alta frecuencia del inglés, y 10) Fomentar la autonomía del estudiante.

Como se puede observar en la lista de cada uno de los autores, se encuentran ideas que cada uno consideró adecuadas o necesarias desde su punto de vista. Por lo anterior, profundizaremos y explicaremos algunos de los puntos propuestos por cada autor. Laufer (2005) al referirse a *synforms* hace mención a los pares de palabras e incluso grupo de palabras con sonido, morfología y estructura similar a la lengua materna de las y los estudiantes y, por tanto, pueden llegar a confundir por ejemplo; *cancel/conceal/counsel*. Asimismo, Laufer explica que el uso de la traducción de una palabra a la lengua de origen debe de ser juiciosa y debe de ser con palabras que tienen un equivalente igual o similar en ésta. Al mismo tiempo, sobre el incrementar el tamaño del vocabulario de los y las estudiantes, hace referencia a cuando una clase tiene un tiempo limitado, se debe motivar a los estudiantes a conservar una lista en un cuaderno o un archivo en la computadora de manera individual utilizando una estrategia determinada para incrementar el vocabulario.

Cuando Meara (2005) menciona el uso de un sistema nemotécnico, se refiere a hacer uso de un sistema que sea de utilidad para recordar algo. En este caso, vocabulario que sea de utilidad a los estudiantes. Con la lista propuesta por Meara coincido en diferentes puntos como con el anterior, el escuchar canciones, ver videos con subtítulos, enseñar palabras en contexto y escribir algo nuevo todos los días; sin embargo, la última mencionada, puede llegar a ser algo compleja debido al tiempo destinado a una actividad de este tipo dentro del salón de clases. Al ver videos con subtítulos y escuchar canciones, el estudiante puede disfrutar y aprender al mismo tiempo y puede hacer esto incluso en sus ratos libres. Aunque la investigación hace referencia a un tipo de vocabulario específico, éstas son buenas técnicas de aprender vocabulario cuando se aprende la lengua.

Respecto a Nation (2005) y el punto de usar los cuatro hilos, éste hace referencia al aporte centrado en el significado, producción centrada en el significado, aprendizaje centrado

en la lengua, y al desarrollo de la fluidez dentro de las cuatro habilidades de la lengua: escritura, lectura, comprensión auditiva y producción oral. De igual modo, al mencionar el uso de tarjetas de palabras, la idea de que el estudiante sea capacitado para elaborarlas y sea capaz de ir aprendiendo las palabras al momento de buscarlas y escribirlas es de gran ayuda, al igual que tener éstas para cuando el estudiante quiera revisarlas, ya que pueden ser utilizadas como tarjetas de estudio por lo que considero que es una buena forma de incrementar el vocabulario de los y las estudiantes.

### **2.3.1 Enseñanza de vocabulario especializado**

Laufer y Goldstein (2004) plantean que de acuerdo con Nation (1990, 2000), las pruebas de vocabulario dependen de la definición de conocimiento léxico del diseñador de esta prueba. Asimismo, el conocimiento léxico ha sido definido de manera diferente por distintas investigaciones y, a menudo éste se ha definido por la suma de ‘sub-conocimientos’ que están interrelacionados: conocimiento de la forma hablada y escrita, conocimiento morfológico, conocimiento del significado de las palabras, conocimiento colocacional y gramatical, conocimiento connotativo y asociativo, y el conocimiento de las limitaciones sociales o de cualquier otro tipo que sea observado en el uso de una palabra.

Por otro lado, Laufer y Goldstein (2004) manifiestan que de manera alternativa, el conocimiento léxico ha sido construido como un continuo que consta de varios niveles de conocimiento empezando con la familiaridad superficial de la palabra hasta terminar con la capacidad de usar las palabras correctamente en una producción libre (Faerch, Haastруп, y Philipson, 1984; Palmberg, 1987, en Laufer y Goldstein, 2004). A su vez, los autores Laufer y Goldstein (2004) narran que, Henriksen (1999), percibe el conocimiento del léxico en términos de tres continuos: de conocimiento parcial a preciso, de conocimiento superficial a profundo, y de conocimiento receptivo a productivo. Por ello, el autor no considera el uso de las palabras como un tipo de conocimiento en sí mismo, sino como un control de el o la estudiante sobre el uso consciente que tiene de dichas palabras. Aunado a esto, el mismo autor sostiene que cuando se analiza la adquisición un conocimiento de manera aislada, generalmente es posible evaluar una mayor cantidad de elementos, pues la prueba puede ser una manera de representar el vocabulario total o real que un o una estudiante haya adquirido,

lo que se denomina dentro de la evaluación como amplitud o tamaño del vocabulario adquirido.

Las pruebas enfocadas en evaluar léxico aislado han sido criticados por el tratamiento superficial de cada elemento por lo que se propone una prueba de profundidad en la cual cada elemento es probado en varios componentes de conocimiento. Sin embargo, la limitación que existe sobre las pruebas de profundidad es que el número de elementos que pueden ser evaluados es limitado por lo que la prueba no representa el verdadero vocabulario de quien la presenta. Asimismo, Laufer y Goldstein (2004) señalan que Meara (1996) y Laufer y Nation (2001) sugieren un componente adicional del conocimiento de palabras que denominan “dimensión”. Este concepto se refiere a la automaticidad del acceso, o la fluidez, o la velocidad con la que la persona es capaz de realizar algún tipo de operación con una determinada palabra. Por consiguiente, estos autores diseñaron una prueba que intenta medir la fluidez de un gran número de palabras.

Laufer y Goldstein (2004) señalan que Wesche y Paribakht (1996) afirman que la escala de conocimiento de vocabulario es una prueba de profundidad del conocimiento de vocabulario. Sin embargo, Laufer y Goldstein sostienen que ésta es una prueba indirecta del significado de las palabras ya que, una de las categorías de esta escala refiere respecto a la auto-evaluación por parte de el o la estudiante: “he visto la palabras, pero no recuerdo lo que significa”; otra, “creo que sé lo que significa”; y otro, “estoy seguro de que sé lo que significa”.

Como se ha analizado previamente, varios especialistas en la enseñanza de vocabulario como Meara (1990) y Nation (2001) distinguen entre conocimiento pasivo y activo de una palabra. El conocimiento pasivo se relaciona con escuchar y leer, lo que implica que el usuario es capaz de comprender lo que se dice pues reconoce y obtiene el significado a partir de la forma de la palabra o el sonido. Por su parte, el conocimiento activo se relaciona con la producción oral y la escritura, el cual implica que el usuario es capaz de expresarse de forma escrita u oral siendo comprensible para quien lo lee o lo escucha. Debemos subrayar que leer y escuchar no son procesos completamente pasivos, de ahí que los términos pasivo y receptivo con frecuencia son intercambiables (Laufer y Goldstein, 2004).

Melka Teichroew (1982) sostiene que la distinción es arbitraria y propone tratar el vocabulario activo y el vocabulario pasivo como polos en un continuo que representa grados crecientes de conocimiento de las palabras. Por otro lado, Meara (1990) considera que los dos tipos de conocimiento representan fundamentalmente diferentes formas de conocimiento asociativo. Mientras que el vocabulario activo se adquiere mediante la relación con otras palabras, el vocabulario pasivo sólo se adquiere a través de estímulos externos (Laufer y Goldstein, 2004). Con el objeto de distinguir las variables respecto al conocimiento de significado, Laufer y Goldstein (2004) enfatizan los grados del conocimiento a partir de una distinción dicotómica:

- proporcionar la forma de un significado dado contra proporcionar el significado de una forma dada.
- ser capaz de recordar contra únicamente ser capaz de reconocer (ya sea forma o significado).

De acuerdo con Laufer y Goldstein (2004), la primera distinción mencionada implica que existe una diferencia en el conocimiento entre las personas que pueden utilizar en contexto una palabra en una segunda lengua y aquellas que sólo pueden proporcionar su significado cuando se les presenta la palabra en la segunda lengua; en esta situación, el conocimiento se refiere a la capacidad de identificar la palabra como parte del conocimiento activo. Sin embargo, la segunda distinción implica que existe una diferencia de conocimiento entre aquellas personas que pueden recordar la forma o el significado de una palabra y quienes no pueden recordarla pero sí son capaces de reconocer la forma o el significado en un conjunto de opciones. Por lo anterior, Laufer y Goldstein (2004) subrayan que la solidez del conocimiento intenta superar la limitación de las pruebas de tamaño de vocabulario en las que las palabras se prueban en una sola modalidad que suele presentarse con mayor frecuencia en el reconocimiento pasivo.

De igual forma, Laufer y Goldstein (2004) ponderan que el vocabulario pasivo de los estudiantes de una segunda lengua es mayor que su vocabulario activo debido a que muchas palabras se adquieren primero de forma pasiva, en tanto que el conocimiento activo es un grado de conocimiento más complejo y por tanto de mayor demanda. Debido a esto, estos

especialistas plantean que recordar el significado o la forma de una palabra puede considerarse un grado de conocimiento más avanzado que reconocerla dentro de un conjunto de opciones. Esto se debe a que los estudiantes de la lengua son capaces de recordar el significado de una palabra específica y pueden determinar cuál es su significado entre varias opciones, siempre y cuando las opciones no estén diseñadas para confundirlos.

Laufer y Goldstein (2004) proponen distinguir los grados de conocimiento como grados de “fortaleza” del conocimiento y concluyen que, si el conocimiento activo es más difícil de lograr que el conocimiento pasivo, y si recordar es más difícil que reconocer, entonces el grado de conocimiento más avanzado se encuentra reflejado en el recuerdo activo, mientras que el grado de conocimiento menos avanzado se considera como parte del conocimiento pasivo. Teniendo en consideración lo anterior, los autores concluyen que son tres los supuestos que sustentan la justificación de la prueba que proponen, los cuáles son:

- El componente más importante del conocimiento de las palabras es la capacidad de establecer la relación entre la forma y el significado de las palabras.
- El conocimiento del significado no es un fenómeno de todo o nada. La relación entre forma-significado en el léxico mental puede tener cuatro grados de fuerza: recuerdo activo, el más fuerte de los grados de fuerza, el reconocimiento pasivo, reconocimiento activo y reconocimiento pasivo, que es el más débil.
- Conocer muchas palabras es más importante que conocer pocas palabras en profundidad por lo que, una buena prueba de vocabulario debería poder comprobar cuántas palabras conoce el usuario, es decir, la prueba debería proporcionar una imagen de referencia del vocabulario general poseído por parte del usuario.

La prueba propuesta por Laufer y Goldstein (2004) es una prueba de tamaño de vocabulario y del significado de las palabras. Sin embargo, a diferencia de otras pruebas de tamaño que se concentran en un área de significado, esta propuesta evalúa cada palabra con más detalle, superando la limitación existente dentro de las pruebas de tamaño. Dentro de las pruebas adaptativas por computadora de tamaño y solidez, (Computer Adaptive Test of Size and Strength por sus siglas en inglés, CATSS), cada palabra se evalúa en cuatro diferentes

modalidades, que representan diferentes grados de solidez del conocimiento. Por lo anterior, los autores concluyen que las pruebas CATSS se pueden considerar de tamaño y de solidez en el conocimiento del vocabulario.

Por su parte, y enfocando el análisis en el aprendizaje especializado en el área de la medicina, Hsu (2013) propone una lista de términos médicos para cerrar la brecha entre el vocabulario técnico y el vocabulario no técnico. Hsu refiere que Fang (1985) previamente identificó dos estrategias exitosas para los estudiantes taiwaneses: 1) usar afijos y raíces para involucrar a los estudiantes en el análisis de las estructuras de las palabras y 2) encontrar la relación entre la pronunciación y la ortografía de la terminología médica. Es por esto que Hsu enfatiza que su estudio tuvo como objetivo establecer una lista de palabras médicas proporciona acceso directo al vocabulario médico más utilizado para los nuevos médicos; es decir, que las palabras más restringidas y especializadas con mayor frecuencia de aparición pueden ser el siguiente conjunto de vocabulario que los estudiantes de medicina deben aprender después del nivel superior de tres mil palabras, y en paralelo al aprendizaje de la terminología médica.

En este mismo sentido, Hsu (2013) agrega que el vocabulario puede ser un buen predictor de la comprensión lectora (Hu y Nation, 2000; Qian, 2002). Manifiesta que un vocabulario vasto hace que una tarea de lectura sea más fácil de realizar y un vocabulario limitado puede ser un impedimento considerable para una comprensión lectora fluida por lo que enfatiza que los y las estudiantes de inglés como lengua extranjera, como en el caso de los taiwaneses, con un vocabulario de inglés limitado, pueden llegar a enfrentar una gran cantidad de dificultades por el continuo uso del diccionario al leer un texto especializado. Para aminorar este problema, Hsu (2013) describe que para diferentes propósitos o en diferentes etapas de aprendizaje, se debe reconocer que algunas palabras merecen más atención y esfuerzo que otras, pues es más ventajoso centrarse en un vocabulario más restringido con una frecuencia relativamente alta de ocurrencias para aumentar la cobertura del léxico (Coxhead, 2000; Nation, 2001; Nation y Waring, 1997).

Nation (2001, en Hsu 2013) divide el vocabulario en cuatro categorías: 1) vocabulario de alta frecuencia o de servicios generales, 2) vocabulario académico/subtécnico, 3) vocabulario técnico y 4) vocabulario de baja frecuencia. Dentro de estas categorías, las

palabras de alta frecuencia son referidas como aquellas palabras básicas en inglés de servicios generales que constituyen la mayor parte del léxico que aparece de manera recurrente independientemente de la temática. En el vocabulario académico presenta una frecuencia media de aparición y también es llamado vocabulario subtécnico (Cowan, 1974) o vocabulario semitécnico (Farrel, 1990) es una clase de palabras que se encuentra entre palabras técnicas y no técnicas y normalmente tiene inferencias técnicas y no técnicas. De igual forma, Hsu (2013) expresa que a diferencia del vocabulario subtécnico, las palabras técnicas son aquellas que se utilizan en un campo especializado y difieren en su acepción considerablemente de un tema a otro ya que son palabras que aparecen con frecuencia en un campo determinado y dependen del contexto y del tema. A diferencia de las antes mencionadas, las palabras de baja frecuencia rara vez son utilizadas como léxico.

A diferencia de Nation, Hsu (2013) plantea los seis diferentes tipos de vocabulario subtécnico identificados por Baker (1988), los cuales desempeñan un papel retórico/organizativo dentro de la estructuración de los argumentos del escritor y sirve como pistas mediante las cuales el lector puede interpretar las intenciones y evaluaciones del escritor. Los elementos son 1) los que expresan nociones generales para todas o varias disciplinas especializadas, 2) los que tienen un significado especializado en una o más disciplinas, 3) los que no se utilizan en el lenguaje general pero tienen significados diferentes en varias disciplinas especializadas, 4) los que tradicionalmente son considerados como vocabulario general pero tienen significados restringidos en ciertas disciplinas especializadas, 5) los que son utilizados para describir y comentar procesos y funciones técnicas, y 6) los que se utilizan en textos especializados para realizar funciones retóricas específicas.

Para complementar la organización anterior, Hsu (2013) expresa que Fraser (2003) adopta un esquema de categorización más simple quien clasificó el vocabulario subtécnico en dos tipos: 1) palabras que organizan el discurso y 2) palabras criptotécnicas, cabe aclarar que este término fue acuñado por Howard (1991) para definir palabras que tienen un significado especializado en una disciplina en particular aparte del que tiene de forma general. Asimismo, Hsu añade que Fraser (2003) distinguió el vocabulario técnico no especializado de los términos específicos de un área de estudio.

Respecto a la clasificación de términos especializados, Hsu (2013) hace referencia a la escala de calificación de cuatro pasos para medir la fuerza de la relación de una palabra con un campo en particular diferente a la lista general de servicios (GSL, por sus siglas en inglés), a saber: lista de palabras académicas (AWL, por sus siglas en inglés) y el vocabulario técnico clasificado en cuatro escalas propuesta por Chung y Nation (2004). Dentro de esta escala, los autores hicieron una distinción de dos tipos de vocabulario técnico: palabras técnicas comunes que están estrechamente relacionadas con un campo o área de estudios. Éstas pueden aparecer dentro del uso no especializado y pueden resultar familiares a personas que no se encuentran involucradas en el campo especializado; además, las palabras técnicas que son en su mayoría exclusivas de un campo en particular y que probablemente desconozcan su significado en el lenguaje general. Por esto, Chung y Nation concluyen que las palabras técnicas deberían ser mucho más frecuentes en el repertorio técnico (2004), pues cumplen funciones de comunicación entre un grupo de personas bien delimitado.

De acuerdo a Hsu, Coxhead (2000) compiló un repertorio de vocabulario (corpus) de alrededor de tres millones y medio de palabras de libros de texto universitarios y materiales de cuatro diferentes áreas académicas; derecho, artes, comercio y ciencias. Dentro de este repertorio (corpus), se identifican 570 familias de palabras académicas y se conformó una lista a la cual llamó lista de palabras académicas. Sobre la cobertura de este repertorio, Hsu afirma que ésta cubre un diez por ciento del total de palabras en un texto académico general (2013).

Asimismo, Hsu plantea que Chen y Ge (2007) al utilizar la AWL creada por Coxhead (2000) confirmaron que el vocabulario académico tenía una gran cobertura léxica y dispersión a lo largo de los artículos de investigación médica (Research Articles, RA) y cumplía algunas funciones retóricas importantes. Sin embargo, Hsu subraya que dicha AWL estaba lejos de representar el vocabulario académico médico de uso frecuente en los RA médicos y, por tanto, propusieron una lista complementaria de términos médicos. Teniendo esto en consideración, Hsu expresa que Wang, Liang y Ge (2008) siguieron la investigación de Chen y Ge (2007) y elaboraron un repertorio (corpus) que es integrado por 1,000,090 palabras encontradas de manera recurrente en artículos de RA médicos disponibles en línea.

A pesar de que el MAWL contenía doscientas ochenta y un palabras académicas relacionadas con la medicina fuera del AWL, el resultado de que más de la mitad del MAWL de seiscientas veintitrés palabras se superponía con el AWL de quinientos setenta palabras implica que el MAWL todavía ofrece un vocabulario académico demasiado general, lo que puede resultar en la falta de exposición de los estudiantes de inglés médico al vocabulario académico específico de la disciplina que necesitarán. Teniendo en consideración lo anterior, Fraser (2007) elaboró una lista de palabras de farmacología (PWL, por sus siglas en inglés) debido de que el léxico en esta área era notoriamente difícil, esta lista está basada en una única disciplina y cuenta con seiscientas un palabras junto a las dos mil palabras más frecuentes en la GSL y la AWL, la PWL proporcionó una cobertura del ochenta y ocho por ciento del repertorio de RA de farmacología.

Nation (2006) define la cobertura léxica como un “porcentaje de palabras recurrentes en el texto conocido por el lector” (p.61), ya que el supuesto detrás de la cobertura léxica es que existe un umbral de conocimiento léxico que marca el límite entre tener y no tener suficiente conocimiento de vocabulario para una comprensión lectora adecuada. Autores como Hu y Nation, Schmitt, Jiang y Grabe (2000 y 2011) expresan que más cobertura léxica es mejor que menos cobertura; sin embargo, una cobertura del cien por ciento no garantiza una comprensión total del texto. En estudios anteriores (Laufer, 1989; Laufer y Ravenhorst-Kalovski, 2010; Nation 2001, 2006) se ha diferido en la cantidad de cobertura léxica necesaria para que una comprensión lectora adecuada se produzca. Asimismo, se han propuesto dos supuestos porcentajes de cobertura en la literatura referente al umbral de vocabulario para una comprensión lectora exitosa: noventa y cinco por ciento para una comprensión aceptable y noventa y ocho para una comprensión óptima. En este sentido, Hsu (2013) concluye que debido al tecnicismo oculto que puede llegar a tener una palabra académica genérica, parece que existe un conjunto de términos especializados para las palabras técnicas y sub-técnicas no especializadas a partir del cual el vocabulario se extiende en el sentido general y, en particular, cuando éste se utiliza principalmente en el sentido técnico. Por lo que Hsu (2013) subraya que las características de la MWL se puede clasificar de la siguiente manera tomando en cuenta como referencia la categorización del vocabulario técnico y subtécnico no profesional de Baker (1988) y Fraser (2003, 2009):

- Palabras que, dentro del círculo cercano de interacción, se utilizan para expresar nociones, enfoques o procedimientos académicos y se pueden encontrar en una amplia gama de disciplinas.
- Palabras de uso general cuyo significado técnico puede estar oculto y sólo se entiende dentro de un determinado contexto.
- Palabras que se utilizan igualmente con significados generales y especializados.
- Palabras de apariencia médica que pueden sufrir una transferencia semántica cuando se usan en el lenguaje general.
- Palabras que revelan su sentido técnico en relación a la medicina anatómica, bioquímica, demográfica, epidemiológica, semiológica y topográfica y que se utilizan esencialmente dentro del registro médico.
- Palabras que se utilizan casi de manera exclusiva en contextos médicos.

Las categorías mencionadas anteriormente representan diversos grados de tecnicismos en orden creciente dentro de la MWL. Hsu (2013) enfatiza que las palabras de la última categoría de origen son totalmente técnicas y se utilizan casi de manera exclusiva en el ámbito médico. Dichas palabras se encontraban en su mayoría en las últimas bandas de la escala de frecuencia de palabras del repertorio (corpus) nacional británico (BNC, por sus siglas en inglés).

Por su parte, Jablonkai (2020) enfatiza que el conocimiento del vocabulario específico de una materia particular es esencial para una comunicación exitosa. Asimismo, el autor manifiesta que el inglés con fines profesionales (EPP, por sus siglas en inglés) es una rama del ESP. Así, él establece que el EPP se destaca por la importancia de un análisis cuidadoso del vocabulario del discurso profesional específico. Por ello, él sostiene que los cursos de EPP se benefician cuando éstos contemplan un análisis basado en el repertorio (corpus) de vocabulario y opciones de colocación en textos utilizados en contextos profesionales.

Debido a que el inglés se ha convertido en la lengua franca en muchos contextos profesionales, sobre todo en las organizaciones internacionales, la ciencia y los negocios

(Galloway y Rose, 2015), las listas de palabras del EPP son de mucha importancia, especialmente en los siguientes dos contextos educativos: Biel, Biernacka, y Jopek-Bosiacka (2018) y Nelson (2006) en Jablonkai (2020) explican que uno de estos contextos se refiere a los cursos de inglés en el servicio de empresas y organizaciones internacionales para mejorar las habilidades en inglés de sus profesionales y para Ruiz-Garrido, Palmer, Fortanet-Gómez, y Fortanet (2010) y Tangpijaikul (2014) en Jablonkai (2020) el segundo contexto se refiere a los cursos de ESP en universidades, principalmente en contextos que no hablan inglés, para preparar a los estudiantes para sus futuras carreras y profesiones en lugar de sus estudios

Jablonkai (2020) enfatiza que la mayoría de las investigaciones anteriores sobre vocabulario específico enfocado en materias en particular han investigado disciplinas académicas y compilado listas de palabras; de ahí que haya ejemplos en el campo de las ciencias como física, educación, o bien para cursos inglés con propósitos académicos (EAP, por sus siglas en inglés). Es así que Jablonkai (2020) considera que para proporcionar las herramientas esenciales para una comunicación efectiva y eficiente en inglés, los y las estudiantes dentro de sus programas de estudio deben recibir la instrucción suficiente para que adquieran vocabulario técnico y altamente frecuente relativo a sus profesiones, tal como se utiliza en sus respectivos contextos profesionales (Ypsilandis y Kantaridou, 2007)

Por lo anterior, resulta esencial que los repertorios (corpora) creados para compilar listas de palabras incluyan textos que representen los discursos relevantes en los contextos profesionales actuales en los que los estudiantes situarán su desarrollo profesional y laboral (Nation, 2016). Sin embargo, existen dos limitantes principales en estudios anteriores con respecto a los repertorios (corpora) que utilizaron. Por una parte, los repertorios (corpora) incluían libros de texto y artículos de investigación de sus respectivas disciplinas que representan vocabulario general del discurso académico en inglés (Bi, 2020, Dang, 2018, Lei y Liu, 2016, Yang, 2015). Por otra parte, la selección de textos rara vez se basó en un análisis cuidadoso de las necesidades específicas y en la recopilación y análisis sistemáticos de los textos y su uso en los contextos profesionales relevantes (Nelson, 2006).

De acuerdo con Durrant (2016, en Jablonkai 2020), existen diversos estudios que han demostrado que “un enfoque pedagógico en el vocabulario productivo es al menos tan

importante como uno en el vocabulario receptivo” (p.50). Sin embargo, las listas creadas no proporcionan información fraseológica y léxico-gramatical de las palabras, ya que éstas sólo incluyen las unidades de palabra. Sobre el tema, Jablonkai (2020) refiere que Nation y Hunston (2018) expresan que el vocabulario técnico o específico de una materia se define como las palabras que están estrechamente asociadas a un campo temático y éstas tienen un significado específico en el campo. Asimismo, estos autores hacen referencia a que las palabras pueden provenir de los tres niveles de frecuencia del vocabulario, ya sea alto, medio o bajo; siendo que el vocabulario específico de una materia de alta frecuencia generalmente es considerado pedagógicamente relevante para la elaboración de repertorios (corpora) (Nation, 2006).

Cabe mencionar que estudios previos realizados sobre vocabulario, sugieren que se necesitan criterios de selección tanto cualitativos como cuantitativos para identificar de manera confiable las palabras que se consideran dentro del repertorio (corpus) (Kwary, 2011, Nation, 2016, Marín, 2014). Respecto a la necesidad de análisis cualitativos sobre el vocabulario especializado, Marín (2014) concluye que resulta de suma trascendencia la consulta con especialistas en la materia para desambiguar palabras que tienen varios significados (Jablonkai, 2020). Cabe mencionar que estos enfoques de comparación cuentan con dos debilidades adicionales. En primer lugar, normalmente estos estudios comparan frecuencia de formas de palabras, lo que no aporta conocimiento del léxico dentro de los fines pedagógicos. En segundo lugar, dichos estudios no toman en consideración la variedad de las palabras; es decir, la frecuencia con la que se utilizan en textos específicos o subcategorías dentro de los repertorios (corpora) de un área de estudios en particular.

Chung y Nation (2004) afirman que el vocabulario técnico es una de las preocupaciones más importantes a las que se enfrentan los estudiantes que tienen propósitos especiales en el aprendizaje de idiomas, como lo son en este caso los estudiantes de medicina. Sin embargo, ellos expresan que hay un importante desconocimiento sobre el vocabulario técnico, en su mayoría debido a que no existen enfoques bien establecidos que ayuden a decidir qué palabras son términos bien establecidos y cuáles no. Asimismo, los autores señalan que la principal dificultad de los tecnicismos es el aspecto funcional de una palabra, pues se debe tener en cuenta su uso particular y decidir si es técnica o no. Los autores definen

como vocabulario técnico al que está relacionado a una materia y ocurre en un dominio especializado y es parte de un sistema de conocimiento de la materia.

Es por esto que, Chung y Nation (2004) enfatizan que una manera de decidir si una palabra es un término técnico o no, es dejando a un especialista decidir; en otras palabras, hacer uso de un diccionario técnico sabiendo que existen numerosos diccionarios de este tipo y la mayoría de las especialidades establecidas tienen al menos uno y en muchos casos varios. entonces, en el campo de la medicina, se puede ver reflejado en las listas elaboradas por diferentes autores dependiendo de su especialidad, contexto geográfico y espacio temporal.

**Tabla 4.**  
Escala de valoración para encontrar palabras técnicas (aplicada a un texto de anatomía).

<p><b>Step 1</b></p> <p>Words such as function words that have a meaning that has no particular relationship with the field of anatomy, that is, words independent of the subject matter. Examples are: <i>the, is, between, it, by, 12, adjacent, amounts, common, commonly, directly, constantly, early, and especially.</i></p>
<p><b>Step 2</b></p> <p>Words that have a meaning that is minimally related to the field of anatomy in that they describe the positions, movements, or features of the body. Examples are: <i>superior, part, forms, pairs, structures, surrounds, supports, associated, lodges, protects.</i></p>
<p><b>Step 3</b></p> <p>Words that have a meaning that is closely related to the field of anatomy. They refer to parts, structures or functions of the body, such as the regions of the body and systems of the body. Such words are also used in general language. The words may have some restrictions of usage depending on the subject field. Examples are: <i>chest, trunk, neck, abdomen, ribs, breast, cage, cavity, shoulder, girdle, skin, muscles, wall, heart, lungs, organs, liver, bony, abdominal, breathing.</i> Words in this category may be technical terms in a specific field like anatomy and yet may occur with the same meaning in other fields and not be technical terms in those fields.</p>
<p><b>Step 4</b></p> <p>Words that have a meaning specific to the field of anatomy and are not likely to be known in general language. They refer to structures and functions of the body. These words have clear restrictions of usage depending on the subject field. Examples are: <i>thorax, sternum, costal, vertebrae, pectoral, fascia, trachea, mammary, periosteum, hematopoietic, pectoralis, viscera, intervertebral, demifacets, pedicle.</i></p>

Tomada de Chung y Nation (2004, p.254).

### **2.3.2 Actividades de enseñanza de vocabulario.**

Para contextualizar la importancia de la buena planeación de la enseñanza del léxico, Santos (2015) destaca que las funciones comunicativas son las que determinan el vocabulario en contexto y los aspectos gramaticales que se va a trabajar dentro de una clase; entonces, resulta de suma importancia planificar los aspectos de la lengua que se van a trabajar: Por lo anterior, el autor hace diferentes acotaciones. La primera de ellas es hacer una distinción entre las palabras de contenido y las palabras de función, a saber:

- Las palabras de contenido son aquellas que tienen una carga semántica fuerte y forman parte de la mayoría del léxico de un idioma. Dentro de esta categoría podemos encontrar palabras tales como sustantivos, adjetivos y verbos.
- Las palabras de función son aquellas que tienen un categoría de articulación del discurso y, a diferencia de las palabras de contenido, son la minoría de las palabras de un idioma; además, difícilmente se agregan palabras nuevas a esta categoría. Dentro de ellas encontramos palabras como conjunciones o interjecciones. (Santos, 2015).

Cabe señalar que el aprendizaje de vocabulario que el o la estudiante debe obtener depende de una necesidad comunicativa. Sin embargo, en esta investigación, la aproximación al aprendizaje del léxico, más que como una competencia comunicativa, se aborda como parte del aprendizaje de habilidades de producción y de recepción. Un ejemplo de ello es la propuesta hecha por Santos (2015) (ver figura 2), al abordar el aprendizaje del léxico relacionado a prendas de vestir.

**Figura 2.**  
Actividad de vocabulario.



Tomada de Santos (2015, p.135).

Si bien la actividad no se enfoca particularmente en el aprendizaje de nuevo vocabulario debido a que el o la estudiante debe construir una oración haciendo el uso correcto de la gramática y del vocabulario, considero que una actividad para el aprendizaje del léxico podría surgir de aquí ya que, con el uso de imágenes, los docentes pueden promover el razonamiento de las aportaciones previas (input) y así los y las estudiantes pueden practicarlo a partir de la información del recuadro por medio de la producción (output).

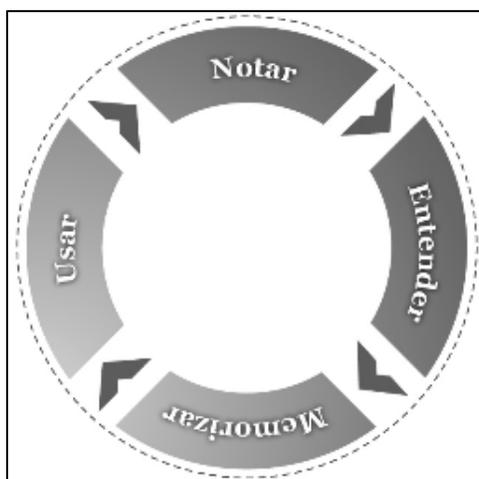
Sobre este punto, Santos (2015) propone una lista de principios pedagógicos asociados a la enseñanza de vocabulario como:

- Asegurarse de que las y los estudiantes tengan a su disposición una adecuada cantidad de vocabulario.
- Procurar integrar palabras nuevas con palabras que ya se hayan trabajado en sesiones anteriores.
- Proporcionar a los y las estudiantes oportunidades de utilizar las palabras que se han visto anteriormente en diferentes contextos.

- Promover un nivel profundo de procesamiento; es decir, evitar dar únicamente el significado y motivar al estudiantado a que hagan uso de una palabra determinada en algún enunciado. Esto se puede llevar a cabo por medio de diferentes juegos dentro del aula.
- Procurar utilizar imágenes u objetos concretos la mayoría de veces.
- Utilizar una variedad de técnicas al momento de presentar el vocabulario nuevo para así poder ajustar y tener en cuenta los diferentes estilos de aprendizaje.

Se puede concluir que con las acciones sugeridas en la lista antes mencionada, se puede llegar a tener una mejora dentro de la enseñanza fortaleciendo el aprendizaje autónomo. Santos (2015, p.142) concluye que la enseñanza del vocabulario debe ser estructurada y la sintetiza de la siguiente manera:

**Figura 3.**  
Estructuración de la enseñanza de vocabulario.



Tomada de Santos (2015, p.142).

#### **2.4 Material didáctico para la enseñanza de vocabulario.**

De acuerdo a Valdez (2022), el material didáctico es el conjunto de recursos para realizar una enseñanza y un aprendizaje. Es decir, aquellos recursos que el profesor hace uso para el proceso de enseñanza. Por lo que se puede considerar que el material didáctico puede resultar de cualquier recurso que sea de ayuda para realizar el proceso de enseñanza-

aprendizaje del estudiantado. Para hacer uso de algún objeto como material didáctico se deben de tomar en cuenta algunos aspectos como el objetivo, necesidades y el material del que está hecho nuestro objeto/recurso.

Arias (2019) plantea que los materiales didácticos tienen diferentes funciones de acuerdo al grupo que va dirigido entre estos se encuentran informar, deben de cumplir un objetivo, ser una guía entre la enseñanza y el aprendizaje, incrementar la comunicación entre el docente y estudiante así como relacionar las ideas con los sentidos. Aunado a esto, el docente debe siempre considerar que el uso de este dentro de la clase facilitará el aprendizaje de manera adecuada.

De acuerdo a Manrique y Gallego (2013), el aprendizaje que se da en las y los estudiantes es el resultado final de la implementación de material didáctico. Cabe mencionar que, dentro de la investigación realizada por estas autoras, una participante afirma lo siguiente:

“Los materiales didácticos facilitan los aprendizajes de los niños y consolidan los saberes con mayor eficacia; estimulan la función de los sentidos y los aprendizajes previos para acceder a la información, al desarrollo de capacidades y a la formación de actitudes y valores; permitiendo adquirir informaciones, experiencias y adoptar normas de conductas de acuerdo con las competencias que se quieren lograr” (Gloria Gómez, 2011, p.107).

#### **2.4.1 Tipos de material didáctico**

Dentro de la clasificación de los materiales didácticos encontramos cinco categorías que son: digitales, impresos, físicos, reciclados o ecológicos y Multi-sensoriales.

Según la Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa (2021) “Un recurso educativo digital es una creación digital que aborda uno o más temas a través de una estructura pedagógica y el uso de contenidos multimediales (actividades interactivas, vídeos, audios, gamificación, etc.)”. Hoy en día, el uso de la tecnología dentro del salón de clases ha facilitado el uso de este tipo de material didáctico ya que, además de funcionar como un material didáctico estos son simultáneamente efectivos para desarrollar las habilidades de las tecnologías de información.

De acuerdo a Arias (2019), los materiales impresos son aquellos que incluyen recursos impresos como los libros, cuentos, textos de consulta, diccionarios, enciclopedias, revistas, entre otros. Estos materiales son aquellos que utilizan el lenguaje textual y pueden presentar diferentes representaciones (Navarro, 2016). Este tipo de material didáctico es uno de los más vistos a lo largo de los años ya que, los materiales mencionados anteriormente son de los más encontrados dentro de la educación.

Los materiales físicos son todos aquellos que se utilizan para realizar trabajos dentro del aula y que apoyan el proceso aprendizaje y, estos suelen formar parte de espacios específicos o pueden requerir un área delimitada para su uso (Lifeder, 2019). Un ejemplo de este tipo de materiales podrían ser los aros y pelotas.

En el caso del uso los materiales reciclados o ecológicos se toma en cuenta el impacto de enseñanza a los estudiantes al hacer uso de estos ya que, la primera enseñanza del uso de esto es el reciclar el material, darle un segundo uso a un objeto que no tenía el propósito de enseñanza. De igual forma, este tipo de material permite la creatividad de los usuarios y la dificultad de elaboración de este dependerá de ellos. De acuerdo a Maquilus (2017) reciclar es un acto de mucha importancia para la sociedad y para el mundo en donde vivimos, ya que el mismo supone la reutilización de varios elementos y objetos de distintos tipos que han sido desechados.

La Fundación Querer (2018) menciona que una de las principales ventajas de la enseñanza multisensorial es que esta permite emplear diferentes sentidos para acceder al aprendizaje y, esta se adapta a diferentes estilos de aprendizaje y formas de pensar. Por lo que se puede decir que la persona que manipula este tipo de material didáctico emplea diferentes sentidos dependiendo del objetivo que este tenga.

#### **2.4.2 Creación de material didáctico**

Tomlinson (2012) argumenta que los docentes adaptan constantemente los materiales que se usan de acuerdo al contexto en el que van a ser utilizados, por lo que se debe tomar en cuenta la audiencia que tienen, el espacio en donde se llevará la clase, así como también el contenido que será de interés para los estudiantes de acuerdo a su contexto. Por ejemplo, en

la audiencia se debe de tomar en cuenta la edad, el tamaño del grupo, el nivel de estudios, grado de maduración cultural. La edad también es importante ya que, se dice que si no tomamos en referencia estamos dejando a un lado la maduración, los procesos cognitivos que cada estudiante puede tener. Por otra parte, el conocimiento previo es tomado en cuenta para saber qué contenido va a ser favorable para el estudiante y cuál no por el contexto de donde provienen.

Los pasos para elaborar un material didáctico son observar y describir el entorno, el contexto o posibles problemáticas, el segundo paso es contrastar y comparar las soluciones utilizadas en otros entornos y problemáticas para tener una referencia. Por último, analizar y concluir con el material didáctico es la parte final, sin embargo, el material didáctico puede ser transformado si no se adecua como el docente lo había asimilado. Es por eso que el objetivo de la elaboración de material didáctico es mejorar la calidad de enseñanza, de potenciar las habilidades de los estudiantes. Otro punto a considerar en la creación de material es el nivel de dificultad debido a que el aprendizaje es de manera gradual.

Rodríguez y García (2011) explican diferentes características que deben estar presentes durante la elaboración de material didáctico.

- Favorecer la coherencia con el proyecto y curricular de centro.
- Materiales flexibles que respeten al máximo las experiencias de aprendizaje del estudiantado.
- Los materiales deben de pensarse bajo el planteamiento del rigor científico para que no transmitan una visión distorsionada de la realidad.
- Adaptación contextual y de materiales que partan de lo conocido por el estudiantado hacia lo ajeno.
- Facilitar y potenciar la incorporación de otros materiales.
- Atender la globalidad e interdisciplinariedad del currículo.

## **2.5 Inglés con propósitos específicos**

Fernández y Fernández (2013) mencionan que el inglés tomó importancia a partir de La Segunda Guerra Mundial debido al poderío económico que alcanzó Estados Unidos, pues

a partir de esa etapa se convirtió en la potencia económica más poderosa a nivel internacional. Este acontecimiento político y económico incentivó que el inglés con propósitos específicos (ESP, por sus siglas en inglés), tomara suma relevancia, pues era utilizado por personas que se dedicaban a diferentes actividades comerciales y requerían usar información escrita en esa lengua, tales como leer manuales de instrucciones, comunicar avances tecnológicos y científicos, entre otros.

En ese tiempo, el inglés tomó el papel de lengua franca; sin embargo, no siempre fue así, en el caso de la divulgación del conocimiento médico antes de este suceso, éste se publicaba en diferentes lenguas como el griego, el latín, el francés o el alemán. Hoy en día que el inglés es utilizado como lengua franca, se puede observar que el conocimiento médico se encuentra predominantemente en este idioma. Por ello, especialistas en el área, aun cuando su lengua nativa no sea el inglés, sus publicaciones son traducidas a esta lengua con el fin de poder ser difundidas a nivel global. Como resultado, los y las estudiantes de esta área son un gremio altamente expuestos a la lengua inglesa y, por tanto, interesados en aprender aspectos específicos de la lengua para acceder a la información que conforma su formación profesional.

Sobre la relevancia del inglés con propósitos específicos, Hutchinson y Waters (1987) identificaron tres razones fundamentales:

1. El final de la segunda guerra mundial anunció una era de expansión y sin precedentes en la actividad científica, técnica y económica a escala internacional. Dicha expansión creó un mundo unido y dominado por dos fuerzas: la tecnológica y la comercial. Las cuales debido a su progreso constante crearon una demanda de una lengua internacional.
  2. Así como creció la necesidad de cursos de inglés adaptados a necesidades específicas, surgieron nuevas ideas influyentes en el estudio de la lengua.
  3. El desarrollo de la psicología educacional enfatizó la importancia de priorizar los intereses y necesidades de las y los estudiantes y sus actitudes hacia el aprendizaje.
- (p.6)

En este sentido, Belcher (2006) menciona que, así como en otros esfuerzos educacionales, respecto al proceso de enseñanza aprendizaje del ESP existen ciertos aspectos que se pueden mejorar. Sin embargo, a diferencia de otras prácticas educativas, el ESP presenta retos específicos para ciertos estudiantes y en contextos particulares. Por ello, las propuestas didácticas deben delimitarse cuidadosamente y abordarse de manera adaptada y a la medida. De igual forma, Belcher (2006) menciona que los especialistas de ESP son primero evaluadores de las necesidades; posteriormente, los diseñadores e implementadores de currículos especializados en respuesta a las necesidades identificadas cuentan con los suficientes elementos para hacer las propuestas didácticas. La evaluación de las necesidades en ESP se consideran como la base sobre la cual se toman o, al menos, se deberían tomar las demás decisiones. Debido al énfasis en la importancia de las necesidades, las líneas que dividen a los investigadores de los docentes se difuminan frecuentemente. Hutchinson y Waters (1987 en Belcher, 2006, p. 137) han afirmado que no existe una metodología para ESP ya que esta es considerada una empresa impulsada por los materiales en lugar de ser impulsada por los métodos.

Por su parte, Upton (2012) menciona que Swales (1985) sugirió 1962 como el año en el que se marca el comienzo de la historia de las lenguas con fines específicos (LFE). De acuerdo con este autor, durante la segunda guerra mundial, enormes cambios sociales y desarrollos económicos masivos tomaron lugar a nivel global. Es durante el periodo de la postguerra en los años sesenta que LFE es comúnmente reconocida por ser establecida como un campo de la lingüística aplicada. De acuerdo con Upton (2012) una manera de proveer un panorama del cambio de LFE o LSP (por sus siglas en inglés), es conocer cómo los líderes escolares han agrupado la LFE en tres áreas importantes, a saber: el análisis de necesidades, el análisis de la lengua y la generación o adaptación de materiales y metodologías.

El primer aspecto, el análisis de necesidades, ha sido identificado desde el inicio como definir las características de LFE, lo cual se refiere a lo que es ponderado como importante para las y los estudiantes. Como lo considera Upton (2012), citando a los autores Halliday, McIntosh y Strevens (1964), resulta de suma importancia identificar el lenguaje especializado en contextos específicos que los y las aprendientes necesitan saber para adquirir conocimientos en su área.

El segundo aspecto, de acuerdo con Upton (2012), el análisis de la lengua y su uso en contexto son las bases para generar propuestas de aprendizaje significativo. El enfoque inicial de la LSP fue el vocabulario y las estructuras lingüísticas utilizadas en contextos especializados, lo que se refiere al análisis de registros. De acuerdo con Dudley-Evans y St. John (1998 en Upton, 2012) los libros de LSP basados en análisis de registros que se enfocan casi en su totalidad en el inglés científico “dejaban mucho que desear” (2012. p.21) ya que la aplicación pedagógica estaba desfasada de acuerdo con los cambios educativos en la década de los años 70.

El tercer y último aspecto, como Swales observó (1985) en el libro fundacional de Halliday, McIntosh y Strevens (1964), se requiere del análisis específico del análisis lingüístico y de los materiales pedagógicos para abordar contenidos sean relevantes para los y las estudiantes de la lengua. Por ello, Halliday, McIntosh y Strevens (1964) mencionan que el rol del docente es determinar los contenidos y materiales apropiados y, así, especializar el material de enseñanza que podría ser utilizado para enseñar estructuras gramaticales y vocabulario. Según Coffey (1985 en Upton, 2012), la principal consideración en la tipología de los ejercicios de ESP debe de ser la autenticidad, pues las actividades bajo el enfoque del ESP se busca abordar situaciones comunicativas significativas de la vida real. Para complementar este aspecto, Moreno (1998) considera que los mejores resultados, cuando se enseña una lengua, son aquellos que se obtienen cuando el contenido lingüístico de los cursos está cerca de las necesidades del estudiantado.

## **2.6 Recapitulación**

En este segundo capítulo, se abordaron temas referentes a la enseñanza de lenguas partiendo desde cómo ha sido este proceso a lo largo de los años, las diferentes habilidades a desarrollar, tanto receptivas como productivas, en el aprendizaje de una lengua, siguiendo con la enseñanza de vocabulario y algunas formas de cómo enseñar este en una clase de lengua para concluir con el concepto de material didáctico, qué es, qué tipos hay y cómo se crea material didáctico para la enseñanza. Después de haber hablado sobre estos temas presentados, en el siguiente capítulo se habla de la habilidad lectora y el desarrollo de esta a mayor profundidad.

## **CAPÍTULO III. HABILIDAD LECTORA**

La habilidad de la comprensión lectora forma parte de las habilidades a desarrollar dentro del aprendizaje de una nueva lengua, las cuales se dividen en productivas y receptivas. Dentro de las habilidades receptivas, se encuentran la comprensión lectora y la comprensión auditiva; mientras que en las productivas, se encuentran la expresión escrita y la expresión oral. A estas habilidades a desarrollar en el aprendizaje de una nueva lengua, hay que añadir la gramática y sus funciones.

Suárez, Moreno y Godoy (2010) afirman que el aprendizaje de la habilidad de comprensión lectora es uno de los aprendizajes básicos con el que se enfrentan las niñas y los niños al entrar a una institución a estudiar ya que, los estudiantes deben aprender a leer para así ser capaces de aprender por medio de la lectura debido a que la mayoría de los aprendizajes escolarizados se llevan a cabo a través de libros de texto.

### **3.1 La comprensión lectora**

Santos (2015) hace referencia a la definición del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) sobre la competencia léxica en particular, la cual se describe como “el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo”. Tomando en cuenta esta definición, se entiende que no es suficiente que el estudiante desarrolle el conocimiento declarativo de las palabras, sino que también desarrolle su conocimiento procedimental. Cuando una persona se refiere a que sabe el significado de una palabra, quiere decir que la palabra a la que se refiere tiene una relación de significado-significante y la relación entre éstas se puede dar de distintas formas. Para explicar dicha relación, Santos propone abordar elementos léxicos de cuatro tipos: por equiparación de significado, por equiparación de forma, por oposición de significado y por inclusión. Como se puede observar en la siguiente imagen, el mismo autor, enlista las características léxicas de cada relación.

**Tabla 5.**  
Relación de significado – significante.

<i>Por equiparación de significado</i>	<i>Por equiparación de forma</i>	<i>Por oposición de significado</i>	<i>Por inclusión</i>
<i>Sinónimos.</i>	<i>Homónimos.</i>	<i>Antónimos:</i>	<i>Hipónimos.</i>
<i>Polisemia.</i>	<i>Homófonas.</i>	<i>Binarios o comple-</i>	<i>Hiperónimo.</i>
<i>Campo semántico.</i>		<i>mentarios.</i>	
<i>Familia de palabras.</i>		<i>Converso.</i>	
		<i>Gradación.</i>	

Tomado de Santos, (2015, p. 115).

Para que los y las estudiantes tengan una comprensión lectora conveniente, se requiere que reconozcan que las palabras tienen restricciones al combinarse con otras. A este uso característico del léxico se le conoce como colocación, lo cual no se debe confundir con la sintaxis ya que esta última se relaciona con el orden de las palabras dentro de la oración. Un ejemplo de esto es cuando se realiza una descripción de algo o alguien; en español los adjetivos se encuentran ubicados después del sustantivo, mientras que en inglés, los adjetivos que describen al objeto se encuentran antes que el sustantivo. Un aspecto que resulta importante para el estudiante es que éste identifique, al aprender el nuevo vocabulario, cuál es el grado de formalidad de cada palabra, el registro de ésta, así como tener en cuenta las características y condiciones de esta palabra para su uso dentro del discurso.

Santos (2015) hace referencia al vocabulario productivo (P) y vocabulario receptivo (R) y la distinción entre estas, en el siguiente cuadro se puede observar cómo un estudiante con vocabulario productivo o vocabulario receptivo puede hacer las preguntas necesarias dependiendo la condición o nivel en el que este se encuentre.

**Tabla 6.**  
Distinción entre vocabulario receptivo y productivo.

<i>Forma</i>	<i>Hablada</i>	<i>R: ¿Cómo suena la palabra?</i>
	<i>Escrita</i>	<i>P: ¿Cómo se pronuncia la palabra?</i> <i>R: ¿Cómo se ve la palabra?</i> <i>P: ¿Cuál es la ortografía de la palabra?</i>
<i>Significado</i>	<i>Forma y significado</i>	<i>R: ¿Qué significa la palabra que escucho/veo?</i> <i>P: ¿Qué palabra debo utilizar para expresar este significado?</i>
<i>Uso</i>	<i>Funciones gramaticales</i>	<i>R: En qué patrones ocurre la palabra</i> <i>P: Cómo debo utilizar la palabra dentro de la oración.</i>
	<i>Colocación</i>	<i>R: ¿Con qué palabras o frases aparece?</i> <i>P: Con qué palabras puedo combinarla?</i>

Tomado de Santos (2015, p.120).

la lectura es una habilidad para toda la vida que se utiliza tanto en la escuela como durante toda la vida. De acuerdo a Anderson et al (1985) la lectura es una habilidad básica para la vida. Es una piedra angular para el éxito de un niño en la escuela y, de hecho, a lo largo de la vida (Küçükoğlu, 2013, p.710).

### 3.2 Componentes de la habilidad lectora

Cerchiaro, Paba y Sánchez (2011) hablan sobre la importancia de la lectura y del papel que esta juega en la formación de los individuos ya que, considera que es fundamental pues, de esta depende el nivel de logro alcanzado en todas las actividades académicas propias de los escenarios educativos. Al hablar de la lectura dentro de los niveles iniciales de un individuo, esta, comienza siendo un objeto de conocimiento sin embargo, en el nivel universitario, la lectura llega a convertirse en un instrumento para aprender, asimilar conocimientos ya que se espera que el estudiantado sea capaz de leer de manera intencional, autónoma, reflexiva y crítica para así llegar a ser capaces de responder a los requerimientos académicos.

La meta cognición, a pesar de ser relativamente un término nuevo y complejo, ha sido de gran interés por lo que ha sido un área de estudio productivo para la psicología ya que está ligada a actividades diversas que explican el funcionamiento cognitivo de los individuos como; el aprendizaje, solución de problemas, comprensión y producción del discurso así también como la memoria, el razonamiento y la motivación, entre otras.

Flavell (1976 y 1979) define la metacognición como el control de los procesos del pensamiento que está asociado al conocimiento que el individuo posee acerca de sus procesos cognitivos y a la supervisión y regulación de dichos procesos. Por lo que, partiendo de esta perspectiva de metacognición, los individuos que logran alcanzar un mayor nivel de conciencia y regulación de sus procesos mentales, son más efectivos en su adaptación al medio, es decir, estos individuos tienen un nivel mayor de metacognición. (Romero et al, 2002).

El autor Huey, fue pionero en investigaciones relacionadas al proceso de lectura y se interesó de manera particular en los procesos complejos que ocurren en la mente del individuo al tratar de comprender lo que se lee, por lo que consideraba la lectura como una búsqueda de significado. De acuerdo a Cerchiaro, Paba y Sánchez (2011)

En la década de los sesenta, especialistas en el desarrollo de la lectura y la escritura consideraban que la comprensión de textos era el resultado directo de la decodificación y se asumía que si el lector era capaz de decodificar y dominar ciertos automatismos, también lo era de comprender lo leído y de escribirlo. Sin embargo, a medida que los profesores iban centrando su actividad de enseñanza en la decodificación, comprobaron que muchos estudiantes seguían sin comprender el texto; la comprensión no tenía lugar de manera automática (p.103).

De igual forma, años más tarde, se realizaron estudios que partían desde la naturaleza compleja de la lectura desde una perspectiva de la psicología cognitiva y la lingüística y, el interés está centrado en la comprensión del discurso o del texto y es así como surgen diferentes enfoques, modelos y teorías con el fin de explicar cómo el individuo comprende identificando estrategias y mecanismos que se utilizan dentro de este proceso. (Cerchiaro, Paba y Sánchez, 2011).

De Vega (2001) define que la comprensión es un proceso cognitivo que requiere la intervención de los sistemas de memoria y atención, de los procesos de decodificación y percepción y al mismo tiempo, de operaciones inferenciales basadas en los conocimientos previos y factores contextuales. Por otro lado, Belinchón, Igoa y Rivière (2005) establecen que para comprender un texto no basta con conocer el lenguaje sino que también hay que usar un amplio conjunto compartido de conocimientos y conceptos sobre el mundo, es decir, conocer el lenguaje es necesario sin embargo, no es suficiente para comprenderlo.

García (1995, p. 261, en Cerchiaro, Paba y Sánchez, 2011. p.103) enfatiza que “la comprensión del discurso [y de textos] tiene como resultado la construcción de una representación mental del significado del mismo, lo cual supone una transformación de símbolos lingüísticos en mentales en un recorrido que va del lenguaje al pensamiento”. Rumelhart (1995) concibe este proceso de comprensión lectora como un proceso fruto de la interacción entre los esquemas cognitivos, el texto y el contexto.

Juric et al (2009) enfatizan que son distintas las habilidades y procesos los que contribuyen a las diferencias individuales de la comprensión lectora sin embargo mencionan que existen investigaciones que se han realizado de manera aislada como Sthal et al (1991) con la realización de inferencias, Escudero y León (2007); van den Broeck (1995) con la decodificación, Pressley (2000); Saarnio, Oka, y Paris (1990) con el monitoreo durante la lectura de la comprensión, Kolic-Vehovec, y Bajanski (2007) con el vocabulario, Beck, Perfetti, y McKeown (1982); Carlo, et al. (2004); Langenberg, (2000); Nagy, Diakidoy, y Anderson (1993) o con la memoria de trabajo, Daneman y Carpenter, (1980); Siegel y Ryan, (1989); Engle, Cantor, y Carullo, (1992); Palladino et al(2001).

Maturano, Solivares y Macías (2008) hacen referencia a los diferentes aspectos de la comprensión refiriendo a “que los textos expositivos son característicos de la mayoría de los textos de ciencias. Los alumnos de nivel universitario usan dichos textos para aprender y los docentes pretenden que estos sepan leerlos aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas” (p.342 en Calderón-Ibáñez y Quijano-Peñuela, 2010).

### **3.3 Estrategias de comprensión lectora**

Palincsar y Brown (1984) mencionan que cuando una persona lee para aprender, esta deja de lado el “piloto automático”, que cada persona tiene al momento de leer, y así pasar a un estado estratégico en el que se va controlando de manera consciente si la lectura sirve, o es de ayuda, para los propósitos de aprendizaje.

Solé (1992) plantea que hay estrategias que permiten dotarnos de objetivos previos de lectura y así aportar los conocimientos previos relevantes. Lo que conlleva a que quien lee se cuestione el por qué tiene que leer y para qué tiene que leer y, partiendo de estas dos primeras preguntas, diferentes pueden surgir dentro de las mismas. Cuando el lector o la lectora tiene identificado el motivo de su lectura, Solé (1992) describe que una segunda ronda de preguntas puede surgir ya que se puede cuestionar acerca de los conocimientos previos que pueda tener sobre el texto, el tipo, indicios sobre este, entre otros.

Así pues, la misma autora, Solé (1992) declara que existen estrategias que son utilizadas para resumir, sintetizar y extender el conocimiento, las cuales son adquiridas a través de la lectura. Estas estrategias resultan importantes ya que permiten extraer las ideas principales, separar lo fundamental de lo que no lo es, elaborar resúmenes, entre otros, a partir de la lectura que se realiza.

#### **3.3.1 Predicción**

Dentro de la estrategia de predicción, Küçüköğlü (2013) describe que para ser un buen lector, los estudiantes deben de fijar el objetivo de su lectura, es decir, los buenos lectores siempre cuentan con un propósito para la lectura. La predicción es una estrategia que ayuda a quien lee a establecer un propósito a su lectura. Esta estrategia, permite una mayor interacción entre el estudiantado, lo cual aumenta el interés de ellas y ellos haciendo que la comprensión del texto mejore. La autora menciona que usar el título, la tabla de contenido, las imágenes y las palabras clave es una estrategia de predicción. Otra estrategia clave de predicción es hacer que los estudiantes predigan en puntos específicos a través del texto, evalúen la predicción y revisen las predicciones si es necesario (Teele, 2004 en Küçüköğlü, 2013, p.710).

Hutchinson y Waters (1987, en Banditvilai, 2020) definen la predicción como un proceso que utiliza el conocimiento existente de un patrón o sistema para anticipar lo que es probable en una situación. Banditvilai (2020) menciona que muchas investigaciones han mostrado que los buenos lectores utilizan la experiencia propia así como el conocimiento previo para poder hacer predicciones y formular ideas al momento de leer (Block e Isael, 2005). De acuerdo a Gillet y Temple (1994) el título de un texto puede operar las memorias de los textos, lo que les permite adivinar el contenido de un texto nuevo. Durante la lectura, los lectores exitosos pueden hacer predicciones sobre lo que ocurrirá a continuación, o qué opiniones ofrecerá el escritor para apoyar una discusión. Los lectores intentan evaluar estas predicciones sin cesar y cambiar cualquier predicción que no sea aprobada por la lectura. Lo mencionado por estos autores se relaciona con lo planteado por Teele (2004).

### **3.3.2 Visualización**

De acuerdo a Adler (2001), la visualización es una estrategia que los buenos lectores utilizan al comprender un texto ya que esta, requiere que el lector construya una imagen de lo leído y, esta imagen es almacenada en la memoria de quien lee como una representación de la interpretación del usuario (National Reading Panel, 2000). De acuerdo a Küçükoğlu (2013) los docentes pueden motivar a los estudiantes a visualizar a los personajes y acciones de una historia y que estos sean capaces de plasmarlo en dibujos o que describan la imagen que visualizan al leer.

### **3.3.3 Hacer conexiones**

Esta estrategia, de acuerdo a Küçükoğlu (2013) puede ser utilizada en el proceso de lectura debido que, al hacer conexiones, los estudiantes pueden activar los conocimientos previos y conectar las ideas del texto con experiencias propias. La lectura se torna significativa cuando quien lee conecta las ideas del texto con sus experiencias y las cosas que suceden en el mundo. Los docentes pueden hacer uso de esta estrategia al preguntar al estudiantado si alguna vez han experimentado algo similar a los eventos del texto y así, ellas y ellos sean capaces de identificar alguna relación personal en su vida con lo leído.

### **3.3.4 Resumir**

Adler (2001) describe que el proceso de resumen requiere que el lector determine lo que es importante al leer y que condense la información en las propias palabras de los lectores. Durante este proceso los estudiantes podrán distinguir las ideas principales de las ideas de apoyo, distinguir el conocimiento relacionado de los no relacionados es otro punto en el proceso de resumen que ayudará a la capacidad de los estudiantes a mejorar la comprensión. Por lo que se puede decir que resumir es una estrategia que ayuda a los estudiantes a organizar las ideas incluso en lecturas largas que generalmente se perciben como una amenaza para los estudiantes.

### **3.3.5 Cuestionar**

Harvey y Goudvis (2000) establecen que las lectoras y los lectores pueden usar el cuestionamiento antes, durante e incluso después de la lectura ya que, el proceso de cuestionamiento necesita que las y los lectores se cuestionen para construir un significado, mejorar la comprensión del texto, encontrar respuestas, resolver problemas, encontrar información así como descubrir nueva. Es en esta estrategia que el estudiantado regresa al texto a lo largo del proceso de lectura para así poder encontrar respuestas a las preguntas que se formularon por el docente antes, durante o después de realizarlo. Es a través de esta estrategia que el estudiantado puede ser capaz de practicar la distinción de preguntas de inferencia, o basadas en el cuestionamiento previo de quien lee. El National Reading Panel (2000) establece que es mediante el uso de la estrategia de cuestionamiento generada por el estudiantado; los segmentos de texto se integran y, por lo tanto, mejoran la comprensión de la lectura.

Wood, Woloshyn y Willoughby (1995) especifican que dentro de esta estrategia, el estudiantado vuelve al texto a lo largo del proceso de lectura para encontrar las respuestas a las lecturas, tal como se menciona anteriormente. Esta estrategia además de responder las preguntas, ayuda a los estudiantes a aclarar y comprender lo que están leyendo ya que si, se elaboran preguntas adecuadas, estas le permiten a las lectoras y los lectores concentrarse en la información más importante o requerida de un texto. Aunado a esto, Mahdavi y Tensfeldt (2013) consideran que hacer preguntas mientras realizan el proceso de lectura proporciona al

estudiantado la oportunidad de pensar en lo que están leyendo, ser lectores activos e independientes, y ser capaces de reflexionar adecuadamente sobre su lectura.

### **3.3.6 Inferir**

Serafini (2004) plantea que inferir se refiere a la lectura entre líneas. Los estudiantes necesitan usar sus propios conocimientos junto con la información del texto para sacar sus propias conclusiones. Y es, a través de la inferencia, como el estudiantado podrá sacar conclusiones, hacer predicciones, identificar temas subyacentes, usar información para crear significado a partir del texto y usar imágenes para crear significado (Harvey y Goudvis, 2000). Por lo que el docente puede dar técnicas para usar ilustraciones, gráficos, imágenes, fechas, vocabulario relacionado y títulos del texto para hacer inferencias al estudiantado.

### **3.3.7 Echar un vistazo / *Skimming***

Banditvilai (2020) describe el *skimming* como una técnica de lectura para la lectura rápida. El propósito de esta estrategia es obtener una visión general de la organización del texto y su idea principal a partir de un pasaje de un libro. Para hojear un pasaje, los lectores leen el pasaje de manera rápida y omiten los detalles. El estudiantado lee la primera frase de cada párrafo ya que cada párrafo suele contener una frase temática que establece la idea principal. Una oración temática puede aparecer de manera diferente dentro de un párrafo. La ubicación más común de una oración temática aparece en la primera frase del primer párrafo. El segundo lugar más probable para una oración temática es la primera frase del último párrafo (McWhorter, 1987).

### **3.3.8 Lectura rápida / *Scanning***

Banditvilai (2020) explica que el *scanning* es una habilidad de lectura que permite al lector localizar información específica rápidamente. Con el escaneo, ya sabes antes de empezar qué tipo de información estás buscando. El propósito del escaneo es obtener información específica. El escaneo es especialmente importante para mejorar tu lectura. Muchos estudiantes intentan leer cada palabra cuando leen, por lo que leen muy despacio. El escaneo puede ayudar a los estudiantes a aprender a leer y entender más rápido. Esta estrategia se relaciona de alguna manera con el cuestionamiento ya que, al tener establecidas

las preguntas, quien lee puede buscar información específica del texto sin tener que hacer una lectura de manera profunda.

### **3.3.9 De arriba abajo / *Top-down***

Yang, Tsai y Hikaru (2019) hacen referencia a dos enfoques psicolingüísticos propuestos para explicar el proceso de comprensión lectora, el procesamiento de arriba hacia abajo (top-down de ahora en adelante) y de abajo hacia arriba (Bottom-up de ahora en adelante). El procesamiento de top-down es un enfoque que se basa en los esquemas y conocimientos previos del lector, esperando la comprensión de los componentes del texto como las palabras reales leídas (Wilson, 2008).

Tal como lo explica Bensoussan (1998) el esquema juega un papel muy importante en la comprensión de la lectura. Al referirnos a la palabra "esquema" hablamos del término en el área de la psicología y la ciencia cognitiva, que describe un patrón de pensamiento o comportamiento. En 1781, Kant Immanuel definió la palabra "esquema" como un conocimiento de fondo que se ha arraigado durante mucho tiempo en la filosofía, la psicología y el proceso de información cognitiva, etc. (Zhao & Zhu, 2012). Mientras leen el texto, las lectoras y los lectores no solo perciben el significado literal en sí, sino que también obtienen la dirección para interpretar el significado apropiado aplicando el conocimiento adquirido. "El conocimiento adquirido anteriormente se llama esquema"<sup>5</sup> (Zhao y Zhu, 2012, p.2). El esquema influye en la percepción y organización de ideas predecibles o nueva información. En términos de comprensión lectora, el propósito de los esquemas es distinguir la interacción entre el significado literal y los conocimientos previos del lector. Además, también influye en la construcción de nuevos conocimientos. Cuando el lector se encuentra con un significado abstracto o nueva información, los esquemas y los conocimientos previos del lector se integrarán con la información relacionada. Esta integración permite al lector percibir múltiples señales que vinculan la información del texto con el conocimiento previo del lector. (Yang, Tasi y Hikaru, 2019)

---

<sup>5</sup> Traducción propia.

### **3.3.10 De abajo a arriba / *Bottom-up***

A diferencia de la estrategia Top-down, la estrategia bottom-up está bajo el enfoque basado en texto que se centra en construir el mensaje palabra por palabra (Wilson, 2008). El lector o la lectora sigue el significado del texto literalmente. La lectura es un proceso de decodificación. El lector decodifica el significado del texto palabra por palabra. En términos de comprensión lectora, estos dos enfoques influyen en la comprensión de los lectores simultáneamente. Por lo tanto, la comprensión lectora se considera como la interacción entre el procesamiento de top-down, que implica esquemas y conocimientos de fondo y el procesamiento de bottom-up del mensaje palabra por palabra. El reconocimiento de las palabras del lector es uno de los factores importantes para la comprensión lectora en lugar de la inteligencia, la memoria del lector (Andrews y Bond, 2009).

Mientras se lee el texto, es un proceso esencial para la comprensión reconocer cada palabra adecuadamente. Andrews y Bond (2009) afirman que "la precisión de las representaciones léxicas aumenta con el desarrollo de la lectura"<sup>6</sup> (p.5). Sin embargo, cuando los lectores se encuentran con palabras ambiguas, el procesamiento de abajo hacia arriba también causará problemas para interpretar el significado. Aun cuando la lectora y los lectores pueden comprender el texto de manera efectiva a través del procesamiento de top-down, el procesamiento de bottom-up es más necesario para los lectores pobres que el procesamiento de top-down porque permite a los lectores construir la base fundamental de la lectura (Dehghan y Sadighi, 2011). El procesamiento top-down requiere habilidades lingüísticas competentes de los lectores, como la fluidez y el procesamiento automático. Los lectores que no alcanzan este nivel no pueden aplicarlo a la lectura de manera fácil y efectiva. Tanto el proceso top-down como bottom-up es muy importante para la comprensión lectora, ya que la lectura es un proceso interactivo entre el lector, la lectora y el autor.

### **3.4 Comprensión de textos**

De acuerdo con McGuiness (2005), la comprensión lectora y la decodificación surgen por medio de un aprendizaje que integra diferentes conocimientos relacionados con el

---

<sup>6</sup> Traducción propia.

vocabulario, la comprensión del discurso, el conocimiento de estructuras lingüísticas del idioma y el conocimiento de las convenciones sociales.

Nation (2006) realizó un estudio llamado “How large a vocabulary is needed for reading and listening”, cuyo objetivo fue analizar qué tan amplio es el vocabulario receptivo que se necesita para el uso típico de la lengua, como leer una novela o un periódico, entender un texto oral y ser partícipe de una conversación. Dentro de su investigación, Nation observó que existen varias formas de decidir cuántas palabras necesita saber un o una estudiante de inglés para leer sin un apoyo externo. Además, el autor enfatiza que a través de estudios realizados por Goulden, Nation y Read (1990) se encontraron una cifra de ciento catorce mil familias de palabras mientras que, Nagy y Anderson (1984) encontraron tan solo ochenta y ocho mil quinientas familias de palabras.

Por otro lado, una segunda forma de decidir los objetivos de aprendizaje de vocabulario de los estudiantes es observar lo que sabe un hablante nativo y verlo como el objetivo. Nation declara que, aun cuando hay una larga historia de investigaciones en este campo, muchas de estas son metodológicamente defectuosas lo que tiene como consecuencia cifras infladas. Cabe mencionar que en una investigación no publicada por el autor, pilotaron una prueba de tamaño de vocabulario con hablantes no nativos de inglés altamente educados que estaban estudiando grados avanzados a través del inglés, indican que el tamaño de su vocabulario receptivo se encuentra alrededor de las ocho y nueve mil familias de palabras.

Se debe agregar que, una tercera forma de decidir los objetivos de aprendizaje de vocabulario es encontrar cuánto vocabulario necesitas saber para hacer ciertos usos del inglés, como leer un periódico, una novela, ver una película o participar en una conversación por lo que Nation (2004) subraya la necesidad del desarrollo de listas de vocabulario especializado.

Hu y Nation (2000) examinaron la relación que tenía la cobertura del texto y la comprensión lectora de los hablantes no nativo del inglés con un texto de ficción y, definen que la cobertura del texto se refiere al porcentaje de palabras recurrentes en el texto conocidas por los lectoras. Para llevar a cabo el proceso de examinación de la cobertura, se determinó reemplazar varias proporciones de palabras de baja frecuencia en el texto con palabras sin sentido para garantizar que estas les fueran desconocidas al estudiantado. Por otra parte, la comprensión lectora fue medida de dos maneras, la primera fue mediante una prueba de

comprensión lectora de opción múltiple y, la segunda fue mediante un recuerdo escrito del texto con indicaciones.

Cuando una persona lee un material y este le resulta fácil de leer se debe a que ninguna de las palabras que se encuentran en el texto resultó desconocida para quien realiza la lectura sin embargo, cuando la persona encuentra relativamente difícil el texto significa que alrededor del dos por ciento de las palabras dentro del texto son desconocidas por el usuario mientras que, si la dificultad del material resulta similar al nivel de la habilidad del individuo, quiere decir que el porcentaje de palabras desconocidas en el texto es únicamente del uno por ciento. Por otro lado, se puede observar la diferencia dentro de los porcentajes asignados para definir la comprensión de los textos a comparación de los autores Laufer (1989), Laufer y Ravenhorst-Kalovski (2010) y Nation (2001, 2006) ya que estos autores hacen referencia a que el porcentaje de cobertura léxica debe ser del noventa y ocho por ciento para ser considerado una comprensión lectora óptima y de un noventa y cinco para que la lectura sea considerada aceptable (Nation, 2006).

Vallés (2005) afirma que “leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que esta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto” (p.49). Al mismo tiempo, hace mención a que “disponer de competencias lectoras es fundamental para el aprendizaje, y numerosas dificultades son explicadas por la carencia o insuficiencia de las habilidades para leer comprensivamente” (p.50). Como bien lo menciona Vallés, dentro del ámbito educativo, la importancia de la comprensión lectora es relevante y de esta competencia pueden surgir necesidades y dificultades en el desarrollo del aprendizaje ya que el usuario puede encontrar limitaciones que lo hagan presentar comportamientos de evitación ante las lecturas.

Dentro de la lectura de un texto existen diferentes niveles de comprensión que pueden llegar a presentarse en función a diferentes variables como lo son:

1. el nivel de competencia decodificadora.
2. El nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura.
3. Capacidad cognoscitiva.

4. El nivel de competencia lingüística (inferencias, deducciones, empleo de claves, etc).
5. Nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora.
6. Grado de interés por la lectura.
7. Condiciones psicofísicas de la situación lectora.
8. Grado de dificultad del texto.

Sin embargo, Vallés (2005) expone otro tipo de clasificación de la comprensión lectora que se basa en los niveles de esta en función de la intencionalidad y funcionalidad y esta es propuesta por González (2004).

**Tabla 7.**  
Niveles de comprensión lectora.

<b>Niveles de comprensión lectora González (2004)</b>	
<b>NIVELES</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
Descodificar vs. extraer significado.	Capacidad para extraer significado explícito e implícito (Adquisición de destrezas básicas).
Aprender a leer vs. leer para aprender.	Aprender leyendo supone adquirir conocimientos sobre el tema. (Aplicar las destrezas básicas a situaciones complejas).
Comprensión completa vs. Incompleta.	<p>Comprensión completa:</p> <p>Etapas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Activar el conocimiento previo.</li> <li>- Encontrar la organización subyacente.</li> <li>- Modificar las estructuras propias para acomodar la nueva información.</li> </ul> <p>Comprensión incompleta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solamente se realiza una o dos de las fases anteriores.</li> </ul>
Comprensión superficial vs. profunda.	<p>Superficial:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se adquiere información mínima y básica (procesamiento automático).</li> </ul> <p>Profunda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se extrae la máxima información posible.</li> <li>- Requiere un procesamiento lento y controlado.</li> </ul>

González (2004) Tomado de Vallés (2005) (p.51).

Vallés (2005) enfatiza el hecho de que cuando un usuario quiere comprender los textos escritos, estos ponen a funcionar una serie de procesos de índole receptiva a lo que otros autores lo conocen como *input* y esto se logra a través del sentido de la vista en la mayoría de los casos o incluso a través del sentido del tacto en caso de hacer uso del código Braille en la situación de los usuarios que tienen debilidad visual. Dentro de este proceso intervienen también diferentes procesos psicológicos como lo son la atención y la memoria de manera fundamental. Al igual que los procesos psicológicos, los procesos cognitivos-lingüísticos tienen un papel fundamental dentro de la comprensión lectora. Esto se debe a que “el léxico le permite al lector recobrar la información semántica y sintáctica disponible en la memoria a largo plazo, y a través del acceso sintáctico se accede a las relaciones estructurales entre las palabras que constituyen las frases...” (Vallés, 2005. p.52).

A su vez, el autor Vallés (2005) describe los procesos psicológicos básicos que se realizan al momento de leer un texto escrito y se refiere a estos procesos cognitivos como aquellos en los que se incluyen el reconocimiento de las palabras y su asociación con los conceptos almacenados en la memoria del usuario. Dentro de estos procesos básicos hace referencia a cuatro que son los que se manifiestan dentro la comprensión lectora que son:

1) Atención selectiva que consiste en que el lector enfoque su atención en el texto de la lectura y rechace estímulos externos.

2) Análisis secuencial es mediante el cual el lector realiza una lectura continuada y van enlazando los significados de cada una de ellas.

3) Síntesis hace referencia al proceso en el que el lector es capaz de recapitular, resumir y atribuir el significado a determinadas unidades, es aquí cuando se realiza la comprensión del texto ya que aquí las palabras toman sentido de unidad coherente y con significado.

4) Memoria, al hacer mención a esta, cabe mencionar que existen diferentes tipos de esta como lo son la temporal, mediata e inmediata. Al hablar de la memoria mediata, en otras palabras a largo plazo, se establecen vínculos de significados con otros conocimientos previamente adquiridos con los que se consolidan aprendizajes significativos (Ausbel, Novacky Hanesian, 1983).

A diferencia de la memoria inmediata, es decir a corto plazo, “se activa el mecanismo de asociación, secuenciación, liberalidad y recuerdo del texto, siguiendo la trayectoria o

disposición lógica de la lectura estructurada a medida de que se va leyendo” (p.56) por lo que en este proceso el usuario va relacionando los nuevos contenidos presentados a través del texto escrito.

De igual forma así como Vallés (2005) describe los procesos psicológicos hace referencia a los procesos cognitivo-lingüísticos dentro de la lectura de textos en los que intervienen procesos complejos que le permiten al usuario acceder al significado y poder extraer la información necesaria para la comprensión, dentro de estos se encuentran:

1) Acceso al léxico hace referencia a cuando la información ya se obtuvo a través del sentido de la vista o, en su caso, del tacto y es necesario recobrar información de la memoria a largo plazo sobre la semántica y sintáctica.

2) Análisis sintáctico plantea que sucede cuando la o el usuario ya accedió al léxico y después puede acceder a las relaciones estructurales de las palabras que conforman una frase y, el acceso a la sintaxis surge como consecuencia de los siguientes pasos:

a) identificación de señales lingüísticas: se expone como “orden de la frase, estructura de la palabra (nombre, verbo, adjetivo, adverbio, preposición, artículo), su función sintáctica (sujeto- predicado, modificador, núcleo...), prefijos y sufijos, articulación fonética, etc” (p.58).

b) acceso sintáctico inmediato: se presenta como “el análisis de las señales lingüísticas se realiza de modo simultáneo o casi inmediato a la lectura de cada palabra” (p.58).

c) memoria de trabajo: se entiende como “a mayor capacidad aumenta la comprensión lectora” (p.58).

3) Interpretación semántica propone como objetivo final de la lectura su comprensión aunque el usuario tenga que atravesar diferentes procesos como lo es el acceso al léxico por el análisis sintáctico.

Si bien ya se mencionaron los procesos psicológicos y cognitivo-lingüísticos, Vallés (2005) también explica sobre los procesos afectivos y los relaciona al proceso de lectura debido a que esta, es una actividad humana que como otras, no está exenta de la valoración emocional y, dentro de este procesos, el lector se ve afectado de diferentes factores que tienen un componente emocional o afectivo, es por esto que las emociones, sentimientos o estados

de ánimo afectan la lectura del usuario ya que estos pueden ser positivos o negativos en función de la valoración que el filtro del significado (Smith y Lazarus, 1993) atribuya a la experiencia al leer y esta se verá reflejada en una emoción, sentimiento o estado de ánimo que podrá variar de acuerdo a los propósitos del lector.

Puedo concluir que, la intervención de los diferentes procesos ya sea, psicológicos, cognitivo-lingüístico o afectivo, conlleva un gran peso al realizar una lectura sobre el usuario ya que cada uno de estos tiene un peso relevante dentro de la lectura, es importante mencionar que el lector no siempre está consciente de lo que sucede al momento de leer y este puede llegar a cuestionarse por qué no entiende o por qué se siente de cierta manera.

de manera fundamental. Al igual que los procesos psicológicos, los procesos cognitivos-lingüísticos tienen un papel fundamental dentro de la comprensión lectora. Esto se debe a que “el léxico le permite al lector recobrar la información semántica y sintáctica disponible en la memoria a largo plazo, y a través del acceso sintáctico se accede a las relaciones estructurales entre las palabras que constituyen las frases...” (Vallés, 2005. p.52).

### **3.5 Comprensión de textos especializados**

Parodi (2005 en Ibáñez, 2007) afirma que, comprender textos académicos disciplinarios para afrontar la vida académica de manera exitosa hace énfasis en la necesidad de desarrollar competencias discursivas en el estudiantado. De acuerdo a Peronard (1998-1999) y Pearson y Stephens (1994), a mediados de los años sesenta, el giro cognitivo cómo los planteamientos de Chomsky contribuirían a crear una nueva concepción del proceso de lectura, en el que se transforman la comprensión y los procesos involucrados en la lectura en un fenómeno de investigación central para investigadores de diferentes áreas. Asimismo Ibáñez (2007) menciona algunos factores que influyen en la comprensión de textos disciplinares escritos en inglés.

Al igual que sucede con los estudios realizados en lengua materna, gran parte de los interesados en el estudio de la lectura en segunda lengua considera que el grado de éxito o fracaso en un proceso de lectura está en directa relación con el grado de desarrollo de la competencia lectora del individuo y de su motivación frente a la tarea. Dicha competencia, según Koda (2005), está compuesta por: a) el conocimiento lingüístico, b) las habilidades

de procesamiento y c) las habilidades cognitivas del lector. A esto se deben agregar las habilidades metacognitivas (Alderson, 2000).

Nation (2006) explica que la idea detrás del desarrollo de las listas de vocabulario era que estas deberían representar el extremo de mayor frecuencia del vocabulario de un estudiante, en otras palabras, que tanto los estudiantes nativos como los no nativos adquirieran el vocabulario en medida del orden de su rango y la frecuencia de cada palabra. Las palabras de alta frecuencia y de amplio alcance son aquellas que generalmente se aprenden antes que las de baja frecuencia y de alcance esto debido a la limitación de estas.

Fry (1963) señala que un buen lector es aquel que alcanza una velocidad de trescientas cincuenta palabras por minuto, mientras que los lectores de bajo rango y promedio alcanzan un rango de ciento cincuenta y doscientas cincuenta palabras por minuto.

### **3.6 Recapitulación**

En este capítulo se abordó la habilidad lectora y diferentes características que posee esta, así como se habló de diferentes estrategias de lectura que pueden ser de ayuda tanto para el personal docente, al momento de enseñar, como para el estudiantado, al realizar una lectura. De igual forma se abordó un apartado sobre lo que es la comprensión de textos y para fines de esta investigación se abarcó lo que es la comprensión de textos especializados de manera breve.

## **CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA**

Este capítulo está destinado a describir del proceso metodológico realizado durante la realización de esta investigación que se encuentra dentro del paradigma cualitativo. Dentro de este capítulo se menciona la fundamentación en la que se basa este paradigma y el método empleado, así como de las técnicas utilizadas para la recopilación de información y los dispositivos utilizados. De igual forma, se describe el proceso de análisis de la información obtenida y cómo se llegó a esta.

### **4.1 Paradigma de la investigación.**

La presente investigación se llevará a cabo haciendo uso del paradigma cualitativo que, de acuerdo Balcázar et al (2013) cuando se habla de una investigación cualitativa se trata de describir e interpretar los fenómenos humanos que, regularmente sucede en palabras de los individuos involucrados y no desde la perspectiva del investigador. Asimismo, los autores indican que “la investigación sólo podrá acceder al conocimiento de la realidad y comprender el punto de vista del informante” (p.21). De acuerdo con Chanona (2020) todos los enfoques que se derivan del paradigma cualitativo tienen en común en querer mostrar las significaciones de los individuos con lo referente al mundo que los rodea ya que, este espacio es el que permite ver qué hace y qué sucede. Asimismo, el mismo autor describe que el paradigma cualitativo-interpretativo permite un acercamiento al objeto de estudio a través de la interpretación de los fenómenos desde el interior de un espacio social.

### **4.2 Enfoque**

Esta investigación se llevará a cabo a través del enfoque de la investigación-acción la cual nos permite a nosotros, cómo docentes, reflexionar acerca de nuestra práctica profesional y al mismo tiempo tomar un rol participante dentro de la investigación que se está llevando a cabo. Este tipo de investigación permite obtener la información y observación confiable ya que, el investigador se encuentra envuelto en el ámbito explorado y, este nos permite identificar áreas de oportunidades que se pueden modificar o mejorar.

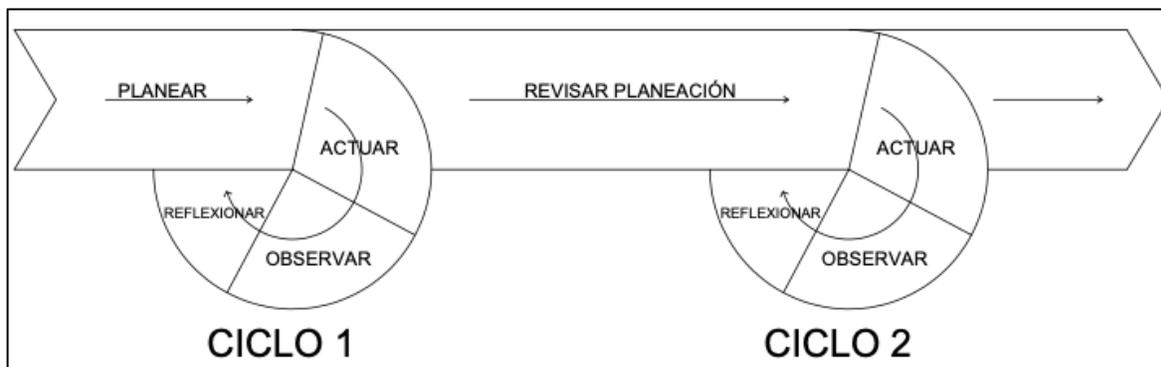
Bausela (2004) define la investigación-acción cómo:

Una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella. La investigación – acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Conlleva entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa. (p.1)

De acuerdo a Bausela (2004) la investigación-acción es presentada cómo una metodología de investigación que se orienta hacia el cambio educativo y cómo mencionan Kemmis y McTaggart (citados en Bausela, 2004) esta metodología es caracterizada por lo siguiente:

- Se construye desde y para la práctica, pretende mejorar la práctica a través de su transformación, y al mismo tiempo procura comprenderla. Considero que esta característica es muy importante debido a que la investigación-acción me permitió la reflexión y el análisis de mi práctica docente al enseñar vocabulario especializado y cómo hacerlo de mejor manera para el beneficio del cuerpo estudiantil.
- Demanda la participación de los sujetos en la mejora de sus propias prácticas y exige una actuación grupal por la que los sujetos implicados colaboran coordinadamente en las fases del proceso de investigación. Los participantes y mi directora de tesis estuvieron involucrados dentro de la investigación y en conjunto colaboramos para el beneficio de este proceso de investigación.
- Implica la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión. El análisis y la reflexión durante el proceso fue fundamental para poder mejorar mi práctica docente.

**Figura 4.**  
Modelo investigación – acción



Kemmis y McTaggart (1998).

La figura anterior representa la investigación acción desde el punto de vista de Kemmis y McTaggart. Como se puede observar en la figura, la investigación acción está formada por dos ciclos, como mínimo, y cada uno de estos tiene cuatro fases, planeación, actuación, observación y reflexión. Dentro del primer ciclo es donde se realiza con mayor cuidado cada una de estas fases ya que es aquí donde se identifica la problemática a tratar, por lo que al concluir el primer ciclo el investigador hace una reflexión y anotaciones sobre qué es posible cambiar o mejorar e inicia el segundo ciclo, haciendo mejoras de la planeación anterior para poder llevar a cabo una actuación, observación y reflexión más adecuada a la problemática identificada. Teniendo en cuenta la forma de ver la investigación acción de Kemmis y McTaggart dividida por ciclos este tipo de investigación puede ser de dos ciclos o más de acuerdo a lo que el investigador considere necesario o hasta que esté satisfecho con los resultados de esta investigación.

Chanona (2020) hace énfasis en el rol que toma el investigador dentro de la investigación – acción ya que este forma parte importante y lleva a cabo un trabajo establecido con peculiaridades establecidas en diferentes ámbitos como lo son la flexibilidad, ecología y valores.

Por otro lado, Latorre (2007) define la investigación – acción como “una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica a través de ciclos de acción y reflexión” (p.24).

### 4.3 Diseño de la investigación

En este apartado se brinda la descripción del proceso de la investigación realizada, qué y cómo se utilizó para recolectar la información, el proceso de análisis de esta para llegar a los hallazgos preliminares, así como a las conclusiones de esta investigación. De la misma forma, se explica el contexto en el que se desarrolla esta investigación y los participantes que forman parte de esta.

#### 4.3.1 Estructura metodológica de la investigación

##### Contexto

La investigación se llevó a cabo dentro de la Facultad de Medicina Humana Dr. Manuel Velasco Suarez Campus II perteneciente a la Universidad Autónoma de Chiapas (UNACH), ubicado en la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas. Dentro de esta Facultad se imparten clases de inglés ya que, esta materia es parte del currículo de la licenciatura en médico cirujano. La Facultad de Medicina Humana Campus II oferta dos licenciaturas, médico cirujano y gerontología. Dicha facultad se encuentra ubicada en la calle central entre novena y décima sur de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez por lo que existen diferentes opciones de cómo llegar.

**Figura 5.**  
Facultad de Medicina Humana Campus II.



La Facultad de medicina humana termina sobre la calle onceava sur por lo que cuenta con diferentes entradas y espacios como entradas a estacionamientos, entradas a la facultad para acceder a pie.

**Figura 6.**

Vista de la Facultad de Medicina Humana Campus II. Calle central con vista al sur.

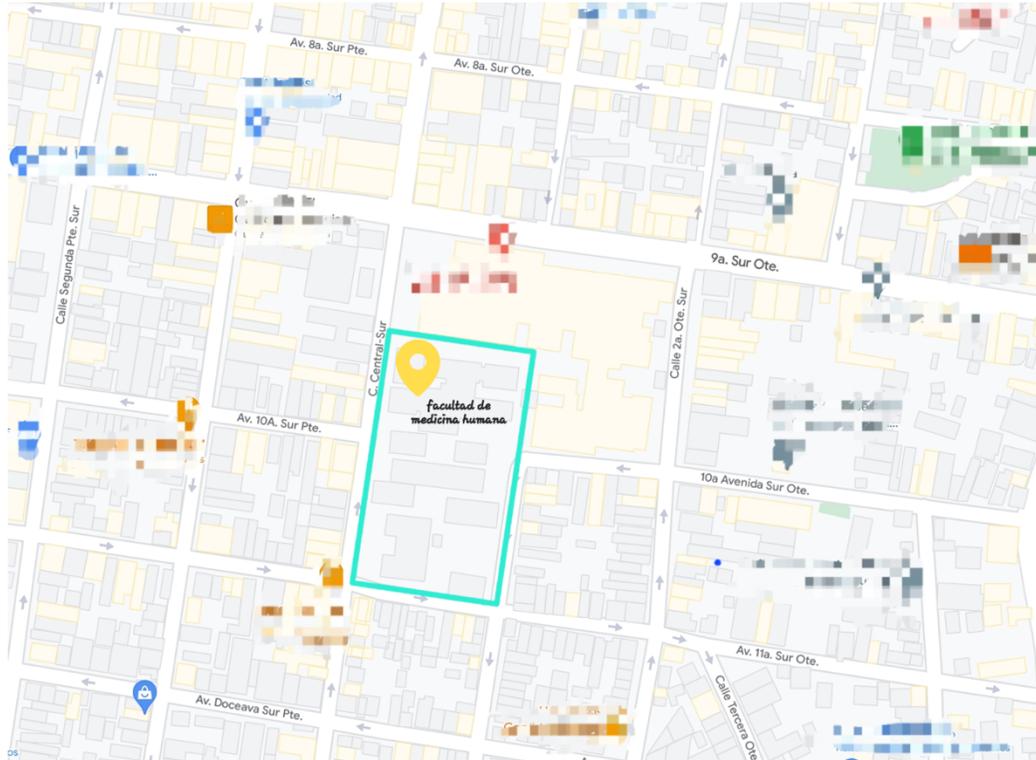


**Figura 7.**

Entrada a la Facultad de Medicina Humana Campus II. Consultorio médico.



**Figura 8.**  
Croquis de la ubicación de la Facultad de Medicina Humana Campus II.



Tomado de Google Maps

**Figura 9.**  
Áreas dentro de la Facultad de Medicina Humana Campus II.



**Figura 10.**  
Salón de clases de la licenciatura en médico cirujano.



### **Participantes**

Los participantes fueron estudiantes de la Facultad de Medicina Humana que pertenezcan a la Licenciatura de Médico Cirujano que se encuentren cursando la materia de inglés en el sexto semestre. Estos estudiantes se encuentran dentro del nivel B1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas. Para el primer ciclo de esta investigación fueron seis los participantes en un rango de edad entre los veinte y veintiún años. De dicho grupo de participantes, cinco de estos son hombres y una mujer. Para el segundo ciclo, los participantes aumentaron y fueron doce, seis mujeres y los restantes hombres dentro de un rango de edad similar a los del primer ciclo, veinte y veintiún años.

Los participantes se eligieron de un nivel avanzado en inglés considerando que esto sería de beneficio ya que, al conocer la lengua meta un poco más, les facilitaría la comprensión de las clases en inglés y no habría una limitación por la falta de conocimiento de la lengua.

### 4.3.2 Estrategias metodológicas

En este apartado se exponen las distintas técnicas y dispositivos de recolección de datos que fueron seleccionados y utilizados dentro de esta investigación que se adecúan al paradigma cualitativo.

Técnicas de recolección de datos

- **Entrevista a profundidad**

De acuerdo a Keats (1988, p.9, en Chanona 2020, p.267) la entrevista forma parte de la actividad diaria de la vida social ya que esta es utilizada en diferentes ocupaciones. “Forma parte de las habilidades profesionales de psicólogos, trabajadores sociales, consejeros, jefes de personal, terapeutas de varios tipos, doctores, enfermeras, vendedores de seguros, periodistas, policías, abogados y muchos más”. Giroux y Tremblay (2002, p.164, en Chanona 2020, p.269) mencionan que la entrevista de investigación “es clasificada así porque se inscribe dentro de un proceso científico que consiste en poner de manifiesto la existencia de relaciones entre un fenómeno y sus determinantes”. Es por esto que las entrevistas son utilizadas de manera frecuente en la investigación cualitativa ya que este es un dispositivo que recolecta la información necesaria para confirmar o rechazar una hipótesis, es por esto que la dirección de esta entrevista está a cargo del investigador quien debe de recuperar información que ha sido contemplada sin darle oportunidad al entrevistado aportar con más información que no esté prevista dentro del instrumento.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, la entrevista descrita de esa manera, no permitía a los entrevistados dar una opinión en la que ellos pudieran externar su sentir y es debido a esto que se aborda otro tipo de entrevista conocida como no estructurada que de acuerdo a Giroux y Tremblay (2002, p.165, en Chanona 2020, p.272) este tipo de entrevistas “permite al investigador comprender el marco de referencia del entrevistado, es decir, sus valores, sus temores, sus creencias y de esta manera comprender su forma de ver la realidad”. En este tipo de entrevista no solo se busca la información necesaria marcada en la entrevista sino que también, al dejar que los entrevistados expresen su sentir, el

investigador/entrevistador puede llegar a obtener información necesaria y relevante para la investigación que no había considerado dentro de la entrevista inicial.

Según Ruíz-Olabuénaga (2012) la entrevista “busca obtener que un individuo transmita oralmente al entrevistador su definición personal de la situación. Por ello, esta forma de entrevista es exclusivamente de orden individual, holística y no directiva” (p.166). Sin embargo los autores Rubin y Rubin (1995) mencionan que el entrevistador debe conseguir que los participantes entrevistados se manifiesten como “*conversational partner*” ya que dentro de este concepto propuesto por los autores, el vínculo entre la entrevista - conversación así como el rol activo del entrevistado son enfatizados al darle un formato de plática a este procedimiento y no seguir el de una entrevista tradicional.

Taylor y Bogdan (1984) mencionan que “la mayor parte de investigadores, cuando se les menciona entrevista, piensan en un instrumento de investigación estructurado” (p.100). Debido esto, el investigador cualitativo puede llegar a sentir que transgrede los roles al querer intentar una manera más flexible de conducción de la entrevista por lo que, estos investigadores necesitan hacer modificaciones sociales para llegar a sentirse a gusto en una entrevista (Chanona, 2020). Taylor y Bogdan (1984) definen la entrevista a profundidad de la siguiente manera:

La entendemos como reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los participantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los participantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras. Las entrevistas siguen un modelo de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. El rol aquí implica no sólo obtener respuestas, sino aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (p.100).

Díaz (2007) menciona que “la entrevista a profundidad opera bajo la suposición de que cada persona resignifica sus experiencias a partir de la manera cómo ha conformado su esquema referencial” (p.164). Teniendo en cuenta la definición de la entrevista a profundidad propuesta por Díaz, no importa que los participante entrevistados se encuentren dentro del mismo contexto ya que, cada uno tendrá una percepción si no del todo distinta, desde su propio punto de vista.

El dispositivo de entrevista que se realizó fue de manera grupal ya que, este tipo de entrevistas tiene como ventaja la rapidez de recopilar la mayor cantidad de información (Chanona, 2020). De igual forma, así como se ha mencionado previamente, se procuró que el entrevistador creara un ambiente agradable y de confort con los participantes entrevistados para que ellos se sintieran cómodos y, al mismo tiempo, la entrevista realizada se hizo de forma de conversacional en la que, el entrevistador planteara la pregunta dando pie a los participantes a contestar abiertamente y desde su sentir. Clandinin y Connelly (1994) mencionan que la forma en la que el entrevistador actúa con los participantes entrevistados y cómo conduce la entrevista, establece el tipo de relación entre ellos por lo que, tomando en cuenta eso, los participantes determinan cómo organizan y comparten su experiencia.

Este dispositivo se vincula a la primera pregunta de investigación: ¿Cuáles son las dificultades del estudiantado de la licenciatura en médico cirujano para comprender textos especializados en el idioma inglés? debido a que esta entrevista brindó datos relevantes para la investigación ya que, al tener un guión de las preguntas o temas a tratar dentro de esta, la entrevista se guió de manera conversacional para obtener respuestas reales desde el ver y sentir de los participantes y no únicamente desde la perspectiva del investigador.

- **Observación.**

De acuerdo a Chanona (2020), la observación es el recurso más utilizado para recolectar información para construir datos de carácter científico ya que, enfatiza en la definición de Anguera (1997) al decir que “la ciencia comienza con la observación y corresponde a la vez al más antiguo y más recurrido método de recogida de datos” (p.19 en Chanona 2020, p.247). Al tener en cuenta lo mencionado anteriormente, se consideraron algunos aspectos a observar dentro de las clases impartidas para la recolección de datos que fuera de utilidad para la misma ya que, desde esta perspectiva, la observación resulta muy enriquecedora para el desarrollo de una investigación. Cortés-Padilla (2012) clasifica la observación en: clasificación controlada que es de utilidad para comprobar hipótesis mediante un dispositivo controlado y, en observación participante que esta es en la que el investigado participa y se desenvuelve dentro del contexto como parte activa del mismo.

- **Diarios**

Chanona (2020) enfatiza que “en el paradigma cualitativo es importante mantener un registro constante de lo que acontece en el proceso de recopilación de información y de interpretación de la misma” (p.302). Por lo consiguiente, el autor refiere el diario como una herramienta a la cual es investigador puede acudir ya que subraya que, “con la implementación de un diario, no se trata simplemente de dejar una huella escrita; sino que a partir de esta actividad el investigador empieza a implementar un procesamiento de valoración crítica de la información captada” (p.303). Para esta investigación se utilizaron tres tipos de diario, diario de campo (DC), diario personal del docente (DPD) y el diario personal del estudiante (DPE).

Chanona (2020) define el diario de campo como un dispositivo de recolección de información en el que se registran hechos que acontecen en el contexto en donde el investigador está trabajando” (p.304). Es por ello, que al hacer uso del diario de campo, el investigador obtiene una visión del trabajo realizado a lo largo de la investigación con el fin de explorar y analizarlo a detalle. Ruben-Ameigeiras (2006, en Chanona 2020, p.304) enfatizan que el diario de campo el investigado debe de tomar en cuenta “las observaciones de una realidad que él considera relevantes”.

El diario personal o de docente se puede definir como un dispositivo en el que el investigador se puede expresar de manera personal y con mayor sentimiento a diferencia del diario de campo por lo que a este también se le considera como un dispositivo de mayor intimidad. Respecto a esto Chanona (2020) piensa que plasmar las emociones o sentimientos en este diario depende “de las condiciones del contexto o del terreno de campo ya que no siempre lo emocional ocupa mucho espacio de valoración, sobre todo cuando el campo no es tan distinto de la cultura del investigador” (p.305).

- **Cuestionario.**

De acuerdo a García et al (2006) el cuestionario es un formulario que contiene preguntas dirigidas a los sujetos participantes del objeto de estudio y, este debe recoger información sobre todas las variables consideradas de interés dentro de una investigación.

Este dispositivo fue de utilidad para comenzar a vislumbrar respuestas a la segunda pregunta de esta investigación que fue base para poder crear dicho dispositivo.

#### **4.3.2.1 Estrategias metodológicas segundo ciclo**

En este apartado se abordarán las diferentes técnicas y dispositivos de recolección de información que fueron utilizados dentro del segundo ciclo de esta investigación que se adecúan al paradigma cualitativo y, no fueron utilizados dentro del primer ciclo.

- **Escala tipo Likert.**

Lee y Joo (2019, citados en Canto de Gante et al, 2020) definen las escalas de valoración y de estimación de tipo Likert como aquellas que son utilizadas para determinar la percepción de posibles variables cualitativas que, por la naturaleza de esta, denota algún tipo de orden. Asimismo, Canto de Gante et al (2020) especifican que, de acuerdo con Martínez y Yesaved (2018), este tipo de escalas ha sido utilizada dentro de diferentes estudios sociales en los que es necesario recoger las diferentes percepciones no cuantitativas sobre algún tópico en específico.

Los autores Infante y Zarate de Lara (2010, citados en Canto de Gante et al, 2020) explican que debido a la naturaleza cualitativa y, por la necesidad de crear nuevos indicadores estadísticos que expresen y enfatizan la confiabilidad sobre los resultados obtenidos, han hecho que la estadística no paramétrica desarrolle nuevas metodologías que puedan garantizar la confiabilidad de estimaciones.

Ospina et al (2005) establecen que el principio de funcionamiento de las escalas tipo Likert es simple ya que, dentro de estas se contemplan diferentes conjuntos de respuestas que son utilizadas como indicadores de una variable subyacente, en el caso de las que fueron diseñadas para la investigación, de opinión. Es por esto que Ospina et al (2005) enfatizan en la necesidad asegurarse de que las propiedades de este indicador correspondan a las propiedades en el indicador utilizado sean correspondientes a las propiedades que se pueden suponer o postular y que estas sean pertenecientes, es decir “que el instrumento realmente mida lo que desea medir” (p.19). En sentido de esta investigación en desarrollo, lo utilizado

para la recolección de datos es referido como un dispositivo y no como un instrumento, como lo mencionan Ospina et al (2005) ya que, teniendo en consideración lo dicho por Chanona (2023) en una sesión de clase que, los instrumentos se refieren más a una investigación de corte cuantitativo y no a una de corte cualitativo como lo es esta, una investigación-acción (I-A) Aunado a esto, Chanona (2020) explica que

...un dispositivo es un aparato o mecanismo que desarrolla determinadas acciones y su nombre está vinculado a que dicho aparato está dispuesto para cumplir con un objetivo por lo que tiene que ver con disponer las cosas, es decir, poner en un cierto orden, arreglar, ordenar, determinar (p.125)

Por otro lado, Martínez (2020) explica que, dentro de las ciencias sociales, uno de los procedimientos de evaluación que más se utilizan son las escalas ya que, a través de estas se puede expresar la posición de una unidad sobre un continuo de forma numérica. Asimismo, enfatiza que estas se crearon para el área de psicología y, con el paso del tiempo, el uso de estas se ha ido expandiendo a diferentes ámbitos por lo que se convirtió en una medida generalizada.

Por su parte, Rocha (2013) habla sobre una evaluación sobre la efectividad de docencia basándose en la opinión de los estudiantes en la que reporta lo siguiente:

Los estudios que han utilizado esta escala han reportado que sus puntuaciones son una medida válida de la efectividad del docente, más que del diseño curricular del curso. Se las ha relacionado significativamente con el aprendizaje formal de los alumnos sobre el contenido del curso; pero sujetas a la influencia de una diversidad de variables que se considera necesario controlar (Marsh y Roche, 1997; Páramo, 2008). También, han detectado algunos perfiles de docentes, por ejemplo, que puntúan alto en la dimensión organización/claridad pero bajo en entusiasmo del instructor (Marsh y Roche, 1997). Para Kuzmanovic et al. (2012) esto es algo deseable pues refleja la multidimensionalidad de la docencia. (p.15)

Matas (2018) describe las escalas tipo Likert como instrumentos psicométricos en los que el encuestado debe de indicar su acuerdo o desacuerdo con respecto a una afirmación, ítem o reactivo presentado, lo que se realiza por medio de una escala ordenada y

unidimensional (Bertram, 2008). Este tipo de instrumentos son reconocidos mayormente por su uso dentro del campo de las ciencias sociales. Dentro de este tipo de dispositivo de recuperación de información, Matas (2018) enfatiza la presencia de un tema recurrente relativo a los sesgos y menciona a Paulhus (1991) diciendo que estos son principalmente conocidos como estilos de respuesta que son la tendencia sistemática del encuestado a contestar sesgadamente con relación al constructo de interés. De igual forma, Matas (2018) describe que los diferentes estilos de respuesta pueden clasificarse en cuatro grupos como lo sugieren He y Von De Vijver (2015)

1. Estilo de Respuesta Aquiescente (ERA): es la tendencia a elegir opciones que están de acuerdo con el objeto del ítem, independientemente de su contenido.
2. Estilo de Respuesta Extrema (ERE): es la tendencia a elegir las alternativas extremas.
3. Estilo de respuesta intermedia (ERI): es la tendencia a elegir las alternativas moderadas, evitando las extremas.
4. Respuesta socialmente deseable (RSD): es la tendencia a responder de la manera que se espera que sea mejor vista por los demás. Se puede entender como una forma de deseabilidad social (Nadler, Weston y Voyles, 2015) (p.41).

Teniendo en consideración lo mencionado, se hacen los siguientes dispositivos para la recolección de información de esta investigación en la que, el primer dispositivo consiste en un dispositivo de escala tipo Likert de opinión en la cual se busca obtener la opinión de los participantes con respecto al material utilizado durante las sesiones de vocabulario y la sesión de lectura ya que, al ser para uso en una investigación cualitativa, la información no tangible puede tener un impacto sobre esta. Al realizar este dispositivo se espera que las y los participantes lean cada uno de los descriptores y reflexionen sobre cada uno de estos y señalen la opción que sea su caso sin interferencia del docente investigador.

Hechavarría (2015) explica que “las escalas son técnicas para convertir una serie de hechos cualitativos en cuantitativos. Por tanto se utilizan para medir, lo que en ciencias sociales consiste en vincular conceptos abstractos a indicadores empíricos.” (p.1) Es por lo mencionado anteriormente que, para este segundo ciclo se tomaron en cuenta las escalas de tipo Likert y, en la información que se procuraba obtener sobresalía la opinión del

estudiantado y la frecuencia en la que sucedían diferentes aspectos que se consideraron. Debido a que las escalas de tipo Likert son de tipo cuantitativo, se hicieron adaptaciones en el uso e implementación para que se ajustara al paradigma cualitativo. Las dos escalas de este tipo se surgieron a base de la necesidad de esta investigación es de opinión y frecuencia como se mencionó previamente.

#### **4.4 Procedimiento de recolección de datos**

En este apartado se describe el proceso de recolección de datos del primer ciclo, es decir, dentro de la parte exploratoria de esta investigación que se llevó a cabo durante agosto-noviembre del presente año; durante este periodo fue posible observar el objeto de estudio de esta investigación y así incorporar diferentes constructos teóricos que forman parte de esta investigación. Esta investigación se ha construido bajo tres constructos principales los cuales son el registro sociolingüístico, el vocabulario y la comprensión lectora, estos constructos teóricos abarcaron tres capítulos en los cuales se detalle un poco más cada uno de estos y ahonda en cosas que se relacionan.

En el constructo del registro sociolingüístico se define el origen de este y como se utiliza en diferentes aspectos en los que los usuarios llegan a desenvolverse, dentro del constructo de vocabulario se profundiza sobre qué es y cómo se puede enseñar al igual que se relaciona con el vocabulario especializado, en este caso, en medicina y en el último constructo, la comprensión lectora, se establecen diferentes parámetros considerados para la comprensión lectora y diferentes conceptos que se consideran para esta investigación.

Este primer ciclo fue considerado exploratorio, sin embargo, se buscó responder la primera pregunta de investigación y vislumbrar respuesta de la segunda, fue exploratorio y conocer un poco más del contexto en el que se desenvuelven los participantes de esta investigación y así tomar en cuenta lo necesario para los diferentes dispositivos a utilizar.

##### **4.4.1 Triangulación preliminar (primer ciclo)**

El realizar la triangulación de las técnicas empleadas en la investigación es necesario para comprender el objeto de estudio antes de llegar a la codificación. Chanona (2020) explica que la triangulación surge en otros dominios diferentes a la investigación como lo

son la topografía, navegación y aeronáutica y la utilización de esta se centra en múltiples puntos de referencia para localizar un objeto en un espacio. Ruíz-Olabuenága (2012) enfatiza que debido a “sus dos funciones principales, el enriquecimiento de la información y el aumento de la fiabilidad” (p.112, en Chanona 2020, p.345) al realizar la triangulación se hace un control de calidad.

La triangulación es una estrategia que implica la recolección de datos a través de múltiples fuentes de datos, métodos, teorías o investigadores, con el fin de obtener una comprensión más completa y enriquecedora del fenómeno de estudio. Como lo destacan Denzin y Lincoln (1978) la triangulación brinda la posibilidad de corregir una o más debilidades y, proporciona una base concisa para la interpretación y validez de los hallazgos. Al combinar diferentes perspectivas y enfoques, se puede minimizar el sesgo y aumentar la credibilidad de los resultados. De igual forma Merriam (2014) destaca la importancia de la triangulación al expresar que la triangulación es la que permite a los investigadores percibir una comprensión más completa de un fenómeno “la triangulación permite a los investigadores obtener una comprensión más completa y rica de un fenómeno al recopilar datos de múltiples fuentes, métodos o perspectivas” (p.159). Por otro lado Berg (1989, en Chanona 2020) afirma que:

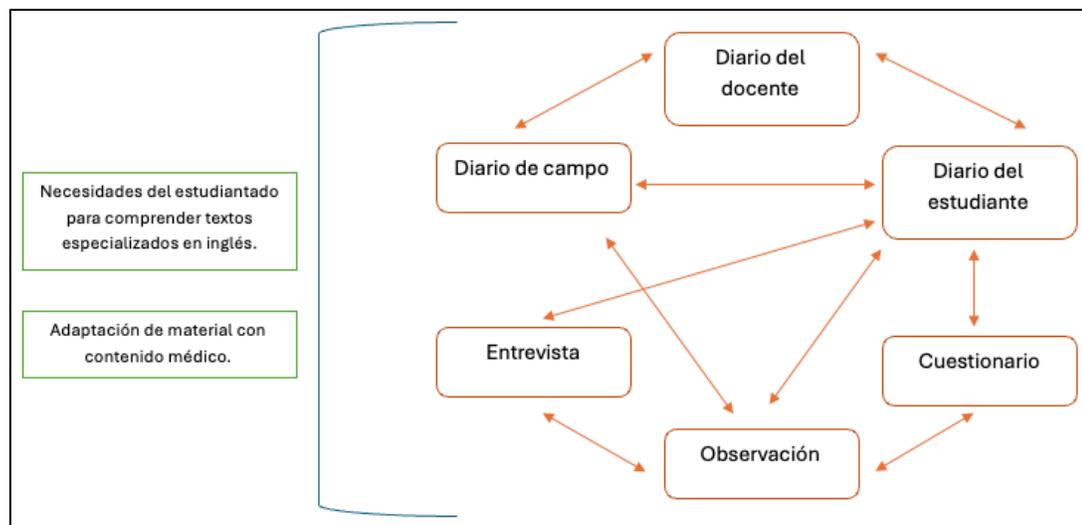
“la triangulación es el uso de múltiples líneas de visión en donde cada técnica o cada método es una línea de visión dirigida hacia el mismo punto de la realidad social y simbólica. Al combinar varias de esas líneas, el investigador obtiene una mejor y más sustantiva visión de la realidad; y un conjunto más rico y más completo de símbolos y de conceptos teóricos; y es también un medio para verificar muchos de estos elementos” (p. 4).

La triangulación puede llevarse a cabo de diferentes maneras, como la triangulación de fuentes, en la que se utilizan diferentes fuentes de datos, triangulación de métodos, en la que se aplican diferentes enfoques metodológicos y, la triangulación de investigadores, en la que se involucran a múltiples investigadores para analizar y validar los datos. Como se menciona anteriormente, la triangulación es la que fortalece la validez y confiabilidad de los hallazgos debido a que la información es comparada y contrastada. Teniendo en consideración lo ya mencionado, Denzin (1978, en Chanona 2020) menciona diferentes tipos de triangulación y describe las siguientes:

- Triangulación de información que se da cuando se recurre a diferentes fuentes; y se obtiene información diferenciada por haber sido recogida y examinada en diferentes tiempos, en diferentes espacios.
- Triangulación de investigadores que tiene que ver con el uso de observadores y entrevistadores múltiples para hacer notar y minimizar los sesgos que se pueden producir en un investigador individual.
- Triangulación de teorías que consiste en acercarse a la información teniendo presentes múltiples perspectivas teóricas.
- Triangulación de técnicas que consiste en recurrir al contraste de estas herramientas dentro del mismo método (intra-método) o con la comparación de varios de estos (entre métodos) (p. 295).

Teniendo en consideración el concepto de triangulación ya especificado y las diferentes maneras de realizarla, para esta investigación se utilizó la triangulación de información ya que fue esta la que se comparaba entre diferentes fuentes de obtención como se muestra en la siguiente figura.

**Figura 11.**  
Triangulación preliminar del primer ciclo de investigación.



Para el desarrollo de esta investigación se utilizó la triangulación de las técnicas de recolección de datos que se emplearon en el primer ciclo de investigación que fue destinado primeramente a la exploración y poder dar respuesta a la primera pregunta de investigación y ver señales de la segunda pregunta de investigación. Para poder realizar la triangulación de manera correcta fue necesario identificar los resultados similares en los diferentes dispositivos utilizados para observar si entre estos existía alguna relación, sin embargo, al realizar esta triangulación se observó que existen dispositivos que podían ser implementados dentro del segundo ciclo para la mejora de este procedimiento.

#### **4.4.2 Codificación preliminar**

La codificación es un proceso central en la investigación cualitativa que implica la organización y clasificación de datos brutos en categorías temáticas o conceptos. Este proceso facilita la identificación de patrones, temas y relaciones en la información, permitiendo una interpretación más profunda del fenómeno que se está estudiando. Como afirman Saldaña y Omasta (2020) la codificación es la que hace más fácil el proceso de organización de datos ya que, es a través de esta que se identifican patrones emergentes y se genera una teoría partiendo de los datos obtenidos. La codificación proporciona una estructura que permite a los investigadores analizar y comparar datos de manera sistemática, lo que conduce a interpretaciones más robustas y generalizables. Por otro lado, Charmaz (2014) subraya la importancia de la codificación en la generación de teoría a partir de datos cualitativos, argumenta que "la codificación es un proceso esencial que transforma datos desordenados en categorías analíticas significativas" (p. 55). Estas categorías analíticas sirven como base para el desarrollo de teorías fundamentadas en los datos.

Chanona (2020) afirma que "la codificación sigue representando un reto para el investigador porque no se puede tener una precisión acerca de cómo hacerla" (p.352) por lo que coincide con Strauss (1987, p.27) cuando manifiesta que "cualquier investigador que desea llegar a ser competente dentro de la investigación cualitativa, tiene que aprender a codificar bien y fácilmente, dado que una gran parte de la solidez de cualquier estudio cualitativo descansa en la codificación" (p. 351).

La codificación se puede realizar de diferentes maneras, como la codificación abierta (identificar conceptos sin preconcepciones), la codificación axial (relacionar conceptos en categorías) y la codificación selectiva (desarrollar teoría a partir de categorías principales). La codificación ayuda a organizar los datos de manera sistemática, lo que es esencial para la generación de hallazgos válidos y confiables en la investigación cualitativa. Por otro lado, en clase, Chanona (2023) clasifica la codificación en apriorística, cuando esta se realiza de manera anticipada a revisar la información, es decir, es basada en la intuición y, en codificación emergente, esta se realiza mientras la información está siendo revisada y es la que se recomienda dentro de la investigación cualitativa.

**Tabla 8.**  
Codificación y condensación de información.

Indicador	Código	Descriptor
Percepción del material	PER	Contiene adjetivos que describen la percepción del material utilizado.
Léxico	LEX	Contiene diferentes expresiones que hacen referencia al léxico utilizando diferentes palabras como terminología, vocabulario, entre otros.
Retroalimentación	RET	Contiene información sobre la retroalimentación recibida en clase durante las actividades.
Conocimiento previo	CONP	Hace referencia a cuando los participantes se refieren a lo que ya saben e incluso lo que no sabían.
Información en inglés	II	Hace referencia a lo que se relaciona al inglés dentro del ámbito médico que es en el que se envuelven los participantes.
Traductor	TR	Hace referencia al uso y a las consecuencias de un traductor.
Material o recursos	MR	Hace referencia a qué tipos de materiales o recursos son utilizados en la clase y para dar sugerencias de qué y cómo usarlos.
Sentimientos	SENT	Contiene emociones que el individuo experimenta, estas pueden ser de cualquier tipo.

#### 4.4.3 Categorización preliminar

Dentro de este apartado es importante mencionar que las categorías son determinadas teniendo en consideración las recurrencias presentadas en la codificación de la información dentro de este primer ciclo de investigación por lo que es una categorización preliminar que en caso de ser necesario, realizará algunos cambios para el resultado final de esta investigación. Como se menciona anteriormente, en este primer ciclo se buscaba explorar y encontrar respuesta a la primera pregunta de investigación y quizás a la segunda por lo que la categorización realizada se basa en estas dos.

**Tabla 9.**  
Categorización preliminar.

<b>Plano de significaciones</b>	<b>Código</b>	<b>Categoría</b>
Dificultades	Léxico / LEX Retroalimentación / RET Conocimiento Previo / CONP Información en inglés / II Sentimiento / SENT	Dificultades para la comprensión de textos especializados en el idioma inglés.
Percepción del material / recurso	Percepción del material/ PER Traductor / TR Material o recursos / MR	Percepción de los estudiantes sobre los materiales o recursos utilizados en clase.

La primera categoría se basó en la primera pregunta de investigación la cual considero fue, hasta cierto punto, la más lógica de reconocer ya que los dispositivos utilizados dentro del primer ciclo buscaban conocer qué dificultades tiene el estudiantado para poder comprender textos especializados en medicina. Al contrario de la segunda categoría que se basa en la segunda pregunta de investigación ya que, si bien se buscó obtener resultados preliminares de esta, no fue el objetivo principal por lo cual identificar cada uno de estos aspectos fue de mayor trabajo. Flores-Kanter y Medrano (2019) enfatizan que la categorización se inicia cuando se identifican los temas o categorías en la información recolectada.

## **4.5 Segundo ciclo de investigación**

En este apartado se habla de lo que se realizó durante el segundo ciclo de esta investigación en la cual se implementaron diferentes dispositivos y, algunos nuevos para continuar con la recolección de información necesaria para complementar la que se obtuvo durante el primer ciclo. Esto con el fin de tener elementos que resultaran relevantes para esta investigación partiendo de la triangulación preliminar. Para esta investigación los instrumentos

### **4.5.1 Procedimiento de recolección de información segundo ciclo**

En este apartado se describe el proceso de recolección de datos correspondiente al segundo ciclo de esta investigación que se llevó a cabo durante enero – marzo del 2024. Durante este ciclo, el objetivo era encontrar una respuesta completa a la segunda pregunta de investigación y al mismo tiempo a la tercera. Dentro del primer ciclo que se realizó, se obtuvo un avistamiento parcial de una respuesta a la segunda pregunta, ¿Qué tipo de material didáctico específico facilita la comprensión lectora de las y los estudiantes de la licenciatura en Médico Cirujano de la Facultad de Medicina Humana Campus II?, por lo que en este segundo ciclo se solidificó y se obtiene una respuesta a la tercera pregunta; ¿Cómo implementar material didáctico con contenido médico que facilite la comprensión de textos especializados dentro de las clases de inglés en la Facultad de Medicina Humana campus II?

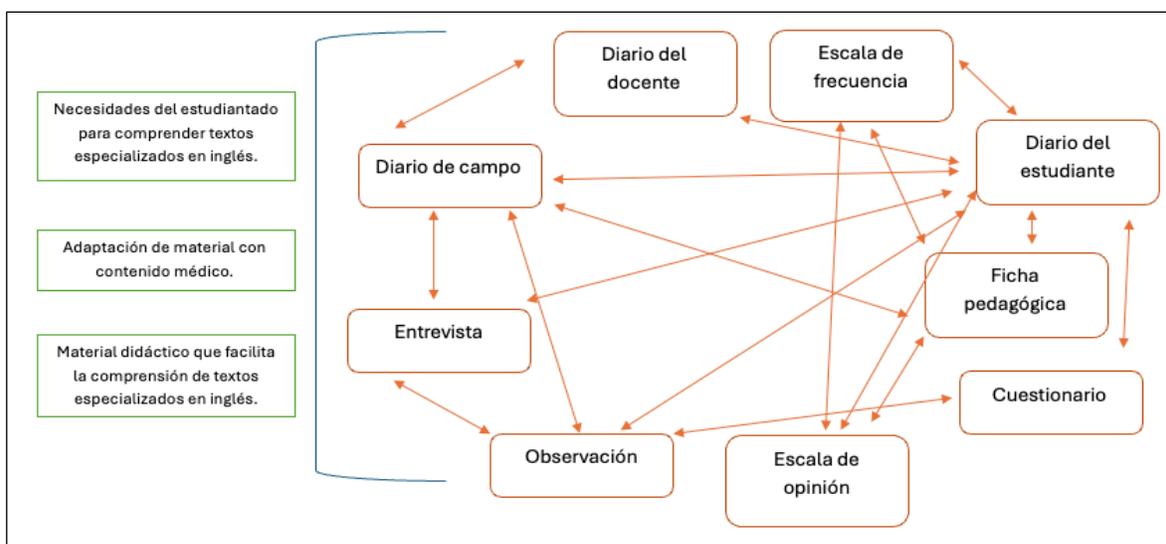
Para obtener información necesaria y suficiente para realizar el proceso de triangulación fue necesario implementar diferentes dispositivos dentro de este ciclo que, a diferencia del primer ciclo, no fueron utilizados. Dentro de los dispositivos utilizados para obtener más información y así procesar datos que respondieran las preguntas, se hizo uso de los diferentes diarios, como lo son el del profesor, de campo y de las y los estudiantes. De igual forma se utilizaron escalas de tipo Likert en el ámbito de opinión, en el que las y los estudiantes tenían que marcar la casilla correspondiente de acuerdo a lo que correspondía según su caso y, una escala de frecuencia en la que las y los estudiantes reflexionaban sobre su actuar durante las sesiones de práctica establecidas y, dentro de esta escala de opinión, las y los estudiantes tenían un recuadro disponible en el cual podían expresarse sobre qué otros aspectos podrían tomar en cuenta para futuras sesiones.

#### 4.5.2 Triangulación segundo ciclo

Para este segundo ciclo de la investigación, nuevos dispositivos se tomaron en cuenta para la triangulación de información de este y el ciclo pasado con el fin de corroborar la información al mismo tiempo que se enriquece lo ya obtenido.

En este segundo ciclo, como se mencionó anteriormente, el objetivo era consolidar la respuesta a la segunda pregunta de investigación y encontrar respuesta a la tercera pregunta. El anexar diferentes dispositivos a este segundo ciclo, fue de gran ayuda tanto como para mejorar la práctica docente como para obtener información desde otra perspectiva, y así poder ser capaz de relacionarla con la información en la que las y los estudiantes compartían con sus propias palabras sobre cada sesión impartida.

**Figura 12.**  
Triangulación del segundo ciclo de investigación.



#### 4.5.3 Codificación y categorización

Para este segundo ciclo de la investigación, la condensación o codificación y la categorización se realizaron con el fin de consolidar una respuesta que se obtuvo previamente en el ciclo uno de la investigación para la segunda pregunta de investigación y, para obtener una respuesta a la tercera pregunta. Esta codificación y categorización, así como la preliminar que se presentó anteriormente, surgen de la triangulación realizada en ambos ciclos con los dispositivos utilizados para obtener la información pertinente. Por lo que es a partir de toda

esta información obtenida que surgieron distintos códigos recurrentes, se identificaron y categorizaron debidamente.

Para este segundo ciclo se hicieron adecuaciones necesarias dentro de la tabla de códigos del primer ciclo y la categorización por lo que se reestructuró para así resumir la información relevante obtenida y hacer un mejor manejo de esta. Chanona (2020) expresa que “cuando estamos categorizando, estamos más bien frente a una organización de datos y no de información” (p. 371).

Teniendo en consideración lo mencionado previamente por el autor, los códigos finales se obtuvieron a través de una selección meticulosa en la que cada uno pueda concentrar y resumir datos relevantes para la información ya que estos serán utilizados para un análisis y discusión que darán pie a la elaboración del producto final de esta investigación, una propuesta didáctica.

Para la elaboración de la codificación final (ver tabla 10) se tomaron en cuenta las preguntas de investigación para que surgieran los planos de significación adecuados para la definición de cada código y, estos códigos se basaron en los diferentes constructos de esta investigación, el uso de la lengua, la enseñanza de lenguas y la habilidad lectora.

Dentro del primer constructo se lograron identificar y condensar dos códigos, el plano de significación que surge basado en el uso de la lengua es las necesidades para la comprensión de textos especializados. Y los códigos son léxico médico en inglés, que se refiere a toda aquella información que se encuentra en la lengua inglesa, el uso y la frecuencia de esta lengua utilizada dentro del ámbito profesional en el que se están formando y, el conocimiento previo el cual engloba lo que ellos ya conocen tanto de vocabulario médico en español e inglés, siendo de mayor frecuencia y notorio el de la lengua materna, así también como el conocimiento previo de la lengua inglesa en general, estructuras gramaticales y tiempos verbales para así lograr comprender lo que se presenta.

Dentro del segundo constructo se lograron identificar y condensar cuatro códigos y, estos surgen del constructo de la enseñanza de lenguas, los códigos seleccionados son la percepción del material, es decir, qué les parecía a los estudiantes lo presentado para

desarrollar la sesión, otro código que surgió fue los tipos de textos utilizados en las diferentes sesiones desarrolladas dentro de la investigación. Otro de los códigos es el material físico que se utilizó para el desarrollo de las sesiones y el último se refiere a los diferentes recursos tecnológicos que fueron necesarios.

Dentro del tercer constructo, habilidad lectora, surgieron tres códigos que se refieren al contenido de cada lectura presentada, al formato de cada una de estas y a las diferentes estrategias de lectura utilizadas dentro de las sesiones por los participantes.

**Tabla 10.**  
Codificación final.

Plano	Código	Indicador	Descriptor
<b>Necesidades para la comprensión de textos especializados.</b>	Léxico médico en inglés	LEX	Contiene diferentes expresiones que hacen referencia al léxico utilizando diferentes palabras como terminología, vocabulario, entre otros.
	Conocimiento Previo	CONP	Hace referencia a cuando los participantes se refieren a lo que ya saben en español sobre el vocabulario médico.
<b>Material didáctico que facilita la comprensión de textos médicos.</b>	Percepción del material	PER	Contiene adjetivos que describen la percepción de la clase ante los participantes.
	Tipos de textos	LEC	Se refiere al uso de las lecturas dentro de las sesiones como material de comprensión lectora.
	Material físico	MF	Engloba aquellos materiales utilizados de manera física para las diferentes sesiones aplicadas.
	Recursos Tecnológicos	RT	Engloba los diferentes recursos tecnológicos utilizados para el desarrollo de las sesiones aplicadas.
<b>Adaptación e implementación de material didáctico para la comprensión de textos.</b>	Contenido	CONT	Se refiere al contenido del material presentado en la sesión.
	Formato	FOR	Engloba diferentes características referentes al formato correspondiente al material presentado como tipografía, iconografía, tamaño y tipo de letra, entre otros.
	Estrategias de lectura	EL	Se centra en las diferentes estrategias de lectura utilizadas por el estudiantado.

Para la categorización de los códigos fue necesario tomar en cuenta las preguntas de investigación que dieron pie a los diferentes planos de significación y que surgieran los códigos y, así poder crear una categoría que cubriera las necesidades específicas de esta investigación.

**Tabla 11.**  
Categorización final.

<b>Pregunta</b>	<b>Plano de significación</b>	<b>Código</b>	<b>Categoría</b>
¿Cuáles son las necesidades del estudiantado de la licenciatura en Médico Cirujano para comprender textos especializados en su área en el idioma inglés?	Necesidades del estudiantado para la comprensión de textos especializados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico médico en inglés</li> <li>• Conocimiento léxico previo en español</li> </ul>	Elementos necesarios para la comprensión
¿Qué tipo de material didáctico específico facilita la comprensión lectora de las y los estudiantes de la licenciatura en Médico Cirujano de la Facultad de Medicina Humana Campus II?	Material didáctico que facilita la comprensión de textos médicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Material físico</li> <li>• Recursos tecnológicos</li> <li>• Tipos de textos</li> <li>• Percepción del material utilizado.</li> </ul>	Material didáctico para la enseñanza de contenido médico.
¿Cómo implementar material didáctico con contenido médico que facilite la comprensión de textos especializados dentro de las clases de inglés en la Facultad de Medicina Humana campus II?	Adaptación e implementación de material didáctico para la comprensión de textos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contenido</li> <li>• Formato (extensión, tipografía, visuales, iconografía)</li> <li>• Estrategias de lectura</li> </ul>	Factores pertinentes para la comprensión lectora.

#### **4.6 Limitantes de la investigación**

Dentro de este trabajo de investigación, existieron algunos percances que interfirieron de alguna manera en esta y, aun cuando se tenía un cronograma de actividades a realizar de manera organizada no fue del todo certero.

En primer lugar y, probablemente el que se considera en las investigaciones, el tiempo. Aun con ayuda y organización de un cronograma de actividades a realizar, el tiempo es valioso para los investigadores que se encuentran realizando algún proyecto y no siempre puede ocuparse de lo que sucede dentro del aula o cómo se desarrollan las actividades como lo planeado, en el caso de docentes-investigadores. De igual forma, la corta duración de los dos ciclos que se realizaron no permitió un mejor desarrollo así como diferentes suspensiones o actividades emergentes en la Facultad de Medicina Humana o, como docente – investigador.

Una segunda limitante que se pudo observar es la actitud de los estudiantes durante la clase de inglés y no precisamente de gusto o disgusto sino más bien, refiriéndonos a lo pesado que es el curso regular de la licenciatura, las emociones que el estudiantado presentaba durante las sesiones de clase, las situaciones personales de cada uno, incluyendo al docente – investigador, el clima y factores que alteraban de cierta manera el estado de ánimo de las y los participantes.

La última limitante que se reconoció fue la experiencia del docente. Con respecto a la dinámica de la enseñanza de vocabulario especializado y qué tanta experiencia tenía el docente – investigador presentando este tipo de enseñanza y, al mismo tiempo, la experiencia dentro del campo de investigación ya que, al ser nuevo dentro de este ámbito, las irregularidades atormentaban hasta cierto punto la investigación así como las inseguridades de realizar actividades para el objetivo de la investigación, enseñar vocabulario médico especializado que ayudara al estudiantado a comprender textos especializados en inglés.

## **4.7 Recapitulación**

En este cuarto capítulo se procuró explicar el por qué se eligió el paradigma cualitativo como la base de esta investigación teniendo en consideración las características y cualidades de la investigación – acción como fundamento principal debido a que se procuró investigar y conocer acerca de la realidad de las y los participantes involucrados y así poder tener un mayor y mejor acercamiento al objeto de estudio. Como lo mencionan los autores Kemmis y McTaggart (1988) la investigación – acción es aquella que procura conseguir una mejora en la práctica del docente haciendo uso de los ciclos de investigación.

Asimismo, se describe el proceso metodológico empleado para esta investigación para que se conozca lo vivido a través de los ciclos aplicados, el proceso de recolección de información, las técnicas que se utilizaron, los dispositivos diseñados y utilizados para conseguir lo necesario y relevante para poder realizar un análisis. Y finalmente, se presenta la condensación y categorización de la información obtenida a través de los ciclos aplicados y cuales fueron las limitantes observadas durante el desarrollo de la investigación.

## **CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS**

En este capítulo se aborda la discusión de los hallazgos obtenidos de la presente investigación, basándose en los datos recopilados durante los dos ciclos realizados en los cuales se utilizaron diversas técnicas de recolección (ver 4.3.2). Como se mencionó en el capítulo anterior, para consolidar la credibilidad del trabajo de investigación se realizó una triangulación de la información obtenida (ver 4.5.2) lo cual posibilita la interpretación del objeto de estudio de manera organizada a través de una categorización (ver 4.5.3).

Teniendo en consideración lo mencionado previamente, en los siguientes apartados se hablará de las necesidades que presenta el estudiantado para la comprensión de textos especializados en el idioma inglés para después abordar el material didáctico que puede facilitar la comprensión de los textos especializados y llegar a la adaptación e implementación de dicho material didáctico.

### **5.1 Elementos que facilitan la comprensión de textos especializados en inglés.**

Para comenzar a hablar de los diferentes elementos que facilitan la comprensión de los textos especializados en inglés, primero hay que mencionar cuál fue el objeto de estudio. Este objeto de estudio surge de diferentes comentarios del estudiantado hacia el investigador en los cuales expresan las ganas de aprender inglés con terminología médica ya que es algo que les interesa y con lo que se enfrentan al cursar la licenciatura debido a que la información que, en algunas ocasiones, deben leer se encuentra en inglés.

#### **5.1.1 Conocimiento previo de léxico médico en español.**

Para comenzar, dentro de la entrevista realizada a los participantes, se lograron identificar recurrencias que se refieren a algunas dificultades que reconocen las y los participantes para la comprensión de textos especializados. En el siguiente fragmento expresan la importancia de la lengua inglesa dentro del ámbito médico. Cuando el estudiantado reconoce dicha importancia se dan cuenta de la influencia de la lengua en su futuro profesional.

### **Fragmento 1.**

Entrevista a profundidad a los participantes.

**P6**

Bueno, pues primera hay mucha investigación en inglés y pues que no tengamos que depender de traductores que puedan traducir mal.

**P1**

No y no solo eso, sino que los artículos en inglés salen a los 3 años y los artículos traducidos salen hasta los 5 años después, o sea, hay como entre 2 y 3 años de diferencia entre la traducción. Sí sería muy importante para nosotros tener información actualizada obviamente por el aprendizaje del inglés.

**P3**

También las conferencias a nivel mundial de talla mundial donde hay artículos nuevos o personajes de renombre o no sé, farmacéuticas de renombre que saca nuevas terapias a la luz, pues obviamente son en inglés. Y eso es muy importante tener conocimiento, pues para que te tomen en cuenta y formar parte de ¿no? estar actualizados.

**P5**

Pues no sé, en la carrera si queremos ir al extranjero si quiere irse a trasgredir nuevas barreras, nuevas fronteras pues hablar un segundo o tercer idioma pues abre un poco más el ambiente laboral.

**P4**

... Igual por la profesión llegan nuevos pacientes que no solo van a hablar en español porque algunos son extranjeros y pues tenemos que hablar en inglés.

Por otro lado, en una siguiente pregunta, las y los participantes reconocen la importancia del vocabulario médico para comprender los textos que leen haciendo mención de de algunass dificultades que presentan para comprender los textos.

### **Fragmento 2.**

Entrevista a profundidad a los participantes.

**P1**

los tecnicismos. Por ejemplo, en palabras técnicas de Medicina. Tratar de traducirlas es muy dificultoso

**P3**

Sí el contexto que le das a que le des un contexto adecuado de lo que te está diciendo.

**P1**

Claro. Sí.

**P4**

La tecnología llega a ser de ayuda.

**P5**

El vocabulario no tan amplio

**P2**

Sí, es muy difícil saber todos los conceptos.

**P3**

Si en español a veces nos cuesta entenderle, Ahora en otro idioma es más complicado.

Después de leer el fragmento anterior se puede observar que, al hacer el uso de la tecnología para traducir diferentes términos médicos de inglés a español, el estudiantado cuenta con información previa en su lengua materna, es decir, en español. Esto es de gran ayuda para ellos ya que, en algunas ocasiones, la terminología médica utilizada en español, se relaciona un poco de alguna forma en la escritura de la terminología médica en inglés.

Por un lado, los fragmentos previamente presentados, nos guían hacia la percepción de la necesidad del estudiantado de aprender inglés enfocado a su materia de estudio ya que, ellos al estar cursando la licenciatura en un semestre avanzado, ven la necesidad de nivelar el conocimiento con el que cuentan de su área profesional en español con el que saben en inglés y, así ser capaces de leer de manera fluida y sin hacer tanto uso, e incluso no hacer uso, de la tecnología para realizar la traducción de una palabra en inglés a español que, como se puede observar en el fragmento anterior, en algunas ocasiones puede dificultarse para ellos, aunque no explican el por qué o, incluso esta traducción realizada puede no ser la correcta o necesaria debido a la falta de contexto en la traducción por lo que regularmente existen algunos errores en la comprensión.

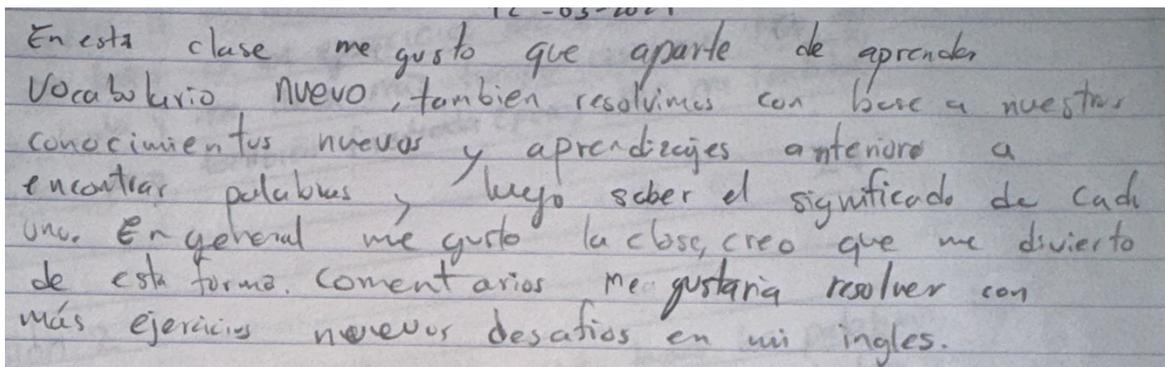
### **5.1.2 Asociación de léxico médico en español con inglés.**

Haciendo referencia al conocimiento previo que el estudiantado posee en su lengua materna, este resultó de apoyo en las lecturas realizadas ya que, el estudiantado era capaz de relacionar las palabras al inglés, intuir el significado o descubrirlo mediante la actividad. La familiaridad que el estudiantado tenía previamente con el contenido médico hizo que aun cuando algunas palabras desconocidas en la lengua inglesa se mostraran dentro de las actividades, por el gran parecido que estas tenían en español, dedujeron el significado y, se aseguraban de esto mediante preguntas al docente.

La presencia de cognados o falsos cognados en estas dos lenguas pueden llegar a facilitar las actividades a realizar para la enseñanza del vocabulario médico especializado y, en caso de encontrarnos con falsos cognados, el trabajar con ellos de manera más enfocada ayudó a que el estudiantado pudiera identificar la diferencia y el significado de alguna palabra que no era lo que parecía, a diferencia de los cognados que, la similitud en escritura concuerda con el significado de esta palabra.

**Figura 13.**

Evidencia de diario del estudiante.

**5.2 La enseñanza de contenido especializado a través de material didáctico.**

Al hablar de la enseñanza de contenido especializado, lo primero que piensan los docentes es la dificultad de poder lograr este objetivo sin embargo, hoy en día las herramientas que pueden ser utilizadas dentro y fuera del aula de clase pueden llegar a ser de gran ayuda para el desarrollo de una clase y fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes. Sin embargo, esta investigación se enfocó en la participación y actividades dentro del aula para la enseñanza de vocabulario. Dentro de la entrevista a profundidad, el estudiantado sugirió el como las y los docentes de inglés pudiesen llevar a cabo una clase para ellos que les llamaría la atención.

**Fragmento 3.**

Entrevista a profundidad realizada a los participantes.

**P6**

Yo siento que podría ser al darnos una actividad sobre una patología y que el Teacher cheque en realidad qué tiene de vocabulario ese artículo o libro para ver si es el adecuado porque a veces lo ponen muy difícil

**P3**

Estaría bien, pues en dado caso. Que en días libres o en días que no, que estén un poco más. A disponibilidad de no tener tanto el seguimiento de un temario. No sé tener algún tipo de clase de Médica. ¿No?, aunque sea básica, pero que sean en inglés para que nosotros también tengamos 1 como contexto de eso

**P2**

Sí, podríamos incluso presentarle al Teacher algún caso clínico, decirle en español ejemplos de cómo se diría esto en inglés, cómo actuaríamos ante el paciente pero en inglés... a base de una traducción el Teacher nos ayudaría en inglés.

Asimismo, el estudiantado dentro de la entrevista, pudo expresarse de manera libre ya que la información que surgiera de ahí podía ser relevante para la investigación por lo que los sentimientos y pensamientos del estudiantado debían de ser perceptibles en lo que decían.

**Fragmento 4.**

Entrevista a profundidad realizada a los participantes.

**P3**

De bueno, de mi parte no es como que te digan Ah, pues guíate de esta bibliografía en la cual te puedes. No sé, no es como en los docentes que dan, ahora sí en la materia, en nuestro idioma, que te saca también grafíar puede tener más información más específica de esto, en cambio, pues en inglés es como que más de Ah te doy este tema y ya te la apañas tú para buscar ¿no? Y si le encuentras bien y si les pones bien

**P5**

En semestres anteriores pues nos han dado un tema a elegir, nos dicen la rama de la cual vamos a hablar y nosotros nos encargamos de buscar, no nos dicen por ejemplo tú vas a hablar sobre diabetes ¿no? Y tienes que hablar de la patología, tratamiento, clínica, digo no es lo mismo llevarlo en español que en inglés

**P1**

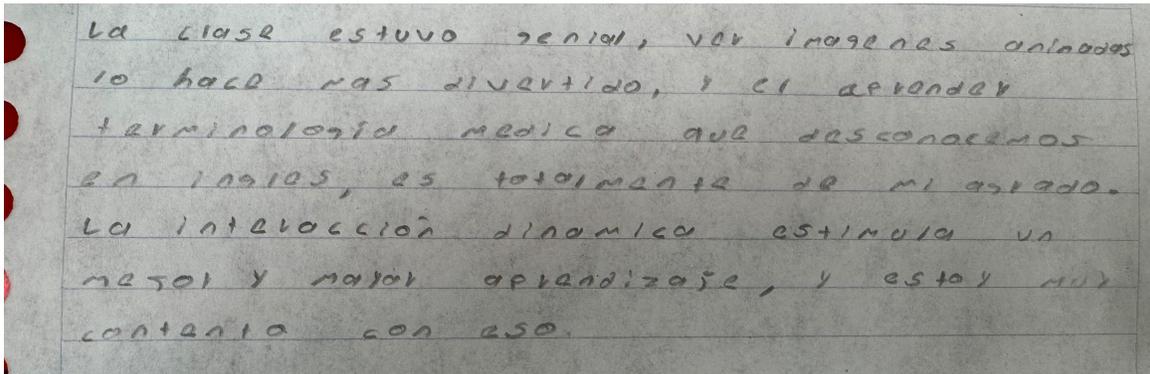
Esas actividades han sido de libre opción. No sé Por ejemplo, en cuarto o quinto nos dejaron hacer un video de hablar sobre algún personaje histórico de la medicina, por ejemplo no sé, hablar de quien inventó la penicilina y presentarte como él diciendo hola yo soy el que inventó la penicilina y esto y esto y yo inventé la vacuna de la penicilina y o sea, es de manera personal esa investigación de la terminología

### 5.2.1 Material visual.

Como se ha mencionado anteriormente, el objetivo de esta investigación fue la enseñanza del vocabulario médico especializado que le facilite la comprensión de textos en inglés al estudiantado por lo que, para esto se hizo uso de material visual en las sesiones. El uso de este tipo de material dentro de las sesiones tenía como fin lograr llamar la atención del estudiantado para generar interés no solo por el contenido que se presentaba sino también que por la atracción visual hacia lo que se presentaba.

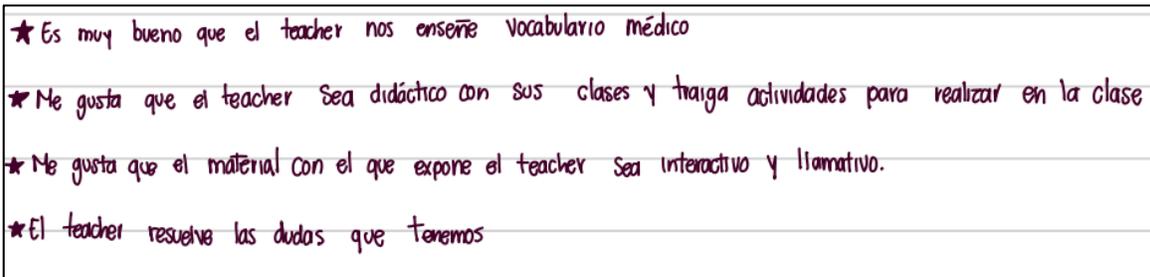
**Figura 14.**

Evidencia de diario del estudiante.



**Figura 15.**

Evidencia de diario del estudiante.



Como se puede apreciar en los fragmentos anteriores de diferentes diarios del estudiante, se observa como el estudiantado percibe el material que se presenta en las sesiones que se llevan a cabo. De igual manera, hacen mención al dinamismo que el docente lleva a cabo dentro de las sesiones realizadas y que esto también es del agrado de ellas y ellos.

Por otro lado, dentro de la entrevista a profundidad realizada, las y los participantes brindaron información relevante en la que se expresaban libremente e incluso daban ideas de cómo podría ser una clase o qué les gustaría ver en una clase (ver fragmento 5).

### Fragmento 5.

Entrevista a profundidad a los participantes.

**P5**  
En lo personal creo que la información se graba más al transmitirlo, al enseñarlo o sea si nosotros exponemos el tema pues no

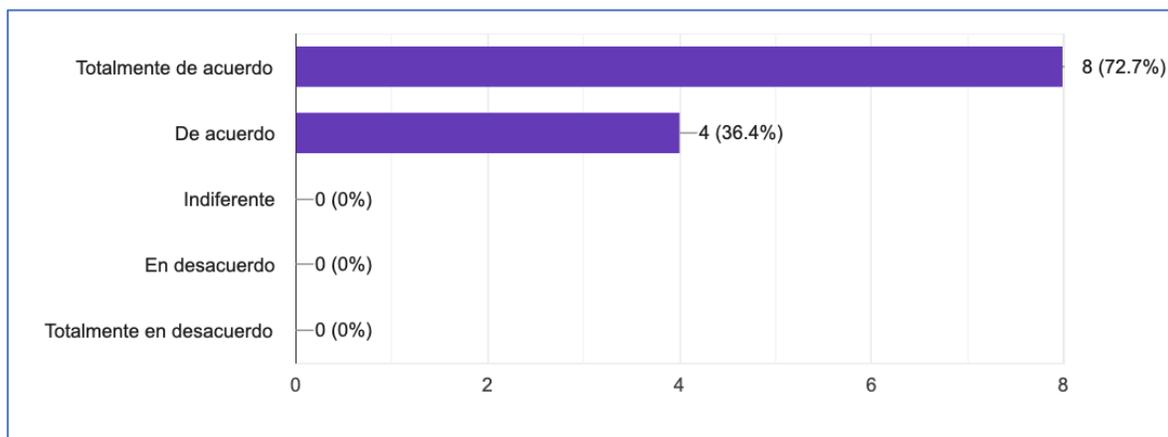
**P1**  
Tal vez por ejemplo aplicar un Reading con una historia y de ahí poder sacar la gramática o sea aplicar esa misma lectura de Reading pero para revisar la gramática y así con el mismo aprendizaje. Académico que llevamos sobre la materia de inglés, pero relacionado con esta Terminología médica

**P6**  
Yo siento que sería más con flashcards, me quedaría con Reading y flashcards

**P4**  
Yo sería más un poco más dinámico porque así si vamos teniendo dudas podemos resolverlas ya sea si es por diapositivas u otra forma

Figura 16.

Evidencia de cuestionario.



#### 5.2.1.1 Material físico

Al realizar esta investigación, la planificación del uso de material para la enseñanza de vocabulario al estudiantado fue de gran ayuda ya que habían muchos aspectos a considerar dentro de esta planificación como la manera en la que se presentaría el material, qué contenido y cómo se aplicaría en las sesiones a realizar.

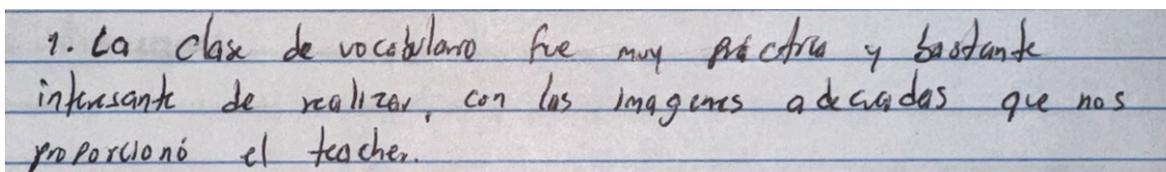
Dentro de la categoría de material físico, se procuró hacer uso de diferente material que pudiera ser de ayuda para la enseñanza y, que al mismo tiempo fuese atractivo al estudiantado.

### 5.2.1.1.1 El uso de Flashcards.

Al hacer uso de diferentes elementos del material físico, el uso de las flashcards fue considerado debido a que estas tarjetas tienen como fin ser utilizadas en el aprendizaje como tarjetas de estudio. El uso de las flashcards tuvo lugar dentro de las sesiones dentro del aula por lo que se procuró que el estudiantado practicara e interactuara entre sí y con ellas para estudiar, repasar y practicar el vocabulario de las sesiones.

**Figura 17.**

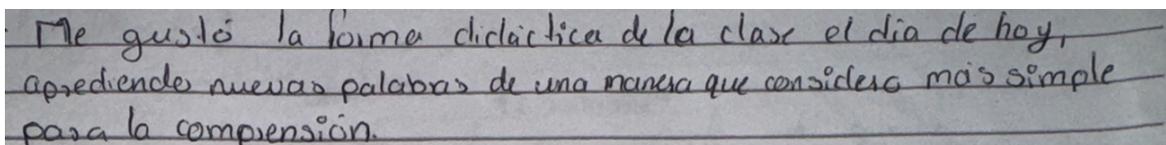
Evidencia de diario del estudiante.



Las flashcards tenían diferentes usos, como se mencionó anteriormente, no solamente se utilizaron tarjetas con palabras de vocabulario que se pretendía enseñar sino que también podían tener las imágenes representativas de la palabra para que el estudiantado fuera capaz de reconocer la imagen y poder interpretarla con las palabras presentadas anteriormente. Para la presentación y uso de flashcards en las sesiones, el tamaño que se utilizó fue variado ya que, las flashcards con las palabras tenían un tamaño aproximado de 10 x 15 cm. Debido a que el número de las y los participantes del estudiantado no era demasiado, se pudo considerar el uso de ese tamaño para incluso motivarlos a trabajar juntos y establecer una cercanía y no una dispersión dentro del grupo, lo cual dentro de las sesiones ayudó a que se desarrollara con mayor fluidez.

**Figura 18.**

Evidencia de diario del estudiante.



Trabajar diferentes sesiones de enseñanza de vocabulario con el uso de flashcards fue algo fructífero tanto para el estudiantado como para el docente ya que, al desarrollar este tipo

de actividades que salieran del formato normal en el que únicamente se utiliza el método, fomentaba la participación e interacción del estudiantado entre ellos como con el docente, lo cual benefició el desarrollo de las diferentes sesiones por el vínculo que se había creado dentro del aula.

#### **5.2.1.1.2 Implementación de lecturas.**

Así como el uso de las flashcards fue planificado, también lo fue el uso y la selección de las lecturas con las que se trabajó después de las sesiones de enseñanza de vocabulario. Existieron diferentes factores a considerar para la implementación de las lecturas de los cuales se hablará más a fondo más adelante sin embargo, cabe mencionar que la implementación de las lecturas seleccionadas se realizaron después de sesiones de enseñanza de vocabulario. Para aplicar la actividad de lectura, se procuró ser lo más rápido es decir, no se dejó pasar mucho tiempo entre las sesiones de vocabulario y la aplicación de la lectura que, aún cuando esto pudo intervenir en la actividad de comprensión lectora debido a que por el tiempo de espera no se pudiese percibir si en realidad aprendieron los diferentes conceptos, el estudiantado siempre mostró interés tanto en aprender durante las sesiones de vocabulario como al momento de realizar la actividad de comprensión lectora.

Durante el periodo de desarrollo de esta investigación, el estudiantado participante siempre mostró tener una buena retentiva del vocabulario visto dentro de las sesiones en el aula sin embargo, el estudiantado hacía comentarios con respecto a las sesiones del aula entre ellos y hacia el docente al terminar la clase, antes de empezar una clase e incluso después de varios días de haber visto un tema en específico. La motivación que el estudiantado demostraba por una nueva sesión influía en la actitud y motivación del docente.

#### **5.2.2 Material digital.**

De la misma manera como se hizo uso del material físico para poder llevar a cabo las sesiones de vocabulario, para esta investigación se hizo uso de material digital que se pensó para facilitar el desarrollo de estas sesiones planeadas. En la actualidad, el uso de la tecnología si bien no es forzoso, no se puede negar la utilidad y practicidad que brinda dentro del aula de clases tanto para el estudiantado como para el docente frente a grupo. Es debido

a esto que se pensó como una alternativa y así generar un ambiente en el que el estudiantado se sintiera cómodo e interesado.

Para hacer uso de material digital, fue necesario que el docente contara con material a su disposición o personal como una computadora, cargador, adaptador, cable HDMI, proyector o una televisión. El docente contaba con la mayoría de cosas de manera personal por lo que el préstamo de otros artículos se realizaba dentro de las instalaciones en las que se desarrolló la investigación. Afortunadamente, en ninguna de las sesiones previstas para la enseñanza de vocabulario el préstamo de algún artículo fue negada por no disponibilidad de estos sin embargo, fue algo que siempre se tuvo en consideración al desarrollar la investigación así como tener el material digital como material a utilizar dentro de la investigación. El uso de este tipo de material, promovía el aprendizaje colaborativo dentro del aula y al mismo tiempo el dinamismo de esta.

### **5.2.3 Percepción del material utilizado.**

Dentro de este apartado, como se ha demostrado anteriormente con algunos extractos del diario del estudiante, se pueden observar las opiniones del estudiantado sobre el material utilizado para las sesiones así como también se puede apreciar su opinión sobre la percepción de la clase. Desde un punto de vista se podría considerar que la percepción del material es diferente a la percepción de la clase y, el estudiantado es muy probable que lo perciba como lo mismo sin embargo, cabe mencionar que en algunas entradas de diario, el estudiantado sí hace referencia al materia y a la clase de manera separada.

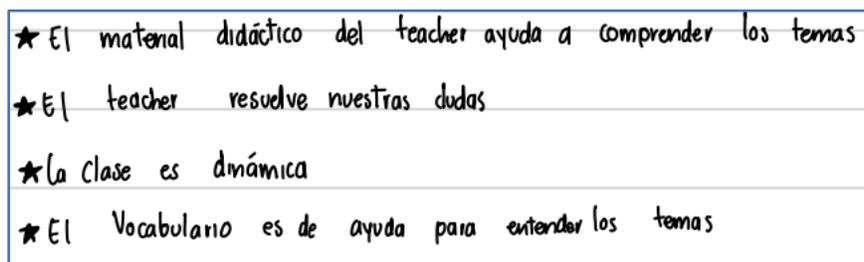
Como investigador, se pudo observar el esfuerzo que el estudiantado hizo durante el desarrollo de las diferentes sesiones por el contenido de estas como por el uso de diferente material y no solamente el método con el que se trabaja dentro del aula en una clase “normal”.

La evidencia extraída del diario del estudiante en la que se expresan tanto del material utilizado como de la clase es de gran ayuda para la investigación que se realizó y a la vez reconfortante para el investigador al ver la satisfacción que el estudiantado presentaba en el desarrollo de las sesiones. Sin embargo, también se presentaron comentarios que se consideraron para las siguientes sesiones (ver fotografía 10), no todo lo planeado para las

sesiones salía a la perfección o como se planeaba pero siempre se trató de ver por el desarrollo y mejoría del estudiantado.

**Figura 19.**

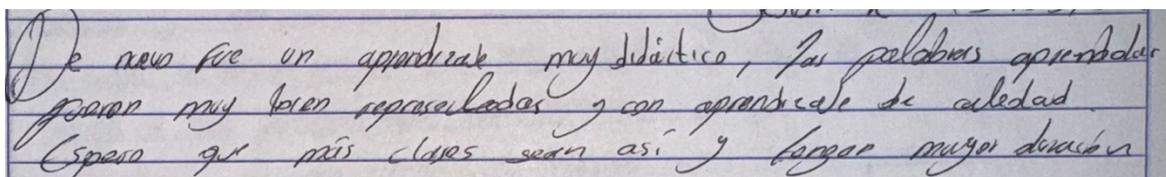
Evidencia de diario del estudiante.



★ El material didáctico del teacher ayuda a comprender los temas  
★ El teacher resuelve nuestras dudas  
★ La clase es dinámica  
★ El Vocabulario es de ayuda para entender los temas

**Figura 20.**

Evidencia de diario del estudiante.



De nuevo fue un aprendizaje muy didáctico, las palabras aprendidas por ser muy bien representadas y con aprendizaje de calidad. Espero que más clases sean así y tengan mayor duración.

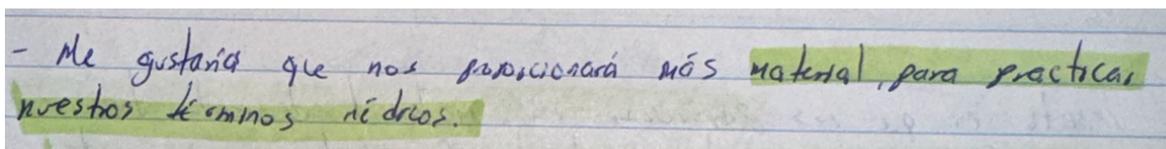
**Figura 21.**

Evidencia de diario del estudiante.

Excelente actividad para poder recordar las palabras de una forma dinámica y diferente a lo que usualmente solemos hacer, estructurar la actividades desde sus generalidades para después aterrizar en lo específico me pare una excelente actividad.

**Figura 22.**

Evidencia de diario del estudiante.



- Me gustaría que nos proporcionar más material para practicar nuestros términos médicos.

### 5.3 Factores que facilitan la comprensión lectora.

Dentro de los factores encontrados y considerados como aquellos que fueron de ayuda a facilitar la comprensión lectora del estudiantado de textos con contenido médico existieron diferentes sin embargo, debido al poco tiempo que se tuvo para la investigación,

el investigador no pudo abordar un poco más sobre la exactitud del contenido médico y la precisión de estos. Se trató de que el contenido de las lecturas que se utilizaran, así como el material utilizado para la enseñanza de vocabulario fuera el adecuado para el estudiantado involucrado. Al hablar de los factores que facilitan la comprensión lectora, enfocados a la lectura presentada, se dirige específicamente al contenido y formato de las lecturas utilizadas.

En los siguientes apartados se habla de diferentes puntos considerados y que se encontraron dentro del diario del estudiante como en los cuestionarios realizados en línea.

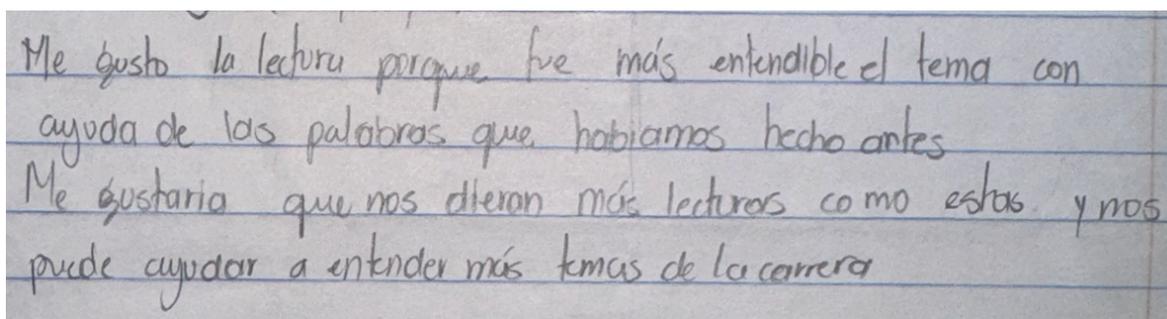
### 5.3.1 Temática de la lectura.

Como se mencionó anteriormente, debido a la inexperiencia del docente de lengua en el ámbito médico se procuró que las lecturas utilizadas fueran amigables de ambos lados sin caer en lo banal o algo que sea considerado muy fácil. Las lecturas elegidas fueron con una temática del ámbito médico y fueron sobre diferentes temas.

Las lecturas tenían la intención de involucrar al estudiantado a conocimiento del ámbito médico para ser capaces de leer y comprender este tipo de lecturas. Sin embargo existen diferentes tipos de lecturas por lo que se procuró que estas fueran amigables como ya se mencionó anteriormente.

#### Figura 23.

Evidencia de diario del estudiante.



Como se puede observar en la fotografía anterior, un participante hace referencia a que el tema de la lectura fue entendible gracias a las palabras vistas anteriormente en las sesiones.

Fartos (2020) explica que los textos técnico-científicos son aquellos que informan a la sociedad sobre un tema de carácter científico o técnico. De acuerdo a la autora, estos textos son caracterizados por la objetividad ya que dentro de este tipo de textos, las expresiones subjetivas y emotivas son limitadas.

Asimismo, la autora refiere que la estructuración de estos textos normalmente presentan una introducción, desarrollo y conclusión y que estos pueden ser clasificados en dos tipos; especializados o divulgativos.

Para Ciapuscio (2003)

los textos especializados son productos predominantemente verbales de registros comunicativos específicos, registros que son definidos por los usuarios de los textos, las finalidades y las temáticas. Los textos especiales se refieren a temáticas propias de un dominio de especialidad y responden a convenciones y tradiciones retóricas específicas (p. 30).

Para Farias (2024) los textos de divulgación científica son textos escritos breves dirigidos a un público en general ya que, el propósito de estos textos divulgativos es informar y educar sobre conceptos y conocimientos de tipo científico.

Al tener en cuenta lo mencionado por los diferentes autores, entonces la categorización del tipo de lecturas utilizadas surge debido a que, estas deben de tener un propósito el cual es informar al estudiantado sobre el tema a tratar lo cual, se logró. Cabe mencionar que debido a la dificultad de los temas debido al uso de tecnicismos para el docente, se procuró que estas lecturas fueran hasta cierto punto amigables para trabajar con ellas. Por lo explicado por los autores y el contenido que los textos deben de tener y cuál es el uso específico de cada uno de ellos, se procuró que las lecturas elegidas para las sesiones fueran de tipo especializado, sin embargo, también se encontraron lecturas en las que estaba combinada, es decir, especializado y divulgativo ya que, en algunas partes se hacían aclaración de términos con palabras más sencillas.

### 5.3.2 Componentes de los textos para facilitar la comprensión lectora.

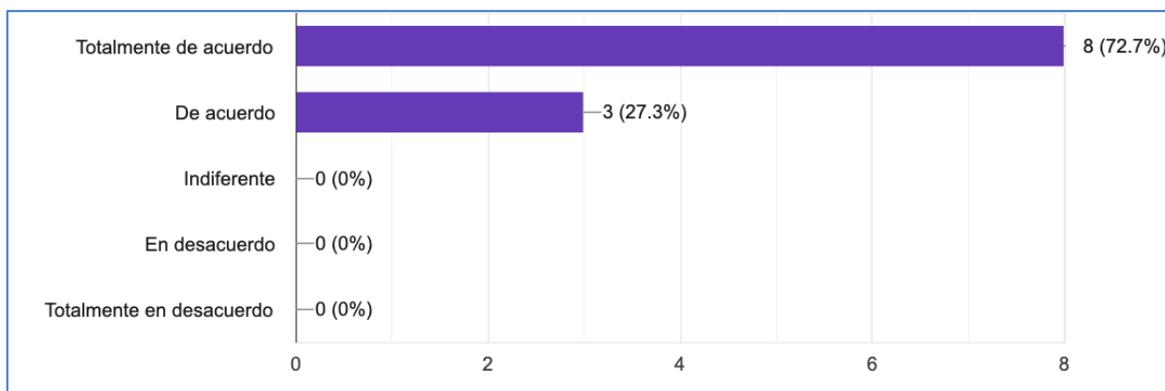
Para la investigación se consideraron diferentes componentes que las lecturas podrían contener debido a la posible funcionalidad y, dentro de las evidencias se puede observar la conformidad y aceptación a estos dentro de las lecturas por el estudiantado. Cabe mencionar que dichos componentes fueron considerados por el investigador desde una perspectiva del docente y qué podía influenciar dentro de las lecturas para que estas resultaran fáciles y accesibles al estudiantado a pesar del contenido médico.

#### 5.3.2.1 Extensión de las lecturas.

Dentro del componente de extensión de lectura se pudo observar que, independientemente de este, es decir, si la lectura consistía de un párrafo amplio o, de varios párrafos que hicieran de la lectura una lectura extensa, el estudiantado encontraba estas lecturas interesantes debido al contenido de cada una.

Como se puede apreciar en la gráfica 2, una gran parte del estudiantado encontró que la extensión de las lecturas les pareció apropiada, como se menciona anteriormente, después de haber revisado los resultados del cuestionario, se interrogó al estudiantado sobre su opinión y cuál era la diferencia una lectura breve a una extensa con respecto a las que se presentaron y expresaron que aun cuando una lectura era breve, preferían una lectura extensa en la que se pudiera leer más sobre el tema y familiarizarse más en el idioma inglés.

**Figura 24.**  
Evidencia de cuestionario.



Cabe mencionar que, la opinión del estudiantado no quedó plasmada en algún cuestionario o entrada del diario del estudiante debido a que los comentarios hechos surgieron al momento y no estaba previsto por lo que pedirle a los estudiantes que expresaran su comentario de manera escrita ya no era una opción ya que la opinión sincera había sido descrita de manera oral.

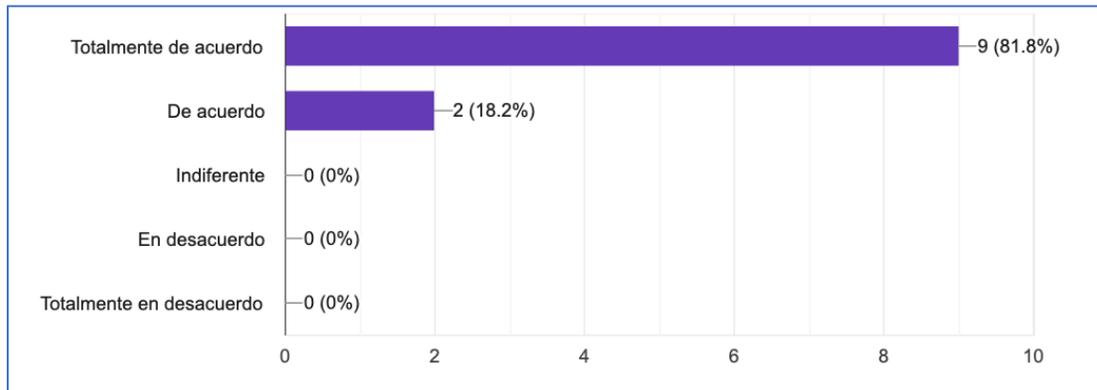
### **5.3.2.2 Tipografía de las lecturas.**

Al hablar de la tipografía nos referimos a los diferentes tipos y estilos de letra que pueden ser utilizados al hacer el diseño de un texto, dentro de la tipografía, para esta investigación también se consideró el tamaño de letra, la característica de esta, es decir, si estaba en negrita, cursiva o subrayada. El uso de diferente tipografía fue para poder relacionar esta con la relevancia de las lecturas presentadas, es decir, si el estudiantado realmente observaba esta característica o simplemente enfocaba su atención al contenido de las lecturas.

En la siguiente gráfica se puede observar como el estudiantado coincide en su mayoría en que el tamaño y tipo de letra fue de ayuda para realizar la actividad de comprensión lectora sin embargo, más adelante, dentro de la propuesta didáctica se puede observar como en la lectura de Diabetes Mellitus, el tipo de letra tiene peculiaridades que pueden llegar a hacer de la lectura algo pesada y dificultosa por las características de la tipografía pero aquí, dentro de la evidencia de la investigación, el estudiantado señala que en realidad esto fue de ayuda para leer la lectura.

Sin embargo, cabe mencionar que como docente e investigador, se puede considerar que el estudiantado sentía algún tipo de presión o compromiso por responder de manera satisfactoria para no ver afectado el desarrollo. Desde el punto de vista de investigador en la aplicación de dichas lecturas, se pudo observar cómo las y los participantes se esforzaron más con la lectura mencionada a diferencia de las otras y, se puede decir que es debido a la tipografía.

**Figura 25.**  
Evidencia de cuestionario

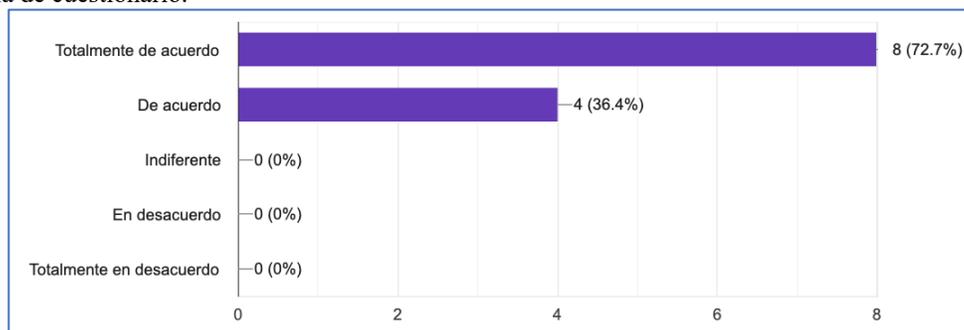


### 5.3.2.3 Iconografía.

Otro de los componentes de la lectura que se consideraron para facilitar la comprensión de los textos fue la iconografía, esta se refiere a la descripción de un tema representado con imágenes por lo que dentro de las lecturas, no todas, se hizo uso de representaciones visuales que acompañaban la lectura para hacer referencia al tema del que se leía.

Varios participantes del estudiantado, coincidieron en que el uso de estas representaciones iconográficas resultaron de ayuda para comprender mejor el texto. El uso de diferente iconografía tenía como objetivo facilitar la comprensión lectora y crear un ambiente diferente al leer y así, la lectura presentada no estuviera conformada únicamente por texto si no que, al tener una imagen representativa del texto fuera de ayuda para el estudiantado y hasta cierto punto lograra que el estudiantado lograra interpretar la imagen con base en el texto.

**Figura 26.**  
Evidencia de cuestionario.



En la gráfica anterior se puede observar que para algunos estudiantes, en su mayoría de las y los participantes, el uso de imágenes resulta de ayuda para facilitar la comprensión lectora sin embargo, también se puede observar que para algunos participantes del estudiantado no es así.

### **5.3.3 Estrategias de lectura**

Para concluir con los componentes que se hallaron que facilitan la comprensión lectora, se encuentra el uso de estrategias de lectura. Para las estrategias de lectura, al dar las indicaciones de la actividad de comprensión, se les explicaba de manera breve qué hacer y cómo hacerlo. El estudiantado, en su mayoría, sabía qué hacer cuando se les indicaba, no por el nombre *skimming* o *scanning* sino por la descripción de estas estrategias. Dentro de la primera lectura aplicada, se les indicó leer y hacer el ejercicio de comprensión lectora y, cada participante tuvo la oportunidad de decidir qué hacer y cómo hacerlo. Al entregar la segunda lectura, se les dio la indicación de leer el texto únicamente y al terminar, se les entregó la actividad de comprensión lectora en la que se les indicó que leyeran las preguntas e hicieran *skimming*, es decir, que echaran un vistazo rápido nuevamente a la lectura realizaran la actividad. A diferencia de la siguiente lectura que se les entregó el ejercicio de comprensión lectora al mismo tiempo, se pidió que leyeran las preguntas y realizaran el *scanning*, que buscaran la información que se les pedía.

Al hacer el uso de diferentes estrategias de lectura, diferentes participantes hacían comentarios positivos refiriéndose a que ya tenían conocimiento de esta estrategia sin embargo, no sabían que lo era, más bien se referían a estas como una manera de ahorrarse tiempo y evitar leer todo, creían que burlaban una parte de la clase pero, al darse cuenta de que son estrategias, pensaban en que ahora tenían que hacerlo mejor debido a que en realidad son estrategias para comprender. Se pudo observar que, el estudiantado mostró un interés sobre el uso las estrategias utilizadas ya que se esforzaron en utilizar estas estrategias de la manera en la que consideraban correcta.

## **5.4 Recapitulación**

En este capítulo se abordaron los hallazgos encontrados en el desarrollo de esta investigación durante los dos ciclos de duración que tuvieron lugar en Agosto - Noviembre 2023 y Enero – Marzo 2024. Dentro de los hallazgos que se encontraron fueron los elementos que facilitan la comprensión lectora como el conocimiento previo del contenido médico en español, la relación de palabras del español al inglés, la enseñanza de vocabulario a través de material didáctico y diferentes tipos de este al igual que diferentes maneras de utilizarlo lo que hasta cierto punto facilita la enseñanza de vocabulario en el aula y para concluir, se identificaron diferentes componentes que fueron facilitadores para el estudiantado y ayudaron a comprender los diferentes textos presentados.

## **CAPÍTULO VI. CONCLUSIONES FINALES DEL ESTUDIO.**

En este capítulo se presentan las conclusiones finales de la investigación a las que se llegaron después del análisis de los datos que nos condujeron a la obtención de los hallazgos antes presentados a través de la investigación – acción en dos ciclos dentro del paradigma cualitativo. Asimismo, se da respuesta a las preguntas de investigación que se plantearon al inicio de la investigación sobre las cuales se desarrolla el presente estudio de la enseñanza de vocabulario médico para la comprensión de textos en inglés: registro sociolingüístico del médico para finalmente presentar la propuesta didáctica que surge como resultado de los hallazgos obtenidos en esta investigación.

### **6.1 Discusión final**

Para poder hablar de las conclusiones finales de esta investigación cabe mencionar que esta experiencia fue un proceso largo y al mismo tiempo corto en el que se tuvo que trabajar en demasía para poder resolver las interrogantes de la presente. En este proceso no todo fue fácil sin embargo, se procuró hacer lo posible para identificar y reconocer diferentes aspectos que resultaran relevantes para comentar al final. Asimismo, este proceso de investigación fue un largo tiempo lleno de experiencias para el docente investigador al que le surgieron más inquietudes y pudo tener un panorama más amplio a observar y relacionar con la enseñanza – aprendizaje. Dichas experiencias también hicieron relucir momentos de reflexión dentro de la práctica del docente, inspiración, momentos de creatividad, inquietudes, molestias y dudas que hasta cierto punto eran de relevancia dentro de la investigación.

A lo largo de los años han existido y se han utilizado diferentes metodologías para la enseñanza de las lenguas, en este caso específico, de inglés. Sin embargo, estas metodologías por muy innovadoras que fueron en su momento, cuando se desarrollaron e implementaron, y el enfoque que estas tenían dentro de la educación, nunca dejaron de lado ni perdieron de vista la enseñanza de las lenguas a través de la gramática por lo que, regularmente, las otras habilidades quedaban de lado en la enseñanza.

En esta investigación se procuró tener un enfoque en la enseñanza del vocabulario especializado que fuera de ayuda para que el estudiantado lograra comprender los textos especializados en inglés y que a su vez, dentro de la práctica, el estudiantado hiciera diferentes procesos de aprendizaje como memorización y repetición.

## **6.2 Conclusiones finales del estudio**

El objetivo general de esta investigación era adaptar diferentes materiales didácticos con vocabulario médico que facilitaran la comprensión lectora de textos especializados en el idioma inglés en alumnos de la licenciatura en médico cirujano de la Facultad de Medicina Humana Campus II de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez.

Después de la implementación de fichas pedagógicas dentro del aula de inglés, observaciones realizadas y anotaciones para la investigación que fungieran como apoyo para obtener los resultados de la enseñanza de vocabulario, se puede concluir que la enseñanza de vocabulario específico es de gran ayuda y motiva al estudiantado a practicar e interesarse más por el aprendizaje de esta lengua extranjera.

Cabe mencionar que esta investigación se llevó a cabo en un contexto específico dentro de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez a través del paradigma cualitativo haciendo uso de la investigación – acción por lo que la generalización de los resultados presentados no será viable debido a las especificaciones del contexto sin embargo, los resultados pueden servir como guía o referencia de futuros proyectos en contextos similares.

A continuación se presentan las respuestas a las preguntas de investigación que sirvieron como guía para llevar a cabo el presente estudio.

### **1. ¿Cuáles son las necesidades del estudiantado de la licenciatura en Médico Cirujano para comprender textos especializados en su área en el idioma inglés?**

De acuerdo a la información obtenida a través de diferentes dispositivos para la recolección de datos; como la entrevista a profundidad y el diario del estudiante, se obtuvo como respuesta a esta pregunta de investigación que el estudiantado es consciente de la presencia de esta lengua dentro del campo profesional en el que se desarrollarán en un futuro y, que por el momento, lo ven dentro de diferentes lecturas que por cuenta propia o por

asignación de los docentes se disponen a leer. El estudiantado es capaz de reconocer la importancia que tiene aprender el idioma inglés para tener mejores oportunidades en su futuro profesional así como la importancia que tiene el conocer la terminología que es utilizada en su contexto diario como médicos. El conocimiento previo que posee el estudiantado en su lengua materna y cómo esta terminología que conocen en español puede parecerse en el idioma inglés, lo que facilita la interpretación de dicha palabra dentro de una lectura o por sí sola.

Esto se confirmó a través de la entrevista a profundidad realizada en la que el estudiantado pudo expresar sus sentimientos y perspectivas sobre esta temática y de igual forma a través del diario del estudiante en la que plasmaban su experiencia dentro de las sesiones realizadas.

## **2. ¿Qué tipo de material didáctico específico facilita la comprensión lectora de las y los estudiantes de la licenciatura en Médico Cirujano de la Facultad de Medicina Humana Campus II?**

La presente investigación refleja que el uso de la tecnología para la enseñanza de vocabulario específico es de gran ayuda sin dejar de lado los recursos físicos para también enseñar con algo tangible para el estudiantado. En los hallazgos encontrados en esta investigación se pudo observar que la enseñanza de vocabulario específico a través de diferentes formas como lo son flashcards, el uso de pizarrón y plumones como el uso de diapositivas es de gran ayuda para la enseñanza y el estudiantado encuentra este tipo de actividades y recursos atractivos dentro de una clase que sale fuera de lo normal, de lo común.

La enseñanza de vocabulario a través de diferentes recursos y la práctica dentro de las clases es de gran importancia así como de gran ayuda para el aprendizaje de léxico para el estudiantado ya que, poner en práctica el vocabulario aprendido con técnicas o actividades de repetición, mímica y uso de la lengua materna alientan al estudiantado a limitar el uso de un traductor y se esmeran en reflexionar y compartir sus ideas dentro de las actividades que se realizan para la enseñanza de vocabulario. El trabajo colaborativo que surgió dentro de las actividades, motivó al estudiantado a perder el miedo y sentirse en confianza para hacer preguntas e interactuar de manera libre. El repaso y práctica del vocabulario enseñando en

diferentes sesiones fue de gran ayuda ya que, el estudiantado percibía esta información como relevante y no la echaba a saco roto ya que, se enfatizó en el uso de este para en futuras sesiones se pudiera identificar.

### **3. ¿Cómo implementar material didáctico con contenido médico que facilite la comprensión de textos especializados dentro de las clases de inglés en la Facultad de Medicina Humana campus II?**

Con lo que respecta a la implementación de material didáctico dentro del salón de clases para la enseñanza de vocabulario específico se encontró que, en cuestión de los materiales utilizados en las diferentes sesiones de enseñanza, resultó de manera positiva ya que para el estudiantado, salir de la rutina y estructura de una clase tradicional o convencional era dinámico, interactivo y atractivo para ellas y ellos lo cual los motivaba a poner atención y practicar. Aunado a la implementación de flashcards en clase y el uso de diapositivas tuvo en parte el resultado esperado que era facilitar la comprensión lectora y, de la misma manera la práctica los ayudó a identificar diferentes partes de la oración que también les facilitaba la comprensión de los textos.

En el aspecto de que la enseñanza de vocabulario no se quedara en eso, en vocabulario y que se pudiera poner en práctica de alguna forma dentro del salón de clases fue de gran importancia y ayuda para el estudiantado y que así se vieran más motivados e interesados después de las sesiones. Esta implementación y puesta en práctica de vocabulario se llevó a cabo de diferentes lecturas presentadas con contenido médico que pudieran ser de interés y, que el estudiantado ya conocía un poco sobre esto en su lengua materna. Estas lecturas que se presentaron fueron adaptadas de diferentes maneras para ver cuál era la que el estudiantado percibía como de gran ayuda e incluso mejor que otra aplicada.

De igual manera, a lo largo de esta investigación, existieron algunos percances en el desarrollo de la sesión de vocabulario con el uso de la tecnología por lo que se tuvo que recurrir a una manera con recursos físicos que el docente tenía preparados en caso de que existiera algún tipo de inconveniente como el que se presentó.

### **6.3 Descripción de la propuesta para la enseñanza**

La propuesta didáctica pedagógica que surge de la investigación se enfoca en la enseñanza de vocabulario médico especializado haciendo uso de diferentes materiales y recursos dentro de las sesiones de clase de la lengua. Esta propuesta pretende ser un recurso para las y los docentes que imparten clases dentro de la facultad en la que se realiza el contexto ya que, el contexto sería similar al presentado cuando la investigación se desarrolló. Esta propuesta no podría ser utilizada en su totalidad en otros contextos debido a que se desconoce bien el desarrollo y ambientación de este sin embargo, como ya se mencionó anteriormente, podría servir de guía para futuras investigaciones o, incluso para que docentes que impartan clases de inglés a estudiantes de medicina puedan guiarse y adaptar nuevamente el material y los recursos para poder hacer uso de estos de la mejor manera posible.

La propuesta pedagógica de esta investigación es una compilación de material didáctico basado en diferentes lecturas de contenido médico que beneficiará el aprendizaje de vocabulario médico del estudiantado. La siguiente propuesta tiene como objetivo facilitar al docente vocabulario médico especializado que se encuentra dentro de las diferentes lecturas y, se espera que, con la ayuda de este material, el docente se familiarice con el contenido y así, poder hacer uso de este dentro de la clase.

La propuesta didáctica, como se mencionó anteriormente, está conformada por una breve introducción al docente y material didáctico para la enseñanza de vocabulario, una lectura, un ejercicio de comprensión lectora y sus respuestas o posibles respuestas. Dicho material didáctico corresponde a cada lectura que se presenta. Dichas lecturas fueron seleccionadas durante el proceso de investigación, sin embargo; aun cuando se hizo uso de contenido médico especializado, el tipo de textos utilizados no resultan de tipo informativo, es decir, aunque el contenido nos compete, resulta ser amigable para las lectoras y los lectores que, esto fue uno de los factores a considerar al seleccionar el material a utilizar. Las lecturas utilizadas contienen información relevante en la que se puede observar el vocabulario médico especializado, sin embargo; estas son más de un carácter divulgativo.

La compilación cuenta con cuatro diferentes juegos de material. El primer paquete de material contiene una ficha pedagógica para el docente y las diapositivas a utilizar para repasar y refrescar al estudiantado lo que son algunas de las partes de una oración. Los tres

paquetes restantes tienen el mismo contenido, pero con diferente temática. Cada uno de los siguientes paquetes contiene una ficha pedagógica para el docente, las diapositivas con el vocabulario médico, una segunda ficha con sugerencias de actividades a realizar con las flashcards y una última ficha para el docente con sugerencias en cómo aplicar la lectura elegida para el tema.

Picado y Rivera (2016) hacen referencia a que los recursos visuales son aquellos instrumentos que son de apoyo en los que diferentes elementos como: lingüísticos, signos, entre otros, pueden llegar a intervenir con el fin de mediar información de una manera más rápida. De igual manera, los autores Picado y Rivera (2016) describen que los recursos visuales son eficientes porque amplían la capacidad de comunicación, facilitan a la audiencia la comprensión y retención de información y rompen barreras de idioma.

El uso de las flashcards y los recursos tecnológicos para la enseñanza de vocabulario específico para esta investigación fue de gran utilidad ya que permitió la creatividad del docente investigador, así como llamó la atención del estudiantado para el desarrollo de diferentes actividades y enseñanza de diferentes palabras de vocabulario relacionadas a las lecturas a tratar.

La compilación que se presenta está conformada por material y actividades que se desarrollaron durante el proceso de investigación que, durante esta, demostraron resultados satisfactorios. En la siguiente página da inicio a la propuesta llamada: *Compilación de material didáctico y lecturas; Una propuesta didáctica para la enseñanza.*

## 6.4 Propuesta pedagógica para la enseñanza



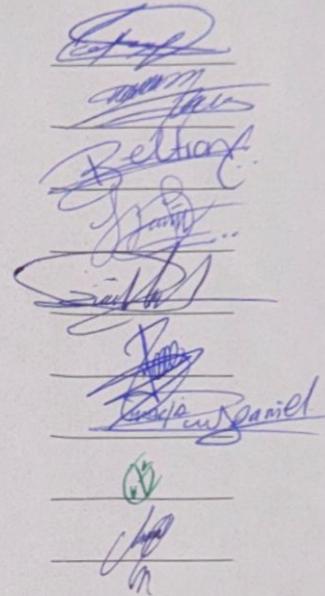
# Compilación de material didáctico y lecturas: Una propuesta didáctica para la enseñanza



*Ángel Meneses*

Por la presente, declaro que soy mayor de edad y que de conformidad autorizo al maestro Ángel René Meneses Guillén para usar fotografías que incluyen mi imagen dentro del estudio "Enseñanza de vocabulario médico para la comprensión de textos en inglés: registro sociolingüístico del médico" realizado. Autorizo para que mi imagen sea utilizada con fines académicos de la investigación.

1. Miguel Oliver Gomez Ramirez
2. Jesús Miguel Ramirez Rosales
3. Bethián López Tannia
4. Ananna Jazmin Moreno Montero
5. Evelin Vázquez Lorenzana
6. Adrián Alonso Montes Main
7. Mara Rodriguez Pablo Damián
8. Estefani Lizzet Ventura Gutierrez
9. Juan Pablo Moreno Escandón



A column of nine handwritten signatures in blue ink, each corresponding to one of the names listed on the left. The signatures are written on horizontal lines. The first signature is for Miguel Oliver Gomez Ramirez, the second for Jesús Miguel Ramirez Rosales, the third for Bethián López Tannia, the fourth for Ananna Jazmin Moreno Montero, the fifth for Evelin Vázquez Lorenzana, the sixth for Adrián Alonso Montes Main, the seventh for Mara Rodriguez Pablo Damián, the eighth for Estefani Lizzet Ventura Gutierrez, and the ninth for Juan Pablo Moreno Escandón.

# **Presentación**

## **Introducción**

# CONTENIDO

### **1. Diapositivas de repaso**

### **2. Arthritis**

- a. Diapositivas Arthritis
- b. Flashcards Arthritis
- c. Lectura Arthritis

### **3. Diabetes Mellitus**

- a. Diapositivas Diabetes Mellitus
- b. Flashcards Diabetes Mellitus
- c. Lectura Diabetes Mellitus

### **4. Heart Attack and Stroke**

- a. Diapositivas Heart Attack and Stroke
- b. Flashcards Heart Attack and Stroke
- c. Lectura Heart Attack and Stroke

## PRESENTACIÓN

Estimado docente:

Lo que encontrarás dentro de esta compilación es material didáctico para la enseñanza de vocabulario médico especializado. Lo primero a observar es un conjunto de diapositivas para realizar un repaso de diferentes partes de la oración. Después, al inicio de cada nuevo tema encontrarás la ficha de docente en la que se te hacen sugerencias de cómo usar el material didáctico que se proporciona. El orden del material didáctico es como se muestra previamente, diapositivas, flashcards y se finaliza con la lectura del tema. Espero que esto te sea de ayuda y sirva de motivación para el aprendizaje de la lengua inglesa a las y los estudiantes de tu clase.

*Ángel Meneses*

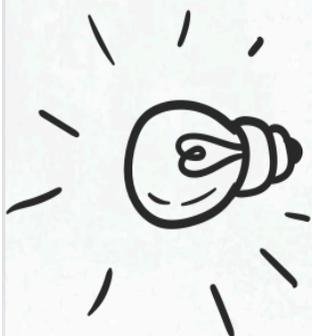
## INTRODUCCIÓN

A continuación, se presenta el material recolectado para la enseñanza de vocabulario médico especializado, el cual se divide en cuatro partes y, tres de estas, cuentan con tres partes.

La primera parte consta de la ficha del docente y de las diapositivas de repaso para recordar diferentes partes de la oración como sufijos, prefijos y sustantivos. En las siguientes tres partes, primero se presenta la ficha del docente para la presentación de las diapositivas, seguida de la siguiente ficha del docente para el uso de flashcards y actividades a realizar con estas y, finaliza con una ficha del docente para la aplicación de la actividad de lectura de cada temática.

Cabe mencionar que todo lo presentado aquí son sugerencias de cómo hacer uso del material proporcionado en diferentes sesiones.

<b>FICHA PARA EL DOCENTE 1</b>	
<b>TEMA</b>	Review: Parts of the sentence
<b>PÚBLICO Y NIVEL</b>	Estudiantes de 6º semestre de la licenciatura en médico cirujano. B.1
<b>OBJETIVO</b>	Repasar el uso y significado de las diferentes partes del discurso
<b>DURACIÓN</b>	30 minutos
<b>MODALIDAD</b>	Presencial
<b>RECURSOS</b>	Diapositivas, computadora, proyector, HDMI, pizarrón y plumones
<b>ACTIVIDADES A DESARROLLAR</b>	<p>1.- Para comenzar, escribe en el pizarrón una oración en inglés y pregunta al estudiantado qué parte de la oración es cada palabra. Al terminar, descompón la oración y etiqueta cada palabra (sujeto, verbo, complemento) 5 min</p> <p>2.- Comienza la proyección de las diapositivas y, motiva al estudiantado a responder las preguntas, en caso de no leer la pregunta, realiza una que consideres pertinente para motivarles a participar. 7 min</p> <p>3.- Después de presentar las diapositivas con las diferentes partes de la oración, sin ayuda de las diapositivas, pregunta de nuevo por las diferentes partes de la oración: what's a noun? What's an adjective?, etc. 3 min</p> <p>4.- Para practicar, conforma equipos a la conveniencia del espacio del salón y la concurrencia estudiantil. Proporciona un plumón de pizarrón a cada equipo y, pide que escriban una palabra y de la parte de la oración elegida, hazlo a manera de competencia para mejorar la participación. 10 min</p> <p>5.- Para concluir, dibuja una tabla en el pizarrón y escribe el nombre de las partes de la oración y motiva a los estudiantes a escribir cualquier palabra que corresponda. 5 min</p>
<b>RECURSOS DE APOYO PARA EL DOCENTE</b>	<a href="https://www.merriam-webster.com/dictionary/noun">https://www.merriam-webster.com/dictionary/noun</a> <a href="https://www.merriam-webster.com/dictionary/adjective">https://www.merriam-webster.com/dictionary/adjective</a> <a href="https://www.merriam-webster.com/dictionary/verb">https://www.merriam-webster.com/dictionary/verb</a> <a href="https://www.merriam-webster.com/dictionary/phrasal%20verb">https://www.merriam-webster.com/dictionary/phrasal%20verb</a> <a href="https://www.merriam-webster.com/dictionary/prefix">https://www.merriam-webster.com/dictionary/prefix</a> <a href="https://www.merriam-webster.com/dictionary/suffix">https://www.merriam-webster.com/dictionary/suffix</a>



# LET'S HAVE A REVIEW



# WHAT IS A NOUN?

A noun is a word that names something, such as a person, place, thing, or idea. In a sentence, nouns can play the role of subject, direct object, indirect object, subject complement, object complement, appositive, or modifier.

**NOUN**

# WHAT ARE ADJECTIVES?

Adjectives are words that describe the qualities or states of being of nouns.

Adjectives come in three forms, known as degrees: absolute, comparative, and superlative.



# WHAT IS A VERB?

A word that characteristically is the grammatical center of a predicate and expresses an act, occurrence, or mode of being, that in various languages is inflected for agreement with the subject, for tense, for voice, for mood, or for aspect, and that typically has rather full descriptive meaning and characterizing quality but is sometimes nearly devoid of these especially when used as an auxiliary or linking verb

# WHAT ARE PHRASAL VERBS?

A phrase that consists of a verb with a preposition or adverb or both, the meaning of which is different from the meaning of its separate parts.



# PREFIX

A letter or group of letters added to the beginning of a word to make a new word



## PREFIX

is a group of letters placed before the root of a word

**ANTI-**

against  
antisocial  
antifreeze

**DE-**

opposite  
defrost  
decode

**DIS-**

not / opposite of  
disconnect  
dislike

**EN-/EM-**

cause of  
encode  
emphasis

**FORE-**

before  
forecast  
foreshadow

**IM-/IN-**

not  
impossible  
incomplete

**INTER-**

between  
international  
internet

**MID-**

middle  
midway  
midterm

**MIS-**

wrongly  
misbehave  
misspell

**NON-**

not  
nonsense  
nonstop

**OVER-**

over  
overpaid  
overreaction

**PRE-**

before  
preview  
preschool

**RE-**

again  
rebuild  
recall

**SEMI-**

half  
semifinal  
semiformal

**SUB-**

under  
subway  
submarine

**SUPER-**

above  
superstar  
supernatural

**TRANS-**

across  
transatlantic  
transcontinental

**UN-**

not  
unfriendly  
untidy

# SUFFIX

A letter or group of letters added at the end of a word to make a new word



## SUFFIX

is a group of letters placed after the root of a word

**-ABLE**

able to be

capable

measurable

**-ANT**

a person

assistant

consultant

**-ER/ -OR**

a person

teacher

decorator

**-FUL**

as much as will fill

joyful

spoonful

**-ISH**

a little

greenish

darkish

**-LY**

related to / quality

happily

slowly

**-AGE**

a result

wreckage

drainage

**-ATE**

become

graduate

create

**-ERY**

place of work

bakery

perfumery

**-IBLE**

ability

flexible

suggestible

**-IST**

a person

artist

pianist

**-OUS**

full of

enormous

ridiculous

**-ANCE**

an action or state

guidance

importance

**-ENCE**

an action or state

difference

consequence

**-ESS**

feminine form

waitress

hostess

**-ING**

an action or result

painting

boxing

**-LESS**

without

helpless

homeless

**-SOME**

a tendency to

fearsome

heartsome

<b>FICHA PARA EL DOCENTE 2A</b>	
<b>TEMA</b>	Let's learn vocabulary: Arthritis
<b>PÚBLICO Y NIVEL</b>	Estudiantes de 6° semestre de la licenciatura en médico cirujano. B.1
<b>OBJETIVO</b>	Reconocer y aprender vocabulario médico a través de material didáctico
<b>DURACIÓN</b>	25 minutos
<b>MODALIDAD</b>	Presencial
<b>RECURSOS</b>	Diapositivas, computadora, proyector, HDMI, pizarrón y plumones
<b>ACTIVIDADES A DESARROLLAR</b>	<p><b>SESIÓN 1</b></p> <p>1.- Para comenzar, realiza un repaso de las partes del enunciado presentadas anteriormente (en caso de ser un día distinto). 5 min</p> <p>2.- Comienza la proyección de las diapositivas de vocabulario del tema y motiva al estudiantado a decir el significado de las palabras presentadas en cada diapositiva y al mismo tiempo, pide que deduzcan la parte del discurso a la que corresponde cada palabra (noun, adjective, verb, etc).</p> <p>Promueve el uso del celular para buscar el significado de las palabras en un diccionario. Las respuestas de a qué parte de la oración pertenecen las palabras de vocabulario, se presentan después de las palabras por lo que se puede fomentar el juego para decir respuestas. En la presentación de las diapositivas primero se observa la palabra (e.g; cat , después la parte, noun).15 min</p> <p>3.- Para concluir con la actividad, pregunta por el significado de algunas de las palabras antes presentadas. 5 min</p>
<b>RECURSOS DE APOYO PARA EL DOCENTE</b>	<a href="https://www.wordreference.com">https://www.wordreference.com</a>

2

LET'S LEARN

---

# Vocabulary

ARTHRITIS



2

**Inflammatory**  
Adjective

**Inflammation**  
Noun

**Swell up**  
Verb



2

**Degeneration**  
Noun

**Degenerative**  
Adjective

**Degenerate**  
Verb



2

**Connect**

Verb

**Connection**

Noun

**Connective**

Adjective



**Tissue**  
Noun

**Joint**  
Noun

**Disease**  
Noun

2



**Infection**  
Noun

**Infectious**  
Adjective

**Infect**  
Verb

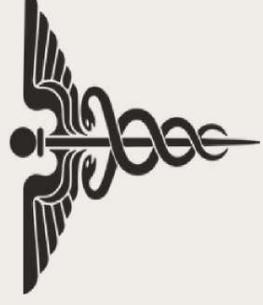
2



2

**Stiff**  
Adjective

**Stiffness**  
Noun



2

**Increase**

**Noun**

**Verb**

**Increased**

**Adjective**



2

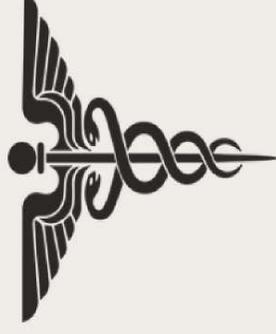
**Decrease**

**Noun**

**Verb**

**Deceased**

**Adjective**



<b>FICHA PARA EL DOCENTE 2B</b>	
<b>TEMA</b>	Let's review vocabulary: Arthritis
<b>PÚBLICO Y NIVEL</b>	Estudiantes de 6° semestre de la licenciatura en médico cirujano. B.1
<b>OBJETIVO</b>	Identificar y reafirmar vocabulario médico sobre <i>arthritis</i> a través de material didáctico
<b>DURACIÓN</b>	20 minutos
<b>MODALIDAD</b>	Presencial
<b>RECURSOS</b>	Diapositivas, computadora, proyector, HDMI, pizarrón y plumones
<b>ACTIVIDADES A DESARROLLAR</b>	<p><b>SESIÓN 2</b></p> <p>1.- Para comenzar, realiza un repaso de las palabras presentadas en la sesión anterior. Motiva al estudiantado a recordar el mayor número de palabras que puedan y pásalos a escribirlas al pizarrón y al terminar con la lluvia de ideas, presenta las diapositivas nuevamente. 5 min</p> <p>2.- Alienta al estudiantado a identificar qué palabras les hicieron falta. 3 min</p> <p>3.-El siguiente material es recortable. Después de recortar las flashcards que se proporcionan con algunas de las palabras vistas previamente. Escribe en el pizarrón las diferentes categorías. Motiva al estudiantado a pasar a tomar una flashcard por persona y que lo pongan en la categoría que crean correspondiente. 7 min</p> <p>4.- En los recortables, podrás encontrar unas flashcards vacías para que escribas una palabra o para que algún participante escriba su idea.</p> <p>5.- Al terminar la categorización, revisa con el estudiantado las respuestas y resuelve dudas en caso de ser necesario. 5 min</p>
<b>RECURSOS DE APOYO PARA EL DOCENTE</b>	Diapositivas de presentación

N

Decreased

Swell up

Tissue

Infect

flashcards 2

N

Degenerative

Connection

flashcards 2

<b>FICHA PARA EL DOCENTE 2C</b>	
<b>TEMA</b>	Reading: Arthritis
<b>PÚBLICO Y NIVEL</b>	Estudiantes de 6º semestre de la licenciatura en médico cirujano. B.1
<b>OBJETIVO</b>	Leer y comprender sobre la <i>arthritis</i> a través de la resolución del ejercicio de comprensión lectora
<b>DURACIÓN</b>	35 minutos
<b>MODALIDAD</b>	Presencial
<b>RECURSOS</b>	Diapositivas, computadora, proyector, HDMI, pizarrón y plumones
<b>ACTIVIDADES A DESARROLLAR</b>	<p><b>SESIÓN 3</b></p> <p>1.- Para comenzar con la sesión, pide al estudiantado tomar asiento y tener únicamente lápiz o lapicero para realizar la lectura. Indica que al momento de la lectura no se resolverán dudas sino hasta el final. 3 min.</p> <p>2.- Presenta la actividad y lee las instrucciones. Asigna de 10 a 15 minutos para la actividad de lectura y la actividad siguiente de responder preguntas. 18 min.</p> <p>3.- Al concluir con la actividad de lectura y el ejercicio de comprensión, pregunta al estudiantado si tienen alguna duda al respecto y trata de resolverla. No dudes en usar diccionario en caso de no saber el significado. 5 min.</p> <p>4.- Revisa las respuestas a las preguntas con el estudiantado. 3 min.</p> <p>5.- Al terminar, recuérdale al estudiantado repasar en casa y practicar el vocabulario en pronunciación y escritura. 5 min.</p>
<b>RECURSOS DE APOYO PARA EL DOCENTE</b>	<a href="https://www.wordreference.com">https://www.wordreference.com</a>

# Arthritis

Adapted by: Meneses, A. (2024)

Fuente: Tiersky, E.M. (1992) The Language of Medicine in English, Englewood Cliffs: Prentice Hall, pp. 39-44.

Taken From: <http://www.onip.ca/reading-and-understanding-medical-texts-reading-comprehension-exercise/>

Student's name: \_\_\_\_\_

## I. Read the following excerpt and after that, answer the following questions according to the reading.

Arthritis and rheumatism are general names for approximately 100 diseases that produce inflammation or degeneration of connective tissue. Some of these diseases are infectious and primarily affect younger people. Rheumatic fever, for example, is a bacterial infection that occurs mostly in children or teenagers. Rheumatoid arthritis predominantly strikes women between 20 and 60. However, the most common rheumatic disease is a noninfectious, noninflammatory degenerative joint disease – osteoarthritis. To some degree, it affects nearly all older adults, causing swelling, pain, and stiffness in joints. Treatment may include heat, exercises, and drugs that reduce pain and inflammation.

Besides osteoarthritis, many other noninfectious diseases can limit the activities of the elderly. Osteoporosis (a condition in which bone loss exceeds bone replacement so that the bones become less dense, more porous, and more brittle) often leads to fractures, especially of the hipbone. Many conditions conspire to decrease the sensory perception of the elderly. Cataracts are created when the lens of the eye – or a portion of it – becomes opaque and sometimes swells or shrinks and interferes with vision. Deterioration of nerves in the inner ear causes the characteristic old-age hearing loss, most severe in the high-pitched tones. The senses of taste and smell also deteriorate in old age.

## Questions

### II. Answer True (T) or False (F) to the following statements:

1. Rheumatic fever is a viral infection. \_\_\_\_\_
2. Osteoporosis is the most common arthritic disease. \_\_\_\_\_
3. Elderly people's senses are less acute than when they were younger. \_\_\_\_\_
4. Cataracts are transparent. \_\_\_\_\_
5. Three terms associated with osteoporosis are dense, porous and brittle. \_\_\_\_\_

**III. Read the following sentences and choose one of the given options.**

6. Osteoarthritis is an example of a/an \_\_\_\_\_ disease

- a) infectious
- b) incurable
- c) noninfectious

7. A condition in which bone loss exceeds bone replacement is called \_\_\_\_\_

- a) rheumatoid arthritis
- b) osteoporosis
- c) rheumatism

8. As mentioned in this article, sensory perception of the elderly relates to \_\_\_\_\_ :

- a) sight, hearing and touch
- b) taste, smell and hearing
- c) hearing, smell, taste and sight

9. \_\_\_\_\_ primarily affects younger people, while rheumatoid arthritis predominantly strikes \_\_\_\_\_ between the ages of 20 and 60.

- a) Rheumatic fever; women
- b) Osteoporosis; hearing loss
- c) Cataracts; males

## Arthritis Answer key

1. False

2. False

3. True

4. False

5. True

6. c)

7. b)

8. c)

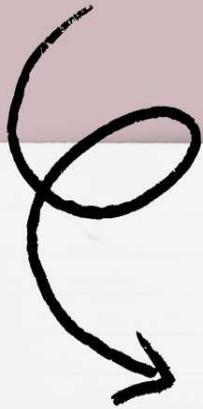
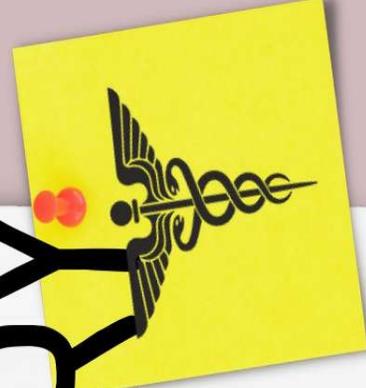
9. a)

<b>FICHA PARA EL DOCENTE 3A</b>	
<b>TEMA</b>	Let's learn vocabulary: Diabetes Mellitus
<b>PÚBLICO Y NIVEL</b>	Estudiantes de 6º semestre de la licenciatura en médico cirujano. B.1
<b>OBJETIVO</b>	Reconocer y aprender vocabulario médico a través de material didáctico
<b>DURACIÓN</b>	20 minutos
<b>MODALIDAD</b>	Presencial
<b>RECURSOS</b>	Diapositivas, computadora, proyector, HDMI, pizarrón y plumones
<b>ACTIVIDADES A DESARROLLAR</b>	<p><b>SESIÓN 1</b></p> <p>1.- Para comenzar, pregunta al estudiantado si recuerda las diferentes partes de la oración que se trabajaron con anterioridad, motiva al estudiantado a decir cuáles son las partes de la oración que recuerda y que escriban ejemplos. En el pizarrón, dibuja una tabla con las partes de la oración que mencionen y que en cada una pasen a escribir los ejemplos. 5 min.</p> <p>2.- Después del breve repaso, comienza con la proyección de las diapositivas en las que se presenta el vocabulario. En estas diapositivas únicamente se verán las palabras, motiva al estudiantado a decir el significado de cada una o a relacionar palabras de estas al español. 5 min.</p> <p>En caso de ser necesario, promueve el uso del celular o tablet para buscar en un diccionario las palabras que no logren reconocer.</p> <p>3.- Para concluir con esta actividad, pide al estudiantado que cierre sus apuntes, y apaga la proyección. Motiva al estudiantado a escribir nuevamente las palabras que se mostraron en la sesión. Puedes dar pistas para que ellos recuerden un poco más. 7 min.</p> <p>5.- Al terminar, recuérdale al estudiantado repasar en casa y practicar el vocabulario en pronunciación y escritura. 3 min.</p>
<b>RECURSOS DE APOYO PARA EL DOCENTE</b>	<a href="https://www.wordreference.com">https://www.wordreference.com</a>

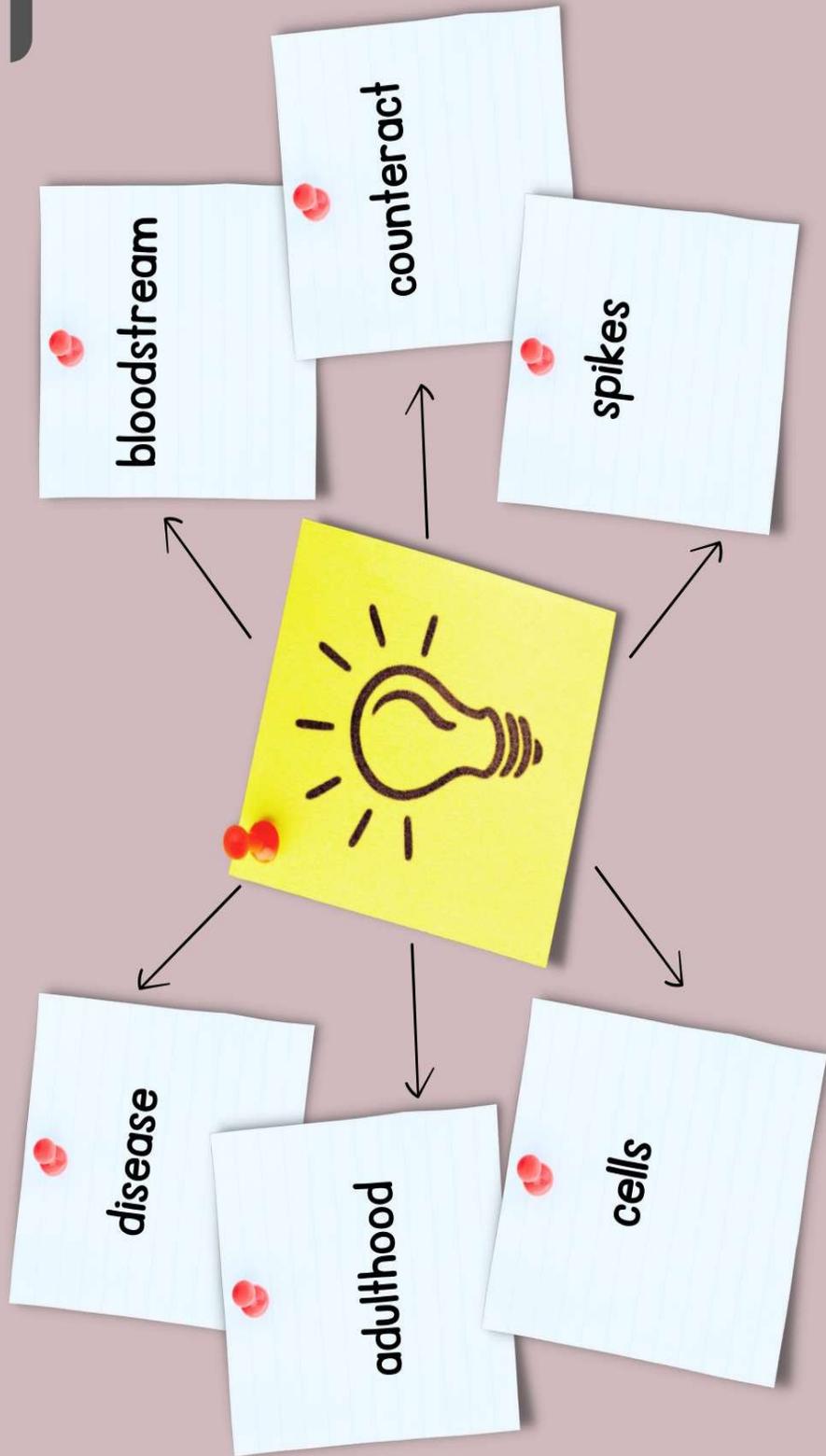
Let's learn

# VOCABULARY

Diabetes Mellitus



3



3

blurred  
vision

heightened  
thirst



overweight

tingling

<b>FICHA PARA EL DOCENTE 3B</b>	
<b>TEMA</b>	Let's review vocabulary: Diabetes Mellitus
<b>PÚBLICO Y NIVEL</b>	Estudiantes de 6º semestre de la licenciatura en médico cirujano. B.1
<b>OBJETIVO</b>	Conocer e identificar vocabulario médico sobre <i>diabetes mellitus</i> a través de material didáctico
<b>DURACIÓN</b>	25 minutos
<b>MODALIDAD</b>	Presencial
<b>RECURSOS</b>	Diapositivas, computadora, proyector, HDMI, pizarrón y plumones
<b>ACTIVIDADES A DESARROLLAR</b>	<p><b>SESIÓN 2</b></p> <p>1.- Para comenzar con la sesión, pide al estudiantado hacer una lluvia de ideas en las que mencionen el mayor número de palabras posibles que recuerden de la sesión previa de vocabulario y anótalas en el pizarrón. Motiva al estudiantado a hacer memoria y repetir la palabra con la pronunciación correcta. 5 min.</p> <p>2.- Después de esta actividad, alienta al estudiantado a leer nuevamente estas palabras y a identificar si alguna palabra hace falta, en caso de ser así escríbela. Si no les hizo falta, felicítalos y motívalos. 5 min.</p> <p>3.- En el siguiente apartado, encontrarás las flashcards disponibles para recortar y poder realizar la siguiente actividad en la proyección de las diapositivas. Pon las tarjetas en el escritorio y motiva al estudiantado a participar y tomar una tarjeta. El estudiantado debe de observar las imágenes que se presentan y relacionar cada una con una flashcard. Fomenta la participación y revisa las respuestas de la primera diapositiva para continuar con la segunda, repite la dinámica para completarla. 8 min.</p> <p>No dudes en usar diccionario en caso de no saber el significado.</p> <p>4.- Al terminar de etiquetar ambas diapositivas, lee las palabras que se utilizaron y motiva al estudiantado a repetir. Recuerda motivarles a estudiar, practicar y repetir en casa. 5 min.</p>
<b>RECURSOS DE APOYO PARA EL DOCENTE</b>	<a href="https://www.wordreference.com">https://www.wordreference.com</a>

m

counteract

disease

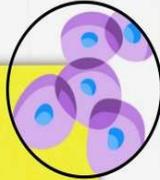
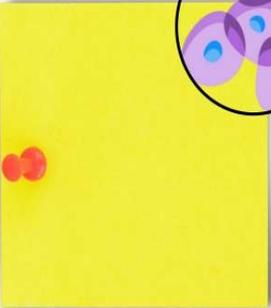
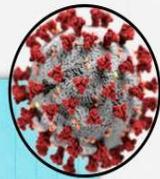
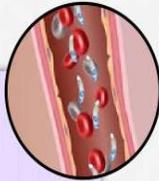
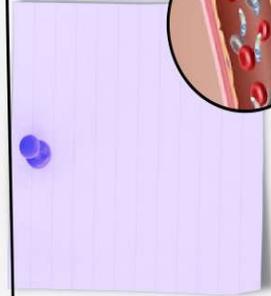
cells

adulthood

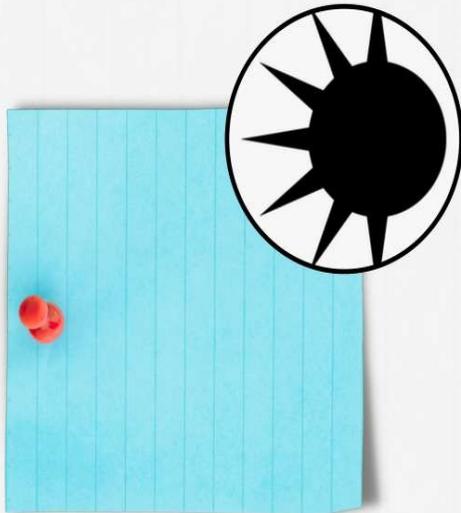
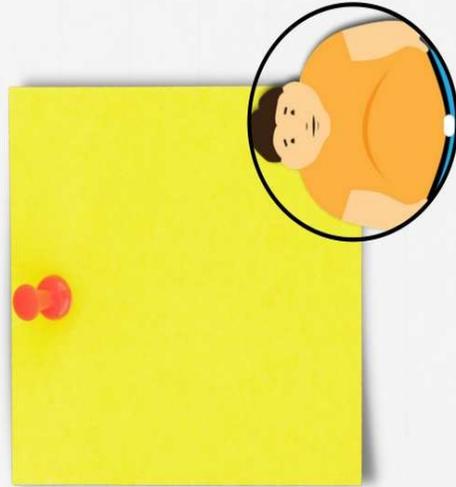
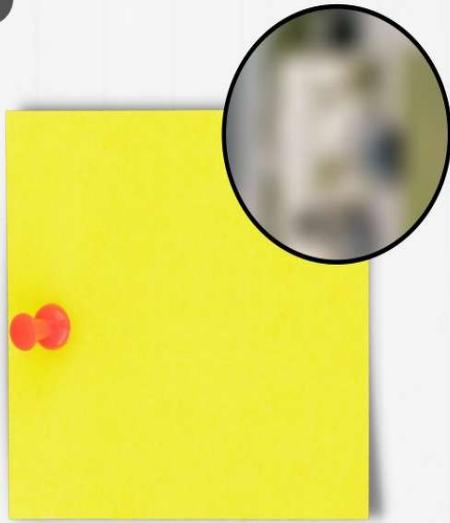
flashcards 3

3

Write the words



3

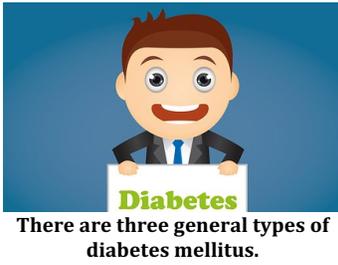


<b>FICHA PARA EL DOCENTE 3C</b>	
<b>TEMA</b>	Reading: Diabetes Mellitus
<b>PÚBLICO Y NIVEL</b>	Estudiantes de 6º semestre de la licenciatura en médico cirujano. B.1
<b>OBJETIVO</b>	Explorar y comprender sobre la <i>diabetes mellitus</i> a través de la resolución del ejercicio de comprensión lectora
<b>DURACIÓN</b>	35 minutos
<b>MODALIDAD</b>	Presencial
<b>RECURSOS</b>	Diapositivas, computadora, proyector, HDMI, pizarrón y plumones
<b>ACTIVIDADES A DESARROLLAR</b>	<p><b>SESIÓN 3</b></p> <p>1.- Para comenzar con la sesión, pide al estudiantado tomar asiento y tener únicamente lápiz o lapicero para realizar la lectura. Indica que al momento de la lectura no se resolverán dudas sino hasta el final. 3 min</p> <p>2.- Presenta la actividad y lee las instrucciones. Asigna de 10 a 15 minutos para la actividad de lectura y la actividad siguiente de responder preguntas. 18 min</p> <p>3.- Al concluir con la actividad de lectura y el ejercicio de comprensión, pregunta al estudiantado si tienen alguna duda al respecto y trata de resolverla. No dudes en usar diccionario en caso de no saber el significado. 5 min</p> <p>4.- Revisa las respuestas a las preguntas con el estudiantado. 3 min.</p> <p>5.- Al terminar, recuérdale al estudiantado repasar en casa y practicar el vocabulario en pronunciación y escritura. 5 min</p>
<b>RECURSOS DE APOYO PARA EL DOCENTE</b>	<a href="https://www.wordreference.com">https://www.wordreference.com</a>

# I. Diabetes Mellitus

## What is diabetes mellitus?

**Diabetes mellitus** (also referred to simply as diabetes) is a disease that alters how the body uses glucose (blood sugar). People with diabetes have an excess of glucose in their blood, which cause health complications.



There are three general types of diabetes mellitus.

## **Did You Know?**

According to the American Diabetes Association, approximately **29.1 million** Americans have diabetes.

## What are the different types of diabetes?

There are three general types of diabetes, **type I**, **type II**, and **gestational** (expectant mothers).

Generally, **type I** diabetes begins in childhood or young adulthood. It comprises only **5%** of diabetes cases. In this type of diabetes, the body fails to produce the hormone insulin. Insulin carries glucose from the blood to the cells to be used to produce energy. Lack of insulin causes glucose to build up in the bloodstream.

**Type II** diabetes is far more common than type I, diagnosed in **90-95%** of all diabetes cases. Also, unlike type I, type II diabetes is usually diagnosed in adults. In this type of diabetes, the body cannot correctly use insulin. This causes the body to produce more insulin to counteract this disability. However, it eventually cannot keep up with rising glucose levels.



Type I diabetes is often diagnosed in children.



Gestational diabetes is experienced by pregnant women.

**Gestational** diabetes is experienced by pregnant women and, like all other types, causes high levels of glucose in the blood. It is likely caused by hormones produced by the placenta that hinder the function of insulin. This usually just causes spikes in blood sugar after meals but can cause blood sugar levels to remain

**elevated and endanger the growing fetus. Women who have experienced gestational diabetes are at risk for developing type II diabetes postpartum.**

### **What is insulin?**

**Insulin is a key hormone that is made in the pancreas. When there is glucose in the blood stream, the pancreas secretes insulin to help the body use the glucose by carrying it from the blood into the cells. This decreases the level of glucose in the bloodstream. As the level of glucose decreases, so does the level of insulin in the bloodstream.**

### **What causes diabetes?**

**Scientists do not really know what causes type I diabetes, but it is likely due to genetics. Becoming exposed to some viruses may also contribute to development of type I diabetes.**

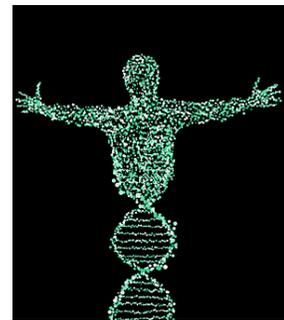
**Type 2 diabetes is similarly mysterious, but likely due to a combination of factors. Genetics may play a role, as well as environmental factors, including being overweight and having a sedentary lifestyle.**

**While it's not clear why some women develop gestational diabetes, there are some factors that increase the risk.**

**Gestational diabetes is more common in women over the age of 25, women with a family history of diabetes, women who are overweight, and women who are nonwhite.**

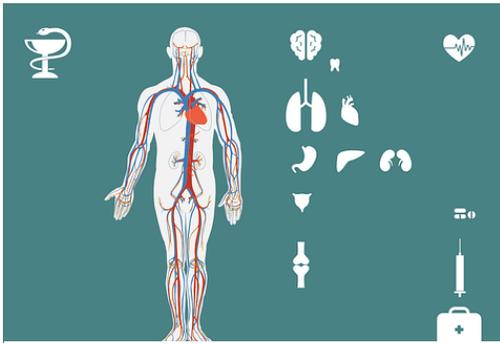
### **What are the symptoms of diabetes?**

**In some cases, people with diabetes don't realize that they have it. Type II and gestational diabetes can develop with little or no symptoms. In fact, gestational diabetes usually carries no obvious signs. However, there are some symptoms indicative of the disease. Common symptoms of types I and II include frequent urination, heightened thirst, hunger despite eating enough, severe fatigue, blurred vision, and slowed healing. Specific to type I diabetes is weight loss despite**



Genetics can contribute to development of diabetes.

increased food intake. People with type II diabetes may experience pain, numbness, or tingling in their hands or feet.



Diabetes can cause damage to many body systems.

### **What are some effects of diabetes?**

**Diabetes can lead to other health problems and even death. Diabetics are twice as likely to die as their healthy peers.**

**Type I diabetes can lead to diseases of the heart and blood vessels, skin problems (e.g. fungal infections), and pregnancy complications, as well as damage to nerves, kidneys, eyes, and feet.**

**Type II diabetes can cause heart disease, stroke, high blood pressure, impaired vision, kidney disease, damage to the nervous system, limb problems which may require amputation, gum disease, mental health issues (e.g. depression), skin problems, and pregnancy complications.**

**Gestational diabetes can have negative effects on unborn children as well as pregnant women. Babies born to mothers with gestational diabetes can be born too early, resulting in respiratory problems; they may grow too large before birth, leading to complications during labor; they may have low blood sugar due to an excess of insulin; and they are at greater risk of developing type II diabetes and becoming obese later in life.**

### **How is diabetes treated?**

**People with any type of diabetes can do things to control the disease, such as eating a healthy and balanced diet that is low in simple sugars, exercising regularly, keeping track of their blood glucose, and, in some cases, taking insulin and/or medications.**



**Diabetes can be controlled with a healthy diet and exercise, and, in some cases, insulin injections.**

## **II. Reading Comprehension Activity: Diabetes Mellitus**

- 1. What is diabetes mellitus?**
- 2. What are the three types of diabetes mellitus?**
- 3. What is common to all three types?**
- 4. When does type I diabetes usually begin?**
- 5. What is insulin?**
- 6. List at least three symptoms of diabetes.**
  
- 7. List three potential causes of diabetes (indicate which type it may be responsible for).**
- 8. List three potential effects of diabetes (indicate which type it may be due to).**
  
- 9. If there are no symptoms, how do pregnant women know if they have diabetes?**
- 10. What do you think is a good way to prevent type II diabetes?**
  
- 11. There is another kind of diabetes, diabetes insipidus. What are its symptoms? What can it lead to?**

### Reading Comprehension Activity: Diabetes Mellitus - ANSWER KEY

1. What is diabetes mellitus? **A disease that alters how the body uses glucose.**
2. What are the three types of diabetes mellitus? **Type 1, type 2, and gestational.**
3. What is common to all three types? **Excess glucose in the blood.**
4. When does type I diabetes usually begin? **Childhood or young adulthood.**
5. What is insulin? **A hormone that helps your body use glucose by carrying it from the blood into the cells.**
6. List three symptoms of diabetes. **Frequent urination, heightened thirst, hunger despite eating enough, severe fatigue, blurred vision, and slowed healing. Specific to type I diabetes is weight loss despite increased food intake. People with type II diabetes may experience pain, numbness, or tingling in their hands or feet. (Any three).**
7. List three potential causes of diabetes (indicate which type it may be responsible for). **Type I: genetics, exposure to viruses. Type II: Genetics, obesity, inactivity. Gestational: age of 25, family history, overweight, nonwhite.**
8. List three potential effects of diabetes (indicate which type it may be due to). **Type I: Death, diseases of the heart and blood vessels, skin problems (e.g. fungal infections), and pregnancy complications, as well as damage to nerves, kidneys, eyes, and feet. Type II: Death, heart disease, stroke, high blood pressure, impaired vision, kidney disease, damage to the nervous system, limb problems which may require amputation, gum disease, mental health issues (e.g. depression), skin problems, and pregnancy complications. Gestational: Premature birth, resulting in respiratory problems; babies may grow too large before birth, leading to complications during labor; babies may have low blood sugar due to an excess of insulin; and babies are at greater risk of developing type II diabetes and becoming obese later in life.**
9. If there are no symptoms, how do pregnant women know if they have diabetes? **Doctors perform a test.**
10. What do you think is a good way to prevent type II diabetes? **Answers may vary but should mention eating a healthy diet and exercising regularly.**
11. There is another kind of diabetes, diabetes insipidus. What are its symptoms? What can it lead to? **Symptoms: Increased urination and thirst. Can lead to dehydration and seizures.**

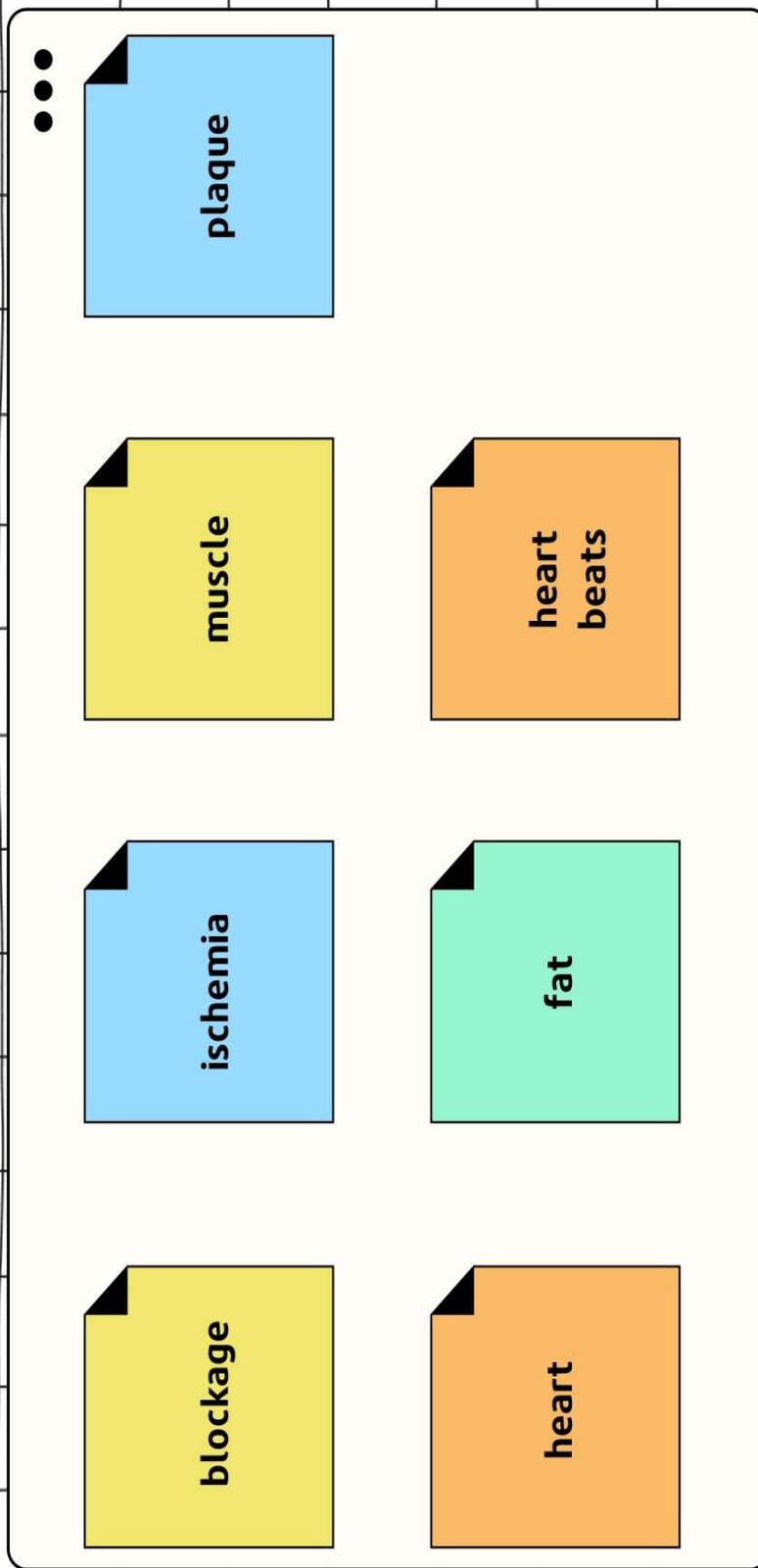
## References

- American Diabetes Association. (2015 Jun 1). "Diabetes Symptoms." *Diabetes Basics*. Retrieved from <http://www.diabetes.org/diabetes-basics/symptoms/>.
- American Diabetes Association. (2017 Apr 5). "Statistics About Diabetes." *Diabetes Basics*. Retrieved from <http://www.diabetes.org/diabetes-basics/statistics/>.
- American Diabetes Association. (n.d.) "Type 1 Diabetes." *Diabetes Basics*. Retrieved from <http://www.diabetes.org/diabetes-basics/type-1/>.
- American Diabetes Association. (n.d.) "Type 2." *Diabetes Basics*. Retrieved from <http://www.diabetes.org/diabetes-basics/type-2/>.
- Mayo Clinic Staff. (2014 Aug 2). "Complications." *Type 1 diabetes*. Retrieved from <http://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/type-1-diabetes/basics/complications/con-20019573>.
- Mayo Clinic Staff. (2014 Jul 31). "Definition." *Diabetes*. Retrieved from <http://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/diabetes/basics/definition/con-20033091>.
- Mayo Clinic Staff. (2016 Jan 13). "Overview." *Type 2 diabetes*. Retrieved from <http://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/type-2-diabetes/home/ovc-20169860>.
- Mayo Clinic Staff. (2017 Apr 28). "Overview." *Gestational Diabetes*. Retrieved from <http://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/gestational-diabetes/home/ovc-20317173>.
- Mayo Clinic Staff. (2016 Jan 13). "Symptoms and causes." *Type 2 diabetes*. Retrieved from <http://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/type-2-diabetes/symptoms-causes/dxc-20169861>.
- Mayo Clinic Staff. (2017 Apr 28). "Symptoms and causes." *Gestational Diabetes*. Retrieved from <http://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/gestational-diabetes/symptoms-causes/dxc-20317176>.
- Mayo Clinic Staff. (2016 Jan 13). "Treatment." *Type 2 diabetes*. Retrieved from <http://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/type-2-diabetes/diagnosis-treatment/treatment/txc-20169988>.
- Santos-Longhurst, A. (2017 Feb 27). "Type 2 Diabetes Statistics and Facts." *Healthline*. Retrieved from <http://www.healthline.com/health/type-2-diabetes/statistics#1>.

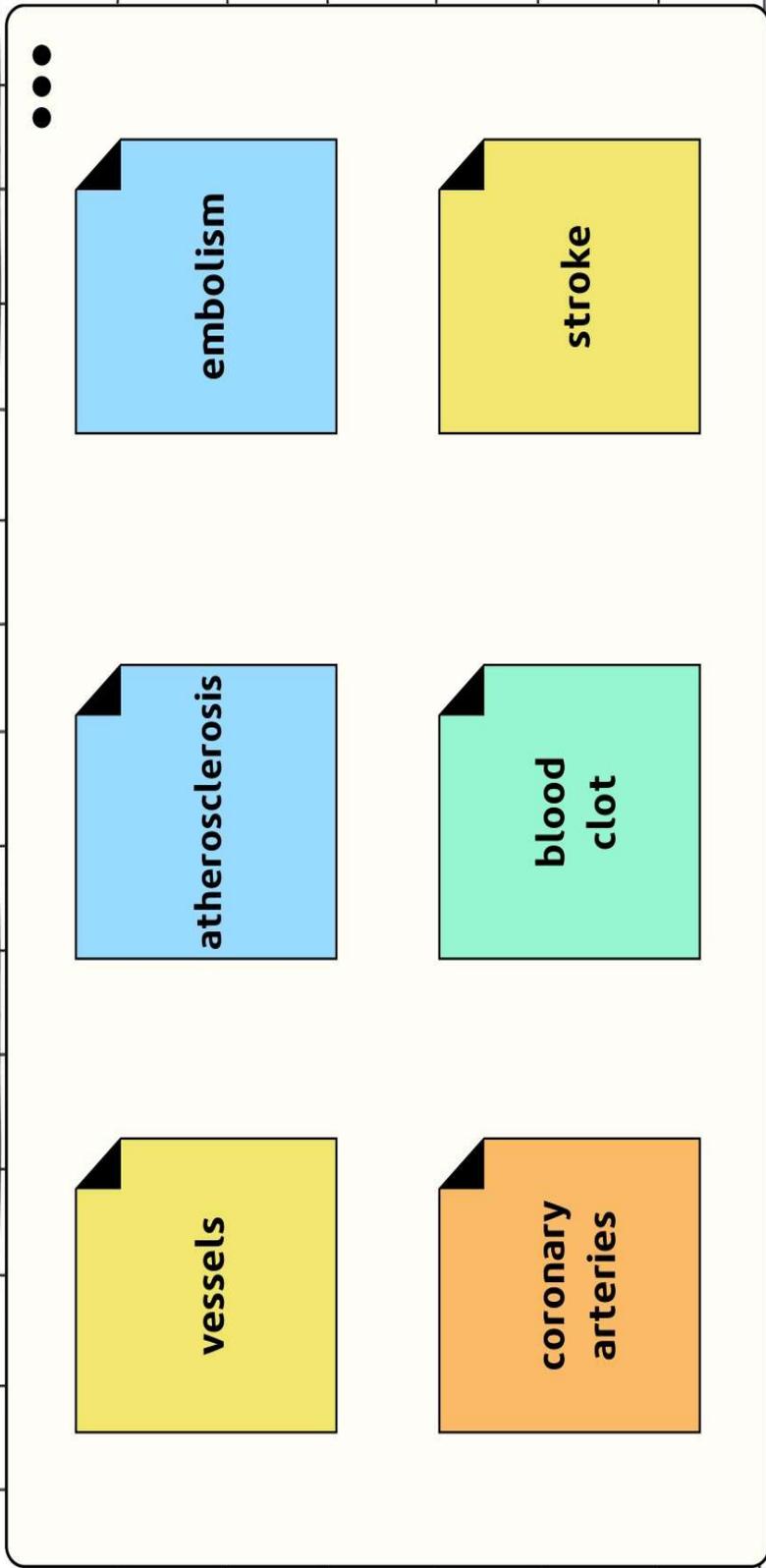
<b>FICHA PARA EL DOCENTE 4A</b>	
<b>TEMA</b>	Let's learn vocabulary: Heart Attack and Stroke
<b>PÚBLICO Y NIVEL</b>	Estudiantes de 6° semestre de la licenciatura en médico cirujano. B.1
<b>OBJETIVO</b>	Reconocer y aprender vocabulario médico a través de material didáctico
<b>DURACIÓN</b>	25 minutos
<b>MODALIDAD</b>	Presencial
<b>RECURSOS</b>	Diapositivas, computadora, proyector, HDMI, pizarrón y plumones
<b>ACTIVIDADES A DESARROLLAR</b>	<p><b>SESIÓN 1</b></p> <p>1.- Para comenzar, pregunta al estudiantado si recuerda algunas de las palabras que se presentaron de la temática anterior. Motiva al estudiantado a pasar a escribir las diferentes palabras que recuerdan y revisa la escritura de estas. 5 min</p> <p>2.- Después del breve repaso, comienza con la proyección de las diapositivas en las que se presenta el vocabulario. En estas diapositivas únicamente se verán las palabras, motiva al estudiantado a decir el significado de cada una o a relacionar palabras de estas al español. 10 min</p> <p>En caso de ser necesario, promueve el uso del celular o tablet para buscar en un diccionario las palabras que no logren reconocer.</p> <p>3.- Para concluir con esta actividad, pide al estudiantado que guarde sus apuntes, y apaga la proyección. Motiva al estudiantado a escribir en el pizarrón las palabras que se mostraron en la sesión. Puedes dar pistas para que ellos recuerden un poco más. Promueve el trabajo colaborativo. 7 min</p> <p>5.- Al terminar, recuérdale al estudiantado repasar en casa y practicar la pronunciación y escritura del vocabulario presentado. 3 min</p>
<b>RECURSOS DE APOYO PARA EL DOCENTE</b>	<a href="https://www.wordreference.com">https://www.wordreference.com</a>

••• **Let's learn vocabulary**  
**Heart Attack and Stroke**

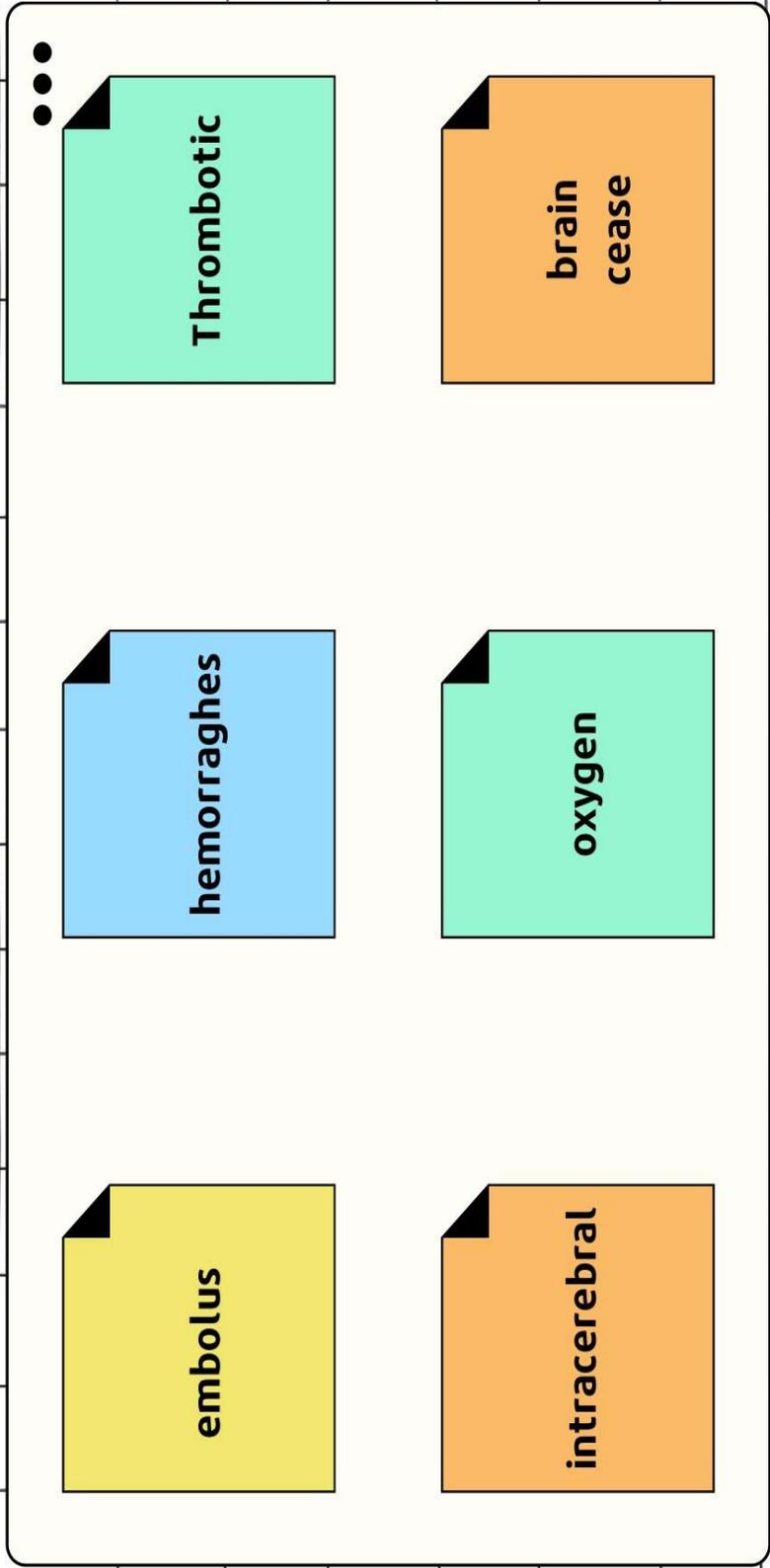
4



24



4



<b>FICHA PARA EL DOCENTE 4B</b>	
<b>TEMA</b>	Let's review vocabulary: Heart Attack and Stroke
<b>PÚBLICO Y NIVEL</b>	Estudiantes de 6º semestre de la licenciatura en médico cirujano. B.1
<b>OBJETIVO</b>	Hacer uso e interpretar el vocabulario médico sobre <i>heart attack and stroke</i> a través de material didáctico
<b>DURACIÓN</b>	25 minutos
<b>MODALIDAD</b>	Presencial
<b>RECURSOS</b>	Diapositivas, computadora, proyector, HDMI, pizarrón y plumones
<b>ACTIVIDADES A DESARROLLAR</b>	<p><b>SESIÓN 2</b></p> <p>1.- Para comenzar con la sesión, pide al estudiantado hacer una lluvia de ideas en las que mencionen el mayor número de palabras posibles que recuerden de la sesión previa de vocabulario y anótalas en el pizarrón. Motiva al estudiantado a hacer memoria y repetir la palabra con la pronunciación correcta. 5 min.</p> <p>2.- En el siguiente apartado podrás encontrar las tarjetas recortables que podrás utilizar en la actividad. En cada diapositiva encontrarás tres apartados, algunos con imágenes y otras son las palabras que hacen referencia al vocabulario presentado con anterioridad. Coloca las tarjetas sobre el escritorio y motiva al estudiantado a relacionar las palabras con las imágenes y, cuando se encuentre la palabra, impulsa la creatividad y que quien participe haga el dibujo representando la palabra. Pueden dibujar en las tarjetas en blanco sobrantes. 8 min.</p> <p>No dudes en usar diccionario en caso de no saber el significado. 10 min.</p> <p>4.- Al terminar una diapositiva, revisa las respuestas proporcionadas y promueve la repetición de las palabras. 4 min.</p> <p>4.- Al terminar de etiquetar las diapositivas, cuestiona al estudiantado sobre la dificultad y qué recuerdan de esta sesión. 3 min.</p> <p>5.- Recuerda sugerirle al estudiantado practicar la escritura y pronunciación de las palabras en casa para seguir aprendiendo. 3 min.</p>
<b>RECURSOS DE APOYO PARA EL DOCENTE</b>	<a href="https://www.wordreference.com">https://www.wordreference.com</a>

muscle

schemia

embolism

vessels

flashcards 4

hemorrhages

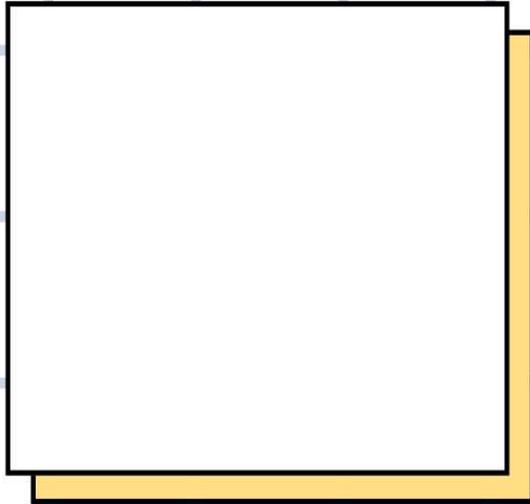
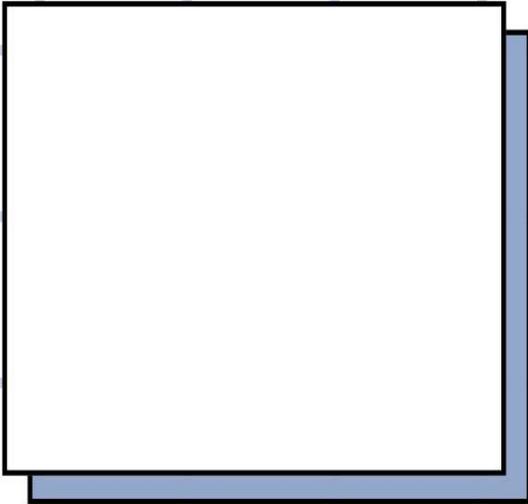
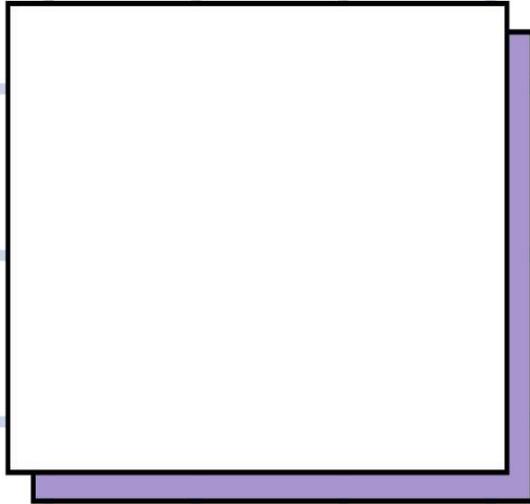
fat

blood clot

oxygen

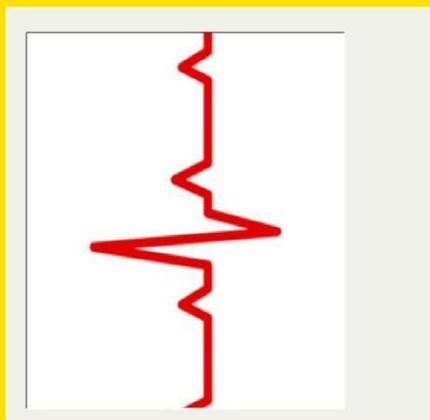
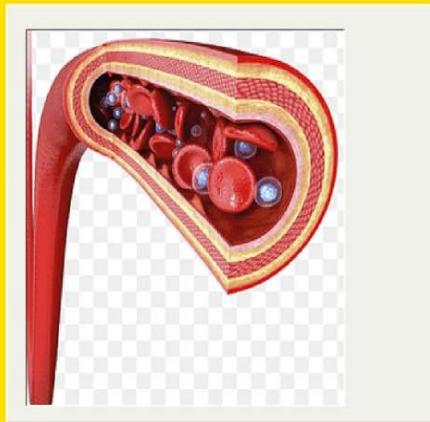
flashcards 4

stroke

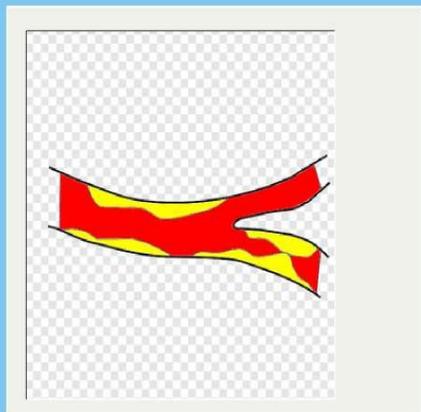


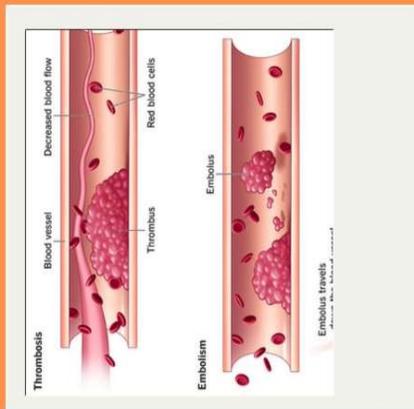
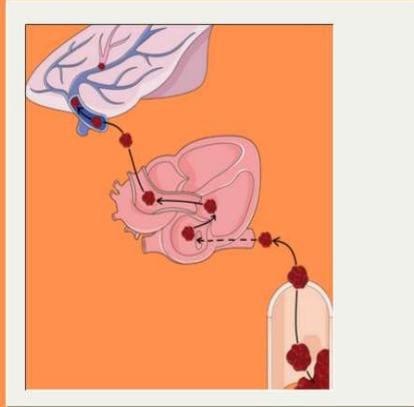
flashcards 4

4

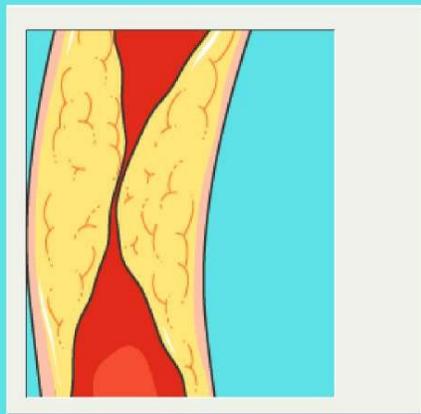
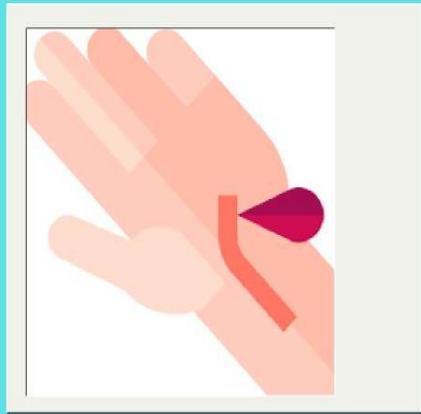
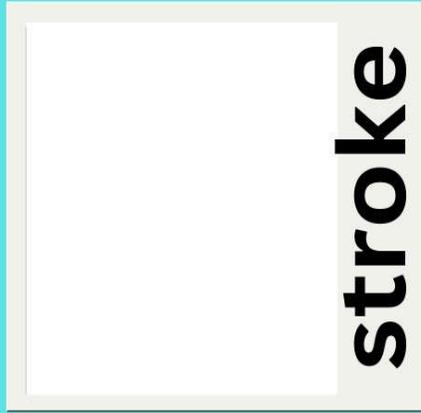


१



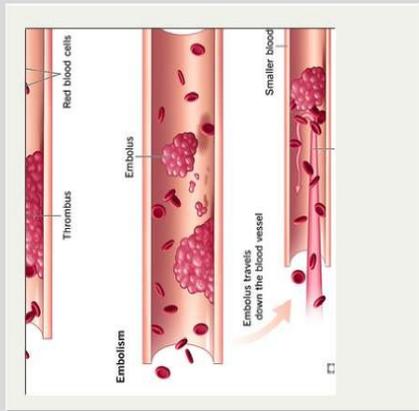


4





# oxygen



<b>FICHA PARA EL DOCENTE 4C</b>	
<b>TEMA</b>	Reading: Heart Attack and Stroke
<b>PÚBLICO Y NIVEL</b>	Estudiantes de 6º semestre de la licenciatura en médico cirujano. B.1
<b>OBJETIVO</b>	Leer y adquirir vocabulario sobre <i>heart attack and stroke</i> a través de un ejercicio de comprensión lectora sobre el tema
<b>DURACIÓN</b>	35 minutos
<b>MODALIDAD</b>	Presencial
<b>RECURSOS</b>	Diapositivas, computadora, proyector, HDMI, pizarrón y plumones
<b>ACTIVIDADES A DESARROLLAR</b>	<p><b>SESIÓN 3</b></p> <p>1.- Para comenzar con la sesión, pide al estudiantado tomar asiento y tener únicamente lápiz o lapicero para realizar la lectura. Indica que al momento de la lectura no se resolverán dudas sino hasta el final. 3 min</p> <p>2.- Presenta la actividad y lee las instrucciones. Asigna de 10 a 15 minutos para la actividad de lectura y la actividad siguiente de responder preguntas. 18 min</p> <p>3.- Al concluir con la actividad de lectura y el ejercicio de comprensión, pregunta al estudiantado si tienen alguna duda al respecto y trata de resolverla. No dudes en usar diccionario en caso de no saber el significado. 5 min</p> <p>Recuerda promover el uso de celular para buscar el significado de palabras así como el trabajo colaborativo entre el estudiantado.</p> <p>4.- Revisa las respuestas a las preguntas con el estudiantado. 3 min.</p> <p>5.- Al terminar, recuérdale al estudiantado repasar en casa y practicar el vocabulario en pronunciación y escritura. 5 min</p>
<b>RECURSOS DE APOYO PARA EL DOCENTE</b>	<a href="https://www.wordreference.com">https://www.wordreference.com</a>

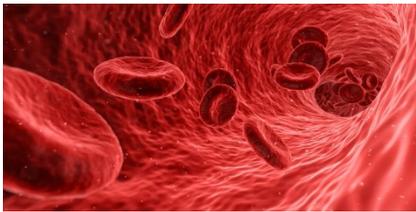
# I. Heart Attack and Stroke

## What Is a Heart Attack?

**Heart attack**, or myocardial infarction, occurs when part of the heart becomes blocked. This blockage prevents blood, and thus oxygen, from reaching that part of the heart, a condition called **ischemia**. Lack of oxygen can kill heart muscle. This muscle death is the heart attack. Heart failure and arrhythmias (irregular heartbeats) can result from heart attacks. In the United States, someone has a heart attack approximately every 40 seconds.

### Did You Know?

Each person's heart is a different size, you can estimate how big yours is by holding your hands together.



Blockage in arteries causes heart attacks.

## Why Do Heart Attacks Occur?

The main cause of heart attacks is **coronary heart disease**. This occurs when plaque, a waxy substance composed of fat, cholesterol, and other materials, builds up within **coronary arteries**, vessels that deliver blood to the heart. This build-up, called **atherosclerosis**, is slow, happening over several years. When plaque breaks apart, a blood clot develops on top of the plaque. A large clot can block an entire artery, preventing blood flow to the part of the heart serviced by that artery. Heart attacks can also be caused by **coronary artery spasms**, but this is less common. These occur when an artery tightens so much that it prevents blood flow. The reasons for such spasms are not clear but they may be related to cigarettes and other drugs, stress, pain, or extreme cold. An even rarer cause of heart attacks is a **spontaneous coronary artery dissection**. This occurs when a coronary artery wall develops a spontaneous tear. This allows blood to flow in between the layers of the blood vessel wall, creating a bulge in the vessel wall. This restricts flow just as a clot does.

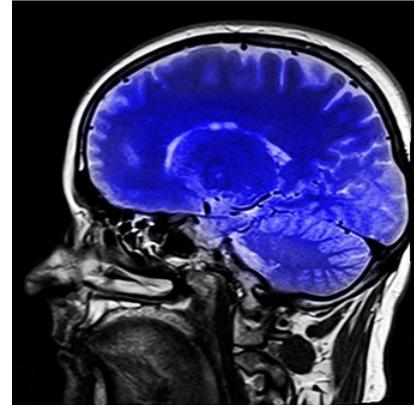
## What Is a Stroke?

A **stroke** occurs when part of the brain is deprived of blood flow. This means that brain cells don't get oxygen and they start to die. When brain cells in a certain part of the brain start dying, the functions controlled by that part of the brain cease.

## What Are the Different Kinds of Strokes?

There are two types of stroke: **ischemic** and **hemorrhagic**.

An ischemic stroke occurs when a blood clot blocks a vessel taking blood to the brain. This prevents blood from flowing into the brain. Around 87% of strokes are ischemic and most of those are caused by high blood pressure. There are two types of ischemic stroke: **embolic** and **thrombotic**. Embolic strokes occur when a blood clot forms in another part of the body and flows through vessels to the brain, where it becomes stuck in a small vessel that supplies blood to the



A stroke occurs when blood flow to part of the brain is cut off.

brain, blocking it. The clot itself is called an embolus; hence the term embolic stroke. In a thrombotic stroke, a blood clot develops within an artery that carries blood to the brain. This type of stroke is associated with high cholesterol and atherosclerosis. There are two types of blood clots that lead to thrombotic stroke: **large vessel thrombosis** and **small vessel disease**. Large vessel thrombosis, the most common, takes place in large brain arteries. Blood clots that form quickly, together with persistent atherosclerosis, is one of the greatest risk factors for this type of clotting. Small vessel disease occurs when a small arterial vessel is obstructed. Aside from high blood pressure, it's unclear what causes this disorder.



A hemorrhagic stroke occurs when a blood vessel within the brain leaks.

A hemorrhagic stroke occurs when a vessel in the brain leaks or an aneurysm (a bulging part of a blood vessel) bursts, which causes blood flow in the brain to decrease. It also causes swelling in the brain which harms brain tissue. Hemorrhagic

strokes are much less common than ischemic, accounting for only 15% of all strokes. However, they are usually deadly, comprising around 40% of stroke deaths. There are two types of hemorrhages that lead to hemorrhagic stroke: **intracerebral** and **subarachnoid**. Intracerebral hemorrhages are the most common cause of hemorrhagic stroke, occurring when a blood vessel within the brain (“intra” = within, “cerebral” = brain) ruptures. This allows blood to leak out of the vessel and into the brain tissue, which leads to brain cell death. Old age and high blood pressure are the greatest risk factors for intracerebral hemorrhages. Subarachnoid hemorrhages occur in what’s called the **subarachnoid space**, the space

between the brain and the membrane that covers it. A ruptured aneurysm is the most common cause, but head injury and blood thinners can also lead to a subarachnoid hemorrhage.

## **What Increases the Risk of Heart Attack and Stroke?**

Despite the difference between these two health conditions, the risks of both are increased by the same things. These include family history, abnormal heart rhythm, a low-activity lifestyle, smoking, diabetes, high blood pressure, and high cholesterol.



Smoking can increase the risk of heart attack and stroke.

## **What Are the Signs of Heart Attack and Stroke?**

Identifying features of a heart attack include feelings of pressure in the center of the chest; pain radiating into shoulders, arms, neck, and jaw; shortness of breath; sweating; inexplicable fatigue (especially in women); nausea; and lightheadedness, which may lead to loss of consciousness. Sometimes, a heart attack will manifest with few symptoms, even to the point that someone doesn't realize they've had one.

Stroke symptoms occur suddenly. They include feelings of numbness or weakness in the face, arm, or leg, usually on one side of the body; confusion; trouble speaking; difficulty seeing; difficulty walking; loss of balance or coordination; dizziness; and extreme headache.

## **What Should You Do?**

If you see someone having a heart attack or stroke, you should immediately call emergency services. If the person is not breathing and you know how to perform CPR, you should do so.

## II. Reading Comprehension Activity: Heart Attack and Stroke

1. What is a heart attack?
2. What is a stroke?
3. Why do heart attacks occur? List the three main causes from most to least common.
4. What is atherosclerosis?
5. What are the two different types of strokes?
6. What are the two different types of ischemic strokes?
7. What are the two types of blood clots that lead to thrombotic strokes?
8. What two types of hemorrhages lead to hemorrhagic strokes?
9. What are three common risk factors of heart attack and stroke?
10. List four changes you would suggest to someone wishing to decrease their risk of heart attack and stroke.
11. What disabilities can strokes lead to?

## Reading Comprehension Activity: Heart Attack and Stroke

### ANSWER KEY:

1. What is a heart attack? **The result of part of the heart not getting oxygenated blood.**
2. What is a stroke? **The result of part of the brain not getting oxygenated blood.**
3. Why do heart attacks occur? List the three main causes from most to least common. **Coronary heart disease, coronary artery spasms, and spontaneous coronary artery dissection.**
4. What is atherosclerosis? **Slow build-up of plaque in arteries.**
5. What are the two different types of strokes? **Ischemic and hemorrhagic.**
6. What are the two different types of ischemic strokes? **Embolic and thrombotic**
7. What are the two types of blood clots that lead to thrombotic strokes? **Large vessel thrombosis and small vessel disease**
8. What two types of hemorrhages lead to hemorrhagic strokes? **Intracerebral and subarachnoid**
9. What are three common risk factors of heart attack and stroke? **Family history, abnormal heart rhythm, a low-activity lifestyle, smoking, diabetes, high blood pressure, and high cholesterol. (Any three).**
10. List four changes you would suggest to someone wishing to decrease their risk of heart attack and stroke. *Answers will vary.*
11. What disabilities can strokes lead to? **Paralysis, cognitive problems, speech problems, and emotional problems.**

## References

- "About Heart Attacks." (2017 Jan 27). *American Heart Association*. Retrieved July 28, 2017 from [http://www.heart.org/HEARTORG/Conditions/HeartAttack/AboutHeartAttacks/About-Heart-Attacks\\_UCM\\_002038\\_Article.jsp#.WXoFRojyvIU](http://www.heart.org/HEARTORG/Conditions/HeartAttack/AboutHeartAttacks/About-Heart-Attacks_UCM_002038_Article.jsp#.WXoFRojyvIU).
- Beckerman, J. (2017 Feb 3). "What Is An Aneurysm?" *WebMD*. Retrieved July 28, 2017 from <http://www.webmd.com/heart-disease/understanding-aneurysm-basics>.
- "Coronary Artery Dissection: Not Just a Heart Attack." (2016 Oct 4). *American Heart Association*. Retrieved July 28, 2017 from [http://www.heart.org/HEARTORG/Conditions/HeartAttack/AboutHeartAttacks/Coronary-Artery-Dissection-Not-Just-a-Heart-Attack\\_UCM\\_454434\\_Article.jsp#.WXtK6YjyvIV](http://www.heart.org/HEARTORG/Conditions/HeartAttack/AboutHeartAttacks/Coronary-Artery-Dissection-Not-Just-a-Heart-Attack_UCM_454434_Article.jsp#.WXtK6YjyvIV).
- "Heart attack vs. stroke." (n.d.) *Heart & Vascular*. Retrieved June 09, 2016, from <http://www.inovaheart.org/smarthearts/heart-attack-vs-stroke>.
- "Hemorrhagic stroke." (n.d.) *National Stroke Association*. Retrieved July 28, 2017 from <http://www.stroke.org/understand-stroke/what-stroke/hemorrhagic-stroke>.
- "Ischemic stroke." (n.d.) *National Stroke Association*. Retrieved July 28, 2017 from <http://www.stroke.org/understand-stroke/what-stroke/ischemic-stroke>.
- Mayo Clinic Staff. (2015 Jan 2). "Heart attack: First aid." *Basics*. Retrieved June 09, 2016, from <http://www.mayoclinic.org/first-aid/first-aid-heart-attack/basics/art-20056679>.
- Mayo Clinic Staff. (2016). "Symptoms and causes." *Stroke*. Retrieved June 09, 2016, from <http://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/stroke/symptoms-causes/dxc-20117265>.
- Turner, T. (n.d.). "What You Need to Know About Stroke." *Know Stroke*. Retrieved June 09, 2016, from <https://stroke.nih.gov/materials/needtoknow.htm>.
- "What Causes a Heart Attack?" (2015 Jan 27). *National Heart, Lung, and Blood Institute*. Retrieved June 09, 2016, from <https://www.nhlbi.nih.gov/health/health-topics/topics/heartattack/causes>.
- "What Is a Heart Attack?" (2015 Jan 27). *National Heart, Lung, and Blood Institute*. Retrieved July 28, 2017 from <https://www.nhlbi.nih.gov/health/health-topics/topics/heartattack>.
- "What is stroke?" (n.d.) *National Stroke Association*. Retrieved June 09, 2016, from <http://www.stroke.org/understand-stroke/what-stroke>.

## REFERENCIAS

- Adler, C. R. (Ed.). (2001). Put reading first: The research building blocks for teaching children to read. Jessup, MD: ED Pubs.
- Agha, A. (1999). Register. *Journal of Linguistic Anthropology*, 9(1/2), 216–219. <http://www.jstor.org/stable/43102470>
- Agha, A. (2004). Registers of language. *A companion to linguistic anthropology*, 23(9), 2.
- Albelda M., M., y Fernández C., M. J. (2006). La enseñanza de los registros lingüísticos en E/LE. Una aplicación a la conversación coloquial. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (3), 1-31.
- Alderson, J. 2000. *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alfaro M, M. (2016). Análisis de la implementación del enfoque CLIL en el curso English For Young Learners de la facultad de lenguas, Campus Tuxtla. [Tesis de Maestría.] Universidad Autónoma de Chiapas.
- Andrews, S., & Bond, R. (2009). Lexical expertise and reading skill: Bottom-up and top-down processing of lexical ambiguity. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(6), 687-711.
- Anguera, M.T. (1997) *Metodología de la observación en las ciencias humanas*. Madrid: Editorial cátedra.
- Antich, R. (1988). *Metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Arias, E. (2019). Material didáctico: Características, funciones, tipos, importancia. Material didáctico: Características, funciones, tipos, importancia. [LIFEDER.com](http://LIFEDER.com)
- Baker M. (1988). Sub-technical vocabulary and the ESP teacher: An analysis of some rhetorical items in medical journal articles. *Reading in a Foreign Language*, 4, 91–105.

- Balcázar N., P., González-Arratia López-Fuentes, N. I., Gurrola P., G. M., & Moysén C., A. (2013). Investigación cualitativa.
- Ballesteros-Pérez, D. V. (2016). El lenguaje escrito como canal de comunicación y desarrollo humano| Written Language as a Channel of Communication and Human Development. *Razón y palabra*, 20(2\_93), 442-455.
- Banditvilai, C. (2020). The effectiveness of reading strategies on reading comprehension. *International Journal of Social Science and Humanity*, 10(2), 46-50.
- Baralo, O., M. (1997). La organización del lexicón en lengua extranjera.
- Baralo, O., M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. *ELUA. Estudios de Lingüística, Anexo 1* (2001); pp. 23-38.
- Baralo, O., M. (2005). La competencia léxica en el Marco común europeo de referencia. *Revista Carabela*, 58, 27-48.
- Baralo, O., M. (2007). Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas. *Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico*, 2007, 384-399.
- Bausela, H., E. (2004). La docencia a través de la investigación-acción. *Revista iberoamericana de educación*, 35(1), 1-9.
- Beck, I.L., Perfetti, C.A., y McKeown, M.G. (1982). Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 74, 506-521.
- Belcher, D. (2006). English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life. *TESOL Quarterly*, 40(1), 133–156. <https://doi.org/10.2307/40264514>
- Belinchón M, Igoa J, Rivière A. (2005) *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.

- Benfield, J. y Howard, K. (2000). The language of science. *European Journal of Cardio-Thoracic Surgery*, 18, pp. 642-648.
- Bensoussan, M. (1998). Schema effects in EFL reading comprehension. *Journal of Research in Reading*. 21(3), 213-227.
- Bertram, D. (2008). Likert Scales... are the meaning of life. Topic report: Recuperado de <http://poincare.matf.bg.ac.rs/~kristina/topic-dane-likert.pdf>
- Bi, J. (2020). How large a vocabulary do Chinese computer science undergraduates need to read English-medium specialist textbooks? *English for Specific Purposes*, 58, 77-89. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2020.01.001>
- Biber, D., y Finegan, E. (Eds.). (1994). *Sociolinguistic perspectives on register*. Oxford University Press.
- Biel, L. Biernacka, A., y Jopek-Bosiacka, A. (2018). The glossary of EU English competition collocations and terms. In S. Marino, L. Biel, M. Bajčić, y V. Sosoni (Eds.), *Language and law* (pp. 249-274). Heidelberg: Springer.
- Block, C y Isael, S. (2005). *Reading First and Beyond: The Complete Guide for Teachers and Literacy Coaches*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Byrne, D. (1989). *Teaching Oral English*. La Habana: Ed. Revolución.
- Calderón-Ibáñez, A. y Quijano-Peñuela, J. (2010). Características de comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Estudios Socio-Jurídicos*, 12(1), 337-364. Retrieved March 08, 2024, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S012405792010000100015&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012405792010000100015&lng=en&tlng=es).
- Calderón, B. L. A., y Rey, S. D. J. (2012). Desarrollo de las habilidades de comprensión lectora y producción escrita en el aprendizaje del inglés. *Rastros Rostros*, 14(27), 105-109.

- Canto de Gante, Á. G., Sosa González, W. E., Bautista Ortega, J., Escobar Castillo, J., & Santillán Fernández, A. (2020). Escala de Likert: Una alternativa para elaborar e interpretar un instrumento de percepción social. *Revista de la alta tecnología y sociedad*, 12(1).
- Carlo, M. S., August, D., McLaughlin, B. Snow, C.E., Dressler, C., Lippman, D.N., Lively, T.J., y White, C.E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly*, 39, 188-215.
- Cerchiaro, C., E., Paba, B., C. y Sánchez, C., L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Duazary*, 8(1), 99-111.
- Cerdas R., G., y Ramírez A., J. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de lenguas modernas*, (22).
- Chandía C., J. C. (2015). Enseñanza de las habilidades lingüísticas en el segundo idioma: un estudio a partir de los relatos de los actores participantes de la clase de inglés comunicacional de una institución de educación superior.
- Chanona, O (2020) *De la teoría a la práctica en la investigación cualitativa. Reflexiones y aplicaciones en el área de ciencias sociales y humanidades*. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Chávez-Zambano, M. X., Saltos-Vivas, M. A., y Saltos-Dueñas, C. M. (2017). La importancia del aprendizaje y conocimiento del idioma inglés en la enseñanza superior. *Domino de las Ciencias*, 3(3), 759-771.
- Chen Q., Ge G. (2007). A corpus-based lexical study on frequency and distribution of Coxhead's AWL word families in medical research articles. *English for Specific Purposes*, 26, 502–514.
- Chung T.M., Nation I.S.P. (2003). Technical vocabulary in specialized texts. *Reading in a Foreign Language*, 15, 103–116.

- Chung, T.M. y Nation, P. (2004). Identifying technical vocabulary. *System*, 32(2), 251-263.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2003.11.008>
- Ciapuscio, G. (2003). *Textos especializados y terminología*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. (1994) Personal Experience Methods. En Denzin, N. & Lincoln, Y. *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, California: Sage.
- Clandinin, D.J. y Connelly, F.M. (1994) Personal Experience Methods. En Denzin, N. y Lincoln, Y. *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks, California: Sage.
- Coffey, B. (1985). “ESP – English for Specific Purposes” in V. Kinsella (ed.), *Cambridge Language Teaching Surveys* 3, 78-93. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comité del Desarrollo Curricular (2013) Plan 2013. Módulo I. El Hombre Sano y su Entorno I. Universidad Autónoma de Chiapas. Facultad de Medicina Humana Campus II.
- Comité del Desarrollo Curricular (2013) Plan de Estudios de la Licenciatura en Médico Cirujano 2013. Universidad Autónoma de Chiapas. Facultad de Medicina Humana Campus II.
- Cook, G. (2003). *Applied linguistics*. Oxford University Press.
- Cortés-Padilla, M.T. (2012) *Metodología de la investigación*. México: Trillas.
- Cowan J.R. (1974). Lexical and syntactic research for the design of EFL reading materials. *TESOL Quarterly*, 8, 389–400.
- Coxhead A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34, 213–238.
- Daneman, M., y Carpenter, P.A. (1980). Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 19, 450-466.

- Dang, T. N. Y. (2018). The nature of vocabulary in academic speech of hard and soft-sciences. *English for Specific Purposes*, 51, 69-83. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.03.004>
- Dang, T. N. Y., Coxhead, A., y Webb, S. (2017). The academic spoken word list. *Language Learning*, 67(4), 959-997. <https://doi.org/10.1111/lang.12253>
- De Europa, C. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.
- De la Riva, D. F., y Companioni, O. L. (2018). Características de las habilidades comunicativas en idioma inglés en estudiantes del curso introductorio de lengua inglesa. *Tzhoeoen*, 10(2), 227-238.
- De Vega M. (2001). *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- Denzin, N.K. (1978) *The research act: A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New York: McGraw Hill.
- Díaz Barriga, A. (2007). La entrevista a profundidad. *TRAMAS. Subjetividad Y Procesos Sociales*, (3), 161-178.
- Dudley-Evans, T. y M.J. St. John (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durrant, P. (2016). To what extent is the Academic Vocabulary List relevant to university student writing? *English for Specific Purposes*, 43, 49-61. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.01.004>
- Engle, R.W., Cantor, J., y Carullo, J.J. (1992). Individual differences in working memory and comprehension: A test of four hypotheses. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 18, 972- 992.

- Escudero, I., y León, J.A. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito. Influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40(64), 311-336.
- Fang F. S. (1985). The investigation and evaluation of the teaching methods on medical terminology. In English Teachers' Association, R.O.C. (Ed.), *Proceedings of the Second International Symposium on English Teaching* (pp. 13–42). Taipei: Crane.
- Farias, G. (2024) Artículo de divulgación científica. *Concepto.de*. Disponible en: <https://concepto.de/articulo-de-divulgacion-cientifica/>.
- Farrell P. (1990). *Vocabulary in ESP: A lexical analysis of the English of electronics and a study of semi-technical vocabulary*. CLCS Occasional Paper No. 25. Dublin: Centre for Language and Communication Studies, Trinity College.
- Fartos, B. R. (2020) *Los textos técnico-científicos*. Lengua Castellana y Literatura. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado.
- Fernández G. R., y Fernández. I. (2013). Importancia del inglés con fines específicos para los estudiantes de Enfermería de la PUCE SD. *La Técnica: Revista de las Agrociencias*. ISSN 2477-8982, (9), 28-35.
- Fernández, J. H. (2019). ¿Cuándo tendremos una verdadera política de enseñanza del idioma inglés? *Nexos*. [https:// educacion.nexos.com.mx/cuando-tendremos-una-verdadera-politica-de-ensenanza-del-idioma-ingles/](https://educacion.nexos.com.mx/cuando-tendremos-una-verdadera-politica-de-ensenanza-del-idioma-ingles/)
- Flavell J. (1976) *Metacognitive aspects of problem solving*. En B. Resnick (ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, New Jersey: LEA
- Flavell J. (1979) *Metacognition and cognitive monitoring*. *American Psychologist*. 34: 906-11
- Flores-Kanter, P., E., & Medrano, L., A. (2019). Núcleo básico en el análisis de datos cualitativos: pasos, técnicas de identificación de temas y formas de presentación de

resultados. *Interdisciplinaria*, 36(2), 203-215.  
<https://dx.doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.13>

- Fraser S. (2003). A statistical analysis of the vocabulary of medical research articles (3): Technical and subtechnical vocabulary. *Integrated Studies in Nursing Science*, 4, 27–45.
- Fraser S. (2007). Providing ESP learners with the vocabulary they need: Corpora and the creation of specialized word lists. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 10, 127–143.
- Fraser S. (2009). Breaking down the divisions between general, academic and technical vocabulary: The establishment of a single, discipline-based word list for ESP learners. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, 12, 151–167.
- Fry, E. (1963). *Teaching faster reading: a manual*. (No Title).
- Fundación Querer (2017). *Enseñanza multisensorial. Expertos en educación. Enseñanza multisensorial - Fundación Querer (fundacionquerer.org)*
- Galloway, N., y Rose, H. (2015). *Introducing global Englishes*. New York: Routledge.
- García A., F., Alfaro E., A., Hernández M., A., & Molina A., M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5), 232-236.
- García J. (1995) Procesos cognitivos en la comprensión del discurso: el procesamiento de textos. En: M. Carretero, J. Almaraz y P. Fernández-Berrocal. *Razonamiento y comprensión*. Madrid: Trotta.
- Gardner, D., y Davies, M. (2014). A new academic vocabulary list. *Applied Linguistics*, 35(3), 305-327. <https://doi.org/10.1093/applin/amt015>
- Gillet, J. W y Temple, C.A. (1994) *Understanding Reading Problem Assessment and Instruction*, (4th ed.) New York: Harpercollins College.

- Giroux, S. & Tremblay, G. (2002) *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*. Montréal: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Gómez, A. M. (2008). La enseñanza de vocabulario en segunda lengua. *MEXTESOL*, 32, 11-25.
- Guerrero, A. (2009). Los materiales didácticos en el aula. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*. 1-7. Recuperado de: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd6415.pdf>
- Gupta, A. (2019). The Role of English in Higher Education. *English Today*, 35(1), 25-29. doi: 10.1017/S0266078418000541
- Halliday, M. A. K. (1978). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- Halliday, M., A. K. y Hasan, R. (1989) *Language, Context, and Text – Aspects of Language in a Social-Semiotic Perspective*.
- Halliday, M., A. McIntosh y P. Stevens (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Bloomington: Indiana University Press.
- Harvey, S., y Goudvis, A. (2000). *Strategies that work teaching comprehension to enhance understanding*. York, ME: Stenhouse Publishers.
- He, J. y Von De Vijver, J. R. (2015). Effects of a general response style on cross-cultural comparisons. Evidence from the teaching and learning international survey. *Public Opinion Quarterly*, 79, 267-290. doi:10.1093/poq/nfv006
- Hechavarría, S. (2015). Material de apoyo al taller de diseño de proyectos de investigación educacional y social. *Universidad de Ciencias Médicas de La Habana, Facultad de Ciencias Médicas Manuel Fajardo: La Habana, Cuba*.

- Hernández, A. C.G, Mazariegos, L. V. G., y Chávez, C. G. A (2022) Análisis de la práctica docente: Implementando *CLIL* en la enseñanza de italiano. *Congreso Mesoamericano de Investigación UNACH*. Universidad Autónoma de Chiapas.
- Howard R. (1991). Teaching medical English systematically. *EMP Newsletter*, 8, 15–21.
- Hsu, W. (2013). Bridging the vocabulary gap for EFL medical undergraduates: the establishment of a medical word list. *Language Teaching Research*, 17 (4), pp. 454-484. <https://doi.org/10.2307/3587951>
- Hutchinson, T., y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Ibáñez, R. (2007). Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 45(1), 67-85.
- Infante, G. S., y Zárate de Lara, G. (2010). *Métodos estadísticos: Un enfoque interdisciplinario*. Trillas. Texcoco, Estado de México, México. 643 p
- Jablonkai, R., R. (2020) Leveraging professional wordlists for productive vocabulary knowledge. *ESP Today*, 8 (1), pp: 165-181.
- Jackson, F. D. (2020). La enseñanza del inglés, como idioma extranjero, desde una perspectiva sociolingüística en el aula. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*.
- Juric, L. C., Urquijo, S., Richards, M. M., y Burin, D. I. (2009). Predictores cognitivos de niveles de comprensión lectora mediante análisis discriminante. *International Journal of Psychological Research*, 2(2), 99-111.
- Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, y R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volumen III* (pp. 545-561). Mahwah, NJ. USA: Erlbaum.
- Kaufman, A. M. y M. E. Rodríguez, (1993) *La escuela y los textos*. Buenos Aires, Santillana

- Keats, D. (1988) *Skilled Interviewing*. Sidney, AU: The Australian Council for Educational Research.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.
- Koda, K. (2005). *Insights into second language reading: A cross-linguistic approach*. Cambridge University Press.
- Kolic-Vehovec, S., y Bajsanski, I. (2007). Comprehension Monitoring and Reading Comprehension in Bilingual Students. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 198-211.
- Kroll, J. F. y Stewart, E. (1994). «Category Interference in Translation and Picture Naming: Evidence for Asymmetric Connections Between Bilingual Memory Representations» [online]. *Journal of Memory and Language*, 33, 149-74. URL <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Kroll%20y%20Stewart.pdf> (2017-05-18).
- Küçüköğlü, H. (2013). Improving reading skills through effective reading strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 709-714.
- Kwary, D. A. (2011). A hybrid method for determining technical vocabulary. *System*, 39(2), 175-185. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.04.003>
- Langenberg, D.N. (Ed.) (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. Washington, DC, USA: U.S. Department of Health and Human Services.
- Latorre, A. (2007). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao.
- Laufer B. (1989). What percentage of text lexis is essential for comprehension? In Lauren C., Nordman M. (Eds.), *Special language: From human thinking to thinking machines* (pp. 316–323). Clevedon: Multilingual Matters.

- Laufer B., Ravenhorst-Kalovski G.C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22, 15–30.
- Laufer, B. y Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: size, strength and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54 (3), pp. 399-436.
- Laufer, B., Meara, P., Nation, P. (2005). Ten best ideas for teaching vocabulary. *The Language Teacher*, 29(7).
- Lee, P., Joo, S. H., and Lee, S. (2019). Examining stability of personality profile solutions between Likert-type and multidimensional forced choice measure. *Personality and Individual Differences*, 142,13-20.
- Lei, L., y Liu, D. (2016). A new medical academic word list: A corpus-based study with enhanced methodology. *Journal of English for Academic Purposes*, 22, 42-53. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2016.01.008>
- Mahdavi, J. N. y Tensfeldt, L. (2013) “Untangling reading comprehension strategy instruction: Assisting struggling readers in the primary grades, preventing school failure” *Alternative Education for Children and Youth*, 2013.
- Manrique O., A. M., y Gallego H., A. M. (2013). El material didáctico para la construcción de aprendizajes significativos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 101-108.
- Manzano, M.(2001). Diseño de una propuesta metodológica para la comprensión de textos en inglés apoyada en los niveles de traducción, interpretación y extrapolación. (Tesis de Máster en Educación Superior). Universidad José Martí. Camagüey. Cuba.
- Marín, M. J. (2014). Evaluation of five single-word term recognition methods on a legal English corpus. *Corpora*, 9(1), 83-107. <https://doi.org/10.3366/cor.2014.0052>
- Martínez G., B. (2020). Evaluación de opiniones sobre temas controvertidos mediante el diferencial semántico

- Martínez, V., y Yesaved, M. (2018). Las estrategias de afrontamiento y su influencia en la calidad de vida de las personas en proceso de recuperación del trastorno por consumo de sustancias del centro gran renacer (Bachelor's thesis, Universidad Tecnológica Indoamérica). Recuperado el 19 de abril de 2019 de <http://repositorio.uti.edu.ec/handle/123456789/962>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47.
- Maturano, C. I; Soliveres, M. A y Macías, A. (2008) Estrategias cognitivas y metacognitivas en la comprensión de un texto de ciencias. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales. Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes. Universidad Nacional de San Juan. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/Ensenanza/article/viewFile/21831/21665>
- McGuiness, D. (2005). *Language Development and Learning to Read. The Scientific Study of How Language Development Affects Reading Skill.* Cambridge, Massachusetts: Bradford.
- Meara, P. 1990. A note on passive vocabulary. *Second Language Research*, 6, 150–154.
- Milton, J., y Donzelli, G. (2013). The lexicon. In J. Herschensohn & M. Young-Scholten (Eds.), *The Cambridge Handbook of Second Language Acquisition. Cambridge Handbooks in Language and Linguistics.*
- Modiano, M. (1999). Standard English(es) and educational practices for the world's lingua franca. *English Today*, 15(4), 3-13. d
- Montealegre, R. (2003). La memoria: operaciones y métodos mnemotécnicos. *Revista colombiana de psicología*, (12), 99-107.
- Montúfar, J. (2011). La importancia de hablar otra lengua.
- Morales, M.P. A. M. (2019). Elaboración de material didáctico.

- Moreno F., F (1998). Aportes de la sociolingüística a la enseñanza de lenguas. Universidad de Alcalá de Henares
- Muñoz, N. H., y Cornejo, C. T. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. Palabras vocabulario léxico: la lexicología aplicada a la didáctica ya la diacronía. Edizioni Ca Foscari, 99-122.
- Muñoz, N. I. (2009). El argot médico: un registro discursivo complejizado por usos muy diversos. *Espéculo: Revista de Estudios Literarios*, 43, 43.
- Nadler, J., Weston, R. y Voyles, E. (2015). Stuck in the middle: the use and interpretation of mid-points in items on questionnaires. *The Journal of General Psychology*, 142(2), 71-89.
- Nagy, W.E., Diakidoy, I.A., y Anderson, R.C. (1993). The acquisition of morphology: Learning the contribution of suffixes to the meanings of derivatives. *Journal of Reading Behavior*, 25(2), 155-170.
- Nation I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Nation I.S.P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63, 59–82.
- Nation I.S.P., y Waring R. (1997). Vocabulary size, text coverage and word lists. In Schmitt N., McCarthy M. (Eds.), *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy* (pp. 6–19). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2016). *Making and using word lists for language learning and testing*.
- Nation, P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? Open Access Te Herenga Waka-Victoria University of Wellington. Journal contribution. <https://doi.org/10.26686/wgtn.12552221.v1>

- Nation, P., y Hunston, S. (2018). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Reading Panel. (2000). *Comprehension III teacher preparation and comprehension strategies instruction*. (Chap.4). Retrieved from <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrplch4-111.pdf>
- Navarro, A (2016). *Materiales Impresos en Ciencias Naturales, de Educación Secundaria* [archivo pdf] <https://repositorio.unan.edu.ni/2852/1/5575.pdf>
- Nelson, M. (2006). *Semantic associations in business English: A corpus-based analysis*. *English for Specific Purposes*, 25(2), 217-234. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2005.02.008>
- Ospina R., B. E., Sandoval, J. de J., Aristizábal B., C. A. y Ramírez G., M. C. (2005). *La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud*. *Antioquia*, 2003. *Investigación y Educación en Enfermería*, 23(1), 14-29. Retrieved March 02, 2024, from [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-53072005000100002&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072005000100002&lng=en&tlng=es).
- Otero B. C., M. D. L.(1999). *Enfoques y métodos en la enseñanza de lenguas en un curso hacia la competencia comunicativa: ¿ dónde entra la gramática?*. In *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE*. Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998 (pp. 419-426). Servicio de Publicaciones= Servizo de Publicacións.
- Palincsar, A.S. y A.L. Brown (1984) "Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities." *En Cognition and Instruction*, 1, 117-175.
- Palladino, P., Cornoldi, C., De Beni, R., y Pazzaglia, F. (2001). *Working memory and updating processes in reading comprehension*. *Memory & Cognition*, 29, 344-354.
- Palomo, B. A. (2018). *The benefits of learning English as a second language*. *Publicaciones Didácticas*, 4.

- Parodi S, Giovanni. (2005). Discurso Especializado Y Linguística de Corpus: Hacia el desarrollo de una competencia PSICOLINGÜÍSTICA \*. Boletín de Linguística, 17(23), 61-88. Recuperado de [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97092005000100004&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092005000100004&lng=es&tlng=es).
- Paulhus, D. (1991). Measurement and control of response biases. En J. Robinson, P. Shaver y L. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17-51). EUA: Academic Press.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? En M.L.
- Pujol, M. R. (1994). Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre, 205-216.
- Qian D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language Learning*, 52, 513–536.
- Red de Educación Continua de Latinoamérica y Europa (2021). Recursos educativos digitales: una nueva forma de aprender y consumir contenido. <https://recla.org/blog/recursos-educativos-digitales-una-nueva-forma-de-aprender-y-consumir-contenido/>
- Ricardo, C. y Rivera, F. (2016) *Desarrollo de recursos visuales para mediar información: Guía básica*. San José, Costa Rica.
- Robins, R. H. (2014). *General linguistics*. Routledge.
- Rocha, R. (2013). Escala de Opinión de los Estudiantes sobre la Efectividad de la Docencia (EOEED) en Educación Superior. *Formación universitaria*, 6(6), 13-22.
- Rodríguez R., M. (2018). Importancia de la adquisición de la comprensión y el vocabulario en Educación Infantil para el aprendizaje de la lectura.

- Rodríguez, R., J. y García, G, I.(2011). La elaboración de materiales didácticos en los contextos educativos municipales. El proyecto educativo «ulla elemental». Bordón, 63(3).
- Romero F, Arbeláez M, Vargas E, García A, y Gil H. (2002) Habilidades Metacognitivas y Entorno Educativo. Pereira: Papiro.
- Romero, L. L. (2021). La Importancia de Aprender Inglés. Universo de la Tecnológica.
- Ruben-Ameigeiras, A. (2006) El abordaje etnográfico en la investigación social. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord) Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa editorial.
- Rubin, H.J. & Rubin, I.S. (1995) Ethnographic Interviewing. The Art of Hearing Data. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ruiz D..(2000). Los códigos y los registros: dos conceptos sociolingüísticos y su aplicación a la enseñanza del lenguaje oral.
- Ruiz-Garrido, M. F., Palmer, J. C., Fortanet-Gómez, I., y Fortanet, I. (Eds.) (2010). English for professional and academic purposes. Amsterdam/New York: Rodopi.
- Ruiz-Olabuénaga, J. I (2012) *Metodología de la investigación cualitativa*. 5a. Edición. Bilbao: Deusto.
- Rumelhart DE (1980. Schemata: The building blocks of cognition. En R.J. Spiro et. Al (eds.). Theoretical issues in reading comprehension. Hillsdale, New Jersey: LEA
- Saarnio, D.A., Oka, E.R., y Paris, S.G. (1990). Developmental predictors of children's reading comprehension. En T.H. Carr, & B.A. Levy (Eds.), Reading and its development: Component skills approaches (pp. 57–79). New York, USA: Academic Press.
- Sanjuán, N., L. (2019). La Observación Participante.

- Santos, G. S. (2015). La enseñanza de lenguas indígenas a adultos. Formación de profesores hablantes de lenguas indígenas. Tepic, Nayarit: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Saussure, F. (1945). Curso de lingüística general. Buenos Aires: Losada.
- Serafini, F. (2004). Lessons in comprehension explicit instruction in the reading workshop. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Siegel, L.S., y Ryan, E.B. (1989). The development of working memory in normally achieving and subtypes of learning disabled children. *Child Development*, 60, 973-980.
- Solé, I. (1992). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 25-27.
- Spolsky, B. (1998). *Sociolinguistics (Vol. 1)*. Oxford university press.
- Stahl, S., Chow, V., Sinatra, R., y Gregory, J. (1991). Defining the role of prior knowledge and vocabulary in reading comprehension: The retiring of number 41. *Journal of Reading Behavior*, 23, 487-508.
- Strauss, A.L. (1987) *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: CUP.
- Suárez Muñoz, A., Moreno Manso, J. M., y Godoy Merino, M. J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto.
- Swales, J. (1985). *Episodes in ESP*. Oxford: Pergamon Press.
- Sweet, H. 1964 [1899]. *The practical study of languages*. Oxford University Press
- Tangpijaikul, M. (2014). Preparing business vocabulary for the ESP classroom. *RELC Journal*, 45(1), 51-65. <https://doi.org/10.1177/0033688214522641>
- Taylor, S.J. & Bodgan, R. (1984) *Introduction to Qualitative Research Methods: the Search for Meanings*. Lansing, MI: Wiley. Trad. al español *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. 1987. Madrid: Paidós Básica.

- Teele, S. (2004). *Overcoming barricades to reading a multiple intelligences approach*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Teichroew, F. J. M. (1982). Receptive versus productive vocabulary: A survey. *Interlanguage Studies Bulletin*, 5-33.
- Upton, T. A. (2012). LSP at 50: Looking back, looking forward. *Ibérica*, (23), 9-28.
- Váldez, W. (2022). Definición de Material Didáctico. Recuperado de: <https://conceptodefinicion.de/material-didactico/>.
- Vallés A., A., (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, 11, 49-61.
- Van den Broek, P. (1995). The role of readers' standards for coherence in the generation of inference during the reading. En R.F. Lorch, & E.J. O'Brien (Eds.), *Sources of Coherence in Reading* (pp.353-373). Hillsdale, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wallwork, J. F. (1969). *Language and linguistics: An introduction to the study of language*.
- Wang J., Liang S., Ge G. (2008). Establishment of a medical academic word list. *English for Specific Purposes*, 27, 442-458.
- Wardhaugh, R., y Fuller, J. M. (2015). *An introduction to sociolinguistics*. John Wiley y Sons.
- Whorter, M. K. T. (1987) *Efficient and Flexible Reading*, Boston. Little Brown and Company.
- Wilson, J. (2008). *How to teach listening*. England: Pearson Education Limited.
- Wood, E., Woloshyn, V., Willoughby, T. (1995) *Cognitive Strategy Instruction for Middle and High Schools*, Cambridge, MA: Brookline Press, 1995.

- Yang, M.-N. (2015). A nursing academic word list. *English for Specific Purposes*, 37, 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.05.003>
- Yang, Y., Tsai, Y. R., y Hikaru, Y. (2019). Top-down and bottom-up strategy use among good and poor readers in EFL reading comprehension. *European Journal of English Language Teaching*.
- Ypsilandis, G., y Kantaridou, Z. (2007). English for academic purposes: Case studies in Europe. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 2(1), 69-83. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2007.703>
- Zhao, X., y Zhu, L. (2012). Schema theory and college English reading teaching. *English Language Teaching*, 5(11), 111-117.

## ANEXOS

Anexo A. Guión de la entrevista a profundidad.

### **Guión de entrevista**

- **Importancia del inglés**

Importancia del inglés para los estudiantes de medicina.

Qué necesidades/dificultades presentan en el ámbito médico.

Qué importancia tiene el vocabulario para la comprensión lectora.

- **Material didáctico**

Cómo les han presentado el vocabulario en clase.

Cómo les gusta aprender vocabulario.

Anexo B. Escala tipo likert de opinión. Elaboración propia.

<b>Lee las siguientes oraciones y marca con una X la casilla correspondiente a tu caso.</b>					
<b>Descriptores</b>	<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>Indiferente</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
El ejercicio realizado contribuyó a comprender la lectura.					
El material es visualmente atractivo.					
El vocabulario presentado fue accesible.					
El vocabulario presentado te ayudó a comprender la lectura.					
Fue fácil comprender la lectura.					
La actividad duró el tiempo previsto.					
La extensión del texto me pareció apropiada.					
La tipografía (tamaño y tipo de letra) fue de ayuda para realizar la lectura.					
Las imágenes fueron de ayuda para la comprensión del texto.					
Las instrucciones dadas fueron comprensibles.					

Anexo C. Escala tipo likert de frecuencia. Elaboración propia.

**Mi autorreflexión**

Fecha: \_\_\_\_\_

Sesión: \_\_\_\_\_

**A. Marca con una X la casilla que corresponda a su situación de acuerdo a lo descrito en la primera columna.**

	<b>Siempre</b>	<b>A veces</b>	<b>Casi nunca</b>
<input type="radio"/> Aclaro mis dudas con ayuda del docente.			
<input type="radio"/> Acudo a mis compañeros para resolver dudas.			
<input type="radio"/> Completo las actividades en el tiempo establecido.			
<input type="radio"/> Comprendo el material presentado por el docente.			
<input type="radio"/> Entiendo las indicaciones dadas por el docente.			
<input type="radio"/> Tomo notas de lo presentado por el docente.			

**B. ¿Qué otros aspectos podría yo tomar en cuenta?**