



REVISTA DE LENGUAS EXTRANJERAS

CONFLUENCIAS

Número 5 – Volumen 2 – Diciembre de 2017

ISSN: 2545 - 8957

APLICACIÓN DE LA TÉCNICA *THINK ALOUD* PARA ESTUDIAR LAS FALENCIAS EN EL DESARROLLO LÉXICO DE LOS ESTUDIANTES DE ESP

MURÚA, Edith del V. Javiera – Especialista en Didáctica por la UBA –
Facultad de Humanidades, UNCa –

cedrainglestecnico_facen@hotmail.com

ACEVEDO, Marcela Alejandra – Especialista en Problemáticas
Lingüísticas Contemporáneas - Facultad de Humanidades, UNCa -

marcela.acevedo@hotmail.com

BUADAS, Carlos Rafael – Profesor de Inglés – Facultad de
Humanidades, UNCa - carlosbuadas@gmail.com

Eje temático: Experiencias sistematizadas de Cátedra

En la actualidad, los avances en las actividades científicas, técnicas y económicas alrededor del mundo han colaborado a que la importancia del inglés sea cada vez más palpable como una lengua internacional que facilite el acceso a estos avances en diversas áreas. De esta manera, la demanda por aprender dicha lengua desde un enfoque que aborde el lenguaje particular de las distintas áreas del conocimiento científico y académico se acrecienta cada vez más. Una de las ramas de la enseñanza del inglés como lengua extranjera que intenta dar respuesta a estas demandas es el Inglés con Fines Específicos (o ESP con sus siglas en inglés), el cual continúa expandiéndose en el mundo (Johns and Dudley-Evans, 1991).

Tradicionalmente, en ESP se ha considerado que la habilidad más requerida y relevante para acceder a información profesional en varios campos disciplinares es la lecto-comprensión (Richards, 1976). Esto se evidencia especialmente en alumnos que se encuentran en entornos académicos que demandan la utilización materiales en diferentes dominios de la ciencia y la tecnología. Autores como Beasley (1990) también concuerdan en que adquirir la habilidad para leer textos académicos es de primordial importancia para los alumnos universitarios de inglés como segunda lengua o lengua extranjera.

Previo al diseño metodológico acorde a este enfoque, se considera necesario identificar los problemas de lectura de los estudiantes de manera tal de ayudarlos a afrontar sus problemas de comprensión lectora. Grabe (1991) sostiene que algunas áreas del saber que poseen relevancia en la eficacia del proceso lector son la estructura de la lengua y el conocimiento del léxico; es decir que aquellos lectores que muestran un menor dominio de tales áreas del conocimiento pueden llegar a encontrar mayores dificultades en el procesamiento de textos escritos.

El desarrollo del léxico se ha convertido en una parte importante del aprendizaje de una lengua extranjera (Ahmed, 2013). Una de las mayores dificultades que enfrentan los alumnos de una lengua extranjera en el nivel superior cuando leen material escrito en inglés es la carga significativa de palabras y expresiones complejas que no se retienen aún luego de haberlas leído y verificado su significado en el diccionario en varias ocasiones.

Este trabajo se inicia enmarcando el estudio del léxico, según Richards (1982), dentro del campo de la lexicología; luego, a través de Mori (2003) se hace referencia a la necesidad de conocer las raíces lexicales para deducir el significado de una palabra. Ambos autores coinciden también que las referencias contextuales constituyen otro factor determinante en la inferencia de significados. Lawsony Hogben (1996) sugieren también el aprendizaje de palabras en contexto como uno de los medios para desarrollar el léxico.

Siendo el objetivo de este estudio la exploración de las dificultades léxicas que los estudiantes encuentran durante el proceso de interpretación de textos se toma de referencia

el trabajo de Sánchez Ruiz (2011) quien aborda la problemática de la lectura comprensiva en inglés. Se define la población objeto de estudio y se detalla el procedimiento llevado a cabo en el experimento. Puesto que este análisis se realiza aplicando la técnica *think aloud*, se especifican algunas de sus principales características. Por último, se detallan y ejemplifican las dificultades identificadas, elevándose por último algunas propuestas en respuesta a la problemática encontrada.

Marco teórico

El estudio del léxico es una preocupación central de la lexicología. Richards (1982: 165) define a la lexicología como el estudio de ítems de vocabulario, o lexemas, de una lengua, incluyendo sus significados y relaciones, al igual que cambios en su forma y significado a través del tiempo. De la definición previa, se puede aclarar lo siguiente: 1) Las palabras se estudian generalmente a través de sus significados, y su relación con otras en una situación particular de uso. 2) También se estudian a través de su forma en el transcurso del tiempo. Por otra parte, el estudio de cómo se decodifica el significado es la preocupación principal de la semántica y su preocupación se relaciona con el significado de las palabras como elementos lexicales. De acuerdo a Widdowson (1990: 18), el significado no solo se ocupa de las palabras, sino también de niveles inferiores y superiores a esta.

El conocimiento de las raíces lexicales (la información etimológica y los orígenes morfológicos) pueden colaborar al desarrollo del vocabulario al ayudar a los estudiantes a predecir lo que significa una palabra, elucidar porqué se escribe de cierta manera y recordar la palabra al conocer cómo su significado actual se forma desde sus raíces morfológicas. La información contextual y la morfología (es decir, las raíces de palabras y sus afijos), son las dos fuentes más grandes que los lectores utilizan para interpretar palabras desconocidas (Mori 2003: 404). A pesar de que la mayoría de las palabras se descomponen en bases, prefijos y sufijos, varía ampliamente el grado al cual estos componentes especifican el significado. A pesar de que los significados no sólo se derivan de las partes que conforman las palabras, sus significados probablemente se esclarecen más aún cuando aparecen en contextos moderadamente provechosos.

Como ya se mencionó, el contexto lingüístico de un elemento lexical puede a veces distinguir entre los diferentes significados de ese ítem lexical. Richards y otros (1986:61) entienden al contexto de la siguiente manera: aquel que ocurre antes o después de una palabra, una frase, aún una enunciación más grande, o un texto. El contexto a veces ayuda a entender el significado adecuado de un vocablo o frase. El contexto también puede conceptualizarse como la situación social más amplia en la cual un ítem lingüístico se usa. Por ejemplo, en el uso común, la palabra 'asiento' puede referirse a una silla o cualquier mueble que sirva para sentarse, en cambio en el campo de la contabilidad se refiere a una

anotación particular en libros contables. Es importante asegurarse que los alumnos puedan interpretar los términos aprendidos en contextos aceptables ya que las palabras toman vida sólo cuando se usan en situaciones que representan bagajes culturales de la lengua en uso.

Debido a su complejidad, la investigación en el aprendizaje de una lengua extranjera comprende un número de diferentes y diversas sub-áreas, entre ellas, cómo se almacenan las palabras en el lexicón mental, cómo se automatiza su rescate, el rol del vocabulario en la lecto-comprensión, la importancia del conocimiento previo del contexto, las implicancias del aprendizaje del vocabulario en la lengua extranjera para la lengua materna y cómo las palabras se aprenden en contextos. A pesar de que los profesores e investigadores en lenguas han llegado a estar cada vez más convencidos de que el conocimiento del vocabulario constituye una parte esencial de la competencia en la lengua extranjera, no se ha propuesto aún una teoría abarcadora para explicar el crecimiento de la lengua extranjera en términos de desarrollo léxico en el aprendizaje del vocabulario.

Sin embargo, Lawson and Hogben (1996: 106) sugieren que desde un punto de vista psicológico y a la vez lingüístico, la necesidad de que el vocabulario se aprenda dentro de un contexto implicaría formar la base del primer lineamiento. Las actividades y los materiales de lectura que presentan palabras en contextos significativos pueden contribuir a la obtención de vocabulario y son altamente valoradas por los estudiantes (Zimmerman 1997: 136).

Una vez que los estudiantes reconocen alrededor de 2 a 3 mil palabras, pueden utilizar las habilidades de lectura que han desarrollado para inferir los significados de palabras desconocidas que encuentran (Nation: 1990:180). Los errores que los alumnos a menudo cometen cuando deducen el significado de palabras desde el contexto proveen miradas interesantes a la captación de las estrategias lectoras y además de las dificultades que encuentran mientras leen.

Existen teorías que clasifican a los lectores según su capacidad y las decisiones que toman mientras leen, las cuales pueden servir como base para determinar tipos de lectores. Hosenfeld (1986: 233), por ejemplo, identifica entre dos tipos de lectores; el primero es un modelo positivo, es decir, lo que se debe hacer mientras se lee, y otro uno negativo, o lo que no se debe hacer. Así, los lectores que obtienen un alto grado de comprensión (son exitosos) suelen tener presente el significado general del texto, leer unidades extensas y frases enteras, saltan palabras irrelevantes, deducen palabras desconocidas a partir del contexto y poseen un concepto bueno de sí mismos como lectores, esto es, aplican estrategias lógicas. Al contrario, los lectores que obtienen un nivel bajo de comprensión (lectores no exitosos), no conservan el significado sintáctico en cuanto decodifican las oraciones, leen palabra por palabra o frases cortas, se esfuerzan en leer cada una de las

palabras, a pesar de no conocerlas y/o sean innecesarias para la comprensión, buscan en el glosario o diccionario cada palabra nueva que encuentran y muestran un concepto de sí mismos como lectores muy bajo, es decir, no son estratégicos.

En este último tipo de lectores se puede observar, como en el estudio realizado por Sánchez Ruiz (2011), errores y dificultades en la lecto-comprensión. Sus falencias más comunes comprenden: la deducción del significado de una palabra o frase desatendiendo el contexto; la falta de evaluación de las deducciones, es decir, no corroborar si el sentido dado se aplica en contexto dado; no hacer uso de las estrategias adquiridas a textos similares leídos posteriormente, no identificar las funciones gramaticales de las palabras o adaptarlas forzosamente para que coincida con el significado de sus esquemas mentales, tergiversando así el significado y sentido inicial.

Sánchez Ruiz (2011) distingue en un estudio previo cinco dificultades que las clasifica de la siguiente manera:

1) No comprender el significado de palabras, especialmente las clave, ya sea por confusión o por aproximación (falsos cognados). Por lo tanto, si se repiten en abundancia, su falta de entendimiento genera un vacío de significado importante que incluye hasta la incomprensión de párrafos enteros. Los falsos cognados son palabras que se asemejan en su escritura tanto en castellano como en la lengua inglesa pero que poseen significados distintos. Por ejemplo la palabra *large* en inglés significa ‘grande’ y no ‘largo’ como lo sugiere al castellano su escritura.

A pesar de ello, existen palabras cognados que se parecen y que sí significan lo mismo, por ejemplo *computer* significa ‘computadora’; dichas palabras representan una doble dificultad, porque: por un lado, dan lugar a la sistematización del proceso traductor y a la asimilación y traducción de cada palabra del mismo modo, incluyendo los falsos cognados; pero por el otro, pueden producir lo opuesto, es decir, llegar al punto de no intentar traducir las palabras que se parecen por temor a hacerlo incorrectamente, generándose así una inseguridad total y bloqueo ante una de las posibilidades de comprensión por semejanza con la lengua materna.

2) La no identificación de categorías gramaticales, de morfemas derivativos o sintagmas conlleva en la imposibilidad de deducir la palabra a partir del contexto o en una interpretación errónea. Del mismo modo, no detectar correctamente los tiempos verbales dificulta localizar el texto en un marco de espacio-tiempo, con lo que se reduce la comprensión.

En relación a esto, una de las construcciones que genera mayores dificultades en inglés para el alumno es la sucesión de sustantivos en frases nominales complejas, ya que no queda explícito el orden en el que se deben interpretar; sin embargo, se instruye a los

alumnos acerca de la lógica y saber que el orden de los elementos en inglés, generalmente, corresponde al opuesto en castellano. Por ejemplo la frase nominal *flight control systems* puede interpretarse erróneamente como ‘vuelo de control de sistemas’, en vez de la interpretación apropiada: ‘sistemas de control de vuelo’.

3) Una dependencia absoluta del significado de cada una de las palabras, ya sea que se consideren relevantes o no, en la mayoría de los alumnos. Ellos interpretan el texto a medida que lo leen de modo que, cuando encuentran falsos cognados o incluso palabras con mismas raíces o mismos afijos, los interpretan a menudo incorrectamente, pues no los reconocen; lo que lleva generalmente a crear interpretaciones incoherentes. Por ejemplo, en la expresión: *vehicle miles-per gallon information*, se puede malinterpretar como información de ‘miles’ de galones por vehículos, en lugar de información de millas por galón del vehículo.

4) Inferencias erróneas o aplicación inexacta del metaconocimiento, también llamado conocimiento del mundo. Con esto se hace referencia a la lectura lógica de un texto, es decir, tomando en cuenta los conocimientos previos sobre su temática – sin contemplar la lengua en la que se lo lee – y evaluando el significado que se da a las palabras de las que se duda, esto es, observar si el posible significado resultaría coherente y lógico en ese contexto. Los alumnos que sobrepasan este proceso arriban generalmente a sinsentidos, ya que el conocimiento previo de la temática es esencial para elaborar predicciones. Por ejemplo, la palabra *power*, dentro del terreno de la física, se puede referir a la energía, como en las frases nominales *electrical power* o *wind power* (energía eléctrica y energía eólica), mientras que en el campo de la matemática, *power*, suele referirse a la operación aritmética de la potencia. Por lo tanto, una interpretación en las frases anteriores como potencia eléctrica o potencia eólica puede resultar incoherente en el contexto inadecuado.

5) Transferencias directas de la gramática castellana a la inglesa y su consecuente anisomorfismo o no correspondencia entre estos sistemas lingüísticos. (Alcaraz Varó, 2004), tanto lingüístico como cultural, pero especialmente el primero. Esto es, cuando los alumnos no encuentran una traducción “directa” –en tanto interpretación literal o palabra por palabra del inglés al castellano–, creen que la frase está mal interpretada o han captado su significado erróneamente; por ende, muchas veces desconocen cómo reformularla.

Metodología

Esta experiencia se llevó a cabo con 17 estudiantes de los cursos de ESP pertenecientes a las carreras de Profesorado en Computación y Licenciatura en Tecnología Educativa de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca. Los participantes trabajaron con el texto *The Recycle Bin* (250 palabras) en grupos de a dos o tres. El experimento abordó cuatro de los ejercicios propuestos en la evaluación: uno, la lectura del texto; dos, seleccionar la idea principal entre tres enunciados posibles; tres, interpretar un párrafo; cuatro, reformular en español cinco oraciones sin alterar su significado. En base al texto proporcionado, los sujetos desarrollaron las actividades requeridas. Para detectar las dificultades que interfieren en el desarrollo léxico y obstaculizan el proceso de comprensión lectora, se aplicó la técnica *think aloud*. Se utilizó un dispositivo para registrar la verbalización de los sujetos mientras resolvían las consignas y se realizaron ocho transcripciones, de las cuales se seleccionaron aleatoriamente dos para ilustrar el estudio que ocupa esta investigación.

Los protocolos *think aloud* han sido desarrollados originariamente por Newell and Simon (1972) para estudiar las estrategias de resolución de problemas. Por su parte, Ericsson y Simon (1993) han analizado la aplicación de la técnica en procesos cognitivos tales como la lecto-comprensión. Al considerar la verbalización durante este proceso, sostienen que los textos simples y bien redactados no son apropiados para este tipo de técnica, porque su lectura será rápida y automática y el lector se limitará solamente a realizar una mera reproducción de lo que está escrito en el texto. Obtener información más allá del texto será posible solo cuando su temática, organización y redacción se torne más compleja. En cambio, la lectura en una segunda lengua implica un esfuerzo considerable por parte del lector para darle sentido a un texto escrito en un código diferente. Es por ello que el proceso cognitivo que se requiere para comprender un texto en una lengua extranjera puede ser objeto de verbalización en un experimento *think aloud*. Los lectores deben expresar en voz alta todo lo que tienen en mente mientras leen y de esta manera los investigadores esperan obtener una visión más directa de los procesos mentales de los lectores durante la interpretación del texto (Rankin, 1988).

La técnica *think aloud* como método de investigación tiene algunas ventajas sobre otras clases de métodos. Olson, Duffy y Mack (1984, p.256) consideran esta técnica como una herramienta para recolectar “observaciones sistemáticas acerca del pensamiento que ocurre durante la lectura”, es decir recoger información de los procesos inobservables tal como hacer inferencias y usar el conocimiento previo. Los beneficios obtenidos de este enfoque aplicado a la lectura comprensiva en un segundo idioma (inglés), se suman otros

estudios como los de Katalin (2000), Oster (2001), Kelly (2004), Vásquez Cardona y Suarez Maya (2011) entre otros.

Resultados

El análisis de las transcripciones permitió identificar algunas de las dificultades relacionadas con el léxico que obstaculizan el proceso de comprensión lectora. Teniendo en cuenta las dificultades referidas por Sánchez Ruiz (2011), se ilustran a continuación algunas de ellas. En primer lugar, se menciona la dificultad, luego el fragmento del texto en inglés con el que los alumnos trabajan y luego el diálogo que se genera entre los participantes el cual permite reflexionar sobre la misma. A modo de que resulte más clara la lectura de las transcripciones y el análisis, se colocan en negrita las palabras del texto a las que se alude en el análisis y se subrayan los fragmentos específicos de la interpretación del texto que los alumnos realizan, que luego se toman para analizar y dan cuenta de la dificultad.

Incomprensión del significado de las palabras por confusión o aproximación.

<p><i>On certain operating systems, files must be moved out of the trash ...</i></p> <p>D: – ¡Ahí está, ahí está! “En un sistema operativo seguro...”</p> <p>H: – Archivos...</p> <p>D: – Esperá... no. No, no, no...no es ope... es un sist... “Es un <u>sistema de operación</u> segura”. Tenés... tenés [terminación] ING</p> <p>Y: – Mjm. Sí. Tenés [terminación] ING. Sí. “es un sistema de operación”</p> <p>D: – Claro, si no diría operation, no operating.</p> <p>Y: – Entonces es...</p> <p>D: – Es que, no te va a aparecer operating ahí.</p> <p>Y: – Ah, sí.</p> <p>.....</p> <p>Y: – Entonces, ¿cómo era acá? Es... eh...ehh... “Es una <u>operación de sistema certero</u>”, ¿cómo era?</p> <p>H: – Serían los archivos. ¿Cómo?</p> <p>Y: – ¿Acá, cómo queda?</p>

Yanina (Y), Damila (D) y Hernán (H) son alumnos de la Licenciatura en Tecnología Educativa. Damila, al principio interpreta adecuadamente la expresión **operating systems** (sistema operativo), pero luego, intenta usar una fórmula de interpretación de la forma *-ing* (de + sustantivo) no aplicable en esta situación y sugiere erróneamente ‘sistema de operación’.

Yanina por su parte, interpreta la palabra **certain** como ‘certero’. En ambos casos deducen los significados por lo que la palabra les sugiere visualmente sin tener en cuenta el contexto.

La no identificación de categorías gramaticales, morfemas derivativos o sintagmas y frases nominales complejas generan dificultades de comprensión ya que no es evidente el orden en que deben interpretarse.

<i>A program that includes file manager functionality</i>
R: – ¿Funcionalmente sería? ¿O <u>funcional</u> ...? J: – “Archivos...” “Archivos de función administrador” debe ser... línea 10. R: – ¿Qué te sale a vos? ¿Como “funcionalmente”? J: – Funcional... función. No, no... a mí me salen palabras sin la [terminación]...ity, “funcional”...por eso, acá debe ser... dice que: “un programa puede incluir archivos con <u>función</u> de administrador... <u>archivos con función de administrador</u> ...”

<i>Typically, a recycle bin is presented as a special file directory to the user, ...</i>
J: – <u>Archivo especial en el directorio</u> , es representado en el directorio. R: – Es usada... que es usada... J: – Usualmente... Cuando uno prende la máquina está en el directorio o sea, en el escritorio. R: – Claro ¿Entonces qué, ponemos? Entonces... “Típicamente...”Quedamos así... J: – Típicamente... R: – Típicamente una papelerera de reciclaje es presentada como un eh... acceso directo... como un <u>archivo en acceso directo</u> , eh... J: – Como un <u>archivo especial en el directorio</u> ...

Jorge (J) y Ricardo (R) cursan el Profesorado en Computación y conforman el otro grupo tomado para la muestra. En ambos casos, se observan las dificultades que los estudiantes tienen para interpretar construcciones en donde hay acumulación de sustantivos porque no logran ordenar la frase de tal forma que ésta tenga sentido. Interpretaron la frase **file manager functionality** como ‘archivos con función de administrador’ en vez de ‘funcionalidad del administrador de archivo’ y la frase **a special file directory to the user** como ‘un archivo especial en el directorio’ en lugar de ‘un directorio de archivo especial’.

Dependencia absoluta del significado de cada una de las palabras, ya sea que se consideren relevantes o no.

<i>Whether or not files deleted by a program go to the recycle bin depends on its level of integration with a particular desktop environment and its function</i>
D: – “...en estos niveles de integración...” Ya se fue la hora, jaja. “De integración...” ¿Qué significaba with ? H: – En particular... D: – Que nosotros habíamos buscado... H: – “Con un particular”... with . D: – “...con un particular...” H: – Ahora pongámonos a buscar la palabra desktop . D: – Ah, sí. A ver... Y: – Yo voy a buscar environment ... environment ... medio ambiente. D: – ¿Qué falta buscar? Desktop . Acá está. Escritorio. “Particular...” Y: – “...con estos niveles de integración...” D: – ¿ <u>Con un particular escritorio</u> ? Y: – “ <u>Con un particular</u> ...”Eh, <u>porque esto es medio ambiente</u> ...y otro. H: – También es medio ambiente en este. Y: – “...con un particular... desktop ” D: – Esto es escritorio...

Y: – Mjm.
D: – ¿Esto es?
Y: – Medio ambiente. Eso era.
D: – “...reciclaje depende...en estos niveles de integración con un particular...”
Y: – Medio ambiente o ambiente. “...depende de los niveles de integración...”

Damila (D), Yanina (Y) y Hernán (H) intentan interpretar palabra por palabra sin diferenciar aquellas que no son tan significativas. Van interpretando a medida que leen, por ejemplo la palabra **with, particular, desktop, environment**, ... y en muchas ocasiones pierde coherencia la interpretación:

Inferencias erróneas o aplicación inexacta del metaconocimiento.

*A program that includes **file manager functionality** may ...*

Y: – **Manager**: “Director – Dirección”
D: – Es eh... **manager**... “Director”
H: – “Dirigir...”
D: – Eh... “dirección... dirección”. “Funcionalmente un archivo de dirección” ¿Y qué dice después?
H: – “Un programa que incluye... archivos de dirección” Creo que es “de dirección” va, de...dirigir... viene de dirigir, digamos.
Y: – Mjm.
D: – Incluye... incluye... incluye archivos...
Y: – ¿Dirigidos funcionalmente?
H: – Sí. “Un programa que incluye archivos dirigidos funcionalmente”

En esta instancia se puede observar como Yanina (Y), Damila (D) y Hernán (H) deducen inadecuadamente el significado de la palabra **manager** por su conocimiento global y no consideran la temática abordada en el texto para inferir el significado. La palabra ‘manager’ puede significar ‘director’ o ‘gerente’ cuando alude a una autoridad, por ejemplo, bancaria; sin embargo cuando se refiere a un programa informático, corresponde más bien la acepción de ‘gestor’ o ‘administrador’ de archivos.

*On **certain** operating systems, files...*

R: – *On certain operating systems.*
J: – Son sistemas operativos. [Buscan en el diccionario]
R: – ¿Qué estás buscando vos?
J: – *Certain.*
R: – Ah.
J: – “Seguro – evidente – claro”.
R: – ¿Qué dice?
J: – “Seguro – evidente – claro” “En un sistema operativo seguro, los archivos...”
R: – “Sobre” significa “on”.
J: – ¿Sobre?
R: – Sí, sobre los sistemas operativos seguros, los archivos...

Ricardo (R) y Jorge (J) buscan el significado de la palabra **certain** en el diccionario y eligen las primeras acepciones que aparecen. Claramente, se observa que no prestan

atención al contexto sino que toman el significado más común de la palabra. Las acepciones más apropiadas de la palabra en este caso serían ‘algunos’ o ‘ciertos’, lo que permitiría llegar a la interpretación de la frase como ‘ciertos sistemas operativos...’

Transferencias directas de la gramática castellana a la inglesa y su consecuente anisomorfismo o no correspondencia entre estos sistemas lingüísticos.

<i>Within a trash folder, a record is kept of each file and/or directory's original location.</i>
R: – Dentro de la carpeta de desecho un archivo... guardado... ¿en esa carpeta ¿se refiere, no? Sea en el...guardado. Se mantiene... el directorio original de localización, sería, ¿no es cierto? Porque vos lo localizás...
J: – Pero está mal expresado eso, “ <u>directorio original de localización</u> ” no queda bien. Si buscás ahí... Acá va” y/o”
R: – Porque location tiene... eh... Localiz... localización
J: – Sí. ¿Cómo sería la frase final?
R: – Comienza como yo te digo.
J: – Decímela completa.
R: – “Dentro de la carpeta de desecho un archivo guardado se mantiene en <u>el directorio de localización...</u> ”
J: – En un archivo guardado se mantiene...
R: – Un archivo guardado... se mantiene el directorio... en un sería ¿no?
J: – Sí, en un archivo guardado.
R: – “En un archivo guardado se mantiene el <u>directorio original de localización</u> ”... eh, sería el directorio original a dónde localizás vos, cómo los encontrás vos...
J: – Bien.

Ricardo (R) comienza a interpretar la oración tratando de seguir el patrón de la lengua madre, pero Jorge (J) no parece estar de acuerdo con la forma que lo expresa Ricardo. Ambos intentan reformular la idea pero no logran reconocer el sustantivo núcleo en una frase nominal ni tampoco identificar el caso posesivo o genitivo ‘s del inglés, resultando la interpretación inapropiada. Una comprensión más acorde sería ‘la ubicación original del directorio’, ya que en el inglés, en esta estructura, se ubica primero el poseedor, ‘el directorio’ (directory’s) y luego lo poseído, ‘ubicación original’ (original location).

Consideraciones finales

El análisis de las transcripciones ha permitido detectar varios factores que obstaculizan no sólo el desarrollo de la competencia léxica sino también del proceso de lecto-comprensión, los cuales concuerdan con lo propuesto por Sánchez Ruiz (2011). Por ende, las principales dificultades reveladas mediante el uso de la técnica *think aloud* se asocian con 1) la incomprensión del significado de las palabras por confusión o aproximación, 2) la no detección de categorías gramaticales, morfemas derivativos o sintagmas, 3) la falla en la interpretación de frases nominales complejas debido al orden de sus elementos en la lengua extranjera, 4) la dependencia casi total del significado de cada una de las palabras, aun cuando pueden no ser relevantes, 5) la aplicación inexacta del

conocimiento del mundo y 6) la transferencias directa de la gramática castellana a la inglesa en casos de no correspondencia.

La aplicación de la técnica *think aloud* en esta experiencia ha resultado ser de gran utilidad puesto que este tipo de observación directa sobre el pensamiento del alumno, permitió conocer sus distintos procesos de elaboración durante la interpretación de textos científico-técnicos. También, permitió observar los beneficios del trabajo en equipo, percibiéndose en los estudiantes no sólo una mejora de los aspectos cognitivos sino también aquellos socio-afectivos. Por ello, se proyecta también incorporar el aprendizaje colaborativo y cooperativo como una de las pautas metodológicas para desarrollar el léxico en los cursos de ESP.

A partir del presente estudio, se han propuesto nuevas prácticas pedagógicas para intentar dar respuesta a esta problemática. Entre ellas se mencionan: la confección de glosarios, la incorporación de una guía de uso del diccionario bilingüe con actividades que promuevan el aprendizaje léxico y la aplicación de una metodología basada en adquisición de contenidos. Cabe mencionar que algunas de estas pautas metodológicas ya se encuentran en etapa de implementación. Posteriormente, se utilizará la técnica *think aloud* para evaluar la efectividad de cada una de ellas, puesto que este método de observación directa ha resultado muy eficiente en esta instancia de indagación.

Bibliografía

- AHMED, A. (2013) "Lexis Development: The Importance of Contextual Clues", en *European Scientific Journal*, 9, 35, 339-361.
- COOPER, T. (1999), "Processing of idioms by L2 learners of English", *TESOL Quarterly*, Vol.33 N°2, pp. 233-262.
- ERICSSON, K y H. Simon (1993) en Cooper.
- HOSENFELD, C. (1986). "Case Studies of Ninth Grade Readers" En C. Anderson et al. (Eds.) *Reading in a Foreign Language* (231-249). Londres: Longman.
- JOHNS, A. M., & DUDLEY-EVANS, T. (1991). "English for specific purposes: International in scope, specific in purpose." *TESOL Quarterly*, 25(2), 297-314.
- LAWSON, M. J. & D. HOGBEN (1996) "The vocabulary learning strategies of foreign language students." *Language Learning*, 46.101-135.
- MORI, Y. (2003). "The roles of context and word morphology in learning new Kanji words." *The Modern Language Journal*, 87, 404-420.
- NATION, P. (1990). *Teaching & Learning Vocabulary*. USA: Heinle&Heinle Publishers.
- RICHARDS, M. (1982). "Empiricism and learning to mean." En *Language Development*, Stan A. KUCZAJ II (ed.) Erlbaum, Hillsdale, NJ. 1: 365-396.

RICHARDS, J. C. & Rodgers, T. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

WIDDOWSON, H. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

ZIMMERMAN, C. (1997). "Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study." *TESOL Quarterly*, 31 (1), 121-140.

Webgrafía

ALCARAZ VARÓ, E. (2004). Anisomorfismo y Lexicografía. En Actas del II Congreso Internacional: El español, lengua de traducción. Recuperado de <http://209.85.229.132/search?q=cache:EvYHzFt7hngJ:www.esletra.org/Toledo/html/contribuciones/alcaraz.htm+anisomorfismo&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=es>

GARCÍA ÁLVAREZ, S. y S. Henríquez Villafruela, (2011) "La enseñanza del inglés con fines específicos y el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de ingeniería informática", Fuente: <http://www.ilustrados.com/tema/12142/ensenanza-ingles-fines-especificos-desarrollo-comprension.html>, 01/03/2015, 11hs.

GRABE, W. (1991) en Rezai,

KELLY, L. P. (1995) en Rezai.

KELLY (2004) en Sánchez Ruiz.

KATALIN E. (2000), "Please, keep talking": The 'think aloud' method in second language reading research, novelty Volume 7, Number 3, <http://deal.elte.hu/pages/novelty/htm2/vol73/elekes.htm>, 11/03/15, 18 hs.

NEWELL y SIMON (1972) en Katalin.

OLSON, DUFFY Y MACK (1984, p.256) en Katalin.

OSTER (2001) en Sánchez Ruiz.

RANKIN (1988) en Katalin.

REZAEI A. y otros (2012), Exploring EFL Learners Reading Comprehension Problems in Reading ESP Texts, Sino-US English Teaching, ISSN 1539-8072, Vol. 9, No. 3, 982-987, <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/750042012060365936993.pdf>, 07/03/2015, 11hs.

RICHARDS, J. C. (1976) en Rezai.

SÁNCHEZ RUIZ, R. (2011) "La comprensión lectora en Inglés: problemas encontrados en las pruebas de acceso a la universidad", en ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete, N°26, <http://www.uclm.es/ab/educacion/ensayos>, 15/03/2015, 17 hs.

VÁSQUEZ CARDONA y Suarez Maya (2011) en Sánchez Ruiz.