

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO AL ENTRENAMIENTO DE ALUMNOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE) PARA EL USO DEL DICCIONARIO

Jorge García Mata
Universidad de Málaga

INTRODUCCIÓN

Se pretende en esta comunicación explorar las cuestiones didácticas implicadas en el uso de diccionarios por parte de los estudiantes de ELE. De entre ellas, las más urgentes parecen ser la de la elección de un diccionario dirigido a hablantes nativos o de uno específicamente diseñado para estudiantes extranjeros, la del uso de un diccionario bilingüe o monolingüe, y, finalmente, las destrezas que resulta deseable que todo estudiante posea para poder usar eficaz y eficientemente el instrumento de apoyo al aprendizaje de ELE que es el diccionario.

A la luz de las respuestas a las cuestiones anteriores, se propondrán una serie de principios que deben guiar el diseño de tareas que compongan los materiales destinados a la instrucción de los alumnos en el uso adecuado del diccionario de español.

1. El diccionario en el aprendizaje de vocabulario.

El aprendizaje de una palabra es un proceso progresivo, basado en la acumulación de connotaciones y en la construcción de una red cada vez más densa de asociaciones con otras palabras, en un proceso que supone la activación de una red cohesionada de términos en el diccionario mental del alumno (Oxford y Scarcella, 1994). La creación de ese sistema de asociaciones —en que consiste lo que en términos no especializados se denomina *saber una palabra*— requiere una exposición repetida a la misma palabra en contextos similares (algunos autores, por ejemplo Coady (1997), llegan a cuantificar el número de encuentros necesarios entre seis y doce). La reiteración de *encuentros* con una palabra afecta a la primera fase de un proceso de aprendizaje que se desarrolla a lo largo de estos tres:

Input >> Almacenamiento >> Recuperación

Efectivamente, aprender una palabra no puede reducirse a estar expuesto a ella un número suficiente de veces, sino que conlleva, además, una serie de procesos cognitivos que se encargan de asegurar que ésta se guarda efectivamente en la memoria y que está disponible para su recuperación de manera ágil y fiable, tanto para su reconocimiento cuando otros la usan (encuadrada en el *vocabulario pasivo*) como para ser usada en la producción de mensajes (esto es, parte del *vocabulario activo*).

El diccionario juega un papel en las tres fases del anterior proceso. En la primera de ellas (*Input*), una vez que el alumno ha encontrado la palabra un cierto número de veces, si el contexto no es lo suficientemente iluminador, puede formar parte complementaria de dicho *input* la consulta al diccionario para confirmar las intuiciones en materia semántica, ortográfica o fonológica, en lo que Brown y Hatch (1995) han denominado *adquisición de la forma y el significado de la palabra*. Estas *adquisiciones* suponen la inserción de la palabra en una red significativa en la memoria (segunda etapa: *Almacenamiento*), donde se producen las asociaciones semánticas y formales (Pérez Basanta, 1999). Con objeto de potenciar estas asociaciones, el diccionario puede actuar como instrumento que proporcione términos de comparación directa entre la L1 y la L2, o entre la palabra en cuestión en L2 y posibles palabras asociadas con ésta por sinonimia, antonimia, etc. Un buen almacenamiento es condición necesaria pero no suficiente para garantizar una adecuada *Recuperación* (etapa tercera); es necesario, además, establecer un ciclo de recuperaciones que, al igual que sucedía con el *input*, facilite recuperaciones posteriores; en otras palabras; cuanto más se recupera una palabra de la memoria, más fácil resulta recuperarla en próximas

ocasiones (Pérez Basanta, 1999). El diccionario, en esta última etapa, puede servir como apoyo para la recuperación, ofreciendo punteros hacia la información mental relevante en relación con la cual se experimentan problemas de recuperación.

A pesar de que parece estar clara la importancia del diccionario en el proceso de aprendizaje de vocabulario, es una evidencia que este recurso se encuentra infrautilizado en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, como nos recuerda Wright (1998:5): «Los diccionarios se encuentran entre los recursos de aprendizaje más inmediatamente disponibles, ampliamente usados, y más baratos (...) [pero] también entre los más difíciles de usar»¹. No cabe duda de que esta dificultad, fruto tanto de la propia naturaleza del recurso, cuanto del casi inexistente interés por la adecuada formación de los alumnos para su manejo, está en el origen de la infrautilización del diccionario, pero no es el único factor para ello; el mismo Wright (1998) se encarga de indicar algunos otros posibles, entre los que destaca la idea extendida, asociada con las posiciones cercanas al enfoque comunicativo, de que los diccionarios son instrumentos no espontáneos, que priman la precisión sobre la fluidez, cuyo uso insistiría en la necesidad de manejar significados exactos y pronunciación y ortografía correctas, concediendo muy escaso margen para el error. Otro factor que parece operar en contra del diccionario es que se le percibe como enfocado para un uso individual y privado, orientado al tratamiento de dificultades esporádicas y específicas (Winkler, 2001).

Las anteriores percepciones han desembocado en una situación poco favorecedora del uso regular, eficaz y eficiente del diccionario, en donde los tres principales implicados muestran actitudes negativas (Winkler, 1999): *los alumnos* encuentran los diccionarios demasiado difíciles, carecen de las destrezas para su manejo, y, en consecuencia, no les gusta usarlo; en segundo lugar, *los profesores* no forman a los alumnos en dichas destrezas, generalmente por falta de tiempo, y cuando lo hacen es de manera no integrada con el resto del programa; finalmente, *los lexicógrafos* tradicionalmente no han sido conscientes de las necesidades de los alumnos.

Resulta imprescindible fomentar un cambio de actitud que favorezca un uso más eficiente y eficaz del diccionario por parte de los alumnos de ELE, y que contribuya a su empleo no sólo como un último recurso cuando otras estrategias –usualmente la de adivinar el significado por el contexto– fallen, sino también como un recurso productivo enfocado a apoyar la creación de texto y a mejorar la adquisición de vocabulario (Thornbury, 2002); para ello es necesario, considerar en qué medida pueden los diccionarios satisfacer esas nuevas demandas.

2. LA ELECCIÓN DE UN DICCIONARIO PARA ALUMNOS DE ELE

Un diccionario es útil en función de la velocidad y de la precisión con la que permite el acceso a la información deseada (Thornbury, 2002); este es un principio general que afecta a todo tipo de diccionarios, entre los que nos interesa distinguir los *monolingües* de los *bilingües*, diferenciación que se basa en la lengua en que se realiza la definición del término (la misma en el primer caso, y distinta –generalmente la lengua materna del usuario– en el segundo). De esta distinción se siguen dos más:

- a. los diccionarios bilingües (DB) definen simplemente por referencia a la palabra o expresión equivalente; los monolingües (DM) suelen definir por el método de *categoría+función*, lo que permite una descripción más flexible;
- b. los DM se han concebido tradicionalmente para uso y resolución de dudas por parte de usuarios nativos; más recientemente ha crecido el interés por el diseño de DMs específicos para aprendices de ELE de distintos niveles de habilidad, lo que implica controlar y adaptar el lenguaje de las definiciones a dichos niveles. Los DBs, por otro lado, siempre van dirigidos a usuarios no nativos.

El DM para no-nativos –es decir, alumnos de ELE en nuestro caso (DMELE)– presenta, según Scholfield (s.f.) una serie de exigencias, ventajas y dificultades, que se resumen a continuación:

- i. Exigencias: más esfuerzo cognitivo y más entrenamiento.
- ii. Ventajas (sobre DB):
 - práctica extensiva de la lectura;
 - información más contextualizada y amplia;
 - abundancia y autenticidad de ejemplos;
 - evitación de la traducción.
- iii. Dificultades típicas de los alumnos:

¹ Traducción del autor

- problemas con la estructura y el lenguaje de las definiciones.

Para intentar atajar estas dificultades, es necesario plantearse las destrezas que los alumnos necesitarían dominar; para ello, hemos recurrido a un modelo de aprendizaje constructivista como referencia para el diseño de actividades instructivas para el uso de *DMELE*, en el que distinguimos, siguiendo a Gagné (1985), dos grandes bloques: los requisitos relacionados con el alumno (que Gagné (1985) denomina *factores internos* y que se refieren a las estrategias y destrezas que los alumnos deben desarrollar), y las exigencias relacionadas con la instrucción (*factores externos*, según Gagné), referidos al diseño de tareas y a su implementación.

3. DESTREZAS A DESARROLLAR POR EL ALUMNO

Sean cuales fueren éstas, el entrenamiento de destrezas para el uso del diccionario debe estar orientado en último término al desarrollo de más amplios márgenes de autonomía en el alumno (Fitzgerald, 2001), de manera que, como resultado de tal entrenamiento, éste cambiara su percepción del diccionario desde considerarlo una *herramienta para la traducción* a contemplarlo como una *herramienta para el aprendizaje*; esta transición debe venir asistida por el desarrollo de unas estrategias generales que serían la colaboración y la reflexión sobre el propio aprendizaje.

A partir de estas estrategias generales, se debe orientar la instrucción y el entrenamiento hacia destrezas específicamente relacionadas con el uso eficaz y eficiente del *DMELE*, que pueden clasificarse, según propone Winkler (2001), de acuerdo con una secuencia cronológica en cuatro fases:

- estrategias previas a la consulta;
- estrategias de localización de entrada;
- estrategias de interpretación de la información; y,
- estrategias de aplicación de la información.

Las estrategias del grupo (i.) se relacionan con ideas previas adecuadas y expectativas adaptadas a la realidad del diccionario, tales como la información que cabe esperar que aporte el diccionario, la decisión sobre la necesidad de consultarlo, familiaridad con la estructura formal y las convenciones tipográficas, etc... Thornbury (2002) incluye dentro de las estrategias del grupo (ii.) la de reconocimiento de formato (orden alfabético, epígrafes e información gramatical y de pronunciación, morfología, etc.). Por lo que se refiere a las del grupo (iii.), Winkler (2001) incluye interpretar las convenciones de presentación (componentes de una entrada completa del diccionario, transcripción fonética, estructura conceptual de la definición, interpretación de los ejemplos, de las indicaciones sobre usos idiomáticos y las etiquetas y abreviaturas usadas, discriminación entre homónimos y polisemias, etc.). Finalmente, el grupo (iv.) se refiere a la capacidad crítica de discriminar entre posibilidades rivales (p. ej. dos posibles significados o grafías, etc.), ignorar información no relevante, relacionar la información obtenida con otra proporcionada, etc.

Como se aprecia, el entrenamiento enfocado al uso del *DMELE* se articula sobre una gran variedad de estrategias necesarias, que ponen de manifiesto la distancia existente entre necesidades y realidades en este campo pedagógico. Para intentar reducir tal distancia es necesario considerar los principios que deben guiar el diseño de experiencias de aprendizaje para el uso del *DMELE*.

4. PRINCIPIOS PARA EL DISEÑO DE EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE DEL USO DE *DMELE*

Todo esfuerzo encaminado a formar a nuestros alumnos para el uso adecuado del *DMELE* debe partir, en nuestra opinión, de una distinción clara entre dos posibles acercamientos a este recurso, que llamaremos *abierto* y *cerrado* respectivamente. En el primero, el alumno busca que el diccionario le solucione un problema mediante la formulación de la pregunta genérica *¿qué e ...?*; en el segundo, la consulta es el resultado de un proceso de indagación previo, con una definición ajustada del problema y la generación de al menos una hipótesis de solución, de modo que lo que se busca en el diccionario no es una solución, sino la *confirmación* de una solución ya contemplada, que se representa mediante la pregunta *¿es x (o y)?* La diferencia entre el procesamiento cognitivo previo a la consulta en una y otra modalidad es evidente, siendo claramente deseable el segundo por la riqueza que conlleva y las probabilidades de aprovechamiento y encaje de la información encontrada.

Para fomentar una formación de nuestros alumnos para el uso del *DMELE* en acercamiento *cerrado*, se ha de prestar atención tanto al diseño de los materiales como a las estrategias de implementación de la experiencia de aprendizaje; en el primer caso se destacan tres principios esenciales: los materiales deben facilitar *ejemplos*, deben conectar claramente con las *fuentes* (en este caso con el diccionario para cuyo uso se entrena a los alumnos) y deben proporcionar *herramientas* para desarrollar las estrategias necesarias. La implementación, por su parte, debe partir de la proposición clara de un problema, promover intercambio de ideas entre los alumnos, y proporcionar apoyo a éstos a través de *modelización* (el profesor lleva a cabo públicamente la tarea, como ejemplo), *entrenamiento* (el profesor actúa como experto ofreciendo consejo y ayuda mientras los alumnos llevan a cabo la tarea), y *andamiaje* (el profesor ayuda y aconseja, pero se retira conforme los alumnos van asumiendo iniciativa y autonomía) (Jonassen, 1998).

Nuestra propuesta de diseño de instrucción de alumnos para el uso de *DMELE* se basa, en consecuencia con lo anterior, en un esquema constructivista, que refleja los eventos de aprendizaje propuestos por Gagné (1985), y que se reflejan a continuación:

1	Atraer la atención
2	Informar al alumno de los objetivos
3	Estimular el recuerdo de lo aprendido
4	Presentar el contenido
5	Proporcionar apoyo necesario
6	Respaldar la realización de la tarea
7	Proporcionar retroalimentación
8	Evaluar la tarea
9	Mejorar la retención y transferencia

Un ejemplo conciso de una unidad didáctica que sigue el anterior esquema sería el siguiente:
Unidad didáctica sobre tratamiento de la polisemia:

1. Dirigir atención de los alumnos sobre una entrada del *DMELE* correspondiente a un término con varios posibles significados (p.ej. *vela*), por medio de una transparencia con una fotocopia muy ampliada de esa entrada, marcando distintas acepciones. Pedir a los alumnos que expliquen cómo refleja el *DMELE* la polisemia, las razones para el orden en que aparecen las acepciones, etc.
2. Informar a los alumnos de los riesgos de no saber consultar una entrada con varias acepciones, y de que esta unidad pretende ayudarles a superarlos.
3. Preguntar a los alumnos otras palabras polisémicas que conozcan (tarea en pequeño grupo) y luego consultarlas en el diccionario prestando atención al orden de las acepciones.
4. Volver a la transparencia de (1) y explicar la estructura de la entrada con respecto a la polisemia. Entregar a los alumnos una ficha con varias frases donde aparece resaltada una palabra polisémica que no conozcan los alumnos, y pedirles que, en grupo, analicen dichas frases, consulten las entradas oportunas en el *DMELE* y decidan el número de la acepción adecuada en cada caso.
5. (y 6). Hacer la primera frase por medio de transparencia, para que los alumnos vean cómo hacerlo (*modelización*); pedir que realicen el segundo ejercicio todo el grupo junto, prestando una atención y un apoyo constante (*entrenamiento*). A partir de la tercera frase los alumnos trabajan en pequeños grupos y el profesor está disponible para consultas concretas (*andamiaje*).
7. (y 8). Analizar y discutir los resultados desde la tercera frase en adelante, comentando los posibles errores cometidos y ofreciendo estímulo y alabanzas ante los aciertos, y confirmando las respuestas correctas.

9. Poner algunos temas de conversación donde puedan aparecer algunas de las palabras incluidas en las frases anteriores.

Este ejemplo de unidad didáctica ilustra una secuencia de actividades completa que opera alrededor de un núcleo constituido por la tarea central que los alumnos han de llevar a cabo y para la resolución satisfactoria de la cual se les prepara, se les apoya, se les retroalimenta, se les evalúa y se les ofrecen posibilidades de transferencia. Interesa, en consecuencia, abordar de qué manera el diseño de las tareas contribuye a que la secuencia de eventos ilustrada sea eficaz.

Haciéndonos eco de las ideas generales de Krashen (1985) sobre los modos de aprendizaje de lenguas, el vocabulario puede aprenderse o bien de manera incidental o bien de forma intencionada. Podemos postular que la instrucción formal en el uso de *DMELE* pertenece al ámbito del aprendizaje intencionado y constituye una preparación enfocada a optimizar el futuro aprendizaje incidental, por cuanto acelera el proceso de aprendizaje de las estrategias mínimas necesarias y enfoca la atención en múltiples aspectos de la palabra. El uso del diccionario es una de tales estrategias, cumpliendo, según Nation (2001) tres propósitos: comprender significados, producir mensajes y aumentar el aprendizaje de vocabulario.

Sin embargo, si el programa de instrucción intencionado de uso del diccionario es una preparación para el aprendizaje incidental de vocabulario que ha de marcar el resto de la vida del aprendiz una vez superada su instrucción formal, resulta imprescindible adecuar las tareas propuestas al futuro entorno incidental, y para ello han de cumplir las tres exigencias planteadas por Laufer y Hulstijn (2001):

- i. la tarea debe plantear la necesidad insoslayable de conocer el significado de una palabra desconocida;
- ii. la tarea, por diseño, debe hacer inevitable la consulta del diccionario para poder satisfacer la exigencia; y,
- iii. la tarea debe obligar al alumno a evaluar la corrección del resultado de su consulta por comparación con otras palabras.

En conjunto, estas tres condiciones reflejan con alta fidelidad los factores que operan en el uso del diccionario en el curso del aprendizaje incidental del alumno, y constituyen una adecuada preparación para aquél. No obstante, estas tareas ‘incidentales’ no puede ser acometidas con éxito sin un trabajo previo, más centrado en cuestiones formales y mecánicas, que serían las características propias de las tareas ‘intencionales’. La secuencia completa de formación de alumnos sería:

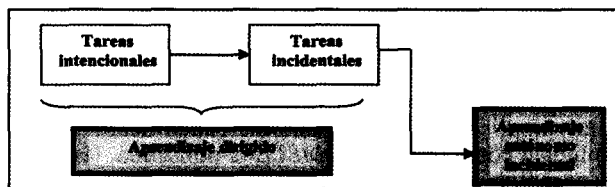


Figura 1: Secuencia de tipos de tareas en el diseño de instrucción.

Como ejemplos de tareas intencionales Thornbury (2002) ofrece los siguientes: Fichas de trabajo en grupo pequeño con un conjunto de palabras, en las que hay que:

- encontrar las palabras que no pertenecen al idioma;
- comprobar y clasificar las palabras según categoría;
- encontrar los diferentes tiempos verbales de algunos verbos;
- asociar raíces a derivados o viceversa;
- colocar a cada verbo o adjetivo su preposición dependiente; o,
- proporcionar los correspondientes Americanismos; etc...

En una segunda fase, siempre dentro aún de las tareas intencionales, Thornbury (2002) sugiere, por ejemplo, el uso de cadenas de asociaciones, en las que los alumnos reciben una palabra y deben buscar una palabra asociada con ella, y así subsecuentemente.

Finalmente, como ejemplo de tarea incidental, valga la unidad didáctica esquematizada más arriba, donde la tarea central propuesta cumple las tres condiciones de Laufer y Hulstijn (2001).

CONCLUSIÓN

En el presente trabajo se han explorado algunas cuestiones de especial relevancia para el diseño de actividades de formación de alumnos de ELE encaminadas a mejorar sus estrategias de uso del diccionario, —especialmente el monolingüe, del que se han resaltado sus ventajas—. Se han identificado dos áreas de atención en el diseño de este tipo de instrucción: las estrategias que ha de desarrollar el alumno y las condiciones que deben cumplir las tareas de aprendizaje. Entre las primeras se han distinguido y discutido distintas destrezas atendiendo a la división temporal correspondiente a las fases de consulta y aplicación de la información del diccionario; una vez identificadas las destrezas necesarias a desarrollar, se han analizado las estrategias didácticas dirigidas a conseguirlas, proponiendo una secuencia de actividades que parte del desarrollo de énfasis en el aprendizaje intencionado, pasa por un estudio de tareas preparatorias para el aprendizaje incidental controlado, y desemboca en el aprendizaje incidental autónomo, aquél para el que los alumnos deberán estar capacitados para garantizar el éxito a lo largo de una vida de aprendizaje de vocabulario de ELE posterior al periodo de instrucción formal.

BIBLIOGRAFÍA

- Coady, J. (1997): «L2 vocabulary acquisition through extensive reading», en J. Coady y T. Huchkin (eds.), *Second Language Vocabulary Acquisition*, Norwood, NJ, Ablex; 225-237.
- Fitzgerald, D. (2001): «Learner's dictionary module» <<http://www.oup.com/pdf/elt/it/ModDict.pdf>> (Consultada: 14.09.2004).
- Gagné, R.M. (1985): *The Conditions of Learning and Theory of Instruction*, Nueva York, Holt, Rinehart and Winston.
- Hatch, E. y Brown, C. (1995): *Vocabulary, Semantics and Language Education*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Jonassen, D. H. (1998): «Designing constructivist learning environments», en C. M. Reigeluth (ed.), *Instructional theories and models* (2nd ed.), Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- Krashen, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Londres, Longman.
- Laufer, B. y Hulstijn, J. (2001): «Incidental vocabulary acquisition in a second language: the construct of task induced involvement», *Applied Linguistics*, 22,1, 1-26.
- Nation, P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Oxford, T. y Scarcella, R. (1994): «Second Language Vocabulary Learning among adults. State of the art in vocabulary instruction», *System*, 22/2, 231-43.
- Pérez Basanta, C. (1999): «La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica», en S. Salaberri Ramiro (ed.), *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, Almería, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería, 262-306.
- Scholfield, P. (s.f.): «Why shouldn't monolingual dictionaries be as easy to use as bilingual ones?» <<http://www.longman.com/dictionaries/lreview/r2school.html>> (Consultada: 10.09.2004.)
- Thornbury, S. (2002): *How to teach vocabulary*, Londres, Pearson Education.
- Winkler, B. (1999): «Dictionaries as language learning tools for students of English» <http://www.informatics.susx.ac.uk/research/hct/hctw99/download/html/birgit.html> (Consultada: 12.09.2004)
- _____ (2001): «Students working with an English learners' dictionary on CD Rom» <<http://elc.polyu.edu.hk/conference/papers2001/winkler.htm>> (Consultada: 12.09.2004)
- Wright, J. (1998): *Dictionaries*, Oxford, Oxford University Press.