

CAPÍTULO V

APLICACIÓN PEDAGÓGICA: EL DICCIONARIO EN LA CLASE DE LENGUA EXTRANJERA

5.1. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA: OBJETIVOS, CONTENIDOS, METODOLOGÍA

A tenor, tanto de los estudios analizados, como de la investigación llevada a cabo, ha quedado patente la repercusión que el desarrollo de las destrezas en habilidades de uso de los trabajos de referencia tiene en los aprendices-usuarios de los mismos. Asimismo, también hemos validado la necesidad, como instan tantos y tantos autores, de incorporar la enseñanza de estas destrezas al panorama general de los materiales de enseñanza¹. La mayoría de los materiales que existen en el mercado para potenciar el uso de los diccionarios en clase suelen ser específicos para usar con un determinado diccionario, normalmente monolingüe, publicados por las mismas editoriales. De hecho, Hartmann (1999c: 10) se lamenta de que estos materiales no se hayan realizado en colaboración con los docentes.

Por otro lado, el uso del diccionario en clase por parte de los profesores de idiomas es restringido, por considerar que entorpece o enlentece el desarrollo del currículo. Los diccionarios pedagógicos actuales, aquellos que se pueden considerar como una herramienta más de enseñanza o material didáctico equiparable a un libro de gramática y de vocabulario, ofrecen muchas posibilidades más allá de una consulta rápida para resolver alguna duda puntual. Nuestro objetivo en este capítulo es ayudar a que los profesores

¹ Beattie (1973), Stark (1990), Chi (2000), Prado Aragonés (2001), Hartmann (2001).

tomen conciencia del beneficio que la explotación de esta herramienta en clase puede aportar a sus discentes. Pero, para que esto sea así, los profesores también necesitan unas nociones y orientaciones sobre cómo hacerlo. En palabras de Carter (1989: 42): “If the value of these dictionaries for language learners is to be realised it is clear that teachers have to learn how to teach with them and that learners have to be taught how to use them”.

Por tanto, en este último capítulo pretendemos esbozar una propuesta didáctica que sirva a los profesores para incluir el uso del diccionario en sus clases, sin que eso les suponga una inversión de tiempo o esfuerzo extra. Para ello, hemos partido de todas las conclusiones derivadas, tanto del trabajo de investigación previo en el que se llevó a cabo un proceso de entrenamiento sistemático a lo largo de un curso académico, como del estudio llevado a cabo para completar esta segunda fase, es decir, la repercusión del uso del diccionario en las tareas productivas de los alumnos de Bachillerato. Nuestra propuesta se articula en torno a los siguientes ejes:

1. Integración en el currículo oficial

La inclusión del diccionario en clase se puede llevar a cabo de tres maneras: en primer lugar, como libro de consulta cada vez que surja un problema léxico que, según nuestra investigación, parece ser el uso más común y frecuente; en segundo lugar, se puede usar en lecciones independientes dedicadas al entrenamiento en uso del diccionario, para lo cual se suelen elaborar unas fichas de trabajo o *worksheets*; y, en tercer lugar, se puede introducir de forma sistemática y regular como parte de las unidades de los libros de texto. En nuestra opinión, este último sería un sistema mucho más efectivo y en línea con las voces de aquellos expertos que abogan por un entrenamiento regular a lo largo del tiempo y en pequeñas dosis. El diccionario como instrumento pedagógico debe estar presente durante todos los años de escolarización del individuo (Alvar Ezquerro, 1982: 49); sin embargo, su peso dentro de las competencias básicas que tiene que adquirir un alumno de Educación Secundaria Obligatoria en su periodo de escolarización² parece que

² BOCM Decreto 23/2007 de 10 de mayo.

no es tan relevante. Para que adquiriese el peso específico que le corresponde en los programas de enseñanza de lengua extranjera, sería necesaria la estipulación de normas oficiales al respecto que fomentasen su uso diario y cotidiano.

Para no solo enseñar habilidades de uso, sino para que la enseñanza sea relevante al currículo establecido por curso, las actividades propuestas deben fundamentalmente servir como guía para que los profesores las adapten a cada situación particular y a sus materiales de trabajo, es decir, ligadas fundamentalmente al libro de texto, al que Walz (1990: 85) define como la mejor fuente de vocabulario para cualquier tarea: "The class textbook proves a better source of vocabulary for any given assignment". Entre otros materiales de la clase de lengua extranjera y, coincidiendo con nuestra opinión, también hace referencia a las lecturas y a las producciones de los alumnos: "Students compositions and readings provide a good beginning for expanding vocabulary" (Walz, 1990: 85).

2. Definir el perfil del usuario mediante un análisis de necesidades y habilidades previo

Lógicamente, y como abogan los abundantes estudios realizados en las últimas décadas, es imprescindible llevar a cabo un análisis de necesidades basado en la observación y comprobación del uso que los usuarios con los que se va a trabajar hacen del diccionario, para determinar las habilidades que poseen. Este sería el punto de partida para la construcción de una metodología que permita enriquecer la competencia lingüística de los estudiantes, sabiendo extraer de las obras lexicográficas todo su potencial informativo. Una vez llevado a cabo este primer paso, habríamos definido el perfil de nuestro usuario: nuestro estudiante es un alumno de Enseñanza Secundaria obligatoria y postobligatoria³ con baja o intermedia competencia de la lengua y ausencia de destrezas previas. Lógicamente, las líneas generales de trabajo pueden ser aplicables a cualquier otro estadio o régimen de formación, es decir, a niveles inferiores o Escuelas de Idiomas.

³ Incluimos Bachillerato y ciclos formativos.

3. Establecer las destrezas a adquirir para ser un buen usuario

Una vez descrito el grupo de usuarios con los que vamos a trabajar, el siguiente paso sería establecer las destrezas que los alumnos deberían adquirir en cada uno de los estadios del aprendizaje. Béjoint (1989: 210) expone una amplia lista de las mismas que un usuario ideal debería tener. Nesi (1999b: 54) también expone una lista de 40 destrezas divididas en 5 etapas para estudiantes de lenguas de nivel universitario. Tomándolas como marco de referencia y, basándonos en las habilidades demostradas por nuestros alumnos, estableceremos las destrezas a adquirir por nuestro particular grupo de usuarios. Los primeros pasos a seguir serían los siguientes:

3.1. Decidir si hay necesidad de búsqueda o nos podemos ayudar de las pistas contextuales.

3.2. Conocer la información que se puede encontrar en un diccionario, es decir, sus componentes. Además de la lista de lemas, muchos diccionarios de aprendizaje reservan unas páginas fuera de la lista de palabras para incluir material adicional con contenido cada vez de mayor alcance: información sobre la lengua, sobre la composición y organización de la obra⁴, datos culturales o de cualquier otra índole.

3.3. Entender los símbolos y abreviaturas.

Posteriormente, dividiremos aquellas destrezas que tienen que ver con cada uno de los componentes de la estructura del diccionario, es decir, aquellos que claramente conforman la macro y la microestructura.

MACROESTRUCTURA

3.4. Conocer y entender la estructura del diccionario.

3.5. Localizar un elemento léxico en el diccionario.

3.5.1. Manejar el orden alfabético.

⁴ La más importante según Svensén (2009: 381) es la guía del usuario: "Next to the lemma list, the user's guide must be considered to be the most important component of the dictionary, and in most cases it must also be regarded as a compulsory element".

- 3.5.2. Comprender la utilidad de las palabras guía para acelerar la búsqueda.
- 3.5.3. Realizar adecuadamente los procesos de lematización, es decir, identificar la forma base de los términos.
- 3.5.4. Saber buscar los términos multi-palabra.
- 3.5.5. Reconocer homónimos.

MICROESTRUCTURA

- 3.6. Saber interpretar y emplear la información de la entrada.
 - 3.6.1. Saber encontrar los diferentes tipos de información que una entrada ofrece.
 - 3.6.2. Saber elegir entre las diferentes acepciones en una entrada polisémica.
 - 3.6.3. Reconocer la información ortográfica y morfológica que garantiza la elección y el uso correcto de las palabras mediante:
 - a. las abreviaturas que indican la clase de palabra;
 - b. otro tipo de información como los plurales irregulares, comparativos, o formas irregulares de los verbos.
 - 3.6.4. Saber encontrar e interpretar la información sobre la gramática de las palabras para el uso correcto de las mismas, para lo cual es necesario entender los códigos usados, si los hubiera.
 - 3.6.5. Entender las etiquetas de uso.
 - 3.6.6. Saber adaptar los equivalentes propuestos a los contextos apropiados.
 - 3.6.7. Utilizar los ejemplos como fuente de información gramatical, colocacional y modelo de uso de los términos buscados.
 - 3.6.8. Contrastar usando las dos secciones del diccionario bilingüe para completar información.
- 3.7. Realizar un registro de la información encontrada.

Cada uno de los ítems se puede explotar en varios niveles de dificultad. Se podría usar tanto un diccionario bilingüe como monolingüe, siempre que

éste fuera lo suficientemente completo para trabajar todos los aspectos mencionados, pero, al mismo tiempo, no demasiado complejo, que impidiera el buen desarrollo de la tarea llegando a ser contraproducente. En nuestro caso, el criterio para elegir el tipo de diccionario se basa en el que los estudiantes de este nivel mayoritariamente poseen y usan, el diccionario bilingüe. Habría que informar al alumnado sobre la variedad de diccionarios bilingües que existen y hacerles saber que van a trabajar con diccionarios bilingües de aprendizaje. La elección, en este caso, corresponde al profesor, pero se debe informar a los alumnos de las razones.

La consecución de las destrezas anteriormente expuestas se pretende llevar a cabo mediante una metodología variada e integrada en el proceso de enseñanza. Los pasos, estrategias y actividades a seguir, tanto para el uso receptivo como productivo del diccionario descritos por Nation (2001)⁵, toman relevancia en este punto, así como el modelo de Hulstijn y Laufer (2001), *Task-induced involvement*, sobre la implicación del alumno en las tareas. Según estos autores, las tareas propuestas pueden generar diferentes grados de motivación e interés en el aprendiz en función de los tres componentes motivacional-cognitivo a los que aludimos en el primer capítulo apartado 1.3.5: *need – search – evaluation*. Siguiendo la misma línea cognitiva-motivacional, la correcta gestión de estos tres elementos conducirá a que se genere en el aprendiz las condiciones psicológicas que, según Nation (2001), son necesarias para llevar a cabo el aprendizaje (de vocabulario): *noticing - retrieval - generative use*⁶.

5.2. DESARROLLO DE LA PROPUESTA

5.2.1 Análisis del currículo y los libros de texto

El primer paso en el desarrollo de esta propuesta, en la que se pretende integrar el entrenamiento en habilidades de uso del diccionario en el panorama diario de la clase de idiomas, ha consistido en el análisis del currículo oficial,

⁵ Véase tabla 1 en el capítulo II apartado 2.4.1.

⁶ Véase capítulo I apartado 1.3.5.

tanto de la Educación Secundaria Obligatoria, primer y segundo ciclo, como del Bachillerato. Seguidamente, se ha contrastado la información con un libro de texto, comprobando cómo desarrolla los contenidos del currículo. Se ha elegido un libro de texto de una misma línea editorial desde 1º ESO a 2º de Bachillerato. La elección del mismo se ha realizado en base a que es una línea editorial que conocemos, a nuestro juicio muy completa y coherente en su planteamiento, y es la que se usa en el centro de trabajo. En un estudio previo, se llevó a cabo un análisis de libros de texto de diferentes editoriales para comprobar si incluían entre las destrezas a desarrollar por el aprendiz aquellas relacionadas con los trabajos de referencia, siendo la editorial Burlington la única que incluía en sus materiales de texto cierto trabajo sistemático en manejo del diccionario⁷.

Tras el análisis y la comparación, llama la atención que, aunque el currículo oficial refleja la importancia del diccionario entre otros recursos que los alumnos deben saber manejar para la obtención de información, no se indica explícitamente que se enseñe a utilizarlos, ni se propone la inclusión de un esquema de trabajo que conduzca a la adquisición de esta destreza en el currículo. Por tanto, esa importancia no se plasma, ni se desarrollan contenidos con sistematización en los libros de texto. Nos gustaría resaltar el hecho de que éstos remiten continuamente al glosario de palabras que contienen en las páginas finales como ayuda para la realización de las actividades. Estos glosarios suelen incluir el vocabulario de las unidades, la transcripción fonética de las palabras y su traducción. Consideramos que esta técnica (*pre-dictionary skills*) puede ser válida en los primeros estadios del aprendizaje de un niño, pero en estos niveles y posteriores es, en cierta medida, irreal, ya que no siempre van a encontrar todo lo que necesitan en el glosario del libro. Deben aprender a usar recursos bibliográficos reales, por supuesto, adaptados a sus necesidades y proceso de aprendizaje, de modo que al finalizar sus estudios sepan utilizar trabajos de referencia auténticos para poder seguir aprendiendo de forma autónoma. Walz (1990: 81) define el diccionario como “a tool for lifelong learning”, matizando, a continuación, la necesidad de su uso: “It is

⁷ El estudio se encuentra en Cote González y Tejedor Martínez (2002), pp. 195-222. En recientes ediciones de estos libros, se ha comprobado que dicha sección ha sido eliminada.

important to teach the skills needed to continue expanding one's vocabulary if language learning is to be developed after traditional instruction has stopped" (Walz, 1990: 81). Además, resalta especialmente la importancia de esta destreza para aquellas personas adultas que retoman estudios y que no disponen de un profesor de referencia permanente, como ocurre, por ejemplo, en la educación a distancia.

5.2.2. Determinar objetivos por niveles

Para la propuesta pedagógica de uso del diccionario en la clase que pretendemos presentar es necesario definir, primeramente, los objetivos que queremos que nuestros alumnos de los diferentes niveles alcancen. Intentamos asegurar que sigan una progresión. Para ello, dividiremos los objetivos y las actividades de aprendizaje para su consecución en tres niveles:

1^{er} NIVEL → primer ciclo de ESO

El objetivo principal en este primer nivel sería acercar a los alumnos al conocimiento del diccionario y realizar a lo largo del curso escolar trabajo ortográfico, morfológico y semántico básico.

2^o NIVEL → segundo ciclo de ESO

En esta etapa seguiríamos profundizando en los objetivos establecidos para primer ciclo y en las destrezas adquiridas, introduciendo trabajo morfosintáctico, de combinación de palabras e idiomático, y ampliando el trabajo semántico, haciendo un uso cada vez mayor y más riguroso de informaciones contextuales y ejemplos.

3^{er} NIVEL → Bachillerato

En este nivel, el alumno ha debido ya adquirir todas las destrezas básicas, con lo que el trabajo se centraría en fomentar su autonomía mediante la realización de textos y traducciones, y la corrección de las producciones propias haciendo uso del diccionario, sin descuidar el entrenamiento sobre el comportamiento sintáctico y combinatorio de las palabras, la adecuación contextual, de registro o pragmática, si los diccionarios proporcionan esta

última información. En resumen, la producción del alumno se va a evaluar en función de la correcta elección léxica y la capacidad de combinar esos elementos léxicos de acuerdo a las normas sintácticas y combinatorias.

5.2.3. Presentación del diccionario

Antes de comenzar a trabajar con un diccionario, el profesor debe presentar la herramienta que los alumnos van a utilizar durante el curso para que la conozcan, sepan qué van a encontrar en ella, cómo se disponen los contenidos y cómo usarlos. La presentación no tiene por qué consistir en una macrosesión donde se presente y se explique toda la información contenida en la obra lexicográfica de una vez, máxime cuando se pretende un entrenamiento sistemático, escalonado a lo largo de varios cursos académicos. La mayoría de los diccionarios presentan, en una doble página, una guía de uso donde brevemente se explica al usuario el tipo de información que contiene, la disposición de la misma y las convenciones utilizadas para interpretarla. El conocimiento de ésta, con toda su información, es importante en todos los niveles. Posteriormente, en función de los objetivos establecidos para cada nivel, trataremos con mayor profundidad unos tipos de información u otros. Para ello, elegiríamos diferentes entradas y analizaríamos los elementos que nos interesasen. El procedimiento sería el siguiente:

1. Se puede comenzar la sesión de presentación del diccionario con un pequeño debate pidiendo a los alumnos que definan lo que para ellos es un diccionario, qué información contiene, para qué lo utilizan, con cuánta frecuencia, si recuerdan el nombre del que tienen en casa. Este paso es necesario cuando los alumnos van a trabajar con diccionario por primera vez. Posteriormente se podría omitir.

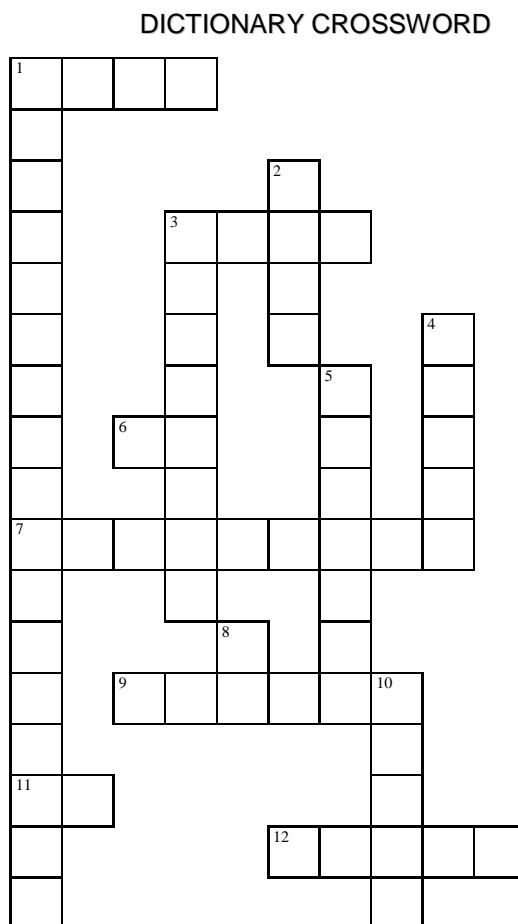
2. A continuación, se realizaría la descripción de la página guía, proyectada en una pantalla para que todo el grupo pueda verla al mismo tiempo y participar conjuntamente de la actividad. Estas páginas, de manera general, suelen mostrar los elementos que componen una entrada; la forma de presentación de la palabra cabecera o lema, al igual que de las acepciones de

cada palabra; el tipo de información gramatical que se puede encontrar; la pronunciación y las variantes británica o americana; notas gramaticales, culturales y de uso; ejemplos; compuestos y términos relacionados; expresiones idiomáticas; verbos frasales; referencias internas. También es importante llamar la atención de los alumnos sobre otras secciones, como los apéndices, que incluyen variedad de temas, dependiendo de cada obra; ilustraciones u hojas de estudio; descripción de las abreviaturas y otros símbolos que van a encontrar en las entradas.

3. El tercer paso consistiría en la puesta en práctica de los conocimientos teóricos adquiridos, que hemos diferenciado según los niveles:

► PRIMER CICLO

En primer ciclo, hemos preparado un *dictionary crossword* para que los alumnos lo resuelvan haciendo uso del diccionario. Las 14 pistas que hemos incluido abarcan todos los contenidos que queremos que los alumnos de este nivel aprendan. Para resolverlo deben usar ambas secciones del diccionario.



ACROSS

- 1 The word WATER can be a noun or a...
- 3 En Gran Bretaña hay muchos tipos de casas: detached, semi-detached, terraced y
- 6 ¿Cómo se lee ARROBA en inglés?
- 7 Adj is the abbreviation of...
- 9 The plural of HOOF is...
- 11 ¿En qué palabra buscarías para traducir el verbo en la siguiente frase: Nosotros VAMOS a la playa?
- 12 ¿Cuál de las traducciones que da el diccionario para CAMPO utilizarías en esta frase: Mis abuelos trabajaron en el campo?

DOWN

- 1 Vi es la abreviatura de...
- 2 The past tense of RING is...
- 3 The verb take has...meanings (write the number).
- 4 Traduce la frase: un amigo cercano → a...friend.
- 5 Write the missing letters of this word: bel__ve and write its meaning.
- 8 Is MONEY a countable noun?
- 10 She is SHY but her little sister is...(más tímida).

OPCIONAL: Si se quiere seguir profundizando en esta práctica, se pueden elegir entradas variadas en las que se marquen diferentes tipos de información para que los alumnos expliquen lo que significan (ayudándose en caso necesario de la descripción de la página guía del interior de la portada). Al mismo tiempo, también se trabajarían las abreviaturas más comunes.

► SEGUNDO CICLO

Podemos comenzar pidiendo a los alumnos que respondan a las siguientes preguntas tipo a modo de recordatorio:

- 1) Los diferentes significados de las palabras están numerados. ¿Cuántos significados hay en la entrada....? ¿Qué nos indica la información entre paréntesis al lado de los significados? ¿Y la información en negrita inmediatamente después del número de acepción?
- 2) ¿Cuántas funciones gramaticales puede tener la palabra.....?
- 3) Señala el plural de....., el comparativo y superlativo de....., el pasado y participio de.....
- 4) Los ejemplos muestran la palabra en contexto y ayuda a entender el significado. En qué entrada encontrarías la siguiente frase.....?
- 5) Las palabras derivadas aparecen en color dentro de la misma entrada. ¿Qué palabras se derivan de.....?

- 6) Los superíndices en dos palabras de igual grafía significa que se escriben igual y tienen distinto significado y, a veces, también distinta categoría gramatical. ¿Cuál es el significado de.....en esta frase?
- 7) ¿Dónde encontrarías las expresiones multipalabra: *idioms* y *phrasal verbs*? Pon un ejemplo de cada uno.
- 8) Las estructuras que muestran cómo se usan determinadas palabras suelen venir indicadas antes de su traducción. ¿Cómo traducirías la siguiente frase.....?
- 9) Las posibles variedades británica o americana siguen a la pronunciación. ¿Cuál es la forma americana para.....?
- 10) ¿Qué harías si te encuentras una nota que dice *Ver....*?

A continuación, se pueden elegir varias entradas que ilustren en la medida de lo posible las explicaciones previas, tanto de la parte de español-inglés, como de la de inglés-español (podríamos tomar como ejemplo las entradas de *take* y *haber*). Sobre las mismas, los alumnos tendrían que identificar, por ejemplo, los siguientes tipos de información:

- número de entradas;
- categoría gramatical;
- información gramatical;
- acepciones y subacepciones;
- ejemplos, colocaciones y locuciones;
- construcciones que rigen esa palabra;
- verbos frasales;
- palabras derivadas;
- identificación de las abreviaturas, haciendo hincapié en la presentación de la información nueva para este nivel.

OPCIONAL: Tras identificar los elementos de las entradas, podrían anotarlos en sus cuadernos por orden de aparición.

► BACHILLERATO

En Bachillerato, además de reforzar y ampliar los contenidos y destrezas de etapas anteriores, se utilizaría el diccionario para escribir y corregir las producciones propias, es decir, para la realización de actividades menos controladas. Si van a trabajar con un diccionario diferente, la presentación de la información del mismo se hace necesaria.

En función del grupo de alumnos y también las circunstancias laborales y preferencias personales del profesor, éste deberá elegir las obras de referencia con las que vaya a trabajar en clase, teniendo en cuenta que todos los alumnos del grupo han de trabajar con el mismo diccionario. Prácticamente en todas las grandes editoriales existe una amplia gama de diccionarios de aprendizaje adaptados a los distintos niveles de enseñanza (elemental, intermedio y avanzado). Sea cual sea la elección, el diccionario con el que los alumnos van a trabajar debe de estar adaptado a las diferentes fases de aprendizaje en las que se encuentran.

El diccionario recomendado para PRIMER CICLO de la ESO sería uno de nivel elemental, como por ejemplo, el *Diccionario Oxford Pocket*. En nuestro caso, la elección responde a un criterio de disponibilidad en el centro de trabajo, además del criterio de adecuación a los estudiantes. Se trata de un diccionario básico para introducir a los estudiantes en su manejo. El lenguaje que utiliza este diccionario es sencillo y cercano al alumno. Las páginas iniciales contienen un test sobre el diccionario, que se puede utilizar, y que proporciona práctica sobre las diferentes secciones.

El diccionario recomendado para SEGUNDO CICLO de la ESO sería uno de nivel intermedio, como por ejemplo, el *Diccionario Oxford Study*, que sigue los mismos criterios de elección que el anterior. Este diccionario, a diferencia del *Oxford Pocket*, contiene mayor número de entradas e información dentro de las mismas, es muy completo al mismo tiempo que claro y fácil de utilizar. Se introduciría igualmente presentando la página guía para que conozcan qué información les aporta y cómo está distribuida, pero centrándonos en aspectos que no se han trabajado en niveles anteriores, como información sintáctica, expresiones multipalabra y ciertas colocaciones. La

cantidad de información es cada vez mayor, y el conocimiento de las convenciones y símbolos empleados adquiere en este nivel cada vez más relevancia para la correcta interpretación de la misma.



En el nivel de BACHILLERATO, como ya hicimos referencia anteriormente al establecer los objetivos para esta etapa (apartado 5.2.2) y, habiendo recibido la formación previa, los alumnos estarían en condiciones de manejar obras de mayor complejidad, de un nivel intermedio-avanzado, dominando las destrezas adquiridas en la educación obligatoria para leer y producir textos haciendo un uso correcto de la ayuda que pueden proporcionarles los diccionarios, siendo un apoyo efectivo y no un impedimento o un obstáculo que les aporte poco por no saber usarlo bien. Por tanto, debe ser una obra con información suficiente para que pueda responder a las necesidades receptivas y productivas de los alumnos de este nivel y etapas posteriores, dando cumplida cobertura a las parcelas de información necesarias para dotar de mayor precisión al lenguaje, como son estructuras, expresiones, colocaciones, verbos frasales y adecuación contextual. El diccionario que recomendamos sería uno de nivel avanzado, como, por ejemplo, el *Diccionario Pedagógico Bilingüe*.

5.2.4. Propuesta de actividades de aprendizaje

Al trabajar con diccionario, podemos establecer dos destrezas esenciales a conseguir: elegir el significado correcto de una palabra en un contexto, teniendo en cuenta las restricciones semánticas y de uso; y reconocer la categoría gramatical. Por su importancia, creemos que ambas deben estar presentes a lo largo de todos los estadios del aprendizaje. Igualmente, aun habiéndose explicado en la presentación, encontramos dos puntos especialmente conflictivos al empezar a manejar un diccionario, sobre los que habrá que insistir a lo largo de los entrenamientos:

- El primero, hacer hincapié en que el diccionario contiene la forma base de las palabras, por tanto, se deben buscar los infinitivos de los verbos y las palabras desprovistas de las desinencias.

- En segundo lugar, la necesidad de adaptar los ejemplos y los modelos de construcciones sintácticas que muestran el uso de ciertas palabras, como, por ejemplo, la modificación de adjetivos demostrativos o posesivos, pronombres, adecuación de los tiempos verbales, etc.

Hemos dividido esta sección por ciclos. Al iniciar cada ciclo, presentamos un esquema-resumen con la organización de los diferentes bloques de trabajo. Dentro de cada uno de ellos se plantean las diversas sugerencias de actividades, señaladas con el símbolo  y, dentro de las mismas, los ejercicios concretos van marcados con el símbolo . En cuanto a los enunciados de los ejercicios, éstos pueden formularse en la lengua del aprendiz en el primer nivel, dependiendo de las necesidades del grupo, pero en niveles posteriores, dichas instrucciones aparecerán en la lengua de aprendizaje.

5.2.4.1. Actividades para primer ciclo

En el primer ciclo, hemos establecido los siguientes temas de trabajo:

- A. CÓMO ENCONTRAR UNA PALABRA EN EL DICCIONARIO.
 1. Orden alfabético y palabras guía.
 2. En qué palabra debo buscar.
 3. Comprender códigos, símbolos y abreviaturas.
- B. ORTOGRAFÍA.
- C. INFORMACIÓN GRAMATICAL.
- D. BÚSQUEDA DE LOS DISTINTOS SIGNIFICADOS DE UNA PALABRA.
- E. COMBINACIONES DE PALABRAS BÁSICAS.
- F. INFORMACIÓN ADICIONAL.

A. CÓMO ENCONTRAR UNA PALABRA EN EL DICCIONARIO

Para encontrar una palabra en la macroestructura del diccionario bilingüe es necesario, primero, saber que se compone de dos secciones: la sección español-inglés, donde se traducen las palabras españolas, y la sección inglés-español, donde se traducen las palabras inglesas; en segundo lugar, atender a la organización alfabética de las mismas; y, en tercer lugar, conocer los criterios de lematización. Ayudaremos a nuestros alumnos a desarrollar las destrezas para reconocer y buscar las palabras entendiendo las reglas de formación de las mismas.

A.1. ORDEN ALFABÉTICO Y PALABRAS GUÍA

Un buen manejo, tanto del orden alfabético como de las palabras guía, ayudará al alumno a encontrar los términos con mayor facilidad y rapidez. En cuanto al orden alfabético, es preciso recordar que la letra ñ no existe en inglés. En cuanto a las palabras guía, es necesario explicar previamente qué son y para qué sirven. Ambos aspectos se podrían practicar integrados en una misma actividad como la que proponemos.

Dictado alfabético y significado en contexto

Este ejercicio serviría como recopilatorio al final de una unidad. El profesor escogería unas palabras de la unidad que dictaría a los alumnos para que, posteriormente, las colocaran en orden alfabético y proporcionararan sus traducciones en el contexto del tema de la unidad. A continuación, agruparían aquellas que se encuentran entre las mismas palabras guía, y anotarían la página del diccionario para su posterior comprobación. Para preparar esta actividad, el profesor tendría que tener en cuenta los siguientes aspectos:

- a) Utilizar palabras tanto en inglés como en español, para que los alumnos se fuesen familiarizando con las dos secciones del diccionario.
- b) Elegir una lista de palabras que comenzaran con letras diferentes y otra en las que éstas comenzaran con la misma o mismas letras.

A. 2. ¿EN QUÉ PALABRA DEBO BUSCAR?

 **Encuentra la forma base de las siguientes palabras**

Además del dominio del orden alfabético, para encontrar una palabra en el diccionario, los alumnos han de saber que los trabajos de referencia aplican ciertas normas de lematización para la inclusión de los vocablos. Se ha de explicar que, de forma general, no van a encontrar formas verbales conjugadas, plurales regulares, comparativos y superlativos, es decir, las formas flexivas. Es una destreza que deben practicar usando las dos secciones del diccionario, porque los errores provienen tanto al traducir de inglés a español como de español a inglés.

 *Ejercicio 1.*

En este primer ejercicio, los alumnos deben buscar la forma base de las palabras dadas en inglés. Es un ejercicio que podrían hacer en parejas o en pequeños grupos, de forma que, al finalizar, generara un pequeño debate sobre qué palabras han buscado para cada uno de los ítems, si hay algún término que no han encontrado y por qué.

In which headword would you find the meaning of these words?

| | | | |
|-----------|--|---------|--|
| Braved | | arguing | |
| Lit | | plays | |
| Better | | has | |
| Literally | | scarves | |
| Policies | | biggest | |

 *Ejercicio 2.*

En la siguiente actividad se pide a los alumnos que realicen el proceso contrario. Tienen que escribir el término en inglés de la palabra subrayada en español e indicar el lema en el que la han encontrado.

| | TRADUCCIÓN A INGLÉS | FORMA BASE |
|------------------------------|---------------------|------------|
| La entrada <u>cuesta</u> 5 € | | |
| <u>Vas</u> a casa | | |
| <u>Fuiste</u> mecánico | | |
| <u>Fue</u> contigo | | |
| <u>Tienes</u> un bolígrafo | | |

A.3. COMPRENDER CÓDIGOS, SÍMBOLOS Y ABREVIATURAS

El conocimiento de los códigos, símbolos y abreviaturas es una destreza fundamental para encontrar e interpretar la información buscada correctamente. Aunque algunos de los símbolos usados son comunes en muchos diccionarios de aprendizaje, otros son propios de cada obra, por ello conviene revisarlos cada vez que trabajemos con una diferente. Los alumnos no necesitan conocerlos todos, basta con saber dónde pueden consultarlos, pero sí deben reconocer los más frecuentes. Debemos conseguir que los alumnos se familiaricen con ellos, pero siempre teniendo en cuenta los niveles a los que va dirigida la instrucción. Por ejemplo, en los primeros niveles, los alumnos deberían conocer las abreviaturas utilizadas para mostrar los nombres contables e incontables, el pasado y participio de los verbos, los comparativos y superlativos, las clases de palabras léxicas, singulares y plurales, además del sistema de códigos para mostrar la organización de acepciones y los cambios de categoría gramatical. En niveles más avanzados, entrarían además las variedades del inglés, los ejemplos, los verbos frasales, expresiones idiomáticas, los códigos que describen estructuras sintácticas (especialmente los símbolos ~ ; *sb* y *sth*), los registros y restricciones de uso (formal/informal, slang, tabú, peyorativo, técnico, literario, literal, figurativo, etc.) y el sistema de referencias.

Para practicar esta destreza, podemos tomar la Página Guía de la presentación, o una o varias entradas que contengan un número suficiente y variado de las abreviaturas que queramos que aprendan, para que los alumnos las vayan marcando y describiendo. La página se proyectaría en una pantalla para que todos los alumnos pudieran participar al mismo tiempo. A continuación, las podrían ordenar en sus cuadernos indicando lo que representan.

Como actividad opcional, se puede seguir profundizando en la familiarización de los alumnos con la estructura de los diccionarios y las características de la lengua que están aprendiendo, pidiéndoles que, por grupos, diseñen una entrada a partir de una palabra nueva que ellos elijan.

B. ORTOGRAFÍA

La ortografía se puede practicar a través de actividades lúdicas, como las que se muestran a continuación.

Pasapalabra

Se trata de un juego para repasar vocabulario y consolidar ortografía. Se puede llevar a cabo por parejas o en pequeños grupos, y se ha de establecer un límite de tiempo. Se dan unas pistas a los alumnos, que pueden ser en inglés o en español, y la primera letra de la palabra que deben acertar, una palabra con cada letra del alfabeto. Se pueden usar definiciones o también dibujos.

Ejemplo: A – pista: you see hundreds on them on TV telling you to buy products.

Respuesta → advertisement

Estos deben anotar la respuesta en sus cuadernos. Cada pareja o pequeño grupo dispondrá de un diccionario por si necesitan consultar la palabra. Si el alumno no sabe la respuesta, dejará el espacio en blanco y pasará a la siguiente. Se trata de completar el mayor número de palabras en el tiempo establecido. Al finalizar la actividad, las respuestas se escribirán en la pizarra para comprobar la ortografía y los alumnos tomarán nota de aquellas palabras que no han podido recordar.

Wordsearch

Se trata de otro juego para repasar vocabulario y consolidar ortografía. Se divide la clase en pequeños grupos, con un diccionario para cada uno. Se establece un límite de tiempo. Podemos introducir dos variantes a este concurso.

- a) Proporcionando a los estudiantes unas letras para que formen la palabra más larga posible.

- b) Buscando la palabra o expresión más larga en la unidad estudiada y, a partir de las letras contenidas en la misma, pedirles que formen el mayor número de palabras posible.

Las respuestas se anotarán en la pizarra y, si alguna de ellas no existiera, el equipo perdería su punto.

C. INFORMACIÓN GRAMATICAL

Una vez localizada la entrada, antes de llegar al significado, nos encontraremos con información gramatical sobre la palabra o expresión que estamos buscando y que hay que saber interpretar para que nos pueda ayudar a usar los términos. Las actividades que se proponen a continuación van destinadas a saber dónde y cómo encontrar cada uno de los tipos de información gramatical que se van a trabajar.

Categoría gramatical de las palabras

Es básico que los alumnos sepan diferenciar las clases de palabras desde el principio. Se alude a ellas constantemente a lo largo de las lecciones de los libros de textos. Encontramos actividades en las que se les pide a los alumnos que señalen todos los verbos en pasado de un texto, o se insiste en la posición de los adjetivos delante del nombre, cuál es la función de los adverbios, etc., por tanto, los estudiantes han de tener claro estos conceptos. Sin embargo, no es extraño encontrar alumnos que van a finalizar sus estudios obligatorios y todavía presentan problemas al discriminar las funciones gramaticales de las palabras. A través de nuestro estudio, ha quedado patente que, para enseñar destrezas de uso del diccionario y sacar el máximo provecho, el aprendiz debe poseer un sustrato de conocimiento lingüístico mínimo.

✍ Ejercicio 1. El tiempo atmosférico

Al estudiar las palabras relacionadas con el tiempo atmosférico, se podría diseñar una actividad para concienciar a los alumnos sobre la diferencia de uso entre los nombres y los adjetivos. Una posibilidad podría ser que los alumnos rellenasen un cuadro con el nombre y el correspondiente adjetivo, y añadiesen un ejemplo de cada uno tomado de la entrada del diccionario. Los ejemplos proporcionarían, además, modelos de uso común.

| NOUN | EXAMPLE | ADJECTIVE | EXAMPLE |
|-------|--------------------|-----------|------------------|
| sun | The sun is shining | sunny | It's sunny today |
| storm | | | |
| rain | | | |
| wind | | | |

✍ Ejercicio 2. Palabras que se escriben igual pero tienen diferente categoría gramatical.

Una palabra puede tener distintas funciones gramaticales. Como primer paso, se podría abrir una discusión sobre las categorías gramaticales que conocen y clasificar una serie de palabras en cada una de ellas. Se anotarían las principales, como ADJETIVO, ADVERBIO, NOMBRE, VERBO, y se darían una serie de palabras para clasificar. Los ejemplos que se pueden extraer de las unidades son innumerables. Proporcionamos, no obstante, algunas muestras que se podrían agrupar en dos niveles de dificultad:

1^{er} nivel: palabras que únicamente pertenecen a una categoría: *weekend*
– *possibly* – *good* – *perform*.

2^o nivel: palabras que pueden pertenecer a varias categorías: *some* –
question – *great* – *place*.

Se podría abrir una sección en el cuaderno del alumno para anotar todas las palabras de este tipo que fueran apareciendo en las lecturas de las diferentes unidades del libro, más los contextos en los que aparecen, y la unidad o la página, de forma que el alumno siempre tuviera el punto de referencia.

Nombres contables e incontables

Normalmente los diccionarios también contienen información indicando si ciertos nombres son contables e incontables, necesaria para el correcto uso de los cuantificadores. Los alumnos pueden hacer uso del diccionario para categorizar las palabras que aparecen en la unidad del libro. El profesor debe explicar que el diccionario solo va a proporcionarles información sobre los nombres que presentan un uso restringido, como por ejemplo, la palabra *information*:

information // n [*incontable*] información: *I need some information.*

o *fish*:

fish // n **1** [*contable*] pez **2** [*incontable*] pescado: *fish and chips* pescado con patatas.

Plurales de los nombres

Los alumnos ya han estudiado las reglas de formación de plural de las palabras. El trabajo con diccionario iría dirigido a los plurales irregulares.

Ejercicio 1.

Se les podría pedir que buscaran los plurales de una lista de nombres dados, con sus significados.

Find the plural of the following words and note down their meanings.

| | PLURAL | MEANING |
|---------------|--------|---------|
| Ox | | |
| Mouse | | |
| Hero | | |
| Piano | | |
| Father-in-law | | |
| Person | | |

Ejercicio 2.

Se podría trabajar el tema de los artículos de ropa pidiendo a los alumnos que buscasen el singular de palabras como *clothes*, *trousers*, *tights*, *shorts*, y que describieran cómo se usan.

D. BÚSQUEDA DE LOS DISTINTOS SIGNIFICADOS DE UNA PALABRA

En la introducción ya se ha explicado que las acepciones normalmente se dividen y marcan por números o letras, y que el contexto de uso se indica entre paréntesis. Los alumnos deben saber que no siempre acertarán si eligen la primera traducción que van a encontrar en una entrada, porque una palabra puede tener más de un significado. Para concienciarlos sobre este hecho, se puede trabajar con los diferentes campos semánticos que se desarrollan en las unidades del libro de texto. Tomemos como ejemplo, los colores o las partes del cuerpo. Las actividades podrían consistir en proporcionar al estudiante un par de frases en las que aparece la misma palabra con distinto significado para que busque el que se adecúe al contexto, haciendo uso de la numeración y la información entre paréntesis.

✍ Ejercicio 1. Translate the word underlined in the context of the sentence.

Ejercicios con frases pertenecientes al campo semántico de los colores.

1. My younger brother bought a red jacket / Do you like red wine?
2. Grey is my favourite colour / My father's hair is turning grey.
3. White snow / He saw the film and went white with fear.
4. She came to the party dressed in pink / Her face turned pink.

Ejercicios con frases pertenecientes al campo semántico de las partes del cuerpo.

1. The footballer had a pain in the chest / Have a look in the chest of drawers.
2. Fingers and toes / A shoe has heel and toe.
3. Don't bite your nails / I need a nail to hang the picture on.
4. Wash your face / The face of the mountain.

The rotating notebook

Se trata de una actividad conjunta de clase para elaborar un cuaderno de vocabulario con la participación de todo el alumnado. Como tarea, cada día un alumno se encarga de anotar una palabra (de las que han aparecido en el trabajo de clase) y dos posibles significados de la misma. Al día siguiente, el

alumno explica a la clase la palabra elegida y los dos significados de la misma que ha encontrado, mostrando la diferencia de uso mediante un ejemplo.

Ejemplo:

WORDS IN ENGLISH

| WORD | MEANING 1 | MEANING 2 |
|-------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| Shop | Tienda: a clothes shop | Comprar: she's gone shopping |

Cada cierto tiempo es necesario repasar este vocabulario para su aprendizaje. Por tanto, cada mes, o antes de los exámenes, los alumnos prepararían ejercicios de vocabulario tomando como base las palabras del cuaderno común. En pequeños grupos, elaboran un ejercicio en el que escriben diez frases dejando un hueco para insertar una de las palabras de la lista. Los ejercicios se reparten a los demás grupos para que los completen y se devuelven a los grupos originales para su corrección. Se podrá otorgar una puntuación a cada grupo, que compute en la calificación final, para aumentar la motivación y participación del alumnado.

E. COMBINACIONES DE PALABRAS BÁSICAS

Una vez se ha trabajado la búsqueda del significado de las palabras o los posibles significados de las mismas, el siguiente paso sería concienciar a los alumnos de la utilidad de aprender esas palabras en combinación con otras con las que normalmente suelen aparecer en el lenguaje natural, en lugar de hacerlo como unidades aisladas. Unas posibles fórmulas para abordar este tema podrían ser:

Rutinas diarias

Una posibilidad es utilizar la lección en la que los alumnos deben aprender a hablar de sus rutinas diarias. Los ejemplos en las entradas de muchos sustantivos proporcionan el verbo con el que forma el modelo de colocación correcta. Se pueden utilizar las lecturas del libro, eliminando los

verbos para que los alumnos los averigüen, o se puede crear un texto en el que aparezcan las expresiones que describen las rutinas. El ejercicio que se muestra a continuación podría ser un ejemplo de un posible texto, en el que los alumnos tendrían que buscar las palabras en negrita y leer los ejemplos de la entrada correspondiente para obtener el término que forma la colocación.

✍ Ejercicio 1. Look up the words in bold and use the examples in your dictionary to write the correct word that goes in each space.

Evelina is a student from Poland. Every morning she gets up and _____ **breakfast**. Then, she _____ a **shower** and goes to school. At 2.30 she finishes school and _____ **home**. She _____ **lunch** and _____ **TV**. In the evening, she _____ her **homework** and play _____ **guitar**. She practises twice a week. At about 9 she _____ **dinner** and help to _____ the **washing-up** while her brother _____ the **rubbish** before _____ to **bed**. At the weekend, she doesn't have classes, she can _____ her **friends**, _____ a **bike** and what she likes the most, _____ **shopping**. She _____ a good **time** then.

Hobbies

Igualmente, las unidades que tratan sobre los intereses y aficiones se prestan con facilidad a trabajar combinaciones comunes de palabras haciendo uso del diccionario.

✍ Ejercicio 2. Look up the words in the dictionary to complete the expression. Then, go over the ten items asking your partner whether s/he likes or doesn't like and note down the answers.

Ejemplo:

Ss A: Question → *Do you like listening to music?*

Ss B: Answer → *Yes, I do.*

Ss A: Question → *Do you like doing crosswords?*

Ss B: Answer → *No, I don't.*

_____ windsurfing

_____ computer

_____ comics

_____ shopping

_____ X _____ crosswords

_____ bike

_____ ✓ _____ music

_____ camping

_____ homework

_____ aerobics

Now, report back to the class.

Ejemplo: *Ss B likes listening to music and doesn't like doing crosswords.*

Adjetivos

Una forma de trabajar los adjetivos que se han estudiado aisladamente o en ejercicios de opuestos, sería uniéndolos con nombres para formar pares de palabras. Se ofrecería una lista de adjetivos y otra de nombres para formar posibles combinaciones. De esta forma, se consolidarían adjetivos y nombres estudiados en la unidad. Mostramos un ejemplo que podría adecuarse al tema de viajes:

 *Ejercicio 3. Match the adjectives with possible nouns.*

| | |
|-----------|----------|
| small | day |
| ordinary | train |
| wonderful | ferry |
| high | mountain |
| old | castle |

Procedimiento general

En cada unidad es frecuente encontrar muchísimas de estas combinaciones usuales en el lenguaje natural. Se pueden enseñar palabras que normalmente van juntas en colocaciones básicas mediante un ejercicio de emparejamiento. Al preparar las lecciones, el profesor podría introducir buena parte del vocabulario de esta manera. Los alumnos se servirían del diccionario para averiguar aquellas combinaciones que desconocen o en las que dudan. Al finalizar, el profesor corregiría el ejercicio pidiendo a los alumnos que lean las parejas que han formado junto con un ejemplo, si es que han encontrado alguno, y especifiquen si han utilizado el diccionario y qué palabra han tenido que buscar. Con esta actividad, los estudiantes investigan y trabajan sobre las palabras previamente, lo que hará que consoliden el aprendizaje de las mismas al leerlas o utilizarlas en ejercicios posteriormente.

✍ Ejercicio 4. Make pairs of words that go together and say the word under which you found the collocation. Write an example if possible.

| | |
|------|------------|
| Go | lunch |
| Ride | horse |
| Have | friends |
| Meet | on holiday |

| COLOCACIÓN | PALABRA BUSCADA | EJEMPLO |
|---------------|-----------------|---------|
| Go on holiday | holiday | --- |
| | | |

En niveles más avanzados se pueden retomar las mismas expresiones y repasarlas en ejercicios de traducción.

G. INFORMACIÓN ADICIONAL

Se pueden trabajar también otros temas haciendo uso de las secciones complementarias que constituyen los apéndices de los diccionarios. Como ejemplo, podríamos pensar en las expresiones numéricas. En este primer nivel, habrá alumnos con los que haya que repasar las cantidades básicas, y otros más adelantados con los que se podría trabajar cantidades más complicadas. Estos últimos se podrían ayudar del diccionario autónomamente para seguir avanzando.

En niveles superiores, estas secciones podrían servir para estudiar las características del inglés británico y americano, los falsos amigos y errores típicos, para el aprendizaje de normas y modelos de redacción de documentos o las más recientes abreviaturas utilizadas en el lenguaje de mensajes electrónicos, chats, etc.

5.2.4.2. Actividades para segundo ciclo


En el currículo oficial para el segundo ciclo se incide en una serie de aspectos de relevancia como encuadre para nuestro trabajo, como son el uso de estrategias de lectura, con ayuda de elementos textuales: contexto,

aplicación de reglas de formación de palabras para inferir significados o uso de diccionarios; la aplicación de estrategias para adquirir, recordar y utilizar léxico; la organización y uso, cada vez más autónomo, de recursos para el aprendizaje, como diccionarios, libros de consulta, bibliotecas o tecnologías de la información y la comunicación; y el análisis y reflexión sobre el uso y el significado de diferentes formas gramaticales mediante comparación y contraste con las lenguas que el aprendiz conoce. Se enfatiza, asimismo, el trabajo de sinónimos, antónimos, falsos amigos y formación de palabras a partir de prefijos y sufijos. En general, encontramos más sistematización en el trabajo de vocabulario, que, además de los correspondientes campos semánticos propios de las unidades, se concreta en el desarrollo de las destrezas de formación de palabras para contribuir a la ampliación del vocabulario de los discentes. A continuación, describimos el resumen de los temas de trabajo para este ciclo:

- A. ORDEN ALFABÉTICO.
- B. ORTOGRAFÍA Y PRONUNCIACIÓN.
- C. GRAMÁTICA.
- D. SIGNIFICADO EN CONTEXTO.
- E. FORMACIÓN DE PALABRAS.
- F. EXPRESIONES MULTIPALABRA.
- G. USO DEL DICCIONARIO EN LA LECTURA.
- H. CONSOLIDACIÓN EN TRADUCCIÓN Y PRODUCCIÓN.

A. ORDEN ALFABÉTICO

Los alumnos de segundo ciclo tienen adquirida y consolidada esta destreza, pero conforme avanzamos en el entrenamiento, se van a encontrar con palabras compuestas de más de un elemento que, en muchas ocasiones, constituyen por sí mismas palabras cabecera. Para llamar su atención sobre este fenómeno, podríamos plantear un ejercicio en el que los alumnos tuvieran que insertar unos términos en el lugar correspondiente dentro del orden alfabético de la página del diccionario:

 *Ejercicio 1. Where would you place the words in bold in the lists? Then, check in your dictionary.*

| | | |
|----------------|---------------------------|---------------|
| firstly | fish and chip shop | granny |
| first-born | fiscal year | granddaughter |
| first floor | fishery | grand slam |
| first name | fishing rod | grandstand |
| first-rate | fish slice | grant |

B. ORTOGRAFÍA Y PRONUNCIACIÓN


Palabras que se confunden fácilmente

Se pueden plantear actividades para concienciar a los alumnos de la existencia de palabras ortográficamente parecidas o que se pronuncian igual y que pueden llevar a confusión.

a) Palabras que ortográficamente pueden llevar a confusión

Se podría formular un ejercicio de elección en el que el alumno tuviera que distinguir entre dos palabras ortográficas parecidas para completar unas frases. Entre los pares de palabras que se podrían trabajar en este nivel, incluiríamos:

| | | | |
|-----------------|----------------|----------------|----------------|
| Weather/whether | quiet/quite | diving/driving | leaving/living |
| Brother/bother | desert/dessert | heard/heart | hair/hear/head |
| Noise/nose | their/there | our/hour | bored/boring |
| Through/thought | hear/here | were/where | brought/bought |

 *Ejercicio 1. Read the sentences and choose the correct alternative. Use your dictionary to check:*

- There / their* are some nice girls over there.
- Shut the door when you *leave/live*.
- Have you *heart/heard* the latest news?
- What's your *hair/hear* colour?
- Touch your *noise/nose*.

Los alumnos tendrían que utilizar el diccionario, fundamentalmente, para comprobar la ortografía de ciertas palabras que le son familiares y, en algunos casos, para conocer el significado de otras nuevas.

b) Palabras que se pronuncian igual, pero que tienen significado y ortografía diferente

✎ *Ejercicio 2. Make pairs of words from the box below that have the same pronunciation. Use your dictionary to help you.*

| | | | | | | | | |
|-------|-------|---------|-------|-------|-------|-------|------|-------|
| Flour | wore | meet | aloud | plain | plan | would | suit | piece |
| sweet | flour | allowed | peace | war | plane | meet | met | suite |

✎ *Ejercicio 3.*

En el caso de que los estudiantes estén familiarizados con los símbolos fonéticos, se puede plantear una actividad para que trabajen en parejas. A cada pareja se le da dos o tres pares de homófonos y un diccionario para que busquen la pronunciación. Una vez recopilada toda la información, deberán preparar un ejercicio, que darán a otras parejas de la clase para que lo realicen, en el que proporcionarán la transcripción fonética de las palabras homófonas que han buscado y la primera y la última letra de las dos palabras que tienen la misma pronunciación, como pista para que las otras parejas de la clase averigüen de qué palabras se trata.

Ejemplo: /pleɪn/ → p _ _ _ e /əʊəl/ → h _ _ r
 → p _ _ _ n → o _ r

C. GRAMÁTICA

La información gramatical en este segundo nivel no solo reforzará los contenidos morfológicos aprendidos en el nivel anterior, sino que irá introduciendo las destrezas para localizar estructuras sintácticas en las entradas de las unidades léxicas, una información relevante especialmente para actividades productivas. Se podría comenzar con un repaso-resumen de aspectos morfológicos en un ejercicio combinado como el siguiente:

✍ Ejercicio 1.

| | | | |
|--|--------|-----------|---------|
| WRITE THE PLURAL OF: | Half: | Scissors: | Sheep: |
| WRITE THE SINGULAR OF: | Pence: | Maths: | People: |
| WRITE THE PAST AND PARTICIPLE OF: | Teach: | Sell: | Feel: |
| WRITE THE COMPARATIVE AND SUPERLATIVE: | Far: | Dirty: | Little: |

El conocer si los nombres son contables o incontables es importante para saber qué determinantes, pronombres o formas verbales usar.

✍ Ejercicio 2. Check in your dictionary if the nouns in the sentences are countable or uncountable and then choose the appropriate determiner to complete the sentence:

- a. We need (some / a) bread.
- b. He makes (much / a lot of) mistakes.
- c. This dictionary doesn't contain (much / many) explanations.
- d. I speak (a little / a few) Arabic.
- e. There are (a little / a few) Arabs in the room.
- f. Here is (an / some) advice.

✍ Ejercicio 3. Adjetivos y adverbios.

No todos los alumnos tienen claro el concepto de adjetivo y adverbio. Cualquier texto⁸ del libro que seleccionemos puede ser un recurso para hacerles recordar la diferencia. Una opción es pedirles que extraigan del mismo los adjetivos y los adverbios que encuentren y los escriban en dos columnas separadas. En función de los resultados obtenidos, se les puede pedir que formen los adverbios a partir de los adjetivos en los que sea posible, aplicando la regla general de formación de adverbios, es decir, añadiendo el sufijo *-ly* al adjetivo. Como no todos los que encuentren admitirán dicho sufijo, para asegurarse comprobarán sus respuestas en el diccionario. En este momento será preciso indicarles dónde encontrarlos. Podemos aprovechar también el tema para enseñar algunas excepciones a la regla general en un ejercicio como el siguiente:

⁸ Funcionan muy bien, por ejemplo, aquellos que narran experiencias pasadas.

✎ Ejercicio 4. Find the adverbs for the following adjectives: good – fast – hard – late.

Finalmente, se les puede pedir que escriban una breve historia para comprobar el uso correcto de los adjetivos y adverbios aprendidos.

A continuación, proponemos tres actividades que desarrollan trabajo sintáctico. En los libros de texto encontramos temas que se prestan con facilidad a introducir la práctica de esta destreza. Por ejemplo, podríamos comenzar con uno muy sencillo y presente a lo largo de los diferentes cursos, como el de las expresiones para indicar gustos y preferencias. Estas expresiones suelen llevar una complementación específica. En lugar de ser el profesor el que indique el significado y uso de las mismas, podemos invitar a los alumnos a que sean ellos mismos los que extraigan esta información de las entradas. El primer paso sería recordarles dónde se encuentra la información y las convenciones utilizadas. Por ejemplo, en el diccionario que estamos utilizando sería la primera información que aparece en negrita después del número que indica cada acepción. También habría que alertarles sobre la conveniencia de leer los ejemplos para que les sirva de modelo. Una vez realizado este paso previo, ilustrado con algún ejemplo, podríamos pasar al planteamiento del ejercicio.

Expressing likes and dislikes

✎ Ejercicio 5. Complete the sentences with your likes and dislikes using the following expressions:

*I like / dislike..... I hate..... I don't mind.....
I prefer..... I'm / not interested in.....*

Se utilizarían estas expresiones para desarrollar destrezas de búsqueda. Se integraría, por tanto, el aprendizaje de las mismas con el manejo de uso del diccionario; y especialmente, se trabajaría a un nivel más profundo sobre dichas construcciones antes de incorporarlas en las actividades comunicativas que suelen plantear los libros.

Verbos + preposiciones

El conocer el régimen preposicional de ciertos verbos es una práctica sencilla para empezar a aprender a buscar y usar información sintáctica. Tomando como punto de referencia un texto de cualquier unidad, se puede comenzar por pedirles a los alumnos que identifiquen las preposiciones que van con ciertos verbos, o emparejen las dos partes de unas frases dadas; la primera mitad incluiría los verbos, y la otra mitad las preposiciones contextualizadas.

Ejemplo:

| | |
|--------------------------|------------------------|
| <i>I'm waiting</i> | <i>with you.</i> |
| <i>What do you think</i> | <i>for a friend.</i> |
| <i>I don't agree</i> | <i>of the new law?</i> |

Pero podemos fomentar la motivación en el alumno y la necesidad de investigar, creando actividades en las que se promueva la utilización de los recursos disponibles para obtener una solución y, por tanto, aumenten las posibilidades de aprendizaje. Se podría, por ejemplo, preparar un ejercicio para que los alumnos aprendan las preposiciones que llevan determinadas expresiones comunes. Para que, al mismo tiempo, éstos sean conscientes del contraste con su lengua, se proporcionarían las equivalencias en español.

✍ Ejercicio 6. Write the correct preposition to complete the expression. Use your dictionary to help you:

Irse a la cama = go _____ bed
Quedarse en casa = stay _____ home
Estar en clase = to be _____ school
Quedamos en la estación de autobuses = We meet _____ the bus station
Montar en bici = ride _____ bike
Reírse de alguien = laugh _____ someone
Esperar a alguien = wait _____ someone
Estar de acuerdo conmigo = agree _____ me
Cerca de ti = near _____ you
Ir de compras = go _____ shopping
Ir de vacaciones = go _____ holiday

Información sintáctica sección español-inglés

Tal y como hemos mencionado anteriormente, el manejo de la información sintáctica es crucial para el trabajo productivo. A través de los ejercicios propuestos en el apartado de gramática, hemos pretendido acercar al alumno al conocimiento de este tipo de información en la sección inglés-español del diccionario. Sin embargo, cuando el alumno quiere escribir en inglés, y necesita términos que a veces desconoce, lo buscará en la sección español-inglés, pero, además, necesitará saber el uso correcto de la palabra que ha buscado. Para ello, podemos tomar frases de los textos y ejercicios del libro, y ponerlos en español para que los alumnos los traduzcan a inglés, es decir, cambiar el enfoque. Algunos ejemplos de frases podrían ser las que se muestran, en las que se subraya la parte en la que el estudiante tiene que poner especial atención. Normalmente van a encontrar subrayadas dos palabras, porque se tienen que fijar en cómo se combinan, qué estructura utiliza la lengua inglesa para que esas dos palabras aparezcan juntas. Habría que explicar previamente dónde encontrar esa información y, sobre todo, cómo usarla y aplicarla al contexto.

- Quiero construir una casa en el centro de la ciudad.
- No estoy de acuerdo contigo.
- Ellos me dijeron que Bloom había tenido un accidente.
- Billy Wilder solía hacer comedias.
- Piensa en una película reciente.

Categoría gramatical

En este nivel seguiríamos con la profundización en la identificación de las categorías gramaticales ya tratadas en primer ciclo, añadiendo los pronombres, preposiciones y las conjunciones, y centrándonos en palabras más complejas que pueden desempeñar varias funciones gramaticales⁹. Como práctica posterior en contexto, se podrían proporcionar pares de frases para

⁹ Un ejemplo muy válido se puede consultar en el apéndice 3 (ejercicios sobre categorías gramaticales).

que los alumnos identificaran la clase de palabra en cada una de ellas y las tradujeran adecuadamente.

- Ejemplo:*
- a. *Would you like **some** more cake?* » adjective
*No thanks, I still have **some*** » pronoun
 - b. *That sounds **good*** »
*Do **good*** »

📁 Una misma forma puede pertenecer a más de una categoría gramatical y poseer diferentes significados

Se pueden utilizar los textos de lectura para trabajar este tema. Cuando el profesor advierte en un texto la presencia de un cierto número de términos que pueden participar de más de una categoría gramatical, puede utilizar ese material como punto de partida para desarrollar esta importante destreza de uso del diccionario. En primer lugar, se pide a los alumnos que identifiquen la clase de palabra en el texto, para lo cual deben aplicar pistas contextuales básicas, tales como que los nombres suelen ir precedidos de determinantes, que los verbos van normalmente después del sujeto, después de *to* o de verbos modales, o que los adjetivos preceden al nombre. A continuación, se les pide que encuentren en el diccionario otras posibles categorías de palabras a las que puedan pertenecer, ilustrándolo con una frase y comparando los dos usos. Las frases pueden ser originales o tomadas de los ejemplos del diccionario para los alumnos menos aventajados. En este último caso, también se les puede proporcionar los contextos para que decidan si ciertas palabras señaladas funcionan, por ejemplo, como nombre o como verbo y anoten su significado.

Ejemplo:

| | V/N | SIGNIFICADO |
|--|-----|--|
| Do you need <u>help</u> to do your homework? | | ¿Necesitas _____ para hacer los deberes? |
| I can <u>help</u> you if you want. | | Puedo _____ si quieres. |

Es preciso llamar la atención sobre los códigos que utilizan los diccionarios para señalar el cambio de categoría gramatical, si se produce dentro de la entrada, y atender a los superíndices en el caso de que sean homónimos y aparezcan en dos entradas diferentes. Enumeramos una lista de palabras que pueden funcionar bien en este nivel y que se pueden usar para la preparación del modelo de ejercicio 7:

| |
|--|
| <p><i>notice – test – ride – visit – smoke – trip – cook – book – refuse – protest</i> <i>record – safe – ring – light</i></p> |
|--|

✎ Ejercicio 7. A word may have more than one meaning according to its word class. Write a sentence showing the difference in meaning.

- a) notice – (noun): Have you seen the notice on the board?
(verb) : I didn't notice anything
- b) lift – (noun): Let's take the lift to the third floor.
(verb): I can't lift my suitcase.

Integrando información semántica y categoría gramatical se refuerzan las dos destrezas esenciales, suponiendo un paso más respecto a lo practicado en primer ciclo.

D. SIGNIFICADO EN CONTEXTO

Una vez que los alumnos han percibido la importancia de fijarse en la categoría gramatical como forma eficaz de discriminar los significados, el siguiente paso sería evaluar la elección del significado correcto de una palabra en el contexto de una frase. Para ello, deben centrar su atención, además, en las pistas contextuales que se ofrecen entre paréntesis y en los ejemplos como fuente de información. Se podría diseñar una actividad en la que se usaran las dos secciones del diccionario, ya que aprender a elegir el significado adecuado en el contexto de una frase es una destreza básica que se ha de utilizar tanto para codificar como descodificar una lengua. En una primera parte, se podría dar a los alumnos unas frases marcando, por ejemplo, en negrita, la palabra

que nos interesase que tradujesen. La frase actuaría de contexto, no pediríamos la traducción de la frase completa, ya que nos interesa que los alumnos se centren en la palabra en cuestión. Para lograrlo, el resto de las palabras de la frase deben ser comprensibles, de modo que los alumnos no desvíen su atención en otras búsquedas para comprender el contexto. En el ejercicio deben anotar el significado de la palabra marcada y el número de acepción en el que la han encontrado dentro de la entrada, para minimizar las posibilidades de que lo hagan al azar, y obligarles a concentrarse en la búsqueda.

Palabras con significado múltiple

✍ Ejercicio 1. These words have more than one meaning. Use your dictionary and translate the words in bold paying attention to the right context. Then, write the number where you found it.

| | SIGNIFICADO | Nº ACEPCIÓN |
|--|-------------|-------------|
| Have you got any tips for us? | | |
| Watch out for the street signs . | | |
| After the set was built, it was filmed. | | |
| My hair is lighter than Jane's. | | |
| We have to save the trees. | | |
| Hang the clothes on the line . | | |

En la segunda parte, se haría el ejercicio a la inversa, eligiendo palabras en español con varios equivalentes en inglés.

✍ Ejercicio 2. Look up the words in bold in your dictionary and write the correct translation. Pay attention to the different contexts (information in brackets) the words are used in.

| | EQUIVALENTE | Nº ACEPCIÓN |
|---|-------------|-------------|
| ¿Puedes predecir el tiempo para mañana? | | |
| ¿Vives en una casa o en un piso ? | | |
| ¿Cuál es el plato del día? | | |
| ¿Cuántos sobresalientes has obtenido este curso? | | |
| La Tierra es un planeta. | | |
| ¡Qué tipo tan bonito tienes! | | |

✍ Ejercicio 3.

Para concienciar a los estudiantes de esta característica tan importante de la lengua inglesa, el profesor podría preparar una lista de frases, incluyendo en todas ellas una misma palabra con todos sus posibles significados, para que los alumnos las traduzcan. Por ejemplo, partiendo de cinco frases propuestas por el profesor con las diferentes acepciones que puede tener la palabra *picture* o *tiempo*, los alumnos tendrían que escribir los cinco equivalentes de dichas palabras que proporciona el diccionario con el que estamos trabajando.

Todos los significados que puede tener una misma forma léxica no se aprenden al mismo tiempo, sino que se suelen ir adquiriendo de forma progresiva a lo largo de los años de aprendizaje, construyendo cada vez una imagen más completa de la palabra. Tomando como base palabras conocidas, o al menos de las que los alumnos conocen un significado central o básico, se podría ampliar el abanico de significados presentándolas en otros contextos. No se trata de aprender palabras nuevas, sino de completar el conocimiento de palabras ya conocidas aportando nuevas acepciones. De este modo, los alumnos ampliarían su campo léxico. El caso del verbo *get* es de los más comunes y de los más complicados de usar por su baja carga semántica. La mayoría de los alumnos traducen *get* por 'conseguir', porque es el primer significado que aprenden como referente general, pero se van a encontrar con muchos contextos en los que su significado es otro. Los diccionarios de aprendizaje ofrecen las construcciones y los contextos en los que se utiliza, para ayudar al usuario a descodificar los mensajes. Como primer paso, y para tomar conciencia de la cantidad de significados que una palabra puede tener, atendiendo a sus relaciones sintagmáticas, sería interesante que el alumno tuviese un apartado en su cuaderno de vocabulario para ir anotando las construcciones y significados de vocablos como el mencionado. Otros verbos que se comportan de forma análoga, con usos deslexicalizados, son *have* o *take*. Creemos que convendría prestarles la atención necesaria que muchas veces los libros de textos pasan por alto. Como ejemplo de ejercicio, se muestran unas frases en las que se ha de sustituir el verbo *get* en diferentes contextos por otros verbos específicos.

✍ Ejercicio 4. Replace the verb 'get' with one of the verbs in the box:

Buy arrive understand receive have take

- I didn't get any letter
- Do you know how to get to....?
- She's got a car
- Can you get me some postcards, please?
- You look ill. I'll get you home
- Did you get what I said?

📁 Cognados y falsos amigos

Muchas unidades en los libros de texto trabajan con cognados, vocabulario fácil de aprender para el alumno por la similitud con su lengua materna; y con falsos amigos, es decir, palabras que se parecen ortográficamente, pero cuyo significado es completamente diferente al de la lengua del aprendiz. El profesor puede usar ese material pidiendo al alumno que averigüe por sí mismo qué palabras poseen el mismo significado y cuáles son diferentes, haciendo uso del diccionario. Una posible actividad para diferenciar cognados y falsos amigos sería la siguiente:

✍ Ejercicio 5. Write these words under the correct column. Check in your dictionary for meanings.

Library – large – notice – identity – modern – communicate – just – record - café

| TRUE FRIENDS | FALSE FRIENDS |
|--------------|---------------|
| | |


E. FORMACIÓN DE PALABRAS

Este es un tema que se introduce en este nivel y que se desarrolla plenamente en Bachillerato. El recurso del diccionario es fundamental en todas las facetas de la formación de palabras. Constatamos que es uno de los pocos ejercicios en que los libros de textos sistemáticamente remiten a su uso. Pero, previamente, es necesario indicar a los alumnos dónde pueden encontrar esa información.

Familias de palabras

Normalmente, el ejercicio tipo va a consistir en completar una tabla con las familias de palabras más comunes. Este trabajo es importante para concienciar al alumno de que, a través del proceso de afijación a una misma raíz, se forman diferentes palabras que se utilizan según la función gramatical que desempeñen. Para empezar, como práctica, se les podría pedir que buscasen todas las palabras relacionadas de un término. Primero, sería conveniente mostrar un ejemplo en español, para aclarar exactamente qué son familias de palabras, ya que encontraremos alumnos con un deficiente conocimiento lingüístico. Por ejemplo, explicaríamos que la familia léxica de agua englobaría los términos aguar, aguador, aguacero, etc.

Un ejercicio podría consistir en elegir palabras muy conocidas para los estudiantes y pedirles que busquen los sustantivos de ciertos adjetivos o viceversa, y, posteriormente, que expliquen el proceso de formación.

 *Ejercicio 1. Find the nouns for these pairs of adjectives. Which are the suffixes used? In which ones does the word change?*


Long – short

easy – difficult

hot – cold

happy - sad

 **Añadir sufijos para formar profesiones a partir de unas palabras dadas**

 *Ejercicio 2. Add the suffixes in the box to the words below to make a word that describes who does a particular job.*

| | | | |
|------|-----|-----|-----|
| -ian | -er | -or | ist |
|------|-----|-----|-----|

Guitar ⇨

Photograph ⇨

Music ⇨


Act ⇨

Library ⇨

Sing ⇨

 **Prefijos para formar opuestos: *dis-*, *un-*, *mis-*, *im-*.**

Los ejercicios de este tipo, normalmente, no deben estar descontextualizados, por ello siempre toman como punto de partida un texto. Parte del alumnado ya está familiarizado con muchas de las palabras que los contienen, como por ejemplo, *disappear* o *impossible*, sin ser muy conscientes de ello. Llamar su atención sobre la existencia de los prefijos, separando las partes de la palabra, servirá para que los empleen con otras palabras y aumentar su caudal léxico. También se les puede dar una serie de unidades léxicas que comiencen de la misma manera para que discriminen cuáles están formadas con prefijos y cuáles no.

 *Ejercicio 3. Some of these words contain prefixes and some others don't. Mark the ones that do.*

| | | | | |
|---------------|-----------|--------------|---------------|--------------|
| <i>im-</i> : | immature | immoral | impressionist | imperative |
| <i>mis-</i> : | mislead | mistake | misspell | misery |
| <i>un-</i> : | unnatural | unbelievable | understand | unsure |
| <i>dis-</i> : | disorder | dismiss | dispute | disadvantage |

El ejercicio tipo en los libros de texto normalmente consiste en añadir los prefijos a una lista de palabras haciendo uso del diccionario, sin el cual es imposible averiguarlos con corrección. Aun así, para este tipo de ejercicios se

necesitaría un diccionario de nivel avanzado. Los actuales diccionarios monolingües de tipo pedagógico proporcionan información más detallada y guiada que facilita el acceso a las mismas, sin embargo, en la mayoría de los diccionarios bilingües no encontramos esta información de forma tan clara y directa. Los alumnos tendrían que recurrir a dos posibles estrategias: o bien tendrían que traducir el término a la lengua materna y buscarlo en la sección español-inglés, o bien buscarlo directamente en la sección inglés-español. En el primer caso, se puede plantear el problema de que, a veces, el diccionario ofrece como traducción una palabra que no contiene el prefijo; y, en el segundo caso, el estudiante tendría que ir probando posibles opciones, lo que dilataría bastante el proceso de búsqueda.

F. EXPRESIONES MULTIPALABRA

Al igual que el tema de la formación de palabras, se va introduciendo en este nivel el conocimiento de las expresiones multipalabra. Es imprescindible explicar previamente qué se consideran en inglés las expresiones multipalabra, los diferentes tipos y cómo se pueden encontrar cada una de ellas en los diccionarios. Además, debemos recalcar especialmente el hecho de que muchas veces no podemos utilizarlas tal y como las encontramos, sino que debemos aplicar cambios para adaptarlas al contexto. Estos cambios suelen recaer en los nombres, pronombres y en la conjugación de verbos.

Colocaciones y expresiones

En primer ciclo se han trabajado combinaciones de palabras más o menos abiertas y otras colocaciones básicas. En segundo ciclo, debemos seguir profundizando e introduciendo mayor número de combinaciones frecuentes en la lengua.

✍ Ejercicio 1.

Sobre la base de la tercera propuesta de actividad en el apartado de COMBINACIONES DE PALABRAS de primer ciclo¹⁰, se podría eliminar la columna de los nombres para que fuera el alumno el que formara las parejas de palabras a partir de unos adjetivos dados. Para ello, tendría que consultar el adjetivo en el diccionario y centrarse en los ejemplos para determinar cuáles son las combinaciones más usuales. *Ejemplo: lovely weather.*

✍ Ejercicio 2.

Retomando el tema de los adjetivos y adverbios, se podría preguntar *What should people do.....?* y ofrecer una lista de verbos para emparejar.

| | |
|------------|-------|
| carefully? | drive |
| quietly? | write |
| politely? | play |
| neatly? | talk |
| hard? | laugh |
| loudly? | work |

Los alumnos tendrían que buscar los adverbios para averiguar los contextos de uso. En la información contextual de uso entre paréntesis y en los ejemplos es donde los estudiantes van a encontrar la clave a las respuestas. Posteriormente, se podría profundizar en ello completando frases con los adverbios. Dichas frases deben estar formadas con los verbos de las colocaciones.

Ejemplo: It is unusual that young children play quietly.
Your writing neatly sums up your ideas.
Don't laugh so loudly! We are in a hospital.
My grandparents worked hard all their lives.

AMPLIACIÓN: Una posible ampliación sería pedir a los alumnos que buscasen acciones, es decir, otros verbos, que suelen ir con los adverbios tratados en el ejercicio anterior.

¹⁰ Véase página 386.

✍ Ejercicio 3.

En cada unidad es fácil encontrar numerosas combinaciones frecuentes en el lenguaje natural, por lo que el método de trabajo descrito en la cuarta propuesta de actividad en el apartado COMBINACIONES DE PALABRA de primer ciclo es perfectamente aplicable y aconsejable en este nivel también.

Algunas de estas palabras que combinan forman expresiones más o menos fijas. De éstas, unas se podrían deducir por el significado de ambos elementos, como por ejemplo, *save money* o *stop smoking*; sin embargo, otras son completamente opacas, y su significado no se puede deducir por el significado aislado de cada uno de los elementos, como por ejemplo, *change your mind* o *wishful thinking*. Lo fundamental es enseñar a los alumnos dónde y cómo encontrar estas expresiones. Generalmente, estas expresiones suelen estar incluidas al final de la entrada, en una sección señalada con el símbolo LOC. Pero la duda que se plantea a los estudiantes es en qué elemento buscar. Lo más habitual es que sea en el sustantivo, pero no siempre ocurre, en cuyo caso el diccionario le remitirá a la palabra en la que se encuentra la expresión, o el aprendiz deberá realizar más de una búsqueda. El proceso es el mismo, tanto si se trata de encontrar expresiones en inglés como en español.

Se podría trabajar en esta etapa el contraste entre aquellos conceptos que en español se expresan mediante una palabra y, por el contrario, requieren de una expresión en la lengua inglesa. Tal ejercicio contribuiría a concienciar al alumno de la asimetría de las lenguas, mostrándole la no equivalencia exacta entre una y otra, y que la traducción lexema a lexema no da lugar siempre a combinaciones naturales. Muchas de estas expresiones pertenecen a los apartados del lenguaje funcional presente en las unidades de los libros de texto.

✍ Ejercicio 4. Find the English expressions for these words and then, translate the sentences.

| | |
|--------------|---------------|
| Apetecer = | Enfadarse = |
| Divertirse = | Equivocarse = |

- a. ¿Te apetece tomar algo?:
- b. ¡Te equivocas! :

- c. Mis padres se enfadan cuando no hago los deberes:
- d. ¡Diviértete!:

Verbos frasales

Como introducción a este tema, lo primero es explicar qué es un verbo frasal y su importancia en la lengua inglesa, dónde encontrarlos en el diccionario y cómo se usan:

1. ¿QUÉ ES? Un verbo frasal es una unidad formada por un verbo y un adverbio o una preposición, o ambos elementos. Muchas veces, al combinarse con el adverbio o la preposición, adquieren un significado completamente nuevo.
2. ¿DÓNDE ENCONTRARLO? Normalmente aparecen por orden alfabético según las partículas con las que combinan en una sección especial al final de la entrada del verbo principal, en nuestro caso marcada PHRV.
3. ¿CÓMO SE USAN? Para poder usarlos con corrección, los alumnos necesitan conocer que algunos verbos frasales admiten complemento, es decir, son transitivos. En este caso, podemos separar el verbo de la partícula que lo acompaña, admitiendo dos posibilidades:

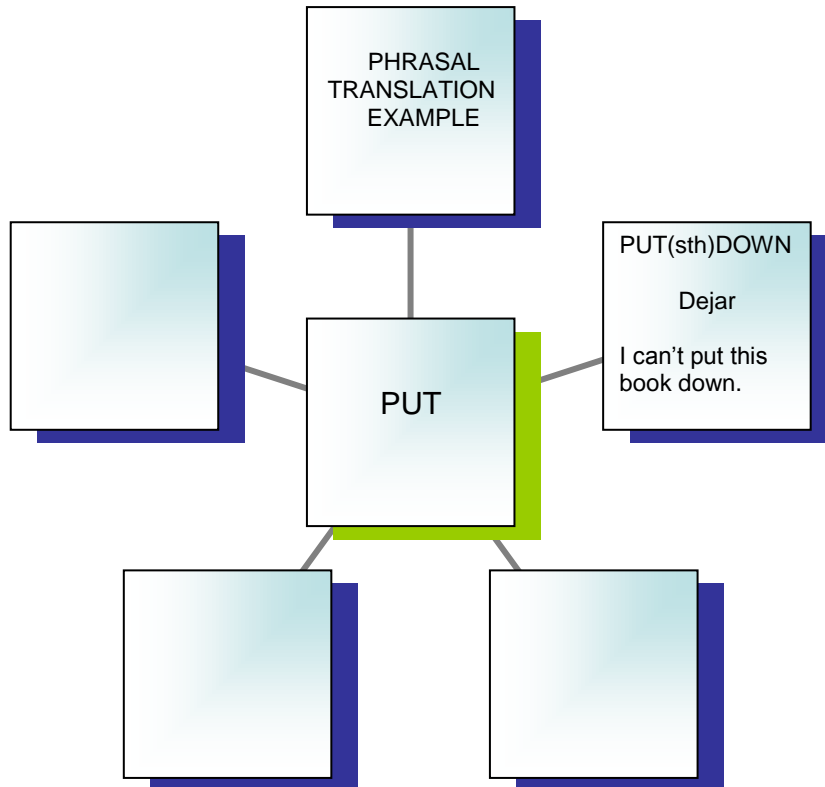
turn down the music o turn the music down

En el caso de que sustituyéramos *the music* por el pronombre *it*, esta construcción solo admitiría la segunda posición → *turn it down*.

Para indicar que el verbo es transitivo y lleva objeto, el diccionario normalmente usa los símbolos *sb/sth* → *turn sb/sth down*. Si no aparecieran estos símbolos, indicaría que el verbo frasal es intransitivo.

Una vez realizada la explicación inicial, podemos plantear la práctica en este segundo nivel a través del siguiente diagrama. Sería aconsejable que el alumno registrara esta información en el cuaderno o apartado de vocabulario, de forma que pudiera ir agregando nuevas partículas a lo largo del curso y conformar un esquema visual con todos los verbos frasales aprendidos. En cada uno de los recuadros incluiríamos el verbo frasal, la traducción y un

ejemplo. La traducción e información contextual se podría sustituir por dibujos si fuera necesario, en función del grupo de alumnos, con el fin de reforzar el proceso de retención.



Se puede plantear una variedad de ejercicios¹¹, uniendo un mismo verbo con diferentes partículas o al contrario, dando un par de partículas frecuentes como *up* y *down* para unir con varios verbos. Esta segunda opción quizás sea más sencilla para este nivel en el que se empieza a introducir por primera vez.

G. USO DEL DICCIONARIO EN LA LECTURA

La lectura de textos va adquiriendo cada vez mayor importancia conforme avanzamos en el aprendizaje de la lengua. Muchas veces los alumnos no leen debido a la dificultad que les supone enfrentarse a un texto sin

¹¹ Entre ellos podemos destacar los siguientes: unir verbo con partícula, emparejar los verbos frasales con sus significados, buscar el significado de unos determinados verbos frasales para completar oraciones.

comprender una cantidad de vocabulario considerable. Sin embargo, de todos es sabido que la lectura es una de las fuentes más importantes de adquisición de vocabulario. Por tanto, nos debemos plantear qué hacer para que el alumno pueda superar este escollo que, en innumerables ocasiones, le impide progresar en su aprendizaje. Como sugerencia, una posible estrategia real para abordar cada uno de los textos podría consistir en los siguientes tres pasos:

1. Durante la primera lectura, subrayar todas las palabras desconocidas que aparezcan en el mismo.
2. Utilizar estrategias de inferencia con aquellas palabras que lo permitan. En primer lugar, seleccionando aquellas cuyo significado se pueda inferir por similitud con la lengua del aprendiz; los cognados facilitan la comprensión de un texto. En segundo lugar, utilizando el contexto, es decir, las palabras que preceden y siguen al término en cuestión, observando no solo el significado de las mismas, sino también a través de otras pistas morfológicas o sintácticas como pueden ser los determinantes que lo preceden, la posición en la frase (como sujeto, si va precedido de *to*, etc.). Y, en tercer lugar, íntimamente ligado a la anterior, ayudándose de las reglas de formación de palabras para determinar la clase de palabra y, así, ayudar junto a las estrategias anteriores a inferir significados.
3. Utilizar el diccionario para las restantes palabras y expresiones cuyo significado es opaco para el alumno.

H. CONSOLIDACIÓN EN TRADUCCIÓN Y PRODUCCIÓN ESCRITA

Traducción

Finalmente, como consolidación del vocabulario nuevo que aparece en las unidades, se pueden plantear ejercicios de traducción tomando como base frases de ejercicios de clase que contengan expresiones de interés. Para la traducción directa, se pueden tomar ejemplos de los textos ya trabajados. Para

la traducción inversa, se pueden tomar frases de ejercicios ya realizados, cambiando el enfoque. Por ejemplo, en la unidad dedicada a la descripción de personas, tras un ejercicio de unir descripciones con los correspondientes adjetivos, el profesor proporcionaría a los alumnos las traducciones de las descripciones para que las pasaran a inglés, de forma que asocien el vocabulario aprendido en la unidad y sus equivalentes en la lengua materna. La selección se haría siempre con un objetivo, es decir, qué es lo que queremos que los alumnos aprendan.

Ejemplo:

| FRASES A TRADUCIR | OBJETIVO |
|--------------------------------------|--|
| ¿En qué asignaturas eres bueno/malo? | Consolidar la expresión <i>to be good/bad/at</i> |
| ¿Qué aspecto tienes? | Aprendizaje de la fórmula <i>What does s/he look like?</i> |
| Mi madre se parece mucho a mí | Adquisición de la forma <i>be like</i> |

Escritura

La escritura también necesita un proceso de preparación. En los niveles previos al Bachillerato, la enseñanza de esta destreza se lleva a cabo de forma muy guiada. Toda la práctica que hemos intentado proporcionar en este capítulo tiene como objetivo conducir al alumno de manera progresiva a adquirir destrezas que le ayuden a obtener las claves para una correcta producción escrita, sirviéndose del diccionario como herramienta. Los libros de texto ofrecen modelos de composición textual, pero estos modelos deben ser entendidos por los alumnos. En textos cortos, y como actividad previa, el profesor podría dictarlos en la lengua materna del aprendiz para que los alumnos lo escribieran en la lengua meta. Con este procedimiento pretendemos fijar en los alumnos el esquema de organización textual y que, de esa manera, aprendan cómo expresar sus ideas al escribir. Creemos que la traducción de los mismos supone un grado mayor de profundización en la lengua, ayudando tanto a los alumnos como al profesor a detectar y abordar las áreas más problemáticas.

5.2.4.3. Actividades para Bachillerato

Los alumnos que van a trabajar con un diccionario bilingüe deben ser capaces de utilizar por sí mismos y según su criterio las dos secciones de la obra de referencia para obtener cualquier información semántica, gramatical o sintáctica que necesiten matizar o complementar. Deben llegar a dominar las estrategias para obtener el máximo rendimiento del recurso que están utilizando.

El trabajo a realizar con los alumnos de Bachillerato tendría, como enfoque principal, la utilización del diccionario para tareas de escritura y traducción a L2, y la posterior corrección de las mismas, pero sin descuidar el uso del mismo para seguir avanzando en el desarrollo de las destrezas de uso del diccionario y como herramienta para la presentación de ciertos contenidos curriculares. Los dos grandes bloques temáticos que albergarán las actividades propuestas para este nivel son:

1. ENTRENAMIENTO SOBRE:

- 1.1. Ampliación de vocabulario: formación de palabras y combinaciones léxicas.
- 1.2. El comportamiento sintáctico de las palabras.
- 1.3. Adecuación de las palabras al contexto.

2. CORRECCIÓN DE LAS PRODUCCIONES PROPIAS.

1. ENTRENAMIENTO

Dentro de la fase de entrenamiento, trataremos los siguientes bloques de trabajo:

- A. LECTURA DE TEXTOS.
- B. VOCABULARIO.
- C. INFORMACIÓN MORFOSINTÁCTICA.
- D. ADECUACIÓN SEMÁNTICA.
- E. CONSOLIDACIÓN EN TRADUCCIÓN.

A. LECTURA DE TEXTOS

El incremento de la lectura de textos de todo tipo y extensión tiende a consolidarse en esta etapa. La explotación léxica de los textos tiene múltiples posibilidades para los profesores y no requiere material extra. Éstos se pueden utilizar para revisar y/o reforzar ciertos temas tales como:

- a) Los falsos amigos, recordando unos y ampliando otros. El esquema de trabajo con los términos que aparecen lo largo de las unidades podría ser el siguiente:

| <u>Esta palabra en inglés</u> | <u>significa en español</u> | <u>y no</u> | <u>que es</u> |
|-------------------------------|-----------------------------|-------------|---------------|
| Scenary | decorado | escenario | stage |
| Large | grande | largo | long |
| Argument | discusión | argumento | plot |

- b) La formación de palabras. Como ejercicio léxico previo a trabajar la lectura, y refuerzo de lo aprendido hasta el momento, se podrían seleccionar ciertas palabras de un texto, especialmente derivados, compuestos, formas flexivas e irregulares, y pedir a los alumnos que indiquen en qué palabra cabecera las encontrarían en sus diccionarios. Posteriormente, comprobarían sus predicciones y, tras la primera lectura del texto, anotarían los significados de las palabras desconocidas.
- c) Una de las destrezas de lectura que suelen desarrollar los libros es la de deducir el significado a través del contexto, identificando la categoría gramatical a través de la terminación de la palabra y el contexto que la rodea. Se podría utilizar el diccionario para comprobar si las inferencias han sido acertadas o no. Con esta actividad se evalúa la capacidad de inferencia de los estudiantes. Lógicamente, unos tienen mayor capacidad de inferencia que otros. Por tanto, unos necesitarán más ayuda externa que otros, pero todos se pueden beneficiar de la consulta en el diccionario para fijar los términos.
- d) El uso de los textos para el aprendizaje de vocabulario tiene la ventaja de que contextualiza las palabras que se suelen aprender de forma individual y ayuda a fijar esos contextos y las relaciones que establecen

unas unidades con otras, es decir, ayuda a concienciar al alumno de que no debe leer un texto palabra por palabra, sino que debe prestar atención a las combinaciones que forman. Por ello, en este nivel, en el que se ha de mirar a la lengua desde otra perspectiva, un ejercicio previo a la lectura de un texto podría ser la identificación de colocaciones de todo tipo, léxicas y sintácticas. El objetivo es concienciar a los alumnos de que es más productivo aprender el vocabulario atendiendo a las posibles combinaciones de palabras que puedan formar que de forma individual, y contribuiría a dotar de mayor precisión a la escritura. Los alumnos pueden comenzar por subrayar combinaciones de palabras que ya conocen; y, a continuación, aventurarse a hacer lo mismo con otro vocabulario desconocido, infiriendo posibles conexiones. Finalmente, se escribirían en la pizarra las posibles asociaciones para comprobar la exactitud de las inferencias. Una vez establecidas, se puede volver al texto y borrar una parte de la colocación para que los estudiantes las vayan recordando y escribiendo durante la segunda lectura. Se puede usar el diccionario, tanto para comprobar las inferencias previas, como para completar el texto si algunas asociaciones no se recuerdan.

El saber reconocer las unidades léxicas más complejas, no solo las colocaciones, sino los verbos frasales o expresiones idiomáticas es una destreza necesaria para entender y/o traducir textos que van aumentando progresivamente su dificultad, y también para saber cómo encontrar significados desconocidos. En función de la dificultad del texto a traducir, podría ser de gran ayuda realizar cierto trabajo previo, que consistiría en pedirle a los alumnos que dividieran la frase con barras para señalar los grupos léxicos.

B. VOCABULARIO

Aumentar la competencia léxica es uno de los principales objetivos de esta etapa, que se concreta a través de actividades de formación de palabras,

derivación y composición, aprendizaje y empleo de colocaciones y expresiones idiomáticas y, por último, consolidación de los verbos frasales y preposicionales.

FORMACIÓN DE PALABRAS

Es en este nivel en el que el tema de la formación de palabras se desarrolla plenamente, ocupando una sección relevante y prácticamente fija a lo largo de las unidades de los libros de Bachillerato, de acuerdo a las directrices establecidas en el currículo¹². Los temas a tratar son:

Prefijos

En Bachillerato, además de los prefijos más comunes para formar opuestos, se trabajan otros con significados específicos. Conocer su significado da acceso a un gran número de vocablos nuevos. Las Páginas de Estudio de muchos diccionarios suelen contener los significados de cada uno. Algunos de los ejemplos más comunes son: *under-* = insuficiente; *over-* = demasiado; *inter-* = entre; *re-* = de nuevo; *multi-* = muchos; *anti-* = en contra de; *pre-* = anterior a; *post-* = posterior a; *bi-* = dos; *mis-* = mal, erróneo. El patrón de los ejercicios podría ser el mismo que para el nivel anterior¹³.

Sufijos

Las terminaciones que se añaden a ciertos términos a menudo cambian la función gramatical de los mismos. El ejercicio tipo suele consistir en completar una tabla con las diferentes formas de la palabra para cada una de las categorías gramaticales: nombre, adjetivo, verbo y adverbio; o completar frases con el derivado de una palabra dada. Los libros de texto siempre indican que se use un diccionario para ayudar a completar estas actividades, pero no se explica cómo usarlo. Correspondería al profesor enseñar a los alumnos el

¹² BOE, Real Decreto 1467/2007 y BOCM, Decreto 67/2008.

¹³ Sección E. Formación de palabras (página 401)

proceso de búsqueda. En función del diccionario que se esté utilizando, esta información se puede presentar de forma distinta: puede estar integrada dentro de la entrada, señalado con algún símbolo o en negrita; o puede ser una entrada independiente. En muchas ocasiones, no es fácil encontrar el término que estamos buscando, por lo que una solución rápida sería traducir la palabra que queremos encontrar y buscarla en la sección español-inglés. Son pocos los alumnos que suelen desarrollar estrategias de búsqueda alternativas para llegar a la solución, de ahí la necesidad de guiarles y enseñarles los caminos posibles. A continuación, mostramos unos ejemplos de este tipo de ejercicios. Hemos seleccionado una serie de términos que consideramos más útiles para los alumnos de este nivel por su frecuencia de aparición en los libros de texto.

✍ Ejercicio 1. Complete the table below by adding the correct noun, adjective, verb or adverb.

| NOUN | ADJECTIVE | VERB | ADVERB |
|----------------|--------------|-----------|-------------|
| Hunger | Entertaining | Develop | Comfortably |
| Danger | | Advertise | Amazingly |
| Disappointment | Successful | Pollute | Truly |
| Lateness | Believable | Imagine | |
| Application | | Perform | |

Complete the sentences with the correct form of the word in brackets:

- How many _____ did we receive for this post? (apply)
- Did you like last night _____? (perform)
- Have you heard his story? It is un_____. (believe)
- No, I haven't read any book _____. (late)
- We may never know the _____ about what happened. (true)

Este ejercicio se puede seccionar en parcelas para practicar solo determinados grupos de sufijos, por ejemplo, aquellos que forman adjetivos, o determinados tipos de sustantivos, etc. Se puede también variar y ampliar la actividad en función de lo que nos interese estudiar. Podemos practicar otros temas, como los que enumeramos a continuación, a través de una actividad en la que se presentan unas frases para completar con las palabras que queremos que aprendan. Los posibles temas serían:

- pares de palabras que presentan dificultades, porque cambian su grafía según la función que realicen (*practise-practice / advise-advice / breathe-breath / live-life / die - dead – death / high-height / steal-theft / true-truth*); o incluso se pueden trabajar aquellas que cambian su modelo de acentuación (*record, protest, permit, export*).
- grupos de palabras que tienen la misma forma, independientemente de la función gramatical (*light*).

Se pediría a los alumnos que, primeramente, infiriesen la clase de palabra necesaria para completar las frases y, posteriormente, eligieran entre unas opciones dadas.

✍ Ejercicio 2. What part of speech is missing in these sentences? When you have decided, choose the right word to write in.

- If you want my _____, take that job. (advice / advise)
- Do you think I need more _____? (practise / practice)
- I've been running the marathon. I can hardly _____. (breathe / breath)
- The police found them _____ when they arrived. (dead / death)
- That mountain is 1,500 metres _____. (high / height)
- How much does it _____ (weigh / weight)?

✍ Ejercicio 3.

Finalmente, por parejas, se puede pedir a los alumnos que preparen pequeños textos; pueden ser diálogos, preguntas y respuestas, si es más fácil, para que utilicen las palabras en contextos adecuados. Para ello, elegirán cinco de una misma columna, por ejemplo adjetivos, y escribirán estos diálogos incluyendo al menos dos de la misma familia. Si queremos delimitar el alcance

del ejercicio, podemos determinar las dos clases de palabras que queremos que trabajen. Pueden utilizar los diccionarios para ayudarse con los ejemplos y otra información contextual que les sea útil. En el siguiente ejemplo de pregunta y respuesta se trabajaría verbo y adjetivo:

A: *Is the company going to develop a new model?*

B: *Yes, but not here, they are going to move to developing countries.*

El siguiente texto breve podría ser otro ejemplo para alumnos más avanzados, ampliando las clases de palabras a verbo, adjetivo y nombre:

The concert didn't disappoint anybody, but I was really disappointed by my boyfriend's behaviour. He got drunk and started a fight. The next morning, I tried to forget and not to show my disappointment.

Es una actividad muy completa, porque integra al mismo tiempo trabajo semántico y categoría gramatical, dos de las más importantes destrezas al trabajar el uso del diccionario en el aprendizaje. Contribuye enormemente a ampliar vocabulario y a usarlo de forma activa, al tener los alumnos que generar contextos de uso.

✍ Ejercicio 4.

El uso de los sufijos *-ful* y *-less* para formar palabras con significados opuestos es un tema al que los libros de texto dedican particular atención en este nivel. Los ejercicios para aprender los adjetivos que derivan de añadir estos sufijos suelen presentar una serie de palabras que los alumnos deben clasificar según admitan uno u otro sufijo, o ambos. Pero podemos ir un paso más allá y ampliar esta actividad pidiendo a los alumnos que anoten ejemplos que hayan encontrado en sus diccionarios, de forma que se hagan visibles las palabras con las que se pueden combinar o las estructuras en las que puede aparecer.

Ejemplo: thought-ful → it's very thoughtful of you = es muy amable por tu parte.

Compuestos

A continuación, presentamos tres posibles actividades que van progresivamente aumentando en grado de dificultad e implicación del alumnado.

Ejercicio 1.

Como actividad previa a la lectura de un texto, se podrían utilizar las palabras compuestas que pudiera contener, y dar a los alumnos los dos elementos de la unidad para que formaran los compuestos antes de la lectura, utilizando el diccionario para confirmar sus inferencias.

Ejercicio 2.

Se podrían construir campos semánticos a partir de palabras clave del tema de las unidades, formando sus posibles compuestos. Por ejemplo, en una unidad dedicada al tema de las vacaciones, se pediría a los alumnos que formasen todos los compuestos posibles que se pudieran obtener a partir de *travel, trip* o *holiday*.

Ejercicio 3.

Se trataría de que los alumnos creasen compuestos predecibles a partir de definiciones. Primero, por parejas o pequeños grupos, elegirían un número de palabras compuestas, y, después, formularían unas definiciones para que los compañeros las averiguaran. Posteriormente, comprobarían las respuestas en el diccionario. Por ejemplo:

A pin to hold hair = *hairpin*
A brush to clean your teeth =
A pack that you carry on your back =
A hostel for youth people =
A centre where you do sports =
A language which is widely-spoken =

Previamente, habría que analizar cómo están incluidos los compuestos en el diccionario que van a usar. Unas veces se incluyen dentro de la entrada y, otras veces, van en lema aparte en orden alfabético. También hay que tener

en cuenta que los compuestos pueden aparecer como dos palabras separadas, con guión o juntas.

EXPRESIONES MULTIPALABRA

Colocaciones

La enseñanza de las colocaciones o combinaciones muy frecuentes de dos o más palabras, que presentan una tendencia muy fuerte a aparecer juntas en la lengua, constituye un tema prioritario en este nivel, en el que los alumnos deben expresarse cada vez con más precisión, en un esfuerzo por aproximarse a la lengua de la forma más cercana posible a un hablante nativo. Al ser un tema de gran importancia, encontramos numerosas actividades incluidas en el currículo oficial, y plantearemos otras que han sido elaboradas a partir de las informaciones obtenidas de las correcciones de los trabajos escritos de los alumnos.

Actividades incluidas en el currículo oficial

Dos de los temas incluidos en el currículo son la distinción entre el uso de los pares de verbos *make - do* y *say - tell*, y los sustantivos más comunes con los que suelen colocar. Es necesario advertir a los estudiantes sobre la posibilidad de que la respuesta se pueda encontrar tanto en la sección inglés-español como en la de español-inglés, e insistir en el manejo de las dos partes. Hemos de explicar, asimismo, que se pueden encontrar en apartados específicos, pero que, otras veces, se presentan como ejemplos.

Ejercicio 1.

El ejercicio más común consiste en clasificar unas expresiones dadas según combinen con los verbos *make* o *do*. Ofrecemos algunos ejemplos de los más frecuentes:

| | | |
|-----------------------|----------------------|------------------|
| <i>a phone call</i> | <i>friends</i> | <i>a promise</i> |
| <i>a choice</i> | <i>your homework</i> | <i>progress</i> |
| <i>an appointment</i> | <i>a decision</i> | <i>a mistake</i> |
| <i>a suggestion</i> | <i>the dishes</i> | <i>housework</i> |

Posteriormente, se podría consolidar el aprendizaje de su uso y su significado completando unas frases con la forma correcta de las mismas¹⁴.

Ejercicio 2.

Podemos, asimismo, encontrar trabajo sistemático de colocaciones, agrupadas por los elementos que la forman. Así, abordaríamos aquellas que están formadas por:

verbo + nombre: *achieve a goal, break a record, enter a competition.*

adjetivo + nombre: *local parks, amazing entertainment, wide streets.*

adjetivo + preposición: *interested in, different from, good at, tired of.*

nombre + verbo: *lay the table, set up a password, tell a lie.*

adverbio + adjetivo: *firmly stated, seriously ill, fast asleep.*

verbo + adverbio: *want badly, change completely, cry bitterly.*

La tipología de actividades que contienen los libros de textos es variada: se trabaja el tema a través de ejercicios en los que se pide la traducción de las expresiones; se pide completar unas frases con los adjetivos adecuados para formar las colocaciones; también es frecuente proporcionar ciertos nombres para que los alumnos encuentren los términos apropiados que colocan con ellos para completar frases; o a través de ejercicios de elección múltiple, proporcionando la primera parte de la colocación y varias opciones para que los alumnos elijan aquella o aquellas con las que puede combinar. Los alumnos tendrían que manejar fluidamente los elementos de las entradas (locuciones, ejemplos, información contextual), las referencias cruzadas y emplear las dos secciones del diccionario para encontrar una respuesta adecuada. Este tipo de información requiere de los estudiantes la habilidad para leer la entrada y saber extraer los datos relevantes que se pueden encontrar en diferentes partes. Una

¹⁴ Véase *dictionary skills* hoja de ejercicios 2 (capítulo IV apartado 4.7.2 ejercicio 4).

vez averiguadas y puestas en práctica, para no olvidarlas y poder repasarlas periódicamente, sería importante llevar un registro de las colocaciones que fueran apareciendo a lo largo de las unidades en un apartado del cuaderno de vocabulario, clasificadas en función de sus componentes.

Actividades preparadas a partir de los errores en las redacciones de los estudiantes

Los alumnos, al expresarse en la lengua extranjera, utilizan expresiones que transfieren de su lengua materna, dando lugar a extrañas combinaciones inexistentes en la lengua meta, producto muchas veces de la traducción lexema a lexema. Si no se llama la atención sobre ellas, pasan desapercibidas y, aunque el profesor las corrija, no se fijan en la mente del aprendiz. Una buena estrategia para que los alumnos las trabajen de forma activa es aislarlas de los textos y presentarlas en un ejercicio de traducción¹⁵. Los alumnos deben buscar normalmente la palabra de mayor carga semántica, instándoles a empezar por los nombres, a continuación verbos y finalmente adjetivos. Pueden encontrar la respuesta en los ejemplos o en el apartado de locuciones. En ocasiones puede ocurrir que, una vez localizada la palabra, deban hacer uso de la sección inglés-español del diccionario para encontrar el modelo colocacional, ya que suele contener información más detallada sobre el uso de los términos.

Expresiones idiomáticas

Tanto en inglés como en español existen muchas expresiones idiomáticas. Un recurso muy extendido para la presentación y el aprendizaje de expresiones hechas en inglés es el uso de dibujos y viñetas, que, gráficamente, ofrecen una aproximación al significado de las mismas. En muchos casos no es difícil para el alumno identificar la expresión con el dibujo, al poder asociar alguna palabra que contiene la expresión con la muestra gráfica. Pero, para

¹⁵ Véase *dictionary skills* hoja de ejercicios 3 (capítulo IV apartado 4.7.3).

definir el significado con precisión, es importante traducirlos, y éste es el segundo nivel de profundización que se propone en los libros de texto, es decir, compararlo con la lengua del aprendiz. Para esto último, los alumnos han de utilizar el diccionario, pero, previamente, es muy importante explicar qué son las expresiones idiomáticas y cómo se buscan. En los libros de texto apenas hay información sobre ellas; sin embargo, la mayoría de los diccionarios contienen en sus páginas de estudio un apartado concreto con explicaciones de las mismas y cómo se localizan. Los datos necesarios a tener en cuenta por los alumnos en el trabajo con expresiones idiomáticas son los siguientes:

1. ¿QUÉ ES UNA EXPRESIÓN IDIOMÁTICA? Son frases hechas o combinaciones de palabras fijas cuyo significado no se puede inferir completamente a partir del significado de los elementos que la componen.
2. ¿CÓMO SE BUSCA? Normalmente se encuentran en un apartado especial dentro de la palabra que buscamos. Para empezar, buscaríamos por la palabra más importante de la expresión, que suele ser el nombre o el verbo. Aunque son combinaciones de palabras fijas, en algunos casos se pueden producir variaciones gramaticales al adaptar la información encontrada a nuestro contexto, siendo necesarios cambios, especialmente en pronombres y verbos. Esto ocurre tanto en la expresión en inglés como en español.

Ejemplo:

- inglés => ▪ *Take sth to heart* = tomarse en serio. Habría que sustituir *sth* por un objeto.
- *To be on a tight budget* = tener un presupuesto limitado. Tendríamos que conjugar el verbo para adecuarlo al contexto, al igual que en el siguiente ejemplo de español.
- español => ▪ No tener sangre en las venas = *to be a cold fish*.

Se podría utilizar el ejercicio propuesto para la prueba inicial del entrenamiento llevado a cabo para los cursos de 3º y 4º ESO¹⁶ como actividad

¹⁶ Véase apéndice 3. Pruebas inicial y final.


que combina la localización de las expresiones idiomáticas y su adaptación al contexto. A los alumnos les suele gustar el aprendizaje de expresiones, como pudimos comprobar en la encuesta realizada en la primera fase de la investigación. A modo de recordatorio, cada cierto tiempo se podría plantear una actividad en la que se proporcionen una o dos palabras clave de las expresiones aprendidas a lo largo de las unidades para que los alumnos las recompongan. Como ampliación, podrían seguir investigando otras expresiones que contengan las mismas palabras clave. Finalmente, la comparación con la lengua materna suele ser una reflexión interesante que también ayuda a la fijación de la expresión en la mente del aprendiz.


El problema de estas expresiones idiomáticas no reside en aprenderlas de forma aislada, sino en identificarlas en el flujo del discurso. Al igual que cuando tratamos el tema de las combinaciones de palabras en la lectura de textos, se podría practicar localizando y marcando dichos elementos en los textos que se trabajan en las unidades.

Verbos frasales

En esta etapa se consolidaría el proceso iniciado en el nivel anterior. Los alumnos seguirían aplicando las mismas estrategias aprendidas para el tratamiento de los verbos frasales; aunque, en este nivel más avanzado, aumentaríamos considerablemente el número de los mismos y ampliaríamos el trabajo semántico y de uso con estas unidades. Tomando un texto con abundancia de verbos frasales como referencia, podríamos plantear actividades como las siguientes, destinadas a usar verbos frasales con más de un significado:

 *Ejercicio 1. Match the phrasal verbs with their meanings in context.*

 *Ejercicio 2. First identify and then provide the correct meaning of the phrasal verbs in the text.*

 *Ejercicio 3. Replace the more formal words in a text by one of the phrasal verbs given.*

Podríamos seguir profundizando en el tema sobre los nombres que se forman a partir de ciertos verbos frasales. En los diccionarios, estos suelen constituir entradas independientes, apareciendo el verbo y la partícula juntas o con guión.

✍ Ejercicio 4. Check in your dictionary how many of the phrasal verbs of a previous exercise have their noun counterparts.

C. INFORMACIÓN MORFOSINTÁCTICA

La información sintáctica se presenta en los diccionarios a través de las palabras, lo que muchos autores llaman la gramática de las palabras, que no es más que hacer visible las construcciones que rigen determinados términos para ser usados con corrección. Constituye uno de los datos más importantes, puesto que es absolutamente necesario para ayudar al aprendiz a expresarse en la lengua extranjera. Podemos encontrar esta información precediendo a la definición o traducción del término, o bien a través de los ejemplos, que sirven como muestra y modelo de estas construcciones. Aun así, es una información que los alumnos ignoran, especialmente porque no se entiende y no se sabe para qué sirve. Dentro del entrenamiento sistemático de uso del diccionario que estamos proponiendo, corresponde en este nivel de Bachillerato, en el que los alumnos se tienen que expresar de forma cada vez más autónoma, desarrollar plenamente la capacidad para manejar esta información y saber usarla en su beneficio. Por la experiencia previa al trabajar con los alumnos el uso del diccionario, sabemos que es una de las parcelas de información más difíciles de asimilar y que requiere más práctica para que trascienda fuera del aula, objetivo final de todo este proceso formativo. Las destrezas más importantes a adquirir incluirían saber adaptar los modelos y ejemplos encontrados a los contextos de uso y manejar las referencias cruzadas.

Las actividades que se pueden preparar para la adquisición de esta destreza pueden proceder de dos fuentes. La primera, y en nuestra opinión, la más rica, procedería de los propios trabajos de los alumnos. Supone una

fuente inagotable de material de toda índole. El profesor-corrector de los trabajos de sus alumnos no se quedaría en la simple calificación de los mismos, sino que los utilizaría como retroalimentación. Primeramente, haría una selección de los errores de origen sintáctico que se pudieran corregir con diccionario y los utilizaría para preparar ejercicios con frases de traducción. Creemos que es una práctica realista, puesto que se está trabajando con las ideas reales que los alumnos quieren transmitir¹⁷. La segunda fuente de recursos utilizaría como base los tipos de actividades del libro de texto.

En los trabajos de los alumnos se detectan muchos aspectos que nos pueden servir como punto de partida para abordar ciertos temas o profundizar en otros ya trabajados. Advertimos su utilidad para nuestro propósito actual, que es que los alumnos utilicen el diccionario como herramienta para mejorar sus producciones escritas. Así, por ejemplo, se pueden tratar temas como la concordancia sujeto-verbo o el uso de determinados adverbios, dos aspectos problemáticos y recurrentes.

Concordancia sujeto-verbo

Establecer la concordancia correcta entre sujeto y verbo de determinadas palabras que se usan en singular o en plural es importante para la corrección gramatical de una frase. Las palabras que contiene el ejercicio que se muestra a continuación suelen aparecer en los textos de lectura y actividades propias de este nivel. A partir de ahí, hemos elaborado una actividad para ayudar en un problema detectado en las redacciones de los alumnos. Dicha actividad servirá para concienciar a los alumnos de la existencia y el uso de dichos términos que, si no se resaltan de alguna manera, suelen pasar desapercibidos.

✍ Ejercicio 1. Complete the sentences with the correct form of the verb to be. Check in your dictionary whether the word is used in the singular or plural form.

- This data _____private.

¹⁷ Se pueden consultar ejemplos del trabajo realizado con los alumnos de Bachillerato en las hojas de ejercicios: *Dictionary skills* 1, 2 y 3 (apartados 4.7.1, 4.7.2, 4.7.3).

- Physics _____ my least favourite subject.
- No news _____ good news.
- The people in that town _____ dying.
- The police _____ investigating a case.
- Do you think the government _____ doing everything they can?
- The mass media _____ sometimes deceptive.

Uso de los adverbios intensificadores

Entender el significado de los intensificadores *very, fairly, quite, rather* y *pretty*, al escucharlos o leerlos, no es difícil, pero su uso no resulta siempre claro cuando los alumnos necesitan utilizarlos a la hora, por ejemplo, de escribir un texto narrativo. Los diccionarios de aprendizaje no aportan solo la traducción, sino notas adicionales que explican la diferencia de uso entre los términos, a las que el alumno puede recurrir para clarificar los conceptos.

Al avanzar en la enseñanza de las destrezas para usar la información sintáctica, los códigos que describen estructuras gramaticales cobran especial relevancia en este nivel. Dada la complejidad de este tema, convendría llevar a cabo algo de práctica previa sobre el manejo de las estructuras que rigen ciertas palabras. Por tanto, quizás antes de adentrarnos en actividades que requieran su uso, como los ejercicios que presentamos en este apartado o las frases de traducción tomadas de las redacciones, sería conveniente realizar una práctica previa que dotara a los alumnos de soltura para encontrar y usar este tipo de información. Para ello, proponemos una actividad a partir de los verbos más comunes pero que, al mismo tiempo, suelen causar un elevado número de errores, como se desprende del trabajo de los estudiantes. Nos estamos refiriendo a los verbos *want* y *ask*. Se pediría a los alumnos que, en parejas o pequeños grupos, buscaran dichos verbos en el diccionario, copiaran la información sobre las posibles estructuras que rigen y, a continuación, lo ilustraran con un ejemplo. Finalmente, los alumnos expondrían lo que han averiguado para comprobar si son correctos tanto los ejemplos como las construcciones. La actividad podría continuar con otros verbos que también

entrañan dificultad como *lend* y *borrow* – *say* y *tell* – *avoid* y *prevent* – *do* y *make*.

✍ Ejercicio 1. Look up the verbs want and ask in your dictionary and copy all the possible syntactic patterns that go with them. Write an example of your own to illustrate each pattern. Use both sections of the dictionary¹⁸ if needed.

WANT

- a. He wants to see you: Quiere verte → want + to infinitive
- b. I want you to read this: Quiero que leas esto → want sb to do sth

ASK

- a. They asked me for money: Me pidieron dinero → ask for sth
- b. They asked him a question: Le hicieron una pregunta → ask sb sth
- c. He asked me to be patient: Me pidió que fuera paciente → ask sb to do sth

Una vez realizada esta sesión introductoria, mostramos el resto de las propuestas de actividades.

Verbo + preposición

Sobre este tema, las redacciones de los alumnos suponen una rica cantera de ejemplos; igualmente, encontramos frecuentes ejercicios en los libros de textos en los que se proporciona una lista de preposiciones para completar unas frases. Los estudiantes pueden utilizar el diccionario para comprobar el régimen preposicional de ciertos verbos que desconozcan. Pero, de la misma forma, necesitan una serie de explicaciones previas, que podemos resumir en los siguientes pasos:

- en primer lugar, deben saber que la palabra que han de buscar es el verbo;
- en segundo lugar, deben localizar la preposición (normalmente justo antes de la traducción de cada acepción resaltada en negrita, o si no en algún ejemplo);

¹⁸ Fuente: *Diccionario Pedagógico Bilingüe*.

- finalmente, deben saber interpretar el dato encontrado para poder aplicarlo a la situación concreta.

En el primer ejemplo, las preposiciones que se utilizan con el verbo se especifican explícitamente¹⁹:

agree / / (...) **(a)** *tr/intr* **agree (with sb) (on/about sth), agree to sth/to do sth** estar de acuerdo (con alguien) (en/sobre algo), estar de acuerdo en hacer algo: **I agree with you** estoy de acuerdo contigo; **we agree about it** estamos de acuerdo sobre eso.

Igual procedimiento seguiríamos a la inversa, es decir, si nuestra búsqueda comienza en la sección español-inglés. Tomemos como ejemplo 'asistir a un acto':

asistir *v (a)* (*asistir a un acto, una clase, una conferencia*) *attend*: **nadie asistió a su funeral** nobody attended his funeral service.

En este caso, la estructura a utilizar se encuentra en el ejemplo, donde indica el régimen preposicional del verbo. Los ejemplos no se deben desestimar, ya que ejercen un papel muy importante a la hora de ofrecer modelos de uso, algo que también se debe transmitir a los alumnos, así como la necesidad, en muchas ocasiones, cuando se está buscando en la sección español-inglés, de comprobar o completar la información sintáctica en la parte inglés-español.

En niveles más avanzados o con alumnos más aventajados, el utilizar un texto para completar con las preposiciones adecuadas puede suponer una actividad más estimulante.

Ejercicios de reescritura

Este tipo de ejercicios es uno de los más populares en los libros y exámenes de Bachillerato. El siguiente ejercicio está tomado de uno de los libros analizados. Se trabaja el estilo indirecto, y se pide que se reescriban unas frases utilizando unos verbos dados. Podemos integrar la realización de

¹⁹ Fuente: *Diccionario Pedagógico Bilingüe*.

esta actividad con el uso del diccionario para aprender la complementación de los verbos que los alumnos desconocen.

✍ Ejercicio 1. Use the syntactic information you find in the entry for each of these words to rewrite these remarks.

| |
|--|
| Complain (x2)–apologise–ask for permission–agree–ask–suggest–advise–warn–blame |
|--|

1. You're always trying to control what I do = *She is complaining about her boyfriend.*
2. I'm really sorry but I've broken one of your CDs = *He apologised for breaking ..*
3. Is it OK if I bring a friend to the party? = *He asked for permission to bring a*
4. Yes, that's a really good idea = *I agreed to.*
5. Can you lend me some money till Saturday? = *He asked me for some money.*
6. What about a trip to the beach? = *They suggested going to the beach.*
7. If I were you, I wouldn't tell anyone about it = *He advised me not to tell anyone.*
8. Don't drink and drive. It's too dangerous = *He warned me not to drink and drive.*
9. It's Dave's fault. I told him to be careful = *Dave is to blame.*
10. My children spend too much money = *She complained that her children spent....*

Resumimos los aspectos que los alumnos deben tener en cuenta cuando se enfrentan a tareas de tipo morfosintáctico:

- Identificar en la frase el elemento que deben buscar.
- Localizar la información sintáctica que necesitan.
- Interpretarla y aplicarla al contexto.
- Leer y hacer uso de los ejemplos.
- Completar la información que buscan en las dos secciones del diccionario bilingüe, si es necesario.

D. ADECUACIÓN SEMÁNTICA


Son innumerables las ocasiones en las que los alumnos utilizan la primera palabra que conocen y que puede ajustarse, según su criterio, a lo que quieren expresar, sin reparar en si es la adecuada al contexto o no. Es importante concienciarlos de la existencia de varias palabras en inglés para un mismo concepto en español, como por ejemplo 'decir', que en inglés se expresa mediante los verbos *say* y *tell*, cada una con su contexto de uso. De

igual modo, una palabra en inglés puede tener varios equivalentes en español, como es el caso de *back*, que se puede traducir por ‘parte de atrás’, ‘espalda’ o ‘apoyar’. Los ejercicios que planteamos se deben completar haciendo uso de la información adicional que viene entre paréntesis en las entradas del diccionario para determinar los ámbitos semánticos en los que se usan ciertos términos.

Los trabajos de los alumnos vuelven a proporcionar la mejor fuente de material para preparar actividades y, a través de ellos, detectar cuáles son las necesidades reales en este terreno tan amplio e ilimitado. Quizás por esa razón, sea un tema que no ofrece extenso tratamiento en los libros de texto, sin embargo, es uno de los que más se presta para trabajar con diccionario, o al menos uno para los que el diccionario cobra verdadera utilidad.

En nuestra propuesta, se plantean ejercicios de traducción para que los alumnos proporcionen el equivalente correcto de unas determinadas palabras en el contexto de unas frases. En la preparación de los ejercicios habría que tener en cuenta que las palabras que nos interesan fueran subrayadas para llamar la atención de los estudiantes, y el resto deberían ser comprensibles para que no interfirieran con el objetivo de la actividad. Se trabajarían frases tanto en inglés como en español.


Palabras con más de un significado español-inglés

 *Ejercicio 1. Translate the following sentences into English. Use your dictionary to check the words underlined and choose the equivalent that fits in the sentence. Read through the entry and pay attention to the different meanings and the word class of the word.*

- a) La entrada para el concierto no es cara.
- b) Vamos a sentarnos en este banco.
- c) Ese chico es un pesado.
- d) Vamos a perder el autobús.
- e) ¿Por qué no alquilamos un local?

Palabras con más de un significado inglés-español

Muchas palabras del mundo de las nuevas tecnologías han entrado en la lengua española, y los alumnos las usan de forma generalizada en su vida diaria. Pero, ¿son conscientes de que muchas de esas palabras ya formaban parte de la lengua inglesa antes de haber extendido su significado para denominar nuevos conceptos? Muchas veces los alumnos han adoptado el nuevo término que utilizan en su vida diaria, pero desconocen otros significados más comunes. Haciendo uso de la abundancia de vocabulario perteneciente a este campo que contienen las unidades de los libros de texto, se podría preparar una actividad pidiendo a los alumnos que averigüen otros significados de determinadas palabras pertenecientes al mundo de la informática y las nuevas tecnologías. Además de los significados que encuentren, deben anotar los contextos de uso o los posibles campos semánticos en los que se aplicaría el término, si se indicase, y la categoría gramatical. Para realizar este ejercicio con éxito, los alumnos deben saber manejar mucha de la información tratada en niveles anteriores (búsqueda de acepciones, pistas contextuales y de uso, información gramatical y abreviaturas).

 *Ejercicio 1. Look up these words in your dictionary and write down the following information:*


hack crash surf scan web mouse browse chat mail messenger log banner

- two meanings, at least, for every word;
- look up the information in brackets for each of the meanings you choose and specify in which contexts the words may be used;
- note down the grammar category of the word.

Ejemplo: crash → n (*Inform*) caída del sistema.
→ n estruendo; choque (*vehículo*); quiebra (*econ*).

Palabras que se confunden fácilmente

Al igual que las palabras polisémicas de los ejercicios anteriores, hay pares de palabras que plantean dificultades a los estudiantes a la hora de usarlas en su contexto adecuado, bien porque tienen una forma similar, pronunciación o significados parecidos. A pesar de su similitud, se usan en contextos diferentes. Los alumnos pueden utilizar la información que ofrecen los diccionarios para establecer las diferencias entre los términos. También se puede plantear como un ejercicio de revisión, ya que, algunas de estas parejas de palabras son conocidas para los alumnos. Una vez terminada la actividad, comprobarán en sus diccionarios aquellos pares de palabras que no hayan usado correctamente, proporcionando a la clase la explicación correspondiente.

 *Ejercicio 1. Complete the following sentences with the correct word of the pair.*

| | |
|---------------------|---|
| SEE/LOOK | a) Don't _____ at me like that. b) Have you _____ my keys? |
| REMEMBER/ REMIND | a) _____ to bring some bread for the meal. b) That woman _____ me of my grandmother. |
| LAST/LATEST | a) Have you seen the _____ Almodovar's film? b) This is the _____ time I tell you. |
| CUSTOM/CUSTOMS | a) We went through _____ unnoticed. b) In our new life here we have to get used to new _____. |
| FOR/DURING | a) Rick's mobile phone kept ringing _____ the meeting. b) The meeting went on _____ three hours. |
| BORROW/LEND | a) Dad, will you _____ me your car for the weekend? b) Sorry, I need it. Why don't you _____ your brother's? |

E. CONSOLIDACIÓN EN TRADUCCIÓN

Dentro de las actividades productivas, la traducción a la L2 supone un ejercicio global, completo, que integra el uso de amplios conocimientos

lingüísticos y la puesta en funcionamiento de todas las destrezas adquiridas en el entrenamiento de uso del diccionario. Sin necesidad de introducir materiales extras, sino aprovechando los recursos de uso cotidiano y los proporcionados por nuestros estudiantes, proponemos algunas sugerencias para abordar el tema de la traducción a L2:

- Como hemos señalado para el nivel anterior, cambiar el enfoque de actividades ya realizadas es una forma de consolidar el vocabulario nuevo y la gramática que aparece en las unidades. Al trabajar desde diferentes perspectivas, se fomenta que el vocabulario y los aspectos gramaticales no pasen desapercibidos para el estudiante y los retenga más fácilmente.
- Se pueden elegir algunas de las redacciones que entregan los alumnos para ser corregidas y hacer una versión española de las mismas para que las traduzcan a inglés con la ayuda del diccionario. Es una idea que suele gustar, porque ven reconocido su trabajo. En la elección de las redacciones, prima la originalidad en el contenido y la coherencia de las ideas sobre la expresión formal, aspecto que tendrán que trabajar al realizar la traducción.
- El uso de los traductores también podría ofrecer posibilidades en este campo, introduciendo las redacciones de los alumnos para hacer ejercicios de análisis de errores, basándonos en los ejemplos de los traductores en línea. Comparando las dos lenguas se realiza un ejercicio muy importante de concienciación.

2. CORRECCIÓN DE LAS PRODUCCIONES PROPIAS

La sección de escritura de los libros de texto normalmente está organizada partiendo de un texto modelo, a partir del cual se desarrolla una tarea didáctica para guiar el proceso de producción. El proceso de escritura se suele estructurar en varios pasos:

1. Se analiza el género textual y los elementos de cohesión y coherencia. Se aclaran posibles dudas de vocabulario.

2. Se ofrecen unas líneas organizativas que ayudan a planificar el escrito: anotar las ideas que se quieren incluir – organizarlas en párrafos – usar conectores para unirlos – elección del léxico apropiado incluyendo expresiones que ayuden a cohesionarlo. El léxico sobre el que se incide depende del tipo de texto que se esté escribiendo.
3. Revisión final del producto, atendiendo tanto al contenido y organización, como a la forma (gramática, vocabulario, orden de palabra, puntuación, ortografía). Creemos que este último paso de revisión requiere la intervención concienzuda del profesor, ya que está constatado que el alumno no lleva a cabo una revisión eficaz. Es en este momento cuando ponemos en marcha nuestra estrategia de corrección de composiciones, con la intención de no parar aquí el proceso, sino de ir un paso más allá, recomendando a los estudiantes que elaboren un *Writing Checklist* personal donde vayan anotando los tipos de errores marcados y corregidos de las redacciones entregadas, que sirva como recordatorio para revisar los posibles errores con los que contrastar y corregir las redacciones que realicen posteriormente. Ello implica más trabajo por parte del profesor, pero también mayor responsabilidad por parte del alumno. Según el esquema propuesto por Laufer y Hulstijn (2001), la redacción es una de las tareas que requiere mayor implicación del alumno y, por tanto, más eficaz a la hora del aprendizaje.

Explicaremos en este punto el mecanismo de corrección de las composiciones, presentando un resumen del trabajo llevado a cabo con las redacciones de los alumnos en la fase práctica de esta investigación, e introduciendo algunas modificaciones que hemos considerado necesarias a raíz de la experiencia. Para comenzar, se necesitarían al menos dos sesiones:

1ª SESIÓN

Los alumnos elaboran una primera redacción en clase sobre un tema que no entrañe demasiada dificultad, para que puedan escribir con fluidez en el tiempo establecido. Se les permite usar sus diccionarios para que anoten todo

aquello que necesiten buscar. Se les explica que la profesora las corregirá utilizando un sistema de etiquetas para marcar los tipos de error, de forma que los alumnos autónomamente, con la ayuda de sus diccionarios, los puedan corregir. Las etiquetas son las siguientes:

| |
|--|
| SP – spelling (ortografía) |
| WW – wrong word (palabra incorrecta) |
| WCI – wrong word class (clase de palabra incorrecta) |
| STR – structure (estructura sintáctica) |
| GR – grammar (gramática) |
| VT – verb tense (tiempo verbal) |
| CC – concordance (concordancia) |
| WO – word order (orden de palabra) |
| ↑ - insert (falta algo) |
| ↓ - eliminate (sobra algo) |
| ¿ - don't understand (incomprensible) |

No todos estos errores son susceptibles de ser subsanados mediante el uso de un diccionario. Es realmente efectivo en los relacionados con la ortografía, la categoría gramatical, la información sintáctica, semántica y la combinatoria de las palabras. Estas etiquetas se han de explicar en clase e informar a los alumnos sobre qué tipo de errores incluye cada una de ellas. Deben apuntarlas en sus cuadernos en una sección especial denominada *Writing*, de forma que puedan tenerlas siempre a mano para consultarlas.

De las redacciones que los alumnos han entregado, la profesora extraerá una serie de muestras de errores que utilizará posteriormente.

2ª SESIÓN

La segunda sesión consta de dos partes:

A) FASE DE PRESENTACIÓN DEL DICCIONARIO

Esta fase se divide, a su vez, en dos partes, una teórica, que se describe en el punto 5.2.3, y una práctica. Los estudiantes en este nivel se van a enfrentar a una nueva tarea, pero bien es cierto que poseen ya un bagaje de

uso del diccionario adquirido en estadios anteriores, no parten de cero. Por tanto, la fase de presentación solo sería necesaria si se va a trabajar con una obra nueva.

Para la parte práctica, el profesor extraerá de las primeras redacciones que han escrito y entregado los alumnos ejemplos ilustrativos, fundamentalmente de errores de adecuación semántica, de estructura o expresiones inapropiadas, que son los tipos de información centrales para el trabajo productivo escrito, sin que ello signifique que no se trate cualquier problema de otra índole que el docente considere necesario abordar. Estos ejemplos servirán como muestra del modo en que los alumnos tendrán que actuar en sus futuras correcciones. Por tanto, en esta fase de presentación práctica, se trabajará de forma conjunta en clase. El profesor los escribirá en la pizarra, elegirá las entradas de las palabras en las que se encuentren los errores y las proyectará en una pantalla para que puedan ser vistas y analizadas por toda la clase. Ya no es necesario revisar la entrada exhaustivamente, como en cursos anteriores, sino que podemos centrarnos en la información que nos interesa; conviene, al menos, elegir un par de ejemplos de palabras mal seleccionadas, bien porque el equivalente no sea el apropiado al contexto o porque la combinación formada no sea la apropiada o sea inexistente; dos con errores de estructura, algún error gramatical, como por ejemplo en verbos modales, o errores de clase de palabra, uno de los más frecuentes y que más práctica necesita.

B) CORRECCIÓN DE ERRORES POR PARTE DE LOS ALUMNOS

A los alumnos se les entrega sus redacciones corregidas por la profesora mediante el sistema de etiquetas. Al realizar la autocorrección, tendrán que anotar el proceso seguido en un cuadro como el siguiente, en el que señalarán el tipo de error, la palabra que han buscado, y la solución a la que han llegado.

| ERROR | PALABRA BUSCADA | SOLUCIÓN |
|---------|-----------------|----------|
| Error 1 | | |
| Error 2 | | |
| Error 3 | | |

Los alumnos vuelven a entregar la misma redacción autocorregida según el esquema proporcionado. Por tanto, entregarán dos versiones del mismo trabajo, siendo esta última la que computa para la calificación. El resto de las redacciones asignadas durante el curso se harán en casa, con sus diccionarios. En cambio, el proceso de corrección se llevará a cabo en el aula, haciendo uso del diccionario de clase, de forma que se pueda ir analizando el desarrollo, resolver dudas y ofrecer las orientaciones precisas. De esta manera, pueden contrastar el diccionario usado en clase y recomendado por el profesor con sus obras de referencia, desarrollando progresivamente su sentido crítico a la hora de valorar las mismas.

Es importante dejar claro que no se trata de rehacer la redacción y presentar una nueva, sino de reflexionar sobre los fallos de expresión propios y hacerles entender cómo, con las herramientas adecuadas, pueden llegar a subsanarlos por ellos mismos, al mismo tiempo que aumentan su competencia léxica. Para potenciar el efecto positivo de esta estrategia en el aprendizaje de la lengua, se les recomienda que lleven un registro de sus errores y sus soluciones en el apartado de *Writing* en sus cuadernos.

CONSIDERACIONES A TENER EN CUENTA PARA FUTURAS ACTUACIONES:

Producto de la experiencia llevada a cabo con los alumnos en la fase experimental de esta investigación, estimamos necesario introducir en esta propuesta algunas modificaciones necesarias para la mejora de la práctica.

➤ Al buscar un sistema de corrección fácil y rápido de usar, quizás incurrimos en una excesiva esquematización en los primeros momentos. Algunos alumnos precisan explicaciones algo más detalladas, por lo que sería conveniente ofrecer alguna indicación más clara al lado del tipo de error. Con la práctica, el alumno irá asociando la etiqueta al tipo de error y sabrá lo que la misma le demanda. Pero, al principio, al lado de la etiqueta general deberíamos añadir un nuevo símbolo que clarificase la causa del error. Por ejemplo, la etiqueta *WW = wrong word*, la palabra puede ser incorrecta por diversas causas:

- porque esa palabra no exista en inglés (X)
- porque no sea la que combine para formar una determinada colocación (col)
- porque no sea la adecuada al contexto ()

Los símbolos (X, col y ()) al lado de la etiqueta indicarían a cuál de los tres supuestos nos estamos refiriendo.

➤ En cuanto al proceso de autocorrección que los alumnos han de llevar a cabo, consideramos que podría ser beneficioso invertir cierto tiempo del periodo lectivo para que los alumnos trabajen la corrección de errores en el aula, utilizando las obras de referencia de clase. De esta forma, nos aseguramos de que todos los alumnos están participando de la actividad. Además, al estar en el aula, cuentan con la ayuda del profesor para resolver en el momento cualquier problema que no puedan solucionar. Al estar centrados en una actividad concreta, será más fácil controlar que cumplan todos los pasos del proceso, hasta completar la confección del *Writing Checklist*. Como consecuencia, creemos que fomentará que adquieran el hábito en menor tiempo.

➤ En el proceso de instrucción, se ha de trabajar de forma equilibrada con ambas secciones del diccionario, aunque tengamos un propósito concreto y sepamos que los alumnos van a hacer más uso de una de ellas. Muchas veces encuentran un equivalente en la parte de español del que necesitan una información más detallada que se ofrece en la entrada del término en inglés. Es importante informar a los alumnos sobre este aspecto de la organización del diccionario bilingüe para que pueda hacer uso de dicha estrategia. En nuestra investigación, se ha constatado que son muy pocos los alumnos que han intentado vías de búsqueda alternativas a aquellas proporcionadas en las instrucciones cuando no encontraban la respuesta de forma directa. Por tanto, el uso de las referencias cruzadas o el contraste entre las dos secciones del diccionario para verificar u obtener información adicional es una destreza imprescindible que se ha de impulsar al trabajar con el diccionario bilingüe.

5.3 CONCLUSIÓN

Comenzamos este capítulo analizando unos libros de texto, al mismo tiempo que el currículo establecido para la enseñanza de lenguas en todos los niveles de la Educación Secundaria, como punto de partida para dilucidar maneras de integrar todos los datos que habíamos obtenido de la investigación empírica y el marco en el que se desarrolla la enseñanza, y así, poder abordar el trabajo que nos proponíamos para cerrar esta tesis. Comprobamos que los libros de texto normalmente remiten a una lista de palabras preparada para completar las actividades, con lo cual, el proceso cognitivo que debe realizar un alumno es mínimo. De acuerdo al esquema de Laufer y Hulstijn (2001), el grado de motivación que se genera en el alumno es muy bajo, al no haber necesidad real de explorar el lenguaje, entendido como la necesidad de buscar, analizar, discriminar y evaluar la información encontrada. Según la teoría de Craik y Lockhart (1972), la actividad intelectual que requiere un alumno para aprender el vocabulario de la lista preparada es también baja. Igualmente, según Nation (2001), el esfuerzo que ha de realizar un alumno para adquirir un nuevo conocimiento léxico también es mínimo en este caso. Normalmente, para comprobar si un significado se ha entendido, es necesario que el alumno use el término o expresión de una forma activa y creativa, lo que Nation (2001) denomina *generative use*. Por otra parte, también hemos advertido que, en las ocasiones en la que se trabaja con familias de palabras o verbos frasales, los libros remiten al diccionario, pero sin ofrecer directrices de cómo hacerlo.

La manera de abordar el vocabulario, practicarlo, engarzarlo con el resto de contenidos de la unidad son criterios muy importantes en la adquisición del mismo. También hemos ofrecido directrices para presentar y practicar otros temas de índole gramatical haciendo uso del diccionario, como pueden ser la complementación verbal, el discurso indirecto, el uso de los verbos modales o los conectores, para los cuales la información contenida en los diccionarios de aprendizaje que hemos manejado se revela enormemente útil, práctica y accesible²⁰.

²⁰ Los resultados del estudio llevado a cabo por Miller (2006) sobre el efecto de los diccionarios de aprendizaje para la enseñanza del artículo en inglés también corroboran que el diccionario es una vía de acceso a la información gramatical.

En Bachillerato, hemos utilizado el trabajo productivo que proporcionan los alumnos como una fuente de material ampliamente aprovechable para practicar la corrección de errores de toda índole, pero, especialmente, para el trabajo de las combinaciones de palabras y modelos de construcciones sintácticas.

Finalmente, el diccionario también se ha revelado como un elemento útil para atender a la diversidad en el aula, tanto por el impacto positivo sobre los alumnos que necesitan más ayuda, como reflejan igualmente los estudios de Hulstijn (1993), Knight (1994) o González (1999), como para los más avanzados, que pueden realizar trabajo independiente, por ejemplo, en actividades extras de ampliación. Para todos, trabajar con el diccionario puede ser un elemento motivador dentro de un currículo con frecuencia monótono y repetitivo para los alumnos.