

CAPÍTULO VI.

CONCLUSIONES

Cada uno de los capítulos centrales del trabajo finaliza con un resumen-conclusión que recoge de forma pormenorizada las ideas que hemos extraído de los planteamientos, análisis o temas abordados, por tanto, en estas conclusiones finales, recogemos las ideas generales que suponen una contribución al tema que hemos desarrollado desde una perspectiva científica y pedagógica.

En la primera parte de este capítulo, presentamos una valoración de los resultados, tras el análisis de los datos obtenidos en la fase experimental, que nos han permitido complementar y completar el estudio de entrenamiento en estrategias de uso del diccionario con un fin lingüístico para alumnos de Educación Secundaria.

En la segunda parte, exponemos unas reflexiones fundamentadas tanto en el trabajo propio como en la aportación de otros lingüistas y expertos en el campo de estudio, además de en nuestra experiencia adquirida a lo largo de los años como profesional de la enseñanza.

6.1. DISCUSIÓN Y VALORACIÓN DE RESULTADOS. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS

Hemos comprobado cómo la investigación sobre los trabajos de referencia desde la perspectiva del usuario, iniciada por Hartmann a partir de la conferencia celebrada en Exeter (1978), *Dictionaries and their users*, sigue vigente y representa un amplio campo en el que han trabajado muchos otros investigadores y que tiene repercusiones en varios niveles: sobre los mismos usuarios; sobre la lexicografía pedagógica (Hartmann, 2001); sobre la instrucción necesaria para adquirir y consolidar las destrezas lingüísticas durante el aprendizaje del idioma (Beattie, 1973); y como base para el diseño de materiales que integren los trabajos de referencia en los programas de estudio de lengua inglesa (Chi, 2003). Según Tono (2001), estos dos últimos puntos deberían aplicarse en todos los niveles educativos.

Hemos abordado tanto el estudio del papel del diccionario bilingüe en las tareas escritas como la integración de éste en la presentación y práctica de los contenidos del temario del curso. Aunque, en un principio, partimos del convencimiento, avalado por la práctica docente, de que las necesidades y habilidades de uso no iban a diferir mucho entre los alumnos de distinto nivel, finalmente decidimos pasar el cuestionario preliminar también a los alumnos de Bachillerato, del que destacamos los siguientes datos comunes:

- El diccionario más utilizado es el bilingüe. Sin embargo, son pocos los estudiantes que han podido recordar el nombre completo, lo que nos da idea del escaso papel desempeñado por los mismos en el estudio de la lengua. También encontramos alumnos que señalan que no poseen ninguno.
- A la pregunta de si los profesores les han recomendado algún diccionario a lo largo de sus estudios, la respuesta solo es afirmativa en dos casos¹. Siendo el profesor el que dirige el proceso de enseñanza-aprendizaje, su papel es crucial. Su formación, sus creencias y principios metodológicos van a guiar el aprendizaje de sus alumnos. Para que el

¹ Un dato que comparten otros muchos estudios sobre el uso del diccionario: Bareggi (1989), Béjoint (1981), Atkins y Knowles (1990).

diccionario pase de ser un instrumento auxiliar a un elemento principal de aprendizaje, los docentes necesitan también una formación previa para conocerlo, saber explotarlo y poder utilizarlo con confianza, sin considerar que es una pérdida de tiempo.

- La información más buscada son los significados de las palabras y la ortografía, y el último lugar lo ocupa la información gramatical.
- En general, los alumnos valoran positivamente sus diccionarios. Sin embargo, los alumnos de nivel más elevado suelen ser algo más críticos al ser preguntados por la información que echan en falta. Consideran que faltan expresiones y palabras que no encuentran; y, por otro lado, los tachan de simples, echan en falta otros significados como, por ejemplo, de palabras polisémicas.
- En general, los alumnos tienen una valoración positiva de su habilidad en el manejo de los diccionarios, que no se corresponde con la habilidad real que demuestran cuando se tienen que enfrentar a tareas que requieren su uso. Existe, por tanto, una diferencia entre su valoración y la habilidad real. En las respuestas dadas a las cuatro últimas preguntas, hemos observado ciertas inconsistencias, que también se produjeron en la encuesta administrada a los niveles más bajos. Es éste un fenómeno que encontramos también en otros trabajos analizados, como los de Tomaszczyk (1979) y Nuccorini (1992), poniendo en entredicho la fiabilidad de los cuestionarios como único método de recogida de datos. En nuestro caso, toda la información que se desprende de las respuestas a las preguntas del cuestionario se ve posteriormente corroborada mediante la observación en clase durante la realización de los entrenamientos.

La encuesta realizada a los alumnos de Bachillerato arroja las mismas conclusiones que la administrada a los alumnos de ESO; sin embargo, ha revelado dos nuevos datos:

- a) En cuanto a la experiencia personal de los alumnos relacionada con sus estudios de inglés, observamos que de los 25 alumnos encuestados, solo tres (12%) han ampliado sus estudios de inglés fuera de la

formación reglada que están cursando, y durante periodos de tiempo limitado. Si lo comparamos con los datos recogidos en la ESO (20 de 51 alumnos amplían sus estudios de inglés - 39,2%), la importancia de la formación en una lengua extranjera va aumentando entre las generaciones más jóvenes.

- b) El hecho de que ciertos alumnos muestren insatisfacción con sus diccionarios, porque no encuentran lo que buscan o los tilden de simples, está relacionado con el nivel de estudio hacia el que estas obras van dirigidas. Normalmente suelen comprar los diccionarios cuando comienzan a estudiar una lengua extranjera y mantienen los mismos a lo largo de todas las etapas del aprendizaje. La mayoría de los diccionarios que los alumnos han utilizado para realizar sus redacciones son de un nivel inferior al necesario para cubrir las necesidades del nivel de Bachillerato, de ahí que no satisfagan muchas de las exigencias que las tareas demandan.

Tras la sesión de presentación del diccionario, la fase práctica comprendía la realización de diez actividades a lo largo del curso académico, tres de ellas, ejercicios específicos de entrenamiento estratégico en las siguientes habilidades o destrezas:

- ↳ 1^{er} EJERCICIO: información sintáctica, expresiones y elección del significado adecuado.
- ↳ 2^o EJERCICIO: información sintáctica, colocaciones y clases de palabras.
- ↳ 3^{er} EJERCICIO: información sintáctica, colocaciones, traducción inversa y categoría gramatical.

Las siete restantes consistieron en redacciones elaboradas por los alumnos. El primer y el tercer ejercicio guardan idéntica similitud en su planteamiento e intención, se trabajan estructuras, significados, colocaciones y expresiones, normalmente tomadas de los fallos más frecuentes encontrados en las redacciones de los alumnos. El segundo ejercicio pretende introducir temas específicos del currículo de 2^o de Bachillerato mediante el uso del diccionario, de forma que esos temas se fijen mejor en la memoria de los estudiantes al

tenerlos que aprender 'haciendo', en lugar de presentarlos de forma teórica. Las redacciones de los alumnos se han analizado de forma individual, al ser un trabajo específico y diferente de cada alumno. Los entrenamientos, en cambio, se han analizado, en primer lugar, de forma conjunta, extrayendo conclusiones globales tras el examen de cada uno de ellos; y, posteriormente, también se han analizado dentro del trabajo individual que cada alumno ha realizado, junto con las redacciones.

Partiendo de la premisa, corroborada a través del estudio de necesidades y habilidades llevado a cabo, de que los diccionarios de aprendizaje son un recurso muchas veces ignorado o al menos infrautilizado en las clases de lenguas extranjeras, nuestra hipótesis de trabajo al iniciar la segunda fase de la investigación sobre el uso del diccionario en clase pretendía comprobar que la riqueza de información contenida en los mismos podría ayudar a los estudiantes a mejorar su competencia en la lengua inglesa y, por ende, su producción escrita. Los resultados indican que hubo aspectos positivos y otros no tanto, y las mejoras que se pudieron producir durante el periodo que duró el entrenamiento fueron de diferente grado según los sujetos implicados.

La actuación y participación de los alumnos ha sido un factor determinante en los resultados, así como el tipo de prueba administrada. En las conclusiones que cierran el capítulo IV se explica de manera detallada la composición de los grupos participantes y sus motivaciones, y cómo ello incidió en la implicación y evolución de los alumnos, siendo más positiva en aquellos con perspectivas de aprobar el curso. En cuanto al tipo de prueba, aunque todas las actividades planteadas tenían un fin lingüístico, algunas de ellas resultaron más fáciles de realizar, especialmente aquellas que requerían un trabajo más mecánico y menos conocimiento léxico-gramatical para su buena consecución, como la segunda prueba.

El examen concreto de cada uno de los escritos que componía el corpus de redacciones nos sirvió para comprobar cómo escriben nuestros alumnos, de qué herramientas se ayudan y qué uso hacen de ellas. Pudimos obtener, en primer lugar, los datos necesarios sobre los hábitos y las formas de trabajo de

nuestros estudiantes², para poder desarrollar un programa estratégico que condujese a la mejora de sus habilidades, si era preciso, y poder plantear la instrucción en base a sus necesidades y, finalmente, comprobar el efecto ejercido por la misma en los estudiantes. Del proceso de elaboración de las redacciones deducimos que:

- Los alumnos, al escribir en una lengua extranjera, buscan únicamente la traducción de palabras que quieren utilizar y de las que desconocen por completo el término a usar. No se presta atención a la manera en que las palabras se relacionan entre sí, tratándolas como entes aislados con significado único. Nos referimos de nuevo a Nation (2001), quien enfatiza la necesidad de aprender las palabras de forma global, integrando todos los elementos que componen su conocimiento. Igualmente, Nattinger (1988: 77) también advierte del riesgo de enseñar las palabras de forma individualizada, para lo cual diseñó un *lexical approach* con el fin de evitar los fallos producidos por el uso o conocimiento individual de la palabra y, al mismo tiempo, conducir a mejorar la fluidez tanto oral como escrita.
- En las primeras redacciones, encontramos extrañas combinaciones de palabras, términos que no se adecúan a los contextos, sino al contrario, contextos que se hacen encajar en equivalentes encontrados; mala elección de equivalentes, especialmente por seleccionar el primero de la lista; y, en casi todos los casos, desconocimiento de la organización de las entradas, llevando, en situaciones extremas, a elegir como equivalentes partes explicativas que nada tienen que ver con el significado, o partes de los ejemplos.
- Existe una clara diferencia entre el uso del diccionario que hacen los estudiantes con diferente nivel de conocimiento de la lengua. Sus necesidades y la ayuda que el profesor ha de proporcionarles también es diferente. Por una parte, los alumnos de menor nivel suelen presentar problemas de expresión en su lengua materna, que transfieren a la lengua extranjera. Eso, unido a un pobre caudal léxico que hace que

² Una descripción más detallada de los mismos se recoge en las conclusiones al análisis del trabajo individual de los alumnos: redacciones y entrenamientos (capítulo IV, apartado 4.8.4).

recurran al diccionario más de lo conveniente y, junto a una acusada falta de destreza en el manejo de los mismos, suele producir discursos ininteligibles. La corrección de estos trabajos resulta especialmente complicada y, a veces, inabordable por los alumnos, ya que las guías ofrecidas por el docente para la corrección de errores en la L2 no son suficientes. Se precisa una reelaboración de las ideas. Por otra parte, las necesidades de los alumnos de nivel más avanzado se centran en aspectos de vocabulario, en sus diferentes facetas, es decir, en la localización de la clase de palabra, palabras polisémicas, colocaciones, tanto léxicas como sintácticas, expresiones y los diferentes contextos de uso. Los alumnos que poseen recursos lingüísticos suficientes para comunicarse en la lengua extranjera no suelen hacer mucho uso de los diccionarios, puesto que pueden expresar sus ideas de una u otra manera. Nuestro trabajo, en estos casos, contribuirá a perfeccionar sus producciones. Deducimos, por tanto, que los trabajos de referencia son útiles, tanto para alumnos de nivel elemental, como para los de nivel intermedio-alto; y que el no uso es tan desaconsejable como la excesiva dependencia.

Una vez el trabajo escrito está completo, el proceso de revisión es fundamental, pero observamos que éste rara vez se lleva a cabo y, cuando se produce, no se realiza adecuadamente. Wright (1998: 141) ya afirmaba que “dictionaries are rarely consulted in the post-writing stage”. Es por este motivo por lo que hay que incidir en el proceso de corrección³, de modo que en algún instante del proceso de aprendizaje, todas las técnicas y los procedimientos aprendidos reviertan de nuevo en el proceso de revisión.

La producción escrita de los alumnos nos ofrece datos observables de las áreas que ofrecen mayor dificultad al aprendiz. En esta segunda fase de la investigación sobre la escritura, los elementos léxicos que intervienen de forma más directa en el proceso productivo y que requieren más atención han sido: el dominio de las colocaciones, especialmente importante para estudiantes avanzados, porque suelen representar un escollo para la producción de un

³ Es en este punto del proceso en el que se desarrolla nuestro trabajo.

correcto inglés; las palabras con significado múltiple, porque llevan a elecciones inadecuadas; expresiones o conocimiento idiomático, ya que pueden ser interpretadas palabra por palabra y porque resultan muy difíciles de aprender a no ser que se tenga una exposición constante a la lengua; o los falsos amigos, por su morfología engañosa. Todo ello contribuye a la falta de precisión léxica, característica de los trabajos escritos de los aprendices.

Al elaborar nuestras pruebas para trabajar las estrategias en Bachillerato hemos seguido un doble enfoque. Por un lado, hemos utilizado los errores extraídos de las redacciones de los alumnos, lo que nos ha permitido trabajar con el vocabulario que el aprendiz realmente quiere usar para comunicar sus ideas; son las palabras, expresiones, estructuras que los alumnos necesitan en el momento en el que están escribiendo sobre un tema. Recordemos que el primero de los puntales que se tiene que dar para el aprendizaje efectivo de vocabulario es la necesidad del mismo. Coady y Huckin (1997: 281) mencionan como Allen (1983) “suggests that vocabulary is best learned when it is encountered in the classroom situation when the learner perceives a need for it”. Por otra parte, los entrenamientos nos han permitido complementar aquellos otros aspectos que todo profesor con experiencia sabe que es importante enseñar. Lewis (1997b: 45) también señala que “only the teacher knows what there is to be learnt” y nos recuerda que algunos profesores no deberían ser “so diffident about imposing directions and constraints on the learners”.

A continuación describimos algunas consideraciones generales derivadas del estudio empírico. Unas están más ligadas al propio proceso de corrección y otras son más globales, resultantes de la observación de todo el proceso en su conjunto.

- a. En primer lugar, la investigación confirma el concepto de diccionario como depósito de significados de palabras y no como herramienta de aprendizaje. Consideramos que es, por tanto, tarea del profesor descubrirlo al alumno, comenzando por acercar la información contenida en las introducciones o guías de uso.
- b. En cuanto al proceso de corrección, dejar la responsabilidad de la corrección de un trabajo terminado al profesor para asumirla el propio

alumno supone un cambio de hábito respecto a lo que ha sido la práctica habitual, que sabemos que no llevará poco tiempo. Son costumbres muy arraigadas que no son fácilmente modificables, especialmente cuando conllevan además, una dosis extra de esfuerzo.

- c. La comprensión y asimilación del proceso de autocorrección se consolida, igualmente, a través de la práctica regular. Su introducción ha tenido un efecto positivo progresivo, sin embargo, se aprecian diferencias notables entre unos sujetos y otros en función del grado de atención y esfuerzo, de compromiso con el proyecto. Los alumnos que han trabajado de forma regular han ido superando los obstáculos iniciales y mejorando su producción. En principio, algunos alumnos, incluso trabajadores y con un aceptable nivel del idioma, fueron reacios a participar del método, por resultarles incómodo y porque les suponía un esfuerzo. La falta de familiaridad con el diccionario y hábito de uso hacen que los alumnos consideren que el tiempo que lleva buscar una palabra muchas veces no es proporcional al resultado obtenido. Preguntar al profesor para resolver los problemas lingüísticos que puedan aparecer o incluso inventarse las respuestas es una forma más directa y rápida. Sin embargo, paulatinamente, se advierte una evolución, un cambio de tendencia en las actuaciones de los alumnos, previo y posterior a los entrenamientos. Hemos comprobado que las tres pruebas trimestrales realizadas han demostrado ser una fórmula muy adecuada para entrenar a los alumnos en una forma de trabajo útil y que tomen conciencia de ello. Conforme se iban involucrando, mostraban mejor disposición y rendimiento. En primer lugar, se aprecia cómo evolucionan en la realización de los entrenamientos, percibiéndose diferencias notables entre la ejecución del primero y el tercero. Progresivamente, esta evolución se va trasladando al modo en que realizan y corrigen las composiciones, evolución que, al mismo tiempo, se ve reforzada por la realización de las sucesivas redacciones. Hemos de señalar que, además de aspectos relacionados con el uso del diccionario y su

repercusión en la producción, muchos alumnos con deficiencias considerables en el idioma han ido reduciendo errores de base muy importantes, como las omisiones de sujeto, la falta de conjugación de las formas verbales, se ha prestado más atención a las palabras gramaticales y a las concordancias. Aunque no se observen resultados concluyentes y sean menos satisfactorios de lo que cabría esperar dentro del mismo año académico, consideramos importante que los alumnos hayan tomado conciencia del diccionario como un recurso que va más allá de la mera búsqueda de significados, y que hayan aprendido a sacarle provecho para que les sea útil en su formación posterior. Todavía no estamos en la etapa en que el alumno pueda revisar su trabajo sin ayuda, pero consideramos un avance muy importante una primera fase en la que pueda hacerlo cuando se le advierte de los problemas que su escrito plantea, que se dé cuenta de todos los aspectos mejorables y pueda ir incorporándolos cada vez con mayor autonomía en los nuevos trabajos⁴.

- d. Los errores que han resultado más difíciles de corregir siguen siendo aquellos relacionados con la gramática de las palabras y con la valoración de la categoría gramatical como información indispensable para el buen uso de un término en el contexto de una frase.
- e. Hemos comprobado que nuestros alumnos, no por estar en cursos superiores, tienen dominadas las estrategias de búsqueda, aunque los profesores creamos que sí. Consideramos que ésta es una de las razones por las que no mejoraron más en sus composiciones. Hartmann (1999a), en un amplio proyecto realizado sobre el papel de los diccionarios para el aprendizaje de una lengua extranjera en el nivel universitario, corrobora esta misma idea y, entre las propuestas, menciona “the inclusion of systematic training in information retrieval strategies at university level together with specific examination components which test the candidate's command in the successful

⁴ No son muchos, pero algunos alumnos han incorporando palabras y expresiones aprendidas de redacciones ya realizadas.

use of reference works” (Hartmann, 1999a: 7). Prosigue haciendo referencia a la continuidad del proceso a lo largo de todas las etapas: “It must be stressed, however, that the mastery of reference skills should build on dictionary knowledge acquired previously at primary and secondary school level” (Hartmann, 1999a: 5). Los buenos aprendices suelen utilizar mejores estrategias en general, y no solo de aprendizaje de vocabulario. En cambio, los que presentan problemas de aprendizaje necesitan orientaciones para adquirirlas. Son muy pocos los alumnos, incluso adultos, que sepan gestionar su propio aprendizaje. Por tanto, tal y como pensábamos, queda patente la conveniencia de comenzar el entrenamiento de uso del diccionario en fases tempranas para lograr mejores resultados en estadios posteriores. En el nivel de Bachillerato, el alumno ya estaría familiarizado con términos como categoría gramatical, estructura sintáctica, elección de significado adecuado al contexto, verbos frasales, expresiones y otros símbolos y convenciones utilizados. De lo contrario, comprobamos que el alumno de nivel más avanzado parte casi de cero en cuanto a lo que habilidades en uso de las fuentes de información léxica se refiere.

- f. Además de las estrategias de aprendizaje utilizadas, hemos observado otros dos elementos clave para el grado de progreso obtenido por los discentes: la formación lingüística y el caudal léxico en la lengua de aprendizaje. Es cierto que la madurez intelectual y académica de los alumnos de Bachillerato ejerce cierta influencia a la hora de comprender conceptos gramaticales y lingüísticos básicos, que han ido adquiriendo a lo largo de su formación; sin embargo, el conocimiento léxico que cada alumno posee, importante igualmente para la eficacia de la instrucción, varía enormemente entre los sujetos. Del mismo modo, la aplicación de estrategias de aprendizaje adquiridas también marca diferencias en el progreso. Los buenos estrategias, con algo de interés y ayuda, avanzan mucho más que aquellos que no las poseen. De todos modos, creemos que, parta del nivel que parta el alumno, la instrucción en estrategias beneficia tanto

a unos como a otros, ayudando a adquirirlas o perfeccionando las existentes. Al acabar el Bachillerato, se supone que todas estas capacidades deben estar desarrolladas en los alumnos, tal y como establece el currículo. La creencia extendida entre muchos profesores de que se aprende simplemente con el uso es errónea. La instrucción para mejorar la escritura, que es lo que hemos querido desarrollar en esta investigación, se ha visto muy limitada por estas deficiencias y carencias de nuestros estudiantes. Destacan ejemplos muy significativos en el ámbito de los verbos frasales y expresiones idiomáticas. Los mayores problemas con los que se han encontrado los estudiantes para saber localizar y aplicar la información obtenida ha sido, en el caso de los verbos frasales, de naturaleza semántica, al no comprender el contexto en el que aparecían; y en el caso de las expresiones idiomáticas, de naturaleza gramatical, al no saber bajo qué palabra buscar por no poder identificar el verbo o el nombre en la expresión. Estamos totalmente de acuerdo en que para manejar las obras lexicográficas con eficacia, y que el progreso sea significativo debe de haber un sustrato lingüístico, de conocimiento morfológico y sintáctico, previo a la adquisición de las destrezas lexicográficas, como señalan Scholfield (1982) y Barnard (1989), entre otros.

- g. Finalmente, podemos valorar como positivo el efecto generado por el programa de entrenamiento en todos los participantes que han colaborado, puesto que:
- Los aprendices han conocido el potencial que los diccionarios contienen y cómo pueden usarlo en su beneficio, contribuyendo a cambiar su percepción de los mismos. A nuestro modo de ver, este paso es primordial, y es el primero que se debe producir para entender el trabajo sistemático que se realizó posteriormente durante el curso. Por tanto, la falta de habilidades de uso y la negativa a utilizar el diccionario para las actividades planteadas al principio de curso se fue superando cuando los alumnos fueron entendiendo el objetivo del trabajo exhaustivo con las redacciones y los entrenamientos trimestrales. Ha quedado patente, además,

que son escollos superables si el uso del diccionario en clase se introduce de forma dosificada a lo largo de toda la etapa y el alumno lo percibe como un elemento natural de uso cotidiano en su proceso de aprendizaje. Su uso conduce a una enseñanza y aprendizaje más eficiente y a una actividad productiva del estudiante más autónoma. Al mismo tiempo, desarrolla su creatividad, al ir explorando la lengua, realizando descubrimientos y confirmando hipótesis. Tanto González (1999), en estudios de comprensión lectora, como Carduner (2003), en entrenamiento en destrezas de uso, recogen las opiniones de los alumnos, quienes refieren que el diccionario les da independencia, aunque la búsqueda sea laboriosa. Aprender a usarlo les proporciona una base para el aprendizaje de la lengua de forma independiente.

- Los trabajos de referencia no solo dan autonomía al alumno, sino también al profesor. Es un elemento que puede contribuir a la atención a la diversidad del alumnado que nos encontramos en las aulas. Los ejemplos de actividades de ampliación o trabajo autónomo posibilitarían que el profesor pudiera diversificar su tiempo en la clase.
- Aumenta la autoestima del alumnado, ya que permite a aquellos menos aventajados enfrentarse con problemas imposibles de resolver con los conocimientos que poseen. El estudiante, por tanto, adquiere una competencia que contribuye a que aumente también su confianza, repercutiendo en las diferentes facetas de su aprendizaje.

Por tanto, teniendo en cuenta todos los factores y la evolución de la práctica que hemos llevado a cabo, estamos firmemente convencidos de que los objetivos globales⁵ que nos propusimos al inicio de este trabajo son factibles. Hemos intentado modificar tanto la perspectiva del alumno frente a

⁵ Recordamos nuestro objetivo inicial: se trata de comprobar que si los alumnos reciben instrucción sistemática en el uso del diccionario, conseguirán mejorar su conocimiento de esta herramienta y también su competencia lingüística en L2, especialmente sus producciones escritas, su comprensión escrita, además de aprender vocabulario.

dichos trabajos de referencia como su *modus operandi*. Hemos logrado el primer paso, que se puede concretar en dos palabras: COMPRENSIÓN y CONCIENCIACIÓN. El segundo paso lo denominaremos ASIMILACIÓN. Siguiendo las recomendaciones de tantos y tantos autores⁶, es fundamental “integrate dictionary use into the whole teaching situation” (Stark, 1990: 28). Para ello, es necesario prolongar el entrenamiento a lo largo de varios cursos. Los estudios realizados sobre el tema⁷ han resultado ser experimentos parciales o formación puntual en circunstancias muy determinadas. En muchos de ellos se ha tratado de hacer grupos homogéneos, eliminando variables para poder realizar análisis estadísticos. Incluso nuestra investigación, que ha cubierto dos cursos académicos completos, intentando formar a los alumnos en habilidades de uso del diccionario, no ha sido suficiente. Hemos percibido que los alumnos son capaces de mostrar un aceptable dominio de las destrezas durante el trabajo de clase, pero en casa no utilizan las técnicas aprendidas por sí solos para las tareas menos controladas. Por tanto, en nuestra opinión, este segundo objetivo solo se puede lograr a través de la práctica continuada en pequeñas dosis a lo largo del periodo de escolarización, para que las destrezas adquiridas puedan transferirse a ámbitos fuera del aula. Una forma realista y efectiva de llevarlo a cabo sería a través de la inclusión de actividades orientadas al uso del diccionario en clase con un fin lingüístico, como parte integrante de los temas de las unidades. Podemos afirmar que es la conclusión más importante que hemos obtenido de los dos experimentos realizados con nuestros alumnos en los dos niveles educativos.

Al analizar el currículo oficial establecido para la Educación Secundaria en materia de lengua extranjera, hemos comprobado que las instituciones educativas, sobre las que recae gran parte de la responsabilidad, por su lado, tampoco prestan suficiente atención al desarrollo de estas estrategias y a su integración real y efectiva, como parte activa de la formación del individuo a lo largo de todo el periodo escolar. En el último capítulo de esta tesis hemos pretendido, tras analizar los programas de enseñanza y su implementación en los libros de texto, ofrecer guías orientativas y posibilidades de actuación para

⁶ Beattie (1973), Stark (1990), Chi, (2003), Hartmann (2001), Prado Aragonés (2001), Lew y Galas (2008).

⁷ Muchos de ellos descritos en el capítulo III.

integrar la formación en habilidades de uso del diccionario en nuestro contexto particular de enseñanza, creando oportunidades de práctica en el medio en el que normalmente se desarrolla el aprendizaje.

Siempre dentro de los márgenes del currículo oficial, nuestra pretensión con esta propuesta es reforzar la adquisición y el conocimiento de la lengua, haciendo un uso activo y eficaz de los trabajos de referencia como uno de los recursos disponibles más extendidos en el aprendizaje de una lengua extranjera y, al mismo tiempo, menos conocido y utilizado. Hemos ido comprobando cómo muchos de los contenidos curriculares se pueden presentar y/o practicar al mismo tiempo que se desarrollan otras habilidades, y todo ello contribuyendo a fomentar la conciencia investigadora de nuestros estudiantes. No se trata de preparar actividades sofisticadas y desbordantemente imaginativas, sino de integrar el trabajo de clase y los materiales de referencia en el quehacer diario, explorar la lengua, dar forma al output para fomentar el aprendizaje y uso de la lengua. Queremos destacar que el utilizar el trabajo de los alumnos como instrumento para seleccionar el material es una práctica significativa y realista, dos componentes de motivación que, en ocasiones, faltan en otros ejercicios pedagógicamente preparados.

La aplicación pedagógica presentada, a diferencia de otros estudios anteriores, pretende ser un trabajo que pueda desarrollarse a largo plazo, resultado de una investigación empírica. Los objetivos y contenidos a impartir se han especificado por etapas y, siguiendo las indicaciones de los autores que han tenido relevancia en el campo de la enseñanza de las destrezas de uso, éstos se han ampliado conforme avanzan los niveles, pero también se reciclan, de forma que la práctica se transforme en buenos hábitos de uso. Se puede comprobar que muchas de las destrezas a enseñar y los procedimientos para ello se repiten y refuerzan a lo largo de los niveles. El uso continuado ofrecerá esas oportunidades de aprendizaje a las que venimos haciendo referencia.

6.2. REFLEXIONES FINALES

Mucha investigación se ha llevado a cabo, pero la repercusión en los usuarios sigue siendo mínima. Béjoint (1981) ya afirmaba que existía un gran desconocimiento por parte de los usuarios de los diccionarios pedagógicos, monolingües o bilingües. Actualmente podemos confirmar dicha afirmación, acentuada incluso más en los niveles en los que estamos trabajando, cuyos materiales de enseñanza apenas hacen referencia a este recurso. Quizás sea una de las razones por las que la mayoría de las investigaciones al respecto se hayan realizado en niveles universitarios, en traducción o en los ámbitos especializados en lenguas modernas. Ciertamente es que los rasgos innovadores de los actuales diccionarios de aprendizaje originan otros numerosos usos de los mismos, más allá de la tradicional concepción de ser una simple ayuda para la comprensión de textos en otra lengua, como son la posibilidad para enseñar gramática, para ayudar a mejorar la escritura o para la corrección de los errores léxicos. Dejan de ser glosarios de palabras para enseñar sobre la lengua, de forma que la información proporcionada sirva a un propósito comunicativo. Es preciso hacer visible estas características a los profesores, muchos de los cuales no son conscientes de las posibilidades que la explotación de este recurso puede proporcionar, como indica Chi (2003: 11), “teachers themselves (...) need training to discern the innovative features found in current dictionaries in order to teach students how to use them”. Bogaards (2003: 28) denuncia que es un tema ausente en los programas de formación del profesorado: “It is remarkable that in most teacher training programmes no time is set aside for dealing with dictionary use, just as in most language programmes in schools no attention is paid to dictionary instruction”. Sin embargo, el camino de la instrucción se ha abierto. En los planes de estudio universitarios, la inclusión de una asignatura como lexicografía denota ya la importancia de esta disciplina. Solo formando a los futuros formadores habremos dado el primer paso para que los profesores quieran transmitir ese conocimiento, el valor que puede llegar a tener el buen uso de los mismos, y para que la práctica necesaria se lleve a las aulas. Queremos, pues, que nuestro trabajo sirva para concienciar también a los docentes de que el diccionario se puede utilizar para acceder a la

información léxica y gramatical y a otros contenidos del currículo que forman parte de las competencias que un estudiante debe adquirir en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Nos gustaría concluir este capítulo y este trabajo haciendo hincapié en los pilares que sustentan la actual enseñanza de lenguas modernas y en la contribución de nuestra investigación a todos esos puntos. El Marco Común Europeo para la enseñanza de las lenguas establece como uno de los principios básicos conseguir progresivamente la **autonomía** del alumno, para lo cual especifica una serie de **destrezas de estudio** que se deben desarrollar, entre las que se incluyen las que describimos a continuación, por su relevancia en nuestro contexto:

- ability to make effective use of the learning opportunities created by teaching situations (...) ability to use available materials for independent learning.
- ability to organise and use materials for self-directed learning.

(*Common European Framework*, 2001: 107)

Entre los materiales mencionados, los **productos lexicográficos** ocupan un lugar destacado. El **vocabulario** se desarrolla mediante múltiples técnicas y estrategias, destacando el entrenamiento en el uso de diccionarios monolingües y bilingües, tesauros y otras obras de referencia, y el uso de los mismos para la realización de tareas y actividades específicas (*Common European Framework*, 2001: 150). Bogaards (2003: 33) también hace referencia a la relación entre adquisición de vocabulario y diccionario: “As to the long-term benefit of dictionary use in the form of vocabulary acquisition, the role of the dictionary seems to be more constructive”. Según los datos de nuestra investigación, debemos fomentar el uso de los trabajos de referencia para:

- completar información sobre términos conocidos parcialmente, limitando así, el número de palabras inventadas, falsos amigos o errores ortográficos;
- seleccionar los contextos adecuados, evitando las incongruencias;
- observar el engranaje particular e intransferible que forman unas

palabras con otras, que nos acercará cada vez más a la precisión lingüística que perseguimos;

- aumentar el caudal léxico que, junto con el punto anterior, son los dos pilares que impiden la comunicación.

Las investigaciones realizadas a lo largo de la última década recalcan la importancia de entrenar a los aprendices de lenguas a **detectar y corregir errores**. Partiendo de la definición del error, no como algo negativo, sino como “the product of the learner’s developing interlanguage” (*Common European Framework*, 2001: 155), los docentes deberíamos abordarlo desde una perspectiva positiva, es decir, “errors should not simply be corrected, but analysed and explained” (2001: 155), de forma que esa observación y análisis pueda servir para planificar futuras actuaciones en el aula, desarrollar materiales y evaluar el aprendizaje y la enseñanza. Los datos derivados de nuestro experimento con alumnos de Bachillerato revelan unos malos hábitos en nuestros estudiantes que debemos tratar de evitar. A tal fin va enfocado todo el entrenamiento llevado a cabo. La **enseñanza de las estrategias** necesarias para usar los diccionarios bilingües con el fin de mejorar la competencia escrita va encaminada, primero, a concienciar a los alumnos sobre los errores producidos por la interferencia de la lengua materna, para reducirlos; en segundo lugar, pretendemos que sirva para revisar y corregir las producciones, proporcionando precisión al lenguaje; para que, finalmente, puedan usar autónomamente los conocimientos adquiridos en la elaboración de esos escritos.

Igualmente se resalta el papel de la **traducción** en el mundo actual⁸ y en el terreno educativo (*Common European Framework*, 2001: 150). Nosotros creemos que las actividades de traducción, por su parte, son las aliadas por excelencia de las obras de referencia, ya que, al realizarlas, los alumnos tienen que encontrar la manera de expresar lo que se les pide y no pueden buscar soluciones alternativas para usar lo conocido y evitar lo que desconocen. De

⁸ Un mundo que no es monolingüe, sino plurilingüe, en el que la integración internacional es cada vez mayor y, por tanto, el uso de la traducción se hace imprescindible para los hablantes de inglés no nativos.

esta forma, investigan y avanzan en el uso de la lengua. Cada vez más libros introducen material adicional de traducción, normalmente a nivel oracional.

En nuestra propuesta didáctica, la enseñanza de estrategias se une al diccionario bilingüe para mejorar la competencia escrita, ayudando a contrarrestar los errores que ineludiblemente se producen a la hora de escribir, cuando el alumno revierte a su lengua materna en busca de, por ejemplo, colocaciones o regularidades gramaticales. El uso del recurso de la traducción ayuda a resaltar el contraste entre las dos lenguas como una actividad más de aprendizaje.

Independientemente de los ejercicios específicos que se puedan preparar, el diccionario debería convertirse en un material auxiliar e imprescindible en la clase de idiomas, para consultar cualquier palabra que se desconozca o no se recuerde al realizar las actividades de los libros de texto (lectura, ejercicios, presentación o repaso de vocabulario), ayudando a aumentar el bagaje léxico de los alumnos. Con la integración del mismo en el trabajo escolar hemos querido cambiar la percepción que tenían los alumnos, pasando de ser tan solo un libro de estantería para consulta de forma puntual, a un libro de ayuda y aprendizaje de uso cotidiano. Al integrarlo en los objetivos y contenidos curriculares, se convierte en una guía para el estudio.

Confiamos en que esta tesis y las publicaciones que de ella se puedan derivar, basada en experiencias previas propias, en la comparación con el trabajo de otros muchos autores y dentro del marco teórico aquí expuesto, sirva para seguir abriendo el camino al conocimiento de esta disciplina, ayudando a la comprensión de los trabajos de referencia, y para su puesta en práctica en las aulas por los profesionales de la enseñanza de lenguas, integrándose en el currículo. Por tanto, esperamos que no solo los estudiantes se beneficien del entrenamiento sistemático, progresivo y relevante a los programas de enseñanza, que es la base de nuestra propuesta, sino también que los profesores encuentren en ella una ayuda y un elemento motivador que puedan poner en práctica en su labor docente.