

LA UTILIZACIÓN DEL DICCIONARIO DURANTE LAS ACTIVIDADES DE LECTURA INTENSIVA

José Cuadrado Moreno
Universidad Complutense de Madrid

Tras un análisis del concepto y de los fines de la lectura intensiva y de las fases durante una actividad de lectura intensiva, intento demostrar con ejemplos que la utilización del diccionario generalmente dificulta la consecución de los objetivos establecidos para cada fase de la actividad de lectura intensiva.

1. LOS CONCEPTOS DE PROGRAMA DE DESARROLLO DE LA LECTURA Y DE LECTURA INTENSIVA

El autor de esta comunicación está de acuerdo con Christine Nuttall (1996: 31) en que el fin de un programa de desarrollo de la lectura es «to enable students to enjoy (or at least feel comfortable with) reading in the foreign language, and to read without help unfamiliar authentic texts, at appropriate speed, silently and with adequate understanding». Llamo la atención sobre el hecho de que Nuttall (1996) incluye en la definición la expresión «sin ayuda» y lo justifica afirmando que cuando el estudiante está realizando una actividad de lectura en la vida real (por ejemplo, leer el nombre de un autobús en la parada de autobús) el estudiante no suele disponer del profesor o de su diccionario y a menudo ocurre que dispone de muy poco tiempo para producir su respuesta. Es por ello que Nuttall (1996: 31) establece como uno de los objetivos de un programa de desarrollo de la lectura que el estudiante pueda leer solo. Este rechazo a la utilización del diccionario enlaza con una tradición en la enseñanza de lenguas extranjeras que recomienda no emplear los diccionarios en el aprendizaje de una lengua extranjera, en parte, según Gairns y Redman (1986: 79), como reacción al método de gramática-traducción. A finales de la década de los 70 muchos profesores de lenguas extranjeras asociaron la utilización del diccionario con una cierta actitud negativa del estudiante consistente en, aparentemente, no estar dispuesto a esforzarse por adivinar el sentido de la expresión problemática (Gairns y Redman, *ibid.*). Summers (1988: 112-113) menciona varias justificaciones que los profesores de lengua extranjera dan para no recomendar la utilización del diccionario durante las actividades de lectura, en la clase: a) la adicción (*using... slavishly*) del alumno al diccionario bilingüe, b) los diccionarios interrumpen la concentración del estudiante, y c) es mejor que el estudiante adivine el sentido mediante la información contextual.

Nuttall (1996: 38) define el término *lectura intensiva*, que ya era utilizado por Harold Palmer (1922[1968]: 137), como un enfoque en la enseñanza de la lectura que «involves approaching the text under the guidance of a teacher... or a task which forces the student to focus on the text. The aim is to arrive at an understanding, not lonely of what the text means, but of how the meaning is produced».

2. EL DILEMA: ¿VELOCIDAD LECTORA O COMPRESIÓN LECTORA?

La definición anterior de Nuttall y el deseo de permitir a nuestros estudiantes que utilicen el diccionario nos conduce a un dilema: por un lado, si les dejamos utilizar el diccionario durante una actividad de lectura, su velocidad de lectura disminuirá. Por otro, si les prohibimos que utilicen el diccionario, su comprensión del texto disminuye. Ambas opciones del dilema han sido confirmadas por la investigación. Susan Knight (1994), por ejemplo, estudió los efectos del uso de los diccionarios en la comprensión lectora y observó que en su experimento «the subjects in the dictionary condition spent more time on the passages than those in the non-dictionary condition» (Knight, 1994: 294), aunque «the dictionary group had an overall reading comprensión

mean of 74.01, while the no-dictionary group attained an overall mean of 56.55» (Knight, 1994: 292). Asym Sakar (2003) investigó la conducta de cuarenta y cuatro estudiantes adultos de inglés como lengua extranjera con un programa hipermedia que registraba la frecuencia de acceso a una determinada anotación y la cantidad de tiempo invertido en esa anotación. Los resultados demuestran que cuanto más tiempo pasa el estudiando consultando la anotación, más aumenta su distracción del estudiante y menor es su comprensión lectora (Sakar, 2003: 104).

3. LAS FASES DE UNA ACTIVIDAD DE LECTURA INTENSIVA

Nuttall (1996: 168) presenta el siguiente esquema para una actividad de lectura intensiva:

Paso 1: Establecer un objetivo general para la lectura del texto.

Paso 2: Presentar el texto.

Paso 3: Echar un vistazo/escanear u otro tipo de ejercicio descendente para todo el texto.

Paso 4: Estudio del texto sección a sección.

Procedimiento para cada sección:

- a. Tratar los puntos lingüísticos esenciales de la sección (si hay alguno).
- b. Asignar una pregunta a la sección.
- c. Los estudiantes leen la sección en silencio.
- d. Comprobar la respuesta para la pregunta y asignar otras preguntas a la sección.

Enfoque para toda la clase:

- e. Los alumnos vuelven a leer el texto y hacen otras actividades/preparan respuestas para las preguntas.
- f. La clase, con la orientación del profesor, analiza la sección oralmente poco a poco, discute preguntas/actividades y comprende todos los puntos importantes.
- g. Nueva pregunta (si es necesario) y, a continuación, evaluación de la sección. Predicción de lo que seguirá. Relacionar con lo que ha aparecido anteriormente. Predecir o discutir su contribución al texto.

Enfoque grupal:

- e. El grupo vuelve a releer, discute actividades/preguntas y prepara respuestas.
- f. Sesión de comunicación de resultados: la clase compara y discute las respuestas de los grupos.
- g. Como en *f* del enfoque para toda la clase, si es necesario, o se pasa a *h*.
- h. Como en *g* del enfoque para toda la clase, pero haciendo parte de las actividades por medio de actividades grupales, que son seguidas por una discusión de las diferentes respuestas en la clase.

Paso 5: Después del estudio sección por sección, asignar actividades (grupales o individuales) que exigen una respuesta al texto completo, reuniendo la información obtenida en el estudio detallado e incluyendo la contribución de cada parte al mensaje total.

Paso 6: Los grupos o los individuos realizan las actividades.

Paso 7: Sesión de comunicación de los resultados y discusión/evaluación final.

Creo que hasta el paso 4.c, que es cuando el alumno se tiene que enfrentar por primera vez al texto, el alumno, a menos que sea del tipo «esclavo del diccionario» que decía Summers (1988: 112), no habrá utilizado su diccionario. Sin embargo, es precisamente a partir de este punto cuando el estudiante esclavizado empieza a sentir más deseos de consultarlo, especialmente en los pasos 4.e y 6.

4. UTILIZACIÓN DEL DICCIONARIO Y DENSIDAD LÉXICA DE LA ACTIVIDAD DE LECTURA INTENSIVA

En mi opinión, la cuestión de la utilización del diccionario en las actividades de lectura está íntimamente unida a la explotabilidad del texto, es decir, el grado en que el texto facilita el aprendizaje y uno de los criterios principales que deben influir en la selección del texto (Nuttall, 1996: 170-171). Si nuestro objetivo es que nuestros alumnos se conviertan en lectores eficientes independientes, sería una buena idea que la densidad léxica del texto, es decir, «the proportion of new words it [the text] contains» (Nuttall, 1996: 76) y un factor clave relacionado con la explotabilidad del texto, fuera baja. La utilización del concepto de densidad léxica en la selección del texto es realmente eficaz si:

1. Hemos evaluado el nivel de vocabulario de nuestros estudiantes. Para ello se pueden utilizar, si no conocemos a nuestra clase, pruebas de cierre graduadas, aunque probablemente exista un periodo de ensayo y error (Nuttall, 1996: 174).
2. Contamos los elementos léxicos nuevos del texto.
3. Decidimos la densidad léxica aceptable del texto. Para Nuttall (1996: 175), un 2% o un 3% de elementos nuevos es una densidad léxica elevada. Otros autores sostienen que un 5% de elementos léxicos nuevos es aceptable, mientras que Bright y McGregor (1970: 80) mantienen que el texto ideal para una lectura intensiva no contiene ninguna palabra nueva.

Creo que la elección de textos con una densidad léxica mucho más elevada no lleva a aquel objetivo de autonomía de los programas de desarrollo de la lectura. Lo que a menudo ocurre es que utilizamos el texto de la actividad de lectura intensiva para otros fines, muy lícitos, pero que no son desarrollar las destrezas lectoras.

BIBLIOGRAFÍA

- Bright, J.A. y McGregor, G.P. (1970): *Teaching English as a Second Language*, London, Longman.
- Nuttall, Christine (1996): *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Knight, Susan (1994): «Dictionary use while reading: the effects on comprehension and vocabulary acquisition for students of different verbal abilities», *The Modern Language Journal*, 78/3, 285-299.
- Palmer, Harold E. (1922[1964]): *The Principles of Language-Study*, London, G. Harrap & Co. Reimpr., Oxford, Oxford University Press.
- Sakar, Asym (2003), *Exploring the Relationships among Learning Styles, Annotation Use and Reading Comprehension for Foreign Language Reading in a Hypermedia Environment*, master thesis, Bodaziçi University.
- Summers, Della (1988): «The role of dictionaries in language learning», en Ronald Carter y Michael McCarthy (eds.), *Vocabulary and Language Teaching*, Harlow, Longman, 111-125.