

EL DICCIONARIO COMO MATERIAL DE REFERENCIA MÚLTIPLE PARA EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS COMO L2

*Jesús Díaz Vidal, Luis Fernando Rodríguez Romero, y María Irene Velázquez
Ahumada
Universidad de Sevilla.*

This paper analyzes the different types of information that first and second year students of English Language and Literature look up in their dictionaries to facilitate their reading tasks. It does so in a twofold manner, first, by checking their preferences in terms of dictionary-type, and, second, by taking a closer look at the phonetic aspect of their search. The subjects were presented with a short text and were required to work on it with no time limit. They had at their disposal a number of dictionaries including monolingual, bilingual, slang, pronunciation and other varieties. Once they had finished, they were asked several questions concerning the use of the material at hand with respect to the linguistic components of lexis, semantics and phonology.

Palabras Clave: Diccionario, hábito, fosilización, semántica, fonética.

1. Introducción

El diccionario es uno de los más importantes materiales de referencia utilizados como soporte en el proceso de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua. Dicha importancia viene dada principalmente por dos factores: en primer lugar, por el hecho de tratarse de una de las herramientas

más utilizadas en el ámbito escolar; en segundo lugar, por la obvia relevancia que posee este material de cara al autoaprendizaje del alumno fuera del aula.

Desgraciadamente, y desde nuestra propia experiencia como partícipes del sistema educativo español, hemos podido constatar que no se instruye a los estudiantes de forma explícita en el manejo del diccionario. Como consecuencia, su uso se ve restringido a búsquedas de índole mayoritariamente semántica, sin considerar otros contenidos de igual pertinencia para el aprendizaje.¹

No es el objetivo de este estudio comprobar hasta qué punto es beneficiosa la interdependencia del alumno con respecto al diccionario, ni tampoco analizar qué tipo de diccionario deberían utilizar los estudiantes en su trabajo con la lengua meta. Para tales fines podemos encontrar numerosos y más exhaustivos estudios que se centran exclusivamente en dichos temas, con conclusiones como las siguientes:

Although most bilingual dictionaries are designed for the early stages of learning, most teachers reported that students buy them privately and continue to rely on them for too long, past the stage at which they could derive more benefit from a monolingual dictionary. There was general agreement that learners should be introduced to English-English dictionaries as soon as possible to discourage translation and the idea that there is a one-for-one equivalence between languages. (West, 1987: 56)

La finalidad de nuestro estudio se asemeja más a la idea propuesta por Tomaszczyk (1979: 108): “The extent of dictionary use depends on the nature of the skill practiced, on the subjects’ level of language proficiency, and on the extent to which the given skill is practiced”. Con relación a esta propuesta, pensamos que el estudiante no potencia adecuadamente ciertas

¹ Martínez (2001) señala deficiencias en la consulta del diccionario, bien sea por no saber encontrar lo que se está buscando o bien porque lo encontrado no cubre las necesidades del usuario. En nuestro estudio nos preocupa la posibilidad de que además de esto no exista en el informante el conocimiento de que el diccionario puede ayudarle a mejorar su pronunciación.

habilidades, tales como la audición y conversación, pudiendo mejorarlas haciendo uso de la información que sobre pronunciación se encuentra en los diccionarios.

2. Objetivos

Como preocupación original, consideramos que sería interesante analizar el empleo que los estudiantes de Filología Inglesa, en particular aquellos que se encuentran en los dos primeros cursos de licenciatura, hacen del diccionario en su hábito de estudio.

A partir de este análisis se generó un doble objetivo: por un lado comprobar las preferencias de los alumnos a la hora de escoger y utilizar diccionarios (bilingües, monolingües, de pronunciación, etc) en su hábito de trabajo con textos en la lengua meta. Respecto a este fin consideramos interesante, además, observar posibles diferencias entre el trabajo realizado en casa y en la universidad; el segundo objetivo de nuestro análisis es estudiar el tipo de información consultada en los diccionarios, con un especial énfasis en el contraste entre los campos lingüísticos de la fonología - fonética y la léxico-semántica.

3. Método

3.1. Informantes

Con respecto a la selección de informantes para la elaboración del corpus que fundamenta nuestro estudio, nos hemos centrado en una muestra de dos grupos de 25 estudiantes, uno de primero y otro de segundo, en un porcentaje de 65% mujeres y 35% hombres. Decidimos escoger alumnos de estos niveles porque pensamos que podrían reflejar con mayor fidelidad los hábitos de estudio adquiridos a lo largo de su formación escolar, desde los niveles de primaria hasta segundo de bachillerato. Por otra parte, contamos con el hecho de que con el nuevo plan de estudios universitario de la

Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla, el alumno recibe instrucción en fonética desde el primer año, lo cual implica la certeza de que los estudiantes poseían en el momento de realizar este estudio, conocimientos suficientes como para ser capaces de buscar y comprender el tipo de información fonética y fonológica que se puede encontrar en el diccionario.

Debemos hacer constar que el porcentaje hombre / mujer que presentamos en nuestra muestra refleja la desigual proporción existente entre alumnos y alumnas en dicha facultad, superando con creces el número de mujeres al de hombres. En última instancia, pensamos contrastar nuestros estudiantes de primero y segundo con otro grupo adicional de veinte estudiantes de cuarto, los cuales han recibido mayor formación en el área fonética, con el fin de cotejar si existían o no diferencias en sus hábitos de estudio y, también, en el manejo de los diccionarios.

3.2. Materiales

Para la realización de la tarea propuesta, los alumnos tenían que trabajar con un texto elaborado ad hoc. Se diseñó un pasaje² narrativo en lengua inglesa, de una extensión de 95 palabras, a partir de una serie de términos³ que podrían resultar problemáticos tanto por su contenido semántico como por su pronunciación. Preferimos presentar dichos términos no en una lista de forma aislada, sino dentro de un contexto, ya que así evitábamos centrar la atención de los alumnos exclusivamente en las palabras que nosotros considerábamos clave y además dábamos opción a que buscaran información de índole más amplia (por ejemplo información pragmática, sintáctica...). De este modo, enmascarábamos el objetivo fonético-fonológico de la investigación y evitábamos un posible condicionamiento en el uso de los materiales de referencia proporcionados. El texto incluía además unas

² Véase texto en Apéndice

³ Véase tabla con las palabras clave en página 8

instrucciones de carácter general en español en las que no especificábamos a qué nivel lingüístico pretendíamos que se centraran, con el fin de no inducir a los alumnos a consultar un tipo de diccionario en detrimento de otro. El texto en cuestión fue revisado por tres hablantes nativos de distintos países angloparlantes.

Los alumnos tuvieron a su disposición una amplia gama de materiales de referencia, que podían resultar de utilidad para la tarea a realizar, contando así con los siguientes diccionarios:

diccionario bilingüe inglés / español (Larousse),
diccionario monolingüe inglés (Collins),
diccionario monolingüe español (Moliner),
diccionario de pronunciación del inglés (Wells),
diccionario sintáctico (Garrudo),
diccionario de uso y jerga (Partridge),
diccionario etimológico (Corominas),
diccionario de verbos frasales (Collins),
tesauros.

Debido a que nuestro estudio centra su interés en las áreas de la léxico-semántica y la fonética-fonología, los diccionarios claves son el bilingüe inglés-español, el monolingüe en inglés y el de pronunciación. Seleccionamos estos ejemplares dado que disponían de transcripciones fonológicas para cada entrada con símbolos fonéticos con los que los participantes previamente estaban familiarizados. El resto de diccionarios se incluyó con el fin de no dejar patente al alumno la finalidad de nuestra investigación y no condicionar de ese modo su trabajo con el texto.

Puesto que intentamos crear un ambiente de estudio idóneo, habilitamos a los informantes un lugar silencioso para trabajar, con adecuada iluminación, y pusimos a su disposición, además de los materiales de referencia, otros elementos necesarios como lápices, bolígrafos, gomas de borrar, sacapuntas, folios, papel de notas, pasta correctora, etcétera. Los informantes no fueron observados en ningún momento durante el transcurso

de su trabajo, evitando así cualquier tipo de presión que pudiera condicionar negativamente su rendimiento.

3.3. Procedimientos

A modo de “pre-test”, solicitamos a los estudiantes que leyeran en voz alta el texto antes de trabajar con él. A medida que leían, uno de los investigadores iba apuntando todos sus errores en la pronunciación de los términos claves de modo que pasaba totalmente inadvertido para el informante. El objetivo de esta lectura era descubrir hasta qué punto conocían o no a priori la pronunciación de dichos términos, para que pudiéramos así cotejarlo al final durante la entrevista. De no haber realizado esta prueba al inicio, no se habría podido saber hasta qué punto sabían pronunciar correctamente los términos porque lo buscaron o porque ya lo sabían de antemano. De todos modos, escogimos una serie de términos que sabíamos serían de especial complejidad para los estudiantes a ese nivel, en oposición al resto de las palabras del texto, con las que los estudiantes estaban indudablemente más familiarizados.

Una vez que los alumnos hubieron recibido el texto, les informamos que debían trabajar con él y que al cabo de un tiempo se les haría una serie de preguntas relacionadas con cualquier nivel lingüístico, no especificando de qué índole, ni si serían ejercicios de producción o recepción. Tal y como hemos apuntado anteriormente, no les impusimos límite temporal alguno y podían hacer uso de cualquiera de los materiales proporcionados a su gusto, no condicionándolos por tanto a buscar información casi exclusivamente de carácter léxico-semántico.

Las dieciocho preguntas en total se formularon a modo de entrevista individual y en español, con el fin de recabar datos acerca de los objetivos ya expuestos con anterioridad. Aunque la entrevista fue realizada oralmente por los encargados del experimento, no obstante, los informantes disponían de una copia escrita de las preguntas formuladas, ya que algunas de ellas incluían cuadros, tablas, listados y transcripciones que requerían la atención visual del informante durante su ejecución. La entrevista no fue grabada y se

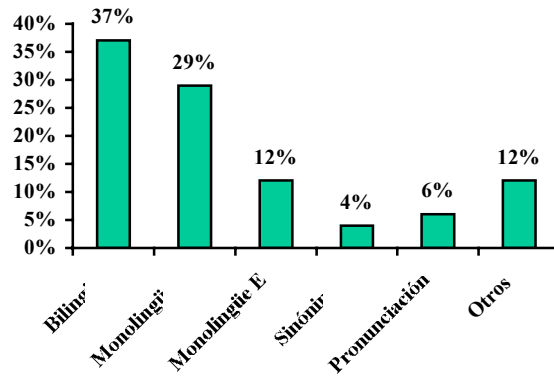
realizó por tanto en un ambiente distendido, con el fin de evitar cualquier tipo de tensión, inseguridad o ansiedad que pudiera repercutir negativamente en las respuestas ofrecidas. En esta entrevista se trataron temas como la clase de tarea realizada en el pasaje literario propuesto, sus hábitos de estudios en casa, y preguntas específicas sobre aspectos semánticos y fonéticos de algunos términos y expresiones encontradas en el texto que acababan de leer.

Para concluir, tuvimos también en cuenta si los participantes se llevaron algún tipo de anotación escrita de la actividad que habían realizado por su cuenta para utilizarlo (estudiarlo) posteriormente. Hicimos esto para analizar el grado de interés personal de los alumnos a posteriori con relación a la información que hubieran podido obtener durante el transcurso de la tarea. Una vez hubimos recopilado los datos, procedimos a analizar y contrastar los resultados con el fin de elaborar los porcentajes totales y establecer las conclusiones pertinentes.

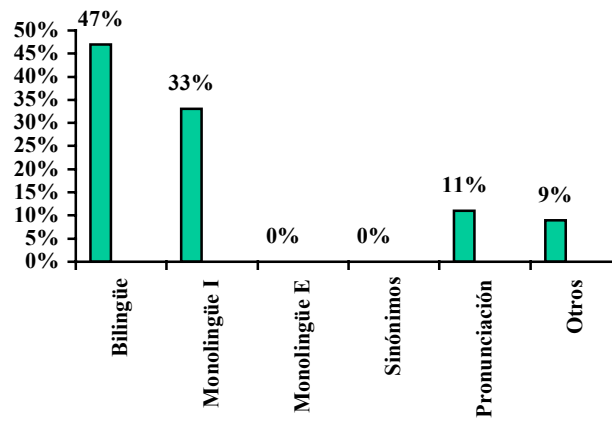
4. Resultados

En este artículo no presentaremos un análisis exhaustivo de las dieciocho preguntas que formulamos a los participantes, sino que nos centraremos en aquellas de mayor interés para nuestras conclusiones. La razón principal que nos lleva a actuar de esta manera es que introdujimos una serie de preguntas que no tenían relación alguna con los objetivos reales del estudio, para evitar condicionar a los informantes a la hora de utilizar el material proporcionado. Presentamos aquí las doce preguntas más pertinentes para nuestros objetivos.

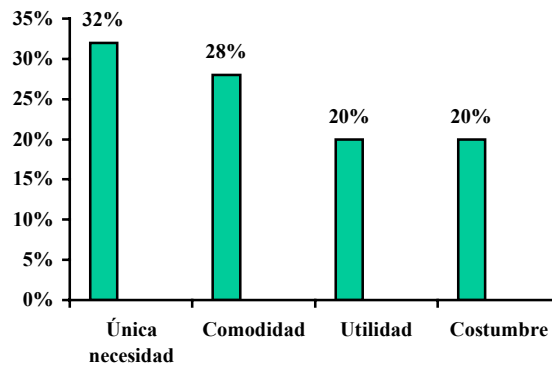
En tu lugar habitual de estudio ¿qué material de apoyo utilizas con más frecuencia para realizar tus tareas en la lengua meta?



a) ¿Qué materiales has utilizado para la tarea que te hemos propuesto?

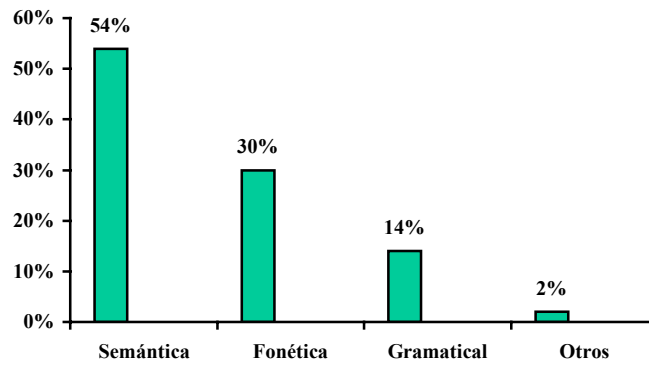


b) ¿Por qué prefieres utilizar dichos materiales en detrimento de otros?



c) De haber utilizado algún material que usualmente no manejas, ¿por qué lo has hecho para la tarea que te hemos propuesto?

Los informantes utilizan el mismo material por comodidad y efectividad (factor tiempo). Afirman no disponer de todos los tipos de diccionario dado que sería demasiado costoso. Propusieron utilizar métodos más económicos como la consulta de páginas web (Xanadu).



- d) ¿Qué tipo de información has buscado?
- e) ¿Qué calificación darías, del 1 al 5, a la información encontrada en el material que te hemos facilitado?

INFORMACIÓN	CALIFICACIÓN
Semántica	4,8
Fonética	2,5
Gramatical	2,5
Otras	0

- f) ¿Qué razones determinan que utilices un material u otro en casa?

g) ¿Cuántas de las palabras siguientes has buscado?

Wound (vb)	Hiccough	Leopard
Gloucester	Moored	Departure
Thames	Bow	Thwarted
Behold	Differentiate	Hideous
Interesting	Buoys	Bass
Wharf	Sinead	Thoroughly
Quay	Brooch	Media 14 palabras
Yacht	Suede	

¿Qué tipo de información has buscado en cada una de las palabras y en cuántas de ellas?

En un 97 % de las búsquedas se examinó la información semántica.
En un 10,5 % de las búsquedas se examinó la información fonética.
En un 2% de las búsquedas se examinó la información gramatical.

h) ¿Cuál es la transcripción correcta de cada una de estas palabras?

YACHT /:δZΛ]τ/ - /:δZ□]τ/ - /:φ□τ/
GLOUCESTER /:γ□□στ↔/ /:γ□↔YτΣεστ↔/ /:γ□υ]σεστ↔/
QUAY /:κωεI/ /:κωι] /:κι]
THOROUGHLY /:T ϕ ρ↔□ι//Δ↔:ρ↔Y□ι//:Δ□ρ↔□ι/
LEOPARD /:□I↔πA]δ//:□επ↔δ//□↔:πA]δ/

- i) ¿Sabrías localizar el acento léxico (primario) en estas dos palabras?

Differentiate: 5% de los participantes dieron la respuesta acertada.

Interesting: 42% de los participantes dieron la respuesta acertada.

Aunque bien es sabido que en algunas variedades acentuales del inglés tales como la General American es posible encontrar el acento léxico en la tercera sílaba de *interesting* en vez de en la primera, tuvimos en cuenta que en las clases de fonética de la facultad se toma como modelo el acento británico conocido como R.P. English. Por ese motivo, colocar el acento en la primera sílaba es lo que se ajusta realmente a dicho modelo de pronunciación del inglés.

- j) ¿Has aprendido o corregido al finalizar la tarea y la entrevista la pronunciación de alguna palabra del texto?

71% de los participantes afirmaron haberlo hecho.

- k) ¿Llevaron los estudiantes algún tipo de anotación de la actividad realizada? ¿De qué tipo?

Un 23% de los estudiantes llevaron consigo el texto y los apuntes que habían tomado. De ellos, todos tomaron notas sobre aspectos semánticos y sólo un 10% tomó notas de tipo fonético-fonológico.

5. Conclusiones

Tras analizar exhaustivamente los resultados llegamos a las siguientes conclusiones:

Primera: los estudiantes utilizan el diccionario principalmente como herramienta de ayuda en el campo semántico. De este modo, aún teniendo información fonético-fonológica tanto en el diccionario bilingüe como en el monolingüe e incluso disponiendo de un diccionario especializado en pronunciación, los informantes demostraron no prestar atención a este aspecto.⁴ Es interesante observar que nuestros estudiantes aprenden las reglas básicas de la transcripción desde el comienzo de sus estudios universitarios, con lo cual en el momento de realizar la investigación ya poseían conocimientos suficientes para interpretar y sacar provecho de dicha información fonética. Podríamos decir, por tanto, que nos encontramos ante un comportamiento fosilizado del hábito de uso del diccionario, en tanto que dicho hábito no ha evolucionado paralelamente a la formación lingüística adquirida por dichos alumnos a lo largo del tiempo.

Llegados a este punto es necesario añadir que aunque nuestro corpus se ha centrado en alumnos de primero y segundo, también se realizó la misma prueba con un grupo más reducido de estudiantes de cuarto de carrera. Los resultados obtenidos, sin embargo, no mostraron diferencias importantes en cuanto al uso del diccionario entre ambas poblaciones, a pesar de que el grupo de estudiantes de cuarto ha recibido una formación lingüística más amplia.

Segunda: de este modo, el escaso porcentaje de informantes de los grupos de primero y segundo que más atención prestaron a la información fonética fue el que más conocimientos previos tenía sobre esta materia, tal y como podía comprobarse en las calificaciones obtenidas por estos

⁴ En referencia a la oposición diccionario bilingüe-monolingüe, Castillo (2001) presenta un estudio teórico del diccionario monolingüe. Este estudio hace referencia a la obra de Luis Fernando Lara *Teoría del Diccionario Monolingüe*, la cual recomendamos como estudio fundamental en el tema. En Garriga (2000) encontramos información sobre algunos beneficios del diccionario bilingüe frente al monolingüe, como por ejemplo especial énfasis en el uso de términos.

estudiantes en las asignaturas de Fonética⁵. Además, estas personas que mostraron interés hacia la fonética se centraron exclusivamente en el dominio segmental de dicho componente, ignorando cuestiones prosódicas, como el acento léxico, inherentes al estudio de la pronunciación.

La atención de dicho porcentaje a la información fonética suscita las siguientes preguntas: ¿es la búsqueda de conocimiento de fonética lo que hace que tengan más nivel en esta área? ¿O, por el contrario, es su nivel avanzado en fonética lo que hace que muestren más interés y busquen este tipo de información?

Tercera: hemos comprobado que los estudiantes usan los diccionarios para mejorar o solucionar aspectos relacionados con sus destrezas receptivas (más concretamente la comprensión del texto sobre el cual debían trabajar, lo cual implica buscar el significado de aquellas palabras que no conocen) o productivas, pero siempre en un medio escrito (es decir, aprenden palabras que puedan utilizar posteriormente en composiciones y demás trabajos escritos). Eso explica que presten más atención a la información léxico-semántica que a la fonética, la cual está más estrechamente ligada al uso oral de la lengua.

Cuarta: debemos señalar que la mayoría de las búsquedas de información fonética se llevaron a cabo coincidiendo con una necesidad de información semántica. Fueron excepcionales las ocasiones en las que los informantes se dirigieron exclusivamente hacia el diccionario fonético (Wells) para consultar exclusivamente la realización fonémica de un término.

A modo de propuesta, pensamos que es necesario conceder una mayor atención al uso del diccionario en el ámbito del aprendizaje del inglés, no sólo en las distintas etapas de educación primaria y secundaria, sino

⁵ Es necesario indicar, llegados a este punto, que uno de los investigadores impartía clases de Fonética Inglesa en la Facultad, y que los informantes que participaron en nuestro estudio fueron seleccionados de entre sus alumnos.

también en la educación universitaria. Esto implica que el estudiante debería recibir, en los distintos niveles educativos, instrucción explícita que le permita ser capaz de consultar distintos tipos de información lingüística desde el comienzo del aprendizaje.

En la etapa de educación primaria y secundaria en particular, pensamos que se debería enseñar a los alumnos, entre otras cosas, el inventario fonémico del inglés, de modo que estos sean capaces de interpretar correctamente las transcripciones presentes en los diccionarios. Igualmente, se debería concienciar al alumnado de la pluralidad de información que cada entrada del diccionario presenta para cada una de las palabras buscadas.

En lo que respecta a la etapa universitaria, concretamente en la formación de filólogos, no se debe dar por sentado que el alumnado haya adquirido ya las destrezas necesarias para utilizar este recurso de forma completamente productiva. Más bien se debería aprovechar la instrucción en lingüística recibida para favorecer una perspectiva más amplia en la búsqueda de información sobre cualquier vocablo.

Finalmente queremos hacer alusión al hecho de que el uso del diccionario no tiene por qué estar limitado al diccionario tradicional, sino que hoy en día las nuevas tecnologías nos ofrecen un amplio y variado abanico de posibilidades. De hecho, a la mayoría de nuestros informantes les resultaba mucho más barato y cómodo utilizar distintas direcciones de URL como por ejemplo Eurodisk o Xanadú.

Referencias bibliográficas

- Castillo, C. 2000. "La Naturaleza del Diccionario: A Propósito de la "Teoría del Diccionario Monolingüe", de Luis Fernando Lara". *Revista de Lexicografía*, 7: 201-223.
- Garriga, C. 2000. "Diccionarios Bilingües y Marcas de Uso". Salina. *Revista de Lletres*, 14: 201-212.
- Lara, L. F. 1997. *Teoría del diccionario monolingüe*, Mexico, D.F., El Colegio de México.
- Martínez, A. 2001. "Metodología para la Enseñanza del Uso del Diccionario". *Aula Abierta*, 77: 85-98
- Tomaszczyk, J. 1979. "Dictionaries and Users". *Glottodidactica XII*: 103-109.
- West, R. 1987. *A Consumers Guide to ELT Dictionaries*.

Diccionarios

- Corominas, J. 1994. *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos.
- García-Pelayo, R. (Ed.) 1993. *Larousse Gran Diccionario Español/Inglés - Inglés/Español*. Barcelona: Larousse.
- Garrudo, F. 1991 *Diccionario Sintáctico del Verbo Inglés*. Tomo I (A-K). Barcelona: Ariel.
- Garrudo, F. 1996 *Diccionario Sintáctico del Verbo Inglés*. Tomo II (L-Z). Barcelona: Ariel.
- Makins, M. (Ed.) 1991. *Collins English Dictionary*. Third Edition. Glasgow: HaperCollins Publishers.
- Moliner, M. 1990. *Diccionario de Uso del Español*. Volumen I (A-G). Madrid: Gredos.

- Moliner, M. 1990. *Diccionario de Uso del Español*. Volumen II (H-Z).
Madrid: Gredos.
- Partridge, E. 1984. *A Dictionary of Slang and Unconventional English*. 8th
Edition. Londres: RKP.
- Sinclair, J. (Ed.) 1989. *Collins Cobuild. Dictionary of Phrasal Verbs*.
Londres, Glasgow: Collins.
- Wells, J. C. 1997. *Pronunciation Dictionary*. Longman: North Yorkshire.

APÉNDICE 1

Lee el siguiente texto. Dispones de todo el tiempo que necesites para trabajar con él, pudiendo utilizar cualquiera de los materiales proporcionados para facilitar tu análisis. Al finalizar tu trabajo se te harán una serie de preguntas acerca del texto.

As the road wound down Gloucester Hill towards the Thames you could behold an interesting view of the wharf. Next to the main quay our yacht, “The Sea Hiccough”, was still firmly moored, and next to its bow you could differentiate the two huge buoys. Sinead’s brooch was still in the left pocket of my suede jacket and, as a leopard cannot change its spots, and our departure had been thwarted by the hideous weather, we would once again have bass for dinner. I gazed at the brooch thoroughly, then turned round and went back.