LOS DICCIONARIOS EN EL AULA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA. ALGUNAS ACTIVIDADES

SALOMÉ TORRES GONZÁLEZ

Mucho se ha dicho ya sobre los diccionarios y la didáctica de segundas lenguas de modo que no entraré en ninguna de las cuestiones lexicográficas ya planteadas. Dedicaré este tiempo a la exposición de algunas actividades que orienten en el uso del diccionario con una doble dirección: el óptimo uso del diccionario más adecuado a cada nivel y el desarrollo de estrategias que solucionen los problemas puntuales producidos por el uso del diccionario. Una parte de estas actividades las he recopilado de diversas fuentes [Fontanillo 1983; Olarte y Garrido 1984; de la Campa 1987 y 1981], otra, en fin, me la atribuyo.

Antes de pasar a la exposición de las actividades querría hacer una aclaración: creo que el uso del diccionario debe ser racional, es decir, debe limitarse a lo preciso. La cuestión es qué entendemos por lo preciso. Es mi opinión que depende de cada estudiante, de su modo de aprendizaje y de sus objetivos. Pero introduciría aquí una restricción, en el sentido de que la dependencia respecto al diccionario disuade en muchos casos a los aprendices de una lengua de acercarse a los textos escritos, por la frustración que genera el cansancio producido por el constante recurso al diccionario. Este problema se solucionaría en gran parte si mostrásemos a nuestros alumnos cuantas estrategias de comprensión les permitiesen llegar a una comprensión global del texto [Ortega Ruiz y Torres González 1994].

Evidentemente en aquellos casos en los que el estudiante quiera llegar a la comprensión total del texto necesitará el diccionario un número variable de veces, dependiendo de la competencia del lector y de la dificultad del texto. En estos niveles el alumno debería disponer de una serie de conocimientos y destrezas que le permitan un uso lo más productivo posible del diccionario y le impidan caer en errores producidos por un instrumento que es tan útil pero que puede llegar a ser un cierto estorbo.

Reivindico el diccionario porque es un instrumento inestimable para el aprendizaje autónomo del aprendiz de español y creo que éste es uno de los objetivos que debe proponerse el profesor, especialmente cuando los estudiantes son adultos: dotarlos de los instrumentos precisos para el aprendizaje autó-

ASELE. Actas V (1994). SALOMÉ TORRES. Los diccionarios en el aula de español como lengua e...
Centro Virtual Cervantes

nomo, tanto dentro del aula como fuera. La autonomía permite al alumno dirigir su adquisición de la lengua hacia sus objetivos concretos –y pienso sobre todo en aquellos alumnos que estudian por razones de trabajo o estudios y que desean orientar su uso del español hacia una parcela específica–; es en este caso en el que se hace absolutamente preciso un conocimiento no sólo del uso del diccionario, sino también de todos los diccionarios que puedan resultarle útiles y de su explotación más productiva.

El primer problema que se plantea antes de usar un diccionario en el aula es qué diccionario escoger. Todos los autores están de acuerdo en que, en los niveles bajos, debe permitirse al alumno el uso de los bilingües, mientras que en los niveles altos debe darse al alumno la posibilidad de usar diccionarios monolingües –y es mi experiencia que muchos alumnos lo prefieren– y dentro de éstos son preferibles los llamados diccionarios básicos, de uso o escolares, según las diferentes denominaciones, en tanto que no dispongamos de diccionarios específicos de español para extranjeros, aunque parece ser que ésta es sólo una cuestión de tiempo.

En todo caso, los diccionarios deben cumplir al menos dos requisitos –y soy consciente de que no existe el diccionario ideal y que la elección es un asunto espinoso y relativo, aunque existen criterios objetivos que pueden ser de gran utilidad [Fontanillo 1983]-: Primero, presentar las acepciones según el criterio de frecuencia de uso y no según el histórico, y segundo, las explicaciones han de ser claras, de modo que no conviertan la búsqueda en una reacción en cadena. También serán útiles diccionarios de sinónimos y antónimos, ideológicos, de ideas afines, e incluso el *DRAE* y –¿por qué no?– el etimológico. No quiere esto decir que los alumnos hayan de comprar todos estos diccionarios, pero sería muy bueno que los centros de enseñanza dispusieran de un cierto número de ellos. En todo caso, las bibliotecas públicas suelen disponer de una cierta variedad y siempre es interesante llevar la clase a una biblioteca.

La primera necesidad que se plantea ante el uso de un diccionario es la del conocimiento del alfabeto, para no perder más tiempo del necesario en la localización de la palabra buscada. Normalmente contamos con que nuestros alumnos conocen el alfabeto, pero no estará de más comprobarlo, pues encontraremos que tienen problemas con el orden de ciertas letras –H, J, Ñ, RR, W, X, Y, Z– que no existen en sus alfabetos, y esto sin contar con alumnos que se encuentran ante un alfabeto completamente nuevo. Será útil explicar que es posible encontrar en diccionarios publicados recientemente y en otros más clásicos, como el de María Moliner, en los que no existe la letra CH ni la LL, sino que están incorporadas dentro de la C y la L respectivamente, tal y como recientemente indicó la Real Academia.

ASELE. Actas V (1994). SALOMÉ TORRES. Los diccionarios en el aula de español como lengua e...
Centro Virtual Cervantes

Una actividad adecuada que puede resultar incluso divertida consiste en dictar letras que formen palabras (elle, a, uve, e; che, a, pe, a; etc. La experiencia es interesante porque suele ocurrir que los alumnos, después de copiar de seis a diez letras preguntan si se trata de un código secreto o de un enigma. Ésta es la mejor prueba de que no han interiorizado el alfabeto y ello, según mi experiencia, suele conducir a largo plazo a dificultades serias, pues la no discriminación de vocales, por ejemplo, obstaculiza la interiorización del sistema verbal. (Si un alumno tiene problemas para discriminar las vocales los tendrá para discriminar el presente de indicativo, el imperativo, el indefinido y el presente de subjuntivo, cuya oposición se basa en cambios vocálicos). Una temprana discriminación del alfabeto ahorrará tiempo y frustraciones a muchos alumnos, sobre todo a los anglófonos.

Fontanillo Merino [1983] propone varias actividades orientadas a la práctica del orden alfabético:

1. 'Alfabetizar la clase' de modo que se asignen una letra y un número a cada alumno.
2. Hacer preguntas directas acerca de la situación de cada letra.
3. Ordenar listas de nombres comunes.
4. Ordenar los nombres propios y los apellidos de los compañeros de clase.
5. Asignar un número a cada letra, de modo que se construyan mensajes numéricos cifrados.

Otra actividad posible es invitar a nuestros alumnos a buscar, por ejemplo, un tipo de alimento con la letra CH o un fenómeno atmosférico con la LL. Esta actividad, que necesita pocos minutos, nos permitirá explicar la doble posibilidad de la búsqueda de la CH y la LL.

Pero no sólo la rapidez es un objetivo, también debemos aspirar a un uso lo más productivo posible, sabiendo interpretar la información morfológica que ofrecen los diccionarios, sobre todo los monolingües. Ésta varía enormemente de unos diccionarios a otros, pero no es difícil tener un conocimiento general pues los diccionarios más habituales en el aula son los de las editoriales Collins, Langenscheidt, Wolters y Robert. De todas formas bastará con pedir a los alumnos que busquen un verbo, por ejemplo *querer*, en su diccionario y nos cuenten si en la microestructura se da información sobre la morfología (v.t./v.i.), sobre la conjugación irregular (en la microestructura o en un apéndice de conjugación), sobre otros valores (1: v.t. 2: m.), etc.

Podemos aprovechar esta situación para hablar sobre las abreviaturas y los códigos contenidos en las microestructuras. Es especialmente interesante

ASELE. Actas V (1994). SALOMÉ TORRES. Los diccionarios en el aula de español como lengua e...
Centro Virtual Cervantes

pedirles que no busquen el infinitivo sino una forma irregular, de modo que podamos constatar que las irregularidades, las formaciones pronominales, los plurales anómalos, etc. no suponen un problema. No es nuevo. Todos hemos cometido errores similares al que cometió una alumna mía muy enfadada por no encontrar en su diccionario el verbo **diselar*; evidentemente había analizado la forma del imperativo *díselo* como el presente de indicativo de tal verbo. Esta alumna conocía el imperativo y los pronombres, pero no lo vio así, quizás por una excesiva dependencia del diccionario que le hizo correr en busca del significado antes de analizar lo que tenía ante sí. Esto nos sitúa en un punto en el que se hace necesario aclarar que el profesor debe partir de una premisa básica: Evitar crear en los estudiantes una dependencia absoluta del diccionario, al tiempo que se debe huir de coartar el espíritu creativo del estudiante, no tomando el diccionario "como un repertorio de imaginarias prohibiciones" [Hernández 1993].

Una forma de evitar la dependencia respecto al diccionario es el adiestramiento en las estrategias de comprensión lectora. Existe una segunda forma y es la toma de conciencia por parte del alumno de que el uso del diccionario no es una acción mecánica y pasiva, sino un ejercicio de análisis, comprensión y selección. El uso mecánico del diccionario ha llevado a nuestros alumnos a considerar sinónimas palabras que no lo son en absoluto y creer intercambiables, por ejemplo, *imaginario* y *engreído* (*Eingebildet*, según el Langenscheidt alemán-español [1990]) o *embarazo*, *pena* y *caos* (*embarrassment*, según el Collins inglés-español [1971]), o *fofo* y *apático* (*mollasse*, según el Langenscheidt francés-español [1976]), e incluso encontramos identificaciones de origen oscurísimo como *cotilleo* y *bocaza*.

Estas confusiones no son producidas precisamente por la baja calidad de los diccionarios; ocurre que nuestros alumnos son pésimos usuarios de él. Mejorar el uso de los repertorios léxicos no exige ni mucho tiempo ni excesiva planificación, es suficiente con una toma de conciencia y algunos conocimientos por parte del profesor.

Disponer de un diccionario de sinónimos y mostrar al alumno que *presumido* e *imaginario*; *embarazo*, *caos* y *pena*; *fofo* y *apático* no son intercambiables no es una tarea onerosa y nos dará pie para explicar que se trata de sentidos figurados y que este uso viene especificado en su diccionario. Será una buena ocasión para volver a comentar el funcionamiento de las microestructuras –pidiendo a los alumnos que busquen un artículo en su diccionario lo suficientemente complejo y hablar sobre las distintas acepciones, cómo se separan, de las abreviaturas y de los códigos, de las explicaciones gramaticales, de la organización de la microestructura en fin– y para insistir en que es necesario relacionar con el contexto la palabra buscada.

ASELE. Actas V (1994). SALOMÉ TORRES. Los diccionarios en el aula de español como lengua e...
Centro Virtual Cervantes

Pero puede ocurrir que aun leyendo el artículo correctamente el estudiante no pueda discernir si las palabras que considera sinónimos lo son realmente. En este caso lo único que podemos hacer es aconsejar que, ante la más mínima sospecha, se recurra a los diccionarios de sinónimos. Esta situación permitirá además presentar a nuestros alumnos los diccionarios de sinónimos –cuya existencia suelen ignorar– y presentarles la posibilidad de ampliar su vocabulario e incluso la de elegir un sinónimo que les resulte más lúdico, familiar o atractivo, y que, consecuentemente, recordarán mejor, lo que les brindará la posibilidad de pasar al lexicón activo aquellas palabras que poseen sólo pasivamente.

Podemos aprovechar este tipo de confusiones para mostrar los diccionarios escolares o de uso que se consideren más adecuados –o presentar varios de ellos para que elijan el más adecuado a sus necesidades y gustos–.

Una actividad muy divertida para realizar en grupo o individualmente, cuando se tiene un diccionario monolingüe en las manos, es la invención de definiciones: Un alumno lee en voz alta una palabra que le resulte curiosa, exótica, atractiva o simplemente divertida (*chinchar, zambomba, jipijapa,* etc.) y el resto de la clase inventa una definición que les parezca adecuada mientras el alumno que ha leído escribe la real. A continuación el profesor recoge las definiciones y las lee en voz alta para, a continuación votar entre la clase (excluido el alumno-cómplice) la que se considera más adecuada. Esto permite a los alumnos decidir qué definiciones les resultan más fáciles, sobre todo cuando se repite con un número amplio de diccionarios, de modo que puedan adoptar un criterio personal para elegir el diccionario que más les guste.

Esta actividad produce como resultado habitual la adquisición de un diccionario monolingüe, lo que supone un paso muy importante en la concepción de la lengua por parte de los estudiantes, que pasan de concebir la adquisición de la segunda lengua como una mera transposición de la L1 a la L2, a concebirla como el enriquecimiento progresivo de la interlengua.

En niveles intermedios y altos el uso del diccionario aumenta, pues, el nivel de los estudiantes, pero además, cuando el diccionario incluye información sobre las irregularidades de los verbos o el régimen preposicional, permite una cierta autonomía para la resolución de dudas gramaticales.

En estos niveles es también interesante que los alumnos conozcan los diccionarios ideológicos y los de ideas afines, que posibilitan una total autonomía en la adquisición de vocabulario perteneciente a su campo de interés. Los alumnos no suelen tener conocimiento de estos diccionarios y debo decir que

ASELE. Actas V (1994). SALOMÉ TORRES. Los diccionarios en el aula de español como lengua e...
Centro Virtual Cervantes

les resulta muy grato disponer de un instrumento semejante. En los niveles bajos son apreciables los diccionarios escolares ilustrados, que muestran gráficamente los distintos componentes de un todo.

La adquisición del léxico es, por su propia naturaleza, el aspecto más asequible al aprendizaje autónomo; dotar a los alumnos de los instrumentos que les permitan tal independencia no reclamará más de una hora y ofrecerá, a cambio, una gran productividad. Esta productividad puede ser ampliada con actividades centradas en la composición y la derivación [Fontanillo 1983, 77ss]. A este conocimiento tanto como al ortográfico pueden colaborar los diccionarios inversos, que incluyen, en las ediciones que he manejado, una serie de actividades aplicables al aula de español como lengua extranjera.

Finalmente, quiero recoger un ejercicio, muy extendido ya, que consiste en la invención de significados paradójicos y humorísticos siguiendo el modelo de Jardiel Poncela, Ramón Gómez de la Serna, José Luis Coll e, incluso, algunos recuadros de las páginas "el miércoles, mercado", del semanario *El Jueves*. Este juego no debe reducirse a la actividad del momento, es interesante convertirlo en una dinámica tal que ante la pregunta de un alumno sobre el significado de una palabra el profesor en principio y paulatinamente los estudiantes respondan con una adivinanza o una paradoja, permitiendo una inmediata adquisición del nuevo vocabulario reutilizando el léxico conocido de una forma amena y divertida.

BIBLIOGRAFÍA.

ALVAR EZQUERRA, M., "Enseñar, ¿con un diccionario?", *Apuntes de Educación, Cuadernos de Lengua y Literatura*, 2, 26, Anaya, julio-septiembre.

CAMPA, H. DE LA, 1987, *Diccionario inverso del español. Su uso en el aula*, Madrid, Narcea.

CAMPA, H. DE LA Y OTROS, 1991, *Diccionario escolar inverso de la lengua española. Implicaciones didácticas*, Granada, Universidad de Granada.

CASARES, J., 1987, *Diccionario ideológico de la lengua española*, Barcelona, Ed. Gustavo Gili.

COLLINS, 1971, *Diccionario Español-Inglés*.

CORRIPIO, F., 1985, *Diccionario de las ideas afines*, Barcelona, Herder.

ESPASA CALPE, *Diccionario de sinónimos y antónimos*.

FENTE, R., J.A. DE MOLINA Y A. MARTÍNEZ (eds.), 1990, *Actas del Primer Congreso Nacional de ASELE*, Granada, Universidad de Granada.

FONTANILLO MERINO, E., 1983, *Cómo utilizar los diccionarios*, Madrid, Anaya.

HERNÁNDEZ, H., 1990, "Hacia un modelo de diccionario monolingüe del español para usuarios extranjeros", en Fente, de Molina y Martínez (eds.), 1990.

ASELE. Actas V (1994). SALOMÉ TORRES. Los diccionarios en el aula de español como lengua e...

Centro Virtual Cervantes

HERNÁNDEZ, H., 1993, "De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula", en Montesa y Garrido (eds.), 1993.

LANGENSCHEIDT, 1980, *Diccionario Español-Alemán.*

LANGENSCHEIDT, 1976, *Diccionario Español-Francés.*

JARDIEL PONCELA, E., 1943, *El libro del convaleciente*, Madrid.

MONTESA, S. Y A. GARRIDO (eds.), 1993, *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula. Actas del Tercer Congreso Nacional de ASELE*, Málaga, Asele.

OLARTE, L. Y A. GARRIDO, 1984, "Diccionario y enseñanza. Aproximación a los diccionarios más usados en los niveles educativos", *Español Actual*, 41.

ORTEGA RUIZ, A. Y S. TORRES GONZÁLEZ, 1994, "La paráfrasis en el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora", en Sánchez Lobato y Santos Gargallo (eds.), 1994.

SÁNCHEZ LOBATO, J. Y I. SANTOS GARGALLO (eds.), 1994, *Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera,* Actas del IV Congreso Internacional de ASELE, Madrid, SGEL.

SANTAMARÍA, A., 1972, *Diccionario de sinónimos, antónimos e ideas afines*, Barcelona, Sopena.

ASELE. Actas V (1994). SALOMÉ TORRES. Los diccionarios en el aula de español como lengua e...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes