

Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas

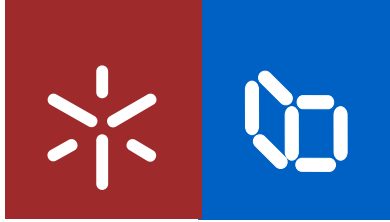
Ana Isa Areal Martins

**Enseñar y aprender a usar
los diccionarios en el aula de ELE**

Ana Isa Areal Martins **Enseñar y aprender a usar los diccionarios en el aula de ELE**

UMinho | 2018

abril de 2018



Universidade do Minho

Instituto de Letras e Ciências Humanas

Ana Isa Areal Martins

**Enseñar y aprender a usar
los diccionarios en el aula de ELE**

Dissertação de Mestrado

Mestrado em Espanhol Língua Segunda/ Língua Estrangeira

Trabalho efetuado sob a orientação do

Professor Doutor Pedro Dono López

Declaração

Nome: Ana Isa Areal Martins

Endereço eletrónico: ana.areal.martins@gmail.com

Cartão de Cidadão: 141035463ZZ5

Título da dissertação: *Enseñar y aprender a usar los diccionarios en el aula de ELE*

Orientadores: Professor Doutor Pedro Dono López

Ano de Conclusão: 2018

Designação do Mestrado: Mestrado em Espanhol Língua Segunda / Língua Estrangeira

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA DISSERTAÇÃO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho: 27 / 04 / 2018

Assinatura: _____



Universidade do Minho
Instituto de Letras e Ciências Humanas



La realización de este trabajo se ha beneficiado de la concesión de una ayuda del programa de becas del Máster Universitario en Español como Lengua Segunda y Lengua Extranjera (MELSLE) – Fundación Ramón Areces (2017)

Agradecimientos

A mi orientador, Profesor Doctor Pedro Dono López, por toda su paciencia, dedicación, motivación y consejos fundamentales. Este trabajo no habría sido posible sin su orientación. Ha sido un privilegio haber podido contar con su ayuda.

A la Fundación Ramón Areces y a la Universidade do Minho por su apoyo imprescindible para la realización del Máster.

A mis padres, un agradecimiento de corazón por todos los esfuerzos hechos durante mi vida para que yo llegase dónde me encuentro ahora. Por creer siempre en mí y no dejar nunca de apoyarme.

A mi hermano, por ser un ejemplo, por incentivar me a hacer siempre más y mejor. Lo que creemos posible nunca es suficiente, hay siempre que ir más allá, descubrir lo imposible y alcanzarlo.

A ti, Ana, por todas las horas pasadas a mi lado, ayudándome de todas las formas posibles. Por no dejar nunca de apoyarme, por encontrar siempre una solución a mis problemas. Gracias por haber sido mi soporte durante todo este proceso.

Resumen

Los diccionarios tienen un papel fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Su utilización proporciona a los usuarios un mayor conocimiento de la lengua, ayudando a mejorar su aprendizaje de léxico y competencias comunicativas; fomenta el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, permitiendo a los alumnos poder solucionar dudas relacionadas con términos o expresiones de una LE sin el apoyo de un profesor. En este trabajo de investigación-acción se analizan las percepciones y competencias de uso del diccionario de un grupo de niños entre los 9 y los 10 años, recogiendo datos con cuestionarios y actividades de evaluación en dos momentos – antes de una actividad formativa y después de esta. Con los resultados obtenidos en los cuestionarios, después de la actividad formativa los alumnos reconocieron más finalidades al uso del diccionario. Podemos confirmar que las competencias de uso del diccionario han mejorado, siendo que los alumnos han tenido más respuestas correctas y menos respuestas en blanco. No obstante, esta investigación cuenta con una serie de limitaciones, como la falta de un grupo de control y de instrumentos más diversos para recoger los datos.

Palabras clave: diccionarios monolingües, diccionarios bilingües, autonomía, español como lengua extranjera, aprendizaje, investigación-acción.

Resumo

Os dicionários têm um papel fundamental na aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). A sua utilização proporciona aos utilizadores um maior conhecimento da língua, ajudando a melhorar a sua aprendizagem de léxico e competências comunicativas; fomenta o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem, permitindo aos alunos poder resolver dúvidas relacionadas com termos ou expressões de uma LE sem o apoio de um professor. Neste trabalho de investigação-ação analisam-se as perceções e competências de uso do dicionário de um grupo de crianças entre os 9 e 10 anos, recolhendo dados com questionários e atividades de avaliação em dois momentos – antes de uma atividade formativa e depois da mesma. Com os resultados obtidos nos questionários, depois da atividade formativa os alunos reconheceram mais finalidades no uso do dicionário. Podemos confirmar que as competências de uso do dicionário melhoraram, sendo que os alunos tiveram mais respostas corretas e menos respostas em branco. No entanto, esta investigação conta com uma série de limitações, como a falta de um grupo de controlo e de instrumentos mais diversificados para recolher os dados.

Palavras-chave: dicionário monolingues, dicionários bilingues, autonomia, espanhol como língua estrangeira, aprendizagem, investigação-ação.

Índice

Declaração	ii
Agradecimientos	iv
Resumen	v
Resumo	vi
Introducción.....	9
Capítulo I - Marco Teórico.....	11
1. El diccionario.....	11
1.1. Historia.....	11
1.2. Definición.....	12
1.3. Estructura	13
1.4. Beneficios e inconvenientes	14
1.5. Tipos de diccionarios	15
1.5.1. Diccionarios monolingües	15
1.5.2. Diccionarios bilingües	16
1.5.3. Diccionarios semi-bilingües	18
1.5.4. Diccionarios didácticos de aprendizaje.....	18
1.5.5. Diccionarios electrónicos/online.....	19
2. Uso del diccionario en la clase de ELE	21
2.1. Aprendizaje de léxico.....	24
2.2. MCERL, PCIC y la importancia del diccionario en la clase de ELE.....	25
2.3. Autonomía del alumno	26
Capítulo II - Investigación Empírica: Metodología.....	28
1. Objetivos e hipótesis.....	28
2. Metodología de investigación.....	30
2.1. Caracterización del estudio	30
2.2. Procedimientos	32

2.2.1. Actividad formativa	34
2.3. Muestra de estudio	35
2.4. Instrumentos	35
2.4.1. Cuestionario inicial y final.....	36
2.4.2. Actividad de evaluación inicial y final	39
Capítulo III - Investigación Empírica: Resultados	41
1. Análisis estadístico de los datos	41
1.1. Cuestionarios.....	41
1.2. Actividades de evaluación.....	41
2. Resultados estadísticos obtenidos.....	42
2.1. Datos obtenidos a partir de los cuestionarios iniciales y finales	42
2.2. Datos obtenidos a partir de las actividades de evaluación iniciales y finales	
49	
Capítulo IV - Conclusiones	51
Capítulo V – Consideraciones Finales.....	55
Bibliografía.....	57
Anexos.....	63
Anexo 1 – Cuestionario sobre el uso del diccionario	63
Anexo 2 – Actividad inicial para el uso del diccionario.....	67
Anexo 3 – Actividad final para el uso del diccionario	70
Anexo 4 – Actividad formativa sobre el uso del diccionario	73
Anexo 5 – Consentimiento Informado	79

Introducción

En este trabajo de fin de Máster se analizará el papel de los diccionarios en el ámbito de la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente del español. Los diccionarios son una herramienta fundamental en la enseñanza de una lengua extranjera, proporcionando apoyo para la adquisición de léxico, la resolución de dudas relacionadas con los vocablos y el contexto de uso. Además, su contribución para el aumento de la autonomía de los alumnos es remarcable. No obstante, no debemos olvidar que, debido al gran avance tecnológico en las últimas décadas, el diccionario online se ha convertido en un recurso de igual importancia, permitiendo a los usuarios consultar esta magna obra de referencia a partir de cualquier dispositivo con conexión a internet. Teniendo todos estos beneficios en cuenta, resulta interesante estudiar su uso. Para alcanzar ese objetivo, se realizará una investigación para conocer las percepciones y hábitos de uso del diccionario de un grupo de alumnos de español y, también, sus competencias de uso de este. Estos datos se recogerán y analizarán en dos momentos, antes y después de una actividad formativa orientada a enseñar a los alumnos a usar diferentes tipos de diccionarios para varias finalidades.

En el primer capítulo se abordan algunos aspectos teóricos relacionados con la historia de los diccionarios, su definición y estructura, los diferentes tipos de diccionarios que podemos encontrar y todos los beneficios e inconvenientes asociados a su uso, especialmente en ámbito de la enseñanza de una LE. A continuación, se profundizará en su uso en las aulas de español como lengua extranjera (ELE), viendo su participación en documentos de referencia para la enseñanza de las lenguas, como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Se dará importancia, de igual forma, al papel fundamental que tienen los diccionarios en el aprendizaje de léxico y el desarrollo de la autonomía de los alumnos.

Una vez finalizada la parte del marco teórico, en el segundo capítulo describe la investigación empírica realizada en una institución de enseñanza primaria portuguesa, con recurso a la investigación-acción. Se presentarán los objetivos e hipótesis de este trabajo y los procedimientos empleados para llegar a las conclusiones de investigación. Dentro de este apartado, se explicarán y analizarán todos los instrumentos utilizados para recoger los datos necesarios sobre las percepciones y competencias de los alumnos en relación al uso de diccionarios monolingües de español o bilingües de portugués-

español/español-portugués. Esos datos se recogerán en dos momentos del estudio – antes de una actividad formativa (pretest) y después (postest) – y serán posteriormente analizados y comparados de modo a evaluar la eficacia de la actividad formativa en las competencias y percepciones de uso del diccionario de los alumnos.

Después de haber explicado cómo se analizaron los datos de los cuestionarios y de las actividades de evaluación, en el tercer capítulo únicamente se presentarán los resultados, los cuales se comentarán en el capítulo siguiente.

Posteriormente, se encontrará el capítulo de las conclusiones, en el cual contrastaré los resultados con mis objetivos e hipótesis, interpretando los resultados obtenidos.

Por último, este trabajo terminará con la explicación de las limitaciones que le son inherentes, en el capítulo de las consideraciones finales.

Capítulo I - Marco Teórico

1. El diccionario

1.1. Historia

Los primeros diccionarios, los cuales aparecieron alrededor de los siglos XV y XVI en Europa, tenían como gran objetivo ayudar a los alumnos universitarios en la traducción de lenguas clásicas como el latín o el griego a lenguas modernas, como el español, el portugués o el francés. Además, surgieron, juntamente con gramáticas, en una época en que las grandes naciones europeas se estaban expandiendo con la conquista de otros pueblos, lo que daba a los diccionarios un papel de símbolo nacional que determinaría el tipo de lengua que se impondría y enseñaría en esos territorios, con una visión de enseñanza de una lengua extranjera. Los diccionarios permitían también que los conquistadores describieran y aprendieran la lengua de los conquistados (Ministério da Educação – Secretaria da Educação Básica, 2012).

Con la creación de los diccionarios, se crea también la lexicografía, término que el Diccionario Online de la Real Academia Española (2001) define como “parte de la lingüística que estudia los principios teóricos en que se basa la composición de diccionarios”. La lexicografía se ocupa, pues, del análisis y elaboración de diccionarios, lo que no es tarea fácil, pues implica definir el tipo de usuario al que se destina y establecer sus dimensiones y criterios de elaboración (Höfling, 2006, p.42).

A necessidade de definir ou explicar significados de unidades lexicais que fazem parte da língua falada ou estudada por falantes nativos ou não-nativos sempre existiu e sempre existirá. A definição constitui o problema teórico da lexicografia; a análise da significação das palavras tem sido o seu objetivo principal. É a ciência dos dicionários, é também uma atividade antiga e tradicional. A lexicografia começou de facto nos séculos XVI e XVII com a elaboração dos primeiros dicionários monolíngues e bilingues - latim e língua moderna.

Entre el surgimiento de los primeros diccionarios y el siglo XX, la lengua escrita tenía destacada importancia, dando a los diccionarios la única función de descodificación de los textos escritos. Esta visión cambió cuando, en 1916, se publicó la obra “Curso de lingüística general” de Ferdinand de Saussure, la cual destacaba la importancia de la lengua oral. Años después, en 1925, Charles Bally defendió las ideas de Saussure y siguió criticando la posición secundaria de la lengua oral, lo que impulsó un cambio de

mentalidad que proporcionó al diccionario la importancia que tiene actualmente en cualquier nivel de la lengua (Vázquez, 2010).

1.2. Definición

¿Qué es, entonces, un diccionario? Es una obra lexicográfica – lista ordenada de palabras seguidas de un texto que informa sobre cada una de ellas – de consulta que la Real Academia Española, en su Diccionario Online, define como un “repertorio en forma de libro o en soporte electrónico en el que se recogen, según un orden determinado, las palabras o expresiones de una o más lenguas, o de una materia concreta, acompañadas de su definición, equivalencia o explicación”. Biderman (1998b, *cit. in* Höfling, 2006, p.42) los ve como una especie de intento de la descripción del léxico de una lengua porque, por muy amplio que sea, es imposible que integre todo el léxico de una lengua, pues este crece progresivamente con los cambios socioculturales y pedagógicos. Además, por describir el léxico en un determinado momento histórico, nos permite conocer más las lenguas y su evolución. Autores como Zgusta (1971, *cit. in* Höfling, 2006, p.43) afirman que únicamente las lenguas “muertas”, como el latín¹, podrían ser exhaustivamente descritas en un diccionario, puesto que no hay formación de nuevas palabras. Esta herramienta contiene, pues, descripciones del léxico de un idioma y puede organizarse de formas bastante diversas, visando públicos y objetivos distintos, en la forma de una determinada propuesta lexicográfica (MESEB, 2012).

El diccionario proporciona a los hablantes las palabras existentes con sus usos y la información lingüística y extralingüística necesaria para descodificar mensajes recibidos o codificar enunciados que se quieran emitir (Hernández Hernández, 1993). Es un objeto esencialmente pedagógico de carácter didáctico fundamental para las necesidades comunicativas y para el aprendizaje lingüístico, siendo una fuente de consulta recurrente muy importante (Duarte & Pontes, 2011; Krieger, 2007, *cit. in* Barcelos, 2014, p.2). La necesidad de buscar una palabra para garantizar o recordar sus significados se debe al hecho de que el aprendizaje sea gradual, además de la influencia de los efectos del olvido de cosas aprendidas anteriormente, lo que afecta a cualquier aprendiz (Höfling, 2006). Un diccionario tiene varios usos como, por ejemplo, aclarar dudas sobre ortografía; saber

¹ Aunque se considera lengua muerta aquella que ya no es la lengua materna de ningún hablante, considero que el latín no debe entenderse nunca como una lengua muerta puesto que ha sido la base de las lenguas románicas y sigue teniendo muchos usos científicos (entre otros) actualmente. Prefiero, en cambio, referirme al latín como lengua “estancada” por no tener una evolución desde hace bastantes siglos.

significados de términos desconocidos o precisar otros usos de palabras conocidas; descubrir relaciones de forma y contenido entre palabras (sinonimia, antonimia, homonimia, etc.); indicar dominio y contexto de uso; dar informaciones gramaticales; describir la pronunciación de palabras; e informar sobre la etimología de los vocablos (MESEB, 2012).

La herramienta es considerada indispensable en la traducción (Vázquez, 2010, p.108), pues el usuario le atribuye el conocimiento inequívoco de la lengua. No obstante, es importante recordar que un diccionario no es para toda la vida y no sirve para todo, pues no existe un diccionario perfecto que cubra todas las necesidades de los usuarios (Alonso & Palacios, 2014).

1.3. Estructura

Sucintamente, el diccionario se divide en dos grandes partes: la macroestructura y la microestructura. La primera consiste en la secuencia vertical de entradas en orden alfabético, mientras que la segunda está compuesta por la secuencia horizontal formada por los artículos que contienen información – gramatical, definición, traducción, etc. - sobre cada entrada.

Analizando con más detalle la microestructura, en la mayor parte de los diccionarios podemos encontrar lo siguiente, pudiendo haber casos que no contengan todas las partes: etimología, transcripción fonética, acepciones, definición o traducción, información gramatical (categoría, nivel y dominio de uso), ejemplos y locuciones o frases hechas. Las expresiones idiomáticas son un sintagma cristalizado de la lengua, de valor metafórico y sin flexión, las cuales debe también formar parte de las entradas de un diccionario de lengua (Höfling, 2006). No debemos olvidar que muchos diccionarios contienen una introducción en las primeras páginas, la cual nos presenta todo lo que necesitamos saber sobre el diccionario y cómo usarlo correctamente, pues todos los diccionarios son diferentes y su presentación es distinta.

Los diccionarios no son sólo obras lingüísticas, contienen también informaciones culturales y enciclopédicas que pueden encontrarse, en la definición, y más precisamente en los ejemplos contextualizados de uso de la lengua (Prado Aragonés, 2004, *cit. in* Rodríguez Gil, 2006). Esta contextualización de los significados es importante, pues permite que la explicación se vuelva más clara (Höfling, 2006).

1.4. Beneficios e inconvenientes

Los diccionarios son, indudablemente, una herramienta necesaria y muy útil para el proceso de aprendizaje. Su uso conlleva varios beneficios, empezando por su capacidad de ampliar el vocabulario y favorecer la autonomía de los usuarios, resolver dudas ortográficas, adecuar palabras a situaciones comunicativas gracias a la gran cantidad de ejemplos de uso, comprender el sentido figurado de ciertos términos y el significado de expresiones y frases hechas, además de dar a quien lo consulta información sobre la pronunciación de las palabras e incluso sinónimos y antónimos de vocablos (Prado Aragonés, 2000, *cit. in* Nomdedeu Rull, 2011; Alonso & Palacios, 2014).

No obstante, varios autores presentan una panoplia de inconvenientes relacionados con el uso del diccionario que debemos tener en cuenta. Se considera, en primer lugar, que es una obra limitada y temporal, por lo que no es, como ya se ha comentado, para toda la vida. También debe tenerse en cuenta la dificultad que conlleva el manejo del diccionario en papel por su peso y espacio que ocupa, y que el tiempo que se pierde en consultarlo puede entorpecer el ritmo de trabajo. Algunos diccionarios usados por los estudiantes pueden ser demasiado pequeños y contener poca información, mientras que otros tienen demasiada información para usuarios de bajo nivel, lo que provocará desesperación ante un gran número de acepciones y una mayor posibilidad de elección de la acepción incorrecta. Hay que recordar que los diccionarios son una herramienta de uso individual y, en muchos casos, extraescolar, lo que puede suponer un desconocimiento de las posibilidades que ofrece porque no se le ha dado la debida importancia en el aula. Esto ocurre porque los docentes tienen que cumplir un programa específico y, por eso, se vuelve difícil recurrir al diccionario en todas las clases, siendo recomendado por muchos para la realización de deberes, lo que es insuficiente. No olvidando que la gran oferta de diferentes tipos de diccionarios puede hacer que el alumno no tenga el que necesita para sus necesidades específicas. En definitiva, estos inconvenientes disuaden en muchos casos a los aprendices de una lengua de acercarse, por ejemplo, a los textos escritos, por la frustración y el cansancio producidos por el recurso constante al diccionario (Hernández Hernández, 1993; Torres González, 1994; Rodríguez Gil, 2006; Santos, 2013; Alonso & Palacios, 2014).

A pesar de todo, algunos de estos inconvenientes ya se están superando gracias a los diccionarios online, los cuales proporcionan más rapidez, interactividad y aceptabilidad de los alumnos hacia la herramienta, por ser moderna, aunque esta también tiene sus

limitaciones y se considera que la pantalla aísla a los alumnos dentro del ambiente de aula (Rodríguez Gil, 2006).

1.5. Tipos de diccionarios

Hay una gran variedad de diccionarios disponibles para diferentes tipos de necesidades. En su mayoría, los diccionarios se elaboran para unos destinatarios ideales que, en realidad, no corresponden a los hablantes de una lengua. Para combatir este aspecto, es necesario que haya diccionarios que tengan en cuenta la situación y las circunstancias de varios grupos de usuarios, que estén pensados especialmente para ellos. Para ello, debe establecerse una tipología de usuarios, definir sus necesidades y las destrezas que deben desarrollarse para que el diccionario sea aprovechado correctamente y cumpla sus funciones (Hernández Hernández, 1993; Cosmes-Cuesta, 2006).

En este trabajo se analizarán aquellos considerados más relevantes para el aprendizaje de una LE: monolingües, bilingües, semi-bilingües y didácticos de aprendizaje, mencionando también los que son en formato digital. No obstante, no debemos olvidar que hay muchos otros tipos de diccionarios, como los trilingües, los plurilingües, los etimológicos, los enciclopédicos, los ideológicos, los fraseológicos, los de sinónimos y antónimos y, todavía, los especializados (de rimas, ortográficos, de dudas, etc.) que procuran dar respuesta a cuestiones muy específicas que no están directamente relacionadas con los procesos de descodificación y codificación (Hernández Hernández, 2000; Rodríguez Gil, 2006).

1.5.1. *Diccionarios monolingües*

El diccionario monolingüe – el más común de los diccionarios – es la obra de referencia que “trata las unidades lexicales de una lengua, definiéndolas, presentando sinónimos y dando informaciones fonéticas, morfológicas y sintácticas sobre las mismas a través de paráfrasis en una única lengua”, ya sea la materna o extranjera de los usuarios (Höfling, Silva & Tosqui, 2004, p.2; Höfling, 2006, p.52).

Julián Cosmes-Cuesta (2006) afirma que usando el diccionario monolingüe se consigue cumplir mejor con muchos objetivos generales de los planes de estudios de lenguas extranjeras: se realiza una inmersión más completa en la lengua meta, acceso a textos auténticos con diferentes grados de dificultad, favorece la autonomía y se desarrollan estrategias propias de aprendizaje, se refuerza la competencia gramatical y se

promueve un uso más consciente, reflexivo y crítico de los recursos materiales de los que los alumnos disponen.

Servirse de un diccionario monolingüe en el aula de LE tiene sus beneficios e inconvenientes. Por un lado, algunos autores defienden que esta herramienta debe usarse desde el inicio pues, aunque puedan resultar más complicados de utilizar y entender, presentan informaciones más detalladas sobre el registro y colocaciones y permiten practicar la comprensión escrita mientras se leen e interpretan los artículos y los ejemplos contextualizados, puesto que su empleo ayuda a comprender mejor el verdadero significado de las palabras y posibilita la selección del término adecuado para cada situación. Además, consideran que alejar a los alumnos de la traducción a la lengua materna minimiza los errores que podrían ocurrir por interferencia lingüística, haciendo que se familiaricen más rápidamente con la segunda lengua y adquieran más vocabulario gracias a las informaciones mucho más completas de cada lexema (Höfling, 2006; Horta Sanz, 2008; Bobadilla, 1995, *cit. in* Santos, 2013; Santos, 2013). Por otro lado, la mayor parte de expertos afirma que el diccionario monolingüe en el aula de ELE debe usarse únicamente en los niveles más avanzados del conocimiento de la lengua por ser difícil de manejar en niveles más bajos, dado que exige un dominio razonable para que se consigan comprender las definiciones de las palabras y puede ocasionar errores de interpretación (Torres González, 1994; Hernández Hernández, 2000; Cosmes-Cuesta, 2006; Rodríguez Gil, 2006; Höfling, 2006; Marín, 1988, *cit. in* Santos, 2013, p.28).

Mientras que hablantes nativos de una lengua consultan el diccionario monolingüe para buscar palabras “difíciles” y poco frecuentes, hablantes no nativos que estén aprendiendo esa lengua lo utilizan para palabras bastante frecuentes, con el objetivo de aprendizaje (Hernández Hernández, 2000; Höfling et al., 2004; Höfling, 2006). Se produce, también, la diferenciación entre un diccionario monolingüe general y un monolingüe para extranjeros porque un usuario nativo – usuario del primero – no necesita el mismo tipo de información que demandaría un usuario no nativo, que beneficiaría mucho más de uno para extranjeros (Hernández Hernández, 2000).

1.5.2. Diccionarios bilingües

Los diccionarios bilingües son una obra de referencia que presenta las traducciones de unidades lexicales de una lengua a otra, ya sea de lengua materna a lengua extranjera o de lengua extranjera a lengua materna, siendo que una parte codifica y la otra

descodifica la información (Höfling et al., 2004; Höfling, 2006; Vázquez, 2010). Es la obra más utilizada en el aprendizaje de lenguas extranjeras, principalmente en niveles más básicos porque permite a los usuarios comprender la información dada, ya que esta se encuentra en su lengua materna, al contrario de la información presente en un diccionario monolingüe (Torres González, 1994; Hernández Hernández, 2000; Höfling, 2006; Santos, 2013). Este protagonismo de dicha herramienta en el proceso inicial de aprendizaje se observa en la recomendación que hacen muchos profesores, en las primeras clases de cualquier LE, de que sus alumnos adquieran un determinado diccionario bilingüe (Santos, 2013). Sin embargo, surge muchas veces la polémica de hasta qué punto, en qué niveles y para qué tipo de actividades es benéfico que los alumnos usen un diccionario bilingüe. Hay profesores que rechazan el uso de dicha obra por parte de sus alumnos porque creen que éstos deben dominar y memorizar el vocabulario básico de su nivel, sin necesitar la ayuda del diccionario bilingüe (Cosmes-Cuesta, 2006).

Algunos beneficios asociados al uso de los diccionarios bilingües es que el usuario los considera más naturales, prácticos y con una capacidad de descodificación más clara, por lo que puede utilizarlos autónomamente en casa; son una herramienta de acceso rápido como respuesta a un problema y los usuarios se sienten seguros gracias a la presencia de su lengua materna, sin olvidar que son bastante accesibles económicamente, tienen gran diversidad y tamaños fáciles de transportar (Rodríguez Gil, 2006; Höfling, 2006; Santos, 2013). A pesar de su gran utilidad, muchos expertos resaltan también sus principales inconvenientes como, por ejemplo, el constante ejercicio de traducción que exige y que dificulta la expresión creativa en la lengua extranjera; el hecho de que la información gramatical estilística o pragmática sea muy limitada y que contenga, normalmente, un tercio menos de entradas que uno monolingüe de tamaño similar (Moreno, 1996, *cit. in* Hernández Hernández, 2000, p.96; Hernández Hernández, 2000). Höfling (2006) y Santos (2013) también remarcan que no presentan definiciones, pudiendo o no referir información fonológica, etimológica y, principalmente, su contexto de uso, lo que puede suponer cierta dificultad en seleccionar la acepción correcta y, además, constituye una barrera a la reflexión del alumno provocando bastantes interferencias entre la lengua materna y la lengua extranjera.

1.5.3. *Diccionarios semi-bilingües*

Los diccionarios semi-bilingües son mixtos entre los monolingües y los bilingües, pues la definición se elabora de forma muy sencilla en la lengua meta y, al mismo tiempo, proporciona una traducción para cada acepción (Hernández Hernández, 2000; Höfling, 2006), lo que hace con que sean ideales para niveles medios de aprendizaje, permitiendo una transición entre los bilingües y los monolingües. Su objetivo es anular la oposición entre el uso del monolingüe – recomendado por los profesores – y el uso del bilingüe – preferido por los estudiantes por ser más práctico (Höfling et al., 2004; Höfling, 2006).

1.5.4. *Diccionarios didácticos de aprendizaje*

Este tipo de diccionarios son considerados por especialistas como siendo los más útiles en las clases de una LE, pues están dirigidos a estudiantes de diferentes grados de dominio de la lengua y pretenden dar respuesta y ayuda a las necesidades específicas de cada nivel del proceso de aprendizaje (Cosmes-Cuesta, 2006; Rodríguez Gil, 2006). Un buen diccionario didáctico de aprendizaje debe satisfacer tanto los profesores como los usuarios (Höfling, 2006). Dentro de sus criterios y características, podemos destacar los siguientes: se identifica el destinatario específico según su nivel de dominio, la selección del léxico sigue criterios coherentes adecuados al nivel, dan todo tipo de informaciones sobre las palabras (sílabas, fonética, definición, usos normativos y otros, colocaciones, ejemplos en contexto e información gramatical, morfológica, semántica y sintáctica), añadiendo también algunas curiosidades, dibujos y apéndices (Cosmes-Cuesta, 2006; Höfling, 2006).

Algunos de los diccionarios didácticos monolingües de aprendizaje más conocidos y recomendados por Cosmes-Cuesta (2006, p.9) son los siguientes:

- *Diccionario Básico. Lengua Española*, Madrid, SM, 2001.
- *Diccionario Intermedio. Lengua española*, Madrid, SM, 2001.
- *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, Universidad de Alcalá de Henares-Biblograf, 1995.
- *Diccionario Salamanca de la lengua española*, Madrid, SM, 1996 (destinado a niveles avanzados, tiene versión online).
- *Diccionario de español para extranjeros*, Madrid, SM, 2002.

- *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*, Madrid, 2002, Espasa-Calpe.
- *Clave. Diccionario de uso del español actual*, Madrid, SM, 2007 (tiene versión online, pero requiere registro).
- *Diccionario de bolsillo del español actual*, Madrid, SGEL, 2004.

1.5.5. *Diccionarios electrónicos/online*

Con la gran importancia que las nuevas tecnologías han adquirido en todos los ámbitos de las sociedades desarrolladas, es normal que en la educación también se sienta bastante su presencia. Höfling (2006, p.51) nos explica cómo los avances tecnológicos han revolucionado la lexicografía, permitiendo que los diccionaristas alteren la forma como confeccionan los diccionarios, haciendo de ello un proceso mucho más digitalizado con la ayuda de ordenadores. Con la introducción de estas nuevas tecnologías en el aula, consultar diccionarios en este nuevo soporte es una realidad bastante común (Martínez Ezquerro, 2002). Esta herramienta ofrece a los docentes y alumnos la oportunidad de ir más allá del tradicional diccionario en papel – o analógico. El uso del diccionario en el aula no es tan efectivo como sería deseable por factores como la pérdida de tiempo que implica consultarlo, la inseguridad ante la elección de la acepción correcta o diccionarios con poca información. El docente no debe olvidar este recurso, pues es una forma diferente, más cautivante y motivadora de usar una herramienta tan útil y necesaria como el diccionario, o hasta de probar diferentes tipos de diccionarios. Esto es muy pertinente ya que es dispendioso que los alumnos adquieran diferentes tipos de diccionarios para una asignatura pudiendo, así, consultar diccionarios monolingües y bilingües (entre muchos otros) de forma, normalmente, gratuita (Santos, 2013).

Debemos, sin embargo, entender que un diccionario electrónico se refiere al soporte en que está guardado (máquinas de traducción automática o verificación automática de textos), mientras que el diccionario digital puede tener varios formatos, como el cd-rom o una página en internet de diccionarios que ya existen en formato analógico. Por último, los diccionarios online son aquellos que se encuentran únicamente en internet, los verdaderos diccionarios digitales (Nomdedeu Rull, 2009; Gelpí, 1999 *cit. in* Nomdedeu Rull, 2009, p.4-5).

Las principales diferencias entre un diccionario online y un diccionario analógico tienen que ver con la practicidad, el uso, la presentación de datos – uso de varios colores para destacar componentes de los artículos – y sus posibilidades de búsqueda. Su construcción y revisión se hacen de forma diferente, los diccionarios online no están sometidos a restricciones de espacio y cuando los consultamos nos muestran únicamente aquello que se pide (Höfling, 2006; Nomdedeu Rull, 2009). Su acceso y búsqueda son mucho más sencillos y rápidos, está todo a la distancia de un clic. Muchos usuarios tienen la oportunidad de consultar estos diccionarios mientras hacen cualquier tipo de tarea que permita el acceso a un ordenador, *tablet* o teléfono móvil con conexión a la red (Höfling, 2006, p.51).

Hay profesores que afirman que los recursos electrónicos deben evitarse en el aula porque aíslan al alumno (Rodríguez Gil, 2006; Alonso & Palacios, 2014). Además, no todos los diccionarios que encontramos online son de fiar, pues pueden contener información de fuentes desconocidas o sin autor – lo que no ocurrirá con diccionarios electrónicos que también tengan formato analógico – y algunos *links* de acceso a los diccionarios o a ciertas particularidades de búsqueda pueden caducar o estar desactualizados (Nomdedeu Rull, 2009; Santos, 2013). Se espera, pues, que los docentes conozcan esta realidad para poder aconsejar a sus alumnos los mejores diccionarios online, teniendo siempre en cuenta sus necesidades, objetivos y nivel de aprendizaje. No podemos olvidar que a lo mejor no todos los alumnos tienen constante acceso a internet, lo que impide que usen diccionarios online.

Aún teniendo estos inconvenientes mencionados arriba, las ventajas que nos aportan los diccionarios online son considerables. Para empezar, nos presenta cualquier tipo de diccionario – monolingüe, bilingüe, de sinónimos, etc. – con mucha más flexibilidad, dinamismo, versatilidad, rapidez y de forma realmente intuitiva y fácil (Águila Escobar, 2006, *cit. in* Nomdedeu Rull, 2009, p.5). Además, su actualización es mucho más rápida y fácil, lo que es de gran ayuda teniendo en cuenta que el léxico es un componente dinámico y abierto, pues están surgiendo palabras nuevas constantemente. El diccionario online puede acompañar el cambio de una lengua más fácilmente que uno en formato analógico.

Destaco los siguientes diccionarios online por haber sido muy útiles durante las sesiones de este proyecto, bien para dar ejemplos de entradas, bien para enseñarles herramientas de acceso fácil indicadas para su nivel de español y posibles necesidades.

Aunque el diccionario de la Real Academia Española no sea muy recomendable para un nivel inicial por ser monolingüe, pareció importante dar a los alumnos una obra de referencia para consultar en el futuro:

- Diccionarios monolingües online:
 - Diccionario online de la Real Academia Española.
 - <http://dle.rae.es/>
 - *Wordreference* (tiene partes monolingües, de conjugaciones y sinónimos en español y otros idiomas).
 - <http://www.wordreference.com/>
- Diccionarios bilingües online:
 - *Wordreference* (contiene equivalencias entre varios idiomas).
 - <http://www.wordreference.com/>
 - Infopedia (contiene equivalencias entre varios idiomas).
 - <https://www.infopedia.pt/>

2. Uso del diccionario en la clase de ELE

El diccionario es considerado como un instrumento pedagógico fundamental y vertebrador de la enseñanza-aprendizaje y perfeccionamiento de una lengua, ya sea materna o extranjera (Hernández Hernández, 2000; Rodríguez Gil, 2006; Vázquez, 2010; Santos, 2013). En realidad, no son sólo obras lingüísticas, pues también se ven como instrumentos culturales que incluyen mucha información extralingüística que transmite conocimientos sobre el mundo y la cultura de la comunidad que habla la lengua tratada, además de ser un valioso recurso de consulta individual y material para actividades (Höfling et al., 2004; Prado Aragonés, 2004 *cit. in* Rodríguez Gil, 2006, p.4-5).

Según Rodríguez Gil (2006), el uso del diccionario en el aula de ELE tiene una panoplia de posibilidades como, por ejemplo, la ayuda que representa en la enseñanza del léxico, siendo también una herramienta de descodificación y codificación de la escritura (lectura y escritura, respectivamente), de descodificación (comprensión) y codificación

(expresión) oral y de descodificación de la lengua materna (traducción de la lengua extranjera a la lengua materna) y codificación de la lengua extranjera (traducción de la lengua materna a la lengua extranjera). Es necesario explicar a nuestros alumnos que intentar deducir ciertos significados sin recurrir a herramientas como el diccionario puede llevar a una deducción equivocada del significado de una palabra perjudicando, en muchas ocasiones, la descodificación o codificación de un enunciado (Santos, 2013). El problema surge cuando la utilización del diccionario en el aula se limita a la búsqueda de palabras que no se conocen o incluso para confirmar el orden alfabético, olvidando que el diccionario debe ser un objetivo y no un contenido indirecto para trabajar dentro de los planes de estudio (Carvajal Muñoz, Marín Córdoba & Ortega Valverde, 2014). Recurrir a esta herramienta trae muchos beneficios que los alumnos, normalmente, desconocen. Prado Aragonés (2000, *cit. in* Nomdedeu Rull, 2011, p.3), afirma que, “con la ayuda del diccionario, los alumnos podrán ampliar su vocabulario, mejorar su ortografía, adecuar las palabras a situaciones de comunicación específicas, comprender el sentido figurado y frases hechas; en definitiva, podrán construir mejor sus mensajes sirviéndose también de los ejemplos que la herramienta presenta”.

No obstante, para que el uso del diccionario en el aula sea fructífero y produzca un aprendizaje de la lengua constructivo y significativo, es necesario enseñar a los alumnos a manejarlo, para que la consulta se desarrolle con soltura y se sepan interpretar adecuadamente las informaciones que se presentan (Prado Aragonés, 2005, p.53). El mayor obstáculo que encontramos es que, en muchos casos, los alumnos no saben aprovechar al máximo esta herramienta tan útil y necesaria y acaban desistiendo de ella, bien porque no saben encontrar lo que buscan, bien porque lo que encuentran no satisface sus necesidades (Martínez Ezquerro, 2001; Nomdedeu Rull, 2009). Varios autores refieren también el error en el que caen muchos profesores al asumir que sus alumnos ya saben usar el diccionario de forma provechosa porque supuestamente alguien les enseñó anteriormente. Los profesores no deben suponer nunca ningún conocimiento por parte de los alumnos en relación con el uso del diccionario, pues este contiene codificaciones, abreviaturas e informaciones que los aprendientes probablemente no conocen. Además, aunque en la enseñanza primaria el alumno haya aprendido a usar el diccionario, no significa que ahora tenga un buen dominio del procedimiento de consulta (Martínez Ezquerro, 2001; Rodríguez Gil, 2006; Höfling, 2006; Vázquez, 2010).

La obra lexicográfica es un elemento dinámico, múltiple y de gran variedad que resulta necesario explicar y utilizar en todas sus posibilidades dentro del aula de LE (Rodríguez Gil, 2006). Es necesario, pues, que los profesores evalúen, a través de algún ejercicio, la destreza de uso y consulta del diccionario de sus alumnos, pues “el uso que éstos hacen de él en el aula y fuera de ella es deficiente a todas luces” (Martínez Ezquerro, 2001). Después de realizar esta evaluación, cabe al profesor adiestrar a sus alumnos en el uso correcto de los diferentes diccionarios que pueden ser ventajosos en el aprendizaje de una LE. Debemos dedicarle tiempo en el aula y enseñarles a manejarlo para que puedan dar respuesta eficazmente y con cierta independencia a sus necesidades, aún sabiendo que el diccionario no siempre contiene todas las respuestas, promoviendo así también su futura autonomía. Este adiestramiento se consigue explicando cómo se hace y para qué sirve realmente un diccionario con todas sus ventajas, dando a conocer los diccionarios disponibles más adecuados para cada nivel y necesidades, las partes y características de un diccionario y con la propuesta de actividades motivadoras para los alumnos, creativas y lúdicas, capaces de despertar la curiosidad por conocer nuevas palabras o profundizar mejor aquellas que ya se conocen, descubriendo todas las posibilidades de la obra lexicográfica (Prado Aragonés, 2005; Höfling et al., 2004; Höfling, 2006; Nomdedeu Rull, 2011; Alonso & Palacios, 2014). Dichas actividades deben ser, muchas veces, buscadas o creadas por el profesor, ya que los manuales de ELE no contienen muchas actividades que requieran el uso del diccionario (Nomdedeu Rull, 2011). El docente debe tener cierta preparación lexicográfica y conocer las limitaciones y los beneficios de los diccionarios, además de la oferta editorial disponible, para poder aconsejar e instruir de la mejor forma a sus estudiantes (Hernández Hernández, 1993; Höfling et al., 2004; Nomdedeu Rull, 2009; Duarte & Pontes, 2011; Santos, 2013). El objetivo de estas actividades formativas es que recurrir el diccionario se convierta en un procedimiento habitual, el cual supondrá una mejora en el aprendizaje de los alumnos, tanto a corto como a largo plazo (Martínez Ezquerro, 2001; Alonso & Palacios, 2014). Sin embargo, Martínez Ezquerro (2001), Nomdedeu Rull (2009) y Santos (2013) recuerdan que el tiempo dedicado al aprendizaje del uso del diccionario en el aula es escaso por la necesidad que sienten los docentes de impartir el programa establecido, no teniendo mucho tiempo para dedicarle a la orientación lexicográfica, por lo que acaban recomendando que se trabaje con el diccionario fuera del aula, haciendo deberes, lo que se muestra insuficiente.

Por último, hay que tener en cuenta que, a pesar de sus ventajas para el aprendizaje de una lengua, algunos docentes no aconsejan el uso del diccionario en el aula de lengua extranjera, pidiendo que los alumnos intenten adivinar el significado y, sólo después y en último caso, consultarlo para confirmar (Welker, 2008). Esto ocurre porque hay profesores que consideran que las palabras no deben ser pensadas individualmente o aisladas y se cree que los diccionarios refuerzan la tendencia de aprender vocablos de la LE sin estar contextualizados (Höfling, 2006). Otro motivo, explicado por Al-Qasimi (1977 *cit. in* Höfling, 2006, p.68), es que el uso excesivo de la lengua materna – al usar diccionarios bilingües – vicia el aprendiente de modo a que la adquisición de la habilidad oral puede ser perjudicada o pospuesta.

2.1. Aprendizaje de léxico

Durante bastantes años la enseñanza de una lengua extranjera se hizo a partir de enfoques únicamente gramaticales, sin dar importancia al aprendizaje y enseñanza de vocabulario. Sin embargo, ahora sabemos que aprender vocabulario ayuda y facilita el proceso de aprendizaje gramatical y permite identificar estructuras lingüísticas más fácilmente (Vázquez, 2010). En el caso de hablantes nativos, estos adquieren el léxico de su lengua materna a través de la educación formal, en el ambiente escolar y del aula, y de la educación informal, proveniente de los medios de comunicación de masas, de la familia y de los amigos, colectando un “*stock lexical*” de su propia cultura. En cambio, un hablante no nativo adquiere el léxico de una LE principalmente a través de la educación formal, ya sea en la escuela, en el aula, leyendo obras literarias o incluso consultando diccionarios (Höfling, 2006).

En la enseñanza de una LE, el léxico debería situarse en un primer nivel, ya que a partir del análisis de las palabras y de sus relaciones se llegará a una mejor comprensión de los demás niveles lingüísticos (González García, 2005).

Alvar Ezquerro (1993) y Carvajal Muñoz et al. (2014) afirma, que el diccionario es un instrumento didáctico fundamental para mejorar el aprendizaje de una lengua de manera más completa, facilitando el aprendizaje de léxico, de gramática, de ortografía, de la variación semántica, además de ser de gran ayuda a la hora de redactar. Usar diccionarios, ya sean monolingües o bilingües, en el aprendizaje de léxico conlleva más ventajas que inconvenientes, por lo que el docente debe preparar diferentes tipos de actividades que procuren el recurso al diccionario, preferencialmente en el aula, aunque

se vea condicionado por el tiempo que tiene disponible para cumplir los programas de su asignatura. No obstante, el profesor no puede olvidar que el vocabulario aprendido sólo se fijará en el lexicón mental si es reutilizado varias veces y de forma contextualizada – con textos o frases en vez de largas listas de palabras sueltas –, por lo que aplicar varias actividades es recomendable (Höfling, 2006; Santos, 2013).

Hoy en día, en un contexto de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, en este caso el español, muy marcado por las directrices trazadas por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), no considera tanto como se debiera el diccionario como texto fundamental en el aprendizaje del léxico, a pesar de las muchas recomendaciones de lexicógrafos e investigadores sobre su uso (Nomdedeu Rull, 2011). No obstante, en el capítulo 6.4.7.1 del MCERL (Consejo de Europa, 2002) se dice que “se puede desarrollar el vocabulario mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno y enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, de sinónimos y otras obras de consulta”.

2.2. MCERL, PCIC y la importancia del diccionario en la clase de ELE

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas es una obra del Consejo de Europa (2002) que procura dar directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas dentro del contexto europeo. Es, básicamente, el guía usado para describir los objetivos que los estudiantes de lenguas extranjeras en Europa deben alcanzar, dividiéndolos en varios niveles de referencia. El Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) desarrolla y fija estos mismos niveles de referencia para el español, según las recomendaciones del MCERL (Consejo de Europa, 2002).

El diccionario es una herramienta que se puede utilizar en todas las actividades comunicativas de la lengua, que el MCERL (Consejo de Europa, 2002) clasifica como: expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita, interacción oral y escrita, y actividades de mediación oral y escrita (como la traducción). En el Marco se hace referencia al uso del diccionario (en papel o electrónico) para traducir textos o superar carencias de conocimientos (capítulos 2.1.5; 3.8; 4.4.1.3; 4.4.2.2; 4.4.4.3; 4.5.2.2), pero no se indica con precisión cómo debe ser ese uso. Se menciona también la facilidad para usar un diccionario como siendo una destreza y habilidad de la capacidad de aprender (capítulo 2.1.1). En la capacidad ortoépica (capítulo 5.2.1.6) también se resalta la “capacidad de consultar un diccionario y el conocimiento de las convenciones utilizadas

para la representación de la pronunciación). No obstante, no se tiene en consideración, como sería deseable, la herramienta como texto fundamental en el aprendizaje de una LE, especialmente del léxico (Nomdedeu Rull, 2011, p.1), mencionando únicamente que “se puede desarrollar el vocabulario mediante la búsqueda en diccionarios por parte del alumno y enseñando a los alumnos a usar diccionarios bilingües, de sinónimos y otras obras de consulta” (capítulo 6.4.7.1).

En cambio, en el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) sí se da bastante importancia al aprendizaje del léxico y al uso del diccionario como una obra de apoyo indispensable en el aula de ELE para el nivel A1 (capítulo 9) y para la adquisición de este tipo de contenidos y para comunicarse eficazmente en español (capítulos 7 y 13). Se afirma, todavía, que favorece la autonomía en el proceso de aprendizaje, haciendo con que sea posible que el alumno resuelva sus propias dudas (capítulo 13). En contraposición con el MCERL (Consejo de Europa, 2002), en el PCIC (Instituto Cervantes, 2006) se encuentran referencias más concretas sobre cómo utilizar el diccionario en el aula, así como sobre qué tipo de diccionarios usar (Santos, 2013, p.37-38).

2.3. Autonomía del alumno

La autonomía es la capacidad de controlar el propio aprendizaje, por lo que es un proceso individual. Es fundamental que el alumno evalúe el resultado de su aprendizaje (autoevaluación). Hay varios factores individuales que promueven e inciden en la autonomía, como la reducción de la ansiedad hacia la LE, el aumento de la motivación y la atención a los estilos de aprendizaje. El objetivo es preparar al alumno aisladamente, potenciando sus capacidades personales, implicándolo también activamente en el proceso de aprendizaje que vive con la intención de estimular su autonomía (Sánchez Godoy & Casal Madinabeitia, 2016). En el ámbito educativo se consideran autónomas las tareas que el aprendiz debe resolver por sí mismo, planteando nuevos problemas, discutiendo en grupo algún tema, realizando investigaciones y trabajando fuera del aula, sin la ayuda del profesor (Moreno & Martínez, 2007). Tengamos en cuenta que, si un alumno es autónomo, este va a poder estudiar a su propio ritmo, según sus propias capacidades, objetivos, metas, necesidades y organizándose a su manera (Ruiz de Zarobe, 1993; Cosmes-Cuesta, 2006).

Para ser un alumno autónomo en el aula de lengua extranjera, Barbero et al. (2001 *cit. in* Sánchez Godoy & Casal Madinabeitia, 2016, p.181-182) afirman que implica saber

cómo usar herramientas – libros de referencia, diccionarios, cuadernos de notas o glosarios –, corregir errores propios y ajenos, tomar notas, resumir, realizar una presentación oral, evaluar a los compañeros y saber trabajar en grupo.

El diccionario es un instrumento valioso para promover el aprendizaje autónomo del estudiante de español y los profesores deberían proponerse el objetivo de dotar a los estudiantes de los instrumentos necesarios para el aprendizaje autónomo, tanto dentro como fuera del aula, pues la autonomía permite al alumno dirigir su adquisición de la lengua hacia sus objetivos concretos; además, si el profesor enseña a usar el diccionario, los alumnos recurrirán autónomamente a él de forma más celer y eficaz (Torres González, 1994; Cosmes-Cuesta, 2006; Nomdedeu Rull, 2009, 2011; Santos, 2013; Alonso & Palacios, 2014).

Aprender a aprender exige que la persona conozca y sepa qué estrategias de aprendizaje son sus preferidas, los puntos fuertes y débiles de sus capacidades y cualificaciones, y que sea capaz de buscar las herramientas de apoyo y orientación a las que puede acceder. Las personas deben ser capaces de organizar su propio proceso de aprendizaje de evaluar su propio trabajo y, llegado el caso, de procurarse asesoramiento, información y apoyo. De las personas se espera que sean autónomas y autodisciplinadas en el aprendizaje. La capacidad de las personas de aprender, de superar los obstáculos y de cambiar se sustenta en una actitud positiva orientada a la resolución de problemas (Comisión Europea, 2007, p.8).

A menudo disponemos de un tiempo muy limitado para dedicarle al estudio de un idioma, aunque los objetivos que se intentan cumplir a la hora de adquirir una lengua son cada vez más precisos y diversificados. El aprendizaje debe centrarse en cada persona de forma individual y la enseñanza debe supeditarse al estudiante y no al contrario. El alumno se convierte, entonces, en el centro de todo el proceso educativo, siendo él mismo quien tome las riendas de su propio aprendizaje, y haciéndolo de forma autónoma. No obstante, muchos estudiantes no son autónomos durante el aprendizaje, quizá porque en raras ocasiones se les ha pedido independencia ante el estudio de lenguas. Para que éste adquiera autonomía y desarrolle un papel activo en su aprendizaje, deberá aprender a aprender (Ruiz de Zarobe, 1997, p.185). Hay dudas que se les presentan a los estudiantes que ellos mismos pueden resolver con la ayuda de diccionarios. Esto se vuelve gratificante para ellos por proporcionarles la satisfacción de ser autosuficientes (Martínez Ezquerro, 2001, p.88).

Capítulo II - Investigación Empírica: Metodología

1. Objetivos e hipótesis

Los motivos que llevan a la investigación educativa son examinar la práctica de la clase a través de un proceso sistemático de investigación; anotar logros y fallos con el objetivo de mejorar el aprendizaje de los alumnos y las prácticas de enseñanza de los profesores; reflexionar sobre los resultados con relación a la literatura existente; validar prácticas de enseñanza y construir teorías relacionadas con abordajes educativos; compartir experiencias para completar lo que se sabe sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Laverty, 2016). Según Laverty (2016, p.2-22), el proceso de investigación educativa es cíclico e iterativo, siendo sus etapas las siguientes:

1) Identificar y formular cuestiones: lo primero que debe hacerse es describir lo que ocurre en la clase y encontrar un aspecto que quiera entenderse mejor o cambiar. Deben establecerse los parámetros de la investigación explicando el contexto de la clase, por qué es necesaria la investigación y su significancia y objetivo. Básicamente, deben dividirse preguntas en “qué”, “cómo” y “por qué” [...]

2) Investigar la literatura educativa: leer la literatura existente sobre el tema de investigación nos dará la oportunidad de conseguir un contexto y justificación para nuestra investigación; nos asegurará de que ese estudio todavía no se ha hecho, que no es simplemente una investigación replicada; identificar fallos en investigaciones anteriores y sugerir nuevas áreas de investigación [...]

3) Diseñar el abordaje y seleccionar métodos: el objetivo del diseño de la investigación es seleccionar métodos de recolecta y análisis de datos necesarios para abordar las cuestiones de investigación. El diseño se refiere a la estrategia que integra todos los componentes del estudio de una forma coherente y lógica. Debe haber una relación directa entre las cuestiones de investigación, el motivo del estudio y las decisiones tomadas con relación a la recolecta y análisis de datos [...]

4) Completar un análisis ético (si es necesario): la investigación debe contener documentos firmados para que se eviten problemas éticos. En el caso del consentimiento informado, debe contener los motivos y objetivos del estudio; el tipo de datos que se recogerán; los procedimientos que se usarán para recoger esos datos; cómo se reportarán los datos; si y cómo se asegurará la confidencialidad y anonimato de los participantes; informar que la participación es voluntaria y que pueden abandonar el estudio cuando quieran [...]

5) Recoger datos y completar análisis [...]

6) Evaluar y reflexionar sobre la investigación, a través de una serie de preguntas:

a) Abordaje de la investigación y evidencias

- ¿el diseño del estudio ha sido el adecuado para la pregunta de la investigación?

- ¿los datos recogidos han abordado las cuestiones de investigación?
- ¿qué otro tipo/forma de datos podrían haberse recogido y por qué?
- ¿las descubiertas son válidas (creíbles, de confianza)?

b) Conciencia de los procesos de aprendizaje

- ¿qué nuevos procesos de aprendizaje se han observado en la clase que no se ha podido ver en un examen tradicional?
- ¿por qué crees que estos procesos menos observados pueden ser importantes?
- ¿cómo ha cambiado el estudio tu perspectiva sobre el aprendizaje de los alumnos?
- ¿qué otros aspectos de enseñanza y aprendizaje en esta área deben investigarse en el futuro?

c) Impacto en la enseñanza y el aprendizaje

- ¿qué significado e importancia tiene la investigación para tu práctica como docente?
- ¿qué cambios harás en tu práctica como docente como resultado de la investigación?
- ¿cómo sabrás que el aprendizaje ha mejorado o cambiado como resultado de lo que has descubierto en tu investigación? [...]

7) Comunicar y compartir la investigación.

Teniendo en cuenta todos los beneficios que el uso de diferentes tipos de diccionarios representa, ya sea para el aprendizaje de una lengua o el perfeccionamiento de esta, el aprendizaje de léxico o incluso el desarrollo de la autonomía de los alumnos, esta investigación tiene como objetivos conocer y analizar las prácticas de los alumnos relativamente al uso de diccionarios, ya sean monolingües o bilingües, en las clases de ELE de su institución de enseñanza. Esto implica identificar sus hábitos de uso, la percepción que tienen de los diccionarios y de su utilidad y, además, diagnosticar sus competencias de uso. Tras la aplicación de una actividad formativa orientada a la enseñanza de la utilización de diversos tipos de diccionario, se pretende evaluar las alteraciones de esas mismas competencias y los cambios en las percepciones y prácticas de los alumnos en relación con el uso de diccionarios.

Las hipótesis que acompañan este último objetivo son:

- Los alumnos serán capaces de comprender que los diccionarios no sirven exclusivamente para buscar el significado de palabras y que pueden usarse fuera del ámbito escolar.
- Los participantes de la investigación empezarán a usar el diccionario para más tareas.

- Entenderán la importancia de leer las introducciones de los diccionarios para saber manejarlos de forma adecuada, con todos sus códigos y símbolos.
- Identificarán mejor las partes de la entrada un diccionario.
- Sabrán encontrar en el diccionario el significado de las abreviaturas existentes en este.
- Serán capaces de deducir la palabra que deben buscar para encontrar el significado de una que está en una forma que no aparece (plural, femenino, verbo conjugado, frase hecha).
- Con la ayuda del diccionario identificarán la categoría gramatical de cualquier tipo de palabra.
- Conseguirán resolver dudas de la lengua, sobre cómo se escriben palabras o qué significan.
- Mostrarán más destreza al traducir expresiones y frases hechas.
- Tendrán más confianza al usar el diccionario y dejarán menos respuestas en blanco, atreviéndose a contestar aún no estando seguros.

Este proyecto tiene, además de los objetivos citados arriba, la intención de concienciar, no sólo a los alumnos, sino también a los docentes en relación a la importancia de los diccionarios en un contexto de aprendizaje de LE, en este caso el español. Muchos profesores asumen que los alumnos saben usar adecuadamente un diccionario y no dedican tiempo de aula a su explicación. No obstante, no todos los discentes dominan su consulta o no aprovechan al máximo las posibilidades que esta herramienta ofrece.

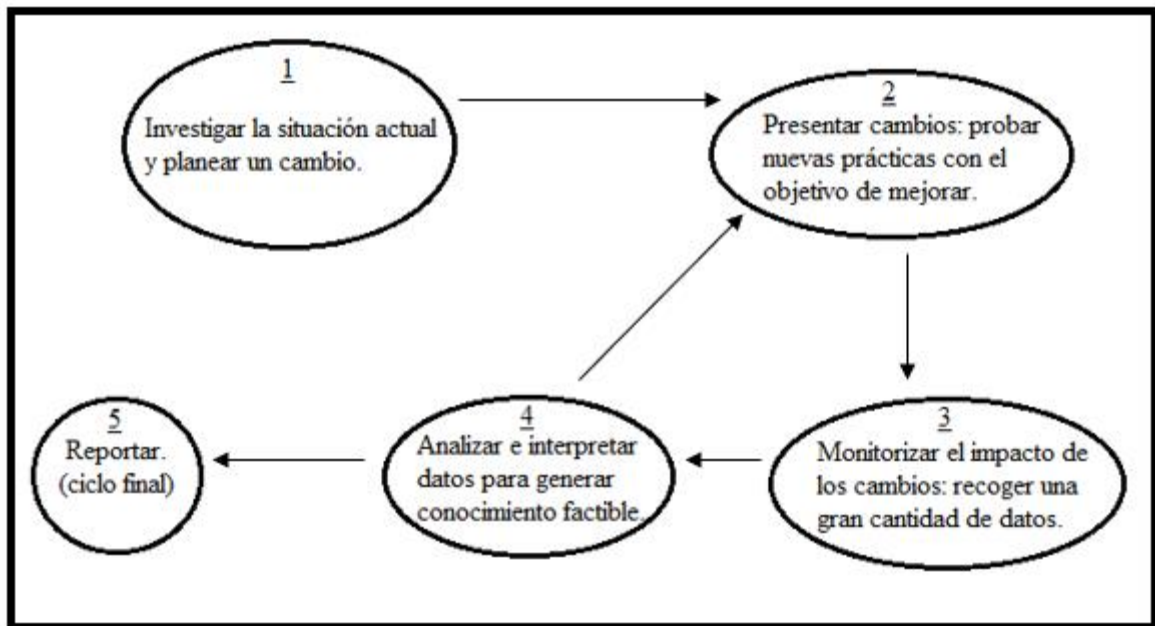
2. Metodología de investigación

2.1. Caracterización del estudio

El presente proyecto es un estudio preexperimental con recurso a la investigación acción, es decir, un estudio mixto – descriptivo y de intervención. Se elabora mediante un diseño pretest-postest. En este diseño, el grupo experimental, es decir, la muestra, se mide antes de la intervención (actividad formativa) y se vuelve a medir después de esta. Normalmente, las diferencias entre los dos momentos medidos se atribuyen al efecto de la intervención. No obstante, esto no debe considerarse completamente cierto porque no

somos capaces de controlar todas las variables que pueden contribuir, de alguna forma, a una explicación alternativa del efecto observado (Pinto & Silva, 1986, p.221).

La investigación-acción es un tipo de investigación aplicada y flexible que consiste en una comprensión profunda y una intervención informada sobre, en este caso, una acción educativa y su contexto, con la finalidad de mejorar las situaciones y contextos de trabajo a través de la planificación, acción, observación, reflexión y colaboración entre investigadores y participantes (Jupp, 2006; Given, 2008). La primera persona que usó el término fue, probablemente, Kurt Lewin, en sus obras de los años 40, el cual creía que el comportamiento humano era siempre una función de la situación en la que ocurría; no creía que fuese posible hacer generalizaciones sobre el comportamiento humano que se aplicasen a todos los contextos. La investigación-acción genera conocimiento sobre la interrelación entre el comportamiento humano y situaciones socioculturales, en vez de verdades generalizadas. Lewin la vio como una investigación conectada a las escuelas, profesores, padres y alumnos (Newton & Burgess, 2008). Los profesores-investigadores tienen la responsabilidad de llevar a cabo investigaciones que usen métodos de investigación centrados en elementos prácticos y hacer cambios constructivos que produzcan resultados positivos, pues este método tiene la capacidad de mejorar las prácticas en la clase, escuela o institución. Sus resultados son prácticos y teóricos, puesto que el conocimiento que genera tiene un impacto directo y constante en cambiar las prácticas de los participantes y de una audiencia más amplia a través de sus publicaciones (Given, 2008). Este proyecto se considera investigación-acción porque trata de investigar la realidad de una clase de lengua extranjera en relación al uso de diccionarios e intentar promover un cambio positivo en las percepciones y competencias de uso de los alumnos. En la obra de Given (2008) se explica también la estructura del método, el cual está formado por ciclos fluidos de investigación que se superponen, incorporando en todas las etapas la colecta y análisis de datos.



Jupp (2006), en cambio, diferencia únicamente tres pasos en el proceso que también considera cíclico: análisis de una situación o identificación de un problema; formulación del tipo de intervención; evaluación de la intervención.

Los resultados obtenidos con recurso a la investigación-acción no son propiamente “descubrimientos” en el sentido convencional de progreso teórico, sino en relación con nuevas prácticas, patrones de comportamiento diferentes o mejoras en procesos de organización (Jupp, 2006). La investigación-acción suele verse, en primera instancia, como metodología cualitativa, pero en realidad es ecléctica, usando todos los métodos principales de recogida de datos, incluyendo cuestionarios y análisis estadísticas para permitir interpretación, en vez de medidas objetivas (Given, 2008).

2.2. Procedimientos

Para poder realizar esta investigación entré en contacto, durante el mes de diciembre de 2017, con la institución en la que he realizado mi estudio. La oportunidad surgió por ser profesora de español como lengua extranjera de la clase de cuarto de primaria de esa escuela, la dirección de la cual me permitió realizar todas las actividades con mis propios alumnos.

En primer lugar, el día 13 de febrero de 2018 presenté el proyecto a los alumnos, explicándoles todas las partes y objetivos. Se entregó también a los tutores legales de los niños un consentimiento informado (v. anexo 5) sobre el estudio que se realizaría. De los

veintitrés alumnos de cuarto de primaria, únicamente veintidós obtuvieron autorización para participar.

Una vez recogidos todos los consentimientos informados firmados, se procedió a la primera sesión dedicada a la investigación. Durante esta sesión (una hora), la cual se realizó el día 27 de febrero, los alumnos contestaron al cuestionario inicial (v. anexo 1).

Concluidos los cuestionarios, el siguiente paso consistió en la realización de ejercicios – actividad inicial (v. anexo 2) – con la ayuda del diccionario. Debido al gran número de participantes y teniendo únicamente acceso a seis diccionarios bilingües español-portugués/portugués-español, esta parte de la actividad inicial se dividió en dos sesiones de una hora (días 14 y 15 de marzo), siendo que en la primera participaron doce alumnos y en la segunda los otros diez – usando siempre un diccionario por cada dos alumnos, pero trabajando individualmente. Una alternativa sería que los alumnos realizaran las actividades con la ayuda de diccionarios online, pero la escuela no disponía de ordenadores para los alumnos.

Después de haber recogido los datos iniciales – cuestionarios y ejercicios –, el siguiente paso ha sido la actividad formativa (v. anexo 4) – sesiones dedicadas a enseñar a los alumnos qué es un diccionario, sus tipos, sus partes, cómo se usa y todo para lo que puede usarse en el ámbito de una LE. La actividad formativa, la cual duró tres horas, empezó el día 21 de marzo (sesión de una hora) pero tuvo que interrumpirse durante dos semanas debido a vacaciones escolares, retomándose el día 11 de abril en una sesión de dos horas. Se llevó a cabo con la ayuda de una presentación PowerPoint proyectada en la clase.

Una vez finalizada la actividad formativa, el día 12 de abril se realizaron los ejercicios de la actividad final (v. anexo 3), esta vez con toda la clase junta en una sesión de una hora y media, por disponer de más diccionarios, que permitió dar uno por cada dos alumnos de toda la clase – trabajando siempre individualmente.

Finalmente, los cuestionarios finales se rellenaron en la última sesión (una hora), el día 18 de abril, dando por concluido el proyecto con los participantes.

Todos los instrumentos de recogida de datos – cuestionario inicial, cuestionario final, actividad inicial y actividad final – que se han usado en este estudio se explican más adelante, así como la actividad formativa llevada a cabo.

2.2.1. Actividad formativa

Como ya se ha mencionado anteriormente, para que el resultado de una búsqueda en el diccionario sea fructífero y se produzca aprendizaje, el alumno debe ser adiestrado en su manejo para usarlo de la forma más provechosa posible (Prado Aragonés, 2005). Muchos profesores asumen que sus alumnos saben consultar correctamente un diccionario, lo que no siempre es cierto, como lo explican varios autores citados anteriormente en este trabajo. Es necesario, pues, que se dedique tiempo en el aula a la enseñanza del manejo de varios tipos de diccionarios que puedan ser útiles a nuestros alumnos, teniendo en cuenta su nivel y necesidades específicas. No obstante, no es satisfactoria la forma como algunos profesores enseñan a sus alumnos a explorar la variedad de informaciones presentes en los diccionarios que podrían ser útiles. Esa información es accesible leyendo la introducción de los diccionarios y ni todos los profesores lo hacen. Los docentes deben prepararse e instruirse en el uso del diccionario, todas sus ventajas, posibilidades y oferta editorial para poder enseñarlo y aconsejar correctamente en el aula de LE (Hernández Hernández, 1993; Höfling et al., 2004; Rodríguez Gil, 2006; Höfling, 2006; Nomdedeu Rull, 2009; Vázquez, 2010; Duarte & Pontes, 2011; Nomdedeu Rull, 2011; Santos, 2013; Alonso & Palacios, 2014).

En mi estudio he incorporado una actividad formativa con el objetivo de enseñar a los alumnos a usar de forma provechosa dos tipos de diccionarios – monolingües y bilingües – en formato analógico y online. El intuito es darles a conocer todas las posibilidades de esta herramienta y aconsejarles los mejores diccionarios para su nivel y necesidades específicas.

Esta actividad se centró en explicar una serie de informaciones sobre los diccionarios como, por ejemplo: ¿qué es un diccionario?, ¿de qué tipos hay?, ¿para qué sirven los diferentes tipos de diccionarios?, ¿cuál es su estructura y partes más importantes?, ¿qué tipo de información encontramos en la introducción?, ¿cómo se buscan palabras o frases?, y ¿qué objetivos se pretenden al aprender cómo usar un diccionario?

Como mencionado anteriormente, puede encontrarse el guion utilizado en la actividad formativa en el anexo 4.

2.3. Muestra de estudio

La muestra de este estudio está formada por un grupo de veintidós alumnos ($n=22$) de cuarto de primaria de una escuela portuguesa. El grupo consta de quince chicos y siete chicas de nueve y diez años. Inicialmente deberían haber sido veintitrés participantes – número total de alumnos de cuarto de primaria –, pero los tutores legales de uno de los alumnos no aceptaron su participación en el estudio cuando recibieron el consentimiento informado. Teniendo en cuenta las definiciones de Lewis-Beck, Bryman & Liao (2003, p.994-997), es principalmente una muestra de conveniencia porque los participantes se seleccionan por su disponibilidad y por cumplir los criterios del estudio – en este caso, alumnos de ELE, preferencialmente de nivel inicial –, aunque también podría considerarse, en parte, una muestra teórica porque los participantes se han seleccionado considerando las necesidades teóricas del estudio.

2.4. Instrumentos

Cualquier estudio que pretenda hacerse necesita una serie de datos para analizar que se obtendrán mediante la aplicación de varios instrumentos de recogida de datos. Es de elevada importancia que los instrumentos que se usen sean los más adecuados para cada tipo de estudio y que se preparen teniendo en cuenta las características de la muestra, pues cuánta más preparación se dedique al diseño de un instrumento de investigación, se podrán obtener más datos (Given, 2008, p.141).

Los datos que se recogen pueden ser directos – muestras de trabajos, ejercicios – o indirectos – respuestas a cuestionarios. Datos sobre el aprendizaje de los alumnos pueden recogerse de forma cualitativa, cuantitativa o ambas. Datos cuantitativos aportan datos numéricos que se analizan usando estadísticas descriptivas e ilativas. Datos cualitativos aportan información textual, verbal o visual que se analiza codificándola por temas o patrones y, luego, se clasifica (Lavery, 2016). En este estudio, los datos que se han recogido son cuantitativos – directos e indirectos –, por lo que la información obtenida está clasificada numéricamente.

Los instrumentos utilizados para realizar este trabajo han sido cuestionarios (v. Anexo 1) y ejercicios con recurso al diccionario bilingüe español-portugués/portugués-español (v. Anexos 2 y 3), los cuales se describirán en los próximos apartados.

Teniendo en cuenta que el estudio se ha realizado con menores, ha sido necesario elaborar un consentimiento informado para obtener el permiso de los tutores legales de

los participantes. El consentimiento informado se entiende como un principio ético que implica la responsabilidad de un investigador en esforzarse para asegurar que aquellos que participan en la investigación están completamente informados sobre el estudio y aceptan, voluntariamente, participar en la investigación. Para que el consentimiento sea realmente informado, le incumbe al investigador explicar lo más detalladamente posible, y en un vocabulario accesible, todo lo relacionado con el “qué”, “cómo”, “quién” y “por qué” de la investigación (Jupp, 2006, p.149-150). Esta autorización es necesaria porque la Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial afirma que, cuando el sujeto de estudio es un menor, es necesario obtener antes el consentimiento de sus tutores legales, aunque también es importante tener el consentimiento del menor, pero hacerlo de forma a que entienda bien todo lo que se hará (de Leeuw et al., 2004, p.416). Entonces, para evitar problemas éticos, cualquier investigación que se haga con niños debe garantizar el anonimato y es necesario tener, previamente, la permisión de los tutores legales y, a veces, de la institución (Given, 2008). El consentimiento se encuentra en el anexo 5.

2.4.1. Cuestionario inicial y final

Cuando necesitamos saber informaciones específicas sobre las percepciones, creencias, motivaciones o intuiciones de una persona o de un grupo de personas, o incluso sobre su conducta en relación con algún factor externo, el cuestionario se presenta como la herramienta más indicada para la recolecta de estas informaciones (Höfling, 2006). No obstante, el cuestionario está limitado por el número de preguntas que pueden hacerse y puede fallar en dar al investigador la cantidad de detalles relevantes que pueden obtenerse con otros métodos cualitativos, como la observación de los participantes y las entrevistas. Las entrevistas son, probablemente, el método de colecta de datos más popular y común de los métodos cualitativos dentro de la educación (Given, 2008). Las preguntas de un cuestionario pueden ser abiertas o cerradas, lo que resultará en una combinación de datos cualitativos y cuantitativos (Laverty, 2016).

El proceso de elaboración de un cuestionario incluye los siguientes pasos: decisión sobre las informaciones que se buscarán; determinar el tipo de cuestionario; redacción del primer esbozo; reevaluar y revisar las cuestiones; test experimental (pretest); compilación del cuestionario y especificación de las normas para su uso. Es importante hacer un pretest del cuestionario antes de realmente aplicarlo para garantizar la calidad de sus resultados,

pues es necesario ver si las preguntas y respuestas se entienden (Borgers, de Leeuw & Hox, 2000; de Leeuw, Borgers & Smits, 2004). Desafortunadamente, el tiempo disponible para crear los instrumentos, aplicarlos y analizar sus resultados no ha sido suficiente para poder realizar un pretest con una muestra semejante a la del estudio, algo que se considera esencial para validar los instrumentos de recolecta de datos.

En este estudio ha sido necesario tener especial atención a la elaboración de los cuestionarios, pues los participantes son niños de cuarto de primaria y no adultos. Los cuestionarios deben estar adaptados a las competencias cognitivas, lingüísticas y sociales de cada grupo de edad (de Leeuw et al., 2004). Los niños no son adultos en miniatura. Sus capacidades cognitivas, comunicativas y sociales todavía se están desarrollando mientras crecen. Esto afecta a su capacidad para contestar a cuestionarios que no estén adaptados (Borgers et al., 2000, p.62). Para crear un cuestionario accesible se ha tenido en cuenta la obra de Jean Piaget “*La representación del mundo en el niño*”, de 1929. En esta obra, Piaget afirma que el desarrollo cognitivo de los niños se divide en cinco etapas:

- Sensoriomotora (desde el nacimiento hasta los dos años).
- Preoperacional (de los dos a los cuatro años).
- Operaciones intuitivas (de los cuatro años a los siete u ocho).
- Operaciones concretas (de los ocho a los once).
- Operaciones formales (de los once a los quince o dieciséis).

Estas etapas básicas son muy importantes para entender el proceso de pregunta-respuesta de los niños y sus diferencias en relación con los adultos; no deben verse como algo estricto y estático, sino como una escala móvil, pues hay diferencias dentro de los grupos de edad, e incluso pueden llegar a sobreponerse (Borgers et al., 2000; de Leeuw et al., 2004).

Centrémonos ahora en la etapa que importa para la elaboración del cuestionario dirigido a nuestra muestra, alumnos de cuarto de primaria entre los ocho y los nueve años. Se sitúan, entonces, en la etapa de las operaciones concretas, en la que se desarrolla el lenguaje y se adquieren habilidades lectoras. Niños en esta etapa son capaces de ordenar objetos en progresión lógica, recurriendo a la transitividad – $A < B$ y $B < C$, entonces $A < C$ – (Borgers et al., 2000). Se empiezan a diferenciar varios puntos de vista (el propio vs. el de los demás) y también a entender clasificaciones y relaciones temporales, pero todavía tienen muchas dudas y son muy literales al interpretar palabras, teniendo problemas con preguntas indirectas o “despersonalizadas”. Deben evitarse cuantificadores vagos y frases

muy complejas o con significado negativo, pues pueden causar confusión. Las frases ambiguas originan confusión, ya que los niños no siempre diferencian entre lo que se dice y lo que realmente se pretende. A partir de los ocho años, los niños pueden contestar a cuestionarios, los cuales deben ser elaborados específicamente para su edad. No se puede simplemente usar un cuestionario diseñado para adultos (Borgers et al., 2000; Borgers, Hox & Sikkel, 2004; de Leeuw et al., 2004). Todos estos aspectos se han tenido en cuenta al elaborar los cuestionarios, procurando introducir únicamente enunciados directos, con vocabulario accesible y adecuado a su edad, usando siempre el “tú”. Sin embargo, niños entre los siete y los diez años tienen una tendencia a agrandar y tienen miedo de equivocarse, por lo que procuran “satisfacer” con sus respuestas, es decir, en vez de obtener respuestas “óptimas” (cuando el niño ha entendido la pregunta y ha contestado con una opinión sincera) podremos encontrar respuestas “satisfactorias” (cuando el niño responde de forma más o menos superficial, con información que parezca razonable o aceptable). Estas respuestas pueden darse por baja motivación, o porque las preguntas son complicadas y el niño no quiere parecer ignorante ante sus compañeros; aunque ofrecer un “punto intermedio” en las respuestas también puede ser una causa. Los estudios de varios autores muestran que cuatro opciones de respuesta es lo ideal para niños que contestan a cuestionarios; si se presenta un gran número de respuestas posibles, habrá más dificultad al acceder a la memoria verbal, lo que disminuye la fiabilidad (Borgers et al., 2004; de Leeuw et al., 2004). En estos cuestionarios, el máximo de respuestas posibles ha sido en una pregunta que disponía de ocho opciones, de las cuales tenían que elegir las que quisieran. Encontrar este tipo de respuestas “satisfactorias” puede provocar datos poco fidedignos, siendo entonces esencial que los cuestionarios sean interesantes, cortos simples y accesibles al nivel cognitivo de los que contestarán (Borgers et al., 2000; Borgers et al., 2004), siendo esos los motivos por los que los cuestionarios utilizados tienen únicamente diez preguntas adaptadas al nivel cognitivo de los alumnos.

Por último, el cuestionario proporciona a los participantes un alto nivel de confidencialidad y anonimato, lo que podrá resultar en respuestas más sinceras pues se considerarán libres para expresar opiniones que, de otra forma, no emitirían, por vergüenza, por creer que les podrían traer complicaciones o por sentirse constreñidos (Höfling, 2006; Laverty, 2016).

El cuestionario se puede encontrar adjuntado al final del trabajo (v. anexo 1).

2.4.2. *Actividad de evaluación inicial y final*

Los cuestionarios proporcionan informaciones sobre los hábitos de uso y las percepciones que los participantes tienen sobre los diccionarios. No obstante, en este trabajo también se ha procurado obtener información sobre las competencias de uso del diccionario por parte de la muestra en cuestión.

Se han realizado dos actividades individuales de evaluación con recurso al diccionario bilingüe escolar español-portugués/portugués-español – una inicial (antes de la actividad formativa) y una final (después de la actividad formativa) – para analizar las alteraciones en sus competencias de uso del diccionario. Los ejercicios presentes en estas actividades se han realizado teniendo en cuenta las capacidades y características relacionadas con la edad de los participantes, explicadas en el apartado anterior siguiendo la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1929).

Las actividades tienen el mismo número de ejercicios y, aunque los contenidos sean ligeramente diferentes, el nivel de dificultad es el mismo en las dos, siendo que los parámetros se mantienen. Todos los ejercicios pueden resolverse mediante consulta a los diccionarios que estaban a la disposición de los alumnos (uno por cada dos niños).

El primer ejercicio consiste en identificar las partes presentes en una entrada – la palabra corazón – de un diccionario online (Diccionario Online de la Real Academia Española). A continuación, en el segundo ejercicio, los alumnos deben escribir las abreviaturas de diez palabras que los diccionarios contienen para dar información gramatical sobre sus entradas.

Ejercicio 2 – cuestionario inicial

Pronome	pron.	Demonstrativo	dem.
Adverbio		Plural	
Adjetivo		Singular	
Masculino		Preposição	
Feminino		Determinante	
Locução		Nome	

Después, se les pide que indiquen qué palabra deben buscar en el diccionario para saber el significado de cuatro elementos – un sustantivo, un adjetivo, un verbo y una frase hecha. En cuarto lugar, el objetivo es clasificar ocho palabras según su categoría gramatical – sustantivo, verbo, adjetivo o adverbio. El quinto ejercicio procura que los

alumnos respondan a cuatro preguntas sobre dudas de la lengua, indicando la opción correcta.

a) Como se diz em espanhol: “inflación” ou “inflacción”?

Inflación.

Inflacción.

b) Um “manitas” é alguém que tem as mãos pequenas?

Sim.

Não.

c) Onde podes encontrar um “chándal”?

Nas árvores.

No armário.

d) O que se come primeiro: a “sopa” ou o “postre”?

Sopa.

Postre.

Por último, con la ayuda del diccionario – al igual que todos los ejercicios anteriores – los participantes deben proporcionar la traducción en portugués de cinco palabras o expresiones españolas.

Con estos ejercicios se pretende evaluar si los alumnos conocen la estructura de un diccionario y si son capaces de resolver dudas sobre la lengua, sobre gramática y ortografía o encontrar la palabra o expresión que buscan.

Las dos actividades pueden encontrarse adjuntadas al final del trabajo (anexos 2 y 3).

Capítulo III - Investigación Empírica: Resultados

1. Análisis estadístico de los datos

Para analizar los datos provenientes de los cuestionarios y de las actividades de evaluación, estos se introdujeron en una base de datos y fueron analizados con recurso al *software* IBM SPSS *statistics* 24.

1.1. Cuestionarios

Se introdujeron en el IBM SPSS los datos relativos a todas las preguntas y respuestas de los cuestionarios. Como la muestra de la investigación es inferior a cincuenta individuos, se realizó el test Shapiro-Wilk para saber si los datos relativos a la pregunta número 5 seguían una distribución normal ($p < .05$) (Marôco, 2011). Teniendo en cuenta el objetivo interpretativo de las percepciones y hábitos de uso de los alumnos relativamente al diccionario, el análisis estadístico para saber si hubo diferencias significativas entre el cuestionario inicial y el final, sólo se aplicó al número medio de opciones seleccionadas en la pregunta 5 del cuestionario inicial y final. Siendo que la variable “número de opciones seleccionadas” en el cuestionario inicial y en el cuestionario final no seguían la distribución normal ($p = .000$), entonces se realizó el test no paramétrico de Wilcoxon, para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias (Marôco, 2011) del número de opciones seleccionadas en el cuestionario inicial y en el cuestionario final para confirmar si, después de la actividad formativa, los alumnos consideraban que usaban el diccionario para más tareas.

En las demás preguntas, únicamente se realizaron y analizaron las frecuencias de respuesta para cada una.

1.2. Actividades de evaluación

Una vez introducidos todos los datos de las seis actividades iniciales y de las seis actividades finales, se intentó caracterizar la muestra según género y edad. Se realizó, una vez más, el test Shapiro-Wilk para saber si los datos seguían una distribución normal, puesto que la muestra es inferior a cincuenta individuos (Marôco, 2011). En todos los conjuntos de variables (ejercicio 1 inicial – ejercicio 1 final; ejercicio 2 inicial – ejercicio 2 final; ejercicio 3 inicial – ejercicio 3 final; ejercicio 4 inicial – ejercicio 4 final: ejercicio

5 inicial – ejercicio 5 final; ejercicio 6 inicial – ejercicio 6 final; respuestas en blanco inicial – respuestas en blanco final) los datos no seguían la distribución normal ($p < .05$), excepto el conjunto “puntuación total” (puntuación total inicial $p = .218$; puntuación total final $p = .811$). Entonces, se realizó el test no paramétrico de Wilcoxon, para comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias (Marôco, 2011) de respuestas correctas obtenidas en la actividad inicial y la actividad final, para cada ejercicio; bien como de respuestas en blanco. Considerando que la variable “puntuación total” seguía la distribución normal, se aplicó un test paramétrico, el Test T, para confirmar la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre las medias de respuestas correctas en la actividad inicial y final (Marôco, 2011; Field, 2013).

Los resultados obtenidos en estos tests estadísticos (diferencias entre medias) nos llevan a afirmar la existencia o no de diferencias entre las medias de los dos grupos (antes y después). Existiendo diferencias estadísticamente significativas, nos permite deducir que la intervención/actividad formativa tuvo efecto, que hay una correlación positiva entre la actividad formativa y los efectos verificados, es decir, el aumento del número medio de respuestas correctas (Marôco, 2011; Field, 2013).

2. Resultados estadísticos obtenidos

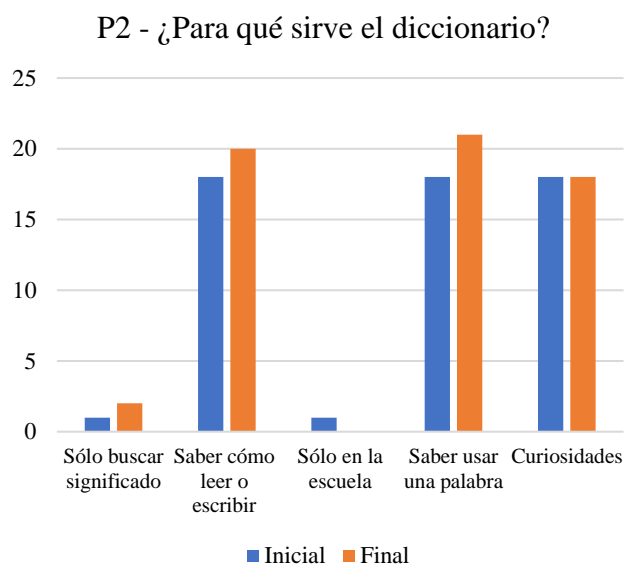
2.1. Datos obtenidos a partir de los cuestionarios iniciales y finales

El total de la muestra, es decir, los veintidós alumnos ($n=22$), son de nivel inicial porque contestaron todos que “sí” a la pregunta sobre si este era su primer año estudiando español.

En la segunda pregunta (P2) – cuestionario inicial –, únicamente 1 alumno indicó que el diccionario sólo sirve para buscar el significado de las palabras, mientras que, en el cuestionario final, 2 alumnos seleccionaron esta opción. La opción que señala que el diccionario sólo se usa en la escuela fue marcada por 1 alumno en el cuestionario inicial, mientras que en el final nadie la seleccionó ($n=0$). En cambio, las opciones “positivas” fueron las más seleccionadas tanto en el cuestionario inicial como en el final. Las opciones “es útil para saber cómo se lee o escribe una palabra”; “se puede usar para saber cómo se usa una palabra” y “enseña curiosidades sobre las palabras” fueron seleccionadas por 18 alumnos en el cuestionario inicial. Por otro lado, en el cuestionario final, la opción “es útil para saber cómo se lee o escribe una palabra” fue seleccionada por 20 alumnos;

“se puede usar para saber cómo se usa una palabra” por 21 alumnos y “enseña curiosidades sobre las palabras” mantuvo la misma frecuencia de respuesta (gráfico 1).

Gráfico 1 – Percepciones sobre la utilidad del diccionario



En el cuestionario inicial, en la pregunta número tres, 2 alumnos indicaron que “sí” tienen un diccionario, sin especificar cuál – monolingüe español, bilingüe español-portugués/portugués-español (esp-pt/pt-esp), o los dos –, mientras que 3 afirmaron tener un diccionario bilingüe esp-pt/pt-esp y los demás 17 indicaron no tener ninguno de los diccionarios. En el cuestionario final, los resultados cambiaron, siendo que únicamente 2 alumnos dicen tener un diccionario bilingüe esp-pt/pt-esp y los otros 20 indican que no tienen ninguno de ellos.

Pasando a la pregunta cuatro, en relación al uso del diccionario monolingüe español, todos los alumnos (n=22) afirman “no” usarlo, mientras que en el cuestionario final únicamente tenemos 21 respuestas “no”, puesto que 1 de los alumnos no contestó a la pregunta. Por otro lado, en el cuestionario inicial, 2 alumnos dicen utilizar el diccionario bilingüe esp-pt/pt-esp, siendo que los otros 20 dijeron que no lo hacían. No obstante, en el cuestionario final, los “sí” se mantuvieron, pero los “no” pasaron a ser 19 porque, una vez más, 1 alumno no contestó. En el subapartado de esta pregunta, de los 2 alumnos que tenían que indicar quién les había recomendado el diccionario que usaban, en el cuestionario inicial únicamente 1 lo indicó, habiendo sido los padres. En el cuestionario final, los 2 contestaron, siendo que el otro alumno (n=1) dijo que había sido recomendado por la profesora.

Para presentar los datos recogidos en la quinta pregunta (P5) – finalidades que los alumnos atribuyen al diccionario –, se usa el Gráfico 2 y la Tabla 1. Se realizó el test de Wilcoxon para comprobar si había una diferencia estadísticamente significativa ($p < .05$) entre las dos medias de opciones seleccionadas – inicial y final. Para la realización del test de Wilcoxon, para el conjunto de variables “número de opciones seleccionadas – inicial” y “número de opciones seleccionadas – final” había una hipótesis nula (H_0) “las medias son iguales” y una hipótesis alternativa (H_1) “las medias son diferentes” (Marôco, 2011). Considerando que el p -value resultante del test de Wilcoxon es menor que .05 ($p = .000$), indica que se rechaza H_0 “las medias son iguales”, es decir, hay una diferencia estadísticamente significativa entre el número medio de opciones seleccionadas en el cuestionario inicial y en el final. Como se puede comprobar en la Tabla 1 y el Gráfico 2, el número de opciones seleccionadas fue más elevado en el final que en el inicial. Hay que considerar que estos valores se encuadran en un máximo total de 8 opciones disponibles, teniendo en cuenta que ninguno de los alumnos seleccionó, en ningún momento, la opción “otros usos”.

Tabla 1 Comparación entre los valores medios de opciones seleccionadas en la pregunta 5 del cuestionario inicial y final

	M_I	M_F	Z	$p^{(*)}$
Pregunta 5	0,27	4,68	-3,888	.000

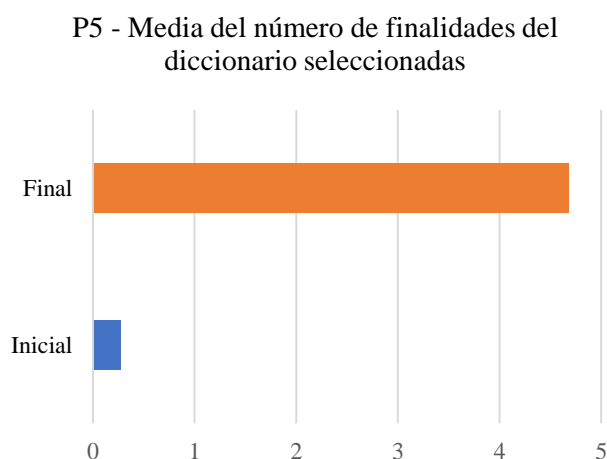
Nota:

M_I = inicial

M_F = final

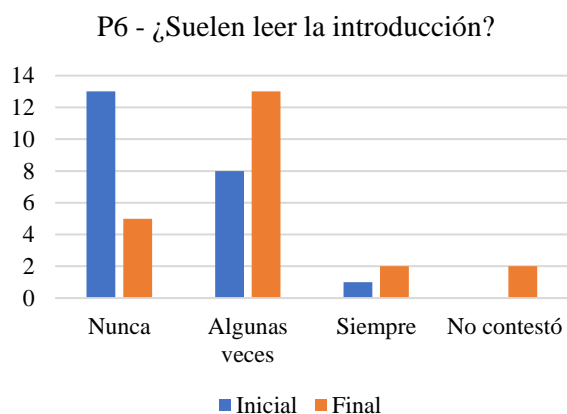
(*) Wilcoxon test.

Gráfico 2 – Finalidades para el uso del diccionario



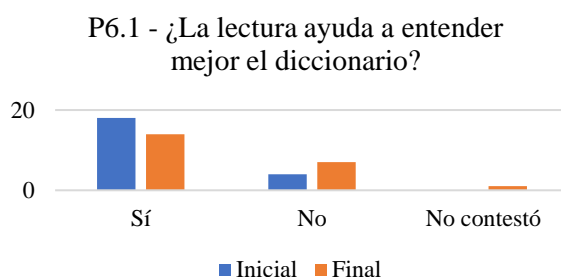
A continuación, en la pregunta seis (P6), en el cuestionario inicial, 13 alumnos afirmaron no leer nunca la introducción de los diccionarios, 8 lo hacen algunas veces y sólo 1 lo hace siempre. Se contrasta con el cuestionario final, en el que 2 alumnos no contestaron, 5 no la leen nunca, 13 leen la introducción algunas veces y 2 lo hacen siempre. Se puede observar que los valores que indican alguna lectura – algunas veces y siempre – aumentaron en el cuestionario final y que el “nunca” disminuyó (gráfico 3).

Gráfico 3 – Hábitos de lectura de la introducción de los diccionarios



En el subapartado 6.1, inicialmente, 18 alumnos afirmaron que leer la introducción ayuda (o ayudaría) a comprender mejor un diccionario y a consultarlo, mientras que 4 dijeron que no. En el cuestionario final, los “sí” disminuyeron a 14, los “no” aumentaron a 7 y 1 alumno no contestó a la pregunta (gráfico 4).

Gráfico 4 – Opinión sobre la ayuda que significa la lectura de la introducción



De los que indicaron el “porqué”, sus respuestas fueron estandarizadas de forma a ser posible analizarlas cuantitativamente. En el cuestionario inicial (gráfico 5), 3 dijeron que consideraban que leer la introducción “es importante”; 1 indicó que “es útil”; 1 dijo que “ayuda a aclarar dudas”; 3 afirmaron que ayuda a “saber lo que contiene el diccionario (símbolos, etc.)”; 4 indicaron que “leyéndola se aprende a usar el diccionario”; 1 opinó que permite una “mejor orientación al usar el diccionario”; y, por último, 1 defendió que “la consulta es más fácil” cuando se lee la introducción, mientras que 4 dejaron la respuesta en blanco. Analizando las mismas respuestas en el cuestionario final (gráfico 6), 3 alumnos dijeron que ayuda a “saber lo que contiene el diccionario (símbolos, etc.)”; 7 indicaron que “leyendo la introducción se aprende a usar el diccionario”; 1 que permite una “mejor orientación al usar el diccionario”; 2 afirmaron que “ayuda a entender mejor las palabras”; y, finalmente, 1 consideró que, con la lectura de la introducción, “la consulta es más fácil”. En el cuestionario final 1 alumno dejó la respuesta en blanco.

Gráfico 5 – Opinión sobre por qué leer la introducción ayuda a consultar mejor un diccionario – Inicial

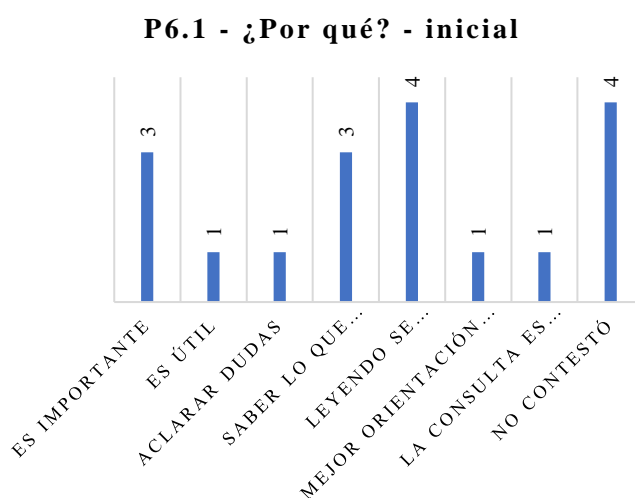
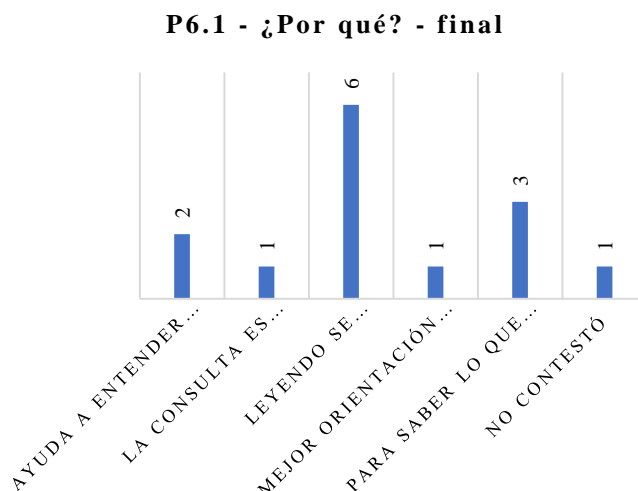


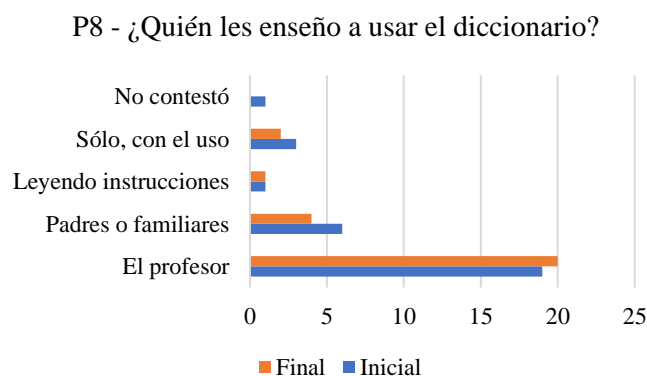
Gráfico 6 – Opinión sobre por qué leer la introducción ayuda a consultar mejor un diccionario – Final



En la séptima pregunta, sobre si los alumnos ya habían tenido un aula sobre cómo utilizar los diccionarios, tanto en el cuestionario inicial como en el final, 21 alumnos dijeron “sí” y 1 alumno no contestó. Los mismos valores se repiten en el subapartado 7.1, en el que 21 alumnos consideraron el aula importante y 1 la dejó en blanco.

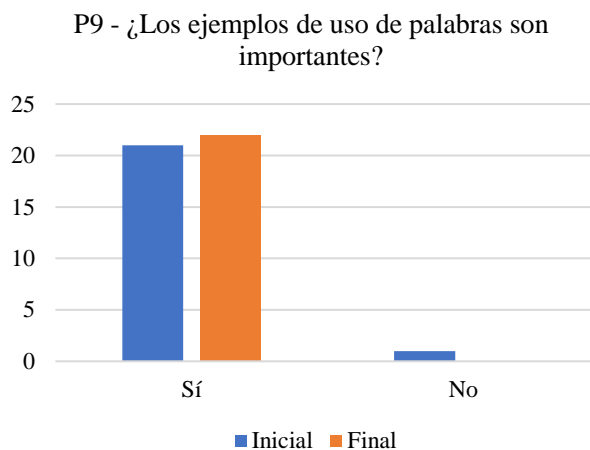
Cuando se les preguntó, en la pregunta ocho (P8), quién les había enseñado a usar el diccionario y pudiendo seleccionar más que una opción, en el cuestionario inicial, 19 alumnos indicaron que había sido el profesor, en la escuela; mientras que 6 aprendieron con sus padres o familiares; 1 afirma haberlo hecho leyendo las instrucciones del diccionario; y 3 aprendieron solos, con el uso. En el primer cuestionario 1 alumno no respondió a la pregunta. Por otro lado, en el cuestionario final, las respuestas indican que 20 aprendieron con el profesor, 4 con padres u otros familiares, 1 leyendo las instrucciones y 2 aprendieron a usar el diccionario solos (gráfico 7).

Gráfico 7 – Frecuencia de respuestas sobre quién les enseñó a usar el diccionario



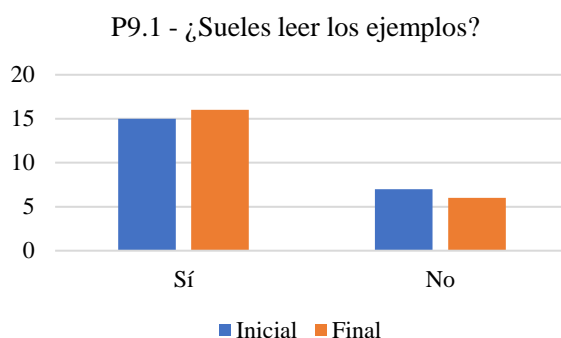
En la penúltima pregunta, la nueve (P9), en el cuestionario inicial, 21 alumnos consideraron importante la presencia de ejemplos de uso de las palabras en el diccionario, mientras que 1 no lo vio importante. En cambio, en el cuestionario final los 22 alumnos respondieron “sí” (gráfico 8).

Gráfico 8 – Importancia de los ejemplos de uso de las palabras en el diccionario



En el subapartado 9.1, en el primer cuestionario, 7 admitieron no leer los ejemplos y 15 sí lo hacen. En el segundo cuestionario, los “no” disminuyeron a 6 y los “sí” aumentaron a 16 (gráfico 9).

Gráfico 9 – Hábitos de lectura de los ejemplos de uso de las palabras



La última pregunta pretendía saber si los alumnos ya habían utilizado un diccionario monolingüe español y un diccionario bilingüe esp-pt/pt-esp al mismo tiempo. Siendo que, de los 22 alumnos, 21 de ellos nunca lo habían hecho – tanto en el cuestionario inicial como en el final – y en los dos momentos hubo 1 respuesta en blanco. No se analizó el

subapartado que debía completarse únicamente si ya se habían consultado los dos diccionarios al mismo tiempo.

2.2. Datos obtenidos a partir de las actividades de evaluación iniciales y finales

Para la realización del test de Wilcoxon, para cada conjunto de variables había una hipótesis nula (H_0) “las medias son iguales” y una hipótesis alternativa (H_1) “las medias son diferentes” (Marôco, 2011). Como se puede observar por los resultados obtenidos en la Tabla 2 y en la Tabla 3, el *p-value* resultante del test de Wilcoxon es menor que .05 en todos los ejercicios, en la puntuación total y en las respuestas en blanco, por lo que la H_0 se rechaza, es decir, se verifica la H_1 de que hay diferencias entre las medias. No obstante, en el ejercicio 5 ($p = .325$) las medias de respuestas acertadas en la actividad inicial y en la actividad final no presentaron diferencias estadísticamente significativas.

Tabla 2 Comparación entre los valores medios de respuestas acertadas en la actividad inicial y la actividad final

	M_I	M_F	Z	$p^{(*)}$
Ejercicio 1	1,82	4,09	-3,485	,000
Ejercicio 2	5,27	7,95	-3,194	,001
Ejercicio 3	1,14	1,73	-2,216	,027
Ejercicio 4	4,18	6,18	-2,950	,003
Ejercicio 5	2,95	2,73	-,984	,325
Ejercicio 6	1,05	2,23	-2,864	,004

Nota:

M_I = inicial

M_F = final

(*) Wilcoxon test.

Globalmente, se puede verificar una reducción estadísticamente significativa del número medio de respuestas en blanco ($p = .000$), es decir, como puede observarse en la Tabla 2, hubo una media de respuestas en blanco en la actividad inicial ($M_I = 7,55$) más elevada que en la actividad final ($M_F = 1,68$); y un aumento estadísticamente significativo de las puntuaciones globales de los alumnos ($p = .000$), siendo que en la actividad inicial la media de respuestas correctas ($M_I = 16,41$) fue menor que la media de respuestas

acertadas en la actividad final ($M_F = 24,91$), teniendo siempre en cuenta el máximo de respuestas posibles.

Tabla 3 Comparación entre los valores medios de puntuación total y respuestas en blanco totales de las actividades

	M_I	M_F	Z/t	$p.^{(*)}$
Puntuación total	16,41	24,91	-7,525	,000
Respuestas en blanco	7,55	1,68	-3,794	,000

Nota:

M_I = inicial

M_F = final

(*) Wilcoxon test.

Capítulo IV - Conclusiones

Uno de los objetivos de esta investigación era conocer y analizar las prácticas de un grupo de alumnos, en este caso veintidós alumnos de cuarto de primaria, relativamente al uso de diccionarios – monolingües o bilingües – en las clases de español como lengua extranjera de su institución de enseñanza. Por otro lado, también se pretendía evaluar las competencias de uso del diccionario de los alumnos. Estos objetivos se cumplieron, en primera instancia, mediante la aplicación de instrumentos de recogida de datos, como los cuestionarios, para identificar los hábitos de uso y percepciones de los alumnos; y las actividades de evaluación, para identificar las competencias de uso de los diccionarios. Después de la aplicación de la actividad formativa y la recolecta de datos en el postest, se pretendía confirmar las hipótesis mencionadas anteriormente, comparando los datos recogidos en el momento inicial y final.

Referente a la hipótesis de que los alumnos serían capaces de comprender que los diccionarios no sirven exclusivamente para buscar el significado de palabras y que pueden usarse fuera del ámbito escolar, no se puede afirmar que su opinión haya cambiado entre el primer cuestionario y el segundo, pues los cambios producidos en esas dos opciones han sido mínimos – “Sólo sirve para buscar el significado de las palabras”: seleccionada 1 vez en el cuestionario inicial y 2 veces en el cuestionario final; “Sólo se usa en la escuela”: seleccionada 1 vez en el cuestionario inicial y ninguna ($n=0$) en el cuestionario final.

No obstante, sí han mostrado dar importancia a las otras tres opciones de la misma pregunta sobre el uso del diccionario, las cuales eran consideradas más positivas para las percepciones de los alumnos y se seleccionaron más veces – “Es útil cuando no sé cómo se lee o escribe una palabra”: seleccionada 18 veces en el cuestionario inicial y 20 veces en el cuestionario final; “Puedo usarlo para saber cómo se usa una palabra”: seleccionada 18 veces en el cuestionario inicial y 21 veces en el cuestionario final; “Me enseña curiosidades sobre las palabras”: seleccionada 18 veces tanto en el cuestionario inicial como en el final.

La segunda hipótesis era que los alumnos empezarían a usar el diccionario para más tareas después de la actividad formativa. Analizando las respuestas a la pregunta 5 de los dos cuestionarios, podemos observar que el número medio de opciones seleccionadas fue más elevado en el cuestionario final ($M=4,68$) que en el inicial

($M=0,27$), siendo esta diferencia estadísticamente significativa ($p = .000$). Esto confirma la hipótesis de que le atribuyeron más finalidades al diccionario después de la actividad formativa.

Contestando a la pregunta seis de los cuestionarios, los alumnos también afirmaron que, después de la actividad formativa, sus hábitos de lectura de la introducción del diccionario aumentaron, es decir, más alumnos dijeron leerla más veces – cuestionario inicial: nunca (13), algunas veces (8), siempre (1); cuestionario final: nunca (5), algunas veces (13), siempre (2), no contestaron (2).

Por otro lado, el subapartado 6.1 pretendía descubrir si los alumnos consideraban que leer la introducción ayudaba a entender y consultar mejor los diccionarios. En esta parte, los resultados no fueron los esperados, pues los “sí” disminuyeron en el cuestionario final y los “no” aumentaron (cuestionario inicial: 18 alumnos dijeron “sí” y 4 alumnos dijeron “no”; cuestionario final: 14 alumnos dijeron “sí”, 7 alumnos dijeron “no” y 1 alumno no contestó a la pregunta). Se confirma, entonces, que han empezado a leer más veces las introducciones de los diccionarios. No obstante, más alumnos dejaron de sentir que leerlas ayuda o ayudaría a entender y manejar mejor los diccionarios.

Los cambios producidos entre el primero y el segundo cuestionario muestran que las respuestas de los alumnos no han sido coherentes. Podría asumirse que sus respuestas han sido satisfactorias, es decir, han procurado agrandar en vez de dar respuestas sinceras en todo el cuestionario, o también por falta de interés en la tarea que están haciendo (Borgers et al., 2004; De Leeuw et al., 2004). No obstante, es importante referir que los alumnos, en la primera sesión dedicada a presentarles el proyecto, se mostraron motivados y entusiasmados por poder participar en una investigación relacionada con los diccionarios. Como no podemos determinar qué provocó las respuestas aleatorias, es necesario considerar que los alumnos también pueden haber tenido dificultad en comprender las preguntas o su vocabulario, ya que no pudimos testar antes nuestros instrumentos con un grupo similar a la muestra (Pinto & Silva, 1986, p.222-229; Munck & Verkuilen, 2005, p.388-391).

Pasando a las hipótesis relacionadas con las actividades de evaluación, se confirmaron todas, excepto una, la de que los alumnos serían capaces de resolver dudas de la lengua, sobre cómo se escriben palabras o qué significan. Las medias de respuestas correctas totales y para cada ejercicio aumentaron en la actividad final, con diferencias estadísticamente significativas ($p < .05$), como puede observarse en las Tablas 2 y 3

presentadas anteriormente - ejercicio 1: $M_I = 1,82 / M_F = 4,09 / p = .000$; ejercicio 2: $M_I = 5,27 / M_F = 7,95 / p = .001$; ejercicio 3: $M_I = 1,14 / M_F = 1,73 / p = .027$; ejercicio 4: $M_I = 4,18 / M_F = 6,18 / p = .003$; ejercicio 6: $M_I = 1,05 / M_F = 2,23 / p = .004$; puntuación total: $M_I = 16,41 / M_F = 24,91 / p = .000$.

El único ejercicio que no obtuvo una media más alta en la segunda actividad fue el quinto, en el que los alumnos debían seleccionar la opción correcta de preguntas relacionadas con dudas de la lengua, pero su diferencia es tan baja que no es estadísticamente significativa ($M_I = 2,95 / M_F = 2,73 / p = .325$).

Podemos confirmar, pues, las hipótesis referentes a las competencias de identificar mejor las partes de la entrada de un diccionario; encontrar en el diccionario el significado de las abreviaturas existentes en este; deducir la palabra que deben buscar para encontrar el significado de una que está en un formato que no aparece; identificar la categoría gramatical de las palabras; y mostrar más destreza al traducir expresiones y frases hechas. No obstante, la actividad no fue eficaz en la producción de efectos positivos en la competencia de resolver dudas de la lengua.

Por último, y todavía referente a las actividades, podemos confirmar que los alumnos se sintieron mucho más seguros, en la actividad final, en relación al uso del diccionario. Esto se comprueba por la disminución que se produjo en la media de respuestas en blanco de los alumnos, pues en la actividad inicial, su media fue $M=7,55$, mientras que en la actividad final fue $M=1,68$, originando una diferencia estadísticamente significativa ($p = .000$). Aunque todas las respuestas dadas no se traduzcan en respuestas acertadas, se pueden asociar estos valores al aumento de autonomía de los alumnos, pues intentaron responder a más cosas, lo que no hicieron en el inicial, posiblemente por no querer arriesgar o no saber hacerlo. En definitiva, se puede afirmar que, en las actividades finales, se produjo una mejora en la puntuación total de los alumnos ($M_I = 16,41 / M_F = 24,91 / p = .000$).

Con todos los datos recogidos durante esta investigación podemos confirmar, pues, la importancia de explicar a nuestros alumnos cómo usar el diccionario, los tipos de diccionarios que existen, cuáles son los más útiles para sus características y necesidades, todos sus beneficios e inconvenientes y todo lo que pueden hacer consultándolo. Principalmente, pudimos observar de la disminución de respuestas en blanco en la actividad final que los alumnos, después de aprender a consultar el diccionario correctamente, se sintieron más seguros y se arriesgaron más en las actividades. Esto

demuestra un aumento de autonomía por el intento de resolver problemas por ellos mismos, con los recursos que tienen a su disposición.

Como profesores, no debemos caer nunca en el error de asumir que nuestros alumnos conocen todas las herramientas de consulta que tienen a su disposición, pues su uso no será el más fructífero. Es de gran importancia, pues, dedicar tiempo del aula de LE a enseñar todos estos aspectos y ponerlos en práctica también, para que el conocimiento se consolide.

Capítulo V – Consideraciones Finales

Al no ser un estudio experimental, no ha existido un grupo de control para poder afirmar la causalidad de los datos. Los estudios con diseño experimental puro son los únicos que permiten inferir relaciones de causalidad (Pinto & Silva, 1986, p.222-229; Munck & Verkuilen, 2005, p.388-391), una vez que garantizan las tres condiciones de causalidad: que haya precedencia temporal (A ocurrió antes que B); que haya una asociación entre las dos variables (A está relacionado con B); que no haya una tercera variable que pueda explicar la relación entre las dos. Por este motivo, no podemos afirmar que el cambio en las puntuaciones de las actividades se produjo únicamente debido a la actividad formativa.

Uno de los factores que limitan esta investigación es la muestra reducida. Sería recomendable que los estudios se realizaran siempre con una muestra más representativa para poder comparar los resultados de forma a que sus conclusiones fueran más significativas.

Además, este trabajo se ha visto limitado en ciertas ocasiones debido al escaso tiempo disponible para la aplicación de la investigación en la institución de enseñanza. El intervalo entre la primera actividad en la escuela y la última fue de únicamente dos meses, por lo que el tiempo entre actividades ha sido muy reducido. El posttest se realizó en un corto período de tiempo después de la aplicación de la actividad formativa, lo que no permite concluir si se ha producido un aprendizaje a largo plazo. Sería aconsejable, en estudios futuros, que hubiese más momentos de posttest repartidos en el tiempo. De igual forma, el cuestionario final se aplicó una semana después de la conclusión de las actividades de evaluación de competencias finales, siendo también un período muy limitado para verificar un verdadero impacto en las percepciones y hábitos de uso de los diccionarios por parte de los alumnos.

Por otro lado, los datos recogidos en los cuestionarios – inicial y final – nos indican que los alumnos no han sido coherentes en sus respuestas pues los cambios producidos entre el primero y el segundo se muestran aleatorios. Esto puede llevar a la conclusión de que sus respuestas han sido satisfactorias, es decir, han procurado responder aquello que gustaría a la investigadora en vez de dar respuestas sinceras en todo el cuestionario, o también por falta de interés en la tarea que están haciendo (Borgers et al., 2004; De Leeuw et al., 2004). No obstante, también podría explicarse por falta de

comprensión de las preguntas presentes en los cuestionarios, bien por tener vocabulario complicado o preguntas no muy claras. Este aspecto podría haberse evitado mediante la aplicación de un pretest de los instrumentos utilizados en esta investigación, es decir, aplicando los mismos instrumentos a una muestra similar a la muestra de este estudio y, después, analizando las dudas que se han presentado durante su realización (Borgers et al., 2000). Los resultados del pretest de los instrumentos nos permitirían deducir si los instrumentos utilizados son adecuados a las competencias y capacidades específicas de la muestra.

Teniendo en cuenta que para conocer las percepciones se utilizan primordialmente métodos de recogida de datos cualitativos como entrevistas o *focus group*, obtener los resultados de las percepciones de los alumnos a través de los cuestionarios no fue el método más adecuado (Jupp, 2006, p.248-249; Flick, 2014, p.24; Laverly, 2016, p.11-13). Hubiese sido recomendable utilizar más instrumentos de recogida de datos cualitativos, en vez de usar únicamente cuantitativos, pues permitiría explicar y verificar los resultados obtenidos en los cuestionarios. No obstante, esto no se pudo llevar a cabo debido a la falta de tiempo disponible para aplicar el proyecto de investigación en la institución de enseñanza.

Es importante referir, también, los beneficios que habría supuesto el recurso a ordenadores para poder trabajar, en la clase, con diccionarios online, dándoles a conocer y practicando con otra forma de trabajar con diccionarios.

Bibliografía

Alonso, E. & Palacios, J. M. (2014). El uso del diccionario en el aula de ELE. In *Actas de las VI y VII Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester (2013-2014)*. Instituto Cervantes de Mánchester. Disponible en:

<https://bit.ly/2I13IFk>

Barcelos, V. R. (2014). O uso didático do dicionário escolar bilíngue português-inglês/inglês-português na sala de aula de inglês como língua estrangeira. *PERcursos Linguísticos*, 4(9), 9-18. Disponible en:

<http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/7437>

Borgers, N., De Leeuw, E., & Hox, J. (2000). Children as respondents in survey research: Cognitive development and response quality 1. *Bulletin of Sociological Methodology/Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 66(1), 60-75. Disponible en:

<http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/075910630006600106>

Borgers, N., Sikkel, D., & Hox, J. (2004). Response effects in surveys on children and adolescents: The effect of number of response options, negative wording, and neutral mid-point. *Quality and Quantity*, 38(1), 17-33. Disponible en:

<https://link.springer.com/article/10.1023/B:QUQU.0000013236.29205.a6>

Carvajal Muñoz, I., Marín Córdoba, S., & Ortega Valverde, J. (2014). El uso del diccionario en el aula de educación primaria. *Revista Káñina*, 38(3), 57-63. Disponible en:

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/16449>

Comisión Europea - Dirección General de Educación y Cultura. (2007). *Competencias clave para el aprendizaje permanente: Un Marco de Referencia Europeo*. Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas. Disponible en:

<https://bit.ly/2r5ZQe7>

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas. *Strasburgo: Consejo de Europa, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Instituto Cervantes.*

Cosmes-Cuesta, J. (2006). El uso del diccionario monolingüe en la clase de ELE, ¿un recurso olvidado? In *Actas del I Congreso Nacional de la Asociación Noruega de Profesores de Español (ANPE): Oslo, del 8 al 9 de septiembre de 2006.* Universidad de Oslo, Noruega. Disponible en:

<https://bit.ly/2KmryMe>

De Leeuw, E. D., Borgers, N., & Smits, A. (2004). Pretesting questionnaires for children and adolescents. In Presser, S., Rothgeb, J. M., Couper, M. P., Lessler, J. T., Martin, E., Martin, J., Singer, E. (eds.), *Methods for testing and evaluating survey questionnaires, Public Opinion Quarterly*, Volume 68 pp. 409 – 429

Duarte, E. B., & Pontes, A. L. (2011). O componente medioestrutural do minidicionário escolar Caldas Aulete. *Entrepalavras*, 1(1), 48-57. Disponible en:

<http://www.entrepalavras.ufc.br/revista/index.php/Revista/article/view/4>

Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS.* Sage publications, 4th Ed.

Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research.* Sage.

Given, L. M. (Ed.). (2008). *The Sage encyclopedia of qualitative research methods.* Sage Publications.

González García, E. (2005). Alvar Ezquerro, M. (2003): La enseñanza del léxico y el uso del diccionario. Madrid, Arco Libros. *Estudios de lingüística: ELUA*, (19), 363.

Hernández Hernández, H. (1993). De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula. In *El español como lengua extranjera, de la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE: Málaga, del 12 al 22 de octubre de 1991*(pp. 189-200). Universidad de Málaga (UMA), España. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_iii.htm

Hernández Hernández, H. (2000). El diccionario en la enseñanza de ELE: diccionarios de español para extranjeros. In *¿Qué español enseñar?: norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros: actas del XI Congreso Internacional ASELE, Zaragoza 13-16 de septiembre de 2000* (pp. 93-104). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xi.htm

Höfling, C., da Silva, M. C. P., & Tosqui, P. (2004). O dicionário como material didático na aula de língua estrangeira. *Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem*, 13. Disponible en:

<https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3977/2625>

Höfling, C. (2006). *Traçando um perfil de usuários de dicionários-estudantes de Letras com Habilitação em Língua Inglesa: um novo olhar sobre dicionários para aprendizes e a formação de um usuário autônomo*. Tesis de doctorado inédita. UNESP. Disponible en:

<https://bit.ly/2r4kCLO>

Horta Sanz, M. J. (2008). El uso de diccionarios monolingües. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (6), 1-6. Disponible en:

<https://marcoele.com/descargas/6/horta-diccionarios.pdf>

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

Jupp, V. (2006). *The Sage dictionary of social research methods*. Sage.

Laverty, C. (2016). *Educational research: a practical guide*. Centre for teaching and learning. Queen's University, Canada.

Lewis-Beck, M., Bryman, A. E., & Liao, T. F. (2003). *The Sage encyclopedia of social science research methods*. Sage Publications.

Martínez Ezquerro, A. (2001). Metodología para la Enseñanza del Uso del Diccionario. *Aula abierta*, (77), 85-98. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45499>

Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o SPSS Statistics*. ReportNumber, Lda, 5ª Ed.

Martínez Ezquerro, A. (2002). Diccionarios On Line en el aula de lengua. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (6), 139-144. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016054>

Ministério da Educação - Secretaria da Educação Básica (2012). *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula*. Brasília, Brasil.

Moreno, R., & Martínez, R. J. (2007). Aprendizaje autónomo. Desarrollo de una definición. *Acta Comportamentalia: Revista Latina de Análisis de Comportamiento*, 15(1), 51-62. Disponible en:
<http://www.revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/14512>

Munck, G., & Verkuilen, J. (2005). Research designs.

Newton, P., & Burgess, D. (2008). Exploring types of educational action research: Implications for research validity. *International Journal of Qualitative Methods*, 7(4), 18-30. Disponible en:
<http://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/160940690800700402>

Nomdedeu Rull, A. (2009). Diccionarios en Internet para el aula de ELE. *Revista electrónica de Didáctica ELE [en línea]*, 15. Disponible en:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3047683>

Nomdedeu Rull, A. (2011). El uso del diccionario en el aula de E/LE: problemas y posibles soluciones. *Foro de Profesores de E/LE*, 7. Disponible en:

<https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6703>

Pinto, J. M., & Silva, A. S. (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Afrontamento.

Prado Aragonés, J. (2005). Estrategias y actividades para el uso diccionario en el aula. *Revista Káñina*, 29. Disponible en:

<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/4655>

Real Academia Española (2001). *Diccionario Online de la Lengua española*. Disponible en:

<http://dle.rae.es/?id=DgIqVCc>

Rodríguez Gil, A. M. (2006). Reflexiones sobre el uso del diccionario en la clase de ELE. In *Actas del I Congreso Nacional de la Asociación Noruega de Profesores de Español (ANPE): Oslo, del 8 al 9 de septiembre de 2006*. Universidad de Oslo, Noruega. Disponible en:

<https://bit.ly/2I4YYyy>

Ruiz de Zarobe, Y. (1997). Aprendizaje autónomo en la adquisición de segundas lenguas. *Didáctica (Lengua y literatura)*, (9), 183-194. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148714>

Sánchez Godoy, I., & Casal Madinabeitia, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de 12. *Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, (25), 179-190. Disponible en:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5414080>

Santos, A. R. F. A. (2013). *O uso do dicionário no processo de ensino-aprendizagem no léxico em ELE*. Dissertação para a obtenção do grau de mestre pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Disponible en:

[file:///C:/Users/Ana%20Isa/Downloads/TESE V. definitiva.pdf](file:///C:/Users/Ana%20Isa/Downloads/TESE_V_definitiva.pdf)

Torres González, S. (1994). Los diccionarios en el aula del español como lengua extranjera. Algunas actividades. In *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I: actas del quinto Congreso Internacional de ASELE: Santander, 29, 30 de septiembre y 1 de octubre de 1994* (pp. 165-172). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Disponible en:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0163.pdf

Vázquez, I. (2010). O papel do dicionário no ensino e aprendizagem das Línguas. In Balaus Custódio, P. (ed). *Actas do I Encontro Internacional do Ensino da Língua Portuguesa*. Exedra: Coimbra, pp.107-110. Disponible en:

<https://bit.ly/2r5k0Vx>

Welker, H. A. (2008). Sobre o uso de dicionários. *Anais do 8º Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (CELSUL)*, pp.1-17. Disponible en:

http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VIII/Herbert_Welker.pdf

Anexos

Anexo 1 – Cuestionario sobre el uso del diccionario

QUESTIONÁRIO SOBRE O USO DO DICIONÁRIO

Nome: _____.

Idade: _____ anos.

Instruções

Lê com muita atenção cada uma das perguntas e as respostas possíveis. Por favor tenta responder a todas as perguntas. Marca com um X as opções que se aplicam a ti. Só podes dar uma resposta a cada pergunta, a não ser que diga o contrário. Sê sincero/a nas respostas, não estás a ser avaliado/a. Isto é apenas uma recolha de informação. Se tiveres alguma dúvida, podes perguntar antes de responder à pergunta.

1- Este é o primeiro ano em que estás a estudar espanhol?

() Sim.

() Não. Estudo há _____ ano(s).

2- Para que achas que serve o dicionário? Escolhe as **várias opções** que achas que são importantes.

() Só serve para procurar o significado das palavras.

() É útil quando não sei como se lê ou escreve uma palavra.

() Só se usa na escola.

() Posso usá-lo para saber como se usa uma palavra.

() Ensina-me curiosidades sobre as palavras.

3- Tens algum dicionário **monolingue de língua espanhola** ou **bilingue português/espanhol (em papel)**? Qual?

() Sim. _____.

() Não.

4- **Atualmente** usas dicionários **monolíngues de língua espanhola** ou **bilíngues português/espanhol** nas tuas atividades **dentro e fora** da sala de aula? Marca com um X a opção que se aplica a ti.

	Sim	Não
Dicionários monolíngues de língua espanhola		
Dicionários bilíngues português/espanhol		

Como se chamam? _____.

4.1- Se **sim**, quem os recomendou?

() O professor.

() Os pais.

() A livraria.

() Outro. _____.

5- Para que costumavas usar o dicionário **monolíngue de língua espanhola** ou **bilíngue português/espanhol**? Podes marcar **mais do que uma hipótese**.

() Para saber o significado de palavras que não entendo.

() Para ver como se escreve uma palavra (ortografia).

() Para saber se uma palavra é um substantivo, verbo, adjetivo...

() Para procurar um exemplo (frase) de como se usa uma palavra.

() Para saber se uma palavra é masculina ou feminina e como é o plural (*club= clubs, clubes*).

() Para saber a pronúncia de alguma palavra (*bacon, beicon*).

() Para procurar o significado de uma frase feita (*pedir peras al olmo*).

() Outros usos. _____.

6- Costumas ler a **introdução** de um dicionário monolíngue ou bilíngue?

() Nunca.

() Algumas vezes.

() Sempre.

6.1- Achas que essa leitura ajuda (ou ajudaria) a entender melhor esse dicionário e a consultá-lo?

() Sim. Porquê? _____.

() Não.

7- Já tiveste alguma aula sobre como utilizar um **dicionário monolíngue** ou **bilíngue** (de qualquer língua) na tua vida escolar?

() Sim.

() Não.

7.1- Se **sim**, achas que foi importante e necessária?

() Sim.

() Não.

8- Quem te ensinou a usar o dicionário? Podes marcar **mais do que uma hipótese**.

() O professor, na escola.

() Os pais ou outros familiares, em casa.

() Aprendi ao ler as instruções que o dicionário traz.

() Aprendi sozinho, com o uso.

() Outro. _____.

9- Achas importante que no dicionário apareçam **exemplos** de como se usa uma palavra?

() Sim.

() Não.

9.1- Costumas ler esses exemplos?

() Sim.

() Não.

10- Completa a tabela **SÓ** se já usaste um dicionário **monolíngue de língua espanhola e bilíngue português/espanhol** **AO MESMO TEMPO**.

() Nunca consultei os dois ao mesmo tempo.

Se **SIM** (já usaste os dois ao mesmo tempo), **como** consultas os dicionários e **com que frequência**? (Pensa na tradução de espanhol para português).

	Sempre	Muitas Vezes	Poucas vezes	Nunca
Primeiro uso o dicionário monolíngue e depois o bilingue para verificar que compreendi.				
Primeiro uso o dicionário bilingue, depois o monolíngue para ter a certeza que está certo.				
Primeiro uso o dicionário bilingue para traduzir, depois o monolíngue para procurar mais informações.				

Obrigada pela tua participação! 😊

Anexo 2 – Actividad inicial para el uso del diccionario

ATIVIDADES PARA O USO DO DICIONÁRIO - INICIAL

Nome: _____.

Idade: _____ anos.

1- Escreve, em espanhol, os nomes das partes de uma entrada de dicionário no sítio certo.

locuciones o frases hechas - entrada - ejemplos - información gramatical
etimología - acepciones - definición

corazón → _____

Der. del lat. cor. → _____

1. m. Órgano de naturaleza muscular, común a todos los vertebrados y a muchos invertebrados, que actúa como impulsor de la sangre y que en el ser humano está situado en la cavidad torácica. → _____

2. m. Palo de los cuatro que constituyen la baraja francesa, cuyas cartas llevan estampados uno o varios **corazones** rojos. U. m. en pl. → _____

3. m. Ánimo o valor. *No tuvo corazón para abandonarlo.* → _____

4. m. Sentimientos. *Es una persona de buen corazón.* → _____

5. m. **dedo cordial.**

6. m. Centro de algo. *El corazón de una manzana.* → _____

7. m. Figura de **corazón** representada en cualquier superficie o material.

8. m. *Heráld.* Punto central del escudo. → _____

el corazón en un puño → _____

1. m. Indica un estado de angustia, aflicción o depresión. *Meter, poner, tener el corazón en un puño.*

a corazón abierto → _____

1. *loc., adv.* En una intervención quirúrgica, desviando la circulación por medio de un **corazón** artificial, antes de abrir las cavidades cardíacas.

- 2- As palavras que tens a seguir aparecem no dicionário para dar informação gramatical sobre aquilo que procuras. Escreve a abreviatura de cada uma delas. Já tens duas feitas que servem de exemplo.

Pronome	pron.	Demonstrativo	dem.
Adverbio		Plural	
Adjetivo		Singular	
Masculino		Preposição	
Feminino		Determinante	
Locução		Nome	

- 3- Se quiseres saber o significado destas palavras ou expressões espanholas, que palavra vais procurar no dicionário?

Detestables	
Taburetes	
Herviríamos	
Pedir peras al olmo	

- 4- Classifica as seguintes palavras espanholas de acordo com a sua categoria gramatical. Tens o dicionário para te ajudar.

Tímida	Comunicado
Tejer	También
Ayer	Leves
Cascabel	Poblar

Nome/Substantivo	Verbo	Adjetivo	Adverbio

5- Com a ajuda do dicionário responde a estas perguntas sobre palavras espanholas. Marca com um X a opção correta.

a) Como se diz em espanhol: “inflación” ou “inflacción”?

Inflación.

Inflacción.

b) Um “manitas” é alguém que tem as mãos pequenas?

Sim.

Não.

c) Onde podes encontrar um “chándal”?

Nas árvores.

No armário.

d) O que se come primeiro: a “sopa” ou o “postre”?

Sopa.

Postre.

6- Com a ajuda do dicionário bilingue espanhol-português, procura a tradução destas palavras ou expressões espanholas. Tens uma já feita para te ajudar.

Echar una cabezada.	Dormir uma soneca.
El quinto pino.	
Mala leche.	
Zampar.	
Chinchar.	
Con pelos y señales.	

Anexo 3 – Actividad final para el uso del diccionario

ATIVIDADES PARA O USO DO DICIONÁRIO - FINAL

Nome: _____.

Idade: _____ anos.

1- Escreve, em espanhol, os nomes das partes de uma entrada de dicionário no **sítio certo**.

locuciones o frases hechas - entrada - ejemplos - información gramatical
etimología - acepciones - definición

corazón → _____

Der. del lat. cor. → _____

1. m. Órgano de naturaleza muscular, común a todos los vertebrados y a muchos invertebrados, que actúa como impulsor de la sangre y que en el ser humano está situado en la cavidad torácica. → _____

2. m. Palo de los cuatro que constituyen la baraja francesa, cuyas cartas llevan estampados uno o varios **corazones** rojos. U. m. en pl. → _____

3. m. Ánimo o valor. *No tuvo corazón para abandonarlo.*

4. m. Sentimientos. *Es una persona de buen corazón.*

5. m. **dedo cordial**.

6. m. Centro de algo. *El corazón de una manzana.* → _____

7. m. Figura de **corazón** representada en cualquier superficie o material.

8. m. *Heráld.* Punto central del escudo.

el corazón en un puño → _____

1. m. Indica un estado de angustia, aflicción o depresión. *Meter, poner, tener el corazón en un puño.*

a corazón abierto → _____

1. loc. adv. En una intervención quirúrgica, desviando la circulación por medio de un **corazón** artificial, antes de abrir las cavidades cardíacas.

- 2- As palavras que tens a seguir aparecem no dicionário para dar informação gramatical sobre aquilo que procuras. Escreve a abreviatura de cada uma delas. Já tens duas feitas que servem de exemplo.

Adverbio	adv.	Preposição	prep.
Pronome		Plural	
Adjetivo		Singular	
Masculino		Demostrativo	
Feminino		Determinante	
Locução		Nome	

- 3- Se quiseres saber o significado destas palavras ou expressões espanholas, que palavra vais procurar no dicionário?

Impresas	
Puentes	
Sentaríamos	
Por si las moscas	

- 4- Classifica as seguintes palavras espanholas de acordo com a sua categoria gramatical. Tens o dicionário para te ajudar.

Extrovertida	Gorrión
Crujir	Tampoco
Hoy	Suaves
Taburete	Huir

Nome/Substantivo	Verbo	Adjetivo	Adverbio

5- Com a ajuda do dicionário responde a estas perguntas em espanhol. Marca com um X a opção correta.

e) Como se diz em espanhol: “sietecientos” ou “setecientos”?

Sietecientos.

Setecientos.

f) Ser um “aguafiestas” é algo bom?

Sim.

Não.

g) O que pões numa “percha”?

Roupa.

Comida.

h) Que animal vive na “jungla”?

Tigre.

Urso polar.

6- Com a ajuda do dicionário bilingue espanhol-português/português-espanhol, procura o significado, em português, destas palavras ou expressões espanholas. Tens uma já feita para te ajudar.

Echar una cabezada.	Dormir uma soneca.
Ser una monada.	
Tener morro.	
Estar como una cabra.	
Faltar un tornillo.	
Tirar la toalla.	

Aula explicativa sobre o uso do dicionário

- **O que é um dicionário?**

O dicionário é uma obra de consulta que serve para dar vários tipos de informação sobre as palavras. As palavras aparecem organizadas alfabeticamente.

- **Que tipos de dicionários há?**

O dicionário pode ser de vários tipos. Em primeiro lugar, podemos distinguir entre dicionários em papel e dicionários eletrónicos, na internet.

Depois, podemos dividir os dicionários tendo em conta o número de línguas que contém.

Dicionário monolíngue: o prefixo “mono” significa “só um” e “língua” significa “língua”, portanto é um dicionário que está todo escrito numa só língua (português, espanhol, inglês...). São os dicionários mais completos, oferecem a definição das palavras de uma língua. No caso das aulas de língua estrangeira, são mais indicados para alunos de nível médio ou avançado que já tenham alguns conhecimentos sobre a língua em questão. Se não tiverem um bom nível vão ter mais dificuldade em perceber as definições.

Dicionário bilingue: o prefixo “bi” significa “dois” e “língua” significa “língua”, portanto é um dicionário que está escrito em duas línguas (português-espanhol/espanhol-português; português-inglês/inglês-português). São os mais usados nas aulas de línguas estrangeiras, pois oferecem a tradução das palavras de uma língua para a outra. São mais indicados para alunos de níveis iniciais por não ser necessário ler uma definição numa língua nova.

Também temos dicionários trilingues, se têm três línguas ou plurilingues, se têm quatro ou mais línguas.

Além destes dicionários mais típicos, também podemos encontrar dicionários de sinónimos, antónimos e de especialidade, entre outros.

A diferença entre os dicionários em papel e os que podemos encontrar na internet é a facilidade de aceder. Desde que tenhamos um computador, telemóvel ou tablet com internet podemos aceder a qualquer tipo de dicionário, sem ter de o comprar. A

apresentação também é diferente, pois nos dicionários eletrônicos usam-se várias cores para destacar partes diferentes das definições ou traduções, ao contrário dos dicionários em papel que normalmente só têm uma ou duas cores.

- **Para que serve um dicionário?**

Os dicionários, dependendo do seu tipo, servem para coisas diferentes. Já vimos que os dicionários monolíngues servem para encontrar definições de palavras, os bilingües servem para encontrar traduções, os de sinónimos para mostrar palavras diferentes com o mesmo significado, os de antónimos para saber palavras com significados opostos...

No entanto, os dicionários que vamos aprender a usar (monolíngues e bilingües) podem servir para mais coisas:

- Saber o significado ou a tradução das palavras.
- Tirar dúvidas sobre como se escreve uma palavra (ortografia)
- Saber os diferentes usos de uma palavra (aceções).
- Indicar em que domínios específicos se usam algumas palavras (biologia, economia, agricultura, medicina...)
- Dar informações gramaticais sobre as palavras (masculinas, femininas, singular, plural, verbos, substantivos, adjetivos...)
- Indicar em que contexto se usam (coloquial, literário, popular...)
- Pronúncia
- Descobrir a origem de uma palavra (etimologia)

- **Dicionários: estrutura**

Os dicionários em geral estão formados por duas partes:

- Macroestrutura: sequência vertical de entradas (palavras que aparecem no dicionário) em ordem alfabética.
- Microestrutura: sequência horizontal formada pelos verbetes que contêm informação sobre cada entrada (informação gramatical, definição, tradução...).

Dentro da microestrutura, podemos encontrar as seguintes partes:

- Etimología (etimologia): indica a origem das palavras. Pode não aparecer nos dicionários bilingües.

- Transcripción fonética (transcrição fonética): indica, com códigos fonéticos, como se diz uma palavra. Nem todos os dicionários bilingues têm esta informação.
- Aceptiones (aceções): várias definições ou traduções possíveis de uma palavra tendo em conta os diferentes contextos. Aparecem indicadas com números.
- Definición/traducción (definição/tradução): no caso dos dicionários monolíngues é o significado de uma palavra, mas nos dicionários bilingues é a tradução dessa palavra noutra língua.
- Información gramatical (informação gramatical): abreviaturas que indicam se uma palavra é um substantivo, adjetivo, verbo, preposição... também nos dizem se as palavras são masculinas, femininas ou se dão para ambos os géneros. Outras abreviaturas são sobre o nível da língua em que se usam (coloquial – col., vulgar – vulg., figurado – fig.) e o domínio de uso (agricultura – AGR., biología – BIOL., economía – ECON.). Também podemos saber se uma palavra é usada noutros países que falem a mesma língua mas com diferenças (brasil – BRAS., méxico – MÉX.). Estas abreviaturas aparecem nas primeiras páginas dos dicionários para que seja fácil perceber o que cada uma significa.
- Ejemplos (exemplos): frases que mostram a forma correta de usar as palavras, dão um exemplo. São mais comuns nos dicionários monolíngues, no fim de cada aceção.
- Locuciones o frases hechas (locuções ou frases feitas): conjuntos de palavras ou frases que aparecem no fim dos verbetes. Incluem sempre a palavra que se está a procurar. Nos dicionários bilingues aparecem destacados com letra itálica ou negrita, separados por símbolos. Nos dicionários eletrónicos são mais fáceis de identificar porque aparecem separados das aceções principais das palavras.

- **Introdução de um dicionário**

As primeiras páginas contêm toda a informação que precisamos de conhecer para saber usar esse mesmo dicionários. Cada dicionário é diferente e a introdução ajuda-nos a saber usá-lo corretamente.

Nos dicionários bilingues atuais de português e espanhol explica-se como é que se apresentam as informações sobre o novo acordo ortográfico e as alterações que foram feitas em relação às versões anteriores.

Depois, temos um esquema das partes que formam a estrutura das entradas dos dicionários.

Após este esquema da estrutura, podemos encontrar uma lista com todas as abreviaturas e símbolos que aparecem no dicionário.

Os dicionários que incluem transcrição fonética também têm uma lista dos símbolos fonéticos na introdução.

Alguns dicionários têm, ainda, uma lista de números, países e pesos e medidas nas duas línguas. Esta lista pode estar no início do dicionário, a meio (no caso dos bilingues de duas direções) ou no fim.

- **Como procurar palavras ou frases no dicionário**

Às vezes queremos procurar palavras no dicionário que não conseguimos encontrar. Isto acontece porque as palavras não aparecem de todas as formas possíveis; é preciso saber procurar. Por exemplo, se quisermos saber o significado de uma expressão, não vamos encontrar a frase inteira no dicionário, em forma de entrada. As formas de encontrar palavras é a seguinte:

- Sustantivos: se quisermos procurar o significado de um substantivo singular ou plural, vamos ter de procurar essa palavra em singular (taburetes – taburete; ventanas – ventana). Se tentarmos procurar “taburetes” com “s” final de plural, não vamos encontrar.

- Verbos: quando encontrarmos num texto um verbo que não sabemos o que significa, temos de procurar a sua forma mais simples, o infinitivo (acaba em -r). Temos de conhecer um bocado as formas dos verbos para identificá-los e saber qual é o infinitivo deles. Depois de procurar o infinitivo já vamos saber o que significa. Os dicionários normalmente incluem alguns verbos conjugados, o que nos pode ajudar a encontrar o que procuramos.

- Adjetivos: no caso deste tipo de palavras, temos de os procurar na sua versão masculina singular. Se quisermos procurar o adjetivo “detestables” (masc/fem plural), temos de procurar a palavra “detestable” para saber o que significa. No caso de “pochas” (fem plural), devemos procurar “pocho”, a sua versão masculina singular.

- Locuções ou frases feitas: há certas frases ou conjuntos de palavras que têm significado próprio, no entanto, não as conseguimos encontrar na forma em que aparecem. Por exemplo, se quisermos procurar o significado de “pedir peras al olmo”, não faz sentido procurar palavra a palavra porque a tradução não faria sentido. Também não é válido procurar pela primeira, porque se procurarmos no dicionário bilingue a palavra “pedir”, não vai aparecer nenhuma informação sobre essa frase feita. Temos de saber como

procurar. O mais importante é tentar identificar a palavra principal da frase. Neste caso, a palavra principal é “peras”, então é essa a palavra que temos de procurar. No entanto, “peras” é um substantivo feminino plural e os substantivos só aparecem na sua forma singular; temos então de procurar a palavra “pera”. Na entrada da palavra “pera”, vamos poder encontrar a frase feita “pedir peras al olmo”, que significa “pedir o impossível”.

- **Usar dois tipos de dicionários**

A maior parte das pessoas só usa um tipo de dicionário para fazer pesquisas: só monolíngue ou só bilingue. No entanto, há vários benefícios em usar os dois conjuntamente caso seja possível, se o nível da pessoa permitir entender as definições que aparecem num dicionário monolíngue.

- Monolíngue – Bilingue: procurar primeiro uma palavra no dicionário monolíngue vamos dar a sua definição na língua estrangeira. Às vezes pode ser complicado entender o significado, mas podemos verificar se estamos certos procurando a palavra num dicionário bilingue para termos a tradução, pois na maioria das vezes vamos saber o significado na nossa própria língua. Isto ajuda-nos a treinar para melhorar a nossa capacidade de consulta nos dicionários monolíngues.

- Bilingue- Monolíngue: Às vezes podemos ficar na dúvida sobre o significado de uma palavra porque o dicionário bilingue só nos dá a tradução. Se queremos mesmo ter a certeza de que estamos a usar a palavra correta, o mais indicado é depois procurá-la no dicionário monolíngue para comprovar o seu significado.

- Bilingue – Monolíngue: ao procurar as palavras no dicionário bilingue vamos encontrar a tradução, mas podemos ficar curiosos sobre outros usos dessa palavra e querer saber mais sobre ela. A solução é depois procurá-la no dicionário monolíngue para ter mais informação, já que é mais completo.

Estas comparações entre os dois dicionários tornam-se muito mais fáceis com a ajuda dos dicionários que encontramos na internet, pois assim não precisamos de ter o material em papel, o que faz com que a tarefa seja muito mais simples e confortável.

- **O que queremos alcançar com o uso do dicionário?**

Se aprendermos a usar corretamente um dicionário, seja ele monolíngue ou bilingue, seremos capazes de:

- Aprender a ordem alfabética mais facilmente.
- Escolher a aceção correta numa definição ou tradução.
- Tirar dúvidas sobre como se escreve uma palavra.
- Tirar dúvidas relacionadas com plurais, verbos conjugados ou outras palavras que não aparecem no dicionário.
- Usar informações gramaticais para conseguir descrever ou classificar melhor as palavras.
- Treinar a pesquisa de locuções e frases feitas, as quais podem ser complicadas de encontrar.
- Tirara dúvidas relacionadas com a língua como, por exemplo, saber se, em espanhol, um “manitas” é alguém que tem as mãos pequenas.
- Conhecer melhor os símbolos e as cores que os dicionários usam nas suas definições ou traduções.

- **Que dicionários podem ser úteis para o vosso nível de espanhol?**

Sendo que o vosso nível ainda é inicial e normalmente não precisam de usar o dicionário, o melhor seria poder aceder a dicionários online quando surgirem dúvidas ou necessidades pontuais. Caso queiram aceder a um dicionário monolíngue espanhol, o mais indicado é o da “Real Academia Española”. No entanto, o vosso nível ainda não vos vai permitir perceber tudo o que lá vai estar escrito. É melhor, portanto, usarem um dicionário bilingue que se perceba facilmente. Os que eu recomendo são o Wordreference e o Infopedia. Se por acaso algum dia continuarem os vossos estudos de espanhol, então o melhor será comprar, para os primeiros tempos, um dicionário em papel, preferivelmente uma edição escolar como os que estiveram a usar, que será muito mais útil.

Sites:

DRAE - <http://dle.rae.es/>

Wordreference - <http://www.wordreference.com/>

Infopedia - <https://www.infopedia.pt/dicionarios/portugues-espanhol/>

INFORMAÇÃO SOBRE O ESTUDO

Caro/a Encarregado/a de Educação,

Eu, Ana Isa Areal Martins, encontro-me a frequentar o segundo ano do Mestrado em Espanhol Língua Segunda e Língua Estrangeira, na Universidade do Minho. Como parte da minha Dissertação de Mestrado “Ensinar e Aprender a usar o Dicionário em Aulas de Espanhol Língua Estrangeira”, irei realizar um estudo que tem como objetivos conhecer e analisar as práticas dos alunos relativamente ao uso de dicionários, sejam eles monolíngues ou bilingues, nas aulas de espanhol como língua estrangeira da sua instituição de ensino. Isto implica identificar os seus hábitos de uso, a perceção que têm dos dicionários e da sua utilidade e, ainda, analisar as suas competências de uso. Após a aplicação de atividades de formação orientadas ao ensino da utilização de diversos tipos de dicionários, pretende-se avaliar as alterações dessas competências e as mudanças nas perceções e práticas dos alunos em relação ao uso de dicionários.

O estudo será dividido em quatro fases. Numa primeira fase, os alunos terão de preencher um questionário inicial com perguntas de resposta fechada (indicar a resposta mais correta e/ou indicar várias respostas) através do qual se poderá extrair informação relativa aos seus hábitos e perceções em relação aos dicionários. Após este primeiro questionário, os alunos realizarão uma atividade que requeira o uso de um ou mais dicionários para que seja possível analisar as suas competências de uso das ferramentas em questão. De seguida, a terceira fase consiste na aplicação de uma atividade de formação orientada ao ensino da utilização de diversos tipos de dicionários. Uma vez concluída a terceira fase, os alunos realizarão novamente uma atividade em que seja necessário o uso de um ou mais dicionários (semelhante à anterior) e um questionário final com perguntas de resposta fechada (indicar a resposta mais correta e/ou indicar várias respostas), para que se possa avaliar as alterações das suas competências de uso do dicionário como resultado da aplicação da atividade de formação, assim como verificar se houve uma evolução nos hábitos ou perceções do seu uso em relação ao questionário inicial.

Este projeto será aplicado fora do horário das aulas de Espanhol, mas dentro do horário escolar, pelo que não interferirá, de forma alguma, com as aulas dos alunos.

Atentamente,

Ana Isa Areal Martins

CONSENTIMENTO INFORMADO

Eu, _____, **encarregado/a de educação do/da** _____, aceito que o meu/minha educando/educanda participe no estudo empírico intitulado: **Ensinar e Aprender a Usar o Dicionário em Aulas de Espanhol Língua Estrangeira**, desenvolvido pela investigadora **Ana Isa Martins**, no âmbito da **Dissertação de Mestrado em Espanhol Língua Segunda e Língua Estrangeira**, da Universidade do Minho. Fui informado/a de todos os assuntos referentes a esta investigação. Além da participação, **autorizo a utilização dos dados obtidos na resposta aos questionários e atividades de avaliação**. Entendo que será assegurada a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, sendo apenas utilizados para esta investigação.

_____, ____ de _____ de 20____

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação