M. Paz Battaner
UNIVERSITAT POMPEU FABRA

# LAS PALABRAS EN EL DICCIONARIO; EL DICCIONARIO EN EL AULA

Tres supuestos quiero dejar establecidos para lo que expondré: la necesaria presencia del vocabulario en la programación de ELE, a partir de niveles intermedios y, decididamente, en niveles avanzados; la eficacia que confiere el enfoque o la perspectiva desde la que se imparta la docencia para el incremento en calidad del vocabulario; y la constancia de que muchos estudiantes logran adquirir por sí mismos 'estrategias' para aumentar su vocabulario, mas otros deben ser entrenados para adquirirlas.

Partamos de alguna constatación. He aquí algunos errores observados y recogidos en estudiantes de ELE[1]:

1 *Creo que compraré rojo* ***en sitio de*** *azul* [en lugar de, en vez de]
2 *Voy a clase de español cinco* ***tiempos*** *a la semana* [*times*, veces]
3 *He dormido* ***pequeño*** [*little*, poco]
4 ***Es bien*** [*right*, está bien]
5 ***Antes*** *la ley todos somos iguales* [ante]
6 *Yo le* ***hablé*** *a mi marido que no debería de ponerse tan nervioso* [dije]
7 ***Cómo ha encalvado*** [¡Qué calvo está!]
8 *Me* ***friego*** *los dientes* [cepillo, lavo]
9 *Ella tiene una voz* ***caliente*** [cálida]
10 *Queso sin* ***preservativos*** [conservantes]
11 *Tengo la nariz* ***bloqueada*** [obstruida, tapada]
12 *Los detalles varían, en Estados Unidos (...) tiran la liga a la* ***turba*** [gente, invitados]
13 *No tiene buen aspecto, le sale un* ***zumillo*** [juguillo]

Al acabar esta selección no creo que tengamos que decir *Esto es un* ***disastro*** [desastre]; sino todo lo contrario. El error gramatical o léxico debe reconocerse como intrínseco a todo proceso de aprendizaje. Algunos de estos errores se explican por analogía en gramática tradicional; o por 'grammaire des fautes' en el estructuralismo europeo de Saussure (1945 trad.), Bally (1948); o bien, por influencia de la lengua primera en la interlengua del estudiante que los produjo si se tiene en cuenta la psicolingüística de Corder (1967, 1971) y Selinker y Gass (1992).

Yendo a los errores que no afectan a un morfema, sino a una unidad léxica y a sus relaciones sintagmáticas, ¿por qué se producen estos errores?, ¿qué ofrece el diccionario para estos errores?



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

A la primera pregunta se puede contestar que los estudiantes utilizan las unidades léxicas con conocimientos de estructuras sintácticas, más o menos generales de las lenguas indoeuropeas, y, sin embargo, proyectan en la LE el conocimiento léxico de su L1. Es más, esta es una manera muy rentable de aprender en la que trasladan unidades léxicas de sus lenguas a la que están aprendiendo, con suposiciones bastante satisfactorias (Corder 1981, Selinker 1992). Conviene tener presente que siempre que un extranjero acierta en su suposición, el profesor no advierte el éxito obtenido, pues es lo habitual, y que sólo se advierten las disonancias. De estos ejemplos podemos deducir que frente a la gramática, que atiende a todo lo que es generalizable[2], el léxico, y su reflejo en el diccionario, tiene que marcar la idiosincrasia de cada voz, lo que diferencia a unas de otras, en cuanto a significado y en cuanto a capacidad combinatoria, lo que las hace aptas para algunas construcciones y sólo para ellas.

Para atender dificultades como las recogidas, el diccionario de aprendizaje[3] es hoy uno de los materiales ad hoc de la enseñanza de lenguas extranjeras. Tanto se está trabajando sobre DA que en 1999 ha aparecido un volumen colectivo con el título dubitativo e irónico de *El diccionario de aprendizaje perfecto(?)* (Herbst y Popp 1999). Y es que los DA tienen ya historia (Rundell 1998, Hernández 1998). En la década de los 30 y en la circunstancia de enseñar inglés a los japoneses, Hornby (1942) se dio cuenta de que el excelente diccionario *Oxford* en aquel momento, no servía para enseñar el inglés que los estudiantes japoneses necesitaban y empezó a trabajar en uno nuevo, monolingüe, todo en la lengua *meta*, todo en inglés, el *Advanced Learners' Dictionary*; lo hizo pensando en las características propias de este grupo de usuarios: estudiantes de inglés, hablantes de una lengua no indoeuropea y culturizados en una tradición no occidental. El impulso era radical y respondía a una verdadera necesidad; en cierta medida, ha sido el impulso de toda una nueva lexicografía que ha tardado varias decenas de años en tomar cuerpo, pues la lexicografía, aunque a algunos lingüistas les cueste verlo, es una práctica artesanal que cambia lentamente.

En 1995, y para el inglés, nada menos que se publicaron cuatro diccionarios que tienen todos tras sí ya una tradición, una planificación, una experiencia y una ejecución dignas de relieve; también una recepción crítica que les da valor. Estos diccionarios[4] pertenecen a grandes editoriales inglesas de todos conocidas y en orden del número de ediciones, de revisiones que han sufrido estos diccionarios, sus ediciones de 1995 son:

- Oxford OALD5, *Oxford Advanced Learner's Dictionary.*
- Longman LDOCE3, *Longman Dictionary of Contemporary English.*
- Cobuild COBUILD2, *Collins Cobuild English Dictionary.*
- Cambridge CIDE, *Cambridge International Dictionary of English.*

Las otras lenguas europeas van a la zaga pero también tienen muestras de este tipo de diccionarios.

Para el francés o alemán:



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

– DFRA, *Dictionnaire du français: référence apprentissage*, dir. J. Rey-Debove, Paris, Le Robert, 1999.

– Langenscheidt LGDF5, *Langenscheidt Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, D. Götz, G. Haensch y H. Wellmann, Berlín-Munich, Langenscheidt, 1ª ed. 1993, 5ª ed. 1996.

Para el español podemos considerar tres DA principalmente. El mismo año de la hornada de revisión de los diccionarios ingleses, 1995, sale la edición, dirigida por Alvar Ezquerra y coordinada por Francisco Moreno, un convenio entre la Universidad de Alcalá de Henares y la editorial Vox-Biblograf: DELE, *Diccionario para la enseñanza de la lengua española.* En 1996, unos meses después, se publica el dirigido por Juan Gutiérrez Cuadrado, que responde a un proyecto de José Antonio Pascual y del propio Juan Gutiérrez: DSLE, *Diccionario Salamanca de la lengua española.* Una década antes, 1985, Aquilino Sánchez había sacado un diccionario con algunas características de modelos ingleses: GDLE, *Diccionario de uso. Gran diccionario de la lengua española.*

Por orden cronológico, este primer intento es de Aquilino Sánchez (GDLE 1985), con trascripción fonética y alguna información gramatical más de las que habitualmente venían en los diccionarios generales de lengua para el español. La fecha de su composición y el estadio de evolución de la lexicografía comercial española de ese momento dan valor a las innovaciones que introdujo, transcripción fonética e informaciones gramaticales[5]. Quiero resaltar también el complemento "de uso" que figura en el título, ya como una categoría lexicográfica, y por el que parece querer adscribirse a la orientación de María Moliner.

La lexicografía comercial española ha tenido en la población escolar un público más inmediato que el del español como lengua extranjera, más compacto geográficamente y más fiel, y ha respondido más pronto a sus exigencias[6], como lo ha hecho la francesa. Los diccionarios escolares no dejan de pertenecer a una lexicografía de aprendizaje, rasgo que, por otra parte, ya propuso Jean Dubois (1971) para todo diccionario.

El trabajo doctoral de Humberto Hernández (1998), publicado en una colección de prestigio, Lexicográfica de Max Niemeyer de Tubinga, fue una llamada de atención para un cultivo más cuidadoso de estas obras de referencia para jóvenes escolares. Había un antecedente, el diccionario de la editorial Anaya 1979, dirigido por E. Fontanillo y ha habido un consecuente, la atención y la mejora de esta lexicografía escolar en algunas editoriales españolas: Vox-Biblograf, SM, algunos de Espasa-Calpe, el Esencial de Santillana; también en lenguas autonómicas, especialmente en catalán: el *Didac* de Enciclopèdia Catalana, la serie de EUMO dirigida por López del Castillo.

Los estudiantes extranjeros han encontrado en estos diccionarios escolares una ayuda, aunque no hubieran sido pensados exclusivamente dentro del concepto de DA. Coinciden con ellos en varias características:

– **restricción de entradas**, atendiendo a una selección sincrónica (estado actual) y temática (que en los escolares está centrada en las necesidades del bachillerato);



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

– **novedad en las definiciones**, modernizando el estilo de definición (por ejemplo, *dícese* > *se dice*, suprimiendo *parihuelas* y sustituyéndolo por *varas* en la definición de *camilla*, sustituyendo *fábrica* por *construcción*, *lecciones* por *lecturas*, etc.), y **en las acepciones**, acercándolas más a la lengua actual como se refleja en *falaz*, que venía definido en los diccionarios por 'Que tiene el vicio de la falacia', frente a un actual 'Que induce a mentira o a falsedad', 'Que engaña o dice mentiras intentando hacer daño a otra persona', 'Que es falso o engañoso', definiciones en las que se ha olvidado el valor de vicio y que definen directamente, sin recurrir a un derivado propio como *falacia*, lo que dificulta su lectura;

– **supresión de acepciones anticuadas** que, junto con la característica de restricción de entradas, es uno de los rasgos evidentes de la lexicografía. Por ejemplo, en la lexicografía tradicional académica, figuran muchas acepciones de un mundo desaparecido, como la antigua concepción de la guerra que se reflejaba en una acepción de *factor*;[7] o un sistema de valores derrumbado, como era el caso de falacia como vicio, o una presencia diferente del mundo rural, de la economía del sector primario, del transporte animal; o bien abundaban las acepciones puramente etimológicas - *flechar* se encuentra definido en la tradición académica como 'Estirar el arco colocando en él la flecha' y en uno de estos diccionarios escolares encontramos otra 'Hacer <una persona> que [otra persona] sienta amor o simpatía por ella súbitamente: *Esa mujer me ha flechado*' DSLE;

– **inclusión de usos nuevos**, frente a lo anterior, la nueva lexicografía[8] hace el esfuerzo de recoger, inventariar y sancionar usos nuevos; por ejemplo *indistinto* en 'Hemos abierto Juan y yo una cuenta indistinta en la caja' frente a 'Que no se distingue de otra cosa', definición que responde a la morfología derivativa del adjetivo y que no comprende el significado que toma en el ejemplo, derivado de un uso sintáctico elíptico 'indistintas las firmas en su valor fehaciente';

– **aumento de información gramatical**, especialmente, la que puede ser específica de lo que entendemos por un diccionario de dudas[9], predominando la morfología irregular, aunque también con alguna presencia de construcciones sintácticas anómalas. Las informaciones introducidas son cuestiones morfológicas, plurales y femeninos irregulares, conjugación de verbos y –esto no es broma pues es realmente una novedad– ejemplos en los que se ve directamente la incorporación de las voces definidas en contextos: posición de los adjetivos, régimen prepositivo de verbos y adjetivos, usos en plural, etc.;

– **introducción de sinónimos y de antónimos por acepciones**. En los primeros diccionarios escolares (Anaya 1979) estas informaciones paradigmáticas se introducían por artículo, lo que dificultaba la lectura, su apreciación y, finalmente, su uso. En los últimos, los sinónimos y antónimos se incluyen en cada acepción. La inclusión de sinónimos y antónimos responde más a la casuística de los ejercicios escolares que a pensados criterios lexicográficos (Gutiérrez 1999), pero la orientación onomasiológica que proporcionan puede ser aprovechada y no deja de ser un reflejo de los catálogos de palabras del DUE.



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...

Centro Virtual Cervantes

Todos estos rasgos representan una modernización y una independencia de la tradición académica suficientemente marcadas como para hacer historia en la lexicografía española[10], pues en nuestro mundo esta independencia es una novedad que, paradójicamente, sólo se permitía a la propia tradición académica[11]. De todas maneras no se dejan de constatar en los diccionarios escolares, como lo había hecho el DUE 1966-1967, las formas o los usos no aceptados por la Academia. Con esta dependencia rompen los recientes diccionarios de aprendizaje. En ellos ya no se marcan las incorporaciones cuando se diferencian de la Academia; quizás sólo en las cuestiones dudosas se pone el criterio académico, y esto sólo para las cuestiones de forma (ortografía y morfología), las cuestiones de significado han pasado a ser responsabilidad de lexicógrafos y redactores[12].

Y es que estamos en un tiempo nuevo y todo diccionario, hasta el que sigue pautas extranjeras, es un producto de su tiempo, responde al ambiente en que se gesta y se hace, para bien y para mal. Los noventa en la lexicografía española marcan un final de etapa, en la que los diccionarios escolares y los de aprendizaje han avanzado, y que se cierra con el inmenso trabajo de Seco, Andrés y Ramos (DEA 1999).

Los rasgos enumerados coinciden todos en reorientar los diccionarios escolares hacia la producción y no sólo a la comprensión, como había sido hasta entonces. La apuesta revolucionaria del *Diccionario de uso del español* de María Moliner tardó en dar otros frutos. Si el paso decidido no se dio, fue por quedar atrapados los diccionarios escolares en las prácticas propias de la escuela y de sus objetivos: conocimiento del objeto diccionario de nuestra cultura y resolución de ejercicios. Y no responde al objetivo primero de este instrumento que es el diccionario, ayuda para la lectura y para la redacción. Aunque en muchos casos estos diccionarios escolares han sido bien recibidos por estudiantes extranjeros, les faltan, sin embargo, otras decisiones lexicográficas para que los veamos como DA.

En esta nueva dirección se han hecho posteriormente dos de los diccionarios antes citados como DA, DELE 1995 y DSLE 1996, que, sin la total decisión de decir que son exclusivamente DA, pues están confeccionados todavía sin ayuda de un corpus amplio que determine usos habituales, se inscriben preferentemente en esta categoría, hoy muy bien delimitada gracias a la lexicografía inglesa. Y ello por las siguientes características añadidas a las anteriores:

– **vocabulario controlado de definición**: siguiendo la línea de los Longman, el DELE presenta un vocabulario de definición de unas dos mil voces que, para los profesores de español como lengua extranjera, es un buen punto de referencia. El presentar un vocabulario de definición que responda a los valores semánticos nucleares (Carter 1987), como es el vocabulario de definición restringido (Longman y Della Summers 1988), es un paso más hacia el objetivo implícito de facilitar la consulta del diccionario, aunque tenga a su vez otros inconvenientes (Michiels y Noel 1983, Neubauer 1987, Fox 1989);

– **inclusión de datos sintácticos**, no habituales en la lexicografía española, en lo que sobresale el DSLE: rasgos +/- contable en sustantivos (muy útil para los estudiantes



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

del lejano Oriente); posición del adjetivo adjunto; selección de *ser* o *estar* en las construcciones predicativas; restricciones de sujetos y complementos (OD, OI, regímenes) en los verbos (Sinclair 1987, Battenburg 1991, Gutiérrez Cuadrado 1994), etc.

Los DA se caracterizan por atender a las voces más frecuentes[13]; por desatender, digamos, las voces difíciles, las marcadas por tiempo (arcaísmos, desusadas), por regionalismo (dialectalismos), por ser terminológicas (marina, derecho, etc.) que en cierto sentido sí figuran en los escolares. En esto se diferencian, pues en los DA no están presentes las voces y los términos propios de las asignaturas de bachillerato. Los DA ponen, por el contrario, un interés en todo el vocabulario nuclear y sincrónico, interés desconocido antes en la lexicografía española, con la excepción del de María Moliner.

Los DA quieren reflejar el modelo de competencia léxica de un hablante 'nativo' adulto y con formación metalingüística (Ilson 1985). Esto quiere decir muchas cosas. Por este camino se puede llegar muy lejos; por ejemplo, ¿cómo sabe un estudiante extranjero determinar que la unidad fraseológica *el no va más* tiene un límite estrechísimo entre la ponderación y la ironía? Habría que discutir si es cuestión de diccionario. Hoy por medio de un corpus y del recuento de frecuencias se puede llegar a indicar con bastante seguridad lo más esperable (Summers 1988).

Si un diccionario siempre se ha comparado a una 'memoria externa', un DA puede admitir la comparación con una 'experiencia lingüística prestada'. Es precisamente en este punto en el que en los años ochenta se debate la conveniencia entre producirlos a partir de introspección léxica espontánea y detallista a la manera que propugna Wierzbicka (1985), o bien a partir de datos reales colectivos y anónimos recogidos en grandes corpora, posición de Sinclair (1987) y, en general, de la escuela inglesa (y hay que decir, de las casas editoriales inglesas), que es la que está triunfando.

Volvamos al comienzo, a la consideración de errores recogidos entre estudiantes de ELE ¿Cómo quedan las voces en los nuevos diccionarios?

Veamos algunas diferencias entre lo que los diccionarios ofrecen para los errores presentados y lo que un hablante competente, un profesor, ofrecería a los estudiantes. Rastreemos lo que tienen nuestros diccionarios para estos errores[14].

1 *Creo que compraré rojo* ***en sitio de*** *azul* [en lugar de, en vez de]
2 *Voy a clase de español cinco* ***tiempos*** *a la semana* [*times*, veces]

Estos dos errores ponen en relación voces a las que hay que prestar especial atención en un DA: *sitio, lugar, tiempo* y *vez,* tanto por sí mismas como en sus interrelaciones. En los diccionarios de aprendizaje encontramos: "**En lugar de**, en sustitución de; en vez de: *he venido a trabajar en lugar de mi hermano, en lugar de cantar toca la guitarra.* (...)"; "**En vez de**, en lugar de: *deberías hacer algo útil en vez de estar tumbado en el sillón.* (...)", DELE; "**En lugar de** 1 En vez de [otra persona o cosa]: *Tomaré un zumo en lugar del primer plato. Yo he venido en lugar de Paloma*; **En vez de** En lugar de, en sustitución de: *El camarero trajo un té en vez de un café*", DSLE. No deja de ser un cortocircuito lexicográfico.


ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

No se advierte nada ni en *sitio*, ni en *tiempo*. Curiosamente no se especifica que *tiempo* es un nombre no contable, salvo en contadas acepciones, cuando es una de las marcas gramaticales que incluye como novedad el DSLE[15]. Sin embargo es muy útil la marca que este diccionario introduce en la tercera acepción de *vez*, que la acerca a *turno* y a *tiempo* en su 4ª acepción. Aunque *turno* es contable, especialmente en su 1ª acepción, que es la que 'puede' alternar con *vez* en su acepción más coloquial 3ª[16], ya que: *Repartió los turnos/ *repartió las veces (repartió la vez entre los parroquianos/ repartió turno entre los parroquianos).*

En el recorrido hemos añadido una palabra más, ***turno***. La relación entre las voces, sus cruces y especializaciones, y la delimitación de usos de las palabras se muestra necesaria y ha de atenderse en los DA y en clase.

Sigue siendo el DUE el que ofrece puntos de especial relieve para este caso.

**Lugar** EN LUGAR DE... *Substituyendo a determinada cosa: 'En lugar de mi hermana he venido yo'.

**Sitio** (...) □ Se emplea especialmente (y no es substituible por "lugar") con referencia al emplazamiento de una casa, un pueblo, etc.: 'Su casa está en el mejor sitio de Madrid'. □ Se emplea en sentido no espacial para referirse a la existencia o presencia de cualquier cosa material o inmaterial: 'El sitio de una persona en la sociedad. El sitio de la filosofía entre las ciencias. El sitio de cada uno en la lista'. Debe consultarse el artículo "lugar" para lo referente a la preferencia de uno u otro de estos dos nombres en cada caso. Los siguientes ejemplos son de casos en que el uso de "lugar" u otro sinónimo en vez de "sitio" es particularidad regional: 'En cualquier sitio. En el sitio menos pensado. Tenemos buen sitio para ver el desfile. La casa está en un buen sitio. Salió por el mismo sitio por donde había entrado'.

**Vez** EN VEZ DE. (I) En *substitución de la cosa o persona que se expresa: 'Lo he tapado con un papel enrollado en vez de corcho. Vino ella en vez de su hermana'. □ A *cambio y como *compensación, o en *equivalencia: 'Le di una entrada para el teatro en vez de los ocho duros'. (II) Expresión *adversativa equivalente a "lejos de", con la que se expresa que cierta cosa ocurre cuando se esperaba o deseaba otra opuesta: 'En vez de ayudarme, me da más trabajo'.

En ***tiempo*** no se encuentra más que una sexta acepción "6 Momento propio u oportuno de cierta cosa: 'Cada cosa en su tiempo. Cuando sea tiempo, sembraremos las semillas'". Definición que no ayudaría a salvar este error. Pero sigamos:

2 *Voy a clase de español cinco* ***tiempos*** *a la semana* [*times*, veces]
3 *He dormido* ***pequeño*** [little, poco]
4 ***Es bien*** [*right*, está bien]

¿Cómo habría de advertirse de estos errores en los diccionarios de español?

*Right, little, time* por *bien, pequeño* y *veces* son calcos del inglés y el inglés es lengua base para el aprendizaje de español, no sólo de los anglófonos de todo el mundo, sino



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

para todos los extranjeros que se acercan al español sin un conocimiento de lenguas románicas, orientales principalmente, de los que se puede suponer que tienen ya conocimientos de inglés. El diccionario de aprendizaje del francés de Josette Rey-Debove incluye falsos amigos y calcos que conviene rehuir, quizás haya que considerarlos en algún diccionario de los del español también (Hayward y Moulin 1983, Gorbahn-Orme y Hausmann 1989)

Los diccionarios escolares y algunos DA incluyen sinónimos. Sin embargo hay voces que conviene delimitar frente a aparentes sinónimos; no es tan interesante el caso de los sinónimos, sino de entender bien cuándo y para qué las palabras se especializan y se diversifican de sus aparentes sinónimos. Para el (4) tenemos una excelente advertencia en el DELE, bajo **bien**: "**1 adv. m.** Como se debe, de modo adecuado o correcto: *habla usted muy bien español; creo que he hecho bien el examen* ➔ **mejor.** ⇔ **mal.** [^][17] Sólo se combina con *estar*, nunca con *ser*". A la que se puede añadir la "**6** De acuerdo, sí: *¿vienes al cine? Bien.* ➔ **bueno**". En el diccionario encontramos relacionados estos tres usos, los de aprobación con *bien, bueno*[18] y la construcción con *estar* que por su cercanía pueden inducir a error. En DSLE hay otra de aprobación sin verbo: "**18** En conversaciones expresa conformidad, acuerdo o asentimiento, aunque sea parcial: *Bien, pero yo busco otra cosa. /–¿Vendrás con nosotros? –Bien".*

Para el error (3) *He dormido **pequeño,*** por el contrario, no hemos detectado ninguna ayuda en los diccionarios; es más, si se analizan las definiciones se define *pequeño* por medio de *poco* y *poco* por medio de *pequeño*, lo que, de consultarlo, añadiría confusión en el estudiante extranjero[19]. De manera que en este error, la práctica lexicográfica nueva española no ayuda. La Academia se vale de *corto* para definir muchas acepciones de estas dos palabras. Es útil la observación de DELE en la acepción 5 de *poco*, "adv. t. Pequeña cantidad de tiempo: *hace poco que estuve con él; llegó poco después.* ⇔ **mucho** [^] [20]. Se usa con verbos de tiempo". Habría que extender esta observación a otros verbos, por ejemplo, de estado.

5 ***Antes** la ley todos somos iguales.* [ante]
6 *Yo le **hablé** a mi marido **que** no debería de ponerse tan nervioso* [dije]
7 ***Cómo ha encalvado*** [¡Qué calvo está!]

Son estos tres, casos en que la regular obligatoriedad de la unidad léxica y la analogía de la gramática están presentes. En estos errores se proyectan rasgos morfológicos y sintácticos de voces afines.

***Ante/antes,*** queda explicado por las categorías afines preposición/adverbio, la semántica espacial y semántica temporal, que habitualmente se interfieren, y la analogía con palabras invariables que terminan en –s: *tras, después.* El DA debería advertirlo en *ante* y en *antes.*

Los diccionarios del español han ido añadiendo el tipo de complementos que exigen o admiten; y en esto se ha avanzado notablemente; no se ha atendido todavía a la posibilidad, preferencia o exigencia de complementos o sujetos subordinados; esta infor-


ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

mación va a cuenta de los ejemplos, muy a menudo desatendida. La diferencia fundamental para salvar el error (6) no es que ***Hablar*** sea intransitivo, *hablar de,* y ***decir*** transitivo, sino que las preferencias de objeto directo de *decir* son oraciones subordinadas. Esta preferencia precisamente incide en la diferencia de significado de estos dos verbos, junto a la obligatoriedad del OD ha de figurar lo habitual de que éste se desarrolle por una subordinada. Los ejemplos sí acostumbran a mostrarlo pero sin reflejar la presencia en el diccionario de una decisión metodológica. No hay tampoco advertencia de la posible confusión con *hablar.* Insistimos en que los DA tienen que delimitar las voces de significado cercano, como entre estos dos verbos que se intercambian en las definiciones, se definen el uno por el otro, lo que lleva a error y tendrían que precisar todos los complementos de los verbos, no sólo los preposicionales.

El caso de (7) ***Cómo ha encalvado,*** es una cuestión de derivación, verbos parasintéticos derivados de adjetivos: *entontecer, ennoblecer, enloquecer, enaltecer, empequeñecer,* etc. En el caso del error detectado, el parasintético es de la primera conjugación como *ensillar, entonar, ensayar, entintar, enterrar,* derivados de sustantivos y no de adjetivos[21]. En este enunciado puede plantearse una segunda cuestión, la del uso del verbo *estar* que se propone para salvar el error como manifestación de un resultado, de un 'devenir', *qué rojo, moreno, alto, guapo... estás,* por oposición a un estado anterior en que no estaba[22]. Recordar los derivados es cuestión que difícilmente se puede exigir a un diccionario aunque María Moliner hizo un intento muy serio para lograrlo. Esta necesidad se acrecienta en ELE cuando se advierte el interés por esta lengua en países de Asia.

Sin embargo, la forma en que el español puede indicar procesos y resultados está muy presente en la enseñanza del español. El DSLE se hace eco de ello con su atención a la construcción con *ser/estar. Luis está calvo desde que era muy joven. Eva se está quedando calva. Es un calvo bajito y con bigote.* La ejemplificación puede dar toda la información de construcción del adjetivo. *Estar* como resultado de un proceso es una de las primeras acepciones que tendría que figurar en el diccionario y en la enseñanza de ELE, junto a la de atribución de cualidades no permanentes. Los diccionarios hechos con enunciados de corpus pueden mejorar estos artículos en que la semántica y la sintaxis se entrecruzan muy finamente con ejemplos elegidos metódica y estadísticamente.

8 *Me* ***friego*** *los dientes* [cepillo, lavo]
9 *Ella tiene una voz* ***caliente*** [cálida]
10 *Queso sin* ***preservativos*** [conservantes]
11 *Tengo la nariz* ***bloqueada*** [obstruida, tapada]

Las cuestiones anteriores se pueden catalogar todas como de desconocimiento de las combinaciones por parte de los estudiantes que las produjeron; las combinaciones entran de lleno en la auténtica 'norma' definida por Coseriu hace ya muchos años (Coseriu 1951, 1967) y que nos llega otra vez vía la enseñanza del inglés británico. Todas estas ocurrencias caen dentro de la descripción que los diccionarios puedan dar de estas voces, y no se encuentra, sin embargo, ninguna indicación para evitar este tipo de errores; los



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

enunciados recogidos resultan anómalos, porque lo habitual son otras relaciones sintagmáticas. Aunque no haya absurdos semánticos en ninguno de estos enunciados, resultan extraños; es más, un artista o un humorista de la lengua podría usarlos con regocijo y buena acogida por parte de los oyentes o lectores. Pero resultan 'errores' en boca o en un escrito de un aprendiz de español como lengua extranjera.

¿Tienen que figurar en los diccionarios, tienen que ser advertidos? Decididamente sí.

Veamos, ¿en *fregar* o en *diente*? Una acepción de *fregar* es *restregar*, 'frotar con agua y jabón'. A favor del sentido de *restregar* está el instrumento con el que se hace: un cepillo; a favor del sentido de requerir agua y un producto tendría que relacionarse con *lavar*, el término neutro del campo léxico. Lo más sencillo sería incluir en *diente* el verbo con el que se limpia, un ejemplo también podría servir: los dientes (y no las muelas, los incisivos o los colmillos)[23] se lavan o se cepillan. Los diccionarios de aprendizaje tendrían que responder a ello, ¿lo hacen?

En los DA se ejemplifica *diente* con ir al dentista para una revisión, lo que sería mejor ejemplo de *dentadura* (DELE); o bien se contrapone a *dentadura postiza* o *dientes/muelas* por el orden de aparición en los niños, con lo que ejemplifica la segunda acepción de diente 'incisivo', pero no la general (DSLE). No se encuentra, pues, la combinación usada 'tres veces al día' en la higiene cuidadosa. Los DA tienen que atender a las palabras 'fáciles-frecuentes' y a las combinaciones frecuentes: las más frecuentes.

Un diccionario de aprendizaje, o el profesor en clase, tendrían que sugerir, *doler las muelas, lavar/cepillar los dientes, una dentadura sana, dientes/muelas/colmillos*, antes que toda la fraseología, esta sí que idiosincrásica, que gira sobre *diente* y que es propia de diccionarios generales. La fraseología, para un estudiante de segunda lengua, requiere comprensión y sólo luego, poco a poco, disponibilidad para la producción[24].

Los restantes ejemplos de errores (9, 10 y 11) plantean el problema de dónde tienen que advertirse estos usos para evitar estos errores. ¿En *voz* o en *caliente/cálido, da/ tórrido, da/ tibio,ia, templado, da, etc*?; ¿en *queso*, en *alimento*, en *preparación*, en *preservativo,va/ conservante/ estabilizante/ esterilizante, etc*?; ¿en *nariz*, en *bloqueo-bloqueado,da, obstrucción-obstruir-obstruido-da, tapón-tapar-tapado,da*?

*Cálido, conservante* y *obstruir* o *tapar* tendrían que quedar marcados en sus artículos respectivos por la disponibilidad para combinarse con expresiones (y la *voz* lo es), alimentos (y el *queso* lo es) y con conductos (y la *nariz* lo es) respectivamente. Y así lo hacen, es cuestión de saber consultar el diccionario, lo que hay que facilitar en clase; en clase hay que enseñar a leer el diccionario.

Por esta exigencia de combinaciones de las palabras más frecuentes, los DA son un tipo especial de diccionarios y no se deben confundir con los generales, ni con los escolares, de los que están más cerca. Pueden resultar obvios para un hablante nativo[25]. Este interés en lo frecuente, familiar, explica que los ejemplos forjados por los lexicógrafos, como sostiene Della Summers (Summers 1988) para la serie Longman, pueden ser más adecuados que los extraídos de corpus, como hacen el COBUILD y el CIDE. No es



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

cuestión de decidirse ahora entre ejemplos de corpus y ejemplos inventados por los lexicógrafos; lo que sí que es importante es que el diccionario describa usos frecuentes, a poder ser refrendados en un corpus, es decir, las combinaciones habituales por convención en sus diferentes grados de fijeza (Drysdale 1987, Ilson 1987, Summers 1988, Martin 1989, Nesi 1996).

12 *Los detalles varían, en Estados Unidos (...) tiran la liga a la* ***turba*** [gente, invitados]

El caso de arrojar la liga a la turba presenta un tipo de error semántico y combinatorio, como los anteriores, pues los rasgos de ***turba*** coinciden y se separan de los de ***gente***, grupo de invitados; y en segundo lugar el ejemplo se hace eco de una cuestión que hasta ahora no había salido, la de introducir 'cultura' en los diccionarios de aprendizaje, como parece que ya se está haciendo en la fuente de donde se ha extraído el error. Lo convencional de un convite, de una boda, dentro de la cultura-tradición o tradiciones que se dan en una lengua que se aprende. Hay un estilo de vida internacional que puede estar representado por un 'tránsito' en un aeropuerto, en cualquier parte del mundo. Pero en cuanto el medio de transporte es un tren o un autobús, el tufillo local ya está presente y la lengua y la cultura se mezclan sin que muchos siglos de reflexión lingüística hayan llegado a saber separarlas. Los diccionarios, pomposamente llamados 'de lengua', a partir de la semántica lingüística, lo han intentado. Los lexicógrafos siempre han sabido que aunque se pongan barreras a la enciclopedia, a la cultura, a las tradiciones de las gentes que hablan una lengua, siempre hay rendijas por las que estas 'contaminaciones' entran en los diccionarios; no hay valladar posible. Los DA han optado por aceptarlo decididamente; por no esconderlo; por ayudar a los usuarios que aprenden una lengua extranjera y con ella ciertas tradiciones y conocimientos, de que carecen. Todavía no hay un paso al frente en esta dirección entre los DA para el español. Pero los profesores sí que saben de esto: 'el ramo de la novia', 'los alfileres del velo de la novia', 'la corbata del novio', 'vivan los novios' y 'que se besen', son convenciones de las bodas entre nosotros (Bool y Carter 1989, Gutiérrez Cuadrado 1996, Rundell 1999).

El problema planteado con la cultura es que ésta varía por zonas geográficas, por clases sociales, por mil y una facetas que son cultivadas por los hablantes. Lo convencional hay que seleccionarlo e introducirlo sin miedo en los diccionarios de aprendizaje. Surgen otros problemas para su introducción, como por ejemplo el espacio, la legilibilidad, la labilidad de la cultura, etc. A pesar de esto en un DA hay que introducir más datos culturales que en los diccionarios generales, sean de uso o no. El que los usos culturales cambien es otro asunto; los DA no son trabajos para la eternidad (Hernández 1998).

13 *No tiene buen aspecto, le sale un* ***zumillo*** [juguillo]

El último de los errores recogidos presenta una diferencia de matiz, que se da entre los hablantes del español por regiones, el español atlántico o meridional y el peninsular, por ejemplo.



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

> **Jugo**:**1** Parte líquida de una cosa vegetal o animal: *jugo de frutas.* =^ zumo. **2** Parte líquida que acompaña a una vianda después de cocinada, formada en parte con el propio jugo soltado por ella =^ *Salsa. **3** FISIOL. Se aplica a algunas secreciones animales: *jugo gástrico* => *Humor. **4** Contenido en ideas interesantes de lo que se dice o se escribe: *Este artículo tiene mucho jugo* =^ Enjundia, médula, meollo, miga, *sustancia. DUE

> **Zumo**: Líquido con el sabor, la sustancia, el aroma, etc. de una cosa, que se saca exprimiéndola. Se aplica especialmente al de las frutas y vegetales en general =^ jugo. DUE

Comparar las acepciones y las definiciones extraídas del DUE ya es tener un buen panorama de los usos de estas dos voces. También es muy informativo el de los diccionarios que se presentan como de aprendizaje.

> **Jugo**: **1** Líquido contenido en las frutas y en algunos alimentos, que lo desprenden al ser calentados o exprimidos: *me gusta el pescado con un chorro de jugo de limón; ¡Qué buenos están los filetes en su jugo!* => **zumo**; **jugo gástrico**, líquido ácido que expulsan las glándulas del estómago para digerir los alimentos: *los jugos gástricos son necesarios para hacer la digestión.* **2** fig. Contenido útil y sustancial de una cosa: *leí dos veces la novela para sacarla todo el jugo.*

> **Zumo**: Líquido contenido en las frutas que lo desprenden al ser exprimidas: *el zumo de naranja es muy rico en vitaminas.* => **jugo**. DELE

Sin embargo, la extrañeza recogida no se salva. En este caso me gustaría mostrar cómo el hablante competente, ayudado por el diccionario, cotextualiza y contextualiza estas dos voces, parientes cercanas.

– *Hacer zumo, dar un zumo, comprar zumo*; [*el*] / [*un*] *zumo de* [*l*] *limón.*
– *Tener jugo, sacar jugo/el jugo, extraer jugo*; [*el*] / [*un*] *jugo de* [*la*] *carne.*
– *Jugoso,-a*; *enjuto,-a.*
– *Rezumar, enjugar.*
– ¿Y qué diminutivo? *Juguillo/zumito.*

Los DA han de tender a dar toda esta información satélite que representa integrar en el artículo lexicográfico más información sobre la voz de la que habitualmente se da, que, recordémoslo, es principalmente semántica en los diccionarios generales. La información que un hablante competente tiene sobre una voz es muy variada, no siempre queda activada cuando la palabra se oye o se emite; pero toda esta información puede encontrarse en la cabeza de un hablante si en cualquier momento surge un obstáculo en la comunicación. Esta capacidad mental para relacionar una voz con los usos habituales de una lengua tendría que quedar recogida en los DA.

La nueva lexicografía admite un tipo de información que antes no se consideraba propia del diccionario. El DEA señala las pronunciaciones átonas de *ahí*, la pérdida de /d/ intervocálica en *adelante* y otros adverbios. Esto es ejemplo de lo que se entiende por ***integración*** de diferentes tipos de información en un diccionario; el pensado para estudiantes extranjeros debe consignar: rasgos de pronunciación, peculiaridades ortográficas, irregularidades morfológicas, construcciones habituales sintácticas, es decir combinaciones, rasgos de cultura, etc.


ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

La unidad léxica está constituida por una serie de informaciones integradas en nuestra mente, integradas en la unidad léxica mental y como tal requiere un abordaje desde varios flancos (Aitchinson 1987). Por eso hay otro mecanismo de la lexicografía de aprendizaje que el estudiante aprecia y que le sirve extraordinariamente por su capacidad sintética, los ejemplos. Hoy son un requisito imprescindible en estos diccionarios. En el ejemplo se integra significado, sintaxis y todo tipo de combinatoria y cultura, hábitos convencionales de usos de las voces. En los buenos ejemplos hasta se oye la voz de la que esperamos cierto tratamiento o confirmación del buen uso de una palabra (Drysdale 1987, Ilson 1986).

Veamos un ejemplo, **Desautorizar** v. tr. que puede tener dos acepciones, según el sujeto tenga o no en sí facultad y autoridad, aunque los diccionarios ofrecen sólo una acepción, salvo el DEA:

> 1 'Quitar autoridad, poder, facultad o crédito a una persona': *el portavoz declaró que dimitiría si el presidente desautorizaba al gobierno, la dirección del partido ha sido desautorizada por las bases.*
>
> 2 'Retirar o negar la autorización para algo [alguien con autoridad para ello]': *el Obispado desautoriza los actos de culto mariano que se celebran en esta capilla.*

Esta segunda es de valor perlocutivo. La lectura cuidadosa de estos ejemplos deja ver también que hay un elemento en **desautorizar** que no está en la definición, es la 'necesidad de que la acción sea recibida por una audiencia como un hecho', valor perlocutivo del acto de habla, y no sólo como una apreciación moral.

Esta integración de información se advierte en la definición y en el ejemplo si el usuario o el lexicógrafo advierten la diferencia entre una sociedad laica y otra que no lo es. El estudiante tiene que aprender a leer y a consultar el diccionario, tanto para recepción como para producción (Ilson 1987) con la dirección de un profesor experto.

Los ejemplos integran pues la información, pero no dejan de ser la respuesta a la necesidad de ilustrar acepciones, usos particulares; no la integran toda. ¿Cuál es la dificultad para aumentar esta integración?

A esta pregunta se puede responder con dos razones. Una es la tradición en la redacción de las definiciones y de los artículos lexicográficos y el orden alfabético del diccionario, que aísla y aleja las informaciones que ya están en él, que no contribuye a relacionarlas. Esta última es la razón del éxito de otro tipo de recursos léxicos, los activators, wordfinders, diccionarios semasiológicos, ideológicos y otros[26]. En el terreno en que nos movemos, mostrar cómo se pueden salvar estas dificultades es trabajo del profesor en clase.

Si se busca la integración de información y la síntesis, surge otra pregunta: ¿Conviene establecer en los DA muchas distinciones de diferentes acepciones o pocas? La cuestión del establecimiento de acepciones presenta diversas facetas, que un profesor debe saber utilizar para ponerlas al servicio de los objetivos que persiga.



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

Recordamos que la lexicografía de aprendizaje no es la lexicografía general. Las acepciones, dice Moon (1987), han de ser las que se distingan al observar los contextos en los que los usos de una voz aparezcan; no hay contestación de muchas o pocas; lo que sí que hay son razones para establecer nuevas acepciones o restringir algunas tradicionales, por distribución y por semántica[27].

Un ejemplo sencillo es la voz **detonador, -ra**, una acepción general etimológica 'Que provoca o es capaz de provocar una detonación', habitual en la lexicografía española, y que encubre dos acepciones que se ven en los contextos: *"la presentación del proyecto de ley ha sido el detonador de la conflictividad laboral"* y *"la policía ha incautado a los terroristas 90 kilos de dinamita y 25 detonadores"*; el primero exige en la acepción 1ª ampliar el concepto de detonador: '[cosa, hecho] Que puede provocar o desencadenar una acción o un proceso'; y el segundo, determina una segunda acepción, exclusivamente sustantivo masculino, 'Dispositivo que sirve para hacer estallar una carga explosiva'.

La consulta a una selección de novelas dentro del CREA[28] da para ***engolfar*** todos sentidos metafóricos y ninguno el significado etimológico que ocupa las dos primeras acepciones en DRAE 1992, 'Meterse en un golfo', 'Adentrarse en alta mar perdiendo la costa de vista'. La alta mar se ha convertido en carne femenina 1 "Montserrat era la carne palpitante, entregada, algo para ***engolfarse*** y sentir luego...", 2 "Don Segundo, ***engolfado*** en las artes de ramera de Constanza, callaba...", o en otro espacio, ay, bastante peligroso 3 "***engolfarse*** en un tráfico mil veces más denso y más insoportable que nunca", o en vericuetos sentimentales: 4 "venga a cortejar a su novia en vez de ***engolfarse*** en nacionalismos plañideros", 5 "no podemos ***engolfarnos*** en el pasado" o 6 "¿Y no ***se engolfaría*** quizás en la lucubración de sus propios pesares...?"; ofrece también dos ejemplos sin complemento de régimen de lugar que presentan dificultades para el lexicógrafo o que, si éste es valiente, le permiten también engolfarse en nuevos usos y nuevas acepciones, son dos los que aparecen sin complemento: 7 "mi alma ***se engolfaba*** de gozo" y 8 "no podía en modo alguno ***engolfarse*** de tan loca manera", aunque este último puede interpretarse como que el golfo era propiamente la vocación pintora de un mocito artista, hijo de un aburrido funcionario.

Parece claro que el lema de esta palabra debe ofrecerse como pronominal, eso sí[29]; que de la primera parte de la acepción tradicional se deduce que el tráfico, el ritmo trepidante de vida, las ideas o los sentimientos son piélagos para el hombre de hoy, y que la costa, segunda acepción del DRAE, se pierde de vista también. Y este perder de vista 'la costa' es el sentido actual de perder el sentido o la noción de la realidad, que los diccionarios dan como *abstraerse o enfrascarse*[30].

La ambigüedad de las palabras que en un diccionario sin contextos, sin citas, sin ejemplos, parece total, no lo es así en los textos, pues el significado es producto del contexto: eso es lo que llamamos 'la construcción del significado', todo colabora a enriquecer el significado y, principalmente, citas y buenos ejemplos. Ello requiere multiplicar acepciones en un diccionario que tenga en cuenta esta construcción del significado.


ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

Sin embargo, hay voces cuyo significado es más deletéreo aún. Son palabras funcionales u otro tipo de voces que presentan su propio valor léxico y también un valor de proforma, como ***cosa, clase, momento, parte*** o verbos como ***dejar, echar, dar.*** Para estas palabras los diccionarios suelen ofrecer desde lo más general, el sentido léxico independiente supraordenado, a lo más particular, usos en que se convierte en locución (Moon 1987); sin establecer mucha diferencia entre léxico-semántica y léxico-sintaxis. A manera de ejemplo las siguientes acepciones posibles de ***caso*** dejan ver la progresiva gramaticalización y la progresiva pérdida de significado léxico:

–circunstancias posibles: *en cada caso, en tu caso*
–circunstancias únicas: *ser un caso, caso perdido*
–suceso: *sé un caso, ocurrió un caso*
–asunto: *le expusimos el caso*
–juicio: *ganar el caso*
–hecho investigado: *resolver el caso*
–accidente gramatical: *caso genitivo, caso*

fraseología:
–denominaciones especializadas:
*caso clínico*
*caso de conciencia*
*caso de fuerza mayor*
*caso perdido*
–enunciados fraseológicos:
*ni caso*
*no hacer caso*
*el caso es que...*
–locuciones conjuntivas:
*dado el caso*
*en todo caso*
*en cualquier caso*
*en ese caso*
*en caso de que/ que...*

La dificultad para incluir mucha información gramatical en los artículos lexicográficos es que la gramática tiene reglas generales cuya inclusión sería muy repetitiva y que la gramática es muy abstracta y su inclusión provoca dificultades de lectura. La solución de establecer códigos alfanuméricos, como los del BBI, que remitan a explicaciones de estructuras y construcciones en los apéndices del diccionario complica más la legibilidad del diccionario. La dificultad de acceder a ellos, de dominarlos, no se tiene que encarecer, sin embargo; pero sí que puede ser objeto de atención en el aula y base para ejercicios y material de clase. Exige trabajar a la vez, gramática y diccionario.



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

La forma de incluir gramática es un asunto propio de la lexicografía como técnica de producir diccionarios. Desde el punto de vista de la enseñanza de una lengua, lo importante en el DA es ayudar en la producción. ¿Cómo puede ser usada una palabra? Para ello se ha de pedir que:

1. El DA seleccione "lo típico", en el supuesto de que no hay una libertad total en la combinación de palabras. Conviene en un DA diferenciar entre lo posible y lo típico. ¿Cómo se suele usar normalmente una palabra? Tanto para descodificar como para codificar, un extranjero debe saber qué es lo usual antes de qué es posible. (Sinclair 1987, Garriga Escribano 1992-1993, 1994).
2. El DA seleccione para cada acepción un número pequeño de estructuras fijas (patterns) que sean de uso corriente y las introduzca en las definiciones-explicaciones. Hay que marcar las preferencias antes que las restricciones.(Sinclair 1987, Garriga Escribano 1992-1993, 1994).

Los lexicógrafos de Cobuild lo han transformado en preferencias de selección frente a restricciones selectivas: "To **kill** a person, animal, plant, or other living thing means to cause the person or thing to die". Presentan la construcción antes que el significado, como en cambio lo hace el tradicional "Quitar la vida". Siguiendo con el Cobuild, después de la acepción sustantiva contable (muerte, matanza)[31] se encuentra bajo *to kill* una acepción cercana a nuestro '*me está matando*' tanto en el sentido de 'doler, torturar' como en el sentido de 'hacer esfuerzos de voluntad'; sigue otra acepción más en el sentido de '*lo mataré*' o '*lo mato*' para marcar un tipo de enfado con alguien que puede haber hecho algo especialmente incómodo; sigue lo equiparable a 'esto no mata', en el sentido de que no es tan interesante, gustoso, etc. como se podría pensar; las siguientes acepciones, según combinaciones, ya son propias del inglés. Lo que hay que subrayar de estos ejemplos es que el tiempo verbal habitual, el aspecto, la modalidad más frecuente, se introducen en la definición y cuentan para el orden de la acepción, siempre en sus usos más comunes[32]. Es una forma de indicar sintaxis sin tener que explicitarla.

Intento ir exponiendo dos ideas; una prospectiva en los DA para el español pues hay mucho por hacer y otra, factual, en los diccionarios generales se guarda mucha información; mucha información para ser rescatada y para ser agrupada de otra manera que la que propiamente ofrece el diccionario. Podemos pedir que los diccionarios aumenten información, que se acerquen a esta exigencia, pero también que encuentren manera de cotextualizar la voz y de ofrecer de ella toda una serie de informaciones que la memoria léxica almacena conjuntamente y que son habituales en los datos de frecuencia que ofrecen las concordancias de corpus. Y esto muchas veces ya figura en los diccionarios, falta una nueva disposición, más cruces entre la información contenida. Por eso también quiero insistir en que el profesor puede realizar parte de esta operación en clase, sobre algunas voces, haciendo trabajar y haciendo descubrir la información útil al estudiante que figura en los diccionarios manejando adelante y atrás y con lectura incisiva los artículos lexicográficos.


ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

Quizás ahora convenga recordar para lo que sigue la presencia del vocabulario en la enseñanza de LE (Singleton 1995), historia de su tratamiento en la historia de la disciplina, con altos y bajos, con atención y desatención a él en los materiales; las teorías psicolingüísticas sobre cómo las unidades se aíslan, se memorizan y se tienen disponibles, el estudio de las hipótesis, los aciertos y los errores de los hablantes, el considerar el aprendizaje y el dominio de las unidades léxicas como un proceso, no sólo en cantidad (dimensión que por los recuentos de frecuencia ha estado siempre presente en las cuestiones de vocabulario), sino en calidad (el establecimiento progresivo de toda la información integrada posible en una palabra y los vínculos que ella mantiene con otras unidades).

Entre los varios recursos para potenciar el aprendizaje de una LE, M. Lewis (1993), el impulsor del enfoque léxico, coloca, el primero, a los diccionarios. Reconoce, sin embargo, que es el menos usado y al que sólo se recurre para saber el significado de las voces desconocidas y algunas dudas ortográficas; en resumen, que no se ha introducido en clase ninguna novedad desde que el mundo es mundo, sobre esta materia; pongamos desde que Nebrija y Calepino publicaron los suyos y se siguieron reeditando durante siglos.

Un libro de la colección Resource Books for Teachers, dirigida en Oxford por Alan Maley, que está dedicado a fomentar el uso de los diccionarios, propone que se aprovechen en clase y constata en la introducción: "Los diccionarios son uno de los recursos de aprendizaje que pueden obtenerse más fácilmente para trabajar en clase, por conocidos y baratos. Sin embargo, también están entre los más difíciles de usar" (Wright 1998: 5).

Esta constatación explica que los diccionarios ingleses, dedicados al aprendizaje, publiquen, en paralelo, ejercicios fotocopiables para llevar a clase y que los profesores no tengan que hacerlo (*worksheets*); estas hojas son propuestas de actividades para la consulta de diccionarios en clase, que se apartan de las guías tradicionales de algunos diccionarios y están en la línea de actividades en enseñanza de lenguas.

Con diferencia frente a otras investigaciones empíricas, la investigación que ha ocupado más peso y presencia en este terreno en que nos movemos, enseñanza/aprendizaje de L2 y diccionario, ha sido la investigación sobre el uso del diccionario[33]. La propia EURALEX, junto con la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada financiaron una investigación extensiva e intensiva, coordinada por Atkins y Varantola (Atkins y Varantola 1999), sobre este tema complejo que afecta a diccionarios, profesores y estudiantes, que ha de tener en cuenta capacidad de lectura, comprensión y expresión escrita, y además retención y disponibilidad de vocabulario. Se han recogido en ella, como punto de partida, las investigaciones anteriores sobre actitudes, necesidades, hábitos y preferencias de los usuarios de diccionarios, comprensión de textos y de unidades léxicas con o sin diccionario, producción de texto, aprendizaje incidental de vocabulario y consulta al diccionario sobre la variable de retención temporal de las unidades léxicas consultadas, la presencia o no del diccionario en los exámenes y pruebas en relación a los resultados, la enseñanza formal de las habilidades de consulta del diccionario y, desde, luego, los tradi-



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

cionales análisis y crítica de los diccionarios usados por los estudiantes, fueran estos bilingües, monolingües, específicamente de aprendizaje o no (Hulstijn y Atkins 1998).

Este análisis partió en la investigación de una serie de supuestos previos estudiados por Bogaards (1995) que en cuanto reflejo de una situación real también interesan aquí como punto de partida:

- los estudiantes no quieren usar el diccionario
- los estudiantes no saben cómo usar el diccionario
- los diccionarios resultan difíciles para los estudiantes
- el uso del diccionario exige habilidades de comprensión lectora.

Los lexicógrafos, por su parte, insisten en que los usuarios de diccionarios no aprovechan el caudal de información que albergan los diccionarios. En este tipo de investigación hay tantas variables que no se pueden atender todas y siempre puede abrirse una nueva perspectiva no tenida antes en cuenta.

Un punto de partida 'razonable' para mejorar el uso del DA sería observar situaciones representativas e hipotéticamente satisfactorias sobre qué está en juego cuando se consulta un diccionario.

Primero sería observar como un experto realiza la operación de extraer información de un diccionario. Esto proporciona a su vez otras preguntas: qué hace el buen estudiante y qué hace el buen profesor cuando acuden a un diccionario. Es decir qué cuestiones se buscan y qué datos se obtienen y cuáles, entre estos, son satisfactorios para resolver la pregunta inicial y cuáles son peso muerto.

Segundo, recoger y catalogar cuáles son las maneras y los modos de preguntar y de aclarar cuestiones léxicas entre estudiantes extranjeros y hablantes competentes; este aspecto puede ser tan complejo y tratar tantos aspectos (lingüísticos, enciclopédicos, psicológicos) que conviene parcelar las investigaciones limitando lo observado. ¿Se acercan a ellas las convenciones textuales y formales de los diccionarios?[34]

Una tercera, no tenida en cuenta en la investigación europea, sería: ¿qué se puede extraer de un diccionario sin el acicate de una consulta puntual? Esto es, ¿qué relaciones se pueden encontrar para generar material docente, el estudiante para sí y el profesor para los estudiantes? O bien ¿cómo se podrían aprovechar los diccionarios en clase para sacar provecho de ellos y, al mismo tiempo, ayudar al estudiante a familiarizarse con ellos y con su consulta?

Se trata ahora de llevar estas tres cuestiones a clase. Para ello hay que asegurar dos condiciones previas: que haya diccionarios monolingües en las aulas, o en la biblioteca del centro; y que los diccionarios sean bien conocidos por los profesores.

Pasando a las situaciones observables podemos proponer actividades con el DA en el aula. Ante la primera, observar cómo un experto realiza la operación de extraer información de un diccionario, puede ejemplificarse con que el profesor lea y verbalice su pensamiento sobre el mismo texto lexicográfico que sus estudiantes, ante ellos; que, a su



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

vez, los estudiantes busquen y lean, y también verbalicen su comprensión (lo que rechazan de la información lexicográfica y lo que aceptan). Diversos tipos de ejercicios por parejas, en grupos, pueden adaptarse a este tipo de práctica que se ha de presentar previa preparación y de forma positiva (el caso de *sitio, lugar, vez* y *tiempo*, detectado anteriormente podría ser un ejemplo) con una secuencia de actividades: localizar, comprender y tener presentes ciertos casos a la vez, luego pasar a aplicarlos.

Para la segunda situación, recoger y catalogar cuáles son las maneras y los modos de preguntar y de aclarar cuestiones léxicas entre estudiantes extranjeros y hablantes competentes, los estudiantes pueden confrontar diversos tipos de diccionarios y ver qué aportan; se pueden confrontar explicaciones orales del profesor con consultas lexicográficas y observar, anotar, analizar la diferencia que existe entre la explicación oral, los datos suministrados por el profesor o por un compañero, con los ofrecidos por el diccionario: la coincidencia de contenido y la diversidad de forma o la no coincidencia, o las dificultades que un estudiante tiene que salvar para encontrarlas en el diccionario o para generalizarlas a partir de la explicación oral, serán variables posibles. Este trabajo requiere preparación, recogida de datos y, en el fondo, investigación empírica.

La tercera, más que una situación real, tendría que ser una situación ficticia propuesta en clase: extraer de un diccionario información, sin el acicate de una consulta puntual. Muchos ejercicios sobre esta situación posible pueden ser pensados y generados por los profesores y ser llevados a clase con una pequeña dirección o monitorización de la actividad. El detenerse en dos voces y dedicarles tiempo (como en la explicación de las diferentes combinaciones y los diferentes lazos que mantienen *jugo* y *zumo*). Esta actividad ha de entenderse como respuesta al objetivo de implantar en los estudiantes métodos de autoaprendizaje; métodos que han de adquirir los que por sí mismos no sean capaces de lograrlos.

Para el uso del diccionario en el aula conviene tener en cuenta otras variables.

Hasta qué punto el conocimiento gramatical y metalingüístico del estudiante interviene en la consulta provechosa de un diccionario y su capacidad de inferencia lectora, hace trabajar el aprovechamiento de las informaciones gramaticales sobre cada voz y cada acepción. Si hubiera dificultades por parte del estudiante, esta sería otra de las actividades dirigidas que habría de ser propuesta por el profesor.

El grado de conocimiento de la LE, el tipo de información buscada en el diccionario y la lengua en que esa información tendría que ser suministrada (L1 o LE), lleva a preferir un diccionario a otro, obliga a pautar progresivamente la información extraída de cada artículo. En cada artículo lexicográfico hay informaciones gramaticales que pueden presentar más o menos dificultad de comprensión; el introducir a los estudiantes en esta lectura serviría para evitar, por ejemplo, una confusión habitual de los estudiantes de ELE entre ***despacio/lento***[35]. La información que a los hispanohablantes proporciona la categoría de adverbio de *despacio*, no es la misma que la que proporciona a un extranjero. Para un hispanohablante, casi con seguridad es una información que incide pocas veces



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

en el uso; para un extranjero, la información que proporciona que *despacio* sea un adverbio es fundamentalmente de uso. La gramática individual de cada unidad léxica es una información que los competentes en una lengua tienen ya almacenada y que los que la están estudiando tienen que ir agrupando y distinguiendo poco a poco.

Se ha ido insistiendo en que estos diccionarios, los DA, ayudan a ir borrando los límites entre gramática y diccionario ( Battenburg 1991, Benson, Benson e Ilson 1986). Se pueden hacer ejercicios sobre muchas cuestiones gramaticales: uso de determinantes atendiendo a las marcas de contable/ no contable, objetos directos de verbos que cambian el significado del verbo al que complementan (un buen ejemplo lo proporciona el verbo ***distraer***), sujetos restringidos de verbos, oraciones completivas de verbos, preposiciones de régimen en pronominales o intransitivos, inclusión de la voz en locuciones gramaticalizadas (***caso***), la posibilidad de gradación en los adjetivos, los usos de afijos afectivos, los usos de adjetivos como atributos exclusivamente o de los sustantivos (*es un pato*, dicho de una persona), y muy especialmente, de lo que en español estamos faltos aún, de las combinaciones, todas son informaciones que se pueden plantear como ejercicios con diccionario en el aula, seleccionando y recogiendo distintas soluciones y ejemplos en tres diccionarios distintos.

El diccionario en el aula tiene que mostrar las diferencias entre Gramática como 'obligación' (Jakobson 1957) o como 'restricción' y Gramática como 'selección habitual', gramática de estructura superficial, por la que se puede saber cómo se suele usar una palabra (y no cuáles son todas las posibilidades de una palabra). El estudiante extranjero debe saber antes qué es lo corriente, lo usual. Hay que marcar las preferencias, antes que las restricciones. Los diccionarios ofrecen datos sobre esto y pueden ofrecer aún muchos más. El estado de la actual lexicografía española agradece la consulta guiada de un experto como puede ser el profesor, porque éste muestra la riqueza de información que el diccionario guarda y, en caso de deficiencia del diccionario, cómo puede ser solventada esa deficiencia. Por ejemplo, el caso de *amplio, ampliamente/ancho (anchamente* DEA*)* en que puede haber fácilmente confusión; es precisamente una acepción de *amplio* la que selecciona el adverbio de modo y es la que ayuda a un extranjero a diferenciar los dos adjetivos, la rareza de *anchamente* coloca en otros usos al adjetivo *ancho.* Otro ejemplo es detectar sustantivos que se usan más en plural: *piojos, tejas,* etc.; estas informaciones se pueden detectar, si es que el diccionario no informa de ello explícitamente, a partir de ejemplos, por confrontación de ejemplos que aparezcan en varios diccionarios diferentes, que grupos de alumnos en clase leerían.

Hoy, el enfoque léxico de M. Lewis (Willis 1990, Lewis 1993, 1996) parte de un conjunto de supuestos teóricos y prácticos que informan una manera de enseñar, tanto en la selección del contenido como en el método. Precisamente este enfoque didáctico ha surgido del mismo material del que han surgido los nuevos diccionarios, se apoya en datos y documentos.



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...

Centro Virtual Cervantes

Lewis (1993) no niega la validez de enseñar construcciones gramaticales a partir de indicaciones de categorías primarias y secundarias, como verbo transitivo o nombre contable; pero pide pautas léxicas y metafóricas también en la enseñanza de las lenguas; por ejemplo *entristecer*, causar pena o dar un aspecto triste a algo que no 'siente' pena. No se aparta de lo nocional funcional de los métodos comunicativos pero da razón lingüística de por qué es útil seguir este método y, principalmente, ayuda a objetivar la selección de lo que se ofrece al estudiante.

Las colocaciones son muestra de pautas léxicas que tienen que figurar en la programación de clase como un principio organizativo de lo enseñado. La gramática debe recibir prioridad en tanto que habilidad para la percepción de la analogía y la diferencia[36]. El enfoque léxico pone el acento en aprender secuencias. Y por lo tanto en enseñarlas, en mostrarlas. No todas las secuencias memorizadas por los hablantes están lexicalizadas[37]. Es decir, hay secuencias que son habituales, presentan una frecuencia alta y son por tanto bastante probables: el diccionario, el profesor, los materiales, tienen que proporcionarlas y los estudiantes saberlas detectar. Una actividad útil para detectarlas y retenerlas es atender a las habilidades receptivas, en especial practica la comprensión oral o escrita. La comprensión ayuda a un enriquecimiento léxico y exige una atención por el vocabulario desde los estadios iniciales, muy particularmente a partir de niveles intermedios y, decididamente, en los avanzados.

Parece evidente que estos ajustes entre DA y sus usuarios de LE han de ser puestos en práctica por el profesor en su clase con alumnos conocidos, y que el resultado de muchas observaciones recogidas en estas circunstancias enriquecería las apreciaciones obtenidas por el vaciado de encuestas teledirigidas como es el estudio de Atkins y Varantola (1998). Es decir, habría que añadir a los datos impersonales y cuantitativos, apreciaciones cualitativas y personalizadas obtenidas en clase por los estudiantes juntamente con el profesor.

La confrontación de errores y su reflejo en los DA, que hemos intentado ejemplificar, comporta tres aseveraciones que se pueden convertir en puntos de partida para el uso del diccionario: a) que los estudiantes no han aprendido 'bloques', *chunks*; sino que b) la sintaxis les sirve de apoyo, y que c) carecen de las relaciones sintagmáticas de combinación. Darse cuenta de esto e intentar salvarlo, incluyéndolo en la programación didáctica de la enseñanza de segundas lenguas, es lo que intenta el enfoque léxico de Lewis[38], y en esta dirección el diccionario tiene que estar en el aula.

Los DA tendrían que incorporar los cotextos de las voces para facilitar la producción y la memorización de grupos sintácticos, de secuencias frecuentes. Si no lo hacen aún, el profesor tiene que establecer qué grupos sintácticos son los frecuentes, los habituales y presentárselos a los estudiantes; si no se tienen disponibles[39] el profesor los puede conjuntar. Se ha de saber utilizar el diccionario para extraer todo lo que vaya en esta dirección y ello requiere la presencia del diccionario en el aula, si es que, además de unos cuantos datos lingüísticos, se quiere enseñar 'estrategias' de aprendizaje.



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

El uso del diccionario requiere unos procedimientos, que se convierten en requisitos. Hay un orden en las habilidades o procedimientos para usar el diccionario:

A) *Uso general del diccionario: informaciones, formatos y códigos; terminología y* conceptos que se manejan; orden y disposición, morfología del español: orden alfabético, ortografía, pronunciación, morfología flexiva y derivativa, homófonos y homónimos, tratamiento de la polisemia, observaciones, notas, apéndices y cuadros. Los diccionarios DA cuidan su manejabilidad: son transportables, de lectura fácil, con riqueza de códigos gráficos; piden que se les conozca bien (cuaderno de ejercicios de Fox y Kirby 1986). La facilidad de lectura y el suministro de información de uso que han incorporado facilitan estos requisitos.

B) Localización de la acepción justa (acierto/error, preguntas precisas con control de rapidez en las contestaciones), colocaciones o palabras que quieren ir juntas, palabras que tienen rasgos parecidos y que son cercanas alfabéticamente, palabras que pertenecen 'principalmente' a un tema o tópico de conversación elegido y hay que argumentarlo en contra de otro equipo que piensa que también es 'propiamente suya' la palabra en cuestión (Wright 1998).

Estas primeras habilidades ayudan a conseguir los objetivos didácticos propiamente:

C) Desarrollo del vocabulario: el diccionario como instrumento para organizar las voces consultadas y aprendidas por diversos modos en que las voces pueden relacionarse: voces relacionadas por tiempo (primero una y después otra, más tarde...) o por espacios ( en casa, en el cine...), por temas (lo más tradicional y efectivo...), por estructuras, combinaciones y gramática (contrastar si aparecen los diccionarios, si no, si hay más, etc.); uso por registros, por proveniencia geográfica (americanismos, por ejemplo); por sentidos figurados, si se consignan o no, si se pueden interpretar, etc.

D) Aplicación en comprensión. Valorar qué palabras conviene aprender de un texto por su polisemia, significado específico, construcciones, tópicos en los que puede usarse, registro, etc.; detectar secuencias en los textos; y ver las que figuran en el diccionario y las que no, que preparen ellos mismos ejercicios *cloze* sobre relaciones de voces en combinación o en secuencia, a partir de textos adecuados, y copien las definiciones de las acepciones que creen adecuadas. Preparado el ejercicio, se intercambiará con otro grupo de compañeros y se solucionará o se criticará el ejercicio. Este tipo de actividad refuerza el vocabulario y lo incrementa.

E) Utilización del diccionario en producción de textos, a partir de una voz polisémica: ***pegar***, a partir de tres o cuatro voces relacionadas por un tema (***padre, hijo, fuerza, astucia***), a partir de otro texto, sintetizándolo ( lo que requiere el uso de hiperónimos), ofreciendo un orden diferente (lo que requiere el uso de conectores), metaforizándolo, ironizándolo, etc.. Ejercicios todos que requieren diccionario y buen uso del diccionario.


ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

El diccionario siempre ayuda a estudiantes y profesores aunque sea costosa su consulta. Y vamos a la prueba final. Recogeremos lo que de tres voces, que vienen a cuento ahora, figura en el diccionario de la lexicógrafa que preside este congreso, María Moliner..

**Uso**, del diccionario:

> "Aplicación. Servicio". Cosa para la que se usa algo: 'Esta herramienta tiene muchos usos' (DUE 1996)

**Gracia,** dar las gracias a los que me han escuchado y a los que me han invitado,

> DAR [LAS] GRACIAS. Decir "gracias" o manifestar *agradecimiento con cualquier otra expresión (DUE 1996)

Y tres, **despedida:**

> Acción de despedirse de alguien. □ Acción de despedir o decir adiós a alguien con las palabras adecuadas, acompañándole, etc. Frase o fórmula empleada para despedirse. □ Por ejemplo, en las *cartas. □ Fiesta o *ceremonia con que se despide a alguien que se marcha, que deja un *empleo o cargo, etc. □ Copla final de algunos *cantos populares en que el cantor se despide de sus oyentes.
>
> El saludo corriente de despedida es "¡ADIÓS!"; puede hacerse más respetuoso añadiéndole "señor, -a" u otro tratamiento: 'Adiós, señor. Adiós, padre Anselmo'. Son despedidas de confianza "HASTA LUEGO, HASTA MAÑANA, HASTA EL LUNES", etc., o, si la despedida es por tiempo indefinido, "HASTA LA VISTA, HASTA OTRO DÍA, HASTA OTRO RATO"; suena informal o vulgar "HASTA MÁS VER"; o "A MÁS VER"; y afectado o ñoño "HASTA OTRO RATITO"; recientemente se ha puesto en uso la fórmula "HASTA SIEMPRE", pero suena afectada y no parece que vaya a tener larga vida. Sigue usándose, particularmente entre personas del pueblo, "¡CON DIOS!", en vez de "¡ADIÓS!". "Usted lo pase [Ustedes lo pasen] bien" o, menos frecuente, "usted siga [ustedes sigan] bien" son saludos de despedida respetuosos, empleados sólo con "usted". Se usaba y se usa aún como reminiscencia culta o como cultismo jocoso la expresión latina "¡vale!", especialmente en despedidas de carta. A la persona que se va de viaje, cualquiera que sea el grado de familiaridad con ella, se le dice "¡buen [feliz] viaje!".
>
> Las fórmulas de despedida en las cartas son entre españoles más expresivas y variadas que, por ejemplo, entre sajones; van desde el envío simbólico de actos afectuosos, "muchos besos, un fuerte abrazo, un apretón de manos", etc., hasta la fórmula ritual "su seguro servidor que besa su mano" (o "sus pies", si el destinatario es mujer); en abreviaturas, "s. s. s. q. b. s. m. [ss. ps.]"; esta última todavía puede ir precedida de "se ofrece a usted como", o añadirse "atento" o "afectísimo" ("atto., affmo.") detrás de "su". También puede simplificarse reduciéndola a "su [su atento, su afectísimo] seguro servidor" ("s. [s. atto., s. affmo.] s. s."); y, en los casos en que el que escribe no tiene una relación de dependencia o subordinación respecto del destinatario, suele substituirse "besa" por "estrecha" ("e."). Esta fórmula, extraordinariamente ceremoniosa, se sustituye en la mayor parte de los casos por otras que no lo son tanto; como "le ofrece el testimonio de su consideración más distinguida, su atento [afectísimo] seguro servidor", u otras ya francamente simplificadas,



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

> como "le saluda con la mayor consideración, le saluda atentamente" (fórmula esta última muy recomendable), o indicadas por las circunstancias, como "le saluda con el mayor respeto, le ofrece su adhesión incondicional, le testimonia por anticipado su agradecimiento", etc. No se agotan con esto todas las fórmulas de saludo al final de una carta, pero sobre ellas pueden construirse otras con vocabulario y sentido semejante, o combinándolas, teniendo en cuenta, además, que no están excluidas de ellas expresiones que afectan al sentido general de la carta; por ejemplo, de disculpa: "rogándole perdone [Esperando sabrá disculpar] el atrevimiento de dirigirme a usted, queda suyo affmo. s. s.". (DUE 1996)

Todo un ejemplo, desbordante, de lo que tiene que proporcionar un diccionario a alguien, estudiante o profesor, en el aula y fuera del aula; toda una lección, siempre.

## NOTAS

[1] Agradezco a los estudiantes del Máster de Formación de profesores de E/LE, de la Universidad de Barcelona, los enunciados recogidos en sus prácticas docentes a lo largo de las últimas promociones.

[2] Las gramáticas lexicistas atienden a muchas más categorías de palabras que las gramáticas tradicionales; y estas categorías tienen que ver con la carga semántico-predicativa que las voces albergan, Gutiérrez Cuadrado 1994. Para el español, la *Gramática descriptiva de la lengua española,* coordinada por I. Bosque y V. Demonte (Madrid, Espasa, 1999) permite ya mejorar ciertos aspectos gramaticales de los diccionarios.

[3] A partir de aquí agilizaremos el texto con la sigla DA para 'diccionario de aprendizaje' y LE o ELE para 'lengua extranjera' o 'español lengua extranjera'.

[4] Para el panorama actual de los DA con sus características y sus historias hay una buena síntesis en Rundell 1998.

[5] Remito al panorama crítico, útil y excelente de Haensch 1997.

[6] La Ley General de Educación de 1970 con la Educación General Básica, obligatoria y gratuita, explica socialmente la producción de diccionarios escolares.

[7] **Factor** 'dependiente del comisario de guerra o del que se encarga del aprovisionamiento por contrata para la distribución de víveres a la tropa'; hoy que el catering ha llegado hasta el ejército en maniobras, y no sabemos si en guerra, resulta una acepción interesante sólo históricamente.

[8] Hay bastante convergencia en apreciar un nuevo periodo lexicográfico abierto a partir de 1990, H. Hernández 1998.

[9] Así como antes habíamos recordado la inspiración del trabajo de María Moliner, en las observaciones gramaticales de los diccionarios escolares se siente la influencia del *Diccionario de dudas de la lengua española* de Manuel Seco (1ª ed. 1979).

[10] Como Seco 1987 la ha hecho sobre la lexicografía comercial del siglo XIX y luego se ha continuado haciendo: Alvar Ezquerra 1993, Anglada y Bargalló 1990, Gutiérrez Cuadrado 1992 etc., la lexicografía escolar y de aprendizaje tendrá un lugar en la historia lexicográfica de la última parte del siglo XX (Cuadernos Cervantes, Hernández IULA).

[11] Y que se concreta en la evolución del *Diccionario manual e ilustrado* de la RAE en sus tres ediciones, todas de este siglo que acaba, 1927, 1983 y 1989.

[12] CDUEA 1997 marca entradas, acepciones y toda disidencia con respecto a DRAE. No lo hacen DELE 1995 ni DSLE 1996.

[13] Responden también estos dos diccionarios a una nueva selección de nomenclatura, no sólo con restricción de entradas. El DELE se limita a unas veinte mil entradas, el DSLE amplía bastante más, casi el doble; sobresale en este último la atención a los usos habituales del español americano, las siglas y la fraseología.

[14] Longman empezó a compilar un Corpus de aprendices (*Learner Corpus*) a partir de 1980 sobre textos escritos por extranjeros, estudiantes de inglés, que está ahora sobre los 10 millones de palabras. Un segundo corpus de estas características es *International Corpus of Learner English* (ICLE) que recoge textos en inglés producidos por estudiantes de catorce primeras lenguas diferentes (Granger 1998).



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

[15] "**Contable/no contable:** Siempre que no se han planteado excesivas dificultades se han marcado los sustantivos como *contable/no contable.* Las ventajas de disponer de esta información parecen claras. En primer lugar, el usuario puede despreocuparse del plural morfológico en el caso de que el sustantivo esté caracterizado como no contable en una acepción. En segundo lugar, en muchos casos diferencian semánticamente dos acepciones: el significado diferente se apoya solamente en esta oposición. En los casos frecuentes en los que hay razones para discutir si el uso concreto de un sustantivo es contable o no en una acepción, se ha prescindido de la caracterización" DSLE 1996 págs. VIII-IX.

[16] "**3** (no contable) Tiempo u ocasión que le corresponde a una persona para hacer una cosa, siguiendo un orden determinado: *Cuando llegó su vez dijo que tenía que marcharse. Ha venido una señora para pedir la vez. Le ha dado la vez al chico.* SIN **turno**", DSLE 1996, bajo **vez.**

[17] Con el signo [^] se reproduce la marca de Observaciones del DELE.

[18] *Bien* es signo de aquiescencia, *bueno* es de condescendencia.

[19] **Pe.que.ño, -ña** 1 *adj.* Que tiene un tamaño menor de lo normal (...). 2 Que tiene poca altura (...). 3 Que tiene muy poca edad: *tiene un niño pequeño; para su edad, está muy pequeño ¿no crees?* 4 Que es poco importante; que no es nada importante (...). 5 *fig.* Que es de poca importancia social o tiene poco dinero (...),en pequeño (...)

**po.co, ca** 1 adj. indef. Cantidad o número pequeño de personas o cosas (...). 2 pron. Indef. Cantidad pequeña: *déme un poco de agua; he tomado un poco de queso; yo tengo de sobra, toma un poco.* [^] Se usa siempre con el indefinido un y la preposición de. 3 adv.c. En pequeña cantidad; menos de lo normal: *has estudiado poco; come poco y por eso está tan flaco.* ⟺ **mucho.** 4 Expresa un valor negativo: *este niño es poco tranquilo; tu amigo es poco educado* [^] Se usa delante de un adjetivo. 5 adv.t. Pequeña cantidad de tiempo: *hace poco que estuve con él; llegó poco después.* ⟺ **mucho** [^] Se usa con verbos de tiempo.", DELE.

[20] Reproducimos con los signos [^] el símbolo con el que el DELE introduce observaciones.

[21] Quizás el estudiante derivó del sustantivo *calva.*

[22] El DEA explica fuera de la definición este matiz de ***estar*** *"Este v (a diferencia de SER en la misma función copulativa) presenta dicha característica como resultante de algún cambio o evolución observados o supuestos en lo designado por el suj".*

[23] *Diente/s* es el término del nivel medio de la jerarquía, por eso en castellano puede servir para todo tipo de 'pieza dental'; es el más fácil de aprender como constata la lingüística cognitiva (Langacker, Aitchison) y la estructural aliada con la antropología (Nida); es la constatación de todos los profesores reflexivos.

[24] Cuando ya no tenga que usar un diccionario de aprendizaje y el estudiante pueda utilizar un especializado en fraseología o un general de lengua puesto al día.

[25] También pueden ser muy atractivos y hasta revolucionarios como ha sido el COBUILD 1987, 1995, para el inglés, pensado para aprendizaje y aceptado con éxito por los hablantes de inglés.

[26] Es una de las razones de la buena acogida del DUE de María Moliner, que establece y ofrece relaciones dentro del mismo artículo.

[27] Como la lexicografía de aprendizaje ha sido hecha en inglés con corpus, generalmente se han distinguido acepciones que no se consignaban en los diccionarios tradicionales, redactados a partir de acepciones ya establecidas.

[28] Consulta de julio de 2000.

[29] DSLE 1996, DEA 1999 así lo hacen, frente a DRAE 1992, DUE 1998 que no lo lematizan como pronominal.

[30] Trabajar en lexicografía con corpus da seguridad en algunas decisiones lexicográficas, pero no evita lo prescriptivo que todo diccionario exige por muy descriptivo que quiera ser un diccionario.

[31] Recordamos que en COBUILD no se distinguen homónimos y que este diccionario acoje bajo la misma entrada todas las manifestaciones de un lema en la morfología inglesa: verbo, sustantivo, adjetivo adverbio, etc.

[32] Ejemplos en castellano para el verbo matar en que se ve lo habitual de las construcciones preferentes, serían: 1 ***Matar*** *personas, animales, plantas, cosas vivas en general.* 2 *Esta ciática me está* ***matando.*** 3 ***Está matándose*** *a preparar oposiciones.* 4 *Como me haga ir otra vez a su casa, lo* ***mato,*** *lo* ***mataré.*** 5 *La película no* ***mata,*** *pero se ve bien.* 6 ***Matar*** *el gusanillo.*

[33] La investigación sobre el uso del diccionario es el tópico más frecuentado durante mucho tiempo y parece hoy casi agotado gracias a unos cuantos estudios: Hartmann (1987), Diab (1990), Atkins (1998), Dolezal (1996).

[34] La investigación de Atkins y Varantola (1998) se concreta en catorce variables: las primeras cinco se establecen para estudiar al usuario del diccionario; la sexta para la búsqueda en concreto de información; las tres siguientes para establecer relación entre el usuario y la búsqueda; y las cinco últimas, al material lexicográfico usado habitualmente.



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...

Centro Virtual Cervantes

[35] Confusiones entre estas dos voces son bien conocidas por los profesores: *"¿Puedes hablar más despaciamente?"* (aunque acabe en –o, *despacio* no es un adjetivo variable en cuanto a género y del que se puedan derivar adverbios en -mente).

[36] Es evidente en el enfoque léxico de Lewis (1993) la influencia, tanto en el contenido como en la secuenciación de contenidos, de la lingüística de corpus y del análisis del discurso. La gramática infraoracional y supraoracional recibe cada vez mayor énfasis a expensas del interés que había antes por la oración y por el sintagma verbal.

[37] Se considera lexicalizada una unidad (Pawley y Syder 1983, Nattinger y De Carrico 1993): 1 si su significado no es totalmente predictible; 2 si funciona como unidad mínima sintáctica y fija en ciertos usos; y 3 si socialmente está reconocida (institucionalizada).

[38] El enfoque léxico se apoya en Willis (1990) y desde luego en los materiales del 'real English' del grupo de J. Sinclair para el COBUILD, diccionario, materiales y corpus, que utilizan como fuente.

[39] En el año 2000 no tiene por qué dejarse al buen sentido de quien monitoriza, ni a un profesor que sabe bien el significado de las voces y la sintaxis del castellano, ni a los estudiantes que desarrollan de por sí estas mañas (o estrategias), que los hay; sino a recuentos, concordancias e índices *kwick* de corpora extensos que dan datos de combinaciones y que la gramática, al menos la que describe el español, nunca, nunca, ha tenido en cuenta.

## DICCIONARIOS CITADOS

[ALD] *Advanced Learner's Dictionary* (1942), ed. A.S. Hornby, Japón.

[BBI] *The BBI combinatory dictionary of English. A guide to word combinations*, M.Benson, E.Benson & R.Ilson, Amsterdam, J.Benjamin, 1986.

[CIDE] *Cambridge International Dictionary of English* (1995), ed. P. Procter, Cambridge, C.U.P.

[COBUILD2] *Collins Cobuild English Dictionary* (1995, 2ª), ed. J. Sinclair, Londres, Harper Collins.

[DEA] *Diccionario del español actual*, M. Seco, O. Andrés y G. Ramos, Madrid, Aguilar, 1999.

[DELE] *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (1995), dir. M. Alvar Ezquerra y coord. F. Moreno, Barcelona, Universidad de Alcalá de Henares-Vox Biblograf.

[DFRA] *Dictionnaire du français: référence apprentissage*, dir. J. Rey-Debove, Paris, Le Robert, 1999.

[DRAE] *Diccionario de la lengua española*, Real Academia Española, Madrid, Espasa Calpe, 1992.

[DSLE] *Diccionario Salamanca de la lengua española* (1996), dir. J. Gutiérrez Cuadrado, Madrid, Universidad de Salamanca-Santillana.

[DUE] *Diccionario de uso del español* (1966-1967), M. Moliner, ed. en CD-Rom, 1996

[GDLE] *Diccionario de uso. Gran diccionario de la lengua española* (1985), dir. A. Sánchez, Madrid, SGEL.

[LDOCE3] *Longman Dictionary of Contemporary English* (1995, 3ª), ed. D. Summers, Harlow, Longman.

[LGDF5] *Langenscheidt Grosswörterbuch Deutsch als Fremdsprache*, (1996, 5ª), D. Götz, G. Haensch y H. Wellmann, Berlín-Munich, Langenscheidt.

[OALD5] *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (1995, 5ª), ed. J. Crowther, Oxford, O.U.P.



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...
Centro Virtual Cervantes

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Aitchison, J. (1987): *Words in the Mind*, Oxford, Basil Blackwell.

Alvar Ezquerra, M. (1993): *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Biblograf.

Bargalló, M. (1996): "Gramática y diccionarios: la flexión verbal", en E. Forgas (coord.) *Léxico y Diccionarios*, Tarragona, Departament filologies Romàniques, Universitat Rovira i Virgili, 37-54.

Atkins, B. T. S.(ed.) (1998): *Studies of Dictionary Use by Language Learners and Translators*, Tubinga, Max Niemeyer.

Atkins, B. T. S y K. Varantola (1998): "Language Learners Using Dictionaries: The Final Report on the EURALEX / AILA Research Project on Dictionary Use" en Atkins 1998, 21-81.

Atkins, B. T. S y K. Varantola (1998): "Monitoring Dictionary Use" en Atkins 1998, 83-122.

Bally, Ch. (1948): *Traité de stylistique française* Volume I : Genève Librairie de l'Université, Genève, Librairie de l'Université, 1983.

Battenburg, J.D. (1991): *English monolingual learners' dictionaries. A user-oriented study*, Tubinga, Max Niemeyer. (UPF).

Benson, M. ( 1989): "The collocational dictionary and the advanced learner" en Tickoo (ed.) 1989, 84-93

Benson, M., E. Benson y R. Ilson (1986): "Lexical combinability" en *Lexicographic Description of English*, Amsterdam, John Benjamins.

Bogaards, P. (1994): *Le Vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, Didier, Paris, 1994.

Böhner. G. (1999): "Classroom experience with the new dictionaries: OALD5, LDOCE3, COBUILD2, CIDE" en T. Herbst y K. Popp, *The Perfect Learners' Dictionary?* Tubinga, Max Niemeyer, 1999, 189-197.

Bool, H. y R.Carter (1989): "Vocabulary, culture and the Dictionary" en Tickoo (ed.) *Learners' dictionaries: State of the Art*, Singapur, SEAMEO,1989, 172-183.

Bosque, I. y V. Demonte (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Real Academia-Espasa Calpe, 3 vols.

Calderón Campos, M. (1994): *Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción*, Granada, Universidad de Granada.

Carter, R. y M. McCarthy (eds.) (1988): *Vocabulary and Vocabulary Teaching*, Harlow-Londres, Longman.

Chaudron, C. (1977): "A descriptive model of discourse in the corrective treatment of learners' errors", *Language Learning* (28), 29-46.

Corder, P. (1967): "The Signifiance of Learners' Errors", IRAL (5), pp. 161-170

Corder, P. (1971): "Describing the Language Learners' Errors", *CILT Reports and Papers* (6), 57-64.

Corder, P. (ed.) (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, O.U.P.

Coseriu, E. (1967): "Las solidaridades léxicas" en *Principios de Semántica estructural*, Madrid, Gredos, 1977, 142-161.

Cowie, A. (1981): "Lexicography and its Pedagogic Applications", *Thematic Issue of Applied Linguistics* (2), O.U.P., 201-303.




ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...

Centro Virtual Cervantes

Cowie, A. (ed.) (1987): *The dictionary and the Language Learner, Euralex 1985*, Tubinga, Max Niemeyer Verlag.

Cowie, T. (en prensa): *English Dictionaries for Foreign Learners. A History*, Oxford, Clarendon Press.

Dammann, B. (1999): "Teachers' demands on learners' dictionaries" en T. Herbst y K. Popp, *The Perfect Learners' Dictionary?*, Tubinga, Max Niemeyer, 1999, 199- 202.

Diab, T. (1990): *Pedagogical lexicography: a case study of Arab nurses as dictionary users*, Tubinga, Max Niemeyer.

Dolezal, F. y D. R. McCreary (1999): *Pedagogical lexicography today. A critical bibliography on learners' dictionaries with special emphasis on language learners and dictionary*, Tübingen Max Niemeyer 1999.

Dolezal, F. y D. R. McCreary (1996): "Language Learners and Dictionary Users: Commentary and Annotated bibliography", *Lexicographica* 12, 119-164.

Drysdale, P.D. (1987): "The role of examples in a learner's dictionary" en A. Cowie (ed.) *The dictionary and the Language Learner*, Euralex 1985, Tubinga, Max Niemeyer, 213-223.

Dubois, J. y C. Dubois (1971): *Introduction a la lexicographie: le dictionnaire*, Paris, Larousse.

Fernández López, S. (1990): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense.

Fox (1989): "A vocabulary for Writing dictionaries" en Tickoo (ed.), 153-171.

Garriga Escribano, C. (1992-1993): "El diccionario monolingüe de E./L.E.: Análisis y propuestas", *Universitas Tarraconensis*, XIV, 151-173.

Garriga Escribano, C. (1994a): "Algunes qüestions sobre els diccionaris escolars", *Comunicació educativa* (7), 39-41.

Garriga Escribano, C. (1994b): "Diccionario y diccionarios en la enseñanaza del E.L.E." en J. M. Brucart et alii (eds.) *Las lenguas extranjeras en la Europa del Acta Única*, Barcelona, ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, 76-79.

Gorbahn-Orme, A. y F. J. Hausmann "The Dictionary of False Friend" en Hausmann ed. 1989.

Granger, S. (ed.) (1998): *Learner English on computer*, Harlow, Addison Wesley, Longman.

Gutiérrez Cuadrado, J. (1994): "Gramática y diccionario", *Actas del Congreso de la Lengua Española (Sevilla 1992)*, Madrid, Pabellón de España-Instituto Cervantes, 637-656.

Gutiérrez Cuadrado, J. (1996): "Las marcas en los diccionarios para extranjeros" en P. Díez de Revenga y J.M. Jiménez Cano (eds.) *Estudios de Sociolingüística. Sincronía y diacronía*, Murcia, DM, 95-106.

Gutiérrez Cuadrado, J. (1999): "Notas a propósito de la ejemplificación y la sinonimia en los diccionarios para extranjeros" en M.N. Vila, M. A. Calero, R.M. Mateu, M. Casanovas y J.L. Orduña (eds.) *Así son los diccionarios*, Lérida.

Hayward, T. y A. Moulin (1983): "False Friends invigorated" en R.R.K. Hartmann (ed.) 1983.

Haensch, G. (1997): *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca.

Hartmann, R.R.K. (ed.) (1983): *LEXeter'83 Proceeding papers from the International Conference on Lexicography*, Tubinga, Max Niemeyer.



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...

Centro Virtual Cervantes

Hartmann, R.R.K. (1989): "The dictionary as an Aid to Foreign Language Teaching" en F. J. Hausmann et alii, *Wörterbücher. Ein internationales Handbuch zur Lexicographie*, vol. I, Berlin-Nueva York, Walter de Gruyter, 181-189.

Hartmann,R.R.K. (1992): "Lexicography, with particular reference to English learners' dictionaries", *Language Teaching*, (25/3), 151-159.

Hausmann, F. J. (ed.) (1989): *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires*, Berlin, Nueva-York, De Gruyter, II, part. XIII, 1353-1390.

Herbst T. y K. Popp, (eds.) (1999): *The Perfect learners' dictionary* (?), Tübingen Niemeyer, 1999.

Hernández, H. (1998): *Los diccionarios de orientación escolar. Contribución a la lexicografía monolingüe del español*, Tubinga, Max Niemeyer.

Hulstijn, J.H. y B. T. S. Atkins (1998): "Empirical Research on Dictionary Use in Foreign-Language Learning: Survey and Discussion" en Atkins 1998, 7-20.

Ilson, R. (1987): "Illustration in dictionaries", en A. Cowie (ed.), 193-212.

Ilson R. (1987): "Toward a Taxonomy of Dictionary Definition" en R.Ilson (ed.) *A spectrum of Lexicography*, J.Benjamin, Amsterdam, 61-75.

Ilson, R. (1987): "The role of examples in a learner's dictionaries" en Hartmann (ed.) (1987), 193- 212.

Ilson, R. (ed.) (1985): *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*, Oxford, The British Council-Pergamon Press.

Jakobson, R. y M. Halle (1957): *Fundamentos del lenguaje*, traducción de Carlos Piera, 3ª ed., Madrid, Ayuso Pluma, 1980.

Jansen, J., J. P. Mergeai y J. Vanandroye (1987): "Controlling LDOCE's controlled vocabulary" en Cowie (ed.), 78-94.

Krantz,G. (1991): *Learning vocabulary in a foreign language, a study of Reading Strategies*, Gotenburg, Acta Universitatis Gothoburgensis.

Langacker, R.W. (1990): *Concept, image, and symbol the cognitive basis of grammar*, Berlin Mouton de Gruyter, 1990.

Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach*, Hove, L.T.P.

Lewis, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach*, Hove, L.T.P.

Martin; R. (1989): "L'example lexicographique dans le dictionnaire monolingue", en Hausmann (ed.) 1989, 599-607.

Mckeown, M. G. y M. E. Curtis (1987): *The Nature of Vocabulary Acquisition*, Hillsdale, N. J., Lawrence Erlbaum Associates.

Michiels, A. y J. Noel (1983): "The pro's and con's of controlled defining vocabulary in a learner's dictionary" en Hartman (ed.), 385-394.

Mittmann, B. (1999): "The treatment of collocations in: OALD5, LDOCE3, COBUILD2, CIDE" en T. Herbst y K. Popp, *The Perfect Learners' Dictionary (?)*, Tubinga, Max Niemeyer, 1999, 101-111.

Moreno Fernández, F. (1996): "El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera", *Cuadernos Cervantes* (11), 47-58.

Moon, R. (1987): "The Analysis of Meaning" en J. Sinclair (ed.), 86-103.



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...

Centro Virtual Cervantes

Moon, R. (1987): "Monosemous words and the dictionary" en Cowie (ed.) 1987.

Nattinger, J. R. y J. S. De Carrico (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*, Oxford, O.U.P.

Nesi, H.(1996): "The Role of Illustrative Examples in Productive, Dictionary Use" , *Dictionaries*, 17, 198-206.

Neubauer,F. (1987): "How to define a defining vocabulary" en R. Ilson (ed.) *A spectrum of Lexicography. Papers from AILA Brussels 1984*, John Benjamin Pub., Amsterdam, 49-61.

Nida, E. A. (1975): *Componential analysis of meaning*, The Hague, Mouton.

Pérez Lagos, F. (1998): "Los diccionarios escolares en los últimos años: ¿una nueva lexicografía didáctica?". En M. Alvar Ezquerra y G. Corpas (eds.) *Diccionarios, frases, palabras*, Málaga, Universidad de Málaga, 115-125.

Pawley y Syder (1983): "Two Puzzles for linguistic theory: nativelike selection and nativelike fluency" en J. Richards y R. Schmidt, *Language and communication*, Londres, Longman, 1983.

Rundell, M. (1998): "Recent Trends in English Pedagogical Lexicography", *International Journal of Lexicography*, 11/4, 315-342.

Rundell, M. (1999): "Dictionary Use in Production", *International Journal of Lexicography* (12/1), 35-52.

Saussure, F. de (1945): *Curso de lingüística general* publicado por Ch. Bally y A. Sechehaye, con la colaboración de A. Riedlinger, traducción, prólogo y notas de Amado Alonso, Buenos Aires, Losada, 1945.

Seco, M. (1987): *Estudios de lexicografía española*, Madrid, Paraninfo.

Selinker, L. y S. M. Gass (1992): *Language transfer in language learning*, Amsterdam John Benjamins.

Sinclair, J. (ed.) (1987): *Looking up, An account of the COBUILD Project in Lexical computing*, Londres-Glasgow, Collins ELT.

Singleton, D. M. y Z. Lengyel (eds.) (1995): *The Age Factor in second language acquisition: a critical look at the critical period hypothesis*, Clevedon, Multilingual Matters.

Singleton, D. M. (1998): *Lexical processing and the "language module"*, Dublin, Trinity College Centre for Language and Communication

Stark, M. P. (1990): *Dictionary workbooks. A critical evaluation of dictionary workbooks for the foreign language learner*, Exeter Linguitic Studies 16, Lexeter, Univ. of Exeter.

Stark, M. P. (1999): *Encyclopedic Learners' Dictionaries. A study of their Design Features from the User Perspective*, Tubinga, Max Niemeyer.

Stock, P. (1987): "The structure and function of definitions" en *Zurilex 1986*, 81-91.

Summers, D. (1988): "The Role of Dictionaries in Language Learning" en R. Carter y M. McCarthy (eds.), 111-125.

Tickoo, M. L. (ed.) (1990):, *Learners' dictionaries. State of the art.* Anthology Series 26, SEAMEO Regional Language Centre, Singapur.

Wierzbicka, A. (1985): *Lexicography and conceptual analysis*, Ann Arbor (Mich.), Karoma, 1985.

Wilczynska, W. (1989): "Un dictionnaire des faux amis: pour quoi faire?", *Le français dans le monde*, número especial *Lexiques*, 179-186.

Willis, D. (1990): *The Lexical Syllabus*, Londres, Collins Cobuild.

Wright, J. (1998): *Dictionaries*, Hong Kong, Oxford University Press.



ASELE. Actas XI (2000). M. PAZ BATTANER. Las palabras en el diccionario; el dicc...

Centro Virtual Cervantes

# El diccionario en la enseñanza de ELE

## MESA REDONDA



Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes