El profesor y el diccionario

Juan Manuel García Platero
Universidad de Sevilla

1. El conocimiento del diccionario

Puede que el profesor de español tenga que acatar unas herramientas didácticas concretas, básicamente los manuales, debido a la obligada aceptación de las directrices marcadas por los centros de idiomas. O tal vez sea víctima del dogma metodológico, que implica un rechazo de cualquier instrumento de orientación glosodidáctica ajeno a la supuesta verdad inquebrantable de los mecanismos estrictamente comunicativos, frente al necesario eclecticismo derivado de la experiencia docente, sobre todo cuando abordamos el nivel léxico. Si esto no es así, podrá discriminar los diferentes manuales y estimar las propuestas de actividades más indicadas para las necesidades del alumno. En la valoración de los pros y los contras asumirá que no existe una obra que se adapte en su totalidad a las necesidades docentes y se esforzará, en la medida de sus posibilidades, por adecuarse a la compleja realidad del aula mediante la preparación de tareas diversas que cubran las lógicas carencias de los materiales empleados. Y pese a las señaladas deficiencias visibles en este tipo de obras, pues las situaciones son tan diversas que difícilmente pueden abarcar lo heterogéneo, el docente se va a encontrar con un número suficiente de métodos, independientemente del formato, adaptados a los niveles de competencia idiomática. Por esta razón, al margen de la necesidad de suplir carencias, el proceso selectivo no parece demasiado complejo. Es decir, asumirá sin problemas que ha de completar con pericia profesional y no poca imaginación lo que estas herramientas no consiguen ofrecer; de ahí el señalado eclecticismo metodológico, de acuerdo con los intereses de cada situación. Todo esto es consabido, pero parece irrefutable que la discriminación de manuales y las medidas paliativas de los déficits detectados no encuentran parangón con la actitud del profesor ante los diccionarios.

Es habitual encontrarnos con abundante literatura que hace hincapié en los valores glosodidácticos de los repertorios lexicográficos (Alvar Ezquerra 2003). Sin embargo, también es consabido que docente, salvo lógicas excepciones, se limita a observar que el aprendiz maneja catálogos léxicos, generalmente bilingües, desgastados por el uso y culpables, en gran parte, de no pocas frustraciones al no subsanar lagunas, sobre todo en niveles conocimiento medio-alto. Es obvio que se trata de obras no siempre válidas para determinados niveles de aprendizaje, ya que, en el caso de los diccionarios bilingües resulta difícil que obras concebidas para atender a unos requerimientos muy concretos puedan validarse en el aula con garantías de éxito. Por otra parte, cuando el discente maneja un repertorio monolingüe en no pocas ocasiones se trata de productos orientados a nativos, generalmente escolares. En estos casos, la proliferación de unidades léxicas pertenecientes a ámbitos especializados, en relación con el diseño curricular del usuario al que va destinado el producto lexicográfico, no satisface las necesidades del aprendiz de una segunda lengua.

No es nada extraño, por otra parte, que el profesor tenga problemas, generalmente por desconocimiento de la metodología y los principios básicos del ámbito lexicográfico, para recomendar el diccionario que pueda resultar más útil en la adquisición de destrezas de la lengua meta, teniendo en cuenta las competencias del aprendiz y sus necesidades específicas. De ahí que sea difícil que proceda a la discriminación entre catalogaciones potenciales y sea capaz de integrar en su planificación didáctica una catalogación orientada a la adquisición y el aprendizaje de la lengua meta[1]. En ambos casos el diccionario se constituye en una herramienta eficaz, pues en su manejo en el aula el alumno puede llegar a comprobar, con la orientación del profesor, que abarca tanto la información léxica como la referente al ámbito fonético, ortográfico, morfosintáctico y cultural. Para ello son útiles las tareas diseñadas para conseguir un hábil manejo lexicográfico. Además el alumno ha de entender que nos encontramos con catalogaciones que no solamente pretenden cubrir las inmediatas exigencias descodificadoras, sino también la codificación. Es decir, se facilitan herramientas diversas para la creación de nuevos mensajes comunicativos, en un nivel de conocimiento idiomático determinado que requiera de mecanismos de inmersión lingüística. Hablamos, en definitiva, de un instrumento eficaz que sobrepasa su potencial empleo en el aula, por lo que han de creerse automatismos de consulta que posibiliten mejoras en las diferentes fases del conocimiento idiomático.

2. La formación lexicográfica del docente

Lo dicho implica que el docente ha de poseer una formación adecuada de la técnica y recursos lexicográficos que le permita hacer frente a estereotipos decimonónicos, en el sentido estricto del calificativo[2], referentes a los repertorios lexicográficos, tan asentados que, incluso, penetran en los ámbitos académicos. La idea de que todos los diccionarios ofrecen lo mismo, la sobrevaloración de lo cuantitativo y la creencia de que son válidos para cualquier usuario, así como la simple consideración de que nos encontramos únicamente con una catalogación ordenada de unidades con sus respectivos sentidos verbalizados, están presentes tanto en el usuario ajeno al ámbito profesional (que elegirá la obra en función, básicamente, de las características del formato y de la cantidad de lemas que contiene) como en el propio profesor. En este último caso se percibe una contradicción al verificarse amplios conocimientos pedagógicos y gramaticales y evidentes carencias en el ámbito lexicográfico. Es decir, los parámetros valorativos y los consiguientes niveles de exigencia que se tienen en cuenta en los diferentes métodos de idiomas, tanto los de carácter general como los orientados a fines específicos, no encuentran parangón con el acercamiento a las catalogaciones de palabras. En efecto, cuando se ignoran las múltiples informaciones que poseen este tipo de obras, dadas las dificultades que entraña una correcta lectura de los niveles en los que se estructuran las piezas léxicas, es fácil incurrir en simplificaciones. Cabe señalar, en ese sentido, que la presencia de la Lexicografía como asignatura en los planes de estudio de las carreras universitarias que suelen cursar los profesionales de la enseñanza de español

1. Empleo estas palabras de manera deliberada, pues hay que hacer notar la distinción entre la consciencia e inconsciencia en la aprehensión idiomática.
2. En efecto, buena parte de la sublimación de lo cuantitativo se debe a los anhelos de grandiosidad de la lexicografía no académica del siglo XIX, tal y como se percibe en la mayoría de los títulos de las obras que se editaron.

como segunda lengua es dispar, en relación con el centro formativo. Además depende de las consabidas mutaciones legislativas. Por otra parte, es preciso deslindar las materias específicas, generalmente optativas y ubicadas en los últimos cursos del grado, donde se abordan de una forma exhaustiva las características de los repertorios, tanto desde una perspectiva sincrónica como diacrónica, de las que se integren en otras más genéricas, solapadas con otras afines, con frecuencia troncales (Ahumada et alii 2004). En este último caso, el rigor científico a la hora de abordar los contenidos dependerá de circunstancias de planificación docente muy heterogéneas, entre las que hay que tener en cuenta el reparto del creditaje y la propia voluntad del encargado de la asignatura. La generalización del plan Bolonia conlleva, al menos en las ramas humanísticas, no pocos esquematismos en los conocimientos en los cursos de formación básica, pero, al mismo tiempo, ha ocasionado que se cursen materias de posgrado donde se profundiza en ciertas aspectos hasta el momento poco abordados. En ese sentido, la Lexicografía está presente, en mayor o menor medida, en los másteres oficiales orientados a la glosodidáctica, muy demandados y con razonables pronósticos de empleablidad. En ellos, lógicamente, se intentan paliar no pocos déficits y desterrar estereotipos. Es de esperar que esta formación redunde en un acercamiento menos simplista al diccionario como herramienta de adquisición lingüística.

3. Los repertorios escolares y los orientados a estudiantes de segunda lengua

Al margen de lo señalado, es cierto que durante un periodo demasiado largo la lexicografía escolar ha estado lastrada por una serie de productos de escasa validez para el aprendizaje lingüístico de la lengua materna (Hernández 1989). El hecho de que, en más ocasiones de las deseables, nos encontráramos con meras síntesis de obras generales, sin tener en cuenta las necesidades del usuario al que iban destinadas, explicaba que no pocas voces se hablara de un panorama poco edificante. Esta realidad, felizmente superada, ha oscurecido los innegables avances de los últimos años. Disponemos en la actualidad de repertorios de nueva planta elaborados para hablantes nativos en función de los diferentes ciclos de aprendizaje, donde los aciertos pedagógicos son destacables. Además las actualizaciones, en función del propio dinamismo léxico y las novedades orográficas y gramaticales, sin olvidar la conjunción con los avances tecnológicos son razones suficientes para concluir que estamos ante un cambio de rumbo en la lexicografía didáctica. Por otra parte, el continuo afán de adaptación a las necesidades del usuario se comprueba en la competencia del mercado editorial. No podemos olvidar que el diccionario es ante todo un producto comercial, no una obra para diseñada para filólogos, por lo que está sometido a los vaivenes de la las leyes de la oferta y la demanda. Esto explica, en gran medida, que los llamados "diccionarios monolingües de aprendizaje" (DMA), elaborados de manera específica para que los manejen los aprendices de español como segunda lengua, no hayan experimentado una evolución paralela a los que se orientan a aprendices nativos. Si en el caso de los repertorios orientados a escolares nativos resulta irrefutable la valía didáctica, al margen del mayor o menos conocimiento que de su contenido posea el docente (y por lo tanto su potencial manejo en las aulas), cuando hablamos de diccionarios centrados en español como segunda lengua no parece que se vea la necesidad de traspasar la barrera de la catalogación bi-

lingüe. Esto es en buena parte debido a que no se recomiendan en el aula, por lo que el volumen de ventas en sensiblemente inferior a la de las obras didácticas para nativos. Nos encontramos, por lo tanto, con reediciones y no con necesarias actualizaciones de datos y, por supuesto, con obras de amplio espectro glosodidáctico, no orientadas a los distintos niveles de conocimiento idiomático.

4. Las deficiencias lexicográficas no invalidan la necesidad de los repertorios

Se han detectado no pocas carencias, sobre todo en el nivel microestructural, en algunas catalogaciones orientadas a no nativos, lo que parece, en principio, incidir en la justificación de la primacía glosodidáctica de los diccionarios bilingües, dada, por otra parte, la inmediatez de las consultas y el abrigo emocional con el que se encentra el discente cuando no se despoja de su sistema nativo y establece las comparaciones oportunas con la lengua meta. En todo caso, las limitaciones de las obras que hasta el momento están disponibles, en gran medida derivadas de las causas antes expuestas, no pueden invalidar las bondades de los repertorios indicados para niveles medios y altos en la enseñanza y aprendizaje del vocabulario, en los que se detectan no pocos déficits[3]. En efecto, si los diccionarios bilingües, que no son, por otra parte, ajenos a las veleidades editoriales que pueden llegar a afectar su calidad, están indicados para niveles de adquisición inicial[4], en los estados de conocimiento antes señalados nos encontramos con herramientas similares a otras dispuestas para una enseñanza de inmersión que incida en los mecanismos de codificación y de conocimiento cultural (García Platero 2010). No olvidemos que estamos hablando de repertorios en forma de libro o en soporte electrónico, de acuerdo con la definición actualizada en la última edición académica, lo que redunda, en ese sentido, en las posibles ventajas de interacción.

5. La información macroestructural

En el interior de un diccionario se encuentra mucho más que unidades léxicas seguidas de verbalizaciones de sentidos consolidados. Tanto en la lectura vertical como horizontal de la información que proporcionan estas obras se incluyen datos de gran utilidad para el aprendiz. Esto no implica que no sean necesarias continuas mejoras. En ese sentido, incluso las convenciones lexicográfica comúnmente admitidas, entre ellas la lematización bajo una entrada clave de las distintas formas léxicas, deben reconsiderarse (algunos repertorios así lo hacen) para subsanar problemas tanto de descodificación como de codificación de las formas irregulares, pues su inclusión dentro del primer enunciado microestructural (Seco 1977), el referente al signo en cuanto signo al margen de su paráfrasis definicional, no satisface las necesidades del usuario. Conviene no olvidar que llegados a un nivel de competencia léxica no basta con la aprehensión de los mecanismos del sistema, sino que resulta necesaria la asimilación del conjunto de habitualizaciones, que llamamos norma. En ese sentido, las potencialidades de la analogía han de encontrar restricciones en un estado de lengua dada; de ahí

3. Esto contrasta, como se apuntó más arriba, con lo observado en otros estados de conocimiento lingüístico.
4. Hay que dejar a un lado, por supuesto, las consultas concretas que habitualmente se efectúan más allá del conocimiento idiomático.

que no baste con incluir en la macroestructura los constituyentes lexicogenésicos, antepuestos y pospuestos, sino aquellas piezas léxicas que son fruto del consenso (García Platero 2007). Una cosa es hacerse entender y otra abandonar los rasgos de estigmatización, algo necesario en los ciclos de aprendizaje superiores, a los que también ha de enfrentarse el docente.

6. El orden microestructural

Los mecanismos de codificación se perciben, en el nivel microestructural de los repertorios, en la información gramatical, así como en las marcaciones de las distintas unidades, en función del registro, nivel o cualquier otra variedad reseñable por su tendencia generalizada[5]. También hay que valorar las indicaciones pragmáticas, que se suponen menos eficaces para el hablante nativo, por consabidas. No es necesario, en todo caso, detenerse demasiado en la idea de que toda catalogación lexicográfica, independientemente del tipo de usuario al que va destinada, es víctima de un formato constreñido, ajeno a la naturalidad discursiva, por lo que únicamente, desde la perspectiva pragmática, ha de hablarse de tendencias de comportamiento social. Esto se percibe claramente con el tratamiento de los empleos eufemísticos y disfemísticos, muy dependientes de la realidad inmediata, por lo que no es posible establecer de forma tajante una dicotomía apriorística entre la cortesía y descortesía.

No ha de faltar tampoco en estor repertorios información referente a las relaciones sintagmáticas que se establecen entre la pieza léxica lematizada y otras unidades. Junto con las locuciones, integradas en el sistema al ser susceptibles de conmutarse por una lexía simple, esté o no formalizada, no hay que olvidar la importancia glosodidáctica del aspecto colocacional, visible, sobre todo, en los ejemplos[6] y en las paráfrasis definicionales con contorno lexicográfico, ubicable en el ámbito normativo en el sentido consuetudinario. Del mismo modo, hay que valorar la inclusión de unidades que entran en relación paradigmática, es decir, los sinónimos y voces afines, pues la visión onomasiológica tiene un evidente valor codificador. En el caso de los sinónimos sería deseable no caer en la tendencia acumulativa y optar por establecer los contrastes entre unidades, por lo que, en muchos casos, cabría hablar de parasinonimia.

En el caso de las paráfrasis definicionales es imprescindible resaltar que un repertorio orientado a estas necesidades glosodidácticas, dentro de una perspectiva de inmersión lingüística que limite las equivalencias interidiomáticas, debe contener un número limitado de definidores que no perturbe la descodificación de las verbalizaciones de sentido y evite círculos viciosos y pistas falsas. Conviene, en ese sentido, rechazar cualquier atisbo de hiperespecialización, pues son evidentes los problemas que ocasiona si pretendemos que el alumno valore sin especiales dificultades las ventajas de este tipo de repertorios. Del mismo modo, la tendencia hipoespecializadora provoca no pocos problemas de ambigüedad al eludirse diferenciaciones específicas esenciales para la

5. No olvidemos que la ausencia marcativa es información, pues equivale al empleo estándar.
6. En estas contextualizaciones hay que vindicar la suficiente pericia para elegir enunciados donde se vislumbre el uso gramatical de la unidad a la que se refiere el artículo lexicográfico. Además han de servir para aclarar, en la medida de lo posible, las dificultades de la descodificación. Resulta, por otra parte, deseable que se refleje la realidad cultural vigente, alejada de tópicos (Prado Aragonés 2004, 2005).

correcta aprehensión significativa. Todo esto conllevaría que el aprendiz confiara en este tipo de catalogación y no acudiera en todo momento, por fatiga o frustración, al repertorio bilingüe.

7. Iconoestructura e hiperestructura

En cuanto al eje iconoestructural, los repertorios han de reflejar una realidad sociocultural no anquilosada. Además, las ilustraciones no deben reducirse al componente meramente estético, pecado no venial compartido con los diccionarios didácticos escolares, sino que tienen que incidir en la codificación léxica, por lo que cabría esperar dibujos que subsanar problemas como la homonimia. Del mismo modo, es irrefutable en la validez de determinadas ilustraciones para el conocimiento de las unidades léxicas, que ayuden a la codificación de microsistemas semánticos, en función de la frecuencia de los vocablos y los centros de interés del aprendiz.

Por último, en el llamado nivel hiperestructural es necesario considerar la validez del prólogo, en el que debe constatarse con suficiente claridad el tipo de usuario al que va destinado el repertorio, así como las necesidades lingüísticas que se intentan cubrir. Por otra parte, los cuadros y apéndices gramaticales deben estar lógicamente actualizados, pues las mutaciones normativas son palpables. Lo mismo sucede, lógicamente, con los que contienen información cultural que se considere de interés para el aprendiz. Se trata de una exigencia que se cumple en los repertorios escolares, al formar parte de un diseño curricular renovado, pero que, por las razones antes enumeradas, no encuentra paralelismo en los catálogos para hablantes no nativos.

8. A modo de conclusión

Solo el conocimiento de los mecanismos de elaboración de diccionarios podrá despertar en el docente el necesario espíritu crítico que le permita tomar las decisiones más oportunas. La adecuada preparación lexicográfica conlleva la consecución de un análisis riguroso, indispensable si pretende enfrentarse a unas herramientas eficaces, que ofrecen más que lo que el diletante pueda pensar.

Me he referido a una catalogación ideal que ha de servir como criterio valorativo de las obras existentes y permitirá al profesor subsanar carencias e imprecisiones con la recurrencia a otro tipo de propuestas. Pero conviene incidir en que una cosa es el juicio que llegan a merecer los diccionarios hasta el momento disponibles y otra lo que potencialmente nos depare el futuro, sobre todo si se toma conciencia de la validez pedagógica de estos instrumentos de aprendizaje. La situación actual se debe a cierta desidia, en cuanto a las exigencias de las necesarias mejoras y actualizaciones de este tipo de obras, pues su escasa difusión propicia que no sea rentable su puesta al día.

Conviene hacer hincapié en la necesidad de manejar el diccionario en el aula y en que se trata de herramientas que van a acompañar al discente en las distintas facetas de adquisición, no solo léxica, de la lengua, al margen del conocimiento reglado. Deben valorarse las utilidades que ofrece la ordenación macro y microestructural de los reper-

torios, así como las ventajas e inconvenientes de los datos incorporados en la hiperestructura e iconoestructura. Resulta imprescindible, por lo tanto, que el profesor tenga un conocimiento riguroso de los materiales que hasta el momento se pueden manejar. Hay que incidir, por ello, en la necesidad de sopesar ventajas e inconvenientes. De esta manera, se podrán aprovechar las posibilidades para la planificación y suplir las posibles carencias con las propuestas más adecuadas. Se trata, en definitiva, de que el docente tome conciencia de que el diccionario es un instrumento eficaz de aprendizaje; pero hay que saber manejarlo. Es necesario conocer lo que realmente encierra y sacar partido de su información para el desarrollo de destrezas gramaticales, léxicas e incluso culturales.

Referencias Bibliográficas

AHUMADA, I.; CAZORLA VIVAS, M. C.; CONTRERAS IZQUIERDO, N. ; GARCÍA ARANDA, M.ª A. y MORENO, M. A. (2004). "La Lexicografía en los planes de estudio de las universidades españolas", *De lexicografia: actes del I Symposium Internacional de Lexicografia*, Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA), 125-148.

ALVAR EZQUERRA, M. (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid: Arco Libros.

GARCÍA PLATERO, J. M. (2007): "El tratamiento de los afijos en los diccionarios", M. Campos Souto, E. Conde Noguerol, J. I. Pérez Pascual y J. Á. Porto Dapena (eds.), *Reflexiones sobre el diccionario*, A Coruña: Universidade da Coruña, 207-215.

GARCÍA PLATERO, J. M. (2010): "La información semántica en los diccionarios de aprendizaje", S. Ruhstaller y M.ª Dolores Gordón Peral, *Diccionario y aprendizaje del español*, Bern: Peter Lang, 171,-184

HERNÁNDEZ, H. (1989): *Los diccionarios de orientación escolar: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*, La Laguna: Universidad de La Laguna.

PRADO ARAGONÉS, J. (2004): "El ejemplo lexicográfico como referente cultural en la enseñanza del español como lengua extranjera", M.ª V. Galloso Camacho y J. Prado Aragonés (coords.), *Diccionario, léxico y cultura*, Huelva: Universidad de Huelva, 157-173.

PRADO ARAGONÉS, J. (2005): "Tópicos culturales en los diccionarios de enseñanza de ELE", M.ª Auxiliadora Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 705-709.

SECO, M. (1977): "Problemas formales de la definición lexicográfica", *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach (con motivo de sus XXV años en la docencia en la Universidad de Oviedo),* Oviedo: Universidad de Oviedo, 217-239.