



UNIVERSIDAD INTERNACIONAL
IBEROAMERICANA

ÁREA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Línea de Investigación en Lingüística Aplicada

TESIS DOCTORAL

**El diccionario en la enseñanza del Español como
Lengua Extranjera (ELE). Propuesta de criterios
macroestructurales y microestructurales para un
Diccionario Monolingüe de Aprendizaje (DMA)**

Doctorando/a

Marisol Rey Castillo

Director

Dr. Narciso M. Contreras Izquierdo

Noviembre de 2017

D. **Dr. Narciso M. Contreras Izquierdo** en calidad de Director de la Tesis Doctoral del doctoranda Dña **Marisol Rey Castillo**

FIRMO

Este documento como prueba de mi conformidad con que el alumno/a presente a evaluación la presente Tesis Doctoral, al cumplir los requisitos científicos, metodológicos y formales exigidos.

En Jaén a 23 de noviembre de 2017.

**Vº Bº del director y/o directores
de tesis**

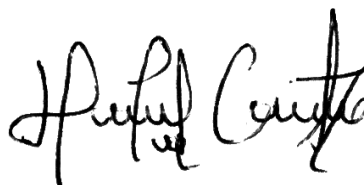
Firmado



Narciso M. Contreras Izquierdo

El doctorando/a,

Firmado



COMPROMISO DE AUTOR

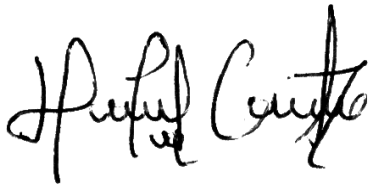
Yo, Marisol Rey Castillo con número de identidad 52544239 de Bogotá y alumno del programa académico Doctorado en Educación, de la Universidad Internacional Iberoamericana (UNINI)

DECLARO:

Que el contenido del presente documento es un reflejo de mi trabajo personal y manifiesto que, ante cualquier notificación de plagio, copia o falta a la fuente original, soy responsable directo legal, económico y administrativo sin afectar al Director del trabajo, a la Universidad y a cuantas instituciones hayan colaborado en dicho trabajo, asumiendo las consecuencias derivadas de tales prácticas.

En Bogotá, a 30 de noviembre de 2017

Firma:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Marisol Rey Castillo', written in a cursive style.

Publicación en revista indexada

Rey, M. (2017). Criterios macroestructurales y microestructurales en los diccionarios monolingües usados para el aprendizaje del léxico en español como lengua extranjera: entre la teoría y la práctica. *MarcoELE* 25, 1 - 34. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/25/re-y-diccionarios.pdf>

EL DICCIONARIO EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE). PROPUESTA DE CRITERIOS MACROESTRUCTURALES Y MICROESTRUCTURALES PARA UN DICCIONARIO MONOLINGÜE DE APRENDIZAJE (DMA)

Resumen

Los diccionarios monolingües de aprendizaje (DMA) juegan un importante papel en el aprendizaje del léxico del español como lengua extranjera (ELE), pues no solo proveen información sobre el significado, sino también sobre la forma y el uso de las unidades léxicas. Desde la teoría, estas obras han de tener características propias para satisfacer las necesidades de consulta de los aprendices. Sin embargo, es importante cuestionarse si los diccionarios monolingües actuales atienden dichas necesidades. El propósito de la investigación fue analizar la estructura y pertinencia de algunas de estas obras en el aula, para así diseñar una propuesta de criterios macroestructurales y microestructurales para la elaboración de un DMA de ELE que satisfaga las necesidades educativas reales de los usuarios. La metodología siguió el diseño mixto de integración múltiple. Los instrumentos empleados fueron matrices de análisis documental, encuestas, entrevistas y pruebas de usabilidad; la validación de estos, realizada mediante el juicio de expertos, fue sometida al análisis de coeficiente de concordancia de Kendall. Los resultados señalan que, aunque ninguno de los diccionarios posee todas las características para ser una obra óptima, algunos tienen elementos que satisfacen las necesidades de los usuarios. Además, a pesar de que tanto los docentes como los estudiantes consideran que el uso de los DMA es importante, la mayoría de ellos no los emplea con asiduidad, desconoce la mayoría de las obras existentes, y el uso de estas se centra en la consulta del significado, excluyendo otras funciones. Los estudiantes evaluaron las obras con una calificación media-alta, como valoración más recurrente, lo que confirma un buen grado de utilidad de las obras, pero no el idóneo. Por último, se realiza la propuesta final de criterios macroestructurales y microestructurales para la elaboración de un DMA de ELE.

Palabras clave: español como lengua extranjera, aprendizaje del léxico, lexicografía didáctica, diccionario monolingüe de aprendizaje.

Abstract

Monolingual learner's dictionaries (MLD) play an important role in learning Spanish as a foreign language (SFL), since they provide information not only about meaning, but also about form and use of lexical items. According to the theory, a MLD must have characteristics to meet the search needs of the users. However, it is valuable to question whether current monolingual dictionaries serve those needs or not. This research aimed to analyze the structure and relevance of some dictionaries in the context of the classroom, in order to design a proposal of macrostructural and microstructural criteria for the making of a MLD for SFL that meets the real educational needs of users. The methodology was the mixed methods research design. The instruments were document analysis worksheets, surveys, interviews and usability tests; the validation of those, carried out through expert judgment, was submitted to the Kendall's Concordance Coefficient analysis. The results indicate that, although none of the dictionaries have all the characteristics to be optimal, some of them have elements that satisfy the needs of the users. Besides, although teachers and students consider that the use of MLD is important, most of them do not use them regularly, they do not know most of the existing dictionaries, and the use of them is focused on the query of meaning, excluding other functions. The students evaluated the MLD with a medium-high rating, as a recurrent assessment, which confirms a good degree of usefulness of the dictionaries, but not the ideal one. By last, the final proposal of macrostructural and microstructural criteria for the elaboration of a MLD of SFL is made.

Key words: Spanish as a foreign language, lexicon learning, pedagogical lexicography, monolingual learner's dictionary.

A Dios.
Mi Dios.
Mi Todo.

Agradecimientos

Esta tesis doctoral no habría sido posible sin la ayuda de muchas personas a quienes quiero agradecer.

Al Dr. Narciso M. Contreras Izquierdo, director de esta tesis, no solo por la excelente calidad académica con la que me brindó guía y ayuda en la investigación y la construcción de esta tesis, sino también por su calidad humana y sus consejos en los momentos más difíciles del proceso. Este trabajo no habría podido tener un mejor director.

A los profesores investigadores expertos en lexicografía didáctica y en ELE quienes tuvieron la amabilidad y la disposición para colaborar con la validación de los instrumentos de investigación: Dra. Nancy Rozo Melo, investigadora del Instituto Caro y Cuervo; Dra. María Clara Henríquez Guarín, investigadora de la Academia Colombiana de la Lengua; Dra. Lirian Astrid Ciro, docente e investigadora de la Universidad del Valle; Dra. Dimitrinka Georgíeva Níkleva, Dra. Pilar López García y Dr. Jerónimo Morales Cabezas, docentes e investigadores de la Universidad de Granada; Dra. María Águeda Moreno Moreno, Dra. Marta Torres Martínez y Dr. Jesús Camacho Niño, docentes e investigadores de la Universidad de Jaén.

A los coordinadores y directores de los centros de ELE en las universidades de Bogotá por abrir las puertas a la investigación y permitir la participación de sus docentes y estudiantes: Dra. Elena Paola Galeano, coordinadora español lengua extranjera del Departamento de Lenguas y Cultura, Programa Español Lengua Extranjera ELE de la Universidad de los Andes; Dr. Liliana Rojas, coordinadora del Centro de Español para Extranjeros CEPEX de la Universidad Externado de Colombia; Dr. Leopoldo Pinzón Escobar, Director del Instituto de Lenguas Fray Bernardo de Lugo O.P. de la Universidad Santo Tomás; y Dra. July Carolina Gómez Lobatón, coordinadora del Programa Español para Extranjeros del Departamento de Lenguas, Facultad de Ciencias Sociales, Humanidades y Arte de la Universidad Central.

A los administradores y moderadores de la red de docentes Comunidad TodoELE y la Fan Page de Facebook de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) por la difusión de las encuestas entre sus docentes.

A los profesores de la red de docentes Comunidad TodoELE y al profesor Matías Hidalgo Gallardo por difundir las encuestas entre sus estudiantes.

A los 152 docentes y 238 estudiantes en diversas partes del mundo que me brindaron parte de su tiempo para responder las encuestas y las entrevistas, y presentar la prueba de usabilidad.

A mi bisabuelo, Benigno Vargas Tavera (q.d.e.p), pues aunque no hubiera comprendido este texto, sí habría comprendido el espíritu que me llevó a escribirlo.

A mi abuelo, Juan B. Castillo V. (q.d.e.p), por legarme el respeto y el amor por la lengua española.

A mi madre, Rocío Castillo Vargas, por secar mis lágrimas y estar a mi lado siempre.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	7
2.1. Justificación de la investigación	7
2.2. Problema de investigación	22
2.2.1. Formulación del problema.....	22
2.2.2. Preguntas de Investigación	24
2.2.3. Hipótesis	24
2.3. Objetivos.....	27
2.3.1. Objetivo General.....	27
2.3.2. Objetivos Específicos	27
CAPÍTULO 3. REVISIÓN DE LITERATURA	28
3.1. El léxico en la enseñanza-aprendizaje de ELE	28
3.1.1. Competencia léxica y lexicón.....	28
3.1.2. La unidad léxica.....	34
3.1.3. El enfoque léxico	42
3.1.4. La enseñanza de léxico en ELE	43
3.2. El diccionario	56
3.2.1. El diccionario: definición y características.....	56
3.2.2. Tipos de diccionarios.....	59
3.2.3. Estructura del diccionario.....	67
3.2.3.1. Macroestructura	68
3.2.3.1.1. Definición de macroestructura.....	68
3.2.3.1.2. El corpus	70
3.2.3.1.3. Selección de las entradas	72
3.2.3.1.4. Ordenación de las entradas	80
3.2.3.1.5. Lematización	81

3.2.3.1.6. Preliminares y finales	83
3.2.3.2. Microestructura.....	86
3.2.3.2.1. Definición de microestructura	86
3.2.3.2.2. Información contenida, orden y formato	89
3.2.3.2.3. La definición.....	106
3.3. Los diccionarios monolingües en la enseñanza de ELE	122
3.3.1. Necesidad y función de los DMA en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras.....	122
3.3.1.1. Usos potenciales del DMA en el aula.....	130
3.3.2. Destinatarios	135
3.3.3. Aspectos macroestructurales	140
3.3.4. Aspectos microestructurales	142
3.3.5. Algunos DMA existentes	144
3.3.6. Deficiencias de los DMA de ELE	147
CAPÍTULO 4. INVESTIGACIONES PRECEDENTES.....	151
4.1. Análisis de los diccionarios existentes.....	151
4.1.1. Diccionario de Español para Extranjeros (DEPE).....	152
4.1.2. Diccionario Salamanca de la Lengua Española (DSAL).....	154
4.1.3. Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española (DIPELE).....	157
4.1.4. Diccionario de la Lengua Española para Estudiantes de Español (DLEPEE) .	160
4.1.5. Gran Diccionario de Uso del Español Actual (GDUEA)	161
4.1.6. Diccionario de uso del español (DUE)	163
4.1.7. Diccionario de la Real Academia Española (DRAE).....	164
4.1.8. Diccionario de uso del español actual (CLAVE)	166
4.1.9. Diccionario del español actual (DEA).....	167
4.1.10. Diccionario del estudiante (DEST)	167
4.2. El diccionario y los usuarios	168
4.2.1. Estudiantes.....	168

4.2.2. Docentes	175
4.3. Los diccionarios en el aula.....	182
CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA.....	185
5.1. Introducción	185
5.2. Diseño de la investigación	185
5.3. Fuentes documentales: diccionarios monolingües del español.....	188
5.4. Población y muestra: usuarios de los diccionarios monolingües.....	200
5.4.1. Centros de ELE.....	203
5.5. Variables	205
5.6. Instrumentos de investigación	206
5.6.1. Rejillas para análisis documental	207
5.6.2. Encuestas	210
5.6.2.1. Encuesta a estudiantes	210
5.6.2.2. Encuesta a docentes	212
5.6.3. Entrevista a docentes	215
5.6.4. Prueba de usabilidad.....	216
5.6.5. Validación de los instrumentos	226
5.7. Análisis de los datos	232
CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y PROPUESTA.....	234
6.1. Los diccionarios monolingües del español	234
6.1.1. Análisis individual.....	234
6.1.1.1. Diccionario de Español para Extranjeros (DEPE).....	235
6.1.1.2. Diccionario Salamanca de la Lengua Española (DSAL).....	244
6.1.1.3. Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española (DIPELE).....	253
6.1.1.4. Diccionario de la Lengua Española para Estudiantes de Español (DLEPEE).....	261
6.1.1.5. Gran Diccionario de Uso del Español Actual (GDUEA)	268
6.1.1.6. Diccionario de Uso del Español Edición Manual (DUE).....	276
6.1.1.7. Diccionario de la Lengua Española (DLE).....	285
6.1.1.8. Diccionario de uso del español actual (CLAVE)	294

6.1.1.9. Diccionario del español actual (DEA).....	302
6.1.1.10. Diccionario del estudiante (DEST).....	310
6.1.2. Análisis comparativo	319
6.2. La perspectiva de los usuarios	329
6.2.1. Los estudiantes de ELE	329
6.2.2. Los docentes de ELE	346
6.2.3. Visión global	359
6.3. El diccionario en el aula.....	368
6.3.1. Aproximación a las unidades léxicas.....	368
6.3.2. Características de los artículos con mayor puntuación.....	396
6.3.3. Características de los artículos con menor puntuación.....	401
6.4. Propuesta de criterios macroestructurales y microestructurales de un DMA de ELE	405
6.4.1. Criterios macroestructurales	405
6.4.1.1. El usuario	406
6.4.1.2. La selección léxica	408
6.4.1.3. La lematización.....	413
6.4.2. Criterios microestructurales.....	415
6.4.3. Otros aspectos a tener en cuenta.....	426
CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES	428
7.1. Conclusiones.....	428
7.1.1 Los diccionarios monolingües del español.....	428
7.1.2. Los usuarios de los diccionarios.....	434
7.1.3. Las pruebas de usabilidad.....	439
7.1.4. Criterios macroestructurales y microestructurales de un DMA de ELE	442
7.2. Limitaciones.....	446
7.3. Implicaciones	447
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	450
ANEXOS.....	469

Anexo 1. Rejilla para el análisis individual de los diccionarios	469
Anexo 2. Rejilla para el análisis comparativo de los diccionarios	473
Anexo 3. Encuesta a estudiantes	477
Anexo 4. Encuesta a docentes.....	482
Anexo 5. Entrevista a docentes	487
Anexo 6. Prueba de usabilidad	488
Anexo 7. Texto original para la prueba de usabilidad	530
Anexo 8. Fragmento extraído del texto original	533
Anexo 9. Cuestionario para la validación de los expertos	536
Anexo 10. Listado de los diccionarios en línea usados por los estudiantes.....	542
Anexo 11. Listado de los diccionarios en línea usados por los docentes	543
Anexo 12. Tablas de valoraciones para cada término	544

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 3.1. Tipos de combinaciones en las colocaciones según Koike (2001) y Alonso (2010).....	40
Tabla 3.2. Ejemplos para las diferencias entre palabras compuestas y combinaciones sintagmáticas	41
Tabla 3.3. Tipos de diccionarios.....	66
Tabla 5.1. Universidades bogotanas con centros de ELE	200
Tabla 5.2. Universidades, cantidad de estudiantes por nivel y cantidad de docentes	202
Tabla 5.3. Listado de palabras extraídas del texto y su orden, frecuencia absoluta y frecuencia normalizada.....	220
Tabla 5.4. Listado de unidades pluriverbales extraídas del texto y la cantidad de casos y documentos.....	221
Tabla 5.5. Listado de unidades léxicas seleccionadas para la primera sección y su aparición en los diccionarios	222
Tabla 5.6. Listado de palabras elegidas del inventario y su orden, frecuencia absoluta y frecuencia normalizada.....	224
Tabla 5.7. Listado de unidades pluriverbales seleccionadas del inventario y la cantidad de casos y documentos	224
Tabla 5.8. Listado de unidades léxicas seleccionadas para segunda sección y su aparición en los diccionarios	225
Tabla 5.9. Expertos que participaron en la validación de los instrumentos	226
Tabla 5.10. Valoración de los expertos de la encuesta a estudiantes	227
Tabla 5.11. Valoración de los expertos de la encuesta a docentes	228
Tabla 5.12. Valoración de los expertos de la entrevista a docentes	228
Tabla 5.13. Valoración de los expertos de la rejilla para el análisis documental: macroestructura	229
Tabla 5.14. Valoración de los expertos de la rejilla para el análisis documental: microestructura	230
Tabla 5.15. Valoración de los expertos de la prueba de usabilidad.....	231
Tabla 5.16. Análisis de coeficiente de concordancia de Kendall	231
Tabla 6.1. Diccionarios, muestra y selección léxica total	369
Tabla 9.1. Valoraciones para el término <i>arcanos</i>	544

Tabla 9.2. Valoraciones para el término <i>arraigar</i>	545
Tabla 9.3. Valoraciones para el término <i>atávico</i>	545
Tabla 9.4. Valoraciones para el término <i>bañador</i>	546
Tabla 9.5. Valoraciones para el término <i>cernirse</i>	547
Tabla 9.6. Valoraciones para el término <i>destino</i>	548
Tabla 9.7. Valoraciones para el término <i>enmascarar</i>	549
Tabla 9.8. Valoraciones para el término <i>entretenido</i>	550
Tabla 9.9. Valoraciones para el término <i>equiparar</i>	551
Tabla 9.10. Valoraciones para el término <i>folleto</i>	552
Tabla 9.11. Valoraciones para el término <i>magnetósfera</i>	553
Tabla 9.12. Valoraciones para el término <i>mochila</i>	554
Tabla 9.13. Valoraciones para el término <i>parietal</i>	555
Tabla 9.14. Valoraciones para el término <i>pergeñar</i>	555
Tabla 9.15. Valoraciones para el término <i>pernoctar</i>	556
Tabla 9.16. Valoraciones para el término <i>pontificar</i>	557
Tabla 9.17. Valoraciones para el término <i>reservar</i>	558
Tabla 9.18. Valoraciones para el término <i>sedentario</i>	559
Tabla 9.19. Valoraciones para el término <i>tergiversación</i>	560
Tabla 9.20. Valoraciones para el término <i>tumbona</i>	560
Tabla 9.21. Valoraciones para el término <i>tozudo</i>	561
Tabla 9.22. Valoraciones para el término <i>verosímil</i>	562
Tabla 9.23. Valoraciones para el término <i>agente de viajes</i>	563
Tabla 9.24. Valoraciones para el término <i>buen tiempo</i>	564
Tabla 9.25. Valoraciones para el término <i>dar a conocer</i>	564
Tabla 9.26. Valoraciones para el término <i>dar al traste</i>	565
Tabla 9.27. Valoraciones para el término <i>el más allá</i>	566
Tabla 9.28. Valoraciones para el término <i>en efectivo</i>	567
Tabla 9.29. Valoraciones para el término <i>en serio</i>	568
Tabla 9.30. Valoraciones para el término <i>guía turística</i>	569
Tabla 9.31. Valoraciones para el término <i>llamar la atención</i>	570
Tabla 9.32. Valoraciones para el término <i>irse de vacaciones</i>	570
Tabla 9.33. Valoraciones para el término <i>pasarle bomba</i>	571
Tabla 9.34. Valoraciones para el término <i>ponerse en camino</i>	571
Tabla 9.35. Valoraciones para el término <i>puntos de vista</i>	572

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 3.1.</i> Artículo <i>abrigar</i> en el DSAL	88
<i>Figura 3.2.</i> Artículo <i>abrigar</i> en la versión electrónica para escritorio del GDUEA.....	88
<i>Figura 3.3.</i> Artículo <i>abrigar</i> en la versión en línea del CLAVE	89
<i>Figura 3.4.</i> Artículo <i>abrigar</i> en la versión para aplicaciones móviles del DRAE	89
<i>Figura 3.5.</i> Información del artículo <i>abrigar</i> en el DSAL.....	92
<i>Figura 3.6.</i> Información del artículo <i>abrigar</i> en la versión electrónica para escritorio del GDUEA.	92
<i>Figura 3.7.</i> Información del artículo <i>abrigar</i> en la versión en línea del CLAVE.....	93
<i>Figura 3.8.</i> Información del artículo <i>abrigar</i> en la versión para aplicaciones móviles del DRAE	93
<i>Figura 3.9.</i> Fragmento del artículo <i>fagot</i> del <i>Diccionario Enciclopédico de la Música</i> (Latham, 2008).	115
<i>Figura 3.10.</i> Artículo <i>fagot</i> del DSAL	115
<i>Figura 3.11.</i> Artículo <i>arraigar</i> del DSAL.....	119
<i>Figura 3.12.</i> Artículo <i>arraigar</i> en los diccionarios DSAL, DEA, DEST, CLAVE, DRAE, DEPE, GDUEA, DUE, DLEPEE y DIPELE.	121
<i>Figura 3.13.</i> Fragmento del artículo <i>finish</i> del diccionario <i>Longman Essential Activator</i>	128
<i>Figura 6.1.</i> Edad de los estudiantes.....	330
<i>Figura 6.2.</i> Sexo de los estudiantes.....	330
<i>Figura 6.3.</i> Lengua materna de los estudiantes.	330
<i>Figura 6.4.</i> Nivel de dominio del español de los estudiantes.....	331
<i>Figura 6.5.</i> Frecuencia de consulta de diccionario.....	332
<i>Figura 6.6.</i> Frecuencia de consulta de ciertos recursos en línea.	333
<i>Figura 6.7.</i> Consulta de otros diccionarios en línea.	334
<i>Figura 6.8.</i> Diccionarios o recursos en línea de consulta frecuente.....	335
<i>Figura 6.9.</i> Uso del diccionario monolingüe en los contextos de aprendizaje.....	336
<i>Figura 6.10.</i> Grado de importancia del diccionario monolingüe en el proceso de aprendizaje de ELE.....	337
<i>Figura 6.11.</i> Diccionarios monolingües usados por los estudiantes.	338
<i>Figura 6.12.</i> Diccionarios monolingües conocidos por los estudiantes.	340

<i>Figura 6.13. Frecuencia de consulta sobre distinta información.</i>	342
<i>Figura 6.14. Principales deficiencias de los diccionarios monolingües.....</i>	344
<i>Figura 6.15. Consulta de otros diccionarios.</i>	345
<i>Figura 6.16. Instrucción recibida para usar el diccionario.....</i>	345
<i>Figura 6.17. Frecuencia de consulta de diccionarios según el tipo de actividad</i>	348
<i>Figura 6.18. Frecuencia de consulta de diccionarios en línea.....</i>	349
<i>Figura 6.19. Otros diccionarios en línea consultados por los docentes.</i>	350
<i>Figura 6.20. Grado de importancia del diccionario monolingüe en el proceso de aprendizaje de ELE.....</i>	351
<i>Figura 6.21. Instrucción de los docentes a los estudiantes en torno a los diccionarios.</i>	352
<i>Figura 6.22. Diccionarios monolingües conocidos y usados por los docentes.....</i>	354
<i>Figura 6.23. Finalidad de consulta del diccionario.</i>	355
<i>Figura 6.24. Deficiencias de los diccionarios monolingües.</i>	356
<i>Figura 6.25. Consulta de otros diccionarios.</i>	357
<i>Figura 6.26. Frecuencia de consulta de diccionarios.</i>	360
<i>Figura 6.27. Frecuencia de consulta de recursos en línea.....</i>	361
<i>Figura 6.28. Consulta sobre otros diccionarios en la Red.....</i>	361
<i>Figura 6.29. Importancia del diccionario monolingüe.....</i>	362
<i>Figura 6.30. Uso y conocimiento de los diccionarios monolingües.</i>	363
<i>Figura 6.31. Finalidades de consulta del diccionario monolingüe.</i>	365
<i>Figura 6.32. Deficiencias de los diccionarios monolingües.</i>	366
<i>Figura 6.33. Consulta en otros diccionarios no definitorios.</i>	367
<i>Figura 6.34. Presencia de los términos en los diccionarios</i>	369
<i>Figura 6.35. Valoración para <i>arcano</i>.</i>	371
<i>Figura 6.36. Valoración para <i>arraigar</i>.....</i>	372
<i>Figura 6.37. Valoración para <i>atávico</i>.....</i>	373
<i>Figura 6.38. Valoración para <i>bañador</i>.</i>	373
<i>Figura 6.39. Valoración para <i>cerner</i>.</i>	374
<i>Figura 6.40. Valoración para <i>destino</i>.....</i>	375
<i>Figura 6.41. Valoración para <i>enmascarar</i>.</i>	375
<i>Figura 6.42. Valoración para <i>entretenido</i>.</i>	376
<i>Figura 6.43. Valoración para <i>equiparar</i>.</i>	377
<i>Figura 6.44. Valoración para <i>folleto</i>.</i>	377
<i>Figura 6.45. Valoración para <i>magnetósfera</i>.....</i>	378

<i>Figura 6.46. Valoración para mochila.....</i>	<i>379</i>
<i>Figura 6.47. Valoración para parietal.....</i>	<i>379</i>
<i>Figura 6.48. Valoración para pergeñar.....</i>	<i>380</i>
<i>Figura 6.49. Valoración para pernoctar.....</i>	<i>381</i>
<i>Figura 6.50. Valoración para pontificar.....</i>	<i>381</i>
<i>Figura 6.51. Valoración para reservar.....</i>	<i>382</i>
<i>Figura 6.52. Valoración para sedentario.....</i>	<i>383</i>
<i>Figura 6.53. Valoración para tergiversación.....</i>	<i>383</i>
<i>Figura 6.54. Valoración para tumbona.....</i>	<i>384</i>
<i>Figura 6.55. Valoración para tozuda.....</i>	<i>385</i>
<i>Figura 6.56. Valoración para verosímil.....</i>	<i>386</i>
<i>Figura 6.57. Valoración para agente de viajes.....</i>	<i>386</i>
<i>Figura 6.58. Valoración para buen tiempo.....</i>	<i>387</i>
<i>Figura 6.59. Valoración para dar a conocer.....</i>	<i>387</i>
<i>Figura 6.60. Valoración para dar al traste.....</i>	<i>388</i>
<i>Figura 6.61. Valoración para el más allá.....</i>	<i>389</i>
<i>Figura 6.62. Valoración para en efectivo.....</i>	<i>389</i>
<i>Figura 6.63. Valoración para en serio.....</i>	<i>390</i>
<i>Figura 6.64. Valoración para guía turística.....</i>	<i>391</i>
<i>Figura 6.65. Valoración para llamar la atención.....</i>	<i>391</i>
<i>Figura 6.66. Valoración para irse de vacaciones.....</i>	<i>392</i>
<i>Figura 6.67. Valoración para pasarlo bomba.....</i>	<i>392</i>
<i>Figura 6.68. Valoración para ponerse en camino.....</i>	<i>393</i>
<i>Figura 6.69. Valoración para puntos de vista.....</i>	<i>394</i>
<i>Figura 6.70. Valoraciones recurrentes en general.....</i>	<i>395</i>
<i>Figura 6.71. Valoraciones recurrentes para cada diccionario.....</i>	<i>396</i>
<i>Figura 6.72. Artículos valorados con 5 para cada diccionario.....</i>	<i>397</i>
<i>Figura 6.73. Artículos valorados con 1 para cada diccionario.....</i>	<i>402</i>

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años se ha despertado un amplio interés por el aprendizaje de la lengua española. De acuerdo con los estudios realizados en los últimos cinco años por el Instituto Cervantes, la cantidad hablantes de español ha crecido de 495 millones a 572 millones, cifra que se ha visto aumentada no solamente por la cantidad de hablantes nativos, sino también por aquellos que aprenden español como lengua extranjera (ELE). Esto se debe a que el mundo globalizado actual ha generado una creciente expansión comercial y económica en los países de habla hispana con los que el resto de las naciones requiere comunicarse.

Por esto, ha nacido la necesidad de crear programas educativos, investigaciones y otro tipo de producciones para generar procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE con el fin de responder a los requerimientos de los aprendices. Uno de los aspectos tratados es el relacionado con la creación de estrategias, actividades y herramientas para el desarrollo de la competencia léxica. Vale aclarar que el aprendizaje del léxico de una lengua extranjera no puede concebirse como la memorización del vocabulario aislado o descontextualizado del sistema, sino que, desde el enfoque léxico, este se percibe como el desarrollo de una competencia que permite no solo interiorizar las unidades léxicas sino también generar la apropiación de otro tipo de características referidas a la forma de las palabras, la función sintáctica, el significado, la variación y el valor intencional o comunicativo; en pocas palabras, aprender las unidades léxicas implica aprender variados elementos de los distintos niveles de la lengua que se reúnen en ellas, desde el fonético, pasando por el morfológico, el sintáctico, el semántico, el pragmático, el discursivo y el sociocultural, para la comprensión y la producción de enunciados en los distintos contextos comunicativos.

Una de las herramientas importantes para el aprendizaje del léxico por parte de estudiantes no nativos es el diccionario monolingüe de aprendizaje (DMA), pues en él no solamente se recoge el inventario léxico de la lengua, sino que a través del desarrollo de los artículos también se proveen los significados de las palabras y otra información fonética, morfológica, sintáctica, cultural y pragmática –en pocas palabras, los mismos elementos que contiene la unidad léxica– que permiten ilustrar al aprendiz sobre el

sentido de la palabra o la unidad pluriverbal, además de guiarlo al uso de la misma, por lo cual cumple dos funciones, una decodificadora y una codificadora.

Sin embargo, en la práctica real, los diccionarios monolingües presentan distintos problemas que no permiten que sean utilizados como recursos didácticos efectivos en el aula de clase. En primer lugar, la lexicografía didáctica para la construcción de DMA en español es reciente, y aunque ha establecido algunos criterios para la construcción de diccionarios, se cuestiona si la aplicación de los lineamientos se da de manera fiel a lo establecido por la teoría. El español cuenta actualmente con un solo DMA de uso exclusivo para aprendices extranjeros y tres DMA que afirman ser útiles tanto para estudiantes extranjeros como para estudiantes nativos (asunto que desde la teoría es inaceptable, pues las necesidades de consulta de un aprendiz de la lengua no son iguales ni equiparables con las de un hablante nativo). Esta escasez e imprecisión de los DMA ha llevado a que tanto docentes como estudiantes utilicen diccionarios monolingües generales, cuyos criterios macroestructurales y microestructurales no se ajustan a las necesidades de un aprendiz, sino que están destinados principalmente para adultos nativos alfabetizados. Además, hasta el momento, la recepción por parte de los estudiantes y los profesores en torno a los diccionarios monolingües y su empleo en el aula es bajo: algunos estudios (Azorín y Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009; Hernández, 2004) han señalado la poca frecuencia en el uso de diccionarios monolingües y algunas deficiencias en estos. Por último, se ignora si los actuales diccionarios monolingües utilizados en las aulas satisfacen las necesidades reales de los estudiantes en actividades concretas en el proceso de aprendizaje de ELE, pues no es posible juzgar las obras únicamente a partir de las opiniones subjetivas de los usuarios, sino que deben emplearse otras formas de medición.

Por esto, desde el presente trabajo, se ha planteado la necesidad de analizar los diez diccionarios más utilizados en las aulas de ELE a la luz de la teoría de la lexicografía didáctica para determinar si estos se ciñen a los lineamientos dados. Adicionalmente se requiere conocer la utilidad que los docentes y los estudiantes encuentran en los diccionarios no solamente desde la opinión de estos, sino también de pruebas que permitan identificar si las obras son útiles en ejercicios reales en el proceso de aprendizaje. A partir de estos elementos se plantea el diseño de una propuesta de criterios macroestructurales y microestructurales para la construcción de un DMA de ELE que satisfaga las necesidades reales de los usuarios.

Para cumplir el propósito de la investigación, se optó por un enfoque mixto de integración múltiple. A través de diversos instrumentos y técnicas de recolección de datos, se reúnen diferentes tipos de información susceptible de ser analizada desde lo cuantitativo y desde lo cualitativo, que en conjunto permiten alcanzar el objetivo propuesto.

El presente documento, producto de un proceso de investigación, se compone de ocho secciones adicionales a la presente introducción. En la siguiente sección se presenta el planteamiento del problema, en el cual se sustenta la importancia académica del trabajo a la luz de las necesidades actuales del aprendizaje de ELE y de los diccionarios como herramienta que facilitan ese proceso. Adicionalmente, se formula el problema en el que se esboza la situación actual, se generan una serie de preguntas de investigación y se plantean algunas hipótesis sobre lo que se hallará en el transcurso del trabajo. Finalmente, se exponen los objetivos, tanto el general como los específicos.

El tercer capítulo expone el sustento teórico a partir de la revisión de la literatura desde tres ejes que se constituyen como los fundamentos de la investigación: el léxico en la enseñanza-aprendizaje de ELE, los diccionarios y el rol de los diccionarios monolingües en la enseñanza de ELE. Con respecto al léxico en la enseñanza-aprendizaje de ELE, se explora cómo se asume el léxico no como la suma de palabras o un elemento aislado de la lengua, sino como la materialización de la lengua en la que se evidencian los distintos componentes de la misma; así será importante tener en cuenta aspectos como la competencia léxica y el lexicón mental, la unidad léxica, el enfoque léxico para la enseñanza de las lenguas y específicamente la enseñanza del léxico en ELE. En relación con los diccionarios, se identifica la concepción de diccionario y sus características, así como los tipos de estas obras y su estructura, que se constituye por dos partes: la macroestructura, que comprende los elementos relacionados con la lematización, la ordenación de las entradas, la selección léxica, el corpus y los preliminares y apéndices, y la microestructura, que implica elementos como el orden y el formato, la información contenida y la definición como un elemento relevante. Por último, se exponen aspectos relacionados con el uso de los diccionarios monolingües en la enseñanza de ELE, que parte de la necesidad y la función de los DMA en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras, los usos potenciales de estas obras en el aula, y otras características específicas de la construcción de los DMA, como la importancia de la caracterización de los destinatarios, aspectos macroestructurales y microestructurales, la exploración de algunos DMA existentes y las deficiencias de los actuales DMA de ELE.

El capítulo cuatro examina estudios e investigaciones precedentes sobre los diccionarios monolingües en la enseñanza-aprendizaje de ELE desde tres ángulos: los análisis de los diccionarios existentes, estudios realizados con usuarios y trabajos sobre la función de los diccionarios en el aula. Sobre el análisis de los diccionarios existentes, se recogen los resultados de distintos estudios realizados sobre los diez diccionarios elegidos para el presente estudio, específicamente en torno a los criterios macroestructurales y microestructurales. Por lo que respecta a los estudios realizados con los usuarios, se exploran investigaciones en las que se recogen opiniones de los estudiantes y los profesores en torno a los diccionarios monolingües en el proceso de aprendizaje de ELE, entre los que se incluyen aspectos como el uso de diccionarios, finalidades de consulta, valoraciones sobre la utilidad de los mismos, entre otros. Al final se revisan trabajos en los que se ha puesto a prueba el diccionario a través de ejercicios específicos en el aula de clase, con el fin de identificar la efectividad del mismo en el contexto real.

El siguiente capítulo detalla todos los elementos relacionados con la metodología utilizada para esta investigación. En primer lugar, se esboza el diseño de la investigación en el que se explica el enfoque, así como las distintas etapas del trabajo. En segundo lugar, se presentan las fuentes para el análisis documental, en este caso los diez principales diccionarios monolingües del español que se han utilizado en las aulas de ELE. Enseguida, se describen la población y la muestra, que en el presente caso son los usuarios de los diccionarios, es decir estudiantes y docentes de ELE, además de caracterizar los centros de ELE en los que se aplicaron las pruebas de usabilidad. Posteriormente, se esbozan las variables de análisis, que por el tipo de investigación no se controlan, pero se examinan. Después, se describen los instrumentos de recolección de datos y los criterios para su construcción de acuerdo con la finalidad de la investigación: las rejillas para el análisis de los diccionarios, las encuestas contestadas por los estudiantes y los docentes, las entrevistas realizadas a los profesores y las pruebas de usabilidad de los diccionarios aplicadas en los salones de clase con los aprendices de ELE. Luego, se detalla el proceso de validación de los instrumentos, que en este caso se centró en el juicio de expertos. Finalmente, se exponen las herramientas y procedimientos para el análisis de los datos, teniendo en cuenta que estos son tanto de carácter cualitativo como cuantitativo.

El sexto capítulo presenta los resultados a partir del análisis de los datos recolectados y expresa la propuesta de criterios macroestructurales y microestructurales

para la construcción de un DMA de ELE. Para comenzar, se realiza el análisis de la macroestructura y la microestructura de los diez diccionarios monolingües seleccionados con base en lo establecido por la teoría lexicográfica en torno a la elaboración de DMA. Este se realiza de manera individual para cada una de las obras, y finalmente presentamos una comparación con el fin de identificar las diferencias y similitudes entre los distintos diccionarios. En segundo lugar, se expone la perspectiva de los estudiantes y los docentes de ELE en torno a los diccionarios monolingües como herramienta didáctica a partir de las respuestas a las encuestas y las entrevistas en las que se recogieron opiniones sobre la frecuencia de uso de estas obras, la consulta de otro tipo de obras lexicográficas, las finalidades de consulta, las deficiencias de los diccionarios actuales, el uso y el conocimiento sobre los diccionarios monolingües del presente estudio y las actividades de clase realizadas con el diccionario. Esto se abordará, primero, de manera individual para los estudiantes y los docentes, y posteriormente desde una perspectiva global que permita el contraste entre unos y otros usuarios. En tercer lugar, se ofrece el análisis de los datos hallados a través de las pruebas de usabilidad, en las que se probó la utilidad de los artículos de los diccionarios en función del cumplimiento de tareas de lectura y escritura en el aula y para los cuales los estudiantes proporcionaron una valoración. Por un lado, se presenta el análisis individual de la valoración obtenida por cada una de las unidades léxicas. Por otro lado, se detallarán las características particulares de los artículos mejor y peor valorados con el fin de determinar aquellos elementos efectivos en el uso real de los diccionarios. Para cerrar el capítulo, se presenta la propuesta de criterios macroestructurales y microestructurales para la construcción de un DMA de ELE, a partir de los distintos elementos encontrados en el análisis de los diccionarios, la perspectiva de los usuarios y las pruebas de usabilidad.

El último capítulo expone las conclusiones a las que se llega con el estudio, desde los mismos ejes en los que se realizó el análisis. Finalmente se comentarán algunas limitaciones en el proceso de investigación y, para cerrar, las implicaciones o líneas de acción para nuevos estudios a partir de los resultados hallados.

Al final del documento se presentan las referencias bibliográficas de los textos citados en los distintos capítulos y los anexos a los que se hace referencia al interior del trabajo.

Finalmente, es importante aclarar que en este documento se utiliza el lenguaje con un carácter no sexista, por lo cual cuando se refiera a *el estudiante*, *el docente*, *el*

alumno, el aprendiz y otros términos masculinos, estos se usan como genéricos no marcados que refieren no solo a los masculinos, sino que también son extensibles al femenino.

CAPÍTULO 2. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

2.1. Justificación de la investigación

En las últimas décadas, el devenir del mundo se ha transformado de lo local a lo global. Dejamos de concebir el mundo como la suma de partes aisladas para pensarlo como un gran todo en el que las regiones pueden dialogar e interactuar con otras a fin de lograr una mejor calidad de vida. Así, partiendo de lo económico y pasando por lo tecnológico, lo social y lo cultural, se ha generado una interdependencia entre los distintos países creando nuevas formas de concebir los mercados, las sociedades y las culturas, a través de una serie de transformaciones que imprime un carácter global y dinámico a la forma de vida. Se propicia, de esta manera, la integración de las economías locales a una economía de mercado internacional en la que la producción se configura a escala mundial, que a su vez obliga a un ordenamiento jurídico universal que pueda regularla. Estos procesos exigen la interacción de las personas, así como de las organizaciones, lo cual lleva a que se tengan que conocer diversas culturas y modos de ver el mundo. De esta manera, no solamente interactuamos con aquellos que están a nuestro lado, sino también con quienes están a miles de kilómetros de distancia; dejamos de ser ciudadanos de un país para convertirnos en ciudadanos del mundo.

Dichos procesos de globalización han conducido, entre otros asuntos, a que las personas tengan que comunicarse de manera efectiva. Por eso es necesario tener una *lingua franca* o idioma común (independiente del lugar de origen de los hablantes) para poder generar las transacciones comerciales y, en general, cualquier tipo de interacción. Aunque durante varios años la lengua inglesa se constituyó como líder de esos procesos comunicativos, en los últimos tiempos, gracias a los nacientes progresos de las economías latinoamericanas y a la gran cantidad de países cuya lengua materna es el español, se ha incrementado considerablemente el deseo y la voluntad por el aprendizaje de este idioma, lo cual ha llevado a que se genere un foco de interés sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera (ELE).

Esto puede ser evidenciable en los reportes de los últimos años, que brindan datos sobre la evolución de las cifras con respecto la difusión de ELE en el mundo. El informe elaborado por la Universidad de Valencia y el Ministerio de Educación de España (2011) destacó cifras importantes para los años 2009 y 2010. Para aquella época, el español era una lengua hablada por más de 400 millones de personas en 20 países y la tercera de mayor dominio en la Red; asunto que condujo al aumento de la demanda en el aprendizaje de ELE. Así, por ejemplo, en Estados Unidos el español era la lengua extranjera más estudiada, en Francia, Suecia y Brasil era la segunda más aprendida, y en Alemania, Canadá, Dinamarca, Irlanda, Noruega, Portugal, Italia y Nueva Zelanda la tercera. Italia, Países Bajos y Portugal presentó incrementos entre el 10% y el 20% anual en la cantidad de alumnos que se matricularon para tomar clases de ELE en todos los niveles de enseñanza, mientras que en Estados Unidos alcanzó más del 50%.

Por otro lado, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, para el 2012, subrayó estadísticas significativas con respecto al crecimiento del aprendizaje de ELE. Según este informe, más de 495 millones de personas hablaban español, el cual se constituyó como el segundo idioma del mundo tanto por número de hablantes, como por idioma de comunicación internacional. El porcentaje de la población mundial que hablaba español como lengua nativa iba en aumento, lo cual contrastó con idiomas como el chino y el inglés que iban en descenso. La matrícula de estudiantes se incrementó en un 8%, y más de 18 millones de alumnos cursaron estudios de español como lengua extranjera en diferentes países del mundo. Con respecto al asunto económico, hablar español representó un crecimiento en 290% en el comercio bilateral entre países hispanohablantes; esto repercutió en un aumento de personas ocupadas en actividades económicas realizadas gracias al idioma. También se notó un incremento en la cantidad de turistas a países de habla hispana y de filiales españolas e hispanoamericanas en varios países del mundo; todo ello favoreció el fortalecimiento económico de los países hispanohablantes. En Estados Unidos el español creció rápidamente. La comunidad hispana fue la decimocuarta potencia económica del mundo por poder de compra, además su comunicación en el ámbito familiar se daba en español, lo que permite que incluso sus hijos, nacidos en Estados Unidos, adquieran y dominen esta lengua. También el número de universitarios norteamericanos matriculados en cursos de español superó al total de estudiantes de otras lenguas.

Para 2013, el Instituto Cervantes, en su anuario, (2013) reveló nuevas cifras que incrementaron las anunciadas un año atrás. Se estimaba entonces que 528 millones de personas hablaban español (ya sea como lengua nativa, como lengua extranjera o como hablante de dominio limitado), y que esta continuaba siendo la segunda lengua por número de hablantes y como idioma de comunicación internacional. El número de estudiantes de español como lengua extranjera llegó a los 20 millones y la imagen de la lengua española ahora se asociaba con la difusión de cultura internacional de calidad. El Instituto también registró un crecimiento anual del 7% en el número de matrículas de estudiantes. Las empresas editoriales españolas contaron con 162 filiales en 28 países, más del 80% de ellos en Iberoamérica, lo que demuestra la importancia de la lengua común a la hora de invertir en otro país. Más de 940.000 viajeros llegaron a España, muchos de ellos con motivos de turismo idiomático.

El Instituto Cervantes (2014) señaló que 548 millones de personas hablaban español, 470 millones como lengua materna y los demás como hablantes de dominio limitado y hablantes de español como lengua extranjera. El 6.7% de la población mundial era hispanohablante, porcentaje que superó el ruso (2.2%), el francés y el alemán (cada uno, 1.1%). Se preveía que para 2030 los hispanohablantes serían el 7.5% de la población mundial, y que dentro de tres generaciones el 10% del mundo hablaría español. El incremento de hispanohablantes en Estados Unidos alcanzaba los 52 millones de personas y se creía que para 2050 podría ser el primer país hispanohablante del mundo.

Una vez más el Instituto Cervantes (2015) estipuló que el número de hablantes de español era de 559 millones, entre los que se incluyen hablantes nativos, hablantes de dominio, competencia limitada y aprendices. El español se constituía como la segunda lengua del mundo, tanto por la cantidad de usuarios de lengua materna (superado solo por el mandarín) como por el cómputo global de hablantes. El número de aprendices de español como lengua extranjera era de 21 millones.

Un año más tarde, el informe del Instituto Cervantes (2016) señalaba que el número de hablantes de español como lengua materna era de 472 millones, que, junto con los potenciales usuarios del español, sumaban 567 millones, 8 millones más que el año anterior. El español seguía siendo segunda lengua por cómputo global de hablantes y mostraba un amplio crecimiento, mientras que el chino y el inglés decrecían. El español era la tercera lengua de mayor uso en la Red, que se había incrementado en un 1123% entre 2000 y 2013. El 7.9% de los usuarios de Internet se comunicaban en

español. Esta era la segunda lengua más utilizada en las dos redes sociales más usadas en el mundo: Facebook y Twitter, y también ocupa el segundo lugar de consultas en Wikipedia.

Para el siguiente año, el Instituto Cervantes, en su informe anual (2017), señala que el español es la lengua materna de más de 477 millones de personas. Adicionalmente, el número de hablantes potenciales de español asciende a 572 millones, cinco millones más que el año anterior. Esta lengua continúa siendo la segunda en el mundo por número de hablantes y por cómputo global de hablantes. Se estima que para 2050 los hispanohablantes constituirán el 7.8% de la población mundial. Existe un creciente interés por el aprendizaje de ELE en Estados Unidos y Reino Unido, que son los dos principales países anglófonos. Además, en Estados Unidos, el español es la lengua extranjera más estudiada en todos los niveles de formación, mientras que en Reino Unido se concibe esta lengua como la más importante para el futuro.

Es notorio que en los últimos años las cifras de hablantes del español, cantidad de los aprendices, el aumento en matrículas, la ampliación de los dominios de uso de la lengua en línea, las actividades económicas como el turismo y las transacciones comerciales relacionadas con la lengua española se han incrementado, lo cual implica una expansión de esta lengua no solamente en países hispanohablantes, sino también en donde se adopta como segunda lengua o lengua extranjera.

Este crecimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE está estrechamente relacionado con el constante devenir del desarrollo económico mundial. La lengua es un componente importante del capital humano y social de una comunidad (Moreno y Otero, 2016). De hecho, Martín Municio (2003) asegura que aproximadamente el 15% del Producto Interno Bruto (PIB) de un estado se relaciona con la lengua, y así el peso potencial de un idioma está ligado a los índices económicos de los países en los que es lengua oficial. Según el informe de 2016 del Instituto Cervantes, el PIB del idioma español representa el 9.2% del total mundial. Esto se genera desde tres frentes: la lengua como mercado, la lengua como soporte de la comunicación y la creación, y la lengua como idioma para el comercio.

Así, paulatinamente ha crecido el interés en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE, tanto por parte de docentes nativos de la lengua como de los extranjeros. De allí han surgido programas académicos, asociaciones, congresos,

investigaciones y publicaciones que han explorado este tema, lo que ha traído como consecuencia que cada día el estudio de ELE vaya en aumento.

Por lo señalado anteriormente, es necesario generar investigaciones que permitan mejorar y ahondar en los asuntos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de ELE. La demanda de estudiantes que quieren o necesitan aprender español alrededor del mundo está aumentando paulatinamente, y esto obliga a que los profesores de español y los lingüistas no solamente se capaciten para suplir esa demanda, sino que también generen nuevas formas que optimicen la calidad en el proceso académico.

Uno de los aspectos más importantes en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es el léxico. Dentro de este, debe tenerse en cuenta el concepto de lexicón.

Tradicionalmente el lexicón se ha equiparado a un almacén en el que se guardan las palabras disponibles para que el hablante las use según sus necesidades. Sin embargo, Baralo (2001) lo concibe como un proceso mucho más complejo en el que se implica el aprendizaje, la memorización, la organización, la relación de palabras de manera múltiple y sistemática, además la capacidad de interpretar el significado de palabras morfológicamente complejas que nunca antes se han escuchado. Dicho lexicón se construye en la mente del hablante no solo desde la relación significante-significado, sino que también se almacenan rasgos formales de la palabra como la categoría gramatical y las restricciones, así como las reglas de la morfología derivativa, que a su vez le permitirán la habilidad para la creación léxica. Así el lexicón es en realidad “la parte de la competencia lingüística que contiene las piezas léxicas conformantes, es decir, las raíces y temas, los fijos exigüos y derivativos y las reglas que regulan su combinación” (Baralo, 2001, p. 12).

Así, el lexicón no puede verse solamente como una caja en la que se almacenan palabras, sino como toda una construcción compleja de redes en las que se entretajan diversos aspectos relacionados con las palabras, no solo como términos aislados, sino también en las relaciones que se establecen entre ellas. Asegura Baralo (2007, p. 396) que “el lexicón es más una red de palabras y que, para entender cómo trabaja, tenemos que comprender cómo operan los procesos en una red, más que la palabra a nivel individual”.

De acuerdo con Baralo (2001), la formación del lexicón en un aprendiz de ELE se presenta de manera similar a la de un hablante nativo en la adquisición, pues tanto unos como otros se apropian de las reglas y construyen redes sin producir palabras

agramaticales o construcciones que trasgredan la norma, de tal manera que pueden interpretar así como producir enunciados.

Añade Barrios (2014) que en el lexicón no solo se construyen y acopian las reglas morfológicas, sintácticas y semánticas que regulan la comprensión y producción de las palabras, sino también otras restricciones que no están determinadas por el sistema lingüístico, sino por aspectos culturales, sociales o históricos.

El proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE debe propiciar la construcción de redes de significado y de forma entre las palabras. Esto se da en el lexicón “dentro de su competencia plurilingüística, por lo que constituye una motivación y una gran facilitación del aprendizaje léxico” (Baralo, 2006, p. 3).

De otro lado, Lewis (2002) argumenta que la esencia del aprendizaje de las lenguas no está en la gramática sino en el léxico, el cual contiene dentro de su misma forma aspectos gramaticales que requieren unas condiciones propias para relacionarse con otras palabras. Desde este punto de vista, la lengua está conformada por un conjunto de unidades léxicas que se conectan entre sí a través de relaciones gramaticales, en vez de componerse de un cúmulo de estructuras gramaticales que incluyen a las palabras. Para Lewis, el aprendizaje del léxico, y especialmente de los segmentos léxicos (bloques de palabras o *chunks*, en sus propios términos), permite a los estudiantes reconocer y aprender el vocabulario de la lengua, además de interiorizar la gramática de la misma.

Desde el enfoque léxico, el aprendizaje debe darse a través de bloques prefabricados de palabras. El estudiante no requiere ser plenamente consciente de estructuras gramaticales sino de las formas específicas que adquieren estas palabras y su relación con otras, de tal manera que su conocimiento y uso de la lengua serán más fluidos (tal y como sucede con un hablante nativo). Asegura Nation que

The memorization of unanalyzed chunks is an important learning strategy, especially for a learner who wants to quickly gain a degree of fluency in limited areas. It has other learning benefits as well, particularly in that it quickly provides a fund of familiar items that can be later analyzed to help support the development of rules. (2001, p. 336)¹.

¹ La memorización de bloques inanalizables es una importante estrategia de aprendizaje, especialmente para estudiantes que quieren obtener rápidamente un grado de fluidez en áreas limitadas. También tiene otros beneficios de aprendizaje, particularmente proveer con rapidez un conjunto de ítems familiares que

Esta idea es complementada por el mismo Nation (2001), quien asegura que conocer una palabra implica un conjunto de saberes en los que están los demás componentes de la lengua, específicamente tres aspectos: forma, significado y uso. En cuanto a la forma, cada palabra tiene una estructura hablada (como suena y como se pronuncia), una escrita (como es, se escribe y se deletrea) y unas partes que la conforman (raíz, sufijo, etc.). Con respecto al significado, destaca la forma, el concepto y referentes en las asociaciones. Por último, el uso comprende las funciones gramaticales, las colocaciones y las restricciones. En la palabra se conjugan todos los elementos de la lengua, los cuales se constituyen como la base del conocimiento de la misma: conocer adecuadamente las palabras significa conocer correctamente la lengua.

De esta manera, durante el proceso de aprendizaje, el estudiante adquiere no solo los significados y formas de las palabras, sino todo lo que estas llevan consigo, como relaciones semánticas, relaciones pragmáticas y connotaciones socioculturales, y con ello la riqueza y precisión lingüísticas que le brindarán las posibilidades de comunicarse con propiedad, ya sea a la hora de comprender a su interlocutor o al elaborar un mensaje de acuerdo con las distintas intenciones en los múltiples contextos comunicativos.

Asegura Ainciburu (2008) que el aspecto más visible en una lengua y el primero en su aprendizaje es el léxico. Aunque los procesos de aprendizaje del léxico en una lengua materna y en una lengua extranjera son diferentes, no deja de existir cierta similitud, lo cual genera una amplia importancia de la enseñanza del léxico al momento de adquirir una nueva lengua. Adicionalmente, los errores de la interlengua ELE se generan en el nivel del léxico, lo que demuestra que este nivel debe ser un aspecto central en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Considera la autora que es importante no solamente generar conciencia sobre el léxico, sino también crear diversas estrategias para su enseñanza en el aula ELE.

Para Higuera (2009) es tarea de los docentes de ELE implementar estrategias de aprendizaje que potencien la adquisición del léxico, no solo para la comprensión del mismo, sino también para usarlo correctamente. Esta autora cita a Anglin (1970), quien asegura que el aprendizaje del léxico implica asimilar relaciones sintácticas, semánticas y conceptuales de las palabras. Añade además que la enseñanza del léxico debe basarse en unidades léxicas (palabras, combinaciones de palabras, frases hechas, combinaciones

pueden ser analizados posteriormente para ayudar a favorecer el desarrollo de las reglas. (La traducción es nuestra).

sintagmáticas y expresiones institucionalizadas). Conocer una unidad léxica implica once aspectos de la lengua, desde la fonética, hasta la pertinencia de las expresiones, por lo cual la base del aprendizaje de ELE debe ser la unidad léxica.

Bosque (2015) llama la atención sobre el asunto léxico en enseñanza de ELE desde dos ángulos: el campo de la variación lingüística y el de los diccionarios online. En cuanto al primero, sostiene que es importante ser conscientes de la variación del español y estudios como VARILEX² podrían ser ampliamente utilizados en ámbitos educativos específicos. Con respecto a los diccionarios en línea, asegura que los hablantes requieren cada vez más información lingüística y que no es suficiente con la definición de las palabras, también el diccionario debe proporcionar voz e imagen y por supuesto los distintos contextos sintácticos de las palabras y expresiones, así como los aspectos paradigmáticos y sintagmáticos, información gramatical, información histórica dialectal, literaria, normativa o estadística, estas últimas al gusto del usuario. Ningún diccionario ofrece toda esa información en un solo lugar, por lo cual los usuarios han tenido que acudir a diversas fuentes como gramáticas, manuales e incluso internet.

Ainciburu (2008) también llama la atención sobre el proyecto VARILEX y la importancia de tener en cuenta estas variaciones en el aula ELE, pues existen notables diferencias entre las variedades de español que se hablan en las distintas regiones no solo de la Península, sino también de toda Latinoamérica.

El léxico es entonces uno de los aspectos constitutivos del aprendizaje de ELE, por lo cual merece una atención especial no solamente en el aula, sino también en la investigación, lo cual permitirá mejorar los procesos académicos.

En estos procesos de enseñanza-aprendizaje del léxico, los diccionarios monolingües cumplen un papel fundamental como herramienta, porque en ellos podemos encontrar los significados de las palabras, y además porque aportan información general de las palabras y las locuciones (y fraseología en general) como información gramatical, cultural y pragmática que permiten ilustrar al lector sobre el sentido de la palabra o locución, además de guiarlo al uso de la misma (en pocas palabras, los mismos elementos que contiene cualquier unidad léxica). En este sentido el

² El proyecto VARILEX (Variación Léxica del Español en el Mundo) dirigido por Hiroto Ueda, Toshihiro Takagaki y Antonio Ruiz Tinoco desde la Universidad de Tokio, tiene como propósito conocer la situación actual del léxico del español en todo el mundo, en esencia las distintas unidades léxicas que se utilizan en diferentes regiones para referirse al mismo objeto, concepto o elemento.

diccionario en la enseñanza de una lengua extranjera tiene un papel decodificador además de uno codificador, y de allí que sea herramienta importante en el proceso.

Desde las últimas dos décadas, los diccionarios se han convertido en herramienta importante para los procesos de enseñanza-aprendizaje del léxico en ELE. Varios autores han apuntado sobre la necesidad de utilizar diccionarios, más aun, de crear diccionarios monolingües de aprendizaje (en adelante DMA) especializados para ELE que respondan a las necesidades específicas de los usuarios.

Uno de estos trabajos es el realizado por Battaner (2000), en el que a partir del análisis de diccionarios de aprendizaje de otras lenguas como inglés y francés caracteriza las condiciones mínimas que debe contener un DMA para ELE. Desde su perspectiva, un diccionario debe ser capaz de ayudar no solo a la adquisición del léxico y el uso, sino también a subsanar errores frecuentes en los aprendices. Adicionalmente analiza algunos diccionarios monolingües que se utilizan con frecuencia en el aula y señala que, aunque son diccionarios con características valiosas como diccionarios generales, no son adecuados para hablantes no nativos que están en el proceso de aprendizaje de español.

González García (2004) afirma que el uso didáctico del diccionario incluye aspectos de forma contenido y función. Para que estos sean realmente efectivos es necesario confeccionar DMA adecuados según las necesidades del usuario. Hace énfasis además en que el diccionario debe servir tanto para decodificar como para codificar.

A pesar de los diversos estudios acerca de las características y propósitos de un DMA, Hernández (2008) asegura que este asunto sigue constituyendo un reto no solo para los lexicógrafos, sino también para los especialistas en ELE, así como para docentes y estudiantes.

Perdiguero (2010) destaca logros particulares de los diccionarios, en especial de los DMA para ELE, pero afirma que la lexicografía didáctica aún debe asumir retos y reajustar sus obras para que estas tengan condiciones adecuadas a los fines requeridos, de tal manera que los diccionarios se conviertan en herramientas clave en el aula.

No solo ha surgido la necesidad de trabajar en el aula con diccionarios monolingües. Actualmente, se cuenta con otros tipos de diccionarios que podrían ser de gran utilidad para ELE, entre ellos los diccionarios combinatorios, como son REDES³ y

³ *Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (Bosque, 2004).

PRÁCTICO⁴. Estos diccionarios no solo recogen colocaciones frecuentes sino también restricciones lingüísticas y contornos de sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos y locuciones. Barrios (2007, p. 2) destaca las características de estas obras y ve en ellos “una ayuda a profesores y estudiantes de español como lengua extranjera, traductores y otras personas interesadas en hablar y escribir en español como un nativo”. Higuera (2008a) resalta que podrían ser de gran utilidad en el aula de ELE, pues una de las dificultades más tangibles en el proceso de aprendizaje del español es la combinación de segmentos léxicos.

La presencia de diccionario *per se* en el aula no es suficiente como para garantizar que en realidad sea una herramienta útil. Los docentes deben planear cuidadosamente ejercicios y actividades que direccionen el uso del diccionario y por supuesto que respondan a una finalidad específica en el proceso del aprendizaje del léxico.

Alvar (2003) hace un completo trabajo sobre la enseñanza del léxico y el uso del diccionario en el aula. En él trata sobre diversas cuestiones metodológicas de la enseñanza del léxico, desde los elementos más pequeños de la lengua como son el fonético y el ortográfico, hasta llegar a las estructuras más complejas como las unidades fraseológicas. Adicionalmente, se tratan estrategias pedagógicas a partir de modelos de ejercicios para desarrollar actividades en el aula que permitan el uso de distintos tipos de diccionario como herramienta de clase.

Otras propuestas han sido elaboradas por varios autores en torno al uso del diccionario en el aula. Prado (2005) menciona las ventajas de la correcta utilización del diccionario, de acuerdo con la finalidad para la que se utilice. Hace énfasis en que para que este sea una herramienta valiosa, su uso debe estar dirigido por actividades didácticas específicas. García Sanz (2009) elabora una propuesta para realizar unidades didácticas que impliquen la utilización de los diccionarios monolingües en el aula. Higuera (2008a, 2008b, 2009) no solo sustenta la importancia del diccionario en el proceso de aprendizaje de distintos tipos de unidades léxicas, sino que también presenta diversos tipos de actividades en las que se puede utilizar el diccionario, tanto los monolingües como los combinatorios.

Sin embargo, cuando docentes y estudiantes se hallan en la práctica de la enseñanza-aprendizaje del léxico, ya sea en el aula de clase, o cuando el estudiante

⁴ *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (Bosque, 2006).

realiza afianzamiento autónomo, se evidencia poco uso del diccionario monolingüe, debido a varias razones.

La primera razón radica en que la mayoría de diccionarios monolingües del español son de uso general y no están diseñados para estudiantes de ELE. Un diccionario general de lengua presenta características que son adecuadas para un hablante nativo que maneja o domina la lengua de su comunidad y que lo usa solo cuando requiere consultar un aspecto específico (el significado de un término desconocido, un sentido según el contexto, una mayor precisión en su uso, o una información lingüística específica, entre otros). Estos diccionarios carecen de elementos necesarios para ser lo suficientemente claros para un hablante no nativo del español. Algunas definiciones están construidas con una sintaxis compleja o términos más desconocidos que el lema a definir. Otras son imprecisas o incompletas, ya que carecen de rasgos semánticos o aspectos pragmáticos, de registro, estilo, o contextuales que determinan el uso. Incluso, algunas definiciones se limitan a ofrecer sinónimos sin establecer la diferencia entre un término y otro, lo que podría llevar al usuario a la incorrección en el uso. Adicionalmente, la información sintáctica, pragmática, restricciones u otras marcas de uso son escasas, y de esa manera las definiciones pierden parte relevante para la correcta interpretación del sentido.

Desde la teoría lexicográfica, uno de los criterios en la elaboración de diccionarios es el destinatario, pues las necesidades lingüísticas de este llevarán a la construcción de una obra propicia para él. Los diccionarios generales no son adecuados para hablantes no nativos, pues no están hechos teniendo en cuenta su principal característica: ser aprendices de español que no tienen un dominio pleno de la lengua.

Hernández (2000, 2004, 2008) señala específicamente la necesidad de un DMA y presenta las características generales que desde su quehacer lexicográfico considera que debe tener un diccionario de este tipo, que no son las mismas que contiene un diccionario general. En esencia, un DMA debe distinguirse de un diccionario general en que debe ser útil no solo para la decodificación, sino también para la codificación. Años más tarde, Battaner (2000) caracteriza lo que debe tener un diccionario monolingüe para estudiantes de ELE a partir del análisis de diccionarios del inglés y el francés para extranjeros, y también señala la importancia de aprender el adecuado uso del diccionario en el aula. Estas características son diferentes de las que deben tener los diccionarios generales.

En los DMA, la selección del léxico se realiza a partir de criterios específicos para registrar el vocabulario básico que el estudiante va a aprender. El léxico incluido debe obedecer al criterio de uso, tanto para la lengua oral como para la escrita, y no es aconsejable la incorporación de términos marcados para las ciencias, así como los que contengan marcas diatópicas, diacrónicas y diastráticas. Además, las definiciones deben ser lo suficientemente claras y en un lenguaje adecuado para que los estudiantes puedan interpretarlas sin dificultad y sin necesidad de buscar otras palabras contenidas en la definición. Estas deben, igualmente, estar acompañadas de ejemplos que ilustren el uso del término y que a la vez puedan aclarar el significado. También es necesario incluir información sobre uso gramatical y pragmático del lema de manera explícita para hablantes no nativos. Debe incluir, asimismo, expresiones fijas y colocaciones, pues son un foco principal en la enseñanza del léxico y representan dificultades a los alumnos, especialmente en la producción.

La segunda razón, porque los pocos DMA no han sido elaborados por estudiosos en ELE, sino por lexicógrafos de corte teórico habituados a elaborar diccionarios generales, quienes no son especialistas en didáctica de ELE y por lo tanto no adecúan el DMA de acuerdo con el destinatario y sus necesidades particulares. Aunque han sido varios los expertos en ELE preocupados por la enseñanza-aprendizaje del léxico, son pocos los que se han centrado en el diccionario y en el uso del mismo como herramienta útil para tal fin. Son los lexicógrafos quienes se han preocupado por este asunto desde una perspectiva lexicográfica teórica propiamente dicha (Azorín y Martínez Egido, 2008, 2010; Battaner, 2000; Castillo, 2010; Escobedo, 1989; Fernández García, 1997; Ferrando, 2010; Gómez D., Herrera y Rivero, 2010; Hernández, 1989, 1991a, 2000, 2004; Higuera, 2004b; Martínez Marín, 1989; Varón, 2003) más que desde las necesidades reales de docentes y estudiantes de ELE. Para elaborar un DMA, se debe entonces hacer un estudio previo que permita conocer las necesidades reales y las características de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, y partiendo de allí, formular los criterios que permitan la construcción del mismo.

Las investigaciones alrededor de los diccionarios y su uso en el aula de ELE se han enfocado hacia la indagación sobre los tipos de diccionarios utilizados en el aula, así como por la información consultada y la frecuencia de uso, pero no se ha encontrado hasta el momento ningún estudio que evalúe los diccionarios a la luz de las necesidades reales de los docentes y estudiantes a fin de caracterizar los elementos que requiere un DMA de ELE. Hernández (2004) presenta los resultados de un estudio en el que

encuesta a varios docentes para preguntarles cuáles diccionarios utilizan en el aula, con qué frecuencia y con qué finalidad. Azorín y Martínez Egido (2008 y 2010) también realizan encuestas para determinar la frecuencia de uso del diccionario en el aula y el tipo de información que más se consulta el diccionario. Los resultados de estos estudios permiten identificar las impresiones de los usuarios sobre los mismos y las frecuencias de uso en el aula, sin embargo, no permiten evaluar la utilidad de cada diccionario.

Sumado a esto, los docentes y estudiantes aseguran que los diccionarios que usan, en lugar de convertirse en una herramienta útil, se tornan en motivo de confusión y no son adecuados a sus finalidades académicas. Varios docentes e investigadores de ELE han hecho análisis de algunos diccionarios y su utilidad en la enseñanza en el aula y en general en el proceso. A partir de allí se han encontrado varios problemas en los diccionarios monolingües actuales: definiciones y marcas de uso poco claras, pistas perdidas, definiciones sinonímicas, entre otros.

Hernández (2004) halla en su estudio que la mayoría de docentes no usa el diccionario en clase, que el uso sigue siendo meramente con fines semánticos, y que entre las carencias más frecuentes halladas en los diccionarios son los pocos ejemplos, poca información del uso de las palabras, definiciones difíciles de comprender, escasa fraseología, poca sinonimia, carencia en léxico del español americano e información gramatical muy elemental.

Ruhstaller (2004) hace una comparación entre las preferencias de los usuarios sobre los diccionarios bilingües y los monolingües, y al encontrar que ellos se decantan por los primeros, concluye que estas preferencias, entre otras razones, obedecen a las dificultades que han presentado los diccionarios monolingües del español. Entre las debilidades mencionadas la mayoría se relaciona con las definiciones poco claras o definiciones circulares.

Azorín y Martínez Egido (2008 y 2010) también hallan una preferencia por el uso del diccionario bilingüe sobre el monolingüe. Este último es consultado solo por el 30% de los encuestados de nivel avanzado y el 7% de los estudiantes de nivel intermedio. Entre las observaciones generales, los encuestados aseguraron que no tienen una formación básica para saber usarlo, que el mayor uso que le dan es consulta sobre el significado, y que, entre las carencias, destacan ejemplos, fraseología, formas irregulares e información cultural.

En contraste, está el caso de otras lenguas, como la inglesa y la francesa, en las que la lexicografía didáctica se ha encargado de elaborar diccionarios para *learners* que

han tenido acogida entre los aprendices y cuya utilidad ha constituido un aporte importante a la hora de aprender léxico. Como dice Hernández (2008), la lexicografía didáctica del español debe asumir retos y explorar campos aún no visitados; es pertinente y necesario indagar, analizar y actuar en el asunto de los DMA.

Por ejemplo, en el caso de la lexicografía inglesa, existen varios autores que no solo remarcan la importancia del uso del diccionario, sino que también diseñan lineamientos y estrategias didácticas para su trabajo en el aula.

Harmer (2007) remarca la utilidad del uso del diccionario en los procesos de enseñanza del inglés como lengua extranjera. Afirma que independientemente a su formato (impreso o electrónico) es el recurso más útil que un estudiante puede tener a disposición para apoyar su proceso de aprendizaje del léxico. Hace un especial énfasis en la información extra que puede proveer el diccionario: diferencias entre el inglés británico y el americano, diferencia y uso de palabras que pueden parecer similares en significado, frecuencia de uso de los términos y niveles de formalidad, otras connotaciones de uso (literario, coloquial, etc.). Recomienda además que para los niveles intermedio y avanzado se usen DMA.

En cuanto a los diccionarios, también Harmer (2007) muestra la gran producción que tiene la lexicografía didáctica del inglés y cómo estas obras son herramientas que brindan apoyo a los procesos de enseñanza del léxico. Por ejemplo, los “production dictionaries”⁵ son diccionarios especializados para la codificación, pues permiten que el usuario encuentre la palabra precisa para lo que quiere expresar, no solamente en cuanto significado sino también con respecto al uso más adecuado según la situación comunicativa. El usuario busca una palabra que le resulta familiar y que es cercana a la que quiere encontrar, debajo de dicha palabra encontrará varias entradas para que el usuario escoja qué palabra es más precisa dependiendo de lo que quiere decir. El autor lo explica con un ejemplo:

In a production dictionary students look for a general word that they already know, and which is a bit like the concept they wish to be able to express in English. In the case of *eavesdrop*, for example, that word might be *listen*. Opening a production dictionary (in this case the *Longman Essential Activator*), the students will find the entries. Going down the column, they come across a

⁵ En específico menciona el *Longman Essential Activator*, publicado por Pearson Longman cuya edición más reciente es la de 2006.

word which they can see, through its definition and the examples given, is exactly what they are looking for. They can now use it with confidence. (Harmer, 2007, p. 241)⁶.

Hasta el momento no hemos encontrado ningún diccionario de lengua española similar o con la misma función. Aunque suena parecido a un diccionario ideológico, no lo es en sentido estricto, además dicho diccionario no está hecho para ELE.

Posteriormente muestra distintos tipos de actividades tanto para aprender a usar y conocer la información que el diccionario puede proveer, como diferentes actividades para aprender léxico, en especial colocaciones que generalmente son las que más se le dificultan a quienes aprenden una lengua extranjera.

De esta manera surge la necesidad de examinar a fondo los diccionarios monolingües existentes que son usados por los estudiantes y profesores de ELE, tanto desde la lexicografía didáctica como desde la misma perspectiva de los usuarios para determinar cuáles son las mayores deficiencias que presentan y qué hacen que se conviertan en herramientas poco útiles. Además, se debe consultar y probar tanto con los docentes como con los estudiantes la utilidad de los diccionarios monolingües en los procesos de enseñanza-aprendizaje del léxico. Con base en ello se debe formular una propuesta de criterios macroestructurales y microestructurales para la elaboración de un DMA que tenga en cuenta no solo lo que se plantea desde la teoría lexicográfica, sino también las necesidades educativas reales de los usuarios de este diccionario, con el fin de que realmente se convierta en una herramienta útil que enriquezca los procesos de enseñanza-aprendizaje de léxico.

Hasta el momento, ningún estudio ha investigado lo que ofrecen los diccionarios actuales monolingües del español a la luz de la teoría lexicográfica y al mismo tiempo desde de las necesidades educativas reales de los estudiantes y docentes de ELE, con miras a elaborar una propuesta para la elaboración de un DMA de ELE que satisfaga dichas necesidades académicas específicas.

⁶ En un diccionario de producción, los estudiantes buscan una palabra que ya conocen, y cuyo significado es similar al concepto que desean poder expresar en inglés. En el caso de *espiar*, por ejemplo, esa palabra podría hacer *escuchar*. Al abrir un diccionario de producción (en este caso el *Longman Essential Activator*), los estudiantes encontrarán la entrada. Al descender, bajo esta, encontrarán palabras para que puedan observar, a través de la definición y ejemplos dados, si es la palabra que buscan. Ahora podrán utilizarla con confianza. (La traducción es nuestra).

A partir de mi experiencia personal en el aula, también he notado las dificultades en torno al uso de diccionarios con finalidad pedagógica. Al planear unidades didácticas para la enseñanza del léxico, los diccionarios consultados ofrecen pocas facilidades para la construcción de actividades o ejercicios que permitan su inclusión como herramienta, pues la complejidad de las definiciones, la falta de ejemplos, la deficiencia en las marcas, entre otros aspectos mencionados anteriormente, son elementos que, en lugar de convertirse en ayuda, se tornan en obstáculo. Las pocas veces que en he logrado incorporar el diccionario a las prácticas de aula, los estudiantes se muestran reticentes a utilizarlos o a desarrollar el ejercicio propuesto, por las mismas razones ya argumentadas.

2.2. Problema de investigación

2.2.1. Formulación del problema

El creciente interés por los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE ha generado múltiples estudios e investigaciones que permiten mejorar no solo el desempeño docente en las aulas, sino también la actuación de los estudiantes. La mayoría de estos estudios se ha volcado sobre aspectos como las funciones, asuntos gramaticales, fonética, aspectos socioculturales y el léxico.

Dentro de este último aspecto, los estudios se han enfocado hacia la implementación de estrategias didácticas que permitan al estudiante adquirir el vocabulario necesario para interactuar en distintos ámbitos comunicativos, y en determinar las palabras en los términos más apropiados para suplir el repertorio léxico de los aprendices. Sin embargo, el tema de los diccionarios en la enseñanza del léxico en ELE es una cuestión que se ha abordado de manera incipiente desde la teoría lexicográfica y escasamente desde la lexicografía didáctica.

Como se dijo anteriormente, la lexicografía didáctica de ELE se encuentra rezagada con respecto a la lexicografía didáctica de otras lenguas: no solo los estudios son insuficientes, sino que además la elaboración de los diccionarios todavía carece de elementos propios y necesarios para que se conviertan en una verdadera ayuda en el proceso de enseñanza-aprendizaje del léxico. Esto ha generado dos problemas: por un

lado, la escasez de DMA, y por otro, la necesidad de continuar utilizando diccionarios generales (debido a dicha escasez).

En cuanto al primer asunto, es evidente que existen pocos DMA en lengua española. Adicionalmente, estos no han sido elaborados por expertos en la enseñanza del léxico en ELE sino por lexicógrafos de corte teórico que, a pesar de tener las bases suficientes y necesarias para elaborar diccionarios, no han realizado investigaciones que evidencien las necesidades reales de los usuarios (docentes y estudiantes). El establecimiento de las necesidades del destinatario no se realiza con base en estudios, sino desde la concepción teórica de dicho destinatario, lo cual no corresponde necesariamente con la realidad. Esto propicia que el diccionario no sea de mayor utilidad, por lo que es necesario que se indague sobre las necesidades reales del destinatario para que a partir de lo hallado se pueda generar un diccionario que, tanto desde la macroestructura como desde la microestructura, se constituya como una herramienta útil para la enseñanza-aprendizaje del léxico.

Con respecto al segundo asunto, y a pesar de que los diccionarios generales son los más utilizados en el aula ELE, estos no están diseñados para hablantes no nativos, sino para personas cuya lengua materna es el español, lo cual conduce a que su efectividad como herramienta para la enseñanza del léxico sea inferior a la requerida en la práctica real.

Los estudios existentes hasta el momento se han centrado en indagar sobre la frecuencia de uso de los diccionarios, el tipo de consultas que realizan los usuarios (significado, fonética, información gramatical, etc.) y las dificultades generales con las que se encuentran los usuarios a la hora de realizar consultas. Sin embargo, no se han hecho investigaciones que midan la utilidad real de los diccionarios existentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje del léxico y que permitan evidenciar si los criterios microestructurales y macroestructurales con los que han sido contruidos son realmente los más adecuados para un DMA.

En la medida en que se analicen la microestructura y la macroestructura de los diccionarios monolingües actuales y se evalúen estos en el aula ELE, se puede establecer si realmente estos atienden las necesidades reales de los actores del proceso educativo de tal manera que el diccionario se convierta efectivamente en una herramienta útil tanto para docentes como para estudiantes.

A partir de esto, surge la pregunta ¿los criterios macro y microestructurales de los DMA de español como lengua extranjera atienden las necesidades educativas reales de los docentes y estudiantes?

2.2.2. Preguntas de Investigación

1. ¿Qué elementos ofrecen los actuales diccionarios monolingües del español más usados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE, visto desde la teoría de la lexicografía didáctica?

2. ¿Qué grado de pertinencia tienen los diccionarios monolingües del español usados en procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE a la luz de lo que dicta la teoría lexicográfica?

3. ¿Qué tanta funcionalidad hallan los docentes y estudiantes de ELE en los diccionarios monolingües del español dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE?

4. ¿Qué tan adecuados son los diccionarios monolingües del español para satisfacer las necesidades educativas reales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE en la práctica real de docentes y estudiantes?

5. ¿Qué características debe tener un diccionario monolingüe del español para la enseñanza-aprendizaje de ELE desde la teoría lexicográfica y desde las necesidades educativas reales de docentes y estudiantes de ELE?

2.2.3. Hipótesis

A partir de las investigaciones realizadas por diversos lexicógrafos y docentes de ELE, se ha podido evidenciar que los criterios microestructurales y macroestructurales con los que se han construido los diccionarios monolingües del español no cumplen con las características necesarias y suficientes para constituirse como herramientas útiles en la enseñanza del léxico en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE. Las lecturas previas realizadas para la elaboración de la presente investigación, permiten generar ciertas hipótesis alrededor del tema aquí tratado.

En primer lugar, los lexicógrafos, tanto los teóricos como los especializados en español como lengua extranjera (Azorín y Martínez Egido, 2010; Battaner, 2000; Castillo, 2003; Escobedo, 1989; Ferrando, 2010; Garriga, 2003; Gómez D., Herrera y Rivero, 2010; Haensch, 1997; Hernández, 1989, 1991a, 2000), han establecido criterios y características propios para un DMA de ELE. Sin embargo, reconocen que ninguno de los diccionarios monolingües actuales cumple a cabalidad estas características, pues no están diseñados para cumplir un propósito didáctico ni mucho menos pensando en el hablante no nativo como posible destinatario, así que muchos de ellos presentan falencias en varios aspectos fundamentales para que el diccionario se constituya como una verdadera herramienta en el aula ELE.

Esto se ve ampliamente corroborado por la crítica lexicográfica existente sobre los diccionarios monolingües más utilizados en las aulas (Atienza, 2004; Barrios, 2007; Campanile, Cimmano, D'Alessio, Di Lorenzo, Mastrocinque, Paone, y Roca, 2011; Córdoba, 1998; Corros, 2004; González García, 2004; Guerra y Gómez Sánchez, 2004; Losada y Mas, 1997; Martínez Navarro, 2004; Nomdedeu, 2009; Prado, 2004; Perdiguero, 2010; Renau y Bernal, 2010; Ruiz, 2006; Sánchez López, 2000; Sánchez López y Contreras, 2004). Los distintos estudios acerca de los diccionarios actuales del español revelan que, aunque algunos de ellos tienen características que podrían ajustarse para realizar algunas actividades que faciliten el aprendizaje y la comprensión del léxico, también carecen de otros rasgos que son necesarios para apoyar de manera adecuada el proceso académico. Incluso los mismos estudiantes (García Sanz, 2009, 2011; Llorente y Fitzhugh, 2009; Torres, 1994), a propósito de algunas actividades en clase y de un examen acompañado por sus docentes, evidencian las distintas carencias que presentan los diccionarios monolingües de español a la luz de las necesidades reales que surgen en el aula ELE.

Estudios anteriores dejan ver que los estudiantes de ELE prefieren el diccionario bilingüe al monolingüe porque el segundo no les brinda la claridad y especificidad que sí les ofrece el primero (Ruhstaller, 2004), y que los diccionarios monolingües actuales cuentan con una serie de vacíos, pues en su elaboración no hay una investigación previa sobre las necesidades reales de los estudiantes y profesores (Campanile *et al.*, 2011; Hernández, 2004).

En segundo lugar, a pesar de que uno de los principios básicos de la lexicografía didáctica a la hora de elaborar diccionarios es el tener en cuenta las necesidades reales de los destinatarios, hasta el momento los diccionarios monolingües del español (tanto

los generales de uso como los DMA de ELE) han mostrado vacíos al suplir las necesidades educativas del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Esto se da porque se tiende a construir el diccionario basado en criterios de la lexicografía teórica, pero sin hacer un estudio profundo y real sobre los destinatarios del diccionario, sobre las necesidades reales que se presentan en el momento de utilizarlo, y sobre la adecuación de la estructura del mismo para el propósito educativo que se persigue.

A partir de lo dicho hasta el momento, nuestra hipótesis de partida se puede establecer desde varios ángulos. Por un lado, los diccionarios monolingües de español, específicamente los más usados y que han sido seleccionados para este estudio, presentan diversas carencias que podrían constituirse como vacíos a la hora de ser utilizados en procesos de ELE. Tanto la macroestructura como la microestructura presentan características que los hacen diccionarios adecuados para hablantes nativos, pero no para aprendices de español como lengua extranjera, y por lo tanto no constituyen una verdadera ayuda para los procesos de enseñanza-aprendizaje del léxico en el aula. Por otro lado, la teoría lexicográfica, así como los expertos en ELE han establecido diversas características que debe contener un DMA para que este satisfaga las necesidades de estudiantes y docentes; sin embargo, dichas características están parcialmente ausentes de los actuales DMA. Adicionalmente, la pertinencia y la funcionalidad de los diccionarios en el aula son bajas. Esto se ve evidenciado a partir de las experiencias tanto de los profesores como los alumnos, no solo a partir de la opinión que ellos emiten sobre las obras lexicográficas, sino también de la utilidad práctica de estas actividades concretas para aprendizaje del léxico. Como consecuencia, los usuarios prefieren no utilizar los diccionarios, lo cual se traduce en el desaprovechamiento de una herramienta que, con las características adecuadas y el correcto uso, podría ser un efectivo instrumento para el aprendizaje del léxico.

Con base en el estudio de los diccionarios monolingües que se han elegido para este estudio, así como de las distintas encuestas, entrevistas y pruebas de los diccionarios con docentes y estudiantes de ELE, se podrá construir una propuesta de criterios macroestructurales y microestructurales en la que se combinen los aspectos propios de la lexicografía teórica didáctica con las necesidades reales de los usuarios de los diccionarios con el fin.

2.3. Objetivos

2.3.1. Objetivo General

Diseñar una propuesta de criterios macroestructurales y microestructurales para la elaboración de un diccionario monolingüe del español para la enseñanza-aprendizaje de ELE que satisfaga las necesidades educativas reales de los docentes y estudiantes.

2.3.2. Objetivos Específicos

1. Examinar los actuales diccionarios monolingües del español más usados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE, a través del análisis lexicográfico (macroestructura y microestructura).

2. Determinar la pertinencia de los diccionarios monolingües del español usados en las aulas de ELE con respecto a lo que dicta la teoría lexicográfica.

3. Establecer la funcionalidad que los docentes y estudiantes de ELE hallan en los diccionarios monolingües del español, a través de encuestas y entrevistas.

4. Analizar la utilidad de los diccionarios monolingües del español actuales usados en procesos de ELE para suplir las necesidades educativas reales, por medio de pruebas de usabilidad en el aula realizadas por docentes y estudiantes de ELE.

5. Caracterizar los elementos que debe tener un diccionario monolingüe del español para la enseñanza-aprendizaje de ELE teniendo en cuenta lo que debe ser un diccionario desde la lexicografía didáctica y las necesidades manifestadas en el quehacer pedagógico en el aula ELE.

CAPÍTULO 3. REVISIÓN DE LITERATURA

3.1. El léxico en la enseñanza-aprendizaje de ELE

El asunto de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera puede ser abordado desde distintos ángulos: a partir de los niveles de la lengua, desde las funciones o de las perspectivas que han surgido, con base en los diversos modelos lingüísticos. Como se ha señalado anteriormente, el eje desde el cual se plantea esta investigación es el aspecto léxico. Por lo tanto, en este apartado abordaremos distintos aspectos sobre el léxico en la enseñanza-aprendizaje de ELE.

3.1.1. Competencia léxica y lexicón

Cuando se plantea la enseñanza-aprendizaje de ELE a partir del léxico, se debe tener en cuenta que no puede entenderse este solo como la enseñanza de las palabras, o de las unidades léxicas, o de listados de términos desligados de los otros niveles y de las funciones de la lengua, o descontextualizados de los distintos elementos del sistema. El léxico en la enseñanza-aprendizaje de ELE comprende un entramado de componentes que se entretajan entre sí a partir de un elemento: la unidad léxica. En ella se conjugan todos los aspectos de la lengua, por eso es posible propiciar procesos que permitan aprender el español como lengua extranjera.

Desde esta perspectiva, lo primero que se debe hacer es abordar los conceptos de *competencia léxica y lexicón*.

La competencia léxica es “una subcompetencia transversal, que subsume, junto a las propiedades formales, sintácticas, semánticas de las palabras, sus variantes sociolingüísticas y su valor pragmático. A ello se unen condiciones particulares, como el conocimiento del mundo del hablante” (Barrios, 2014, p. 2). Añade que la palabra no es un elemento aislado, sino que, en la comunicación, es parte de un contexto que le brinda un significado dejando de lado otros posibles, pero que también son conocidos por el hablante. En eso radica la competencia léxica, en el hecho de saber cómo utilizar una palabra en los distintos contextos combinatorios.

Esta competencia está compuesta por el conjunto de varios tipos de relaciones entre las unidades léxicas: fónicas, morfológicas, léxicas, semánticas, discursivas, socioculturales, intralingüísticas e interlingüísticas. Esto significa que esta competencia contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fonética, fonológica, ortográfica, morfológica), la función sintáctica (categoría y función), significado real o figurado (semántica), su variación (sociolingüística), su valor intencional o comunicativo (pragmática), además de otros aspectos como las variaciones diacrónica, diafásica y diastrática. El dominio de una unidad léxica implica una complejidad mental para integrar varios elementos cognitivos, algunos automáticos e inconscientes y otros reflexivos y experienciales. Esa representación mental puede equipararse con “una red entretejida con distintos silos, cada uno de los cuales proporciona algún tipo de conexión” (Baralo, 2007, p. 385).

La competencia léxica se relaciona además con la competencia semántica. Esta última abarca la conciencia y el control de los significados. El valor comunicativo del lenguaje radica en la capacidad de asociar formas lingüísticas con unos significados para dar un sentido (Baralo, 2006).

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (2002) define la competencia léxica como el “conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo” (MCER, 2002, p. 108). Este se compone de elementos léxicos y gramaticales, y se apoya en la competencia semántica, que da cuenta del significado de las unidades léxicas. Al grupo de elementos gramaticales pertenecen aquellas palabras que cumplen funciones para relacionar otras palabras pero que no contienen un significado en sí mismas (artículos, preposiciones, conjunciones, pronombres, cuantificadores, demostrativos, posesivos, adverbios interrogativos y verbos auxiliares). Los elementos léxicos o unidades léxicas se clasifican en dos bloques. El primero, unidades fraseológicas o unidades pluriverbales, conformadas por varias palabras que forman una única expresión, está clasificado en fórmulas fijas, modismos, estructuras fijas, frases hechas y colocaciones, así como por otras formas estructuradas como son las fórmulas de cortesía y de interacción social. El segundo, compuesto por las clases abiertas de palabras (sustantivos, adjetivos, adverbios y verbos) y por otras listas de campos semánticos como días de la semana, meses del año, pesos, medidas, etc.

Hacia mediados de la década del 70, el concepto de *lexicón* fue introducido para referirse a una especie de caja mental que permitía al hablante almacenar las palabras con el fin de poder utilizarlas posteriormente dependiendo de sus necesidades

comunicativas. Sin embargo, los enfoques más recientes perciben el lexicón como una maquinaria en la que se realizan procesos mucho más complejos que el llano almacenamiento de vocabulario (Jiménez, 2002).

El lexicón es un mecanismo mental que, además de contener las unidades léxicas, también implica las reglas que permiten su combinación. Desde este punto de vista, el lexicón no es simplemente un depósito estático para almacenar y tomar palabras según se necesiten, sino que se trata de un complejo sistema en el que se entretajan elementos que implican el aprendizaje de las unidades, la memorización, el establecimiento de relaciones entre ellas de manera múltiple y sistemática, la capacidad de crear palabras nuevas y de interpretar palabras morfológicamente complejas que no se han escuchado antes. Estas relaciones se generan a partir de una red que involucra tanto relaciones formales como relaciones semánticas, que forman subsistemas en distintos sentidos y en diferentes niveles (Baralo, 2001, 2007).

En esta misma línea, Gómez Molina (2003) añade que el lexicón es una compleja red cuyos nodos son unidades léxicas interconectadas entre sí. Este posee varias características como:

1. Se basa en múltiples relaciones de asociación que implican aspectos fonéticos, gráficos, semánticos, categoriales, situacionales, etc.
2. Es un sistema que constantemente se modifica gracias a la nueva información que ingresa tanto para modificar la información existente como para crear otras relaciones.
3. La cantidad de relaciones entre las unidades léxicas no es fija ni estática, sino que se modifica pues cada término posee distintas posibilidades de asociación.
4. Algunas asociaciones están dadas por convenciones lingüísticas, ya sea desde lo morfológico, semántico, morfosintáctico, entre otros, y otras están dadas por elementos extra lingüísticos como los contextuales, el conocimiento del mundo u otros personales.

Además, las unidades léxicas están determinadas por otros aspectos como los culturales, sociales o históricos, por ejemplo, las restricciones que se pueden dar en cuanto al uso de ciertas unidades léxicas de acuerdo con un contexto, zona o usuario (Barrios, 2014).

En consonancia con lo anterior, puede definirse el lexicón como un “almacén inteligente de unidades léxicas en el que reside nuestra competencia léxica” (Higuera, 2004a, p. 13). En él las palabras se acumulan formando conexiones de distintos tipos

que se van ampliando gracias a la exposición a un input. Un ejemplo de esto es el estudio de Aitchinson (1987) en el que se le pedía a un grupo de personas decir la primera palabra que viniera a sus mentes cuando oían la unidad léxica. El resultado establecía que la palabra emitida se relacionaba con la unidad dada a través de coordinación, colocaciones, superordinación y sinonimia.

La esencia del aprendizaje del léxico en ELE consiste en propiciar la creación de redes formales y semánticas entre las unidades léxicas. En el proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua, el lexicón permite no solamente almacenar las unidades léxicas, sino además generar relaciones y restricciones entre ellas, así como fijar su categoría gramatical, raíces e inflexiones morfológicas y otros elementos relacionados con la estructura de las palabras que después el hablante recuperará y utilizará en los distintos contextos comunicativos (Baralo, 2001, 2006). Tanto en el caso de la adquisición de una lengua materna como en el aprendizaje de una lengua extranjera el sujeto no recibe instrucción explícita sobre la forma en la que operan las relaciones y las restricciones entre las unidades léxicas, sin embargo, es capaz de formar enunciados gramaticalmente correctos.

Cuando se está aprendiendo una lengua, las unidades léxicas se procesan con su correspondiente categoría gramatical. Por eso, errores en cuanto al uso del léxico se dan a nivel semántico, pero no gramatical (Baralo, 2001). Por ejemplo, cuando un niño que está en proceso de adquisición de la lengua dice “*mañana* me comí un helado” en lugar de “*ayer* me comí un helado”, es notorio que ha reemplazado una palabra que indica tiempo por otra que también indica tiempo, un error del tipo “*silla* me comí un helado” o “*saltar* me comí un helado” no se dan, pues ni la palabra *silla* ni la palabra *saltar* son adverbios de tiempo como *mañana* o *ayer*. Estas categorías se asignan a partir de los datos de contexto y del propio conocimiento lingüístico, lo cual permite asignar los rasgos semánticos a las unidades léxicas y la relación de estas con otras unidades léxicas próximas.

Adicionalmente, se almacenan con las reglas y restricciones de la morfología. Cuando se asigna una categoría para una unidad léxica, se aplican asimismo las reglas morfológicas específicas para esa palabra. Por ejemplo, ante una palabra como *cantar*, asumida con la categoría de verbo, el usuario guardará y aplicará todas las inflexiones verbales que implican persona, número, tiempo modo y aspecto, y de esta manera comprenderá y utilizará formas como *cantamos*, *cantábamos*, *cantarán*, etc. Por otro lado, si la palabra no es un verbo como en el caso de *cantar*, sino un sustantivo como

niño, al asignársele la categoría sustantivo, los rasgos implicados ahora son género y número, además de otros que se puedan aplicar de la morfología derivativa para ella; de tal manera que se usarán formas como *niño*, *niña*, *niños*, *niñitas*. No se pensaría, por ejemplo, que se pudieran dar errores del tipo *cantitas* o *niñomos*, pues las inflexiones no pertenecerían a la categoría gramatical correspondiente para cada palabra.

De igual manera, como parte de la construcción del lexicon aparecen involucrados otros elementos de la lengua como las restricciones y combinaciones frecuentes. Por ejemplo, una colocación como *hacer la comida* es frecuente para dar a entender que los alimentos se preparan o se cocinan. El verbo *hacer* tiene varios sinónimos que pueden reemplazar a esta palabra en distintos contextos: *elaborar*, *realizar*, *ejecutar*, sin embargo, sería inusual escuchar o producir las expresiones *elaborar la comida*, *realizar la comida* o *ejecutar la comida*.

Otro aspecto comprendido en el desarrollo de la competencia léxica es el del conocimiento y uso de la unidad léxica dependiendo del contexto en el que aparece, el grado de formalidad, los significados conceptuales y referenciales y el sentido pragmático. Existen palabras y expresiones que son propias de la lengua oral y otras que lo son de la lengua escrita, así como hay términos que en ciertos contextos adquieren unos significados distintos al significado convencional.

De la misma manera, la competencia léxica se relaciona y está mediada por el conocimiento del mundo y por las competencias generales que tiene el usuario. Esto le permite asignar significado y sentido a la unidad léxica, reconocer fenómenos como la polisemia, identificar series cerradas de unidades léxicas correspondientes a unidades conceptuales, como las que se usan para organizar el tiempo (segundos, minutos, horas) o con nombres pertenecientes a otros tipos de listas (cantidad, pesos y medidas, temperaturas, escalas numéricas, etc.) (Baralo, 2007).

Cuando el aprendiz tiene dominio de la competencia léxica, esta se extiende a otros ámbitos de la competencia lingüística. Cuando un hablante tiene el dominio de una léxica, adquiere a su vez el conocimiento de otros elementos pertenecientes a ella y que además involucran otros niveles y competencias: forma en que suena y se pronuncia (nivel fónico), estructura que tiene (nivel morfológico), estructuras en las que podría aparecer y en las que se puede usar (nivel sintáctico), significados que tiene, conceptos que incluye y referentes (nivel semántico), otras palabras o unidades léxicas que aparecen junto con ella o que se relacionan de algún modo, así como otros términos que

podrían utilizarse en su lugar (redes léxicas), y finalmente, los contextos en los que aparece con frecuencia, o en los que se puede encontrar y usar (restricciones de uso).

El MCER (2002) también establece los rasgos que describen el desarrollo de la competencia léxica para cada nivel de aprendizaje, en términos de la riqueza y dominio del vocabulario. Para los primeros niveles (A1 y A2) se deben dominar algunas palabras referidas a necesidades concretas de situaciones específicas y cotidianas con el fin de expresar necesidades comunicativas básicas y de supervivencia. En los niveles intermedios (B1 y B2) debe dominar vocabulario referido a aspectos pertinentes de su vida cotidiana y actividades habituales, aunque se presenten algunos errores que no imposibiliten la comunicación. Con respecto a los niveles avanzados (C1 y C2) el estudiante debe manejar un repertorio léxico amplio que incluya, además, unidades fraseológicas utilizadas adecuadamente de acuerdo con el contexto.

No es fácil determinar la cantidad de ítems léxicos que debe aprender un alumno para lograr el desarrollo de la competencia léxica. Sin embargo, afirma que se debe trabajar el léxico usual de situaciones comunicativas que permiten establecer los distintos niveles: para el A1, léxico de situaciones concretas; para el A2, entornos cotidianos y habituales; para B1, contextos cotidianos como la casa, el trabajo, las aficiones los viajes y los hechos de actualidad; en el nivel B2 se incluyen aspectos relacionados con su especialidad; el C1 implica mayor riqueza y precisión, así como el uso de expresiones idiomáticas en registros formales y coloquiales; finalmente para C2, aspectos connotativos del significado similares a los de un hablante nativo culto (Baralo, 2007).

Adicionalmente, teniendo en cuenta que la competencia léxica también comprende aspectos extralingüísticos, Baralo (2007) señala que debe trabajarse cierto tipo de elementos dentro de la enseñanza-aprendizaje del léxico, de tal manera que el alumno tenga herramientas en la lengua extranjera para reetiquetar y reestructurar lo que ya conoce y poder designarlo en la lengua meta. Dentro de estos aspectos refiere dos tipos:

1. Lugares, instituciones y organizaciones, personas, objetos, acontecimientos, procesos e intervenciones en distintos ámbitos. Aquí también se hace énfasis en aspectos propios de los países en los que se habla la lengua a aprender: geografía, ambiente, cultura, creencias, etc.
2. Clases de entidades (concretas, abstractas, animadas, inanimadas, etc.) y sus propiedades y relaciones (espacio, tiempo, lógico, causa, efecto, etc.).

De otro lado, Alba (2011) elabora una lista de los rasgos o características que señalan el desarrollo de la competencia léxica en la lengua extranjera:

1. Reconocimiento de una unidad léxica cuando se oye y conocimiento de cómo se pronuncia.
2. Reconocimiento de la forma escrita y capacidad de reproducirla.
3. Reconocimiento de la morfología y la relación de los morfemas con la categoría a la que pertenece, así como la capacidad de derivar la unidad léxica utilizando los morfemas adecuados.
4. Reconocimiento y uso de los distintos significados según el contexto.
5. Reconocimiento de la categoría gramatical.
6. Conocimiento de las estructuras sintácticas en las que puede aparecer, así como de las distintas restricciones.
7. Reconocimiento y uso de otras unidades con las que una unidad léxica se relaciona, desde el punto de vista del significado (sinónimos, antónimos, etc.).
8. Reconocimiento y uso de unidades léxicas con otras unidades con las que aparece frecuentemente.
9. Conocimiento de la adecuación pragmática de las unidades léxicas según el contexto.
10. Conocimiento de la frecuencia de uso.
11. Conocimiento del registro al que pertenece y su uso adecuado.
12. Conocimiento de aspectos e información cultural implícitos en las unidades.
13. Conocimiento sobre la pertenencia a una expresión idiomática o institucionalizada.
14. Conocimiento de unidades restringidas al uso oral o escrito.
15. Conocimiento de equivalentes en otras lenguas.

3.1.2. La unidad léxica

El término *palabra* ha generado múltiples definiciones dada la diversidad de perspectivas que implica su concepción. Un asunto en el que coinciden la mayoría de los estudiosos es que la definición de este concepto es una cuestión compleja y poco fácil de determinar.

Esta puede ser abordada desde distintas perspectivas para tratar de precisarla. Aunque quizás lo más tangible de la lengua sean las palabras, desde el punto de vista lingüístico es “complejo y poco diáfano” (Ainciburu, 2008, p. 4) encontrar una única definición, además porque cada ámbito de estudio puede determinar un sentido. Desde el punto de vista de la lingüística estructural, una palabra es un signo fonético o gráfico con significado. Sin embargo, no es tan cierto, pues existen palabras que no tienen un significado en sí mismas, sino que existen para establecer relaciones entre otras palabras (preposiciones, conjunciones, artículos).

En el aspecto gráfico, la palabra se define como un conjunto de letras delimitado por un espacio antes de esta y otro después. No obstante, el espacio no tiene un sentido bien definido: estos desaparecen a la hora de hablar y no tienen una connotación lingüística, sino gráfica y cultural.

Desde lo semántico, la palabra es un signo lingüístico que tiene un significado, que puede ser comprendido aun cuando dicha palabra se encuentra aislada de otros signos. El problema surge cuando una misma palabra toma distintos sentidos dependiendo del contexto en el que se encuentre, incluso, cuando se encuentra dentro de una expresión en la que el sentido no es el mismo al que tiene cuando aparece aislada, como en el caso de algunas unidades pluriverbales.

Así, existe una imposibilidad de definir la palabra desde una única vía. La concepción del término *palabra* encierra variados elementos, desde lo fonético-fonológico, hasta lo pragmático, pasando por lo sociolingüístico y lo cultural.

Por esta razón, se prefiere el término *unidad léxica*. Esta es entendida como una forma conceptual que abarca un conjunto de vocablos que solo se diferencian por su función y sentido gramatical. Así, las palabras *caminar*, *caminante*, *camino* son distintas manifestaciones de una unidad léxica que encierra el sentido de un desplazamiento de un lugar a otro. Las palabras son elementos susceptibles de ser materializados y que parten de las unidades léxicas. Una palabra contiene el concepto que genera la unidad léxica, y además lleva consigo una forma gramatical que le asigna una función dentro de la cadena hablada.

La palabra se concibe como la unidad léxica por excelencia. Es fácilmente reconocible por cualquier hablante, tanto los nativos como los extranjeros, incluso desde su primer contacto con la lengua, a partir de su intuición y sin cometer equívocos. De la misma manera, se dibuja como una realidad psicolingüística y morfoléxica un tanto compleja para los estudiosos del lenguaje. El conocimiento de una palabra implica una

complejidad mental en la que se integran diversos componentes y asociaciones que no solo involucran aspectos lingüísticos sino también aspectos extralingüísticos (Baralo, 2007).

De acuerdo con esta concepción, la mente no solamente guarda significados unidos a unos signos, sino también las múltiples formas que puede adoptar la unidad léxica, así como su relación con otras unidades léxicas. Para esto se vale del lexicón, concepto abordado en apartados anteriores.

Las unidades léxicas pueden clasificarse en varios tipos. Esta comprende tanto las palabras, como las unidades pluriverbales lexicalizadas y habitualizadas. Estas últimas son aquellas que se componen de dos o más palabras que aparecen usualmente juntas y que son reconocidas y usadas de manera natural por los nativos de una lengua. Entre ellas están las expresiones idiomáticas, las combinaciones sintagmáticas y las expresiones institucionalizadas (Higuera, 1997 y 2009).

Las unidades pluriverbales se definen como combinaciones de “dos o más palabras que comparten las características de estabilidad e idiomaticidad (determinada por la lengua y no por el conocimiento del mundo) y que deben ser completadas por otras palabras para poder formar una oración.” (Higuera, 1997, p. 41). La idiomaticidad, según Zuluaga (1980), es un rasgo semántico característico de algunas construcciones lingüísticas cuyo significado no es dado por el sentido de cada parte ni por la suma de estas. En la mayoría de casos dicha idiomaticidad requiere estabilidad de los elementos, ya que, si se cambia de posición, se transforma o se elimina alguno de ellos la expresión perdería su sentido. Dentro de las expresiones idiomáticas hay varios tipos: locuciones, clichés, comparaciones fijadas, timos o muletillas, frases hechas y fraseología.

Uno de los tipos de unidades léxicas más estudiado dentro de las expresiones idiomáticas es la locución. Casares (1992) la define como la “combinación estable de dos o más elementos que funciona como elemento oracional y cuyo sentido unitario no se justifica, sin más, como una suma del significado normal de los componentes” (p. 170). Desde su punto de vista, una locución tiene tres rasgos:

1. Las palabras que la conforman están vinculadas de manera estable.
2. Los hablantes la consideran como una forma estereotipada con sentido unitario.
3. Puede constituir una oración cabal.

De otro lado, Higuera (1997) define la locución como “la expresión pluriverbal fija e idiomática que no forma una oración cabal y funciona como un elemento oracional” (p. 43). No puede hablarse de una regularidad estructural en las locuciones, pues algunas de ellas admiten adición de palabras, conjugación de verbos o formas en plural. Esto contrasta con lo dicho antes por Casares, para quien la locución sí puede constituir oración. Higuera asegura que las tres características dadas por Casares pueden rebatirse. Por ejemplo, la locución *desde lejos* puede variar a *desde muy lejos* perdiendo un tanto la estabilidad. Otro ejemplo es que una locución como *sano y salvo* no puede constituir una oración cabal.

Alonso (2010) define las locuciones como “unidades fraseológicas fijas del sistema de la lengua. No constituyen enunciados completos, y, generalmente, funcionan como elementos oracionales, esto es, como sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios preposiciones, conjunciones y cláusulas” (p. 2).

De acuerdo con Casares (1992), desde el punto de vista morfológico y funcional, las locuciones constituyen dos grupos:

1. Significantes: integradas por voces con contenido semántico. Estas pueden ser nominales, adjetivas, adverbiales, verbales, participiales, pronominales y exclamativas, según cumplen la función de nombre, adjetivo, adverbio, etc. (*abogado de oficio, buque escuela, salir al paso*).
2. Conexivas: contienen partículas vacías de contenido semántico que funcionan como enlace. Estos a su vez se dividen en dos grupos las conjuntivas y las prepositivas dependiendo del tipo de enlace en el que estén: oraciones o sintagmas (*en pos de, con tal que*).

Estos grupos de locuciones son rebatidos por Higuera (1997), quien asegura que algunas de las presentadas no se tratan en realidad de locuciones sino de frases hechas o palabras compuestas.

Higuera (1997, p. 43) clasifica las locuciones en “locuciones conjuntivas, locuciones prepositivas, locuciones adverbiales, locuciones predicativas, locuciones atributivas, locuciones nominales y locuciones adjetivas.”

1. Las locuciones conjuntivas equivalen a una conjunción, son fijas y no admiten variación. Por ejemplo, *a pesar de que, con tal de que*.
2. Las locuciones prepositivas asumen el lugar de una preposición y tampoco aceptan variaciones: *a través de, en pos de*.

3. Las locuciones adverbiales son equivalentes a un adverbio y admiten variaciones mínimas: *de mañana, muy de mañana*.
4. Las locuciones predicativas equivalen a un predicado, o sea, a un verbo no copulativo más sus complementos, por ejemplo, *tomar el pelo*. Aclara Higuera (1997) que prefiere el término *locuciones predicativas* y no *locuciones verbales*, pues no siempre equivale solo a un verbo sino también a todo un predicado. Este tipo de locución admite conjugación del verbo.
5. Las locuciones atributivas toman el lugar de un verbo copulativo o semipredicativo y su atributo: *estar sin blanca*. Al igual que en el tipo anterior, estas locuciones permiten conjugar el verbo.
6. Las locuciones nominales son equivalentes a los nombres o sustantivos, por ejemplo, *cabeza de turco, chivo expiatorio*.
7. Las locuciones adjetivas asumen el lugar de un adjetivo: *de fiar, de palabra*.

También dentro de las expresiones idiomáticas están los clichés, los timos o muletillas y las comparaciones fijadas. Se define el cliché como un sintagma nominal que incluye una metáfora expresiva en sus orígenes, pero más utilizada debido a su frecuencia: *el astro de la noche*. Los timos o muletillas son juegos de palabras con valor fonético sobre el cual se basa su construcción: *de eso nada, monada*. Las comparaciones fijadas se parecen a las locuciones verbales, si bien se diferencian de ellas en que su estructura es comparativa: *ser más terco que una mula* (Higuera, 1997).

Las frases hechas también están dentro del grupo de expresiones idiomáticas. Estas son expresiones que se insertan en el discurso y que no admiten ningún cambio su estructura. Se diferencian de las frases proverbiales en que no tienen un carácter moralizante como aquellas. Higuera (2009) explica las frases hechas como expresiones fijas de la lengua cuyo significado está en la frase completa y no en la suma de las palabras que la componen, como: *salir al paso, cantar victoria*, entre otras. Para Alonso (2010) las frases hechas incluyen refranes, proverbios, sentencias, citas y aforismos.

Otro tipo de unidad léxica es la combinación sintagmática o colocación. Lewis (2008) centra su atención en ella y la define como “the readily observable phenomenon whereby certain words co-occur in natural text with greater than random frequency” (Lewis, 2008, p. 8)⁷. Estas son unidades léxicas arbitrarias formadas por dos palabras

⁷ Un fenómeno fácilmente observable en el que ciertas palabras co-ocurren en un enunciado de manera natural con una frecuencia superior a la aleatoria. (La traducción es nuestra).

que suelen aparecer juntas y que tienen variedades en los ejes sintagmático y paradigmático. La combinación de las palabras que conforman una colocación no está determinada por una secuencia lógica, sino que es arbitraria.

También Higuera (1997) define las combinaciones sintagmáticas como la unidad léxica formada por “dos lexemas, que tiene un sentido unitario, semánticamente transparente, con cierta estabilidad y cohesión interna” (p. 39) y que no es equivalente a elemento oracional. Unidades como *tender una trampa* y *convocar una reunión* entrarían en esta categoría. En estas combinaciones, el significado de una de las palabras no estaría completo sin la otra (u otras), si bien el significado de cada palabra se sigue manteniendo, y este rasgo es el que lo diferencia de las expresiones idiomáticas. También hay que notar que tiene cierta estabilidad y cohesión entre sus palabras (por ejemplo, concordancia de género y número) y que permiten la inclusión de modificadores (*convocar una gran reunión*), transformación de pasivas (*la reunión se convoca*) y gradación del adjetivo (*convocar una reunióncita*), pero no cambio de orden. Estas no son reemplazables por elementos oracionales (sustantivo, adjetivo, etc.) y sirven para dar cuenta a restricciones combinatorias de las palabras.

Alvar (2003) define las colocaciones como “la coaparición de palabras entre una gran cantidad de combinaciones teóricamente posibles con un significado lexemático” (p. 92).

Para Corpas (1996) las colocaciones son “unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no solo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en este una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto figurativo” (p. 66).

Las colocaciones son combinaciones frecuentes y preferentes de dos o más palabras que constituyen una categoría intermedia entre las combinaciones libres y fijas. Son transparentes: las palabras que las componen mantienen su significado. No son obligatorias, podemos decir *superar una dificultad*, pero también podemos usar los verbos *salvar* o *vencer* (Alonso, 2010, p. 2).

Existen además varias formas en que se pueden clasificar las combinaciones sintagmáticas. Higuera (1997) menciona dos grupos: las que están determinadas por el conocimiento del mundo y las que están determinadas por la lengua. En el primer caso

están aquellas en que un término está determinado por otro debido a los rasgos sémicos incluidos en él y que se asocian al conocimiento del mundo, por ejemplo, *el caballo relincha* o *la tala de árboles*. En el segundo caso, las lenguas restringen el uso de ciertos términos independientemente de la realidad extralingüística, como en el caso de *piel morena* y no *piel marrón*. Cada lengua genera sus propias combinaciones.

De otro lado, Alonso (2010) las tipifica según la combinación de elementos, clasificación que modifica la de Koike (2001):

Tabla 3.1. *Tipos de combinaciones en las colocaciones según Koike (2001) y Alonso (2010)*

Categorías a combinar			Ejemplo
1. Sustantivo + verbo	A.	Sustantivo (sujeto) + verbo	<i>Desatarse una polémica.</i>
	B.	Verbo + sustantivo (constituyen el grupo más numeroso. Los verbos colocacionales pertenecen a este grupo (dar, tener, hacer, etc.).	<i>Adquirir un hábito, contraer matrimonio.</i>
	C.	Verbo + preposición + sustantivo	<i>Andar con bromas</i>
2. Sustantivo + adjetivo			<i>Lluvia torrencial, calor infernal.</i>
3. Sustantivo + de + sustantivo (los sustantivos que ocupan la primera posición suelen indicar un conjunto o porción de lo designado por el segundo).			<i>Banco de peces, onza de chocolate.</i>
4. Verbo + adverbio			<i>Cerrar herméticamente, rechazar categóricamente</i>
5. Adverbio + adjetivo/participio			<i>Diametralmente opuesto.</i>
6. Verbo + adjetivo			<i>Resultar ileso, salir malparado.</i>

Es importante destacar la diferencia entre las colocaciones y las frases hechas. En el caso de las combinaciones sintagmáticas, cada palabra mantiene su significado, por ejemplo: prestar atención, craso error, levantar un castigo, etc. Existen ciertas combinaciones frecuentes en la lengua que además generan cierto tipo de restricciones por las cuales una palabra puede aparecer en un contexto, si bien no en otro. Un ejemplo de esto es que las palabras *dar* y *proporcionar* podrían funcionar como sinónimos, pero cuando se refieren a una opinión es usual decir *dar una opinión*, pero no *proporcionar una opinión* (Higueras, 2009).

También Higueras (1997) destaca las diferencias entre combinaciones sintagmáticas y palabras compuestas:

1. Las palabras compuestas pueden ser atribuidas a una categoría gramatical, mientras que las combinaciones sintagmáticas no.
2. Se comportan distinto con respecto al número: las palabras compuestas formadas por sustantivos o por verbo y sustantivo adoptan el plural al final, las formadas por dos verbos son invariables; las combinaciones sintagmáticas adoptan el plural en cada palabra.
3. Se comportan distinto con respecto al género: las combinaciones deben concordar en género; en los compuestos es posible que uno sea masculino y otro femenino.
4. En las palabras compuestas hay procesos de lexicalización mayores que las que hay en la combinación sintagmática. Los compuestos forman una sola palabra, las combinaciones no. Algunos compuestos modifican la forma de una de las palabras para unirse a la otra. El verbo no se conjuga en las palabras compuestas. Las palabras compuestas no admiten intervención de otras palabras entre ellas que las modifique.

En la tabla 3.2 se pueden apreciar ejemplos de acuerdo con los rasgos antes mencionados.

Tabla 3.2. *Ejemplos para las diferencias entre palabras compuestas y combinaciones sintagmáticas*

	Palabras compuestas	Combinaciones sintagmáticas
1	Sacacorchos (n.)	Talar un árbol
2	Aguardientes (no *aguasardientes)	Fruta madura / frutas maduras.
3	Cohecama	Fruta madura (no *fruta maduro)
4	Sacacorchos (no *saca corchos)	Fruta madura (no *frutamadura)
	Agridulce (no *agriodulce)	Convocaba una reunión / convocará una
	Quitamanchas (no *quitémanchas)	reunión.
	Quitamanchas (no *quitabienmanchas)	Fruta madura / fruta muy madura

El último grupo de unidades pluriverbales está compuesto por las expresiones institucionalizadas.

Las expresiones institucionalizadas son construcciones que constituyen residuos de oraciones gramaticalmente más complejas, que se reducen a pocos elementos y que facilitan la interacción social al estar insertadas en una conversación por el grado de estabilidad e idiomatización: *que descanse en paz, dicho sea de paso* (Higueras, 1997).

Alonso (2010) define las expresiones institucionalizadas como “fórmulas y patrones discursivos de carácter fijo, que se utilizan en situaciones comunicativas muy

estereotipadas” (p. 5). Afirmar además que estas incrementan la capacidad de interacción social en los aprendices y que sirven para fijar de manera implícita estructuras de la lengua.

Las expresiones institucionalizadas implican una finalidad pragmática a fin de que el oyente comprenda lo que su interlocutor pretende comunicar, tal es el caso de expresiones como: *encantado de conocerlo, con gusto, un momento* (Higueras, 2009).

3.1.3. El enfoque léxico

Dentro de los diversos enfoques y variadas perspectivas acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el enfoque léxico ha ocupado un importante lugar desde que fue planteado por primera vez en la última década del siglo pasado.

Lewis (2002) fue el primero en hablar del concepto *enfoque léxico*. Este nace como posición contraria a los enfoques basados en la gramática imperantes hasta ese momento. Según los defensores de la gramática como base de la lengua, esta se constituye como el componente central en la comprensión y producción de cualquier sistema, de manera que toda actividad ligada a la enseñanza o aprendizaje de una lengua debe centrarse en el estudio de unas reglas gramaticales que permitirán combinar distintas palabras dentro de unas formas específicas. En este sentido, las palabras son elementos cambiantes en estructuras gramaticales fijas que permiten la constitución de cualquier lengua: los dos elementos indispensables son entonces la gramática y el vocabulario, el primero el más importante de los dos.

No obstante, la concepción de Lewis contradice lo anterior a partir de una serie de explicaciones que establecen el léxico como la verdadera base de la lengua, y por lo tanto de cualquier actividad dirigida a la enseñanza-aprendizaje de ella. Para Lewis (2002) lo más importante y verdaderamente constitutivo de una lengua es el léxico: “language consists of grammaticalized lexis, not lexicalized grammar” (Lewis, 2002, p. 95)⁸.

Desde esta perspectiva, el léxico no es solo el vocabulario o un grupo de palabras individuales con significados fijos que pueden ser intercambiables dentro de

⁸ El lenguaje consiste en léxico gramaticalizado, no en gramática lexicalizada. (La traducción es nuestra).

una estructura gramatical, sino que el léxico en realidad contiene, dentro de su propia estructura, elementos gramaticales que traen consigo la variación de la forma externa, y que se combinan entre sí para generar enunciados comunicativos. Para Lewis no existe una división entre estos dos aspectos, sino que ambos están combinados en el léxico.

Al respecto, Schmitt (2000) añade que la mente reconoce y procesa los bloques como totalidades, no simplemente como la suma de dos o más palabras. Así el usuario pone en acción las unidades léxicas en la producción y las expresa como un todo y no simplemente como la suma de las partes.

Lo que se plantea entonces, es que existen unos bloques prefabricados, denominados *chunks* (Lewis, 2002) que componen el léxico y los que el hablante procesa en el acto comunicativo. Estos bloques son los que realmente generan enunciados comprensibles una vez se introducen en la cadena hablada. Los *chunks* pueden estar conformados por palabras sencillas (*mesa, piano, caminar, amarillo, confiadamente*) o por conjuntos de palabras de varios tipos y que pueden ser más o menos variables, pero que siempre conservan un significado siempre y cuando estén juntas (*punto de vista, masa salarial, poner en marcha, a las mil maravillas, cacería de brujas, echar la casa por la ventana*).

Esta idea es reforzada por Higuera (2004a), quien afirma que el enfoque léxico se basa en el principio de idiomatidad, el cual promulga que “el léxico de una lengua está formado por un número amplio de bloques semiconstruidos que el hablante tiene memorizados como un todo y puede combinar al hablar” (p. 12). Así se contradice la idea de que el vocabulario es simplemente un grupo de segmentos intercambiables en estructuras determinadas por reglas gramaticales. No significa que la gramática sea un aspecto secundario, ni mucho menos que no tenga que tratarse en el aula, sino que debe ser abordada a partir de las unidades léxicas.

3.1.4. La enseñanza de léxico en ELE

Desarrollar la competencia léxica es uno de los aspectos centrales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. A partir del enfoque léxico, cuyo centro es la unidad léxica, se pueden determinar aspectos importantes para la enseñanza del léxico en ELE.

Como se dijo en párrafos anteriores, aprender el léxico no solo implica dominar las palabras, sino todo lo que trae consigo la unidad léxica. En el apartado anterior se mencionaba que el enfoque léxico no conceptúa el conjunto de unidades léxicas solamente como el vocabulario de una lengua, sino también como el almacén que sostiene todo el sistema desde lo fonético, lo morfológico, lo sintáctico, lo semántico y lo pragmático. En este sentido, aprender el léxico implica aprender todo lo que constituye una lengua.

Conocer una unidad léxica implica tener información sobre trece aspectos:

1. Denotación y referencia: la denotación es el conocimiento de la relación entre la unidad léxica y el mundo, independientemente de su uso en contexto. La referencia es el objeto, idea, persona, etc. del que se habla al usar la unidad léxica. Aunque a simple vista esto parece un asunto sencillo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe ser visto a la ligera, pues cada lengua puede contener matices distintos.
2. El sonido o grafía según el canal: en español corresponde a conocer si una palabra se escribe con *c* o *s*, por ejemplo.
3. Estructuras sintácticas en las que aparece: una unidad léxica se combina en la cadena hablada con otras, cada una tiene una función específica en la estructura.
4. Las peculiaridades morfológicas: se refiere al conocimiento de la forma de cada unidad como género, número y otros.
5. Las relaciones paradigmáticas: saber qué palabra elegir en un determinado contexto, aunque haya varias posibilidades.
6. Las combinaciones sintagmáticas: dentro de estas existen dos tipos:
 - a. Las gramaticales: combinación de una palabra léxica seguida por otra gramatical (como sustantivo, adjetivo o verbo más preposición).
 - b. Las léxicas: combinación de palabras léxicas. Con respecto a este asunto, Higuera (2009) sigue la idea de Bahn (1993), quien afirma que las combinaciones sintagmáticas más difíciles en el aprendizaje son aquellas en las que no hay una correspondencia directa entre la lengua materna y la lengua que se aprende. Por esto es importante enseñar estas combinaciones, pues ayudan a crear las relaciones de significado entre las palabras e identificar el sentido de la unidad. De acuerdo con Jackson (1988) esto se puede dar en cuatro direcciones:

- i. El significado se da por la relación que se establece con la palabra combinada.
 - ii. Existen unas palabras con las que pueden combinarse y otras no.
 - iii. Ayuda a comprender las metáforas.
 - iv. La presencia de una palabra obliga a la aparición de otra.
7. El registro: se refiere a conocer el uso que puede adquirir en cierto tipo de situaciones como formal, familiar, etc.
 8. El contenido cultural: lo que implica una unidad léxica en la comunidad.
 9. Los usos metafóricos: otros significados de la misma unidad usados en la cotidianidad.
 10. La frecuencia de uso: conocer si es básica, poco frecuente o muy frecuente.
 11. La pertenencia a expresiones institucionalizadas: una palabra puede adquirir un significado distinto si aparece dentro de una expresión institucionalizada.
 12. Saber usarla productivamente: la combinación de los aspectos anteriores.
 13. Conocer las posibles relaciones con unidades léxicas de su lengua materna.

Todos estos aspectos se van adquiriendo en el uso constante de las unidades en los distintos eventos comunicativos. El conocimiento de una unidad léxica no es estático, sino que se va actualizando y reacomodando a partir de las distintas hipótesis que construye el aprendiz (Higueras, 2009).

Esto no significa que deba enseñarse todo al mismo tiempo y mucho menos que el estudiante esté obligado a aprender todas las palabras de la lengua. Lo que se propone es dominar el uso general de la lengua y los particulares de su entorno comunicativo concreto.

El léxico es un aspecto ineludible en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, pues a partir del estudio de las palabras y de las relaciones entre ellas, se puede llegar al conocimiento de los otros niveles lingüísticos. De otro lado, con base en el estudio de las palabras se puede llegar al conocimiento de aspectos relacionados con ella y con otras ramas de la lingüística como la morfología la sintaxis y la pragmática (González García, 2004).

Enseñar y reconocer una palabra implica conocer todos los aspectos que atañen a la misma (información gramatical, significado, usos según contextos, etc.). Así, habla del principio de reutilización que permite acceder a todas las informaciones contenidas

en una palabra y que posibilita que el hablante pueda utilizarla correctamente en situaciones comunicativas concretas y reales (Ainciburu, 2008).

Como se dijo antes, el enfoque léxico promulga la idea de que el léxico es el esqueleto que sostiene la lengua y que conocerlo involucra conocer el sistema completo. Esto parece corroborarse con la idea de Ainciburu (2008), quien asegura que los errores más comunes, frecuentes y los que imposibilitan la comunicación en los estudiantes de ELE son los que implican unidades léxicas. Cuando se generan errores gramaticales se hace evidente que el enunciado sigue siendo comunicativo, es decir, el interlocutor logra emitir el significado del mensaje. No obstante, cuando el error es léxico, la situación se complica porque al existir fenómenos, por ejemplo, la ambigüedad, entre otros, se puede perder el sentido a comunicar. Así, asegura la autora que

la gravedad que conlleva el error léxico está en el hecho de que la mayor parte de las palabras constituyen un *unicum* y que cuando nos faltan o nuestro almacén léxico no está habilitado para proporcionarlas, poco se puede hacer para reemplazarlas (p. 3).

En el proceso de aprendizaje del léxico, el estudiante crea estrategias para organizar y almacenar las distintas unidades de tal manera que posteriormente pueda recordarlas con rapidez y eficacia. La labor docente consiste en potenciar tales estrategias a partir de ejercicios de comprensión, relación, diferenciación, y uso correcto del léxico (Higueras, 1997, 2009). Esto debe realizarse de manera concienzuda a través de distintas actividades y unidades didácticas que permitan al estudiante trabajar en el léxico.

Con la enseñanza de la lengua extranjera desde el enfoque comunicativo, se había dejado de lado la enseñanza del léxico, pues se intuía que este era aprendido de manera implícita en las distintas actividades (Higueras, 2004a). Sin embargo, se ha evidenciado que es necesario el estudio explícito del léxico para dominar por completo la lengua. Esta autora cita a Sökmen (1997), quien señala que la correcta enseñanza de la lengua se da cuando existe un equilibrio entre la enseñanza de la gramática y el vocabulario, más el aprendizaje incidental. De este modo los docentes de ELE deben generar actividades en el aula que permitan conocer el léxico tanto de manera implícita como de manera explícita. Tseng, Dörnyei, y Schmitt (2006) afirman que el aprendizaje explícito centra su atención en la información y garantiza el aprendizaje, a pesar de que requiere más tiempo que el aprendizaje implícito, el cual se afianza cuando se usa la lengua con propósitos comunicativos.

De otro lado, también es importante reflexionar sobre el tipo de léxico a enseñar. Algunas veces se tiende a la enseñanza de un grupo de palabras y expresiones relacionadas con un tema y solo a la luz de una función del lenguaje o un aspecto netamente gramatical, lo cual hace ver el léxico como un aspecto secundario y cuyo aprendizaje no se realiza de manera eficaz. También se desatiende la metodología o el material, centrándose únicamente en el grupo de palabras que queda relegado a un ejercicio de clase sin seguimiento o trascendencia a otras actividades. Sanz (2000) afirma que la enseñanza del léxico ha sido un tanto desatendida no solo en cuanto al contenido, sino también en cuanto a las estrategias utilizadas. El léxico, el material y la metodología deben pensarse según los objetivos de aprendizaje y centrarse en el destinatario para que el aprendizaje del léxico sea verdaderamente efectivo.

Dado que el enfoque léxico introduce el concepto de *unidad léxica*, es precisamente desde este que se propone la enseñanza del léxico de una lengua extranjera, no solo porque se acerca mucho más al campo conceptual para entender una nueva lengua, sino también porque implica además relaciones semánticas que permiten asociar o excluir. Quedarse solo en el plano de la palabra es reducir la lengua a la suma de sus elementos más pequeños, pero no a la interacción de los mismos y los significados que producen dicha interacción. Asegura Higuera (2009) que la enseñanza del léxico debe centrarse en la enseñanza de las unidades léxicas y no solo en la palabra. El léxico se convierte en un punto central en todo proceso de enseñanza, por encima incluso de la gramática. Los errores léxicos, como se dijo antes, son los que entorpecen la comprensión y no los errores gramaticales, los cuales tienen menor impacto en la comunicación.

Higuera (2009) propone una serie de sugerencias a la hora de enseñar el léxico en el aula.

1. El aprendizaje del léxico de manera descontextualizada resulta válido para las primeras etapas del aprendizaje en las que se pueden utilizar dibujos o fichas, con las que se pueda representar la relación entre el referente y la unidad, pues en estas primeras etapas el léxico suele referirse a objetos concretos.
2. A medida que se va avanzando en la enseñanza se deben mostrar las relaciones entre unas unidades y otras porque así se favorece la inclusión de los términos en la mente para la construcción del lexicón. Así, habrá que ofrecer diferentes contextos en los que se use la unidad. Además, es necesaria la presentación de campos semánticos en los que se enseñen distintas unidades de

varias categorías gramaticales, a partir de los cuales se puedan aprender y repasar el uso de las palabras según su contexto.

El léxico que se enseña en las clases de ELE debe formularse teniendo en cuenta una progresión en la que haya un hilo conductor no solo de funciones sino también de contenidos sintácticos, entre otros. Sin embargo, en los manuales el léxico se establece como un “subproducto de las funciones, la secuencia temática y la tarea final” (Ainciburu, 2008, p. 9). A pesar de que es evidente iniciar el trabajo con los estudiantes a partir de las funciones comunicativas, no debe dejarse de lado el trabajo en el léxico que permita fijar unidades léxicas como segmentos autónomos.

La misma autora afirma que no basta con exponer al estudiante a las unidades léxicas, sino también enseñar fenómenos que sean comunes a todas ellas y que permitan comprenderlas mejor, como derivación, sufijación, composición, circulación, etc. A partir de la enseñanza de estos fenómenos se potencia la comprensión y por supuesto el uso.

Al establecer que la unidad léxica es el objeto de estudio del léxico, se presentan de igual manera unas implicaciones didácticas y metodológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Higuera (2009) establece tres aspectos a tener en cuenta:

1. Se pone especial atención a las frases hechas, puesto que su significado no se deduce de la suma de las palabras y no siempre no es traducible literalmente a otras lenguas.
2. El tipo del léxico, así como los ejercicios, deben incluir combinaciones sintagmáticas para potenciar la creación de redes de significados a fin de que sean aprendidos como unidad léxica. Sigue la idea de Lewis de que es más provechoso mostrar las unidades léxicas dentro de una cadena hablada en vez de enseñarlas como vocabulario aislado para que así la lengua sea más comprensible, pues la mente no almacena palabras aisladas, sino unidades de significado.
3. Las expresiones institucionalizadas ayudan al estudiante a agilizar las partes más rutinarias de una conversación. Existen situaciones o segmentos de la conversación que no son espontáneos, sino que corresponden a formas estereotipadas o institucionalizadas que se fijan por el contexto, como saludos, despedidas, etc. Higuera (2009) sigue la idea de Lewis con respecto a la importancia de enseñar este tipo de unidades léxicas: por un lado, aumentan la

capacidad comunicativa del alumno, y por otro lado funcionan como modelo para percibir las estructuras.

El léxico que se debe enseñar en ELE debe ser elegido bajo el criterio de frecuencia. “Las palabras más frecuentes son, principalmente, las que sirven para mantener la estructura del mensaje” (Alvar, 2003, p. 100). Además, no se debe acudir solamente a las palabras más frecuentes, sino también a las que cubren más campos o las que sean altamente representativas del campo que se desea enseñar, esto último en el caso de español con fines específicos. También se ha de tener en cuenta el léxico que designa elementos de la realidad inmediata y cotidiana.

Los distintos tipos de unidades léxicas juegan un papel central en los procesos de enseñanza-aprendizaje de una lengua. Diversos autores han sugerido elementos importantes en los cuales se debe hacer énfasis en las aulas de clase. No se trata entonces de enseñar un ilimitado número de bloques de palabras, sino de exponer al aprendiz a dichos bloques de tal manera que los internalice y pueda utilizarlos posteriormente en los distintos contextos comunicativos. Se debe animar al aprendiz a reconocer la lengua, en especial las unidades léxicas, concretamente las colocaciones, y propiciar actividades que lleven al estudiante hacia dicho reconocimiento.

La enseñanza de una lengua debe centrar la atención en las unidades léxicas complejas, en especial las colocaciones y expresiones idiomáticas. Así, se debe exponer al estudiante a una gran cantidad de *input* y además llevarlo a que tome conciencia de fenómenos lingüísticos. Lewis afirma que “instead of words, we consciously try to think of collocations, and to present these in expressions. Rather than trying to break things into ever smaller pieces, there is a conscious effort to see things in larger, more holistic, ways” (2008, p. 205)⁹.

Trabajar en el aula combinaciones sintagmáticas permite formar redes de significados entre palabras que favorecen el aprendizaje y su posterior uso, pues así se almacenan en el lexicón. Además, muchas veces el significado de una palabra está dado por las palabras que la acompañan, y otras veces existen ciertas restricciones que prohíben la combinación de ciertos términos. De otro lado, también ayuda a comprender las metáforas (Higueras, 1997; Lewis, 2002).

⁹ En lugar de palabras, debemos tratar de pensar de manera consciente en las colocaciones y presentarlas a manera de expresiones. En lugar de tratar de dividir las combinaciones en pequeñas partes, debe hacerse un esfuerzo consciente en verlas de manera más holística, de mayor tamaño. (La traducción es nuestra).

Higueras (1997) también resalta la importancia de trabajar con expresiones idiomáticas en el aula, pues son de mayor dificultad en la comprensión dada la opacidad de su significado, ya que este no se conforma simplemente por la suma de los significados de las palabras aisladas. De otro lado, no siempre existe una expresión equivalente en la lengua materna, por lo cual es más difícil para el estudiante establecer la relación.

Además, defiende el desarrollo de actividades con expresiones institucionalizadas por su carácter pragmático, que permite manifestar de manera clara la intención, y su enseñanza agiliza las partes más rutinarias de la conversación y mejora las competencias comunicativas de los estudiantes.

Es importante trabajar las unidades fraseológicas en el aula, pues ellas, desde el punto de vista sociolingüístico, son un componente indispensable en cierto tipo de situaciones comunicativas. Sostiene que las expresiones fraseológicas son elementos privilegiados por varias razones (García Muruais, 1997):

1. Las expresiones implican sentimientos, actitudes o juicios del hablante, lo que conlleva una función referencial y expresiva a la vez, que presenta cierto grado de dificultad para el estudiante. Estas facilitan la interacción, pues le proporcionan la posibilidad de una actuación lingüística adecuada en ciertas situaciones sin necesidad de generar otras expresiones propias que impliquen la creatividad lingüística del alumno. Además, hay expresiones que pueden ser utilizadas en diversas situaciones comunicativas, incluso con distintos tipos de matices (ironía, valoración negativa, etc.).
2. El uso de expresiones genera espontaneidad y fluidez en el discurso y lo lleva a ser más auténtico.
3. Las expresiones tienen cierto carácter eufemístico, por eso su uso es socialmente más aceptable que una frase no fija que podría parecer descortés o inapropiada.
4. El conocimiento de expresiones fijas también sirve para decodificar y comprender lo que se quiere emitir a partir de lo que se dice cuando el interlocutor no quiere expresar algo directamente.
5. Las expresiones implican aspectos socioculturales que son obvios para hablantes nativos, pero no para extranjeros.

La enseñanza del léxico tiene como propósito brindar las herramientas necesarias para que los estudiantes conozcan, aprendan y usen adecuadamente las

unidades léxicas de la lengua. Así, se deben tener en cuenta varios aspectos a tratar (Alvar, 2003):

1. Forma oral y escrita: pronunciación y ortografía.
2. Uso gramatical.
3. Solidaridades léxicas: se refiere a restricciones de uso y combinaciones no fijadas.
4. Función y uso en situaciones específicas: variaciones diastráticas, diatópicas, diafásicas y diacrónicas.
5. Niveles de significación con respecto a lo anterior.
6. Relaciones semánticas con otras unidades léxicas: sinonimia, antonimia, hiponimia, polisemia.
7. Diferencias entre unidades con la misma estructura formal: homónimos (tanto homófonos como homógrafos).
8. Generar palabras mediante mecanismos de formación de palabras: reglas generales de composición, derivación y acortamiento.

Es importante trabajar en el aula la fraseología, en especial las unidades fraseológicas de tipo oracional, aquellas que pueden constituir un enunciado completo sin necesidad de la compañía de otro constituyente y que son “empleadas por el hablante para desempeñar distintas funciones comunicativas de carácter psicosocial, tales como expresar acuerdo o desacuerdo (*¡Ni hablar!*), manifestar sorpresa, descontento o incredulidad (*¡Venga ya!*), aceptar o rechazar (*¡Vale ya!*, *¿Y a mí qué?*)” (Alessandro, 2015, p. 176). El uso de este tipo de unidades fraseológicas está directamente ligado al contexto y a la situación en la que se presente el enunciado, pero también a la disposición psicológica del hablante. Para su didáctica, Alessandro propone una metodología en la que primero se expone al estudiante a la unidad, para que posteriormente el alumno reconozca su forma y uso a fin de guardarla en su memoria, y al final realizar una recapitulación y consolidación. Esto le permitirá al aprendiz no solo conocer y usar posteriormente la unidad fraseológica, sino también expresarse con más soltura y naturalidad, aproximándose al uso que haría un hablante nativo.

De otro lado, se deben enseñar estas expresiones al estudiante con naturalidad, haciendo énfasis no solamente la expresión, sino también en el contexto en el que se usan a fin de que él pueda incorporarlas a su competencia. Por eso Alvar (2003) recomienda hacer siempre patente el valor pragmático “una adecuada memorización y

unas prácticas suficientes para que el alumno pueda darse cuenta de su empleo y fije su uso” (p. 82)

Desde los primeros niveles, es necesario enseñar fórmulas rutinarias debido a las funciones comunicativas que cumplen y por la frecuencia de uso, especialmente en la lengua oral. Estas se emplean de manera habitual en el discurso. Alvar (2003) las clasifica en dos tipos: fórmulas discursivas y fórmulas psicosociales.

En cuanto a las fórmulas discursivas, el autor las define como aquellas que permiten establecer la comunicación, organizar y mantener el discurso. Entre ellas se encuentran:

1. Fórmulas de apertura y cierre: para iniciar o finalizar una conversación, por ejemplo, *¿cómo estás? Hasta mañana*, etc.
2. Fórmulas de transición: para distribuir turnos, interrumpir a un hablante y mantener la conversación, por ejemplo, *¿me entiendes?, eso es*, etc.

Con respecto a las fórmulas psicosociales, asegura Alvar (2003) que permiten fijar y acondicionar relaciones sociales entre los hablantes, además de señalar la actitud de ellos. Dentro de estas encuentra seis subtipologías:

1. Fórmulas expresivas: dentro de estas existen varias.
 - a. De disculpa: *lo lamento, con tu permiso*.
 - b. De consentimiento: *por supuesto, con mucho gusto*.
 - c. De recusación: *ni se te ocurra, ni lo pienses*.
 - d. De agradecimiento: *muchas gracias, Dios le pague*.
 - e. De réplica: *de nada, no hay de qué*.
 - f. Para desear suerte: *que te vaya bien, que te aproveche*.
 - g. De solidaridad: *lo siento, qué le vamos hacer*.
 - h. De insolidaridad: *allá él, no es mi problema*.
2. Fórmulas comisivas: son las que implican promesa o amenaza. Por ejemplo, *ya verás, por estas*.
3. Fórmulas directivas: implican al oyente en la conversación. Dentro de estas se encuentran.
 - a. De exhortación: *al grano, baja de las nubes*.
 - b. De información: *¿qué te pasa?, ¿Qué mosca te ha picado?*
 - c. De ánimo: *no es para tanto, no te pongas así*.
4. Fórmulas asertivas: no implican a ninguno de los interlocutores. Dentro de estas se encuentran:

- a. De aseveración: *lo que oyes, ¿qué te apuestas?*
 - b. Emocionales: *¡válgame Dios! ¡Santo Cristo!*
5. Fórmulas rituales: abren y cierran las conversaciones.
- a. De saludo: *buenos días, tanto tiempo sin verte.*
 - b. De despedida: *hasta luego, vaya con Dios.*
6. Fórmulas variadas: *a qué es a que si, al agua patos.*

Los alumnos deben conocer los valores de las expresiones de ese tipo, no solamente en cuanto al significado sino también al uso en los distintos contextos, pues la mayoría de ellas aparece en lengua hablada. Por supuesto, la práctica y el uso serán los encargados de hacer que estas expresiones se fijen en la mente de los aprendices y las usen paulatinamente con mayor fluidez, sin embargo, es importante que el docente realice actividades en el aula para guiar al estudiante a la comprensión y a los potenciales usos de las mismas. Un ejercicio propuesto por Alvar (2003) consiste en entregar al estudiante un texto en el que aparezcan estas expresiones subrayadas y solicitarle que las cambie por otras similares.

El aprendizaje de las expresiones fijas implica un proceso constructivo que envuelve habilidades cognitivas, por lo cual los estudiantes deben participar activa y conscientemente en la adquisición de estas, lo cual hace que la tarea sea compleja y requiera una especial atención. El docente debe implementar estrategias que hagan evidente con claridad y pertinencia la información que se debe aprender, atendiendo a aspectos como el uso. Así, la labor docente consiste en propiciar condiciones para que el estudiante comprenda en qué contexto se usan y qué connotaciones poseen.

El trabajo en el aula tiene ciertas implicaciones didácticas que dependen del tipo de unidad léxica. Por un lado, se debe hacer un énfasis importante en las frases hechas dada la oscuridad de su significado, pues son expresiones cuyo sentido no se da por la suma de las partes. Por otro lado, es necesario conducir al trabajo con actividades en las que los estudiantes generen redes de combinaciones de palabras para el aprendizaje de las combinaciones sintagmáticas. Desde la perspectiva de Higuera (2009), y basándose en Lewis, esto no ha de ser exclusivo de los niveles avanzados, sino que debe darse desde el comienzo. Otro aspecto a tener en cuenta son las expresiones institucionalizadas, que permiten aumentar la capacidad comunicativa del estudiante en unos contextos específicos y que sirven como modelos para percibir estructuras.

Las locuciones conjuntivas aparezcan en los ejercicios de los primeros niveles, pues son de uso frecuente y además porque ayudan a organizar el discurso. También

recomienda que se expliquen al estudiante las probables variaciones que presenta una construcción, por ejemplo, *ponerse los pelos de punta*, *ponerse los vellos de punta*.

Alvar (2003) también recomienda ejercicios para el trabajo de las locuciones: uno de ellos consiste en proporcionar al estudiante un texto, preferiblemente de un periódico, para que el identifique las expresiones fijas y posteriormente explique su significado. En otro ejercicio, se le entregan al estudiante dos grupos de frases, en el primer grupo las palabras tienen un sentido literal y en el segundo grupo un sentido idiomático; el estudiante deberá identificar en qué oraciones tiene un sentido literal y en cuáles no. Un tercer ejercicio, recomendable cuando todos los estudiantes manejan la misma lengua materna, puede consistir en intentar que ellos encuentren expresiones equivalentes en su idioma.

Se debe familiarizar a los alumnos con las combinaciones sintagmáticas mostrándolas en contexto haciendo énfasis en que no son las únicas combinaciones, sino las más frecuentes y que le servirán para expresarse mejor. La enseñanza del vocabulario no solo implica las palabras y su significado, sino también esas combinaciones frecuentes, pues las palabras no aparecen como entes aislados en los enunciados, sino que se relacionan unas con otras, lo cual puede tener ciertas implicaciones en el significado.

En cuanto a los refranes, es recomendable trabajarlos en los niveles avanzados, pues estos exigen, por parte del profesor, conocimientos no solamente del español, sino también de la lengua materna del estudiante. De tal manera que, para una óptima comprensión, deben enseñarse cuando el estudiante ya tenga un elevado dominio del español. Este autor recomienda cuatro tipos de actividades útiles para su enseñanza.

Un ejercicio consiste en entregar al estudiante una frase en la que se subraye una expresión y pedirle que la cambie por un refrán que puede elegir dentro de un grupo de tres o cuatro refranes proporcionados. Otro ejercicio útil es entregar al estudiante una situación o enunciado para que él señale a qué refrán corresponde según una lista entre la que puede seleccionar. Un tercer ejercicio es entregar al estudiante refranes con errores para que él los corrija. El último ejercicio consiste en entregar parte del refrán para que el estudiante lo complete (Alvar, 2003).

Batstone (1996) asegura que el reconocimiento del léxico de una lengua es un proceso complejo que implica atender tanto la forma como el contenido, y que toma cierto tiempo desde el primer contacto con el bloque léxico hasta que pueda interiorizar y entender la combinación. Este reconocimiento debe ser guiado por el docente a través

de diversas actividades que eviten que el estudiante se centre, o solamente en el contenido, o solamente en el uso y que pueda comprender ambos como elementos constitutivos de la unidad.

De esta manera debe existir una conciencia lingüística para poder efectuar dicho reconocimiento léxico. Tomlinson (2003) establece algunos principios objetivos y procedimientos de la conciencia lingüística:

1. Poner atención deliberadamente a los rasgos del lenguaje en uso puede ayudar a los aprendices a reconocer la brecha entre su propia actuación en la lengua y la actuación de usuarios nativos o con total dominio.
2. Activar la conciencia permite que los aprendizajes posteriores se den con mayor precisión y de manera más ágil.
3. El objetivo principal es brindar condiciones para que el estudiante reconozca los elementos del léxico y adquieran independencia tanto del docente como de los materiales.
4. Los primeros procedimientos están usualmente basados en la experiencia y en el contacto con el uso de la lengua y no en la explicación o el análisis directo de la unidad léxica.
5. El análisis o estudio de alguna característica particular debe realizarse únicamente después de que el estudiante haya asimilado el uso de la forma, no antes.

Los estudiosos de la enseñanza del léxico han desarrollado diversas propuestas didácticas y actividades para trabajar en el aula. Adicionalmente se han apoyado en numerosas herramientas como manuales, guías de trabajo, dibujos, láminas, ilustraciones, fichas, entre otros, que permiten al aprendiz conocer y aprender todos los aspectos del vocabulario de una lengua.

Dentro de estas herramientas se encuentra el diccionario, cuya utilidad dentro de la enseñanza del léxico es esencial, dado que no solo provee información semántica sobre las palabras allí referidas, sino también otro tipo de información que está relacionada con los aspectos gramaticales referidos en párrafos anteriores, y que constituyen las unidades léxicas.

3.2. El diccionario

Antes de abordar la utilidad de los diccionarios en la enseñanza de ELE conviene revisar el concepto de *diccionario*, los tipos de diccionarios utilizados en enseñanza, y las partes que lo conforman, para centrarnos en el diccionario monolingüe, el cual es el centro de nuestro estudio.

3.2.1. El diccionario: definición y características

El diccionario es un texto que compila el inventario léxico de una lengua. En él se condensan, generalmente de forma alfabética, los significados de las diversas voces que son usadas o aceptadas como parte de un sistema idiomático para brindar sobre ella distintos tipos de informaciones, desde lo semántico, pasando por lo gramatical, hasta lo pragmático. Si bien la función definitoria es quizás la más conocida y la más importante, no es la única, pues otra información complementaria ayuda a evitar ambigüedades o interpretaciones erróneas por fenómenos como la homografía o la polisemia, entre otros. También este autor asegura que la definición de diccionario es amplia por la múltiple variedad de obras a las que puede referirse según el propósito que se tenga (Alvar, 1993).

Para Lara (1997) el diccionario es un catálogo de palabras “seguido de indicaciones acerca de su escritura, su pronunciación, su categoría gramatical, su uso social, regional o especializado, su significado, y una pequeña colección de ejemplos, que enseñan a manejarlas en diferentes contextos sintácticos” (p. 15).

De acuerdo con Porto (2002) un diccionario es “una descripción del léxico, concebida a modo de fichero, en que cada ficha viene a ser un artículo en el cual se estudia una determinada palabra” (p. 35.). De allí que tenga una finalidad pedagógico-práctica, pues su tarea principal es resolver dudas sobre palabras, lo cual o convierte en un texto de consulta.

Desde la perspectiva de Atkins y Rundell (2008, p. 2) “a dictionary is a description of the vocabulary used by members of a speech community”¹⁰. Estos autores destacan la importancia del valor descriptivo del diccionario por encima del valor

¹⁰ Un diccionario es una descripción del vocabulario usado por los miembros de una comunidad de habla. (La traducción es nuestra).

prescriptivo o normativo, pues el centro de una lengua es el uso que los hablantes hacen de ella para comunicarse.

Martínez de Sousa (2009) define el diccionario como

la recopilación de palabras, locuciones, giros y sintagmas de una lengua o, dentro de ella, los términos de una ciencia, técnica, arte, especialidad, etc., generalmente dispuestos en orden alfabético. También se aplica esta palabra al libro en el que al lado de las palabras de una lengua, generalmente colocadas en orden alfabético, figuran sus equivalentes en otras lenguas. Finalmente se aplica, en general, a cualquier obra que ofrece por orden alfabético nombres, hechos, noticias, etcétera, referentes a un orden de conocimientos (p. 17).

Los diccionarios se elaboran para satisfacer necesidades de las comunidades lingüísticas. De acuerdo con Porto (2002), el diccionario responde a una necesidad concreta: resolver dudas sobre las palabras de la lengua, y tratar de que esa resolución sea rápida y efectiva. Las dudas que se pueden tener con respecto a las palabras suelen ser de distintos tipos, pero se engloban en dos grandes grupos: por un lado, comprobar si un uso es correcto, por otro lado, aprender a interpretar una palabra o término en específico. Esa calidad de resolución de dudas es la que marca diferencias entre unos diccionarios y otros.

Con respecto a las dudas que suelen suscitarse en el segundo grupo, pueden ser estas sobre el significado o el significante, es decir que se puede ignorar lo que significa un término, o se puede tener claro el significado, pero no la unidad léxica que lo representa. En el primer caso, se refiere a dudas de interpretación o decodificación, y el segundo a dudas de expresión o codificación. Dependiendo del tipo de dudas, se puede presentar una estructura distinta: el diccionario alfabético de tipo semasiológico en el primer caso, y el diccionario ideológico de carácter onomasiológico en el segundo caso, asunto que se ampliará más adelante. Porto (2002) señala que los diccionarios además pueden aclarar aspectos relacionados a la etimología, uso, carácter común, regional, familiar, etcétera.

El diccionario también tiene una connotación de corrección y conocimiento de la lengua dentro de la comunidad: las personas que quieren conocer el significado de una palabra, su correcta forma escrita y los usos adecuados de la misma se acerca a él para consultarlo (Lara, 1990, 1997). De allí que se genere una actitud de reverencia y respeto hacia el diccionario por parte de los hablantes; el diccionario se considera una autoridad

en cuanto a la corrección y adecuación del uso de la lengua y siempre se atenderá a su contenido sin dudar de la fidelidad de su información (Seco, 2003).

A pesar de que un diccionario busque la manera de responder a la mayor cantidad de necesidades de los usuarios, es importante tener en cuenta que la exhaustividad absoluta es imposible, además porque la lengua está en una constante dinámica en la que aparecen y desaparecen términos, de tal manera que el diccionario ha de considerarse como una obra inacabada y que siempre puede admitir adiciones (Porto, 2002).

También Porto (2002) señala que cada diccionario tiene unas metas y fines específicos que pueden reducirse a cuatro: traducir de una lengua a otra, descifrar vocabulario especial, manejar expresiones de la lengua y aumentar los conocimientos sobre alguna área del saber.

Por otro lado, Campos y Pérez Pascual (2003) afirman que el diccionario tiene una orientación práctica y una finalidad didáctica, precisamente por tratarse de una obra de consulta. El usuario se acercará a él para conocer algún aspecto desconocido de un término: significado, ortografía, pronunciación, uso, etc., y de esta manera informarse sobre aquel aspecto que no conocía previamente. El diccionario visto así es un instrumento de aprendizaje, por lo un tanto debe ser claro, preciso y fácil de usar.

El diccionario también debe ser una obra adecuada a su tiempo, producto de su cultura y por lo tanto reflejo del pensamiento y corriente lingüística de la época en la que es escrito (Porto, 2002). Incluso, el diccionario también puede verse como una obra que refleja elementos sociales como la identidad o la memoria que están impresos en el léxico que se presenta (Lara, 1997).

Dado que la finalidad del libro es registrar el vocabulario real de una comunidad de habla, Atkins y Rundell (2008) aseguran que los lexicógrafos deben basar su corpus en el uso, aunque sin dejar de lado la teoría lingüística. De esta manera, el proceso de elaboración de un diccionario debe centrarse en el usuario de la lengua y sus necesidades.

El diccionario posee un contenido y una estructura de acuerdo con sus objetivos. Este viene determinado por unas características que pueden variar según su finalidad: cantidad de entradas, modo en que se tratan esas entradas, ordenación de las mismas y versión en papel o electrónico (Porto, 2002).

La arquitectura del diccionario viene dada por la ordenación de las entradas. Generalmente es alfabética, aunque hay otras formas entre las cuales sobresale la

ideológica. La ordenación alfabética ha sido criticada por no tener una relación directa con la estructuración del léxico del sistema lingüístico, sin embargo, asegura el autor que hay que tener en cuenta que la ordenación responde a unas finalidades metodológicas y prácticas que no afectan el contenido científico de la obra. El orden es relativo y de alguna manera arbitrario, sin embargo, por la sencillez la organización alfabética suele ser la más habitual y adecuada (Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002).

De acuerdo con Campos y Pérez Pascual (2003) el orden alfabético contribuye a la facilidad y la rapidez de la búsqueda por parte de los usuarios. No obstante, no hay que olvidar que existen otras ordenaciones como por ejemplo la que obedece a temas o ideas. Asegura que se esta distancia comienza a desdibujarse cuando aparece el diccionario electrónico, en el que la forma que adopta el usuario al realizar una búsqueda es distinta.

Otra característica variable en los diccionarios es el soporte: papel o electrónico. Los diccionarios electrónicos han tenido su auge en los últimos años, pues muchas veces la versión impresa genera inconvenientes de transporte y manejo pues algunas de estas obras están constituidas por varios volúmenes o por un gran tamaño y peso. Los diccionarios en formato electrónico superan estos obstáculos, y además permiten otras utilidades de consulta, que suelen ser más rápidas, lo cual representa mayores ventajas para el usuario (Porto, 2002).

En una línea similar, Campos y Pérez Pascual (2003) aseguran que la llegada de nuevas tecnologías para la elaboración del diccionario ha representado un avance para la lexicografía, pues eventualmente podrán elaborarse obras más ricas sin el temor de arriesgar contenido importante en aras de la comodidad que brinda un tamaño reducido.

Al respecto, López (2010) asegura que, con la incorporación de los diccionarios a la Internet, el número de usuarios pasó de ser de miles a millones o decenas de millones. Adicionalmente, las tecnologías específicas que maneja la Red, permiten que la labor para la elaboración de los diccionarios sea muchísimo más rápida dada la ágil transferencia de datos entre distintos archivos, lo cual facilita el trabajo de organización de los materiales y por lo tanto ahorra tiempo valioso para los lexicógrafos.

3.2.2. Tipos de diccionarios

No todos los diccionarios tienen las mismas particularidades, pues los criterios de construcción varían según las metas de la obra. De allí que los autores hayan

tipificado los diccionarios de acuerdo con sus características. Las clasificaciones realizadas por los lexicógrafos atienden a diversos rasgos, generalmente, a partir de dicotomías (por ejemplo, *monolingüe / bilingüe, lingüístico /no lingüístico*, etc.), sin embargo, no siempre se atienden a las mismas pautas, razón por la cual no existe una única forma de clasificar los diccionarios. En este trabajo realizaremos una tipificación atendiendo a diversos aspectos y basándonos en diversos estudios (Atkins & Rundell, 2008; Haensch, 1982b; Haensch, 1997; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002; Rey-Debove, 1983; Swanepoel, 2003; Svensén, 1993).

En primer lugar, habrá que diferenciar los diccionarios no lingüísticos de los que son propiamente lingüísticos. Los primeros están referidos a aquellos que se centran en el estudio de la realidad, es decir, no de las palabras sino de lo que ellas representan. Entre ellos, se encuentran: la enciclopedia, el diccionario enciclopédico, los diccionarios de terminologías de disciplinas o áreas específicas del conocimiento (Porto, 2002), y otros tipos de diccionarios.

La enciclopedia, que generalmente es extensa y con fines divulgativos, aborda distintos campos del conocimiento organizados alfabéticamente o por temas, admite terminología científica y técnica, tiene un amplio número de entradas, incluso nombres propios en lugares, incluye gran cantidad de información en sus entradas que apuntan no solamente a la definición, sino también a todos los datos posibles del término.

El diccionario enciclopédico es un híbrido entre el diccionario y la enciclopedia. Se trata de un diccionario general al que se le añade un amplio grupo de artículos enciclopédicos relacionados con términos científicos y técnicos, nombres geográficos y personajes históricos. Suele ser de menor extensión que la enciclopedia, y su carácter lo hace mucho más apetecible a los usuarios quienes prefieren algo completo y a menor costo que el de una enciclopedia. Este tipo de diccionarios reducen la extensión de los artículos enciclopédicos y los acompañan con imágenes para hacerlos más ilustrativos (Martínez de Sousa, 2009). No se debe olvidar que algunos diccionarios enciclopédicos incluyen algunos términos referidos a la lengua, por lo que existe a veces ciertas relaciones híbridas (Rey-Debove, 1983) y que algunos autores denominan como obras mixtas (Haensch, 1997).

Los diccionarios encargados de terminologías científicas y técnicas no solo plantean un estudio de las palabras sino también el del objeto designado, así que sería “algo intermedio entre diccionario lingüístico y no lingüístico” (Porto, 2002, p. 48). Este estudia los conceptos y las realidades, y el grado de conocimiento de estos depende de

su disciplina y no de la lengua. Los diccionarios terminológicos más conocidos se refieren a distintas áreas: arquitectura, filosofía, derecho, economía, educación, etc.

Finalmente, existe otro tipo de diccionarios que tratan asuntos como biografías, bibliografías, siglas, acrónimos, que aunque no se centran específicamente en un área del conocimiento, reflejan de alguna manera aspectos de la realidad que pueden ser agrupados para ser estudiados según su naturaleza (Martínez de Sousa, 2009). Estos diccionarios no pueden considerarse lingüísticos pues no estudian un aspecto particular de la lengua (Haensch, 1997).

En segundo lugar, se encuentran los diccionarios propiamente lingüísticos. Estos son los que se encargan de estudiar elementos específicos de la lengua, las unidades léxicas en sí. Los autores los han clasificado dependiendo de diversos elementos que atienden a criterios seguidos por el diccionario con base en ciertas particularidades.

Desde nuestra perspectiva, los diccionarios lingüísticos se pueden clasificar atendiendo a dos elementos: aspectos lingüísticos, que se refieren a criterios netamente lingüísticos que se tienen en cuenta para confeccionar el diccionario; y aspectos no lingüísticos, que son los que no están relacionados con elementos propiamente de la lengua, pero que influyen en los criterios lingüísticos para la elaboración del diccionario.

Dentro de los aspectos lingüísticos se tendrán que estimar dos tipologías mayores: la primera referida a los diccionarios generales y los segundos a los diccionarios restringidos (Haensch, 1982b; Sevensén, 1993, 2009). La diferencia radica en que, mientras los diccionarios generales estudian las unidades léxicas desde el nivel de la lengua, los diccionarios restringidos detallan aspectos particulares que giran en torno asuntos como las variedades, la gramática o la fraseología.

A su vez, los diccionarios generales pueden ser clasificados teniendo en cuenta seis criterios: nivel o plano lingüístico contemplado, perspectiva temporal del léxico abarcado, tratamiento de las entradas, ordenación de las entradas, función del diccionario y lengua del diccionario.

Con respecto al primer criterio, el nivel o plano lingüístico contemplado, los diccionarios pueden tener dos tipologías: normativo o prescriptivo y de uso. Esto se basa en la diferencia que hace Coseriu (1967) entre lengua, norma y habla, por lo tanto, mientras uno refleja el uso de la lengua en el plano de la norma, el otro retrata las distintas formas que las palabras han adoptado en el uso cotidiano. Así, el diccionario normativo o prescriptivo establece una pauta o modelo léxico basado en escritores y

personas cultas; este presenta un ideal a partir de un modelo de corrección, dejando de lado usos existentes pero incorrectos a juicio del lexicógrafo (Haensch, 1997). El diccionario de uso, de otro lado, registra el uso real del léxico en todos los niveles. Su función no es entonces guiar en el uso correcto partiendo de la norma establecida, sino retratar el uso que hacen los hablantes de los distintos términos.

En cuanto al criterio referido a la perspectiva temporal del léxico abarcado, existen dos ejes sobre los cuales se puede tipificar un diccionario: sincrónico y diacrónico. El sincrónico aborda el vocabulario de una lengua en un momento histórico determinado, mientras que el diacrónico tiene en cuenta la evolución semántica y fonética del léxico. Los diccionarios de tipo diacrónico se dividen en dos subtipos: el histórico y el etimológico (Haensch, 1997; Porto, 2002). El diccionario histórico expone la evolución de las palabras valiéndose de textos fechados, incluyendo grafías y variaciones semánticas y morfológicas. Aunque la etimología no es el punto central de estos diccionarios, se suele tener en cuenta. El diccionario etimológico se encarga de presentar la evolución de un término a lo largo del tiempo, así como sus cambios de forma y contenido, y en algunas ocasiones, la relación semántica con otras unidades léxicas (Martínez de Sousa, 2009).

En relación con el tercer criterio, tratamiento de las entradas, los diccionarios pueden clasificarse en descriptivos y no descriptivos. Dentro de los diccionarios descriptivos, que se encargan de informar de todos los aspectos lingüísticos de la entrada, se encuentran los diccionarios definitorios y los que carecen de definiciones. Los diccionarios definitorios ofrecen, a través del artículo, una definición sobre la unidad léxica o entrada presentada; la mayoría de diccionarios existentes son definitorios. Por otro lado, los diccionarios no definitorios presentan la información referida a la entrada a través de elementos distintos a la definición, por ejemplo dibujos, ilustraciones u otras palabras que no definen propiamente la entrada sino que se relacionan con ella, por ejemplo la sinonimia y la antonimia. Los diccionarios no descriptivos no constituyen en sí una tipología propia, sino que se refiere a una categoría que abarca varias obras como los índices de palabras (listado de términos que aparecen en ciertas obras para facilitar su uso), concordancias (lista de términos acompañados por una cita en la que dichos términos aparecen) y diccionarios exegéticos (estudios de algunas partes de una obra, pero no en su sentido lingüístico, sino desde una perspectiva filosófica o teológica) (Haensch, 1997; Porto, 2002).

El cuarto criterio es la ordenación de las entradas. Desde esta perspectiva se puede clasificar los diccionarios en cuatro tipos: alfabético, ideológico o analógico, de familias etimológicas y estadístico o de frecuencia (Porto, 2002). Los diccionarios alfabéticos pueden ser directos o inversos. Los directos siguen el orden alfabético a partir de la primera letra de la entrada, siguiendo el orden hasta la última. Los diccionarios inversos ofrecen las entradas alfabéticas a partir de la última letra siguiendo con la penúltima, y así sucesivamente hasta llegar a la primera. Este último tipo de diccionarios son casi siempre índices o listas de palabras y sirven como diccionarios de rima, que generalmente se encuentran en medio electrónico. Los diccionarios ideológicos parten de una clasificación de ideas, de la más general hasta la particular y concreta, asignando a cada grupo un conjunto de términos. La ordenación por familias etimológicas, morfológicas o derivadas radica en la agrupación en torno a una raíz, étimo o palabra inicial en la derivación que va acompañada de todos los vocablos emparentados. Los diccionarios estadísticos o de frecuencias son una lista de términos clasificados desde el más usado hasta el menos frecuente. No es un diccionario en sentido estricto ya que no existe una descripción léxica, sino que es un inventario sobre la frecuencia de uso (Haensch, 1982b, 1997; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002).

Otro criterio es la función. Desde esta perspectiva, el diccionario puede tener dos funciones: una decodificadora y otra codificadora. A partir esta dicotomía existen los diccionarios semasiológicos y los onomasiológicos. Los diccionarios semasiológicos, los más comunes, son diccionarios en los que se va del significante al significado, por lo cual son útiles en la decodificación o el desciframiento. De otro lado, están los diccionarios onomasiológicos, que tienen un carácter codificador y por eso están organizados en sentido contrario: del significado al significante, lo cual coincide con los diccionarios ideológicos (Martínez de Sousa, 2009).

El último criterio para clasificar diccionarios generales es la lengua del diccionario. La obra lexicográfica puede ser monolingüe, bilingüe o plurilingüe. Si es monolingüe la obra se expresará en una sola lengua, tanto en la entrada como en el artículo que brinda la información sobre ella. Si la obra es bilingüe, representará la entrada en una lengua y la información referida a ella en otra lengua. Los diccionarios bilingües pueden ser unidireccionales, en los que se parte de una lengua fuente para llegar a otra lengua meta, o bidireccionales, en los que tanto la lengua fuente como la lengua meta intercambian lugares en dos secciones de la misma obra (Atkins & Rundell, 2008; Svensén, 1993). Finalmente, en los diccionarios plurilingües la entrada se

encuentra en una lengua y la información sobre la unidad léxica se encuentra en dos o más lenguas distintas a la de la entrada.

La otra gran tipología dentro de los diccionarios lingüísticos, atendiendo a los aspectos de lengua, es la que concierne a los diccionarios restringidos. Dentro de estos existen dos criterios: las restricciones externas y las restricciones internas. Los diccionarios de restricción externa tienen en cuenta vocabulario referido a variedades diatópicas diafásicas y diastráticas, específicamente los diccionarios dialectales, los de jergas, los de neologismos, arcaísmos, equivalencias, extranjerismos y regionalismos. Por otro lado, los diccionarios particulares de restricción interna están referidos a elementos particulares de la lengua, como es el caso de los diccionarios fraseológicos, sintácticos, de colocaciones, combinatorios, de modismos, de proverbios y refranes, de dudas, ortográficos, conjugaciones, valencias, etc. (Martínez de Sousa, 2009; Sevnén, 1993).

Los criterios referidos a aspectos no lingüísticos (aquellos que no se relacionan directamente con la lengua pero que de alguna manera influyen en la construcción del diccionario) con los que pueden tipificarse los diccionarios son el formato y el usuario.

Con respecto al formato, existen en esencia dos soportes. El primero es el soporte impreso, a través del cual puede clasificarse el diccionario según su tamaño. Cuando un diccionario general tiene gran extensión o volumen, se dice que se trata de un *tesoro* o *thesaurus*, que suele poseer grandes dimensiones, incluso varios volúmenes y no solamente brindan información sobre el léxico actual sino el de todos los tiempos apoyándose de textos escritos. También existe el tamaño *estándar* de acuerdo con la cantidad de entradas y acepciones que se haya planteado el director. De otro lado, existe el *diccionario manual* para consulta rápida y que es de un tamaño reducido. Uno de menor volumen es el llamado *diccionario de bolsillo*, que posee pequeñas dimensiones y se centra en palabras de uso frecuente, y en el caso del léxico polisémico solo toman las acepciones más generales (Haensch, 1997; Porto, 2002).

El otro soporte es el electrónico, el cual clasificaremos teniendo en cuenta dos aspectos: aquellas versiones electrónicas que están derivadas de la versión impresa y aquellos diccionarios que están únicamente en soporte digital.

Actualmente, la mayoría de diccionarios impresos contienen también una versión electrónica. En algunos casos esta se ofrece a través de un *software* que puede ser instalado en el ordenador, como el GDUEA, por ejemplo. Estos *softwares*, en la mayoría de casos, no se actualizan y solamente reflejan en la forma electrónica el

mismo contenido del diccionario impreso. De otro lado, algunos diccionarios optan por ofrecer una versión en línea de la obra. Se puede acceder a ellos a través de la página web de la editorial o la organización que lo emite. En algunos casos acceder al diccionario electrónico es gratuito, por ejemplo, en el caso del DRAE, sin embargo, en la mayoría de casos solo se puede realizar la consulta utilizando una clave o código que se adquiere cuando se compra la versión impresa, como es el caso del DIPELE o del CLAVE. En algunas ocasiones estas versiones suelen actualizarse con el tiempo, por lo cual varían paulatinamente del impreso.

Por otro lado, existen los diccionarios que son completamente electrónicos. Estos se ofrecen en dos versiones, en línea a través de una página o recurso web y en aplicación para dispositivos móviles. Una de las ventajas de estos diccionarios es que están constantemente en actualización y permiten la inclusión de nuevos términos.

Finalmente, el tipo de usuario es un criterio muy poco estudiado en la lexicografía hispánica, pero no por ello menos importante que los demás. A pesar de que los expertos en lexicografía teórica afirman que el diccionario debe confeccionarse de acuerdo con el destinatario, muy pocas veces se tiene en cuenta sus características y necesidades reales, y el perfil de un usuario queda desdibujado e indefinido. De esta manera, es importante observar ciertos rasgos que puede tener un usuario, y a partir de ellos definir los diversos elementos con los que debe contar un diccionario.

En cuanto el usuario, se habrá de considerar dos aspectos: tipo de uso y dominio de lengua del diccionario. El tipo de uso que puede hacerse de un diccionario se divide en tres ámbitos: un uso general, aprendizaje de una lengua y otros ámbitos académicos. Al hablar de un uso general se hace referencia a la práctica de consultar el diccionario para aclarar dudas de diversa índole (semánticas, ortográficas, fonéticas, etc.). El aprendizaje de una lengua implica un uso didáctico del diccionario. Esto puede dividirse en aprendizaje de la lengua nativa, que comprende los diccionarios escolares, y el aprendizaje de lenguas extranjeras, que engloba los diccionarios de aprendizaje para no nativos. Finalmente, el diccionario puede ser consultado para otros ámbitos académicos como la traducción, la escritura académica o la preparación para presentarse a algún tipo de examen (Atkins & Rundell, 2008; Sevnsén, 1993, 2009).

De otro lado, también habrá de tenerse en cuenta el dominio que tiene el usuario sobre la lengua del diccionario. Desde esta perspectiva se encontrará el hablante nativo y el aprendiz extranjero. El hablante nativo puede su vez clasificarse en dos grupos, el

adulto alfabetizado y los estudiantes (en etapa escolar). Con respecto al aprendiz se debe tener en cuenta el nivel de dominio: principiante, intermedio y avanzado.

En la tabla 3.3 resumiremos la clasificación que hemos realizado en este trabajo sobre los distintos tipos de diccionarios.

Tabla 3.3. Tipos de diccionarios

No Lingüísticos	Enciclopedias					
	Diccionarios enciclopédicos					
	Terminologías	Tecnológico, científico, técnico.				
	Otros	Acrónimos, siglas, símbolos, biográfico, bibliográfico, biobibliográfico, etc.				
Lingüísticos	Aspectos de lengua	Generales	Nivel o plano lingüístico contemplado	Normativos o prescriptivos		
				De uso		
			Perspectiva temporal del léxico	Sincrónicos		
				Diacrónicos	Etimológicos	
					Históricos	
					Definitorios	
			Tratamiento de las entradas	Descriptivos	No definitorios	Sinónimos
						Antónimos
						Ideográficos
				No descriptivos (listados)		
				Alfabético	Directo	
					Inverso	
			Ordenación de las entradas	Ideológico		
				De familias etimológicas		
				De frecuencias		
			Función	Decodificadora		
				Codificadora		
				Monolingüe		
			Lengua del diccionario	Bilingüe	Unidireccional	
				Bidireccional		
	Plurilingüe					
	Diccionarios restringidos	Externa	Neologismos, arcaísmos, equivalencias, extranjerismos, dialectalismos, regionalismos.			

Aspectos no lingüísticos	Interna	Fraseología, colocaciones, sintaxis, combinatorio, modismos, proverbios, dobles, dudas, dificultades, incorrecciones, estilo, ortográfico, pronunciación, conjugación, frecuencia, valencias, verbales.	
		Uso general	
	Tipo de uso	Aprendizaje de la lengua	Nativa
			Extranjera
		Otros ámbitos académicos	Traducción
			Escritura académica
			Preparación de exámenes
	Dominio de la lengua del usuario	Nativo	Adulto alfabetizado
			Estudiante
		Aprendiz	Principiante
			Intermedio
			Avanzado
	Papel	Tamaño	Tesoro
			Estándar
			Manual
			Bolsillo
	Formato	Versión electrónica del papel	CD
		Electrónico	En línea
			En la Red
			Aplicación para móvil

3.2.3. Estructura del diccionario

Afirman Campos y Pérez Pascual (2003) que no existe una única visión sobre la estructura del diccionario, sino que existen varias propuestas. La más conocida, la tradición iniciada por Rey-Debove (1971), menciona dos componentes: la macroestructura y la microestructura; el primero referido a la suma de entradas y el segundo a la ordenación de los elementos del artículo lexicográfico. La idea de la macroestructura y la microestructura como ejes fundamentales en la estructuración del

diccionario ha sido continuada y seguida por múltiples autores (Atkins & Rundell, 2008; Castillo, 2003; Garriga, 2003; Haensch, 1982a, 1997; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Svensén, 2009).

A continuación, se detallan estos dos aspectos que conforman la estructura de los diccionarios.

3.2.3.1. Macroestructura

3.2.3.1.1. Definición de macroestructura

La macroestructura es el conjunto de “todas las entradas dispuestas de acuerdo con un determinado criterio ordenador” (Porto, 2002, p. 135). El rasgo central para su desarrollo es el orden que configura la estructura de cuerpo del diccionario, y dicho orden está basado en un criterio definido para cada obra. Es importante detallar el tipo de unidades léxicas que aparecerán a través de las entradas del diccionario, así como otras normas aplicadas a ellas, en especial la lematización y localización de estos en el diccionario (Haensch, 1997). Martínez de Sousa (2009) define la macroestructura como “el conjunto de las entradas¹¹ o lemas seleccionados para formar un diccionario, también llamado nomenclatura” (p. 101).

En palabras de Castillo la macroestructura es “la suma de lemas o entradas que posee una lectura vertical parcial” (2003, p. 81). No todos los lemas aparecen de la misma manera en el diccionario, dado que algunos aparecen en la macroestructura y otros dentro del artículo lexicográfico (como en el caso de la fraseología). Generalmente la entrada aparece destacada dentro del artículo. Ese asunto también debe ser definido por cada diccionario.

De otro lado, Haensch (1997) añade que la macroestructura no solo contiene los elementos que forman el cuerpo del diccionario, sino también otros como prólogo, introducción, prefacio, apéndice fonético o gramatical, indicaciones de uso, abreviaturas, siglas, listas y otros anexos, y que aportan significativamente a la

¹¹ El término *entrada* suele ser ambiguo. Para Haensch (1982a) es sinónimo de *artículo lexicográfico* y para Porto (2002) es la unidad léxica representada por el lema. En el presente trabajo usaremos los términos *entrada* y *lema* para referirnos al vocablo o término que encabeza el artículo y que es objeto del estudio del mismo.

comprensión del carácter de la obra. La extensión de estos preliminares varía según el tipo, carácter y finalidad del diccionario.

Dado que el centro de la macroestructura es la entrada (también llamada *lema*), es necesario definirla. De acuerdo con Porto (2002) existen dos maneras para conceptualizar la entrada. La primera, la define como la unidad objeto del artículo lexicográfico independiente en el diccionario. El segundo sentido se refiere a ella como cualquier unidad léxica sobre la que se ofrece información en el diccionario, ya sea en la macroestructura o en la microestructura. Así, se pueden distinguir dos tipos de entradas: las que son objeto de lematización y que constituyen la cabecera del artículo, es decir, que son propiamente el centro de la macroestructura; y las que no están sujetas a lematización si no que aparecen como subentradas, y pertenecen a la microestructura (por ejemplo, las unidades fraseológicas).

Se entiende por entrada la “palabra, locución, frase, sintagma, signo o conjunto de letras o signos que encabeza el artículo de diccionario” (Martínez de Sousa, 2009, p. 101). Comúnmente está constituida por un solo elemento, que en general es una palabra y, con menos frecuencia, por un conjunto de letras o signos.

La entrada debe presentarse en una forma (generalmente una palabra) que reúna todas las variantes flexivas de la unidad léxica, por ejemplo, en los verbos es su forma infinitiva (para el caso del español). Esta encabeza el artículo lexicográfico, entendido como la unidad autónoma más pequeña dentro del diccionario. El artículo lexicográfico, también llamado *monografía*, está constituido por una unidad léxica (representada en la entrada) y el cuerpo del artículo, que no es otra cosa más que el conjunto de informaciones sobre la entrada (esto se detallará en el apartado sobre microestructura) (Haensch, 1997).

Como se señaló secciones atrás, establecer el concepto del término *palabra* suele ser conflictivo por las distintas perspectivas desde las cuales puede ser definida. Porto (2002) se adentra en tres direcciones desde las cuales puede ser definida: palabra gráfica, palabra fonológica o de discurso y palabra léxico-gramatical o de sistema. A pesar de la diferencia de cada una de estas tres perspectivas, llega finalmente a una definición, que es la que establece el concepto central desde el cual se tendrá en cuenta para la lematización: “se considera palabra todo segmento significativo mínimo separable y permutable, o solo separable por medio de otro que sea separable y permutable” (Porto, 2002, p. 147). Así, aunque gráficamente un término se encuentre representado por dos o más palabras, desde lo gráfico y lo fonético (como las

locuciones, las frases hechas, las colocaciones, etc.), deberán ser tratadas como unidades dentro del diccionario a la hora de decidir las entradas. Las que pueden ser expresadas en una única palabra, serán ubicadas como entradas, y las que estén en dos o más vocablos, como subentradas (con algunas excepciones).

La tradición lexicográfica occidental, y específicamente la hispánica, admite, dentro del tratamiento lexicográfico, a todas las palabras “incluso las gramaticales, sin obviar los fijos o algunos elementos no propiamente lexicales como es el caso de las letras” (Castillo, 2003, p. 82). De manera que en las entradas se incluirán las palabras léxicas y las gramaticales. “La tendencia en la práctica lexicográfica suele ser la de incluir en la nomenclatura tanto sufijos como prefijos” (Castillo, 2003, p. 88) para el caso de los prefijos en la macroestructura y los sufijos en los apéndices.

3.2.3.1.2. El corpus

Como se ha esbozado en apartados anteriores, la selección de lemas y, en general, la elaboración de un diccionario se hace con base en un corpus. El corpus puede ser definido como “a collection of pieces of language text in electronic form, selected according to external criteria to represent, as far as possible, a language or language variety as a source of data for linguistic research” (Sinclair, 2005, p. 23)¹². Para la lexicografía, el corpus servirá para la creación de diccionarios a partir de criterios o principios que deben ser coherentes con el propósito del mismo.

La selección y organización del corpus es tan importante como la redacción del diccionario, pues sin este no es posible llevar a cabo la obra lexicográfica (Porto, 2002). La construcción se basa en fuentes que permiten tener muestras, ya sea que se incluya íntegramente un texto, o solo un fragmento. Una fuente es cualquier tipo de material que pueda brindar muestras de lengua. Existen dos tipos de fuentes, las primarias y las secundarias. Las primarias se refieren a textos o muestras de habla real, mientras que las secundarias remiten a otras obras lexicográficas, glosarios o listas de términos.

¹² Una colección de muestras de texto en forma electrónica, seleccionadas de acuerdo con criterios externos para representar, en la medida de lo posible, una lengua o una variedad lingüística como fuente de datos para la investigación lingüística. (La traducción es nuestra).

En torno a las fuentes primarias, hay que señalar que se debe contar con una amplia cantidad de material que registre distintos tipos de realizaciones lingüísticas para que puedan servir como datos confiables. Los bancos de corpus que han diseñado y almacenado diversas organizaciones se convierten en una fuente no solamente rica sino también confiable para disponer de distintos textos útiles para la confección del diccionario. Sin embargo, no suele ser suficiente porque “The idea that a corpus can ‘represent a language’ is contentious” (Atkins & Rundell, 2008, p. 54)¹³ pues los textos usualmente registran la lengua escrita pero no la lengua hablada, por lo cual no representa cabalmente las realizaciones lingüísticas de una comunidad.

Una de las críticas más recurrentes incluso por parte de los lexicógrafos, es dar preferencia a las fuentes escritas sobre las fuentes orales, asunto que genera incoherencias, sobre todo, para los diccionarios descriptivos, pues si se trata de reflejar el uso del léxico de la lengua, un corpus netamente escrito iría en contravía de aquella finalidad. Es necesario que el corpus también esté compuesto de material que permita registrar unidades léxicas recurrentes en la lengua hablada, ya sea de manera espontánea (a partir de conversaciones, entrevistas, análisis de medios de comunicación como radio y televisión), ya sea recogida de manera sistemática a través de encuestas. En caso de acudir a encuestas, estas deben realizarse a partir de un objetivo claro, por ejemplo, registrar determinado tipo de léxico en torno a un aspecto concreto como pueden ser saludos, despedidas, términos sobre alimentos, distintas formas de denominar los miembros de la familia, etc. (Atkins & Rundell, 2008; Biber, 2008; Haensch, 1982a).

Por un lado, el corpus puede partir de textos escritos como noticias de distintos periódicos, obras literarias en prosa, revistas y otros escritos de divulgación. Por otro lado, también se puede tener corpus de fuentes orales como encuestas, grabaciones, emisiones radiofónicas, o televisivas. Incluso, otras fuentes como atlas lingüísticos, diccionarios dialectales o terminológicos también pueden ser de utilidad, de acuerdo con el carácter de la obra. Por ejemplo, para un diccionario monolingüe, la selección de materiales para el corpus que propone Alvar (1976) se constituye de: 45% de material en lengua escrita (22.5% de textos literarios en como novelas, ensayos, cuentos y teatro, 22.5% de textos no literarios como periódicos, semanarios, informativos políticos, económicos, humorísticos, deportivos, cómics, textos científicos y técnicos), otro 45%

¹³ La idea de que un corpus puede ‘representar una lengua’ es controversial. (La traducción es nuestra).

de lengua hablada (televisión, radio, cine y otros espectáculos, conversaciones) y 10% de material de encuestas y otras obras lexicográficas.

Adicionalmente, los distintos tipos de fuentes para el corpus deben ser examinados para determinar si son pertinentes para conformar el corpus según el tipo de diccionario. Por ejemplo, en la lengua inglesa se ha determinado que se prefieren los textos en los que la combinación de sustantivo y preposición sea más frecuente, pues esto suele brindar mayor información sobre las combinaciones sintagmáticas (Atkins & Rundell, 2008). De esta manera, es importante analizar si el corpus cumple las condiciones de acuerdo con el nivel o plano lingüístico contemplado (normativos o descriptivos), la perspectiva temporal del léxico (sincrónico o diacrónico), la lengua o lenguas del diccionario (monolingüe, bilingüe o plurilingüe), el medio del texto para el corpus (escrito impreso, escrito en línea, oral, etc.), y el tema o materia al que pertenece el texto.

De otro lado, Lara (1990) recomienda la evaluación del corpus a través de un consejo colegiado de personas conocedoras de la lengua que puedan identificar la pertinencia del mismo de acuerdo con la finalidad del diccionario. Haensch (1982a) aconseja el asesoramiento de especialistas para la revisión de las fuentes en las que se basa la construcción del diccionario. El tipo de experto a consultar varía de acuerdo con el carácter del diccionario, por ejemplo, si se trata de un diccionario de regionalismos es aconsejable que los expertos pertenezcan al lugar en donde se da el fenómeno lingüístico y que además conozcan la variedad lingüística del sitio.

Las fuentes secundarias, a diferencia de las fuentes primarias, no se someten a evaluación o selección rigurosa en tanto aporten elementos de interés para el diccionario a elaborar. Por un lado, existen obras netamente lexicográficas como diccionarios que cuentan con una tradición y un aval desde la academia que los legitima como fuente confiable. Por otro lado, existen otras obras no lexicográficas, generadas a partir de investigaciones lingüísticas y filológicas que gozan de prestigio al ser producto del trabajo riguroso de los lingüistas. Estas fuentes también aportan a la compilación del corpus para el diccionario (Biber, 2008; Haensch, 1982a; Porto, 2002).

3.2.3.1.3. Selección de las entradas

El asunto de la selección de entradas se realiza atendiendo a la finalidad de los diccionarios, el usuario para quien se elabora, la extensión y otros asuntos determinantes

para la concepción del diccionario. Aquí presentaremos los distintos criterios para la selección de las entradas que han sido tratados por los lexicógrafos desde distintas perspectivas (Castillo 2003; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002; Svensén, 2009).

A grandes rasgos, la selección de las entradas obedece a diversos criterios que pueden ser agrupados en dos perspectivas: no lingüísticas, cuando se basan en aspectos que no están relacionados con elementos de la lengua como tal, y lingüísticas, cuando están determinados por condiciones netamente referidas a la lengua.

Entre los criterios no lingüísticos se pueden destacar cuatro:

1. La finalidad: en primer lugar, la finalidad del diccionario marca de manera fundamental la selección de los lemas que se deben tener en cuenta. El carácter de un diccionario y la tipología en la que se enmarca dan cuenta de la función que cumple como diccionario (por ejemplo, prescriptivo, de uso, de aprendizaje, etc.). Un diccionario descriptivo, por ejemplo, deberá incluir unidades léxicas que reflejen el uso real de la lengua, diferentes a las que incluiría un diccionario normativo, que pretende registrar aspectos de la norma. Un diccionario escolar debe tener en cuenta no solo aspectos de lengua, sino también algunos elementos enciclopédicos o referentes a otros asuntos del conocimiento técnico o científico. Es importante no incluir voces que no concuerden con el propósito de la obra lexicográfica (Castillo, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002).

2. Grupos de usuarios: además de establecerse la finalidad del diccionario, también debe definirse el grupo de usuarios a quien va dirigido. Quienes consultan el diccionario lo hacen siempre con un determinado propósito y, sobre todo, bajo un contexto específico para el que la obra lexicográfica debe responder. A partir de esto, el léxico que aparecerá en el diccionario debe ser adecuado para satisfacer las necesidades de los usuarios. Por ejemplo, un diccionario técnico para especialistas en una ciencia tendrá un léxico distinto al de un estudiante de educación secundaria, pues sus contextos lingüísticos y sus propósitos de consulta son diferentes. En los diccionarios enciclopédicos o lingüísticos restringidos la selección suele ser menos compleja que en un diccionario general, pues al tener un tipo de usuario más específico y definido por el contexto en el que se utiliza el diccionario, los términos a incluir están delimitados a dicho contexto y puede ser fácilmente determinados por los especialistas en el campo del saber. Los diccionarios generales, al estar dirigidos a un público general, abarcan una amplia gama de usuarios con distintas características y también diversas finalidades

por las cuales pueden consultar un diccionario, razón por la cual la selección es más compleja. Por otro lado, los diccionarios cuyo destinatario es un escolar, deberán centrar la selección de su léxico en aquellos campos semánticos propios de la formación académica específica (Haensch, 1982a).

3. El tamaño y la extensión: en la época actual, el criterio de tamaño y extensión se aplica únicamente aquellos diccionarios en formato impreso, pues los diccionarios electrónicos y los diccionarios en línea no están limitados por este aspecto. Cuando el diccionario se presenta en forma de libro impreso, el espacio disponible suele ser determinante a la hora de elegir las entradas. No obstante, el criterio de tamaño y extensión debe ir de la mano de la finalidad y el público al que va dirigido. Las entradas seleccionadas “deben formar un conjunto armonioso y equilibrado en sí, que quepa en el espacio disponible” (Haensch, 1982a, p. 400). Un diccionario de menor tamaño deberá ser más minucioso en la elección de las entradas que uno de mayor volumen, en el que se puede dar cabida a más unidades léxicas, razón por la cual suele ser más compleja dicha selección.

4. Prejuicios: dado que el diccionario es producto del momento histórico en el que se produce y de la cultura, de alguna manera refleja aspectos ideológicos de la comunidad. En algunas ocasiones se evitan entradas que hagan referencia a algún aspecto de la vida considerado inmoral. Nos referimos a palabras malsonantes, tabúes, u otras expresiones que suelen evitarse en algunos diccionarios, aun cuando formen parte del léxico usual (Porto, 2002). La inclusión de palabras malsonantes o groseras, así como expresiones tabuizadas se convierte en un punto de discusión desde esta perspectiva, más cuando se trata de diccionarios normativos o diccionarios escolares en el que los términos incluidos deben estar en consonancia con el propósito del diccionario y los usuarios para quienes está destinado.

De otro lado, entre los criterios internos se encuentran:

1. La frecuencia: quizás el criterio más importante actualmente por gozar de científicidad y prestigio es el de frecuencia. Este dicta que se ha de tener preferencia en la selección de entradas dependiendo del grado de frecuencia de uso. Esta puede ser determinada a partir del análisis estadístico de un corpus. Sin embargo, a veces resulta difícil determinar la verdadera frecuencia de uso de los vocablos, pues a pesar de que existen corpus de los cuales se puedan extraer, muchas veces, fenómenos como la polisemia hacen que no se pueda tener claridad sobre la frecuencia de las distintas acepciones de una palabra. Adicionalmente, los corpus generalmente se basan en textos

escritos, por lo cual es difícil establecer la frecuencia de uso en la lengua oral. De otro lado, muchas veces los corpus no recogerán vocablos como neologismos y tecnicismos que generen duda sobre si pueden o no ser incorporados. En muchos casos el vocabulario disponible no coincide con el de los corpus pues algunas palabras de uso cotidiano no aparecen siempre en los textos. Aunque se han dado casos en los que se han planteado encuestas sociolingüísticas y psicolingüísticas para registrar la frecuencia del vocabulario en la lengua oral, muchas veces no son lo suficientemente fiables. Estas particularidades pueden tener incidencia especial en algunos tipos de diccionarios, como por ejemplo los destinados a la enseñanza de las lenguas, pues los corpus que generalmente son de fuentes escritas dejan de lado la lengua oral, léxico importante en los diccionarios didácticos. Para solucionar los problemas que puede representar el corpus dentro del criterio de frecuencia se acude al criterio de disponibilidad el cual implica

recurrir a la selección convencional de cierto número de palabras de las que se considera que forman parte del discurso de hablantes en una situación tipo [...] estas se determinan mediante una encuesta [...] que establece qué unidades léxicas están disponibles para un integrante de la comunidad lingüística en cuestión (Haensch, 1982a, p. 402).

Para algunos autores la disponibilidad de una unidad léxica solo es válida en ciertos temas y en cierto tipo de hablantes, por lo cual este criterio debe ser aplicado de manera cuidadosa. Lara (1990) sostiene que en algunos casos es necesario acudir a un Consejo Consultivo, conformado por un grupo de personas conocedoras de la lengua y del léxico usual a partir de la finalidad del diccionario y que permitan determinar si los vocablos cumplen con alguna de estas tres condiciones: juicio de uso, juicio de necesidad y juicio de prestigio.

- a. El juicio de uso establece que un vocablo se utiliza a pesar de que no haya aparecido con alta frecuencia en los corpus. Tal es el caso de los términos del habla, sobre todo los coloquiales, que muy seguramente no aparecen en los textos del corpus, pero sí son de alta frecuencia en la oralidad.
- b. El juicio de necesidad determina que un término se utiliza en algunos sectores o contextos específicos y que, aunque no es de alta frecuencia, es fundamental dentro de ese contexto. Por ejemplo, *infarto al miocardio* en el área de la medicina o *mercadeo* en cuestiones comerciales.

c. El juicio de prestigio especifica que una palabra o término, que presenta baja frecuencia en los corpus, a juicio de los especialistas tiene posibilidades de generalizarse por la necesidad de uso en ciertos temas.

2. El diferencial o de contraste: señala que solo deben incluirse como entradas aquellas palabras que no existen en lengua estándar o, si existen, deben tener un sentido distinto al uso desde la norma. Este criterio es utilizado específicamente en diccionarios de un subconjunto como es el caso de los diccionarios dialectales, o referidos a alguna variedad de la lengua, así como los diccionarios de neologismos. El contraste es indispensable en este caso para determinar la selección de las entradas cuando se trate de vocabulario de un subconjunto y que puede implicar cuatro casos (Haensch, 1982a):

a. Un mismo concepto puede ser representado por distintos vocablos en el sistema estándar y en la variedad: por ejemplo, el término *piscina* refiere al mismo elemento que *pileta* en el español rioplatense y *alberca* en el español de México. El término estándar *loco* se refiere a lo mismo que *chalado* y *chiflado* en el habla familiar y popular. Estos términos, si se atiende el criterio diferencial, deben ser registrados en el diccionario con la correspondiente marca. Estas variantes no se limitan a aspectos léxicos, sino que también pueden referirse a variantes fonológicas y cambios acentuales y gráficos (*soja* / *soya*, *nene* / *nene*).

b. Un término del subconjunto que no tiene un término equivalente en la lengua estándar, sino que debe ser expresado en esta a través de perífrasis. Por ejemplo, el término *recursivo* en el español de América hace referencia a una persona que es capaz de utilizar diversos recursos, que tiene muchas ideas, que toma iniciativas y que sabe afrontar los problemas de diversas maneras.

c. Un término del subconjunto que no solamente carece de equivalente en la lengua estándar, sino que representa una realidad del contexto de la variedad y que debe ser expresado a través de una definición. Por ejemplo, el término *arepa* hace referencia, en el español americano, a una tortilla de maíz de forma circular, aplastada y cocida en una parrilla, que suele consumirse en Colombia y Venezuela.

d. Un término del subconjunto que representa una realidad distinta al mismo término de la lengua estándar. Entre estos se dan cuatro casos:

i. Diferente valor denotativo: el mismo término tiene diferentes significados en el subconjunto y en el español estándar. Por ejemplo, el término *bocadillo* que en la lengua estándar hace referencia a un panecillo abierto y

relleno, en el español de Colombia se refiere a un dulce hecho a partir de la guayaba.

ii. Diferente valor connotativo: un término tiene el mismo significado en el subconjunto y en la lengua estándar, pero con distinto valor de uso. Por ejemplo, el término *finado* tiene, en la lengua estándar, una connotación propia de un estilo esmerado que expresa un matiz de respeto, sin embargo, en el altiplano colombiano esa palabra es neutra.

iii. Diferente gama de aplicaciones: un término tiene el mismo significado en el subconjunto y en la lengua estándar, pero con distinta aplicación en el contexto. Por ejemplo, la exclamación *¡bueno!* se usa en el español de México para responder una llamada telefónica.

iv. Diferente construcción gramatical: un término del subconjunto se diferencia de la lengua estándar por la construcción gramatical. Al respecto se dan tres casos:

- * Diferente género: un término del subconjunto adopta un género distinto al mismo término en la lengua estándar. Por ejemplo, los sustantivos *sartén*, *mugre* y *radio*, femeninos en la lengua estándar, se tornan masculinos en el español de Colombia.

- * Diferente régimen de verbos: un término del subconjunto se combina con una preposición o con una palabra distinta que el mismo término en la lengua estándar. Por ejemplo, en América es frecuente escuchar *meter a la cárcel*, mientras en España se dice *meter en la cárcel*.

- * Uso absoluto, transitivo o intransitivo de verbos: un término del subconjunto toma un valor distinto según su transitividad. Por ejemplo, *tomar* en el español americano, en su forma intransitiva, implica ingerir bebidas alcohólicas.

3. La corrección: según este, el diccionario solo incluirá entradas que cuenten con tradición y buen uso, así como aquellas que preserven el léxico de la lengua. Así, en este criterio, se puede notar una actitud purista que persigue la preservación y buen uso de la lengua. Este criterio es principalmente elegido por los diccionarios normativos o prescriptivos.

Otro de los elementos más discutidos dentro de la selección léxica es la inclusión de extranjerismos. En ese caso se tendrán que tener en cuenta otros elementos como por

ejemplo la frecuencia de uso de dicho vocablo y la forma escrita en la que se va a registrar (con sus propias gráficas o adaptado a la lengua propia).

De otro lado, las unidades pluriverbales representan en sí mismas un reto para los lingüistas, que deben discernir “los límites entre lo que es la sintaxis libre, la habitualizadas y la fijación de estas unidades, así como para establecer las diferencias entre sus distintas clases y conocer su grado de lexicalización” (Alvar, 2003, p. 79). Por esta razón asegura el autor que no es un asunto sencillo para el lexicógrafo seleccionar estas formas a fin de hacerlas parte de la obra lexicográfica y la forma en que lo harán. Debido a esto, no hay unidad de criterio entre los distintos diccionarios para incluir estas unidades, es más, dentro de una misma obra, no hay un criterio definido para seleccionar dichas unidades pluriverbales, no se puede discernir por qué se presentan unas y no otras.

Como se señaló en apartados anteriores, a la fraseología pertenecen tres tipos: las colocaciones (sintagmas con restricción combinatoria), las locuciones (unidades fijas con sentido global) y los enunciados fraseológicos (expresiones fijas en el habla y que representan el caudal sociocultural de una comunidad).

Es común hallar diversas marcas para las locuciones y la fraseología, sin embargo, las colocaciones aparecen sin marcar y algunas de ellas bajo la forma de locución y otras delimitadas por contornos, lo cual hace que el registro de las unidades pluriverbales no tenga una única forma de ser realizada, sino que cada diccionario establece la manera, incluso un mismo diccionario las presenta de distintas maneras, sin tener unidad al respecto. A pesar de esta irregularidad, es frecuente encontrarlas dentro del artículo lexicográfico (Castillo, 2003; Haensch, 1997).

De estas tres tipologías, las que tienen un tratamiento más regular en los diccionarios son las locuciones, pues dado que cumplen una función gramatical son más fácilmente identificables, y de esta manera se pueden establecer con claridad dentro de la obra lexicográfica. Las locuciones aparecen marcadas, incluso con anotaciones gramaticales, con un tipo de letra diferente. Son las más abundantes dentro de las unidades fraseológicas y aparecen al final del artículo, posterior a la definición de la entrada que las contiene.

De otro lado, las colocaciones son las más conflictivas. Pocas obras lexicográficas hacen referencia a ellas en los preliminares del diccionario. No obstante, muchos diccionarios suelen incluirlas dentro del artículo lexicográfico, en algunos casos

con marca de locución, en otros casos delimitadas por contornos y en otros casos sin ningún tipo de marca (Castillo, 2003).

Los enunciados fraseológicos también aparecen de manera un tanto irregular en los diccionarios, con pocas marcas y algunas veces sin ellas. El criterio de selección en algunas ocasiones también es un poco confuso, pues no existe un criterio claro para seleccionar los enunciados que se incluyen. Los diccionarios generales deben incluir enunciados fraseológicos, especialmente fórmulas pragmáticas que son frecuentes en la comunicación (Castillo, 2003; Haensch, 1997; Porto, 2002). Los refranes han sido excluidos por completo de los diccionarios, pues existen obras independientes que se encargan de recogerlos.

Recomienda Castillo (2003) que para determinar el artículo en el que irá incluida la unidad fraseológica, se debe tener en cuenta, por un lado, que se debe elegir una palabra de las que conforman dicha unidad, y por otro lado, que existe una orden de preferencia para seleccionar dicha palabra, que generalmente es: sustantivo, verbo (excepto si se trata de un auxiliar), adjetivo, pronombre y adverbio. Cuando una frase tiene dos palabras de la misma categoría gramatical se tiene en cuenta el orden alfabético. Sin embargo, esta regla no es seguida por todos los diccionarios, pues algunos de ellos eligen la primera palabra que aparece en la locución. Sea cual sea el orden, es importante que se establezca en la introducción de la obra lexicográfica para guiar al usuario en su búsqueda.

Los nombres propios son incluidos solo si remiten a una expresión que los contiene. Algunos diccionarios incluyen siglas que se pueden leer secuencialmente como si se tratara de una palabra. Los acortamientos son poco frecuentes y se remite a los que se han generalizado de manera coloquial.

Para la inclusión de neologismos, en los casos en que aplique, se puede definir una serie de criterios. Cabré (1993) los sintetiza en cuatro: diacronía o aparición en un periodo reciente; lexicografía o ausencia en los diccionarios; inestabilidad sistemática o signos de inestabilidad en la forma o en el contenido; psicología o percepción de los usuarios como una unidad nueva. No obstante, Castillo (2003) asegura que estos criterios todavía carecen de cierta sistematicidad y requieren de una mayor especificidad para poder realizar una correcta selección.

Las voces de especialidad, así como las restricciones diatópicas, obedecen a la finalidad del diccionario y al tipo de usuario al que se dirigen. Así serán diferentes las que aparezcan en un diccionario escolar a las que aparezcan en un diccionario general.

Los diccionarios no solo contienen palabras sino también sus unidades constituyentes, “de rango inferior a la palabra” (Alvar, 2003, p. 21), es decir los gramemas, específicamente los afijos. Sin embargo, al carecer de un significado propio deben tener un tratamiento lexicográfico distinto al lexema, utilizando una definición en “metalengua de signo, esto es, una explicación que responda no a la pregunta de qué significa la palabra, sino qué es esa palabra, cómo y para que se emplea” (Alvar, 2003, p. 25). También se suelen incluir otras unidades como siglas y acrónimos.

Cuando se realiza la selección de lemas para un diccionario, han de tenerse en cuenta todos los criterios aquí presentados de manera armoniosa y coherente para que el léxico presentado sea el adecuado para el diccionario. Estas pautas no se analizan de manera independiente, sino que se relacionan entre sí para que la obra tenga coherencia.

3.2.3.1.4. Ordenación de las entradas

En cuanto a la ordenación de las entradas, existen dos formas en las que se puede realizar: la ordenación onomasiológica y la ordenación semasiológica. En la primera forma, se parte del concepto para llegar a la palabra, por lo cual la finalidad es la codificación, pues ayuda al usuario a elegir el término para expresar sus ideas adecuadamente. En la tradición lexicográfica hispánica, esta es la ordenación utilizada en los diccionarios ideológicos, que presentan las entradas poniendo especial cuidado en las asociaciones de los contenidos no solo desde el punto de vista lingüístico, sino también desde la realidad que designan. En la segunda forma, la ordenación semasiológica, se parte de la palabra para llegar al concepto, lo cual implica un carácter decodificador, pues su función es aclarar dudas y brindar información en torno a una unidad léxica. De esta manera están organizados la mayor cantidad de los diccionarios existentes (Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002).

Dentro de la ordenación semasiológica existen varias posibilidades de organizar las entradas, la más habitual es el orden alfabético, que puede ser de varios tipos: directos, inversos, de rimas y de crucigramas. En el orden alfabético directo se aplica la alfabetización de la primera letra de la palabra a la última, mientras que en el orden alfabético inverso se inicia desde la última letra y se avanza hasta la primera. Este último es característico de los diccionarios inversos, que “sirven fundamentalmente para la investigación filológica y lingüística o para los estudios de morfología, por lo que no

son obras de consulta para cualquier usuario” (Castillo, 2003, p. 87). Con respecto a la ordenación en rima, implica la organización a partir de la vocal tónica, teniendo en cuenta que se combina con las vocales y posteriormente con las consonantes. Esta ordenación es característica de los diccionarios de rimas, de gran utilidad para los escritores. Finalmente, existen los diccionarios de crucigramas, cuya ordenación radica en la clasificación del número de letras, que algunas veces también adopta un organización alfabética o temática (Atkins & Rundell, 2008; Castillo 2003; Haensch, 1982a).

Durante muchos años, la tradición española difería en cuanto a la ordenación alfabética con respecto a la lexicografía de otras lenguas. Por un lado, la presencia de la grafía *ñ*, inexistente en otras lenguas, llevó a ubicarla después la *n*. Por otro lado, la *ll* y la *ch* (al igual que la *rr* intervocálica) se trataban como si fueran letras independientes. Con respecto al primer asunto, todavía se mantiene la grafía *ñ* en su lugar tradicional. Sin embargo, la *ll*, la *ch* y la *rr* se tratan como dígrafos, lo cual ha cambiado su ubicación en el diccionario.

3.2.3.1.5. Lematización

Para organizar las unidades léxicas que forman la macroestructura se debe realizar la lematización, que es el proceso que permite determinar el lema o entrada lexicográfica que incluirá todas las variantes y que encabeza el artículo. Dicha decisión obedece a criterios que deben ser definidos por los lexicógrafos a partir de la finalidad de la obra. Aunque este asunto parece sencillo, no lo es tanto pues existen cuestiones como la lematización de la homonimia, la polisemia y las unidades pluriverbales pueden generar opiniones divididas entre los expertos (Haensch, 1997).

En términos generales, cuando se tiene una palabra invariable que presenta una única manera, será ese término el que se utilice (por ejemplo, el caso de los adverbios o las preposiciones). Sin embargo, en el caso de las palabras flexivas, así como en las que aceptan polimorfismo, se debe elegir un único vocablo que represente a todas las variantes y se denomina *forma plena, básica, canónica o clave* (Castillo, 2003; Haensch, 1982a, 1997; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002).

En cuanto a las palabras flexivas, Porto (2002) recomienda tener en cuenta ciertas características dependiendo de la categoría gramatical del lema:

1. En el caso de los sustantivos se elige la forma singular del género que posea. Cuando existe variabilidad por género, se presenta en masculino, seguido de la terminación femenina. Los *pluralia tantum* se presentan en plural.
2. Los adjetivos se lematizan en su forma singular. Cuando el adjetivo tiene dos terminaciones se presenta en masculino, seguido de la terminación femenina.
3. Los pronombres siguen la misma regla del adjetivo, aunque la forma clave va “acompañada de todas las demás expresadas íntegramente” (Porto, 2002, p. 176). Los pronombres personales se registran todos en monografías distintas, así como las formas átonas de los posesivos (que solo van en singular).
4. Los artículos se registran todos en monografías independientes.
5. Los verbos se presentan en infinitivo. Algunas veces se incluye en una monografía aparte el participio cuando este tiene función adjetiva. Algunos diccionarios presentan formas irregulares en artículos independientes, así como las formas pronominales (Haensch, 1982a).

No existe una única forma de registrar las palabras que poseen polimorfismo, como las que aceptan dos maneras de acentuación o que varían en una grafía. Algunos diccionarios utilizan la palabra más frecuente o actual, y enuncian dentro de la monografía las otras formas existentes, y otros diccionarios las ubican todas en artículos independientes, considerando una de ellas como la principal que contiene toda la información sobre el término, mientras que las demás simplemente remiten a aquella (Castillo, 2003).

Adicionalmente, se debe poner atención al asunto de la homonimia. Esta tiene varias formas (Alvar, 2003). Por un lado, la homofonía, cuando se refiere a palabras que se escriben diferente de lo que se pronuncian igual: *vaca* - *baca*, *huno* - *uno*, *grabar* - *gravar*, etc. Es mucho más frecuente en monosílabos, y en cuanto más sílabas tenga la palabra, esta frecuencia tiende a descender. Por otro lado, la homografía, referida a palabras que se escriben y se pronuncian igual: *bota* (‘odre’ – ‘calzado’), *celo* (‘cuidado’ – ‘papel adhesivo’), *don* (‘regalo’ – ‘fórmula de tratamiento’), etc. Solo el último caso será objeto de decisión a la hora de realizar la lematización. Porto (2002) señala que ante este fenómeno se pueden dar dos soluciones. La primera, ubicarlas dentro de un solo lema, aunque se corre el riesgo de que no se pueda diferenciar del fenómeno de la polisemia. La segunda, tratarlos en artículos lexicográficos independientes, que es un asunto generalizado en los diccionarios. Algunos diccionarios diferencian los lemas enumerándolos en subíndice o superíndice. Determinar el

tratamiento de la homonimia en los diccionarios no solamente influye en la organización interna de la macroestructura, sino también en la delimitación de la cantidad de entradas que contendrá el diccionario. De allí que sea un elemento de especial cuidado por parte de los lexicógrafos (Haensch, 1982a).

Al respecto, Castillo (2003) propone que cuando las palabras obedecen a la misma categoría gramatical, ha de analizarse a fondo para considerar si se ubican en la misma entrada o en entradas distintas. Las formas verbales y sustantivas se ubican en artículos aparte (por ejemplo, *poder*), así como las verbales y las conjuntivas (por ejemplo, *como*), mientras que las formas sustantivas y adjetivas, así como el adverbio y el adjetivo se suelen registrar en la misma entrada) excepto cuando su raíz etimológica sea diferente (para el caso del sustantivo y el adjetivo). Aunque la perspectiva diacrónica (aquella en la que el origen de la palabra determina si se han ubicar en distintas entradas) es la que ha predominado en el tratamiento de la homonimia, algunos están optando en la actualidad por el criterio semántico, en el que se prefiere que las palabras aparezcan en artículos separados si las unidades lingüísticas refieren a significados diferentes (Haensch, 1982a).

Párrafos antes decíamos que las unidades léxicas que deben representarse con dos o más vocablos se tratan como subentradas, y que no se ubican en un artículo aparte, sino que se añaden al interior de las monografías existentes. Incluso, Castillo (2003) asegura que estas deberían “tener el mismo estatus que el resto de las entradas, con igual independencia, y ocupar el lugar que le corresponda, según la ordenación establecida” (p. 90). Sin embargo, la tradición ha decidido que siempre se incluyan dentro de entradas ya existentes. La variedad de estructuras que abarcan estas unidades fraseológicas ha generado irregularidad en la forma de plasmarlas dentro del diccionario (Haensch, 1982a, 1997).

3.2.3.1.6. Preliminares y finales

Aunque tradicionalmente los preliminares y finales del diccionario no se consideran parte de la macroestructura en el sentido estricto, Haensch (1982a) afirma que elementos como los prólogos, las introducciones, los apéndices, las indicaciones de uso, y las listas de abreviaturas y siglas son parte importante dentro de la estructura de

la obra lexicográfica y que también requieren un especial cuidado por parte del lexicógrafo a la hora de elaborar el diccionario.

Generalmente, los preliminares están compuestos de elementos como las páginas titulares, prólogo o prefacio, introducción, y en algunos diccionarios de aprendizaje para estudiantes extranjeros un apartado sobre gramática y fonética.

Las páginas titulares suelen contener los créditos de quienes estuvieron al frente de la construcción del diccionario, entre los cuales figuran, no solamente el director y el grupo de redactores, sino también colaboradores, como consultores y otras personas que indirectamente aportaron en la elaboración.

Algunos diccionarios llevan una presentación que usualmente suele ser un texto escrito por una persona de autoridad en el tema pero que no está implicada en la elaboración del diccionario ni como redactor, ni como director, ni de ninguna otra forma. Se trata de un breve apartado que presenta el tema y la obra al lector.

El prólogo es definido por Martínez de Sousa (2009) como “un texto de variada factura con el que el prologuista explica al lector la génesis de la obra, el propósito que guía al autor o autores a realizarla, la justificación para haber realizado el trabajo... su enfoque, necesidad, etcétera.” (p. 284). Este debe redactarse desde un punto de vista objetivo retratando exactamente lo que pretende la obra sin demasiados adornos y utilizando un lenguaje neutro y a la vez comprensible para cualquier lector que no sea experto en lexicografía. En algunas ocasiones, el prólogo suele definir al destinatario o esbozar el carácter general de la obra a fin de que el usuario tenga claridad sobre lo que va a encontrar en ella (Haensch, 1982a).

Algunos diccionarios, además de brindar el prólogo, presentan una introducción. En ella se suele explicar al lector los aspectos generales de la macroestructura y la microestructura para el manejo de la obra. Su finalidad es indicarle al lector cómo está dispuesto el interior del diccionario, las características del contenido, qué elementos se encuentran, el enfoque del contenido, las materias, la extensión, el modo en que se disponen las distintas informaciones dentro del artículo y otros aspectos propios de la obra. En algunas obras suele funcionar como guía de uso.

También se suele incluir, en la introducción o en un apartado especial, los asuntos gramaticales para la comprensión de la información en la microestructura. Por ejemplo, los elementos como la conjugación y la declinación de algunos términos particulares al interior del diccionario y que están marcados de manera específica el artículo.

Dentro de los preliminares se incluye una lista de abreviaturas para que el lector tenga claridad sobre la información que va encontrar en los distintos artículos lexicográficos. Generalmente esta lista se ubica después del índice.

De igual manera suelen incluirse otras listas, específicamente cuando se incorpora otra información como cuadros, mapas o láminas, así como otros elementos que dependen del tipo de diccionario y de la finalidad de la obra. Por ejemplo, en los diccionarios para aprendices de una lengua extranjera pueden existir preliminares como apéndices gramaticales, esquemas, ilustraciones, resumen de reglas ortográficas, reglas de separación silábica, entre otros (Haensch, 1982a).

Es importante que la parte introductoria sea completa y clara, además de brindar toda la información relevante para la correcta lectura del diccionario a fin de que el lector pueda obtener el máximo de información contenida en cada artículo y así sacar provecho de la obra lexicográfica.

De otro lado, existen otros elementos dentro del diccionario que suelen ubicarse al final. Entre estos se encuentran los anexos, apéndices, otros índices, listas de correspondencias, y otros elementos. Martínez de Sousa (2009) define el anexo como “el conjunto de documentos, mapas, estadísticas, cuadros, ilustraciones, etcétera, de los que no es autor el diccionario” (p. 288). Por lo general, los anexos suelen ser de tipo gramatical: conjugación de verbos, plurales irregulares, locuciones latinas, prefijos y sufijos. Los apéndices suelen estar conformados por textos cuya función es complementar el diccionario.

Algunas obras lexicográficas han optado por incluir gráficos o imágenes para complementar o ilustrar la información de algunos artículos. En esencia, el objetivo de la ilustración es precisar los términos y el contenido de la definición, asunto que se denomina *definición ostensiva*. Estos pueden ser fotografías, dibujos, gráficos, esquemas, y suelen incluirse en los diccionarios enciclopédicos y en los diccionarios escolares. Asegura Martínez de Sousa (2009) que en el momento de definir la macroestructura del diccionario se ha de tener en cuenta si este llevará ilustraciones, en caso de ser así, se debe tener claridad en el porcentaje de la ilustración, el tipo de imagen, si será en color o blanco y negro y establecer criterios claros con respecto a los términos que va a acompañar.

Al igual que los preliminares, los apéndices y anexos pueden variar de acuerdo con el carácter de la obra. Por ejemplo, en los diccionarios de aprendizaje para

extranjeros pueden encontrarse listas con elementos como nombres geográficos, gentilicios, fraseología, expresiones idiomáticas entre otros.

En algunas ocasiones resulta un tanto conflictivo confeccionar los anexos, por ejemplo, en el caso de las expresiones idiomáticas y de la fraseología se tiene que decidir si estas se introducen en un anexo en el cuerpo del diccionario a partir de un criterio lo suficientemente claro que pueda explicarse al lector para no generarle confusiones (Haensch, 1982a).

3.2.3.2. Microestructura

3.2.3.2.1. Definición de microestructura

Martínez de Sousa (2009) define la microestructura como el “conjunto de informaciones ordenadas que en el artículo lexicográfico siguen a la entrada” (p. 123). Esta está constituida por el contenido y organización dentro del artículo. Esa organización será distinta en cada diccionario y se sujeta no solo a las condiciones de la macroestructura, sino también a unos criterios específicos que han sido determinados por los directores de la obra con base en el tipo y finalidad del diccionario (Haensch, 1982a).

El artículo lexicográfico, como se mencionó anteriormente, es la “unidad mínima autónoma en que se organiza el diccionario” (Garriga, 2003, p.105). Es la suma del lema y la información que se ofrece sobre este. La información proporcionada incluye distintos aspectos, esencialmente se da prioridad a lo semántico, pero sin dejar de lado otros elementos gramaticales, pragmáticos, e incluso extralingüísticos. Martínez de Sousa (2009) asegura que el artículo proporciona al usuario “toda la información sobre la unidad léxica en función del tipo de diccionario de que se trate y de la intención de su autor o autores” (p. 123). No tiene una extensión determinada, la misma depende de la cantidad de información que se ofrezca en ella.

Este está conformado por dos partes: una enunciativa y otra informativa (Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002). La parte enunciativa, también llamada *encabezamiento*, *cabecera*, *palabra clave* o *voz guía*, es el lema o entrada, mientras que la parte informativa, denominada *cuerpo* o *desarrollo*, corresponde al resto del artículo que brinda información sobre diversos aspectos sobre el lema dado.

Adicionalmente, sobre todo en los diccionarios descriptivos, se presenta información referida al uso del término. El lema es equivalente a la parte definitoria, de ahí que se deba poner especial cuidado en redactar el cuerpo del artículo de manera cuidadosa y exacta (Lara, 1997).

Los tipos de artículos también pueden ser clasificados. A partir de la unidad léxica a definir, el artículo puede ser léxico o gramatical, en el primer caso si define un término léxico (sustantivo, verbo, adjetivo o adverbio), y en el segundo caso si explica una palabra gramatical (artículos, pronombres, conjunciones, preposiciones y algunos adverbios). Existen otras clasificaciones del artículo como los simples o monosémicos, que comprenden una sola acepción, los artículos complejos, polisémicos, múltiples o de varias acepciones, que incluyen dos o más acepciones (Atkins & Rulndell, 2008; Lara, 1997; Martínez de Sousa, 2009).

La forma de presentación del artículo varía según el formato del diccionario. En las versiones impresas, el artículo se presenta en un solo párrafo, y su información está debidamente diferenciada a través de recursos gráficos como la negrilla, la cursiva, la virgulilla, y otras convenciones. Las acepciones están separadas por signos (generalmente la doble pleca) o por números (en algunos casos se pueden combinar), que no generan un nuevo bloque, sino que se incluyen en el mismo párrafo. En algunas ocasiones, cuando el artículo contiene sintagmas, locuciones o fraseología, el párrafo se rompe para presentar la unidad fraseológica con una tipografía distinta o especial que permita detallar que, aunque el párrafo se ha roto, pertenece al mismo artículo (Martínez, de Sousa, 2009). Por otra parte, en las versiones electrónicas, en línea y las aplicaciones para dispositivos móviles, el formato es un poco distinto. La información no viene en un único párrafo, sino que se distribuye a lo largo del espacio en distintos segmentos para ofrecer cada dato. Cada información se ofrece, generalmente, en un color distinto, en menos casos con tipografía diferente, o combinando ambos estilos. Cada acepción comienza una línea y suele estar enumerada de tal manera que se visualice fácilmente. Allí mismo se presenta el ejemplo y otra información asociada específicamente a esa acepción (por ejemplo, marcas de uso, de restricción geográfica o información gramatical adicional). Cuando existe otra información que es aplicable al lema como tal y no a una de las acepciones en específico (por ejemplo, notas sobre la ortografía, régimen preposicional e información paradigmática), esta se ubica después de todas las acepciones. Al igual que en las ediciones impresas, la fraseología se ubica al final del artículo.

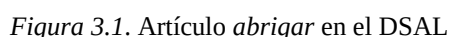




Figura 3.3. Artículo *abrigar* en la versión en línea del CLAVE

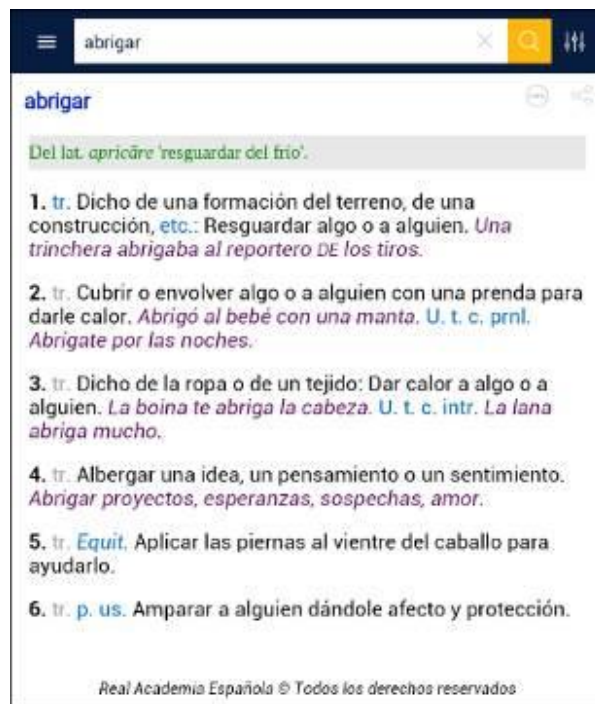


Figura 3.4. Artículo *abrigar* en la versión para aplicaciones móviles del DRAE

3.2.3.2.2. Información contenida, orden y formato

La información contenida en el artículo es esencialmente de dos tipos: la descripción lingüística y la definición. La primera se refiere a la información que se

puede brindar sobre el lema como signo o palabra (por ejemplo, categoría gramatical, etimología, inflexión verbal). La segunda se refiere al contenido semántico que se expresa sobre la entrada (Martínez de Sousa, 2009).

La definición es quizás el tipo de información más notoria del artículo. Medina (2003, p. 131) afirma que “el diccionario nos ofrece las verbalizaciones o definiciones de los sentidos más habituales, es decir de las acepciones de la voz que sirve de entrada”. Sin embargo, no es la única información que se provee sobre el lema, pues existen diversos elementos que deben estar presentes y que brindan otro tipo de información sobre la palabra. Dentro de la parte informativa también se encuentran informaciones como: pronunciación, etimología, origen, composición, categoría gramatical, vigencia, nivel de uso, transiciones semánticas de un, alcance geográfico, materia actividad o profesión, información gramatical, ampliaciones de significado, particularidades de colocación, pronunciación, indicaciones ortográficas, cambio de categoría, normas de empleo morfofuncional, información científica, relaciones semánticas, restricciones de uso, descripción semántica, ejemplos, información léxico semántica, marcas (diacrónicas, de uso, diafásicas, normativas, diastráticas, geográficas, de especialidad), fraseología (colocaciones, frases hechas, locuciones). En los diccionarios electrónicos, en línea y las aplicaciones para dispositivos móviles, se suele añadir otra información: pronunciación (sonido real) y enlaces para ampliar información como inflexiones y expresiones asociadas. Estas informaciones no son las mismas para todos los artículos, sino que depende de la pertinencia o la necesidad de brindar la información. Estas aparecerán en el artículo independientemente del formato del diccionario (Atkins & Rundell, 2008; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009).

La información concreta que debe contener cada artículo lexicográfico depende del carácter del diccionario, de sus finalidades, del destinatario, y de unos criterios que el lexicógrafo defina como relevantes para cumplir con el objetivo de la obra. Por ejemplo, no todos los diccionarios brindan etimología, pronunciación, ortografía, restricciones de uso, relaciones semánticas o ejemplos.

Con respecto al orden de la información dentro del artículo, este suele tener una estructura regular que se compone de:

1. El enunciado del lema y sus variantes gráficas.
2. La pronunciación (en caso de que se indique)
3. La categoría gramatical.

4. La etimología (en caso de ser conocida o de que se incluya en el diccionario). En algunas ocasiones aparece antes de la categoría gramatical.
5. La parte definitoria que implica el desarrollo de las acepciones. Dentro de esta se comprende:
 - a. Categoría gramatical en caso de ser distinta para cada acepción.
 - b. Definición.
 - c. Ejemplos.
6. información paradigmática como sinónimos y antónimos.
7. Información sintagmática como colocaciones, régimen preposicional, fraseología. En algunos diccionarios esta información se ubica antes que la información paradigmática (Haensch, 1982a).
8. Otra información adicional a manera de notas.

Todo artículo comienza con el lema, que puede estar constituido por un enunciado monomórfico (una sola palabra) o un enunciado polimórfico (dos o más palabras, por ejemplo, cuando la palabra tiene variantes fónicas u ortográficas) (Porto, 2002). El lema suele aparecer en negrilla para distinguirlo y hacerlo más visible al usuario al momento de la búsqueda, así como las unidades fraseológicas que son objeto de definición. De igual manera, si existe una variante ortográfica del lema se registra inmediatamente después de este (Haensch, 1982a).

Posterior a la entrada, se relaciona toda la información que se brinda sobre ella. Aunque no existe como regla preestablecida la ordenación de elementos dentro del artículo, la mayoría de lexicógrafos suelen coincidir en algunos elementos que aparecen de manera más o menos fija: el lema, la etimología, la categoría gramatical, la acepción, la vigencia cronológica, el nivel de uso, las transiciones semánticas, el alcance geográfico, la materia o actividad, la información complementaria y la fraseología. (Atkins & Rundell, 2008; Martínez de Sousa, 2009).

Cada uno de estos elementos se diferencia de los otros por medio de formas tipográficas o marcas complementarias. Como se señalaba en un apartado anterior, no todos los diccionarios utilizan las mismas marcas, incluso se presentan variaciones entre la versión impresa y las versiones digitales. Por supuesto, esas variaciones no implican cambio en la información contenida y tampoco representan diferencias sustanciales de lectura.

A continuación, se presentan ejemplos del artículo *abrigar* en varios diccionarios y en distintos formatos, con los distintos tipos de informaciones contenidos en ellos.

The image shows a printed dictionary entry for 'abrigar' from the DSAL. The entry is annotated with colored boxes and lines pointing to specific parts of the text:

- Lema:** The word 'abrigar' is highlighted in a red box.
- Categoría gramatical:** The grammatical information 'v. tr. / intr. / prnl.' is highlighted in a blue box.
- Definición:** The first definition '1 Cubrir <una persona> [a otra persona o una cosa] con [una cosa] para evitar que se enfríe:' is highlighted in a green box.
- Ejemplo:** The example sentence 'Nos abrigamos con mantas de lana.' is highlighted in a green box.
- Marca de separación de acepciones:** The double vertical bar '||' separating the two definitions is highlighted in a purple box.
- Contorno de la definición:** The second definition '2 Proteger <una persona o una cosa> [a otra persona]:' is highlighted in a yellow box.

Figura 3.5. Información del artículo *abrigar* en el DSAL.

The image shows the electronic version of the dictionary entry for 'abrigar' from the GDUEA. The entry is annotated with colored boxes and lines pointing to specific parts of the text:

- Lema:** The word 'abrigar' is highlighted in a red box.
- Pronunciación:** The pronunciation '[aβɾiˈɣaɾ]' is highlighted in a purple box.
- Categoría gramatical:** The grammatical information 'v. verbo transitivo / verbo reflexivo (-se)' is highlighted in a blue box.
- Definición:** The first definition 'I. Tapar o cubrir una persona, distintos partes de su cuerpo con prendas de vestir para protegerse del frío.' is highlighted in a green box.
- Ejemplo:** The example sentence 'Le recomiendo que se abrigue el cuello.' is highlighted in a green box.
- Uso:** The second definition 'II. verbo transitivo' is highlighted in a green box.
- Material o especialidad:** The third definition '3. FIGURADO Proteger, cuidar, auxiliar o amparar a alguien.' is highlighted in a green box.
- Otra información gramatical:** The fourth definition '4. EQUITACIÓN Apretar el jinete con las riendas el vientre del caballo para ayudarse o indicarle el movimiento que debe realizar.' is highlighted in a green box.
- Indicaciones ortográficas:** The 'REGÍMEN PREPOSICIONAL' section is highlighted in a blue box.
- Indicaciones ortográficas:** The 'NOTA ORTOGRAFÍA' section is highlighted in a yellow box.
- Indicaciones ortográficas:** The 'SINÓNIMOS' section is highlighted in a yellow box.

Figura 3.6. Información del artículo *abrigar* en la versión electrónica para escritorio del GDUEA.

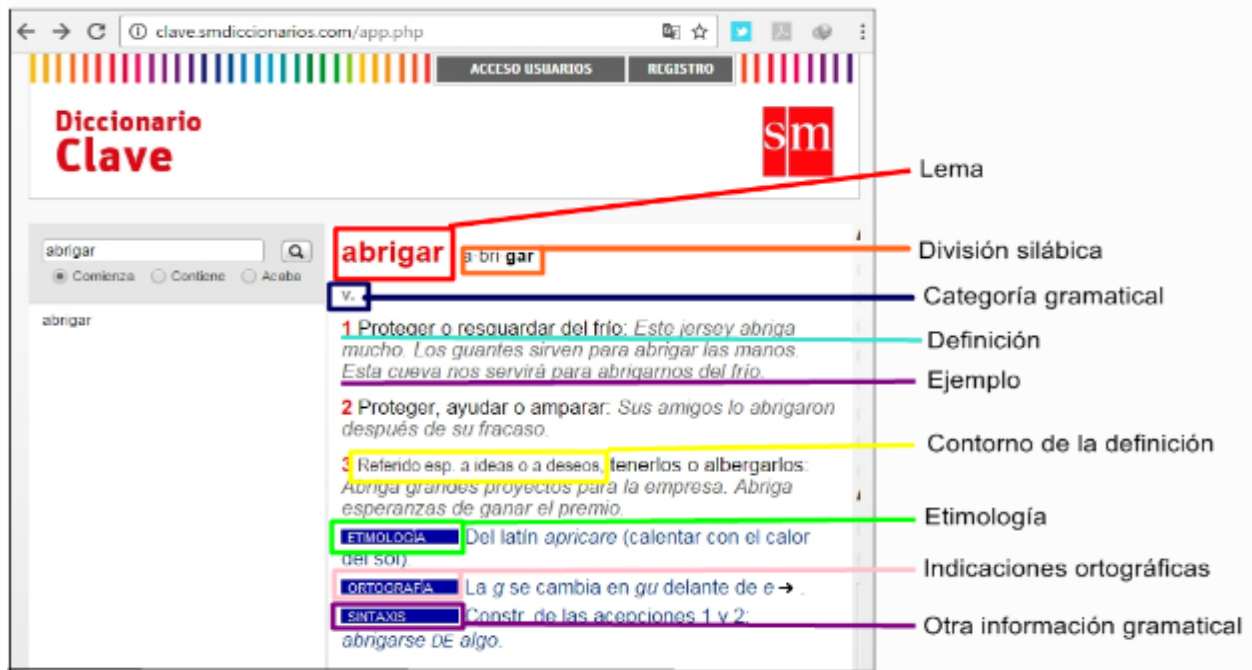


Figura 3.7. Información del artículo *abrigar* en la versión en línea del CLAVE

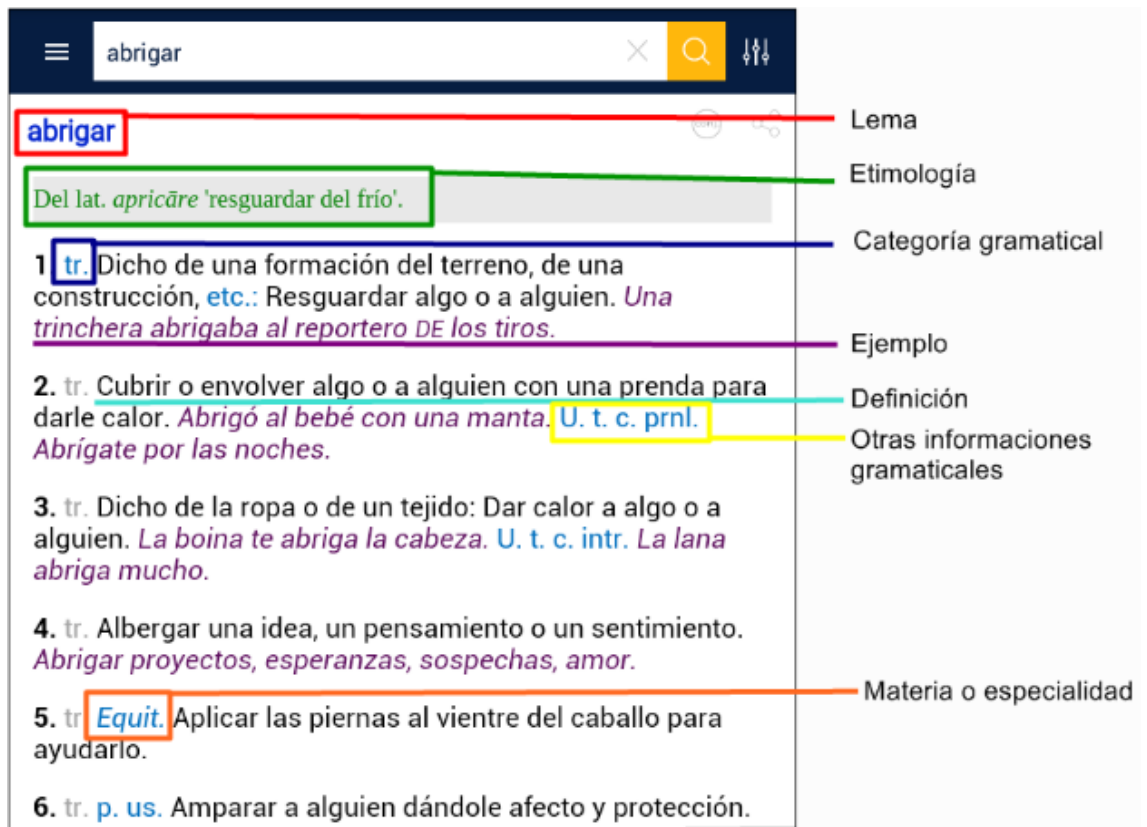


Figura 3.8. Información del artículo *abrigar* en la versión para aplicaciones móviles del DRAE

El lema debe distinguirse visualmente del resto de la información. Usualmente, se presenta en negrilla o en un color distinto. Enseguida, pueden aparecer tres tipos de

información: la división silábica, la transcripción fonética o pronunciación, la ortografía y la etimología.

La partición silábica usualmente se emplea en los diccionarios de aprendizaje. Solo se muestra la misma palabra de la entrada separada sílaba a sílaba por un pequeño guion.

La información ortográfica es otro aspecto concerniente a la microestructura del diccionario. En algunas ocasiones, la consulta al diccionario suele ir dirigida hacia la confirmación o verificación de su forma escrita. El mismo lema contiene dentro de sí la forma ortográfica de la unidad léxica (Lara, 1997). Sin embargo, cuando la forma flexiva presenta cambios gráficos con respecto a la forma lematizada (grafía distinta, presencia o ausencia de tilde, diéresis, etc., por ejemplo, *exigir* - *exija*) el artículo puede informar sobre dichas irregularidades, así como cuando existen palabras homónimas o parónimas (*abano* – *habano*), variantes gráficas (*contra reloj* – *contrarreloj*) y variantes por extranjerismo (*whisky* – *güisquí*). Esta información suele ir después de la entrada y estar precedida por una abreviatura o símbolo que señala que se refiere a una variante del término.

Algunos diccionarios pueden incluir la transcripción fonológica del lema para informar sobre la pronunciación. Esto es frecuente en los diccionarios bilingües o plurilingües o en los diccionarios de las lenguas en las que la pronunciación no tiene una relación estrecha con la ortografía (Lara, 1997; Porto, 2002). La transcripción también es usual en diccionarios monolingües para extranjeros. Suele presentarse en los símbolos del *Alfabeto Fonético Internacional* (AFI) y entre corchetes (Atkins & Rundell, 2008).

En el caso de los diccionarios del español, la pronunciación es un asunto pocas veces abordado dado que esta lengua posee una fonética semifija que no implica grandes variaciones entre lo gráfico y lo fónico. Parece claro para todos los lexicógrafos que solo se habrán de hacer ciertas precisiones cuando la grafía varía con respecto a la pronunciación, caso que se da generalmente en las palabras que han sido adoptadas desde otras lenguas. Son muy pocos los diccionarios que aportan la transcripción fonética de la entrada, ni siquiera los DMA optan por este criterio. Se prefiere realizar precisiones solamente cuando la pronunciación se aleje de la forma gráfica, como en caso de la *x* que suena como la fricativa velar sorda /x/ o como la fricativa alveolar sorda /s/, por mencionar un caso (Garriga, 2003; Lara, 1997). Dichas precisiones suelen

aparecer inmediatamente después del lema, y antes de la etimología o la categoría gramatical de la primera acepción.

Para presentar esta información, Garriga (2003, p. 113) señala dos maneras: “o bien antes de la definición, en paréntesis o de otro modo suficientemente diferenciado, o bien al final del artículo, en un espacio que algunos diccionarios reservan a las notas”. Algunos diccionarios, sobre todo aquellos dirigidos a estudiantes de español como lengua extranjera, presentan la partición silábica de las palabras en la misma entrada.

La inserción de la etimología, entendida esta como la palabra de la cual proviene la unidad léxica a definir (ya sea por el origen, alguna aclaración morfológica, aclaración histórica, composición de la palabra o aclaración del origen) ha sido uno de los aspectos más significativos de la lexicografía hispánica. Desde los primeros diccionarios se ha incluido el origen del lema, la palabra de la cual proviene y en muchos casos lo que significa dicha palabra. Generalmente se provee entre paréntesis inmediatamente antes de la definición, con indicación en abreviatura de la lengua a la que pertenece el étimo. Todas las palabras tienen etimología, pero no todas ellas son conocidas o tienen una procedencia atestiguada, por lo cual se vuelven inseguras, oscuras o dudosas en algunos casos, así que se prefiere que, si no se tiene una absoluta claridad sobre este aspecto particular, es mejor prescindir de este tipo de información (Martínez de Sousa, 2009).

El asunto de la etimología es una parte esencial de los diccionarios etimológicos y de los históricos, sin embargo, en los diccionarios de tipo sincrónico, también se ofrece dicha información, lo cual obedece más a la voluntad de conservar y registrar la evolución o transformación diacrónica que a un criterio práctico. Porto (2002) asegura que esto obedece a un prejuicio historicista y que generalmente se tiene en cuenta en los diccionarios normativos y los enciclopédicos. Toda la información contenida en el artículo debe ayudar al usuario a comprender el lema, así que la etimología solo será útil si cumple dicha función, por ejemplo, si ayuda a comprender el significado de una palabra, a explicar aspectos de la formación de palabras (en especial las que se valen de prefijos y sufijos), y cuando se proporcionan connotaciones de un término. En los diccionarios descriptivos se ha optado por prescindir del aspecto etimológico (Haensch, 1982a).

Una información siempre común en todos los artículos es la categoría gramatical. Esta aparece inmediatamente antes de la acepción. Hay que tener en cuenta que, en muchas ocasiones, por el carácter polisémico de las unidades léxicas, cada

acepción puede tener una categoría gramatical distinta, o un carácter diferente, aunque se trate de la misma categoría (por ejemplo, un verbo puede tener un significado si es intransitivo y otro si se considera transitivo). La categoría gramatical se expresa por medio de abreviaturas. Los diccionarios suelen brindar no solo la categoría gramatical a la que pertenece la palabra, sino otra información específica. En el caso de los sustantivos se destaca el género y el número (cuando una palabra se usa en plural), y en cuanto al verbo, se detalla de qué tipo es (transitivo, intransitivo, pronominal, reflexivo). También se suele brindar información aclaratoria cuando sea necesario, por ejemplo, si el plural del lema no sigue la norma. En los casos de diccionarios de aprendizaje se suelen añadir remisiones a tablas o anexos que presentan inflexiones, verbos irregulares u otras observaciones sobre particularidades de la palabra (Atkins & Rundell, 2008). En la lexicografía hispánica no existe una única manera de señalar la categoría gramatical, por ejemplo, mientras algunos diccionarios señalan el verbo transitivo como *tr.* otros lo marcan *v.tr.* y otros solo como *v.*

La información más notoria dentro de todo artículo es el significado. Este está dado a través de una definición o información y ocupa el mayor espacio dentro del artículo. Como se dijo antes, la mayoría de las palabras en español son polisémicas, lo que implica que el artículo puede contener más de una definición para cada entrada. Estas definiciones se dan a modo de acepciones, que se presentan de manera separada, cada una con su información semántica y su respectivo ejemplo, además de otra posible información.

Se puede definir la acepción como a “el significado en que se toma una unidad léxica” (Martínez de Sousa, 2009, p. 184). Las palabras polisémicas son las de uso ordinario de la lengua, mientras que los localismos, los tecnicismos y los neologismos tienen, por lo general, una sola acepción.

Para ser precisos en la distinción de las acepciones se debe tener en cuenta sus demarcaciones. Esto se hace a través de ciertos criterios (Svensén, 1993):

1. El criterio formal: una palabra puede cambiar de significado por diversos elementos como el singular y el plural (por ejemplo, *esposa* y *esposas*).
2. El criterio sintáctico: las combinaciones sintagmáticas pueden implicar cambio de significado, por ejemplo en las combinaciones de verbo y preposición (*ir por* e *ir contra*), la transitividad o intransitividad del verbo (*pasar*, con sentido de *ir*, y *pasar el examen*, con el sentido de *aprobar*), el tipo de objeto directo

(pegar algo, con sentido de *adherir*, y pegar a alguien, con el sentido de *golpear*).

3. El criterio paradigmático: por el cual una palabra toma distintos significados según el contexto en el que aparece (*nueva ley*, con el sentido de *inexistente previamente*, y *nueva amiga*, con sentido de *reciente*).

4. El criterio pragmático: una palabra toma un significado si esta se utiliza con algún tipo de restricción, ya sea por lugar, tiempo, especialidad, otro rasgo pragmático.

El orden en el que se disponen las acepciones dentro de un artículo no es el mismo en todos los diccionarios. No existe una única regla, pues depende del tipo y la finalidad de la obra. Sin embargo, se pueden determinar criterios generales que han adoptado algunas obras:

1. Según la proximidad etimológica: se registra primero la acepción más cercana a la etimología y así sucesivamente hasta la más lejana. En algunos casos es difícil por el desconocimiento de la procedencia o porque hay varias acepciones con el mismo grado de proximidad hacia la palabra de origen. En la tradición hispánica se atiende usualmente a este criterio, especialmente en los diccionarios normativos. Algunos lexicógrafos consideran que esto suele ser útil en un diccionario histórico o etimológico, pero no en uno de lengua (Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Werner, 1982).

2. Según la frecuencia de uso: es generalmente la más utilizada, sobre todo, en los diccionarios descriptivos. Las acepciones aparecen de la más a la menos usual. Para atender este criterio se acude a un corpus representativo que pueda detallar la frecuencia por cada acepción y no solo por la cantidad de palabras, sino por el significado en contexto de las mismas. En la práctica, esto es complejo y pocas veces se puede llevar a cabo, y finalmente las acepciones terminan ubicándose más bien por la intuición del lexicógrafo.

3. Según el criterio cronológico: se suelen ubicar primero las acepciones más actuales y se dejan al final las que han perdido vigencia.

4. Según la proximidad significativa: se suelen ubicar las acepciones según su proximidad en significado y su subordinación si se da el caso. Por ejemplo, en el artículo de *cáncer* se deben ubicar juntas las acepciones *cuarta zona del zodiaco* y *signo que representa esa zona*.

5. Según el alcance de uso: se ubican en primer lugar las acepciones pertenecientes a la lengua estándar y después las acepciones de uso regional (primero

las de más amplio dominio geográfico y después las de menor dominio), posteriormente las de uso restringido (literario o formal, poético, familiar, popular y tabuizado, este orden), luego las acepciones tecnolectales y por último las acepciones restringidas a subsistemas sociolectales (Haensch, 1982a).

6. Según la categoría gramatical: el aspecto gramatical juega un papel importante en la organización de las acepciones. Cuando una palabra tiene acepciones de distintas categorías gramaticales, estas aparecen agrupadas, y cuando una de las acepciones presenta una restricción de uso, esta pasa a un lugar posterior, privilegiando la acepción más estandarizada. Cuando la palabra tiene distintas categorías o matices, se suelen registrar según un orden específico:

- a. Según la categoría gramatical: en la tradición hispánica, se ha elegido primero el adjetivo, luego el sustantivo y por último el adverbio. En otras lenguas se prefiere el sustantivo en primer lugar (Atkins & Rundell, 2008; Haensch, 1982a).
- b. Según el género: primero el masculino y luego el femenino.
- c. Según el número del sustantivo: en primer lugar, acepciones que se refieren indistintamente al singular y al plural; en segundo lugar, las acepciones que corresponden solo al plural.
- d. En los verbos: primero las acepciones transitivas, posteriormente las intransitivas, después los pronominales y finalmente las impersonales (Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009).

Con respecto a la separación de las acepciones, se han utilizado diversos procedimientos. En las versiones impresas, generalmente se suele realizar a través de un signo, que por lo común es la doble pleca (||) o la doble línea oblicua (/). También se han utilizado otros signos como el punto medio (●) o el diamante (◆) entre otros. De igual manera es frecuente el uso de enumeración para separar las acepciones y otros diccionarios combinan un signo con un número. En las versiones electrónicas, las acepciones se ubican, cada una, en un párrafo distinto con su respectivo número.

El asunto de la homonimia es significativo también en la microestructura. Como se dijo en un apartado anterior, lo más común es ubicar los términos homónimos en artículos diferentes, a fin de que no sean confundidos con la polisemia (Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002; Werner, 1982).

A pesar de existir claridad teórica en cuanto a la diferencia entre homonimia (términos que provienen de étimos diferentes y cuya coincidencia es casual) y polisemia (un solo vocablo con significados múltiples a menos que tengan categoría gramatical

distinta), en la práctica lexicográfica puede ser conflictivo distinguir claramente entre una y otra. Por un lado, porque existe confusión en cuanto a las raíces etimológicas de algunos vocablos, y por lo tanto no se puede estar completamente seguro de si se trata de homonimia o polisemia. Por otro lado, porque algunos lexicógrafos argumentan que el criterio etimológico no es verdaderamente importante en algunos tipos de diccionario, como por ejemplo en los descriptivos, que se centran más en el uso y su ordenación depende de la frecuencia. A partir de esta idea, pueden existir dos opciones, la primera denominada *criterio del sentimiento lingüístico*, en el cual la decisión sobre el tratamiento de la homonimia y la polisemia dependerá de la conciencia del lexicógrafo al relacionar unos significados con otros para el caso de la polisemia, o asumir que son dos palabras distintas para el caso de la homonimia; la segunda, *el criterio componencial o semántico*, que se basa en la cercanía de significados, y que determina que si los dos términos comparten un rasgo o sema en común, o pertenecen al mismo campo semántico se hablaría de polisemia, y en el caso contrario de homonimia. Algunos lexicógrafos incluso recomiendan no atender al criterio etimológico si este no es un aspecto fundamental en el diccionario (Haensch, 1982a)

Para cada acepción suele aparecer un ejemplo que ilustra el significado y que le permite al usuario comprender mejor el sentido, notar la relación de la palabra o la expresión con otras dentro de la cadena lingüística, y determinar de manera indirecta aspectos contextuales, culturales y sociales. Durante mucho tiempo se prescindía del ejemplo, pero actualmente, en especial en los diccionarios de aprendizaje, ha cobrado importancia acompañando a la mayoría de las acepciones. Se ubica inmediatamente después de la definición, diferenciado de esta tipográficamente, generalmente en cursiva.

Las características generales del ejemplo son (Atkins & Rundell, 2008):

1. Es corto, natural, informativo e inteligible.
2. Provee un contexto informativo para el lema, el ejemplo debe ayudar a entender el significado del término.
3. No contiene palabras que son de más difícil comprensión que el lema.
4. No se expresa en términos pertenecientes a otras variedades (diatópicas, diafásicas, diastráticas) distintas a la del lema.
5. No incluye nombres reales de personas.
6. No tiene palabras en idiomas distintos al del diccionario.

Para elegir el ejemplo que ha de ilustrar la definición, los lexicógrafos acuden a corpus, la mayoría de ellos son textos escritos, aunque no solamente de obras literarias, sino también a otros textos como documentos de carácter didáctico, práctico, científico, académico o informativo.

Un aspecto sobre el cual no se ha hallado un consenso, es el carácter real o inventado del ejemplo. En realidad, se puede registrar a partir de cuatro opciones:

1. Exactamente como se ha encontrado en el corpus.
2. Recortado de una oración de un corpus, pero sin ninguna modificación.
3. Adaptado de una oración de un corpus, pero asegurándose que el ejemplo representa el significado original del corpus y de la definición.
4. Completamente inventado para ilustrar hechos específicos (Atkins & Rundell, 2008).

La fidelidad del ejemplo con el corpus, su resumen o modificación o su invención han sido objeto de polémica entre los lexicógrafos. Algunos señalan que el ejemplo inventado permite al lexicógrafo presentar una estructura en la que puede ilustrar, de manera precisa y correcta, el uso de la palabra y su relación con otras unidades léxicas en un contexto que se convierte en verdaderamente ilustrativo para acompañar a la acepción. El que un ejemplo sea inventado no significa que no se dé en el uso real, al contrario, se parte de frases que plagan la cotidianidad, aunque no estén registradas en los corpus. Además, en algunas ocasiones, los contextos reales son poco didácticos y escasamente ilustrativos para el propósito que se persigue, con lo cual el ejemplo no cumple plenamente el objetivo de su inclusión en el artículo. En los diccionarios para aprendices suele ser más recomendable confeccionar el ejemplo para brindar mayor claridad no solo en torno al significado, sino también al uso, la gramática y a los contextos en que se da el término. Otros lexicógrafos afirman, en contraposición, que el ejemplo inventado o modificado corre el riesgo de que el enunciado resulte artificial o forzado y con ello pierda su calidad de veraz, mientras que el ejemplo real tiene la ventaja de ser más objetivo y gozar de la plena confianza de proceder de una realización efectiva. Además, es incoherente no acudir al corpus en el que se ha basado el resto de la obra (por ejemplo, para la selección de las entradas). De otro lado, si la lexicografía es parte de la lingüística y en general de los estudios del lenguaje, se le resta científicidad si no se acude a un corpus real para la elaboración de diccionarios, tal como hacen los demás estudios lingüísticos (Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Lara, 1997).

En cuanto a la forma, el ejemplo no tiene que ser necesariamente una secuencia discursiva cerrada, sino que puede ser una estructura más corta como la frase. Lo relevante es que este ilustre efectivamente el uso de la palabra, lo cual puede implicar que se tengan que utilizar enunciados extensos que no solamente reflejen la palabra en una estructura lingüística sino también el contexto de uso (Atkins & Rundell, 2008).

Adicionalmente, el número de ejemplos tampoco es un asunto establecido como norma, pues hay diccionarios que utilizan un único ejemplo por acepción y otros que proporcionan dos o más dependiendo de la ilustración que se deba hacer del lema o en diccionarios de aprendizaje para que el usuario pueda ver el uso de un término en más de un contexto (Atkins & Rundell, 2008).

En esencia, el ejemplo tiene la función de ilustrar la acepción, sin embargo, se pueden reconocer ventajas adicionales en su uso. Este puede adquirir otras funciones como suministrar un contorno sintáctico al término, lo que de alguna manera permite dilucidar sus posibles colocaciones, presentar la unidad en el uso real y reflejar de alguna manera aspectos sociales y culturales del vocablo (en esencia cuando se trata de sustantivos) y detallar aspectos gramaticales del lema (como en los verbos, los adjetivos y los adverbios) (Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003).

Es usual que en los diccionarios se encuentre otra información después de las acepciones. A pesar de que el diccionario brinda información sobre la entrada en sí de manera autónoma e independiente, es importante señalar las relaciones semánticas que establece la unidad léxica con otras palabras, sobre todo, cuando se pretende que el diccionario cumpla una función codificadora. Así, algunos diccionarios incluyen información paradigmática, en especial sinónimos y antónimos. Los fenómenos de sinonimia y antonimia tienen un entramado teórico que requiere un tratamiento cuidadoso precisamente por su complejidad. Existen diccionarios que presentan los sinónimos y los antónimos al final de cada acepción (lo que hace que el término sea más preciso y se brinde información abundante), mientras que otros prefieren registrarlos al final del artículo lexicográfico (lo que ahorra espacio en el diccionario). Adicionalmente, es importante que el sinónimo indique el registro en el que puede ser utilizado, ya que a veces existen rasgos pragmáticos o socioculturales que hacen que las palabras sean incompatibles dependiendo del contexto (Garriga, 2003; Haensch, 1982a).

Los sinónimos y los antónimos no son las únicas relaciones semánticas que pueden brindarse como información en el diccionario. Algunas obras presentan también

catálogos de palabras afines y otras relaciones de tipo paradigmático que “matizan u orientan el sentido de una palabra” (Garriga, 2003, p. 113).

Dentro del artículo lexicográfico también es frecuente presentar otra información necesaria para entender no solo el significado, sino también el uso. Esto se realiza a través de diversos tipos de marcas que permiten identificar otra información referida al lema. Estas generalmente van abreviadas (aunque no siempre) y se sitúan antes de la definición para indicar la descripción lingüística. Como dice Garriga (2003), “su presencia en los diccionarios es fundamental, sobre todo si se pretende que sirvan para la codificación... no hay diccionario que prescindiera de ellas, ya que se trata de una de las informaciones más valoradas por los usuarios” (p. 115).

Se debe aclarar que no hay que equiparar abreviatura y marca, porque algunas veces aparecen abreviaturas que no son marcas en el sentido estricto. Algunos diccionarios optan por no utilizar abreviaturas en sus marcas para no generar confusión en el usuario.

Las marcas más usuales que brindan información sobre las acepciones son:

1. Marca diacrónica o cronológica: señala la vigencia de la definición (arcaica, anticuada o antigua, poco usada, obsolescencia, neologismo, etc.). Algunas veces se genera cierta dificultad al implementarlas en los diccionarios, porque no es fácil determinar si una palabra ha caído en desuso o si está en vías de desaparecer, por ejemplo. Esta marca es más frecuente en los diccionarios normativos que en los descriptivos, pues estos últimos pretenden recoger el léxico actual y por lo tanto la marca diacrónica no es necesaria (y más teniendo en cuenta que en la tradición hispánica los neologismos no se marcan) (Garriga, 2003; Haensch, 1982a).

2. Marca diaestilística o de uso: registra el nivel de uso del término (coloquial, familiar, vulgar, tabú, eufemístico, peyorativo, infantil, juvenil, formal, elevado, burocrático, etc.). Específicamente, señala las diferentes formas de utilización del lenguaje dependiendo de algunos contextos (Atkins & Rundell, 2008; Martínez de Sousa, 2009).

3. Marca diafásica: señala el registro o variedades lingüísticas dependiendo de la situación y factores sociales (habla culta, malsonante, vulgarismo, familiar, poético, rústico, etc.). Añade Garriga (2003) que estas marcas son difíciles de clasificar, pero tienen un alto valor práctico para indicar el contexto y la situación comunicativa que puede ser de importancia para el usuario, sobre todo a la hora de codificar. El modo de

presentarlas suele ser diverso dependiendo del tipo de diccionario, la abreviatura o la marca particular que se elija.

4. Marca dianormativa o normativa: indica la corrección o incorrección en el uso (barbarismo, sociolectismo, extranjerismo, etc.).

5. Marca diastrática: informa acerca del estrato social en el que el término tiene uso, en función del nivel económico, educativo, profesional, etc.

6. Marca diatópica o geográfica: señala la localización geográfica en la que se utiliza la palabra. Casi desde un inicio de la lexicografía, los diccionarios monolingües del español han utilizado abreviaturas para marcar palabras usadas en las diferentes regiones peninsulares y voces pertenecientes al español americano. La lengua española abarca más de veinte países en dos continentes, esto implica algo de dificultad no solo a la hora de marcar el léxico sino también a la hora de seleccionarlo, por lo que muchos diccionarios han optado por recoger únicamente el léxico más cercano a la forma estándar. Otros diccionarios generan solo dos marcas: una para especificar el uso en la zona norte de España (español septentrional), y otra para la zona sur (español meridional). Actualmente, los diccionarios han atendido a las voces propias de los diferentes países de América: algunos marcan el léxico como *americanismo* y otros refieren específicamente el país o países en los que la voz es usual (Haensch, 1982a; Lara, 1997).

7. Marca de materia, de especialidad, temática, diatécnica o diatemática: apunta la ciencia, técnica, profesión o especialidad a la que pertenece. Este tipo de vocabulario suele marcarse debido a la especificidad de su uso. No existe una única manera de registrar esta marca para todos los diccionarios, sino que cada obra genera una marca distinta según el ámbito al que pertenece o el tema al que hace referencia.

Dentro de la microestructura del diccionario también se incluye otra información gramatical (aparte de la categoría que se introduce antes de cada acepción) y que sirve particularmente como herramienta para la codificación. De esta manera se incluyen aspectos como el régimen preposicional, los plurales irregulares, si un sustantivo es contable, si el adjetivo se puede combinar con *ser* o *estar*, si un adjetivo se puede anteponer al sustantivo, si se trata de un aumentativo, diminutivo o superlativo, entre otros casos. Algunos diccionarios incluyen esta información en apéndices, entre los cuales se presentan además modelos de conjugación verbal a los que se remite desde el artículo lexicográfico específico. Esta información suele ser rica en los diccionarios para

aprendices, pues brinda información detallada sobre formas irregulares (Atkins & Rundell, 2008).

Los diccionarios actuales proporcionan diversas informaciones complementarias alrededor de la unidad léxica para así responder a las necesidades particulares del destinatario, de tal manera que se suelen incluir informaciones adicionales para hacer más rica la información brindada por el artículo (Garriga, 2003; Martínez de Sousa, 2009).

Los tipos de informaciones que pueden ir incluidos en el artículo lexicográfico son:

1. Ampliaciones de significado: para ampliar aspectos de la definición, por ejemplo, para especificar la materia, un uso especial o alguna información para la mejor comprensión del significado.
2. Particularidades de colocación: con la finalidad de ofrecer información sobre colocaciones de uso frecuente.
3. Indicaciones paralingüísticas: se refieren a ciertas indicaciones de uso.
4. Cambio de categoría: cuando un término se define bajo una categoría gramatical, pero puede presentar el mismo uso en otra, por ejemplo, adjetivos y sustantivos.
5. Normas de empleo morfofuncional: brindan otra información gramatical o sintáctica.
6. Información científica: para proveer nombres técnicos o alguna otra aclaración.
7. Restricciones de uso: para hacer aclaraciones sobre los contextos en los que puede usarse el término.

Esta información complementaria suele presentarse entre paréntesis, como una nota al final del artículo.

Cuando existen unidades pluriverbales (como se dijo en apartados anteriores, son aquellos términos compuestos de dos o más vocablos que tienen un significado que generalmente no es la suma de los significados de las palabras por separado) estas se ubican al final del artículo lexicográfico con todos los componentes que tiene un artículo, desde la información gramatical hasta el ejemplo, incluso notas informativas. Es como si se incluyera un artículo dentro de otro artículo.

La razón por la cual se suele incluir la información de la fraseología dentro de un artículo mayor es ante todo práctica: para que el usuario pueda hallar la unidad pluriverbal en el diccionario, deberá buscar por una de las palabras que esta contenga

(por ejemplo, si busca la expresión *mano dura*, deberá buscar bajo el lema *mano*). No existe una única forma en la que se deba incluir la fraseología dentro de determinado artículo. Sin embargo, la mayoría de los lexicógrafos optan por seguir algunos criterios:

1. Si la unidad pluriverbal tiene palabras de distintas categorías gramaticales, se preferirá incluirla en el artículo del sustantivo o la que funcione como tal, por ejemplo, *mano dura*, se incluye en el sustantivo *mano*. Si no hay sustantivo, entonces en el verbo (*echar de menos* se incluiría en *echar*). En caso de no haber ni sustantivo, ni verbo, entonces en el adjetivo (*a lo grande* se incluye en el artículo *grande*), en caso de no ser así, se sigue por el pronombre (*a mí qué* iría en *mí*) y finalmente por el adverbio (*de más* se registraría en el artículo *más*).
2. Si hay dos o más palabras de la misma categoría gramatical, se puede optar por dos caminos. El primero, preferir el primer vocablo en el orden de aparición, por ejemplo, en *ojo de agua*, se incluiría en el artículo *ojo*. El segundo, preferir el primer término según el alfabeto, por ejemplo, en *ojo de agua*, se incluiría en el artículo *agua*. Una tercera opción, a la que han acudido pocos diccionarios impresos y algunas versiones electrónicas, es incluir la expresión en ambos artículos.

Cuando hay dos o más unidades pluriverbales dentro del mismo artículo, estas tendrán que adoptar un orden que generalmente es alfabético.

Estas particularidades de la inclusión de la fraseología como subentradas de los artículos nace de la necesidad de ubicarlas, en los diccionarios impresos, de tal manera que los usuarios puedan hallarlas fácilmente. A pesar de que en las versiones electrónicas, en línea y aplicaciones móviles esto no sería necesario por el mismo carácter de la búsqueda, la norma se sigue manteniendo.

Las unidades pluriverbales que suelen aparecer con mayor frecuencia en los diccionarios son las locuciones, las expresiones fijas y, en algunas ocasiones, las colocaciones o combinaciones sintagmáticas.

Las locuciones, así como las expresiones fijas y las paremias se marcan gramaticalmente (por ejemplo, *loc. adv.*, *loc. verb.*). Las colocaciones, en la mayoría de los diccionarios, no están señaladas de manera directa, y algunas veces aparecen como ejemplo, como nota de régimen preposicional o como locución. De este modo, las locuciones y la fraseología parecen tener una mayor sistematicidad en cuanto a la ubicación y la presentación dentro del artículo.

Dentro del artículo también se suelen encontrar signos auxiliares que ayudan a la redacción de la información y al ahorro de espacio. Tal es el caso de la virgulilla (~) y el guion largo (—) que, dentro del cuerpo del artículo, remplace el lema. Esto suele ser especialmente útil en el momento de incluir las unidades pluriverbales, pues al usar el símbolo en lugar de la palabra, se ahorra espacio y se evita la repetición. Otro signo utilizado con frecuencia por los diccionarios es la flecha (→) para remitir al lector a otro artículo. También se usa el asterisco (*) para denotar la duda en la procedencia de una palabra. (Haensch, 1982a).

3.2.3.2.3. La definición

Un asunto incluido en la microestructura y que requiere particular cuidado es la definición, pues en muchos casos es el aspecto más consultado por los usuarios.

La definición es “el enunciado constituido por aquella parte de la acepción en que se ponen de manifiesto los rasgos por los que la entrada se diferencia de otras palabras —o unidades equivalentes en general— que forman parte de su paradigma o, también, por lo que el uso o aplicación de una palabra se distingue de otros posibles usos o aplicaciones de la misma” (Porto, 2014, p. 18). Está estrechamente ligada al significado y a la acepción específicamente, al contener los rasgos semánticos y contextuales del término definido. Se trata de la información o explicación que se brinda del lema con todas las características necesarias para retratar los rasgos significativos de este. Aunque a simple vista explicar el significado de un término pareciera sencillo, existen múltiples implicaciones que van más allá de solo rasgos semánticos y que deben ser redactados de manera cuidadosa para que el contenido de la definición sea fiel a la entrada.

Así, en el artículo, existe el lema a definir y su definición. El primero denominado *definiendum* y la segunda *definiens* (Ahumada, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2014; Teso, 1987). Estos dos son elementos intercambiables pues existe una equivalencia entre ellos. En otras palabras, son correferentes. La definición, es decir, el *definiens* debe retratar de manera precisa y exacta el término del *definiendum*.

La definición es la parte más importante del diccionario de lengua y su razón de ser, así que es la parte que requiere mayor cuidado y conocimiento para la construcción. El cuidado que se debe volcar en la elaboración de la definición va en dos sentidos: el

contenido, la información que incluye la definición, y la forma que implica las palabras y estructuras utilizadas para redactar dicha información (Atkins & Rundell, 2008; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009; Pérez Lagos, 1998; Teso, 1987, Werner, 1982).

La función básica es explicar el significado de los términos y con ello resolver las necesidades comunicativas de los usuarios del diccionario. Dichas necesidades pueden ser decodificadoras, cuando el usuario busca la definición porque ha encontrado una palabra desconocida cuyo significado necesita saber; y codificadoras, cuando el usuario requiere escribir o decir algo cuyo significado tiene claro, pero duda del vocablo o término. Ser consciente de estas dos funciones implica un cuidado particular en la elaboración de la definición.

Para cumplir la función decodificadora, la información de la definición debe proveerse de manera sencilla y simple para que el usuario pueda comprenderla en una sola lectura y de la mejor manera posible. Con respecto a la función codificadora (útil en los diccionarios de aprendizaje), la definición debe ser tan precisa que explique el sentido y los contextos en los que se usa, lo cual implica una claridad con respecto a los rasgos semánticos precisos (por ejemplo, cuándo usar *oír* y cuando usar *escuchar*), las combinaciones sintagmáticas recurrentes de acuerdo con el sentido, elementos sociolingüísticos y pragmáticos. A simple vista pareciera que la función decodificadora y la codificadora van en contravía, sin embargo, el que una definición sea simple y sencilla no quiere decir que sea insuficiente o que no contenga la información necesaria para explicar correctamente el significado y el uso al usuario. Se debe lograr el equilibrio adecuado para que la definición no sea tan extensa y detallada que provea hasta los más mínimos elementos, pero tampoco tan corta y vaga que no provea la información necesaria (Atkins & Rundell, 2008; Teso, 1987).

De otro lado, es importante reconocer que, para cumplir adecuadamente con su función, las definiciones deben ser elaboradas según el tipo de usuario (Atkins & Rundell, 2008; Svensén, 1993). Por ejemplo, el nivel de lengua de un aprendiz es diferente al de un hablante nativo, razón por la cual un diccionario de aprendizaje debe estar expresado en términos más simples y claros que los de un diccionario general de lengua. De igual manera ocurre en un diccionario especializado en un área para profesionales conocedores de un vocabulario técnico o científico. El usuario se convierte entonces en un punto central en la construcción de la definición:

A definition may score well in terms of the adequacy and technical accuracy of its content. But this can't be the only criterion by which we judge its effectiveness. The user is (or should be) the central actor here, and whatever information the definition sets out to supply must take account of the user's prior knowledge, linguistic competence, and understanding of reference conventions. (Atkins & Rundell, 2008, p. 411)¹⁴

En la medida en que se puedan caracterizar las necesidades de quienes consultan la obra lexicográfica, se puede ser más preciso en la definición. El diccionario es efectivo en la medida en que provee la información que el usuario necesita saber.

La elaboración de una buena definición se debe, en parte, a la conciencia del lexicógrafo sobre los elementos semánticos que implica el lema. Dado que la definición es en sí la explicación del significado, no se puede desatender el aspecto semántico. Esto puede realizarse a través del análisis componencial y del análisis del contenido de la entrada (Ahumada, 1989; Lara, 1997, 2004). El análisis componencial pretende “mostrar la estructura del léxico con el inventario de los rasgos semánticos que lo componen” (Ahumada, 1989, p.97). Por ejemplo, para el término *hombre*, los elementos que lo componen son, *humano, masculino, adulto*. Por otro lado, el análisis de contenido permite caracterizar una serie de rasgos distintivos que identifican el término y que lo hacen distinto de otros elementos de la misma categoría. Por ejemplo, para el término *silla* los elementos del análisis del contenido son *para sentarse, con patas, para una persona, con respaldo, sin brazos*. De esta manera, los elementos extraídos a partir del análisis componencial y del análisis de contenido permitirán aportar información que debe ser utilizada para definir el lema.

Los rasgos que debe tener una definición para considerarse perfectamente funcional son (Atkins & Rundell, 2008):

1. Debe proveer suficiente información que le permita al usuario entender la palabra en contexto.
2. Debe permitir al usuario interpretar el término exitosamente en un nuevo contexto en el que pueda parecer.

¹⁴ Una definición puede resultar bien en términos de adecuación y precisión técnica de su contenido. Pero ese no puede ser el único criterio por el cual juzgar su efectividad. El usuario es (o debe ser) el actor central aquí, y cualquier información que la definición se proponga suministrar debe tener en cuenta el conocimiento previo, la competencia lingüística y la comprensión de convenciones de referencia de los usuarios. (La traducción es nuestra).

3. Debe permitirle utilizar el vocablo de manera correcta y apropiada en un nuevo contexto.

El asunto de la definición implica elementos tanto semánticos como pragmáticos. Desde lo semántico, existe una reconstrucción del sentido que puede adquirir un término en una comunidad. Este sentido se ha fijado a través del tiempo y permanece en la lengua a manera de prototipo. Será ese el significado o el sentido que deba llevarse a la definición lexicográfica. Sin embargo, no hay que olvidar que las palabras se usan en contexto y por lo tanto estas adquieren unos rasgos pragmáticos que no se pueden ignorar. Aspectos como el registro, el lugar, la especialidad, el tiempo, son aspectos que van imprimiendo un tinte particular a los términos y que deben estar presentes en la definición. De esta manera, la definición puede ser concebida como una construcción cultural que parte de una comunidad específica (Lara, 1997, 2004). Las asociaciones culturales de la palabra son comunes en los hablantes nativos, pero no en los aprendices, por lo cual también debe cuidarse particularmente en la definición. (Atkins & Rundell, 2008).

Una parte importante de la definición es el efecto que puede causar en el usuario. Un diccionario debe redactarse de manera cuidadosa para no herir la susceptibilidad del destinatario cuando se refiera a un término relacionado con etnicidad u origen racial, discapacidad, orientación sexual, religión o creencias, edad y género, y todavía más en el caso de los diccionarios de aprendizaje. Si el término es peyorativo, este debe estar debidamente marcado. La definición siempre debe ser neutral (Atkins & Rundell, 2008).

Para que el contenido de la definición represente fielmente el lema, la forma en que proporcione también debe contar con los elementos necesarios y con una estructura adecuada. Así, la definición puede dividirse en dos segmentos: el sintagma definicional y la extensión definicional. El primero define el término y puede o no incluir toda la información correspondiente a la definición desde el punto de vista semántico. En varias ocasiones se construye a partir de una palabra o expresión supraordinaria que ubica el lema en una categoría semántica. El segundo se refiere a información adicional o complementaria y que en algunos casos no se incluye en el sintagma definicional. Generalmente indica lo que lo hace diferente de otros términos de la misma categoría. Lo más adecuado sería que la definición incluyera ambas partes en un solo enunciado, sin embargo, algunas veces es necesario aportar la información por separado, cuando esta no es estrictamente relevante para comprender la unidad léxica a la que se refiere (Atkins & Rundell, 2008; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002; Werner, 1982).

De otro lado, la categoría semántica del sintagma definicional puede ser atendida desde la intensión o desde la extensión. La intensión denota el contenido del concepto, la cual puede ser definida como la combinación de rasgos distintivos del mismo. Por ejemplo, la intensión de *vehículo de motor* puede contener rasgos como *vehículo, máquina, conducible, tiene timón, puede ser utilizado sobre carreteras*. De tal manera que, cuando se elabora una definición por intensión, se acudirá a este tipo de rasgos. De otro lado, la extensión denota el rango del concepto, la cual puede ser definida como la combinación de todos los elementos que implica dicho concepto. Por ejemplo, la extensión para *vehículo de motor* puede ser *carro, motocicleta, furgoneta, autobús, camión*. En algunos casos, como en la definición de sustantivos que implican conjunto, se ha utilizado definición por extensión, por ejemplo, para *planeta* supondría definir *Mercurio, Venus, Tierra, Marte, etc.* sin embargo, se recomienda no usar esta forma de definición (Geeraerts, 2003; Svensén, 1993).

La definición debe ser inteligible y para eso se requiere cumplir, como mínimo, con ciertas características como:

1. Debe elaborarse con términos conocidos y simples, de más alta frecuencia que el término definido, o que aparezcan en el mismo diccionario
2. El lenguaje usado debe ser adecuado a las habilidades lingüísticas y conocimiento técnico del usuario.
3. Si la definición incluye palabras que son polisémicas, estas deben ser utilizadas con los significados más frecuentes.
4. Debe ser expresada de manera clara, concisa, sencilla y concreta, preferiblemente en un solo enunciado.
5. Evitar la remisión a otros artículos para entender la definición. Esto puede ocurrir por definiciones sinonímicas o por remisiones entre sí de términos hiperónimos e hipónimos.
6. El término a definir no puede estar contenido en la definición, a menos que implique significados diferentes por tratarse de una palabra polisémica, lo cual se traduce en la pertenencia a campos léxicos distintos
7. El lema debe ser conmutable con la definición.
8. Apuntar a la máxima economía: decir lo suficiente con pocas palabras y estructuras simples.

9. La definición debe redactarse en prosa sencilla de la época a la que pertenece el diccionario, en construcciones sintácticas simples, evitando expresiones ambiguas, impropias o incorrectas.
10. No debe implicar aspectos ideológicos, excepto si estos corresponden al sistema de la lengua o son reflejo de la conducta de la comunidad.
11. La definición debe estar formulada en función del sistema al que pertenece. Esto significa que no debe concebirse como un elemento aislado, sino que debe tener en cuenta cómo se definen otras palabras pertenecientes al mismo campo o paradigma léxico (Atkins & Rundell, 2008; Landau, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Svensén, 1993; Werner, 1982).

Existen varios principios que rigen la definición lexicográfica (Ahumada, 1989; Landau, 1989; Lara, 1997, 2004; Porto, 2002, 2014):

1. El principio de equivalencia señala que a fin de que una definición sea adecuada, el definidor debe expresar exactamente el contenido del definido, ni más, ni menos. Deberá existir una equivalencia total.

2. El principio de conmutabilidad o sustitución indica que en cualquier contexto la definición y lo definido deben ser intercambiables sin que haya ningún tipo de alteración semántica. Para corroborar esto se aplica la prueba de sustituibilidad. Esta consiste en el reemplazo de la unidad léxica por la definición en un contexto lingüístico sin que exista alteración del significado o de la forma a la hora de realizar la sustitución. Este principio es aplicable únicamente a las definiciones de contenido, pero no a las de metalengua.

3. El principio de identidad categorial promulga que la categoría gramatical del definidor debe coincidir con la del definido. Cuando esto no es posible porque no hay una palabra que coincida en categoría gramatical y se deba acudir a una construcción sintagmática que la remplace, se apela al principio de identidad funcional, el cual promulga que la construcción definidora debe cumplir el papel de la categoría gramatical del definido.

4. El principio de análisis o de identidad de contenidos indica que una definición debe ser equiparable con el análisis componencial del lema y, al mismo tiempo, la definición debe contener características formales, como estar redactada en enunciado acorde con las reglas sintácticas de la lengua y con vocablos del léxico común.

5. El principio de transparencia establece que la definición debe estar redactada con palabras sencillas, precisas y de mayor frecuencia de uso que el definido. Esto permite que las definiciones sean comprensibles para el usuario.

6. El principio de autosuficiencia dispone que las palabras contenidas en las definiciones deben estar registradas a su vez en el propio diccionario, de tal manera que, si el usuario desconoce alguna de las palabras de la definición, pueda buscarla allí mismo y de esta manera comprender el significado del término. Este principio evita que se produzcan las pistas perdidas.

Por otro lado, algunos diccionarios (sobre todo en lenguas como el inglés y el alemán, y en los diccionarios para aprendices) han optado por elaborar la redacción de sus definiciones a partir de pautas estructurales con ciertas condiciones que permiten mantener los mismos elementos. Incluso algunas obras redactan las definiciones con un determinado número de unidades léxicas, lo que se denomina *vocabulario controlado*. Existen varias de estas:

1. Genérico y diferencia: se parte de la definición ubicando el lema en una categoría general para después presentar los elementos que lo hacen particular y distinto a otros lemas de la misma categoría.

2. Uso de paréntesis: se utiliza dentro de la definición para indicar una restricción o una característica de esta acepción.

3. Estructuras tipo fórmula: en la que se implican una serie de elementos contextuales de la acepción, por ejemplo, tiempo, tamaño, forma. Dichas estructuras son elaboradas para basar la definición de ciertos tipos de léxico, por ejemplo, el referido a animales, plantas, edificaciones, entre otros (Atkins & Rundell, 2008).

Con respecto a los tipos de definiciones, varios autores realizan clasificaciones propias atendiendo a diversos criterios. Con base en ellos establecemos la siguiente clasificación para las definiciones (Ahumada, 1989; Bosque, 1982; Escavy, 2000; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2002, 2014; Werner, 1982):

1. Por la naturaleza de lo definido y la información proporcionada en la definición:

a. Definiciones enciclopédicas: La definición enciclopédica no se centra en la definición de la unidad léxica, sino que se fundamenta en la explicación del objeto representado por la palabra, que generalmente incluye diversa información de tipo enciclopédico. Se trata de la descripción detallada del objeto nombrado en la entrada en tanto a sus características como elemento de la realidad y no como realidad lingüística.

El conocimiento que se debe poseer para redactar este tipo de entrada debe ser más especializado porque deben anotarse todos los rasgos posibles del objeto en mención.

b. Definiciones lingüísticas o lexicográficas: la definición lingüística se encarga de brindar el significado de la unidad léxica. Esta, por su parte puede ser conceptual o formal funcional; la primera enfocada hacia el concepto que designa el definido, mientras que la segunda referida a la función de la forma lingüística.

Dentro de la definición conceptual se pueden establecer dos subclasificaciones:

i. A partir del criterio referido al número de sintagmas definicionales: se pueden caracterizar dos tipos de definiciones: la simple, la cual está constituida por un único sintagma definicional o enunciado, y la múltiple, que se construye a partir de varios sintagmas definicionales, entre los que se pueden encontrar palabras sinónimas, frases cortas o una mezcla que alterna unas y otras.

ii. A partir del número de palabras del sintagma definicional: clasifican las definiciones en sinonímicas y perifrásticas.

A. En cuanto a la definición sinonímica, aunque varios autores cuestionan este tipo de definición porque no cumple el principio de análisis, Porto (2014) rescata su valor y aunque acepta que la sinonimia completa no existe, también afirma que el sinónimo puede ser tomado como una unidad con igual significado a otra, y que pueden ser conmutables, ya sea de manera total, cuando se puede emplear en todos los contextos, o parcial cuando es aplicable solo a algunas situaciones. Svensén (1993) menciona cinco casos:

1. Un término pertenece a la lengua estándar y otro a vocabulario especializado, por ejemplo, *sal* y *cloruro de sodio*.

2. Los términos que son principalmente técnicos se usan como alternativa, tal es el caso de *nanómetro* y *micromilímetro*.

3. Los términos pertenecen a la lengua estándar, pero en distintos niveles, por ejemplo, *excelente*, *grandioso*, *bueno*.

4. Los términos pertenecen a la lengua estándar, pero uno de ellos viene de otra lengua, como *brandi* y *coñac*.

5. Los términos tienen el mismo significado denotativo, pero no el connotativo: *psiquiátrico* y *manicomio*.

La definición a través de sinónimos suele ahorrar espacio en el diccionario y pretende brindar claridad sobre el lema, sin embargo, la

sinonimia perfecta no existe, razón por la cual es necesario señalar las restricciones del sinónimo, por ejemplo, a través de marcas, que permitan identificar la diferencia en el término y así reducir el riesgo de ambigüedad (Ahumada, 1989, Atkins & Rundell, 2008; Landau, 1989; Svensén, 1993).

B. La definición perifrástica, la más utilizada en los diccionarios monolingües, es la que más se acerca a los principios y condiciones mencionados unos párrafos atrás. Consiste en la explicación del significado a través de una construcción sintáctica que presente el contenido del lema. Este enunciado debe equivaler completamente a la entrada (Ahumada, 1989; Porto, 2009; Svensén, 1993).

Se pueden reconocer cuatro subtipologías dentro de esta definición basadas en ciertos criterios (Ahumada, 1989; Porto, 2014):

1. Según la estructura sintáctica del definidor: una definición puede estar formada por un sintagma, ya sea endocéntrico o exocéntrico. En el primer caso está constituido por uno o varios núcleos sintácticos más unos complementos unidos a estos por coordinación. En el segundo caso, el definidor no tiene núcleo sintáctico sino una preposición o un relativo que traspone todo lo demás a la categoría del definido.

2. Según el tipo de relación léxica entre el definido y el núcleo semántico del definidor: dentro de este se pueden clasificar las definiciones en sustanciales y relacionales. Las relacionales establecen relación positiva, de cohiponimia, antonimia o clasemática entre el definido y el núcleo del definidor, mientras que en las sustanciales se da una relación de hiperonimia-hiponimia.

3. Según el número de núcleos de los que consta el definidor: desde este criterio, una definición puede ser mononuclear cuando consta de un solo núcleo, o polinuclear cuando posee dos o más. En este último caso, puede suceder que los núcleos correspondan a un mismo tipo de relación con el definido (definición aditiva) o que sean heterogéneos y que se constituyan en una definición sustancial y relacional al mismo tiempo.

4. Según la relación entre los componentes del definido y los del definidor: una definición puede ser literal, cuando el definidor comprende componentes morfológicos del definido, o puede ser no literal en el caso contrario.

c. Definiciones mixtas: existe una definición intermedia entre la definición enciclopédica y la definición lingüística llamada definición híbrida. Esta suele estar presente en algunos diccionarios de lengua que incluyen voces de especialidad, más precisamente, términos de alta frecuencia dentro de la especialidad. Este tipo de definición suele mezclar elementos de la definición enciclopédica con la definición lingüística.

A continuación, presentamos el artículo de *fagot* en un diccionario enciclopédico y en un diccionario general, lo que permite ilustrar las diferencias entre estas definiciones.

fagot (al.: *Fagott*; fr.: *basson*; in.: *bassoon*; it.: *fagotto*). Instrumento de aliento de madera con tubo cónico y doble lengüeta. El más grave de los cuatro alientos madera de la orquesta, fue desarrollado a partir del *curtal* renacentista o **dulcian* a mediados del siglo XVII, como parte de una reconstrucción general de todos los instrumentos de aliento madera que se llevó a cabo en Francia. Dada la longitud de su tubo (254 cm en el fagot moderno), éste se dobla sobre sí mismo para producir un instrumento de aproximadamente 134 cm de longitud.

Los primeros *dulcian* a menudo eran tallados de una sola pieza de madera, mientras que el fagot moderno tiene cuatro secciones de madera acopladas y un tudel o “bocal” curvo de metal con una doble lengüeta (véase Fig. 1a). El tudel (1) se ensarta en la sección tenor o aleta (2), llamada así porque en un costado tiene una protuberancia en forma de aleta con tres orificios horadados de forma oblicua para los dedos de la mano izquierda. La sección inferior o culata (3) es oval y tiene dos tubos paralelos acoplados por la base mediante un codo metálico en forma de U oculto por una cápsula. La sección larga o grave (4) es paralela a la sección de aleta y se acopla con la campana (5) coronada por una guirnalda de marfil, madera o plástico. Los orificios para los dedos en la aleta y en la parte más ancha están horadados oblicuamente para que por la parte exterior

Figura 3.9. Fragmento del artículo *fagot* del *Diccionario Enciclopédico de la Música* (Latham, 2008).

fagot (plural *fagotes*) *s. m.* 1 Instrumento musical de viento de la familia de los oboes, formado por un tubo largo con agujeros y llaves, que se toca con una boquilla de caña: *tocar el fagot. El fagot desempeña la función de bajo en la sección de madera.* || *s. m. / f.* 2 Persona que toca este instrumento: *Es fagot en un cuarteto de viento.*

Figura 3.10. Artículo *fagot* del DSAL

d. Definiciones explicativas: brindan información sobre conceptos de una categoría determinada que un hablante puede conocer. Por ejemplo, *caballo*, *niño*, *caminar*.

e. Definiciones constructivas: expresan el término y el concepto a partir de un significado complejo. Por ejemplo, *morfemas*, *sintagma*.

2. De acuerdo con la naturaleza del metalenguaje empleado:

a. Definiciones propias o parafrásticas: son aquellas que brindan información sobre el contenido semántico del lema. Dentro de estas se pueden distinguir:

i. Hiperonímicas: se remiten a una categoría de mayor extensión semántica como base de la construcción de la definición. Por ejemplo, *gato* – *felino*.

ii. Sinonímicas: utilizan uno o más sinónimos del lema. Por ejemplo, *bello* – *bonito*.

iii. Antonímicas: algunas son exclusivas (se define negando el opuesto) y otras son inclusivas negativas (se utiliza una negación semántica). Por ejemplo, *inmoral* – *que no tiene moral*.

iv. Serial: es parte de la definición hiperonímica y ubica el lema dentro de una serie. Por ejemplo, *marzo* - *tercer mes del año, ubicado entre febrero y abril*.

v. Mesonímica: también es parte de la definición hiperonímica. En ella, el lema definido se ubica como punto medio entre otros dos, o se identifica por la exclusión de ellos. Por ejemplo, *indiferencia* - *estado de ánimo en el que no se experimenta mi preferencia ni repugnancia hacia algo*.

vi. Ostensiva: se define a través de la señalización de un objeto que posea la propiedad definida. Por ejemplo, *rojo* - *del color de la sangre*.

b. Definiciones impropias o metalingüísticas: no ofrecen información sobre el contenido semántico, sino que explican el uso y la función del lema. Son explicaciones morfosintácticas de la entrada. Por ejemplo, *de* - *denota el material del que está hecho algo*.

3. Por la modalidad de la definición: pueden subclasificarse a su vez en científicas, literarias, humorísticas, etc.

4. Por la estructura sintáctica de la definición:

a. Contextos en los que no debe usarse un término: brinda un tipo de información negativa que permite excluir combinaciones sintácticas incorrectas.

b. Especificaciones contextuales: en las que se especifica el marco sintáctico o semántico en el que suele aparecer un término.

c. Falsas definiciones sinonímicas o definiciones hiperonímicas poco restringidas. Por ejemplo, *terminantemente* – *de manera terminante*.

Algunos autores (Ahumada, 1989; Atkins & Rundell, 2008; Geeraerts, 2003; Landau, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2014; Svensén, 1993) establecen condiciones para que la definición sea adecuada dependiendo de la categoría gramatical que se esté definiendo.

En cuanto a la definición de adjetivos, se deben cumplir cuatro condiciones:

1. El descriptor de un adjetivo debe ser otro adjetivo, un participio, empezar por una preposición más sustantivo o empezar por un nombre relativo y estar acompañado por un sintagma.

2. Para dictar el principio de conmutabilidad se debe elaborar una definición relacional introducida por la preposición *de*.

3. No es recomendable iniciar las definiciones mediante las frases *dícese de* o *aplicase a*.

4. Evitar la definición sinonímica o por antónimo; la definición debe construirse como un enunciado que explique el lema (Atkins & Rundell, 2008).

Con respecto a la definición de sustantivos, se recomienda que el descriptor, hiperónimo o genérico del sustantivo cumpla las siguientes características (Geeraerts, 2003; Martínez de Sousa, 2009; Svensén, 1993):

1. Ser otro sustantivo, ya sea que esté seguido o no de especificaciones que pueden ser hechas a partir de adjetivos, construcciones preposicionales, construcciones oracionales simples o compuestas.

2. Ser una construcción sustantivada.

Además, se deben evitar las construcciones que comiencen con *la que* o *el que* y usar *persona* o referirse a quien realice la acción, según la unidad a definir. El número del descriptor debe coincidir con el del término definido, sin embargo, el género no tiene que cumplir esta regla obligatoriamente.

Con respecto a los verbos, se recomienda que deben cumplir las siguientes condiciones:

1. Se definen a través de otro verbo o de una perífrasis verbal. De igual manera, debe responder a la prueba de sustituibilidad.

2. Los verbos transitivos se deben definir con otro verbo transitivo. No es adecuado añadir complemento directo en la definición, pues fallaría en la prueba de sustituibilidad. Cuando sea estrictamente necesario añadir otros complementos para que la definición sea comprensible, se recomienda hacerlo a través de contornos (Ahumada, 1989, Porto, 2014).

Los adverbios deben definirse a través de construcciones oracionales y someterse a la prueba de sustituibilidad.

Las palabras gramaticales, teniendo en cuenta, como se dijo antes, que ellas no definen un referente o concepto, sino que se explica la función de la misma dentro de la lengua, deben expresarse en términos adecuados para el usuario: sin palabras excesivamente científicas o que le obliguen a remitirse a otro artículo para su comprensión (Atkins & Rundell, 2008, Svensén, 1993).

Las locuciones deben ser definidas mediante una frase que, puesta en un contexto determinado, se comporte como sinónimo.

Con respecto a los sintagmas y frases, estos deben definirse eligiendo como descriptor el sustantivo de base del sintagma, excepto cuando el definido requiere una extensión de significado. Dependiendo del caso concreto, la definición de sintagmas puede omitir el descriptor para ser reemplazado por un artículo determinante de acuerdo con la categoría gramatical.

Un elemento importante que suele ser parte de la definición es el contorno. La definición en algunas ocasiones requiere adicionar información contextual para que esta sea totalmente comprensible para el usuario. Esta información puede ser provista a través de los contornos (Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Serra, 2007).

Afirma Martínez de Sousa (2009): “el contenido es el conjunto de elementos que ofrecen información fundamental en una definición, y el contorno, el conjunto de elementos de información no esencial añadidos a una definición” (p. 157). Es decir, el contenido es la definición propiamente dicha y el contorno es aquella parte que la acompaña para ampliar o brindar información extra o contextual que se considera importante para la comprensión, aunque no sea esencial desde el punto de vista semántico. Por ejemplo, en el artículo *arraigar* del DSAL, se brinda la información *una planta* en la acepción número uno, *un sentimiento o una costumbre* en la acepción número dos y *una persona* en la acepción número tres, que indican la información

contextual sobre el sentido del término (en este caso, a qué se aplica). Dicha información es el contorno.

arraigar *v. intr. / prnl.* 1 Echar «una planta» raíces: *El geranio no ha arraigado en la nueva maceta.* SIN. enraizar(se). 2 Hacerse «un sentimiento o una costumbre» firme en [una persona]: *Aún no (se) ha arraigado en él el hábito del estudio.* || *v. prnl.* 3 Establecerse «una persona» en [un lugar]: *Se han arraigado en esta tierra hace tiempo.* ⇒ 56.

Figura 3.11. Artículo *arraigar* del DSAL.

Estos contornos no solo permiten que la definición sea más clara al usuario, sino también que se cumpla el principio de conmutabilidad o sustitución, por el cual un término podría ser remplazado por su definición sin cambiar el sentido del enunciado. Así, en la oración *los rosales arraigaron* el verbo puede ser remplazado por la definición de la acepción número uno, *los rosales echaron raíces*, en la que el contorno, en este caso *una planta*, no sería propiamente parte de la definición, sino una especificación de la misma.

No todas las definiciones requieren contorno. No obstante, existen casos en los que se requiere definir un verbo transitivo al cual se le adiciona el complemento directo, esto deberá ofrecerse a través de un contorno.

Se establece la necesidad de utilizar contornos en ciertas circunstancias:

1. Cuando el verbo presenta restricciones en su relación con sus complementos, o cuando el sustantivo tiene restricciones con el adjetivo.
2. Cuando algún componente fundamental del definidor no es comprensible sin el complemento.
3. Cuando el definidor desempeña una función sintáctica distinta a la del definido.

Critica Porto (2002, 2014) que en la mayoría de diccionarios no se suele separar el contorno de la definición ni se señala con algún tipo de marca. Son pocos los diccionarios que presentan el contorno separado de la definición. En realidad, lo que se ha presentado en la tradición hispánica es una disparidad a la hora de determinar y marcar el contorno.

Algunos diccionarios, como el GDUEA, el DUE, el DLEPEE, o el DIPELE ubican la información del contorno como parte de la definición, lo cual hace que se incumpla el principio de conmutación o sustituibilidad, pues al remplazar el término por la definición la información es redundante y el enunciado no es coherente. Por ejemplo en la oración *los rosales arraigaron*, al sustituirse el verbo por la definición en la que no

se ha marcado contorno, como en el caso de la definición que provee el DUE, quedaría **los rosales echaron raíces los tallos, plantones o las plantas recién plantados en un terreno, con lo que siguen viviendo y desarrollándose.*

En otros diccionarios se marcan algunos contornos a través de la introducción de frases como *dicho de*, *referido a*, como es el caso de los diccionarios DRAE, CLAVE o DEPE. Aunque esto permite al usuario entender mejor el término y generar una explicación alrededor del mismo, desde la teoría de la forma de la definición no es recomendable usar dichos términos para iniciar la definición, como se explicó en párrafos anteriores.

Finalmente, otros diccionarios como el DSAL, el DEA o el DEST no solamente presentan los contornos como información extra de la definición, sino que además se marcan de manera particular en el artículo. El DSAL señala los contornos entre paréntesis angulares (<>), el DEA en corchetes ([]) y el DEST redacta los contornos en un tamaño de fuente más pequeña que la definición. Como se puede notar, no hay una regularidad a la hora de marcar el contorno.

A continuación, veremos la entrada *arraigar* en los diccionarios mencionados en el párrafo anterior. Se puede ver la disparidad en cuanto a la ubicación y señalización del contorno.

arraigar *v. intr. / prnl.* 1 Echar <una planta> raíces: *El geranio no ha arraigado en la nueva maceta.* SIN. enraizar(se). 2 Hacerse <un sentimiento o una costumbre> firme en [una persona]: *Aún no (se) ha arraigado en él el hábito del estudio.* || *v. prnl.* 3 Establecerse <una persona> en [un lugar]: *Se han arraigado en esta tierra hace tiempo.* ⇒ 56.

DSAL

arraigar (conjug 1e) **A** intr. 1 Echar raíces [una planta o esqueje en un lugar]. ■ 2 Establecerse [alguien] de manera fija [en un lugar]. *Tb fig.* ■ 3 Hacerse firme y difícil de extirpar [algo no material, esp. una idea o una costumbre]. *Frec en part.* **B tr** 4 Hacer que [algo (cd)] arraigue [3]. ■ 5 Establecer de manera fija [algo en un lugar].

DEA

arraigar. (conjug. BAILAR). intr. 1. Hacerse firme o duradero algo, como una idea o una costumbre. *La afición al nuevo deporte ha arraigado rápidamente entre los jóvenes. Es un hábito muy arraigado en él.* 2. Establecerse alguien en un lugar de manera permanente. *Son hijos de emigrantes que arraigaron en Argentina.* 3. Echar raíces una planta. *No ha arraigado el manzano que planté.* ► 3: AGARRAR, ENRAIZAR, PRENDER.

DEST

arraigar ■ **v.** 1 Echar o criar raíces: *El árbol que trasplantamos se está secando porque no ha arraigado bien.* 2 Referido esp. a un sentimiento o a una costumbre, hacerlos muy firmes, consolidarlos o fijarlos con fuerza: *Aquella larga enfermedad arraigó en mí el hábito de la lectura.* ■ **prnl.** 3 Establecerse de manera permanente en un lugar, vinculándose con las personas y cosas de allí: *Vino a pasar unas vacaciones, pero acabó abriendo un taller y arraigándose aquí.* □ ETIMOL. Del latín *radicare*. □ ORTOGR. La *g* se cambia en *gu* delante de *e* → **PAGAR.**

CLAVE

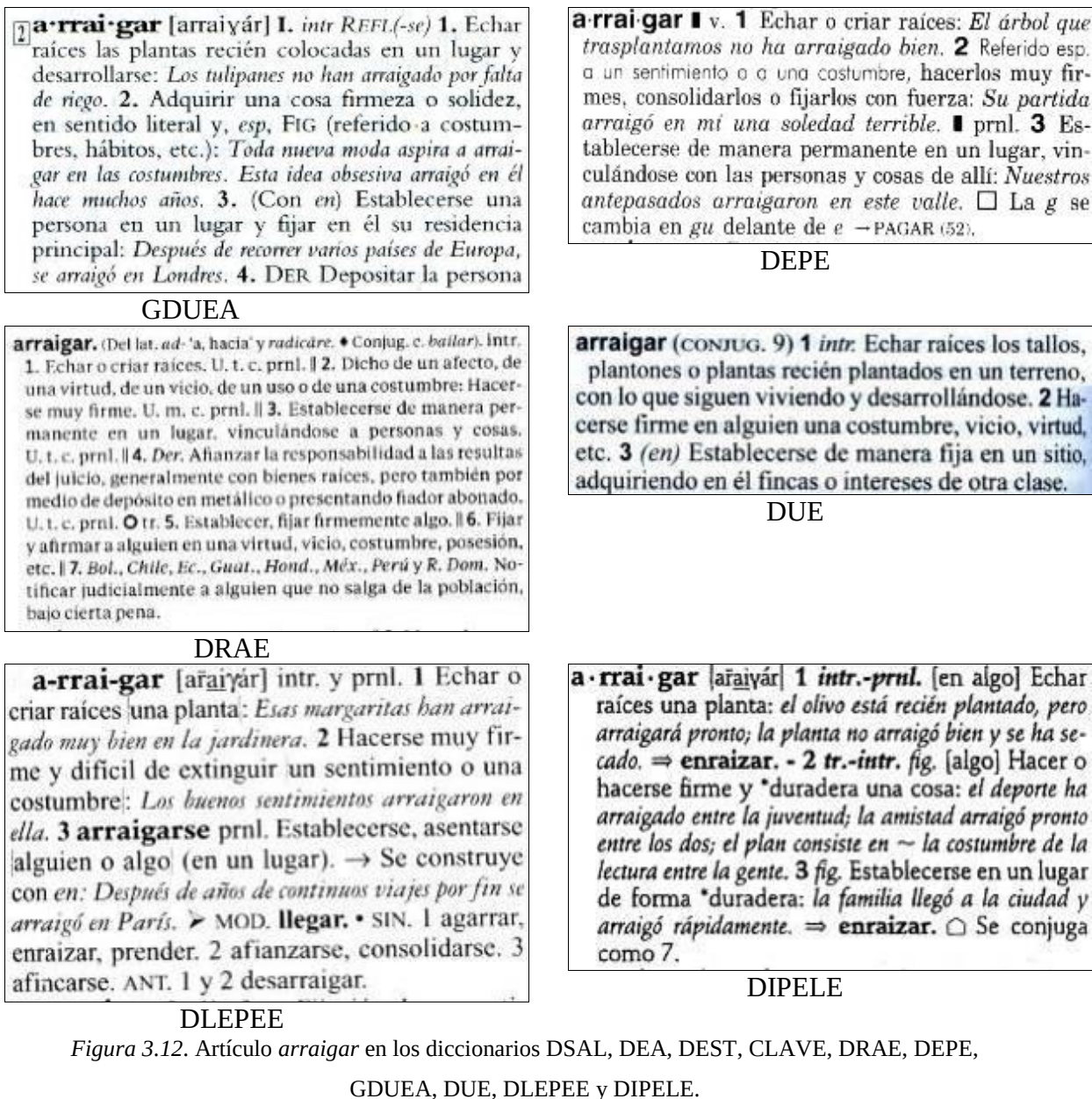


Figura 3.12. Artículo *arraigar* en los diccionarios DSAL, DEA, DEST, CLAVE, DRAE, DEPE, GDUEA, DUE, DLEPEE y DIPELE.

Finalmente, es importante mencionar dos problemas que puede presentar la definición: los círculos viciosos y las pistas perdidas.

Los círculos viciosos son conjuntos o cadenas de definiciones cerradas. Esto se da cuando un término conduce a otro y ese a su vez lleva a otro que al mismo tiempo remite al primero de ellos, provocando así que la definición no sea lo suficientemente explícita y por lo tanto no brinda ninguna información nueva sobre la unidad léxica. (Pérez Lagos, 1998; Porto, 2014; Teso, 1987; Werner, 1982)

De otro lado, las pistas perdidas se dan cuando una definición incluye una palabra, generalmente de uso infrecuente, que no está registrada dentro del mismo diccionario, haciendo que la definición no sea del todo completa (Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Werner, 1989).

3.3. Los diccionarios monolingües en la enseñanza de ELE

Los diccionarios monolingües se constituyen como herramienta importante en la práctica de la enseñanza-aprendizaje de ELE. Afirma Alvar (2003) que

en la enseñanza-aprendizaje del léxico de la lengua, y de los vocabularios particulares, el diccionario, como obra en la que se recogen palabras, puede prestarnos una inestimable ayuda, aunque no haya un diccionario válido para todas las necesidades, no en vano el diccionario es un instrumento, y como tal instrumento está destinado a unos fines concretos, distintos en cada uno de ellos (Alvar, 2003, p. 12).

De esta manera, se han señalado las características, ventajas y facilidades que pueden prestar dichos diccionarios en cuanto a su estructura y utilización práctica en el aula, y también las características que deben ser objeto de consideración a la hora de construir un DMA de ELE.

En el presente apartado presentamos el asunto de los DMA en la enseñanza ELE desde varios ángulos: en primer lugar, desde la necesidad y la función estas obras en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. En segundo lugar, nos centraremos en el destinatario como aspecto fundamental a tener en cuenta en la construcción del diccionario. Después nos centraremos en los aspectos macroestructurales y microestructurales de un DMA. Luego, expondremos algunos existentes y finalmente algunas deficiencias de estos.

3.3.1. Necesidad y función de los DMA en el proceso de aprendizaje de las lenguas extranjeras

El solo hecho de que un usuario se acerque al diccionario para conocer la forma, el significado o el uso de una palabra implica un uso didáctico. Si este ejercicio se da en un contexto académico, el asunto se convierte en algo más formal y requiere una conciencia por parte de los participantes del proceso a fin de que el diccionario aporte significativamente.

El uso del diccionario le permite al estudiante cierta autonomía para resolver dudas lingüísticas a través de las búsquedas, sin la necesidad de estar acompañado por el docente. De otro lado, el diccionario en el aula tiene varias funciones: ampliar el léxico, resolver dudas ortográficas, gramaticales y de pronunciación, situar las palabras en contexto, consultar ejemplos de uso, consultar sinónimos y antónimos, indagar sobre fraseología, colocaciones, locuciones, etc.

En secciones anteriores se argumentó que el aprendizaje del léxico en una lengua extranjera va más allá de la simple memorización de listas de palabras. A través del léxico se puede tener acceso a información de la lengua como la forma, el significado y el uso (Nation, 2001). También se señaló que el diccionario es una obra que compila el léxico de una lengua, pero no como meras listas, sino como un compendio en el que, a través de cada uno de los artículos, se ofrece información lingüística de los términos allí consignados. Tal información corresponde a los distintos niveles de la lengua, desde lo fonético y lo gráfico hasta lo pragmático y lo sociolingüístico. En pocas palabras, un diccionario, al presentar el léxico y otra información que se implica en él, se constituye como una herramienta importante en el aprendizaje del léxico de una lengua extranjera.

Aunque el diccionario ha tenido valor para los lexicógrafos, lingüistas y docentes, su uso en el aula se ha limitado a la búsqueda de significados. Alvar (1993), Gómez, Herrera y Rivero (2010) y González García (2004) llaman la atención sobre los diccionarios de aprendizaje como los idóneos para el uso en el aula, porque tienen una función didáctica que abarca la forma, el contenido y la función, y aseguran que el diccionario es en sí mismo un método por las funciones y los contenidos que posee. Se define método desde dos vías que se entrecruzan y se complementan: por un lado, como un conjunto de procedimientos para acercarse a los hechos para conocerlos; por otro, como la estrategia para lograr algo.

A partir de allí, se pueden establecer cuatro formas por las que el diccionario es un método para la enseñanza de la lengua: la primera, como un método *per se*, por su misma estructura; la segunda, como un método didáctico, pues motiva el aprendizaje de la lengua; la tercera, como un método dialéctico, dado que “el estudiante interactúa con el texto de tal manera que adquiere la información necesaria y se vale de sus propios recursos y de los que le ofrece el diccionario para adquirir información” (Gómez, Herrera y Rivero, 2010; 190); la cuarta, como un método heurístico, ya que el estudiante

puede resolver un problema concreto o hallar una información en particular y la técnica para hacerlo.

En un primer momento, es válido que el estudiante utilice un diccionario bilingüe a fin de aproximarse a la lengua extranjera a través de su propia lengua. Esto no solamente brinda mayor seguridad al alumno, sino que también le permitirá ganar vocabulario de manera más rápida y precisa. Sin embargo, en niveles intermedios y avanzados el diccionario monolingüe se convierte en el más adecuado como instrumento para apoyar el proceso, porque implica mayor precisión en el significado y un uso más real de la lengua.

Las diferencias entre el diccionario bilingüe y el monolingüe son significativas (Chi, 2013; Cosmes, 2006; Duval, 2008; Hernández, 2001a; Ruhstaller, 2004; Yong & Peng, 2007). Mientras el diccionario bilingüe presenta el significante de una lengua en relación con el significante de otra, el monolingüe presenta la relación entre significante y significado de la misma lengua. Así, la finalidad del diccionario bilingüe es la traducción mientras que el monolingüe se preocupa por brindar información semántica detallada. Por otro lado, el diccionario bilingüe está diseñado específicamente para mostrar la equivalencia de términos en dos lenguas determinadas específicas, una de ellas la lengua de aprendizaje y otra la lengua nativa del estudiante. En contraste, el diccionario monolingüe presenta todo su contenido en la lengua de aprendizaje sin importar la lengua materna del aprendiz. Adicionalmente, el diccionario bilingüe, al presentar dos términos semejantes, puede correr el riesgo de generar ambigüedades, pues no siempre una palabra en un idioma tiene un término equivalente exacto en otro idioma, sino que debe reemplazarla por una palabra que se aproxime, pero que no representa exactamente lo mismo. Sin embargo, el diccionario monolingüe, al definir el término de la entrada, apunta a la exactitud pues hay una relación de equivalencia exacta entre la entrada y el contenido.

Es por ello que el diccionario monolingüe es útil y necesario en los niveles intermedio y avanzado de la enseñanza. Sin embargo, en el caso del español, existe una carencia de DMA, en primer lugar, por la escasez de los mismos, y en segundo lugar, por la inadecuación de los pocos existentes.

Los distintos autores coinciden en que, a pesar de los recientes avances de la lexicografía didáctica para ELE, esta todavía se encuentra rezagada con respecto a otras lenguas cuya tradición es mucho mayor, no solamente por el tiempo que ha transcurrido

desde que iniciaron en dichos estudios, sino también por la abundancia y carácter de las obras (Dodd, 1994; Hernández, 2000, 2008; Martínez Marín, 1989).

Mientras que los primeros diccionarios monolingües para la enseñanza de la lengua a extranjeros en la lexicografía anglosajona aparecieron a mediados de la década del 30 en el siglo XX, el primer DMA de ELE, construido para extranjeros en sentido estricto, apareció en la primera década del siglo XXI. Esto marca un aproximado de 70 años de distancia, en los cuales la lexicografía anglosajona no solamente abundó en la cantidad de diccionarios monolingües, sino también en las ediciones, el carácter, las funciones, la adecuación para el nivel de los hablantes, los formatos y los tipos de diccionarios.

Los DMA del idioma inglés surgen a partir de las investigaciones estadísticas sobre vocabulario mínimo esencial a finales del siglo XIX e inicios del siglo XX (Dodd, 1994; Humblé, 2001; Jackson, 2002; Yamada, 2013). Los estudios indagaban sobre el léxico en tres vertientes. La primera, desarrollada desde inicios de la década del 20 y hasta mediados de la década del 40, produjo una lista de aproximadamente nueve millones de palabras con base en obras de autores clásicos ingleses, literatura infantil, revistas y libros de texto. Aunque se intentó realizar una separación semántica, la tecnología de la época no lo permitió, y los mismos autores advirtieron que la lista no era definitiva. La segunda vertiente compila una lista en la que además se plantea la distinción entre términos homónimos para ser estudiados por aparte, y realiza agrupaciones de términos por campos semánticos, asunto que empieza a ser parte de la enseñanza del inglés como lengua extranjera. De esa manera se determinó la cantidad y clase de vocabulario que un alumno debía aprender: aproximadamente 1500 unidades léxicas. Nace en el año 1935 el *New Method Dictionary* con 24000 entradas a partir de dicho vocabulario. Esto se constituye en el primer intento por elaborar un diccionario monolingüe para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. La tercera vertiente, basada en el *British American Scientific International Commercial (BASIC English)* de Odgen, se basaba en una lista particular que incluye solo 850 términos: 100 operadores, 400 sustantivos, 200 ilustrables (palabras que se pueden definir por dibujos) 100 adjetivos generales y 50 opuestos. De esta manera, esos 850 términos corresponden a las 18000 acepciones del *The General BASIC English Dictionary*, publicado en 1940.

A partir de entonces, aparecen abundantes diccionarios monolingües para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, no solo en Reino Unido, sino también en los Estados Unidos, la mayoría de ellos respaldados por las grandes universidades,

autoridades en asuntos lingüísticos, y otros, bajo el sello de grandes editoriales con trayectoria en el mercado. Dichos diccionarios, a través de sus distintas ediciones han mejorado desde la selección de las entradas, pasando por la confección de los artículos, hasta llegar a elementos como los apéndices, información complementaria o listas que pueden apoyar en el proceso de aprendizaje de la lengua. Estas mejoras se han introducido a partir de diversos estudios de recepción con los usuarios (Atkins & Rundell, 2008; Bogaards, 2003, 2013; Humblé, 2001) lo que ha permitido que los diccionarios tengan una gran aceptación por parte de los aprendices de inglés.

Los diccionarios de aprendizaje del inglés como lengua extranjera no solamente tienen mayor tradición, sino que también son mucho más prolíficos, contienen suplementos y apéndices con información complementaria y útil para el aprendiz, están confeccionados a partir de las necesidades de los usuarios, incluso, existen diccionarios distintos para los estudiantes según el nivel (básico, intermedio y avanzado), y cuentan con varias ediciones que han permitido la introducción de múltiples mejoras a partir de los estudios realizados por la lexicografía didáctica del inglés. Por ejemplo, *The General BASIC English Dictionary*, dirigido por Odgen, reporta 23 ediciones desde su aparición en 1942 hasta 1978. Contiene 20000 entradas y 40000 ejemplos, además es ilustrado y presenta seis apéndices. Por otro lado, *The Advanced Learner's Dictionary of Current English*, publicado en 1942, dirigido por Hornby, Gatenby y Wakefield, tiene una segunda edición de 1973 y una 12^a reimpresión en 1970. Incluye nueve apéndices, prefacio, introducción, claves y también es ilustrado. Otro ejemplo es el diccionario *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*, de Hornby, Cowie y Windson (y otros 17 lexicógrafos, 32 entidades y varios ilustradores), que para el año 1978, contaba con su octava edición. Este diccionario, que además de contar con diversos preliminares como introducción, prefacio y clave, tiene también 10 apéndices con información de distinta índole como verbos irregulares, abreviaturas, afijos gramaticales frecuentes, elementos numéricos, pesos y medidas, pronunciación de nombres geográficos, entre otros. Consta de 50000 acepciones e incluye 11000 expresiones idiomáticas y 50000 ejemplos. También incluye dibujos y fotografías. Este mismo diccionario, para el año 2010, en su octava edición, había aumentado a 57100 acepciones, 81500 y ejemplos y 26000 expresiones idiomáticas. Otro diccionario bastante famoso es el *Collins COBUILD English Language Dictionary*, dirigido por Sinclair y Hanks, publicado por primera vez en 1978 y que actualmente abarca casi

70000 entradas y 90000 ejemplos auténticos tomados de un corpus de más de 20 millones de palabras (Dodd, 1994; Humblé, 2001; Jackson, 2002; Yamada, 2013).

Por otra parte, los DMA del inglés han mejorado su estructura y han incluido nuevas funciones que han conferido el diccionario nuevos elementos que pueden ser aprovechables en el aula, sin perder la esencia del DMA (Harmer, 2007; Humblé, 2001; Jackson, 2002; Yamada, 2013). Un ejemplo de esto es el *Longman Essential Activator*, publicado en 2006, y cuya principal característica es su función codificadora, que permite al usuario encontrar el término exacto para expresarse en un contexto determinado. La organización de la información al interior de las entradas permite agrupar palabras similares semánticamente. Esto facilita la búsqueda del estudiante, que conoce una palabra similar en significado de la que quiere expresar, y a partir de esa puede encontrar la palabra asociada. Si el estudiante quiere expresar algo que se ha terminado o que se ha finalizado puede buscar en la entrada *finish*, y allí encontrará distintos términos cuyo significado es similar, como *complete*, *have done*, *finalize*, *finalise*, *get it over with*, cada una de ellos con la información que contiene cualquier artículo y que le dará la opción al estudiante para elegir la mejor para el contexto comunicativo en el que quiere expresarse (figura 13). Un diccionario de ese tipo no existe en la lengua española.

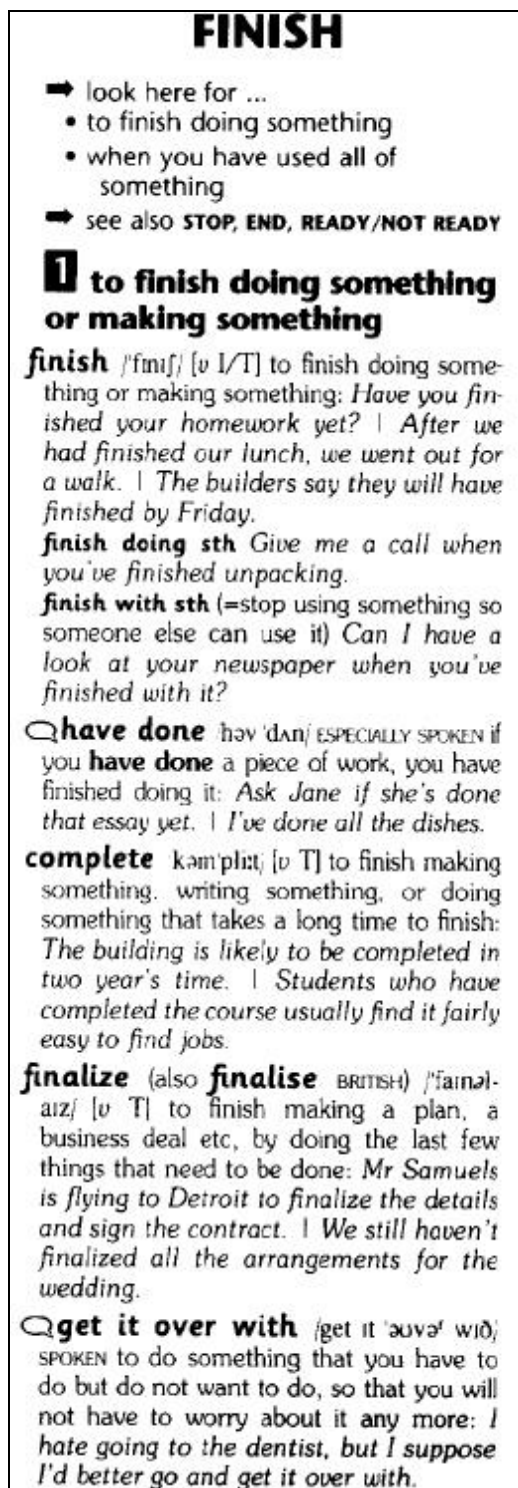


Figura 3.13. Fragmento del artículo *finish* del diccionario *Longman Essential Activator*.

En contraste, los DMA del español son escasos¹⁵. Solo uno ha nacido como DMA de ELE exclusivamente (DEPE), mientras que los demás han aparecido como nuevas ediciones de diccionarios generales o de diccionarios escolares para hablantes

¹⁵ Se detallará sobre ellos en el apartado 3.3.5.

nativos (DSAL, DIPELE, GDUEA, DUE-M). Por otro lado, estos diccionarios cuentan con muy pocas ediciones. Por ejemplo, el DIPELE tiene tres ediciones (contadas a partir del momento en que decide cambiar su nombre para convertirse en un diccionario para extranjeros), los demás cuentan con una sola edición. Aunque estos diccionarios están dirigidos a estudiantes no nativos del español, ninguno de ellos señala si el diccionario está dirigido a usuarios con un nivel de lengua básico, intermedio o avanzado. Igualmente, ninguno de los diccionarios cuenta con un estudio de recepción que dé cuenta el uso y la efectividad en el aula de ELE.

Además de la adecuación del diccionario para el tipo de usuario, también es importante ser consciente del uso del diccionario en el aula. El docente, como mediador del proceso y guía en la clase, es el llamado a elaborar diversas estrategias para el uso del diccionario y convertirlo método de clase más que en una herramienta de consulta esporádica. La guía del docente en el uso del diccionario es fundamental, no solo dentro del aula de clase en el momento del trabajo con los estudiantes, sino para el uso correcto por parte de los estudiantes en sus actividades de aprendizaje autónomo. Es deber del docente orientar el uso correcto del diccionario como recurso didáctico y las distintas potencialidades que este tiene tanto para la solución de dudas semánticas, como para obtener otro tipo de información sobre forma y uso de la lengua. Para esto es necesario que el profesor tenga en cuenta distintas acciones (Alonso y Palacios, 2014; Alvar, 1993; Battaner, 2000; Gómez D., Herrera y Rivero, 2010):

1. Conocer los distintos DMA existentes en el mercado y analizar cuál de ellos puede ajustarse mejor a las necesidades de sus alumnos.
2. Programar actividades y ejercicios de distintas índoles y con diversos propósitos en los que el diccionario aporte significativamente al proceso de aprendizaje.
3. Capacitar a los estudiantes en el uso correcto del diccionario, desde la búsqueda de los términos, hasta la correcta interpretación de cada una de las marcas y de toda la información que este contiene.
4. Convertir el diccionario en una herramienta de apoyo sin llegar al extremo de generar dependencia de este.

Aunque la competencia para saber usar un diccionario adecuadamente debe ser parte de la destreza lingüística de un estudiante de idiomas, es el docente quien debe guiar el proceso para que el alumno desarrolle tal competencia, pues muchas veces se da por hecho de que ellos poseen esa destreza, asunto que no es del todo cierto, pues la

mayoría de las veces su uso es superficial, solo para consultar el significado, dejando de lado elementos que podrían aportar mucho al aprendizaje de la lengua. El completo aprovechamiento del diccionario depende del conocimiento que el usuario tenga de él, más cuando se es aprendiz de una lengua extranjera. Así, el adiestramiento en el manejo del diccionario y la consciencia de sus aspectos estructurales ayudarán a discernir sobre las múltiples utilidades de este para beneficiarse de toda la información que se ofrece, y no solo del significado (Azorín y Martínez Egido, 2010; Llorente y Fitzhugh, 2009).

A pesar de esto, los docentes rara vez utilizan el diccionario monolingüe en el aula. En algunas ocasiones por los prejuicios en torno al uso del diccionario, pues se tiene la falsa idea de que buscar una palabra no permite que el estudiante la aprenda por contexto y uso y que no memorice el vocabulario básico, llevándolo incluso a la dependencia total para la resolución de dudas léxicas. En otras ocasiones, porque los docentes no han sido formados ni en el uso del diccionario, ni en actividades o estrategias didácticas para su uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los planes curriculares de formación para profesores de español como lengua extranjera no contienen, ni de manera explícita, ni de manera implícita, la formación en el uso del diccionario. En algunos casos, existen asignaturas relacionadas con la enseñanza del léxico, pero la dedicación en torno al uso del diccionario como herramienta en la clase es escasa, y la capacitación incluso para conocer e interpretar toda la información que puede proporcionar el diccionario es escasa en unos casos e inexistente en otros (Alonso y Palacios, 2014; Alvar, 2003; Cosmes, 2006; García Sanz, 2009; Hernández, 1991a).

3.3.1.1. Usos potenciales del DMA en el aula

El diccionario monolingüe no solo puede, sino que debe convertirse en herramienta a la hora de trabajar el léxico en el aula. Así, se pueden señalar múltiples maneras en las que tanto docentes como estudiantes de ELE pueden utilizar un diccionario como instrumento en su proceso académico, a partir de actividades en las que la obra lexicográfica pueda apoyar la comprensión y producción de la lengua, desde los aspectos formales de ortografía y pronunciación, pasando por los niveles morfológico y sintáctico, hasta llegar a lo semántico, lo pragmático y lo sociolingüístico (Alonso y Palacios, 2014; Alvar, 1993, 2003; Cosmes, 2006; García Sanz, 2009, 2011; Horta, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009; Rodríguez, 2006; Torres, 1994).

En cuanto a la ortografía, los diccionarios la presentan de manera implícita desde la misma entrada. Además, los diccionarios especialmente destinados a la enseñanza de ELE “dan cuenta de parónimos, homófonos, ortología y acentuación, doble grafía de algunas palabras, empleo de mayúsculas, división silábica, etc., esto es, de todos aquellos problemas que puedan plantearse a un usuario extranjero a la hora de emplear una palabra” (Alvar, 2003, p. 15). Algunos diccionarios presentan incluso la partición silábica de las palabras. El autor asegura que el trabajo con ejercicios de segmentación en los que los alumnos puedan armar y desarmar palabras a partir de distintas sílabas dadas, ya sea de unidades léxicas sueltas o de textos, son idóneos para trabajar en el aula. De otro lado, también se pueden efectuar ejercicios de organización alfabética de palabras. También propone que esto se realice desde los primeros niveles de aprendizaje. Resalta la importancia de que el docente guíe a los estudiantes en el uso del diccionario, incluso en aquellos aspectos propios del castellano, como la alfabetización de la *ch* y la *ll*, que puede aparecer de manera diferente en algunos diccionarios (Alonso y Palacios, 2014; Alvar, 2003; García Sanz, 2009; Horta, 2008).

De otro lado, para la enseñanza de la correcta pronunciación, los diccionarios se constituyen como herramienta pues ofrecen un modelo. Aunque en español existe una alta correspondencia entre la grafía y el sonido, en muchas ocasiones los estudiantes extranjeros tienen diversas dudas, ya sea porque no conozcan la ortografía o porque se presenten casos en los que la pronunciación y la escritura sean distintas. La indicación de la pronunciación es importante en el diccionario (Alvar, 2003; García Sanz, 2009; Horta, 2008). Esto genera una preocupación extra, pues es necesario asegurarse de que el estudiante conozca la transcripción fonética, de lo contrario este segmento del diccionario no tendrá una funcionalidad real. El prólogo de la obra lexicográfica debe especificar qué sistema fonético se utiliza para la transcripción de manera detallada, además este debe ser un sistema fonético conocido. En los formatos electrónicos, incluso se incorpora el sonido de manera que el usuario tenga un modelo de pronunciación de la palabra. Este aspecto también debe ser trabajado en el aula por el docente.

También se puede usar el diccionario para trabajar el reconocimiento de la sílaba tónica, acentuación y categoría gramatical. Por otro lado, todos ofrecen la categoría gramatical del término (Alonso y Palacios, 2014; García Sanz, 2009; Torres, 1994).

Con respecto a lo gramatical, las propiedades y relaciones gramaticales de las palabras deben enseñarse dentro del léxico. El docente no solo debe hacer evidentes

asuntos como género o número, sino también el contexto real. El diccionario que se use para la enseñanza de ELE debe tener abundancia de ejemplos que orienten al uso, si bien no hay que caer en el error de centrarnos exclusivamente en ellos para hacer ejercicios de clase (Alvar, 2003; García Sanz, 2009; Llorente y Fitzhugh, 2009).

Generalmente los diccionarios no incluyen los gramemas ligados (morfemas que se unen a un lexema para conformar lexías, por ejemplo, la -s para conformar el plural o la -a para conformar el femenino), pues en la lematización se eligen formas simples (esto fue explicado en un apartado anterior). Algunos diccionarios presentan los sufijos o prefijos más conocidos, pero no todos, puesto que esto aumentaría considerablemente la extensión del diccionario, y además es un asunto más de lexicología y morfología que de lexicografía. Algunos diccionarios prefieren presentarlos en listas o apéndices especiales. De una u otra manera, los gramemas podrían constituirse en una ayuda significativa para los estudiantes de ELE, pues formas como *súper*, *foto*, *tele*, entre otras, que son la primera parte de muchas palabras, pueden ayudar a ofrecer luz sobre el significado. El docente de ELE debe aprender a reconocer estas formas e identificarlas en los diccionarios para el proceso de enseñanza. No obstante, no todos los diccionarios le dan el mismo tratamiento.

Con respecto a los gramemas libres (morfemas que funcionan como elementos de relación, por ejemplo, las preposiciones), generalmente aparecen en el diccionario pues son palabras en el sentido general. Este asunto cobra una mayor importancia en un DMA de ELE, pues el aprendiz generalmente requiere resolver dudas sobre el uso de dichas formas y necesita una respuesta clara sobre cómo usarlos. La forma como se presenta esta información debería ser distinta a la manera en la que se brinda en un diccionario general, pues debe ser lo suficientemente clara como para mostrar no solo la función del término, sino también los usos de este en los distintos contextos, de manera didáctica, precisa a ilustrativa.

Los lexemas tampoco son palabras en el sentido estricto, por lo cual no están dentro de los diccionarios de lengua como repertorios de palabras. Existen algunos diccionarios que agrupan las formas en torno a una palabra que representa el núcleo base de la familia léxica. Algunos diccionarios escolares incluyen, al interior del artículo, palabras relacionadas con la entrada. Alvar (2003) asegura que si bien es cierto no es recomendable enfrentar al estudiante con este tipo de relaciones, el docente debe conocer en profundidad estos repertorios para generar actividades que lleven al estudiante a relacionar unas palabras con otras. Así, propone ejercicios de aplicación: el

primero consiste en preguntar a cada estudiante una palabra relacionada con la que propone el profesor y después pedirles que construyan oraciones con ellas. Otro ejercicio consiste en entregar una serie de palabras relacionadas entre sí y un listado de oraciones en las que faltan dichas palabras para que el estudiante las ubique en su lugar respectivo (Alonso y Palacios, 2014; Alvar, 2003).

No siempre las palabras que se parecen pertenecen a una misma familia, pues existen palabras iguales de distinta procedencia, por lo cual tienen significados distintos. En este caso se trata de homonimia.

El aprendiz de español como lengua extranjera, por el mismo proceso en el que se encuentra, puede tener diversas dudas con respecto a la homonimia (que incluye la homofonía y la homografía) y dichas deben ser resueltas durante el proceso. Los diccionarios incluyen estos elementos, y es recomendable que en la enseñanza ELE estos fenómenos se muestren a los estudiantes incluso desde los niveles iniciales, además porque muchos de estos fenómenos tienen implicaciones gramaticales. Los diccionarios para ELE suelen servir como herramienta para la explicación e incluso contener ejemplos representativos que permitan al estudiante distinguir entre el uso de una forma y de la otra. Un ejercicio que se recomienda es entregar una lista de palabras homónimas para que el estudiante las ubique en un grupo de oraciones en las que faltan palabras. Otro ejercicio consiste en que los estudiantes tomen una pareja de homónimos, los expliquen y proporcionen ejemplos en los cuales se usen (Alvar, 2003; García Sanz, 2009; Horta, 2008).

Es notorio que el diccionario presenta, para cada término, más de una acepción, ya que la polisemia es un fenómeno común en la mayoría de las lenguas y sobre todo en la mayor cantidad de las palabras que se utilizan. Los diccionarios organizan las acepciones de distinta manera, muchos de ellos atienden a un criterio histórico y no necesariamente la primera acepción es la más usual, como se dijo en apartados anteriores. Es importante que el estudiante lea con cuidado todas las acepciones para determinar cuál es la que se requiere en un determinado contexto y no caer en el error de una malinterpretación (Alvar, 2003; Horta, 2008).

Los diccionarios generales atienden generalmente el criterio histórico para la organización de las acepciones, aunque al observar algunos ejemplos concretos, se puede notar que no siempre se sigue este, y que no se hace muy evidente cuál es la razón por la que se organizan las acepciones de una manera y no de otra. Alvar (2003) asegura que los diccionarios DMA suelen organizar las acepciones sin basarse en

criterios estrictamente lingüísticos sino en criterios de frecuencia, asunto altamente recomendable.

Otro asunto en el que el diccionario se puede constituir como una herramienta en la enseñanza del léxico, es el de aquellas palabras que se conocen como *falsos amigos*. Alvar (2003) afirma que “los verdaderos falsos amigos son palabras con parecido formal, aunque con valores diferentes” (p. 43). Se trata de términos similares en dos lenguas, pero que tienen sentidos distintos. Algunas veces la similitud está dada por la pronunciación, a veces por la forma escrita (en algunas ocasiones con variante ortográfica), y a veces por el género gramatical. Este asunto puede afectar el léxico en el aprendizaje de una lengua, pues genera confusión en el estudiante, por lo cual debe ser un asunto al que el profesor debe poner atención (Llorente y Fitzhugh, 2009). El mal empleo de un término no solamente demuestra el poco o dominio de una lengua, sino que además entorpece la comunicación.

Aunque los diccionarios monolingües no tienen una sección que trate este problema de manera explícita, (ni siquiera los bilingües lo hacen) es importante que el docente realice actividades de clase en las que los estudiantes puedan evidenciar estos elementos, y en las que se use el diccionario. Esto se puede hacer partiendo de la información que brindan los diferentes artículos, en especial la definición y la información paradigmática. Para ello, es recomendable que el grupo de estudiantes manejen la misma lengua de origen o que sean conocedores de una lengua en común con la cual se pueda establecer la comparación. En este caso se recomiendan ejercicios concretos que se limiten a dos lenguas, pues introducir una tercera lengua podría ser no solo agotador para el estudiante sino tener un efecto contraproducente y generar mayor confusión (Alvar, 2003).

Las palabras también pueden relacionarse entre sí a través de la hiperonimia. Esta relación se da cuando el significado de una palabra está contenido dentro de otra. La palabra que contiene será el hiperónimo, y la palabra contenida será el hipónimo. Por ejemplo, las palabras *felino* y *gato* están relacionadas a través de hiperonimia. El hiperónimo es *felino*, porque es la categoría mayor que contiene a *gato*. Del mismo modo, la palabra *felino* se relaciona con la palabra *animal*, con la diferencia de que ahora el hiperónimo es *animal* y el hipónimo es *felino*. Los hiperónimos son palabras más genéricas y permiten la clasificación por campos semánticos, ya que todos los hipónimos de una palabra contienen un rasgo común que permite su agrupación dentro de la palabra que los encierra. Para esto, el diccionario puede ser de gran ayuda, pues

muchas veces la definición está dada a través del hiperónimo, lo que puede darnos una idea a la hora de preparar ejercicios sobre vocabulario para los estudiantes. Un ejercicio puede ser proporcionar al estudiante un hiperónimo para que él diga los distintos hipónimos (Alvar, 2003).

La homofonía también resulta un tema cuyo aprendizaje puede estar mediado por el diccionario monolingüe. Se refiere a palabras que suenan igual, pero con grafía y significado diferente. A partir la búsqueda de los términos en el diccionario el estudiante puede establecer la diferencia no solo en grafías, sino también en el sentido. Un ejercicio que se puede realizar es la descripción de cada par de palabras seguido por la construcción de oraciones en las que estas palabras se usen (Horta, 2008).

Los diccionarios también pueden ser útiles en el aula ELE a la hora de trabajar regionalismos y dialectalismos y coloquialismos a través de diversas actividades didácticas que no solo le permitirán al estudiante ampliar su léxico, sino también saber cómo usar el diccionario cuando se encuentre con estos términos (García Sanz, 2009; Llorente y Fitzhugh, 2009).

De igual manera, el diccionario servirá como herramienta para la comprensión de las unidades pluriverbales como locuciones, colocaciones frecuentes y algunas paremias (Alvar, 1993; García Sanz, 2009; Horta, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009).

3.3.2. Destinatarios

Desde la teoría lexicográfica se afirma que el diccionario debe construirse teniendo en cuenta el destinatario, pues este es en última instancia quien recibe la obra y se ve beneficiado por la información que esta le provee (Alvar, 1993; Battaner, 2000; Campanile *et al.*, 2011; Dodd, 1994; Escobedo, 1989; Fernández García, 1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991a, 1994, 2000, 2008; Sánchez López y Contreras, 2004; Losada y Mas, 1997; Ruhstaller, 2004). Esto implica que, a partir de las características de un usuario o grupo de usuarios que tienen unas necesidades de consulta específicas, se deben estipular los distintos criterios macroestructurales (selección y ordenación de las entradas, el corpus, explicaciones preliminares e información complementaria) y microestructurales (información que contendrá el artículo, forma y contenido de la definición) con el fin de que el diccionario sea útil.

Así, se presenta el usuario como aspecto fundamental en la construcción de diccionarios.

En los diccionarios generales el perfil del usuario suele abarcar muchas características, pues cualquier hablante nativo de una lengua debe tener la posibilidad de consultar un diccionario para hallar distintos tipos de información sobre un término. Características como la edad, la procedencia, el nivel educativo, el ámbito laboral o profesional no suelen delimitarse, pues un diccionario monolingüe debe proveer información a cualquiera de ellos.

Sin embargo, en los diccionarios de terminologías o especialidades y los diccionarios didácticos, la caracterización del usuario sí es determinante. Por ejemplo, un diccionario de términos médicos estará dirigido a un grupo de profesionales de la salud cuyas dudas léxicas giren en torno a temas de su área profesional; además, esos usuarios poseen ciertas características como la edad (adultos) y el nivel académico (profesional) que permitirán establecer los criterios para la construcción de un diccionario que sea útil para este grupo de personas. De igual manera sucede con los diccionarios didácticos. Estos están dirigidos específicamente a aprendices de español, con cierto grado de escolaridad, con un dominio de la lengua específico y cuyas dudas léxicas son propias o particulares de su formación como estudiantes de español. Adicionalmente, es importante puntualizar que los diccionarios didácticos comprenden una gama amplia, desde los diccionarios para nativos en los primeros grados de la educación básica, pasando por estudiantes en educación secundaria, hasta los aprendices extranjeros de distintos niveles, principiante, intermedio o avanzado, razón por la cual existen diccionarios para cada tipo de estudiante. Las características específicas de cada uno de estos aprendices deben ser tenidas en cuenta a la hora de elaborar diccionarios.

A pesar de que esto parece ser claro desde la teoría, en la práctica, su aplicación es confusa. La tradición lexicográfica hispánica no ha establecido caracterizaciones, criterios o perfiles claros de destinatarios, ni para los diccionarios escolares para nativos, ni para los diccionarios destinados a la enseñanza de extranjeros, como sí lo ha hecho la lexicografía anglosajona. Varios autores (Atkins & Rundell, 2008; Bogaards, 2003; Gouws, 2010; Humblé, 2001; Jackson, 2002; Lew, 2015; Nesi, 2013; Svensén, 1993, 2009; Tarp, 2008, 2010) han determinado no solo unos criterios a tener en cuenta con respecto al destinatario, sino que van más allá: generan perfiles o tipos de usuarios con características detalladas que han de atenderse para confeccionar diccionarios. Estos criterios pueden agruparse así:

1. Lengua materna: se debe tener en cuenta si la lengua del diccionario es la lengua materna del usuario, pues esto incidirá en aspectos como la redacción de la definición y los ejemplos.

2. Edad: no es igual un diccionario destinado a escolares de la educación básica primaria que uno diseñado para un adulto.

3. Habilidades y conocimientos de la lengua: se refiere al grado de proficiencia que el hablante tiene sobre la lengua del diccionario. Tanto si es lengua materna como si se trata de lengua extranjera, se debe determinar el dominio de uso de la misma, pues no es igual el dominio de un escolar al de un alumno alfabetizado, en el caso de la lengua materna, y tampoco es igual un aprendiz en los primeros niveles de uso que uno de nivel avanzado, en el caso de la lengua extranjera.

4. Conocimiento cultural de la lengua: la información del diccionario también provee aspectos culturales y la medida en que estos se introduzcan depende del grado de apropiación y cercanía que tiene el usuario con la lengua.

5. Razones para usar el diccionario: la finalidad con la que el usuario consulta el diccionario debe tenerse en cuenta, pues no es igual un diccionario destinado a la consulta de términos de manera esporádica que uno destinado a la enseñanza de la lengua.

6. Habilidades para usar el diccionario: se refiere al grado de familiaridad del usuario con las distintas convenciones en las que se incluye información en el diccionario como las abreviaturas, las marcas y la transcripción fonética entre otras.

De otro lado, si el diccionario está destinado a aprendices de la lengua, es necesario tener en cuenta otros criterios adicionales:

1. Actitud hacia el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera: dicha actitud puede influir no solo en el aprendizaje sino también en la recepción de los materiales de apoyo.

2. Ubicación geográfica durante el proceso de aprendizaje: el proceso de aprendizaje suele ser distinto si el estudiante se encuentra en un país en el que se habla la lengua a aprender.

3. Uso de la lengua extranjera y de la lengua materna durante el proceso: es importante tener en cuenta si se utiliza únicamente la lengua de aprendizaje o si también se usa la lengua materna del estudiante, y en qué medida se hace.

4. Enfoque didáctico: el enfoque didáctico influye en el proceso de aprendizaje y a partir de él se escogen los materiales de apoyo.

5. Uso del libro de texto o recursos didácticos: se debe tener en cuenta los materiales que se usan en la clase y cómo el diccionario se engrana a ellos.

6. Aprendizaje de un área específica al mismo tiempo: habrá que tener en cuenta si el estudiante aprende la lengua como parte constitutiva de otro aprendizaje, por ejemplo un área de trabajo o algún tipo de saber especializado.

7. Situaciones de aprendizaje y las necesidades léxicas. Entre ellas se destacan dos:

a. Situaciones y necesidades comunicativas, referidas al propósito o finalidad del usuario a la hora de consultar un diccionario. Dentro de estas se destacan tres:

i. Decodificación: situación mediante la cual el estudiante requiere comprender un término desconocido para él, a fin de entender un enunciado.

ii. Codificación: situación en la que el estudiante necesita expresar un término y requiere conocer su forma y uso dentro de la producción de un enunciado.

iii. Traducción: situación en la que el estudiante necesita buscar el equivalente del término, ya sea de la lengua extranjera a la lengua materna o viceversa.

b. Situaciones y necesidades cognitivas, relacionadas con la adquisición de conocimiento sobre un léxico determinado en un campo del conocimiento específico.

Todos estos criterios y perfiles de usuario se determinan a través de la investigación sobre usuarios la cual se refiere a

any method used for finding out what people do when they consult their dictionaries, what they like and dislike about them, and what kinds of problem they look to the dictionary to solve. It can take a variety of forms, such as questioning users, observing dictionary use, or setting up experiments in which users take part (Atkins & Rundell, 2008, p. 30)¹⁶.

Estas investigaciones se realizan con dos clases de finalidades: de mercadeo, como el que hacen las editoriales, y fines académicos, como las que hacen los

¹⁶ Cualquier método usado para encontrar lo que la gente hace cuando consulta sus diccionarios, lo que le gusta y disgusta sobre ellos, y qué clase de problemas requiere resolver. Esta puede tomar diversas formas, tales como preguntar a los usuarios, observar el uso del diccionario, o establecer experimentos en los que los usuarios participan. (La traducción es nuestra).

profesores, los lexicógrafos y en general los académicos (Atkins & Rundell, 2008; Bogaards, 2003, 2013; Humblé, 2001). Un ejemplo del primer tipo de investigación son las que realiza la editorial Macmillan Publishers, que a través de su página en Internet ofrece diversos recursos para los usuarios de los diccionarios, previa cumplimentación de formularios y encuestas en las que se indaga por diversos aspectos del diccionario. Otro ejemplo, es la investigación realizada por De Schryver y Joffe (2004) sobre el uso real del diccionario electrónico *The Sesotho sa Leboa Dictionary Project*, en el que se rastreó la búsqueda de los usuarios atendiendo a diversas características como fecha y hora de la búsqueda, términos encontrados, retención del vocabulario posterior a la consulta, entre otros. Los ejemplos de investigaciones académicas son todavía más abundantes. Por mencionar algunos de ellos, se encuentran los que se centran en ambientes escolares, algunos de ellos sobre diccionarios escolares para nativos (Miller & Gildea, 1985), el uso de diccionarios en estudiantes universitarios (McCreary, 2002; McCreary & Amacker, 2006), el grado de eficiencia de usuarios extranjeros (Bogaards, 1992, 1998) o el uso de diccionarios en un contexto real (Atkins, 1998, Bogaards, 2003; Koplenig, Meyer & Müller-Spitzer, 2014; Lew, 2015; Müller-Spitzer & Koplenig, 2014; Nesi, 2000, 2013, 2014).

A pesar de que la lexicografía hispánica afirma que el destinatario, receptor de la obra, debe ser tenido en cuenta a la hora de establecer los criterios para la construcción del diccionario, no ha elaborado ninguna caracterización general, no ha establecido criterios y tampoco ha esbozado perfiles de usuarios como guía para la elaboración de diccionarios, tal y como lo ha hecho la lexicografía anglosajona. Las investigaciones que se han realizado con usuarios se dirigen expresamente a indagar sobre tipos de diccionarios utilizados, formatos de diccionarios (impreso o electrónico) y finalidad de consulta (Azorín y Martínez Egido, 2008, 2010; Hernández, 2004). Estos estudios se han basado en encuestas a usuarios, generalmente profesores y estudiantes, y el objetivo es presentar la situación actual del uso de los diccionarios, pero no establecer características o perfiles que puedan llegar a ser útiles para la elaboración de diccionarios, como sí lo han hecho efectivamente los estudios de lexicografía anglosajona descritos en el párrafo anterior.

Esto ha llevado a que los DMA del español no tengan un perfil de destinatario claro. De hecho, en los preliminares de las obras, diccionarios como el GDUEA, DSAL y DIPELE afirman ser útiles tanto para nativos de la lengua, estudiantes de lengua materna y estudiantes de lengua extranjera.

Como consecuencia de ello, los diccionarios actuales dejan ver ciertas incoherencias entre la información que se presenta y la información que requiere el usuario extranjero. Por ejemplo, Martínez Marín (1989) señala que los diccionarios de lengua, incluso los diccionarios escolares, no son adecuados para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera, porque estos diccionarios están contruidos para hablantes nativos, pero no para aprendices del español: “el tipo de información que necesita un usuario extranjero no tiene por qué coincidir con la que demanda uno nativo” (p. 405). Estos diccionarios tampoco están adaptados a la madurez lingüística del usuario y su capacidad para usar la información que la obra ofrezca (Hernández, 2000).

3.3.3. Aspectos macroestructurales

Aunque en términos generales la macroestructura de un DMA suele compartir rasgos con la de los diccionarios generales de lengua, existen diversos elementos particulares que suelen variar a fin de que el diccionario cumpla su función didáctica en el aula. Dichas variaciones dependen, en esencia, del usuario y de la finalidad propia del diccionario.

Con respecto a la lematización, se sugiere seguir los criterios de los diccionarios generales, teniendo especial cuidado en aquellas palabras que presentan polimorfismos, los *pluralia tantum* y la homonimia a fin de no confundir al usuario. El diccionario debe establecer un criterio claro en torno a la homonimia y su presentación para que no se convierta en un elemento que entorpezca la búsqueda y la interpretación por parte del estudiante; la mayoría de los autores recomienda ubicar los términos homónimos en entradas distintas. Lo mismo sucede con la lematización de las unidades pluriverbales, que ha de tener un criterio claro a fin de no incurrir en ambigüedades.

Los refranes dejaron de ser parte de los diccionarios generales desde hace mucho tiempo, prefiriendo así la conformación de obras específicas para ellos. Dada la importancia cultural y lingüística, es necesario incluirlos en la enseñanza de ELE, pues estas unidades pluriverbales permiten conocer aspectos no solo del uso de la lengua por parte de distintas comunidades de hablantes, sino también de saberes, actitudes y aspectos ideológicos de los pueblos (Alvar, 2003).

Para la ordenación de las entradas, la forma semasiológica es la más frecuente en los diccionarios de aprendizaje, y a partir de ella, la ordenación alfabética siguiendo la norma internacional, añadiendo la grafía ñ (particular en el español) justo después de la *n* y las combinaciones *ll*, *rr* y *ch* como dígrafos (Hernández, 2008).

El criterio para la selección de estas entradas puede atender a varias condiciones. Por un lado, el tamaño, que debe estar entre 50000 y 60000 entradas. De otro lado, la finalidad: de acuerdo con la mayoría de lexicógrafos debe ser el uso real de la lengua a fin de que el estudiante pueda comunicarse efectivamente en contextos reales; hay otros autores que insisten en que no puede dejarse de lado el aspecto normativo: de hecho se aboga por un equilibrio entre lo descriptivo y lo normativo, siempre y cuando se tengan criterios claros a la hora de incluir unas voces y otras (Atkins & Rundell, 2008; Dodd, 1994; Fernández García, 1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991b, 1994, 2000, 2008). Se debe tener en cuenta también la cantidad de acepciones, de qué tipo, si se deben incluir términos anticuados u obsoletos, si deben ser únicamente de la lengua estándar o se deben incluir otras variaciones, si debe incluir términos de especialidad. Además, la selección léxica debe atender a las necesidades reales del destinatario: nivel de dominio de la lengua (intermedio o avanzado), términos que requiere conocer y finalidad de uso del diccionario.

El criterio principal para la macroestructura debe ser el de uso (González García, 2004): los términos deberán incluir las modalidades escrita y oral, y prescindir de arcaísmos, dialectalismos y tecnicismos. Al respecto, Córdoba señala:

deberán recoger y describir el léxico general más empleado en la lengua de hoy; [...] el léxico usual, tanto de la lengua escrita como de la hablada, prescindiendo de tecnicismos, dialectalismos o cultismos, aunque como su finalidad no es normativa, sino descriptiva, incluirán neologismos, prestamos, coloquialismos, vulgarismos y cualquier palabra que un criterio purista o academicista pudiera excluir de otras obras (Córdoba, 1998, p. 119).

El corpus para la elaboración del diccionario suele atender a los mismos criterios que un diccionario descriptivo. Así, es importante partir de fuentes escritas y también orales de los que se puedan extraer los términos frecuentes (Fernández García, 1998).

El diccionario debe contar además con preliminares que guíen detalladamente al estudiante sobre el manejo de la obra, y también debe contener otra información gramatical, semántica y cultural, en forma de apéndices, listas o suplementos (Hernández, 2008). Es necesario proveerle al usuario una explicación clara de las

distintas convenciones utilizadas para brindar la información en los artículos. En los preliminares de la obra debe presentarse de manera clara y detallada cómo leer e interpretar diversos aspectos como las abreviaturas, la etimología, la información ortográfica, la pronunciación, los contornos definicionales, las marcas, los ejemplos y las notas adicionales.

La forma externa del diccionario debe presentarse atractiva para el destinatario, así que asuntos como el tamaño, el peso e incluso el precio del diccionario deben ser tenidos en cuenta. Se recomiendan además ilustraciones colectivas para agrupar el vocabulario (Varón, 2003).

En términos generales, los criterios que debe tener un DMA para ELE son: indicación sobre la división silábica, indicación sobre la pronunciación, léxico usual tanto de la forma oral como de la forma escrita, definiciones claras, no sinónimas y con pocos definidores, ejemplos abundantes que provean muestras de uso, indicaciones sobre uso de la palabra (gramaticales, estilísticas), familias de palabras, ilustraciones orgánicas e informaciones complementarias (pesos, medidas, nombres geográficos, otros aspectos culturales).

3.3.4. Aspectos microestructurales

Al igual que la macroestructura, la microestructura de los DMA comparte ciertos elementos con los diccionarios generales, sin embargo, existen ciertos aspectos que deben cuidarse por el tipo de obra de que se trata.

Uno de los aspectos a tener en cuenta es que el diccionario debe cumplir una función decodificadora, pero también una función codificadora, pues el estudiante extranjero acude al diccionario no solo para comprender un significado a fin de decodificar los mensajes que recibe, sino también para conocer el uso gramatical y pragmático del léxico y así producir enunciados pertinentes y acordes con la situación comunicativa. Para esto es indispensable que exista abundante información gramatical y pragmática (Hernández, 2008).

En cuanto a la información que se provee sobre cada lema, se debe seleccionar la más importante de acuerdo con las necesidades de los usuarios: combinaciones sintagmáticas, unidades pluriverbales, notas sobre verbos y plurales irregulares, contextos pragmáticos y otros elementos de uso.

El asunto de la transcripción fonética dependerá no solamente de la finalidad del diccionario (generalmente aparece en los diccionarios para aprendizaje de lengua extranjera), sino también del conocimiento del estudiante sobre la lengua y sobre las convenciones AFI.

La información gramatical y de uso debe incluirse, así como “los regímenes de verbos y adjetivos, morfologías irregulares, modelos de conjugación, nivel de uso (coloquial, vulgar, etc.)” (Córdoba, 1998, p. 121). Añade además González García (2004) que las informaciones gramaticales, estilísticas o pragmáticas deben conducir al conocimiento activo de la unidad con miras a la producción o codificación.

De otro lado, Higuera (2004b) llama la atención sobre un aspecto puntual que ha sido desatendido: las colocaciones. Estas deben ser un foco de principal atención en ELE, debido a que son de difícil comprensión y aprendizaje por parte de los estudiantes. Por eso se hace necesario que los diccionarios traten este asunto con especial cuidado. Para un aprendiz de ELE, desconocer este asunto en la lengua aleja al hablante de la competencia a la que debe llegar y lo pone en desventaja frente a un hablante nativo. De esto parte la necesidad de que los diccionarios monolingües para estudiantes de ELE planteen las combinaciones y las restricciones de las colocaciones.

Con respecto este punto, Castillo (2010) argumenta la necesidad de establecer no solamente un modo único para presentar las colocaciones, sino también establecer criterios que permitan que la información sobre combinaciones sea lo suficientemente clara para que el aprendiz pueda comprenderla de manera efectiva. Hasta el momento no se ha tenido especial cuidado en su ubicación dentro del artículo, así como criterios claros para su selección y aparición (Perdiguer, 2010).

También es importante incluir información paradigmática como sinónimos y antónimos por acepciones (no por entrada) que permita una mayor precisión en la lengua y evitar ambigüedad en la interpretación o conducir a un uso inadecuado. Además, esa información debe tener una razón de ser en el diccionario, un propósito determinado para que no se convierta en información redundante o sin posibilidades de aplicación práctica (Battaner, 2000).

Con respecto a los ejemplos, estos deben ilustrar la definición y aportar un modelo de uso (González García, 2004), además deben brindarse en abundancia (Hernández, 2008). Aunque muchos diccionarios monolingües presentan el ejemplo para dar cuenta de las combinaciones sintagmáticas, el ejemplo no puede ser solo un modelo para ofrecer una combinación léxica, pues este tiene muchos usos y aporta

abundante información sobre la palabra. En los DMA de ELE, el ejemplo debe estar cuidadosamente seleccionado y tratado, de tal manera que se convierta en una ayuda y no en una fuente de error (Castillo, 2010).

En torno a las definiciones, no existe una única postura o recomendación, pues son varias las posiciones que han adoptado los diversos autores. Hernández (1989) señala la importancia de un diccionario “cuyas definiciones sean auténticas explicaciones que proporcionen información precisa sobre el significado y el uso de la palabra entrada, que los obligue a pensar con los elementos propios de ese código y consigan afianzar su dominio” (Hernández, 1989, p. 160). Además, añade que debe evitarse la definición sinonímica, pues esto podría llevar a casos de circularidad o pistas pérdidas. Se debe planear la redacción de la definición de acuerdo con el dominio lingüístico del usuario: en el caso de los aprendices de una lengua extranjera el lenguaje tiene que ser lo más sencillo posible, en construcciones sintácticas simples, con la cantidad mínima de palabras necesarias para entender el significado, con términos más comunes que el lema y que no implique la necesidad de realizar otra búsqueda para entender la definición (Battaner, 2000; Córdoba, 1998, González García, 2004; Martínez Marín, 1989; Perdiguero, 2010). De otro lado, Varón (2003) recomienda que las definiciones deban “seguir la ley de la sinonimia e incluir instrucciones de uso en el contorno, que estará bien delimitado mediante corchetes u otros recursos tipográficos” (p. 16). También es recomendable tener un vocabulario controlado de definición que facilita la consulta del diccionario y responde a los valores semánticos nucleares (Battaner, 2000).

3.3.5. Algunos DMA existentes

En secciones anteriores se señalaba que los DMA de ELE son obras relativamente nuevas si se comparan con la trayectoria que han tenido los diccionarios monolingües en otras lenguas. Existen pocos DMA, la mayoría de ellos fueron elaborados a partir de las modificaciones de los diccionarios de lengua o los diccionarios escolares y conservan aún muchas de sus características que los hacen poco prácticos como herramientas para la enseñanza-aprendizaje de ELE.

La preocupación por elaborar DMA de ELE nace a finales de la década del 80 e inicios de la década del 90 del siglo XX, con el naciente interés de la filología hispánica

por establecer y profundizar los asuntos concernientes a la enseñanza del español como lengua extranjera.

Así, en 1995, bajo la dirección de Manuel Alvar, la coordinación de Francisco Moreno Fernández, el sello editorial de VOX y la colaboración de la Universidad de Alcalá, nace el *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española* (DIPELE). En un inicio este diccionario, en esencia escolar, manifestaba estar dirigido a estudiantes nativos del español, sin embargo, con las subsiguientes ediciones, en especial las dos últimas de 2003 y 2011, no solo transformó su carácter didáctico para abarcar también los estudiantes extranjeros, sino también su nombre, el cual es ahora *Diccionario Español para Extranjeros para la Enseñanza de la Lengua Española*. En el prólogo afirma ser un DMA de ELE especializado para estudiantes en niveles intermedio y avanzado con cerca de 45000 definiciones en 22000 entradas. Además, cuenta con información gramatical, partición silábica, transcripción fonética, notas sobre ortografía e irregularidades, modelos de conjugación y un apéndice sobre morfología.

Algo similar sucedió con el *Gran Diccionario de Uso del Español Actual* (GDUEA), publicado en 2001 por la editorial SGEL bajo la dirección de Aquilino Sánchez. Este nació a partir del *Gran diccionario de la Lengua Española. Diccionario de uso*, publicado en 1985 por la misma editorial y bajo la dirección del mismo lexicógrafo. Para ese año, se hablaba de un diccionario general de la lengua que diera un mayor valor a lo descriptivo que a lo normativo (algo que por aquella época no era muy frecuente). Años después, el diccionario se transformó, cambió su nombre y en sus preliminares incluye como potenciales usuarios a los hablantes no nativos del español. Este diccionario es descriptivo y contiene cerca de 70000 entradas y 150000 definiciones. Destaca por contener ejemplos de uso real, extraídos del corpus CUMBRE (un proyecto de la misma editorial cuyo objetivo es la compilación de una muestra del español contemporáneo de 20 millones de palabras del español oral y escrito de todos los países de habla hispana). Entre sus características se encuentra el empleo de marcas y ordenación de entradas por frecuencia de uso, transcripción fonética, separación silábica, americanismos y notas gramaticales, ortográficas y de puntuación.

Un camino similar fue el seguido por el *Diccionario Salamanca de la Lengua Española* (DSAL). Este se publicó por primera vez en el año 1996, bajo la dirección de Juan Gutiérrez Cuadrado y la edición de la Universidad de Salamanca. En un primer momento se visualizaba como un diccionario de lengua, con algunos elementos didácticos. Para la segunda edición del año 2006, no solamente incluye en su prólogo la

especificación de que también podría ser utilizado por estudiantes y docentes de español como lengua extranjera, sino que además, en la portada, incluye el subtítulo *español para extranjeros*. Este es un diccionario descriptivo, con carácter didáctico para estudiantes de español como lengua materna, así como para estudiantes de ELE. Cuenta con aproximadamente 85000 definiciones e incluye un amplio número de locuciones, y se caracteriza por contener información gramatical y sintáctica, ejemplos en la mayoría de las entradas, sinónimos, y marcas de uso, además de tener en cuenta léxico peninsular y latinoamericano. También tiene un apéndice con las conjugaciones de los verbos irregulares.

El primer diccionario propiamente creado para extranjeros, sin proceder de un diccionario de lengua de un diccionario escolar, es el *Diccionario de Español para Extranjeros* (DEPE), dirigido por Concepción Maldonado y publicado en 2002 por SM, con una reedición en 2006. Este diccionario, a diferencia de los diccionarios mencionados anteriormente, es el primero en estar dirigido exclusivamente a los estudiantes de español como lengua extranjera y segunda lengua, de niveles intermedio y avanzado. Cuenta con 150000 definiciones con ejemplos de uso en todas ellas, separación silábica de las palabras definidas, notas de pronunciación, ortografía, gramática y uso, y suplementos como guías de conversación y modelos de conjugación verbal. Además, incluye léxico tanto de España como de Latinoamérica.

El interés por la elaboración de diccionarios monolingües de aprendizaje para ELE no se ha terminado. Actualmente, la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, con el patrocinio de la Fundación Comillas y el Ministerio de Ciencia e Innovación de España, trabaja en la elaboración del *Diccionario de Aprendizaje del Español como Lengua Extranjera* (DAELE) bajo la dirección de Paz Battaner y Sergi Torner. Está dirigido a estudiantes de nivel avanzado, y diseñado específicamente para la codificación. El criterio de lematización es la frecuencia de uso y se basa en un corpus a partir de distintos tipos de discurso. El proyecto inició en el año 2011 y aún se encuentra en construcción. Se trata de un diccionario para el aprendizaje del español en formato electrónico con consulta en la red a través de un navegador. Los avances pueden ser consultados la página del sitio¹⁷.

¹⁷ <http://www.iula.upf.edu/rec/daele/>

3.3.6. Deficiencias de los DMA de ELE

Aunque existen condiciones particulares para los DMA del español, a partir de los criterios macroestructurales y microestructurales, la aplicación de ellos al interior del diccionario es escasa. Esto deriva en la primera ecuación de los actuales, convirtiéndolos en diccionarios generales o diccionarios didácticos para hablantes nativos que no satisfacen las necesidades reales de los aprendices de ELE. A pesar de los beneficios que puede aportar el diccionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, todavía hay muchos aspectos que deben ser tratados a fin de que sean mejorados en los diccionarios.

La selección léxica de los diccionarios actuales es variada y no obedece a un criterio claro. Mientras unos diccionarios incluyen muchos términos (como el DSAL) otros incluyen muchos menos y carecen de suficientes términos de especialidad, neologismos, dialectalismos, americanismos y extranjerismos (como el DIPELE). Esto demuestra que no existe un criterio claro sobre la selección de los lemas que se incluirán en el diccionario, por lo cual existe una amplia disparidad entre unos diccionarios y otros (Córdoba, 1998; Guerra y Gómez Sánchez, 2004).

De otro lado, la presentación de la transcripción fonética y la partición silábica es otro asunto de interés que puede contribuir significativamente a un aprendiz de español como lengua extranjera. Sin embargo, la mayoría de los DMA de ELE actuales no presenta la transcripción fonética, argumentando que el carácter propio del español, en el que generalmente una grafía le corresponde un sonido, no requiere que se prescriban todos los términos, excepto en contados casos en los que es necesario. Sin embargo, ni siquiera en esos casos se presenta una aclaración sobre pronunciación. La partición silábica tampoco es frecuente en la mayoría de los diccionarios, y esto podría ser un elemento importante para el estudiante (Campanile *et al.*, 2011).

Otro asunto en el que se debe poner atención en los DMA es la fraseología. La forma de presentar las locuciones y otras unidades pluriverbales en los diccionarios no solamente suele ser confusa, porque no existe un único criterio de presentación, sino que varía de un diccionario a otro. Esto genera desconcierto en el usuario dado que “por el variado uso de etiquetas, puede ser que nos veamos frustrados en las búsquedas, ya que lo que consideramos como locuciones pueden aparecer bajo otras denominaciones, como modo, frase, expresión, etc., según el diccionario y la edición que estemos manejando” (Alvar, 2003, p. 87).

La definición de las unidades fraseológicas, así como las marcas no son claras. En muchas ocasiones no hay ejemplos de uso de las unidades pluriverbales, por lo que la información no es completa y por lo tanto no resulta útil al estudiante. Por eso, los diccionarios no son la mejor fuente para consultar fraseología: “en este punto no suelen fallar los diccionarios, pues, habitualmente, no nos facilitan informaciones pragmáticas de esta naturaleza, y difícilmente se pueden enseñar” (Alvar, 2003, p. 83).

Alvar (2003) señala que una de las dificultades en cuanto a las locuciones radica en que “pese a la frecuencia de algunas de ellas, no sabemos con exactitud cuáles son las más habituales, ni su distribución en la lengua escrita y en la oral” (Alvar, 2003, p. 86). Más adelante añade que “la información que figura sobre la fraseología en los diccionarios no es exhaustiva, pues se trata de una parcela tradicionalmente desatendida” (p. 92), de tal manera que será el profesor quien bajo sus propios criterios establezca cuáles son las locuciones a enseñar, cuándo y en qué niveles, a partir, por supuesto, de material de apoyo como manuales, libros de ejercicios, diccionarios, etc. Estas deberían ser un aspecto importante en los diccionarios, pues deben ser trabajadas en los niveles intermedios y avanzados por la misma complejidad que encierra una unidad pluriverbal cuyo significado no se forma simplemente de la suma de los significados de las palabras separadas.

Las combinaciones sintagmáticas son un aspecto a trabajar en las clases. Un DMA debería contener un buen grupo de ellas, además con marcas y anotaciones que proporcionen la información necesaria para los usuarios. Sin embargo, los diccionarios más usados dentro de las aulas carecen de estas combinaciones, lo que hace que no sean una buena herramienta a la hora de aprender las colocaciones para un extranjero y de ese modo el diccionario pierda su utilidad. Otras lenguas como el francés y el inglés dan tratamiento importante a ese aspecto en sus diccionarios para extranjeros (Higueras, 2004a). Además, no existe una unificación para la presentación de las colocaciones en la entrada, incluso algunas veces es tratada como locución. Un mismo diccionario puede tener varias maneras de presentar las colocaciones, por lo que no se hace de manera clara ni funcional. Por otra parte, la colocación se suele presentar a través de ejemplos que, en lugar de ilustrar el significado, pueden llevar al hablante no nativo a caer en errores al codificar por la carencia de otra información colocacional que guíe el uso del término (Castillo, 2010; Higueras, 2004a; Perdiguero, 2010).

La información gramatical proporcionada en los DMA es escasa con respecto a las necesidades de los usuarios del diccionario. Los diccionarios para hablantes nativos,

ya sean generales o didácticos, no requieren mayor profundidad en la información gramatical (salvo cuando se presenten asuntos como plurales irregulares y algunas infecciones). Sin embargo, si se pretende que el diccionario sea utilizado con fines didácticos en el aula ELE, las informaciones gramaticales deben ser abundantes con múltiples anotaciones sobre régimen preposicional, concordancia, verbos y funciones y colocaciones, elementos generalmente ausentes en los diccionarios actuales (Alvar, 2003; Losada y Mas, 1997).

Algo similar sucede con la información pragmática y la información cultural. Los diccionarios actuales no solamente demuestran irregularidad, incluso al interior del mismo diccionario, en cuanto al empleo de marcas y la aparición de información pragmática, sino que también existe una escasez de información en diversos términos y que es necesaria, sobre todo, para resolver dudas a la hora de la codificación. El conocimiento de una lengua extranjera trae también “el conocimiento de su cultura e implica para quienes la aprenden descubrir y comprender, siempre a partir de su propia perspectiva, las costumbres, tradiciones y valores de la comunidad que habla esa lengua” (Prado, 2004, p. 705), sin embargo, los DMA de ELE no presentan mayor información al respecto, no solo de manera explícita en los artículos a manera de notas o en suplementos aparte, sino también de manera implícita en la redacción de la definición o los ejemplos (Atienza, 2004; Campanile *et al.*, 2011).

A propósito del ejemplo, en estos diccionarios, este no suele ilustrar el sentido del lema. Algunas veces el enunciado no suele ser lo suficientemente claro pues el lema está acompañado de palabras que no siempre clarifican su uso ni el contexto en el que este aparece. En otras ocasiones, el enunciado contiene palabras que son menos frecuentes que el lema o de más compleja comprensión, lo que hace que el ejemplo no sea sencillo para el alumno (Losada y Mas, 1997). Así, “los ejemplos que figuran en esos repertorios, entre los cuales se encuentran los especialmente destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera, no suelen mostrar los usos más habituales” (Alvar, 2003, p. 97).

La forma en la que suele redactarse el artículo lexicográfico suele no ser lo suficientemente clara para el alumno cuya lengua materna no es el español, por lo cual no es comprensible para él. Los DMA de ELE actuales (tanto el que nació como diccionario específicamente para extranjeros, como los que son obras derivadas de los diccionarios generales o que afirman ser aptos tanto para hablantes nativos como para extranjeros) presentan definiciones en un lenguaje adecuado para un hablante nativo,

pero no para un hablante extranjero que no tiene el mismo nivel de dominio de la lengua. Las palabras que explican la definición suelen ser incluso más desconocidas que el lema y la redacción de la acepción se presenta en construcciones gramaticales muy complejas, además de no pasar la prueba de sustituibilidad (Alvar, 1993, 2003). Esto lleva a que el estudiante tenga que, por un lado, buscar otros términos para comprender el primero, y por otro, realizar un ejercicio de lectura e interpretación complejos, lo cual no solo le hace invertir mucho tiempo, sino que también lo desmotiva ante el diccionario monolingüe (García Sanz, 2009; Hernández, 2004; Nomdedeu, 2011; Ruhstaller, 2004).

En conclusión, aspectos como la falta de claridad en la selección léxica, la inexistencia de criterios claros para la inclusión de la pronunciación, la imprecisión en los criterios para la selección, presentación, definición, ejemplificación y marcas de la fraseología, la vaguedad en la selección, marcas y presentación de las colocaciones, la poca adaptación de los ejemplos, la escasez de información gramatical, pragmática y cultural y la falta de claridad, sencillez, precisión y adecuación de las definiciones son las principales deficiencias de los DMA de ELE, razón por la cual es necesario realizar una revisión cuidadosa de los diccionarios, no solo a la luz de la teoría, sino también a partir del uso real de estas obras por parte de los usuarios, que permitirá precisar los criterios macroestructurales y microestructurales para un diccionario monolingüe para estudiantes de ELE.

CAPÍTULO 4. INVESTIGACIONES PRECEDENTES

Aunque los estudios sobre los diccionarios monolingües en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE no son abundantes, estos han sido realizados desde distintos ángulos, especialmente en las últimas dos décadas. De acuerdo con las finalidades de este trabajo, presentaremos estudios relacionados con los análisis y las críticas realizadas a los diccionarios de uso frecuente en el aula, el empleo y opinión de los usuarios y las pruebas de los diccionarios en el aula. Las investigaciones realizadas en torno al diccionario y el proceso en enseñanza-aprendizaje de ELE han sido realizadas en español por la misma naturaleza de la disciplina, razón por la cual no existen estudios al respecto publicados en lengua inglesa.

Como se señaló en el párrafo anterior, los estudios de esta naturaleza no son copiosos, por lo cual esbozaremos aquí desde los más antiguos hasta los más recientes.

4.1. Análisis de los diccionarios existentes

En los últimos años se han realizado varios estudios en los que los expertos en lexicografía didáctica han analizado los elementos macroestructurales y microestructurales de los diccionarios monolingües más usados, a fin de establecer la utilidad de los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Estos han sido hechos a partir los principios de la crítica lexicográfica (Haensch, 1997; Hernández, 1998) y de las distintas concepciones sobre las condiciones que debe tener un DMA de ELE, explicadas en apartados anteriores (3.3.3 y 3.3.4). Aquí presentaremos las investigaciones previas sobre los diccionarios que se abordarán en este trabajo: DEPE, DSAL, DIPELE, DLEPEE, GDUEA, DUE, DRAE, CLAVE, DEA, DEST.

4.1.1. Diccionario de Español para Extranjeros (DEPE)

Este diccionario se presenta como exclusivo para aprendices de ELE, por lo cual ha sido analizado en diversos estudios.

En cuanto a la selección léxica, aunque Prado (2004) juzga que es amplia, Azorín y Martínez Egido (2010) afirman que, a pesar de ser amplia, no es suficiente: de los 100 términos elegidos para su estudio, 65 se encuentran en este diccionario, que es un buen número, pero no el adecuado para estudiantes de niveles C1 o C2. Aunque el diccionario afirma incluir abundantes neologismos, Martínez Navarro (2004) estima que no se incluyen algunos de alta frecuencia. Sánchez López y Contreras (2004) afirman que la obra menciona los criterios para la selección léxica: la norma viva, español actual, y se dejan de lado términos arcaicos, sin embargo, al interior de la obra observan que esto no se cumple porque existen términos que están marcados como antiguos. González García (2004) aprueba la inclusión de abundantes extranjerismos.

De otro lado, Prado (2009) analiza la inclusión de americanismos. Destaca que en los preliminares se afirme incorporar léxico de España y América (se presentan además mapas en la cara interna de la portada), se detalle la razón, los criterios y el modo de marcar los americanismos, así como su importancia y representatividad por peso poblacional. Además, se anuncia que con esto se llenarán los vacíos en la lexicografía en torno a la inclusión de voces americanas. Sin embargo, al interior de la microestructura se detalla que algunos términos americanos no están marcados. Varón (2003) añade que, aunque en los preliminares hay claridad sobre la aparición de americanismos, al interior del diccionario se obvian muchos vocablos y expresiones frecuentes en Latinoamérica. De otro lado, solo se usa una única marca para todos los términos, incluso aquellos que provienen de un solo país o zona geográfica, lo que no solo implica imprecisión, sino que también conduce al estudiante al error.

Santamaría (2004) y González García (2004) destacan la lematización de formas verbales irregulares que no se identifican fácilmente con el infinitivo, así como los superlativos irregulares. Además, también se lematizan afijos y las palabras derivadas se recogen bajo un epígrafe marcado en el artículo de la entrada de base que sirve a la derivación, lo cual es útil para entender las familias léxicas, aunque confuso para estudiantes de niveles iniciales. También se lematizan siglas. De otro lado, este mismo autor critica el hecho de registrar la homonimia en la misma entrada. Martínez Navarro (2004) tampoco considera conveniente que los verbos pronominales se incluyan en la

misma entrada que la forma no pronominal, pues esto puede generar confusión a los estudiantes. Igualmente resalta que, en la presentación de verbos de difícil construcción, existe una remisión a otro verbo de la misma conjugación para guiar al estudiante.

González García (2004) elogia los preliminares, que contienen modelos de conjugación verbal y una guía de conversación que puede resultar útil para el aprendiz extranjero y algunas ilustraciones que resultan útiles para un estudiante de la lengua. Martínez Navarro (2004) señala la utilidad de explicar las marcas diastráticas y el papel de estas en el contexto, aunque critica que no se explique nada sobre información pragmática.

También Martínez Navarro (2004) y González García (2004) destacan la división silábica y las indicaciones sobre pronunciación, no obstante, este último autor señala que esto no es preciso en los extranjerismos que se registran.

Por su parte, González García (2004) y Prado (2004) advierten que las definiciones son claras y sencillas. En contraste, Azorín y Martínez Egido (2010) llaman la atención sobre definiciones poco claras, con estructuras complejas y lenguaje más desconocido que el lema. Martínez Navarro (2004) destaca la inexistencia de definiciones sinonímicas.

Martínez Navarro (2004) y González García (2004) aprueban la aparición de ejemplos para todas las acepciones. Prado (2004) señala que los ejemplos además implican información cultural, aunque no es abundante. De otro lado, Varón (2003) critica que algunos ejemplos son poco adecuados porque no son verdaderamente ilustrativos.

El asunto de los sinónimos es analizado por Nomdedeu (2010, 2011). Aunque en el prólogo se advierte que se añaden sinónimos después de la definición según el caso: ya sea después de una acepción, si aplica solo para esta; o al final del artículo, si el sinónimo aplica a más de una acepción. Sin embargo, al interior del diccionario las relaciones sinonímicas son confusas, poco específicas y con escasas remisiones, lo que puede inducir a confusión.

Guerra y Gómez Sánchez (2004) y Martínez Navarro (2004) elogian las abundantes marcas de especialidad asociadas a las acepciones, más que al lema en sí. Azorín (2009) señala la abundancia de marcas diastráticas, presentadas a través de abreviaturas. Sin embargo, critica la escasez de marcas pragmáticas, pues, en la mayoría de casos, la información sobre el contexto se presenta a través de notas. Varón (2003) reprueba la poca información gramatical al interior de los artículos.

Además, Azorín y Martínez Egido (2010) señalan la falta combinaciones sintácticas, información de combinaciones semánticas, información sobre el orden de las palabras, significado y uso de unidades fraseológicas, relaciones paradigmáticas, marcas de uso e información cultural, así como de elementos de contorno sintáctico y semántico. Castillo (2010) apunta que las pocas colocaciones se brindan a través de ejemplos, lo que no es suficiente para un aprendiz. Ferrando (2010) remarca que el asunto de las colocaciones no se referencia ni en los preliminares, ni en los artículos: son escasos, no hay sistematicidad en su presentación, lo cual en vez de ayudar al estudiante, puede llevarlo a confusión, pues no hay que perder de vista que esta información podría ser útil en la codificación.

Atienza (2004, 2005) examina la aparición y presentación de unidades fraseológicas procedentes de algunos manuales de ELE y relacionadas con aspectos culturales. La mayoría de ellas no se encuentran en el diccionario y ninguna contiene marcas o anotaciones relacionadas con información cultural (algunas solo se marcan como coloquiales).

Finalmente, Sánchez López y Contreras (2004) indican que, al interior de la microestructura, el diccionario incluye incorrecciones para trabajar el error, pero no hace referencia a ello en la macroestructura.

4.1.2. Diccionario Salamanca de la Lengua Española (DSAL)

En los preliminares se afirma que este diccionario puede ser de utilidad para hablantes nativos o aprendices de ELE, razón por la cual es usado para estudiantes no nativos. Varios lexicógrafos han hecho estudios sobre este diccionario.

Córdoba (1997), González García (2004), Martínez Navarro (2004) y Prado (2004) aprueban la selección del léxico, que es abundante y muy completa, con un amplio número de entradas con respecto a otros DMA de ELE. Resaltan además la inclusión de términos basados en el uso, así como la aparición de americanismos, neologismos y expresiones coloquiales. Sin embargo, la obra no establece con claridad el criterio de selección léxica. En el estudio realizado por Azorín y Martínez Egido (2010) se detalla que de 100 unidades léxicas de un repertorio de términos para estudiantes de ELE buscadas en el diccionario, 65 de ellas se encuentran, lo cual, si bien representa un buen número, no es suficiente para los usuarios de niveles C1 o C2.

Sánchez López y Contreras (2004) observan que, aunque la obra afirma desechar arcaísmos y dialectalismos, al interior del diccionario sí aparecen, aunque marcados como restringidos. Martínez Navarro (2004) destaca también la inclusión de un apéndice con las conjugaciones verbales irregulares, aunque indica como desventaja el no contener nombres propios, como por ejemplo los meses. Losada y Mas (1997), Corros (2004), Dacosta (2004), Martínez Navarro (2004), Azorín (2009) y García Sanz (2009) destacan que el diccionario ofrece inclusión de neologismos y la exclusión de arcaísmos, así como innovadoras y numerosas marcas gramaticales, pragmáticas y de uso, y también un apartado en los preliminares en que las precisa y explica detalladamente, asunto importante para la codificación.

En torno a la terminología, Contreras (2000) afirma que el diccionario no manifiesta un criterio claro para la selección de la terminología. No obstante, se presentan diversos tipos de marcas que permiten contextualizar la palabra en situaciones concretas, incluso aparecen algunas que no se encuentran ni siquiera en los diccionarios generales. Al interior de los artículos, figuran cuatro marcas que no están en la lista de abreviaturas. Guerra y Gómez Sánchez (2004) también observan la abundante cantidad de marcas de especialidad de este diccionario, lo que lo convierte en una obra con copiosa información al respecto. Martínez Navarro (2004) también valora la inclusión de este tipo de marcas.

Sánchez López y Contreras (2004) indican que la obra no incluye elementos para el tratamiento del error de manera explícita, pero tiene a su favor la inclusión de aspectos léxicos como adjetivos que se utilizan con *ser* o *estar*, así como palabras contables o incontables.

Con respecto a la inclusión de americanismos, Prado (2009) afirma que esta es una de las obras más completas. En primer lugar, el prólogo especifica el criterio de selección y las marcas geográficas que emplea (además de las marcas de registro que también puede contener). En segundo lugar, hay abundantes marcas de los países (aun cuando no se sepa el país exacto, se marcará como un americanismo general). En tercer lugar, los términos son abundantes en la microestructura y están marcados con claridad. Sin embargo, la autora critica que no es claro el corpus en el que se basa la selección. El valor de la abundancia de americanismos también es resaltado por Corros (2004).

En cuanto a la inclusión de las formas verbales, Santamaría (2004) destaca que es un diccionario pertinente, pues, además del infinitivo, incluye participios regulares no verbales, participios irregulares verbales y participios irregulares, aunque carece de

formas irregulares de los tiempos personales. Corros (2004) también destaca la pertinencia de las flexiones verbales. Martínez Navarro (2004) observa que el diccionario señala la conjugación de los verbos irregulares, haciendo referencia la tabla que se presenta al final de la obra.

Hernández (2000) y Corros (2004) critican la ausencia de la transcripción fonética y separación silábica, pues resulta de importancia para un aprendiz de ELE. No obstante, cabe resaltar que la obra incluye notas sobre pronunciación cuando es pertinente, asunto que también resalta Martínez Navarro (2004). Este último autor señala que la homonimia se ubica en artículos distintos solo cuando se refiere a distintas categorías gramaticales, lo que no es usual en los diccionarios.

Por lo que respecta a la definición, existen diversas opciones. Losada y Mas (1997) y Prado (2004) elogian la redacción clara, sencilla y precisa para las definiciones y Varón (2003) resalta el cumplimiento del principio de sustituibilidad. Corros (2004) señala la carencia de un vocabulario definidor, lo que haría las definiciones más sencillas y comprensibles. Por el contrario, Hernández (2000) no considera la falta de vocabulario mínimo definidor como una deficiencia, pues la definición tiene otros elementos suficientes para la comprensión. Córdoba (1997) y Martínez Navarro (2004) señalan como aspecto negativo, la presencia de definiciones sinonímicas, que no solo obligan al estudiante a buscar nuevamente (circularidad) sino que tampoco aclaran, en las palabras polisémicas, a cuál acepción remite el sinónimo. Córdoba (1997) también critica que las definiciones están hechas, en muchos casos, con palabras que son más desconocidas que el lema, especialmente las definiciones de carácter enciclopédico. Sánchez López y Contreras (2004) señalan que se emplea un sistema de definición de verbos y adjetivos que facilita la claridad y además contiene un carácter didáctico, útil no solo para la comprensión sino también para la producción.

En relación con el orden de las acepciones, Martínez Navarro (2004) critica la falta de claridad sobre el criterio a partir del cual se realizó, pues al analizar los artículos no parece que haya una sistematicidad.

Azorín (2009) destaca, como una de las mayores fortalezas de este diccionario, la inclusión de elementos de contorno sintáctico y semántico, útiles en la codificación. Sin embargo, escasean las notas sobre el contexto. Martínez Navarro (2004) y Campanile *et al.* (2011) también resaltan el valor de los contornos, que permiten mayor claridad en la comprensión y brindan información para el uso de los términos.

Castillo (2010) señala que las colocaciones se brindan a través de la misma definición y en algunos casos de los ejemplos, sin embargo, no es suficiente para un estudiante de ELE. Losada y Mas (1997) critican la escasez de colocaciones.

Por su parte, Corros (2004) observa la poca cantidad de ejemplos de uso, útiles para sus estudiantes. Losada y Mas (1997) resaltan la inclusión de ejemplos para cada acepción, que además de ilustrar la definición, sirve de modelo para la construcción sintáctica y al mismo tiempo proporciona información cultural. Guerra y Gómez Sánchez (2004) advierten que los ejemplos, al provenir de textos, sirven para mostrar la lengua real y otros elementos como el régimen preposicional. Una opinión contraria tiene Martínez Navarro (2004), quien critica que algunos ejemplos son oraciones muy largas que dan la sensación de ser artificiales, lo que conduce a que no sean ilustrativos.

Nomdedeu (2010, 2011) detalla que la sinonimia es escasa; lo que se encuentra con frecuencia son definiciones sinonímicas, que no es igual a brindar información sobre relaciones paradigmáticas. Al interior del artículo, las remisiones no tienen una regularidad o reciprocidad.

Por su lado, Atienza (2004, 2005) analiza la aparición de fraseología en los manuales de ELE y su presencia en el diccionario, esto para estudiar el componente cultural. La mayoría de los términos analizados no se encuentran en la obra y muy pocos presentan marcas o anotaciones culturales, por lo cual la autora afirma que carece de información cultural importante para los estudiantes. Prado (2004) señala que en algunas ocasiones la información cultural se presenta a través del ejemplo, sin embargo, no es suficiente.

4.1.3. Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española (DIPELE)

El diccionario afirma ser útil para estudiantes del español, tanto nativos como extranjeros, razón por la cual ha sido usado en el aula ELE. Sobre él se han realizado numerosos estudios.

Córdoba (1997) señala que el número de entradas es un tanto limitado. El estudio de Azorín y Martínez Egido (2010), que buscaba un listado de 100 palabras correspondientes a los niveles C1 y C2, halló que solo 57 de ellas aparecen, la menor cantidad en comparación con los otros cuatro diccionarios analizados (GDUEA,

DLEPEE, DSAL y DEPE), lo cual deja ver la insuficiencia de léxico necesario para los niveles más avanzados.

Por su parte, Contreras (2000) afirma que no existe un criterio claro para la cantidad y la selección de la terminología; en los preliminares aclara que no contiene muchas de ellas (solo señala que se ubicarán después de las indicaciones de régimen preposicional y de antes de las de nivel de uso), pero no proporciona datos sobre los criterios para la selección, asunto que también anotan Guerra y Gómez Sánchez (2004).

De otro lado, Córdoba (1997), González García (2004), Martínez Navarro (2004) y Azorín y Martínez Egido (2010) señalan como principales fortalezas la inclusión de preliminares que proporcionan explicación sobre la elección del lema, las clases de palabras y la forma en que se han construido las definiciones, así como una guía para consultar la obra, la existencia de apéndices, listas de abreviaturas, lista de letras del alfabeto español, interpretación sobre la pronunciación, correspondencias entre símbolos fonéticos y grafías, apéndice gramatical con información sobre las clases de palabras, y lista de definidores. Toda esta información es pertinente para un estudiante de ELE. Añaden, sin embargo, que las explicaciones dadas en los preliminares deben ser más claras y que debería incluirse una guía conversacional. Hernández (2000) afirma que debería existir además una sección final con información como pesos y medidas, nombres geográficos y otros elementos culturales presentes en diccionarios para extranjeros; además juzga que las ilustraciones son pobres, asunto que también señala González García (2004).

Con respecto a la microestructura, para Corros (2004) y Campanile *et al.* (2011) es importante la inclusión de la transcripción fonética y de otra información sobre pronunciación, así como la separación silábica del lema, que suele ser útil para estudiantes extranjeros. González García (2004) añade que términos homónimos se registran en el mismo artículo, asunto poco recomendable.

El diccionario se caracteriza por usar una lista de 2000 definidores, cuyo uso genera opiniones divididas entre los estudiosos. Losada y Mas (1997), Hernández (2000), Corros (2004), Prado (2004), Martínez Navarro (2004), González García (2004) y Sánchez López y Contreras (2004) consideran como novedad y ventaja los definidores, especialmente en niveles iniciales, por la sencillez que brinda a la definición; esto, con el fin de que sea más comprensible para el estudiante. No obstante, Córdoba (1997) opina que el uso de tan limitados definidores no es suficiente para expresiones de tipo coloquial, además implica problemas en los términos polisémicos,

por lo tanto, el número de definidores debería ser más de los 2000 que allí se proponen. Por su parte, Varón (2003) critica que los definidores no se usan de manera adecuada o sencilla para la comprensión del estudiante, y que las definiciones no cumplen el principio de sustituibilidad. Ruhstaller (2004) asegura que, aunque la lista de definidores puede ser útil, no es suficiente para la redacción de todas las definiciones, pues es necesario acudir a palabras que no están dentro de estas listas.

Hernández (2000), Martínez Navarro (2004) y Prado (2004) resaltan los abundantes ejemplos prácticos e ilustrativos. Losada y Mas (1997) añaden al respecto que, además de ilustrar la definición, el ejemplo sirve de modelo para la construcción sintáctica. En ellos, señala Castillo (2010), se brinda información sobre colocaciones, aunque no es suficiente ni clara, lo que podría confundir al estudiante.

Aunque Varón (2003) destaca que la obra contiene abundantes sinónimos y antónimos, Martínez Navarro (2004) y Nomdedeu (2010, 2011) critican que los sinónimos no lo son en sentido estricto, porque se incluyen entre ellos otras palabras relacionadas sin ningún tipo de explicación de esas relaciones, ni ejemplos que las ilustren, ni remisiones recíprocas o claras, o con pistas perdidas. Esto puede traer confusión e imprecisión al estudiante.

Por su parte, Santamaría (2004) estudia la presencia de las formas verbales y señala que, como fortaleza, el diccionario presenta participios regulares e irregulares no verbales, aunque carece de formas irregulares de los tiempos personales y participios irregulares verbales. Martínez Navarro (2004) indica, como aspecto negativo, la inclusión de los verbos pronominales en la misma entrada, lo cual puede generar confusión. Sin embargo, Hernández (2000) observa la información gramatical, de régimen preposicional, de complementos verbales y contorno de los adjetivos. Losada y Mas (1997) advierten que hace falta explicación sobre algunos aspectos gramaticales, en especial, los artículos. No obstante, elogian que el diccionario ofrece un completo apéndice con modelos de conjugación irregular agrupados y con una explicación sobre la irregularidad.

De otro lado, Azorín (2009) resalta la presencia de elementos de contorno sintáctico y semántico, además de las marcas gramaticales. Campanile *et al.* (2011) aprueban que el diccionario señale los contextos de uso de la palabra, lo cual es útil en la codificación.

Prado (2009) juzga que, aunque en el prólogo asegure registrar palabras de uso frecuente difundidas en el español de América (sin especificar si son de origen

americano), en los artículos se evidencian pocos americanismos, sin marcas, lo cual es insuficiente si se quiere representar la lengua española. Corros (2004) coincide con la falta de americanismos necesarios en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de ELE.

Adicionalmente, Atienza (2004, 2005) analiza las unidades fraseológicas de algunos manuales de ELE¹⁸ y las busca en este diccionario para hallar información cultural. Aproximadamente el 60% de ellas no se encuentran en el diccionario, muy pocas presentan marcas y las que presentan, generalmente son marcas de nivel de registro y no culturales, lo que deja ver que el diccionario no aporta información cultural suficiente para un estudiante de ELE.

Córdoba (1997), Corros (2004), Dacosta (2004) y Azorín (2009) señalan que, aunque la obra tiene un listado de abreviaturas relacionadas con las marcas de uso, aporta escasa información de carácter sociolingüístico y pragmático. Además esta es confusa pues no se explican las marcas y las diferencias entre algunas similares (como *familiar* e *informal*), explicación necesaria para un hablante no nativo.

4.1.4. Diccionario de la Lengua Española para Estudiantes de Español (DLEPEE)

En su prólogo afirma ser especializado para estudiantes, pero no aclara si nativos o extranjeros. Sin embargo, ha sido utilizado también en el aula ELE, razón por la cual ha sido estudiado por los lexicógrafos.

Sánchez López y Contreras (2004) critican que los preliminares no mencionen la selección léxica. De otro lado, la obra no tiene en cuenta el tratamiento del error, que es importante en un proceso de aprendizaje de lengua extranjera. Prado (2009) critica la poca inclusión de americanismos, que además no están marcados. De las 100 palabras del estudio de Azorín y Martínez Egido (2010), tomadas del listado del *Plan Curricular del instituto Cervantes*, 65 de ellas aparecen en el diccionario, lo cual hace que este tenga un amplio repertorio léxico, aunque no el suficiente para un estudiante de ELE en el nivel C1 o C2.

¹⁸ Los manuales tomados fueron *Gente 1*, *Gente 2*, *Aula 1*, *Aula 2*, *Así me gusta 1*, *Así me gusta 2*, *Prisma A1* y *Prisma A2*.

En cuanto a la microestructura, Azorín y Martínez Egido (2010) y Martínez Navarro (2004) destacan la buena información sobre pronunciación, silabación, sinónimos y ejemplos, por lo cual consideran que puede satisfacer las necesidades del usuario no nativo. Martínez Navarro (2004) elogia también las observaciones fonéticas, morfológicas, sintácticas y de uso al interior del artículo, así como las marcas de transitividad e intransitividad del verbo, que son muy pertinentes para un aprendiz. Además, indica que separa homónimos en entradas independientes a fin de no generar confusión a los alumnos.

Por su parte, Nomdedeu (2010, 2011) señala que el diccionario cuenta con una amplia gama de sinónimos y antónimos, sin embargo, no hay una única manera de presentarlos, además de no haber reciprocidad en las remisiones, lo cual puede confundir al estudiante. Ferrando (2010) afirma que las colocaciones no se presentan de manera sistemática, lo cual no permite que el estudiante aproveche la información, que podría ser útil en la codificación.

Prado (2004) aprueba las definiciones claras y sencillas, pero anota que escasea la información cultural, dada a través de ejemplos que no son realmente clarificadores. La insuficiencia de ejemplos y su poca adecuación también es señalada por Castillo (2010). Azorín (2009) apunta la carencia de elementos de contorno sintáctico y semántico, así como de marcas pragmáticas, y notas sobre el contexto, elementos necesarios en el proceso de ELE.

4.1.5. *Gran Diccionario de Uso del Español Actual (GDUEA)*

Este diccionario manifiesta, en sus preliminares, servir a varios tipos de usuarios, entre ellos, a los estudiantes de ELE. Por esta razón, varios lexicógrafos analizan algunos elementos a la luz de la utilidad de estos en la enseñanza-aprendizaje de ELE.

Martínez Navarro (2004) y Prado (2004) destacan la selección de las entradas a partir de un cálculo estadístico de frecuencia según el *Corpus Cumbre*. Al respecto, Azorín y Martínez Egido (2010) indican la pertinencia de la explicación sobre el corpus seleccionado, pues atiende a las recomendaciones del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Los autores seleccionan un listado de 100 palabras propuestas en el léxico del inventario del Instituto Cervantes para los niveles C1 y C2 a fin de indagar sobre su

aparición en el diccionario. De ellas, 70 aparecen en este diccionario, que, comparado con los otros cuatro diccionarios tomados en cuenta para el mismo estudio (DIPELE, DSAL, DLEPEE y DEPE), tiene la mayor cantidad términos de la lista, lo cual se establece como una fortaleza de la obra, pues contiene gran cantidad de las palabras seleccionadas para un aprendiz de los niveles superiores. Sánchez López y Contreras (2004) también mencionan como ventaja la claridad sobre los criterios para incluir unas palabras y otras no, como la exclusión de términos obsoletos y arcaísmos.

Prado (2009) elogia que en los preliminares se afirme incluir voces de procedencia americana, pues el corpus es altamente representativo del español que se habla en España, Latinoamérica y Estados Unidos. Este asunto se ve fielmente reflejado en a microestructura, sin embargo, las marcas son escasas y no detallan el país de uso.

Con respecto a la microestructura, Martínez Navarro (2004) elogia la inclusión de la transcripción fonética y la separación silábica del lema, pues es un elemento que brinda ayuda a un aprendiz de ELE para resolver dudas de pronunciación y de escritura. Además, aprueba la información gramatical y la información de uso, así como la presentación de unidades pluriverbales y anotaciones del régimen preposicional y pronunciación cuando aplica. En consonancia, Azorín y Martínez Egido (2010) consideran que, aunque tiene buena información referida a pronunciación, silabación, definiciones y ejemplos adaptados, tiene poca información sobre flexiones, combinaciones, información pragmática, marcas de uso e información cultural.

Por su parte, Santamaría (2004) destaca que el diccionario realiza una clasificación de los verbos irregulares según presenten alteraciones acentuales, irregularidades ortográficas o verbos irregulares propiamente dichos. Además, incluye información sobre participios irregulares verbales y participios irregulares no verbales, pero no proporciona formas irregulares de los tiempos personales ni participios regulares no verbales, que son necesarios para estudiantes de ELE. Azorín (2009) afirma que el diccionario carece de elementos de contorno sintáctico y semántico, además de las marcas gramaticales, indispensables para un aprendiz no nativo.

Martínez Navarro (2004) aplaude el orden de las acepciones según el criterio de frecuencia de acuerdo con el *Corpus Cumbre*, aunque critica que no se explique el procedimiento utilizado para llegar a ello. Prado (2004) destaca las definiciones por ser claras y sencillas, con información de frecuencia de uso mediante una marca, lo cual resulta útil a los profesores de ELE para planificar las actividades.

Para Martínez Navarro (2004) es positivo que se incluyan ejemplos para todas las acepciones y abundantes marcas de uso que permiten que el estudiante de ELE pueda guiarse en la codificación. Al respecto, Guerra y Gómez Sánchez (2004) destacan la abundancia de marcas de especialidad, aunque no haya referencia a ellas en el prólogo. Azorín (2009) resalta las marcas diastráticas presentadas a partir de abreviaturas, aunque critica la poca cantidad de marcas pragmáticas. Prado (2004) considera que la información cultural es poca y se ofrece a través de ejemplos. Sánchez López y Contreras (2004) añaden que el diccionario no tiene en cuenta el tratamiento del error, que es importante en un proceso de ELE, además de que, aunque en el prólogo se diga que no habría arcaísmos, al interior de la microestructura se encuentran algunos, incluso marcados.

4.1.6. Diccionario de uso del español (DUE)

No es un DMA, sino de un diccionario monolingüe general, pionero en preferir el uso sobre la norma. Varios lexicógrafos han analizado algunos aspectos a fin de determinar si la obra resulta útil en el aula ELE, pues el diccionario goza de gran popularidad entre los usuarios (Azorín y Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009; Hernández, 2004).

Sánchez López (2000) y Hernández (2000) destacan su carácter descriptivo sobre el normativo, incluso para la época de su producción. Es el primero que incluye la *ch* y la *ll* como dígrafos, lo cual confiere a la obra un carácter más internacional, y a los estudiantes mayores facilidades para la búsqueda.

Para Sánchez López (2000) es positivo que la obra incluya abundantes expresiones de uso coloquial, expresiones habitualizadas como saludos y despedidas, y fórmulas de tratamiento, útiles a hablantes no nativos. Contreras (2000) señala que, en la presentación, se afirma incluir algunos términos especializados que son de uso frecuente en la vida cotidiana, y que se referirá a la actividad o ciencia a la que pertenece el término a través de acotaciones, aunque no se marcan aquellos cuya disciplina se nombra en la definición, o que por su uso han pasado al habla general. Dacosta (2004) también destaca que el diccionario explique las marcas de registro, lo que permite al estudiante mejor comprensión del término, asunto que aporta en la codificación.

Campanile *et al.* (2011) resaltan la inclusión de etimologías, útiles para trabajar el asunto de los falsos amigos (en el contexto de aprendices italianos). Estos autores coinciden con García Sanz (2009) en la utilidad del catálogo final de palabras asociadas que puede llegar a ser aprovechable para los estudiantes. Sin embargo, critican que el orden de las acepciones no se hace bajo el criterio de frecuencia, lo que puede llevar al error.

En la microestructura, Hernández (2000) y Sánchez López (2000) señalan que las definiciones están en un lenguaje sencillo y próximo a la lengua común, lo que lo hace más comprensible para los estudiantes.

Hernández (2000), Sánchez López (2000) y Campanile *et al.* (2011) elogian la existencia de ejemplos que ilustren el significado, así como la abundancia de información gramatical, en especial, en cuanto a los verbos y a las palabras gramaticales. Sánchez López (2000) juzga que el diccionario carece de información importante para el estudiante extranjero como información pragmática, plurales irregulares, género de ciertas palabras, y además tiene exceso de información etimológica que es irrelevante para un estudiante extranjero.

En cuanto a las unidades pluriverbales, Ruiz (2004) afirma que, aunque en los preliminares se indique la inclusión de expresiones, además de explicar qué son, cómo encontrarlas y sus combinaciones (lo que ayuda al estudiante a aprovechar mejor la información del diccionario), en la microestructura no se cumple esto en el sentido estricto. Con respecto a las colocaciones, critica que se pueden presentar de varias formas: en el contorno, precedidas de fórmulas como *aplicado a*, *se aplica a*; en la misma definición del término; a través del ejemplo, con una contextualización de la colocación; en una acepción precedida por una marca; con remisión a otro artículo; sin ningún tipo de anotación; y otras veces como una acepción aparte. Esta asistematicidad puede traer confusión al estudiante.

Hernández (2001b) resalta el hecho de que el diccionario tenga una versión electrónica, lo que permite búsquedas más fáciles y ágiles, aunque la desventaja es que el diccionario no se actualiza si no lo hace también la versión impresa.

4.1.7. Diccionario de la Real Academia Española (DRAE)

Aunque no se trata de un DMA, sino de un diccionario monolingüe general que además es normativo, varios autores han analizado algunos aspectos a la luz de las

necesidades del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE, porque según los estudios, este es ampliamente consultado por docentes y estudiantes (Azorín y Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009; Hernández, 2004).

En cuanto a la selección léxica, Escobedo (1989) señala la preferencia de los arcaísmos sobre los neologismos. Esto también se refleja en la microestructura, en el orden de las acepciones, lo que no es conveniente para un estudiante de ELE, pues podría llevar la confusión a la vez que generalmente los estudiantes se decantan por las primeras acepciones que leen.

Campanile *et al.* (2011), cuyo estudio se realiza a fin de encontrar información para trabajar el asunto de falsos amigos con nativos de la lengua italiana, destacan como aspecto positivo la inclusión de la etimología, que puede ayudar a aclarar esta dificultad. Sin embargo, critican que se incluyen muy pocos ejemplos que permitan ilustrar el significado del término.

Otro de los estudios es el realizado por García Sanz (2009) quien apunta que, si bien, a través de alguna información en la microestructura, permite abordar cuestiones relacionadas con el sexismo y la representación de algunos grupos sociales, también hay que tener en cuenta que carece de información gramatical necesaria para un aprendiz de la lengua. Añade que para un estudiante de ELE es más conveniente un diccionario que dé preferencia al uso sobre lo normativo, lo cual no corresponde al carácter del DRAE.

Escobedo (1989) indica que algunas definiciones no son claras, o son sinonímicas, lo que obliga al estudiante a realizar nuevas búsquedas para entender un término (circularidad) e incluso caer en la pista perdida. Lo mismo anotan Campanile *et al.* (2011) quienes afirman que las definiciones se presentan en un lenguaje complejo, en términos menos frecuentes que la entrada, lo que obliga a remitirse en múltiples ocasiones a otros artículos para poder comprender el significado.

Con respecto a las colocaciones, Ruiz (2004) anota, como aspecto positivo, las explicaciones de los preliminares en torno a la inclusión de formas complejas, además de brindar orientaciones de búsqueda según el orden en el que se ubican, señalar la catalogación de estas al final del artículo y las posibles remisiones a otro artículo en caso de aplicar. Sin embargo, en la microestructura, las combinaciones se presentan de tres modos: en el contorno que precede al contenido de la definición, en la definición, o en un ejemplo. Esto genera una asistematicidad, lo que no es recomendable para un estudiante que podría confundirse.

4.1.8. Diccionario de uso del español actual (CLAVE)

Este es un diccionario monolingüe general de tipo descriptivo. A pesar de esto, los docentes y estudiantes de ELE lo han usado (Azorín y Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009; Hernández, 2004), razón por la cual varios lexicógrafos analizan la información útil de esta obra.

Sánchez López y Contreras (2004) afirman que el diccionario no menciona la selección léxica, aunque como novedad tiene un fichero que recoge incorrecciones habituales de la lengua y además incluye las causas de tales incorrecciones, información útil para el tratamiento del error en el aula. Contreras (2000) afirma que los preliminares no son claros sobre la terminología incluida, aunque alude a que brindará pistas para agilizar la búsqueda. Tampoco se explican las marcas sobre terminología, de hecho, en los artículos no emplea abreviaturas, sino que se refiere a las materias en la misma definición. Dacosta (2004) critica que, aunque los preliminares afirman incluir marcas, no se especifica de qué tipo, ni el sentido, lo que permitiría que el estudiante cayera en el error de no diferenciar entre dos marcas en apariencia similares (como *vulgar* y *coloquial*). García Sanz (2009) elogia la inclusión de abundantes neologismos.

En cuanto a la microestructura, Campanile *et al.* (2011) resaltan la inclusión de la etimología, que puede ayudar, en la clase de ELE, con el tema de los falsos amigos. Estos autores, así como García Sanz (2009) y Losada y Mas (1997) elogian la redacción clara, sencilla y precisa en las definiciones, que además evitan la circularidad. Campanile *et al.* (2011) añaden, como aspecto positivo, las notas de uso aclaratorias al final del artículo.

Losadada y Mas (1997) destacan la inclusión de ejemplos para cada acepción, que además de ilustrar la definición, sirven de modelo para la construcción sintáctica, y que al mismo tiempo brindan información cultural. Sin embargo, en las palabras que admiten doble ortografía, se presenta la más usual y se aclara que existe otra forma empleada, pero sin ejemplos ni aclaraciones de uso, lo que podría generar dudas o vacíos en los hablantes no nativos. También critican estas autoras la poca información gramatical y la falta de colocaciones.

Finalmente, Hernández (2001b) y García Sanz (2009) destacan que el diccionario tenga una versión electrónica¹⁹, pues esto hace que las búsquedas sean más sencillas y rápidas, y brinda la posibilidad de relacionar información.

4.1.9. Diccionario del español actual (DEA)

Tampoco es un DMA de ELE, pero goza de popularidad como diccionario monolingüe general. En los trabajos previos se evidencia la consulta del mismo por parte de estudiantes y docentes de ELE (Hernández, 2004), por lo cual algunos investigadores lo han examinado.

En cuanto a la selección léxica, García Sanz (2009) señala, como principal ventaja, estar basado en un corpus actual, lo que permite evidenciar la lengua real y reciente.

En la microestructura, García Sanz (2009) elogia las definiciones precisas y acertadas, así como la construcción de ejemplos tomados de textos reales, lo que muestra al estudiante de ELE un uso auténtico de la lengua española. Campanile *et al.* (2011) también destacan los ejemplos por ser abundantes y mostrar, a través de ellos, colocaciones, útiles para los estudiantes no nativos.

De otro lado, señala Ruíz (2004) que las colocaciones se presentan de diversas maneras: a veces a través del contorno de la definición, en otras ocasiones se evidencia en los ejemplos de dos maneras, la primera, completando la información aportada en el ejemplo, la segunda, ubicando explícitamente una colocación. Hay casos en que el contenido definicional de un verbo colocativo incluye otros verbos que también son colocativos. Aunque es una buena estrategia, debería explicarse en los preliminares para que el usuario tuviera una mejor guía.

4.1.10. Diccionario del estudiante (DEST)

Aunque es un diccionario monolingüe escolar, no está diseñado para aprendices de ELE sino para hablantes nativos. Dada su procedencia (La Real Academia) este diccionario tiene popularidad, razón por la cual, se ha usado en la enseñanza de ELE.

¹⁹ Actualmente es en línea.

Campanile *et al.* (2011), quienes buscan hallar información para enseñar los falsos amigos a estudiantes de ELE italianos, realizan varias anotaciones sobre este diccionario. Como aspectos positivos señalan la etimología (útil en su propósito) así como la información gramatical en la que se asocian los adjetivos con el participio del verbo. También observan la explicación del régimen preposicional a través de los ejemplos, en los que se pone la preposición en mayúscula para llamar la atención sobre ella y así brindar claridad al estudiante. Esto también se encuentra al momento de ubicar las colocaciones. Además, juzgan que las definiciones son claras, concretas y directas para el aprendiz no extranjero.

De otro lado, también se señalan aspectos negativos del diccionario. Uno de ellos es la falta de inclusión de la transcripción fonética, así como la poca cantidad de ejemplos. En las definiciones, anotan que algunas de ellas se realizan a través de sinónimos, lo cual obliga al estudiante a remitirse a otro artículo, llevándolo a la circularidad, e incluso a la pista perdida. Tampoco se ofrecen contornos definicionales, útiles al estudiante no nativo.

4.2. El diccionario y los usuarios

Si los docentes y los estudiantes de ELE son los destinatarios de los diccionarios, su opinión, a partir del uso que ellos hacen de las obras lexicográficas, es fundamental para conocer la verdadera utilidad de los diccionarios en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Por esa razón se han realizado estudios cuya principal fuente de datos han sido las opiniones y las percepciones de estudiantes y docentes de español como lengua extranjera.

4.2.1. Estudiantes

El estudio realizado por García Sanz (2009) también se encarga de encuestar a los estudiantes sobre el uso del diccionario en su proceso de aprendizaje de ELE. El cuestionario se aplicó a 124 estudiantes de ELE de todos los niveles (básico, intermedio y avanzado) de dos Universidades: la Universidad de Duisburgo-Essen y la Universidad

Rheinisch Friedrich Wilhelm. Las preguntas giraban en torno al tipo de diccionarios, el uso en el salón y fuera de él, la instrucción recibida para usarlos, la lectura de los preliminares, la finalidad para consultarlos, las deficiencias de estos y la consulta de diccionarios en línea.

La primera pregunta giraba en torno a sobre la forma en la que el estudiante comprende mejor el significado de una palabra. El 63% afirma que comprende el significado del término a través de un ejemplo, el 61.2% prefiere la traducción, el 33.9% se decanta por la definición, el 23.3% a través del sinónimo o al antónimo y el 4% con un dibujo o una ilustración. Esto deja ver que elementos como la ejemplificación y la traducción se encuentran por encima que la búsqueda de la definición en el diccionario.

En torno a los diccionarios que consultan con mayor frecuencia, el 87.9% de los estudiantes afirma preferir el diccionario bilingüe, el 7.2% consulta el diccionario monolingüe, el 3.2% utiliza ambos diccionarios, y el 1.6% no respondió la pregunta. Se evidencia así una amplia preferencia por los diccionarios bilingües y un uso mínimo de los diccionarios monolingües, incluso cuando se analiza la respuesta por los niveles de dominio (básico, intermedio y avanzado), siempre existe una preferencia por el diccionario bilingüe sobre el monolingüe.

Con respecto al ambiente en el que utiliza el diccionario, el 82.2% afirmó utilizarlo en sus actividades de trabajo independiente, el 6.5% dijo usarlo en el salón de clases, y otro 6.5% señaló usarlo tanto en el salón de clases como en sus actividades independientes. El 4.8% no respondió la pregunta. De esta manera se hace evidente que el estudiante prefiere el diccionario como una herramienta de aprendizaje autónomo y que es poco utilizado por los docentes en el salón. Esta tendencia se mantiene desde los estudiantes de nivel básico hasta los de nivel avanzado.

Ante la pregunta sobre instrucción o información recibida sobre el uso de los diccionarios, el 61.3% de los encuestados respondió que no había tenido instrucción alguna, y el 29.8% respondió lo contrario. Es importante aclarar, que en el nivel básico e intermedio el porcentaje más alto lo obtuvo la respuesta negativa, mientras que en el nivel avanzado la respuesta mayoritaria era la afirmativa, lo cual implica que la instrucción sobre el uso del diccionario se efectúa en los niveles más avanzados. Dentro de los que contestaron afirmativamente, el 6.5% recibió información sobre el DRAE, el 2.4% en torno al diccionario en línea *Pons*, el 1.6% sobre el DUE, el 0.8% en torno al DEST, el 0.8% sobre el DIPELE y el 0.8% del *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Este mismo grupo de estudiantes manifestó que el tipo de instrucción recibida en torno a

los diccionarios se dio así: 8% con respecto a los tipos de diccionarios, 2.4% recibió un listado de diccionarios recomendados, 1.6% sobre historia de los diccionarios, 0.8% acerca de la estructura de los diccionarios, 0.8% en torno a ventajas de cada tipo de diccionario, 0.8% sobre cómo buscar en el diccionario, 0.8% acerca de las ventajas de los diccionarios monolingües, 0.8% sobre información que pueden encontrar en el diccionario, 0.8% en torno a las ventajas y desventajas del uso del diccionario. Esto señala, por un lado, que la instrucción sobre uso de diccionarios se realiza en niveles superiores, y que la preferencia se sigue dando por los diccionarios generales, más que por los DMA de ELE.

En torno al prólogo y los preliminares, el 81.5% de los estudiantes manifestó no leerlos, y solo el 14.5% afirmó que los consultaba. El 4.8% no respondió la pregunta. Esta tendencia se mantiene igual para todos los niveles. Al 81.5% que respondió negativamente se le preguntó las razones por las cuales no leía el prólogo. El 11.3% manifestó que no le interesaba, el 5.6% no lo consideraba necesario, el 4.8% no contaba con el tiempo para hacerlo, el 3.2% manifestó que el prólogo no aportaba información sobre las palabras, el 2.4% no lo encontraba importante, el 0.8% afirmó que no tiene información interesante, otro 0.8% dijo que nunca antes se había planteado la posibilidad de leer el prólogo, otro 0.8% afirmó que ya conocía cómo utilizar el diccionario, y otro 0.8% no lo encontraba útil y no tenía razones para leerlo. De otro lado, al 14.5% que sí lee el prólogo se le preguntó por las razones para hacerlo. Las respuestas fueron variadas: el 3.2% para consultar abreviaturas, el 2.4% para ver las características del diccionario, el 2.4% para estudiar instrucciones de uso, el 0.8% para usarlo de manera más efectiva, otro 0.8% para consultar la fonética, otro 0.8% para comprobar si el diccionario es adecuado para lo que necesita, y otro 0.8% manifestó que era importante, aunque no amplió la explicación. Esto permite ver, por un lado, que existe una amplia tendencia a no leer los preliminares de la obra generalmente por razones que no están relacionadas con lo lingüístico, y, por otro lado, que las consultas de los preliminares giran en torno a elementos específicos como abreviaturas, y muy pocas veces para consultar las instrucciones de uso o analizar la pertinencia del diccionario con respecto al usuario.

Sobre la consulta de diccionarios monolingües, el 59.7% afirmó que no los consultaba y solo el 38.7% manifestó acudir a ellos. Existe una notable diferencia entre los niveles básico e intermedio, y el nivel avanzado, pues en este último la mayoría afirmó consultar diccionarios monolingües (66.6%). A quienes afirmaron consultar

estos diccionarios, se les preguntó el título de los diccionarios utilizados, ante lo cual podían marcar varias opciones. El 18.5% utiliza el DRAE (tendencia que se mantiene en todos los niveles), el 9.7% acude al DEPE (hay una preferencia mayor en el nivel intermedio), el 8% consulta diccionarios de sinónimos y antónimos (tendencia que se mantienen todos los niveles), el 3.2% usa el DUE, el 2.4% utiliza el DSAL, el 0.8% consulta el DEA, otro 0.8% usa el DIPELE, otro 0.8% el DEST, otro 0.8% el diccionario en línea *Pons*, otro 0.8% el *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana* y otro 0.8% no especificó el nombre del diccionario. Una vez más, se corrobora la preferencia del diccionario bilingüe ante el monolingüe. De otro lado, el diccionario monolingüe más consultado es el DRAE, que es un diccionario general, y con muy bajo porcentaje los DMA como el DEPE, el DIPELE o el DSAL.

Ante la pregunta sobre la finalidad por la cual se consulta el diccionario monolingüe, las respuestas, que permitían múltiples opciones, fueron variadas: el 20.1% para consultar el significado, el 20.1% para consultar sinónimos y antónimos, el 14.5% para determinar el uso de una palabra (respuesta dada principalmente por los estudiantes de niveles intermedios y avanzados), el 10.5% para buscar combinaciones frecuentes, el 8.9% para hallar información gramatical, el 4% para comprobar ortografía, otro 4% para consultar pronunciación, otro 4% para buscar información cultural y el 3.2% para encontrar información pragmática. De esto se deduce que la función decodificadora, y en específico la comprensión del significado, sigue siendo el principal motivo de consulta, seguido por la información paradigmática y el uso de un término.

Al preguntarle a los estudiantes sobre las deficiencias de los diccionarios monolingües de español, el 26.6% aseguró que falta información gramatical, el 14.5% remarcó la carencia de información cultural, el 10.5% señaló la poca aparición de sinónimos y antónimos, el 9.7% indicó definiciones poco claras, el 5.6% afirmó que falta fraseología, el 4% señaló una carencia de información fonética, el 3.2% apuntó a la escasa información pragmática y el 33.9% no respondió la pregunta. A partir de esto se infiere que aspectos como la gramática, la pragmática y la información paradigmática deben ser fortalecidos en los diccionarios. De otro lado, hay que tener en cuenta que un tercio de los estudiantes no respondió la pregunta, quizás por el desconocimiento que tienen ellos sobre la estructura de los diccionarios monolingües o porque no los consultan con frecuencia.

Otro punto sobre el cual se indagó fue sobre la consulta en diccionarios disponibles en Internet. El 79.8% de los estudiantes afirmó consultarlos de manera

frecuente, el 10.5% afirmó no acudir a ellos y el 9.7% no contestó la pregunta. Esta tendencia se mantiene igual para todos los niveles. Al grupo de estudiantes que afirmó que sí los usaba, se les preguntó el nombre de los diccionarios. El 42.7% utiliza el diccionario *Leo* (plurilingüe), el 24.2% el diccionario *Pons* (plurilingüe), el 8%, el DRAE (monolingüe), el 4.8% el diccionario *Dix* (bilingüe), el 1.6% el diccionario *Reverso* (plurilingüe), y 0.8% otros diccionarios como el *Wörterbuch Englisch-Deutsch*, el *Langenscheidt*, el *Abacho* y el *Super-Spanisch* (todos ellos bilingües o plurilingües). Una vez más se evidencia la alta preferencia de los estudiantes por los diccionarios bilingües, e incluso los plurilingües, sobre los diccionarios monolingües. De todos los mencionados por los estudiantes, la versión en línea del DRAE es el único diccionario monolingüe consultado.

Para finalizar, se les preguntó sobre una apreciación general acerca de los diccionarios, ante lo cual ellos podían dar varias respuestas. El 60.4% aseguró que el diccionario es una herramienta imprescindible en el aprendizaje del español, el 18.4% afirmó que es una herramienta útil para aprender léxico únicamente, el 2.4% asegura que es útil para algunas actividades, el 0.8% indica que es una herramienta de la que se puede prescindir, y el 0.8% afirma que es una herramienta importante para la escritura y la traducción. El 13.7% no respondió a la pregunta. La mayoría de los estudiantes afirma que el diccionario es una buena herramienta de consulta, si bien no es la más importante. De otro lado, hay que apuntar que un buen grupo de estudiantes no contestó la pregunta.

Otro estudio sobre los diccionarios monolingües y los estudiantes de ELE es el realizado por Azorín y Martínez Egido (2010). Esta fue realizado a 183 estudiantes de ELE de la Universidad de Alicante, de los niveles básico, intermedio y avanzado. La finalidad era indagar sobre el uso del diccionario en el proceso de aprendizaje, especialmente en lo que respecta a los hábitos de consulta. Las preguntas versaban sobre los tipos de diccionarios usados, la instrucción recibida sobre su uso, los motivos de consulta y las deficiencias de las obras lexicográficas.

En cuanto al uso de diccionarios, el 100% de los estudiantes manifestó utilizarlos. El 94.5% manifestó preferencia por el uso del diccionario bilingüe, el 30% de los estudiantes de nivel avanzado consulta el diccionario monolingüe, y el 7% del nivel intermedio usa diccionarios monolingües. Los diccionarios monolingües más consultados por los estudiantes son el DRAE, el DUE y el CLAVE, diccionarios monolingües generales, y ninguno manifestó consultar DMA de ELE (aunque el estudio

no presenta cifras exactas). Esto confirma que, incluso en niveles intermedios y avanzados, los estudiantes muestran una muy alta preferencia por el diccionario bilingüe.

Ante la pregunta sobre quién le recomendaba la adquisición del diccionario, el 19% de los estudiantes aseguró que atendían la recomendación de los profesores, el 16% la recomendación del dependiente de la librería y el 47% no especificó o no contestó la pregunta. De esto se implica que, en la mayoría de casos, la elección del diccionario no proviene de una fuente cualificada como el docente, sino que se realiza a partir de criterios no lingüísticos como el precio, el tamaño, la existencia de un diccionario en la librería, etc.

Con respecto a la instrucción sobre el uso de esta obra, el 69.4% manifestó aprender con el ejercicio cotidiano del uso, el 9.8% a través de los preliminares y el 10% con las instrucciones del docente. Esto pone en evidencia que la formación en el aula sobre el uso del diccionario es mínima.

Otro aspecto preguntado a los estudiantes es la finalidad con la cual consultan el diccionario, ante lo cual podían responder varias opciones. Tanto para el nivel avanzado como para el nivel intermedio, la definición o significado fue la respuesta más elegida: 96.4% en el nivel avanzado y 92% en el nivel intermedio. La segunda respuesta más elegida, en el nivel avanzado, fue la fraseología con el 78.3%, mientras que para el nivel intermedio fue la ortografía con el 66%. En tercer lugar, en el nivel avanzado, figura la ortografía con el 69.9%, y en el nivel intermedio el ejemplo con el 47%. El cuarto lugar, en el nivel avanzado, lo ocupa el ejemplo con el 65.1%, y en el nivel intermedio el género con el 42%. El siguiente lugar lo ocupan los sinónimos o antónimos con el 50.6% en el nivel avanzado, mientras que en el nivel intermedio este lugar es ocupado por la fraseología con el 41%. La sexta finalidad, en el nivel avanzado, es el género con el 39.8%, y para el nivel intermedio es el sinónimo o antónimo con el 21%. La siguiente posición es la construcción sintáctica con el 20.5% para el nivel avanzado y la pronunciación con el 17% para el nivel intermedio. En el octavo lugar, en el nivel avanzado, aparece como finalidad elegida el nivel o registro con el 16.9%, mientras que para el nivel intermedio aparece la construcción sintáctica con el 12%. Como siguiente ítem, está la pronunciación con el 7.2% para el nivel avanzado y la categoría gramatical con el 11% para el nivel intermedio. El siguiente ítem es el plural con el 6% en el nivel avanzado, y el nivel o registro con el 10% en el nivel intermedio. Después, en el nivel avanzado, aparece la categoría gramatical con el 2.4% mientras que en el nivel

intermedio está el plural con el 8%. Finalmente, tanto el nivel avanzado como el intermedio marcaron otros usos, sin especificar cuáles, el 1.2% en el nivel avanzado y el 6% en el nivel intermedio. Por un lado, se evidencia que, si bien es cierto que el orden en el que quedaron situadas las preferencias varía entre los estudiantes de nivel avanzado y los de nivel intermedio, también es cierto que los ítems para ortografía, ejemplo, género, plural y categoría gramatical están muy cercanos en cuanto al porcentaje en sí, lo que permite ver tendencias similares independientemente del nivel. Por otro lado, el orden en el que quedaron las distintas opciones para cada uno de los niveles refleja de alguna manera las necesidades de los estudiantes de acuerdo con el nivel en el que se encuentran.

Otro punto a tratar es el de las deficiencias o carencias que los estudiantes encuentran en el diccionario, tanto del nivel avanzado como en el nivel intermedio se señalaron la falta de palabras, en el nivel avanzado el 61.4% y en el nivel intermedio el 63%. En segundo lugar, el 48.2% de los estudiantes de nivel avanzado señaló la dificultad para encontrar la fraseología, mientras que el 42% de los estudiantes de nivel intermedio señaló la falta de ejemplos. El siguiente aspecto es la falta de ejemplos para el nivel avanzado, respuesta dada por el 44.6%, mientras que para el nivel intermedio el 33% manifestó la falta de formas irregulares. El 33.7% de los estudiantes de nivel avanzado mencionó la falta de explicaciones culturales, y el 26% de los estudiantes de nivel intermedio habló de la dificultad para encontrar la fraseología. Por último, el 25.3% de los estudiantes de nivel avanzado mencionó la falta de información sobre construcción sintáctica, mientras que el 22% de los estudiantes del nivel intermedio hizo énfasis en la falta de explicaciones culturales. Las respuestas dadas a esta pregunta coinciden en el primer ítem señalado, la falta de términos o palabras, los demás ítems varían entre los dos niveles. A través de esto también se pueden determinar las necesidades de los estudiantes a la hora de consultar el diccionario y las carencias que ellos encuentran en este ejercicio.

Los estudios realizados por García Sanz (2009) y Azorín y Martínez Egido (2010) muestran ciertas coincidencias que es importante señalar. En primer lugar, se observa una tendencia general a la preferencia que sienten los estudiantes por el diccionario bilingüe, incluso en los niveles intermedio y avanzado, en los que es más recomendable el uso del diccionario monolingüe. Por otro lado, también existen concurrencias entre las razones por las cuales los estudiantes consultan los diccionarios, siendo la definición o el significado el aspecto más consultado, y otros aspectos como la

información paradigmática, los ejemplos, la ortografía, la pronunciación, la información gramatical y la información de uso también resultan relevantes. Además, el uso de DMA de ELE es escaso o nulo, y los estudiantes prefieren diccionarios monolingües generales como el DRAE y el DUE, los dos señalados como los preferidos en ambos estudios. Por último, también es importante señalar la poca formación sobre uso de diccionarios por parte de los docentes.

4.2.2. Docentes

En el año 2004, en el marco del Curso para Profesionales del Español de la Escuela de Verano de Madrid, Hernández (2004) realizó una encuesta a aproximadamente 200 profesores hablantes no nativos de español pero que ejercían como docentes de ELE. El cuestionario constaba de diez preguntas las cuales indagaban sobre la formación como docentes de ELE y el diccionario, su opinión sobre su uso en el aula, los tipos usados en su labor docente, las finalidades con que se usa, las deficiencias principales en ellos, la opinión sobre unas obras específicas y el uso de otro tipo de diccionarios distintos al monolingüe. También se les presentaban tres artículos lexicográficos extraídos de distintos diccionarios para aquellos indicaran cual les parecía el más útil para los estudiantes.

En cuanto a la formación como docentes de ELE y el uso del diccionario, el 42% respondió que había utilizado solo diccionarios bilingües, el 30% afirma haber utilizado el DRAE, el 21% el DUE, el 10% el *Pequeño Larousse Ilustrado*, 7% el CLAVE, el 2% el DIPELE, el 1% el DSAL y el 1% otros diccionarios no especificados. Se concluye que existe preferencia por el diccionario bilingüe y que además los diccionarios monolingües más utilizados no son DMA, sino los diccionarios generales. Además, 75% de los encuestados afirmó no saber que existían los DMA de ELE, a pesar de que el 51% ha recibido formación sobre diccionarios y enseñanza de las lenguas extranjeras, de lo cual se desprende que en su formación también fueron guiados sobre el diccionario bilingüe y otros diccionarios monolingües no didácticos. Dicha formación sobre diccionarios no fue recibida en sus cursos universitarios, sino en otros posteriores, pues los planes oficiales de estudio no contienen este elemento como asunto dentro de su currículo.

Por otro lado, con respecto a la opinión que les merece el uso del diccionario como instrumento en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua, el 62% lo considera un instrumento imprescindible, el 31% como una obra de consulta importante, el 7% como un manual útil en algunas ocasiones y el 0% como un material que no aporta nada al proceso. Esto implica que no existe ningún profesor que encuentre el diccionario como un instrumento inútil, y que la mayoría lo considere como un instrumento efectivo e importante.

Por lo que respecta a los diccionarios que suelen usar en el aula, el 51% utiliza, en etapas iniciales, el diccionario bilingüe y posteriormente el monolingüe, el 22% usa siempre el diccionario bilingüe, el 13% usa un diccionario monolingüe general, el 6% utiliza otros diccionarios, el 5% no utiliza ningún diccionario y el 3% utiliza diccionarios monolingües para extranjeros. Así, un poco más de la mitad atiende la recomendación general de utilizar primero el diccionario bilingüe y después pasar al monolingüe, aunque sigue habiendo un amplio porcentaje que prefiere el bilingüe. Muy pocos utilizan DMA para ELE.

En torno a los diccionarios que utilizan para sus clases y la valoración de estos, los encuestados respondieron así: el 37% utiliza el DRAE, el 23% diccionarios bilingües (sin especificar nombres), el 14% el *Pequeño Larousse Ilustrado*, el 10% el DUE, el 10% el CLAVE, el 2% el DIPELE, el 2% el DSAL, el 1% el DEA y el 1% el *Gran Diccionario de la Lengua Española*. Estos resultados corroboran los anteriores con respecto a las preferencias de los diccionarios en el aula. Con respecto a la valoración, los más valorados son los bilingües seguidos por el *Pequeño Larousse Ilustrado*, el CLAVE y el DUE.

Las finalidades con las que los docentes utilizan el diccionario en la clase de español abarcan varios aspectos, pues los encuestados podían marcar más de una opción. Así, los resultados arrojaron: el 90% lo utiliza para averiguar el significado de un término, el 51% para resolver dudas acerca del uso, el 44% para corroborar la ortografía, el 20% para consultar aspectos morfosintácticos, el 5% para consultar pronunciación y el 3% con otras finalidades (no determinadas en el estudio). Como es lógico, el principal uso del diccionario es la decodificación, seguido por la resolución de dudas de tipo pragmático, asunto indispensable en el aprendizaje de una lengua para un hablante no nativo. Aspectos como la pronunciación obtienen poca preferencia por la proximidad entre el sonido y la grafía como característica particular de la lengua española.

Las deficiencias que observan los docentes en los diccionarios existentes o aspectos a mejorar en los distintos diccionarios también se refieren a varios elementos, pues también los participantes podían marcar más de una opción. En este caso, el 35% señala que los diccionarios no proporcionan ejemplos; el 34%, que no hay suficiente información sobre el uso; el 29%, que las definiciones son difíciles de comprender para los estudiantes; el 25%, que la fraseología es escasa; el 24%, que no ofrece sinónimos; otro 24%, que no se proporciona información sobre pronunciación; el 19%, que no está bien representado el español americano; el 14%, que la información gramatical es insuficiente; 13%, que no se proporcionan formas verbales irregulares a través de los lemas; el 4%, que la información gramatical se expone de manera muy compleja; y el 3% otras deficiencias no especificadas. Todos los asuntos mencionados son elementos macroestructurales y microestructurales. Hernández (2004) señala que hay que entender estos resultados a la luz de los diccionarios que los participantes manifestaron utilizar; muy pocos de ellos utilizan DMA y la mayoría prefiere los diccionarios monolingües generales, lo cual puede incidir en que se presenten dichas deficiencias.

En otro ítem se les proporcionaba a los docentes un listado de diccionarios monolingües para que ellos manifestaran si los usaban o no, y en caso de utilizarlos, que calificaran su efectividad con valores de cero a diez, siendo cero la puntuación más baja y diez la más alta. El diccionario más utilizado y más puntuado fue el DRAE con un valor de 69, en el segundo lugar aparece el DUE con un valor de 48, le sigue el CLAVE con un puntaje de 26, posteriormente el DIPELE con 14 puntos, enseguida el DSAL con 13, después el DEA con un puntaje de 12, enseguida el DEPE con un puntaje de 6 y finalmente el DLEPEE con un puntaje de 4. Hernández (2004) hace la anotación de que cuando el mismo usuario evalúa el DRAE y el DUE, puntúa mejor este último. Se concluye que el DRAE es el más utilizado, el más conocido y el que mayor valoración tiene, sin embargo, no hay que perder de vista que la mayoría de docentes encuestados no conoce otros diccionarios, en especial los DMA.

De otro lado, el 53% de los docentes manifestó que utilizaba en el aula otro tipo de diccionarios distintos al bilingüe y al monolingüe, en especial diccionarios fraseológicos y diccionarios de sinónimos. Afirma Hernández (2004) que ninguno dijo utilizar diccionarios de terminologías especializadas, pero que esto puede obedecer a que el español que ellos enseñan no tiene finalidades específicas.

Por último, en el ítem que indagaba por la valoración de tres artículos lexicográficos a fin de que los docentes contestaran cuál de ellos era el más conveniente

para los estudiantes, Hernández (2004) no entra en detalles sobre los artículos, se limita a presentar los porcentajes que obtuvieron en la encuesta (53%, 34% y 6 %) y señala que el artículo mejor valorado no coincide precisamente con lo que se espera de un DMA y además prefieren la información sencilla y centrada en aspectos ortológicos. No obstante, el mismo autor señala que las razones por las cuales los docentes argumentaban elegir un artículo determinado no estaban basadas en elementos propiamente lingüísticos del artículo, sino en otras razones extralingüísticas (por ejemplo, ser el más ameno y divertido para los estudiantes).

Finalmente, Hernández (2004) concluye tres aspectos indispensables a partir de este estudio. El primero, que es necesario que los planes de estudio de formación de profesores de ELE incluyan el desarrollo de competencias relacionadas con la lexicografía y el uso de los diccionarios en el aula. En segundo lugar, el profesorado debe formarse y generar conciencia sobre la utilidad del diccionario monolingüe en el aula, y también informarse sobre la variedad de diccionarios existentes y las distintas posibilidades que ofrecen los diccionarios, a fin de trabajar con ellos en el aula. En tercer lugar, la lexicografía didáctica hispánica referida a los DMA de ELE requiere mayores estudios que se dirijan a “indagar sobre las necesidades y las destrezas en el uso del diccionario de los estudiantes extranjeros, pues son estos datos imprescindibles para que los lexicógrafos puedan hacer el diccionario que mejor responda a las necesidades de estos usuarios” (Hernández, 2004, p.471).

Un estudio posterior fue el realizado por García Sanz (2009) en el que, dentro de una investigación que abarcaba diversos elementos, realiza encuestas a 25 docentes de ELE con el propósito de conocer sus hábitos en cuanto al uso del diccionario como herramienta didáctica en el aula.

Las preguntas realizadas giran en torno al diccionario como herramienta para enseñar léxico, en su formación como docente de ELE, en la preparación de clases, en el aula con los estudiantes y como herramienta de aprendizaje autónomo, así como los más utilizados por ellos y más recomendados a los estudiantes y, por último, la valoración y estrategias de uso en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.

Con respecto al diccionario como herramienta para explicar léxico, el 28% de los docentes aseguró utilizar el diccionario, lo cual pone a la obra lexicográfica dentro de las herramientas menos utilizadas, superada por la explicación del léxico mediante ejemplo con el 88%, provisión de sinónimo o antónimo con 80% y la exposición del significado por parte del docente con el 74%, incluso el 36% prefiere traducir el término

a la lengua de origen del estudiante. De esto se deduce que el diccionario no es tenido en cuenta como una herramienta principal a la hora de enseñar léxico.

Ante las preguntas sobre el diccionario monolingüe en su proceso de formación como docente, solo el 14% afirmó haber recibido formación sobre la importancia del diccionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y el mismo porcentaje asegura haberse documentado a través de la lectura de investigaciones sobre el diccionario como herramienta didáctica. Así, se puede evidenciar que la formación docente en torno al diccionario y su utilidad en el aula es mínima.

Cuando se le pregunta al docente sobre el uso del diccionario monolingüe para preparar sus clases y cuáles diccionarios utiliza, el 80% afirma utilizar los diccionarios para esta labor, y de ellos, el 95% utiliza el DRAE, el 35% usa el DUE, el 10% emplea el *Diccionario Combinatorio del Español Contemporáneo*, el 5% el *Diccionario Ideológico de la Lengua Española* y el 5% el *Diccionario WordReference* (en línea). A estos mismos docentes se les preguntó por las principales deficiencias encontradas esos diccionarios, a lo cual el 60% señala la escasez de información pragmática, el 55% la falta de ejemplos ilustrativos, el 50% la carencia de información cultural, el 45% la escasez de información paradigmática (sinónimos y antónimos), el 45% la insuficiencia de fraseología, el 25% la poca información fonética, el 25% la limitada información gramatical y el 10% señala definiciones poco claras.

El 92% de los docentes afirma recomendar el diccionario monolingüe a sus alumnos, aunque no se especifica en qué momento del aprendizaje. Dentro de este grupo de docentes, el 66.7% aconseja el DRAE, el 23.8% el DUE, el 9.5% el DSAL, el 9.5% el diccionario en línea PONS, el 4.7% el DEA, el 4.7% el diccionario en línea de *El Mundo*, el 4.7% el DEPE. De esta manera, son más recomendados los diccionarios monolingües generales que los diccionarios monolingües de aprendizaje, en especial el DRAE que tiene un carácter más normativo que descriptivo.

De otro lado, el 88% de los docentes manifestó consultar diccionarios en Internet, y solo el 12% no lo hace. De ellos, el 50% consulta el DRAE, el 36.4% utiliza el *WordReference*, el 18.1% usa el diccionario LEO, el 13.6% indaga en el diccionario PONS, el 9% consulta el diccionario DIX, y 4.5% acude a los diccionarios *Lexilogos*, *IFinger*, *VOX*, *Dict*, *Myjmk*, *Iate*, *CLAVE* y el diccionario de *El Mundo*. El 10% consulta otros diccionarios cuyo nombre no se especifica en el estudio. De aquí se concluye, por un lado, que un alto o porcentaje de docentes consulta diccionarios en

línea, por otro lado, que existen diversos tipos de diccionarios que son utilizados, a pesar de que existen ciertas preferencias por algunos de ellos.

En torno al prólogo y los preliminares, solamente el 44% de los docentes manifestó leerlos, mientras que el 48% afirmó no consultar estos preliminares y el 8% no contestó la pregunta. Esto deja ver que la información que se provee en los preliminares no es tenida en consideración por parte de los docentes.

En cuanto a la finalidad por la cual consultan los diccionarios, ante la cual podían responder a más de una opción, el 68% los consulta para buscar una definición y poder utilizarla en sus clases, el 64% para indagar por los sinónimos y los antónimos, el 60% para preparar algún ejercicio léxico complementario a un ejercicio de clase, el 4% para ver los usos permitidos y el 4% para brindar la información a los estudiantes. En este caso, la función decodificadora se mantiene como la preferida a la hora de consultar los diccionarios, seguido por la información paradigmática que estos pueden ofrecer.

Por lo que respecta a la opinión sobre el uso del diccionario en el aula, el 44% lo considera como una herramienta útil para algunos ejercicios de lectura, el 28% imprescindible tanto para el alumno como para el docente, el 8% lo considera útil pero prescindible, otro 8% lo percibe como inútil, el 4% lo considera como una forma de resolver problemas ágilmente y otro 4% manifiesta que no es agradable usarlo en el aula. De otro lado, cuando se solicita la opinión sobre el diccionario para los ejercicios de aprendizaje autónomo, el 76% de los docentes lo considera útil para los estudiantes, el 56% como imprescindible para que el alumno pueda realizar tareas propuestas en el aula, el 4% como prescindible si el manual utilizado posee un glosario y otro 4% lo conceptualiza como una herramienta necesaria. Esto demuestra que si bien el diccionario es concebido como un instrumento importante, no es el más importante, sino que su uso está ligado a actividades concretas y que puede ser remplazado por otras herramientas.

Ante la pregunta sobre las estrategias utilizadas para integrar el diccionario en la clase, el 36% de los docentes manifiesta realizar actividades que generen conciencia sobre la utilidad del diccionario, el 32% sostiene que prepara actividades enfocadas en aprender a manejar el diccionario, el 24% afirma no utilizar el diccionario porque el manual proporciona glosarios que reemplazan la función del diccionario, el 16% proclama que realiza las actividades del manual que recomiendan el uso del diccionario y otro 16% dice no utilizar diccionario en la clase, sin especificar alguna razón en particular. De esta respuesta, al igual que la anterior, se desprende que para la mayoría

de los docentes el diccionario es una herramienta útil, aunque no absolutamente imprescindible tanto en la actividad dentro del aula como en los ejercicios independientes por parte del estudiante.

Con respecto a la reacción del docente cuando observa que un estudiante consulta continuamente el diccionario, el 80% de los docentes manifiesta que le explican al estudiante que no puede depender del diccionario y que no siempre es necesario consultar todas las palabras nuevas, el 24% permite que el estudiante busque lo que no entiende para que se sienta más seguro, el 4% manifiesta sentirse incómodo y solicitarle no traer de nuevo el diccionario clase, otro 4% le solicita realizar las consultas como actividad extra clase y otro 4% le indica al estudiante que él puede ofrecerle la información que buscan el diccionario. A pesar de las respuestas brindadas anteriormente en las que los docentes afirman que el diccionario es una buena herramienta en clase, es notable la cantidad de docentes que consideran que el uso excesivo del diccionario puede ser perjudicial para los estudiantes. De esto se deduce que los docentes juzgan el diccionario como una buena herramienta, pero su uso debe ser medido o controlado.

Finalmente, cuando se les pregunta a los docentes cómo conciben el diccionario, ante lo cual podían dar varias respuestas, el 92% de los profesores afirma que es una herramienta que se debe enseñar a manejar a los estudiantes, el 12% lo percibe como una herramienta importante, pero útil solo para algunas actividades, otro 12% como una herramienta imprescindible, el 8% prescindible, y el 4% considera que el uso del diccionario depende del nivel de los estudiantes. En términos generales, los docentes conceptúan el diccionario como una buena herramienta, útil en algunos aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera, además de que su uso depende de diversos factores y que debe ser controlado tanto por el docente como por el estudiante. Por otro lado, también se evidencia poco uso de los DMA de ELE y una preferencia por los diccionarios monolingües generales, así como por los diccionarios en línea. Además, es evidente que los docentes recibieron muy poca formación sobre uso del diccionario como herramienta didáctica y que a su vez emplean pocas estrategias para usar el diccionario en clase.

Los estudios de Hernández (2004) y García Sanz (2009) en torno a los docentes y el diccionario monolingüe de aprendizaje revelan varias coincidencias. Entre los aspectos comunes, los más notables son: el reconocimiento del diccionario monolingüe como una herramienta importante, pero en algunos casos prescindible en el proceso de

enseñanza-aprendizaje, la preferencia de uso por los diccionarios bilingües y monolingües generales (en especial el DRAE y el DUE) en lugar de los diccionarios monolingües de aprendizaje, la poca formación que han recibido sobre las ventajas del uso del diccionario en el aula, y el uso de esta herramienta principalmente con función decodificadora para comprender el significado de una palabra desconocida, y en menor escala para información de uso y otra información paradigmática.

4.3. Los diccionarios en el aula

El estudio de Azorín y Martínez Egido (2010) señala la importancia de realizar pruebas de usabilidad, pues las encuestas reflejan la opinión del usuario que suele ser subjetiva, por lo tanto, en algunas ocasiones, no corresponde a la realidad. Dichas pruebas de usabilidad buscan comprobar la adecuación de los diccionarios en el uso real en el aula, a la luz de las necesidades de los usuarios en tareas o actividades concretas en las que el diccionario se utilice como herramienta de aprendizaje.

La aplicación de las pruebas requiere una serie de pasos que se deben seguir rigurosamente. El primer paso es la selección del grupo de informantes que pertenezcan a un determinado ciclo de enseñanza con quienes se realizarán las pruebas. A continuación, se debe elaborar una prueba o cuestionario de actividades adaptado de acuerdo con el nivel de conocimientos del grupo y relacionado con la actividad que permita evaluar la función del diccionario. Posteriormente, se debe gestionar, con el centro académico, la puesta en práctica de la prueba. Enseguida se debe realizar la prueba en el contexto habitual de la clase, con el profesor de español, con el cuidado de no transgredir la dinámica cotidiana del aula. Después se deben analizar los resultados que permitan identificar los elementos propuestos.

Para el caso del uso de los diccionarios monolingües y su uso en el aula de ELE, los estudios no son abundantes, de hecho, el único estudio documentado del que se tiene noticia es el realizado por Azorín y Martínez Egido (2010)²⁰. En dicho estudio, se

²⁰ Se han realizado investigaciones en las que se emplean pruebas de usabilidad, sin embargo, ellas no se relacionan con el uso del diccionario monolingüe en el proceso de aprendizaje de ELE. Uno de los estudios es la tesis doctoral de Climent (2005) en la que se evaluó la función del diccionario bilingüe como instrumento didáctico para la enseñanza-aprendizaje del valenciano en el contexto de la Comunidad Valenciana. Otro estudio es el realizado por Azorín (2007) en el que se analizó el uso, las funciones y la

realizaron una serie de actividades en el aula de clase con el fin de registrar y analizar las formas en las que se utilizaba el diccionario, la eficacia de esta herramienta en las búsquedas realizadas por los estudiantes, el acto de buscar y la instrucción que daban los docentes al respecto.

A partir de este, los investigadores hallan que el diccionario es una herramienta poco utilizada a pesar de las potencialidades que este tiene. La mayoría de consultas se realizan para explorar funciones como el significado y la ortografía, dejando de lado las demás informaciones que puede presentar el diccionario como la gramática, información pragmática, y ejemplos, entre otros. A partir de la prueba se pudo determinar que esto se da porque el estudiante no tiene la conciencia de la variedad sobre la información que proporciona el diccionario y que no tiene las destrezas y habilidades necesarias para encontrar dicha información.

Por otro lado, la prueba demuestra que el escaso uso del diccionario tiende a justificarse a partir de las deficiencias que este presenta. Al respecto los autores afirman que, aunque existen elementos que deben mejorarse, los diccionarios monolingües en términos generales presentan información que puede ser útil en el proceso.

Además, no se ha entrado en una reflexión consciente por parte de los usuarios (docentes y estudiantes) que permita generar un conocimiento sobre la utilidad de los diccionarios, así como la información que brinda, formación sobre uso de diccionarios, inducción sobre cómo utilizarlos de manera correcta y el aprovechamiento de las potencialidades didácticas que este implica.

Los docentes no poseen los instrumentos necesarios para evaluar los diccionarios existentes en el mercado a fin de elegir o recomendar el que mejor se ajuste a las necesidades de los estudiantes. Ellos tampoco instruyen a los alumnos en el manejo del diccionario con el fin de encontrar los distintos tipos de información que este presenta, así que es el estudiante quien acude a su propio conocimiento y a sus habilidades y experiencia previa para localizar la información en el diccionario.

Los autores concluyen, a partir del estudio, que la causa principal de la poca e insuficiente integración del diccionario monolingüe en los procesos de aprendizaje de ELE es la falta de conocimiento tanto de las múltiples utilidades que puede

eficacia del diccionario escolar en los niveles primaria, secundaria y bachillerato, en las asignaturas relacionadas con lengua castellana, que en este caso, es la lengua materna de los estudiantes. Conde (2008) realiza un estudio para analizar la interpretación del usuario ante las distintas acepciones de varios diccionarios generales y la recepción de las obras ante su efectividad.

proporcionar el diccionario, así como el desconocimiento de la existencia de los diccionarios de aprendizaje y del modo de leer la información allí contenida.

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA

5.1. Introducción

En el presente capítulo se expondrá la metodología mediante la cual se realizó el proceso investigativo de esta tesis doctoral. En primer lugar, se explicará el diseño de la investigación a partir del tipo de investigación adoptado para el trabajo y de las diversas etapas que se siguieron para el desarrollo del mismo. En segundo lugar, se presentará el proceso de selección de la población y la muestra de los docentes y estudiantes de español como lengua extranjera y de los distintos centros de enseñanza participantes en la investigación. Enseguida, se expondrán las fuentes documentales para el análisis, en el caso de la presente investigación, los diez diccionarios monolingües del español. Posteriormente, se detallarán las variables de las unidades de análisis del presente estudio. Después, se describirán los instrumentos de investigación usados (encuestas, entrevistas, matrices de análisis y pruebas de usabilidad) y además se detallará el proceso mediante el cual estos instrumentos fueron validados. Por último, se expondrán los elementos relacionados con el análisis de los datos.

5.2. Diseño de la investigación

A partir de la estructura metodológica, las unidades de análisis, las fuentes de información y las técnicas de recolección y análisis de datos para la resolución de las preguntas de investigación planteadas en un comienzo, podemos afirmar que la investigación se realiza desde un enfoque mixto en el que se combinan elementos de los enfoques cuantitativo y cualitativo.

El presente estudio tiene como finalidad la construcción de una propuesta de criterios que se ajusten a las necesidades de los usuarios, a partir del análisis de los criterios macroestructurales y microestructurales de los actuales diccionarios monolingües para ELE y su pertinencia de acuerdo con la percepción y el uso de los

docentes y los estudiantes. Con base en esta finalidad se generó una serie de preguntas que giran en torno a las características y a la medida en que estos criterios son adecuados desde la perspectiva de los usuarios y la teoría. Esto nos lleva a determinar un enfoque investigativo en el que se puedan determinar los rasgos de los diccionarios y al mismo tiempo medir en qué magnitud dichos rasgos son apropiados, lo cual se puede identificar a partir de la recolección y análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos que de manera integrada generen la respuesta a la pregunta planteada.

De igual manera, se han planteado unas hipótesis, a partir de investigaciones previas, que permiten afirmar a priori las distintas carencias de los diccionarios, carencias que están causadas por los criterios actuales de construcción de tales diccionarios, que no se ajustan a lo recomendado por la lexicografía didáctica, y que llevan a que estas obras lexicográficas no sean de plena utilidad para docentes y estudiantes. Estas hipótesis serán contrastadas con los datos hallados a través de los instrumentos de recolección de datos propuestos.

El diseño de esta investigación es el diseño mixto de integración múltiple (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Teddlie y Tashakkori, 2009) que implica la recolección y análisis a partir de la integración de los datos cuantitativos y cualitativos. Esto permite generar inferencias de estos dos tipos, y además unas metainferencias de carácter mixto que generan una perspectiva integradora y holística del fenómeno estudiado. La recolección y análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos se realizan de manera simultánea e independiente, sin embargo, para el análisis de los datos es necesario establecer un diálogo entre los resultados hallados para poder obtener una interpretación adecuada del fenómeno en el contexto en el que este se da.

Aunque el diseño es el mixto de integración múltiple, se le confiere mayor peso al enfoque cualitativo. En primer lugar, pues el objetivo general se dirige a la propuesta de criterios macroestructurales y microestructurales para la elaboración de un diccionario monolingüe del español para la enseñanza-aprendizaje de ELE con base en el análisis de la situación actual. De otro lado, al tener en cuenta a los usuarios de los diccionarios, se observan diversas realidades subjetivas para posteriormente analizarlas y encontrar puntos en común que permitan realizar diversas interpretaciones. De esta manera, se aplica el método inductivo en el que se parte de lo particular para llegar a lo general. Adicionalmente, las variables no están controladas ni manipuladas experimentalmente, sino que se estudia el fenómeno en el ambiente natural, en este caso los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE.

El desarrollo de la investigación se efectuó en seis fases. En la primera fase se realizó el análisis lexicográfico de diez diccionarios monolingües del español, a la luz de lo que propone la teoría de la lexicografía didáctica sobre lo que debe ser un DMA de ELE y en general desde la enseñanza de la lengua desde el enfoque léxico. Con base en lo establecido por varios estudiosos (capítulo 3 de este documento) se examinaron diez diccionarios monolingües del español usados frecuentemente para ELE. Todo esto para establecer en qué medida los distintos diccionarios tienen las condiciones macroestructurales y microestructurales necesarias para ser útiles en el aula de ELE según la teoría. Adicionalmente, se efectuó un análisis comparativo entre los distintos diccionarios examinados para determinar similitudes y diferencias y con esto identificar si los diccionarios actuales tienen características semejantes y si ellas se aproximan a lo que debe ser un DMA para ELE.

En la segunda fase se interactuó con los estudiantes y docentes de ELE para determinar la utilidad que ellos hallan en los diccionarios en los procesos de enseñanza-aprendizaje. A través de encuestas se obtuvieron datos de los estudiantes y los profesores sobre los diccionarios monolingües utilizados. Estas encuestas indagaban por los tipos de diccionarios, frecuencia y finalidades de consulta, instrucción de uso y opinión en torno a la eficacia de los diccionarios para los procesos de enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera. La finalidad era detallar la percepción de los usuarios sobre la funcionalidad de los diccionarios monolingües del español en su proceso académico como aprendices y docentes de ELE.

En la fase número tres, se realizaron entrevistas a los profesores para indagar sobre sus experiencias, impresiones y uso de los diccionarios monolingües desde su rol docente, además de conocer cuáles eran los efectos que tiene el uso del diccionario monolingüe dentro de las actividades de aula y cómo los estudiantes lo reciben y utilizan. La finalidad de esta etapa era tener la perspectiva de los docentes con respecto al uso y eficacia de los diccionarios, a partir de preguntas abiertas que les permitieran expresarse con mayor amplitud que lo que se obtiene con una encuesta.

Una vez más, en la cuarta fase, fueron los estudiantes quienes, a través de una prueba de usabilidad de los diccionarios en el aula, evidenciaron el grado de utilidad de los mismos. En esta etapa, se pusieron a prueba los diez diccionarios analizados en la primera fase, a través de una prueba a modo de actividad didáctica en la que los estudiantes evaluaron la pertinencia y eficacia de algunos artículos lexicográficos de palabras extraídas de un texto. Para dicha evaluación los estudiantes tuvieron en cuenta

la presentación del texto, la claridad de la definición, la utilidad del ejemplo, otra información como la fonética, separación en sílabas, categoría gramatical, sinónimos, antónimos, marcas de uso, geografía, materia, y todo lo que pueda ayudar a entender la palabra o expresión en el contexto en el que se da; todos estos son elementos macroestructurales y microestructurales. La finalidad de esta etapa era examinar los mismos aspectos observados en las fases anteriores, pero ahora desde el uso práctico por parte de los usuarios, y así encontrar aspectos específicos sobre la utilidad de las obras.

En la quinta fase, se realizó un análisis que contrastó lo encontrado en las etapas anteriores. Los datos hallados a través del análisis documental, las encuestas, las entrevistas y las pruebas se confrontaron y analizaron a la luz de las teorías de la lexicografía didáctica y la enseñanza del léxico para identificar coincidencias y discrepancias entre unos y otros.

La sexta y última fase constituyó la elaboración de una propuesta de criterios macroestructurales y microestructurales para la elaboración de un DMA de ELE. Con base en el análisis efectuado en la etapa anterior, en la que se establecieron las necesidades reales de los usuarios y su correspondencia con lo que explica la teoría, se efectuó una propuesta que contiene criterios macroestructurales y microestructurales para construir un DMA ideal para ELE.

5.3. Fuentes documentales: diccionarios monolingües del español

Como se señaló en apartados anteriores, el análisis de diccionarios con base en la teoría lexicográfica es uno de los aspectos fundamentales para alcanzar el objetivo propuesto con esta investigación. De esta manera, se seleccionaron diez diccionarios que constituyeron la fuente documental para este estudio.

Puesto que la investigación gira en torno a los DMA para ELE, los criterios para la elección de diccionarios para este estudio fueron: 1) ser un diccionario definitorio monolingüe del español; 2) ser un diccionario especializado y/o usado en procesos de enseñanza de español como lengua extranjera.

Solo existe un diccionario de la lengua española que cumple con la característica de ser exclusivo para hablantes no nativos, el *Diccionario de Español para Extranjeros* (DEPE). Igualmente, otros diccionarios aseguran que, entre sus diversos destinatarios, se incluyen estudiantes de español como lengua extranjera. Tal es el caso del

Diccionario Salamanca de la Lengua Española (DSAL), el *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española* (DIPELE), el *Diccionario de la Lengua Española para Estudiantes de Español* (DLEPEE), el *Gran Diccionario de Uso del Español Actual* (GDUEA) y el *Diccionario de Uso del Español Manual* (DUE). Adicionalmente, a partir de investigaciones previas (Azorín y Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009; Hernández, 2004), se puede determinar que, aunque existen diccionarios que no están dirigidos específicamente a hablantes no nativos, son usados tanto por estudiantes como por docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. Ese es el caso del *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) o, como se denomina desde su última edición, *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), el *Diccionario de Uso del Español Actual* (CLAVE), el *Diccionario Abreviado del Español Actual* (DEA) y el *Diccionario del Estudiante* (DEST).

De esta manera, esos fueron los diccionarios que se seleccionaron para el presente estudio. A continuación se presentan las generalidades de cada uno de ellos (estos aspectos serán profundizados en el capítulo de análisis).

1. *Diccionario de Español para Extranjeros* (DEPE)

El *Diccionario de Español para Extranjeros* (DEPE), único DMA especializado exclusivamente para ELE, fue publicado en 2002 por Ediciones SM, con una reedición de 2006. El proyecto estuvo dirigido por Concepción Maldonado, asesorado por Humberto Hernández y acompañado en la coordinación editorial por Nieves Almansa y Miriam Rivero. Contó además con un equipo de siete redactores, cinco revisores y tres ilustradores.

Como se mencionó antes, está diseñado para los estudiantes de español como lengua extranjera, específicamente de niveles intermedio y avanzado. No solo reúne léxico normativo, sino que se centra en el uso de las distintas variedades de España y Latinoamérica. Cuenta con cerca de 150000 definiciones con ejemplos de uso en todas ellas, separación silábica en todas las entradas, notas de pronunciación, ortografía y gramática, e ilustraciones para algunas entradas.

El formato único en el que se presenta la obra es el soporte impreso, que consta de un único volumen con dimensiones de 15.5 centímetros de ancho por 23 centímetros

de alto. La encuadernación es cosida, con portada en tapa dura y un total de 1408 páginas.

Este diccionario está estructurado en cinco bloques. El primero brinda los preliminares, entre los que se encuentran cinco secciones. Se inicia con una nota en la que se demarca la importancia de la selección léxica basada en el español peninsular y en el español americano, a partir de los que se constituyó el corpus del diccionario. En segundo lugar, se presentan las características generales del diccionario. Posteriormente se proporciona una guía de uso a través de ejemplos de los artículos con la señalización de los distintos elementos que los conforman. La cuarta sección es un abecedario fonético en el que se explican las particularidades de la pronunciación en español. La quinta y última sección de los preliminares es una lista con abreviaturas y símbolos. El segundo bloque está compuesto por los artículos lexicográficos en orden alfabético de la letra *a* a la letra *g*. El tercer bloque consta de una guía de conversación de aproximadamente 100 páginas que proporciona información sobre el léxico utilizado en distintas situaciones comunicativas, así como el léxico perteneciente a diversos contextos, lugares, profesiones, entre otros. En el cuarto bloque se brinda una guía con los modelos de conjugación de verbos regulares e irregulares, no solo bajo la norma peninsular, sino también bajo la forma latinoamericana. El último bloque proporciona los artículos lexicográficos de la letra *h* a la *z*.

2. *Diccionario Salamanca de la Lengua Española (DSAL)*

El *Diccionario Salamanca de la Lengua Española* (DSAL) fue publicado por primera vez en 1996 por la Editorial Santillana en alianza con la Universidad de Salamanca. Diez años después se emitió la segunda edición. Fue dirigido por Juan Gutiérrez Cuadrado y redactado por un equipo de diecinueve redactores provenientes de diversas instituciones. También contó con un equipo editorial de nueve expertos.

Se trata de un diccionario descriptivo, con carácter didáctico para estudiantes de español como lengua materna, así como para estudiantes de ELE. La obra ha sido homologada para la enseñanza de la lengua española por el Instituto Caro y Cuervo. Cuenta con aproximadamente 85000 definiciones, incluye un amplio número de locuciones y se caracteriza por contener información gramatical y sintáctica, ejemplos

en la mayoría de las entradas, sinónimos, y marcas de uso, además de tener en cuenta léxico peninsular y latinoamericano.

El formato en el que se presenta el diccionario es el impreso. Este consiste en un libro de un solo tomo con dimensiones de 16 centímetros de ancho por 22 centímetros de alto. La encuadernación es cosida, la cubierta es de tapa blanda y cuenta con un total de 1726 páginas. Existe una versión electrónica con acceso para consulta en línea, en una página gestionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España²¹.

La estructura del diccionario se compone de los preliminares, el contenido del diccionario y los apéndices. Los preliminares inician con una introducción que presenta las características de la obra, y finaliza con una lista de signos y abreviaturas del diccionario. Enseguida se brindan los artículos organizados de manera alfabética. Para cerrar, se ofrecen dos apéndices, uno con las conjugaciones de los verbos regulares e irregulares y otro con una lista de verbos irregulares.

3. *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española (DIPELE)*

En 1995 salió al público el *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española* (DIPELE) editado por VOX con la colaboración de la Universidad de Alcalá de Henares. La segunda edición del año 2000 amplió el título de la portada a *Diccionario de Español para Extranjeros para la Enseñanza de la Lengua Española*. Actualmente se cuenta con la tercera reimpresión del año 2011. La obra fue dirigida por Manuel Alvar Ezquerro, y tuvo la coordinación general de Francisco Moreno Fernández y la coordinación investigativa de Pedro Benítez Pérez. En ella intervinieron cuatro redactores, una revisora de información gramatical, una ayudante de coordinación, cinco expertos del equipo editorial y dos coordinadores editoriales. En la página de créditos se especifica que la redacción también fue posible gracias a la ayuda del Centro de Estudios Cervantinos y a un proyecto de investigación patrocinado por la Subdirección General de la Promoción a la Investigación.

La obra es de carácter didáctico, especializado para la enseñanza del español tanto para estudiantes de lengua materna como para estudiantes de ELE de niveles intermedio y avanzado. Ha sido homologado por la Dirección Académica del Instituto

²¹ Disponible en <http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>

Cervantes para la enseñanza de la lengua española. Contiene cerca de 45000 definiciones en 22000 entradas. Además, cuenta con información gramatical, partición silábica y transcripción fonética para cada una de las entradas, notas sobre ortografía e irregularidades. Uno de los rasgos característicos de la obra es la forma en la que se construyen las definiciones a partir de una lista de definidores. También proporciona ilustraciones para algunos de los artículos.

Este diccionario se presenta en dos formatos. La versión impresa consta de un único volumen con un tamaño de 14.5 centímetros de ancho por 22 centímetros de alto. La encuadernación es cosida, la portada es en tapa dura y tiene un total de 1248 páginas. Con respecto a la versión electrónica, esta puede consultarse en línea en la página de Internet²² del diccionario después de diligenciar el registro, en el cual se solicita un código que se le provee al comprador del diccionario impreso. El uso de dicho código tiene una vigencia de un año, posteriormente el usuario deberá pagar para renovar el derecho a volver a consultar el diccionario.

Con respecto a la estructura, esta se conforma de los preliminares, el contenido del diccionario y los apéndices. A su vez, los preliminares incluyen el prólogo, la presentación, que contiene las características y particularidades del diccionario, la nota del editor, una lista de abreviaturas usadas en el diccionario y un apartado sobre la fonética de la lengua española. Posteriormente se presentan los artículos lexicográficos organizados de forma alfabética. Por último, se proporciona un apéndice gramatical de más de 100 páginas, la lista de los definidores utilizados y la guía de uso para el usuario.

4. *Diccionario de la Lengua Española para Estudiantes de Español (DLEPEE)*

El *Diccionario de la Lengua Española para Estudiantes de Español (DLEPEE)* fue publicado por la Editorial Espasa Calpe en el año 2002. Fue dirigido y coordinado por Celia Villar, y acompañado por Cristina González en la edición.

Esta obra es un diccionario monolingüe didáctico de la lengua. Recoge alrededor de 40000 definiciones en 24000 entradas. La obra se caracteriza por incluir transcripción fonética y división silábica para todas las entradas, así como ejemplos para

²² Disponible en <http://www.diccionarios.com/>

cada acepción, marcas de uso y gramaticales e información paradigmática. También incluye notas y aclaraciones relacionadas con plurales irregulares.

El único formato en el que se presenta el diccionario es el impreso. Este consta de un volumen con dimensiones de 15.5 centímetros por 22.5 centímetros de alto, encuadernación cosida y portada en tapa dura. Cuenta con un total de 1324 páginas.

Con respecto a la estructura, el diccionario se divide en tres partes: los preliminares, el conjunto de artículos y finalmente los apéndices. Los preliminares se subdividen en tres secciones: la primera presenta una introducción de la obra con las generalidades. La segunda es una guía de uso para interpretar la información contenida en cada uno de los artículos. La última sección es un listado con las abreviaturas contenidas en el diccionario. Posteriormente se presentan los artículos de la obra organizados de manera alfabética. Al final se brindan dos apéndices. El primero referido a los modelos de verbos irregulares y el segundo con los modelos de verbos irregulares y otros regulares con anomalías ortográficas.

5. *Gran Diccionario de Uso del Español Actual* (GDUEA)

El *Gran Diccionario de Uso del Español Actual* (GDUEA) fue publicado en 2001 por la editorial Sociedad General Española de Librería. El proyecto fue dirigido por Aquilino Sánchez, quien estuvo acompañado por ocho redactores, tres ayudantes de redacción, dos correctores de pruebas y un revisor lingüístico.

Este diccionario es un diccionario de lengua con carácter descriptivo que contiene cerca de 70000 entradas y aproximadamente 150000 acepciones. Destaca por contener ejemplos de uso real, extraídos del *Corpus Lingüístico del Español Actual*, conocido también como *Corpus Cumbre*, el cual fue un proyecto de la misma editorial cuyo objetivo fue la compilación de una muestra del español contemporáneo que contiene 20 millones de palabras del español oral y escrito de todos los países de habla hispana. Entre sus características se encuentra el empleo de marcas y ordenación de entradas por frecuencia de uso, transcripción fonética y separación silábica para cada una de las entradas, americanismos y notas gramaticales, ortográficas y de puntuación. Otra de las características relevantes de esta obra es incluir una marca de frecuencia para cada una de las entradas a fin de establecer el tipo de frecuencia de la palabra en el español, con base en el corpus de referencia.

La obra se presenta en dos formatos. El primero es el impreso, que se presenta en un único tomo con dimensiones de 19 centímetros de ancho por 25 centímetros de alto. La encuadernación es cosida, la portada es en tapa dura con una sobrecubierta con solapas y tiene un total de 2133 páginas. El segundo es la versión electrónica en formato CD ROM el cual contiene un *software* para ser instalado en el ordenador de escritorio. Se especifica que el sistema operativo que brinda soporte al *software* debe ser Windows 98 o superior, excepto Windows 10 en el cual el *software* no funciona, así como tampoco es compatible con el sistema operativo MacOX. De igual manera se especifican otras condiciones del sistema para el correcto funcionamiento. Para instalar el *software* además es necesario introducir un número de clave personal que se le provee al comprador del formato impreso.

La estructura del diccionario se divide en tres secciones. La primera, los preliminares, consta de una introducción en la que se presentan las características generales del diccionario y una lista de siglas y abreviaturas utilizadas. La segunda, el contenido del diccionario, ofrece los artículos lexicográficos organizados alfabéticamente. La tercera y última sección está constituida por un apéndice gramatical de más de 100 páginas en el que se proporcionan explicaciones en torno a las categorías gramaticales, reglas de acentuación y puntuación, a fijos, números, expresiones y símbolos matemáticos y abreviaturas usuales.

6. *Diccionario de Uso del Español Edición Manual (DUE)*

El *Diccionario de Uso del Español Edición Manual* es la versión manual, publicada en 2012, del *Diccionario de Uso del Español* (DUE) publicado por primera vez en 1962 bajo la dirección de María Moliner, editado por segunda vez en 1998 y por tercera vez en 2007. Esta versión manual, que cuenta con una segunda edición de 2013, fue coordinada por Joaquín Dacosta Esteban, acompañado por un equipo de varios lexicógrafos, y contiene una revisión y actualización con respecto de la tercera edición del DUE.

Desde su aparición, se ha caracterizado por ser un diccionario descriptivo, en el que se registren las definiciones basadas en la realidad de la lengua, más que en un aspecto normativo. Esta versión manual se caracteriza por mantener los rasgos característicos del DUE, aunque ofrece una reducción de tamaño pues ha agrupado

familias de palabras en un mismo artículo. La obra está destinada a estudiantes que tengan español como lengua materna, tanto de enseñanza media como de los primeros ciclos de formación superior, y a estudiantes de español como lengua extranjera que pasan del diccionario bilingüe al monolingüe. Contiene más de 31000 entradas y 4700 derivados de significado deducible. La selección léxica se ha basado en criterios de frecuencia y representa el uso del español vigente en distintos registros como vulgar, informal, formal, culto, así como algunos términos científicos y técnicos y americanismos más usuales.

El formato de presentación de esta obra es el impreso, que consta de un único tomo con dimensiones de 16 centímetros de ancho por 24 centímetros de alto. La encuadernación es cosida, la portada es de tapa dura y tiene un total de 1095 páginas.

La estructura se conforma de tres grandes secciones. La primera es la de preliminares, entre los cuales se proporciona un apartado con las generalidades de esta edición, otro apartado con una guía de uso para el lector y finalmente con un listado de abreviaturas, símbolos y tipos de letra utilizados al interior del texto. La segunda sección está constituida por los artículos lexicográficos. La última sección se conforma por tres apéndices: el primero con los modelos de conjugación verbal, tanto de verbos regulares como irregulares. La segunda es un listado con observaciones sobre algunos verbos que implican características particulares en su conjugación. La tercera es un listado de símbolos y abreviaturas usuales.

7. *Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) o Diccionario de la Lengua Española (DLE)*

Este es un diccionario de lengua de carácter normativo, obra central de la Real Academia Española (RAE) que en 2014 se publicó en su vigesimotercera edición. Es importante aclarar que hasta la vigesimosegunda edición se denominó *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) y que a partir de la vigesimotercera edición pasó a llamarse *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) dado que para su elaboración participaron todas las academias de la Asociación de Academias de la Lengua Española.

Este diccionario es de carácter normativo, lo que implica la preferencia de la norma sobre el uso. Esto implica que la obra brinda información que conduce a la corrección de la lengua. Para esta última entrega, el diccionario cuenta con 93000

entradas con léxico del español actual (6000 más que la vigesimosegunda edición de 2001). Con la participación de la Asociación de Academias de la Lengua Española se estima que se aumentó el léxico perteneciente a las distintas normas de los países latinoamericanos, asunto que destaca especialmente en esta edición. Está dirigido esencialmente a cualquier hablante nativo del español que requiera realizar cualquier consulta de tipo léxico. Aunque no es un diccionario especializado para la enseñanza del español, ni como lengua materna, ni como lengua extranjera, investigaciones precedentes (Azorín y Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009; Hernández, 2004) dejan en evidencia que este es el diccionario de mayor consulta por parte de docentes y estudiantes de español como lengua extranjera.

Los formatos en los que se emitió esta nueva edición son el impreso y el electrónico. Con respecto a la versión impresa, esta se editó en un libro de un único tomo que consta de 2376 páginas, cuyas dimensiones son 18 centímetros de ancho por 26 centímetros de alto, encuadernado en cartón con estuche. Para Latinoamérica también se emitió una versión en dos volúmenes de tapa blanda con un tamaño de 16 centímetros de ancho por 23 centímetros de alto y con un total de 2312 páginas. Adicionalmente existe una edición especial para coleccionistas, con tapa dura, símil de piel y lomo con detalles en dorado, que consta de 2384 páginas. La versión electrónica, disponible después de octubre de 2015, cuenta con dos modos de acceso: el primero, desde la página web para consulta en la Red²³ a través de navegador: el segundo a través de un aplicativo para dispositivos móviles, ya sea la versión gratuita para consulta a través de conexión a la Red, o la versión pagada que permite descargar el diccionario en el dispositivo para consultas sin conexión.

La estructura del diccionario se conforma de preliminares, contenido del diccionario y apéndice. Los preliminares se dividen en nueve secciones que se ubican después de la página de información de derecho de autor y de impresión. La primera es el preámbulo. La segunda un listado de los miembros de la Real Academia Española. La tercera presenta una lista de los académicos de las academias vinculadas a la asociación de academias de la lengua española. La cuarta es el listado de colaboradores para la elaboración del diccionario. La quinta sección corresponde a los agradecimientos. La sexta brinda generalidades y detalles del diccionario, específicamente de las novedades de la vigesimotercera edición. La séptima ofrece unos artículos de muestra en los que se

²³ Disponible en <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

señalan convenciones y signos utilizados con su respectiva función. La octava realiza otras aclaraciones a manera de advertencia. La novena y última es un listado de abreviaturas y signos. Posterior a los preliminares se brindan todos los artículos del diccionario en orden alfabético organizado por cada una de las letras. Finalmente, el apéndice, presenta una serie de tablas con los modelos de conjugación tanto de los verbos regulares como de los irregulares.

8. *Diccionario de uso del español actual (CLAVE)*

El *Diccionario de Uso del Español Actual*, conocido también con el nombre de *Clave*, fue publicado por primera vez en 1997 por Ediciones SM, y para 2012 cuenta con su novena edición, aumentada y actualizada de acuerdo con la normativa académica actual. El proyecto fue dirigido por Concepción Maldonado González, quien estuvo asesorada por Humberto Hernández Hernández y acompañada por la coordinación editorial de Nieves Almansa. Para la redacción fue necesaria la cooperación de 28 redactores y 27 revisores científicos. El prólogo fue escrito por Gabriel García Márquez.

La obra se caracteriza por ser un diccionario de uso que cuenta con aproximadamente 80000 definiciones. Proporciona además información etimológica, americanismos, neologismos, sinónimos y antónimos y ejemplos de uso en las definiciones. Adicionalmente ofrece notas de pronunciación, ortografía y gramática, así como indicaciones sobre algunas incorrecciones. No es un diccionario especializado para la enseñanza del español, sin embargo, ha sido utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE por docentes y estudiantes (Azorín y Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009; Hernández, 2004).

Este diccionario se presenta en dos formatos. El impreso consta de un tomo de 14.5 centímetros de ancho por 22.5 centímetros de alto, con un total de 2078 páginas, encuadernación cosida y tapa blanda. La versión electrónica está diseñada para consulta en la Red²⁴. Existen dos posibilidades de consulta: la primera está disponible al público general y la segunda para acceso a usuarios registrados.

Por lo que se refiere a la estructura del diccionario, esta se distribuye en tres secciones: preliminares, diccionario y apéndices. Estos aparecen después de la página

²⁴ Disponible en <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>

de derecho de autor y créditos. Los preliminares incluyen seis secciones: el prólogo, la presentación, una nota sobre la variedad y unidad del español del diccionario, un apartado que especifica las condiciones características del diccionario, una sección en la que se aportan ejemplos de artículos con las respectivas convenciones para un mejor manejo del diccionario, y finalmente un listado de abreviaturas y símbolos. Enseguida, aparecen los artículos del diccionario. Por último, una sección de 100 páginas con apéndices entre los que se provee: reglas de acentuación, puntuación, división de palabras, uso de las mayúsculas, escritura de números, abreviaturas y símbolos, siglas y acrónimos, topónimos y por último modelos de conjugación verbal tanto de verbos regulares como de verbos irregulares.

9. *Diccionario del español actual (DEA)*

El *Diccionario del Español Actual* (DEA) fue publicado por el grupo Santillana de Ediciones, bajo el sello Aguilar Lexicografía, por primera vez en 1999. Fue dirigido por Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos, y contó con la colaboración de Carlos Domínguez, Elena Hernández, y María Teresa de Unamuno.

Este diccionario también se centra en el uso más que en el aspecto normativo. Una de sus características más notables es la preferencia por el léxico del español peninsular construido sobre la base del uso real del léxico registrado en la segunda mitad del siglo XX, desechando cualquier voz caída en desuso. Otro rasgo significativo es el empleo de ejemplos tomados de muestras reales para las distintas entradas allí registradas. La obra recoge aproximadamente 75000 voces y proporciona cerca de 141000 acepciones, entre las que se incorporan distintos tipos de locuciones. Se proporciona además abundante información sobre niveles de uso, particularidades gramaticales y función de una expresión al interior de una frase.

El soporte único de este diccionario es el impreso, presentado en dos volúmenes, cuyas dimensiones son 18 centímetros de ancho por 26 centímetros de alto. Tiene un total de 4637 páginas y su encuadernación es cosida, con tapa dura y una sobrecubierta con solapas.

En cuanto a la estructura, se divide en tres secciones: preliminares, diccionario y apéndices. Los preliminares se conforman de cuatro partes. La primera es una introducción que resalta las características principales del diccionario. La segunda es

una guía para el usuario. Posteriormente se presenta una sección con cuatro ítems: abreviaturas, signos, números y letras en la organización del artículo y finalmente la transcripción fonética de las letras del español. Para finalizar los preliminares, se proporciona un glosario de términos lingüísticos empleados en los artículos. Posteriormente aparecen los artículos del diccionario organizados. Por último, se ofrece un apéndice con los modos de conjugación de verbos regulares e irregulares.

10. *Diccionario del estudiante (DEST)*

En 2005, la Real Academia Española, con la colaboración de la Fundación Rafael del Pino, publica por primera vez el *Diccionario del estudiante* (DEST) coordinado por Elena Zamora. En 2011, aparece su segunda edición.

Se trata de un diccionario didáctico destinado a hablantes nativos del español, escolares de educación básica secundaria. Contiene aproximadamente 40000 entradas del léxico actual de España y de América. Destaca por tener ejemplos basados en el uso real además de especificar construcciones y combinaciones más características.

Cuenta con un formato único de presentación en soporte impreso, en un libro de un único volumen con un tamaño de 15.5 centímetros de ancho por 23 centímetros de alto. La encuadernación es cosida, la portada es en tapa dura y tiene un total de 1543 páginas.

La estructura de la obra se divide en tres partes: los preliminares, el contenido y los apéndices. Con respecto a los preliminares, estos se presentan en varias secciones. La primera menciona las generalidades de la obra. La segunda presenta un listado de los colaboradores que trabajaron en la primera edición. La tercera, un listado de quienes participaron en la segunda edición del diccionario. La cuarta ofrece unos artículos de muestra en los que se señalan las distintas partes que conforman los artículos lexicográficos y que servirá como guía para el usuario. La quinta detalla particularidades con las que cuenta la obra. La siguiente sección es una nota a la segunda edición. Las últimas dos secciones son listados de abreviaturas y signos utilizados. El contenido del diccionario proporciona los artículos lexicográficos. Por último, se presentan los apéndices: el primero es una lista de numerales, el segundo ofrece las conjugaciones tanto de verbos regulares como de verbos irregulares, y por último se brinda una guía con la ortografía y puntuación del español.

5.4. Población y muestra: usuarios de los diccionarios monolingües

Como se ha señalado en apartados anteriores, para esta investigación es relevante tener en cuenta a los usuarios de los DMA de ELE, es decir los estudiantes y los profesores. Ellos debían proporcionar su punto de vista en torno a los diccionarios, así como sus hábitos de consulta, y además, en el caso de los estudiantes, evaluar algunos artículos lexicográficos a partir de una prueba de uso.

La ciudad en la que se desarrolla esta investigación es Bogotá, Colombia, que si bien hasta hace algunos años presentaba una alta afluencia de extranjeros ya fuera por cuestiones laborales, académicas o de turismo, en los últimos tiempos dicha afluencia ha decrecido a causa de las condiciones sociales y políticas actuales del país.

En este contexto, existen once universidades que dentro de sus dependencias tienen una encargada de la formación de extranjeros que aprenden español. Estos centros de ELE proporcionan cursos, a lo largo del año, de todos los niveles de aprendizaje desde A1 hasta C2. Adicionalmente, hay cuatro academias certificadas y reconocidas para la enseñanza del español como lengua extranjera que brindan dos tipos de servicios: clases personalizadas, que constituyen el principal método de enseñanza, y cursos vacacionales ofertados a grupos de extranjeros que realizan turismo en Colombia, principalmente en la ciudad de Cartagena de Indias.

Dadas las características de los centros y la baja cantidad de estudiantes de ELE en la ciudad, se decidió incluir dentro de la muestra a todos los cursos de nivel intermedio y avanzado de los centros universitarios de ELE de la ciudad, a fin de que la muestra tuviera el mayor número de estudiantes posibles. En la tabla a continuación se presentan los centros de ELE pertenecientes a las once universidades que ofrecen estos cursos en Bogotá.

Tabla 5.1. Universidades bogotanas con centros de ELE

Universidad	Centro de ELE
Pontificia Universidad Javeriana	Centro de Lenguas, Programa Español para Extranjeros
Universidad Central	Departamento de Lenguas - Spanish for Foreigners
Universidad de la Sabana	Programa de Español para Extranjeros

Universidad de los Andes	Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales, Programa Español Lengua Extranjera ELE
Universidad del Rosario	Centro Multicultural y Multilingüe - Español para Extranjeros
Universidad EAN	Programa Spanish for Foreigners
Universidad Externado de Colombia	Centro de Español Para Extranjeros - CEPEX
Universidad Nacional de Colombia	Programa de Extensión del Departamento de Lenguas
Universidad Pedagógica Nacional	Centro de Lenguas. Programa Spanish for Foreigners
Universidad Santo Tomás	Centro de Lenguas Fray Bernardo de Lugo OP
Universidad Sergio Arboleda	Centro de Idiomas. Programa Español como Lengua Extranjera

Al realizar la visita a los centros de ELE con el fin aplicar las encuestas, las entrevistas y las pruebas de usabilidad (se explican en el apartado 5.6), nos encontramos con que solo fue posible realizar el estudio en cuatro universidades. Las razones por las cuales no fue posible tomar siete universidades son variadas. En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, el programa de español para extranjeros se encuentra inactivo actualmente por lo cual no hay docentes ni estudiantes. La Universidad EAN, la Universidad del Rosario y la Universidad de la Sabana no contaban con grupos de estudiantes en los niveles intermedio ni avanzado, solo tienen algunos estudiantes en el nivel básico. La Universidad Sergio Arboleda manifestó que dentro de sus políticas internas no permiten la intervención de investigadores externos, sino solamente personal de la misma Universidad o de otros centros académicos con los cuales se tenga convenio. La Universidad Javeriana y la Universidad Nacional no respondieron a nuestras solicitudes.

De esta manera, solo fue posible realizar el estudio con los estudiantes y docentes de cuatro universidades. En algunas de estas universidades, como en el caso de la Universidad de los Andes y la Universidad Santo Tomás, se permitió implementar los instrumentos con varios grupos de estudiantes del mismo nivel; en la Universidad de los Andes, se tuvieron tres cursos de nivel intermedio y dos cursos de nivel avanzado,

mientras que en la Universidad Santo Tomás se pudo trabajar con dos cursos de nivel intermedio y dos cursos de nivel avanzado. Esto obedece a que los centros ELE de estas universidades ofrecen cursos no solamente en el período regular del semestre académico, sino también otros intersemestrales. En el cuadro a continuación se relaciona la cantidad de grupos de estudiantes y profesores.

Tabla 5.2. Universidades, cantidad de estudiantes por nivel y cantidad de docentes

Universidad	Cantidad de estudiantes de nivel intermedio	Cantidad de estudiantes de nivel avanzado	Cantidad de profesores
Universidad Central	4	3	2
Universidad de los Andes	31	18	5
Universidad Externado de Colombia	2	7	2
Universidad Santo Tomás	23	20	5

Así, se pudo implementar la encuesta y prueba de usabilidad con 60 estudiantes de nivel intermedio y 48 estudiantes de nivel avanzado, mientras que se aplicó la encuesta y la entrevista a 14 profesores.

A pesar de que se tomó la totalidad de los cursos disponibles en los centros académicos que permitieron la participación, la cantidad de estudiantes y docentes es un tanto reducida, por esta razón se estimó necesario ampliar la muestra. Con respecto a las encuestas, estas fueron digitalizadas para ser distribuidas a través de Internet, en concreto, en listas de correo electrónico y redes de investigación de docentes de español como lengua extranjera, específicamente la Comunidad TodoELE en México y de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) en España. Allí no solamente se les solicitaba a los docentes responder la encuesta, sino también remitir la encuesta de estudiantes a sus grupos de alumnos a fin de que ellos la respondieran. De esta manera, la cantidad de encuestas destinadas a los docentes ascendió a 152, mientras que las de los estudiantes aumentó a 238.

En el caso de la entrevista y la prueba de usabilidad, al ser instrumentos que deben ser aplicados en presencia del investigador no era posible ampliar la muestra, por lo cual se trabajó con los datos obtenidos en los centros de ELE. Además, la prueba de usabilidad requiere un protocolo de aplicación que implica el acompañamiento y

supervisión necesarios de quien realiza la prueba, por lo cual tampoco existían las condiciones para aplicarla por otros medios.

5.4.1. Centros de ELE

Es importante tener en cuenta la caracterización general de aquellos centros de ELE en los que se recolectaron los datos a través de las encuestas, las entrevistas y las pruebas de usabilidad. Esto nos permitirá tener una visión en conjunto de los centros y los cursos que ofrecen.

El Departamento de Lenguas de la Universidad Central (2017) ofrece cursos de español para extranjeros, tanto para los grupos de estudiantes de los distintos programas académicos de la Universidad como para personas externas que quieran aprender el idioma. El programa cuenta con un total de 24 niveles, cada uno de 24 horas lectivas: 20 de clases presenciales y 4 de trabajo autónomo. Así, se espera que después de 576 horas el estudiante haya finalizado el aprendizaje de la lengua. Antes de iniciar el proceso, el estudiante presenta una prueba de clasificación la cual posibilita ubicar al alumno en el nivel adecuado en caso de que ya tenga algún conocimiento previo del idioma. A lo largo de estos 24 cursos, se abordan los niveles A1, A2, B1, B2 y C1 de MCER. La metodología de clase no solamente incluye el trabajo dentro del aula, sino que también implica otro tipo de actividades culturales como visitas a museos, visitas a sitios históricos y de interés en Bogotá y reuniones sociales en las que el estudiante pueda interactuar con hablantes nativos, identificar el uso real de la lengua y desarrollar sus competencias comunicativas en español.

La Universidad de los Andes (2017), en concreto el Departamento de Lenguajes y Estudios Socioculturales, ofrece el Programa Español Lengua Extranjera, cuyo propósito principal es propiciar en el estudiante el desarrollo de las competencias comunicativas en lengua española y al mismo tiempo involucrarlo en una reflexión crítica sobre las prácticas sociales y culturales en un país multicultural y plurilingüe como Colombia.

El programa que se oferta consta de tres niveles, los dos primeros con dos cursos y el último con un solo curso, cada uno con 90 horas de trabajo académico presencial. El nivel básico comprende los cursos A1 y A2 que corresponden a la misma denominación de los niveles establecidos por el MCER. El nivel intermedio a su vez

cuenta con dos cursos, B1 y B2, para desarrollar las competencias de tales niveles, mientras que el nivel avanzado, de un solo curso, desarrolla las competencias del nivel C1. No solo se ofrecen cursos a lo largo del semestre académico, sino que también ofertan otros intersemestrales, clases privadas y grupos especiales como por ejemplo personas de una misma empresa o turistas que viajan en conjunto. De igual manera, existe una prueba de clasificación para que los estudiantes puedan ingresar en el nivel más adecuado para ellos en caso de que ya tengan algún conocimiento previo del idioma. La metodología del programa se basa en el enfoque cultural, a partir del cual la lengua se estudia articulada a unos ejes temáticos concretos: arte colombiano y latinoamericano, literatura, patrimonio cultural, cine colombiano y latinoamericano, historia de la violencia en Colombia, turismo lingüístico, gastronomía colombiana y panorama de la integración latinoamericana.

El Centro de Español Para Extranjeros (CEPEX) de la Universidad Externado de Colombia (2017) oferta cursos de español para extranjeros en los cuales se proporcionan herramientas pedagógicas para que el estudiante pueda comunicarse de manera eficiente, y al mismo tiempo pueda aprender elementos constitutivos de la cultura latinoamericana y de la actualidad colombiana. El programa consta de seis niveles, cada uno con una carga lectiva de 72 horas presenciales. Estos niveles corresponden a los establecidos por el MCER, de tal manera que al final del programa el estudiante logre desempeñarse con un nivel de proficiencia de C2. La metodología del curso se centra en el enfoque comunicativo en el cual se hace énfasis en el aprendizaje y perfeccionamiento del español que permite fortalecer las habilidades para la comprensión y la producción tanto oral como escrita. Adicionalmente, se prepara al estudiante, a través de los distintos niveles para la presentación del examen del Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE).

Adicionalmente, el CEPEX brinda cursos adicionales de español como lengua extranjera con distintos énfasis y propósitos: español para negocios, preparación para el SIELE, lengua, literatura y cultura hispanoamericana y Colombia hoy. Estos cursos proporcionan, además de herramientas para desempeño lingüístico, otros elementos relacionados con la lengua, la cultura y otros ámbitos académicos y profesionales.

El Centro de Lenguas Fray Bernardo de Lugo O.P. de la Universidad Santo Tomás (2017) ofrece, dentro de sus diversos cursos de idiomas, el programa de español para extranjeros. Este proporciona las herramientas necesarias para el desarrollo de competencias lingüísticas, funcionales y culturales a fin de alcanzar los distintos niveles

comunicativos de acuerdo con el MCER. Con esto se espera que el estudiante, al final del programa, pueda comunicarse de manera apropiada en situaciones laborales, académicas y de la vida social tanto en lengua oral como en la escrita.

El programa se compone de ocho cursos de 80 horas cada uno: 60 presenciales y 20 de trabajo autónomo. A lo largo de dichos cursos, los estudiantes adquieren las herramientas necesarias para alcanzar el nivel C1 del MCER. La metodología se centra en el enfoque comunicativo, en el cual se propende al desarrollo de las cuatro habilidades. No obstante, se tiene en cuenta el componente cultural como mediador social que permite a los estudiantes conocer el entorno en el que se usa la lengua.

5.5. Variables

Dado el enfoque y tipo de investigación, las variables no se controlaron, pero sí se analizaron.

Como se señaló en los apartados anteriores, las unidades de análisis para este estudio son de dos naturalezas: las fuentes documentales, que para este caso son los diccionarios monolingües de español, y la población que usa los diccionarios, es decir los docentes y estudiantes de ELE. Para cada una unidad se pueden identificar ciertas variables.

En el caso de los diccionarios monolingües, las variables analizadas son la macroestructura y la microestructura. Dentro de la macroestructura se tomaron en cuenta varios aspectos: modo de lematización (de sustantivos, de adjetivos, de pronombres, de artículos, de verbos, de palabras con doble acentuación y de palabras que aceptan distinta representación gráfica), el orden, la selección de lemas (según el tipo de diccionario, según el destinatario, según la extensión, el criterio de frecuencia de uso, otros criterios para la selección, el corpus en el que se basa, la selección de extranjerismos, nombres propios, siglas, acortamientos, neologismos, voces de especialidad, variantes diatópicas, diafásicas y diastráticas), los adjetivos (presentación de sufijos y prefijos), las unidades fraseológicas (colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos) y el tratamiento de la homonimia (con categorías gramaticales distintas y el orden de presentación).

En torno a la microestructura los aspectos a valorar fueron: uso de diferenciadores tipográficos (tipografía distinta, signos auxiliares, abreviaturas,

márgenes o espacios para información adicional), la acepción y la redacción de la definición (redacción clara en oraciones simples, unidad léxica dentro de la definición, aspectos ideológicos, circularidad, pistas perdidas, prueba de sustitución, contorno de definición, definición perifrástica, definición sinonímica), homonimia, pronunciación y aspectos gramaticales, etimología, información paradigmática (sinónimos y antónimos), marcas de restricción (diacrónicas, diatópicas, tecnicismos y de estilo), ejemplos (ubicación, tipo de ejemplo secuencia discursiva), marcas gramaticales, unidades fraseológicas (colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos) y otra información complementaria (otras marcas, notas, señalizaciones de significado, información sociocultural y pragmática).

Con respecto a la población, los estudiantes y docentes de ELE que participaron en la encuesta, la entrevista y la prueba de usabilidad de los diccionarios, las variables tomadas en cuenta fueron el curso en el que enseñaban, para el caso de los docentes, y el nivel de dominio de lengua que estaban cursando en el caso de los estudiantes; en ambos, *intermedio* y *avanzado*. Los estudiantes que al momento de responder la encuesta o realizar la prueba de uso cursaban niveles B1 y B2 según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (2002) fueron clasificados en el nivel intermedio, mientras que los estudiantes que cursaban niveles C1 y C2, en el nivel avanzado.

5.6. Instrumentos de investigación

En esta investigación se utilizaron diversos instrumentos en la recolección de datos de acuerdo con la unidad de análisis, el tipo de dato y el propósito para conseguir la información. Todos los instrumentos han sido elaborados *ad hoc* para esta investigación y se sometieron a validación ante expertos de lexicografía didáctica y ELE.

A continuación, se presentan cada uno de los instrumentos utilizados y al final, el proceso de validación de los mismos.

5.6.1. *Rejillas para análisis documental*

El análisis de los diccionarios monolingües fue realizado a partir de la información registrada en rejillas en las que se consignaron los datos de estas obras desde los valores definidos para los elementos que conforman tanto la macroestructura como la microestructura. Dichos valores establecieron la presencia o ausencia del elemento y los rasgos del mismo en caso de existir presencia.

La finalidad de las rejillas es tener una panorámica general que permita identificar los valores de los elementos macroestructurales y microestructurales para cada uno de los diccionarios a fin de que el análisis, tanto de cada uno de los diccionarios, como el análisis comparativo, pueda ser realizado a partir de los mismos parámetros y de los mismos valores de medición. De esta manera, se elaboraron dos rejillas. La primera, para el registro y análisis de cada uno de los diccionarios (anexo 1), la segunda para comparar las diez obras de la muestra (anexo 2).

La rejilla para el análisis de cada uno de los diccionarios consta de tres secciones. En la primera se registran los datos bibliográficos generales del diccionario: título, director, editorial, ciudad, año y sigla.

En la segunda sección se consignan los datos referidos a la macroestructura y la microestructura. Para esto se ha creado una tabla que consta de cinco columnas en las que se ubican tanto los criterios de revisión como los datos encontrados.

En la primera columna se establecen los elementos que forman parte del análisis macroestructural y microestructural. Los elementos y aspectos para valorar tenidos en cuenta han sido tomados de la teoría de la lexicografía, especialmente de la lexicografía didáctica para ELE (apartados 3.2. y 3.3 de este documento). Para el caso de la macroestructura, los elementos fueron: lematización, orden onomasiológico o semasiológico, selección de lemas, prefijos y sufijos, unidades fraseológicas y tratamiento de la homonimia. Por lo que se refiere a la microestructura, los elementos tenidos en cuenta fueron: uso de diferenciadores tipográficos, acepción y redacción de la definición, homonimia, pronunciación, ortografía, etimología, información paradigmática, marcas de restricción, ejemplos, marcas gramaticales, unidades fraseológicas y otro tipo de información.

La siguiente columna registró una serie de aspectos para valorar de cada uno de los elementos de la macroestructura y la microestructura. En torno a la lematización se tuvieron en cuenta los sustantivos, adjetivos, pronombres, artículos, verbos, palabras

con doble acentuación, palabras que aceptan distinta representación gráfica. En el elemento orden, se examinó si es semasiológico u onomasiológico, así como el tratamiento de la *ch* y la *ll*. Con respecto a la selección de lemas, los aspectos fueron: tipo de diccionario, destinatario, extensión o cantidad, criterio de frecuencia de uso, otros criterios de selección de lemas, corpus en el que se basa, inclusión de extranjerismos, nombres propios, siglas, acortamientos, neologismos, voces de especialidad, voces de variantes diatópicas, diafásicas y diastráticas. Posteriormente la presentación de sufijos y afijos. En el caso de las unidades fraseológicas los ítems eran colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos. Para el tratamiento de la homonimia se tuvieron en cuenta el modo de inclusión con categorías gramaticales distintas y el orden según perspectiva diacrónica o criterio semántico.

En lo tocante a la microestructura, también se establecieron elementos para valorar. Para uso de diferenciadores tipográficos los aspectos fueron el uso de tipografía distinta según el tipo de información, otros signos ortográficos auxiliares, las abreviaturas y el uso del margen del artículo o un espacio al final para incluir otra información. Con respecto al elemento acepción y redacción de la definición, se valoró la redacción de la definición, la ausencia de la unidad léxica dentro de la definición, los aspectos ideológicos, la circularidad, las pistas perdidas, el cumplimiento de la prueba de sustitución, el contorno de la definición, el tipo de definición y el criterio para ordenar las acepciones. Acerca de la homonimia, el asunto a valorar fue la aparición de la misma y el modo de presentación. En lo tocante a la pronunciación, se valoró la presencia de información y transcripción fonética. Referente a la ortografía los aspectos fueron la partición silábica y las tildes, en los casos en que se presenta distinta acentuación. Acerca de la etimología el aspecto valorado fue la inserción de esta. En torno a la información paradigmática los asuntos fueron los sinónimos, antónimos y otras relaciones semánticas. Respecto a las marcas de restricción se valoraron las marcas diacrónicas, diatópicas en especial las referidas al español peninsular y latinoamericano, las marcas técnicas, y las de estilo. Con respecto a los ejemplos los aspectos fueron la ubicación, la tipología, y la estructura en la que se presenta. Sobre las marcas gramaticales se examinó la existencia y presentación de las mismas. Referente a las unidades fraseológicas se analizaron aspectos como el modo de presentación de colocaciones, locuciones y fraseología. Finalmente, en cuanto a otro tipo de información, se observaron otras marcas, notas, señalizaciones de significado y otra información sociocultural y pragmática.

En la tercera columna se presenta un indicador para cada uno de los aspectos para valorar. Estos indicadores se expresan en términos de características que debe contener el aspecto, de acuerdo con la teoría de la lexicografía didáctica para los DMA de ELE. En la cuarta columna se registra la característica del diccionario descrita en el indicador, esto en términos de presencia o ausencia de la característica, y en caso de hallarse presencia, una descripción detallada de dicho rasgo. La última columna es un espacio para anotar observaciones relevantes a la característica o al aspecto que no puedan ser descritos en la cuarta columna o que presenten alguna condición o particularidad especial de la obra lexicográfica.

La última sección de la rejilla es un espacio en blanco para incluir otras observaciones en torno al diccionario, que no están relacionadas directamente con la macroestructura ni la microestructura, pero que pueden llegar a interferir en alguna de ellas. También se anotaron allí otras particularidades o aspectos relevantes de la obra lexicográfica.

La rejilla para el análisis comparativo tiene dos secciones. La primera sección es una tabla con 13 columnas. Las primeras tres columnas son exactamente iguales que las columnas iniciales de la rejilla para el análisis de cada diccionario. Como se dijo anteriormente, en ellas se registran el elemento, el aspecto para valorar y el indicador, tanto para la macroestructura como para la microestructura. Las últimas diez columnas registran los aspectos de cada ítem para las diez obras elegidas. Esto permitirá contrastar los elementos hallados en los diccionarios con base en los mismos criterios y evidenciar de manera más concreta las semejanzas y diferencias.

Este instrumento de recolección de datos ha sido diseñado de manera exclusiva para esta investigación a partir de los objetivos de este trabajo y de las variables establecidas para el análisis de las unidades, en este caso los diccionarios. Existe un instrumento de investigación similar elaborado por Azorín y Martínez Egido (2008) para la evaluación de la hiperestructura, macroestructura, microestructura e iconoestructura de cinco DMA de ELE. En la rejilla propuesta por los autores también analizan los distintos elementos de cada uno de estos ítems, pero de manera cuantitativa, a través de la asignación de una valoración en una escala de cero a cinco para cada aspecto, de acuerdo con el grado de cumplimiento de lo presentado por el diccionario en contraste con la teoría.

5.6.2. Encuestas

Dado que la perspectiva de los usuarios de los diccionarios es parte fundamental para este estudio, se diseñaron y aplicaron dos encuestas con el propósito de establecer la funcionalidad que los docentes y estudiantes de ELE hallan en los diccionarios monolingües del español. Estas fueron diseñadas específicamente para este estudio y validadas por expertos en lexicografía didáctica y en ELE.

5.6.2.1. Encuesta a estudiantes

La encuesta que se aplicó a los estudiantes tiene como propósito principal identificar los hábitos de consulta y la opinión de ellos en torno a los diccionarios monolingües, así como su funcionalidad en el proceso de aprendizaje de ELE (anexo 3).

Esta es de tipo descriptiva, de pregunta cerrada que combina distintos tipos de posibilidad en las respuestas (selección múltiple con única respuesta, selección múltiple con múltiple respuesta y escala nominal) de acuerdo con la finalidad que perseguía cada pregunta.

La estructura del cuestionario se divide en dos partes. En la primera se realizan unas preguntas sobre información personal de los estudiantes: edad, sexo, lengua materna, profesión y nivel actual del curso de español. Las cuatro primeras preguntas se realizan con el propósito de tener la caracterización general de los estudiantes que responden la encuesta, aunque esta información no se tiene en cuenta como variable de estudio. La última pregunta, sobre el nivel de español cursado, permite identificar si el alumno se encuentra en grado intermedio o avanzado, asunto que sí es relevante a la hora de realizar el análisis de los resultados.

La segunda sección de la encuesta corresponde a las preguntas efectuadas sobre los diccionarios. Se realizan en total diez preguntas. Las tres primeras tienen por finalidad general identificar las preferencias de los estudiantes en torno a ciertos diccionarios. Estas permiten determinar la asiduidad con la que los estudiantes consultan diccionarios monolingües, recursos en línea y establecer si existe preferencia por el diccionario monolingüe o por el bilingüe. Las dos primeras preguntas son de tipo escala nominal, mientras que la tercera es de selección múltiple con única respuesta y con posibilidad de proporcionar una respuesta extra. La primera pregunta busca

determinar la frecuencia con la que los estudiantes consultan cierto tipo de diccionarios. La segunda pregunta por la frecuencia con la que los estudiantes consultan ciertos diccionarios o recursos de traducción en línea. La tercera pretende identificar si el estudiante consulta otros diccionarios en línea, y si así es se pide especificar el título o nombre del recurso.

La cuarta pregunta, de escala nominal, busca determinar el conocimiento y uso por parte de los estudiantes en torno a los diez diccionarios monolingües utilizados para esta investigación. En esta pregunta no solo se brinda el título del diccionario, sino también imágenes de las portadas de distintas ediciones para tener mayor seguridad sobre las respuestas de los encuestados, ya que los títulos son extensos y pueden olvidarse con facilidad o confundirse. Esto deja ver una perspectiva sobre los diccionarios que usan actualmente los estudiantes y permite determinar las obras sobre las cuales ellos emiten las opiniones y actitudes en las siguientes preguntas. Los alumnos pueden marcar si conocen el diccionario, si lo conocen y además lo usan, o si no lo conocen.

Con respecto a la quinta pregunta, esta solicita la opinión del estudiante sobre la importancia del diccionario monolingüe como parte de su proceso de aprendizaje de español. Debe responder marcando una única opción en una escala numérica de cero a cinco, en la que cero significa *nada importante* y cinco *muy importante*. Con esta pregunta se pretende detallar la perspectiva del estudiante sobre el rol del diccionario en su formación.

La sexta pregunta, de tipo escala nominal, indaga sobre la frecuencia con la que los estudiantes consultan diccionarios monolingües tanto en el momento de la clase de español como a la hora de elaborar actividades de aprendizaje autónomo. A través de esta pregunta se busca identificar no solamente por momentos en los que el estudiante utiliza el diccionario en el proceso de aprendizaje, sino también contrastar posteriormente si existe una mayor frecuencia en un ámbito o si se da por igual en ambos.

En torno a la pregunta número siete, esta indaga por las distintas finalidades con las que el estudiante consulta el diccionario monolingüe. Es una pregunta de escala nominal en la que, para cada ítem, el estudiante debe identificar la frecuencia de búsqueda. Con esta pregunta no solo se busca identificar los elementos de consulta del diccionario por parte de los estudiantes, sino también la asiduidad de tales tipos de búsqueda.

La pregunta octava solicita a los estudiantes identificar las deficiencias que hallan en los diccionarios monolingües del español. En esta los estudiantes pueden marcar una o más opciones y además anotar otra u otras respuestas no presentes dentro de las alternativas ofrecidas. El propósito de esta pregunta es determinar, desde la percepción de los estudiantes, los aspectos en los que ellos consideran que existen fallas en los diccionarios y de esta manera poder determinar elementos, especialmente microestructurales, en los cuales los diccionarios no son adecuados para aprendices de ELE.

La siguiente pregunta, también de selección múltiple con múltiple respuesta, solicita al estudiante responder de quiénes o cómo ha recibido instrucción o guía para utilizar el diccionario monolingüe. Esta pregunta busca identificar si los estudiantes son instruidos por parte de alguien más para acercarse al diccionario, si se ilustran a través de las instrucciones o guías de uso que generalmente aparecen en los preliminares, o si utilizan el diccionario sin ningún tipo de instrucción previa.

La décima y última pregunta cuestiona por otro tipo de diccionarios monolingües no definitorios utilizados por los estudiantes en su proceso de aprendizaje de ELE. Las respuestas son de selección múltiple con múltiple respuesta y se da la posibilidad de que el estudiante añada una respuesta más en caso de que quisiera proporcionar otra opción no brindada en las alternativas. Con esta pregunta se pretende identificar si existe otro tipo de diccionarios que los estudiantes consulten para apoyar su actividad académica.

Como se dijo en otro apartado, esta encuesta fue diseñada específicamente para este estudio y no ha sido utilizada para otra investigación. No obstante, para guiar la elaboración de la misma se consultaron encuestas realizadas a estudiantes en dos investigaciones previas (Azorín y Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009), que, si bien es cierto no tenían la misma finalidad que el presente estudio, brindaron algunos elementos para la construcción de las preguntas de la encuesta.

5.6.2.2. Encuesta a docentes

Otra encuesta fue aplicada a los docentes. Esta tuvo como finalidad identificar la opinión de profesores en torno a los diccionarios monolingües y su utilidad como herramienta didáctica para la enseñanza de ELE (anexo 4).

Dado que este estudio requiere la opinión de los profesores y estudiantes como usuarios de los diccionarios en torno a aspectos similares, la encuesta realizada a los docentes tiene algunas preguntas tomadas de la de los estudiantes, específicamente aquellas que indagaban por las opiniones, hábitos y actitudes alrededor de las obras lexicográficas. También el cuestionario era de tipo descriptivo, de pregunta cerrada que mezclaba varias clases de opción en las respuestas (selección múltiple con única respuesta, selección múltiple con múltiple respuesta y escala nominal).

Al igual que la encuesta destinada a los estudiantes, la estructura del cuestionario se divide en dos secciones. La primera se centra en información personal de los docentes: edad, sexo, lengua materna y años que lleva enseñando español. Estas preguntas tienen la finalidad de conseguir información que ayude a caracterizar a los profesores participantes en la encuesta, aunque ninguno de estos elementos se tendrá en cuenta como variable para el análisis.

En la segunda sección se consignan las preguntas efectuadas sobre los diccionarios. Se efectuaron doce preguntas en total. Las dos primeras, de tipo escala nominal, buscan identificar la frecuencia en torno al uso de diccionarios bilingües y monolingües, tanto para sus consultas personales, como para la preparación para las clases de ELE. El propósito de estas es tener una perspectiva general de la asiduidad con la que los profesores consultan estos tipos de diccionarios y si es más frecuente el uso de los mismos fuera o dentro del contexto de clase.

Las preguntas tercera y cuarta indagan sobre la asiduidad con la que los profesores consultaban ciertos diccionarios o recursos de traducción en línea, tanto para sus búsquedas propias como para recomendarlos a sus estudiantes. Nuevamente, son preguntas de tipo escala nominal cuyo objetivo es determinar, no solamente la consulta de diccionarios en línea, sino también si hay una mayor frecuencia de uso para sus tareas personales o para ofrecerlo como herramienta a los estudiantes. La quinta pregunta, de selección múltiple con única respuesta y con posibilidad de añadir manualmente una opción, pretende identificar si el docente consulta otros diccionarios en línea, y si así es, se solicita proporcionar el título.

Con respecto a la sexta pregunta, esta pretende indagar si los docentes brindan instrucción a los estudiantes para el uso de diccionarios bilingües y monolingües, y la frecuencia con la que esto se hace. La pregunta quiere identificar si los profesores proporcionan algún tipo de guía a los estudiantes para acercarse a los diccionarios.

La séptima pregunta corresponde a la número cuatro de la encuesta de los estudiantes. Esta pregunta, de escala nominal, inquiriere por el conocimiento y uso por parte de los profesores en torno a los diez diccionarios monolingües estudiados en esta investigación. También en este caso se ofrece el título e imágenes de las portadas de distintas ediciones con el fin de tener mayor seguridad sobre las respuestas. El propósito de esta es obtener una visión general sobre los diccionarios que usan actualmente los docentes y permite determinar las obras sobre las cuales ellos emite las opiniones y actitudes en las siguientes preguntas. Los profesores pueden marcar si conocen el diccionario, si lo conocen y además lo usan, o si no lo conocen.

La octava pregunta interroga sobre la opinión acerca de la importancia del diccionario monolingüe como parte del proceso de aprendizaje de ELE. Esta debe ser respondida marcando una única opción en una escala numérica de cero a cinco, en la que cero significa *nada importante* y cinco *muy importante*. Con esta pregunta se pretende identificar el punto de vista del profesor sobre el rol del diccionario en la formación de sus estudiantes.

En lo tocante a la novena pregunta, esta indaga sobre la frecuencia con la que los docentes consultan diccionarios monolingües tanto para su consulta personal como para sus actividades de clase. Por medio de esta se busca determinar la frecuencia del uso que hacen los docentes sobre el diccionario monolingüe, y de la misma manera contrastar los ámbitos de uso.

La décima pregunta del cuestionario corresponde a la séptima de la encuesta realizada a los estudiantes. Esta busca determinar las distintas finalidades con las que el docente consulta el diccionario monolingüe. Es una pregunta de escala nominal en la que, para cada ítem, se debe identificar la frecuencia de búsqueda. La finalidad es identificar los elementos de búsqueda del diccionario por parte de los profesores, así como la asiduidad de tales tipos de consulta.

Con respecto a la undécima pregunta, similar a la pregunta octava del cuestionario para estudiantes, esta solicita identificar las deficiencias que hallan en los diccionarios monolingües del español. Los encuestados pueden marcar más de una opción y además anotar otra u otras respuestas no presentes dentro de la lista. La finalidad de esta pregunta es determinar, desde la percepción de los docentes, los aspectos en los que existen dificultades en las obras lexicográficas y con ello identificar elementos, especialmente de la microestructura, en los cuales los diccionarios monolingües para ELE pueden ser mejorados.

La última pregunta, semejante a la pregunta décima del cuestionario de los estudiantes, indaga por otro tipo de diccionarios monolingües no definitorios utilizados por los docentes. Esta es de selección múltiple con múltiple respuesta. Además, se brinda la opción para que el profesor añada una respuesta más en caso de que requiriera proporcionar otra opción no listada. El propósito de la pregunta es identificar si existe otro tipo de diccionarios que los profesores consulten para apoyar su actividad docente.

Al igual que la encuesta para los estudiantes, esta fue diseñada específicamente para esta investigación y no ha sido utilizada para otro estudio. Sin embargo, para guiar la construcción de la misma, se consultaron encuestas realizadas a estudiantes en dos investigaciones previas (García Sanz, 2009; Hernández, 2004), pues aunque dichos estudios no tenían la misma finalidad que este trabajo, se detallaron en ellas algunos elementos relevantes para la elaboración de las preguntas para los docentes.

5.6.3. Entrevista a docentes

Para tener una opinión más detallada por parte de los docentes, fue necesario implementar una entrevista en la que, a través de respuestas abiertas, ellos informaran sobre el uso y expresaran su opinión sobre los diccionarios, pues la encuesta, por su carácter cerrado, limita las respuestas y se corre el riesgo de perder información pormenorizada que se puede proveer a través de una explicación más amplia (anexo 5). El propósito era nuevamente identificar elementos específicos en torno a la percepción de los docentes con respecto a estas obras lexicográficas y su valor como instrumento de clase.

La entrevista es de tipología estructurada y consta de diez preguntas. La primera busca identificar el grado de importancia que los docentes le confieren al diccionario monolingüe como herramienta para el aprendizaje del léxico, y una explicación de las razones por las cuales se le otorga dicha relevancia.

La siguiente pregunta interroga por la instrucción o guía recibida sobre el uso de diccionarios monolingües en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera durante los cursos de su formación profesional como docente. Igualmente se espera que el profesor especifique qué tipo de formación había recibido en caso de que así haya sido.

La tercera pregunta indaga concretamente por los títulos de los diccionarios monolingües que los docentes utilizan. Adicionalmente se solicita una explicación sobre las razones por las cuales utilizan dichas obras.

En torno a la cuarta pregunta, esta pretende que los docentes respondan sobre la frecuencia con la que utilizan el diccionario monolingüe en las actividades de clase. Además, la pregunta número cinco inquiriere sobre las actividades o ejercicios de clase específicos en los que los profesores usan el diccionario. Asimismo, se les solicita que especifiquen si existen actividades precisas que impliquen el uso del diccionario o si estos son utilizados para consultas léxicas.

En la pregunta seis, se les solicita a los docentes ofrecer una lista de cualidades o fortalezas que ellos encuentran en los diccionarios monolingües. En contraste, la séptima indaga sobre los aspectos a mejorar de este tipo de obras. Con estas preguntas se pretende que los docentes identifiquen aquellos aspectos positivos y negativos en las obras como herramientas para sus clases.

Las dos siguientes preguntas están relacionadas con la percepción que los docentes tienen con respecto a la recepción de los estudiantes ante los diccionarios monolingües. La pregunta octava solicita información sobre la actitud de los alumnos ante actividades y uso del diccionario, mientras que la novena pregunta solicita información sobre los aspectos que más se les dificulta a los estudiantes en el uso de estas obras.

Por último, la décima pregunta pide a los profesores ofrecer las características que, desde su experiencia en el aula, serían las ideales en un diccionario monolingüe a fin de que este sea una herramienta útil y eficaz para los docentes y los estudiantes.

5.6.4. Prueba de usabilidad

Las encuestas y las entrevistas permiten identificar las preferencias y hábitos de consulta de los usuarios acerca del diccionario monolingüe, y también su opinión en torno a la utilidad de este. Sin embargo, las respuestas vertidas en cuestionarios atienden a criterios netamente subjetivos por parte de los participantes, por lo cual, si bien es cierto que aportan una perspectiva personal importante, también es cierto que no pueden constituirse como la última palabra en tanto a la valoración de la utilidad que prestan las obras existentes. Es necesario considerar que los estudiantes encuestados podrían no

conocer algunos de los diccionarios utilizados en esta investigación, lo que significa que sus valoraciones son emitidas únicamente sobre aquellas obras que han utilizado, y no es pertinente generar juicios sobre las que no han sido conocidas por ellos.

Por esta razón es necesario generar un instrumento que ponga a prueba la utilidad de los diccionarios elegidos en esta investigación ante los estudiantes de ELE. Así, se estimó pertinente crear una prueba de usabilidad en la que los alumnos de español como lengua extranjera de niveles intermedio y avanzado se acercaran a estas obras, específicamente a elementos de la microestructura, para evaluar la medida en la que estos eran útiles en actividades concretas de la clase (anexo 6).

Las pruebas de usabilidad han sido elaboradas e implementadas por algunos estudios en torno a la lexicografía didáctica (Azorín, 2007; Azorín y Martínez Egido, 2010; Climent, 2005; Conde, 2008). Para el caso de las investigaciones en torno a la lexicografía didáctica para ELE, el trabajo de Azorín y Martínez Egido (2010) es ilustrativo sobre lo que debe ser una prueba de usabilidad. Los autores subrayan la relevancia de este tipo de pruebas para comprobar la adecuación de los diccionarios en el aula, específicamente ante las necesidades de los usuarios en actividades o ejercicios de aprendizaje. De igual manera, ellos establecen el protocolo a seguir: la selección de la población de informantes, la elaboración del cuestionario o prueba de acuerdo con el nivel del grupo y en relación con la actividad que permita evaluar el diccionario, la gestión ante el centro académico y finalmente la puesta en escena de la prueba, que debe estar realizada en el contexto de la clase, con el docente de español y además con el cuidado de no alterar la actividad cotidiana de la clase.

Siguiendo estos lineamientos, en el presente trabajo se elaboró y aplicó una prueba en la que se pudo evaluar la utilidad de los diccionarios monolingües seleccionados para esta investigación, integrada a una actividad concreta diseñada para estudiantes de ELE de los niveles intermedio y avanzado. El objetivo era identificar el grado de pertinencia de la información brindada en los artículos seleccionados para dos tareas específicas: la decodificación y la codificación.

La actividad que debían realizar los estudiantes estaba dividida en dos partes. La primera parte, destinada a evaluar la utilidad del diccionario en tareas de decodificación, consistía en la lectura de un texto en el cual había veinte términos subrayados; se debe aclarar que estos términos corresponden tanto a palabras como a unidades pluriverbales. Posteriormente se le ofrecía al estudiante los artículos lexicográficos de esos veinte términos de cada uno de los diccionarios de este estudio. El alumno debía

leer la información contenida en cada uno de los artículos y evaluar el grado de utilidad que brindó este para comprender la palabra en el contexto de la lectura en la que se da. Ellos debían puntuar de uno a cinco, siendo uno la menor utilidad y cinco la mayor utilidad. Adicionalmente se les solicitó que para evaluar tuvieran en cuenta las diversas informaciones que se proporcionan en el artículo: presentación del texto, la claridad de la definición, la utilidad del ejemplo, otra información como fonética, separación en sílabas, categoría gramatical, sinónimos, antónimos, marcas de uso, geografía, materia, y todo lo que pueda ayudar a entender la palabra o expresión para la correcta interpretación de la lectura.

Con respecto a la segunda parte de la actividad, para encontrar la utilidad de los diccionarios en tareas de codificación, esta consistía en la escritura de un texto, para ser más precisos, la respuesta a cuatro preguntas sobre un tema concreto. En sus respuestas debían incluir por lo menos diez términos de un total de quince que se les proporcionaron (palabras y unidades fraseológicas). El estudiante debía apoyarse en los artículos de esos términos tomados de los diccionarios para esta investigación. Al igual que en la actividad de lectura, los aprendices debían evaluar la información presentada en cada artículo con las mismas puntuaciones y atendiendo a los mismos criterios que el ejercicio anterior.

Es necesario explicar en detalle la construcción de la prueba que responde al objetivo de la aplicación de la misma: identificar la utilidad de los diccionarios analizados en el presente estudio en una actividad concreta en el aula con estudiantes de nivel intermedio y avanzado.

Para la primera parte fue necesario elegir un texto que pudiera ser abordado con eficacia por estudiantes de niveles intermedio y avanzado. Es necesario utilizar el mismo texto para que los estudiantes de distintos niveles puedan evaluar los mismos artículos de los diccionarios, cada uno desde su dominio de la lengua, por lo cual se debía seleccionar un documento que pudiera servir para ambos niveles. Se prefirió un texto real a uno elaborado para estudiantes de ELE porque un texto real refleja el uso de la lengua tal y como esta se da en contextos comunicativos cotidianos y por lo tanto representa la lengua viva a la cual se quiere llevar al aprendiz en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a fin de que este pueda desenvolverse manera competente en cualquier situación de uso. De otro lado, dado que el diccionario debe recoger términos tanto de la oralidad como de la escritura, también era necesario encontrar un escrito que pudiera presentar estos dos aspectos.

En consecuencia, se eligió un texto periodístico tomado de una revista especializada en historia, para ser específicos, la revista *Muy Historia*. El texto, publicado en el número 59 del mes de enero de 2015, es una entrevista entre uno de los reporteros de la revista, Fernando Cohnen y el escritor e investigador en historia Javier Sierra, a propósito de la visita de este último a las pirámides de Egipto. Entre los temas que se abordan en la entrevista se encuentran las creencias de la antigua civilización egipcia en torno a la muerte, las pirámides y su relación con estas creencias, la posible conexión entre la cultura egipcia, la Atlántida y otras civilizaciones, algunos escritos de las literaturas antiguas relacionadas con Egipto y la experiencia personal del autor al conocer de cerca las pirámides (anexo 7).

Este texto cumple con todas las características mencionadas anteriormente y que eran condición necesaria para ser pertinente al propósito de esta parte de la prueba. En primer lugar, la estructura del texto, el vocabulario, las estructuras gramaticales, las funciones, la pragmática y el género discursivo son adecuados y pertinentes para la comprensión de estudiantes desde nivel intermedio y por supuesto también en nivel avanzado, de acuerdo con lo que recomienda el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) desde el nivel B1 y por supuesto comprensible para los otros superiores (B2, C1 y C2). En segundo lugar, porque se trata de un texto real extraído de una revista especializada y por lo tanto cuenta con todas las condiciones de un texto comunicativo en un contexto de uso auténtico. Finalmente, porque al ser una entrevista, esta ofrece expresiones propias de la oralidad, además de guardar las formas esenciales de un texto escrito; este combina palabras y unidades fraseológicas característicos de los dos canales comunicativos.

Después de elegir el texto para la actividad de lectura, fue necesario seleccionar los veinte términos que posteriormente representarían las unidades léxicas cuyos artículos lexicográficos serían evaluados por los estudiantes para cada uno de los diez diccionarios de este estudio. Se decidió tomar 15 vocablos y 5 unidades pluriverbales; la causa por la que se decidió incluir un mayor número de palabras que combinaciones es porque estas son más usuales en la lengua escrita. El criterio para seleccionar estos términos fue presentar una baja frecuencia de uso dentro de la lengua española, pues serán este tipo de términos los que son de mayor objeto de consulta por parte de los estudiantes, pues al ser poco frecuentes, son menos conocidos por ellos.

Para esta labor también fue necesario seguir una serie de pasos. En primer lugar, se realizó la identificación de las 15 palabras menos frecuentes. Para esto se introdujo

todo el texto del documento en un *software* llamado *Word Frequency Counter*²⁵, un programa encargado de separar todas las palabras del texto y contar la frecuencia con que estas aparecen en el mismo. Aunque las palabras totales del texto eran 2705, después del análisis a través del *software*, se determinó que la cantidad real era 1154. De estas, 843 aparecían una sola vez y 311 se hallaban entre 2 y 163 veces. Este primer acercamiento permite identificar las palabras menos frecuentes del texto y a partir de ellas continuar la selección.

Así, las 843 palabras que no tenían repeticiones fueron consultadas en el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA), específicamente, en la lista total de frecuencias que brinda tres informaciones para cada palabra: el orden, la frecuencia absoluta y la frecuencia normalizada. El primero indica el orden que el vocablo ocupa dentro del listado de palabras de la lengua, de la más frecuente a la menos frecuente. La frecuencia absoluta muestra a la cantidad de veces que figura dicha palabra en todos los documentos del CREA. La frecuencia normalizada es un cálculo que resulta a partir de un proceso mediante el cual se estudia la frecuencia de un término en relación con las demás del corpus para establecer la frecuencia real con la que se repite en la lengua. De esta manera, después de revisar los vocablos en la lista total del CREA, se seleccionaron los 15 con menor frecuencia normalizada, pues esta es la que permite tener mayor representatividad y confiabilidad (Molina y Sierra, 2015). Posteriormente, se verificó que estos términos estuvieran presentes en por lo menos uno de los diccionarios seleccionados. Dos de las palabras no se encontraban en ningún diccionario, por lo tanto, fueron desechadas y reemplazadas por las dos siguientes de la lista de frecuencias. Una vez se verificó la existencia de las quince palabras en los diccionarios, se estableció la lista definitiva. En la tabla que se presenta a continuación se ofrecen los términos finales junto con los datos de orden, frecuencia absoluta y frecuencia normalizada.

Tabla 5.3. *Listado de palabras extraídas del texto y su orden, frecuencia absoluta y frecuencia normalizada*

Palabras	Orden	Frecuencia absoluta	Frecuencia normalizada
cernirse	126629	19	0,12
pernoctó	100554	31	0,2

²⁵ *Software* libre construido por Vangos Pterneas del Departamento de Informática de la Universidad de Economía y Negocios de Atenas, disponible en <https://wordfrequency.codeplex.com/>

pontificar	94569	35	0,22
pergeñado	91823	37	0,24
magnetósfera	90423	38	0,24
tozuda	69133	63	0,41
sedentarias	61831	77	0,5
atávico	57907	86	0,56
arraiga	54709	95	0,62
tergiversación	54348	97	0,63
enmascarada	51797	105	0,68
equipararse	47900	120	0,78
arcanos	47566	212	0,79
parietal	41935	150	0,98
verosímiles	41990	150	0,98

Como segunda medida, se realizó el proceso de selección de las cinco unidades pluriverbales menos frecuentes para completar los veinte términos de esta sección, el cual tuvo un procedimiento parecido al que se siguió para elegir las palabras. El primer paso fue identificar las unidades pluriverbales presentes en el texto. Esto fue realizado a partir de la lectura del texto, identificando las distintas expresiones cuyas características correspondan a alguno de los tres tipos de unidades fraseológicas: expresiones idiomáticas, combinaciones sintagmáticas y expresiones institucionalizadas. Así se determinó que el texto contaba con un total de 19 unidades pluriverbales. Estas fueron consultadas en el CREA, específicamente, en la base de datos que proporciona dos tipos de información: las veces en que se repite la unidad en el corpus y el número de documentos en el que aparece. Así se determinaron las cinco que se repetían menos veces. Estas palabras fueron consultadas en los diccionarios seleccionados a fin de verificar que estuvieran contenidos en por lo menos uno de ellos. Cuatro de los cinco términos menos frecuentes no estaba en ningún diccionario, por lo cual fue necesario seguir buscando hasta completar los cinco términos menos frecuentes pero que a la vez aparecieran en alguna de las obras lexicográficas. Finalmente, la lista quedó conformada por cinco unidades pluriverbales, de las cuales tres corresponden a expresiones idiomáticas y dos a combinaciones sintagmáticas. En la tabla a continuación se presentan las unidades pluriverbales con la cantidad de casos y documentos.

Tabla 5.4. *Listado de unidades pluriverbales extraídas del texto y la cantidad de casos y documentos*

Unidades pluriverbales	Casos	Documentos
dar al traste	98	94
el más allá	247	170
dar a conocer	1129	973
puntos de vista	1997	1367
en serio	3411	1833

Posteriormente, se extrajeron los artículos lexicográficos de esas veinte unidades léxicas de cada una de las obras lexicográficas en las que aparecían a fin de conformar la prueba, pues el estudiante debía puntuar cada uno de los artículos. No todos los términos figuraban en todos los diccionarios. Vale la pena aclarar que para las palabras que aparecían en el texto como verbo conjugado y los sustantivos y adjetivos en femenino o plural fueron buscados en el diccionario como verbo infinitivo, sustantivo masculino y adjetivo masculino, que es la forma en la que se lematizan. En la siguiente tabla se presentan los términos y los diccionarios en los que aparecen.

Tabla 5.5. *Listado de unidades léxicas seleccionadas para la primera sección y su aparición en los diccionarios*

Término	DEPE	DSAL	DIPELE	DLEPEE	GDUEA	DUE-M	DRAE /	DLE	CLAVE	DEA	DEST
arcanos	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
arraiga	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
atávico	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
cernirse	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
dar a conocer	no	sí	sí	sí	sí	no	sí	no	no	no	sí
dar al traste	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
el más allá	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
en serio	sí	sí	no	no	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
enmascarada	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
equiparar	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
magnetósfera	no	sí	no	no	no	sí	sí	sí	sí	sí	no
parietal	no	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
pergeñado	sí	sí	sí	no	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
pernoctar	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
pontificar	sí	sí	no	no	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí

punto de vista	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
sedentario	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
tergiversación	no	sí	no	no	sí	no	sí	sí	sí	sí
tozuda	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
verosímil	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí

Una vez elegidas las unidades léxicas, se decidió no ofrecer todo el texto de la lectura para los estudiantes, sino solamente aquellos extractos de la entrevista en la que se presentaban los términos seleccionados (anexo 8). Esto con dos propósitos: el primero, que los estudiantes se concentraran en aquellos fragmentos que presentaban el vocabulario a evaluar, y el segundo, para hacer el texto más corto y evitar el cansancio natural que se puede producir a partir de un texto extenso. Es importante tener en mente que lo más importante en esta actividad no es medir la capacidad de comprensión de lectura del estudiante, sino la utilidad de los diccionarios en el ejercicio. La reducción del texto también fue una de las recomendaciones de uno de los expertos que validaron el instrumento.

Para la segunda parte de la prueba fue necesario construir una tarea con criterios similares a los de la primera sección. Se les pidió a los estudiantes escribir un texto, exactamente responder cuatro preguntas de una entrevista similar a la que se había ofrecido en la primera parte de la prueba; ahora ellos serían los entrevistados y debían comentar, al igual que el escritor de la lectura, sobre un sitio de su interés que hubieran visitado, específicamente una playa, a fin de persuadir a sus posibles lectores para visitar el lugar. Como condición necesaria ellos debían utilizar al menos diez términos de un listado de quince que se indicaban y para los cuales también se ofrecían los artículos dados por los distintos diccionarios.

Los quince términos también correspondían a siete vocablos y ocho unidades fraseológicas. En este caso se eligió mayor cantidad de unidades fraseológicas porque es en el uso de este tipo de construcciones lingüísticas que los aprendices requieren más herramientas para la producción. Para seleccionar el vocabulario se consultó el inventario de términos de nociones específicas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), específicamente de los niveles B1, B2, C1 y C2, que corresponden a los niveles de los estudiantes. De dicho inventario se tomaron palabras de la sección *tiempo libre y entretenimiento* pues es el campo que más se aproxima a la temática sobre la cual debían escribir los estudiantes y dentro de esta sección, palabras que

estuvieran relacionadas con la playa. Al igual que para el ejercicio de la sección de lectura, estos términos, específicamente los vocablos, fueron consultados en el CREA, en la lista total de frecuencias, a fin de determinar cuáles de ellas presentaban menor frecuencia normalizada para ser seleccionadas. Una vez encontradas las siete de menor frecuencia, fueron consultadas en los diccionarios a fin de verificar que se hallaran en alguno de ellos. Después de dicha verificación y selección, se estableció la lista final. En la tabla que sigue se presenta el listado de los términos, la frecuencia absoluta y la frecuencia normalizada.

Tabla 5.6. *Listado de palabras elegidas del inventario y su orden, frecuencia absoluta y frecuencia normalizada*

Palabras	Orden	Frecuencia absoluta	Frecuencia normalizada
destino	72001	58	0,38
tumbona	65300	70	0,45
mochila	34625	205	1,34
bañador	33232	219	1,43
entretenido	20174	456	2,86
reservar	17784	546	3,57
folleto	15353	667	4,37

Por lo que se refiere a las unidades pluriverbales, estas también fueron seleccionadas a partir del inventario de términos de nociones específicas del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), de la misma manera y a partir de la misma sección que las palabras. La fraseología encontrada fue consultada en el CREA, específicamente, en la base de datos que proporciona los casos y los documentos en los que aparece dicha expresión. Al igual que en el ejercicio anterior, se seleccionaron los de menor frecuencia. Después de verificar que existieran en alguno de los diccionarios, se estableció la lista final de los ocho términos, que corresponden a tres expresiones idiomáticas y cinco combinaciones sintagmáticas. A continuación, se presenta la tabla con el listado de unidades pluriverbales, la cantidad de casos y documentos en los que se da, los cuales determinan la frecuencia.

Tabla 5.7. *Listado de unidades pluriverbales seleccionadas del inventario y la cantidad de casos y documentos*

Unidades pluriverbales	Casos	Documentos
pasarlo bomba	3	3

ponerse en camino	20	19
agente de viajes	26	12
irse de vacaciones	30	30
guía turística	32	31
buen tiempo	542	409
en efectivo	730	552
llamar la atención	1061	822

Por último, se tomaron los artículos lexicográficos de todas estas unidades léxicas de cada uno de los diez diccionarios para conformar la prueba, pues al igual que en el ejercicio anterior, los estudiantes debían puntuar cada uno de estos artículos. No todos los términos aparecían en todos los diccionarios. En la tabla a continuación presentamos todas las unidades léxicas su aparición en los diccionarios.

Tabla 5.8. *Listado de unidades léxicas seleccionadas para segunda sección y su aparición en los diccionarios*

Término	DEPE	DSAL	DIPELE	DLEPEE	GDUEA	DUE-M	DRAE / DLE	CLAVE	DEA	DEST
agente de viajes	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
bañador	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
buen tiempo	no	no	no	no	sí	no	no	no	no	no
destino	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
en efectivo	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
entretenido	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
folleto	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
guía turística	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
irse de vacaciones	no	no	no	no	sí	no	no	no	sí	no
llamar la atención	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
mochila	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
pasarlo bomba	sí	sí	no	no	sí	sí	no	sí	no	no
ponerse en camino	no	sí	sí	no	sí	sí	sí	no	sí	sí
reservar	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí
tumbona	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí	sí

5.6.5. Validación de los instrumentos

Para esta investigación se decidió la validación mediante el juicio de expertos dada la diversidad de tipos de los instrumentos, tanto cualitativos como cuantitativos. Además, en otros trabajos de investigación se ha utilizado este mismo método con resultados confiables (Escobar y Cuervo, 2008; Martín Arribas, 2004), no solo en el ámbito de la educación en general, sino también en el campo específico de la lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas (Robles y Rojas, 2015; Weir, 2005).

El grupo de expertos está conformado por nueve docentes e investigadores en las áreas de la lexicografía, la lexicografía didáctica y la enseñanza de ELE de distintos centros académicos. A cada uno se le solicitó que evaluaran la pertinencia y la adecuación de cada una de las pruebas, para ser más exactos cada pregunta, y que además proveyeran observaciones en caso de ser necesario. A continuación, se presenta una tabla en la que se relacionan los datos de los expertos que colaboraron en esta validación.

Tabla 5.9. *Expertos que participaron en la validación de los instrumentos*

Experto	Campo de investigación	Centro académico
Experto 1	Enseñanza de ELE	Universidad de Granada
Experto 2	Lexicografía didáctica y enseñanza de ELE	Universidad de Jaén
Experto 3	Lexicografía y lexicografía didáctica	Instituto Caro y Cuervo
Experto 4	Enseñanza de ELE	Universidad de Granada
Experto 5	Lexicografía didáctica y enseñanza de ELE	Universidad de Jaén
Experto 6	Lexicografía didáctica y enseñanza de ELE	Universidad de Jaén
Experto 7	Lexicografía y lexicografía didáctica	Universidad del Valle
Experto 8	Enseñanza de ELE	Universidad de Granada
Experto 9	Lexicografía y lexicografía didáctica	Academia Colombiana de la Lengua

A fin de realizar esta validación, se diseñó un cuestionario de evaluación (anexo 9) estructurado en seis partes. En la primera se explicaba a los expertos la finalidad general del trabajo de investigación y se les referían los instrumentos que se habían construido para alcanzar dicha finalidad. Anexo al cuestionario se envió la versión final de cada uno de los instrumentos: la encuesta a estudiantes, la encuesta a docentes, la entrevista a docentes, la rejilla para el análisis de diccionarios y la prueba de usabilidad.

Posteriormente se presentó la sección para la valoración de las preguntas pertenecientes a la encuesta para estudiantes. En una tabla, los expertos valoraron, en una escala de uno a diez, cada una de las diez preguntas del instrumento. Al final de la tabla se presentaba un recuadro en el que ellos podían escribir observaciones en torno al instrumento. Si bien es cierto que ninguna de las preguntas consiguió unanimidad en la respuesta, la media muestra valoraciones positivas y muy próxima a la puntuación máxima, y la moda coincide con la valoración más alta. En el espacio destinado para realizar observaciones, no se realizó ninguna recomendación específica en torno a ninguna pregunta. Enseguida, se presenta la valoración realizada por cada uno de los expertos en torno a estas preguntas, así como la media y la moda de sus respuestas.

Tabla 5.10. Valoración de los expertos de la encuesta a estudiantes

Expertos	Preguntas de la encuesta a estudiantes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Experto 1	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
Experto 2	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 3	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 4	9	8	9	10	9	9	9	9	9	9
Experto 5	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 6	9	10	7	6	10	9	10	8	6	7
Experto 7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 9	10	7	10	10	10	9	10	7	10	10
Media	9,67	9,33	9,44	9,44	9,78	9,56	9,78	9,22	9,33	9,44
Moda	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

En la siguiente sección, se brindó un cuadro para la evaluación de las preguntas incluidas en la encuesta para docentes. Al igual que en la parte anterior, los expertos debían valorar cada pregunta en una escala de uno a diez a fin de determinar la pertinencia y adecuación de cada pregunta. Una vez más, ninguna pregunta obtuvo concordancia plena en la puntuación, sin embargo, a excepción de la primera pregunta, todas obtuvieron una media con valoraciones positivas y muy cercanas a la puntuación máxima, y una moda que, una vez más, coincide con la puntuación más alta. La primera pregunta obtuvo valoraciones muy dispares: entre cuatro y diez puntos. Sin embargo, en el espacio destinado para las observaciones, los evaluadores no hicieron referencia a esta pregunta, y tampoco ofrecieron recomendaciones con respecto a ella ni a las demás.

Dado que la media de esta pregunta está más cerca de la puntuación máxima que de la puntuación mínima no se eliminó del cuestionario. A continuación se presenta la valoración realizada por cada evaluador en cada una de las preguntas de la encuesta a docentes, y también se presenta la mediana y la moda para cada pregunta.

Tabla 5.11. *Valoración de los expertos de la encuesta a docentes*

Experto	Preguntas de la encuesta a docentes											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Experto 1	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
Experto 2	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 3	4	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 4	9	7	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
Experto 5	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 6	5	9	8	9	9	10	10	8	8	9	9	9
Experto 7	8	10	10	10	10	10	9	10	10	10	10	10
Experto 8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 9	10	10	7	7	10	9	10	10	10	10	10	10
Media	8,33	9,44	9,22	9,33	9,67	9,67	9,67	9,56	9,56	9,67	9,67	9,67
Moda	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Enseguida se presentó una tabla para la valoración de las preguntas referentes a la entrevista para los profesores. Esta se realizó en una tabla similar a las anteriores en la que los expertos puntuaron, una vez más, de uno a diez cada pregunta de dicha entrevista. También aquí, se presentaba una sección para que los evaluadores pudieran realizar observaciones acerca del instrumento. Para este caso tampoco hubo uniformidad en la respuesta de los expertos, no obstante, la mediana señala valoraciones positivas próximas a la puntuación máxima y la moda coincide, nuevamente, con la valoración más alta. Tampoco en este caso se realizó ninguna recomendación. A continuación, se presenta la valoración realizada por cada uno de ellos con respecto a las preguntas, y de igual manera la mediana y la moda.

Tabla 5.12. *Valoración de los expertos de la entrevista a docentes*

Experto	Preguntas de la entrevista a docentes									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Experto 1	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Experto 2	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 3	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

Experto 4	9	9	7	9	9	9	9	9	9	9
Experto 5	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 6	8	7	10	9	10	8	9	8	9	9
Experto 7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Media	9,44	9,33	9,44	9,56	9,67	9,44	9,56	9,44	9,56	9,56
Moda	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

El siguiente apartado proporcionó un cuadro similar al ofrecido en las secciones anteriores a fin de que los evaluadores consignaran sus puntuaciones con respecto a los elementos tenidos en cuenta en la rejilla para el registro de los aspectos referidos al análisis de criterios macroestructurales y microestructurales de los diccionarios tomados para esta investigación. En este caso tampoco hubo una valoración unánime para ninguno de los criterios, sin embargo, la media estuvo próxima a la puntuación más alta y la moda coincidió con la máxima. En la sección de observaciones, tres de los expertos recomendaron cambiar la denominación *adjetivos* de la sección de la macroestructura por *prefijos y sufijos* a fin de tener una mayor precisión. Esta recomendación se atendió y con ello se modificó este instrumento. En las siguientes tablas se ofrece la valoración de cada uno de los expertos en torno a los criterios macroestructurales y microestructurales de la rejilla para el análisis documental.

Tabla 5.13. Valoración de los expertos de la rejilla para el análisis documental: macroestructura

Criterios macroestructurales de la rejilla para el análisis documental							
Experto	Lematización	Orden onomasiológico o semasiológico	Selección de lemas	Adjetivos	Unidades fraseológicas	Tratamiento de la homonimia	
Experto 1	9	9	9	9	9	9	
Experto 2	10	10	10	5	10	10	
Experto 3	10	10	10	10	10	10	
Experto 4	9	9	9	9	9	9	
Experto 5	10	10	10	10	10	10	
Experto 6	9	7	10	10	10	10	
Experto 7	10	10	10	10	10	10	
Experto 8	10	10	10	10	10	10	

Experto 9	10	10	10	10	10	10
Media	9,67	9,44	9,78	9,22	9,78	9,78
Moda	10	10	10	10	10	10

Tabla 5.14. Valoración de los expertos de la rejilla para el análisis documental: microestructura

Experto	Criterios microestructurales de la rejilla para el análisis documental											
	Uso de diferenciadores	Acepción y redacción de la Homonimia	Pronunciación	Ortografía (partición Inserción de la etimología Información paradigmática Marcas de restricción Ejemplos	Marcas gramaticales Unidades fraseológicas Otro tipo de información							
Experto 1	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
Experto 2	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 3	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 4	9	7	9	9	9	9	9	9	9	9	9	9
Experto 5	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 6	10	9	10	10	10	8	10	10	10	10	10	8
Experto 7	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Experto 9	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10
Media	9,78	9,44	9,78	9,78	9,78	9,56	9,78	9,78	9,78	9,78	9,78	9,56
Moda	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10

La última sección del cuestionario de validación proporcionó una tabla para la evaluación de la prueba de usabilidad. Se presentaron los cuatro elementos de la prueba: el texto elegido para la lectura, las unidades léxicas que los estudiantes debían evaluar en la primera parte de la prueba, las unidades léxicas de la segunda parte de la prueba y la escala de valoración de los artículos lexicográficos. Nuevamente, los expertos debían puntuar de uno a diez cada uno de estos cuatro ítems. La valoración de los artículos lexicográficos fue el único ítem en el que existió unanimidad por parte de todos los expertos que puntuaron con la calificación más alta. En cuanto a los otros tres ítems, aunque no hubo coincidencia plena, la mediana se aproxima a la valoración más alta y la moda coincide con esta. En cuanto a las observaciones de los evaluadores, tres de ellos recomiendan reducir la extensión del texto para no agotar al estudiante. Se atendió la recomendación y con ello se modificó la prueba. En la tabla a continuación se

presenta la valoración de cada experto en torno a los cuatro ítems de la prueba de usabilidad, así como la media y la moda.

Tabla 5.15. Valoración de los expertos de la prueba de usabilidad

Experto	Aspectos de la prueba de usabilidad			
	Texto	Unidades léxicas seleccionadas de la primera parte	Unidades léxicas seleccionadas de la segunda parte	Valoración de los artículos lexicográficos
Experto 1	9	9	8	10
Experto 2	10	10	10	10
Experto 3	10	10	10	10
Experto 4	8	9	9	10
Experto 5	10	10	10	10
Experto 6	9	9	9	10
Experto 7	9	10	10	10
Experto 8	10	10	10	10
Experto 9	10	10	10	10
Media	9,44	9,67	9,56	10,00
Moda	10	10	10	10

Por último, las valoraciones proporcionadas para todas las preguntas pertenecientes al cuestionario de validación fueron sometidas al análisis de coeficiente de concordancia de Kendall. Para esto fue necesario utilizar el programa informático *IBM SPSS* el cual permitió hallar los valores de dicho análisis. A continuación, se presenta en una tabla los datos hallados a partir de este.

Tabla 5.16. Análisis de coeficiente de concordancia de Kendall

Parámetro	Valor
N	9
W de Kendall	0,126
Chi-cuadrado	55,734
gl	53
Sig. asintótica	0,372

5.7. Análisis de los datos

Debido a que se utilizaron diversos tipos de instrumentos de recolección de datos, unos cualitativos y otros cuantitativos, fue necesario utilizar herramientas y procedimientos variados para el análisis.

Para el caso del análisis de los diccionarios, cuya información había sido registrada en una rejilla, se utilizó el *software NVivo* que permitió el manejo de los datos consignados para cada uno de las obras de la muestra y también para el análisis comparativo. El *software* permitió una mejor asociación de los distintos tipos de informaciones recolectadas tanto de la macroestructura como de la microestructura (específicamente en los criterios que se mencionaron en el apartado 5.6.1), el análisis de estos datos a partir de los elementos teóricos de la lexicografía didáctica para ELE y una asociación con los estudios previos realizados en torno a las mismas obras.

Con respecto a las encuestas, tanto las destinadas a los estudiantes como las de los docentes, fueron analizadas utilizando el *software IBM SPSS*, el cual es un programa estadístico informático que posibilita el análisis de datos cuantitativos. Para esto se introdujeron los datos obtenidos a través de todas las encuestas y los parámetros de análisis de acuerdo con cada tipo de pregunta. El *software* permitió el análisis estadístico de los datos, especialmente en aquellas preguntas de escalas, selección múltiple con múltiple respuesta y selección múltiple con única respuesta. Por otro lado, existieron algunas preguntas en las que se brindaba posibilidad que el encuestado respondiera una opción no presente dentro de las posibilidades listadas, para lo cual fue necesario un análisis cualitativo que se añadió con el cuantitativo.

Las entrevistas, que recogían información a partir de preguntas que solicitaban respuesta abierta por parte de los participantes, también fueron analizada con el *software NVivo*, que permitió el manejo de las distintas respuestas proporcionadas. Con ello no solamente se visualizaron mejor las informaciones, sino que además se pudieron establecer categorías de análisis a partir de las respuestas de los profesores y su posterior asociación para detallar elementos comunes y específicos en los datos en torno a frecuencia de uso de los diccionarios en el proceso de enseñanza, tipo de actividades de aprendizaje que implican el diccionario, cuáles diccionarios emplea y razones, y fortalezas y debilidades en el empleo de los diccionarios monolingües en el proceso.

En el caso del análisis de la prueba de usabilidad, también de carácter cuantitativo, se empleó una vez más el programa *IBM SPSS*, que posibilitó cuantificar y

analizar estadísticamente las respuestas de los estudiantes en torno a la evaluación cuantitativa que ellos hicieron de cada uno de los artículos lexicográficos. Así, se introdujeron los datos que se acopiaron en las pruebas de usabilidad y los parámetros de análisis, en este caso, una escala con puntuaciones de uno a cinco. A partir de los datos hallados se realizará un análisis cualitativo de los elementos macroestructurales y microestructurales de los artículos lexicográficos evaluados con puntuaciones altas y puntuaciones bajas a fin de identificar los criterios de construcción que conducen a la eficiencia de los diccionarios desde el uso que los estudiantes hacen de ellos en actividades de aprendizaje concretas.

Por último, para realizar un análisis holístico de todos los datos hallados en los instrumentos se utilizó nuevamente el programa *NVivo*, el cual facilitó una visualización global de lo encontrado y posibilitó la asociación de distintas informaciones con la finalidad de tener una mirada total del fenómeno identificando aspectos comunes a partir de los datos recolectados por cada uno de los instrumentos. Así, fue necesario introducir al *software* los resultados hallados por cada uno de los instrumentos, realizar una lectura global, y analizar a partir de las categorías definidas previamente en torno a la macroestructura y la microestructura.

CAPÍTULO 6. RESULTADOS Y PROPUESTA

El presente capítulo presenta el análisis de los datos. Este se divide en cuatro secciones. En la primera se aborda el examen detallado de cada uno de los diez diccionarios y posteriormente la comparación entre ellos, todo esto con base en los lineamientos teóricos sobre la construcción de DMA. En la segunda parte, se presentan las perspectivas de los usuarios en torno a los diccionarios, las cuales derivaron de las encuestas y las entrevistas; en primer lugar, se presenta la perspectiva de los estudiantes, posteriormente la de los docentes y por último una visión global de ambos tipos de usuarios. El tercer apartado expone los resultados de la prueba de usabilidad: primero se proporcionan los datos cuantitativos sobre la valoración de cada uno de los términos y después se observan las características de los artículos mejor evaluados y los que obtuvieron la puntuación más baja. Por último, se plantea la propuesta de criterios macroestructurales y microestructurales para un DMA de ELE con base en lo encontrado en el análisis de las obras, las encuestas, las entrevistas y la prueba.

6.1. Los diccionarios monolingües del español

El análisis de los criterios macroestructurales y microestructurales de los diccionarios monolingües usados en la enseñanza-aprendizaje de ELE permite examinar si las características de estas obras están en concordancia con lo establecido por la teoría de la lexicografía didáctica. Así, en el presente apartado, se analizan diez diccionarios usados en ELE, elegidos a partir de los criterios señalados (apartado 5.3) a la luz de las teorías (3.2 y 3.3), sin perder de vista lo observado en estudios anteriores (4.1).

6.1.1. *Análisis individual*

En primer lugar, se aborda cada uno de los diccionarios por separado. Esto posibilita detallar las características propias de cada una de las obras.

6.1.1.1. *Diccionario de Español para Extranjeros (DEPE)*

El *Diccionario de Español para Extranjeros* (DEPE) es la única obra lexicográfica actual diseñada y destinada exclusivamente para estudiantes de ELE²⁶. Fue publicado en el año 2002 por Ediciones SM y cuenta con una reedición en 2006. Por esa época se planteó la necesidad de crear un diccionario exclusivo para hablantes no nativos. Los existentes usados para ELE hasta ese momento no eran exclusivos para extranjeros, sino que eran diccionarios destinados igualmente a hablantes nativos. Así, se consolida la idea del primer diccionario exclusivo para hablantes no nativos. La dirección del proyecto estuvo a cargo de Concepción Maldonado, quien fue asesorada por Humberto Hernández y acompañada en la coordinación editorial por Nieves Almansa y Miriam Rivero.

Se trata de un DMA para ELE, definitorio descriptivo. Como soporte presenta un formato único en forma impresa que consta de un único volumen cuyo diseño y tamaño son los adecuados para el fácil manejo por parte de los estudiantes (Varón, 2003). Es inusual que para la época de producción del diccionario no se haya estimado la publicación por medio electrónico, ya sea en CD o en línea, y todavía más porque la editorial tiene otras obras publicadas en años anteriores que ofrecen versiones virtuales. Una versión electrónica permitiría no solamente la inclusión de más términos, sino también un modo más sencillo de búsqueda para los usuarios (Campos y Pérez Pascual, 2003). Adicionalmente, este formato permite una mayor difusión de la obra (López, 2010), especialmente si está en la Red.

La estructura de la obra se compone de cinco bloques. El primero proporciona los preliminares, que a su vez se conforman por cinco secciones. La primera presenta la importancia de la inclusión de voces no solo de la península sino también de Latinoamérica. Después se explican las características del contenido del diccionario. Posteriormente, se proporcionan ejemplos de los elementos mencionados en las características del diccionario a manera de guía de uso, lo que le resulta útil al lector

²⁶ Aunque existen otras obras como el *Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera* (DAELE) y el *Nuevo Diccionario en Línea para los Estudiantes Extranjeros de Español* (NDAELE), estos todavía están en construcción y no disponibles en su versión total para los usuarios.

(Haensch, 1982a; Hernández, 2000; Martínez de Sousa, 2009). La sección cuarta presenta un abecedario fonético que muestra las grafías del español, el nombre de la grafía, la pronunciación y un ejemplo. La última sección presenta una tabla de abreviaturas y símbolos utilizados al interior de los artículos. Todos estos son elementos útiles y necesarios para el correcto uso de la obra por parte de los usuarios (Haensch, 1982a).

El bloque número dos de la obra consta de los artículos lexicográficos de la letra *a* a la letra *g*. Posteriormente se presenta, al centro del diccionario, las dos siguientes secciones. La primera es la guía de conversación, que incluye una serie de expresiones usadas por los hablantes en contextos comunicativos específicos: presentaciones, disculpas, felicitaciones, en el aeropuerto, en el hotel, en el restaurante, etc. Esto deja ver que esta sección del diccionario atiende a los preceptos del enfoque léxico para la enseñanza de la lengua, que no se desvincula del enfoque comunicativo, sino que entra en conversación con él (Ainciburu, 2008; Baralo, 2001, 2006; Higuera, 2009).

Posterior a la guía de conversación se presentan los modelos de conjugación verbal de los distintos tiempos tanto del modo indicativo como del subjuntivo de verbos regulares e irregulares. Estos están explicados de manera clara y sencilla para proveer la información necesaria atendiendo a los tiempos modos y personas (Haensch, 1982a; Hernández, 2000; Martínez de Sousa, 2009). Adicionalmente, a los verbos se les asigna un número que servirá como ejemplo para otros presentes en la microestructura del diccionario. Esto brinda la posibilidad de que el estudiante pueda resolver dudas en torno a la conjugación de los verbos y se pueda apoyar en un modelo en tareas como la codificación (Hernández, 2000). La última mitad del diccionario está compuesta por los artículos lexicográficos de la letra *h* a la *z*, divididos en capítulos según la grafía. En la cara interna de la cubierta posterior se presenta un mapa del mundo en el que se señalan con un color especial aquellas zonas geográficas en las que se habla español.

A. MACROESTRUCTURA

Aunque el destinatario del diccionario aparece plenamente identificado desde el título, al interior, específicamente en los preliminares, no se hace ninguna caracterización sobre el tipo de usuario al que va dirigido, ni tampoco menciona el nivel de aprendizaje. De acuerdo con varios autores (Atkins & Rundell, 2008; Bogaards, 2003; Gouw, 2010; Humblé, 2001; Jackson, 2002; Lew, 2015; Nesi, 2013; Svensén, 1993, 2009; Tarp, 2008, 2010) es importante identificar las características del usuario a

quien va dirigida la obra y tener en consideración aspectos como la edad, el nivel de proficiencia de la lengua, el conocimiento de los aspectos culturales de la lengua y el propósito de aprendizaje, entre otros. No solo deben definirse estos aspectos para la construcción del diccionario, sino también para brindar una caracterización clara del usuario y de los aspectos al interior de la obra diseñados para este.

Este diccionario sigue el orden semasiológico, los artículos se organizan a partir del orden alfabético en el que la *ch* y la *ll* funcionan como dígrafos. Este orden alfabético es el más recomendado, en especial para los DMA de ELE (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Castillo, 2003; Haensch, 1982a). Se afirma que presenta aproximadamente 150000 acepciones, pero no especifica el número de entradas. Al realizar el cálculo²⁷, se puede determinar que el número de entradas aproximado es de 32000, cantidad que está un poco por debajo de lo recomendado, que es entre 50000 y 60000 (Hernández, 2000, 2008; Haensch, 1982a).

En los preliminares de la obra se afirma que el criterio principal para la selección es la inclusión del léxico actual a partir de la frecuencia de uso. No obstante, no especifica el corpus en el que se basa, si este es oral, escrito o una combinación de los dos y en qué proporción, no se hace referencia a ningún corpus del español específico o a los documentos o textos que sirvieron de base para él. Tampoco se mencionan los parámetros para establecer la frecuencia y la actualidad de los términos. Se ha de recordar que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) contiene un inventario organizado incluso por niveles de lengua que bien podrían ser incluidos dentro de un DMA. Sin embargo, un estudio anterior (Azorín y Martínez Egido, 2010) demuestra que, de cien términos revisados al azar, este diccionario solo incluye 65 y la mayoría de nivel básico, pero muy pocos de nivel intermedio o avanzado. Es importante señalar que la selección léxica debe satisfacer plenamente las necesidades del usuario (Alvar, 1993; Battaner, 2000; Campanile *et al.*, 2011; Dodd, 1994; Escobedo, 1989; Fernández García, 1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991a, 1994, 2000, 2008; Sánchez López y Contreras, 2004; Losada y Mas, 1997; Ruhstaller, 2004). Como se dijo antes, esta obra no establece el nivel de lengua de los destinatarios a quienes va dirigido ni tampoco caracteriza un perfil de usuario claro, por esto la selección léxica no es acorde con las necesidades de un estudiante de ELE.

²⁷ Para realizar el cálculo se eligieron 50 páginas al azar, se promedió la cantidad de entradas y se multiplicó por la totalidad de páginas que contienen artículos.

De igual manera, se hace énfasis en la inclusión de americanismos y se establecen de manera clara las tres condiciones que debe cumplir el término para aparecer en la obra: tener un significado distinto al término usado en España, ser usado en una gran extensión del continente americano y provenir de un país con amplio peso demográfico. Aunque estas combinaciones son claras y se acercan al criterio diferencial recomendable para la inclusión de estas voces (Porto, 2002), tampoco se establece el corpus del cual se tomaron los americanismos ni el proceso por el cual se verificaron dichas condiciones. En un estudio anterior (Varón, 2003) se señaló la ausencia de voces comunes en Latinoamérica. Adicionalmente, se resalta la importancia de incluir neologismos, dejando de lado cualquier término anticuado u obsoleto. Sin embargo, tal como ya lo habían señalado Sánchez López y Contreras (2004) al interior de los artículos se encuentran algunos incluso marcados como *antiguo*. También se anuncia que se incluyen siglas, abreviaturas, prefijos y sufijos, formas verbales irregulares y superlativos irregulares, léxico bastante útil para el proceso de aprendizaje de ELE (Alvar, 2003; García Sanz, 2009). Aunque en los preliminares no se menciona la inclusión de términos tabuizados, extranjerismos o voces de especialidad, estos se incluyen en el diccionario. Con respecto a la inclusión de unidades fraseológicas, los autores de la obra afirman incluir las locuciones más frecuentes, aunque no se especifica el criterio de selección ni el corpus. No se menciona la inclusión de colocaciones ni enunciados fraseológicos, ambos asuntos de relevancia en un proceso de aprendizaje de ELE (Alvar, 2003; Castillo, 2003; Haensch, 1997).

La lematización atiende a los criterios propios de los diccionarios monolingües. Los sustantivos que cuentan con los dos géneros se lematizan en masculino singular y, al final del lema, se añade la sílaba de la forma femenina (*chi·co, ca; ma·yo·raz·go, ga; pas·te·le·ro, ra*). La heteronimia se lematiza por separado (*hom·bre, mu·jer*), así como los femeninos con morfología irregular (*em·pe·ra·dor, em·pe·ra·triz*); sin embargo, el femenino no se desarrolla, sino que remite a la forma masculina. En los casos en que el femenino y el masculino implican cambio de significado, en algunos casos se lematizan ambos vocablos (*manzana, manzano; cuba, cubo*). Las palabras que solo existen en plural se lematizan de esa manera (*a·rras, nup·cias*), sin embargo, se encuentran formas cuyo uso en la lengua es plural pero que se lematizan en singular (*he·mo·rroi·de, ti·je·ra*) así como los plurales que implican cambio de significado con respecto al singular (*celos, esposas, sesos*). En los preliminares del diccionario no se brinda explicación sobre el criterio para esto.

Las variantes ortográficas se registran de diversas formas. En el caso de *período*, *íbero* y *cóctel* se lematizan con tilde, sin embargo, en *alveolo* se lematiza sin tilde: el criterio parece ser el de frecuencia, pero no se explica en los preliminares. Para el caso de *chófer* - *chofer* y *fútbol* - *fútbol* se registran las dos entradas: una de ellas señala la forma latinoamericana mientras que la otra la forma peninsular; la que se lematiza bajo la forma latinoamericana remite a la otra. Esto deja ver cierta asistematicidad en la lematización. En estos casos, los autores recomiendan que se mantenga siempre un mismo criterio a la hora de tratar asuntos como variantes ortográficas, femeninos y masculinos con significados distintos, y palabras que aceptan distintas representaciones gráficas (Alvar, 2003; Haensch, 1982a; Porto 2002; Svensén, 1993). Para el caso de las palabras que aceptan distinta representación gráfica, se lematizan las dos, pero la menos frecuente remite a la más frecuente, asunto que se explica en los preliminares de la obra (*güisquería* → *whiskería*; *sicología* → *psicología*).

Cuando el adjetivo admite los dos géneros se lematiza en masculino singular, seguido por la sílaba que muestra el femenino (*cejijunto*, *ta*; *pequeño*, *ña*; *etéreo*, *a*). Los pronombres que admiten género y número se lematizan en masculino y se añade la forma femenina (*él*, *ella*; *este*, *ta*; *ese*, *a*). Adicionalmente, se registran los masculinos que remiten a la entrada en singular (*aquellos*, *estos*). Los artículos están todos lematizados. En el caso del masculino singular, incluye la variante femenina con sus respectivos plurales (*el*, *la*; *un*, *una*). También aparecen lematizados los plurales que remiten a los singulares (*los*; *las*).

Con respecto al verbo, se lematiza en infinitivo (*caminar*, *correr*, *salir*) incluso las formas que admiten pronominal. No se lematiza el participio, ni siquiera cuando este cumple función adjetiva. Un asunto particular es la aparición de formas conjugadas irregulares (*pudiste*, *supe*, *anduve*, *yendo*, *absuelto*). En el prólogo de la obra se informa sobre este caso a fin de facilitar la búsqueda de dichos vocablos para los estudiantes extranjeros que no están familiarizados con este tipo de formas irregulares de algunos verbos. Esto ya había sido notado en estudios previos (González García, 2004; Santamaría, 2004). Las unidades pluriverbales se registran como subentradas de una de las palabras que las compone al final del artículo, lematizadas por la primera palabra fuerte gramaticalmente siguiendo el orden de prioridad *sustantivo*, *verbo*, *adjetivo*, *pronombre*, *adverbio*.

Los términos homónimos se incluyen en la misma entrada, independientemente de la categoría gramatical, la etimología o el criterio semántico. Esto está anunciado

incluso desde los preliminares de la obra. Sin embargo, desde la teoría lo recomendable es registrarlos en artículos distintos para que la homonimia no se confunda con la polisemia (Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002; Werner, 1982). En diccionarios de aprendizaje se recomienda seguir el criterio de proximidad de significado, así el estudiante podrá entender de manera clara los fenómenos de homonimia, y la distinción de esta con la polisemia (Alvar, 2003; Haensch, 1997; Porto, 2002).

B. MICROESTRUCTURA

La estructura de los artículos es similar a la que suelen tener los diccionarios monolingües. Este comienza con la entrada en negrilla, que para este caso muestra la partición silábica de las palabras (*fre·sar, me·mo·rar, sa·cón*) excepto en los extranjerismos (*castellers, discman*). Señalar esta división en sílabas es importante en un DMA de ELE, pues puede cumplir funciones didácticas (Alvar, 2003; García Sanz, 2009; González García, 2004; Martínez Navarro, 2004). Posteriormente se proporciona, cuando es pertinente, un paréntesis en el que se registra diversa información como plurales irregulares, combinación con verbos *ser* y *estar* para los adjetivos y variantes gráficas.

de·but (pl. *debutes, debuts*) [...].

man·co, ca (*estar*) [...].

whisky (tb. *güisqui*) [...].

Enseguida de la entrada se proporciona, a través de una abreviatura, la categoría gramatical. Aunque en la mayoría de casos se señalan particularidades, como el género del adjetivo y el sustantivo y la naturaleza de los prohombres y artículos, no se señala si el verbo es transitivo o intransitivo, información que aporta la mayoría de los diccionarios y que suele resultar bastante útil al aprendiz de lengua (Atkins & Rundell, 2008; Porto, 2002).

Posteriormente se ofrecen las acepciones. Si el artículo contiene dos o más, estas se separan con enumeración en negrilla. En los lemas que tienen más de una categoría gramatical, se separan estas por un rectángulo de color negro (■). El orden de las acepciones se establece a partir de la categoría gramatical: adjetivo, sustantivo, adverbio. Sin embargo, el criterio de ordenación de acepciones cuando estas pertenecen a la misma categoría gramatical no es claro y tampoco se proporciona información al

respecto en los preliminares. Desde la teoría es recomendable que se tenga en cuenta el criterio de frecuencia (Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Werner, 1982).

Con respecto a las definiciones, la mayoría son perifrásticas, aunque se hayan algunas sinonímicas, especialmente en las últimas acepciones. En un diccionario de aprendizaje no es recomendable la definición sinonímica porque puede llevar al estudiante a realizar una nueva búsqueda, lo que conduce a círculos viciosos y posiblemente pistas perdidas (Ahumada, 1989; Bosque, 1982; Escavy, 2000; Hernández, 1989, 2000, 2008; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2002, 2014; Werner, 1982).

pa·sar [...] **8** Cesar, acabar, terminar. [...]

Aunque la mayoría de las definiciones están realizadas en oraciones simples con estructura de sujeto y predicado, en algunos casos las construcciones gramaticales de algunas oraciones suelen contener relativos que dificultan la comprensión para un hablante no nativo, asunto que ya se había detallado en otro estudio (Azorín y Martínez Egido, 2010).

con·ge·la·ción [...] **2** Sometimiento de un alimento o de otro cuerpo a temperaturas tan bajas que la parte líquida queda helada. [...].

De igual manera, para algunos casos, los términos empleados son menos frecuentes que el lema, por lo cual puede llegar a ser confuso para el estudiante (Battaner, 2000; Córdoba, 1998; González García, 2004; Hernández, 1989, 2000, 2008; Martínez Marín, 1989; Perdiguero, 2010).

lá·gri·ma ■ s.f. **1** Cada una de las gotas acuosas segregadas por las glándulas situadas entre el globo ocular y la órbita. [...].

Para algunos vocablos como unidades de medida, instrumentos musicales, profesiones, las definiciones han sido redactadas siguiendo modelos tipo, lo cual proporciona claridad y sistematicidad. Un asunto importante y destacable es que la unidad léxica no figura dentro de la definición, lo cual evita repeticiones que llevan a confusión e imprecisiones (Ahumada, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2014; Teso, 1987). En términos generales, las definiciones del diccionario cumplen con los principios de equivalencia, sustituibilidad, identidad categorial y de contenido y autosuficiencia, lo cual permite que estas presenten la información con claridad, precisión y eficacia (Atkins & Rundell, 2008; Landau, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Svensén, 1993; Werner, 1982).

Otro asunto destacable en el diccionario es el uso de contornos definicionales que permiten mayor claridad y precisión (Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014;

Serra, 2007). En los preliminares se anuncia que estos acompañarán a las definiciones de adjetivos y verbos para proporcionar mayor especificidad. Además, se indica cómo debe leerse la definición cuando se incluyen estos contornos. Estos se incluyen en una tipografía distinta que los diferencia de la definición.

lam·pi·ño adj. 1 Referido a un hombre, que no tiene barba. [...].

Inmediatamente después de la acepción aparece un ejemplo en letra cursiva para diferenciarlo tipográficamente de la definición y de los contornos. Es destacable que para cada acepción se introduce un ejemplo que ilustra el uso. Algunos de estos ejemplos proporcionan información cultural y otros evidencian combinaciones sintagmáticas usuales (González García, 2004; Martínez Navarro, 2004; Prado, 2004). La función del ejemplo es proporcionar un modelo de uso y proveer contexto informativo para el lema, algo que solo se consigue cuando este es altamente ilustrativo de lo que se plantea en la definición (Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Lara, 1997), y más aún en un DMA.

ger·mi·nar v. 1 Referido a una semilla, comenzar a desarrollarse: Para que las semillas germinen, necesitan calor y un ambiente húmedo.

La información paradigmática se presenta posterior a los ejemplos y se marca con abreviaturas. Tal y como se establece en los preliminares, los sinónimos están dados por acepción y no por el lema, lo cual los hace más claros y útiles para los usuarios (Alvar, 2003; Battaner, 2000; Garriga, 2003). Sin embargo, este tipo de información no es abundante en el diccionario, algo que podría ser aprovechado para el aprendizaje del léxico.

Posterior a la información paradigmática se presentan otras anotaciones gramaticales cuando aplica. Este tipo de información provee claridad al usuario en torno a ciertas particularidades como variaciones ortográficas por precontexto o postcontexto, variantes gráficas, palabras familiares o privadas y usos frecuentes, elemento de bastante importancia en el caso de un DMA de ELE. Esta información también está tipográficamente diferenciada. De igual manera, para el caso de los verbos, se remite a la guía de modelos de conjugación que proporcionen información al estudiante sobre la correcta conjugación. Esta información está precedida por un símbolo (□).

ha·ci·na [...] □ Conjug. →HABLAR (4).

ha·do [...] □ Se unas más en plural.

ka·ra·te·ca [...] □ Se usa también *karateka*.

e·qui·pa·rar [...] □ FAM. equiparable.

Otra información que se ofrece al final es la pronunciación. En los preliminares se presenta un cuadro con la fonética del español, lo que explica el que no exista transcripción fonética para cada lema. Únicamente, para los casos en que es necesario, se provee la pronunciación. Esta se ofrece entre paréntesis cuadrados, pero no en la transcripción fonética, sino en el alfabeto latino. De acuerdo con los autores, la transcripción debe proporcionarse en el alfabeto fonético internacional para una mayor comprensión por parte del estudiante y una mayor exactitud en la información (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009).

kleenex [...] □ Pron. [clínex]. [...].

Una vez desarrolladas todas las acepciones, se presentan las locuciones señalizadas por una doble pleca (||). La subentrada aparece en negrilla y el lema aparece reemplazado por una virgulilla en la subentrada, pero no en el ejemplo. Enseguida aparece el significado de la locución. No se brinda información sobre el tipo de locución (sustantiva, adjetiva, verbal o adverbial) y no se proporciona explicación al respecto en los preliminares. Luego, se presenta la definición y un ejemplo que sigue los parámetros de la obra.

paz [...] 6 || **aquí ~ y después gloria:** *col.* Expresión que se usa para indicar que se da por terminado un asunto: *Si todo ha quedado aclarado, aquí paz y después gloria.*

En el diccionario solamente se incluyen locuciones, pero no colocaciones ni otra fraseología. Esto constituye un desacierto, pues uno de los elementos importantes en el aprendizaje del léxico es la variedad de unidades pluriverbales con todo lo que esto implica para el desarrollo de la competencia, de tal manera que es información relevante que debe ser incluida en los DMA (Castillo, 2010; Higuera, 2004b; Perdiguer, 2010). Al interior de los ejemplos se encuentran algunas colocaciones frecuentes, pero no están presentadas en el diccionario como combinaciones sintagmáticas.

Los artículos presentan además diversas abreviaturas que ofrecen información de diversa índole: una marca diatópica, 39 gramaticales, 54 de especialidad y 9 de restricción ubicadas, en la mayoría de casos, antes de la acepción. Estas tienen como función especificar los usos del término y para esto deben ser lo más precisas posibles a fin de no confundir al usuario (Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Lara, 1997; Martínez de Sousa, 2009). También se proporcionan 12 símbolos que señalan el tipo de información. Así se observa una preferencia por la información en torno a la gramática y a la terminología.

Una información poco frecuente en los diccionarios monolingües que se incluyen en esta obra es información para el tratamiento del error a través de explicaciones detalladas y ejemplos sobre la forma incorrecta y la correcta. Al igual que la mayoría de las informaciones, esta se muestra diferenciada tipográficamente para ser más visible y más clara al usuario. Este asunto ya había sido notado en un trabajo previo en el que se afirma que este tipo de información es importante en el aprendizaje de ELE (Sánchez López y Contreras, 2004).

en-tre prep. [...] □ Aunque es preposición, puede ir seguida de las formas pronominales yo y tú cuando el otro elemento es también pronombre: *entre {*tú > ti} y tu hermana*, pero *entre ella {*ti > tú} y ella*.

En líneas generales, los criterios microestructurales del diccionario se ajustan a los diccionarios monolingües, e incluyen algunos elementos fundamentales para los DMA, sin embargo existen aspectos que pueden ser mejorados, específicamente en torno a algunos criterios de la lematización, algunas definiciones, ejemplos, marcas diatópicas y fraseología.

6.1.1.2. Diccionario Salamanca de la Lengua Española (DSAL)

En 1996, la Editorial Santillana en alianza con la Universidad de Salamanca publican el *Diccionario Salamanca de la Lengua Española* (DSAL). Una década después se publicó la segunda edición. La obra estuvo dirigida por Juan Gutiérrez Cuadrado, acompañado en el proyecto por Juan Antonio Pascual Rodríguez. Contó con diecinueve redactores de distintas instituciones y un equipo editorial de nueve expertos. El diccionario ha sido homologado para la enseñanza de la lengua española por el Instituto Caro y Cuervo.

El diccionario es de tipo definitorio, descriptivo y monolingüe para la enseñanza de la lengua. Se ofrece en dos formatos. El impreso consta de un solo tomo cuyo diseño y tamaño son pertinentes para el fácil manejo por parte de los usuarios (Varón, 2003). Con respecto a la versión electrónica, puede ser consultada en la Red de manera gratuita y no requiere ningún tipo de suscripción. La difusión en la Internet permite llegar a más usuarios y proporcionar un modo de búsqueda más sencillo (López, 2010). La página es gestionada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Aunque la versión impresa y la versión electrónica deben presentar la misma información, existen

algunos artículos presentes en el volumen impreso que no se encuentran en el soporte virtual, lo que no suele ser recomendable en este tipo de formatos (Campos y Pérez Pascual, 2003).

Esta obra se estructura a partir de tres secciones. En la primera se ofrecen los preliminares, que comienzan con una introducción en la que se presentan diversos elementos en torno a la obra, tales como el equipo responsable de la elaboración, el propósito, el destinatario, la selección léxica, la lematización, la información morfológica, otras notas e información complementaria, entre otros. Por último, se proporciona un listado con signos y abreviaturas. Después de los preliminares, se presentan los artículos organizados de manera alfabética. Por último, se ofrecen dos apéndices. El primero es una lista de conjugaciones verbales tanto de las formas regulares como de las irregulares. El segundo apéndice es un índice de los verbos irregulares que remite al tipo de conjugación que se ofrece en el modelo del apéndice anterior. Los preliminares y apéndices proporcionan información importante y útil al usuario, asunto importante en una obra de esta índole (Haensch, 1982a; Hernández, 2000; Martínez de Sousa, 2009). No se ofrece una guía de uso del diccionario, que es fundamental para que el usuario pueda consultar la obra de manera eficaz y comprender cada una de las informaciones que se proporcionan, y más todavía si se trata de una obra destinada a estudiantes, así que esto constituye un desacierto (Haensch, 1982a; Hernández, 2000; Martínez de Sousa, 2009).

A. MACROESTRUCTURA

En los preliminares de la obra, se presentan los destinatarios: estudiantes de español tanto extranjeros como nativos que quieran mejorar el dominio de la lengua, así como todos los profesores de español. Sin embargo, no existe una caracterización sobre el nivel de dominio de lengua u otros rasgos de los usuarios, lo que es importante para la construcción y coherencia de la obra (Atkins & Rundell, 2008; Bogaards, 2003; Gouws, 2010; Humblé, 2001; Jackson, 2002; Lew, 2015; Nesi, 2013; Svensén, 1993, 2009; Tarp, 2008, 2010). Además, se debe tener en cuenta que las necesidades de consulta y habilidades lingüísticas y comunicativas de un hablante nativo no son iguales que las de un aprendiz. Mientras un hablante nativo requerirá un diccionario escolar, un aprendiz extranjero necesita un DMA (Atkins & Rundell, 2008; Bogaards, 2003; Gouws, 2010; Jackson, 2002; Lew, 2015; Nesi, 2013).

El orden que sigue el diccionario es el semasiológico, con la organización alfabética de artículos en el que *ch* y *ll* funcionan como dígrafos. Las siglas y las abreviaturas se alfabetizan sin tener en cuenta los espacios o puntos. Por el contrario, para el caso de las locuciones, las frases y las palabras compuestas, sí se tienen en cuenta los espacios en blanco. Esto genera cierta asistematicidad que podría llevar a confusión al estudiante, a pesar de que ha sido anunciado en la introducción. El orden alfabético es el más adecuado para facilitar la búsqueda de los usuarios (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Castillo, 2003; Haensch, 1982a). El número de entradas del diccionario es de aproximadamente 45000, que lo acerca al número mínimo recomendado para este tipo de obras que es 50000 (Hernández, 2000, 2008; Haensch, 1982a).

Con respecto a la selección léxica, esta es amplia. En la introducción se establece que en la obra se encontrarán términos generales del léxico actual, que se excluyen arcaísmos y dialectalismos, y que se incluyen distintos tipos de léxico como hispanoamericanismos generales (no relacionados con flora ni fauna), neologismos frecuentes, abreviaturas y siglas más usuales, fraseología, específicamente locuciones, frases hechas y refranes, voces de especialidad, prefijos y sufijos. Este tipo de léxico es importante para los aprendices de una lengua extranjera, razón por la que debe ser incluido en un DMA por las potencialidades didácticas que implica (Alvar, 2003; Castillo, 2003; García Sanz, 2009; Horta, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009).

Por otro lado, a pesar de que en los preliminares se anuncia que no se incluyen arcaísmos ni dialectalismos, al interior del diccionario se presentan algunos casos, asunto que había sido notado en una investigación previa (Sánchez López y Contreras, 2004). Otros estudios previos han señalado la abundancia y pertinencia de esta selección léxica (Córdoba, 1997; González García, 2004; Martínez Navarro, 2004; Prado, 2009), no obstante, lo que no se especifica en la introducción y que tampoco parece claro al analizar la obra es el criterio de la selección, asunto que es importante establecer con plena precisión porque la selección debe ser coherente con las necesidades de los destinatarios (Dodd, 1994; Escobedo, 1989; Fernández García, 1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991a, 1994, 2000, 2008; Losada y Mas, 1997). Tampoco se proporciona información sobre el corpus en el que se basó la selección léxica, asunto que también es relevante para mantener la coherencia con la finalidad de la obra y los usuarios a quienes va destinada. Un estudio previo (Azorín y Martínez Egido, 2010) señala que de 100 palabras tomadas del inventario léxico del *Plan Curricular del*

Instituto Cervantes solo 65 aparecen en el diccionario, lo que parece corroborar la falta de claridad sobre el corpus en el que se basa, y más tratándose de un DMA de ELE.

La lematización se ciñe a los lineamientos de los diccionarios monolingües en general. Cuando los sustantivos tienen forma en femenino y en masculino se lematizan en masculino singular y se adiciona la sílaba de la forma femenina (*armador, ra; ranchero, ra; gato, ta*). La heteronimia se lematiza por separado (*hombre, mujer*) y también los nombres con género irregular (*emperador, emperatriz; duque, duquesa*). En los casos en que hay variación del significado entre el femenino y el masculino, se lematizan por aparte (*cubierto, cubierta; manzana, manzano; cuba, cubo*). En cuanto a los *pluralia tantum*, estos aparecen lematizados en su forma plural (*arras, nupcias*). No obstante, los términos cuyo plural tiene un significado distinto al de la forma singular no tienen una única forma de lematización: en el caso de *esposas* se lematiza el plural, pero en *celos* y *sesos* aparecen incluidas en la forma singular como una de las acepciones y con la marca de plural. Dado que la lematización no es explicada en los preliminares, no existe ninguna explicación para esta irregularidad, la cual puede conducir a confusiones.

Las variantes ortográficas se lematizan en la misma entrada que se marca en negrilla separadas por la conjunción “o”, que señala que cualquiera de las dos formas es correcta, y en primer lugar se escribe el lema más usual (*íbero, ra o íbero, ra; periodo o período*). En lo que toca a los términos que permiten distinta representación gráfica, en los preliminares se anuncia que las dos formas se registran, pero la forma menos usual remite a la más usual. Sin embargo, se encuentran irregularidades. Por ejemplo, *whisky* remite a *güisqui*, pero *whisky* es más frecuente que *güisqui*, lo cual contradice lo establecido en los preliminares. Estas irregularidades podrían no solo traer confusión al estudiante, sino además dificultar la búsqueda, asunto que no es recomendable para diccionarios destinados a estudiantes (Alvar, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Svensén, 1993).

En los casos en que el adjetivo permite los dos géneros, se lematiza en masculino singular seguido por la sílaba que señala el femenino (*holográfico, ca; desalmado, da*). La lematización de los pronombres que admiten femenino y masculino se realiza en masculino singular seguido de la sílaba que marca el femenino (*este, ta, to; ese, sa, so*). Los artículos se lematizan todos, lo cual es pertinente cuando el destinatario es un estudiante de ELE. Los verbos se lematizan en infinitivo, incluso aquellos que admiten el pronominal (*morir, saltar*). Las unidades pluriverbales se lematizan como subentradas de otros artículos y pueden adoptar distintas maneras. Las locuciones se

lematizan por cualquiera de sus palabras léxicas siguiendo el orden sustantivo, adjetivo o verbo. Las locuciones gramaticales complejas, es decir, adverbiales, preposicionales o conjuntivas aparecen bajo la correspondiente preposición, adverbio o conjunción. Los refranes o enunciados fraseológicos figuran bajo el primer sustantivo o verbo: por ejemplo para *antes se coge al mentiroso que al cojo*, se busca por *mentiroso*. Aunque estas distintas maneras están anunciadas desde los preliminares de la obra, no existe un criterio claro que permita explicar esta variedad. Adicionalmente, esta falta de regularidad a la hora de registrar las unidades pluriverbales podría generar confusión en el estudiante incluso cuando está explicado en la introducción. Es indispensable que se tengan criterios definidos que permitan lematizar de manera sistemática, lo cual disminuye la dificultad de búsqueda por parte del usuario (Alvar, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Svensén, 1993).

En el caso de la homonimia, en los preliminares de la obra se establece que se utilizarán entradas distintas únicamente cuando haya variación por categoría gramatical (*devenir v.tr - devenir s.m.; triangular v.tr. - triangular adj.; este s.m. - este adj. /pron. dem.*). En dado caso aparecen primero los verbos, después los adjetivos y sustantivos y posteriormente los adverbios, pronombres y artículos. Esta es una característica particular de este diccionario que ya había sido notado en un estudio previo (Martínez Navarro, 2004). A pesar de esto, el criterio más recomendable para el registro de la homonimia en un DMA de ELE es el de proximidad de significado a fin de que esto aporte mayor claridad al usuario y tenga un mejor uso didáctico (Alvar, 2003; Haensch, 1997; Porto, 2002), además de brindar información y claridad sobre la diferencia entre homonimia y polisemia (Garriga, 2003; González García, 2004; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002; Werner, 1982).

B. MICROESTRUCTURA

La estructura de los artículos es igual a la que presenta la mayoría de los diccionarios. El lema se presenta en negrilla sin partición silábica (*mentira, pozo, revolcar*). Es recomendable que un DMA presente la partición silábica en la entrada porque esto brinda información que puede tener usos didácticos (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Haensch, 1982a; Lara, 1997; Martínez de Sousa, 2009).

Antes de las acepciones se registra un paréntesis informativo, solo en los casos en que aplica, en el que se proporciona información morfológica (formación del plural de los sustantivos, el origen de un neologismo, formas apocopadas, notas de ortografía,

lemas homófonos, variación de género y variación de número), información sintáctica (régimen de verbos, adjetivos y sustantivos, posición de los adjetivos en relación con el sustantivo en la que se señala si es antepuesto o pospuesto, construcción de los adjetivos como atributos de los verbos *ser* o *estar* y el carácter contable o no contable de los sustantivos). Estos pueden proporcionarse antes o después de la información sobre categoría gramatical, según se aplique al lema o a una acepción. Esta información se presenta entre paréntesis y suele ser abundante en los artículos y además proporciona distintas potencialidades didácticas (Alvar, 2003; González García, 2009; Llorente y Fitzhugh, 2009), también es información que se constituye como importante en tareas de codificación (Hernández, 2008). No obstante, no se proporcionan elementos para el tratamiento del error (Sánchez López y Contreras, 2004).

nariz (Puede usarse en plural con significado singular) [...].

waffle (del inglés, pronunciamos ‘*guafle*’) [...].

república s.f. 1 (no contable) [...].

respuesto, ta adj. 1 (estar) [...].

Enseguida se registra la categoría gramatical a través de abreviaturas en cursiva. Existen más de 60 abreviaturas para especificar la categoría gramatical detalladamente según el tipo de sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo, pronombre y conjunción. La cantidad de información que se presenta en torno a la categoría gramatical es bastante amplia, lo cual es pertinente para los aprendices de lengua (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Porto, 2002).

Posterior a la categoría gramatical se presentan las acepciones. Cuando el artículo tiene más de una acepción, estas se enumeran en negrilla. El orden de las acepciones viene dado inicialmente por la categoría gramatical. En los sustantivos que implican cambio de significado por género, aparece primero el masculino. Para los verbos aparece primero la forma transitiva, después la intransitiva, la pronominal y la impersonal. En el caso de existir adjetivo y adverbio, vienen primero los adjetivos. Sin embargo, cuando las acepciones son de la misma categoría gramatical no es claro el criterio para la ordenación, y no se especifica en la introducción del diccionario. Para este tipo de diccionarios se recomienda el criterio de frecuencia de uso (Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Werner, 1982), pero este no es evidente en la obra, como ya se había anotado en un trabajo previo (Martínez Navarro, 2004).

En cuanto a las definiciones, este diccionario presenta dos tipos: perifrásticas y sinonímicas. Las perifrásticas son las más abundantes. En los preliminares se establece

que existe un sistema para verbos y adjetivos, lo cual es pertinente porque mantiene regularidad en la estructura, que es útil para la comprensión del usuario y también proporciona utilidades para la codificación (Sánchez López y Contreras, 2004). A pesar de que lo recomendable es elaborar las definiciones en construcciones sintácticas simples, en algunos casos se utilizan formas complejas que podrían dificultar la comprensión del estudiante.

pignoración [...] Acción de dejar una cosa en prenda como garantía de que se va a cumplir una obligación.

Adicionalmente, en algunas definiciones, especialmente en las que se refieren a términos de especialidad, se utilizan términos de menor frecuencia que el lema, lo que podría inducir al estudiante a realizar una nueva búsqueda. (Ahumada, 1989; Atkins & Rundell, 2008; Geeraerts, 2003; Landau, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2014; Svensén, 1993).

soja s.f. Planta leguminosa de la familia de las papilionáceas, de hojas compuestas, flores en racimos violetas y blancas y fruto en vainas con semillas que se emplean en la alimentación y en la industria textil.

De igual manera, en algunos de los casos la definición contiene una palabra de la familia del lema, sin mayor contexto que clarifique, lo cual resta claridad la definición y conduce al usuario a realizar una nueva búsqueda (Ahumada, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2014; Teso, 1987).

revoloteo s.m. Acción y resultado de revolotear [...].

espesura s.f. 1 Calidad de espeso [...].

En lo que toca a las definiciones sinonímicas, estas son menos frecuentes que las perifrásticas y se hallan en las últimas acepciones, pero aun así están presentes como se había detallado en trabajos previos (Córdoba, 1997; Martínez Navarro, 2004). Las definiciones de este tipo no son recomendables en ninguna obra lexicográfica y menos si está destinada a la enseñanza de la lengua, pues conduce a dos grandes problemas que dificultan la comprensión del usuario: la circularidad, que obliga al estudiante a realizar una nueva búsqueda, y la pista perdida, en la que finalmente no se proporciona la información que el usuario busca (Ahumada, 1989; Atkins & Rundell, 2008; Geeraerts, 2003; Landau, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2014; Svensén, 1993).

pito s.m. [...] 3 Castañeta. [...].

En general, las definiciones de este diccionario se ajustan a los principios de equivalencia, conmutabilidad, identidad categorial e identidad de contenido, sin embargo presenta deficiencias en el principio de transparencia y el principio de autosuficiencia (Ahumada, 1989; Bosque, 1982; Escavy, 2000; Landau, 1989; Lara, 1997, 2004; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2002, 2014).

Las definiciones de adjetivos y verbos están acompañadas por contornos señalados entre dos tipos de paréntesis: los angulares que señalan sujetos; y los cuadrados que expresan complementos, en el caso de los verbos, y sustantivos a los que se refiere, en el caso de los adjetivos. Estos contornos proporcionan mayor claridad y precisión y permiten el cumplimiento del principio de conmutabilidad (Hernández, 2000, 2008; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Serra, 2007) y son útiles para la codificación (Azorín, 2009; Campanile *et al.*, 2011).

desinformar v.tr. Dar <un persona> una información manipulada [a otra persona].

cerval adj. [Miedo] que es muy grande o excesivo.

Los ejemplos, presentados en cursiva con tipografía distinta a la definición, son abundantes, aunque no están presentes en todas las acepciones. Es importante que en un diccionario de aprendizaje todas las acepciones estén debidamente ilustradas para guiar al estudiante en el uso (Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Lara, 1997). Los ejemplos que se presentan no tienen una única forma de estructurarse, pues algunos son secuencias discursivas cerradas y otros son estructuras cortas. En el caso de las estructuras cortas, como frases, en algunos casos, no son lo suficientemente reveladores para ilustrar la definición con propiedad, lo cual rompe con una de las condiciones para que el ejemplo sea adecuado (Atkins & Rundell, 2008; Castillo, 2010; González García, 2004).

avalista adj. / s.m y f. [Persona] que avala: Mi cuñado es avalista de la operación financiera.

En el prólogo se afirma que para el caso de los neologismos se han tomado ejemplos reales de periódicos y revistas, mientras que para el resto del léxico se han creado o adaptado a partir de enunciados reales. En algunos casos los ejemplos son frases que ilustran distintas colocaciones (Guerra y Gómez, 2004).

La información paradigmática es escasa, asunto que se anunció en la introducción. En general se brinda información de sinónimos, en la mayoría de casos a través de la definición sinonímica, y en menos casos, información paradigmática al final

del artículo, señalados por la abreviatura en versalita. Existe una asistematicidad en la presentación de los sinónimos y no se evidencia reciprocidad en la mayoría de términos, lo cual lleva a la pista pérdida, asunto que ya había sido notado en un estudio anterior (Nomdedeu, 2010, 2011). La información paradigmática es importante en un DMA pues puede tener potenciales usos didácticos para el trabajo en el aula (Alvar, 2003; Battaner, 2000; Garriga, 2003).

Las unidades pluriverbales se presentan como subentradas. Ocupan la última información dentro del artículo. El lema está reemplazado por una virgulilla solo en la subentrada, pero no en el ejemplo. Enseguida se proporciona la abreviatura con la categoría (cuando esta es distinta a la del lema principal) el significado y un ejemplo en la mayoría de casos. El diccionario recoge locuciones y algunas frases hechas y refranes, que son importantes y pueden tener usos didácticos (Alvar, 2003; González García, 2009; Llorente y Fitzhugh, 2009).

parte [...] **no llevar / conducir a ninguna** ~ Ser inútil <una cosa>: *las discusiones no llevan a ninguna parte.* [...].

Con respecto a las colocaciones, estas se ofrecen a través del ejemplo, sin ningún tipo de marca y tampoco se definen debido a la transparencia de significado, tal y como se anuncia en la introducción. Si bien es cierto que la colocación puede servir de ejemplo, es importante que tenga un lugar específico dentro del artículo y esté señalada para mayor claridad del usuario, más tratándose de un DMA de ELE (Castillo, 2010; Higuera, 2004b; Perdiguer, 2010).

La obra cuenta con una amplia información sobre uso a través de distintos tipos de marcas diatópicas (19), de especialidad (81), gramaticales distintas a las abreviaturas de categoría (54), y de restricción (9).. La abundancia de marcas de uso y pragmáticas son muy importantes en un DMA, las cuales son útiles no solo para la comprensión de la definición sino también en tareas de codificación (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; García Sanz, 2009; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Lara, 1997; Martínez de Sousa, 2009); esta abundancia en información de uso se constituye como uno de los grandes aciertos de este diccionario. La información cultural está presentada a través de las unidades pluriverbales, que si bien es una manera clara de presentar esta información, no es recomendable en un DMA, en el cual debe aportarse más información de este tipo a fin de que sea completamente clara para el usuario (Atienza, 2004, 2005; Prado, 2009).

La información sobre pronunciación solo se presenta en notas cuando existe irregularidad entre la forma oral y la escrita. No se proporciona la transcripción fonética para los lemas y tampoco se cuenta con una guía o lista en los preliminares que provea información en torno a la pronunciación. En un DMA es necesario que se brinde la transcripción fonética, pues esta no solo ofrece información específica sobre la pronunciación, sino que también puede contener distintas potencialidades didácticas, más cuando el destinatario no es hablante nativo de la lengua (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Lara, 1997; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002).

En términos generales, el diccionario, como DMA de ELE, presenta, como mayores fortalezas, la selección léxica, la información morfológica y sintáctica y la abundancia de marcas de uso que son útiles para la codificación. Como principales aspectos que se distancian de las características de un DMA se encuentran las definiciones, los ejemplos, la falta de una guía de uso en los preliminares y la poca información sobre pronunciación.

6.1.1.3. Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española (DIPELE)

En 1995 surge esta obra con el título *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española* por la editorial VOX de la mano con la Universidad de Alcalá de Henares. En esta primera edición se presenta como un diccionario escolar dirigido a estudiantes de español. En el año 2000 aparece la segunda edición cuya portada anuncia como título *Diccionario de Español para Extranjeros para la Enseñanza de la Lengua Española* y que cuenta con una tercera reimpresión del año 2011. Fue dirigido por Manuel Alvar Ezquerro, con la coordinación general de Francisco Moreno Fernández y la coordinación investigativa de Pedro Benítez Pérez. Para su elaboración se requirieron cuatro redactores, una revisora de información gramatical, una ayudante de coordinación, cinco expertos del equipo editorial y dos coordinadores editoriales. Además, se obtuvo la ayuda del Centro de Estudios Cervantinos y de un proyecto de investigación patrocinado por la Subdirección General de la Promoción a la Investigación.

Es un diccionario definitorio descriptivo monolingüe para la enseñanza de la lengua. Se presenta en dos soportes. El impreso en un único volumen cuyo tamaño,

diseño y peso son adecuados para la fácil manipulación del usuario (Varón, 2003). De otro lado, también existe la versión electrónica para consulta en línea en la página de Internet posterior al registro, en la cual se solicita un código que se le provee al comprador del diccionario impreso o el pago por el derecho a consulta. La versión electrónica, especialmente si esta es en la Red, debe brindar la posibilidad de la actualización constante (Campos y Pérez Pascual, 2003), asunto que no presenta esta obra, pues los artículos del diccionario son los mismos que se presentan en el impreso, aunque han pasado varios años de la publicación de su última edición.

La estructura comprende los preliminares, el contenido del diccionario y los apéndices. Los preliminares presentan el diccionario esbozando el propósito de la obra, definen el destinatario, argumentan la importancia de los diccionarios monolingües en cualquier contexto de aprendizaje de una lengua, mencionan las características generales de la obra en torno a la selección léxica, el orden de las acepciones, el corpus en el que se basa, el modo de presentación de las preposiciones y complementos, la definición y contornos, los ejemplos, información paradigmática y otro tipo de información cuando es necesaria. También se presenta la lista de abreviaturas. Después se presenta una sección sobre la fonética del español con indicaciones al usuario sobre cómo interpretar la información sobre pronunciación ofrecida al interior de los artículos y la pronunciación para cada uno de los símbolos fonéticos con ilustraciones y ejemplos.

Al final del diccionario se proporcionan dos apéndices. El primero es un apéndice gramatical en el que se presenta información relacionada con las categorías gramaticales (forma y función), y además una tabla con los modelos de conjugación de los verbos tanto regulares como irregulares. El último apéndice es la lista de los 2000 definidores utilizados, en el que además explica cómo funcionan estos. En la cara interna de la tapa posterior aparece una guía para consulta, a través de la ejemplificación de algunos artículos.

Las secciones de preliminares y apéndices, tal como ya lo habían confirmado otros estudios (Azorín y Martínez Egido, 2010; Córdoba, 1997; González García, 2004; Martínez Navarro, 2004), son bastante claros y aportan abundante información útil al usuario para que este pueda comprender el contenido. Además, cada uno de los criterios que expone están en función del propósito de la obra: ser un diccionario para el aprendizaje del español, asunto que es de absoluta importancia para que la obra sea verdaderamente útil para el usuario.

A. MACROESTRUCTURA

El destinatario está identificado en los preliminares: estudiantes que aprenden español como segunda lengua o lengua extranjera que cursen niveles intermedios, hablantes nativos del español entre los doce y dieciséis años y todos quienes estén interesados en aprender o perfeccionar la lengua española. No obstante, las características propias de cada uno de estos grupos de usuarios no coinciden entre sí, pues las necesidades de consulta y las habilidades lingüísticas y comunicativas no son iguales (Atkins & Rundell, 2008; Bogaards, 2003; Gouws, 2010; Humblé, 2001; Jackson, 2002; Lew, 2015; Nesi, 2013; Svensén, 1993, 2009; Tarp, 2008, 2010).

La obra sigue el orden semasiológico, los artículos están organizados alfabéticamente, la *ch* y la *ll* se incluyen como dígrafos, tal y como se explica en los preliminares. Este orden es el más adecuado para los DMA de ELE (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Castillo, 2003; Haensch, 1982a). En los preliminares se afirma la inclusión de 22000 entradas. Sin embargo, lo recomendado para un DMA de ELE es entre 50000 y 60000 (Hernández, 2000, 2008; Haensch, 1982a) cifra muy por encima de la cantidad que contiene este diccionario; la cantidad de esta obra es muy limitada (Córdoba, 1997) y se acerca más a un diccionario escolar que a un diccionario para extranjeros.

La selección léxica se realizó atendiendo a la finalidad de la obra: ser útil a los estudiantes para el aprendizaje de la lengua, en especial en tareas de lectura, y expresión tanto oral como escrita. Esto se hizo a partir del análisis de estudios de frecuencias, así como listas básicas del español, léxico de enseñanza, manuales de ELE, y al *Corpus VOX-Bibliograf*, que es un corpus específico de la editorial que ha sido útil en la elaboración de diversas obras lexicográficas. Los criterios de selección léxica están claramente identificados y además son coherentes con el propósito de la obra (Alvar, 1993; Battaner, 2000; Campanile *et al.*, 2011; Dodd, 1994; Escobedo, 1989; Fernández García, 1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991a, 1994, 2000, 2008; Sánchez López y Contreras, 2004; Losada y Mas, 1997; Ruhstaller, 2004). Sin embargo, hay que anotar que en un estudio previo (Azorín y Martínez Egido, 2010) se comprobó que de una lista de 100 palabras del inventario léxico del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), solo 57 aparecen en esta obra. Se debe tener en cuenta que la cantidad de entradas contenidas en este diccionario está muy por debajo de lo que se propone para un diccionario de este tipo.

En los preliminares se menciona además la inclusión de gentilicios de países hispanohablantes y de regiones del mundo hispánico, así como la incorporación de algunas voces de especialidad, que además estarán marcadas con una abreviatura. No obstante, el criterio para la inclusión de este tipo de léxico no es claro como ya se había anotado en estudios anteriores (Contreras, 2000; Guerra y Gómez, 2004). De otro lado, no se menciona la inclusión de voces extranjeras, americanismos, neologismos, siglas, abreviaturas, afijos y fraseología. Al detallar el contenido de la obra, la inclusión de este tipo de léxico es mínima, cuando no nula, como en el caso de los americanismos. Un DMA de ELE debe ser claro y coherente en el tipo de voces que recoge, incluso en las que no recoge y proveer información suficiente sobre los criterios de selección. La incorporación de léxico como neologismos, extranjerismos, americanismos, siglas, afijos y unidades pluriverbales (locuciones, combinaciones sintagmáticas y expresiones fraseológicas) suele ser importante para el aprendiz de español que está en contacto con la lengua real y puede encontrar, en cualquier momento de su proceso, alguno de estos términos cuyas dudas sobre significado y uso debe ser resuelta por un diccionario (Cabré, 1993; Castillo, 2003; Córdoba, 1997; Fernández García, 1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991b, 1994, 2000, 2008), además porque este tipo de léxico también suele tener utilidades didácticas (Alvar, 2003; García Sanz, 2009; Llorente y Fitzhugh, 2009).

Con respecto a la lematización, la obra sigue los lineamientos generales de los diccionarios monolingües, que además están explicados en los preliminares. Los sustantivos que tienen dos géneros se lematizan en masculino singular y además se añade la terminación de la forma femenina debidamente marcada, ya sea en la sílaba o las dos últimas sílabas (*ga·rto*, *ra*; *na·rra·dor*, *ra*). La heteronimia se lematiza por separado (*hombre*, *mujer*) así como los nombres con género de morfología irregular (*actor*, *actriz*; *duque*, *duquesa*). Cuando el femenino y el masculino implican variantes de significado, se lematizan por aparte (*manzana*, *manzano*; *cuba*, *cubo*). Los *pluralia tantum* se lematizan en su forma plural (*nupcias*, *arras*), sin embargo, aquellos términos que tienen un significado distinto en singular y plural no tienen una única forma de lematización: en el caso de *esposas* se lematiza el plural, pero en *celos* y *sesos* aparecen incluidas en la forma singular como una de las acepciones y con la marca de plural. Se da el caso de palabras cuyo uso en la lengua adopta el plural, pero se lematiza en singular como en *hemorroides*. Estas variaciones no son explicadas en los preliminares y no es claro el criterio. Esta asistematicidad puede llevar al estudiante a confusión y

dificultar la búsqueda (Alvar, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Svensén, 1993). Las variantes ortográficas se lematizan por separado, pero solo se desarrolla un artículo, y la forma menos usual remite a la más usual (*período* → *periodo*, *íbero* → *ibero*), asunto que se explica en los preliminares. Las palabras que aceptan distinta representación gráfica se lematizan ambas; al final, cada uno remite al otro (*psicología* - *sicología*; *güisqui* - *whisky*).

Los adjetivos que admiten los dos géneros se lematizan en masculino singular seguido por las sílabas que muestran el femenino (*he·re·de·ro*, *ra*; *ne·ce·si·ta·do*, *da*). Los pronombres que admiten género y número se registran en masculino singular, seguido por la sílaba que forma el femenino (*es·te*, *ta*; *a·quel*, *que·lla*). Los artículos se presentan en singular. El verbo se lematiza en infinitivo (*llorar*, *perder*, *concebir*), incluso las formas que admiten pronominal. Las unidades pluriverbales se lematizan bajo una de las palabras que la componen teniendo en cuenta que si estas pertenecen a la misma categoría gramatical (*ojo de agua*), se incluye en la primera que aparezca, y si pertenecen a distintas categorías gramaticales (*dar de hostias*), se incluye en la más importante siguiendo la jerarquía: sustantivo, verbo, adjetivo, adverbio y preposición. Algunos elementos como la lematización de formas irregulares de los verbos que son altamente útiles para estudiantes que aprenden la lengua están ausentes (González García, 2004; Santamaría, 2004).

Los homónimos se integran en la misma entrada sin atender a aspectos gramaticales, etimológicos o semánticos. No obstante, no es recomendable registrarlos en el mismo artículo pues esto puede hacer que el estudiante confunda la homonimia con la polisemia (Garriga, 2003; González García, 2004; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002; Werner, 1982), además se recomienda seguir el criterio de proximidad de significado para mayor claridad del usuario y un mejor uso didáctico (Alvar, 2003; Haensch, 1997; Porto, 2002).

B. MICROESTRUCTURA

La disposición de los artículos está explicada en los preliminares de la obra. El lema se presenta en negrilla con la correspondiente partición silábica (*de·li·mi·tar*, *e·pis·co·pal*, *her·vir*). Enseguida, se proporciona la transcripción alofónica simplificada en símbolos del *Alfabeto Fonético Internacional*, entre barras verticales (*[delimitár]*, *[episkopál]*, *[erβír]*). Tanto la partición silábica como la transcripción fonética son elementos de amplia utilidad para el estudiante de ELE (Alvar, 2003; Campanile *et al.*,

2011; Corros, 2004; García Sanz, 2009; González García, 2004; Martínez Navarro, 2004), así que este es uno de los aciertos del diccionario.

Posteriormente se presenta la categoría gramatical. Si un mismo artículo implica dos categorías gramaticales, el paso de una a la otra se señala con un guion corto (-). Las categorías se proporcionan a través de abreviaturas, que en total suman 19 que especifican tipos de sustantivos, verbos y adverbios. Esta caracterización suele ser pertinente y necesaria para los aprendices de lengua (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Porto, 2002), sin embargo las abreviaturas en este caso no son abundantes.

Enseguida se presentan las acepciones. Cuando el artículo tiene varias se separan a través de un número en negrilla. Si pertenecen a distintas categorías se presenta primero el adjetivo, después el sustantivo o el adverbio. Si ellas son de la misma categoría gramatical, tal y como se afirma desde los preliminares, el orden se establece partir de la frecuencia de uso, dejando para el final los tecnicismos y la fraseología. Esto se presenta en consonancia con lo recomendado desde la teoría (Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Werner, 1982).

El diccionario ofrece definiciones perifrásticas redactadas en oraciones simples, con pocos casos en los que se presentan oraciones compuestas en estructuras más complejas. Ni la unidad léxica ni una palabra familiar figura dentro de la definición y tampoco se presentan definiciones sinonímicas.

ger·men |xérmen| **1 m** Ser vivo formado por una sola célula que es capaz de causar enfermedades [...].

De otro lado, hay que resaltar una particularidad: se utiliza una lista de 2000 definidores para la redacción. Esto ha sido anunciado en los preliminares, incluso se afirma que todos los definidores aparecen también en el contenido de la obra. En algunos casos, especialmente en las definiciones de tecnicismos, no es posible acudir a estos definidores y se han usado palabras que no están en la obra y que además están señaladas con un asterisco. Aunque las opiniones de estudios anteriores están divididas, lo cierto es que, desde la teoría, esta forma de definir es recomendable en los DMA, en los que se prefiere que las definiciones sean elaboradas a partir de estructuras y de palabras que proporcionen cierta sistematicidad para la mejor comprensión del usuario (Atkins & Rundell, 2008; Corros, 2004; Hernández, 2000; Losada y Mas, 1997; Porto, 2002, 2014; Sánchez López y Contreras, 2004). No obstante, la cantidad de definidores es muy reducida y no permite la definición de muchos términos, en especial aquellos relacionados con expresiones coloquiales y con vocabulario especializado (Córdoba,

1997; Ruhstaller, 2004), para las cuales hay que incluir palabras distintas a los definidores, lo cual rompe con la condición de que los términos usados en la definición deben ser incluidos en el diccionario (Porto, 2002, 2014). En términos generales las definiciones cumplen con los principios de conmutabilidad, identidad categorial, identidad de contenido y autosuficiencia. Aun así, debido a la cantidad mínima de definidores, presenta fallas en los principios de equivalencia y de transparencia. Es importante que las definiciones se ajusten a todos los principios a fin de que estas sean verdaderamente ilustrativas para el usuario (Ahumada, 1989; Bosque, 1982; Escavy, 2000; Landau, 1989; Lara, 1997, 2004; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2002, 2014).

Adicionalmente, las definiciones están acompañadas por contornos señalados entre paréntesis cuadrados que permiten mayor claridad y precisión, así como el cumplimiento del principio de conmutabilidad (Hernández, 2000, 2008; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Serra, 2007). En los preliminares se indica cómo se lee y se integra el contorno a la definición, y además especifica que a pesar de la diversidad en tipología de contornos (para los adjetivos y los verbos) estos se señalarán siempre de la misma manera a fin de no saturar el artículo con distintas convenciones. Los contornos presentan utilidades en cuanto a lo sintáctico y lo semántico, lo cual funciona como herramienta para la codificación (Azorín, 2009; Campanile *et al.*, 2011).

so·lis·ta |solísta| **adj.-com.** (persona, voz, instrumento) Que ejecuta sin acompañamiento una obra musical o parte de ella [...].

En lo que toca a los ejemplos, estos están presentes en todas las acepciones y son prácticos, ilustrativos, cortos, inteligibles, ayudan a comprender el significado del término, contienen palabras sencillas y de mayor frecuencia que el lema y permiten identificar combinaciones sintagmáticas. Se presentan inmediatamente después de cada una de las acepciones, en letra cursiva para distinguirlos del resto de la información. Además, la palabra se reemplaza el lema por una virgulilla. Se especifica en los preliminares que han sido tomados del *Corpus VOX-Bibliograf* y adaptados a fin de que sean ilustrativos y se presenten además como un modelo de uso y como una ayuda para ampliar o matizar la información del significado. Esto va en consonancia con lo que se espera de un DMA de ELE (Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a).

porfiar |porfiár| **intr.** Mantenerse excesivamente firme en una opinión cuando se discute: *deja de ~ que esta vez no llevas razón.*

La información paradigmática se presenta después de los ejemplos en letra negrilla, con marcas especiales tanto para los sinónimos ($\Rightarrow$) como para los antónimos

($\Leftrightarrow$). Una particularidad es que los términos sinónimos contienen exactamente la misma definición, asunto que ha sido anunciado desde los preliminares.

ins·tan·cia [instánθia] **1** Documento oficial en el que se solicita una cosa [...] $\Rightarrow$ **solicitud**.

so·li·ci·tud [solictúd] [...] **2** Documento oficial en el que se solicita una cosa [...] $\Rightarrow$ **instancia**.

A pesar de esto, este tipo de información al interior de los artículos es escasa. Además, en el caso de los sinónimos, algunos no presentan reciprocidad entre términos e incluso algunos de ellos conducen a pistas perdidas, lo cual no es recomendable en un DMA (Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002, 2014).

Posteriormente, se presentan las unidades pluriverbales a manera de subentrada. Esta aparece en negrilla posterior a un cuadro negro que señala la locución. El lema está reemplazado por una virgulilla tanto en la subentrada como en el ejemplo. Después se brinda el significado sin información sobre el tipo de locución de la que se trata, y por último un ejemplo.

diablo [...] ■ **mandar al ~**, *fam.*, despreciar a una persona o cosa:
estaba tan harto del trabajo que lo mandé al ~.

En esencia el diccionario recoge únicamente las locuciones, pero no las combinaciones sintagmáticas, que son presentadas a través de los ejemplos sin ningún tipo de marca ni aclaración sobre ellas. Información como las combinaciones sintagmáticas y las expresiones fraseológicas se requieren en un DMA de ELE (Alvar, 2003; Castillo, 2010; García, Sanz, 2009; Higuera, 2004b; Perdiguer, 2010).

En los casos en que es necesario, los artículos señalan otra información a través de diversas marcas gramaticales adicionales a la categoría como la conjugación verbal o aclaraciones sobre el uso de distintos términos en combinación con los verbos *ser* y *estar* (40), marcas de especialidad (39) y marcas de restricción (7). No obstante, no se proporciona información sobre americanismos, extranjerismos, información pragmática e información cultural. Todo este tipo de información es relevante e importante en un DMA de ELE (Cabré, 1993; Castillo, 2003; Córdoba, 1997; Fernández García, 1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991b, 1994, 2000, 2008), sin embargo, desde la misma selección léxica se ha dejado de lado este tipo de términos, lo cual conduce a que el diccionario presente vacíos en distintos tipos de vocabulario.

En términos generales, el diccionario plantea criterios macroestructurales y microestructurales en torno a la finalidad del diccionario, y mantiene la coherencia entre

los distintos criterios al interior de la obra. No obstante, existen aspectos de la selección léxica, tratamiento de la homonimia, información paradigmática, información sobre unidades pluriverbales y otras informaciones de carácter pragmático y cultural que deberían ser más amplios pues son elementos necesarios para la mejor comprensión de un estudiante no nativo. Esto hace que el diccionario se acerque más a un diccionario escolar para hablantes nativos que a un DMA de ELE.

6.1.1.4. Diccionario de la Lengua Española para Estudiantes de Español (DLEPEE)

La Editorial Espasa Calpe publicó en 2002 el *Diccionario de la Lengua Española para Estudiantes de Español* (DLEPEE). La obra fue dirigida y coordinada por Celia Villar, y acompañada por Cristina González en la edición.

El diccionario es de tipo definitorio, descriptivo y monolingüe para la enseñanza de la lengua. Se presenta en un único formato impreso en un solo volumen cuyo tamaño, forma y peso lo hace apto para la comodidad en el manejo (Varón, 2003). Esta obra no tiene versión electrónica, lo cual es inusual para la época de publicación. Las versiones electrónicas permiten una búsqueda mucho más ágil y sencilla para los usuarios, además de permitir la actualización constante (Campos y Pérez Pascual, 2003) y una mayor divulgación de la obra, en especial si esta se encuentra en Internet (López, 2010).

La obra se encuentra estructurada en tres secciones: los preliminares, los artículos y los apéndices. Los preliminares ofrecen la introducción, que proporciona información general sobre destinatarios, léxico, particularidades sobre la información paradigmática, utilidad de los ejemplos presentados, partición silábica del lema, y propósito general de la obra. También se esboza la estructura del artículo, se explican algunos símbolos usados al interior de este, aunque no se proporciona información sobre los criterios que llevaron a la construcción del diccionario tales como la selección léxica, inclusión de nombres propios, siglas, acortamientos, prefijos y sufijos, voces de especialidad, variantes diatópicas y vocabulario restringido, corpus en el que se basa. Es importante que en los preliminares de una obra lexicográfica se proporcione esta información para que el usuario tenga una perspectiva general de la obra (Martínez de Sousa, 2009; Haensch, 1982a; Hernández, 2000). La introducción dedica una sección específica para fonética y grafías, información útil en un DMA de ELE. Adicionalmente se proporciona una guía de uso, así como los símbolos que se emplean y su significado.

La segunda sección del diccionario es el conjunto de artículos lexicográficos. Al final del diccionario se presentan dos apéndices. El primero es el modelo de conjugación de los verbos regulares. El segundo apéndice presenta los modelos de verbos irregulares y anotaciones de verbos regulares con anomalías ortográficas. Esta información es indispensable en un diccionario de aprendizaje (Alvar, 2003; Garriga, 2003; Hernández, 2000; Martínez de Sousa, 2009).

A. MACROESTRUCTURA

Aunque en los preliminares de la obra se afirma que es un diccionario destinado a estudiantes que deseen iniciarse o perfeccionar su dominio de la lengua, no especifica si se refiere a estudiantes nativos en etapa escolar o a estudiantes extranjeros en proceso de aprendizaje del español. Esta imprecisión conduce a que los criterios de construcción de la obra sean confusos, pues no es igual un diccionario destinado a estudiantes nativos del español, que uno para estudiantes de español como lengua extranjera. En un DMA es necesario identificar plenamente las características del destinatario y además tener en cuenta elementos como edad, nivel de proficiencia, conocimiento de aspectos culturales y propósito de aprendizaje (Atkins & Rundell, 2008; Bogaards, 2003; Gouws, 2010; Humblé, 2001; Jackson, 2002; Lew, 2015; Nesi, 2013; Svensén, 1993, 2009; Tarp, 2008, 2010).

El orden que sigue esta obra es el semasiológico, con los artículos organizados alfabéticamente. La *ch* y la *ll* se presentan como dígrafos, tal y como se explica en los preliminares. Dicho orden es el más recomendado para los DMA (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Castillo, 2003; Haensch, 1982a). En la contraportada se expresa que la selección léxica se compone de 24000 entradas. No obstante, lo adecuado para un DMA de ELE es entre 50000 y 60000 (Hernández, 2000, 2008; Haensch, 1982a), lo cual significa que este diccionario tiene casi la mitad de la cantidad mínima recomendada, lo cual la hace limitada.

Por otro lado, es importante advertir que en los preliminares de la obra se anuncia que la finalidad del diccionario es servir como herramienta de acercamiento a la lengua sin llegar a ser exhaustivo, razón por la cual se incluye el léxico actual en el que además se tiene especial cuidado por la inclusión de neologismos, préstamos de otras lenguas que ya están consolidadas en el español y locuciones. No obstante, en la obra no se especifica la inclusión de otros términos como extranjerismos, siglas, abreviaturas, tecnicismos, americanismos u otro tipo de vocabulario necesario para un DMA por los

usos didácticos que este tipo de léxico puede tener (Alvar, 2003; Castillo, 2003; García Sanz, 2009; Haensch, 1997; Horta, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009). Tampoco se establece ni el corpus en el que se basa, ni los distintos tipos de textos o muestras lingüísticas que conforman el corpus, y tampoco se mencionan los criterios de la selección, o si se utilizó el criterio de frecuencia de uso. En un estudio previo, de una lista de 100 términos seleccionados del inventario léxico del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, 65 de ellas se encontraban en el diccionario. Esto implica que existe un buen número de palabras útiles para los estudiantes de ELE, pero no tan alto como para ser útil a estudiantes de niveles avanzados (Azorín y Martínez Egido, 2010).

Al realizar una exploración por los distintos artículos, se evidencia que, además del léxico estándar, los neologismos, los préstamos de otras lenguas y los coloquialismos que han sido anunciados en los preliminares, se registran también voces de especialidad, americanismos y locuciones, dejando de lado siglas, abreviaturas, prefijos, sufijos y colocaciones. A pesar de esto, los criterios de selección, así como el tipo de corpus en el que se basó, no son identificables. Es indispensable que una obra lexicográfica, más aquellas que están destinadas a ser herramientas de aprendizaje, definan claramente los criterios de selección léxica y se ciñan a ellos a fin de cumplir el propósito y satisfacer de manera adecuada las necesidades de los usuarios (Dodd, 1994; Escobedo, 1989; Fernández García, 1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991a, 1994, 2000, 2008; Losada y Mas, 1997).

La lematización tampoco es explicada en los preliminares. Aun así, se pueden detallar elementos característicos al observar los artículos. Los sustantivos que admiten ambos géneros se lematizan en masculino singular y enseguida se presenta la terminación del femenino, ya sea en la última sílaba (*ciu-da-da-no, na; ga-to, ta*) o en las dos últimas (*pro-fe-sor, so-ra*). La heteronimia se lematiza por separado (*hombre - mujer*) y también los femeninos con morfología irregular (*emperador, emperatriz*). En los casos en que el femenino y el masculino tienen significados distintos, se lematizan por aparte (*ciruela, ciruelo; cuba, cubo*). Las variantes ortográficas se registran por separado, pero se desarrolla solamente en un artículo remitido por la otra forma (*sicomoro → sicómoro; ibero → ibero*) aunque el criterio para estas remisiones no se aclara, al parecer la menos usual remite a la más usual. Algo similar sucede con los sustantivos que admiten doble representación gráfica: uno de ellos remite al otro en el que se desarrolla el artículo (*güisqui → whisky*). Los *pluralia tantum* como *arras* y *nupcias* se lematizan en plural. Cuando el singular y el plural tienen distintos

significados, en algunos casos se lematizan en una entrada distinta a la del singular (*esposa*) y en otros casos es una acepción del singular (*celos*). Las palabras que aceptan la forma singular y plural, aunque es más frecuente el uso en plural, se lematizan en singular (*comestibles, hemorroides, tijeras*). No se explica el criterio de estas variaciones, las cuales generan asistematicidad que podría traer confusión al usuario (Alvar, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Svensén, 1993, 2009), pues es evidente que el usuario buscará la forma en plural y esta disparidad dificultará su búsqueda.

En el caso de los adjetivos, cuando admiten masculino y femenino, se lematizan por el masculino en singular y enseguida se presenta la terminación en femenino, ya sea la última sílaba (*com-bo, ba; e-lás-ti-co, ca*) o las dos últimas sílabas (*e-lec-tor, to-ra*). Los pronombres que aceptan variación por género y número se lematizan en masculino singular y a continuación se presentan las variaciones de femenino y plural (*aquel, aquella, aquello, aquellos, aquellas; ese, esa, esos, esas*). Los artículos están lematizados en su forma singular, seguidos por su forma en plural (*la, las*). Los verbos figuran en infinitivo (*saltar, torcer, ingerir*) incluso los pronominales. Las unidades pluriverbales aparecen como subentradas de una de las palabras que la componen. Si las palabras que componen una locución son de distintas categorías gramaticales, con orden de preferencia: sustantivo (*llevar alguien la mejor parte*, se lematizan por *parte*), verbo (*a no ser que*, se lematizan por *ser*), adjetivo o adverbio (*en particular*, se lematizan por *particular*). Cuando pertenecen a la misma categoría gramatical, se registra por el primero en aparecer (*en pie de guerra*, se lematizan por *pie; parque móvil* se registra en *parque*).

Los homónimos se registrarán en el mismo artículo, independiente de la categoría gramatical o cualquier otro criterio. Sin embargo, al interior de la obra se encuentran algunos casos en los que la homonimia no solo se registra en artículos distintos, sino que también estos están enumerados (*este, ese*). Un diccionario debe plantear un único criterio y que evite irregularidades que pueden conducir a confusión (Garriga, 2003; González García, 2004; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002; Werner, 1982). Adicionalmente, en diccionarios de aprendizaje se debe atender al criterio de proximidad de significado a fin de que sea más claro para el estudiante y pueda proporcionar un mejor uso didáctico (Alvar, 2003; Haensch, 1997; Porto, 2002).

B. MICROESTRUCTURA

En la introducción de la obra, se presenta la organización de la información que conforma el artículo lexicográfico. Este inicia con el lema presentado en negrilla con la respectiva partición silábica (*co-bre*; *mo-qui-llo*; *ma-re-mo-to*). Enseguida se presenta la transcripción fonética del lema en el sistema AFI entre corchetes, como se anunció en la introducción ([*kóβre*]; [*mokí.íó*]; [*maremóto*]). Estos dos tipos de informaciones son elementos de utilidad para el estudiante de ELE (Alvar, 2003; Campanile *et al.*, 2011; Corros, 2004; García Sanz, 2009; González García, 2004; Martínez Navarro, 2004), razón por la que es recomendable que aparezcan en una obra de esta índole.

La siguiente información que se proporciona es la categoría gramatical dada en abreviaturas que especifican los tipos de sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, pronombre y conjunción, en total 47, lo cual proporciona información abundante y específica de este tipo, asunto bastante pertinente para los aprendices de lengua (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Porto, 2002).

Posteriormente, se presentan las acepciones. Si el lema corresponde a más de una acepción, a cada una se le antepone un número en negrilla. El orden de las acepciones está dado por la categoría gramatical: adjetivo, sustantivo, verbo, pronombre y adverbio. En los sustantivos que tienen significado distinto por género, se ubica primero el masculino. Respecto a los verbos, primero aparecen las formas transitivas, posteriormente las intransitivas o las pronominales. En los casos en que las acepciones pertenecen a la misma categoría gramatical, no se puede evidenciar el criterio que se ha utilizado. Esto no ha sido explicado en los preliminares de la obra. Desde la teoría, no solamente es importante establecer detalladamente los criterios para la organización de las acepciones, sino también es necesario seguir el criterio de frecuencia de uso, en especial en un DMA (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Werner, 1982).

Por lo que respecta a las definiciones, todas son perifrásticas. En los preliminares no se proporciona información sobre los criterios tenidos en cuenta para la redacción. No obstante, al revisar las definiciones proporcionadas, son claras, cortas y sencillas como ya se había detallado en un estudio previo (Prado, 2004) y se evidencia que la mayoría de ellas están redactadas en oraciones simples y en algunas pocas ocasiones en estructuras más complejas, con términos más frecuentes y conocidos que el lema. En ninguno de los casos la unidad léxica o una palabra familiar del lema

aparece dentro de la definición, así como algún tinte ideológico y tampoco se dan casos de definiciones sinonímicas.

duer-me-ve-la [duermeþéla] amb. Sueño ligero o interrumpido.

Estas características proporcionan sencillez y claridad a la definición a fin de que esta sea comprendida por el usuario (Atkins & Rundell, 2008; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009; Pérez Lagos, 1998; Teso, 1987, Werner, 1982). En términos generales, las definiciones del diccionario cumplen los principios de equivalencia, conmutabilidad, identidad categorial, identidad de contenido, transparencia y autosuficiencia (Ahumada, 1989; Bosque, 1982; Escavy, 2000; Landau, 1989; Lara, 1997, 2004; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2002, 2014).

En el caso de la definición de los verbos, existen contornos que identifican el sujeto y los complementos. Para señalar el sujeto, los contornos se presentan dentro de plecas partidas mientras que los complementos se presentan entre paréntesis. Los contornos que aparecen en la definición de adjetivos señalan a quien se aplica y aparecen entre plecas partidas. Este tipo de información brinda mayor claridad y precisión a la definición y permite cumplir el principio de conmutabilidad (Hernández, 2000, 2008; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Serra, 2007).

de-sem-pol-var [...] Quitar |alguien| el polvo (de una cosa) [...].

de-sem-ple-a-do [...] |persona| Que está sin trabajo de forma forzosa [...].

Los ejemplos están presentes en todas las acepciones. Están escritos en cursiva inmediatamente después de la definición y en ellos se reemplaza el lema por una virgulilla. Los preliminares de la obra solo mencionan que se presentan abundantes ejemplos, pero no especifican si han sido tomados de algún corpus o han sido diseñados específicamente para el diccionario. Al analizar algunos de los que se presentan, se evidencia que la mayoría están en secuencias discursivas cerradas en las que no solamente se muestra un modelo de cómo se usa la palabra, sino que se proporciona un contexto para mayor claridad e ilustración de la definición. Estas características son coherentes con las que deben contener los ejemplos en de un DMA de ELE (Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a).

ho-lle-jo [...] Piel delgada de algunas frutas y legumbres, como las uvas, los garbanzos, etc.: *Les quitó el ~ a las uvas antes de comerlas.*

A pesar de que en los preliminares se anuncia la presencia copiosa de sinónimos y antónimos, al interior de la obra no se presentan en abundancia. Tanto los sinónimos

como los antónimos se introducen con una marca en forma de punto (•) y posteriormente, la abreviatura en versalita que señala si es sinónimo o antónimo (*SIN. ANT.*). Enseguida aparece el término, precedido por el número de la acepción de ese término, de tal manera que haya claridad sobre el significado. Este sistema de remisión de la información paradigmática suele ser muy útil porque establece claramente las acepciones que son sinónimas proporcionando información clara y específica al usuario. Sin embargo, al interior de la obra se encuentran errores de reciprocidad en las remisiones, asunto que ya había sido detallado en otros estudios (Nomdedeu, 2010, 2011). La información paradigmática en un DMA de ELE debe ser lo suficientemente clara para el usuario, pues esta tiene potenciales usos didácticos para el trabajo en el aula (Alvar, 2003; Battaner, 2000; Garriga, 2003).

Las unidades pluriverbales se incluyen dentro de los artículos a manera de subentradas. Estas se registran en negrilla después de una pleca que marca el inicio de la fraseología (|). El lema se reemplaza por una virgulilla. En algunos casos se marca con abreviatura el tipo de locución de la que se trata, y finalmente se brinda el significado o la explicación del término, seguido por un ejemplo. Bajo estas características se recogen las locuciones. Sin embargo, las colocaciones son escasas y presentadas generalmente a través de los ejemplos, sin ningún tipo de marca. El diccionario no recoge expresiones fraseológicas. Es importante que un DMA de ELE proporcione unidades pluriverbales de todo tipo pues estas contienen un potencial didáctico (Alvar, 2003; Castillo, 2010; García, Sanz, 2009; Higuera, 2004b; Perdiguer, 2010).

lí-neo [...] | **de primera** ~ loc. adj. De muy buena calidad, de lo mejor en su especie: *Es un periodista de primera* ~.

Al interior del artículo también se pueden encontrar otro tipo de información dada a través de distintas abreviaturas que señalan voces de especialidad (100), lengua de origen (9), restricciones (7) y marcas diatópicas (1). Cuando es pertinente se presenta otro tipo de información gramatical, señalada con abreviaturas (más de 50 distintas a las de categoría gramatical). Estas se ubican como la última información del artículo, señalizadas por dos tipos de flechas, una cuando la notación se aplique a todas las acepciones (➤) y otra cuando se aplique solamente a una acepción (→). Este tipo de anotaciones son importantes en un DMA de ELE pues proporcionan información valiosa no solo sobre el término, sino que también son útiles en tareas de codificación (Alvar, 2003; González García, 2009; Hernández, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009). A pesar de estas informaciones, no se proveen elementos para el tratamiento del error,

asunto importante en un diccionario de esta índole (Sánchez López y Contreras, 2004). Al interior de los artículos tampoco se evidencian información cultural o pragmática, asunto que ya había sido notado en estudios previos (Azorín, 2009; Prado, 2004).

A pesar de que los preliminares proporcionan poca información sobre los criterios macroestructurales y microestructurales del diccionario, lo encontrado al interior de la obra evidencia que existe coherencia en la manera en que se presenta la información y que la mayoría de los elementos corresponden a lo que debe ser un DMA de ELE. Sin embargo, es importante establecer los criterios para la selección léxica, algunos aspectos de la lematización, el tratamiento de la homonimia y elementos aspectos de la información paradigmática, pragmática y cultural.

6.1.1.5. Gran Diccionario de Uso del Español Actual (GDUEA)

En 2001 se publicó el *Gran Diccionario de Uso del Español Actual* (GDUEA) por la editorial Sociedad General Española de Librería. El proyecto fue dirigido por Aquilino Sánchez, quien estuvo acompañado por ocho redactores procedentes de la Universidad de Murcia, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Complutense de Madrid. Adicionalmente se contó con la colaboración de tres ayudantes de redacción, dos correctores de pruebas y un revisor lingüístico.

Este es un diccionario general monolingüe definitorio con carácter descriptivo, pues se encarga de registrar el uso de los términos. La obra se presenta en dos soportes. El impreso viene dado en un único volumen con dimensiones de 19 centímetros de ancho, 25 de alto y 8.5 de grosor. El peso del libro es de aproximadamente 2800 gramos. Tanto el tamaño como la forma y peso lo convierten en un libro pesado e incómodo para la manipulación del usuario (Varón, 2003).

La versión electrónica se ofrece en formato CD ROM que contiene un software para ser instalado en el ordenador de escritorio. El sistema operativo debe ser Windows 98 o superior, (excepto Windows 10). No es compatible con otros sistemas. Aunque una versión electrónica permite una mayor facilidad en la consulta al usuario, las diversas condiciones que exige el funcionamiento del software pueden convertirse en un obstáculo para que este no pueda ser utilizado. Tampoco es posible la actualización. No hay que perder de vista que una de las ventajas de este tipo de formatos es poder actualizar constantemente la información para que la obra no pierda vigencia (López,

2010). No obstante, se debe tener en cuenta que, para la época de publicación del diccionario, ofrecer un software que permite no solamente la búsqueda ágil por parte del usuario sino también la organización de información de acuerdo con categoría gramatical, familias de palabras, remisiones en un solo clic y otras facilidades, es un avance significativo e importante en la presentación de un diccionario (Campos y Pérez Pascual, 2003).

La obra está estructurada en tres partes. En primer lugar, aparecen los preliminares que presentan generalidades y criterios de construcción de la obra, sustentando la importancia de un diccionario que se centre en el uso de la lengua. También ofrece una explicación pormenorizada sobre la transcripción fonética y, a manera de guía de uso, una explicación sobre las informaciones que proporciona cada artículo lexicográfico, con ejemplos para cada una de ellas, elemento altamente pertinente para el usuario (Hernández, 2000). Para terminar, presenta una lista de las siglas y abreviaturas. Los preliminares sustentan desde la teoría lingüística y se explica lo que se entiende por uso y como todos los elementos que conforman el diccionario giran en torno a dicha concepción. Los criterios presentados se corresponden con el propósito y están estrechamente relacionados entre sí, lo cual proporciona coherencia a las concepciones sobre las cuales se basa, y con ello una visión clara de los fundamentos que dan soporte a la construcción de la misma (Martínez de Sousa, 2009; Haensch, 1982a; Hernández, 2000).

La segunda parte brinda los artículos lexicográficos organizados alfabéticamente. La tercera y última sección es un apéndice gramatical relevante para un hablante no nativo que está en proceso de aprendizaje de la lengua (Alvar, 2003; Garriga, 2003; Hernández, 2000; Martínez de Sousa, 2009).

A. MACROESTRUCTURA

En la obra no se establece un perfil de usuario específico para el diccionario. Se debe tener en cuenta que se trata de un diccionario general, por lo cual el destinatario, desde la teoría, es un adulto alfabetizado cuya finalidad es despejar dudas con respecto al significado, escritura u otros elementos en torno a las palabras. Sin embargo, los preliminares, en tres ocasiones mencionan el potencial uso que pueden hacer de este diccionario tanto los estudiantes como los profesores de español como lengua extranjera, por las características particulares de la obra y algún tipo de información que puede llegar a ser útil para ellos. Por esta razón estudios anteriores han determinado que

la obra es y puede ser utilizada como un DMA para ELE (Azorín, 2009; Azorín y Martínez Egido, 2010; Guerra y Gómez Sánchez, 2004; Martínez Navarro, 2006; Prado, 2004; Sánchez López y Contreras, 2004; Santamaría, 2004).

El orden que sigue es el semasiológico con ordenación alfabética en el que la *ch* y la *ll* funcionan como dígrafos. Este orden es el más adecuado para facilitar la búsqueda de los usuarios (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Castillo, 2003; Haensch, 1982a). Según se enuncia en los preliminares, la cantidad de entradas es de aproximadamente, 72000 lo cual supera el número máximo recomendado para un DMA de ELE, que es de 60000 (Hernández, 2000, 2008; Haensch, 1982a).

La selección léxica es amplia. La introducción establece que el léxico que se incluye abarca términos usados por los hablantes del español durante el siglo XX e inicios del siglo XXI, sin dejar de lado completamente el aspecto normativo. Entre este léxico aparecen, además del vocabulario general, extranjerismos, neologismos, americanismos, voces de especialidad, vocabulario restringido y unidades fraseológicas, todos ellos sustentados a partir del propósito de la obra. Aunque no se menciona, también se incluyen siglas, prefijos y sufijos, dejando de lado arcaísmos y palabras que han caído en desuso. No se incluyen, dentro del cuerpo del diccionario, las abreviaturas más comunes del español, pero estas están dadas dentro del apéndice al final de la obra. La pluralidad en los términos que se incluyen y los criterios que se tuvieron en cuenta para la inclusión proveen un vocabulario con una alta riqueza en variedad que puede tener potencialidades didácticas para un proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE (Alvar, 2003; Castillo, 2003; García Sanz, 2009; Haensch, 1997; Horta, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009). Adicionalmente, en los preliminares también se detalla el corpus para la selección léxica. Este es el *Corpus Lingüístico del Español Contemporáneo*, más conocido como el *Corpus Cumbre*, un proyecto de la editorial SGEL conformado por 20 millones de palabras provenientes de fuentes orales y escritas de España, Hispanoamérica y Estados Unidos, de la segunda mitad del siglo XX y comienzos del siglo XXI, y basado en los lineamientos teóricos sobre corpus lingüísticos. Además, se presenta el cálculo estadístico que se realizó para determinar la frecuencia de aparición de las unidades léxicas y cómo se utilizó en el proceso de redacción de la obra. Por otro lado, se aclara que se incluyen algunos términos que no se encuentran dentro del corpus pero que podrían llegar a ser de utilidad para quienes consulten la obra. Los criterios se presentan y se sustentan con base en el carácter y la finalidad del diccionario, lo cual demuestra coherencia interna.

La amplitud de la selección y el acierto en los criterios que se tuvieron en cuenta para ella ya habían sido notados en trabajos anteriores (Azorín y Martínez Egido, 2010; Martínez Navarro, 2004; Prado, 2004, 2009; Sánchez López y Contreras, 2004). En un estudio realizado se encontró que de 100 términos tomados del inventario léxico del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, 70 aparecen en el diccionario (de las obras del estudio, es la que más términos contempla), lo cual implica que la selección léxica de este diccionario es pertinente incluso para aprendices de ELE de los niveles C1 y C2 (Azorín y Martínez Egido, 2010).

En lo tocante a la lematización, esta se realiza de acuerdo con los lineamientos generales de cualquier diccionario de lengua. En el caso de los sustantivos que tienen dos géneros, aparecen en masculino singular, y enseguida se añade la sílaba o terminación de la forma femenina (*doc·tor*, *-ra*; *ni·ño*, *-ña*). La heteronimia aparece por separado (*hombre* - *mujer*) así como los femeninos irregulares (*actor*, *actriz*). Cuando el femenino y el masculino implican cambio de significado, se lematizan por aparte (*manzana*, *manzano*; *cuba*, *cubo*). Los *pluralia tantum* se registran en plural (*nupcias*, *viveres*). Cuando el singular y el plural tienen distintos significados, se dan dos casos: en el caso de *esposas* aparece en un artículo diferente al que corresponde para el singular *esposa*, no obstante, en el caso de *celos* figura como una de las acepciones de la forma singular *celo*. Para las palabras que aceptan singular y plural, aunque es más frecuente el uso en plural, aparecen en singular como *seso*, *hemorroide* y *tijera*.

Las variantes ortográficas tienen diversas formas de ser presentadas. Por ejemplo, en el caso de *alveolos*, *ibero*, *chofer* y *sicomoro* aparecen lematizadas en una única forma y al final, como nota ortográfica, se presenta la variante. En el caso de *período*, se lematizan ambas y la forma inacentuada (*periodo*) remite a la acentuada (*período*). En el caso de los términos que admiten doble representación gráfica sucede algo análogo. Por ejemplo, en el caso de *sicología* se remite a *psicología*, *sicoanálisis* remite a *psicoanálisis*, *sicodélico* remite a *psicodélico* y esto se repite en las palabras similares. Sin embargo, en el caso de *svástica* y *esvástica* aparecen no solo lematizadas las dos, sino que se desarrollan ambos artículos cuyo contenido es distinto el uno del otro. *Esvástica* presenta como nota ortográfica la aclaración de que se puede escribir *svástica*. También sucede en el caso de *güisqui* y *whisky*, cada una con un artículo independiente desarrollado con información distinta en el que no existe remisión de uno al otro. Estas irregularidades constantes podrían causar confusión al usuario y dificultar

la búsqueda (Alvar, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Svensén, 1993, 2009). En los preliminares del diccionario no se explican los criterios para estas formas.

Con respecto a los adjetivos, en los casos en que admiten los dos géneros, se lematizan por el masculino en singular y enseguida se presenta la terminación en femenino (*detallado, sa; charro, rra*). Los pronombres que aceptan variación por género y número se lematizan en masculino singular y a continuación se presentan las variaciones de femenino (*aquel, aquella; ese, esa*). Los artículos están todos lematizados. Los verbos aparecen en infinitivo (*caminar, coser, venir*) incluidas las formas que aceptan pronominal. Los participios se lematizan cuando tienen función adjetiva (*abarcado, comisionado, sofocado*). Las unidades pluriverbales figuran como subentradas al interior del artículo de una de las palabras que las componen, sin embargo, no hay una única forma de ser presentadas, pues en algunos casos aparecen bajo varias de las palabras que la componen. Por ejemplo *mano de obra* figura tanto por *mano* como por *obra*; en ambos casos la definición es la misma aunque no el ejemplo. Sin embargo, en el caso de *ama de casa*, solo figura en el artículo de *casa*. Tampoco parece haber un criterio claro sobre la palabra bajo la que se lematiza: en el caso de *ama de casa*, figura bajo *ama*, mientras que *ama de llaves* aparece en *llaves*. Lo mismo sucede en los casos en que los términos que componen la unidad pluriverbal son de diferentes categorías gramaticales: en el caso de *partir la cara*, se lematiza bajo *partir* (verbo), pero en *partir la diferencia* se lematiza en *diferencia* (sustantivo). Esta asistematicidad no permite identificar un criterio claro para la lematización de unidades fraseológicas, y además conduce a confusión al usuario además de dificultar la búsqueda (Alvar, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Svensén, 1993, 2009). Tampoco se habla de este asunto en los preliminares.

La homonimia es otro de los aspectos no mencionados en la introducción. Al examinar la obra se detalla que los términos homónimos se registran en el mismo artículo, independiente de su categoría gramatical. Sin embargo, desde la teoría no es recomendable registrarlos en el mismo artículo ya que se presta para que haya confusión entre la homonimia y la polisemia (Garriga, 2003; González García, 2004; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002; Werner, 1982). Lo más adecuado es que los homónimos se registren en artículos distintos y bajo el criterio de proximidad de significado para mayor claridad del usuario y un mejor uso didáctico en el caso que así se requiera (Alvar, 2003; Haensch, 1997; Porto, 2002).

B. MICROESTRUCTURA

En los preliminares del diccionario se explica con detalle la estructura del artículo. Esta comienza con la entrada, la cual se presenta en negrilla a la que se le señala la partición silábica (*co·mar·ca*, *en·gro·sar*, *li·ra*). Después de la entrada se presenta la transcripción fonética entre corchetes, en el sistema del AFI, simplificado para que refleje la lengua estándar ([*komárka*], [*engrosár*], [*líra*]). Esto ha sido anunciado desde los preliminares. Informaciones como la partición silábica y la transcripción fonética son de importante utilidad para los estudiantes de ELE (Alvar, 2003; Campanile *et al.*, 2011; Corros, 2004; García Sanz, 2009; González García, 2004; Martínez Navarro, 2004).

Al lado izquierdo del lema, aparece un número que señala la frecuencia con la que el lema aparece en el corpus. La enumeración va de uno a cinco, en la que uno significa baja frecuencia (hasta 3 ocurrencias por millón dentro del corpus) y cinco, frecuencia muy alta (más de 75 ocurrencias por millón). Los lemas que no llevan este número indican que la aparición de este en el corpus es de 5 o menos del total. En la introducción se expone el método estadístico a través del cual se estableció el tipo de frecuencia. Enseguida se señala la categoría gramatical a través de abreviaturas, que señalan el género de los sustantivos y tipos de verbos y pronombres. En total se usan 21 abreviaturas. La información gramatical no es realmente abundante, como se había señalado antes (Azorín, 2009).

Después de la categoría gramatical aparecen las acepciones. En los casos en que existen categorías gramaticales distintas, se separan por números romanos (I, II, III, etc.), pero si las acepciones son de la misma categoría, entonces se señalan con números arábigos (1, 2, 3, etc.). También se da el caso en el que existen varias acepciones de diferentes categorías gramaticales, en el cual primero se ubican todas las acepciones de una categoría. El orden se determina por la categoría gramatical: participio, adjetivo, verbo, sustantivo, pronombre, adverbio. Cuando las acepciones pertenecen a la misma categoría gramatical, se organizan según la frecuencia de uso, excepto si una acepción depende de otra, en tal caso, se ubicará después de esa, aunque tenga mayor frecuencia. Este criterio se señala en los preliminares, aunque no se explique el procedimiento mediante el cual se determinó la frecuencia para cada acepción, asunto que ya había sido señalado en un estudio previo (Martínez Navarro, 2004). La ordenación por frecuencia de uso es coherente con el propósito del diccionario y la organización por categoría gramatical y los distintos tipos de marcas que la señalan genera una

sistematicidad que permite una búsqueda más ágil y sencilla. De esta manera puede ser claro y pertinente para un usuario no nativo del español (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Werner, 1982).

Las definiciones que presenta la obra son perifrásticas. En la introducción se explica que se evitan las sinonímicas y se propende por la redacción detallada, poniendo especial énfasis a la función de lo definido. Así se plantea una definición por rasgos funcionales que responde a la pregunta *¿para qué sirve?*, y que se acerca más a la definición funcional que se usa en contextos naturales. Al examinar las definiciones proporcionadas en los artículos, se puede detallar que estas están construidas, generalmente, en oraciones simples, con un lenguaje claro, y en términos más frecuentes que el lema. Estos rasgos proporcionan sencillez y claridad a la definición a fin de que sea comprendida por el usuario (Atkins & Rundell, 2008; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009; Pérez Lagos, 1998; Teso, 1987; Werner, 1982).

per·ca·tar [perkatár] I. *tr* Adquirir conciencia de algún hecho, circunstancia, etc.

En pocos casos una palabra familiar del lema aparece dentro de la definición, lo cual no es recomendable, pues puede ser poco claro para quien no conozca la unidad léxica.

im·per·fec·to, ta [imperfékto] I. *adj* Se dice de lo que contiene o muestra imperfecciones.

En general, las definiciones cumplen con los principios de equivalencia, identidad categorial, transparencia y autosuficiencia (Ahumada, 1989; Bosque, 1982; Escavy, 2000; Landau, 1989; Lara, 1997, 2004; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2002, 2014). Sin embargo, en algunos casos no se cumple con el principio de conmutabilidad, pues en un enunciado no podría ser sustituido el lema por la definición sin verse alterada su estructura. Esto se debe a que en la obra no se emplean contornos que acompañen la definición y proporcionen detalle sobre sujetos o complementos, en el caso de los verbos, y tipos de sustantivos a los que se aplica en caso de los adjetivos. La información de contornos es necesaria para dar mayor claridad a la definición (Hernández, 2000, 2008; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Serra, 2007).

La mayoría de las acepciones contienen ejemplos que ilustran la definición. Estos se presentan en cursiva, inmediatamente después de la acepción. Han sido tomados del corpus *Cumbre*: algunos de manera literal, cuando la expresión es lo suficientemente clara como para proporcionar una ilustración acertada de la acepción;

en otras ocasiones, han sido modificados para ser esclarecedores. Aunque se advierte que todas las acepciones tienen ejemplos, se encuentra que algunas acepciones carecen de estos. La mayoría de ellas está presentada en secuencias discursivas cerradas, lo que proporciona un contexto con información, además de servir de modelo de uso. La forma y contenido de los ejemplos de esta obra pueden servir como modelo de uso para hablantes no nativos (Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a).

es·cal·far [eskalfár] *tr* 1. Cocer los huevos sin su cáscara en líquido hirviendo o en caldo durante pocos minutos: *Dejar escalfar los huevos antes de servirlos.*

En la mayoría de los artículos se incluye información paradigmática al final del artículo, en una nueva línea con sangría, introducida por la abreviatura en versalita (*SIN ANT*). En los casos en que un lema tiene varias acepciones o pertenece a diferentes categorías gramaticales, se indica la acepción específica a la cual aplica el sinónimo o el antónimo a fin de que la información sea más clara y precisa. La información paradigmática que presenta este diccionario puede ser útil a estudiantes de ELE por su claridad y precisión, además, los sinónimos y antónimos tienen potenciales usos didácticos para el trabajo en clase (Alvar, 2003; Battaner, 2000; Garriga, 2003).

Las unidades pluriverbales se ubican dentro de los artículos a manera de subentradas. Tienen dos maneras de presentarse según su tipología. Las locuciones se presentan inmediatamente después de la última acepción, precedida por una abreviatura que señala el inicio del conjunto de locuciones (*LOC*). Después de la subentrada aparece la definición o las definiciones; en caso de que una de ellas tenga dos o más acepciones, estas van enumeradas. Para cada acepción también se presenta un ejemplo.

ma·no [...] **Bajo mano**, de manera ilegal o encubierta: *Unos cuantos billetes bajo mano lo arreglan todo).*

Por otro lado, se registran sintagmas nominales conformados por dos o tres palabras que expresan un significado. Se presentan como voces de dos o más términos cuyo núcleo es el término alfabetizado. En tal caso la expresión se presenta en una nueva línea con sangría y en negrilla. Posteriormente figura la acepción o número de acepciones también enumeradas. En la mayoría de casos se presenta un ejemplo para cada acepción. Las unidades pluriverbales implican un potencial uso didáctico para los estudiantes de ELE (Alvar, 2003; Castillo, 2010; García, Sanz, 2009; Higuera, 2004b; Perdiguer, 2010).

ma·no [...] **Mano visible**, se dice de quien actúa públicamente, sin ocultarse: se sustituye la mano invisible del mercado por la mano visible del empresario.

Cuando es necesario se proporciona otro tipo de información a través de abreviaturas en torno a otros aspectos sobre ortografía, morfología o sintaxis (destaca abundancia de notas sobre régimen preposicional) con 22 abreviaturas en total. La información gramatical adicional permite que el aprendiz de ELE tenga herramientas necesarias a la hora de codificar (Alvar, 2003; González García, 2009; Hernández, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009). Además, se presentan marcas de restricciones de uso (14), voces de especialidad (40) y diatopismos (20). Todo esto es relevante para un aprendiz de ELE no solo porque le proporciona mayor claridad sobre el término, sino porque también es útil para la codificación (Cabré, 1993; Castillo, 2003; Córdoba, 1997; Fernández García, 1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991b, 1994, 2000, 2008). Aunque este tipo de información es abundante en la obra, no se proveen elementos para el tratamiento del error, asunto ya notado en una investigación anterior (Sánchez López y Contreras, 2004). Tampoco existen marcas pragmáticas, ni culturales, lo que ya había sido establecido en estudios anteriores (Azorín, 2009; Azorín y Martínez Egido, 2010; Prado, 2004).

Aunque esta obra no es específicamente un DMA para ELE, los criterios macroestructurales y microestructurales sobre los cuales se construye la obra permiten la inclusión de diversos elementos que, desde la teoría, pueden ser útiles a un aprendiz no nativo de la lengua. Esto ha sido reconocido incluso por los autores, quienes a través de los preliminares resaltan aquellos elementos que pueden ser de utilidad en un proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE.

6.1.1.6. Diccionario de Uso del Español Edición Manual (DUE)

En 1962 fue publicado, por la editorial Gredos, el *Diccionario de Uso del Español* (DUE) bajo la dirección de María Moliner. Fue el primer diccionario monolingüe del español que se interesó por dar preferencia al uso de la lengua por encima de la norma. En 1998 aparece la segunda edición y en 2007 la tercera. Debido al auge de la obra y la alta aceptación que esta tuvo, la editorial consideró necesario realizar una versión manual del diccionario que redujera el tamaño de la obra sin perder

su esencia a fin de que pudiera llegar a mayor cantidad de usuarios que requirieran consultar un diccionario monolingüe. De esta manera, en 2012 aparece por primera vez el *Diccionario de Uso del Español Edición Manual*²⁸, versión manual del DUE, coordinado por Joaquín Dacosta Esteban, acompañado por un equipo de lexicógrafos. Esta obra cuenta con una tercera edición del año 2013. Esta asegura, en sus preliminares, estar dirigida a hablantes no nativos que estén en proceso de aprendizaje de español, entre otro tipo de usuarios.

Es un diccionario general monolingüe definitorio descriptivo que se centra en el registro del léxico usado por los hablantes, relegando la norma a un segundo término. Este consta de un tomo cuyo tamaño, forma y peso lo hacen adecuado para el fácil manejo del usuario (Varón, 2003). Por la época de producción de la obra y el hecho de derivarse de una que se presentaba en versión electrónica, es inusual que esta no cuente con este tipo de soporte, ya sea en DVD o en línea. Las versiones digitales facilitan la búsqueda y la hacen más rápida y simple para los usuarios. Además, esta es susceptible de ser actualizada constante (Campos y Pérez Pascual, 2003) y permite una mayor divulgación, en especial si está en la Red (López, 2010).

El diccionario se estructura en tres secciones: los preliminares, el contenido y los apéndices. Con respecto a los preliminares, estos explican el contexto en el cual aparece la obra, y las generalidades, así como una guía de uso, la lista de abreviaturas y símbolos. La segunda sección del diccionario presenta el grupo de artículos lexicográficos organizados alfabéticamente. La última sección está compuesta por los apéndices: los modelos de conjugación de los verbos regulares e irregulares y una lista de observaciones sobre algunos verbos definidos en los artículos y que están relacionados con información gramatical. Esta información es útil para el usuario (Martínez de Sousa, 2009; Haensch, 1982a; Hernández, 2000).

A. MACROESTRUCTURA

El DUE nace como un diccionario general de lengua, de carácter descriptivo, el cual se centra en el uso de la lengua y no en la norma, asunto importante pues para la época no era algo usual (Hernández, 2000; Sánchez Lopez, 2000). Al ser un diccionario general está dirigido a cualquier adulto alfabetizado que requiera resolver algún tipo de

²⁸ Sobre esta edición se realiza el presente estudio, que a efectos prácticos denominaremos DUE igual que la versión original.

duda léxica. La versión manual afirma, en sus preliminares, que mantiene la esencia del diccionario general descriptivo, sin embargo, menciona a los estudiantes de español como destinatarios de la obra: tanto de lengua materna, entre 12 y 18 años, o en etapas tempranas de su formación profesional, como los de lengua extranjera que están pasando del diccionario bilingüe al monolingüe. No obstante, el diccionario no se establece propiamente como un diccionario de aprendizaje o un diccionario escolar. Es importante tener en cuenta que las características de un diccionario general no suelen ser iguales a las de un diccionario escolar ni a las de un DMA de ELE, pues el nivel de dominio de uso de la lengua, así como las finalidades de consulta, incluso otros aspectos del aprendizaje de la lengua son determinantes para la construcción del diccionario (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Bogaards, 2003; Garriga, 2003; Gouws, 2010; Humblé, 2001; Jackson, 2002; Svensén, 1993, 2009).

La obra sigue el orden semasiológico, con la organización alfabética directa en los que la *ch* y la *ll* se presentan como dígrafos, tal y como se explica en la guía de uso. El orden semasiológico es el más recomendado para facilitar la consulta a estudiantes extranjeros de español, pues sigue la forma internacional (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Castillo, 2003; Haensch, 1982a). En la introducción se especifica que la selección léxica está compuesta por 31720 entradas que estarán lematizadas y cada una con su respectivo artículo, y que además tendrá 4700 términos derivados que no obtendrán un artículo para ser desarrollado, sino que se incluyen como palabras afines o familiares dentro de otro artículo, pero cuyo significado será deducible a partir del lema que las abarca. La selección léxica es un tanto limitada si se pretende que la obra sea adecuada para estudiantes de ELE, pues según los estudios, lo adecuado es entre 50000 y 60000 (Hernández, 2000, 2008; Haensch, 1982a).

La introducción del diccionario afirma que la selección léxica ha sido realizada a partir del CREA de la RAE. El criterio para dicha selección ha sido el de frecuencia, lo cual es coherente con la finalidad de la obra, incluso cuando esta pretende llegar a estudiantes no nativos (Alvar, 1993; Battaner, 2000; Dodd, 1994; Hernández, 1989, 1991a, 1994, 2000, 2008; Losada y Mas, 1997; Ruhstaller, 2004). Dentro del conjunto de términos se incluye vocabulario del uso vigente del español de todos los registros idiomáticos (vulgar, informal, formal, culto o literario). También se afirma, en la introducción, que se incluyen voces de especialidad recurrentes en los medios de comunicación y en currículos escolares, y además americanismos extendidos geográficamente y de alta frecuencia de uso. Sin embargo, no se menciona la inclusión

de neologismos, extranjerismos, siglas, prefijos y sufijos. Al revisar el interior del diccionario, se evidencia que no se incluyen siglas, prefijos y sufijos, pero que hay presencia de neologismos y extranjerismos. La diversidad del tipo de léxico incluido en un diccionario es importante pues este puede tener diversas potencialidades didácticas para un aprendiz de español (Alvar, 2003; Castillo, 2003; García Sanz, 2009; Haensch, 1997; Horta, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009).

En relación con la lematización, el diccionario sigue los principios generales de las obras lexicográficas monolingües. Algunos de estos aspectos están explicados en la guía de uso del diccionario. Cuando los sustantivos admiten la forma femenina y masculina, se lematizan en masculino singular y se adiciona la sílaba de la forma femenina (*perro,-a; abogado,-a; mecánico,-a*). Los hiperónimos se lematizan por separado (*hombre, mujer*) así como los femeninos con morfología irregular (*emperador, emperatriz*). Cuando el femenino y el masculino tienen significados distintos, se lematizan por aparte (*papaya, papayo; almendra, almendro*). Las variantes ortográficas se indican en la misma entrada separadas por la conjunción *o* (*íbero,-a o íbero,-a; alvéolo o alveolo; período o periodo*). En lo tocante a las que admiten doble representación gráfica, hay dos maneras de registrarse, ambas explicadas en la guía de uso. En el caso en que las dos variantes están seguidas o próximas en el orden de las entradas, aparecen ambas en el lema por orden alfabético (*cacto o cactus*). Pero si no existe proximidad entre ellas, se lematizan las dos, pero la información se incluye en uno solo de los artículos, y se indica en la remisión. Asimismo, los plurales no tienen una única forma de registrarse. Las palabras que solo existen en plural se lematizan de esa manera (*arras; nupcias*). En los casos en que el singular y el plural tienen distintos significados también se presentan variantes: en el caso de *esposas* se lematiza en otro artículo distinto al que corresponde para *esposa*, sin embargo, para el caso de *celos y sesos*, aparecen como acepciones en los artículos correspondientes a *celo y seso* respectivamente. También se da el caso de palabras usadas mayormente en plural, pero que se lematizan en singular como *gafa, comestible y hemorroide*. Estas distintas formas de presentar fenómenos similares pueden producir confusión al usuario y más si este no es un hablante nativo (Alvar, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Svensén, 1993, 2009). La obra presenta con claridad las distintas formas cuando se trata de palabras que admiten dos grafías, pero no lo relacionado con los plurales.

Con respecto a los adjetivos, en los casos en que estos admiten masculino y femenino, se lematizan por el masculino singular y a continuación se ofrece la

terminación en femenino (*sesudo,-a; facultativo,-a; miedoso,-a*). Los pronombres que varían según género y número se lematizan en masculino singular y se añade al final la terminación para el femenino (*aquel,-lla,-llo; este,-a,-o*). Los artículos aparecen todos lematizados (*la; el; las; los*), pero en el caso de los plurales se remite a la forma singular. Los verbos aparecen en infinitivo (*comprar, correr, salir*), y algunas formas aparecen en pronominal (*esmerarse*). Los participios se lematizan únicamente cuando tienen función adjetiva (*decidido, formado; dormir*).

En la guía de uso se explica la lematización de las unidades pluriverbales. Estas aparecen como subentradas bajo una de las palabras que las conforman. Si el enunciado fraseológico tiene palabras de distintas categorías gramaticales, se da preferencia por el sustantivo (*dar cauce* se lematiza por *cauce*). En caso de no existir, se elige la palabra gramaticalmente más fuerte: verbo (*dar igual* aparece en *dar*), adjetivo o adverbio (*a lo mejor* figura en *mejor*). En el caso de que las palabras sean de la misma categoría gramatical, se lematizan bajo la primera que se encuentre en la frase (*pasar la mano por el lomo* se lematiza por *mano*).

La homonimia no es un tema tratado en los preliminares de la obra. Al revisar el contenido, se encuentra que se registra en artículos distintos, enumerados para establecer la diferencia entre uno y otro, y se deduce que el criterio tenido en cuenta es el etimológico. Es un tanto incoherente que una obra que da preferencia al uso sobre la norma registre la homonimia bajo un criterio que está más cerca de la norma que de lo descriptivo. En diccionarios de uso se aconseja atender al criterio de proximidad semántica pues es mucho más cercano al uso y suele ser más claro para el destinatario, además tiene mejores potenciales didácticos (Alvar, 2003; Haensch, 1997; Porto, 2002).

B. MICROESTRUCTURA

La estructura y contenido de los artículos están ampliamente presentados en la guía de uso. Se comienza con el tema, el cual aparece en negrilla sin partición silábica (*coche, enmienda, impresión*). Si una de las finalidades de un diccionario es la didáctica, lo más recomendable es que el lema presente partición silábica que proporciona información útil en el aula (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Haensch, 1982a; Lara, 1997; Martínez de Sousa, 2009).

Después de la entrada se presenta la pronunciación, únicamente en los casos en que la esta es distinta a la grafía o el lema es un extranjerismo. Esta se ofrece entre corchetes registrada en el alfabeto del español. Para un hablante no nativo es importante

encontrar la transcripción fonética de cada lema en un sistema conocido o internacional que le permita detallar la pronunciación (Alvar, 2003; Campanile *et al.*, 2011; Corros, 2004; García Sanz, 2009; González García, 2004; Martínez Navarro, 2004).

fitness [fítnes] [...].

Cuando es necesario, antes de las acepciones se incluye un paréntesis que proporciona información sobre varios aspectos como el origen de la palabra, las variantes ortográficas, los plurales irregulares, régimen preposicional y conjugación del verbo.

WAP (sigla del ingl.)

esnob (pl. *esnobs*; tb. *snoobs*) [...].

esmerarse *prnl* (*en, por*) [...].

sentar (CONJUG. 21) [...].

Para las palabras que provienen del latín se presenta el término original; de otro lado, para los términos que vienen de una lengua extranjera moderna solo viene la indicación de la lengua de procedencia. Aunque algunos autores afirman que la información etimológica no es pertinente para aprendices de lengua (Escobedo, 1989; Fernández García, 1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991a, 1994, 2000, 2008; Martínez Navarro, 2004), pero otros estudios aseguran que podría ser útil para aclarar dudas en torno a los falsos amigos (Campanile *et al.*, 2011; García Sanz, 2009).

canto (del lat. *cantus*) [...].

Enseguida se registra la categoría gramatical a través de una abreviatura, que en el caso de los sustantivos, verbos, adverbios y preposiciones especifica según su tipo. En total se usan 23 abreviaturas.

Posteriormente, se presentan las acepciones. Cuando hay dos o más acepciones, estas se enumeran y se ordenan por la categoría gramatical. Cuando un lema se aplica a adjetivo y sustantivo o adjetivo y adverbio, primero se ubica la acepción de adjetivo. En el caso de los verbos, primero aparecen las acepciones transitivas, posteriormente las intransitivas y por último las pronominales e impersonales. En los sustantivos que varían de significado según el género, aparece primero el masculino. Para los casos en que varias acepciones son de la misma categoría gramatical, el criterio de ordenación no es explicado en los preliminares y tampoco es claro al revisar el interior de los artículos. Esto ya había sido notado en otro trabajo (Campanile *et al.*, 2011). Dado que el diccionario es descriptivo, el criterio de frecuencia de uso es el más recomendable para ordenar las acepciones (Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Werner, 1982). Una

particularidad de esta obra es que incluye subacepciones, que consisten en acepciones que dependen de otras para ser comprendidas. Estas se ubican inmediatamente después de la acepción de la que depende introducida por una marca (⊙).

mudanza 1 f. Acción y efecto de mudar[se] SIN. Cambio. ⊙

Particularmente, cambio en las ideas o afectos. [...].

Por lo que respecta a las definiciones, los preliminares no brindan mucha información al respecto. La mayoría de ellas son perifrásticas, aunque se encuentran unas pocas sinonímicas. En la mayoría de casos de definiciones sinonímicas estas incluyen una marca que señala alguna diferencia con respecto al sinónimo. Aun así, una definición sinonímica obliga al estudiante a realizar una nueva búsqueda, lo cual lo puede llevar a la circularidad que debe evitar toda obra lexicográfica (Ahumada, 1989; Atkins & Rundell, 2008; Geeraerts, 2003; Landau, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2014; Svensén, 1993). De otro lado, se corre el riesgo de que la palabra a la cual se remite no se encuentre en el diccionario, lo cual conduce a la pista perdida, que es otro asunto que se debe evitar.

engañabobos m.inf. Engañaifa.

enjabonar tr. Jabonar.

Con respecto a las definiciones perifrásticas, la mayoría están construidas en oraciones simples, con algunos casos en oraciones compuestas, en términos que son más frecuentes que el lema, sin ningún tinte ideológico. En algunos casos, la definición contiene una palabra de la familia del lema, lo cual resta claridad a la definición y además obliga al usuario a realizar una nueva búsqueda, yendo nuevamente al problema de la circularidad que se debe evitar (Ahumada, 1989; Atkins & Rundell, 2008; Geeraerts, 2003; Landau, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2014; Svensén, 1993).

embarco m. acción de embarcar[se] personas: por ejemplo, tropas.

En términos generales, las definiciones cumplen con los principios de equivalencia, identidad categorial, transparencia y autosuficiencia (Ahumada, 1989; Bosque, 1982; Escavy, 2000; Landau, 1989; Lara, 1997, 2004; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2002, 2014). Sin embargo, Se presentan algunos casos en los que no se cumple el principio de conmutabilidad, pues al intercambiar el lema y su definición en un enunciado, no se leería de manera coherente. Esto se debe a que no se emplean contornos que acompañen la definición y especifiquen información en torno a sujetos o complementos, en el caso de los verbos, y a tipos de sustantivos a los que se aplica, en

caso de los adjetivos. Los contornos son necesarios para brindar mayor claridad a la definición y una mejor lectura al usuario (Hernández, 2000, 2008; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Serra, 2007). En algunos casos se marca el objeto directo al que se refiere el verbo.

eliminar 1 tr. Apartar algo o alguien de una cosa o un conjunto de que forma parte [...].

Los ejemplos son escasos, pues solo algunas acepciones los incluyen. El criterio para la inclusión de ejemplos no se menciona en la introducción y tampoco es aparente al analizar los artículos, así como tampoco se tiene información sobre la fuente de los mismos (tomados de algún tipo de corpus o inventados). En un diccionario que propende por una finalidad didáctica, es importante que las definiciones estén debidamente ilustradas a través de abundantes ejemplos (Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Lara, 1997). Estos se presentan entre comillas simples (‘’) en el mismo tipo de letra que la definición. Algunos se presentan en frases y otros son oraciones más extensas. Los ejemplos proporcionados son suficientemente ilustrativos y están en estructuras sencillas y palabras más frecuentes que el lema, lo cual los hace adecuados para ilustrar la definición.

exhausto,-a 1 adj. Sin nada y de cierta cosa que se expresa: ‘Dejar exhaustas las fuentes de riqueza de un país’.

La información paradigmática incluye solo sinónimos. Estos aparecen tras el ejemplo, precedidos por la abreviatura en versalita (SIN.). Aunque en la introducción se afirma que se presenta una amplia variedad de sinónimos, al interior de la obra estos son escasos, y algunos de ellos no registran la reciprocidad, lo cual conduce a la pista pérdida. En una obra de este tipo es importante que haya mayor sistematicidad en la presentación de esta información y que se incluyan antónimos, pues puede tener grandes utilidades para el usuario (Alvar, 2003; Battaner, 2000; Garriga, 2003).

Las unidades pluriverbales, tal y como se explica en la guía de uso, aparecen bajo una de las palabras que contienen. Estas se presentan al final de la acepción, en negrilla, precedidas por dos barras verticales (||) que señalan el inicio de la fraseología y organizadas en dos bloques. En el primero se presentan los sintagmas nominales cuyo núcleo es la palabra del lema, después se presentan otras expresiones pluriverbales como locuciones y en algunos casos frases hechas y expresiones. El lema se reemplaza por la letra inicial en minúscula, pero si está en plural se escribe completo. No se marca gramaticalmente y casi nunca presenta ejemplo.

cruz [...] **c. griega** Cruz que, a diferencia de la latina, tiene los cuatro brazos iguales [...].

cruz [...] **hacerse cruces** Mostrar, santiguándose o de cualquier manera, admiración, asombro o escándalo exagerados.

En ambos casos se atiende a la ordenación alfabética para la ubicación. Dentro de esta información no se incluyen las colocaciones. Aunque estas aparecen en algunas secciones del diccionario, no se tratan como fraseología, sino que se presentan al interior de la misma definición, en el ejemplo, como otra acepción o remiten a un sinónimo u otra entrada. Estas distintas maneras de registrar las colocaciones ya habían sido notadas en un estudio previo (Ruiz, 2004).

En los casos en que es pertinente, el vocabulario suele ir marcado con abreviaturas que señalan restricciones de uso (4), diatopismos (1) y voces de especialidad (63). En todos los casos, las abreviaturas se presentan antes de la acepción a la que acompañan. Este tipo de marcas proporcionan información relevante para un aprendiz de ELE, pues brindan mayor claridad sobre el término y ofrecen información de uso para la codificación (Cabré, 1993; Castillo, 2003; Córdoba, 1997; Fernández García, 1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991b, 1994, 2000, 2008). A pesar de la abundancia de este tipo de información, existe otra información como la pragmática y la cultural que no están presentes en la obra, asunto que había sido notado en estudios previos (Sánchez López, 2000).

La obra también ofrece otra información gramatical cuando es pertinente a través de 30 abreviaturas. Para el caso de algunos verbos que presentan vacilaciones, preferencias en aquellos que siguen más de un modelo, diferencias entre el uso en España y América, verbos de efectivos, y otras particularidades ortográficas, no se incluyen en el artículo, sino que se remite a un apéndice al final del diccionario. Aunque la información que se provee es abundante y precisa, esta debe integrarse al artículo para mayor mejor visualización por parte del usuario. La información gramatical adicional permite que el estudiante de ELE tenga herramientas necesarias para la codificación (Alvar, 2003; González García, 2009; Hernández, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009). Al final de algunos de los artículos se provee en palabras de la misma familia marcados como palabras derivadas y al final la categoría gramatical que corresponde a esa palabra familiar.

flexible [...] **DERIV.** Flexibilidad f.

En la introducción del diccionario se informa de que se integran al diccionario 4700 palabras familiares que no son definidas ni trabajadas en un artículo independiente, pues su significado es deducible a partir del lema que las cobija. Aunque estas palabras de la misma familia presentan utilidades didácticas para el aula de ELE (García Sanz, 2009), en un diccionario dirigido a aprendices extranjeros de la lengua es necesario que todas las palabras se lematicen y desarrollen el artículo con la información pertinente, pues para un hablante nativo el significado de algunas formas puede ser deducible a partir de otra palabra, sin embargo no necesariamente debe ser así para alguien que está en proceso de aprendizaje de la lengua extranjera.

En términos generales, aunque el diccionario afirma contener elementos útiles para los estudiantes de ELE, los criterios macroestructurales y microestructurales se acercan más a las características propias de los diccionarios generales útiles para hablantes nativos, pues carece de información importante y de formas específicas que son necesarios para hablantes extranjeros en proceso de aprendizaje, como la separación silábica, la transcripción fonética, información sobre colocaciones, información pragmática y cultural, entre otras.

6.1.1.7. Diccionario de la Lengua Española (DLE)

En 2014 se publicó el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE), que es la vigesimotercera edición del diccionario de la RAE, publicado por primera vez en 1780. Hasta la vigesimosegunda edición se denominó *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE), sin embargo, para la nueva edición, se hizo necesario el cambio de título, debido a la colaboración de la Asociación de Academias de la Lengua Española y la inclusión de voces de distintos países en los que se habla español. Para esta nueva edición se han sumado los esfuerzos de la RAE y las veintidós Academias de la Lengua asociadas, bajo la dirección de una Comisión delegada del pleno para el diccionario, encabezada por José Manuel Blecua y acompañado por un nutrido equipo de lingüistas, filólogos y lexicógrafos de España y América.

Esta es la obra más representativa de la RAE, que por más de tres siglos se ha encargado de trabajar en un diccionario que guarde fielmente las palabras de la lengua española y que además sirva de modelo de la norma. De esta manera, el trabajo es

permanente, pues no se concibe el diccionario como una obra acabada y estática, sino como dinámica, susceptible al cambio como lo es la misma lengua.

Históricamente, el DRAE se constituyó como una obra de carácter normativo, lo que significa que se da una preferencia de la norma sobre el uso. Para la última edición, se especifica que se han incluido distintas voces cuyo uso por parte de los hablantes se ha fijado en la lengua, no solo en España, sino también en América. Esto le confiere al diccionario más apertura, sin embargo, no deja de ser un diccionario prescriptivo.

Los soportes en los que se produjo esta nueva edición abarcan el impreso y el electrónico. En lo tocante a la edición impresa esta se presenta en tres formatos: el de un solo tomo, el de dos volúmenes (para Hispanoamérica) y la edición de lujo. En los tres casos el peso aproximado del diccionario es de 2200 gramos, lo cual lo hace un tanto incómodo para la manipulación del usuario (Varón, 2003). El otro soporte es el electrónico en dos versiones: la primera es en línea para consulta a través de navegador; la segunda es un aplicativo para dispositivos móviles (gratuita para consulta con conexión a la Red, o pagada para consultas sin conexión). La existencia de una versión electrónica además de los múltiples formatos es un acierto, pues permite la actualización constante (López, 2010), y además tiene una mayor difusión y permite la consulta de manera ágil y sencilla (Campos y Pérez Pascual, 2003).

La estructura del diccionario está dada en tres partes: preliminares, contenido del diccionario y apéndice. Los preliminares se subdividen a su vez en nueve secciones en las que se ofrecen los créditos, particularidades de la nueva edición, generalidades del diccionario y guía de uso. Los preliminares de la obra son abundantes y presentan datos importantes sobre las modificaciones, exclusiones e inclusiones realizadas con respecto a la edición anterior, lo cual permite entender los fundamentos de la obra (Martínez de Sousa, 2009; Haensch, 1982a; Hernández, 2000).

Después de los preliminares se exponen los artículos en orden alfabético. Finalmente, el apéndice presenta una serie de tablas con los modelos de conjugación de los verbos regulares e irregulares. Esta información es de gran utilidad, pues al interior de la obra se remite a estas tablas para mayor detalle de este tipo de información (Alvar, 2003; Garriga, 2003; Hernández, 2000; Martínez de Sousa, 2009).

A. MACROESTRUCTURA

Este tipo de obras está dirigido a hablantes nativos, adultos alfabetizados, cuya finalidad es despejar dudas en torno a un vocablo en específico. Aun así, en el

preámbulo de la obra se establece que la actualización realizada para la vigesimotercera edición responde a las demandas de los usuarios quienes a través de las distintas consultas y sugerencias pidieron una obra más cercana a la lengua actual, pues la lengua se transforma paulatinamente y el diccionario debe reflejar esos cambios acordes con la realidad.

El diccionario sigue el orden semasiológico, alfabético, en el que la *ch* y la *ll* se toman como dígrafos. Ese tipo de orden facilita la búsqueda para el usuario y hace la obra más cercana a la forma internacional (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Castillo, 2003; Haensch, 1982a). En los preliminares se anuncia que la cantidad de entradas es de 93111, lo cual representa una selección léxica bastante amplia que aumenta en casi 5000 los lemas registrados en la vigesimosegunda edición. La abundancia de términos en el diccionario supera el número máximo que se recomienda para diccionarios de aprendizaje, cuya cantidad es entre 50000 y 60000 (Hernández, 2000, 2008; Haensch, 1982a).

Para establecer la selección léxica de esta edición, se realizó una revisión de la edición anterior del año 2001. A partir de esta se actualizaron algunas voces, se suprimieron otras tantas, generando modificaciones en 49000 artículos. Aun así, se conservaron algunos vocablos de antes de 1900 (en desuso) y de 1900 en adelante, algunos de ellos menos frecuentes, en especial los de comienzos de ese siglo (poco usados). También se incluyen americanismos de amplia difusión, no solamente de América meridional, también de América central, de las Antillas y de Estados Unidos. En un estudio previo, se observó, para la vigesimoprimera edición, la poca inclusión de neologismos y el exceso de arcaísmos (Escobedo, 1989). Para esta vigesimotercera edición, se observa, que si bien permanecen algunos arcaísmos (que ahora se denominan “términos en desuso”) también se incluyen neologismos frecuentes y de amplia difusión. Adicionalmente, se encuentran extranjerismos que han sido adoptados, voces de especialidad, vocabulario restringido unidades pluriverbales, siglas, abreviaturas, prefijos y sufijos. La variedad de los términos incluidos, así como los criterios para su inclusión permiten una alta representatividad del léxico del español que puede proporcionar utilidades didácticas para los aprendices de ELE (Alvar, 2003; Castillo, 2003; García Sanz, 2009; Haensch, 1997; Horta, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009). El corpus en el que se basa es el CREA, compilado por la misma RAE, que ha sido construido a partir de la recolección de realizaciones lingüísticas de distintas fuentes, tanto orales como escritas, producidas entre 1975 y 2004 y en el que se registran más de

170 millones de formas. Adicionalmente, para las voces americanas, se tuvo en cuenta otros diccionarios de americanismos. Esto le confiere cierta vigencia al vocabulario incluido y variedad al proceder de diversos tipos de fuentes.

La lematización sigue los parámetros generales de las obras lexicográficas. Los sustantivos que admiten dos géneros se lematizan en masculino y se añade la sílaba o la terminación de la forma femenina (*ganso, sa; profesor, ra; mesero, ra*), esto incluso cuando el femenino y el masculino implican cambio morfológico al final de la palabra (*emperador, triz; abad, esa*), en este último caso además se registra la forma femenina que remite a la masculina. La heteronimia se lematiza por separado (*toro - vaca; hombre - mujer*). En los casos en que el femenino y el masculino implican cambio de significado, se lematizan por aparte cuando no son lemas continuos (*manzana, manzano; cuba, cubo*), de lo contrario, la forma femenina remite al masculino (*química, químico*). Las variantes ortográficas se lematizan en una de sus formas y la otra se presenta como información complementaria en el paréntesis informativo que le sigue al lema (*período*). Con respecto a las palabras que admiten doble representación gráfica, se alfabetizan ambas, pero una de ellas remite a la otra (*whisky* remite a *güisqui*), aunque no es claro el criterio para la remisión. Las formas usuales en plural también tienen distintas maneras de lematizarse. Los *pluralia tantum* aparecen en su forma usual (*arras, víveres*), mientras que las palabras que son de mayor uso en plural se lematizan en singular (*tijera, hemorroide*) y las palabras que implican cambio de significado entre singular y plural también se lematizan por la forma en singular (*esposas* se incluye en *esposo; celos* en *celo*). No es claro el criterio para estas distintas formas, tampoco se brinda información al respecto en los preliminares, y estas variaciones podrían traer confusión al usuario y dificultad en la búsqueda (Alvar, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Svensén, 1993, 2009).

Al igual que en el caso de los sustantivos que admiten dos géneros, los adjetivos se lematizan por el masculino singular y se presenta la terminación femenina (*nuevo, va; injusto, ta; tranquilo, la*). Los pronombres que aceptan variación por género y número se lematizan en masculino singular y enseguida se muestra las variaciones de femenino (*aquel, aquella; este, esta*). Los artículos se lematizan en masculino singular y enseguida se presenta el femenino (*el, la; un; una*). Los verbos están lematizados en infinitivo (*trotar, emerger, discernir*) incluidas las formas que aceptan pronominal. Los participios no se lematizan. Existen otras formas como la lematización de diminutivos, aumentativos y despectivos cuando su morfología es distinta a la palabra de la que se

derivan (*bobalicón*, *azuquitar*). Las unidades pluriverbales se proporcionan como subentradas dentro del artículo, en una de las palabras que la conforman. Los criterios están explicados en los preliminares. En esencia existen dos bloques de unidades pluriverbales: los sintagmas nominales y las locuciones. En los primeros se lematizan por el sustantivo que sirve de núcleo al sintagma (*agua bendita* figura bajo *agua*). Para el caso de las locuciones, se prefiere lematizar bajo el sustantivo (*aguantar aguas* aparece en *aguas*), en caso de no haber se lematizan por el verbo (*morir vestido* se registra en *morir*), en seguida por el adjetivo (*en blanco* está en *blanco*), por el pronombre (*quien más quien menos* aparece en *quien*) y finalmente por el adverbio (*por lo menos* se registra en *menos*). Cuando una unidad pluriverbal contiene dos palabras de la misma categoría se lematizan bajo la primera que aparezca (*ojo de tigre* figura bajo *ojo*; *meterse por el ojo de una aguja* aparece en *ojo*).

La homonimia se registra en artículos distintos, asunto recomendable desde la teoría para que haya una distinción entre la homonimia y la polisemia (Garriga, 2003; González García, 2004; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002; Werner, 1982). El criterio es el etimológico, lo cual es usual en una obra de carácter normativo, pero no suele ser útil para hablantes no nativos y menos si se requiere un uso didáctico (Alvar, 2003; Haensch, 1997; Porto, 2002).

B. MICROESTRUCTURA

El primer elemento que aparece es la entrada que se presenta en negrilla (*ajo*, *castillo*, *lorcha*). Para el caso de las palabras homónimas, se añade un superíndice con el número para indicar que existe otra entrada con el mismo término homónimo (*palero*¹). Enseguida se proporciona, en la mayoría de casos, un paréntesis en el que se da información que, según los preliminares, puede ser de cuatro tipos: variantes del lema, etimología, información ortográfica e información morfológica. Cuando se presentan varias de estos tipos de información se ubican en ese orden, separados por una marca.

oftalmia. (Tb. oftalmía. ♦ Del. lat. tardío *ophthalmĩa*, y este del gr.

ὀφθαλμία ophthalmía) [...].

Posteriormente se señala la categoría gramatical con abreviaturas que señalan particularidades de los sustantivos, los verbos y los pronombres; a estos últimos se les indica incluso la persona. Se usa un total de 35 abreviaturas. La información sobre categoría gramatical suele ser amplia y concreta, especialmente en aquellos elementos a

los que se les anota además el género y el número, lo cual puede ser bastante esclarecedor para el usuario (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Porto, 2002).

La siguiente información que se presenta es el conjunto de acepciones. Cuando hay más de una excepción se enumeran. La categoría gramatical que se proporciona antes de comenzar la primera acepción abarca todas las acepciones hasta que aparece una marca (●) que indica el cambio de categoría para introducir otra u otras acepciones. En los casos en que una categoría gramatical presenta sub categorías (por ejemplo, unas acepciones de masculino y otras acepciones de femenino), el cambio de una a otra se señala también con un símbolo (○). El orden, de acuerdo con los preliminares de la obra, está basado en diversos criterios que no siempre es posible armonizar. En primer lugar, se encuentra el criterio gramatical por el cual aparecen primero las que corresponden a adjetivos, posteriormente sustantivos, o verbo, pronombre y adverbio; en el caso de los sustantivos las acepciones de masculino aparecen primero que las de femenino, en los verbos están primero las transitivas que las intransitivas y ambas antes que las pronominales. Cuando las acepciones pertenecen a la misma categoría gramatical pueden estar ubicadas según el criterio de frecuencia (las más usuales figuran antes que las menos usuales), el criterio histórico (las más antiguas aparecen antes que las más recientes), el criterio lógico semántico (una acepción surge por otra a través de metáfora, metonimia, extensión o restricción) o el criterio de marcación (los términos restringidos ya sea por niveles de lengua, difusión geográfica o especialidad aparecen después que las de la lengua estándar). Aunque los criterios son lo suficientemente claros y están explicados en los preliminares, existen unas acepciones que dependen de otra pero que no están ubicadas de manera continua.

químico, ca. [...] 1. adj. Perteneciente o relativo a la química. 2. adj. Por contraposición a físico, concerniente a la composición de los cuerpos. 3. m. y f. Especialista en química. 4. f. Ciencia que estudia la estructura, propiedades y transformaciones de los cuerpos a partir de su composición. [...].

Esto podría propiciar confusión en el usuario (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Werner, 1982).

Las definiciones son de dos tipologías: sinonímicas y perifrásticas. Las sinonímicas son menos frecuentes, usualmente se encuentran en las últimas acepciones y pueden presentarse con alguna marca de restricción.

negro. [...] 13. adj. Infeliz, infausto y desventurado [...].

Este tipo de definiciones no suelen recomendarse pues conduce a dos incorrecciones desde la teoría lexicográfica: la circularidad, la cual obliga al usuario a realizar una nueva búsqueda; y la pista pérdida que implique que una palabra remita a otra y esta otra a la primera o a otras en las que el significado no se proporciona de manera clara ni concreta (Ahumada, 1989; Atkins & Rundell, 2008; Geeraerts, 2003; Landau, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2014; Svensén, 1993), por ejemplo *negro* tiene como definición *infausto* y esta se define como *infeliz*, la cual se define como *no feliz*.

Las definiciones perifrásticas son las más abundantes del diccionario. No existe uniformidad en torno a la estructura de la oración mediante la cual se redactan y no es detectable un sistema para la definición. Algunas de ellas se presentan en oraciones o estructuras simples y otras están dadas de formas más complejas. A pesar de esta variedad, se cumplen los principios de identidad categorial, equivalencia, identidad de contenido y autosuficiencia. El principio de transparencia, por el cual la definición debe utilizar términos más frecuentes que el lema, no se cumple en todos los artículos, especialmente en aquellos que brindan información de carácter enciclopédico.

zanahoria. [...] 1. f. Planta herbácea umbelífera, con flores blancas y purpúrea la central de la umbela, con fruto seco y comprimido y raíz fusiforme, de unos 20 cm de largo, amarilla o rojiza, jugosa y comestible [...].

Adicionalmente, aunque se dice que la definición no debe contener el lema o palabras familiares, muchas definiciones las presentan.

químico, ca. [...] 1. adj. Perteneciente o relativo a la química [...].

De otro lado, también obliga a la circularidad, más en los casos en los que siempre se usan palabras familiares dentro de la definición.

navajeo. m. Acción y efecto de navajear.

navajear. tr. Dar navajazos a alguien

navajazo. m. navajada.

navajada. f. 1. Golpe que se da con la navaja.

navaja. (Del lat. *novacūla*). f. 1. Cuchillo cuya hoja puede doblarse sobre el mango para que el filo quede guardado entre las dos cachas o en una hendidura a propósito...

El principio de conmutabilidad o sustituibilidad no se cumple en algunas definiciones, especialmente en algunos adjetivos y verbos, pues no sería posible

reemplazar el lema por la definición sin tener que comprometer la estructura del enunciado. Esto se debe a la falta de contornos que apoyen la definición y proporcionen más información sobre sujetos y complementos para los verbos, o tipos de sustantivos a los que se aplica para los adjetivos. La información de contornos suele proporcionar información específica que resulta útil para que la definición sea comprensible (Hernández, 2000, 2008; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Serra, 2007).

Los ejemplos son escasos. Estos están escritos en cursiva enseguida de la definición dentro de la misma acepción a la que aplica. Algunos de ellos son sintagmas y otros son oraciones completas.

colorado, da. [...] adj. 1. rojo. Tonos colorados [...].

norteamericanizar. [...] tr. dar a alguien o algo carácter norteamericano. Están norteamericanizando las costumbres [...].

La inclusión de ejemplos es necesaria pues estos proporcionan no solamente mayor claridad y contexto sobre la información de la definición, sino porque también se constituyen como un modelo de uso (Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a).

Sobre la información paradigmática tampoco hay noticia en los preliminares. Más allá de algunas definiciones sinonímicas y otras definiciones antonímicas, no se recoge información paradigmática.

Las unidades pluriverbales se ubican al final del artículo, precedidas por una marca que indica que de allí en adelante inicia la información sobre ellas (■). Estas aparecen en negrilla y agrupadas en dos bloques. Primero aparecen los sintagmas nominales cuyo núcleo es el lema. Después aparecen las locuciones, separadas unas de las otras por doble pleca (||). Para ambos casos, la palabra del lema se reemplaza por una virgulilla (~) únicamente cuando la forma del lema no cambia, pues cuando se implica una variante ortográfica o morfológica se deja la palabra completa. Para el caso de los sintagmas nominales, estos vienen marcados con la categoría gramatical. Las locuciones están marcadas como expresiones. En los casos en que aplica, se añaden otro tipo de abreviaturas de uso. Posterior a la marca se proporciona la definición o la información sobre el uso de la unidad pluriverbal. En pocas ocasiones se presenta un ejemplo.

baile [...] ■ ~ **de candil.** m. Festejo o diversión en que la gente vulgar, o quienes querían imitarla, se regocijaban y alegraban [...].

bailar [...] ■ **otra**, u **otro**, **que tal baila**. expres. coloq. U. para dar a entender que alguien se parece a otra u otras personas en un vicio o en una cualidad no digna de encomio [...].

Las unidades pluriverbales implican un potencial uso didáctico para los estudiantes de ELE (Alvar, 2003; Castillo, 2010; García, Sanz, 2009; Higuera, 2004b; Perdiguer, 2010). No obstante, las colocaciones no tienen una única forma de ser presentadas. Como se determinó en un estudio previo (Ruiz, 2004), la cantidad es muy mínima, algunas de ellas aparecen dentro de la misma definición y otras a través del ejemplo sin ningún tipo de marca o señalización.

En el artículo también se presenta diversa información en torno al uso de los términos. Esto viene dado a través de abreviaturas de distintos tipos: 65 gramaticales, 69 de especialidad, 69 diatópicas (que incluyen España y América) y 19 de restricciones de uso. Esta información es abundante, útil y valiosa para el usuario que puede ser usada eventualmente en la codificación (Cabré, 1993; Castillo, 2003; Córdoba, 1997; Fernández García, 1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991b, 1994, 2000, 2008). Sin embargo, no existen marcas pragmáticas ni tampoco notas que provean información cultural.

En ninguno de los artículos se provee información sobre la pronunciación, ni siquiera cuando se presenta una voz de origen extranjero, pues en dado caso se remite a la forma adaptada al español (*stand* remite a *estand*; *voyeur* remite a *voyerista*). Tampoco se ofrece otra información gramatical o morfológica, distinta a la que se haya proporcionado en el paréntesis informativo que sigue al lema.

Se puede concluir que los criterios que sirven de base a la construcción de este diccionario corresponden a los necesarios para un diccionario de lengua de carácter normativo destinado a adultos alfabetizados. Las utilidades didácticas que este pueda tener, desde la teoría, son pocas, pues aunque tiene una nutrida y variada selección léxica, una sistematicidad a la hora de proporcionar la información, un manejo propio de la homonimia, marcas de restricción, diatópicas y diatécnicas, carece de elementos como separación silábica del lema, transcripción fonética, mayor información pragmática y sociocultural, colocaciones, mayor información morfológica y gramatical, ejemplos, información paradigmática, definiciones adecuadas a un hablante no nativo y contornos definicionales que suelen ser útiles, necesarios y recomendables para aprendices extranjeros.

6.1.1.8. Diccionario de uso del español actual (CLAVE)

En 1997 aparece por primera vez publicado el *Diccionario de Uso del Español Actual*, conocido también como el diccionario *Clave*, que para el año 2012 cuenta con su novena edición, actualizada con las directrices de la normativa académica actual. Esta obra fue publicada por Ediciones SM, bajo la dirección de Concepción Maldonado González, la asesoría de Humberto Hernández y el acompañamiento en la coordinación editorial de Nieves Almansa. En la construcción trabajaron 28 redactores y 27 revisores científicos. El prólogo fue escrito por Gabriel García Márquez.

Es un diccionario general monolingüe definitorio descriptivo que, aunque tiene en cuenta la normativa, hace énfasis en registrar el uso del vocabulario. Está presentado en dos soportes: el impreso y el electrónico. El impreso está dado en un único libro cuya forma y peso es de fácil manejo para el usuario (Varón, 2003). Con respecto a la versión electrónica, se ofrece a través de la Red para consulta desde ordenadores. Existen dos tipos de consulta. La primera es la pública para cualquier persona que ingrese a la página. La segunda está destinada a los usuarios que han realizado la compra del diccionario impreso, a quienes se les provee un código para el acceso. Este tipo de consulta posibilita realizar la búsqueda por la palabra completa o parte de ella, incluso el final de la palabra, lo que lo hace más didáctico. También realiza remisiones pulsando la palabra sobre la que se requiere mayor información, posibilitando la rápida búsqueda (Campos y Pérez Pascual, 2003). Adicionalmente, esta obra se encuentra en constante actualización, lo cual trae la ventaja de que el diccionario esté siempre vigente (López, 2010).

El diccionario está dividido en tres secciones. La primera es el conjunto de preliminares que presenta las características de la obra, la guía al usuario y la lista de abreviaturas y símbolos. En términos generales, los preliminares son claros, explícitos y proporcionan información importante en torno a la construcción del diccionario, lo cual es importante para comprender la obra y su contexto (Martínez de Sousa, 2009; Haensch, 1982a; Hernández, 2000). Sin embargo, la información sobre la selección léxica general, así como la inclusión de vocabulario especializado no está explicada. Tampoco proporciona información sobre el corpus en el que se basa.

La segunda parte de la obra abarca todos los artículos en orden alfabético. Al final del diccionario, a manera de apéndices, se presenta información sobre acentuación,

puntuación, división de palabras, uso de mayúsculas y modelos de conjugación verbal tanto de los verbos regulares como de los irregulares. Este tipo de información es importante para un aprendiz de la lengua (Alvar, 2003; Garriga, 2003; Hernández, 2000; Martínez de Sousa, 2009).

A. MACROESTRUCTURA

En los preliminares se menciona el usuario como aspecto direccionador en la construcción del diccionario, pues es él quien debe beneficiarse de la información presentada. Así, el destinatario es un adulto alfabetizado que requiera información sobre una determinada palabra o unidad fraseológica, tanto para la decodificación como para la codificación. En ninguna parte se nombra a los aprendices de la lengua española como grupo destinatario, sin embargo, esta obra ha sido ampliamente utilizada como DMA de ELE (Azorín y Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009; Hernández, 2004).

El diccionario sigue el orden semasiológico, con ordenación alfabética, en el que la *ch* y la *ll* se presentan como dígrafos. Este es el orden universal, el cual es el más acertado para facilitar la búsqueda (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Castillo, 2003; Haensch, 1982a). Los preliminares no nombran la cantidad de entradas, y la información de la contraportada afirma que la obra tiene 80000 acepciones. Si se realiza un cálculo²⁹, se puede hallar que el número de entradas es de aproximadamente 43000. El número adecuado, en el caso de los DMA de ELE, es de entre 50000 y 60000 entradas (Hernández, 2000, 2008; Haensch, 1982a), lo que implica que el diccionario se aproxima a la cantidad mínima.

La selección léxica abarca vocabulario general de la lengua, además de incluir neologismos, incluso aquellos que ingresan a la lengua de manera rápida como los referidos a las nuevas tecnologías y la economía, así como de las distintas culturas. Además, se incluyen extranjerismos, no solo los que ya han sido aceptados dentro de la lengua sino también aquellos que guardan su forma original. También se registran particularidades de los aproximadamente 2000 términos del léxico del español meridional a partir de criterios claramente establecidos: alta frecuencia de uso en publicaciones periódicas y obras literarias, coincidencia entre las distintas variedades del español meridional y uso en zonas de gran peso demográfico. También habla de la

²⁹ Para realizar el cálculo se eligieron 50 páginas al azar, se promedió la cantidad de entradas y se multiplicó por la totalidad de páginas que contienen artículos.

inclusión de siglas y de prefijos y sufijos, así como de unidades fraseológicas y locuciones latinas y extranjeras. La característica de estos términos, como bien se explica en los preliminares, es que todos pertenecen a la lengua viva y usada por los hablantes, y registrados en distintos medios de comunicación. La variedad del vocabulario incluido proporciona riqueza a la obra, la cual podría ser útil en un proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE (Alvar, 2003; Castillo, 2003; García Sanz, 2009; Haensch, 1997; Horta, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009). Sin embargo, lo que no es claro y no se explica en los preliminares es específicamente el corpus del que se hecho la selección léxica, las características de esos medios de comunicación, su difusión y el lapso que abarcan. Tampoco es claro el proceso mediante el cual se determinó el cumplimiento de los criterios que desembocó en la selección léxica actual. Adicionalmente, aunque en los preliminares se afirma que se excluyen arcaísmos, no solamente se incluyen algunos, sino que además están marcados.

Por lo que respecta a la lematización, esta se realiza bajo los estándares de los diccionarios monolingües. En los casos en que la palabra tiene masculino y femenino, se lematiza en masculino singular y se añade la sílaba del femenino (*conejo, ja; mayorazgo, ga; diputado, da*). En algunos casos se registra la entrada del femenino que remite al masculino (*presa - preso*). En el caso de los femeninos que implican cambio morfológico, se registran por separado, pero el femenino remite a la forma masculina (*actriz - actor; emperatriz - emperador*). La heteronimia se lematiza por separado (*toro - vaca; caballo - yegua*). En los casos en que el femenino y el masculino implican cambio de significado, se lematizan por aparte cuando no son lemas continuos (*pimienta, pimiento; cuba, cubo*), de lo contrario, la forma femenina remite al masculino (*fotoquímica, fotoquímico*). Los *pluralia tantum* se registran en plural (*arras, nupcias*). Los plurales cuyo significado es distinto de los correspondientes singulares se incluyen dentro de las formas singulares como otra acepción. Únicamente en el plural femenino *esposas* se registra la entrada que remite al singular masculino *esposo*. Sobre este asunto no se proporciona ninguna información en los preliminares y no es claro el criterio por el cual se ha realizado. Es necesario que el registro de este tipo de formas se realice a partir de criterios claros que proporcionen sistematicidad. En el caso de las variantes ortográficas, no hay una única forma de registrarse. En algunos casos, se registra una de ellas y la otra se proporciona en el paréntesis después del lema (*alveolo, período*). Pero en *chofer, video, y fútbol*, se registran por aparte en su forma con tilde y sin tilde, pero la forma del español meridional remite al lema de la norma castellana. Al parecer lo que

explica la irregularidad tiene que ver con la zona en la que se usa el término (España y América), sin embargo, ese tipo de asistematicidades pueden confundir al usuario, por lo que se recomienda tener una única manera de lematizar (Alvar, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Svensén, 1993, 2009). Para el caso de las variantes gráficas, se registran las dos entradas, pero la forma menos frecuente remite a la más frecuente, asunto que ha sido explicado en los preliminares.

Con respecto a los adjetivos, cuando se permite el femenino y el masculino, se lematizan en masculino singular y se presenta la sílaba que forma el femenino (*fervoroso, sa; geofísico, ca; metido, da*). Los pronombres que implican variación por género se lematizan en masculino singular y enseguida se presenta la sílaba para la variación de femenino (*este, ta*) o la palabra completa (*aquel, aquella*), aunque no es claro el criterio para dicha variación. Los artículos se presentan de manera similar: el masculino, seguido por el femenino (*el, la; un, -a*) y se registran las formas del femenino que remiten al masculino. Los verbos figuran en infinitivo (*transitar, envejecer, concernir*) incluidas las formas que permiten el pronominal. Los participios solo se lematizan cuando tienen función adjetiva (*deshecho*). Las unidades pluriverbales se ofrecen incluidas en el artículo de una de las palabras que las contienen. La forma para lematizarlas aparece explicada en los preliminares de la obra. Estas se incorporan en el artículo de la primera palabra léxica de la expresión, teniendo preferencia por el sustantivo (*con las manos vacías* se incluye en *mano*), en caso de no existir por el verbo (*salir con algo* se incluye en *salir*), después el adjetivo (*al rojo* se incluye en *rojo*), posteriormente el pronombre (*el que más y el que menos* se incluye en *que*) y finalmente el adverbio (*de aquí para allá*, se incluye en *aquí*). Cuando la expresión incluye dos términos de la misma categoría, se incluyen en el primero que aparece (*carne de cañón* se incluye en *carne*). Así, la lematización es, en su mayoría, sistemática, especialmente en aquellos lemas cuyos criterios han sido explicados en los preliminares. Esta sistematicidad permite que los usuarios realicen consultas más exactas y de forma más rápida (Alvar, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Svensén, 1993, 2009).

La homonimia es otro de los aspectos explicados en la introducción. Allí se afirma que los términos homónimos se incluyen como acepciones diferentes en el mismo artículo, independiente de su categoría gramatical. No obstante, no es recomendable registrar este tipo de vocabulario en el mismo artículo, pues podría generarse ambigüedad entre la homonimia y la polisemia (Garriga, 2003; González García, 2004; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002; Werner, 1982).

En estos casos se recomienda que los homónimos se registren en artículos separados y atendiendo al criterio de proximidad semántica y para más claridad del usuario (Alvar, 2003; Haensch, 1997; Porto, 2002).

B. MICROESTRUCTURA

El artículo está encabezado por la entrada en negrilla sin la partición silábica (*mesa, pájaro, tarde*). En el caso de la versión electrónica, junto a la entrada, aparece nuevamente la palabra dividida por sílabas y además la sílaba tónica se señala con negrilla (*mesa **me**-sa*) excepto en los extranjerismos, en los que no se brinda tal información. La división silábica es importante para el proceso de aprendizaje de ELE, pues esta puede tener potencialidades didácticas (Alvar, 2003; García Sanz, 2009; González García, 2004; Martínez Navarro, 2004).

Posterior a la entrada, solo en los casos en que sea necesario, se proporciona un paréntesis informativo en el que se incluyen plurales irregulares, lengua de origen y variantes ortográficas.

chasis (pl. *chasis*) [...].

charme (fr.) [...].

huasca (tb. *guasca*) [...].

Enseguida se brinda la categoría gramatical a través de una abreviatura que especifica particularidades de los sustantivos y pronombres. No se proporciona información en la abreviatura si el verbo es transitivo o intransitivo, elemento que presentan la mayoría de los diccionarios y que es útil al aprendiz de lengua (Atkins & Rundell, 2008; Porto, 2002). En total se emplean 21 abreviaturas.

Enseguida se presentan las acepciones. Si el artículo contiene dos o más acepciones estas se separan a través de la enumeración en negrilla. En los casos en que las acepciones pertenecen a diferentes categorías gramaticales, la nueva categoría gramatical aparece precedida por un rectángulo negro (■). El orden de las acepciones, tal y como se explica en los preliminares, se establece a partir de la categoría gramatical: adjetivo, adjetivo y sustantivo, sustantivo (común, ambiguo, masculino, masculino plural, femenino y femenino plural), verbo, verbo pronominal, adverbio, conjunción, preposición e interjección. Cuando las acepciones pertenecen a la misma categoría gramatical se sigue el criterio de frecuencia de uso, excepto cuando las acepciones se consideran vulgarismos o malsonantes, que se ubican al final. No obstante, no se explica cómo se determina la frecuencia de uso de las acepciones. La

ordenación de acepciones a partir del criterio de frecuencia de uso es el más recomendable en diccionarios destinados a aprendices de la lengua (Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Werner, 1982).

Las definiciones son en su mayoría perifrásticas, aunque existen algunas sinonímicas, especialmente en las últimas acepciones o en las que definen términos del español meridional. Lo más recomendable es que las definiciones sean siempre perifrásticas (Ahumada, 1989; Bosque, 1982; Escavy, 2000; Hernández, 1989, 2000, 2008; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2002, 2014; Werner, 1982).

gas [...] **3.** Velocidad, fuerza, intensidad.

En la introducción de la obra se explica que las definiciones son claras y precisas a fin de permitir la sencilla comprensión, que han sido elaboradas según modelos tipo para permitir la mayor coherencia al interior del diccionario, especialmente en vocabulario específico como unidades de medida, cargos, profesiones, instrumentos musicales entre otros. La mayoría de las definiciones están construidas en oraciones simples que proporcionan sencillez en la lectura y la comprensión.

brinco s.m. 1. Salto repentino con el que alguien se impulsa hacia arriba...

En otras ocasiones las definiciones se proporcionan en oraciones más complejas.

briozoo adj./s. Referido a un animal, que es invertebrado, de estructura anatómica sencilla, con aspecto de gusano, acuático y que forma colonias de aspecto moscoso con otros animales del mismo tipo [...].

Un asunto importante y destacable es que la unidad léxica no figura dentro de la definición, lo cual evita repeticiones que llevan a confusión e imprecisiones (Ahumada, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2014; Teso, 1987). De igual manera, no se evidencian elementos ideológicos en las definiciones.

En general, las definiciones del diccionario cumplen con los principios de equivalencia, conmutabilidad, identidad categorial, identidad de contenido y autosuficiencia, lo cual les proporciona claridad, precisión y eficacia (Atkins & Rundell, 2008; Landau, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Svensén, 1993; Werner, 1982). No obstante, en algunos casos no se cumple el principio de transparencia, pues algunos casos, los términos que definen son menos frecuentes que el lema, asunto que no es recomendable en un diccionario (Battaner, 2000; Córdoba, 1998; González García, 2004; Hernández, 1989, 2000, 2008; Martínez Marín, 1989; Perdiguero, 2010).

radicar v. Estribar o estar basado [...].

También se usan los contornos definicionales para mayor claridad y precisión (Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Serra, 2007). En la introducción se explica que estos acompañan las definiciones de adjetivos y verbos para enseñar los sustantivos y los complementos respectivamente. Estos se presentan en una tipografía distinta, lo que permite diferenciarlos de la definición.

cercar v. **1** Referido a un lugar, rodearlo con una cerca de modo que quede delimitado o resguardado [...].

Posterior a la acepción se proporciona un ejemplo en letra cursiva que lo distingue tipográficamente de la definición y los contornos. La mayoría de acepciones están acompañadas por un ejemplo, aunque no se da en todos los casos. En los preliminares se informa de que los ejemplos posibilitan la comprensión y proporcionan un modelo de uso y que estos se presentan tanto en oraciones completas como en sintagmas que reflejan las construcciones más comunes del lema. No obstante, no se explica si el ejemplo es tomado de algún corpus, si es adaptado o es inventado, ni tampoco se explica el criterio por el cual unas acepciones tienen ejemplos y otras no. Aun así, tanto la forma como el contenido de los ejemplos de esta obra pueden servir como modelo para aprendices de ELE (Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Lara, 1997).

flete s.m. **1** Precio que se paga por el alquiler de algunos vehículos o de parte de ellos: *El flete de barco resultó muy caro.*

Después del ejemplo, se proporciona la información paradigmática, específicamente los sinónimos. Aunque no todas las acepciones contienen sinónimos, estos aparecen en la acepción específica a la que aplican, precedidos por un cuadrado de color gris y una marca (■ SINÓN.), lo que los hace más específicos y claros para la lectura e interpretación por parte del usuario (Alvar, 2003; Battaner, 2000; Garriga, 2003). Este tipo de información no es abundante en el diccionario.

La última información en el artículo es la fraseología. Para introducir cada una de las expresiones se presenta una doble pleca (||). La expresión aparece en negrilla, después de ellas, se indica el tipo de locución (sustantiva, adjetiva, verde al o adverbial) o la categoría gramatical en el caso de los sintagmas nominales. Después se proporciona la definición y en la mayoría de casos el correspondiente ejemplo. Solamente se incluyen locuciones y sintagmas nominales, pero no otro tipo de expresiones fraseológicas como colocaciones, frases hechas ni refranes, asunto que se explica en los

preliminares. En algunos ejemplos se proveen colocaciones frecuentes, pero no están presentadas como combinaciones sintagmáticas ni tampoco se marcan.

meter [...] **a todo meter**. loc.adv. Con gran rapidez o con gran intensidad: *Salió de casa hacia el trabajo a todo meter*.

En algunos artículos, al final se presentan una serie de notas que proporcionan información morfológica, sintáctica y semántica. Se provee información ortográfica, flexiones nominales y verbales, y en el caso de los verbos irregulares, se remite al modelo de conjugación del apéndice, construcción del régimen preposicional, información para aclarar elementos diferenciadores del significado, anotaciones relacionadas con lo prescriptivo y lo descriptivo del término y otras cuestiones relacionadas con los contextos y sentidos que puede tomar una palabra en el contexto. En total se presentan 20 abreviaturas para señalar esta información. Estas notas aclaratorias son bastante frecuentes y abundantes en la mayoría de los artículos, asunto que ya había sido notado en investigaciones previas (García Sanz, 2009; Lozada y Mas, 1997). Este tipo de marcas proporciona información adicional que puede ser muy útil al usuario, especialmente para tareas de codificación (Alvar, 2003; González García, 2009; Hernández, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009).

En cuanto a la pronunciación, especialmente en el caso de los extranjerismos, se provee aclaración de la fonética. Esta se presenta entre paréntesis cuadrados, pero no en transcripción fonética sino en las grafías del castellano. En esos casos, lo recomendable es proporcionar la transcripción en el alfabeto fonético internacional para una mayor comprensión por parte del estudiante y una mayor exactitud en la información (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009). Para la versión electrónica a usuarios registrados, se ofrece el audio del lema, lo cual resulta útil a los hablantes no nativos que buscan un modelo de pronunciación (Alvar, 2003; Campanile *et al.*, 2011; Corros, 2004; García Sanz, 2009; González García, 2004; Martínez Navarro, 2004).

Adicionalmente, se proporciona, a través de 8 abreviaturas información sobre restricciones de uso. Las marcas son poco abundantes, asunto que ya había sido señalado en un trabajo anterior (Dacosta, 2004). Con respecto al vocabulario de las zonas del español meridional, se señala en la definición y no con abreviatura. Sucede algo similar con la información sobre terminología, asunto ya expresado en otro estudio (Contreras, 2000). Es importante que un diccionario proporcione marcas de distinto tipo

y que estas se presenten en variedad, pues son ayuda importante en la codificación (Alvar, 2003; González García, 2009; Hernández, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009).

En resumen, existen elementos que se aproximan a las características de los DMA de ELE como la variedad de marcas gramaticales, la información adicional sobre aspectos sintácticos y morfológicos, los contornos de la definición, las definiciones sencillas en estructuras simples y el manejo de las unidades fraseológicas. Sin embargo, existen otras que deben fortalecerse: ampliar la selección léxica, evitar irregularidades en la lematización, registrar la homonimia a partir del criterio de proximidad semántica, evitar definiciones sinonímicas, redactar la definición con palabras más frecuentes que el lema, ampliar la información paradigmática y dar un tratamiento distinto para las voces de especialidad y los americanismos, y ampliar la información sobre la pronunciación.

6.1.1.9. Diccionario del español actual (DEA)

El *Diccionario del Español Actual* (DEA) fue publicado en 1999 por la editorial Santillana bajo el sello Aguilar Lexicografía. Esta obra fue dirigida por Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos, quienes también fueron sus redactores, acompañados por Carlos Domínguez, Elena Hernández, y María Teresa de Unamuno en la documentación, diseño de composición, maquetación y corrección. En el año 2000, se publica la versión abreviada bajo el título *Diccionario Abreviado del Español Actual* con la dirección y trabajo del mismo equipo de lexicógrafos, y cuya diferencia con respecto a la versión completa es la supresión de los ejemplos, con lo cual el tamaño de la obra se reduce.

Este es un diccionario general monolingüe definitorio con carácter descriptivo que se centra en registrar el uso del léxico, pero que no omite del todo la norma. Se presenta en un único soporte impreso que consta de dos tomos en la versión completa y un tomo en la abreviada. El tamaño y peso hacen adecuado para la manipulación del usuario (Varón, 2003).

La obra está estructurada en tres partes. En primer lugar, figuran los preliminares, que presentan la pertinencia de la obra, sus características, una guía de uso, tabla fonética y listas de abreviaturas y símbolos. La información contenida en los preliminares es amplia, pues explica los criterios, además de que dichos criterios están

ampliamente sustentados y fundamentados, asunto importante para que el lector tenga una visión general de los elementos que soportan la construcción y el carácter del diccionario (Martínez de Sousa, 2009; Haensch, 1982a; Hernández, 2000). La segunda parte de la obra está constituida por el cuerpo del diccionario, el cual contiene todos los artículos. La última sección consta de dos apéndices. El primero es el conjunto de las conjugaciones verbales tanto de los verbos regulares como irregulares. Esta información es importante sobre todo para aprendices de la lengua (Alvar, 2003; Garriga, 2003; Hernández, 2000; Martínez de Sousa, 2009). El apéndice final es el listado de los textos que constituyeron la base para los ejemplos mostrados en los artículos.

A. MACROESTRUCTURA

En los preliminares de la obra se indica que, tal como cualquier otro diccionario general, el destinatario de la obra es el público general, un adulto alfabetizado cuya finalidad es resolver dudas léxicas. Añade además que, por la cantidad y tipo de información gramatical presentada, la obra puede ser muy provechosa para quienes tienen labores relacionadas con la lengua, como escritores y traductores, así como para quienes enseñan y estudian el español, en especial como segunda lengua.

La obra sigue el orden semasiológico alfabético directo en el que la *ch* y la *ll* funcionan como dígrafos. Este tipo de orden es el más recomendado para facilitar la búsqueda de los usuarios (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Castillo, 2003; Haensch, 1982a). Según se enuncia en los preliminares, la cantidad de entradas es de aproximadamente 75000, lo que supera el número máximo recomendado para un DMA de ELE, que es de 60000 (Hernández, 2000, 2008; Haensch, 1982a).

La selección léxica se explica detalladamente en la introducción. El criterio fundamental es la inclusión de términos del léxico vivo, es decir de la lengua que se usa (o se lee, escucha y comprende) efectivamente por las generaciones de personas que habitan España en la segunda mitad del siglo XX. Dentro de esta selección, se incluyen términos del léxico estándar, regionalismos adoptados por la lengua general, extranjerismos, términos de distintos niveles de comunicación, así como de distintos niveles socioculturales, terminología especializada y prefijos. No se incluyen términos caídos en desuso, pero sí los poco usados. Tampoco se incluyen nombres propios, a menos que se hayan convertido en comunes, aunque sí marcas registradas lexicalizadas, gentilicios y adverbios terminados en *-mente*. La diversidad de los términos que se incluye, así como los criterios de selección proporcionan una amplia variedad que le

confiere una riqueza léxica con potencialidades didácticas para los aprendices de ELE (Alvar, 2003; Castillo, 2003; García Sanz, 2009; Haensch, 1997; Horta, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009). La variedad de esta selección ya había sido notada en un trabajo anterior (García Sanz, 2009). Sin embargo, es importante tener en cuenta que existen términos del español americano que se han fijado en la lengua estándar o que son de uso por parte de un amplio número de hablantes del español y que bien podrían hacer parte del inventario léxico de un diccionario.

El corpus está compuesto por una base documental elaborada para el diccionario en el que se incluyen más de 1600 libros impresos, y 300 publicaciones periódicas emitidas en España (no se incluyeron textos del español americano) entre 1955 y 1993. En esencia el corpus está compuesto por fuentes escritas, y en algunos casos fortuitos se tomaron algunos elementos de la lengua oral, pues los autores argumentan que lo que está en la oralidad puede no haberse fijado aún en el sistema y por lo tanto no puede proporcionarse garantía de que pertenezca realmente a la lengua. Se tuvieron en cuenta textos de carácter literario y no literario (estos constituyen aproximadamente el 70% del corpus), como crónicas y textos periodísticos, textos didácticos de nivel secundario con información cultural y científica, guías, catálogos, folletos y prospectos. Los criterios están sustentados con base en el propósito de la obra, lo que proporciona coherencia. La referencia de los textos del corpus, en especial aquellos que han sido citados como ejemplos, aparece al final de la obra a manera de apéndice.

En lo relacionado con la lematización, esta se efectúa siguiendo las generalidades de los diccionarios monolingües. Los sustantivos que tienen dos géneros se lematizan en singular y se les añade la sílaba o terminación del femenino (*chispero, ra*; *antifonero, ra*), incluso cuando existe alteración morfológica (*actor, triz*). Los hiperónimos se lematizan por separado (*toro, vaca*). En los casos en que el femenino y el masculino implican cambio de significado, se lematizan por separado (*naranja, naranjo*). Los *pluralia tantum* aparecen en plural (*arras, víveres*), sin embargo, aquellos términos que son de mayor uso en plural, algunos se lematizan en singular (*tijera, comestibles*) y otros conservan el plural (*esposas*), así como los términos que implican cambio de significado con respecto a la forma singular (*celos, sesos*). No es claro el criterio para estas distintas formas, tampoco se brinda información al respecto en los preliminares, y estas variaciones podrían traer confusión al usuario y dificultar la búsqueda (Alvar, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Svensén, 1993, 2009). Con respecto a las variantes ortográficas, solamente se lematiza una de ellas y la otra se

proporciona como información adicional en un paréntesis después del lema (*período (tb periodo)*). Para el caso de las palabras que aceptan dos representaciones gráficas, se registran ambas, pero una de ellas remite a la otra (*sique → psique*), y en esta se señala después del lema, un paréntesis en el que se informa de la otra (*psique (tb, raro, sique)*). En los preliminares no se advierte el criterio utilizado para registrar variantes ortográficas o palabras con doble representación gráfica, aunque se deduce que es a partir del criterio de frecuencia.

Cuando los adjetivos admiten dos géneros, se lematizan en masculino singular y se añade la sílaba del femenino (*entrecano, na; palabrero, ra*), incluso las formas que implican variación morfológica (*motor, triz*). Los pronombres que admiten masculino y femenino se registran en masculino singular y se acompañan por la terminación femenina (*este, ta*). Los artículos se registran en masculino y femenino, pero solamente se desarrolla el artículo del masculino y el femenino remite a él (*la → él*). Los verbos se lematizan en infinitivo (*amar, beber, servir*) incluidas las formas de pronominal. Los participios solo se lematizan cuando tienen función adjetiva o sustantiva que se ha alejado semánticamente del verbo.

Las unidades pluriverbales se presentan dentro del artículo de una de las palabras que las construyen y se ubican como subentradas. En los preliminares se establece que se lematizan a partir del primer sustantivo que aparece (*cargar la mano* figura en el artículo *mano*), en caso de no haberlo se elige el verbo (*que me muera* aparece en *morir*), en caso de que tampoco exista se registra por el adjetivo (*en blanco*, figura en *blanco*), pronombre (*a lo que* aparece en *que*) y adverbio (*sin más* aparece en *más*). Cuando hay dos o más términos de la misma categoría gramatical se elige el primero que aparece (*en blanco y negro*, figura en *blanco*). En algunos casos, se registran en ambas entradas, pero una de ellas remite a la otra (*tomar la justicia en sus manos* aparece en *mano*, que la remite a *justicia* en la cual se desarrolla). Los latinismos se lematizan en su forma original (*statu quo*). Así, la lematización en la mayoría de casos es sistemática, lo cual permite que el usuario realice búsquedas precisas y ágiles (Alvar, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Svensén, 1993, 2009).

Los términos homónimos se registran en artículos separados atendiendo al criterio semántico. Si existen términos de distinta categoría gramatical estos se ubican en artículos separados, excepto si son sustantivos y adjetivos, pronombres y adjetivos, o adjetivos y adverbios que tienen proximidad semántica. Esta forma de organizar la homonimia y el criterio que lo justifica es bastante recomendable, especialmente en los

diccionarios descriptivos, pues por un lado atienden a criterios no normativos y además permite identificar la diferencia entre los casos de homonimia y polisemia (Alvar, 2003; Garriga, 2003; González García, 2004; Haensch, 1982a, 1997; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002; Werner, 1982).

B. MICROESTRUCTURA

El lema se presenta en negrilla y sin partición silábica (*fealdad, dorso, bloque*). La división silábica es un elemento relevante pues puede tener utilidades didácticas (Alvar, 2003; García Sanz, 2009; González García, 2004; Martínez Navarro, 2004). Después de la entrada, en la mayoría de casos, aparece un paréntesis en el cual se suele incluir información de diversa índole: forma del plural, uso de mayúscula, variantes ortográficas, representaciones gráficas de la misma palabra, procedencia de términos extranjeros, remisión a la conjugación verbal, siglas y marcas comerciales. También se utiliza este paréntesis para proveer información sobre la pronunciación, cuando no se ciñe a la norma. Esta se presenta entre barras oblicuas, en un tipo de transcripción cuyas convenciones se ofrecen en los preliminares de la obra pero que no corresponden específicamente a un sistema de transcripción fonológico.

audiencia (gralm con mayúscula) [...].

shock (*ing*) [...].

invertir (*conjug 62*) [...].

IPC (*sigla*) [...].

dossier (fr; pronunciación corriente, /dosiér/; pl normal ~s) [...].

shuntar (pronunc corriente /suntár/) [...].

Después se registra la categoría gramatical del término. Esta se presenta a través de abreviaturas que especifican tipos de sustantivos y verbos. En total el diccionario cuenta con 22 abreviaturas.

En seguida se proporcionan las acepciones. Cuando el lema corresponde a dos o más, se enumeran con números arábigos (1, 2, 3, etc.). En algunas ocasiones las acepciones tienen subacepciones que dependen de ellas; en ese caso estas se enumeran con letras en minúscula (a, b, c, etc.). También se presentan acepciones que no pertenecen a la misma categoría gramatical, es decir, hay un cambio de categoría; en tal situación se enumeran las categorías con números romanos (I, II, III, etc.) y se inicia un nuevo párrafo. Adicionalmente se presentan casos en los que, dentro de una misma categoría gramatical, se dan subcategorías. Por ejemplo, en el caso de los verbos, estos

pueden ser transitivos, intransitivos, etc.; así, se enumeran adicionalmente también con las letras en mayúscula (A, B, C, etc.). Dentro de las categorías gramaticales se presentan, en varias ocasiones, otras subcategorías, por ejemplo, en el verbo transitivo, este puede ser normal o pronominal, en dado caso se enumera con las letras en minúscula y se señalizan con una flecha (►a, ►b, ►c). Estas subdivisiones y enumeraciones proporcionan información semántica importante en orden jerárquico que puede ser esclarecedora para los usuarios. Sin embargo, el exceso de números y marcas puede provocar algo de confusión en la lectura de la información.

El orden de las acepciones está dado por la categoría gramatical. Primero se ubican las acepciones que corresponden al adjetivo y posteriormente al sustantivo, o adverbio. Sin embargo, en los casos en que las acepciones pertenecen a la misma categoría gramatical, no es claro el criterio utilizado: esto no se anuncia en los preliminares y no es detectable. Es importante que se establezca un orden a partir de criterios claros y coherentes con el carácter de la obra (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Werner, 1982).

Existen dos tipos de definiciones: las sinonímicas y las perifrásticas. Con respecto a las definiciones sinonímicas, estas no son abundantes en el diccionario y en la mayoría de casos se utilizan en las unidades fraseológicas o vocabulario restringido que remite al estándar. Este tipo de definiciones no suele ser recomendable pues lleva al usuario a realizar una nueva búsqueda en caso de no conocer el sinónimo, incluso, si el término buscado en segunda instancia no es claro o se presenta, puede llevarlo a la pista pérdida (Ahumada, 1989; Atkins & Rundell, 2008; Geeraerts, 2003; Landau, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2014; Svensén, 1993).

mano [...] **untar la** ~. Sobornar.

Las definiciones perifrásticas son las más abundantes. En los preliminares de la obra se anuncia que se ha optado por una forma particular de definición siguiendo criterios originales que proporcionen significado y contexto, tanto semántico como sintáctico, optando por una estructura llana de nombre y adjetivo o complementos que proporcionen claridad en las definiciones. Esto es evidenciable en la microestructura con definiciones directas en estructuras sintácticas simples que proporcionan precisión, tal como ya lo había señalado un estudio anterior (García Sanz, 2009).

palomilla *f* **1** Soporte en forma de triángulo rectángulo [...].

panal **I** *m* **1** Conjunto de celdillas de cera que las abejas construyen para depositar la miel.

En línea generales, las definiciones cumplen los principios de equivalencia, identidad categorial, identidad de contenido, transparencia, autosuficiencia y conmutabilidad o sustituibilidad. No obstante, en algunos casos se encontraron definiciones que incluyen palabras familiares al lema, lo cual no es recomendable porque en muchos casos obliga a la circularidad (Ahumada, 1989; Atkins & Rundell, 2008; Geeraerts, 2003; Landau, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2014; Svensén, 1993).

chochez *f (col)* 1. Condición de chocho.

desbarre *m* Acción de desbarrar. *Tb su efecto.*

Para hacer la definición más clara y precisa, específicamente en el caso de los adjetivos y los verbos, se proporcionan contornos. Para el caso de los adjetivos, se refiere el sustantivo al cual aplica. Con respecto a los verbos, estos pueden ofrecer información relacionada con el sujeto o los distintos complementos. Estos se proveen entre corchetes, y en algunas ocasiones, al interior del contorno, entre paréntesis, se especifica el tipo de complemento, en especial para el caso de los verbos. Los contornos proporcionan información específica útil para que la definición sea más clara para el usuario, razón por la cual es recomendable (Hernández, 2000, 2008; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Serra, 2007).

fotocromo, -ma *adj (Ópt)* [Cuerpo o material] cuyo color depende de la intensidad de la luz que lo hiere.

desborregarse *intr pr (reg)* Caerse [alguien o algo] deslizándose por una pendiente.

sintetizar *tr* Hacer la síntesis [de algo (*cd*)].

Inmediatamente después de la definición se presentan los ejemplos, en el mismo tipo de letra y separados de la acepción por una pleca (!). Dado que uno de los propósitos del diccionario es atestiguar la lengua viva, los ejemplos que se proporcionan han sido tomados literalmente de las distintas fuentes documentales. En los preliminares se informa de que no han sido adaptados ni modificados, más allá que la inclusión de alguna palabra para que sean comprensibles. Adicionalmente, antes de presentar el ejemplo, se introduce la cita del texto del cual se toma. En muy pocos casos en los que no se encontraron registros escritos para un lema, el ejemplo fue tomado de la oralidad, pero no es posible registrar la cita, razón por la cual se introduce a través de un asterisco. Es importante introducir ejemplos que ilustren el significado, proporcionen un contexto sobre la definición y puedan servir como un modelo de uso (Atkins & Rundell,

2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a). Los criterios para la inclusión y selección de los ejemplos son claros y coherentes con el propósito del diccionario, además se destaca que se tomen exactamente como se presentan en el uso real, asunto que ya había sido notado en otros trabajos (Campanille *et al.*, 2011, García Sanz, 2009).

mansedumbre *f* Calidad de manso | DCañabate *Paseillo* 92: No podían hacer un imposible: transformar la mansedumbre [del toro] en bravura. CNavarro *Perros* 184: El silencio de Andrés, su buena disposición y su mansedumbre lo envalentonaban.

mansada *f* (*Taur, desp*) corrida de toros mansos | C. Castaños *Ya* 28.5.67, 14: Así acabó esta intolerable mansada, de la cual solo salió indemne el buen oficio de Curro Girón.

relámpago *m* 1 Resplandor vivo y momentáneo que se produce en las nubes por una descarga eléctrica. b) *Frec se usan como metáfora o como comparación, para ponderar la rapidez y la fugacidad de algo.* * Pasó como un relámpago. * Cruzó mi mente como un relámpago.

A pesar de que todas las acepciones presentan uno o más ejemplos tomados del corpus, en algunas ocasiones los términos que aparecen en él son menos frecuentes que el lema, lo que lleva a que el ejemplo, en lugar de ser esclarecedor de la definición, se convierta en lo opuesto.

manjúa *f* Banco de peces | Cancio *Bronces* 23: A engañar otra vez al amo de la lancha con la recalá de manjúas fabulosas para que te siga fiando la azumbre de la marmita.

Como última información en el artículo se presenta el conjunto de unidades pluriverbales, específicamente algunos sintagmas nominales y locuciones. Estas se dan como subentradas del lema principal, en negrilla, reemplazando el lema por una virgulilla (~). Están organizadas alfabéticamente. Posterior al sublema aparece la categoría gramatical, solo cuando esta es distinta a la del lema. Enseguida se presenta la definición con el respectivo ejemplo.

mano [...] 29 ~s **libres**. Libertad para actuar | *Inf* 25.10.75, 1: El Rey Hassan no tienen las manos libres para continuar el juego indefinidamente, puesto que el frenazo a la “marcha verde” le plantea ya graves problemas.

Otro tipo de unidades pluriverbales, como las frases hechas y los refranes, están ausentes del diccionario. Las colocaciones se presentan de distintas formas: en algunos

casos en el contorno de la definición, en otras ocasiones en el ejemplo y algunas veces en la misma definición, sin ningún tipo de marca o señal que indique la construcción combinación sintagmática. Esto ya había sido anotado en estudios anteriores (Campanille *et al.*, 2011; Ruíz, 2004).

En el artículo también se proporciona otra información en torno al lema o a las acepciones. Cuando se relaciona directamente con el vocablo, esta aparece en el paréntesis que sigue al lema. En cambio, si está referida únicamente a una acepción, se ubica al final de esta en cursiva. Esta información se proporciona a través de una abreviatura y está relacionada con restricciones de uso (13) y voces de especialidad (89). Las marcas de este tipo contienen información relevante para un aprendiz de ELE no solo porque proporcionan claridad sobre el término, sino porque también ofrecen información de uso para la codificación (Cabré, 1993; Castillo, 2003; Córdoba, 1997; Fernández García, 1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991b, 1994, 2000, 2008).

En este diccionario no se encuentra ningún tipo de información diatópica, ni paradigmática como sinónimos o antónimos. Tampoco se encuentran marcas o información relacionado a lo pragmático o lo cultural. En los preliminares no se explican los criterios para la no inclusión de esta información. No obstante, la información de este tipo es importante para un aprendiz de lengua (Alvar, 2003; Battaner, 2000; Garriga, 2003).

En general, la obra tiene algunos elementos propicios para un estudiante de español, como una amplia selección léxica (excepto por la ausencia del español americano), el corpus, la lematización, el tratamiento de la homonimia, amplia información gramatical, definiciones bien estructuradas, ejemplos tomados de corpus real e información sobre terminología y restricciones de uso. No obstante, presenta otras características que no son adecuadas para este tipo de usuarios como definición sinonímica, falta de información sobre pronunciación, falta de información paradigmática, ausencia de algunos tipos de unidades pluriverbales y falta de información pragmática y cultural.

6.1.1.10. Diccionario del estudiante (DEST)

La Real Academia Española, con la colaboración de la Fundación Rafael del Pino, publica en 2005 el *Diccionario del estudiante* (DEST), que para 2011 cuenta con

la segunda edición y para 2016 la tercera. El proyecto fue coordinado por Elena Zamora, asesorado por Manuel Seco y contó con la redacción de nueve lexicógrafos y veintiún asesores y revisores de las veintiún Academias americanas. En la segunda y tercera edición la actualización está dirigida por Elena Zamora y María Luisa Álvarez Rubio con la colaboración de Julián Gimeno Almenar y la revisión de 45 expertos pertenecientes a la Asociación de Academias de la Lengua.

Es un diccionario escolar destinado a estudiantes de español como lengua materna de educación secundaria y bachillerato. Se presenta en un único formato en soporte impreso cuyo tamaño y peso lo hacen de fácil manejo para el usuario (Varón, 2003). Tanto por la época de producción como por la diversidad de formatos en los que la RAE presenta otros diccionarios como el DLE y el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, no es comprensible que este diccionario no tenga formato electrónico. La versión electrónica permite no solo mayor difusión a una gran cantidad de usuarios, sino también la consulta rápida y actualizaciones permanentes disponibles de manera más ágil (Campos y Pérez Pascual, 2003; López, 2010).

La obra está estructurada en tres partes: los preliminares, el contenido y los apéndices. Los preliminares presentan la necesidad de la obra, las generalidades, una guía de uso, lista de abreviaturas y símbolos y reconocimientos a los colaboradores. Los preliminares proporcionan información amplia, clara y justificada de los criterios que se tuvieron en cuenta para elaborar el diccionario, asunto que es importante a fin de comprender su carácter y el contexto en el que se sitúa (Martínez de Sousa, 2009; Haensch, 1982a; Hernández, 2000). Adicionalmente, los criterios son coherentes entre sí y están sustentados en el tipo de usuario al que se dirige.

Posteriormente, se presenta el cuerpo del diccionario, en el que se organizan todos los artículos. Finalmente, se ofrecen tres apéndices: el listado de números, los modelos de conjugación verbal, y los elementos generales de la ortografía del español. Los apéndices están escritos de manera clara y precisa y proporcionan información valiosa en especial para quienes aprenden la lengua (Alvar, 2003; Garriga, 2003; Hernández, 2000; Martínez de Sousa, 2009).

A. MACROESTRUCTURA

Esta obra es un diccionario definitorio monolingüe escolar que combina lo descriptivo con lo prescriptivo. En los preliminares establece a los estudiantes de educación secundaria y bachillerato entre los 12 y los 18 años como los destinatarios.

Este grupo de usuarios son nativos del español que requieren conocer su propia lengua y resolver dudas de acuerdo con su nivel escolar y obtener la corrección lingüística que debe conocer un estudiante. Aunque la obra no está elaborada para aprendices de ELE, estudios previos han registrado que el diccionario es utilizado para estos usuarios (Campanile *et al.*, 2011; García Sanz, 2009).

El diccionario sigue el orden semasiológico con ordenación alfabética en el que la *ch* y la *ll* se tratan como dígrafos. Dicho orden es el más recomendado para la fácil búsqueda pues atiende al criterio universal (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Castillo, 2003; Haensch, 1982a). De acuerdo con los preliminares, la cantidad de lemas se acerca a 40000, lo cual es adecuado para un diccionario escolar, pero que está un poco por debajo de lo requerido para un DMA de ELE, que es de mínimo 50000 (Hernández, 2000, 2008; Haensch, 1982a).

La selección léxica es explicada con detalle en la introducción. Se recoge léxico general actual del español de Península e Hispanoamérica. El léxico es de la lengua estándar y también hay presencia de vocabulario de distintos niveles de uso. Del mismo modo, la selección del léxico americano, aunque no es extensa, es significativa a partir de tres criterios: estar incluido en el DLE y ser altamente frecuente, ser utilizado en por lo menos dos países y estar registrado en el CREA. También se incluyen términos de ciencias técnicas, extranjerismos, latinismos frecuentes, siglas, abreviaturas usuales y prefijos, aunque no se explica el criterio para la selección de todos estos términos. No se recogen arcaísmos, aunque sí términos relacionados con la historia. No se incluyen los participios, a menos que estén adjetivados y que hayan adoptado acepciones distintas al verbo de origen. En los preliminares se señala que todo el vocabulario incluido ha sido sometido a examen por los expertos de las Academias pertenecientes a la Asociación. La diversidad de los términos que se recogen y los criterios de selección proporcionan un vocabulario de abundante riqueza que puede tener utilidades didácticas para los estudiantes de ELE (Alvar, 2003; Castillo, 2003; García Sanz, 2009; Haensch, 1997; Horta, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009).

El corpus en el que se basa está conformado por distintos bancos de datos: el *Corpus de Referencia del Español Actual* (CREA), el *Corpus Diacrónico del Español* (CORDE), en especial para consultar términos relacionados con historia, y léxico de libros de texto destinados a la educación secundaria y bachillerato, producidos en España y Latinoamérica de las distintas áreas del conocimiento. Sin embargo, no se proporciona el título de los libros ni los criterios para seleccionarlos.

Los sustantivos que admiten ambos géneros se lematizan en masculino singular y se añade la sílaba o terminación del femenino (*actuario, ria; sillero, ra*), incluso cuando hay implicaciones en la morfología (*actor, triz*). En este último caso, se suele registrar el femenino, pero no se desarrolla el artículo, sino que se remite a la forma masculina. La heteronimia se registra en entradas distintas (*caballo - yegua; hombre - mujer*). Cuando las formas masculina y femenina tienen significados distintos, se lematizan por aparte, solo cuando los lemas no son continuos (*naranja - naranjo; cuba - cubo*), de lo contrario solo se registra el masculino con su correspondiente sílaba femenina que señala el femenino (*física, co*). Las variantes ortográficas se registran de las dos maneras encabezando el mismo artículo (*alvéolo o alveolo; período o periodo*). Para el caso de las palabras que presentan dos representaciones gráficas, se lematizan en su forma más usual y en el paréntesis informativo se proporciona la menos usual (*psicoanálisis (Tb. sicoanálisis)*). Generalmente la forma menos usual también se registra y remite al otro lema. Los *pluralia tantum* se registran en plural (*nupcias, víveres*), sin embargo, aquellos términos que son de mayor uso en plural se lematizan en singular (*tijera, comestible*), así como los términos que implican cambio de significado con respecto a la forma singular (*celos, sesos, esposas*). No es claro el criterio para estas distintas formas, tampoco se ofrece información al respecto en los preliminares, y estas variaciones podrían traer confusión al usuario (Alvar, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Svensén, 1993, 2009).

Los adjetivos que admiten dos géneros se lematizan en masculino singular y se proporciona la terminación femenina (*expulsor, ra; minúsculo, la; silencioso, sa*) e incluso en las formas en las que hay variación morfológica (*motor, triz*). Los pronombres que tienen masculino y femenino se registran en masculino singular seguido por la sílaba que conforma el femenino (*aquel, lla; este, ta*). Los artículos están lematizados en masculino singular y se presenta enseguida el femenino (*el, la; un; una*). Los verbos se lematizan en infinitivo (*soñar, temer, predecir*) incluidas aquellas formas que admiten pronominal. También se lematizan otras formas como los diminutivos, aumentativos y despectivos cuando su morfología es diferente a la palabra de origen (*bobalicón, azuquitar*). Las unidades fraseológicas se presentan como subentradas dentro del artículo de una de las palabras que las construyen. Estas se agrupan en dos tipos: las combinaciones estables del lema y las locuciones y expresiones. En el primer grupo se lematizan por el sustantivo (*primer ministro* figura bajo *ministro*). Para el caso de las locuciones y expresiones, se prefiere el registro bajo el sustantivo (*hacer el loco*

aparece en *loco*), en caso de no existir, el verbo (*llover sobre mojado* se registra en *llover*), el adjetivo (*en blanco* está en *blanco*), el pronombre (*nada menos* aparece en *nada*) y por último por el adverbio (*por lo menos* se registra en *menos*). En los casos en que la unidad presenta dos palabras de la misma categoría gramatical, se lematizan bajo la primera (*negro sobre blanco* figura bajo *negro*; *ni más ni menos* aparece en *más*). En resumen, la lematización es sistemática en la mayoría de casos, lo cual permite que el usuario realice búsquedas precisas y ágiles (Alvar, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Svensén, 1993, 2009).

Los términos homónimos se presentan en artículos distintos, lo cual posibilita que se evidencie la distinción entre la homonimia y la polisemia (Garriga, 2003; González García, 2004; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002; Werner, 1982). Los preliminares de la obra no explican los criterios para la presentación de la homonimia, pero al revisar la obra se detecta que el criterio empleado es el etimológico, usual en una obra de carácter prescriptivo, aunque poco útil para diccionarios didácticos (Alvar, 2003; Haensch, 1997; Porto, 2002).

B. MICROESTRUCTURA

Los artículos inician con la entrada que se presenta en color azul y en negrilla, sin división silábica (*casa, estofa, marco*). La división silábica es importante, ya que puede tener potencialidades didácticas (Alvar, 2003; García Sanz, 2009; González García, 2004; Martínez Navarro, 2004). Cuando existen lemas homónimos, se adiciona un superíndice con el número que indica la presencia de otra entrada con el homónimo (*contra*¹).

Antes de las acepciones, en los casos en que es necesario, se proporciona un paréntesis con información adicional. Esta se relaciona con el plural, género, variante ortográfica, conjugación de verbos irregulares, voz de origen, presencia o ausencia de artículo para acompañar el sustantivo, apócope, comparativos y superlativos, e indicaciones de siglas o marcas registradas. También se provee información sobre la pronunciación cuando esta difiere de la norma, en especial en los extranjerismos. Se presenta entre comillas, en grafías del español, aunque lo recomendable es proporcionar la transcripción en el AFI para una mayor comprensión por parte del estudiante y una mayor exactitud en la información (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009).

jefe, fa. (A veces como f. se usa **jefe**) [...].

jenízaro, ra. (Tb. genízaro) [...].

proveer. (conjug. LEER: part. **provisto** o **proveído**) [...].

jet² (pal. ingl.: pronunc. “yet”) [...].

Enseguida se registra la categoría gramatical a través de abreviaturas que especifican el tipo de sustantivos, adverbios, artículos, verbos y pronombres, con un total de 22 abreviaturas. Aunque las marcas no son abundantes, son claras y pueden ser útiles al usuario (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Porto, 2002).

Enseguida se registran las acepciones. En los casos en que hay más de una excepción se enumeran. Cuando hay cambio de categoría gramatical aparece una marca que lo señala (●). En los casos en que una categoría gramatical tiene subcategorías (por ejemplo, unas acepciones de singular y otras de plural), el cambio se marca también con otro símbolo (○). El orden de las acepciones sigue el criterio gramatical, por el cual se registran las que corresponden a adjetivos, después sustantivos, o verbos, pronombres y adverbios; en el caso de los sustantivos las acepciones masculinas se presentan antes que las femeninas, y las singulares antes que las plurales. En los verbos, no hay sistematicidad: algunas veces se presentan primero las transitivas y después las intransitivas (*coger*), pero en otros casos aparecen al contrario (*andar*). Aunque estas dos maneras de registrar las acepciones se explican en los preliminares, no se da información sobre el criterio en el que se basa esta asistematicidad. Por otro lado, no se explica el criterio para el orden de las acepciones cuando estas pertenecen a la misma categoría gramatical, y al observar los artículos, no es identificable. Los criterios deben establecerse y explicarse, además de ser sistemáticos, a fin de que el diccionario tenga coherencia y sea más comprensible para los usuarios (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Werner, 1982). Adicionalmente, se dan casos de acepciones que dependen de otra, sin embargo, estas no se ubican de manera continua, aunque se remite a la acepción específica. Esta forma de organizar las acepciones podría generar confusión en el usuario (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Werner, 1982).

físico, ca. 1. adj. De la física (→6), o de su objeto de estudio [...] **6.**

Ciencia que estudia las propiedades de la materia y la energía y las relaciones entre ambas.

Con respecto a las definiciones, estas son de dos tipologías: sinonímicas y perifrásticas. Las primeras son las menos frecuentes, usualmente se encuentran en las

últimas acepciones o se usan para definir americanismos que tienen un término correspondiente en el español estándar.

componer. [...] 6. Engalanar, adornar.

chabacano². m. Am. Albaricoquero.

Aunque este tipo de definición ha sido explicada en los preliminares, desde la teoría no se recomienda, ya que lleva a dos problemas: la circularidad, que obliga al usuario a realizar una nueva búsqueda; y la pista perdida, por la cual se corre el riesgo de que una palabra remita a otra o a otras, y estas a su vez a la primera, y el significado no se proporciona de forma concreta (Ahumada, 1989; Atkins & Rundell, 2008; Geeraerts, 2003; Landau, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2014; Svensén, 1993).

De otro lado, las definiciones perifrásticas son las más comunes en el diccionario. No se establece un sistema único o uniforme con respecto a la estructura de la definición. Una buena cantidad de ellas se ofrece en oraciones o estructuras simples. Esto provee claridad y concisión para una buena comprensión del significado, asunto que había sido notado en un estudio previo (Campanille, *et al.*, 2011). Sin embargo, hay otras redactadas en estructuras más complejas. Aunque se da esta variedad, se cumplen los principios de identidad categorial, equivalencia, identidad de contenido, conmutabilidad y autosuficiencia. Con respecto al principio de transparencia, por el cual la definición lexicográfica debe utilizar términos más frecuentes que el lema, no se cumple en todos los artículos, especialmente en aquellos que brindan información de carácter enciclopédico.

siempreviva. f. Planta de hojas duras y perennes y flores que mantienen un aspecto casi vivo [...].

A pesar de que la definición no debe contener el lema o palabras familiares, algunas se presentan de ese modo. A pesar de que esto se señala y se explica en los preliminares, lleva a confusión a los estudiantes (Ahumada, 1989; Atkins & Rundell, 2008; Geeraerts, 2003; Landau, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2014; Svensén, 1993).

físico, ca. 1. adj. De la física [...].

Incluso, obliga a la circularidad, pues el usuario tendrá que seguir la búsqueda en los casos en que se utilizan palabras familiares en la definición.

cribado. m. Hecho de cribar [...].

cribar. tr. **1.** Pasar por la criba (el grano u otra sustancia) para quitar impurezas o realizar una selección [...].

criba. f. **1.** Utensilio que consiste en una malla metálica o una lancha agujereada sujetas a un aro, y que sirve para separar partículas de diferente tamaño o grosor [...].

Adicionalmente, para los adjetivos y verbos se proveen contornos que proveen mayor claridad y precisión sobre la definición y permiten la mejor comprensión del significado. Para los adjetivos, la definición va encabezada por las frases *dicho de*, o *respecto a* y el contorno se refiere al sustantivo al que acompaña el adjetivo. Para el caso de los verbos, el sujeto se señala con letra de menor tamaño y los diferentes tipos de complementos entre paréntesis. Los contornos proveen información específica útil para que la definición sea comprensible, razón por la cual es recomendable en un diccionario para estudiantes (Hernández, 2000, 2008; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Serra, 2007).

señalizador, ra. adj. Dicho espc. De cartel o indicador: Que sirve de guía a los usuarios.

señorear. tr. [...] **2** Estar una cosa en una situación superior o a mayor altura que (otra). [...].

Después de la definición se presentan los ejemplos en cursiva. Se ofrece por lo menos un ejemplo por acepción, excepto para los términos malsonantes, a los que no se les incluye ejemplo. Su función es ilustrar distintos aspectos como los sujetos que realizan la acción (personas u objetos), construcciones habituales, tipos de palabras, complementos para los verbos, y formas de construcciones posibles. Estos pueden consistir en una frase o una oración y han sido tomados literalmente del CREA, salvo unas contadas excepciones en los que ha sido necesario algún tipo de modificación para la mejor comprensión. La inclusión de ejemplos es importante puesto que esclarecen el significado y brindan un contexto sobre la definición, además que pueden funcionar como un modelo de uso (Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a). Los criterios para la inclusión y selección de los ejemplos son claros y coherentes con la naturaleza de la obra.

insolación. f. **1** Malestar o trastorno producidos por una exposición excesiva a los rayos solares. *Para evitar insolaciones, es conveniente llevar sombrilla a la playa.* [...].

Con respecto a la información paradigmática, en los preliminares se anuncia que se ofrecen sinónimos, aunque no son abundantes. Solo algunas palabras como sustantivos, adjetivos, verbos y algunas combinaciones presentan sinónimos, en especial aquellos términos que hacen referencia al español americano. Estos se presentan al final de las acepciones introducidos por una marca (►). Cuando el sinónimo aplica a una acepción, se indica el número de la misma. En los casos en que el sinónimo aplica al lema, no se enumera. Existe otra marca utilizada para introducir los sinónimos de las locuciones (⇒). Aunque los criterios para inclusión de sinónimos son claros, este tipo de información es escasa y no se proporcionan antónimos. La información paradigmática es importante para un aprendiz de lengua (Alvar, 2003; Battaner, 2000; Garriga, 2003).

Las unidades pluriverbales aparecen al final del artículo, precedidas por una marca (■). Estas se presentan en negrilla, y el lema se reemplaza por una virgulilla (~). En primer lugar, se ofrecen los sintagmas nominales y posteriormente las locuciones. Los sintagmas nominales están marcados con la categoría gramatical. Las locuciones se marcan según sean estas sustantivas, adjetivas, verbales o adverbiales. Si es pertinente, se adicionan otras marcas de uso. Enseguida se provee la definición o la información sobre la unidad pluriverbal. En la mayoría de casos, también se acompañan con ejemplos.

lengua [...] ■ ~ de trapo. f. coloq. Modo de hablar confuso y vacilante.

El pequeño intentaba decir “papá” con lengua de trapo. El borracho hablaba con lengua de trapo. [...].

Con respecto a las colocaciones, como lo había señalado un estudio previo (Campanile *et al.*, 2011) estas no se presentan como unidades pluriverbales, sino que están implícitas en otras informaciones como la misma definición o el ejemplo, y no contienen ningún tipo de marca. Este tipo de información posibilita el uso didáctico para los estudiantes (Alvar, 2003; Castillo, 2010; García, Sanz, 2009; Higuera, 2004b; Perdiguer, 2010).

En todos los artículos se adiciona otro tipo de información relacionada con el lema o las acepciones. Esta información se proporciona a través de diferentes clases de marcas de restricción (11), especialidad (46) y diatópicas (3). Es importante tener en cuenta que este tipo de información no solo es útil para la decodificación, sino también para la codificación (Cabré, 1993; Castillo, 2003; Córdoba, 1997; Fernández García,

1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991b, 1994, 2000, 2008). No se proporcionan marcas pragmáticas ni información cultural.

Para algunos casos se provee información etimológica, especialmente en las voces de procedencia extranjera, lo que ha sido mencionado en un estudio anterior (Campanile *et al.*, 2011). Esta información es útil para tratar el tema de falsos amigos. Asimismo, se proporciona abundante información sobre el régimen preposicional a través de la definición y los ejemplos, en los que la preposición se presenta en mayúscula sostenida. Para el caso de los verbos, especialmente los irregulares, se hace una remisión al apéndice de conjugaciones verbales. La información adicional que se presenta suele ser esclarecedora para comprender el término, pero sobre todo útil a la hora de codificar (Alvar, 2003; González García, 2009; Hernández, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009).

En conclusión, existen algunos elementos que pueden ser útiles para hablantes no nativos como la variada selección léxica, el corpus en el que se basa, los contornos de la definición, información gramatical, de niveles de uso y de especialidad, etimología y los ejemplos, aunque puede fortalecer otros aspectos útiles también a los estudiantes como ampliación de información paradigmática, pragmática y cultural.

6.1.2. Análisis comparativo

Es necesario realizar un examen comparativo que permita identificar las similitudes y diferencias de los criterios macroestructurales y microestructurales de los diez diccionarios analizados anteriormente. Ninguno de ellos presenta todas las características de acuerdo con los criterios que, desde la teoría, se han establecido para los DMA de ELE, sin embargo, muchos de ellos contienen elementos que podrían ser útiles para usuarios no nativos de español; en algunas obras hay mayor concordancia en cuanto a los criterios macroestructurales y en otros en los microestructurales. Así, se puede evidenciar la variedad de criterios que conforman los diccionarios analizados.

Con respecto al soporte en el que se presentan, todos se ofrecen en formato impreso, con variedad de tamaño y peso, pero el tamaño y el peso del GDUEA y del DLE dificultan la manipulación por parte del usuario (Varón, 2003). El DEPE, el DLEPEE, el DEA y el DEST solo tienen soporte impreso, lo cual es inusual por la época en la que se produjeron, pues muchas obras lexicográficas ya contaban con

versiones electrónicas. De los seis diccionarios que tienen versiones electrónicas, el DUE y el GDUEA se presentan en *software* para ordenador de escritorio y los demás en línea: el DLE, el DSAL y el CLAVE con posibilidad de consulta gratuita, mientras que el DIPELE con consulta por suscripción pagada. Solo el DLE tiene versión para dispositivos móviles, ya sea para consulta con conexión (gratuita) o sin conexión (pagada). Las versiones en línea tienen la ventaja de poder actualizarse constantemente, facilidad que no presenta los *softwares*. Las versiones electrónicas ofrecen varias ventajas, entre ellas la búsqueda más rápida y sencilla y la posibilidad de una mayor difusión (Campos y Pérez Pascual, 2003; López, 2010).

Todas las obras coinciden en la presentación de una sección preliminar y una de apéndices en las que se proporciona información complementaria que es de utilidad al usuario. Los preliminares contienen las características generales de la obra, algunos elementos de la selección léxica, aspectos sobre la lematización, listas de abreviaturas y símbolos. Excepto el DSAL, todos ofrecen una guía al usuario, la mayoría a manera de ejemplos de artículos a los que se les ha señalado las partes. Los apéndices de las diez obras presentan las conjugaciones verbales, y el GDUEA, el DUE y el DEST ofrecen además información sobre gramática española. Solo el DEPE ofrece una guía conversacional con expresiones útiles a los estudiantes de ELE. Este tipo de información adicional proporcionada en los preliminares y apéndices es un recuso útil a los estudiantes para comprender la obra y usarla de manera más efectiva (Haensch, 1982a; Hernández, 2000; Martínez de Sousa, 2009).

A. MACROESTRUCTURA

Con respecto al tipo de usuario, se presenta una variedad de acuerdo con la naturaleza del diccionario. Únicamente el DEPE es para uso específico de aprendices de español como lengua extranjera, sin embargo, no se especifica un perfil de usuario en el que se establezca el nivel de dominio de uso de la lengua. Los diccionarios DIPELE, DLEPEE y DSAL manifiestan en su título y sus preliminares estar dirigidos tanto a estudiantes de español como lengua materna (escolares de secundaria o jóvenes entre los 12 y los 18 años) y estudiantes de ELE (solamente el DIPELE señala el nivel de los no nativos). El DSAL añade que también puede ser de uso para los profesores de español. Sin embargo, desde la teoría, un diccionario destinado a estudiantes nativos presenta características distintas de los elaborados para aprendices de la lengua, pues el dominio de uso, la finalidad, la lengua de origen, el enfoque de aprendizaje de la lengua,

y el proceso de aprendizaje son diferentes y requieren herramientas distintas, por lo cual no es equiparable el proceso de un hablante nativo con el de un aprendiz (Atkins & Rundell, 2008; Bogaards, 2003; Gouws, 2010; Humblé, 2001; Jackson, 2002; Lew, 2015; Nesi, 2013; Svensén, 1993, 2009; Tarp, 2008, 2010). El GDUEA, el DUE y el DEA son diccionarios generales que expresan, en los preliminares, que estas obras podrían ser útiles a los estudiantes de ELE por el tipo de información que contienen, aunque no se especifica que sean diccionarios de aprendizaje. El DEST es un diccionario escolar dirigido específicamente a estudiantes nativos de educación secundaria. El DLE y el CLAVE son diccionarios generales que no especifican en los preliminares el tipo de destinatario, aunque por su tipología están dirigidos a hablantes nativos.

En todos los diccionarios se sigue el orden semasiológico, específicamente el alfabético en el que la *ch* y la *ll* se registran como dígrafos, lo cual se ciñe al orden universal, pertinente para los DMA (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Castillo, 2003; Haensch, 1982a).

La selección léxica varía de acuerdo con el tipo y propósito de la obra. El diccionario con mayor cantidad de entradas es el DLE con 93111, le siguen el DEA con 75000, el GDUEA con 72000, el DSAL con 45000, el CLAVE con 43000, el DEST con 40000, el DEPE y el DUE con 32000, el DLEPEE con 24000 y el DIPELE con 22000. La diferencia entre el diccionario con mayor cantidad de entradas y el de menor cantidad es de más de 71000, lo que implica que el rango es bastante amplio. Desde la teoría, lo recomendable para un DMA de ELE es de 50000 a 60000 entradas (Hernández, 2000, 2008; Haensch, 1982a), condición que los DMA actuales no cumplen. El tipo de léxico incluido también varía en las obras.

Todos los diccionarios manifiestan incluir léxico usual de la lengua estándar, términos de distintos niveles de comunicación (coloquial, literario, vulgar, etc.) así como de distintos niveles socioculturales (jergal, juvenil) y terminología especializada. Con respecto al léxico del español americano, solo el DIPELE y el DEA lo excluyen, mientras que en diccionarios DLEPEE, DUE, CLAVE y DEPE la cantidad de términos es reducida. Además, el DIPELE y el DLEPEE excluyen también neologismos, siglas, abreviaturas, afijos y ofrece poca fraseología. Solo el DLE y el DEA incluyen términos poco usados. Es importante que un diccionario destinado al aprendizaje de la lengua incluya una amplia cantidad de léxico y una copiosa variedad, no solo porque representa una muestra de la lengua sino también porque implica mayores posibilidades didácticas

(Alvar, 2003; Castillo, 2003; García Sanz, 2009; Haensch, 1997; Horta, 2008; Llorente y Fitzhugh, 2009). En este caso, es más amplia y variada la selección de los diccionarios generales.

Con respecto al corpus, el DEPE, el DSAL, el CLAVE y el DLEPEE no especifican el corpus en el que se basan. El DLE, el DUE y el DEST se basan específicamente en el CREA. El DLE y el DEST se basan además en otras obras lexicográficas para la inclusión de términos del español de América. El DEST además tiene como fuentes el CORDE y libros de texto de educación secundaria de España y América. El DIPELE se basa en el *Corpus VOX-Bibliograf*, el cual ha sido utilizado en la construcción de otros diccionarios de la misma editorial, además de tomar léxico de manuales de ELE. El GDUEA se basa en el *Corpus Cumbre* construido por la editorial SGEL y fundamentado en los lineamientos teóricos sobre corpus lingüísticos. El DEA tiene como corpus una base documental construida específicamente para el diccionario a partir de la finalidad de la obra. Entre los DMA de ELE solo el DIPELE menciona el corpus en el que se incluyen textos para ELE. El corpus es fundamental en la construcción de todo diccionario y este debe ser coherente con el propósito de la obra (Atkins & Rundell, 2008; Biber, 2008; Haensch, 1982a; Porto, 2002).

La lematización es similar en todos los diccionarios. Esta se ajusta a los lineamientos generales. Sin embargo, es común en todas las obras ciertas irregularidades en la lematización de las variantes ortográficas, las palabras con varias representaciones gráficas y términos usados mayormente en plural. Para el caso del GDUEA y el DSAL existen irregularidades en la lematización de las unidades pluriverbales. Es importante que la lematización mantenga sistematicidad, lo cual permite que el usuario efectué búsquedas precisas y ágiles (Alvar, 2003; Haensch, 1982a; Porto, 2002; Svensén, 1993, 2009). El DEPE lematiza además conjugaciones verbales irregulares. El DLE y el DEST lematizan diminutivos y despectivos irregulares. La lematización de formas irregulares se constituye como información importante para el aprendiz de ELE (Alvar, 2003; González García, 2004; Santamaría, 2004).

Por lo que respecta al tratamiento de la homonimia, esta suele ser diversa. El DEPE, el DIPELE, el GDUEA y el CLAVE registran los términos homónimos en el mismo artículo, lo cual no es recomendable pues el usuario podría confundir la homonimia y la polisemia (Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002; Werner, 1982). El DLEPEE y el DSAL ubican la homonimia en distintas

entradas de acuerdo con la categoría gramatical. El DUE, el DLE y el DEST disponen los homónimos a partir del criterio etimológico. El DEA, aunque no es un diccionario para aprendices, es el único que organiza la homonimia a partir del criterio de proximidad semántica, el más recomendable para diccionarios didácticos (Alvar, 2003; Haensch, 1997; Porto, 2002).

Como se puede observar, los criterios macroestructurales de las obras analizadas son diversos, teniendo en cuenta el tipo y la finalidad. Aunque el DEPE, el DIPELE, el DLEPEE y el DSAL están destinados para los hablantes no nativos, existen criterios macroestructurales que no corresponden con lo sugerido desde la teoría: algunos de ellos omiten una importante variedad de términos en la selección léxica relevantes para el aprendizaje, todos contienen menos cantidad de entradas que el mínimo recomendado, solo el DIPELE especifica el corpus e incluye en el léxico tomado de manuales para ELE, todos presentan irregularidades en la lematización de algunos términos y ninguno registra la homonimia en entradas separadas atendiendo al criterio de proximidad semántica. Otros diccionarios como el GDUEA, el DLE y el DEA presentan una selección léxica mayor, una amplia variedad en el tipo de léxico que recoge, corpus sustentado desde la teoría y el tratamiento de la homonimia en entradas separadas, características que se acercan más a lo que se plantea para los DMA de ELE.

B. MICROESTRUCTURA

La organización del artículo es similar en todos los diccionarios, sin embargo, cada información contiene particularidades que diferencian las obras. La primera información que se registra es el lema en negrilla. Para el caso de los diccionarios DEPE, DIPELE, DLEPEE y GDUEA el lema presenta la división silábica y el CLAVE lo hace en la versión electrónica. Este tipo de información puede ser útil para el desarrollo de actividades didácticas (Alvar, 2003; García Sanz, 2009; González García, 2004; Martínez Navarro, 2004).

La transcripción fonética del lema se presenta solo en el DIPELE, el DLEPEE y el GDUEA, los dos primeros son DMA. Esta se presenta en la transcripción alofónica simplificada en símbolos del AFI, (que además han sido especificados en una sección de los preliminares) lo cual le proporciona un carácter universal y es comprensible para los usuarios. Este tipo de información suele ser importante pues proporciona elementos que pueden ser utilizados para ejercicios didácticos en ELE (Alvar, 2003; Campanile *et al.*, 2011; Corros, 2004; García Sanz, 2009; González García, 2004; Martínez Navarro,

2004). Los demás diccionarios presentan información sobre la pronunciación únicamente cuando esta no sigue las normas de la lengua, por ejemplo, en el caso de los extranjerismos. En todos los diccionarios se ofrece la explicación en las grafías del español, sin embargo, lo más recomendable es acudir a un sistema fonético que proporcione precisión y claridad.

Los diccionarios DEPE, DSAL, DUE, DLE, CLAVE, DEA y DEST presentan antes de las acepciones, cuando es pertinente, un paréntesis informativo con una variada cantidad de datos en torno al lema (el cual se ubica inmediatamente después de este) o a la acepción (en ese caso se ubica después de la categoría gramatical). Esta información gira en torno a diversos elementos como los plurales o femeninos irregulares, variantes ortográficas, otras representaciones gráficas del mismo término, voz de origen, remisión al modelo de conjugación en el apéndice, presencia o ausencia de artículo para acompañar el sustantivo, apócope, comparativos o superlativos, indicación de siglas o marcas registradas, y otra información morfológica. En los diccionarios DIPELE, DLEPEE y GDUEA esa información se presenta en notas al final del artículo. Esta información adicional es de utilidad a los usuarios, no solo para la comprensión de los términos, sino también para la codificación (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; García Sanz, 2009; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Lara, 1997; Martínez de Sousa, 2009).

La categoría gramatical se proporciona en todos los diccionarios justo antes de la acepción. Esta se da a través de una abreviatura. El DSAL, el DIPELE, el DLEPEE y el DLE son los diccionarios que ofrecen mayor cantidad de abreviaturas para especificar los tipos de sustantivos, adjetivos, adverbios, verbos, conjunciones y pronombres. Incluso el DLE, para el caso de los pronombres, señala el género y número. Esta abundante información proporciona especificidad en cuanto al tipo de palabra y puede aportar ayuda a la hora de codificar.

En todos los diccionarios se organizan las acepciones de acuerdo con la categoría gramatical, incluso, cuando se presentan subcategorías (por ejemplo, entre los verbos unas acepciones para el transitivo y otras para los intransitivos). Sin embargo, cuando las acepciones pertenecen a la misma categoría gramatical, el criterio no es manifestado en los preliminares y no es evidente al analizar los artículos en los diccionarios DEPE, DSAL, DLEPEE, DUE, CLAVE, DEA y DEST. El DIPELE organiza las acepciones a partir del criterio de frecuencia de uso, igual que el GDUEA, que además establece que si una acepción depende de otra se organizan de tal manera

que haya coherencia entre ellas, aunque se desatienda el criterio de frecuencia de uso. El DLE establece diversos criterios: el de frecuencia, el histórico, el lógico semántico y el de marcación. Desde la teoría, lo recomendable es que se atienda al criterio de frecuencia de uso, por el cual se ubican primero las acepciones más usuales (Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Werner, 1982).

El DEPE, el DSAL, el DUE, el DLE, el CLAVE, el DEA y el DEST ofrecen definiciones sinonímicas, las cuales no son recomendables desde la teoría, pues obligan a una nueva búsqueda, llevando a la circularidad y en algunos casos a la pista pérdida (Ahumada, 1989; Bosque, 1982; Escavy, 2000; Hernández, 1989, 2000, 2008; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2002, 2014; Werner, 1982).

Todos los diccionarios proporcionan definiciones perifrásticas, en la mayoría de casos, en estructuras simples para una mejor comprensión por parte del usuario. Algunas definiciones del DEPE, el DSAL, el DLE y el CLAVE se redactan, en algunos casos, en estructuras lingüísticas complejas que podrían dificultar la comprensión. El DIPELE y el GDUEA son los únicos diccionarios que, en los preliminares, establecen características particulares de la definición: en el primer caso una lista de 2000 definidores y en el segundo caso una definición funcional. Adicionalmente, el DEPE, el DSAL, el DLE, el CLAVE y el DEST contienen, dentro de la definición, palabras menos frecuentes que el lema, lo cual puede comprometer la inteligibilidad del significado y rompe el principio de transparencia (Battaner, 2000; Córdoba, 1998; González García, 2004; Hernández, 1989, 2000, 2008; Martínez Marín, 1989; Perdiguero, 2010). El DSAL, el GDUEA, el DUE, el DLE, el CLAVE, el DEA y el DEST redactan algunas definiciones que incluyen una palabra familiar del lema, aspecto que, por un lado, resta claridad a la definición y por el otro obliga a una nueva búsqueda (Ahumada, 1989; Atkins & Rundell, 2008; Geeraerts, 2003; Landau, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2014; Svensén, 1993). Los diez diccionarios de la muestra cumplen los principios de equivalencia, sustituibilidad, identidad categorial y de contenido y autosuficiencia, lo cual permite que la definición sea clara, precisa y eficaz (Atkins & Rundell, 2008; Landau, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Svensén, 1993; Werner, 1982). En algunas ocasiones, las definiciones de adjetivos y verbos del GDUEA, el DUE y el DLE no cumplen con el criterio de conmutabilidad, pues estos diccionarios no presentan contornos definicionales que señalen el sustantivo al que aplica en el caso de los adjetivos y el sujeto y los complementos para el caso de los verbos. Los demás diccionarios emplean contornos, lo

cual confiere mayor claridad y precisión a la definición (Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Serra, 2007).

Por lo que respecta a los ejemplos, el DEPE, el DIPELE, el DLEPEE, el DEA y el DEST los incluyen para todas las acepciones, y también en las unidades pluriverbales. Los diccionarios DSAL, GDUEA y CLAVE ofrecen por lo menos un ejemplo para la mayoría de las acepciones, aunque no para todas. En el caso del DUE y el DLE los ejemplos son escasos, solo se incorporan para algunas acepciones y en los preliminares no se explica el criterio por el cual se incluyen solo en unos casos. Para la mayoría de las obras que presentan ejemplos, estos son lo suficientemente claros y efectivos para ilustrar el significado del término y así apoyar a la definición. El DSAL contiene algunos ejemplos en frases muy cortas sin contexto, por lo cual no son claros. El DIPELE, el GDUEA, el DEA y el DEST los toman del corpus, ya sea de manera literal o con algunas adaptaciones que brindan mayor claridad sin comprometer la esencia del ejemplo. En el caso del DEA, no solamente se presenta el ejemplo sino también la cita del texto del cual se toma. Es importante incluir, en todas las acepciones, ejemplos que proporcionen no solamente claridad y precisión a la definición al proveer un contexto informativo para el lema, sino que también se muestren como modelo de uso (Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Lara, 1997).

La información paradigmática también varía entre los diccionarios. El GDUEA es el único que contiene abundantes sinónimos y antónimos que se señalan por acepción, a fin de ser específicos. El DEST contiene alguna información paradigmática que no es muy abundante y los criterios para la inclusión de esta se señalan en los preliminares y son coherentes con el propósito de la obra. El DEPE y el CLAVE ofrecen poca información de este tipo. El DSAL, el DIPELE, el DLEPEE y el DUE ofrecen pocos sinónimos y generalmente no son recíprocos. El DLE y el DEA carecen por completo de información paradigmática. La inclusión de este tipo de información es importante, pues puede ser útil a los estudiantes de ELE no solamente para ampliar el léxico, sino porque también puede proporcionar mayor claridad sobre la definición y además puede tener potenciales usos didácticos (Alvar, 2003; Battaner, 2000; Garriga, 2003).

La información sobre unidades pluriverbales, específicamente sobre sintagmas nominales y locuciones, aparece en todos los diccionarios al final del artículo en orden alfabético, en la mayoría de casos marcado con la categoría gramatical y con otras marcas como de especialidad o restricción cuando aplica. El GDUEA, el DUE, el DLE

y el DEST los dividen en dos bloques: uno para los sintagmas nominales y otro para las locuciones. El DSAL es el único diccionario que incluye refranes. Ninguna de las obras ofrece las colocaciones como parte de las unidades pluriverbales, sino que se presentan dentro de la misma definición, en el ejemplo o como nota gramatical, sin ningún tipo de marca. La inclusión de unidades pluriverbales como refranes, frases hechas, y colocaciones es importante para los aprendices de lengua por las potencialidades didácticas que presenta esta información (Alvar, 2003; Castillo, 2010; García, Sanz, 2009; Higuera, 2004b; Perdiguer, 2010).

La información sobre restricciones de uso, cuando se da el caso, está presente en todos los diccionarios. Se marca a través de una abreviatura que se ubica junto a la acepción, ya sea el comienzo de esta o al final. El DLE es el diccionario que más marcas de restricción presenta, con un total de 19. Le siguen el GDUEA con 14, el DEA con 13, el DEST con 11, el DSAL con 9, el DEPE con 9, el CLAVE con 8, el DIPELE con 7, el DLEPEE con 7 y el DUE con 4. En todas las obras se señala, en los preliminares, el uso de estas marcas y su significado.

Con respecto a la información sobre voces de especialidad, también están presentes en todas las obras. El único diccionario que no incluye marcas, sino que presenta la información en la misma acepción es el CLAVE. El diccionario con mayor cantidad de marcas de especialidad es el DLEPEE con 100, seguido por el DEA con 89, el DSAL con 81, el DLE con 69, el DUE con 63, el DEPE con 54, el DEST con 46, el GDUEA con 40 y el DIPELE con 39.

La inclusión de marcas diatópicas se da de manera distinta en los diccionarios. El DLE no solo registra marcas para señalar voces usuales en los distintos países de América, sino también en las diferentes regiones de España, lo que representa una novedad en los diccionarios del español. Para esto se emplean un total de 69 marcas. El GDUEA y el DSAL también utilizan marcas para señalar léxico usado en América, específicamente en cada uno de los países; el GDUEA tiene 20 marcas y el DSAL 19. El DEST, el DLEPEE, el DUE y el DEPE incluyen marcas únicamente para señalar el léxico del español americano, el primero usa 3 marcas y los demás 1. El CLAVE inserta dentro de la misma definición la información sobre términos usados en América.

Ninguno de los diccionarios incluye marcas pragmáticas ni culturales. La inclusión de marcas de restricción, diatécticas, diatópicas, pragmáticas y culturales es importantes en un DMA, ya que estas son útiles no solo para la comprensión sino

también en tareas de codificación (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; García Sanz, 2009; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Lara, 1997; Martínez de Sousa, 2009).

La información etimológica es presentada únicamente por los diccionarios DLE, DEST y DUE. A pesar de que algunos autores aseguran que la información etimológica no es pertinente para los aprendices no nativos (Escobedo, 1989; Fernández García, 1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991a, 1994, 2000, 2008; Martínez Navarro, 2004), otros afirman que podría ser útil para aclarar dudas en torno a los falsos amigos (Campanile *et al.*, 2011; García Sanz, 2009).

Los diccionarios DEPE, DSAL y DIPELE señalan, para el caso de algunos adjetivos, la combinación con los verbos *ser* y *estar*. El DEPE proporciona información para el tratamiento del error. El DSAL además proporciona información sobre la posición de los adjetivos en relación con el sustantivo (antepuesto o pospuesto) y el carácter contable o no contable de los sustantivos. Toda esta información es útil en los DMA de ELE pues proporciona especificidad sobre el uso de los términos y ayuda para tareas de codificación (Alvar, 2003; González García, 2009; Llorente y Fitzhugh, 2009).

Al igual que en el caso de los criterios macroestructurales, también los microestructurales son diversos de acuerdo con la finalidad y tipo de diccionario. El DEPE, el DIPELE, el DLEPEE y el DSAL son diccionarios destinados para los aprendices de ELE, sin embargo, no todos ellos presentan las mismas características acordes con los lineamientos que, desde la teoría, se recomiendan para este tipo de obras. El DEPE y el DSAL carecen de transcripción fonética y ofrecen definiciones sinonímicas. Algunas definiciones perifrásticas se ofrecen en estructuras sintácticas complejas, lo cual dificultan la comprensión del estudiante. El DEPE, el DIPELE, el DLEPEE y el DSAL registran poca información paradigmática e información sobre americanismos, y carecen de información pragmática, cultural y etimológica. El DSAL no presenta división silábica del lema y contiene algunos ejemplos que son poco ilustrativos.

Los diccionarios GDUEA, DEST y CLAVE, a pesar de no ser diccionarios específicos para estudiantes de ELE, contienen algunos elementos con utilidades didácticas. El GDUEA presenta división silábica, transcripción fonética, abundante información paradigmática, copiosa fraseología, definiciones perifrásticas en estructuras sencillas y comprensibles, cuantiosos ejemplos e información gramatical. El CLAVE proporciona variedad de marcas gramaticales, así como información adicional sobre elementos sintácticos y morfológicos, contornos definicionales y definiciones en

estructuras simples que proporcionan claridad al significado. El DEST ofrece información etimológica, abundante información sobre régimen preposicional y otros aspectos de morfología y sintaxis, abundante información sobre niveles de uso y especialidad.

El DLE, el DUE y el DEA son diccionarios generales con características propias de esta tipología cuya información no es recomendable para hablantes no nativos.

6.2. La perspectiva de los usuarios

Conocer la perspectiva de los usuarios es fundamental, pues en últimas ellos son quienes se ven beneficiados por la información que los diccionarios proporcionan. Por esta razón hemos querido establecer la funcionalidad que tanto los estudiantes como los docentes de ELE encuentran en los diccionarios monolingües. Para esto fue necesario encuestarlos y entrevistarlos, indagando por aspectos que giran en torno a los tipos y títulos de los diccionarios que usan, los hábitos y motivos de consulta y la importancia y utilidad del diccionario monolingüe en su proceso de enseñanza y aprendizaje, así como las deficiencias que han encontrado en él.

En este apartado, se ofrece el análisis de las respuestas a las preguntas de las encuestas y las entrevistas, así como las apreciaciones sobre ellas. Por cuestiones de espacio, el texto solo comentará los hallazgos más significativos para cada caso, mientras que en las tablas se apreciarán todas las cifras.

6.2.1. Los estudiantes de ELE

La encuesta (5.6.2.1) fue respondida por un total de 238 estudiantes. La edad de estos oscila entre los 18 y los 49 años, siendo más alto el rango de edades comprendido entre los 20 y los 25, pues como se explicó en el capítulo anterior la población elegida fueron estudiantes universitarios.

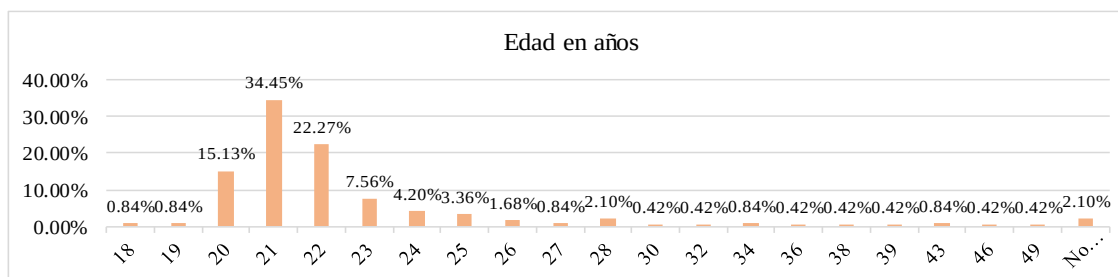


Figura 6.1. Edad de los estudiantes.³⁰

De los 238 estudiantes, el 71.43% pertenece al sexo femenino, mientras que el 26.89% al sexo masculino y el 1.68% no respondió la pregunta.

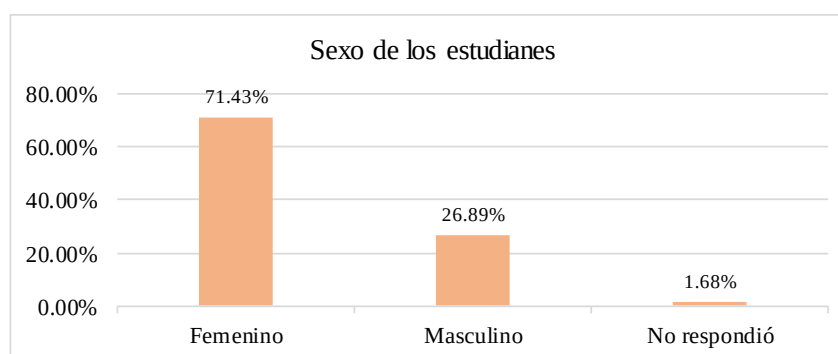


Figura 6.2. Sexo de los estudiantes.

En relación con la lengua materna de los estudiantes, las respuestas son diversas. El idioma mayoritario es el chino con el 34.04%. Le sigue el inglés con el 12.18%, el portugués con el 10.92%, el francés con el 9.66%, el alemán con el 7.56%, el japonés con el 5.46% el húngaro y el italiano con el 5.04% cada uno, el ruso con el 3.78% el sueco con el 1.68% y por último el serbocroata, el griego, el kazajo, el macedonio, el polaco y el vasco, cada uno con el 0.42%. El 1.68% de los estudiantes no respondió esa pregunta.

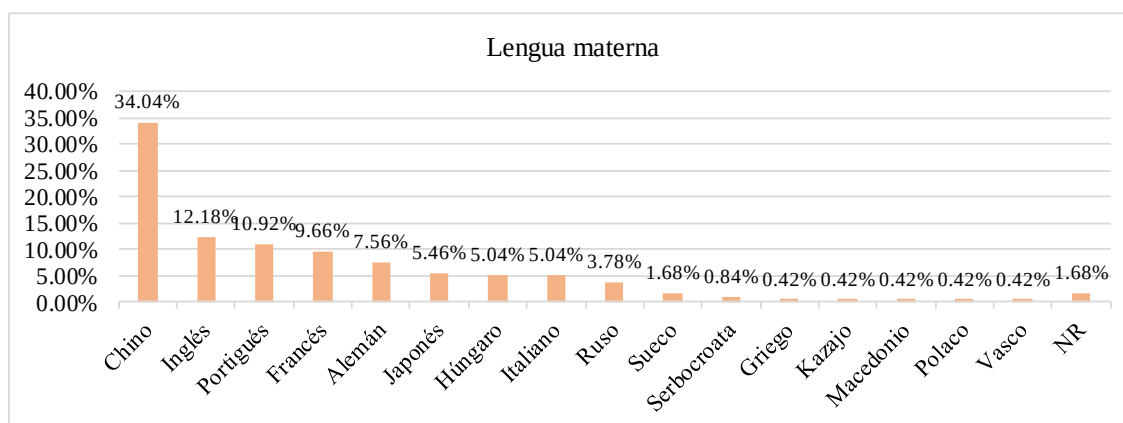


Figura 6.3. Lengua materna de los estudiantes.

³⁰ Todas las gráficas y tablas de este capítulo son propias, por lo cual no se especificará cada caso.

Con respecto al nivel o dominio del español al momento de contestar la encuesta, el 36.97% cursan el nivel B1, el 34.04% están en B2, el 19.75% se encuentran en C1 y el 9.24% en C2. Esto significa que el 71.01% son del nivel intermedio (B1 y B2) y el 28.99% son del nivel avanzado (C1 y C2). Este es un dato que nos permitirá establecer distinciones entre los dos niveles a fin de analizar la distancia en la respuesta entre los estudiantes de uno y otro nivel.

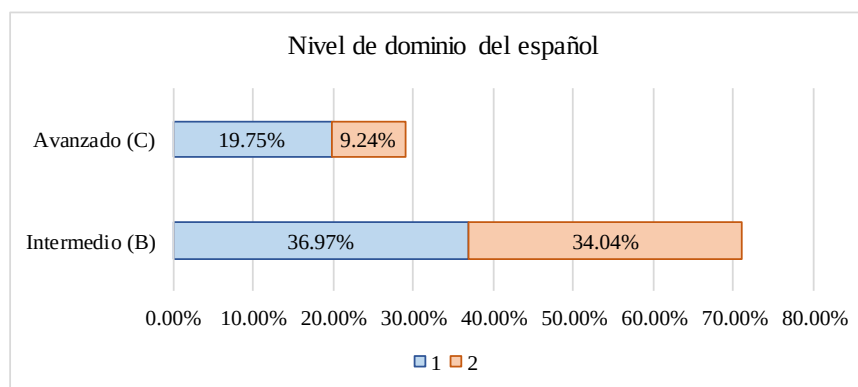


Figura 6.4. Nivel de dominio del español de los estudiantes.

Ante la primera pregunta sobre la frecuencia de consulta de diccionarios bilingües, monolingües y DMA de ELE, la mayoría muestra su asiduidad por la consulta de diccionarios bilingües. El 40.76% del total de estudiantes afirma que siempre consulta diccionarios bilingües, el 40.83% del nivel intermedio y el 39.13% del nivel avanzado. En segundo lugar, siguiendo la misma línea, el 31.50% respondió que casi siempre consultan esos diccionarios bilingües, el 32.54% del nivel intermedio y el 27.54 del nivel avanzado. La diferencia de respuesta entre los estudiantes del nivel intermedio y avanzado no supera más del 5%.

En lo tocante a los diccionarios monolingües, la consulta esporádica es la más alta: el 43.28% del total afirma consultarlo algunas veces, el 42.01% del nivel intermedio y el 49.28% del avanzado. En segundo lugar, el 18.49% lo consulta casi siempre, 19.53% de intermedio y 15.94% de avanzado. Para este caso, se evidencia una tendencia mayor de los estudiantes del nivel avanzado al consultar diccionarios monolingües (entre 5% y 7%) sobre los estudiantes de avanzado.

Sobre los DMA de ELE, nuevamente la consulta esporádica obtiene el más alto porcentaje con el 38.24% del total, el 39.05% de intermedio y el 33.33% de avanzado. En segundo lugar, la ausencia de consulta es la segunda opción más elegida: el 26.89% de los estudiantes nunca consulta este tipo de obras, el 25.44% de intermedio y el 33.33% de avanzado. La diferencia entre las respuestas de los estudiantes del nivel intermedio y las de los de avanzado es de aproximadamente entre el 6% y el 9%; los

alumnos de intermedio se acercan más a este tipo de diccionarios que los estudiantes del nivel avanzado.

Esto deja ver que, aun en los niveles intermedio y avanzado, en los que los estudiantes tienen un mayor dominio del español, ellos siguen prefiriendo los diccionarios bilingües ante los monolingües o los DMA de ELE, aunque estos últimos puedan proporcionar mayor información en la lengua objeto de estudio que los diccionarios bilingües. La consulta de diccionarios monolingües de lengua está un poco por encima que la de DMA de ELE, y la segunda opción para cada uno es distinta, lo cual ratifica que prefieren los diccionarios monolingües generales que los DMA. Esto se acerca a lo señalado por García Sanz (2009), quien afirma que el 87.9% de los estudiantes se decantan por el diccionario bilingüe y solo el 7.2% manifestaron utilizar diccionarios monolingües. También está en consonancia con lo encontrado por Azorín y Martínez Egido (2010), cuyo estudio demostró que el 94.5% de los estudiantes consultaba diccionarios bilingües, solo el 30% de los estudiantes del nivel avanzado y el 7% de los estudiantes del nivel intermedio consultan diccionarios monolingües.

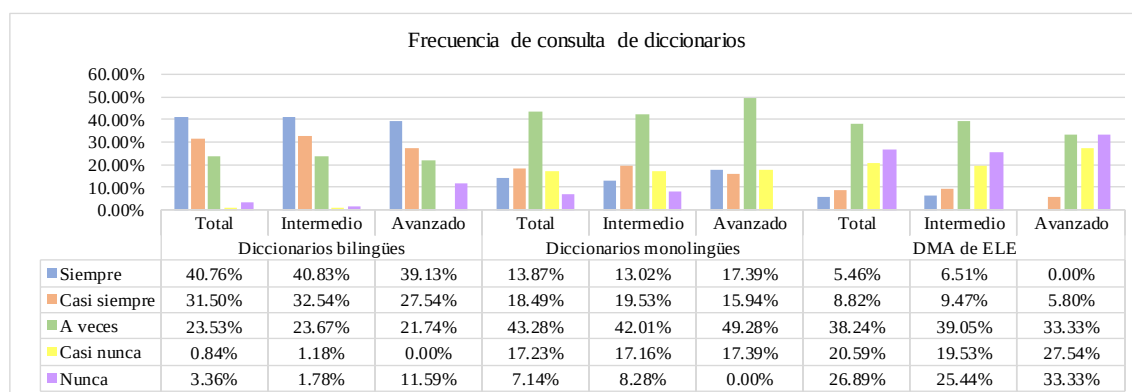


Figura 6.5. Frecuencia de consulta de diccionario.

Asimismo, se preguntó sobre la frecuencia de consulta de ciertos recursos en línea, en concreto un diccionario monolingüe (DLE en línea³¹), un recurso que ofrece diccionario monolingüe y bilingüe (*WordReference*³²) y un traductor (*Google translator*³³). Con respecto al DLE en línea, la consulta esporádica es la preponderante: el 35.71% del total manifestó consultarlo algunas veces, el 37.89% del nivel intermedio y el 21.74% del avanzado. Solo el 9.66% del total manifestó consultarlo siempre: 6.51% del nivel intermedio y 27.54% del nivel avanzado. Se evidencian notables diferencias

³¹ Disponible en <http://dle.rae.es/>

³² Disponible en <http://www.WordReference.com>

³³ Disponible en <https://translate.google.com>

entre los niveles avanzado e intermedio, pues son más los estudiantes del nivel avanzado que consultan esta obra que los de intermedio, especialmente cuando la consulta es muy frecuente o frecuente.

Con respecto a la consulta de *WordReference*, existe una alta frecuencia de consulta de este recurso: el 26.89% del total de los estudiantes lo consulta siempre, el 24.85% de intermedio y 39.13% de avanzado. El 13.03% asegura nunca consultarlo, 15.38% del nivel intermedio y ninguno del nivel avanzado. Las diferencias entre los estudiantes del nivel intermedio y avanzado también son amplias, pues los estudiantes del nivel avanzado son quienes más realizan consultas en este recurso.

Por último, con respecto al recurso *Google translator*, la tendencia que se impone es la consulta esporádica: el 30.67% del total afirma consultarlo algunas veces, 31.36% del nivel intermedio y 27.54% del nivel avanzado. El 22.69% asegura nunca utilizar esta herramienta, 20.12% del nivel intermedio y 39.13% del nivel avanzado. También en este caso se notan algunas diferencias entre los estudiantes de los niveles intermedio y avanzado, pues son los del nivel intermedio quienes prefieren consultar el recurso.

El aspecto común a los tres recursos es que son consultados con poca asiduidad. Los estudiantes del nivel avanzado prefieren el diccionario de *WordReference* y el DLE, mientras que los del nivel intermedio prefieren *WordReference* y *Google translator*.

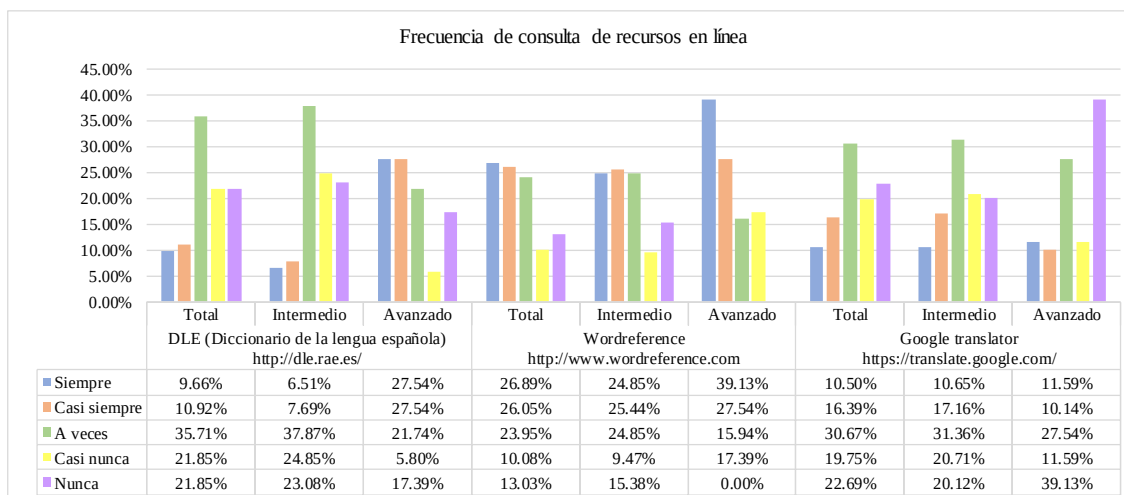


Figura 6.6. Frecuencia de consulta de ciertos recursos en línea.

Ante la pregunta sobre la consulta de otros diccionarios o recursos similares en línea, el 52.94% negó el uso de estos, el 52.66% del nivel intermedio y el 55.07% del nivel avanzado. El 47.06% del total respondió afirmativamente, 47.34% del nivel intermedio y 44.93% del nivel avanzado. Las diferencias entre los estudiantes del nivel

intermedio y avanzado son pocas, solo el 4% en ambos casos. Sin embargo, son los estudiantes del nivel intermedio quienes más utilizan este tipo de recursos.

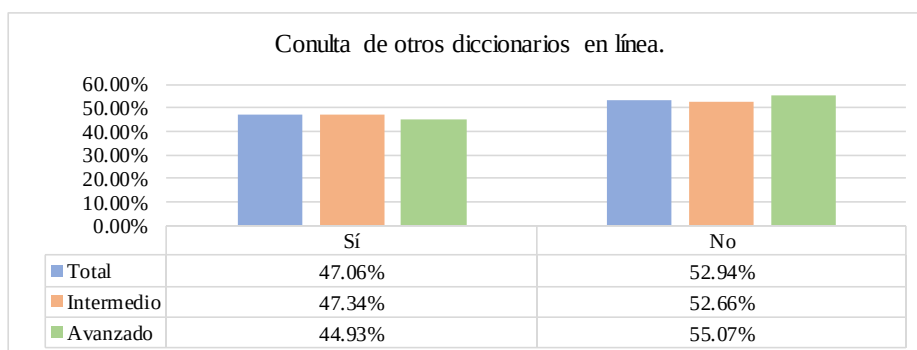


Figura 6.7. Consulta de otros diccionarios en línea.

Adicionalmente, se les preguntó por los títulos de estos recursos, ante lo cual se obtuvieron respuestas variadas. De la totalidad de estudiantes de intermedio que admitieron utilizar otros recursos en línea³⁴, el 27.16% consulta *Eshelp*, una aplicación para dispositivos móviles que funciona como diccionario bilingüe español-chino. El 22.22% usa *SpanishDict*, un diccionario y traductor de español-inglés. El 9.88% consulta el diccionario CLAVE, monolingüe del español. El 7.41% acude a los diccionarios de la editorial SM, sin especificar si se refieren al diccionario CLAVE o al *Diccionario Básico de la Lengua Española*. El 6.17% utiliza el *Pons*, diccionario plurilingüe. El 3.70% el *Reverso Context*, diccionario plurilingüe. Otro 3.70% consulta *Szotar*, diccionario bilingüe español-húngaro. El 2.47% utiliza *Esdict*, diccionario bilingüe español-chino. Otros diccionarios como *Leo* (diccionario plurilingüe), *Larousse* (diccionario bilingüe francés-español), el *Diccionario Escolar AML*, disponible a través de la página web de la Academia Mexicana de la Lengua (diccionario monolingüe del español), *Sinónimos.com* (diccionario de sinónimos), *Languru* (diccionario plurilingüe), *Linguee* (diccionario plurilingüe) y *The Free Dictionary* (diccionario plurilingüe) son consultados por el 1.23% cada uno. El 8.64% no especificó el título de los diccionarios en línea que consultan. Algunos respondieron que usaban diccionarios con imágenes y aplicaciones para móvil, sin detallar más información.

En cuanto a los estudiantes del nivel avanzado, el 22.58% usa *Leo*, el 19.35% consulta *It dicios* (diccionario bilingüe español-italiano), el 12.90% acude a *Reverso Context*, el 12.90% emplea el CLAVE, el 9.68% utiliza *Szotar*, el 9.68% usa *Hoepli* (diccionario bilingüe español-italiano), el 6.46% consulta el *Larousse*, el 3.23% acude a

³⁴ En el anexo 10 se provee el listado con sus respectivos hipervínculos de consulta.

Elhuyar (diccionario bilingüe euskera-español) y el 3.23% utiliza el *Longman Dictionary of Contemporary English* (monolingüe del inglés).

Como es notorio, en la mayoría de casos los recursos online son diccionarios bilingües o plurilingües, y pocos son monolingües. Esto ratifica lo hallado anteriormente sobre la preferencia de los estudiantes por los diccionarios bilingües sobre los monolingües. Algunos de los diccionarios especificados coinciden con los hallados en el estudio de García Sanz (2009) como el *Leo*, *Pons* y *Reverso Context*, aunque en el presente estudio se halló más variedad no solo de recursos en la Red sino también de aplicaciones para dispositivos móviles.

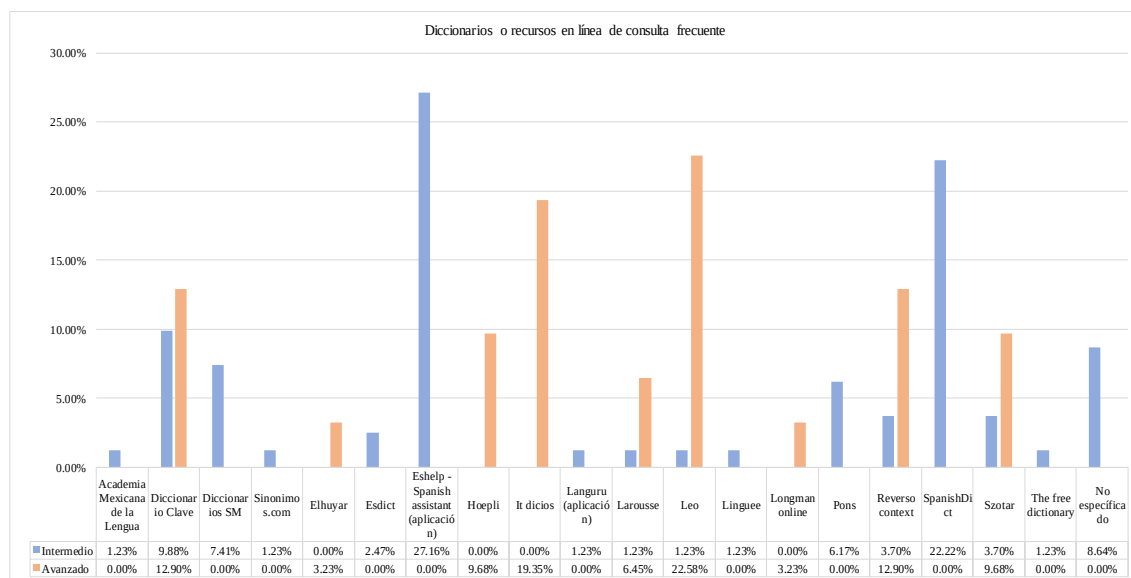


Figura 6.8. Diccionarios o recursos en línea de consulta frecuente.

También se les preguntó a los estudiantes sobre la frecuencia con la cual usaban el diccionario monolingüe en el aula y para sus actividades de trabajo independiente. Con respecto al uso en el aula, la frecuencia de uso es esporádica: el 43.28% manifestó utilizarlo algunas veces, el 46.75% del nivel intermedio y el 21.74% del nivel avanzado. La siguiente respuesta en orden es la ausencia de uso: el 19.75% manifiesta nunca utilizarlo, el 17.16% del nivel intermedio y el 33.33% del nivel avanzado. Como es notorio, la consulta esporádica durante la clase es la que goza de mayor frecuencia, especialmente en el nivel intermedio, pues en el avanzado, la mayoría afirma nunca utilizarlo.

Algo similar sucede con la consulta de diccionarios monolingües para la elaboración de tareas autónomas. Nuevamente, la consulta esporádica es la más frecuente. El 39.92% asegura utilizarlo algunas veces, el 40.24% del nivel intermedio y 39.13% del nivel avanzado. La consulta frecuente es el segundo de preferencia, con el

23.53% del total de los estudiantes, el 23.08% de intermedio y el 21.74% de avanzado. Una vez más, las diferencias entre el nivel intermedio y el avanzado son pocas, sin embargo, se nota una preferencia mayor hacia el uso del diccionario por parte de los estudiantes del nivel avanzado.

Si se comparan las tendencias del uso del diccionario monolingüe en el aula de clase y en actividades de aprendizaje autónomo, a pesar de que los dos muestran una mayor tendencia de la consulta esporádica, se nota un mayor uso del diccionario en las actividades de trabajo autónomo. Esto implica que el diccionario monolingüe presenta más uso fuera del aula de clase en actividades en las que el estudiante trabaje por cuenta propia para el mejoramiento de las habilidades que adquiere durante las sesiones presenciales. Esto está en consonancia con lo hallado por García Sanz (2009), quien encontró que el 82.2% de los estudiantes emplea el diccionario monolingüe en actividades de trabajo independiente, mientras que el 13% lo utiliza tanto para el aula de clase como para aprendizaje autónomo.

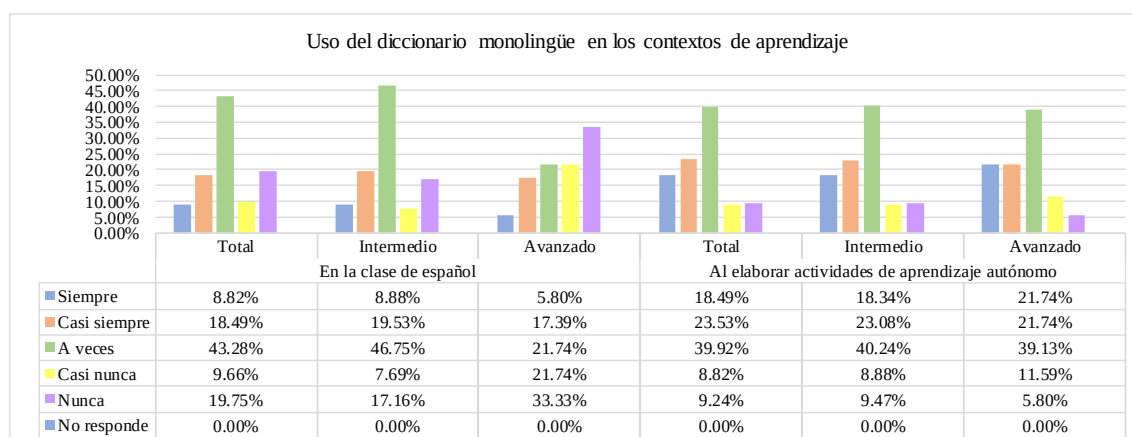


Figura 6.9. Uso del diccionario monolingüe en los contextos de aprendizaje.

En lo tocante a la importancia de los diccionarios monolingües en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, el 30.67% le confiere una alta importancia al diccionario monolingüe, 31.36% de intermedio y 27.54% de avanzado. El 29.4% le confiere la máxima importancia, 28.40% de intermedio y 33.33% de avanzado. Las diferencias entre la respuesta de los estudiantes de intermedio y avanzado distan un poco: mientras que la mayoría de los estudiantes de intermedio le confieren una alta importancia, los estudiantes de avanzado le confieren la máxima importancia. Llama la atención que, aunque los estudiantes manifiestan que el diccionario monolingüe es relevante, en otras respuestas hayan admitido utilizar con poca frecuencia este recurso. Esto implica que, a pesar de que lo consultan poco, encuentran elementos útiles en esta herramienta que pueden aportarles a su proceso académico. De

igual manera, estas respuestas coinciden con las encontradas en el estudio de García Sanz (2009) en el cual, el 60.4% de los estudiantes afirmó que el diccionario monolingüe es una herramienta imprescindible en el aula.

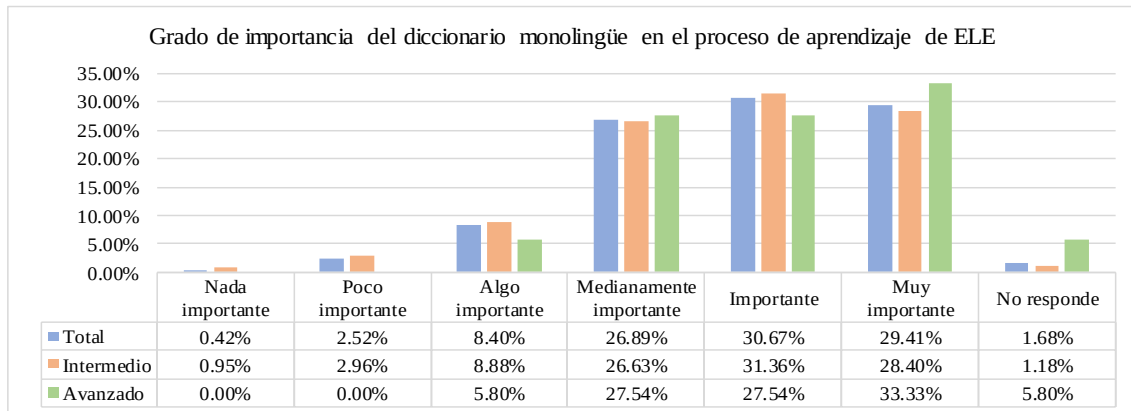


Figura 6.10. Grado de importancia del diccionario monolingüe en el proceso de aprendizaje de ELE

Con respecto a los diccionarios monolingües, se preguntó a los estudiantes si conocían y además usaban los mismos diccionarios que se tomaron para este estudio. El diccionario más conocido y utilizado al mismo tiempo por los estudiantes es el DLE: el 21.01% del total lo conoce y lo usa (el 20.12% de intermedio y el 27.54% de avanzado) aunque no se trata precisamente de un DMA de ELE. También hay que recordar que este diccionario tiene versión electrónica disponible en línea y a través de dispositivos móviles. El segundo diccionario más conocido y utilizado es el DEPE, con el 9.66% (el 8.88% de intermedio y el 15.94% de avanzado). En ese caso sí se trata de un DMA. Se nota una diferencia significativa entre los estudiantes del nivel avanzado, quienes lo utilizan más que los del nivel intermedio. El tercer diccionario es el CLAVE: el 7.14% del total (el 5.92% de intermedio y el 17.39% de avanzado). Tampoco se trata de un DMA, pero tiene una versión electrónica disponible en Internet. De nuevo, los estudiantes del nivel avanzado utilizan este diccionario más que los de intermedio. El siguiente diccionario es el DUE, con el 4.20% (el 4.73% de intermedio y ninguno de avanzado), aunque no es un DMA. El DIPELE y el GDUEA son conocidos y usados por el 3.36% de los estudiantes cada uno (el 4.13% de intermedio y ninguno de avanzado). Estos son diccionarios que manifiestan en sus preliminares ser útiles para estudiantes de ELE. El siguiente diccionario es el DLEPEE, usado por el 3.36% de todos los estudiantes (el 2.96% de intermedio y el 5.80% de avanzado). Este es un diccionario para la enseñanza del español. Posteriormente se encuentra el DSAL, usado por el 2.52% del total de los estudiantes (el 2.96% del nivel intermedio y ninguno del nivel avanzado). También es un diccionario para la enseñanza del español. Sigue el

DEST, el cual es usado por el 1.68% de los estudiantes (el 1.18% del nivel intermedio y el 5.80% del nivel avanzado). Este es el diccionario para la enseñanza de la lengua de la RAE. Por último, está el DEA, con el 0.84% de estudiantes (el 1.18% del nivel intermedio y ninguno del nivel avanzado). Como se puede observar, existe una preferencia de uso por aquellos diccionarios que tienen versiones electrónicas, aunque no sean especializados para ELE. También existen algunas diferencias entre los estudiantes del nivel avanzado e intermedio, pues los primeros se decantan más por el uso de este tipo de obras.

Los resultados hallados coinciden con los del estudio de García Sanz (2009), en el que el 18.5% de los estudiantes manifestaron utilizar el DRAE, el 9.7% el DEPE, el 3.2% el DUE, el 2.4% el DSAL y el 0.8% el DEA, el DIPELE y el DEST, y también coincide con el del estudio de Azorín y Martínez Egido (2010) en el que los estudiantes mostraron preferencia por el DRAE, el DUE y el CLAVE en ese orden. Esto significa que la tendencia hacia el uso de tales diccionarios se ha mantenido a través de los años.

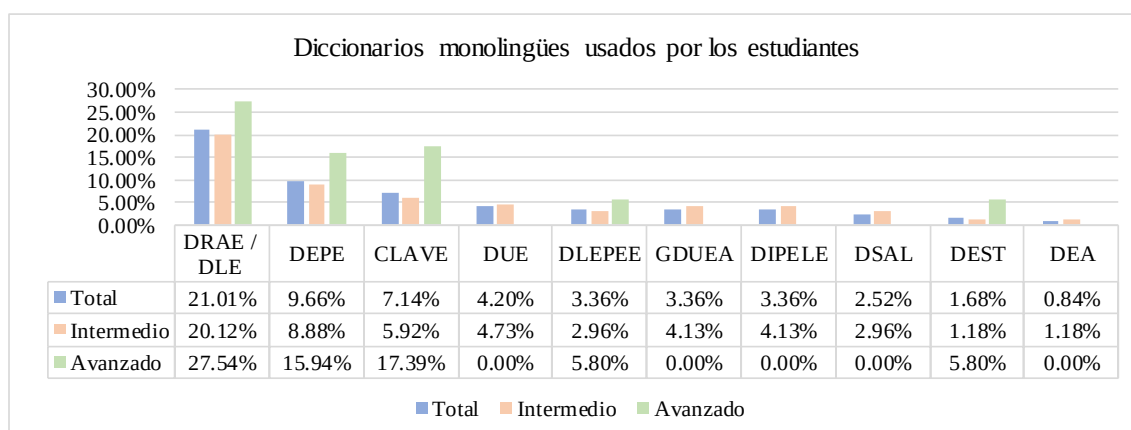


Figura 6.11. Diccionarios monolingües usados por los estudiantes.

Por otro lado, es importante conocer si los estudiantes no usan estos diccionarios porque encuentran deficiencias en ellos o porque desconocen su existencia. Por eso se preguntó a los estudiantes si conocían estos diez diccionarios, aunque no los usaran. Nuevamente, el más conocido, aunque no usado es el DLE, con el 38.24% de estudiantes en total (el 34.91% del nivel intermedio y el 55.07% del nivel avanzado). Se nota aquí que la diferencia entre los estudiantes del nivel avanzado y de intermedio es significativa, pues existe un alto número de estudiantes del nivel avanzado que a pesar de conocer el diccionario no lo utilizan. El segundo diccionario es el CLAVE, con el 27.73% del total (el 16.63% de intermedio y el 27.54% de avanzado). El tercero es el DIPELE, con el 19.75% del total (el 17.75% de intermedio y el 27.54% de avanzado, lo cual marca una notable diferencia entre uno y otro nivel por casi el 10%). Es importante

notar que, aunque está dentro de los diccionarios más conocidos se encuentra dentro de los menos utilizados. El siguiente es el DUE, con el 17.65% (el 18.93% de intermedio y el 11.59% avanzado; en este caso son más los estudiantes de intermedio que lo conocen). Posteriormente aparece el DEPE, con el 12.18% de estudiantes que lo conocen (el 11.83% del nivel intermedio y el 17.39% del nivel avanzado, este último nivel es el que más lo conoce). El siguiente en la lista es el DEST, con el 13.87% del total de los estudiantes (el 11.24% del nivel intermedio y el 27.54% del nivel avanzado, este último supera por casi el 16% a nivel intermedio). Este es uno de los diccionarios menos utilizados, pero se encuentra en un rango alto desconocimiento por parte de los estudiantes, lo que implica que, aunque lo conocen no lo utilizan. Posteriormente se encuentra el GDUEA, con el 12.18% (el 10.06% del nivel intermedio y el 21.74% del nivel avanzado, nuevamente el nivel avanzado tiene un mayor conocimiento de este diccionario por más del 10%). Enseguida aparece el DLEPEE, con el 9.66% (el 7.69% del nivel intermedio y el 21.74% del nivel avanzado). Nuevamente, el nivel avanzado es el que más tiene conocimiento sobre este diccionario, aunque es uno de los menos utilizados. Posteriormente se encuentra el DEA, con el 5.46% (el 4.73% del nivel intermedio y el 11.59% del nivel avanzado). Por último, se encuentra el DSAL, con el 4.62% (el 4.73% del nivel intermedio y el 5.80% del nivel avanzado). Estos dos últimos diccionarios no solamente son los menos utilizados sino también los menos conocidos. Se puede notar que, aunque existe conocimiento de los diccionarios, la tendencia es no utilizarlos. Para el caso del DLE, este es el diccionario más conocido y al mismo tiempo el más utilizado. Al mismo tiempo, es notable que algunos de los diccionarios, naturalmente por ser los menos conocidos son los menos utilizados como es el caso del DSAL y el GDUEA, mientras que en otros casos, a pesar de ser diccionarios más conocidos no son tan usuales, como es el caso del DIPELE y el DEST. También es importante notar que las cifras sobre el desconocimiento de este tipo de obras lexicográficas supera en un amplio rango tanto el conocimiento como el uso, lo que permite demostrar que, a pesar de existir diversos diccionarios monolingües, algunos de ellos específicamente para la enseñanza de la lengua, la tendencia es a ignorar su existencia. Los más conocidos y usados son aquellos que se brindan en versiones en la Red como el DLE y el CLAVE, aunque no sean exclusivos para ELE.

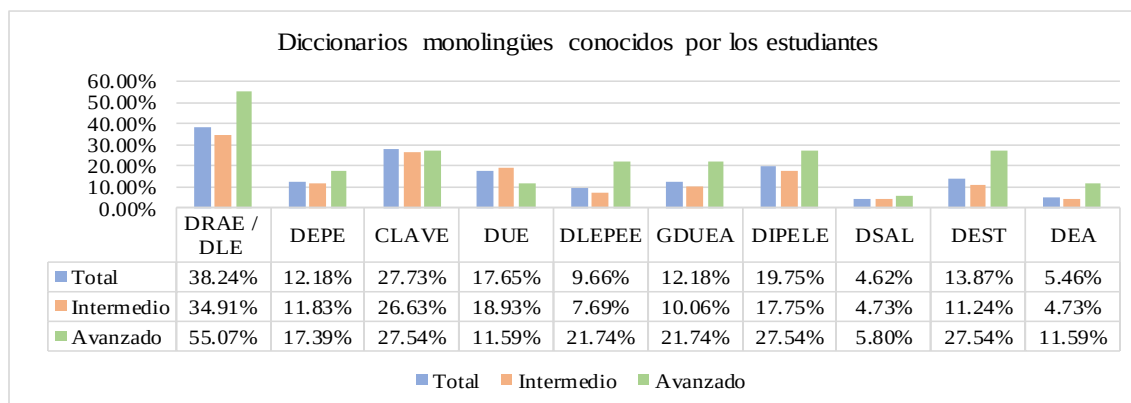


Figura 6.12. Diccionarios monolingües conocidos por los estudiantes.

Adicionalmente se les preguntó a los estudiantes sobre la frecuencia con la que buscaban cierto tipo de información en el diccionario. Las frecuencias de consultas más altas corresponden a la búsqueda del significado de un término: el 38.24% afirmó que siempre se acerca el diccionario con esta finalidad (el 37.28% del nivel intermedio y el 44.93% del nivel avanzado: estos últimos son quienes más consultan el significado). El 34.45% aseguró que muy frecuentemente usa el diccionario con este propósito (el 34.32% del nivel intermedio y el 33.33% del nivel avanzado). La segunda finalidad de consulta es el ejemplo: el 23.53% consulta siempre el diccionario con dicha finalidad (el 22.49% de intermedio y el 27.54% de avanzado). Este segundo motivo de consulta se distancia del primero por aproximadamente el 11%, lo que hace una diferencia un tanto amplia. La información paradigmática suele ser el tercer motivo de consulta. El 21.85% de los estudiantes afirma que siempre consultan esta información (el 23.67% de intermedio y el 11.59% de avanzado). En este caso hay distancia entre lo respondido por los estudiantes de avanzado y los de intermedio, pues son estos últimos los que son más asiduos a consultar la información paradigmática que los estudiantes de avanzado.

El cuarto lugar de consulta lo ocupa la fraseología. El 20.59% la consulta siempre (el 18.93% de intermedio y el 27.54% de avanzado). Aquí también se evidencia una mayor preferencia por parte de los estudiantes de avanzado. La siguiente información de consulta es el uso. El 16.39% consulta siempre este tipo de información (el 15.98% de intermedio y el 17.39% de avanzado). El siguiente tipo de información objeto de búsqueda está relacionado con las categorías gramaticales, las formas plurales y el género, es decir, información gramatical. Para el caso de las categorías gramaticales, el 8.40% asegura consultar siempre esta información (el 9.47% de intermedio y ninguno de avanzado). Con respecto a la forma del plural, el 8.40% consulta siempre esta información (el 9.47% de intermedio y ninguno de avanzado). En

lo tocante al género del sustantivo, el 8.40% siempre consulta este aspecto (el 8.88% de intermedio y ninguno de avanzado). Para este caso, también se muestran diferencias amplias entre los estudiantes de avanzado e intermedio, pues son estos últimos quienes consultan con mayor asiduidad la información gramatical en los diccionarios. Por último, consultar la pronunciación de una palabra es el último motivo por el cual los estudiantes buscan en el diccionario. El 5.46% busca siempre este tipo de información (el 6.51% de intermedio y ninguno de avanzado). Nuevamente las diferencias entre las respuestas de los estudiantes del nivel intermedio y avanzado son importantes, pues la mayoría de estudiantes del nivel avanzado no consulta información relacionada con la pronunciación.

Como se puede notar, el significado sigue siendo el mayor motivo de consulta, lo cual va en consonancia con lo encontrado por García Sanz (2009) y Azorín y Martínez Egido (2010). Sin embargo, en las otras respuestas se notan variaciones con respecto a estos dos estudios. En la presente investigación se determinó que el segundo motivo de consulta es el ejemplo, asunto que ocupa el quinto lugar en el estudio de Azorín y Martínez Egido (2010). Por otro lado, la información paradigmática en nuestro estudio ocupa el tercer lugar, en el estudio de García Sanz (2009) ocupó el segundo lugar y en el estudio de Azorín y Martínez Egido (2010) el séptimo. La fraseología ocupó aquí el cuarto lugar, el mismo que ocupó en el estudio de García Sanz (2009), mientras que en el estudio de Azorín y Martínez Egido (2010) ocupó el segundo lugar. La información sobre el uso ocupó aquí el quinto lugar, en el estudio de García Sanz (2009) el tercero, y en el de Azorín y Martínez Egido (2010) el noveno. La ortografía ocupó en este estudio el mismo lugar que en el de García Sanz (2009), mientras que en el de Azorín y Martínez Egido (2010) ocupó el cuarto lugar. Esto deja ver que mientras el significado se mantiene como el principal motivo de consulta, pues generalmente el diccionario está asociado necesariamente al significado de las palabras, otra información puede variar de acuerdo con el contexto, con las necesidades particulares de los estudiantes, con el nivel de dominio o con otras razones no detectables a través de una encuesta como la que se aplicó en estas investigaciones.

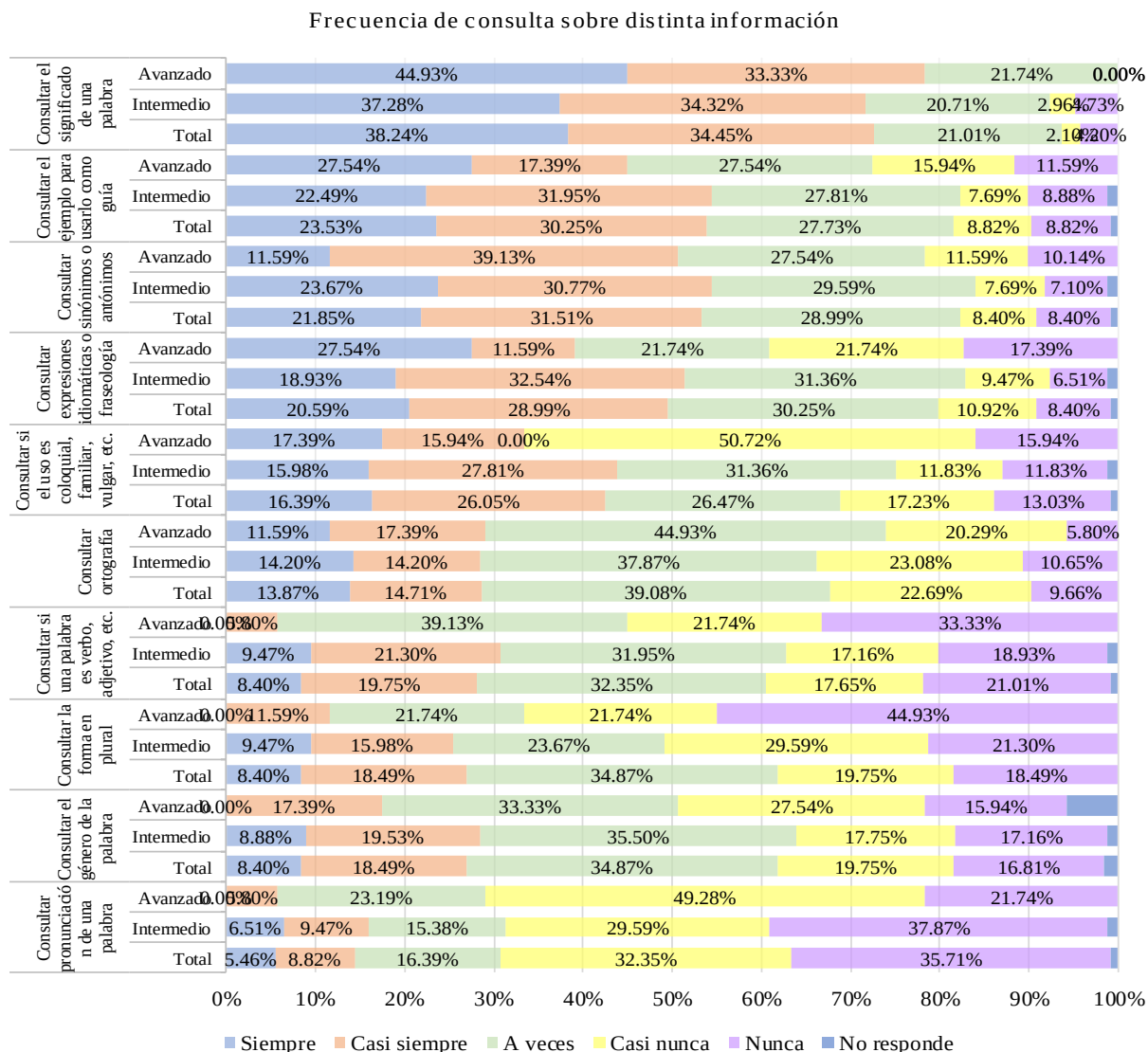


Figura 6.13. Frecuencia de consulta sobre distinta información.

También se indagó la opinión de los estudiantes con respecto a las deficiencias que hallan en los diccionarios monolingües que usan (determinados en respuestas previas). El problema más recurrente que encuentran los estudiantes es la escasez de ejemplos con 50.42% del total de los estudiantes (el 50.89% de intermedio y el 49.28% de avanzado). En segundo lugar, se encuentra la definición con palabras complejas o poco claras con el 48.74% del total de los encuestados (el 51.48% de intermedio y el 42.03% de avanzado; existe una mayor respuesta de este ítem por parte de los estudiantes del nivel intermedio). El tercer lugar lo ocupa la poca información cultural o de contextos de uso con el 40.76% (el 40.83% de intermedio y el 40.58% de avanzado). Enseguida aparece la poca información sobre el uso con el 31.51% (el 35.50% de intermedio y el 21.74% de avanzado: nuevamente hay una mayor respuesta por parte de

los estudiantes del nivel intermedio). El quinto lugar lo ocupa la carencia de información paradigmática, en especial los sinónimos, con el 30.25% (el 27.81% de intermedio y el 36.23% de avanzado; para este caso la mayor respuesta se da entre los estudiantes del nivel avanzado). El sexto lugar lo ocupa la poca fraseología, expresiones idiomáticas o combinaciones con el 26.89% (el 26.04% de intermedio y el 28.99% de avanzado). La información gramatical aparece en los siguientes dos lugares, primero el exceso de marcas poco claras con el 23.53% (el 23.67% de intermedio y el 23.19% de avanzado) y en segundo lugar la información gramatical insuficiente con el 22.69% (el 23.67% de intermedio y el 20.29% de avanzado). El siguiente puesto lo ocupa la falta de americanismos con el 20.59% (el 18.93% de intermedio y el 24.64% de avanzado: nuevamente una mayor cantidad de los estudiantes del nivel avanzado respondieron este ítem). El siguiente lugar lo ocupa la falta de ilustraciones con el 17.23% (el 18.93% de intermedio y el 13.04% de avanzado). Posteriormente aparece la falta de información sobre flexiones verbales con el 13.87% (el 14.20% de intermedio y el 13.04% de avanzado). Finalmente, la falta de información sobre pronunciación con el 10.50% (el 8.88% de intermedio y el 14.49% de avanzado). Adicionalmente se brindó la posibilidad de que el encuestado incluyera otras deficiencias no ofrecidas dentro del listado, a lo cual el 1.68% (el 2.37% de intermedio) respondió que el diccionario es difícil de usar y además que debe realizar varias búsquedas para entender, pues no se da la definición directamente.

Cuando se analiza el orden de las deficiencias encontradas, estas van en consonancia con los motivos de búsqueda proporcionados por los estudiantes. La mayor deficiencia, según los encuestados, se da en la carencia de ejemplos, que es el segundo motivo de búsqueda. De igual manera, la segunda deficiencia que se encuentra, especialmente entre los estudiantes de intermedio, es la definición con palabras complejas, mientras que el principal motivo de búsqueda es el significado proporcionado a través de la definición. En tercer lugar, está la poca información cultural o de contextos de uso y el cuarto lugar la poca información sobre el uso de ciertas palabras, que corresponde al quinto motivo de búsqueda por parte de los estudiantes. Esto permite detallar que los estudiantes encuentran deficiencias en los diccionarios precisamente en aquellos elementos que son objeto de su consulta, lo cual podría indicar la razón por la cual, conociendo algunos diccionarios monolingües, estos no están dentro de su preferencia de consulta.

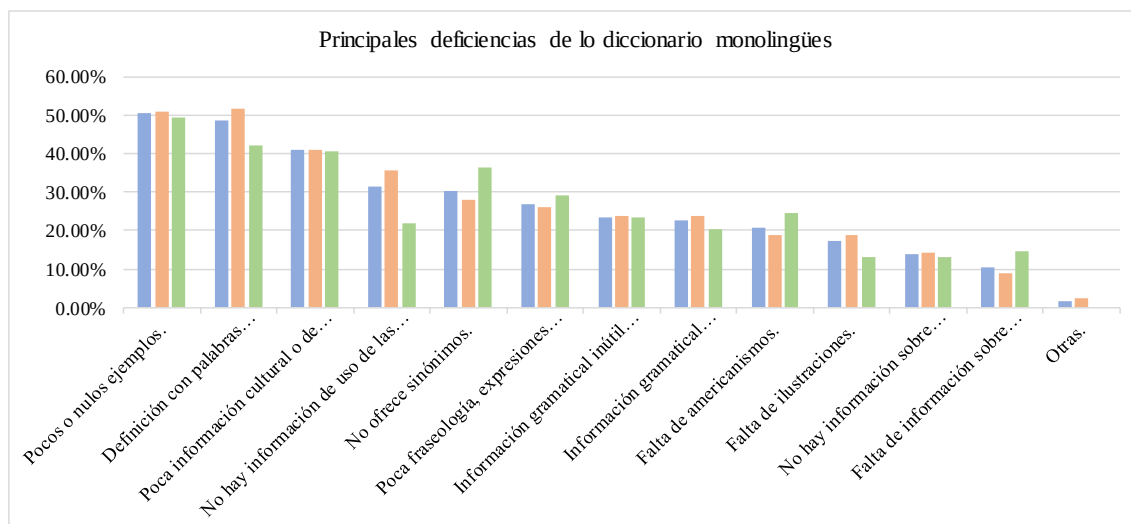


Figura 6.14. Principales deficiencias de los diccionarios monolingües.

Con respecto al uso de otros diccionarios no definitorios, los estudiantes respondieron como principal opción la consulta en diccionarios de sinónimos y antónimos con el 72.69% (el 72.78% de intermedio y el 72.46%). En segundo lugar, los fraseológicos con el 22.69% (el 24.85% de intermedio y el 17.39% de avanzado, siendo más consultados por los estudiantes del nivel intermedio). En tercer lugar, están los diccionarios combinatorios con el 18.91% (el 15.38% de intermedio y el 27.54% de avanzado, siendo este último nivel el que más los consulta). En el siguiente lugar están los diccionarios de dudas con el 17.65% (el 18.34% de intermedio y el 15.94% de avanzado). Posteriormente se encuentran los diccionarios etimológicos con el 9.66% (el 7.69% de intermedio y el 14.49% de avanzado, siendo más frecuente la consulta por los estudiantes de este último nivel). Finalmente están los diccionarios ideológicos con el 4.20% (el 3.55% de intermedio y el 5.80% de avanzado). También se daba la opción para que los estudiantes añadieran otros diccionarios. Así el 8.40% (el 8.28% de intermedio y el 8.70% de avanzado) respondió que emplea otros diccionarios entre los que se encuentran el bilingüe, el inverso y diccionarios especializados de terminologías. El 1.68% afirmó no consultar otros diccionarios.

Esta pregunta nos permite determinar qué tipo de información adicional requieren los estudiantes. El orden el que se presentan los resultados coincide con la tercera y cuarta finalidad de búsqueda en los diccionarios monolingües: información paradigmática y fraseología. Esta respuesta corrobora las necesidades de consulta léxica de los estudiantes.

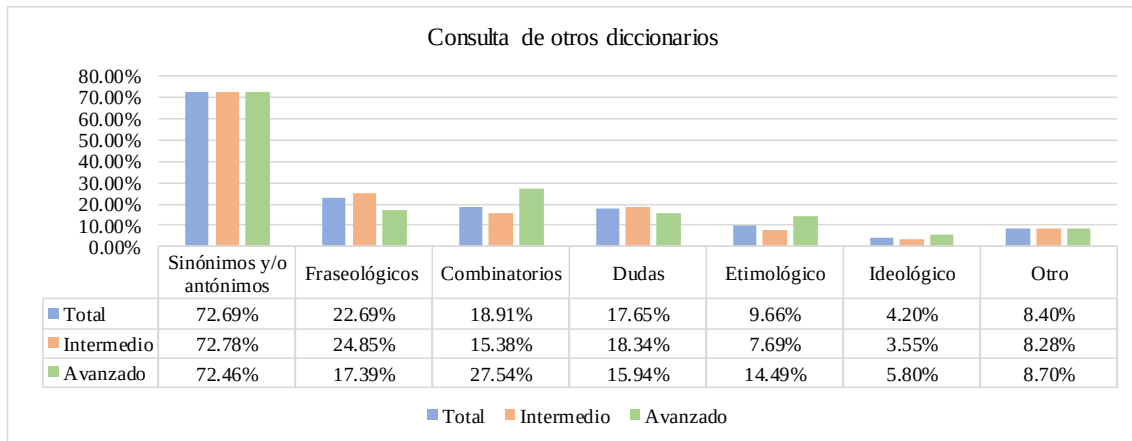


Figura 6.15. Consulta de otros diccionarios.

Por último, al preguntarle sobre la instrucción recibida para utilizar diccionarios, el 59.24% responde que recibieron guía de sus profesores (el 60.95% de intermedio y el 55.07% de avanzado). El 22.69% manifiesta que aprendió por sí mismo (el 21.89% de intermedio y el 26.09% de avanzado). El 17.23% recibió instrucción por parte de un amigo (el 20.12% de intermedio y el 10.14% de avanzado, lo que señala una tendencia mayor de los estudiantes de intermedio). El 11.34% asegura que aprendió por sí mismo (el 10.65% de intermedio y el 13.04% de avanzado). El 13.87% asegura que no ha recibido instrucción alguna (el 12.43% de intermedio y el 17.39% de avanzado). Las respuestas permiten ver que en la mayoría de casos los docentes han instruido a los estudiantes en el uso del diccionario. Esto contrasta con lo encontrado en estudios previos (Azorín y Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009) en los que se pudo determinar que, en la mayoría de los casos, los estudiantes no habían recibido instrucción para usar el diccionario.

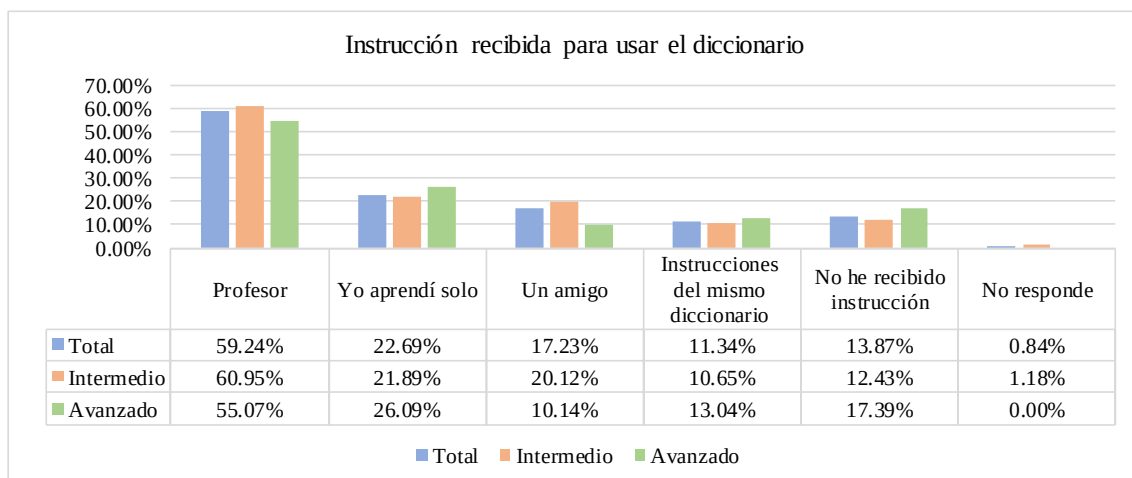


Figura 6.16. Instrucción recibida para usar el diccionario.

Para finalizar este apartado, se pueden destacar diversos aspectos a partir de la percepción de los estudiantes. En primer lugar, siguen prefiriendo los diccionarios

bilingües, aunque tienen la competencia lingüística para utilizar diccionarios bilingües. Con respecto a los diccionarios en línea, también hay una preferencia por los diccionarios bilingües y por los traductores, mientras que la consulta de recursos como el diccionario DLE y el CLAVE, de carácter monolingüe, son ocasionales. Aunque los mismos estudiantes encuentran una alta utilidad en los diccionarios monolingües, en su proceso de aprendizaje de ELE son utilizados esporádicamente tanto en las actividades de clase como para las tareas de trabajo independiente. También se determinó que los diccionarios más conocidos y utilizados son el DLE, el DEPE y el CLAVE, dos de estos tienen versión electrónica disponible en Internet. Adicionalmente el DLE y el CLAVE se encuentran dentro de los diccionarios más conocidos pero que no son usados por los estudiantes junto con el DIPELE, que a pesar de ser ampliamente conocido por los usuarios es uno de los menos utilizados. Dentro de los diccionarios menos conocidos y por lo tanto los menos usados se encuentran el DEA, DSAL y DLEPEE.

Los usuarios se acercan al diccionario para buscar principalmente el significado, el ejemplo, la información paradigmática y la fraseología. Asimismo, encuentran deficiencias exactamente en estos mismos elementos: pocos ejemplos, significados difíciles de comprender, poca información paradigmática y escasa fraseología. Los usuarios también utilizan otros diccionarios no definitorios que proporcionan información sobre aquellos elementos que encuentran deficientes en los diccionarios monolingües: información paradigmática, fraseología y combinaciones sintagmáticas. Por último, la mayoría de los estudiantes han recibido instrucción de los docentes para utilizar el diccionario.

6.2.2. Los docentes de ELE

La perspectiva de los docentes se ha obtenido a través de dos instrumentos: la encuesta y la entrevista. La encuesta fue respondida por 152 docentes. La edad de estos oscilaba entre los 23 y los 61 años. La mayoría, el 72.37% son del sexo femenino, mientras que el 27.63% del masculino. Con respecto a los años dedicados a la enseñanza de ELE, la mayoría de ellos, el 37.50%, lleva cinco años o menos. El 24.34% lleva entre 6 y 10 años. El 15.13% ha sido docente durante 16 a 20 años. El 13.82% afirma que ha estado en la enseñanza entre 11 y 15 años. El 9.21% afirma que lleva 21 años o más. En lo tocante a la lengua materna de los docentes, la mayoría tiene como

primera lengua el español, con el 73.68%, seguido por el húngaro con el 7.24%, el griego con el 4.61%, el rumano con el 2.63%, el portugués con el 1.67%, el búlgaro, el español y el inglés, el inglés, y el serbio, cada uno con 1.32%, el anuak, el catalán, el español y el catalán, el español y el gallego, el holandés, el japonés y el ucraniano, cada uno con el 0.66%.

En cuanto a las entrevistas, estas fueron respondidas por un total de 14 profesores. La edad de estos cubre el rango de los 27 a los 41 años. El 71.43% son de sexo femenino y el 28.27% de sexo masculino. Los años de dedicación a la enseñanza de ELE oscila entre los 4 y los 16. La lengua materna de todos los entrevistados es el español.

Ante la pregunta sobre la frecuencia y motivo de consulta de diccionarios bilingües, monolingües y DMA de ELE, tanto para sus consultas como para preparar sus clases de ELE, la mayoría respondió que consulta principalmente diccionarios monolingües. El 38.82% los usa siempre para sus consultas personales, mientras que el 38.82% lo hace con cierta frecuencia para el mismo fin. En cuanto al uso del mismo tipo de diccionario para las actividades docentes, las respuestas son similares: el 32.89% los consulta siempre, el 30.26% con alta frecuencia. Con respecto a la búsqueda en diccionarios bilingües, el 23.68% los usa siempre para sus consultas particulares. En cuanto a la consulta de los mismos diccionarios, el 20.39% los consulta siempre para sus actividades de clase. En este caso sucede algo similar a lo que pasa con los diccionarios monolingües: aunque las respuestas de alta frecuencia son cercanas, la consulta personal tiene un mayor grado de frecuencia. En lo tocante a los DMA de ELE, el 10.53% asegura usarlos siempre en sus consultas particulares, mientras que el 27.63% no lo usa. Sin embargo, la consulta para las actividades como docente es un poco más alta: el 13.16% lo usa siempre, y el 27.63% no lo hace. Como es natural, siendo docentes de ELE la frecuencia de consulta de estos diccionarios es más alta pensando en sus actividades docentes.

Aunque podría pensarse que los DMA son más consultados para la actividad docente, no es así, pues por encima están los diccionarios monolingües de lengua, e incluso los diccionarios bilingües. El estudio de Hernández (2004) muestra un mayor uso de los diccionarios bilingües de un 51%, mientras que los diccionarios monolingües eran usados por el 13% y los DMA por el 3%. Esto implica que en los últimos años el uso de los diccionarios monolingües y los DMA ha aumentado, aunque todavía estos

últimos no llegan a ser los más usados como podría esperarse al ser diccionarios especializados para el aprendizaje.

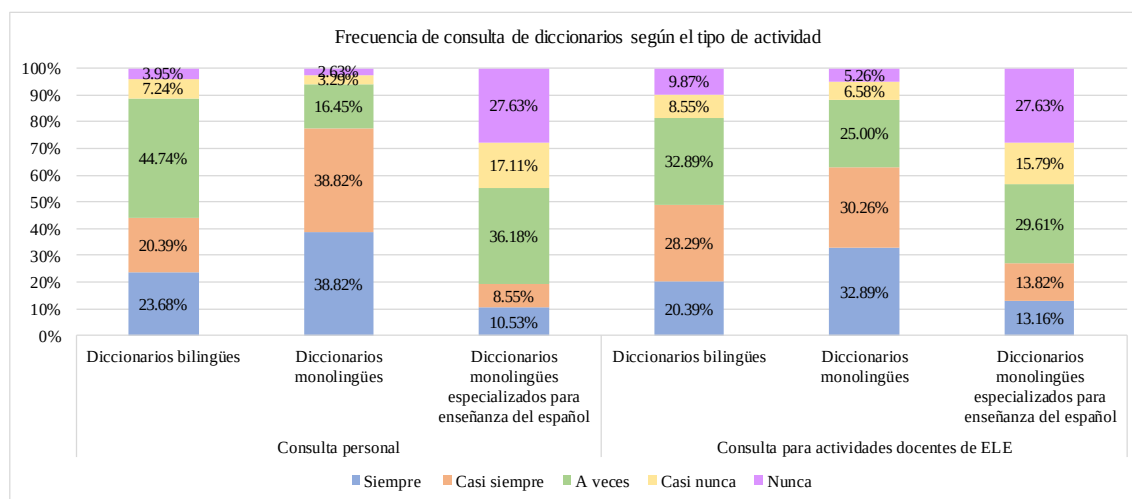


Figura 6.17. Frecuencia de consulta de diccionarios según el tipo de actividad

En la entrevista también se corrobora la preferencia hacia los diccionarios monolingües. El 92.86% asegura que los consultan, especialmente el DLE en la versión electrónica través de navegador. Las razones por la cual lo usan es porque es el oficial publicado por la RAE y tiene aspectos normativos que suelen explicar a sus estudiantes, además porque es el recurso más conocido. El 50% también utiliza el *Pequeño Larousse Ilustrado*, porque es muy sencillo de entender para los estudiantes y para ellos mismos, y las ilustraciones lo hacen no solamente más atractivo sino también más explícito. El 28.57% también utiliza el diccionario *WordReference*, específicamente el de sinónimos y antónimos, pues consideran que algunas veces la explicación del significado de una palabra ante los estudiantes puede ser dada a través de otra palabra. El 7.14% afirmó que no es asiduo a los diccionarios monolingües, y que generalmente prefiere consultar diccionarios bilingües que le permiten comparar algunos elementos del español con la lengua materna de sus alumnos y de esa manera poder preparar mejor sus actividades de clase.

Por otro lado, aunque los docentes consultan diccionarios monolingües, aseguran que en el tiempo de clase lo emplean con poca frecuencia. El 14.29% lo incluye en algunas actividades de lectura, exclusivamente para identificar los significados de algunas palabras. El 85.71% argumenta que generalmente el tiempo de las clases es demasiado limitado y prefieren centrar la actividad académica en el desarrollo de otras actividades como la escucha y el habla, mientras que las actividades en las que se puede utilizar el diccionario las recomiendan como tareas de aprendizaje autónomo. Así, el diccionario se conceptúa únicamente como un recurso para resolver dudas léxicas, pero

desconocen otro tipo de información que también proporciona, por ejemplo, información fonética que puede ser utilizada en ejercicios de escucha y habla, así como la función codificadora que puede ser utilizada en ejercicios de escritura y habla.

Por lo que se refiere al uso de tres recursos online, tanto para consultas propias como para recomendarlo a los estudiantes, los docentes mostraron preferencia por el diccionario monolingüe en línea DLE. Para sus consultas personales, el 49.34% lo usa siempre, mientras que para las actividades de docencia, específicamente la recomendación del recurso a los estudiantes, el 54.61% siempre lo consulta. En segundo lugar, aunque con un porcentaje mucho menor que el diccionario monolingüe, aparece el recurso que ofrece diccionario monolingüe y bilingüe, *WordReference*. El 35.53% lo utiliza siempre para sus consultas personales, y el 36.84%, para recomendarlo a los alumnos. Por último, el uso de *Google translator* es mucho menor que el de los otros dos recursos. Solo el 7.89% asegura utilizarlo siempre para sus consultas personales y el 5.26% lo aconseja a sus alumnos. Se puede identificar que, aunque el uso de este recurso por parte de los docentes es reducido, la recomendación es mínima, mucho menor que el uso particular. Esto significa que los docentes conceptúan el diccionario monolingüe en línea como una herramienta que puede ser de su uso y también para recomendación a sus alumnos.

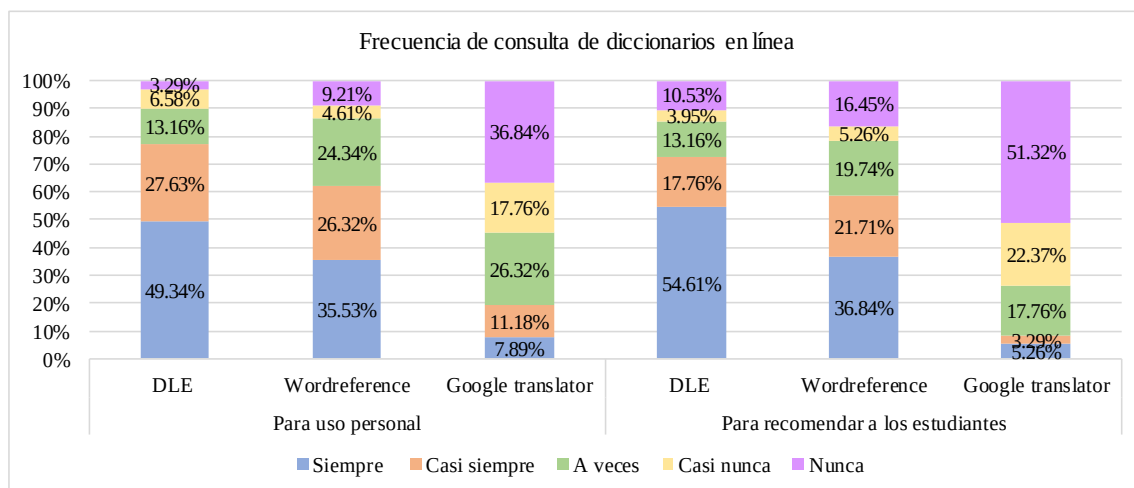


Figura 6.18. Frecuencia de consulta de diccionarios en línea.

Además, el 50.66% de los docentes afirmó consultar otros diccionarios o recursos afines en línea³⁵; se proveyeron 39 títulos. De este grupo de docentes, el 22.08% utiliza el *Linguee* (diccionario plurilingüe), el 11.69% consulta el CLAVE (monolingüe), el 10.39% emplea el *Diccionario Panhispánico de Dudas*, el 7.79%

³⁵ En el anexo 11 se provee el listado con sus respectivos hipervínculos de consulta.

busca en el *Reverso Context* (plurilingüe), el 6.49% acude al *Pons* (plurilingüe), el 5.19% busca en el *Glosbe* (diccionario plurilingüe), el 5.19% en *The Free Dictionary*, el 5.19% en *Spanishdict*, el 3.90% en la versión electrónica del DUE³⁶ (monolingüe), el 2.60% consulta en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes, que no es un diccionario de lengua, sino que es un diccionario especializado en terminología de ELE, el 2.60% consulta el *Leo*, el 2.60% busca en *Wikictionary*. Otros diccionarios como el *Bing* (monolingüe de inglés), *Collins* (plurilingüe), *Diccionari català-balear-valencià*, *Diccionario de colocaciones del español* (colocaciones), *Diccionario Naver* (bilingüe coreano-español), *Dicionário Uol Michaelis* (plurilingüe), *DRAE* (diccionario inverso), *Dix* (bilingüe alemán-castellano), *Fundéu* (recursos para el buen uso del español), *Cambridge* (bilingüe español-inglés), *Esdict* (bilingüe chino-español), *Lexicoon* (monolingüe del español), *Bab.la* (plurilingüe), *Diclib* (bilingüe búlgaro-inglés), *Dict.cc* (bilingüe inglés-alemán); *Larousse* (bilingüe francés-inglés), *Lexin Nada* (bilingüe sueco-español), *Lexus Sinónimos y Antónimos* (no online), *Ling.pl* (plurilingüe), *Mijnwoordenboek* (bilingüe holandés-español), *Myjmk* (bilingüe alemán-español), *Norstedts* (bilingüe sueco-español), *Sztaki* (bilingüe húngaro-español), *Tradukka* (traductor plurilingüe). *Trésor de la langue française* (monolingüe del francés), *Van Dale* (bilingüe español-holandés) son consultados por el 1.30% cada uno.

Aunque al preguntar sobre tres recursos en línea la mayoría prefirió el diccionario monolingüe, al momento de proveer el título de otras obras de consulta en línea, se nota una amplia preferencia por el uso de diccionarios bilingües o plurilingües. Además, la cantidad y variedad de recursos mencionados es muy amplia, lo que implica que la consulta de diccionarios en línea es heterogénea y depende de las necesidades específicas de la consulta.

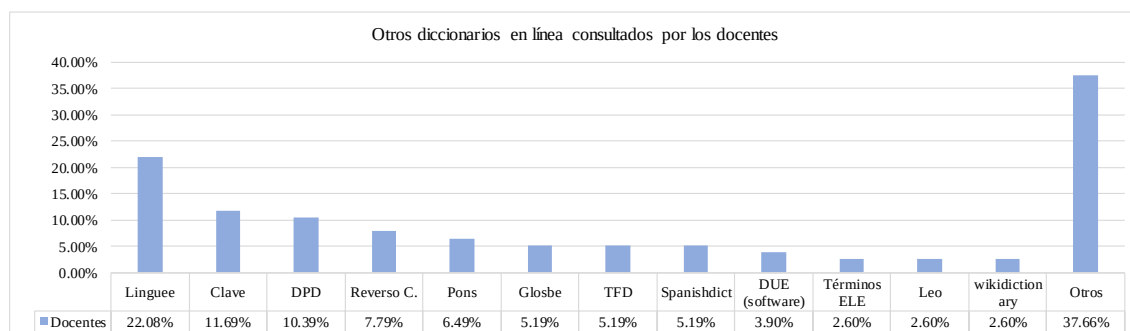


Figura 6.19. Otros diccionarios en línea consultados por los docentes.

³⁶ Aunque este no está online sino como *software* que se instala.

En lo que concierne al grado de importancia del diccionario monolingüe en el proceso de aprendizaje de ELE, el 36.84% de los docentes manifestó que este es muy importante, el 36.18% que es importante. La distancia entre *muy importante* e *importante* es muy mínima: el primero rebasa el segundo por el menos del 1%. Sin embargo, ambos ítems son los más puntuados. Esto deja ver que la mayoría de los docentes le confiere una alta importancia al uso del diccionario monolingüe. Las respuestas son similares a las encontradas en el trabajo de Hernández (2004), quien encontró que el 62% considera el diccionario como un recurso imprescindible. Una respuesta similar se encuentra en el estudio de García Sanz (2009), en el que el 44% de los docentes asume el diccionario como una herramienta útil.

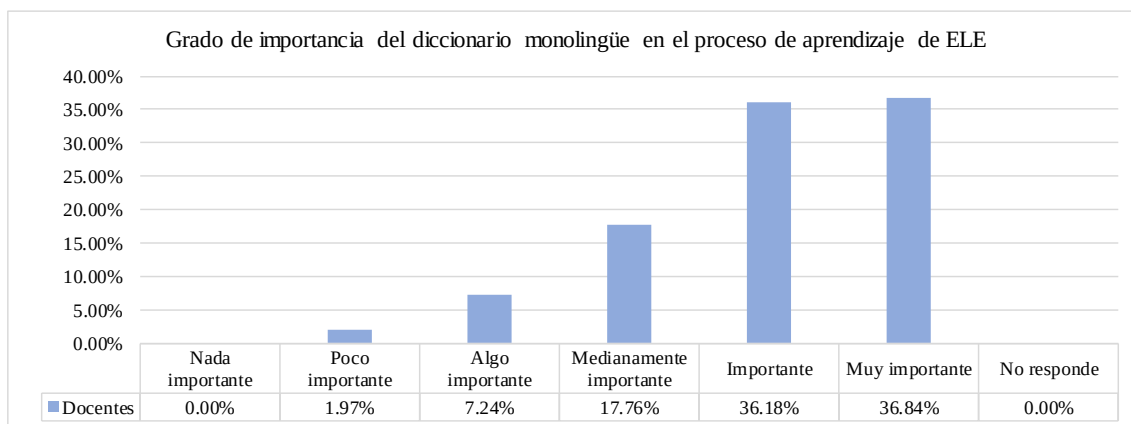


Figura 6.20. Grado de importancia del diccionario monolingüe en el proceso de aprendizaje de ELE.

Esto se ve corroborado en la entrevista con los docentes, en la cual la mayoría manifestó que el uso del diccionario monolingüe es un recurso importante. El 92.86% afirmó que es un recurso importante que puede apoyar principalmente actividades de lectura en la que se pueden aclarar dudas en torno a algunos términos y su función dentro del contexto. El 64.29% no lo usa con frecuencia porque el tiempo de la clase suele ser corto y los estudiantes tardan mucho en buscar en el diccionario, y porque se centran en otras actividades. El 7.14% asegura que el diccionario monolingüe puede ser un recurso útil para aprender y afianzar vocabulario, pero que es prescindible dentro del aula de clase, pues allí se suele invertir más tiempo en el desarrollo de otras habilidades y en explicación de elementos lingüísticos problemáticos para los estudiantes como la gramática. Las entrevistas dejan ver que los docentes conceptualizan el aspecto semántico y la función decodificadora como la única del diccionario, pues ninguno mencionó que puede ser importante para la codificación o para obtener información de otros niveles de la lengua como el fonético, el pragmático o incluso información cultural

y gramatical. Al parecer existe un desconocimiento de las utilidades que puede presentar el diccionario.

Es probable que esta perspectiva netamente semántica de los diccionarios esté dada por la poca o nula formación que los docentes recibieron en su formación profesional sobre el uso de diccionarios. El 92.86% aseguró que nunca recibieron ningún tipo de instrucción en torno al uso de diccionarios y solo el 7.14% respondió que había sido enseñado para trabajar con diccionarios bilingües, no con diccionarios monolingües. El 7.14% explicó que su formación como docente de lengua extranjera se dio en la década del 90, en la que no había muchos diccionarios monolingües del español y que el acceso a ellos era costoso, razón por la cual el diccionario en el aula era casi un lujo. Puntualiza además que hoy día, con la llegada de las nuevas tecnologías, el diccionario puede ser llevado al aula de clase en una aplicación móvil, que son los estudiantes quienes tienen la iniciativa de usarlo y que generalmente la consulta se realiza alrededor de diccionarios bilingües. El estudio de Hernández (2004) muestra que la mayoría de los docentes no ha recibido instrucción para usar el diccionario como recurso. Por su parte, el trabajo de García Sanz (2009) muestra que solo el 14% de los docentes recibió instrucción en el uso del diccionario como herramienta didáctica.

En lo tocante a la frecuencia con la cual los docentes proporcionan instrucciones a los estudiantes, para el caso de los diccionarios monolingües, el 21.71% de los docentes proporciona instrucción siempre, mientras que con respecto a los diccionarios bilingües, el 25% lo hace con la misma frecuencia. Aunque en respuestas anteriores los docentes manifiestan la importancia del diccionario monolingüe, hay una mayor instrucción para el uso del bilingüe, aunque esta es solo del 4%.

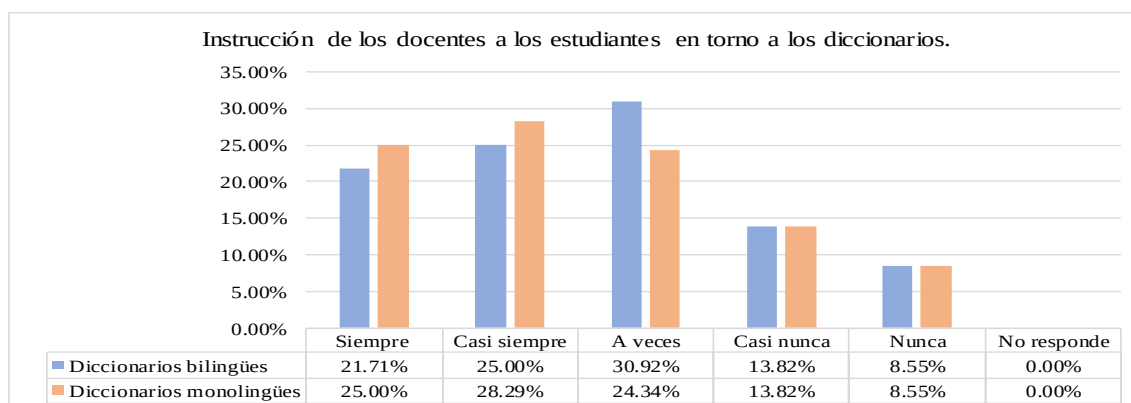


Figura 6.21. Instrucción de los docentes a los estudiantes en torno a los diccionarios.

Al preguntarle a los docentes específicamente por su conocimiento y uso de los diccionarios analizados en el presente estudio, el más usado es el DLE, consultado por

el 80.92% de los docentes, conocido aunque no usado por el 17.11% y desconocido por el 1.97%. En segundo lugar, se encuentra el DUE, que es usado por el 29.61%, conocido por el 29.61% y desconocido por el 40.79%. En el tercer puesto, está el diccionario CLAVE, consultado por el 27.93%, conocido por el 30.26% y no conocido por el 42.11%. Posteriormente se encuentra el GDUEA, empleado por el 21.71%, conocido por el 25.66% y desconocido por el 52.63%. En el quinto lugar se encuentra el DIPELE, consultado por el 21.05%, conocido por el 32.89% y no conocido por el 46.05%. Enseguida está el DEPE, usado por el 17.11%, conocido por el 16.45% y no conocido por el 66.45%. En el séptimo lugar aparece el DEST, consultado por el 17.11%, conocido por el 36.84% y no conocido por el 46.05%. El octavo lugar lo ocupa el DSAL, el cual es empleado por el 15.13%, conocido por el 28.29% y no conocido por el 56.58%. En el penúltimo puesto está el DLEPEE, consultado por el 13.82%, conocido por el 28.95% y desconocido por el 57.24%. En el último lugar aparece el DEA, utilizado solo por el 6.58%, conocido por el 26.32% y no conocido por el 67.11%.

Como se puede apreciar, existe una notable diferencia entre el diccionario más conocido y usado, el DLE, con respecto a los demás: en cuanto al uso, este supera por más del 50% al segundo diccionario más utilizado (DUE) y el desconocimiento de esta obra solamente alcanza el 1.97%, el cual está 38% por debajo del siguiente diccionario menos desconocido (DUE). Es importante recordar que este diccionario es el elaborado por la RAE y que se presenta en múltiples formatos, y que goza de una tradición en la lexicografía hispánica mucho más amplia que los demás. También es importante notar que los diccionarios más conocidos y utilizados por los docentes no son los DMA de ELE, sino diccionarios generales (el DLE, el DUE y el CLAVE) y que los diccionarios más desconocidos son los DMA, (el DEPE, el DSAL, el DLEPEE y el DIPELE). Esto evidencia un amplio desconocimiento por parte de los docentes sobre los DMA que son contruidos específicamente para los estudiantes de ELE. También se puede notar que el único diccionario que tiene un porcentaje de uso mucho mayor que de conocimiento es el DLE, los demás tienden a ser conocidos pero poco utilizados (exceptuando el DUE y el DEPE). Esto puede indicar que existen elementos en estos diccionarios que hacen que, aunque los usuarios los conozcan, no los empleen.

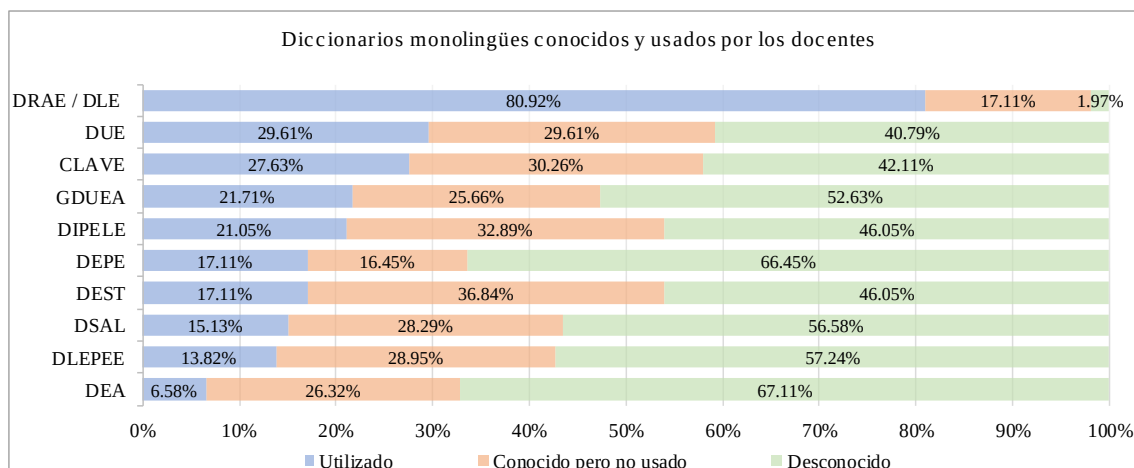


Figura 6.22. Diccionarios monolingües conocidos y usados por los docentes.

Estos resultados son similares a los encontrados en el estudio de Hernández (2004), en el que el DRAE se posiciona como el diccionario más usado por los docentes con un 69%, seguido por el DUE con el 48% y el CLAVE con el 26%. En este estudio también se determinó que los DMA son los menos usados, concretamente el DIPELE y el DSAL con el 2% para cada caso. De aquí se concluye que las preferencias continúan siendo las mismas.

En torno a las finalidades por las cuales los docentes se acercan al diccionario, se pudo determinar que el tipo de consulta más frecuente es la del significado, con el 53.29%. El segundo tipo de consulta es la ortografía con el 27.73%. Enseguida se encuentra la consulta de fraseología, expresiones idiomáticas o colocaciones con el 23.03%. En el cuarto lugar aparece la consulta del ejemplo con el 17.11%. Luego se registra la consulta de información paradigmática con el 15.13%. Enseguida aparece la consulta del uso con el 14.47%. Posteriormente aparece la consulta sobre género del sustantivo con el 11.84%. El octavo puesto lo ocupa la consulta de la categoría gramatical con el 8.55%. Después se registra la consulta de la pronunciación con el 6.58%. Por último, aparece la consulta de la forma plural del sustantivo con el 5.26%.

Esto evidencia que la consulta del significado es el motivo más frecuente de consulta y que supera por el 25% a la segunda finalidad, que la consulta de la ortografía. La función decodificadora y el carácter semántico del diccionario se posiciona como el principal uso de este tipo de obras, tal y como ha sido tradicionalmente. En segundo lugar, aparecen elementos relacionados con el significado o con información que lo ilustren, como la fraseología el ejemplo o la formación paradigmática. Posteriormente aparece el uso de las palabras y sus restricciones en ciertos contextos. Por último, se

ubican elementos gramaticales y fonéticos como el género y el número de los sustantivos, las categorías gramaticales y la pronunciación.

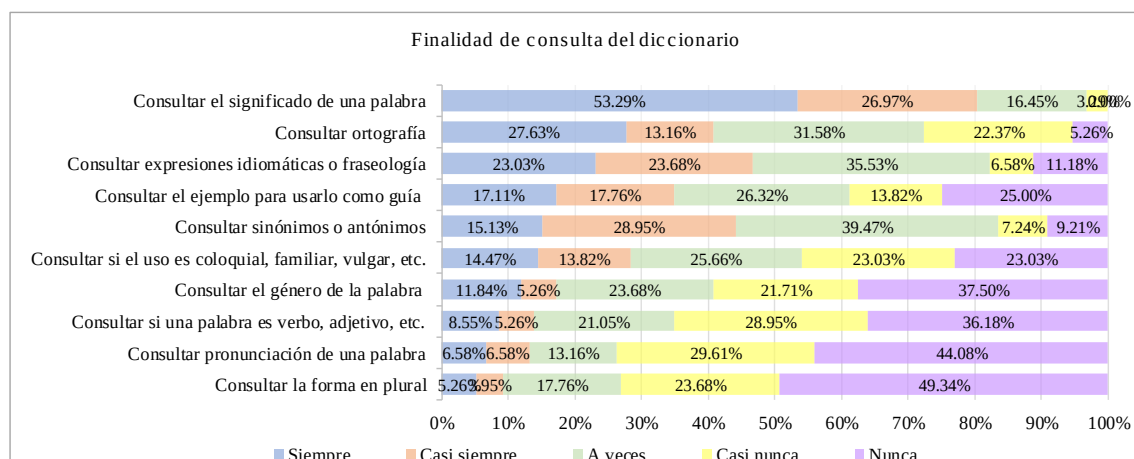


Figura 6.23. Finalidad de consulta del diccionario.

Al comparar nuestros resultados con los encontrados en el estudio de Hernández (2004) y el de García Sanz (2009), se encuentran aspectos coincidentes. También en estos estudios el significado es la principal finalidad de consulta: en el estudio de Hernández (2004) con el 90% y en el de García Sanz (2009) con el 68%. La ortografía también se presenta como el segundo motivo de consulta en el estudio de Hernández (2004) con el 44%. El resto de la información tiende a variar. Una vez más se establece que la función decodificadora es la más frecuente en las consultas.

Por lo que respecta a las deficiencias que los docentes hallan en los diccionarios monolingües, la poca información cultural o de contextos de uso se posiciona como la más recurrente con el 54.61%, seguida por la escasa fraseología con el 51.32%, la definición con el 48.68%, los pocos o nulos ejemplos con el 47.37%, la falta de americanismos con el 34.87%, la carencia de información paradigmática con el 30.92%, la poca información de uso de palabras, en especial los términos restringidos, con el 28.95%, la falta de información sobre la pronunciación con el 26.97%, la falta de ilustraciones con el 21.71%, la información gramatical excesiva con muchas marcas que no son claras con el 19.08%, la información gramatical insuficiente con el 19.08%, la falta de información sobre flexiones verbales con 18.42% y otros motivos con el 3.29%. Entre esos otros motivos, el 0.66% señala la falta de información etimológica, el 1.32% afirma que no encuentra carencias en los diccionarios y el 1.32% aunque señala otros motivos no especifica exactamente cuales se refiere.

A partir de estos datos se constata que, desde la perspectiva de los docentes, la información pragmática es una de las mayores carencias dentro de los diccionarios,

seguida por la información de unidades pluriverbales, la definición y los ejemplos. Estas respuestas se encuentran entre el 54% y el 47%, lo que las posiciona como las más recurrentes. En un segundo grupo se ubican la falta de americanismos, de información paradigmática, de información de uso y de información sobre pronunciación, con porcentajes que van entre el 26.97% y el 34.87%, este segundo grupo dista del primero por cerca del 13%. Por último, aparecen las respuestas relacionadas con la carencia en torno a información gramatical.

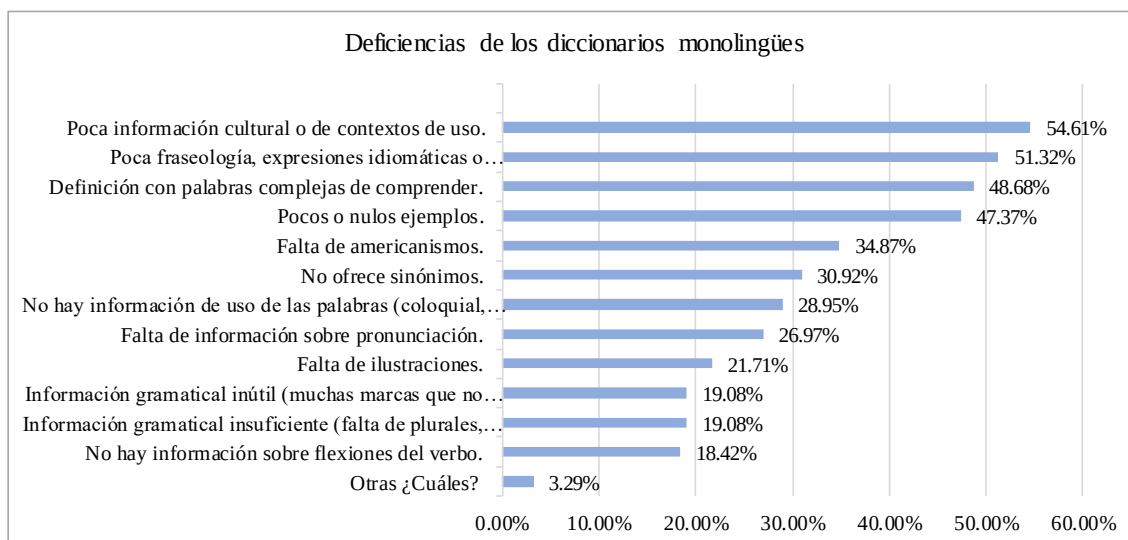


Figura 6.24. Deficiencias de los diccionarios monolingües.

Esto se corresponde por las apreciaciones que se pudieron obtener en la entrevista. En torno a las debilidades de los diccionarios, el 85.71% afirma que dentro de las principales carencias se encuentra la escasa información cultural o pragmática, la falta de ejemplos prácticos, la escasez de americanismos, neologismos y términos restringidos, pues generalmente se registran palabras que son de la lengua estándar, y cuando los estudiantes requieren buscar algo que escuchan en la lengua oral no le encuentran. El 7.14% menciona la poca claridad en algunas definiciones que obligan a realizar nuevas búsquedas (circularidad).

Al comparar las respuestas encontradas con las del estudio realizado por Hernández (2004), se encuentran algunas similitudes. En aquel estudio la segunda deficiencia más señalada por los docentes era la falta de información de contextos de uso con el 33%, aspecto que aquí fue el más mencionado con un 54.61%. Las definiciones difíciles de entender también fueron mencionadas en aquel estudio con un 29%, aspecto que aquí se identifica como el tercero con un 48.68%. La poca fraseología fue señalada por los docentes en aquel momento como cuarta deficiencia con un 25%, mientras que en el presente trabajo es el segundo aspecto con un 51.32%. Por otro lado,

al observar el estudio de García Sanz (2009), también se observan aspectos parecidos. En aquel estudio, igual que en el presente, la falta de información de uso es la principal deficiencia con el 60%. En segundo lugar, se determinó la falta de ejemplos o insuficiencia de los mismos con el 55%, aspecto que en nuestro trabajo se ubica en el cuarto lugar con el 47.37%. La falta de información paradigmática fue señalada como el cuarto aspecto con un 45%, mientras que en el presente estudio ocupó el quinto lugar con 30.92%. Si bien es cierto que las respuestas en los tres estudios no son idénticas, los aspectos ocupan posiciones similares y se puede evidenciar que lo que más indican los docentes es una falta de información pragmática, así como de aspectos fraseológicos, pocos ejemplos e información paradigmática.

En contraste, cuando se les preguntó a los docentes sobre las fortalezas y utilidades que tiene el diccionario, destacaron el hecho de agrupar una gran cantidad de términos y la facilidad actual de poder encontrarlos a través de la Red.

Con respecto a la consulta de otros diccionarios, el 70.39% de los docentes consulta diccionarios de sinónimos y antónimos, el 32.24% de dudas, el 26.97% fraseológicos, el 19.74% combinatorios, el 17.11% etimológicos y el 1.97% ideológicos. El 13.16% asegura consultar otros diccionarios no listados, entre los cuales se encuentran los pictóricos, los bilingües, los de refranes, los de coloquialismos, los de régimen preposicional, los de frases hechas, los de terminología para ELE y los de terminologías específicas según un área del conocimiento. El 2,63% afirma no consultar diccionarios.

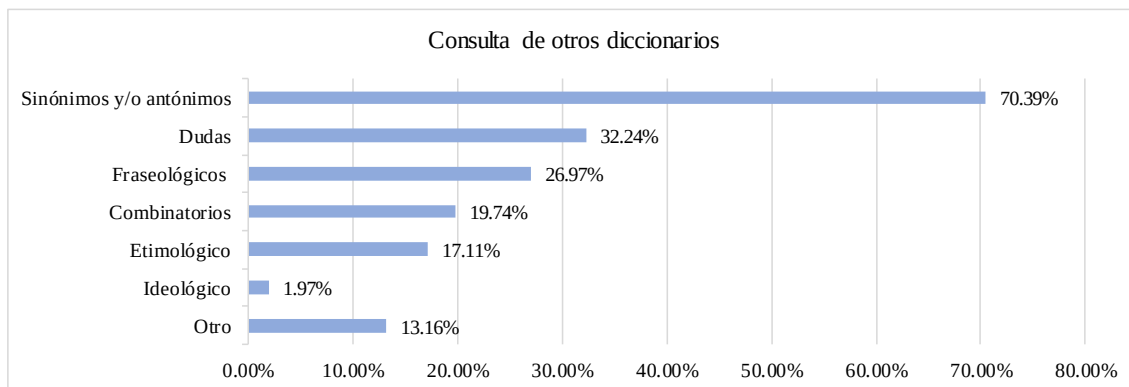


Figura 6.25. Consulta de otros diccionarios.

En la entrevista a los docentes, también se indagó por la actitud que adoptaban los estudiantes en el momento de usar diccionarios monolingües. El 64.29% aceptó que pocas veces utilizan diccionarios monolingües en el aula, pero que cuando lo hacen, la actitud de los estudiantes es receptiva, así como ante cualquier otro recurso de aprendizaje. El 7.14% señaló que en algunas ocasiones debe ayudarles a los estudiantes

a comprender el significado porque la definición no es lo suficientemente clara, por lo cual debe ayudarse a través de sinónimos o explicaciones más amplias.

Con respecto a las dificultades que los estudiantes muestran en el uso de diccionarios monolingües, los profesores manifestaron que estos no tienen mayores problemas a la hora de utilizar este tipo de obras. El 78.57% asegura que la búsqueda es ágil porque usualmente utilizan recursos en los dispositivos móviles, lo cual acelera la búsqueda, y que las pocas dificultades giran en torno a la comprensión de algunas abreviaturas incomprensibles, o a la información que requiere más amplitud y especificación por parte del docente, pues algunas definiciones no son de fácil comprensión para los estudiantes.

Por último, los docentes manifiestan que para que un diccionario monolingüe sea útil tanto para docentes como para estudiantes, la principal característica, mencionada por todos los docentes, debe ser la sencillez y claridad en la definición, es decir, que se provea la información de la manera más simple posible en términos que los estudiantes puedan entender, que no sea necesario hacer varias búsquedas para entender el significado, sino que con una sola consulta puedan resolver la duda. El 64.29% afirma además que debe tener ejemplos ilustrativos que ayuden a entender el término y que sirvan de modelo de uso, que se presenten varios ejemplos por cada término, que se incluyan sinónimos y antónimos que permitan comprender mejor una palabra. El 28.57% observa que es importante que se incluya vocabulario de la lengua oral y términos restringidos, así como neologismos. El 21.43% menciona la relevancia de la inclusión de abundantes americanismos.

En conclusión, a partir de las encuestas y las entrevistas a los docentes, se puede determinar que los diccionarios monolingües gozan de una alta frecuencia de uso por parte de los docentes, aunque sin dejar de lado los diccionarios bilingües, tanto para su uso personal como para su actividad docente. Los DMA son mucho menos conocidos. Al mismo tiempo, se evidencia que existe un amplio uso de recursos en línea, no solamente diccionarios monolingües, sino también bilingües y plurilingües. Si bien es cierto que los docentes conceptúan el diccionario monolingüe como una herramienta muy importante, lo utilizan en esencia como recurso para buscar el significado y se centran en su función decodificadora. Por último, las principales deficiencias se refieren a la fraseología y los ejemplos, dudas que generalmente son resueltas al consultar diccionarios no definitorios.

6.2.3. Visión global

Es importante contrastar las respuestas dadas por los docentes y los estudiantes en aquellas preguntas que cuestionan por los mismos elementos. Dado que estas han sido explicadas en detalle en las secciones anteriores, aquí solo nos enfocaremos en las similitudes y las diferencias significativas de las respuestas entre unos y otros.

Con respecto a la consulta de diccionarios bilingües, monolingües y DMA, existe una preferencia mayor por los estudiantes hacia el uso de diccionarios bilingües, pues el 40.76% de estos los consultan con alta frecuencia, mientras que el 23.68% de los docentes los consultan, lo que hace aproximadamente un 17% de diferencia. En torno a los diccionarios monolingües, el caso es el contrario, pues son los docentes quienes señalan una mayor asiduidad en la consulta este tipo de obras. El 38.82% de los docentes lo consulta siempre, lo cual aventaja por mucho a las consultas de los estudiantes, pues de estos, solo el 13.02% los emplea. Esto implica una diferencia de aproximadamente el 25%, lo que demuestra que los docentes son mucho más cercanos a los diccionarios monolingües que los estudiantes. Respecto a los DMA, los docentes los consultan un poco más que los estudiantes. El 10.53% de los profesores aseguró que los consulta siempre, a la vez que solo el 5.46% de los estudiantes lo hace. A pesar de que la consulta por parte de los docentes es mayor que la de los estudiantes, la diferencia solo supera el 4%.

Esto nos deja ver que, para ambos tipos de usuarios, existe cierta asiduidad de consulta para uno de los tipos de diccionarios, ya sea monolingüe o bilingüe, sin embargo, sigue siendo bastante infrecuente el uso de DMA. No hay que olvidar que el 73.68% de los docentes tienen como lengua materna el español, lo que puede influir sobre su preferencia sobre el uso de diccionarios monolingües del español.

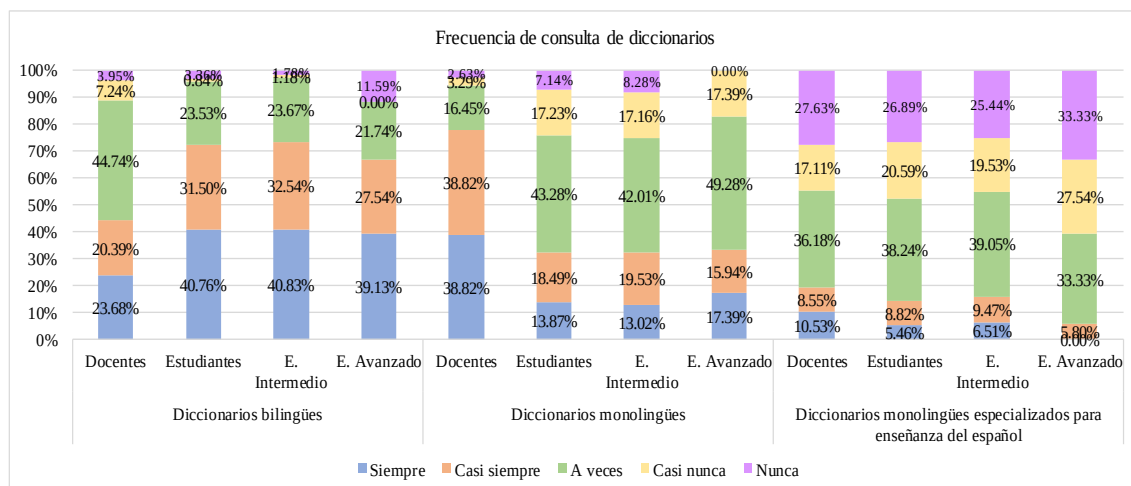


Figura 6.26. Frecuencia de consulta de diccionarios.

Otro aspecto es el referente a la frecuencia de consulta de tres recursos en línea: el DLE, *WordReference* y *Google translator*. Para este caso se puede notar una amplia diferencia entre la consulta de los docentes y los estudiantes con respecto a la frecuencia de uso del DLE. El 49.34% de los docentes afirmó utilizarlo siempre; en contraste, solo el 9.66% de los estudiantes afirma consultarlo. Existe una amplia de distancia entre la consulta este recurso por parte de los estudiantes de intermedio y avanzado, pues de los primeros solo el 6.51% lo emplea siempre, mientras que el 27.54% de los estudiantes de avanzado lo utiliza. Aunque la consulta por parte de los estudiantes de avanzado se acerca un poco más a la de los docentes, sigue habiendo una distancia de casi el 20% entre la consulta de unos y otros. El recurso *WordReference* es más empleado por los docentes: el 35.53% de ellos los usa siempre, mientras que el 26.89% de los estudiantes lo hace. También en este caso existe una diferencia notable entre los estudiantes de nivel avanzado, quienes consulta más este recurso (el 39.13%) que los estudiantes de intermedio (el 24.85%). Por último, también se nota una preferencia mayor de los estudiantes hacia el uso de *Google translator*, aunque las diferencias con respecto al uso de los docentes no son amplias. El 10.50% de los estudiantes lo utilizan siempre, mientras que solo el 7.89% de los profesores lo emplea con la misma frecuencia.

Como se puede notar, no existen diferencias amplias entre las consultas de los docentes y los estudiantes en torno a los recursos *WordReference* y *Google Translator*, sin embargo, existen en cuanto a la consulta del diccionario monolingüe. En este punto se sigue notando la preferencia por parte de los docentes en torno al uso de un recurso diccionario monolingüe.

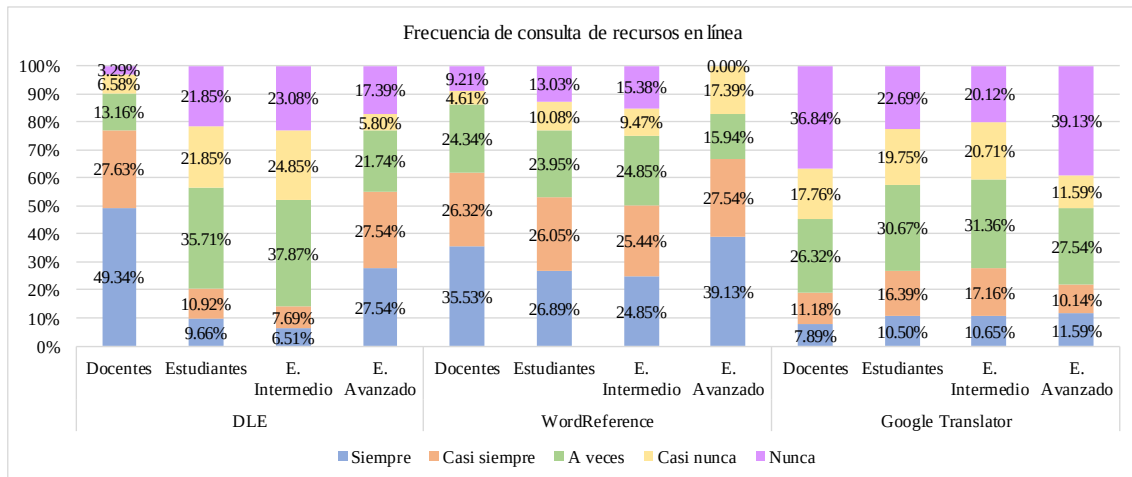


Figura 6.27. Frecuencia de consulta de recursos en línea.

Otro aspecto en el que las respuestas de los docentes y los estudiantes estuvieron cercanas se refiere a la consulta a otros diccionarios disponibles en la Red. El 50.66% de los docentes consulta otros recursos y el 47.06% de los estudiantes también: 47.34% en nivel intermedio y 44.93% del nivel avanzado. Esto deja ver respuestas muy cercanas que no distan por más del 3%. De igual manera, cuando se les solicitó ofrecer títulos de estos recursos, la mayoría, tanto de docentes como estudiantes se refirieron a diccionarios plurilingües y bilingües, y en menor medida a diccionarios monolingües, tanto en recursos para ordenador de escritorio como para dispositivos móviles. Adicionalmente, de los 19 recursos nombrados por los estudiantes y los 39 nombrados por los docentes, 16 fueron mencionados tanto por los docentes como por los estudiantes, lo que genera una tendencia en las obras de consulta. Esto permite ver que un amplio número de usuarios se acercan a los recursos en línea para resolver sus dudas léxicas y que además prefieren un recurso que les permita traducir el término o presentar el equivalente en su lengua materna.

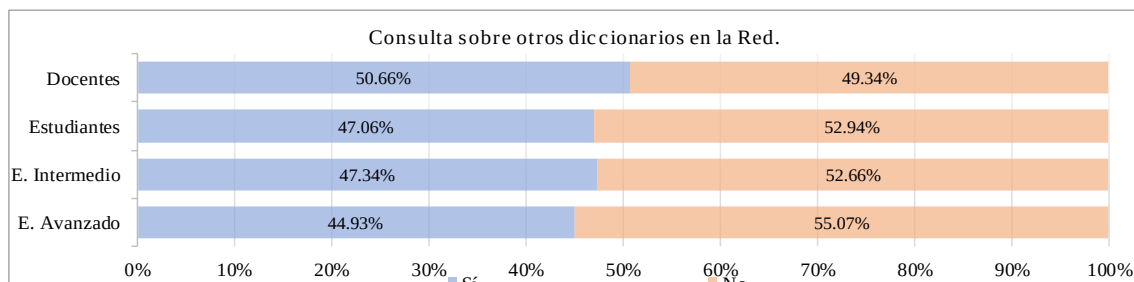


Figura 6.28. Consulta sobre otros diccionarios en la Red.

Por lo que concierne a la importancia que los usuarios le confieren al diccionario monolingüe en el proceso de aprendizaje de ELE, las respuestas de los docentes y los estudiantes fueron cercanas. El 36.84% de los docentes considera que es muy

importante mientras que el 30.67% de los estudiantes lo considera importante. En este caso, son los docentes quienes le confieren más importancia al diccionario monolingüe.

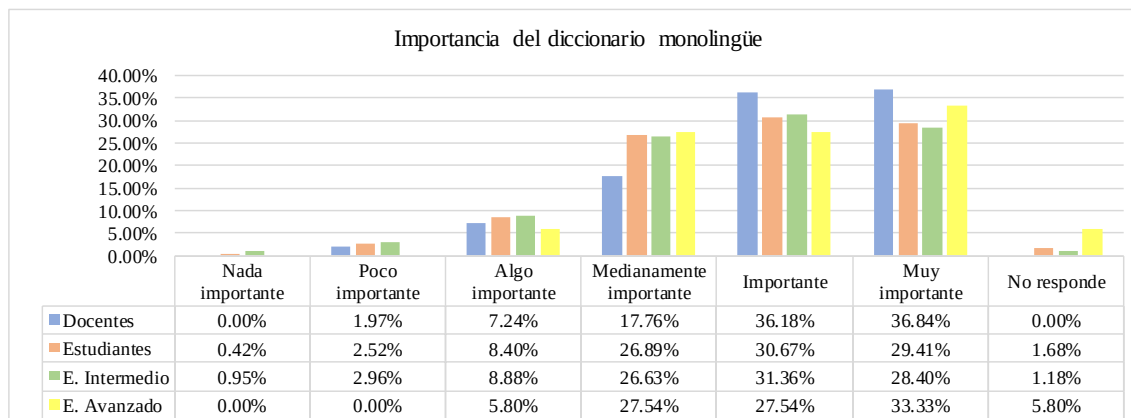


Figura 6.29. Importancia del diccionario monolingüe.

En relación con el grado de conocimiento y uso de los diez diccionarios analizados en este estudio, se pueden apreciar similitudes y diferencias entre las respuestas de los docentes y los estudiantes. En términos generales los docentes conocen y usan más todos los diccionarios mencionados con cifras que van entre el 60% y el 8% con respecto a empleo de las mismas obras por parte de los estudiantes. El DLE es el diccionario en el que se notan más las diferencias, pues este es usado por el 80.92% de los profesores mientras que los estudiantes lo usan solo el 21.01%. El segundo diccionario en el que se nota ese tipo de distancia es el DUE, el cual es usado por el 29.61% de los docentes, pero solo por el 4.20% de los estudiantes. El siguiente en la lista es el CLAVE, empleado por el 27.63% de los docentes y por el 7.14% de los aprendices. El diccionario en el que menos se notan las diferencias entre la consulta de docentes y estudiantes es el DEPE, pues es consultado por el 17.11% de los docentes y por el 9.66% de los estudiantes. Nuevamente es evidente una preferencia por los diccionarios monolingües por parte de los docentes.

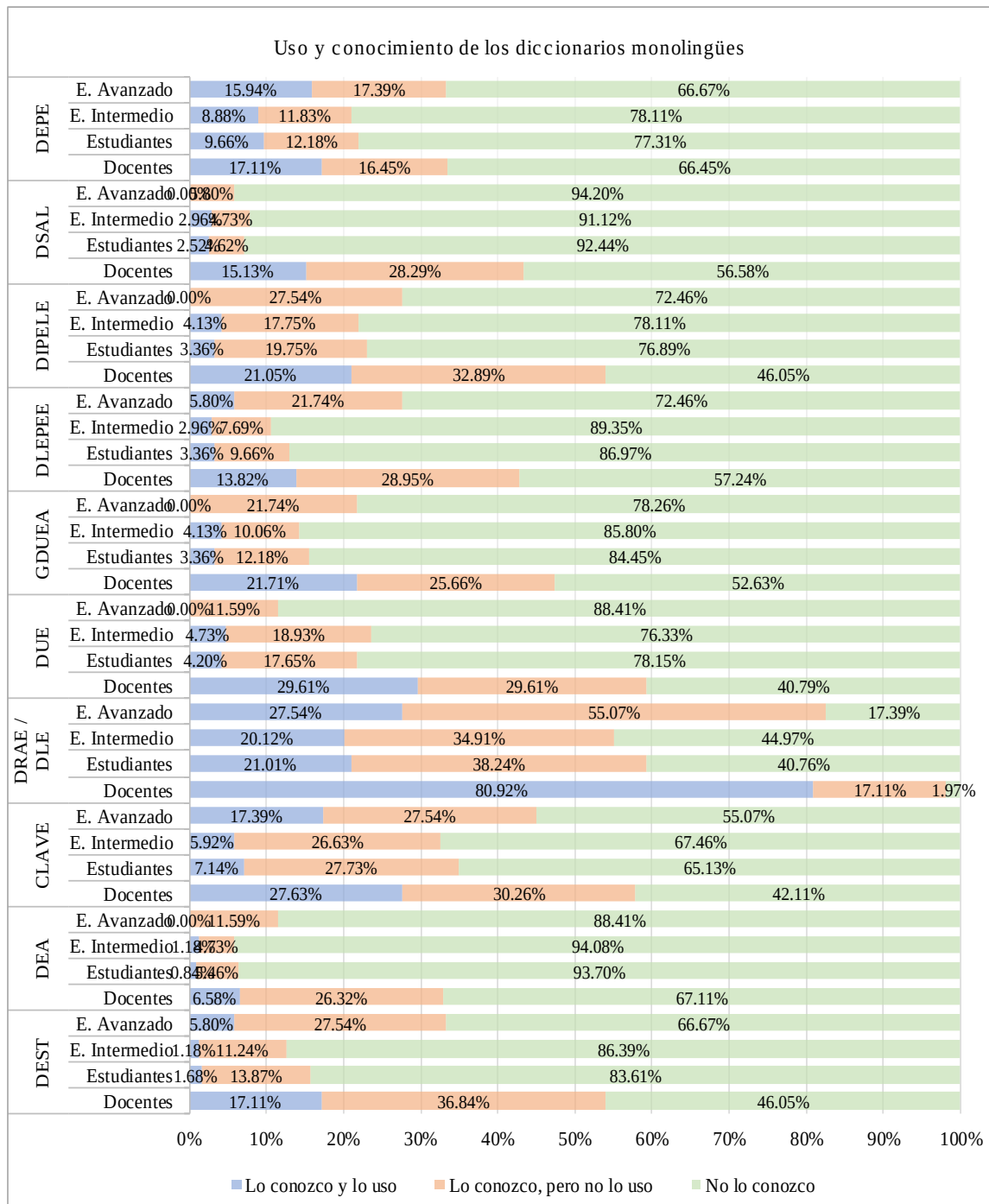


Figura 6.30. Uso y conocimiento de los diccionarios monolingües.

En lo que toca a las finalidades de consulta del diccionario, las respuestas de los profesores y los estudiantes fue cercana en la mayoría de casos. A pesar de que la diferencia más grande se encuentra en la consulta del significado, pues el 53.29% de los docentes emplea el diccionario siempre con esta finalidad, mientras que el 38.24% de los estudiantes lo consulta siempre con este propósito; aun así, este tipo de consulta es la más frecuente para ambos. Otra de las notables diferencias se encuentra en la consulta de la ortografía, que para los docentes es del 27.63% mientras que para los estudiantes

desde el 13.87%. En este caso, la consulta de la ortografía fue el segundo motivo más frecuente por parte de los profesores mientras que para el caso de los estudiantes fue el sexto motivo de consulta. Con menos diferencia se encuentra la consulta del ejemplo, que para el caso de los estudiantes tuvo un 23.53%, lo cual se constituye como el segundo motivo de consulta, y para el caso de los docentes fue del 17.11%, lo que lo posiciona como el cuarto motivo de búsqueda. Algo similar sucede con la consulta de la información paradigmática, que ocupa el tercer lugar entre las búsquedas de los estudiantes y el quinto lugar para los profesores. Mientras que el 21.85% de los aprendices lo consulta, en el caso de los docentes cuenta con el 15.13% de consulta frecuente.

Las diferencias menos notorias se encuentran en la consulta de fraseología, (el 23.03% para el caso de los profesores y el 20.59% para el caso de los estudiantes), la consulta de la forma del plural (el 8.40% para los estudiantes y el 5.26% para los profesores), la consulta del género del sustantivo (el 11.84% para los docentes y el 8.40% en el caso de los alumnos), la consulta de términos restringidos (el 16.39% en el caso de los estudiantes y el 14.47% para los profesores), la pronunciación (el 6.58% para el caso de los docentes y el 5.46% para el caso de los aprendices) y la consulta sobre categoría gramatical (el 8.55% para los profesores y el 8.40% en el caso de los estudiantes).

A partir de esta respuesta se puede notar que el significado permanece como el motivo de consulta más común entre los usuarios, y que otros aspectos semánticos y pragmáticos se posicionan en segundo lugar, dejando al final los aspectos gramaticales y fonéticos. Nuevamente, no se puede perder de vista que el 73.68% de los docentes son hablantes nativos del español y las finalidades de consulta no necesariamente tienen que coincidir plenamente con la de los aprendices.

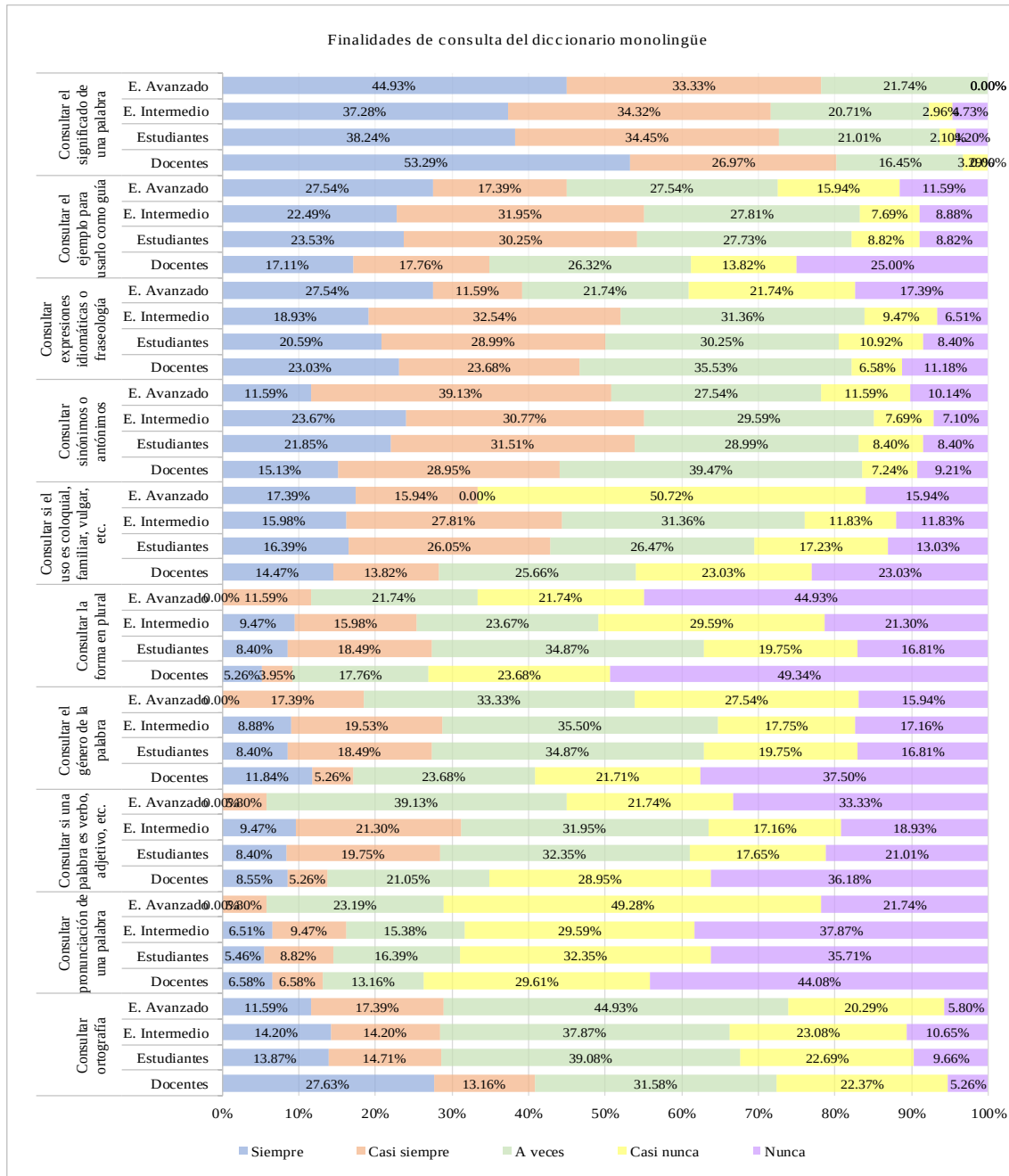


Figura 6.31. Finalidades de consulta del diccionario monolingüe.

Por lo que se refiere a las deficiencias encontradas en los diccionarios monolingües, existen ciertas diferencias en lo dicho por los docentes y los estudiantes. La primera deficiencia manifestada por los docentes con el 54.61% es la poca información cultural o de contexto de uso, mientras que para los estudiantes es la escasez de ejemplos con el 50.42%. En segundo lugar, el 51.32% de los profesores cuestiona la poca fraseología, mientras que el 48.74% de los estudiantes critica la definición poco clara. El 48.68% de los profesores señala las definiciones como la tercera deficiencia, mientras que para los estudiantes este lugar lo ocupa la poca

información cultural o de contextos de uso con el 40.76%. El cuarto lugar, desde la perspectiva de los docentes, lo ocupa la escasez de ejemplos con el 47.37%, mientras que para los estudiantes en este lugar se encuentra la carencia de información del uso de las palabras, en especial los términos restringidos, con el 31.51%. En el siguiente lugar, el 34.87% de los profesores apunta a la falta de americanismos, mientras que el 30.25% de los estudiantes indica la carencia de información paradigmática. En el sexto lugar, el 30.92% de los profesores señala la escasez de información paradigmática, mientras que el 26.89% de los estudiantes cuestiona la poca fraseología. El 28.95% de los docentes juzga la falta de indicación para palabras restringidas, mientras que el 23.53% de los estudiantes señalan la poca claridad de la información gramatical. Como octavo aspecto, el 26.97% de los docentes critica la falta de información sobre pronunciación, mientras que para los estudiantes ese lugar lo ocupa la información gramatical insuficiente, señalado por el 22.69%. En el noveno lugar, los docentes puntualizan sobre la información gramatical poco clara con el 19.08%, mientras que los estudiantes mencionan la falta de americanismos con el 20.59%. En el siguiente lugar, el 19.08% de los profesores critica la poca información gramatical, mientras que para esa misma posición los estudiantes señalan la falta de ilustraciones con el 17.23%. Finalmente, el 18.42% de los profesores mencionan la poca información sobre flexiones del verbo, mientras que los estudiantes señalan la falta de información sobre pronunciación con el 10.50%.

Para este caso, se observa nuevamente que existen pocos elementos coincidentes. Esto se debe a que la perspectiva desde la cual los usuarios asumen el diccionario es distinta, además porque la mayoría de los docentes del español como lengua materna y la perspectiva del usuario nativo es distinta a la de uno extranjero.

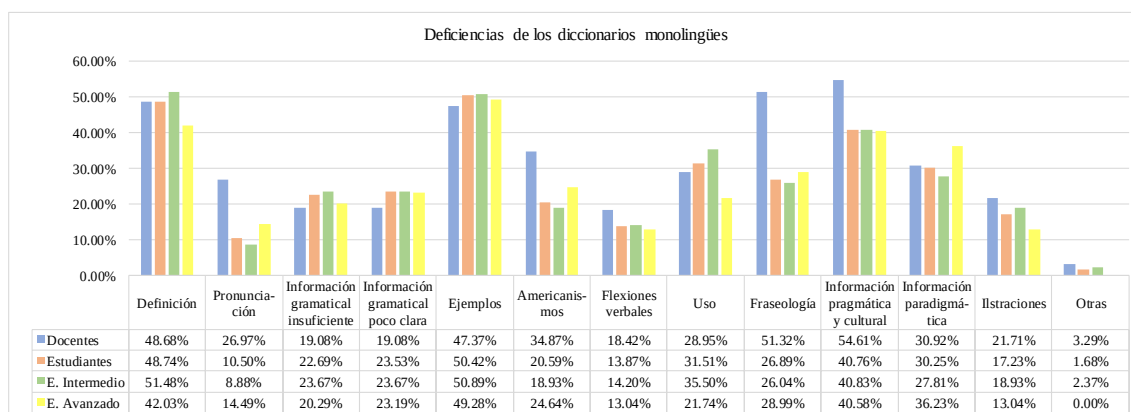


Figura 6.32. Deficiencias de los diccionarios monolingües.

Finalmente, con respecto a otros diccionarios consultados, tanto para los profesores como para los estudiantes, aparece en primer lugar la consulta de diccionarios de sinónimos y antónimos: el 70.39% de los profesores y el 72.69% de los aprendices. Para el caso de los profesores, la siguiente obra de consulta es el diccionario de dudas, con el 32.24%, asunto que los estudiantes mencionan en cuarto lugar con el 17.65%. En el siguiente lugar aparecen los diccionarios fraseológicos, consultados por el 26.97% de los docentes y el 22.69% de los estudiantes. Enseguida están los diccionarios combinatorios, consultados por el 19.74% de los profesores y el 18.91% de los alumnos. Luego aparecen los diccionarios etimológicos, consultados por el 17.11% de los profesores y el 9.66% de los estudiantes. En el último lugar aparecen los diccionarios ideológicos, empleados por el 4.20% de los estudiantes y el 1.97% de los docentes. El 13.16% de los profesores menciona otros diccionarios mientras que el 8.40% de los estudiantes indica otras obras. Entre las obras que coinciden en la consulta de docentes y estudiantes se encuentran el diccionario bilingüe, el fraseológico y el inverso, además de un porcentaje que afirma que no utiliza otros diccionarios.

Estas similitudes permiten ver que existe una tendencia a consultar ciertos elementos presentes en otros diccionarios y que además han sido mencionados como carencias de los diccionarios monolingües (información paradigmática, fraseología y combinaciones), y que esta tendencia mantiene cierta regularidad en el orden tanto para los docentes como para los estudiantes.

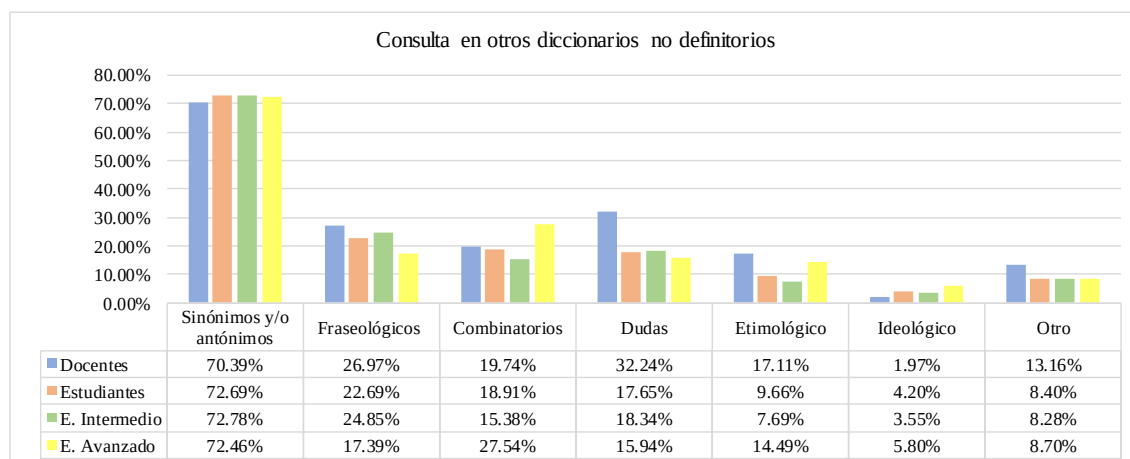


Figura 6.33. Consulta en otros diccionarios no definitorios.

En resumen, se pueden notar algunas similitudes y diferencias en las respuestas dadas por los usuarios. Los docentes prefieren la consulta de diccionarios monolingües, tanto en papel como en versión electrónica, mientras que los estudiantes prefieren los diccionarios bilingües. Tanto para unos como para otros, el diccionario monolingüe más

conocido es el DLE, aunque existe una mayor tendencia al uso por parte de los docentes. La consulta del significado es para ambos tipos de usuarios la más frecuente, a pesar de que hay discrepancias en otros motivos de consulta. Las deficiencias que encuentran los docentes y los estudiantes en los diccionarios son distintas, pues para los docentes la más notable es la falta de información cultural, mientras que para los estudiantes es la carencia de ejemplos. La consulta de otras obras como diccionarios de sinónimos y antónimos es la más frecuente en ambos usuarios.

6.3. El diccionario en el aula

La prueba de usabilidad mide la utilidad de cada uno de los diccionarios ante los estudiantes en una actividad en el contexto del aula. Como se explicó en un apartado anterior (5.6.4) se diseñó una actividad en la que los estudiantes debían usar y evaluar la información proporcionada por los diez diccionarios estudiados en este trabajo en tareas de lectura y escritura.

En este apartado se presentan los aspectos relevantes de la evaluación realizada por los estudiantes para cada uno de los artículos de los diccionarios. En la primera sección se exponen los datos numéricos de la valoración, en especial aquellas opciones más puntuadas por los estudiantes. Posteriormente se analizan específicamente las características de los artículos que obtuvieron la mejor evaluación por parte de los estudiantes y por último las características de los artículos que fueron evaluados con puntajes bajos. Con esto se determinan las características microestructurales de los diccionarios en relación con el uso efectivo que los estudiantes hallaron en ellos para apoyar el desarrollo de la actividad planteada.

6.3.1. Aproximación a las unidades léxicas

Antes de detallar la valoración realizada por los estudiantes, es necesario observar algunos elementos relevantes sobre las unidades léxicas que constituyeron la muestra para la actividad planteada, así como su presencia en los distintos diccionarios, pues esto nos permite identificar la selección léxica de las obras en relación con las necesidades para el ejercicio.

Como se había explicado en otra sección (5.6.4), las unidades léxicas que los estudiantes valoraron suman un total de 35. Estas fueron consultadas en los 10 diccionarios de esta investigación, no obstante, la presencia de ellas en estas obras no se da de la misma manera. El 68.57% se encuentran en los 10 diccionarios, el 5.71% están en nueve, el 5.71% en ocho, el 2.86% en siete, el 5.71% en seis, el 5.71% en cinco, el 2.86% en dos y el 2.86% en un diccionario.

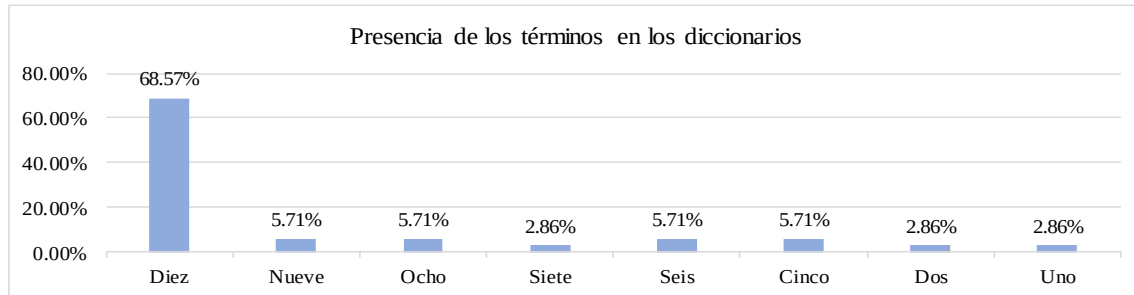


Figura 6.34. Presencia de los términos en los diccionarios

Por otro lado, al observar los diccionarios de la muestra, ninguno de ellos contiene el 100% de los términos seleccionados. El GDUEA contiene el 97.14%, el DSAL recoge el 94.29%, el DEA y el DLE tienen el 91.43%, el CLAVE, el DEST y el DUE registran el 88.57%, DEPE y el DIPELE tienen el 80% y el DLEPEE 74.29%. No obstante, la cantidad en selección léxica de estos diccionarios no es proporcional a la cantidad de términos hallados de la muestra del presente trabajo. El GDUEA, que es el que más términos de la muestra contiene con 97.14%, abarca una selección léxica de 72000 entradas, un número inferior al del DLE, que tiene 93111 entradas, pero solamente el 91.43% de la muestra, lo que lo ubica en el tercer lugar junto con el DEA, que tiene una selección léxica de 75000 entradas. Lo mismo sucede con el con el DSAL, que recoge 45000 entradas pero que contiene el 94.29% de la muestra, lo que lo ubica en el segundo lugar, por encima del DEA y el DLE, cuya selección léxica es mucho más amplia. El DIPELE presenta una selección léxica de 22000 entradas y contiene el 80% de la muestra, mientras que el DLEPEE, que tiene una selección de 24000 entradas tiene solo el 74.29%.

Tabla 6.1. Diccionarios, muestra y selección léxica total

Diccionario	Porcentaje	Total de entradas
GDUEA	97.14%	72000
DSAL	94.29%	45000
DLE	91.43%	93111
DEA	91.43%	75000

CLAVE	88.57%	43000* ³⁷
DEST	88.57%	40000
DUE	88.57%	32000
DEPE	80%	32000*
DIPELE	80%	22000
DLEPEE	74.29%	24000

Esto deja ver que los criterios de la selección léxica son distintos para cada obra. Adicionalmente, la cantidad de entradas del diccionario no está necesariamente en consonancia con las necesidades del usuario de acuerdo con ciertos contextos. El GDUEA, que es el diccionario que más términos recoge de la muestra, también es el que más términos contiene en el estudio realizado por Azorín y Martínez Egido (2010). Lo mismo ocurre con el DSAL, que aquí, igual que en el estudio mencionado, ocupa el segundo lugar. La selección léxica del GDUEA y del DSAL, como se observó en apartados anteriores (6.1), contiene una amplia variedad de términos, no solo de la lengua estándar, sino también léxico restringido, de especialidad y del español americano, más que los otros diccionarios de la muestra, a pesar de la cantidad total. El GDUEA se basa en el *Corpus Cumbre*, el cual ha sido elaborado de manera minuciosa a partir de los lineamientos sobre corpus lingüísticos.

Independientemente de la cantidad de términos de la muestra y su presencia en los diccionarios, los estudiantes evaluaron cada uno de los artículos presentados, un total de 306. Por cuestiones de espacio no detallaremos las cifras para cada artículo, solo se analizará el comportamiento general de los términos en los diccionarios y se destacarán las valoraciones de mayor puntuación. En el anexo 12 se presentan 35 tablas en las que se detallan, para cada palabra, el porcentaje de estudiantes de acuerdo con cada uno de los ítems de valoración para los diccionarios. También es importante tener en cuenta que en la mayoría de casos, la diferencia entre las respuestas de los estudiantes de nivel intermedio y del avanzado no altera las escalas de la valoración, por lo cual expondremos los resultados en promedio y solo señalaremos las distinciones entre los niveles en los casos en que exista diferencia en la puntuación otorgada por unos y otros.

Al observar cada uno de los términos valorados, es posible identificar tendencias en la valoración realizada por los estudiantes. La palabra *arcanos* es un sustantivo que

³⁷ El asterisco marca la selección léxica calculada, pues las obras no proporcionan esta información. Ver 6.1.1.1 y 6.1.1.8.

en los diccionarios está lematizada en masculino singular. Se registra en todos los diccionarios de la muestra y en términos generales presenta una evaluación similar. La puntuación³⁸ más frecuente dada por los estudiantes es 4 para todos los diccionarios: DEST (53.70%), DIPELE (52.78%), CLAVE (50.93%), DEPE (50.93%), DEA (50%), DUE (49.07%), DLEPEE (49.07%), DLE (47.22%), GDUEA (47.22%) y DSAL (39.81%). La segunda calificación más frecuente es 5 para 9 diccionarios: CLAVE (33.33%), DEPE (32.41%), DEA (31.48%), DUE (31.48%), DLEPEE (31.48%), DEST (29.63%), DIPELE (29.63%), DLE (29.63%) y DSAL (29.63%). En el caso del GDUEA (28.70%) la segunda calificación más alta es 3. Estas dos puntuaciones indican que los estudiantes encuentran útil la información presentada en los artículos, la mayoría en un alto grado. El diccionario mejor puntuado es el CLAVE y el menor es el GDUEA.

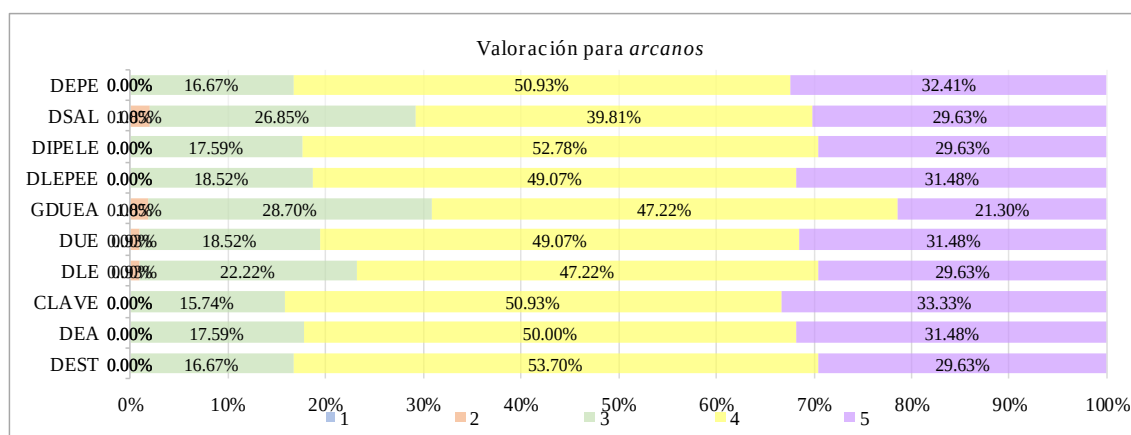


Figura 6.35. Valoración para arcano.

El término *arraigar* es un verbo que en el caso del texto de muestra se presenta conjugado, pero que en los diccionarios se lematiza en infinitivo. Aparece en todos los diccionarios de la muestra. Para el caso de los diccionarios GDUEA (49.07%), DUE (47.22%), DEA (46.30%), DLE (44.44%), DLEPEE (44.44%), DIPELE (42.59%), CLAVE (42.59%), DEPE (41.67%) y DSAL (39.81%) la valoración más recurrente es 3, mientras que para el DEST (39.81%) es 4. El segundo lugar de la evaluación para el DSAL (25.93%), el DLE (22.22%), el DUE (20.37%), el GDUEA (20.37%) es 2, para el DEPE (27.78%), el DIPELE (25.93%), el CLAVE (25%) y el DLEPEE (24.07%) es 4 y para el DEST (31.48%) es 3. En el caso del DEA (21.30%) existe un empate entre la valoración de 2 y 4. Esto permite evidenciar que la información brindada en la mayoría

³⁸ Como se explicó en 5.6.4, los estudiantes debían puntuar entre 1 y 5 el grado de utilidad de la información del artículo, siendo 1 la calificación más baja y 5 la más alta.

de los artículos es algo útil pero no suficiente para obtener altas puntuaciones. Así, el diccionario mejor valorado es el DEST y el de menos puntuación es el DSAL.

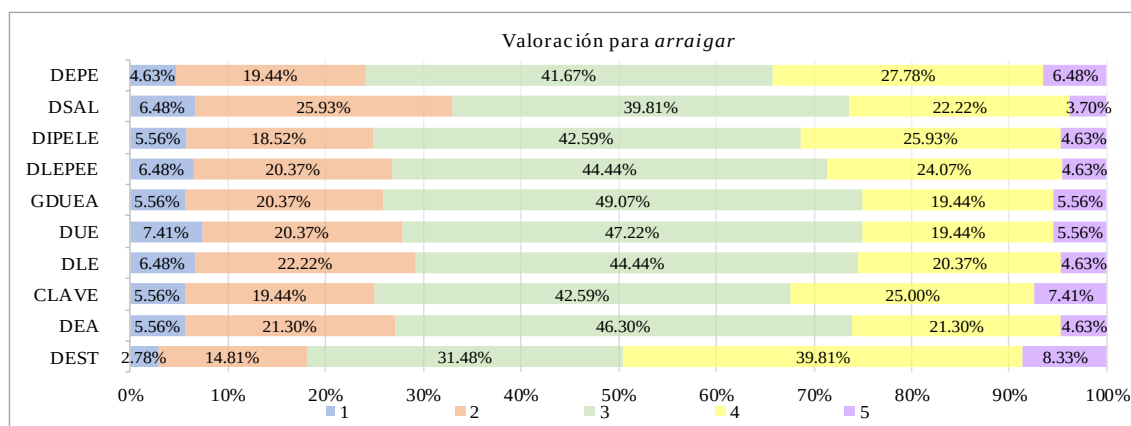


Figura 6.36. Valoración para *arraigar*.

El adjetivo *atávico* aparece lematizado en masculino singular. Este se encuentra presente en todos los diccionarios. La principal valoración obtenida por los diccionarios GDUEA (52.78%), DEA (50%), DEST (47.22), DUE (44.44%), DIPELE (38.89%), CLAVE (34.26%) y DEPE (34.26%) es 4, mientras que para los diccionarios DSAL (55.56%) y DLE (54.63%) la valoración más alta es 1, lo que revela una diferencia significativa entre estos dos últimos diccionarios y los demás. El segundo puesto en la valoración para el caso del DUE (34.26%), DEST (32.41%), DEA (31.48%), GDUEA (31.48%) y DIPELE (31.48%) es 5, para el DEPE (33.33%) y el CLAVE 31.38%) es 3, para el DSAL (44.44%) y para el DLE (37.96%) es 2. El DLEPEE presenta una diferencia entre los estudiantes de intermedio, cuya segunda valoración más alta es 3 (31.67%) mientras que para los de avanzado es 4 (29.17%). En este caso también hay diferencias importantes entre los diccionarios, incluso un contraste marcado para la valoración más alta. Sin embargo, para la mayoría de ellos la valoración sobre la utilidad es alta. El diccionario más puntuado fue el GDUEA y el menos puntuado fue el DSAL.

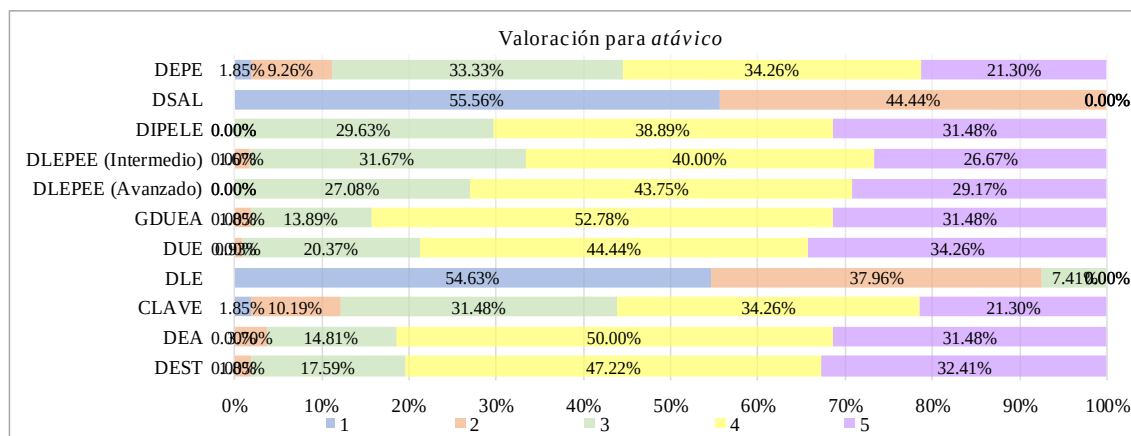


Figura 6.37. Valoración para *atávico*.

El sustantivo *bañador* se registra en todos los diccionarios. Para el caso del GDUEA (53.70%), el DLEPEE (53.70%), el DIPELE (52.78%) y el DSAL (48.15%) la valoración más recurrente es 3. Para el DEST (49.07%), el DUE (48.15%) y el DEA (46.30%) la valoración más alta es 4. En el caso del DLE (63.89%), el CLAVE (49.07%) y el DEPE (46.30%) la valoración más alta es de 2. El segundo lugar de la valoración para el DEST (39.81%) y el DEA (27.78%) es 5 mientras que el DIPELE (36.11%), el DLEPEE (34.26%), el DSAL (32.41%) y el GDUEA (18.52%) están valorados con 4. El DUE (25%) y el DEPE (23.15%) tienen valoración de 3. El DLE (30.56%) y el CLAVE (24.07%) están valorados con 1. La segunda valoración para cada diccionario se encuentra próxima a la primera, ya sea un punto por encima o un punto por debajo. El diccionario mejor puntuado es el DEST y el menor en valoración es el DLE.

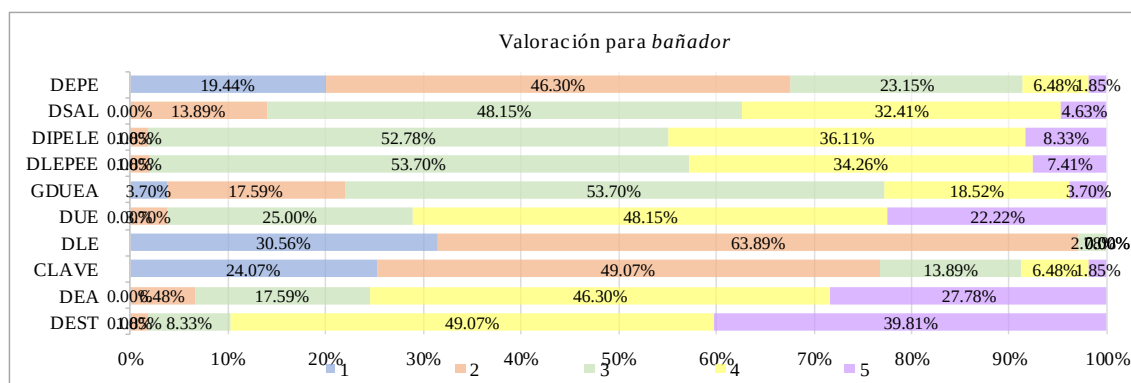


Figura 6.38. Valoración para *bañador*.

Otro de los verbos es *cernirse*, que aparece de esa manera en la lectura. Sin embargo, en los diez diccionarios figura sin el pronominal. Adicionalmente, el lema *cernir* remite al verbo *cerner*, el cual se le presentó a los estudiantes para la valoración. Para el caso del DLE (43.52%), el DEPE para estudiantes de intermedio (41.67%) y el DEA para los estudiantes de intermedio (41.67%), CLAVE para los estudiantes de intermedio (41.67%) la puntuación más frecuente es 1. En el caso del DUE (39.81%), el DLEPEE (39.81%), el DEST para los estudiantes de avanzado (37.50%), el CLAVE para los estudiantes de avanzado (41.67%), el GDUEA para los estudiantes de avanzado (39.58%), el DEPE para los estudiantes de avanzado (41.67%) y el DSAL (34.26%) la puntuación más frecuente es 2. Para el DEA (39.81%) se presenta un empate entre las valoraciones 1 y 2. Solo un diccionario, el DIPELE (37.96%), obtiene una puntuación máxima de 3. Hay que destacar, en primer lugar, que la mayoría de los estudiantes

realizaron valoraciones más bajas para la mayoría de diccionarios. El diccionario con valoración más alta es el DIPELE y los de más baja son el DEA y el DEPE.

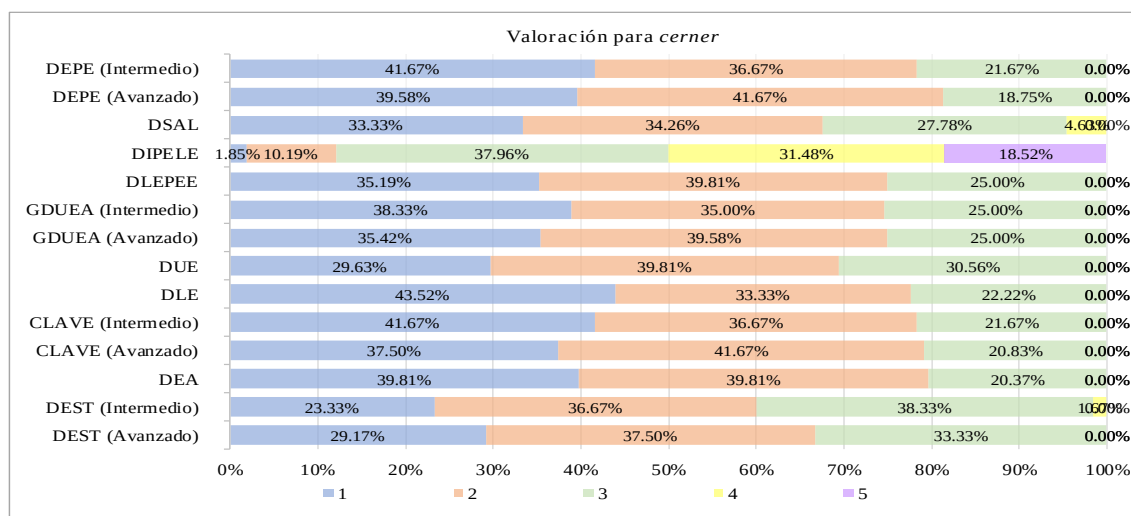


Figura 6.39. Valoración para *cerner*.

La palabra *destino* es un sustantivo que aparece en los diez diccionarios. En este caso también se registran tendencias similares en la evaluación a los distintos diccionarios. Para el caso del DSAL (50%), el DUE (49.07%), el GDUEA (49.07%), el DLEPEE (45.37%), el DLE (47.22%) y el DEA (39.81%) la valoración más frecuente es 4. En el caso del CLAVE (55.56%) el DEPE (53.70%) y el DIPELE (50%) la valoración más alta es 4. Para el caso del DEST (50%) se presentó un empate entre las valoraciones 4 y 5. En segundo lugar, los diccionarios DUE (39.81%), GDUEA (39.81%), DLEPEE (39.81%), DLE (36.11%), DSAL (35.19%) y DEA (32.41%) obtuvieron una puntuación de 5, mientras que los diccionarios DIPELE (47.22%) y DEPE (46.30%) fue de 4. Se observa que no solamente el primer y segundo lugar en valoración son próximos, sino que además cuentan con un gran porcentaje de elección por parte de los alumnos, lo que demuestra que el artículo es altamente comprensible para ellos en la mayoría de los diccionarios. El diccionario mejor valorado es el CLAVE y el peor es el DEA.

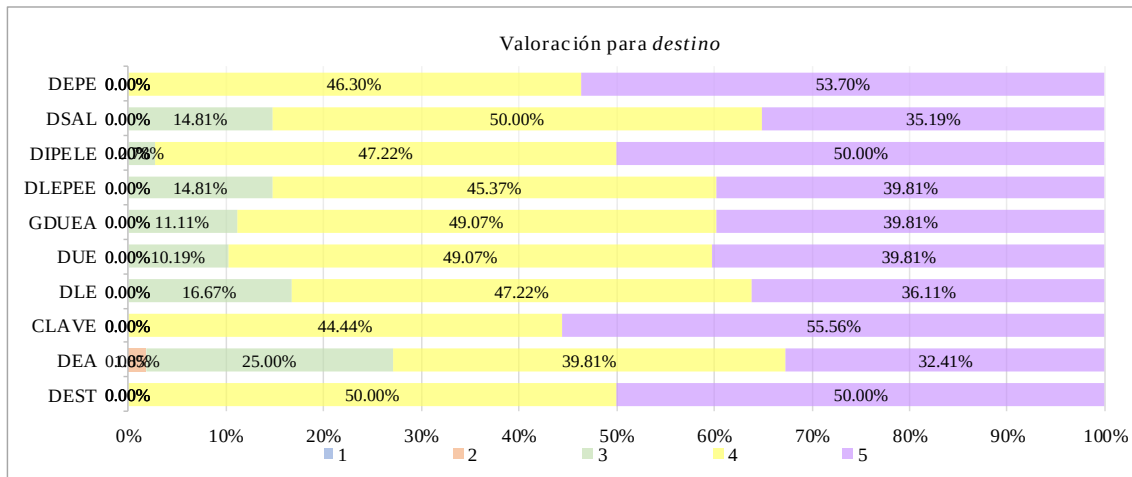


Figura 6.40. Valoración para destino

El término *enmascarada* se presenta en la lectura de la muestra. En ese caso funciona como un adjetivo que se deriva del participio del verbo *enmascarar*, bajo el cual está lematizado en los diez diccionarios. En el caso del GDUEA (73.15%), el DEST (70.37%), el DLEPEE (70.37%) el DIPELE (69.44%) el DEA (64.81%), el DLE (64.81%), el DUE (63.89%) y el DSAL (61.11%) y el DEPE (55.56%) la valoración más frecuente es 5. Solamente en el caso del CLAVE (55.56%) la valoración es 4. La segunda valoración para los diccionarios DEPE (44.44%), DSAL (38.89%), DUE (36.11%), DEA (35.19%), DLE (35.19%), DLEPEE (29.63%), DIPELE (29.63%), DEST (29.63%) y GDUEA (26.85%) es 4. La suma entre las dos más altas valoraciones representa el 100%, lo que señala que los artículos presentan una alta utilidad para los estudiantes. El diccionario con mayor puntuación es el GDUEA y el de menor es el CLAVE.

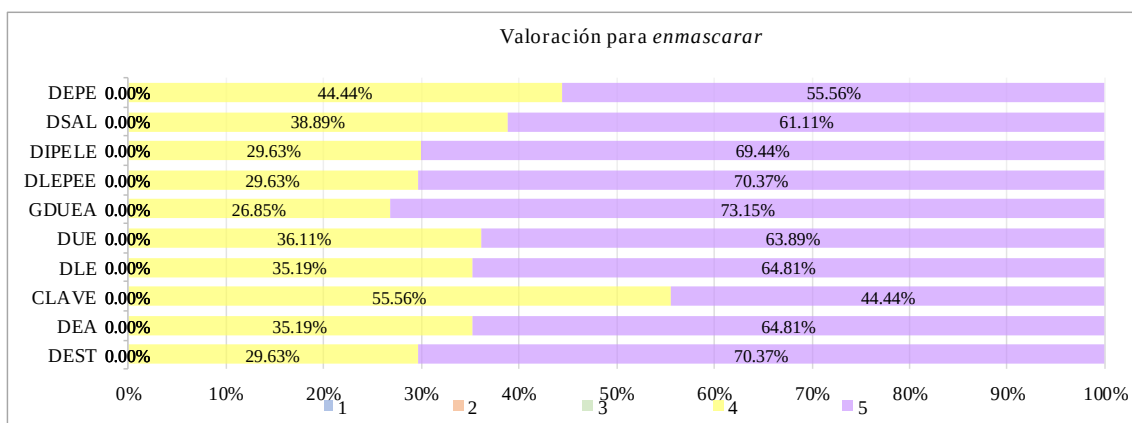


Figura 6.41. Valoración para enmascarar.

El adjetivo *entretenido* aparece en todos los diccionarios y la valoración marca una tendencia similar. Para nueve diccionarios la puntuación más alta es 4: GDUEA (51.85%), DSAL (50.93%), DIPELE (49.07%), DLE (48.15%), DEPE (47.22%),

CLAVE (46.30%), DLEPEE (44.44%), DEST (31.48%) y DEA (29.63%). El DUE (32.41%) es puntuado con 3. En segundo lugar, la tendencia en la evaluación es 5 puntos en 8 diccionarios: CLAVE (33.33%), GDUEA (31.48%), DLE (31.48%), DLEPEE (30.56%), DSAL (28.70%), DEST (27.78%), DIPELE (25.93%) y DEPE (24.07%). El DEA (27.78%) fue valorado con 3 y el DUE (24.07%) con 4 como segunda opción más frecuente. Se evidencian similitudes en la valoración de la mayoría de diccionarios, con puntuaciones entre 4 y 5. El diccionario más puntuado es el GDUEA y el menos valorado es el DUE.

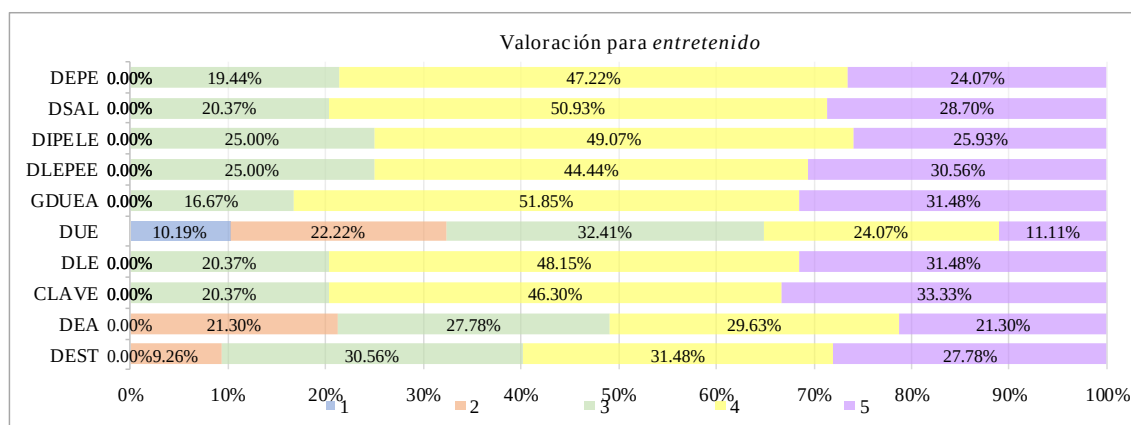


Figura 6.42. Valoración para entretenido.

Aunque el verbo *equipararse* aparece en el texto de la muestra en su forma pronominal, en los diez diccionarios se registra como infinitivo. La tendencia general de evaluación es 4 puntos para todos los diccionarios: DEST (53.70%), DLEPEE (53.70%), DIPELE (53.70%), DSAL (50.93%), DLE (47.22%), DUE (47.22%), DEPE (47.22%), CLAVE (45.37%), DEA (43.52%) y GDUEA (32.41%). El segundo lugar en la valoración también es similar en 9 diccionarios, puntuados con 5: DLE (36.11%), DEPE (35.19%), CLAVE (34.26%), DEA (34.26%), DIPELE (30.56%), DSAL (30.56%), DEST (27.78%), DLEPEE (27.78%) y DUE (27.78%). Para el caso del GDUEA (30.56%) el segundo lugar de valoración es 3. Esto evidencia que, en términos generales, la información que brindan estos diccionarios es útil en un alto grado. El diccionario con mayor puntuación es el DIPELE y el de menor calificación es el GDUEA.

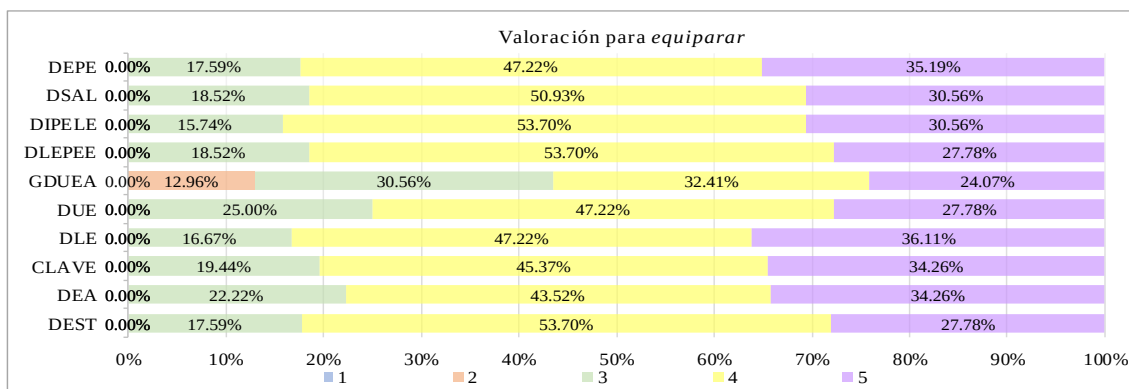


Figura 6.43. Valoración para equiparar.

El sustantivo *folleto* se registra en todos los diccionarios. En el caso del DEA (36.11%), el DEST (36.11%), el DLE (36.11%), el DUE (33.33%) y el GDUEA (32.41%) la puntuación más frecuente es 3, y para los diccionarios DSAL (38.89%), DIPELE (38.89%), CLAVE (37.04%), DEPE (37.04%) y GDUEA (32.41%) es 4. En segundo lugar de valoración, los diccionarios DLEPEE (33.33%), DEST (32.41%), DEA (31.25% de los estudiantes de avanzado) y el DUE (28.70%) están puntuados con 4 y el CLAVE (33.33%), el DEPE (32.41%) y el DSAL (30.56%) con 3. El DEA (28.33% de los estudiantes de intermedio) y el DLE (25.93%) están valorados con 2 puntos. Solo el DIPELE (36.11%) presenta una valoración de 5. La disparidad refleja diferencias en los distintos diccionarios, aunque se nota que, en términos generales, la valoración de la mayoría de los estudiantes es alta. La obra más puntuada es el DIPELE y el menos valorado es el DLE.

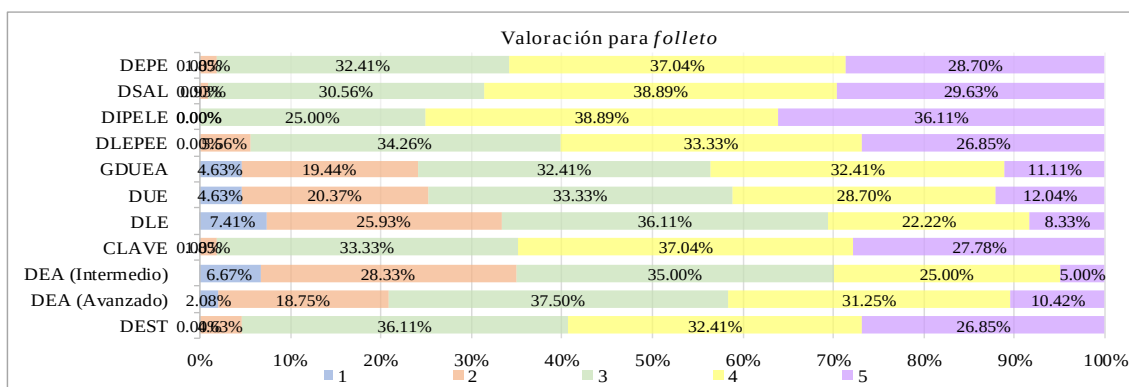


Figura 6.44. Valoración para folleto.

El sustantivo *magnetósfera* solo se registra en cinco de los diccionarios y la tendencia de valoración se concentra en 1 y 2 puntos. Para los diccionarios DEA (56.48%), CLAVE (51.85%), DLE (48.15%) y DSAL (37.04%) la valoración más frecuente es 2, mientras que para el DUE (63.89%) es 1. El segundo lugar también genera una tendencia, pues para el caso del DLE (36.11%), el DSAL (35.19%), el CLAVE (31.48%) y el DEA (28.70%) la segunda puntuación más recurrente es 1, y

para el DUE (32.41%) es 2. Esto deja ver que existe una tendencia hacia la puntuación baja, lo que implica que la información de los artículos es poco útil. El diccionario más valorado es el DSAL y el menos puntuado es el DUE.

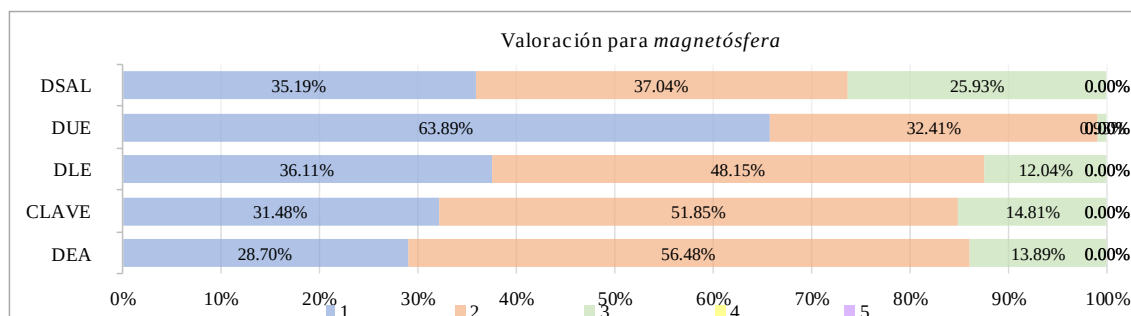


Figura 6.45. Valoración para magnetósfera.

Para el caso del sustantivo *mochila*, que aparece en todos los diccionarios, se presentan variaciones en la valoración, no solo entre los diccionarios, sino también entre las respuestas de los estudiantes de nivel intermedio y avanzado. En el caso del DIPELE (46.67%), el DEPE (43.52%), el CLAVE (43.33% de los estudiantes de intermedio), el DSAL (42.59%), el DUE (41.67%), el DLEPEE (47.67%), el GDUEA (40.74%) y el DEA (34.36%) la valoración más frecuente es 4, para el CLAVE (43.75% de los estudiantes de avanzado) es 5, para el DLE (31.25% de nivel intermedio) es 3 y para el DEST (40.74%) y el DLE (35% de nivel avanzado) es 2. El segundo puesto en la valoración también tuvo diversas puntuaciones: el DEPE (39.81%), el CLAVE (36.67% estudiantes de intermedio), el GDUEA (36.11%), el DSAL (35.19%), el DUE (31.25% de avanzado) y el DIPELE (29.17% de avanzado) es puntuado con 5, el DEST (34.26%), el DEA (32.41%), el DLPEE (31.48%), el DUE (30% de nivel intermedio), el DIPELE (28.33% de intermedio) y el DLE (25% de nivel intermedio) con 3, el CLAVE (41.67% de avanzado) con 4 y el DLE (27.08%) con 2. Las diferencias son amplias especialmente en el DLE (el menos valorado) y el DEST (el mejor puntuado), aunque en los demás se vislumbra alguna regularidad que tiende a señalar la información como útil.

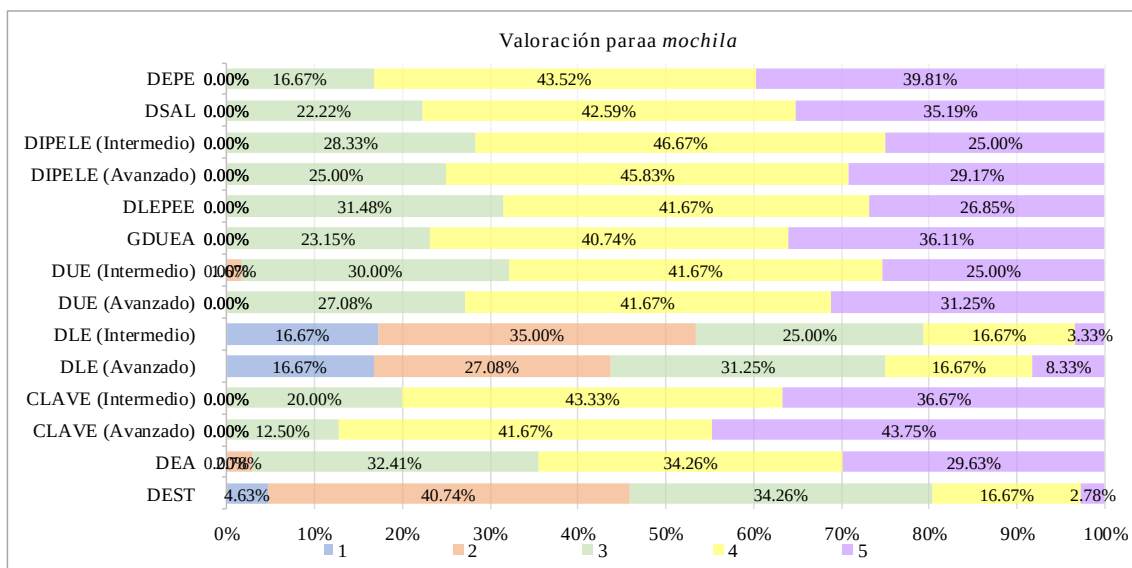


Figura 6.46. Valoración para mochila.

El adjetivo *parietal* se encuentra en nueve diccionarios. La valoración es variada según el diccionario. Para el caso del GDUEA (70.37%), el DLE (49.07%), el DEST (44.44%), el DUE (41.67%), el DIPELE (37.96%) y el DLEPEE (36.11%) la puntuación más frecuente es 5, mientras que para el DSAL (37.50%) y el DEA (35.19%) es 4 y para el CLAVE (44.79%) es 1. El segundo lugar en la valoración también es variado. En el caso de los diccionarios DEST (37.96%), DIPELE (37.96%), DUE (37.04%), DLE (34.26%), DLEPEE (34.26%) y GDUEA (29.63%) la valoración es 4. Para el DSAL (35.42% de los estudiantes de avanzado) y el DEA (32.41%) es 5, para el DSAL (31.67% de intermedio) y el CLAVE (21.67% de intermedio) es 3 y para el CLAVE (18,75% de nivel avanzado) es 2. El diccionario mejor evaluado es el GDUEA y el menor es el CLAVE.

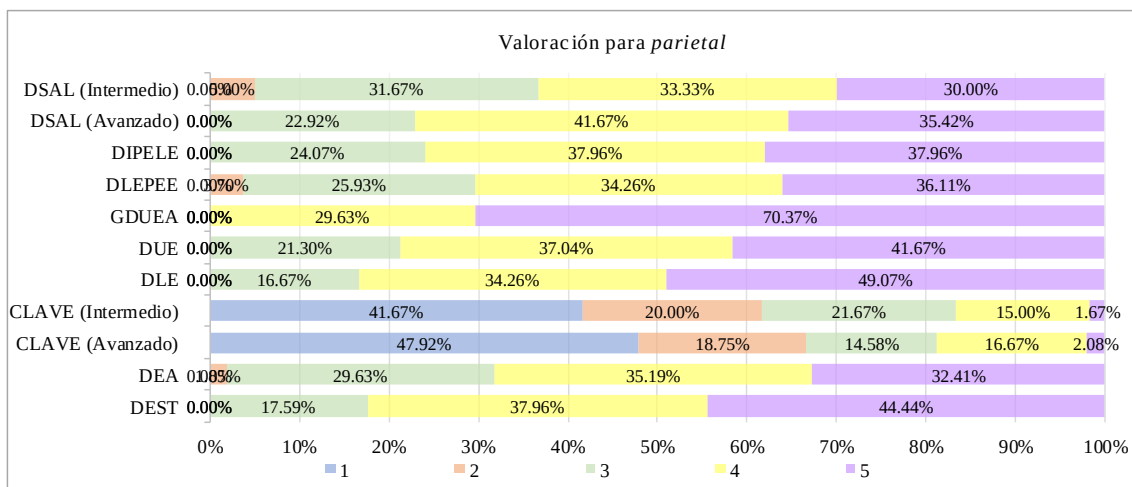


Figura 6.47. Valoración para parietal.

El término *pergeñado* aparece en la lectura de la muestra a manera de participio, pero se registra en nueve de los diez diccionarios en su forma infinitiva. La valoración mantiene una tendencia en la mayoría de casos. Para el DEST (60.19%), el DIPELE (55.56%), el DUE (54.63%), el DEA (53.70%), el GDUEA (51.85%), el DLE (47.22%) y el DSAL (47.22%) la valoración más frecuente es 4, a la vez que para el DEPE (39.81%) y el CLAVE (39.81%) es 3. La segunda puntuación más recurrente en los diccionarios DUE (43.52%), DEA (43.52%), DEST (39.81%), DIPELE (39.81%), GDUEA (39.81%), DSAL (37.96%) y DLE (33.33%), es 5 y para los diccionarios DEPE (37.96%) y CLAVE (37.04%) es 4. Esto deja ver que en la mayoría de los diccionarios la información es altamente útil. El diccionario mejor valorado es el DEST y el menor valorado el CLAVE.

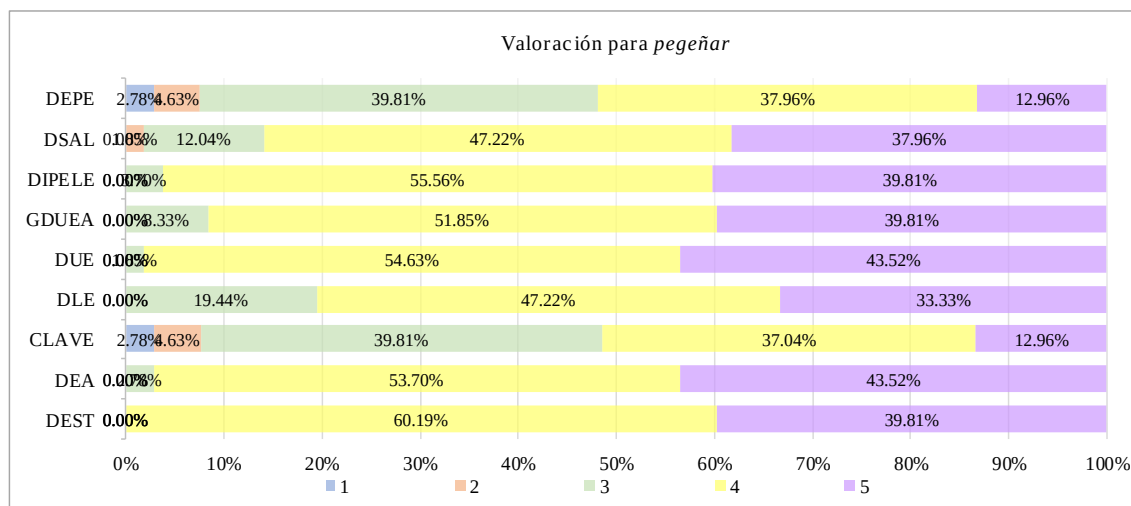


Figura 6.48. Valoración para *pegeñar*.

El verbo *pernoctar* aparece en todos los diccionarios y la evaluación marca ciertas tendencias. Para el caso de los diccionarios GDUEA (62.96%), DEST (58.33%), DEA (58.33%), DLEPEE (57.41%), DEPE (57.41%), CLAVE (56.48%), DIPELE (56.48%) y DLE (55.56%) la valoración más recurrente es 5 y solamente en los diccionarios DUE (57.41%) y DSAL (55.56%) es 4. En segundo lugar de valoración, para el DLE (44.44%), el CLAVE (43.52%), el DIPELE (43.52%), el DLEPEE (42.59%), el DEPE (42.59%), el DEST (41.67%), el DEA (41.67%) y el GDUEA (37.04%) es 4, mientras que para el DSAL (44.44%) y el DUE (42.59%) es 5. En este caso solo hubo valoraciones 4 y 5, siendo esta última la más frecuente, lo que significa que la información de estos artículos resulta muy útil a los estudiantes. El diccionario mejor puntuado es el GDUEA y el peor es el DUE.

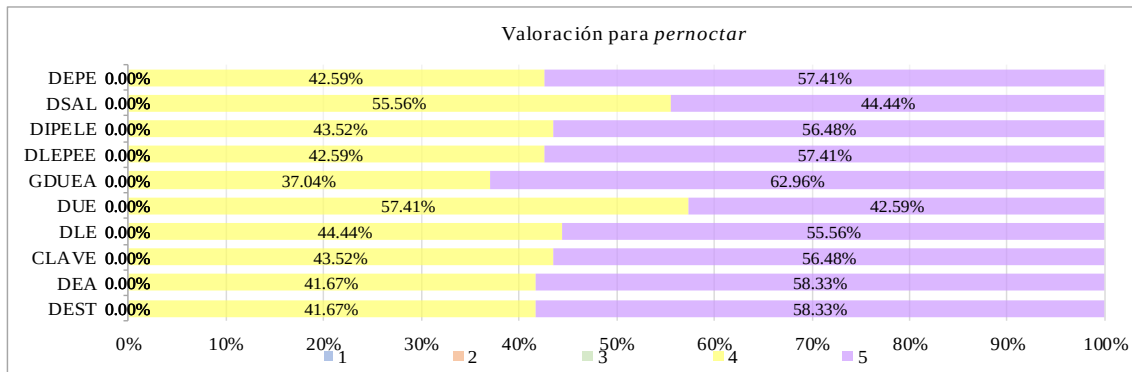


Figura 6.49. Valoración para pernoctar.

El verbo *pontificar* se registra en ocho de los diccionarios. En el caso del DEA (53.70%), el DUE (45.37%), el DSAL (43.52%), el GDUEA (40.74%) y el DEPE (28.70%), la valoración más frecuente es 1, para el CLAVE (40.74%) y el DLE (37.69%) es 2, y para el DEST (38.89%) es 3. En segundo lugar de la valoración, el DEPE (41.67%), el DUE (40.74%), el DSAL (38.89%), el GDUEA (38.89%) y el DEA (33.33%) son valorados con 2, mientras que el DLE (44.44%) y el CLAVE (28.70%) con 1 y el DEST (35.19%) con 4. La tendencia general es la evaluación con puntajes 1 y 2, lo que implica que la información proporcionada no es totalmente clara. El diccionario mejor evaluado es el DEST y el de menor calificación es el DEA.

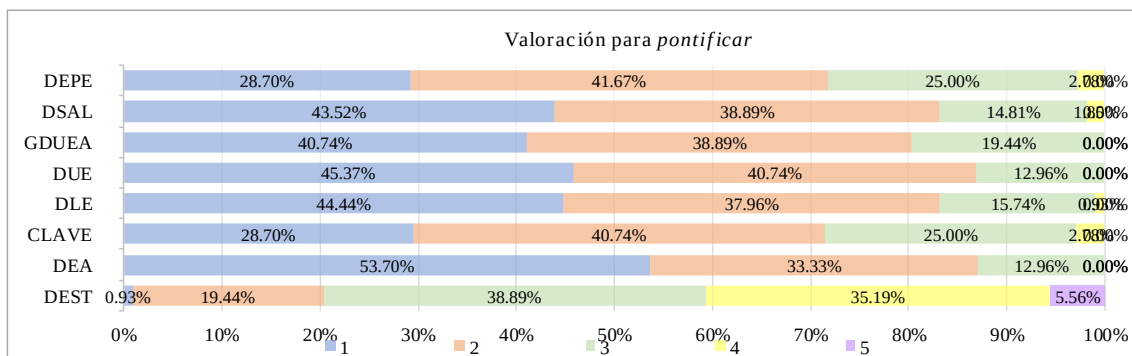


Figura 6.50. Valoración para pontificar.

El verbo *reservar* aparece en todas las obras. Los diccionarios DEA (53.70%), DEL (53.33% de los estudiantes de nivel intermedio), DUE (43.75% de avanzado), CLAVE (43.33% de intermedio), DSAL (41.67%), DEPE (40.74%), GDUEA (38.89%), DLEPEE (37.04%), DEST (36.11%) y DIPELE (33.33%) son puntuados con 3 como respuesta más frecuente, mientras que en el caso del CLAVE (47.92% de avanzado), el DLE (47.92 de avanzado) y el DUE (45% de nivel intermedio) es 2. En segundo lugar de puntuación, para los diccionarios DUE (37.50% de avanzado), DEA (37.04%), CLAVE (36.67% de intermedio), DLE (35% de intermedio), DEPE (33.33%), GDUEA (33.33%), DIPELE (31.25% de avanzado) y DEST (28.70%), la

valoración es 2, en el caso del CLAVE (45.83% de nivel avanzado), el DLE (43.75% de avanzado) y el DUE (35.19 de intermedio) es 3 y para el DLEPEE (35.19%) el DSAL (29.62%) y el DIPELE (28.33% de intermedio) es 4. La tendencia se mantiene en las valoraciones bajas. El diccionario mejor puntuado es el DLEPEE y el de menor puntuación el DUE.

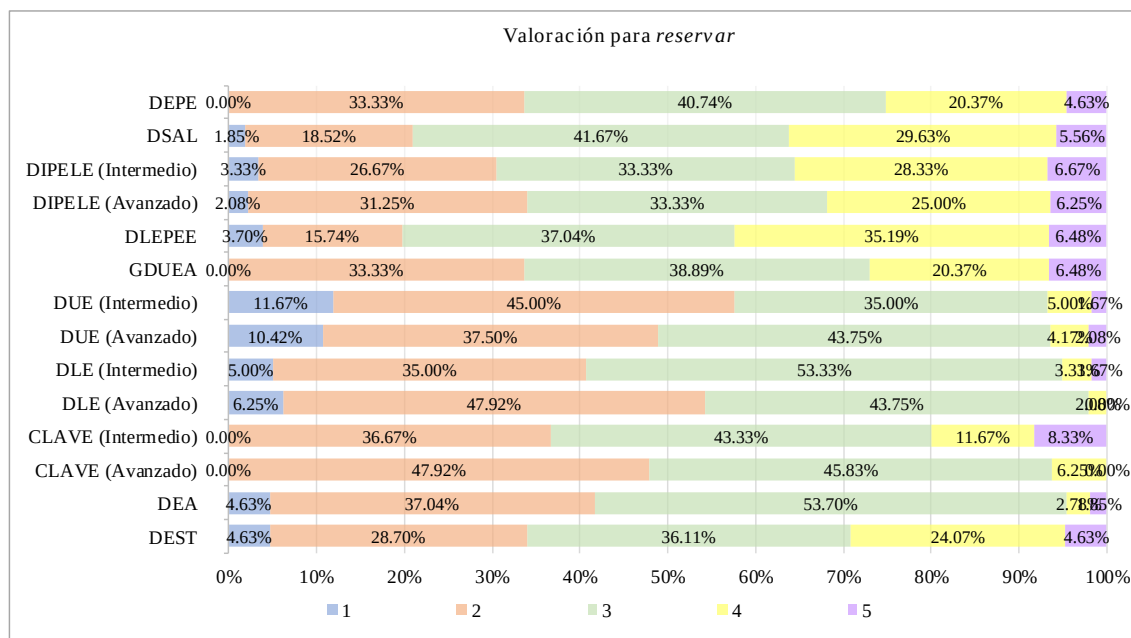


Figura 6.51. Valoración para reservar.

La palabra *sedentarias* es un adjetivo que aparece en el texto de la muestra. En los diez diccionarios aparece lematizado en masculino singular, tal y como se le presentó a los estudiantes. Los diccionarios CLAVE (55.56%), DLE (54.63%), GDUEA (53.70%), DEPE (49.07%) y DEA (37.96%) están puntuados principalmente con 2, el DSAL (45% de los estudiantes de intermedio), el DIPELE (40% de intermedio), el DEST (39.81) y el DUE (38.89%) con 3 y el DSAL (45.83% de los estudiantes de avanzado), el DLEPEE (45.37%) y el DIPELE (41.67% de avanzado) con 4. En segundo lugar de valoración, los diccionarios DSAL (41.67% de avanzado), DIPELE (37.50% de avanzado), DEA (33.33%), DLEPEE (33.33%), y DEPE (25.93%) están valorados con 3, el DIPELE (38.33% de intermedio), el DSAL (38.33% de intermedio) y el DEST (30.56%) con 4 y el DLE (27.78%), el GDUEA (53.70%) y el CLAVE (55.56%) con 2. Se evidencia en este caso una amplia variedad de evaluación según los diccionarios y el nivel de dominio de los estudiantes. El diccionario mejor puntuado es el DIPELE, especialmente por los estudiantes de avanzado, y el menos puntuado es el DLE.

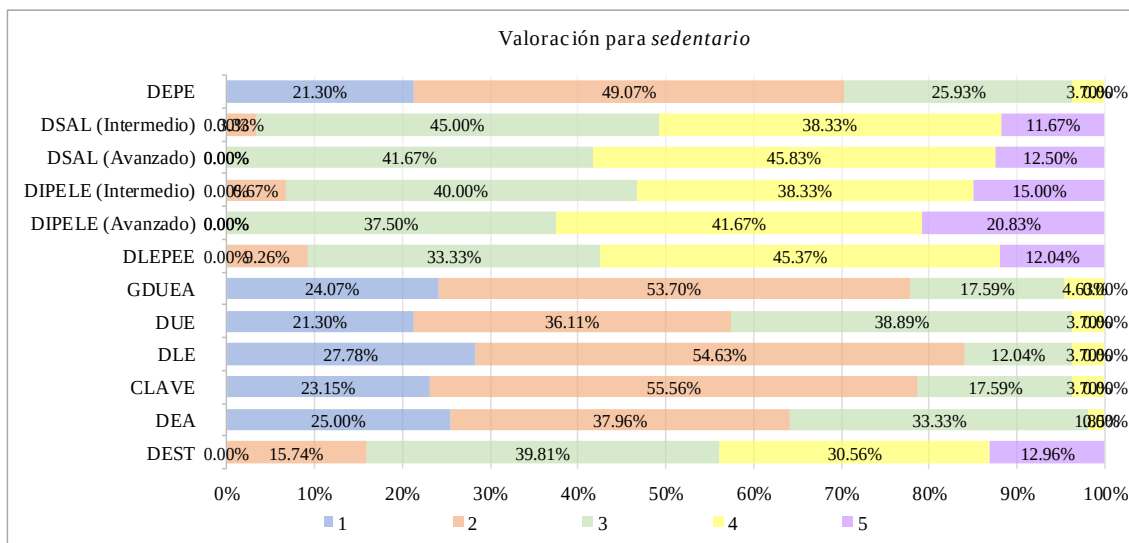


Figura 6.52. Valoración para *sedentario*.

El sustantivo *tergiversación* aparece en seis de los diccionarios. La valoración mantiene una tendencia para la mayoría de los diccionarios. Así, el DEA (67.59%), el DLE (66.67%), el DSAL (66.67%) y el DEST (62.96%) son puntuados con 1 como valoración más frecuente, mientras que los diccionarios GDUEA (50%) y CLAVE (47.92% de los estudiantes de nivel avanzado) con 4 y el CLAVE (43.33% de intermedio) con 3. En segundo lugar de valoración, los diccionarios DLE (25.93%), DEST (24.07%), DEA (23.15%) y DSAL (23.15%) están evaluados con 2, el CLAVE (27.08% de avanzado) con 3, el CLAVE (38.33%) con 4 y el GDUEA (37.04%) con 5. Es amplia la diferencia de evaluación entre la mayoría de los diccionarios y el GDUEA, incluso el CLAVE. Así, el diccionario mejor puntuado es el GDUEA y el de menor puntuación es el DLE.

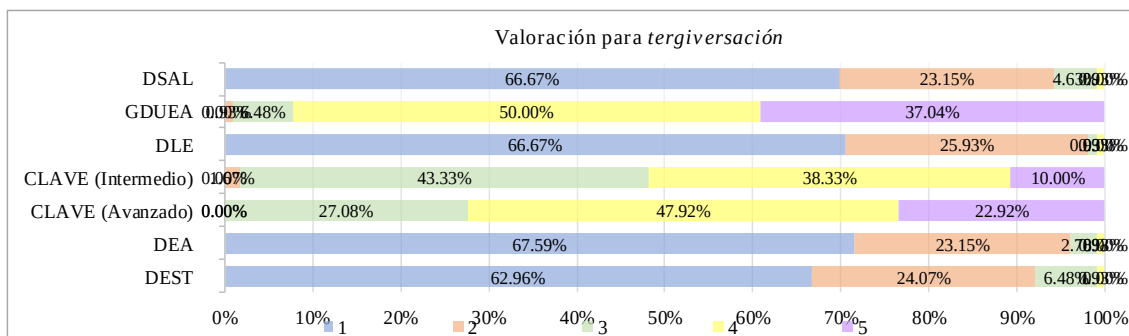


Figura 6.53. Valoración para *tergiversación*.

El sustantivo *tumbona* aparece en todos los diccionarios. La valoración por parte de los estudiantes genera una tendencia. Para los diccionarios DEST (67.59%), DLEPEE (67.59%), GDUEA (64.81%), DIPELE (62.96%), CLAVE (60.42% de los estudiantes de avanzado), DUE (58.33% de los estudiantes de avanzado), DEPE

(56.48%), DSAL (53.70%) y DEA (48.15%) la valoración más frecuente es 5, mientras que para el CLAVE (58.33% de los estudiantes de intermedio), el DUE (58.33% de intermedio), el DLE (35.42% de avanzado) y el DLE (35% de intermedio) es 4. El segundo lugar de valoración se ubica cerca del primero. Para el DEA (51.85%), el DSAL (46.30%), el DEPE (43.52%), el DUE (41.67% de avanzado), el CLAVE (39.58% de avanzado), el DIPELE (37.04%), el GDUEA (35.19%), el DEST (32.41%) y el DLEPEE (32.41%) la segunda valoración más recurrente es 4, para el CLAVE (41.67% de intermedio), el DUE (41.67% de intermedio) y el DLE (26.67% de intermedio) es 5 y para el DLE (37.50% de avanzado) es 3. En nueve de los diccionarios la suma de estas dos valoraciones es el 100%, lo cual implica que en la mayoría de los casos el artículo fue altamente útil. Los diccionarios mejor valorados son el DEST y el DIPELE, y el de menor puntuación es el DLE.

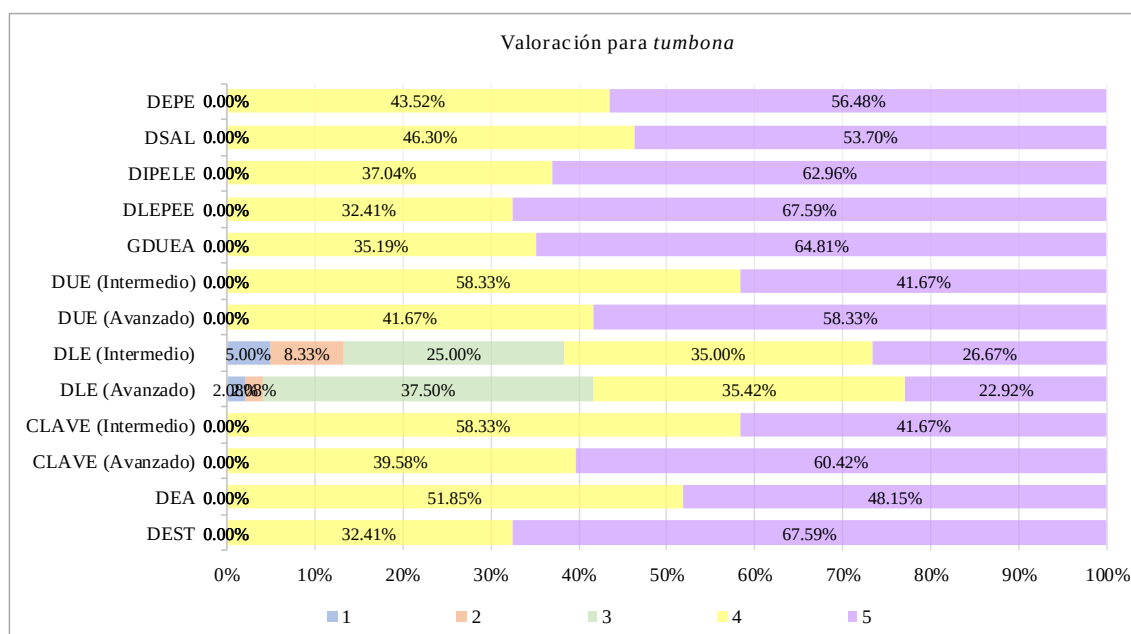


Figura 6.54. Valoración para *tumbona*.

La palabra *tozuda* aparece en el texto de muestra, sin embargo en los diez diccionarios se lematiza como masculino, forma en que se ofreció a los estudiantes. Las valoraciones son diversas. El DSAL (39.58% de los estudiantes de avanzado), el DLEPEE (37.04%), el DEPE (35% de los estudiantes de intermedio) y el DIPELE (36.11%) son valorados con 4 como puntuación más recurrente, el DEPE (37.50% de avanzado), el DSAL (36.67% de intermedio), el CLAVE (35.19%), el GDUEA (33.33% de avanzado), el DEA (27.78%), el DLE (27.08% de avanzado), el DEST (25.93%) y el DUE (25% de avanzado) con 3, el GDUEA (30% de intermedio) y el DUE (30% de intermedio), con 1 y se presentó empate en el diccionario DUE (25% de avanzado) que

fue evaluado con 2 y 3 por la misma cantidad de estudiantes. Lo mismo sucedió con el DLE (30% de intermedio) que fue puntuado con 1 y 2. El diccionario mejor puntuado es el DLEPEE y el de menos calificación el GDUEA.

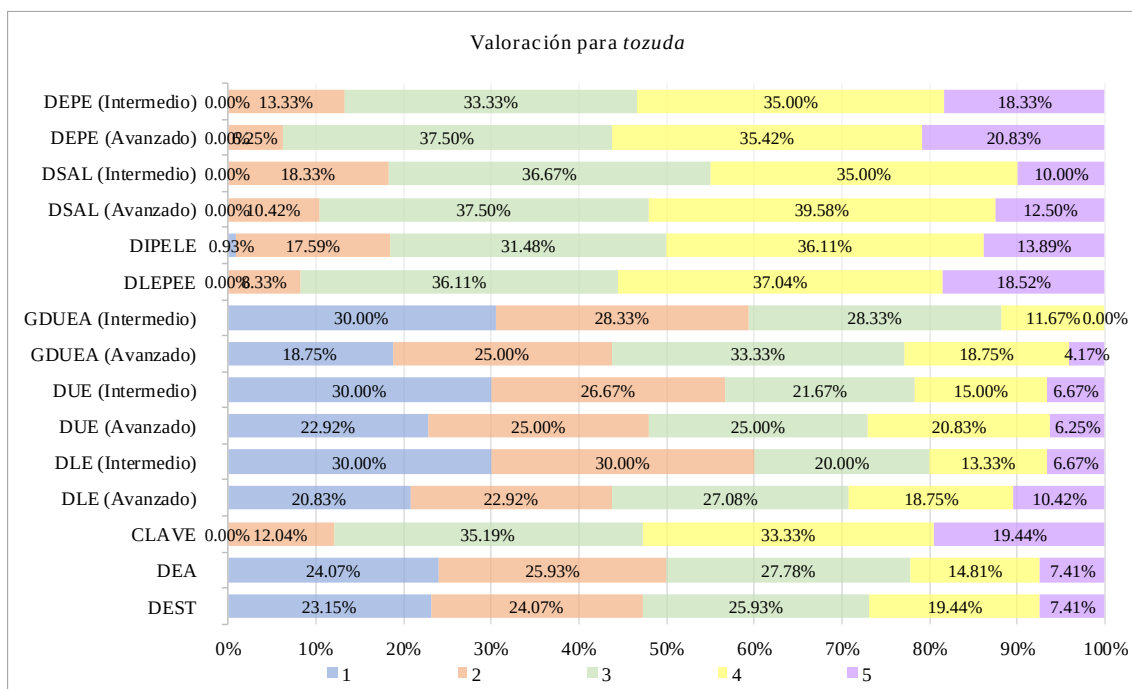


Figura 6.55. Valoración para *tozuda*.

El término *verosímiles* es un adjetivo que se registra en el texto de muestra en plural, pero en los diez diccionarios se presenta en singular, forma en la que se proporcionó a los estudiantes. La valoración realizada muestra tendencia hacia los puntajes altos. Los diccionarios GDUEA (61.11%), DEPE (58.33%), DEST (56.48%), DLEPEE (56.48%) y DIPELE (55.56%) son puntuados con 5 como valoración más frecuente, a la vez que el CLAVE (52.78%), el DSAL (57.41%), el DLE (50.93%), el DEA (50.93%) y el DUE (39.58% de los estudiantes de avanzado) con 4 y el DUE 36.67% de los estudiantes de intermedio) con 3. Como segundo lugar en la valoración, los diccionarios CLAVE (47.22%), DSAL (37.96%), DLE (32.41%) y DEA (29.63%) son puntuados con 5, mientras que el DUE (35% de los estudiantes de intermedio), GDUEA (38.89%), DEPE (41.67%), DEST (43.52%), DLEPEE (43.52%) y DIPELE (44.44%) con 4 y el DUE (33.33% de los estudiantes de avanzado) con 3. En la mayoría de casos las puntuaciones fueron altas y la suma de estas llega al 100%, lo que implica que los estudiantes encontraron una alta utilidad en los diccionarios. El diccionario mejor evaluado es el GDUEA y el menos valorado es el DUE.

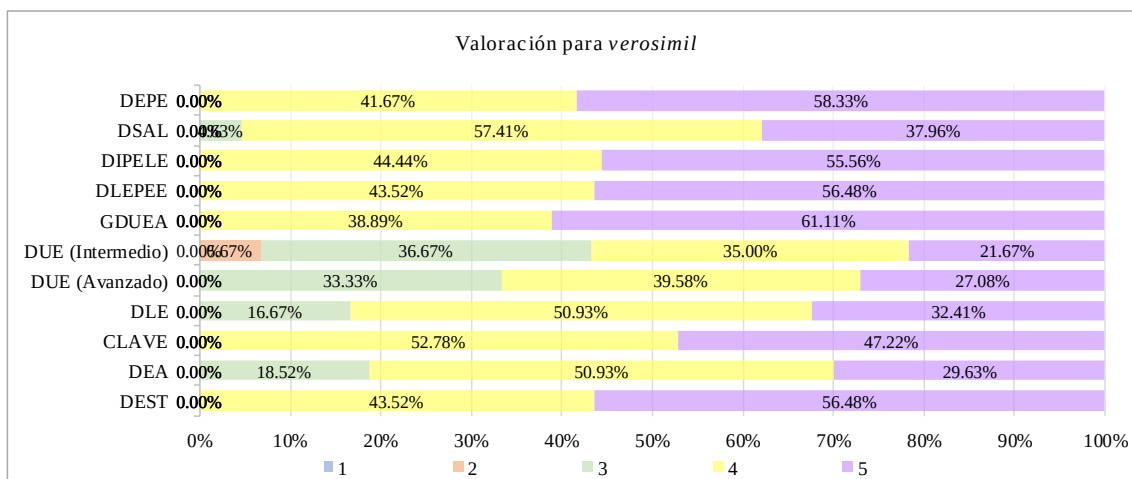


Figura 6.56. Valoración para verosímil.

La colocación *agente de viajes* se registra en los diez diccionarios de la muestra bajo el sustantivo *agente*. En la mayoría de casos no figura como colocación, sino que está dado en el ejemplo. Los diccionarios DIPELE (46.30%), CLAVE (43.52%), DEPE (43.52%), DLEPEE (42.59%), DLE (40.74%), DEST (38.89%), GDUEA (37.04%), DEA (35.42% de los estudiantes de avanzado) y DSAL (34.26%) tienen una puntuación de 4, mientras que el DEA (30% de los estudiantes de intermedio) obtiene empate en esta posición en las puntuaciones 3 y 4. El diccionario DUE (33.33%) tuvo una valoración más frecuente de 3. En el segundo lugar de la valoración, el DEPE (31.48%), el DIPELE (30.56%), el DLE (30.56%), CLAVE (29.63%), el DEST (29.63%) y el DLEPEE (27.78%) están puntuados con 5. El GDUEA (30.56%) presenta empate con la misma valoración en 5 y 3. El DEA (33.33% de los estudiantes de avanzado) y el DSAL (33.33%) obtienen 3 y el DUE (31.48%) 4. La tendencia es hacia las puntuaciones altas, lo que implica que los artículos fueron de utilidad. El diccionario con puntuación más alta es el DIPELE y el de más baja es el DEA, especialmente en los estudiantes de intermedio.

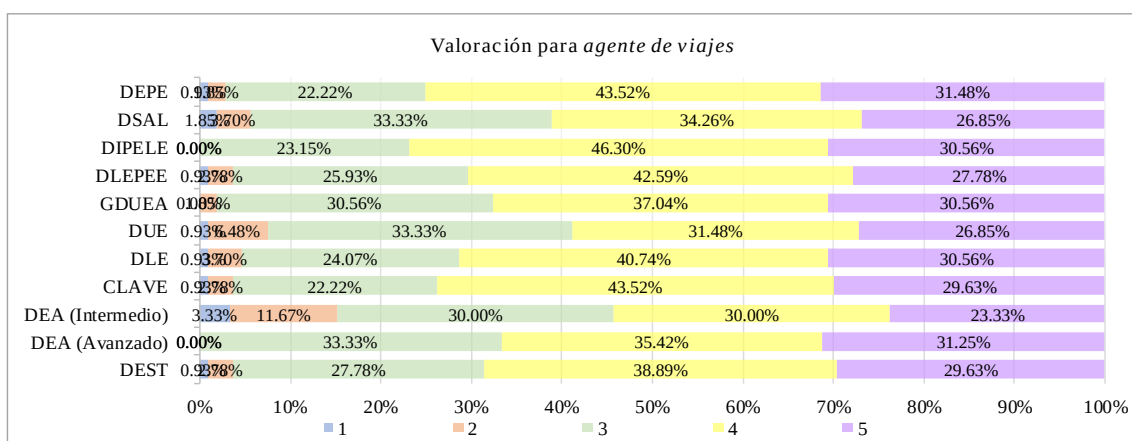


Figura 6.57. Valoración para agente de viajes.

La combinación sintagmática *buen tiempo* solo se registra en el diccionario GDUEA bajo el lema *tiempo* en la sección dedicada a los sintagmas nominales. El 61.11% de los estudiantes lo valora con 5 mientras que el 38.89% con 4, lo que hace la totalidad de las puntuaciones. Esto deja ver que los estudiantes encuentran útil la información del artículo.

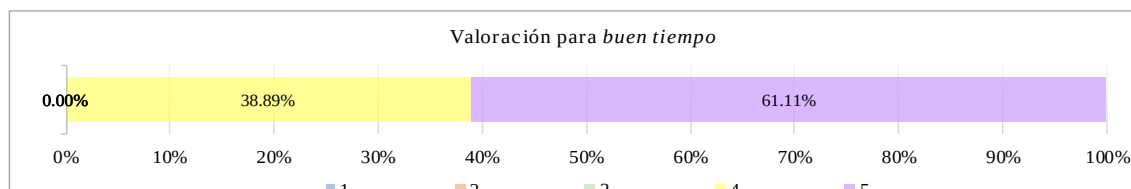


Figura 6.58. Valoración para buen tiempo.

La locución verbal *dar a conocer* se ofrece en seis de los diccionarios. En la mayoría se lematiza bajo la entrada *dar* y en uno de ellos en *conocer*. Para el caso de los diccionarios GDUEA (71.30%), DEST (60.19%), DIPELE (51.85%) y DLEPEE (43.75% de los estudiantes de avanzado) la puntuación más frecuente es 5 y para el DLE (43.52%), el DSAL (40.74%), y el DLEPEE (40% de intermedio) es 4. Como segunda valoración más emitida, el DIPELE (48.15%), el DEST (39.81%), el DLEPEE (37.50% de avanzado) y el GDUEA (28.70%) son valorados con 4, mientras que el DSAL (38.89%), el DLEPEE (33.33% de intermedio) y el DLE (32.41%) con 5. La valoración guarda cierta tendencia hacia los puntajes altos, por lo cual la información ofrecida por los artículos es útil. La obra con mayor puntuación es el GDUEA y la de menor es el DLE.

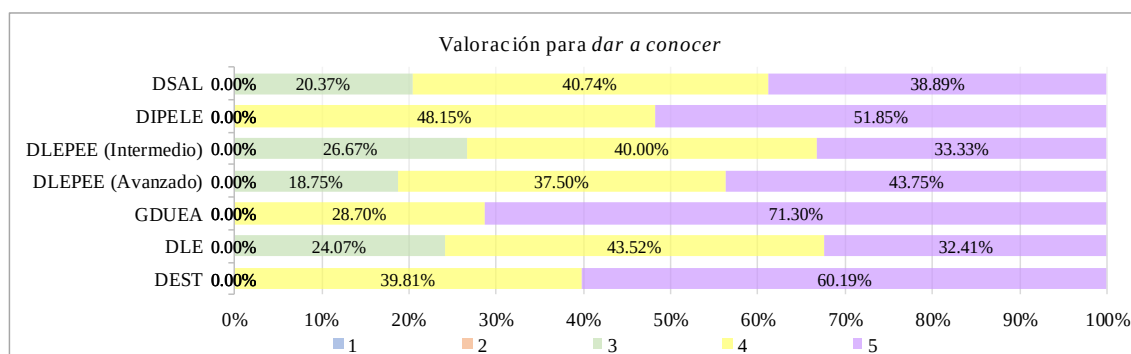


Figura 6.59. Valoración para dar a conocer.

La locución verbal *dar al traste* se registra en los diez diccionarios lematizada bajo el lema *traste*. Para los diccionarios GDUEA (50%), DLEPEE (43.75% de avanzado), CLAVE (43.52%), DEST (41.67% de avanzado), DEPE (41.67%) y DEA (39.58% de avanzado) la valoración más frecuente es 5, a la vez que para los diccionarios DIPELE (39.81%), DSAL (43.52%), DEST (40% de intermedio), DLEPEE (41.67% de intermedio), DEA (36.67% de intermedio) y DUE (41.67%) es 4 y el DLE

(46.30%) es 3. En el segundo lugar de valoración más frecuente, el DLEPEE (35.42% de avanzado), el DEST (35.42% de avanzado), el DEA (33.33% de avanzado), el DEPE (31.48%), el GDUEA (30.56%) y el CLAVE (29.63%) están puntuados con 4, el DLE (29.63%), el DIPELE (38.89%), el DSAL (37.96%), el DEST (36.67% de intermedio), el DLEPEE (35% de intermedio) y el DEA (30% de intermedio) con 5 y el DUE (34.26%) con 3. Así, se genera una tendencia hacia a valoración alta, lo que implica que la información de la mayoría de los artículos es útil para los estudiantes. El diccionario mejor valorado es el GDUEA y el de menor valoración el DUE.

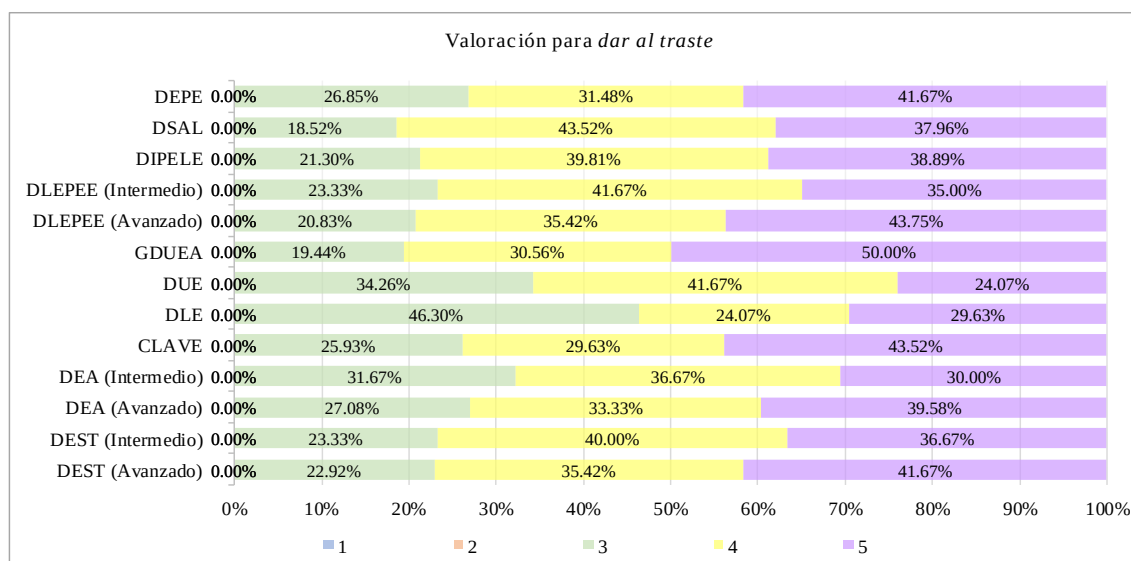


Figura 6.60. Valoración para dar al traste.

La locución sustantiva *el más allá* se registra en los diez diccionarios de la muestra bajo el lema *allá* en la sección destinada a las unidades pluriverbales. La valoración más frecuente para los diccionarios CLAVE (70.37%), DEPE (69.44%), DUE (64.81%), DLEPEE (62.96%), DIPELE (62.96%) y DSAL (55.56%) es 5, mientras que para el DEA (43.75% de avanzado) y el DEST (45.83% de avanzado) es 4 y para el DEA (38.33% de intermedio), el DLE (42.59%), GDUEA (40.74%) y el DEST (41.67% de intermedio) es 3. En el segundo lugar de valoración, los diccionarios DSAL (40.74%), GDUEA (38.89%), DLEPEE (37.04%), DIPELE (37.04%), DLE (37.04%), DEST (36.67% de intermedio), DUE (35.19%), DEA (35% de intermedio), DEPE (30.56%) y CLAVE (29.63%) son puntuados con 4 y el DEA (31.25% de avanzado) y el DEST (37.50% de avanzado) con 3. Como podemos apreciar, se puede identificar un grupo de diccionarios con valoraciones altas y otro con valoraciones bajas. El diccionario mejor evaluado es el CLAVE y el de menor puntuación es el DLE.

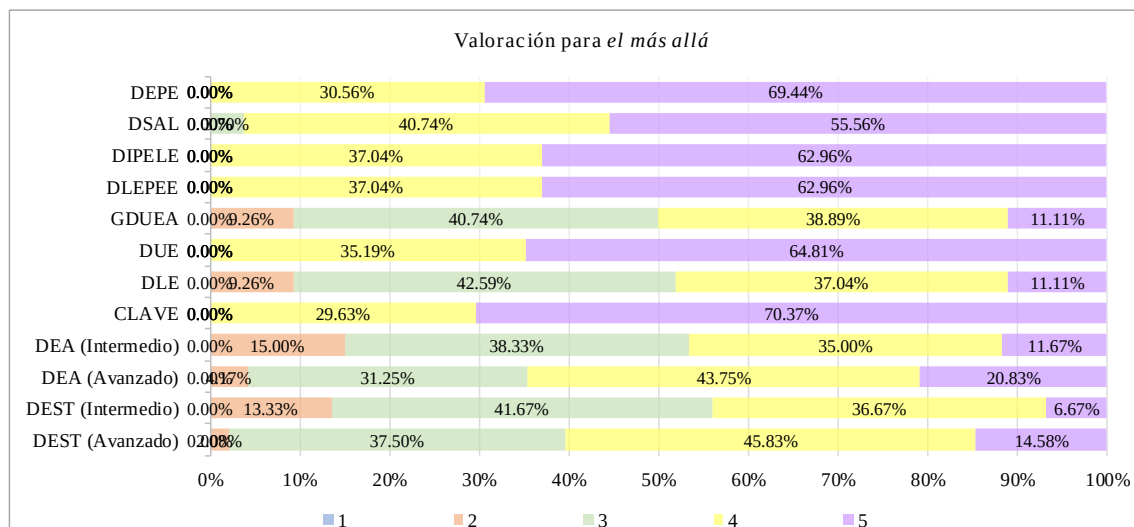


Figura 6.61. Valoración para *el más allá*.

La locución *en efectivo* aparece en los diez diccionarios de la muestra, lematizada bajo la entrada *efectivo*. En algunos diccionarios se presenta como locución, mientras que en otros se proporciona el significado de *efectivo* en una acepción y el ejemplo especifica que la preposición correcta que la antecede es *en*. La valoración realizada por los estudiantes muestra una tendencia que se generaliza en la mayoría de los diccionarios. El GDUEA (60.19%), el CLAVE (57.41%), el DLE (57.41%), el DEPE (57.41%), el DEST (53.70%), el DEA (53.70%), el DIPELE (51.85%) y el DUE (50%) fueron valorados con 5 como puntuación más frecuente, mientras que el DLEPEE (37.96%) y el DSAL (33.33%) con 4. En el segundo lugar, los diccionarios DEST (32.41%), DIPELE (31.48%), DUE (30.56%), DEPE (29.63%), CLAVE (27.78%), DLE (27.78%), DEA (26.85%) y GDUEA (25.93%) puntúan 4 y el DLEPEE (31.48%) y el DSAL (30.56%) 5. La tendencia marca puntuaciones altas, lo que implica que la información de los artículos es útil. El diccionario con mayor valoración es el GDUEA y el de menor puntuación es el DSAL.

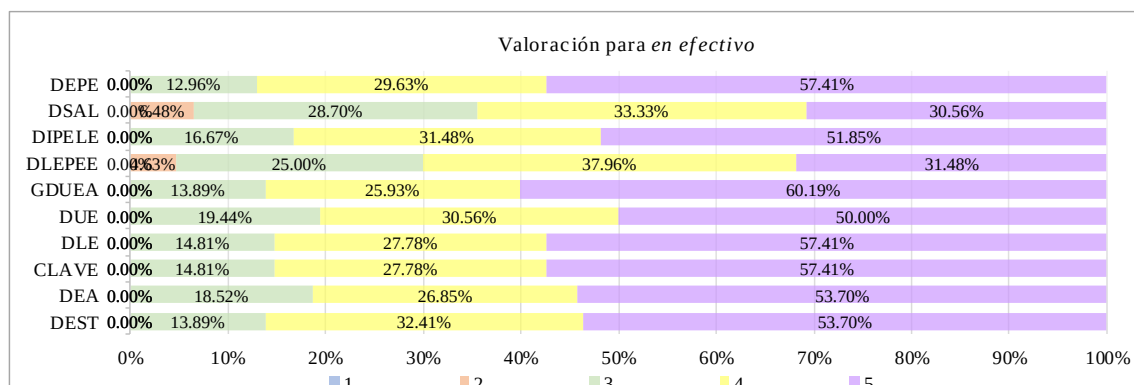


Figura 6.62. Valoración para *en efectivo*.

La locución adverbial *en serio* se recoge en ocho diccionarios lematizada en la entrada *serio*. La valoración más frecuente en los diccionarios CLAVE (62.04%), DEPE (62.04%), DLE (60.19%), DSAL (57.41%), GDUEA (55.56%), DEST (52.78%) y DEA (50.93%) es 4, mientras que para el DUE (47.22%) es 3. En segundo lugar, los diccionarios GDUEA (28.70%), DLE (27.78%), DSAL (26.85%), DEA (26.85%), CLAVE (25.93%), DEPE (25.93%) y DEST (25%) son puntuados con 5 y el DUE (25.93%) con 2. Se evidencia una tendencia para la valoración alta en la mayoría de las obras, lo que indica que los estudiantes hallaron amplia utilidad en los artículos. El diccionario con mayor puntuación es el CLAVE y el de menor puntuación es el DUE.

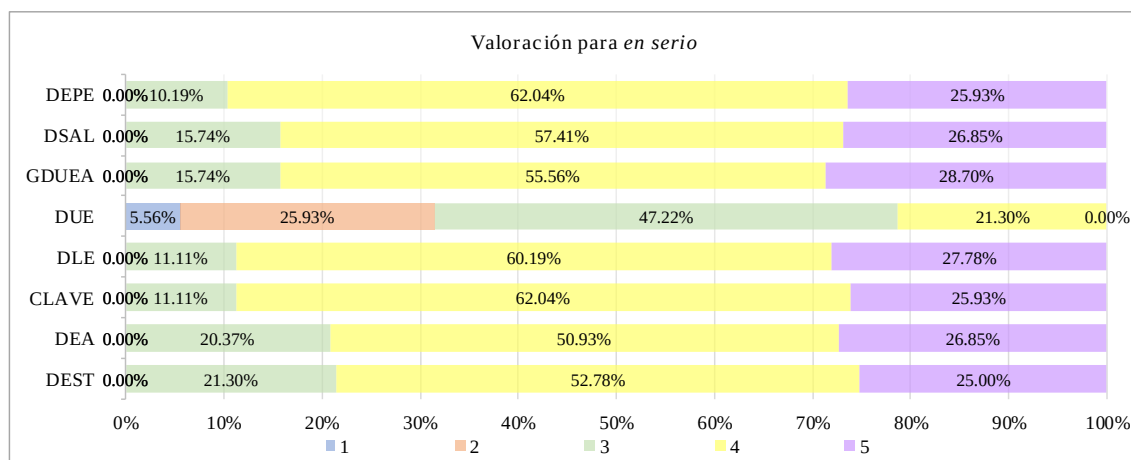


Figura 6.63. Valoración para *en serio*.

La colocación *guía turística* se registra en todos los diccionarios bajo la entrada *guía*. En ninguna de las obras se presenta como colocación ni se marca, sino que se proporciona como ejemplo. El GDUEA (53.70%) el DEPE (50.93%) y el CLAVE (50.93%) puntuaron 5 como valoración más recurrente, mientras que el DEST (35.42% de avanzado), el DUE (35.42% de avanzado), el DIPELE (35.42% de avanzado) y el DLE (35.19%) con 4 y el DSAL (40.74%), el DUE (40% de intermedio), el DIPELE (38.33% de intermedio), el DEST (36.67% de intermedio), el DLEPEE (36.11%) y el DEA (34.26%) con 3. En segundo lugar de valoración, los diccionarios GDUEA (46.30%), DSAL (36.11%), DLEPEE (35.19%), DIPELE (35% de intermedio), CLAVE (33.33%), DEPE (32.41%), DUE (30% de intermedio), DEA (29.63%) y DEST (26.67% de intermedio) son puntuados principalmente con 4 y el DEST (33.33% de avanzado), el DUE (33.33% de avanzado), el DIPELE (33.33% de avanzado) y el DLE (30.56%) con 3. Esto permite ver una tendencia de evaluación en la que se muestra que los artículos son medianamente útiles. El diccionario mejor puntuado fue el GDUEA y el de menor puntuación el DEST.

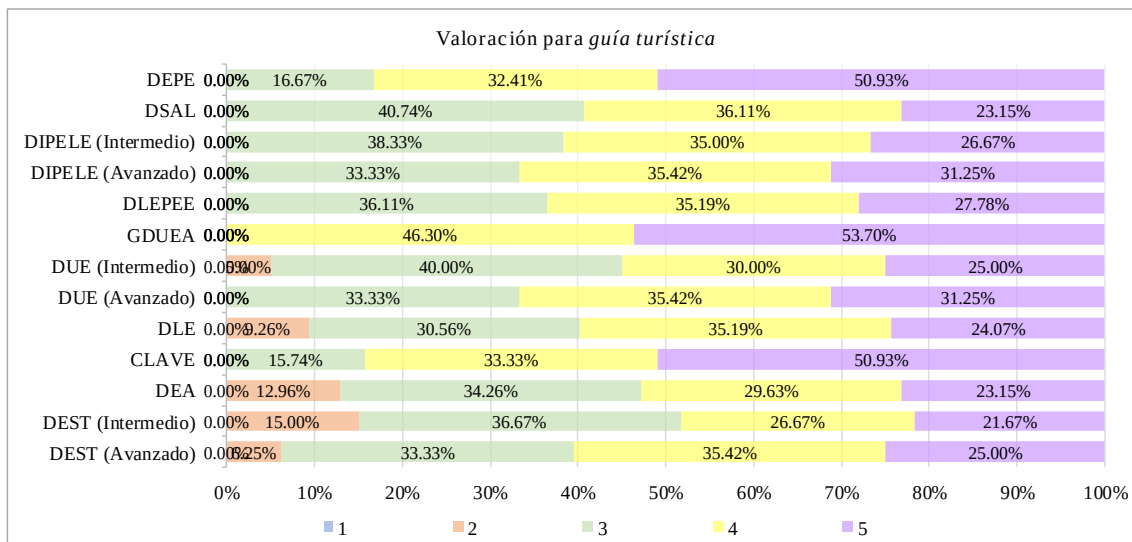


Figura 6.64. Valoración para *guía turística*.

La locución *llamar la atención* aparece lematizada en los diez diccionarios bajo la entrada *atención*. Para el caso de los diccionarios DLEPEE (49.07%), DIPELE (49.07%), DSAL (49.07%), CLAVE (45.37%), DEPE (44.44%) y DUE (42.59%) la frecuencia más alta de valoración es 4, mientras que para el GDUEA (44.44%), el DEST (43.52%), el DLE (48.15%) y el DEA (44.44%) es 3. En segundo lugar, el DSAL (25.93%), el DIPELE (31.48%) y el DLEPEE (25.93%) son puntuados con 5, el GDUEA (39.81%), el DEST (34.26%), el DLE (32.41%) y el DEA (31.48%) con 4 y el CLAVE (41.67%), el DEPE (41.67%) y el DUE (33.33%) con 3. Se evidencia una tendencia hacia la valoración media y alta. El diccionario mejor evaluado es el DIPELE y el de menor puntuación es el DEA.

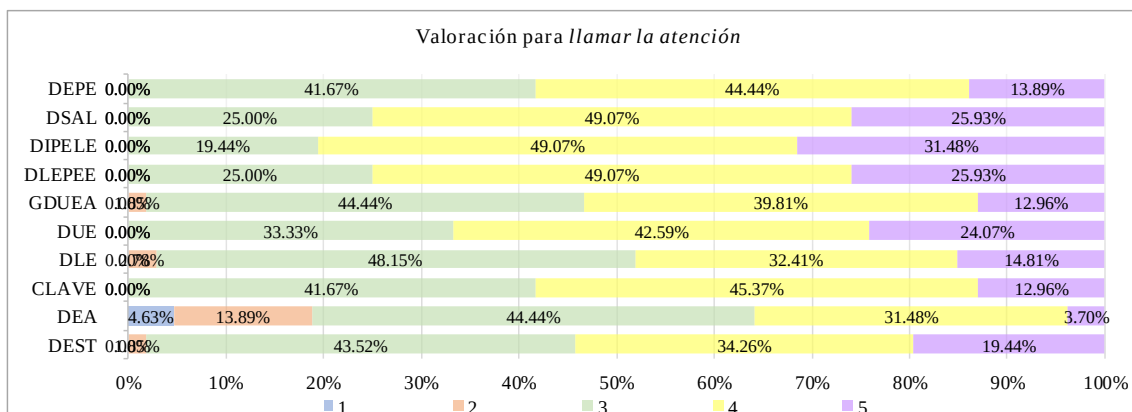


Figura 6.65. Valoración para *llamar la atención*.

La locución verbal *irse de vacaciones* se registra en dos diccionarios bajo el lema *vacaciones*. Para el caso del diccionario GDUEA (37.50% de los estudiantes de avanzado) la valoración más frecuente es 4, mientras que para el GDUEA (50% de los estudiantes de intermedio) y el DEA (45.37%) es 3. El segundo lugar en la valoración es

4 para el GDUEA (33.33% de los estudiantes de intermedio) y el DEA (27.78%), y 3 para el GDUEA (32.45% de los estudiantes de avanzado). Esto deja ver que la información de los artículos es medianamente útil. EL diccionario mejor valorado es el GDUEA, especialmente por los estudiantes de avanzado, y el de menor calificación es el DEA.

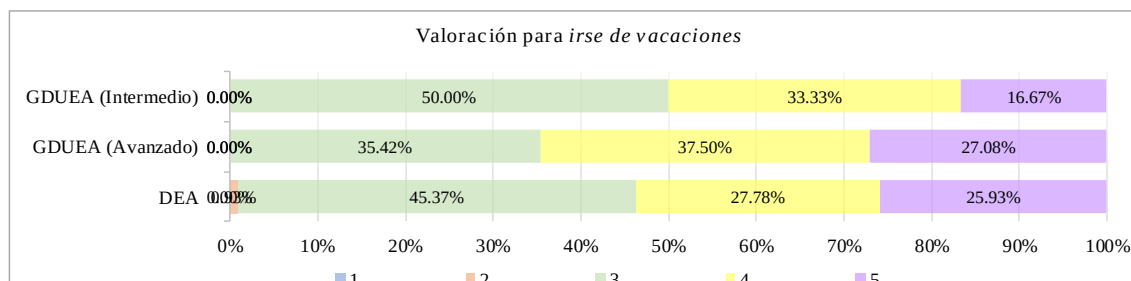


Figura 6.66. Valoración para irse de vacaciones.

La locución *pasarle bomba* aparece en cinco de los diccionarios elegidos registrada bajo el lema *bomba*. La valoración presenta variaciones entre los estudiantes de los distintos niveles en tres de los diccionarios. Para el caso del CLAVE (58.33% de avanzado), el DEPE (58.33% de avanzado) y el GDUEA (54.17% de avanzado) la valoración más recurrente es 5, mientras que para el GDUEA (58.33% de intermedio), el DSAL (52.78%), el DUE (50.93%), el CLAVE (50% de intermedio) y el DEPE (50% de intermedio) es 4. La segunda valoración más frecuente para los diccionarios GDUEA (45.83% de avanzado), CLAVE (41.67% de avanzado) y DEPE (41.67% de avanzado) es 4, mientras que para el CLAVE (46.67% de intermedio), el DEPE (46.67% de intermedio), el DSAL (41.67%), el DUE (37.04%) y el GDUEA (36.67% de intermedio) es 5. Las dos valoraciones más frecuentes son altas y la diferencia en porcentaje no es alta, lo que significa que los artículos fueron de alta utilidad. Los diccionarios mejor puntuados son el CLAVE y el DEPE y el menos valorado es el DUE.

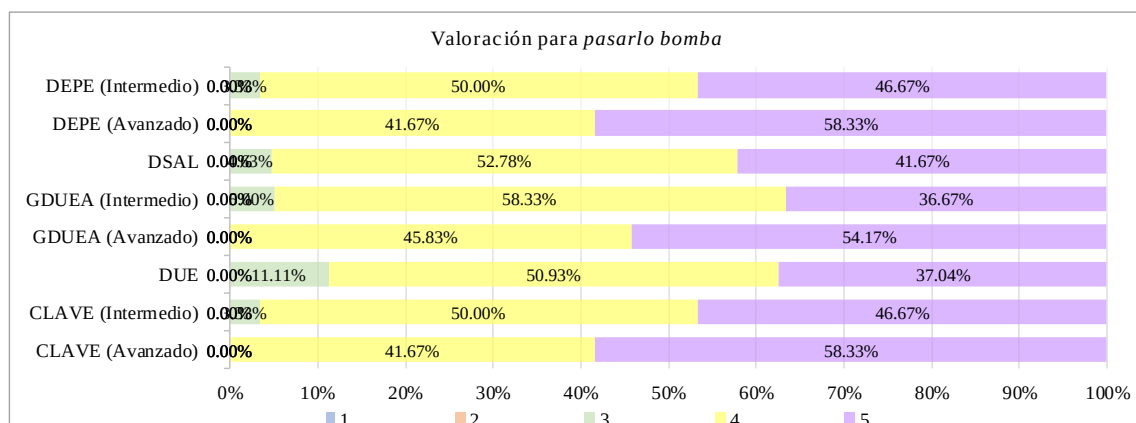


Figura 6.67. Valoración para pasarle bomba.

La locución verbal *ponerse en camino* figura en siete de los diccionarios, en todos lematizada bajo el sustantivo *camino*. En el caso de los diccionarios DEST (52.08% de avanzado), DIPELE (52.08% de avanzado) y DLE (50% de avanzado) la puntuación más frecuente es 5, a la vez que para el DIPELE (55% de intermedio), el DSAL (52.78%), el DEST (51.67% de intermedio), el DEA (50.93%), el GDUEA (50%), el DUE (50%) y el DLE (50% de intermedio) es 4. En segundo lugar de valoración, los diccionarios DEST (52.08% de avanzado), DIPELE (52.08% de avanzado) y DLE (50% de avanzado) son valorados con 4 y el GDUEA (44.44%), el DEST (43.33% de intermedio), el DUE (42.59%), el DEA (41.67%), el DIPELE (40% de intermedio), el DLE (40% de intermedio) y el DSAL (35.19%) con 5. Las dos puntuaciones más frecuentes son las más altas y suman entre el 78% y el 95%. El diccionario mejor evaluado es el DEST y el menos puntuado es el DSAL.

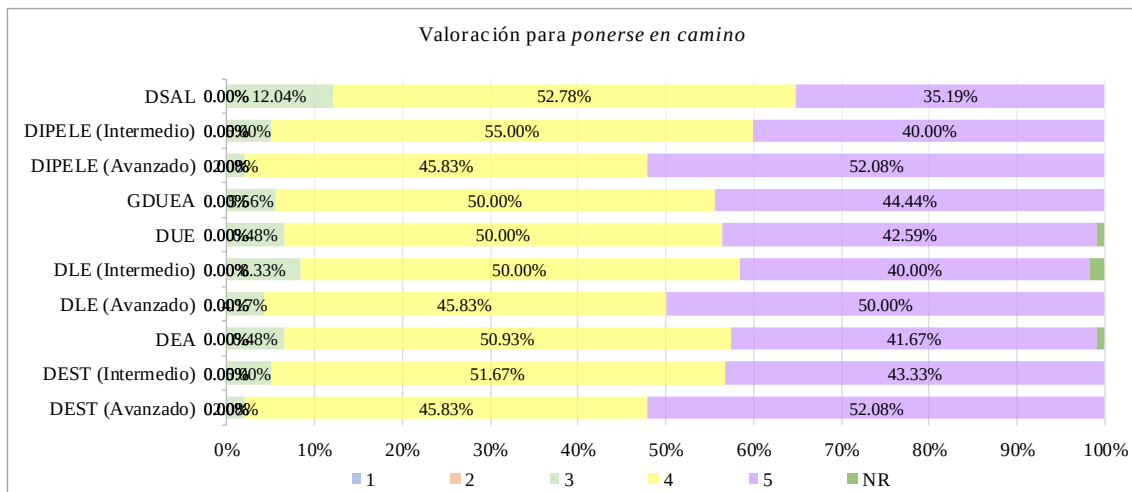


Figura 6.68. Valoración para *ponerse en camino*.

La combinación *puntos de vista* se registra en todos los diccionarios en la sección dedicada a la fraseología. En el caso de los diccionarios DEA (52.08%), DSAL (50% de avanzado), DLEPEE (49.07%), DUE (47.22%), GDUEA (45.83% de avanzado), DEST (45.37%), DEPE (44.44%), CLAVE (43.52%) y DIPELE (42.59%) la valoración más recurrente es 4, mientras que para el DLE (50%), el DSAL (48.33% de intermedio), el DEA (48.33% de intermedio), y el GDUEA (46.67% de intermedio) es 3. Como segunda valoración más frecuente, los diccionarios DSAL (41.67% de intermedio), DEA (40% de intermedio), GDUEA (38.33% de intermedio) y DLE (37.04%) son puntuados con 4, a la vez que el DIPELE (37.04%), el DEST (37.04%), el DUE (36.11%), el DLEPEE (36.11%), el CLAVE (33.33%), el DEPE (32.41%), el GDUEA (31.25% de avanzado) y el DSAL (29.17% de avanzado) con 3 y solamente el DEA (29.17% de avanzado) con 5. Se genera así una tendencia hacia la valoración

mediana de los diccionarios. El diccionario mejor evaluado es el DEPE y el menos puntuado es el DLE.

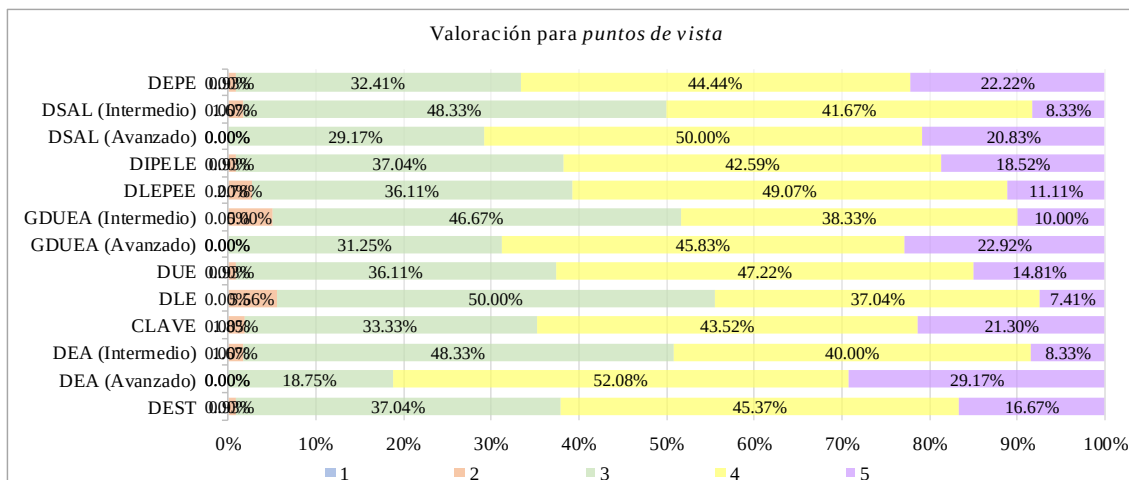


Figura 6.69. Valoración para puntos de vista.

Al tomar la totalidad de los artículos para identificar las valoraciones más recurrentes por la totalidad de los estudiantes, se observa que el 45.10% es calificado con 4 como puntuación más frecuente, seguido por el 21.90% con 5, posteriormente el 19.93% con 3, el 7.17% con 2 y finalmente el 5.88% con 1. Esto deja ver que la valoración más frecuente es 4, lo que indica que, si bien es cierto que los estudiantes encuentran los artículos altamente útiles, aún carecen de algunas características para ser puntuados con la calificación más alta. En segundo lugar, la siguiente valoración es 5, la más alta, que se encuentra un tanto lejos en porcentaje de la más frecuente. Esta valoración se posiciona como la segunda, sin embargo, esta representa apenas un poco más del 20% del total, lo que significa que, desde la valoración realizada por los estudiantes, solo una minoría de los artículos son óptimos para un DMA de ELE. El tercer lugar está ocupado por la valoración 3, que se encuentra muy cercana de la puntuación en 5, pues está solo 2.29% por debajo. El cuarto lugar lo ocupa la puntuación 2, más del 12% por debajo de la valoración 3, y con el último lugar, la puntuación uno, también con menos del 2% de la anterior. Los dos últimos lugares señalan una cantidad mínima de artículos con puntuaciones bajas.

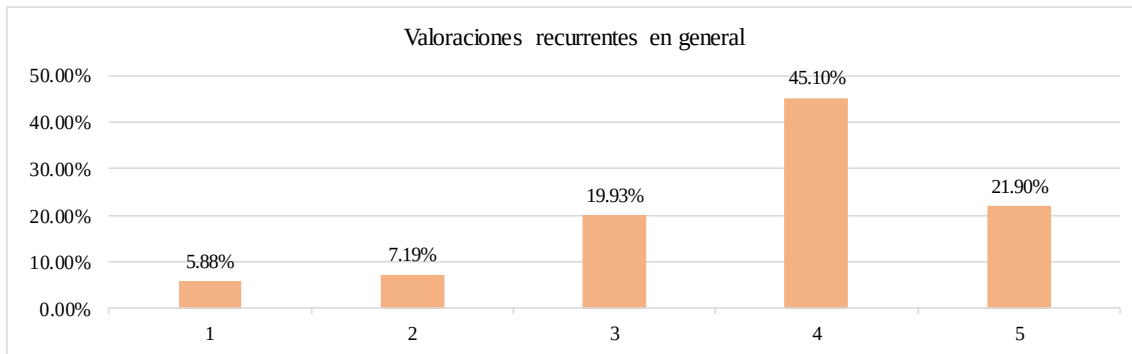


Figura 6.70. Valoraciones recurrentes en general.

Si se realiza este mismo análisis para cada uno de los diccionarios, se pueden observar diferentes comportamientos de acuerdo con las valoraciones. Así, el diccionario en el que más se califican artículos con 5 es el GDUEA con el 32.35%, seguido por el DIPELE y el DEPE con el 32.14%, el DEST con el 29.03%, el DLEPEE con el 26.92%, el CLAVE con el 25.81%, el DUE con el 12.90%, el DLE con el 12.50%, el DEA con el 9.38% y el DSAL con el 9.09%. El diccionario con más artículos puntuados en 4 es el DSAL con el 60.61%, posteriormente se encuentran el DEA con el 53.13%, el DIPELE con el 50%, el DUE con el 48.39%, el DLEPEE con el 46.15%, el CLAVE con el 45.16%, el DEPE con el 39.29%, el DEST con el 38.71%, el GDUEA con el 35.29% y el DLE con el 34.38%. La obra con más artículos valorados con 3 es el DLE con el 25%, al cual le siguen el GDUEA con el 23.53%, el DLEPEE con el 23.08%, el DUE con el 22.58%, el DEST con el 22.58%, el DEA con el 21.88%, el DIPELE con el 17.86%, el DSAL con el 15.15%, el DEPE con el 14.29% y el CLAVE con el 12.90%. El diccionario con más valoraciones con 2 es el DLE con el 15.63%, seguido por el DEPE con el 14.29%, el CLAVE con el 12.90%, el DUE con el 6.45%, el DEST con el 6.45%, el DEA con el 6.25%, el DLEPEE con el 3.85%, el DSAL con el 3.03% y el GDUEA con el 2.94%. Por último, el diccionario con más artículos valorados con 1 es el DLE con el 12.50%, seguido por el DSAL con el 12.12%, el DUE con el 9.68%, el DEA con el 9.38%, el GDUEA con el 5.88%, el CLAVE con el 3.23% y el DEST con el 3.23%. Así se observa que los diccionarios con mayores artículos con valoraciones altas son el GDUEA, el DIPELE y el DEPE, y los de más artículos con valoraciones bajas son el DLE, el DSAL y el DUE.

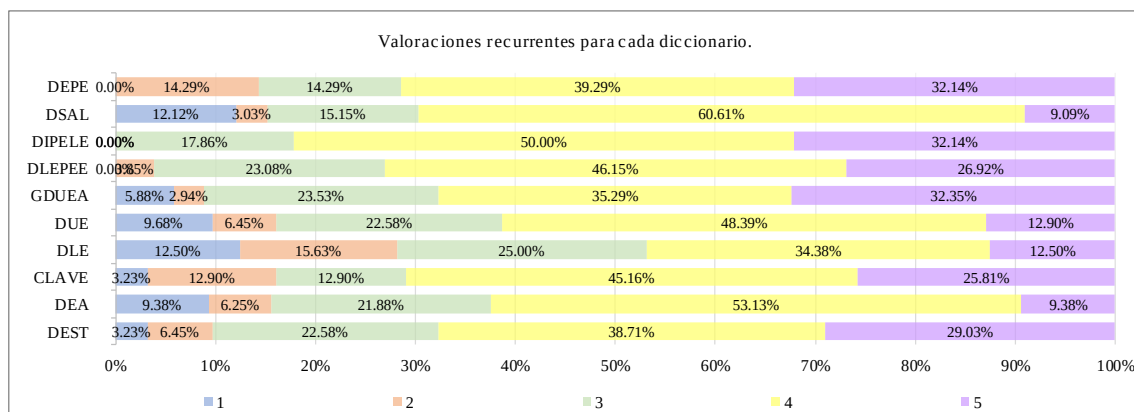


Figura 6.71. Valoraciones recurrentes para cada diccionario.

Es importante detallar que el GDUEA es el diccionario que contiene la mayor cantidad de los términos de la muestra y que además es el diccionario con la mayor cantidad de artículos valorados con 5 puntos. También hay que notar que el DLE y el DUE, diccionarios consultados con cierta frecuencia por docentes y estudiantes (6.2), obtuvieron puntuaciones bajas.

6.3.2. Características de los artículos con mayor puntuación

Es importante centrar la atención en aquellos artículos con puntuación más alta, pues al analizarlos en detalle se pueden identificar los elementos que proporcionan información considerada altamente comprensible y eficiente y así determinar los aspectos microestructurales útiles y sobre los cuales se deben construir los DMA de ELE. Así, en esta sección observaremos los artículos que fueron puntuados con 5 a fin de identificar las características de los distintos elementos que conforman la microestructura. Al haber sido puntuados con la valoración más alta, los criterios que se identifiquen son considerados como adecuados para la elaboración de los artículos para diccionarios de aprendizaje.

Como se señaló en el apartado anterior, el 21.90% de los artículos fue puntuado con 5. Si bien es cierto que esta valoración se encuentra dentro de las más frecuentes, también es cierto que representa una minoría. De esta cifra (que de ahora en adelante representa el 100%), el 16.42% de los artículos pertenecen al GDUEA, el 13.43% al DIPELE, el 13.43% al DEPE, el 13.43% al DEST, el 11.94% al CLAVE, el 10.45% al DLEPEE, el 5.97% al DUE, el 5.97% al DLE, el 4.48% al DEA y el 4.48% al DSAL.

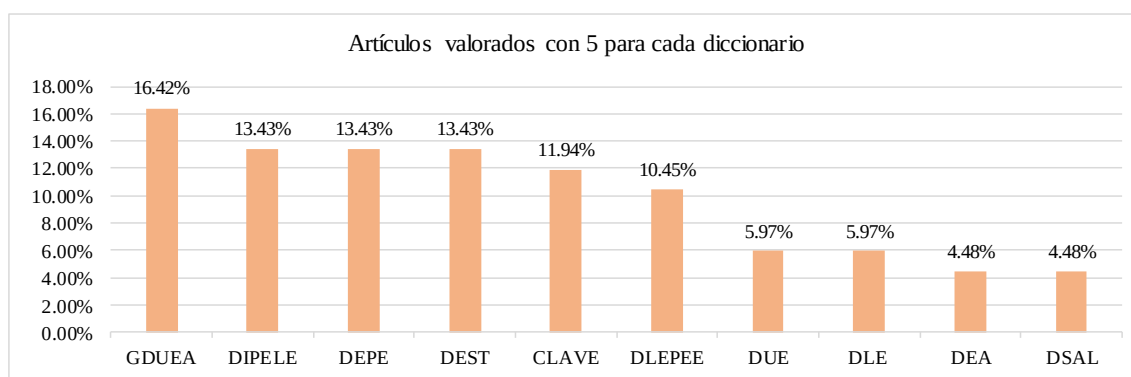


Figura 6.72. Artículos valorados con 5 para cada diccionario.

El lema es la primera información que se presenta en todos los casos. Solamente para el 46.27% de los artículos valorados con 5 se ofrece la partición silábica, menos de la mitad, lo cual indica que esta información no tiene una alta relevancia para la calificación. Algo similar sucede con la transcripción fonética, pues solo el 34.33% de los artículos provee esta información, y la mayor cantidad de los artículos con esta puntuación no la presenta, lo cual indica que no es una información altamente relevante para los estudiantes.

Posteriormente se presenta la categoría gramatical, la cual se proporciona para el 79.10% de los artículos. En los casos en que esta información no se presenta, es porque se trata de locuciones o sintagmas nominales cuya categoría está dada en el lema principal y no en la unidad pluriverbal. Tampoco parece que esto sea determinante para la puntuación otorgada por los usuarios.

Después aparecen las distintas acepciones. Al observar los artículos que tienen más de una acepción no se observa ninguna particularidad que indique que el orden determine de alguna manera la valoración, pues el orden de las mismas varía de acuerdo con los criterios establecidos para cada diccionario (6.1).

De otro lado, las definiciones contienen características particulares que es importante detallar. En primer lugar, el 98.36% de las definiciones son perifrásticas, y solo el 1.64% son de tipología sinonímica. Esta se refiere específicamente a una unidad pluriverbal cuya definición está dada por dos términos sinónimos.

... ■ **dar al** ~ (con algo). loc.v. Destruir(lo), echar(lo) a perder...
(DEST).

Las definiciones perifrásticas, al contrario de la sinonímicas, proporcionan una explicación sobre el significado del término, lo cual es mucho más esclarecedor e ilustrativo para el usuario que un sinónimo, el cual quizás desconozca y genere la necesidad de una nueva búsqueda. En los artículos analizados se halla que las

definiciones perifrásticas se encuentran presentadas en estructuras simples que facilitan la comprensión al usuario.

Buen tiempo, tiempo atmosférico sin nubes y con temperatura suave... (GDUEA).

e·fec·ti·vo, -va [efektíβo] ... II. *s/m* 1. Dinero en forma de moneda o de billete... (GDUEA).

La aparición de una palabra familiar al lema se da en el 8.96% de los casos, casi siempre al final de la definición en la que previamente se proporciona un contexto para la comprensión.

tumbona *s.f.* Silla de respaldo largo que se puede inclinar a voluntad y que permite estar tumbado sobre ella (CLAVE).

enmascarar *v.tr./prnl.* 1. Cubrir <una persona> el rostro de [otra persona] con una máscara o un disfraz... (DSAL).

Son frecuentes las definiciones en las que se comienza con un hiperónimo y en las que se añaden características que pormenorizan o detallan los rasgos del lema, especialmente en la definición de sustantivos, lo cual suele ser descriptivo para los usuarios.

bañador, *m.* Prenda de baño de una sola pieza, que cubre todo el tronco en las mujeres y solo la parte inferior en los hombres, usada en playas, piscinas u otros lugares públicos... (DEST).

guía I. *s/m,f* 1. Persona encargada de mostrar a alguien un lugar determinado, como una ciudad, un museo, un camino, etc... (GDUEA).

tum·bón, -bo·na [tumbón] ... II. *s/f* Asiento de jardín o playa que es extensible y articulado, de materiales diversos (madera, plástico, etc.) y que suele usarse para tomar el sol o relajarse... (GDUEA).

Además, en la totalidad de casos, los términos dentro de la definición son más frecuentes que el lema, lo que proporciona claridad al significado.

destino *s.m.* 1 Punto de llegada, o hacia el que se dirige alguien o algo... (CLAVE).

mochila *s.f.* Saco o bolsa hechos de tela fuerte para llevar a la espalda sujetos con correas... (CLAVE).

El diccionario con mayor cantidad de artículos puntuados con 5 es el GDUEA (16.42%), que como ya se mencionó en otro apartado (6.1.1.5) utiliza un sistema de definición por rasgos funcionales que provee información sobre el uso de lo definido y

que se acerca a la definición en contextos naturales, lo cual se refleja en los artículos mejor puntuados y señala que la definición de este tipo es útil para los estudiantes. El segundo diccionario con mayor cantidad de artículos valorados es el DIPELE (13.43%), el cual también contiene un sistema propio de definición a partir de una lista de 2000 definidores cuyos términos aparecen en el contenido de la obra.

En resumen, todos los artículos puntuados con cinco cumplen los principios de equivalencia, conmutabilidad, identidad categorial, identidad de contenido, transparencia y autosuficiencia.

Por lo que respecta al contorno de la definición, este brinda especificidad a la definición de adjetivos y verbos, pues señala el sustantivo en el caso de los adjetivos y el sujeto y los complementos en el caso de los verbos. No todas las definiciones requieren contorno, de hecho, de la totalidad de artículos puntuados con 5, solo el 38.81% requerían contorno, y de estos solo el 16.41% lo marca. Si se compara la evaluación de los artículos que tienen contorno con la de los que carecen de él, no existe una diferencia significativa en cuanto a la puntuación, por lo cual el contorno no es un elemento determinante para la valoración efectuada por los estudiantes.

El 89.55% de los artículos con la puntuación más alta presenta ejemplos para ilustrar la definición. Dependiendo del tipo de diccionario estos han sido creados o adaptados a partir de un corpus. Al observar detalladamente la estructura de los mismos, se evidencia que estos se presentan en secuencias discursivas cerradas que permiten contextualizar el término y por lo tanto ilustrar el significado del lema. Adicionalmente, se presentan en estructuras gramaticales simples que facilitan la comprensión y con términos más conocidos y frecuentes que el lema. Algunos de ellos también hacen evidentes las combinaciones sintagmáticas más usuales para el término.

des·ti·no |destíno| 1 *m.* Fin, uso o función de una cosa: *el ~ de este diccionario es ayudar a aprender español.* (DIPELE).

... 4 || **el más ~**; lo que hay después de la muerte: los parapsicólogos creen que hay espíritus que vienen del más ~. (DEPE).

e·fec·ti·vo, -va |efe^ktíβo, βa| ... 3. *m.* Dinero en monedas o en billetes: *¿pagará usted en ~ o con tarjeta? [...]* (DIPELE).

... ■ **dar al ~** (con algo). loc.v. Destruir(lo), echar(lo) a perder. *La lluvia dio al traste CON nuestros planes.* (DEST).

Con respecto a la información paradigmática, esta no se encuentra presente en todos los artículos puntuados con la valoración más alta: solo el 20.90% de los artículos

la presenta. Esto puede indicar que este tipo de información no es relevante a la hora de evaluar el artículo, sin embargo, hay que tener en cuenta que durante la prueba de usabilidad no se solicitó ninguna actividad relacionada con sinónimos o antónimos. Es destacable que los diccionarios que proporcionan con mayor asiduidad esta información son el GDUEA, el cual es el diccionario que ofrece la mayor cantidad de artículos calificados con 5 puntos, y el DEST, que también registra una considerable cantidad de artículos con alta valoración. En ambos casos se especifica sobre la acepción a la que se refiere el sinónimo.

e·fec·ti·vo, -va [efektíβo] ... II. *s/m* 1. Dinero en forma de moneda o de billete... SIN ... II. 1. Metálico... (GDUEA).

efectivo, va ... 3. Dicho de dinero: En billetes o monedas ... ► 3: CONTANTE. (DEST).

No todos los artículos proporcionan otro tipo de información adicional como anotaciones gramaticales, información ortográfica o de pronunciación, marcas de restricción, marcas diatópicas o marcas de especialidad. Esto sucede porque no todos los artículos requieren ese tipo de información extra. Así, el 17.91% de los artículos ofrece información sobre ortografía, el 5.97% información gramatical y de morfología, el 20.90% información sobre la conjugación del verbo, el 10.44% marcas de restricción, el 5.97% marcas de especialidad y el 2.99% marcas diatópicas. Al analizar los artículos referentes a la misma entrada presentada por varios diccionarios, unos con calificación máxima y otros con menores calificaciones, se evidencia que tanto unos como otros ofrecen la misma información adicional, por lo cual se puede afirmar que la presencia o ausencia de este tipo de información no es decisiva para la valoración que otorgaron los usuarios.

En conclusión, con base en la valoración efectuada por los alumnos, es posible afirmar que los elementos que proporcionan una mayor utilidad al artículo para que este sea comprensible para los estudiantes de ELE son: la definición hecha a través de perífrasis y no de sinónimos, la reducción de la aparición de palabras familiares del lema dentro de la definición, y si es necesaria esta aparición se requiere proporcionar un contexto que brinde elementos para la fácil comprensión, la definición en estructuras gramaticales simples y con términos más frecuentes que el lema, la definición a partir de hiperónimos en especial para los sustantivos, la inclusión de ejemplos que ilustren el significado, contruidos en estructuras simples en secuencias discursivas cerradas que proporcionen un contexto clarificador y con términos más frecuentes que el lema.

Otros aspectos como la división silábica, la transcripción fonética, la información gramatical, las marcas de restricción, las marcas diatópicas, las marcas de especialidad, la información paradigmática, el contorno de la definición y otra información adicional de carácter gramatical no parecen ser elementos determinantes en la valoración de los estudiantes, lo cual no significa que deben estar ausentes del diccionario, sino que son informaciones menos consultadas por ellos y menos recurrentes de acuerdo con el carácter del artículo. No se puede perder de vista que en algunas ocasiones los estudiantes no están acostumbrados a usar toda la información que se proporciona en el artículo. Adicionalmente, los docentes deben guiar a los estudiantes en el aprovechamiento de la información, sin embargo, la mayoría de los profesores desconoce el potencial que tiene el diccionario, por lo cual no les es posible proporcionar instrucción sobre ello a los estudiantes.

6.3.3. Características de los artículos con menor puntuación

De igual manera, es relevante identificar aquellos artículos valorados con la calificación más baja, pues su análisis permite conocer los aspectos que dificultan la comprensión y por lo tanto impiden la utilidad de la obra. En esta sección se analizarán los aspectos microestructurales de los artículos evaluados con 1 para determinar los elementos que se deben evitar en los diccionarios de aprendizaje. Al haber sido puntuados con la valoración más baja, los criterios que se detecten podrían ser considerados como inadecuados para la elaboración de los artículos en DMA de ELE.

Solo el 5.88% de los artículos fue puntuado con 1. Es un porcentaje bajo, lo que significa que una minoría de artículos no son adecuados para los estudiantes de ELE. Sin embargo, no se puede ignorar que existen y que pueden representar un problema para los usuarios. De esta cifra (que de ahora en adelante representa el 100%), el 22.22% pertenece al DLE, el 22.22% al DSAL, el 16.67% al DEA, el 16.67% al DUE, el 11.11% al GDUEA, el 5.56% al DEST y el 5.56% al CLAVE. Los diccionarios DEPE, DLEPEE y DIPELE (diccionarios para estudiantes de ELE) no obtuvieron ningún artículo puntuado con 1.

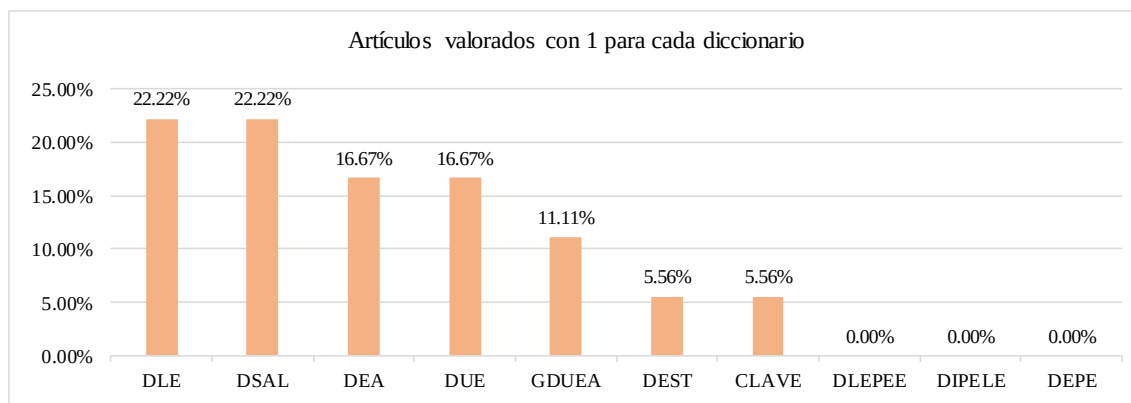


Figura 6.73. Artículos valorados con 1 para cada diccionario.

La primera información que aparece es la entrada, que solo en el 38.89% ofrece división silábica y transcripción fonética. Este porcentaje se acerca al hallado en los artículos valorados con 5, lo cual permite ratificar que este tipo de información no es relevante para los estudiantes a la hora de realizar la calificación de los artículos.

En segundo lugar, se proporciona en la categoría gramatical, la cual está presente en todos los artículos y que deja ver que esta información no es determinante para otorgar una puntuación baja a la información presentada.

Como tercera información se ofrecen las acepciones que, al igual que para los artículos con mayor valoración, no contiene ningún elemento que indique que el orden es determinante. Sin embargo, al analizar las definiciones, se encuentran algunas características particulares que son recurrentes y que es necesario detallar.

El 22.22% de ellas es de tipología sinonímica, en la cual no se proporciona una definición propiamente dicha del término sino un sinónimo, que en muchos casos puede ser una palabra incluso más desconocida que la entrada y sin un contexto que permita la comprensión.

cerner, tr. ... 2. Atalayar, observar, examinar (DLE).

pontificar *intr* 1 Dogmatizar... (DEA).

tozudo,-a *adj. y n.* Obstinado... (DUE).

El 77.78% de las definiciones es perifrástica, sin embargo, en ellas se encuentran algunas características que dificultan la comprensión del término definido. Una de ellas es la aparición de una palabra familiar al lema en un contexto u otras que sitúen la definición, lo cual no brinda claridad sobre el significado, presente en el 50% de los artículos valorados con 1.

atávico, ca. *adj.* Del atavismo. (DSAL).

atávico, ca. *adj.* Perteneciente o relativo al atavismo. (DLE).

pon-ti-fi-car [pontifikár] *intr.* 1. Celebrar actos litúrgicos con rito pontifical. (GDUEA).

tergiversación *s.f.* Acción y resultado de tergiversar. (DSAL).

tergiversación, *f.* Acción y efecto de tergiversar. (DLE).

De otro lado, algunas definiciones están redactadas con estructuras sintácticas complejas que dificultan la comprensión del estudiante. Esto es recurrente en el 27.77% de los artículos.

cerner, *tr.* 1. Separar con el cedazo la harina del salvado o cualquier otra materia reducida a polvo, de suerte que lo más grueso quiere sobre la tela y lo sutil caiga al sitio destinado para recogerlo [...] (DLE).

magnetosfera *f.* Meteor. Parte exterior de la atmósfera terrestre en que el comportamiento de las partículas ionizadas está determinado por el campo magnético de la Tierra (DUE).

Adicionalmente, los términos utilizados en algunas definiciones son menos frecuentes que el lema, lo cual constituyó un error que trasgrede el principio de transparencia y conduce a la incomprensión del significado. Esto se encontró en el 50% de los artículos.

cerner *A tr* 1. Separar con criba o cedazo [una materia pulverulenta o granulosa (*cd*)] las partículas gruesas de las finas, para aprovechar estas (DEA).

magnetosfera *f.* Meteor. Parte exterior de la atmósfera terrestre en que el comportamiento de las partículas ionizadas está determinado por el campo magnético de la Tierra (DUE).

No obstante, todos los artículos cumplen con otros principios como los de equivalencia, conmutabilidad, identidad categorial, identidad de contenido y autosuficiencia.

De otro lado, es importante puntualizar sobre los contornos de la definición. Como se ha señalado en apartados anteriores, el contorno proporciona precisión a la definición especialmente en los verbos y los adjetivos a los que se les señalan los complementos y sustantivos. El 44.44% de los artículos requeriría contorno, pero solo el 16.66% lo tiene. Al comparar la evaluación de los artículos que carecen de contorno con los que sí lo llevan (en el caso de la misma unidad léxica que un diccionario presenta sin contorno y el otro presenta con contorno), no existe una diferencia significativa entre las evaluaciones. De hecho, estas cifras son similares a las que se dan en la calificación más

alta, por lo cual, en este caso, se puede ratificar que el contorno no es altamente determinante en la evaluación de los estudiantes, lo que no significa que sea una información irrelevante, sino que no se reconoce la utilidad que este tiene.

En lo tocante a los ejemplos, solo el 38.89% de los artículos evaluados con la calificación más baja los contienen. En la mayoría de casos pertenecen a diccionarios que los toman de un corpus y lo adaptan para hacerlos más útiles al destinatario y los presentan en secuencias discursivas que proporcionan un contexto para hacerlo demostrativo. Sin embargo, no siempre el ejemplo es lo suficientemente ilustrativo para aclarar el significado.

atávico, ca. *adj.* Del atavismo: *Costumbre atávica* (DSAL).

tergiversación *s.f.* Acción y resultado de tergiversar: *La tergiversación de nuestros argumentos es evidente* (DSAL).

Por lo que se refiere a la información paradigmática, el 11.11% ofrece sinónimos. Estos porcentajes no son significativamente distintos en comparación con la cantidad de información paradigmática que proporcionan los artículos mejor puntuados.

Con relación a otra información que se provee en los artículos, sucede igual que con el contorno de la definición, pues no todos los artículos requieren proporcionar información adicional en torno a la gramática, la ortografía, la pronunciación, marcas de restricción, marcas diatópicas o marcas de especialidad. Para este caso, el 16.66% de los artículos ofrece información ortográfica, el 5.56% información gramatical extra, el 5.56% información morfológica y el 22.22% información sobre la conjugación del verbo y el 11.11% marcas de especialidad. Los artículos de otros diccionarios que presentan las mismas unidades léxicas y que fueron puntuados con valoraciones mayores también presentan esta información, lo que implica que la inclusión o exclusión de esta información no es determinante para la calificación proporcionada por los usuarios.

En conclusión, a partir de la valoración realizada por los estudiantes se puede determinar que los aspectos a evitar en los DMA de ELE son la definición sinonímica, la aparición de palabras familiares del lema dentro de la definición, las definiciones con estructuras gramaticales complejas, los términos menos frecuentes que el lema y la falta de ejemplos o poca adecuación de los mismos por no ser lo suficientemente ilustrativos.

6.4. Propuesta de criterios macroestructurales y microestructurales de un DMA de ELE

A partir de los datos hallados en los análisis de los diccionarios, las encuestas y entrevistas a los usuarios y las pruebas de usabilidad de los estudiantes, se pueden identificar elementos que proporcionan fundamentos para proponer criterios macroestructurales y microestructurales para un DMA de ELE que satisfaga las necesidades académicas reales de los docentes y estudiantes.

En el presente apartado se examina cada uno de los elementos de la microestructura y la macroestructura y, con base en los análisis presentados en las tres secciones anteriores (6.1, 6.2 y 6.3) se elabora la propuesta de criterios. En la primera sección, se aborda la macroestructura, en la segunda, la microestructura, y en la última se señalan otros aspectos, que si bien no son propiamente de la macroestructura ni de la microestructura, pueden influir en ellas.

6.4.1. Criterios macroestructurales

Una obra lexicográfica, al igual que cualquier otra producción lingüística, debe partir de unos fundamentos y unas concepciones que tengan un sustento teórico. Todavía más si esta obra es de carácter didáctico, que además deberá añadir un fundamento pedagógico. Estos deben ser evidenciables no solo en los criterios que estructuran la obra, sino que también deben manifestarse de manera explícita a fin de que el usuario pueda comprender el carácter del texto y obtener provecho de este. De los diccionarios analizados, el GDUEA, el DLE y el DEA no solo expresan las concepciones teóricas sobre la lengua y el léxico a partir de las cuales se basa la construcción del diccionario, sino que estas se hacen evidentes en los criterios macroestructurales e incluso los microestructurales. Los tres son diccionarios generales, aunque el primero manifiesta que puede llegar a ser útil para hablantes no nativos. Ninguno de los DMA analizados señala su concepción particular sobre la lengua ni tampoco aspectos pedagógicos concretos sobre los cuales se basa la obra. En el DEPE y el DIPELE, a partir de la hiperestructura y la macroestructura, se evidencian algunas

concepciones basadas en el enfoque léxico y el enfoque comunicativo para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

El aprendizaje del léxico en ELE no debe concebirse únicamente como la apropiación de las unidades léxicas o el vocabulario aislado o descontextualizado de la realidad comunicativa o del sistema que se conoce como lengua. Desde las concepciones del enfoque léxico, en este se conjuntan los distintos elementos de la lengua, por esa razón, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera se debe desarrollar la competencia léxica que permite la construcción de redes para la comprensión y el uso del vocabulario a partir de la integración de todas las propiedades formales, contenido y uso que se materializan en las unidades léxicas: la forma (fonética, fonológica, ortográfica, morfológica), la función sintáctica (categoría y función), significado (semántica), su variación (sociolingüística y cultural) y su valor intencional o comunicativo (pragmática); entendiendo que las unidades léxicas no son solo las palabras, sino también las unidades pluriverbales. Esta competencia es posible gracias al lexicón, entendido como un complejo sistema que implica el aprendizaje, la memorización, la relación, la comprensión y la creación del léxico. De esta manera, un DMA, al ser una herramienta didáctica cuyo principal eje son las unidades léxicas, debe dar cuenta de todos estos elementos para cada uno de los lemas.

6.4.1.1. El usuario

En el caso de un DMA de ELE, al ser una herramienta dirigida específicamente a docentes y estudiantes, debe atender a las necesidades de estos, en concreto a las de los estudiantes, quienes son los que utilizan principalmente este instrumento. Se reconoce que el usuario tiene unas necesidades específicas de consulta de acuerdo con sus características o su perfil, y que a partir de ellas se deben plantear los distintos criterios para la elaboración del diccionario a fin de que este responda ante tales necesidades. Sin embargo, ni desde la teoría ni desde la práctica se han realizado trabajos que identifiquen las necesidades de los aprendices de ELE y se realicen obras lexicográficas que las atiendan. La teoría lexicográfica hispánica reconoce la necesidad de tener en cuenta al usuario, no obstante, no ha establecido perfiles concretos como sí lo ha hecho la lexicografía de otras lenguas a partir de los cuales se pueden reconocer las características del usuario como las habilidades y conocimientos de la lengua de

aprendizaje, la edad, el conocimiento cultural de dicha lengua, la finalidad de consulta del diccionario y las habilidades en el uso de este, incluso otras características menores que pueden influir como la actitud hacia el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, el uso de la lengua extranjera durante el proceso, el enfoque didáctico, el uso de otros recursos didácticos, el aprendizaje de una área específica al mismo tiempo (saber especializado o vocabulario técnico) y otras situaciones de aprendizaje (Atkins & Rundell, 2008; Bogaards, 2003; Gouws, 2010; Humblé, 2001; Jackson, 2002; Lew, 2015; Nesi, 2013; Svensén, 1993, 2009; Tarp, 2008, 2010). Dado que no se tienen en cuenta estas particularidades, no son identificables en ninguno de los diccionarios, tal como se presenta en un apartado anterior (6.1), en el que se observa que ninguna de las obras, y particularmente los DMA de ELE establecen perfiles, características o rasgos de sus potenciales usuarios: solo un diccionario (DIPELE) menciona el nivel de dominio, pero deja de lado otras características. Esto se ve confirmado en la encuesta a los estudiantes (6.2.1), quienes manifestaron distintas deficiencias en los diccionarios monolingües actuales (los conocidos para ellos) en torno a distintos rasgos en los que consideran que una obra de este tipo no es suficiente, y de allí su preferencia por los diccionarios bilingües, incluso los estudiantes de niveles avanzados quienes tienen un amplio dominio de la lengua española y podrían utilizar de manera efectiva un diccionario monolingüe. También se ve corroborado en la prueba de usabilidad (6.3), en la que si bien es cierto que existen elementos microestructurales que claramente fueron de utilidad a los estudiantes, hay otros que deben ajustarse para que la obra sea absolutamente efectiva.

De esta manera, lo primero que se debe establecer es el perfil del destinatario, pues a partir de un perfil específico se puede proyectar la finalidad de la obra y así establecer los criterios macroestructurales y microestructurales. Este perfil ha de tener en cuenta características como el nivel de dominio de la lengua, el rango de edad, los propósitos de consulta y las habilidades en el manejo del diccionario. Aunque la tradición lexicográfica hispánica no acostumbra realizar estudios previos a la elaboración de un diccionario (aspecto que sí aborda la lexicografía de otras lenguas) es importante investigar sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE y las necesidades particulares en torno al léxico como aspecto importante en la construcción de dicho perfil.

6.4.1.2. La selección léxica

Dado que el diccionario es consultado por hablantes cuya lengua materna es distinta al español, lo más recomendable es seguir el orden semasiológico en el que la *ch* y la *ll* se integren como dígrafos, tal y como se ha venido realizando en los diccionarios del español desde hace más de dos décadas. Esto no solo le confiere un carácter más universal, sino que también facilita la búsqueda a los estudiantes (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; Castillo, 2003; Haensch, 1982a).

El corpus debe estar construido por una base documental representativa de la lengua escrita y de la lengua oral, además tener una muestra amplia del léxico frecuentemente utilizado para el proceso de aprendizaje de ELE. Los términos usados en la prueba de usabilidad, tomados del texto de la prueba y del inventario léxico del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, no se hallaron en su totalidad en ninguna de las diez obras lexicográficas, sin embargo, el diccionario que más registró estos términos es el GDUEA (97.14%), basado en el corpus *Cumbre*, el cual ha sido elaborado de manera detallada a partir de los lineamientos teóricos de la lingüística de corpus. Lo hallado en la prueba coincide con lo señalado en el estudio previo de Azorín y Martínez Egido (2010), quienes tomaron 100 términos al azar del inventario léxico mencionado y encontraron que el diccionario que registraba mayor cantidad de estos términos era el GDUEA.

Esto permite observar que es importante construir un corpus detallado y altamente representativo de la lengua, basado en lineamientos teóricos y metodológicos confiables, y además incluir en dicho corpus términos específicos del léxico, por ejemplo, los que aparecen en el inventario léxico del *Plan Curricular del instituto Cervantes*, pues este es el léxico recomendado para el proceso de aprendizaje, que además es seguido por miles de centros de enseñanza de ELE alrededor del mundo.

A partir del corpus, se debe realizar una selección léxica con base en criterios que permitan incluir términos acordes con el usuario y la finalidad. Con respecto a la cantidad, aunque se recomienda que oscile entre 50000 y 60000 entradas (Hernández, 2000, 2008; Haensch, 1982a) y esta cantidad sería adecuada, no necesariamente el volumen de las entradas significa que contenga los términos necesarios y pertinentes para los usuarios, pues en realidad son los criterios como frecuencia, léxico usual y disponibilidad léxica los que contribuyen a la pertinencia en la selección. De la cantidad total de los términos elegidos para la prueba de usabilidad, el 97.14% se registran en el

GDUEA, cuya cantidad total es de 72000 entradas (12000 por encima del máximo recomendado), y en segundo lugar, con el 94.29%, aparece en el DSAL que tiene 45000 entradas (5000 por debajo del mínimo). El DLE es el diccionario con mayor cantidad de entradas, con 93111, sin embargo, contiene el 91.43% de la muestra, lo cual lo ubica en el tercer lugar. Así, no es suficiente con determinar la selección léxica a partir de un criterio numérico, sino que deben existir otros criterios como frecuencia, uso y disponibilidad, los que permiten la inclusión de términos representativos y útiles de acuerdo con el propósito del diccionario.

Si la finalidad del diccionario es ser útil como herramienta didáctica en el proceso de aprendizaje de ELE, la selección léxica debe centrarse en la lengua actual, que es la que los estudiantes aprenden en los distintos lugares de enseñanza, por lo tanto, el principal criterio para la selección del léxico es el de uso, que implique tanto la lengua oral como la lengua escrita, dejando de lado términos anticuados, en desuso y poco usados. Para ello, es necesario partir del corpus y determinar de manera detallada aquellas unidades léxicas vigentes y su respectiva frecuencia. De las obras analizadas en el presente estudio, solamente el GDUEA (como se ha retratado anteriormente es el diccionario que ofrece la mejor selección léxica de acuerdo con la prueba de usabilidad) explica en sus preliminares el procedimiento mediante el cual se seleccionó el léxico para la obra a partir de la frecuencia de uso que, incluso, se proporciona como una de las informaciones de la microestructura. Un análisis previo del léxico a partir de datos reales sobre el uso de los mismos permitirá una inclusión mucho más acertada y útil para los destinatarios.

Adicionalmente, es necesario que se incluya una amplia variedad en el tipo de vocabulario, no solamente términos de la lengua estándar. De esta manera, es necesario incluir términos de distintos niveles de comunicación, voces de distintos niveles socioculturales, neologismos, léxico del español americano, extranjerismos, terminología especializada, siglas, abreviaturas, acortamientos, afijos y fraseología. La inclusión de vocabulario variado proporciona una muestra representativa de la lengua y posibilita que las búsquedas sean más exitosas. En el presente estudio, los diccionarios GDUEA y DSAL, los cuales contenían el 97.14% y el 94.29% del vocabulario seleccionado en la prueba de usabilidad, son los diccionarios que incluyen mayor variedad de términos distintos a la lengua estándar. En el estudio de Azorín y Martínez Egido (2010) los resultados son similares: estos dos diccionarios se posicionan en el mismo orden en cuanto a la cantidad de términos que abarcan de acuerdo con el

vocabulario seleccionado en esa investigación. En contraste, el DIPELE contiene solo el 80% de los términos de la prueba de usabilidad, siendo el penúltimo con respecto de las demás obras. Esto también coincide con el estudio de Azorín y Martínez Egido (2010), quienes hallaron que solo el 57% de los términos de su muestra se encontraban en el diccionario, lo que constituye a este el diccionario que menos términos registraba. El DIPELE, a diferencia del GDUEA y el DSAL, contiene una variedad limitada en el vocabulario que registra pues no contiene extranjerismos, americanismos, neologismos, siglas, abreviaturas ni afijos.

Para la selección de cada uno de estos tipos de términos se deben tener en cuenta criterios claros, además del criterio de uso, que debe ser esencial a todo el vocabulario.

En lo tocante al léxico de niveles de comunicación y de niveles socioculturales, todos los diccionarios analizados lo contiene. No obstante, en los preliminares de ninguna de las obras se establece el criterio para su inclusión. Lo que se presenta, en la mayoría de los casos, son las etiquetas con las que se marca en la microestructura y se proporciona una explicación sobre el significado de ellas. De igual manera, únicamente el DEA distingue entre el vocabulario de niveles de comunicación (coloquial, literario, vulgar, eufemismo, infantil, despectivo y humorístico, etc.) y el de niveles socioculturales (popular, rural, jergal y juvenil, etc.), mientras que en el resto de los diccionarios se presenta únicamente como léxico restringido. La cantidad y la diversidad del vocabulario varían entre los diccionarios estudiados: el de mayor variedad es el DLE, seguido por el GDUEA, DEA, DEST, DSAL, DEPE, CLAVE, DIPELE, DLEPEE y DUE. La mayoría de los DMA contienen pocas marcas y al interior de la obra este tipo de léxico es escaso. El 28.57% de los docentes entrevistados manifestó que una de las principales carencias de los diccionarios monolingües gira en torno a este tipo de vocabulario, pues en muchos casos el léxico está más referido a la lengua estándar o a la lengua escrita, y que pocas veces se encuentran términos de la oralidad y restringidos. Es importante tener en cuenta que el estudiante se encuentra en un proceso de conocimiento de la lengua que presenta no solo una forma escrita, sino también una forma oral, que el vocabulario restringido está más cerca de la oralidad, y que por lo tanto es importante incluir un buen número de voces de este tipo a fin de resolver las dudas que el estudiante puede encontrar en torno a este no solo durante el proceso, sino también en la cotidianidad del uso del español.

De todos los diccionarios analizados, solamente el CLAVE especifica que incluirá neologismos que ingresan a la lengua de manera rápida y que están referidos a

las nuevas tecnologías y la economía; el DLE resalta la inclusión de neologismos de amplia difusión. En la entrevista con los docentes, el 85.71% de ellos señaló la escasez de neologismos presentes en los diccionarios monolingües como una de las principales deficiencias, pues consideran que el diccionario debe dar cuenta de distinto tipo de vocabulario que esté más cercano a la realidad lingüística de los estudiantes. El usuario, al estar en contacto con la lengua actual, está expuesto a distintos tipos de términos entre los cuales se encuentran los neologismos, por lo tanto, es necesario incluirlos en el diccionario. Al igual que para el léxico estándar, lo más recomendable es la inclusión de acuerdo con el criterio de uso.

Por lo que respecta al léxico del español americano, los diccionarios DLE, GDUEA y DSAL son los más abundantes, no solamente por el volumen de entradas, sino también por las marcas utilizadas para especificar el país en el que se utiliza el término. El DEST, el DLEPEE, el DUE, el CLAVE y el DEPE incluyen menos volumen y los señalan con una marca. El DEA y el DIPELE no incluyen americanismos. Solamente los diccionarios DLE, DEPE y CLAVE establecen criterios claros y concretos para la inclusión de este tipo de vocabulario: tener un significado distinto al término usado en España, ser usado en una gran extensión del continente americano y provenir de un país con amplio peso demográfico; para el caso del DLE se especifica que también debe registrarse en el CREA. El 85.71% de los docentes manifestó a través de la entrevista que una de las principales carencias de los diccionarios es la escasez de americanismos y que estos deben ser más abundantes en estas obras. De esta manera, es importante incluir una amplia selección del léxico del español americano, a partir de criterios claros: en primer lugar, el criterio de frecuencia de uso para estar en consonancia con el resto de la obra; en segundo lugar, el criterio diferencial por el cual el término tiene un significado diferente al del español estándar; en tercer lugar, usarse en una amplia región de Latinoamérica o en países con un alto peso demográfico.

En el caso de los extranjerismos, el DLE y el DEA especifican la inclusión de aquellos que han entrado al sistema y que registran una forma escrita en español o cercana a ella. No se debe olvidar que el DLE es un diccionario prescriptivo que atiende únicamente aquel léxico que ya ha sido legitimado por las normas del español y que el DEA se basa en un corpus esencialmente escrito, el cual se ha fijado o establecido en el sistema. El CLAVE incluye extranjerismos tanto adoptados por la lengua como aquellos que guardan su forma original. En un diccionario que propende por el uso, deben

ingresarse aquellos términos que incluso no estén adaptados al español y de los que se pueda evidenciar su uso frecuente.

La inclusión de voces de especialidad es recurrente en todas las obras, aunque en distintas magnitudes. Los diccionarios DLEPEE, DEA y DSAL son los que más términos incluyen. Sin embargo, únicamente el DEST establece como criterio fundamental la inclusión de aquellos términos de las ciencias más conocidos y que dentro de estas, gocen de una alta frecuencia. En un DMA de ELE, dada la necesidad de incluir términos variados, es importante la inclusión de vocabulario de distintas ciencias y disciplinas. Para estar en consonancia estos términos deberán ser de uso frecuente dentro del campo de su especialidad. Las áreas del conocimiento sobre este tipo de léxico deben estar referidas a las ciencias más difundidas y conocidas, evitando áreas muy específicas que solo deben ser abordadas por diccionarios especializados.

Con respecto a las siglas, solo los diccionarios DIPELE, DLEPEE y DUE las excluyen de su selección léxica. Únicamente el DEA señala como criterio de inclusión de las siglas el ser ampliamente difundidas y no estar relacionadas con nombres propios. En el caso de las abreviaturas, la mayoría de los diccionarios las incluyen en la selección léxica excepto el DIPELE, el DLEPEE y el DUE. El GDUEA las presenta en una sección especial en los apéndices. La inclusión de siglas y abreviaturas es importante dentro de la obra, pues el aprendiz puede verse expuesto a ellas y requiere consultar su significado, por eso, una vez más ha de atenderse el criterio de frecuencia de uso para determinar las que pueden elegirse dentro de la selección.

Aunque los afijos no son palabras, sino que son unidades constituyentes de rango inferior, estos hacen parte de la selección léxica de algunos diccionarios. El DEPE, el CLAVE, el DLE, el GDUEA y el DSAL incluyen tanto prefijos como sufijos. El DEA y el DEST solo incluyen prefijos. El DIPELE, el DLEPEE y el DUE no incluyen afijos. En ninguno de los casos se especifican los criterios para la inclusión de este tipo de información. Con los apócope sucede algo similar: solo el DLE y el DEST los registran, aunque no se establecen los criterios para su inclusión. La inclusión de afijos y apócope es importante en un DMA, pues al ser formas que posibilitan la comprensión y la construcción de términos, implican utilidades didácticas (Alvar, 2003; García Sanz, 2009; Llorente y Fitzhugh, 2009). De igual manera, es necesario establecer un criterio claro para su inclusión: en el caso de los prefijos y los sufijos, dado que en el español no son muchos, podrían incluirse todos; en cuanto a los apócope, se deben incluir los de uso frecuente.

La fraseología se incluye en todos los diccionarios. A pesar de que la cantidad es abundante y los criterios de selección son los mismos que para el léxico estándar, los tipos de unidades pluriverbales se limitan a las locuciones y en algunos casos a expresiones idiomáticas. Las colocaciones no se presentan como unidades fraseológicas, sino que se brinda información sobre ellas a través de ejemplos, la misma definición o notas sobre sintaxis. Únicamente el DSAL registra algunos refranes. De acuerdo con la encuesta realizada a los estudiantes estos señalan la fraseología como el cuarto ítem de consulta más frecuente (el 30.25% la consulta siempre y el 31.36% con amplia asiduidad). Algo similar sucede con los docentes, quienes señalan este tipo de vocabulario como el tercer motivo de consulta del diccionario (el 23.03% lo consulta siempre y el 23.68% casi siempre). Sin embargo, tanto docentes como estudiantes coinciden en que una de las principales deficiencias de los diccionarios es la carencia de este tipo de términos (el 26.89% de los estudiantes y el 51.32% de los docentes), tanto así que consultan otras obras lexicográficas no definitorias que proporcionan información sobre unidades pluriverbales (el 22.69% de los estudiantes y el 26.97% de los docentes). Dado que, desde nuestra propuesta, el diccionario debería fundamentarse en el enfoque léxico, el cual centra su atención en las unidades léxicas, que pueden ser palabras o unidades pluriverbales, este tendrá que registrar ambos tipos de unidades. Las unidades pluriverbales se clasifican en tres tipos: las locuciones (expresiones que funcionan como un elemento oracional), las expresiones idiomáticas (expresiones invariables como los clichés, los timos o las muletillas, las comparaciones fijadas, las frases hechas y las frases proverbiales) y las combinaciones sintagmáticas (combinaciones de palabras que aparecen juntas de manera recurrente pero que guardan su autonomía sintáctica y semántica); un DMA de ELE deberá contener términos de estos tres tipos, elegidos a partir del criterio de uso, así como cualquier otro término de la lengua estándar.

6.4.1.3. La lematización

Por lo que se refiere a la lematización, los diccionarios analizados mantienen cierta sistematicidad con respecto a la forma de registrar distintos términos como sustantivos, adjetivos, pronombres, artículos y verbos. Estas características deben mantenerse para no romper con la regularidad de los diccionarios monolingües. Sin

embargo, algunas obras muestran irregularidades en la lematización de formas especiales como sustantivos que se usan principalmente en plural, femeninos con morfología irregular, variantes ortográficas y palabras con doble representación gráfica. Para el caso de las palabras de mayor uso en plural, lo más recomendable es que se registren atendiendo al criterio de frecuencia: si en el corpus el término aparece principalmente en plural, así debe estar lematizado en el diccionario. En el caso de los femeninos con morfología irregular, deben registrarse en un artículo aparte del término masculino, pues los estudiantes los encontrarán de esta manera y no se puede tener una certeza de que ellos conozcan el masculino para realizar la búsqueda. Con respecto a las variantes ortográficas y las palabras con doble representación gráfica, se deben registrar todas, pues es posible que el estudiante las encuentre de cualquiera de las dos formas y requiera realizar la búsqueda, pues no necesariamente tiene que saber que existe una variante de dicha palabra.

Adicionalmente, dado que se trata de un DMA de ELE, es importante que se lematizen otras formas no usuales en los diccionarios destinados a hablantes nativos. El DEPE lematiza formas conjugadas irregulares de uso frecuente. La inclusión de estas formas es valiosa, pues no necesariamente el estudiante conocerá la forma infinitiva de esos términos, por lo tanto, se constituirá como una ayuda significativa para los usuarios. Por supuesto, para mantener la coherencia se deben incluir aquellas que son de uso frecuente a partir del corpus seleccionado.

En relación con la homonimia, los diccionarios analizados la registran de distintas maneras. El DEPE, el DIPELE, el GDUEA y el CLAVE la ubican en el mismo artículo. El DLEPEE y el DSAL la ubican en artículos distintos si pertenecen a diferentes categorías gramaticales. El DUE, el DLE y el DEST registran la homonimia de acuerdo con el criterio etimológico. El DEA ubica los términos homónimos a partir del criterio de proximidad semántica. En un DMA de ELE, cuya función es didáctica, es importante elegir el criterio de proximidad semántica, pues este tiene utilidades didácticas que pueden ser útiles para la enseñanza del léxico, y que permite no solo identificar los casos de homonimia, sino también distinguirlos del fenómeno de la polisemia.

En términos generales, los criterios macroestructurales de un DMA de ELE deben atender a las necesidades de consulta de los usuarios y al perfil de estos, que se construye a partir de la caracterización de distintos elementos. También es importante fundamentar la obra en un enfoque pedagógico que le proporcione unas concepciones

teóricas que sirvan de sustento. La selección léxica debe ser variada, fundamentada en el criterio de uso para la mayoría del léxico y con criterios adicionales para el caso del léxico como términos de especialidad y léxico del español americano. La lematización debe mantener sistematicidad e incluir formas frecuentes en el uso que guarden la forma en la que los estudiantes encuentran el término en la cotidianidad. La homonimia debe registrarse de acuerdo con el criterio de proximidad semántica, ya que este ofrece utilidades didácticas.

6.4.2. Criterios microestructurales

También la microestructura debe construirse atendiendo a las necesidades particulares de los usuarios de acuerdo con su perfil. No hay que dejar de lado el fundamento didáctico que sostiene teóricamente la obra.

Desde el enfoque léxico, en la unidad léxica se evidencian propiedades formales y de contenido de la lengua, desde lo fonético y fonológico, pasando por lo morfológico, la sintaxis, la semántica, la pragmática y sus variaciones sociolingüísticas y culturales. Estos elementos son evidenciables en la microestructura, por eso la información de los artículos debe contener estos aspectos útiles en el proceso de aprendizaje de ELE.

De los diccionarios estudiados, el DEPE, el DIPELE, el DLEPEE y el GDUEA (los tres primeros son DMA de ELE) presentan el lema con su correspondiente división silábica. El DSAL, que también es un DMA, no ofrece esta información. Como se ha establecido desde la teoría, lo recomendable es que el lema se proporcione con su respectiva separación silábica, pues esto puede contribuir a solucionar dudas que el usuario tenga sobre la forma de la palabra, especialmente en aquellas que aceptan formas femenina y masculina. Esta información puede tener utilidades didácticas para el trabajo en el aula (Alvar, 2003; García Sanz, 2009; González García, 2004; Martínez Navarro, 2004).

A pesar de que la información sobre pronunciación no es una de las más frecuentes en cuanto a consultas por parte de estudiantes (solo el 5.45% la consultan siempre) y docentes (el 6.58%), desde el enfoque léxico uno de los niveles susceptibles de ser estudiados a través de las unidades léxicas es el fonético-fonológico, y el diccionario ayudará a proporcionar este tipo de información al presentar la transcripción

fonética del lema, y esta información puede tener potencialidades didácticas para el trabajo en el aula (Alvar, 2003; Campanile *et al.*, 2011; Corros, 2004; García Sanz, 2009; González García, 2004; Martínez Navarro, 2004). De los diccionarios del presente estudio el DIPELE, el DLEPEE y el GDUEA (los dos primeros son DMA) ofrecen la transcripción fonética del lema. El DEPE y el DSAL, aunque son DMA, no proporcionan esta información, sino que, al igual que los demás diccionarios, solo ofrecen notas de pronunciación cuando esta no se ajusta a las normas del español. Los diccionarios que ofrecen la transcripción fonética lo hacen en el sistema AFI, mientras que los que presentan la información como una nota adicional acuden a las grafías del español. Es importante que esta se presente en un sistema de transcripción convencional, preferiblemente el AFI, el cual le confiere un carácter universal y convencional y esto conduce a una mayor claridad para que el estudiante comprenda mejor la información.

Todos los diccionarios analizados atienden al criterio gramatical para la organización de las acepciones, incluso en algunos de ellos existen subcategorías que también se tienen en cuenta a la hora de presentarlas (por ejemplo, entre los sustantivos, ubicar primero los masculinos y posteriormente los femeninos). Cuando todas las acepciones pertenecen a la misma categoría gramatical, los diccionarios DEPE, DSAL, DLEPEE, DUE, CLAVE, DEA y DEST no explican y tampoco hacen evidente el criterio utilizado para su organización. El DIPELE y el GDUEA manifiestan que cuando las acepciones pertenecen a la misma categoría gramatical se atiende el criterio de frecuencia de uso, incluso el GDUEA plantea una excepción en los casos en que una acepción depende de otra, por lo cual se pondrá primero la que engloba, aunque no sea la más frecuente. En el caso del DLE, se explica en los preliminares que es imposible atender a un único criterio y además armonizarlos todos, por lo cual el primer criterio es el gramatical, el segundo es el histórico, el tercero es el lógico semántico y por último el de marcación.

En la prueba de usabilidad se encontró que el orden de las acepciones no es un asunto determinante en el grado de eficacia de la información presentada en el artículo. Desde la teoría, lo más recomendable es ubicar primero las acepciones más usuales y por último las menos usuales (Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Werner, 1982), atendiendo así al criterio de frecuencia de uso. Sin embargo, esta idea suele ser un poco inviable, pues podría incurrir en una desorganización al separar de manera arbitraria las acepciones de una misma categoría gramatical. Así, es necesario tener en cuenta varios

criterios que permitan una organización coherente y meticulosa. El principal criterio es el gramatical, por el cual las acepciones de una misma categoría deben aparecer juntas; el segundo criterio es el de frecuencia de uso, por el cual se ubican primero las acepciones más usuales, con ciertas excepciones: la primera, si una acepción depende de otra, esta aparecerá después de aquella de la que depende, aunque sea más frecuente; la segunda excepción consiste en que las acepciones marcadas serán las últimas en aparecer.

La definición es una de las informaciones que requiere mayor cuidado en la construcción del diccionario por varias razones. En primer lugar, porque a través de las encuestas se determinó que la búsqueda del significado de un término es el principal motivo de consulta tanto por parte de estudiantes (el 38.24% lo consulta siempre y el 37.28% con alta frecuencia) como por parte de los docentes (el 53.29% lo consulta siempre y el 26.97% con asiduidad). En segundo lugar, porque, de igual manera, tanto alumnos (48.74%) como profesores (48.68%) señalaron la definición incomprensible como una de las mayores deficiencias de los diccionarios monolingües. En tercer lugar, en las pruebas de usabilidad se determinó que la definición es uno de los elementos más importantes para los estudiantes a la hora de evaluar la utilidad de la información presentada por el artículo.

Así, es importante tener en cuenta criterios que propendan a la sencillez, claridad y precisión de la definición con el fin de que esta sea verdaderamente útil para el usuario. Desde la teoría, las definiciones sinonímicas no son recomendables, dado que no suelen ser suficientemente claras si el estudiante no conoce el sinónimo, obligando a una nueva búsqueda y en algunos casos generando circularidad o incluso pista perdida (Ahumada, 1989; Bosque, 1982; Escavy, 2000; Hernández, 1989, 2000, 2008; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2002, 2014; Werner, 1982). Esto va en consonancia con lo hallado en la prueba de usabilidad, pues el 22.22% de las definiciones que tuvieron la puntuación más baja eran sinonímicas, en las que se ofrecía una o varias palabras sin ningún contexto adicional o marca que proporcione información precisa sobre el lema. Por esta razón, un DMA de ELE debe evitar las definiciones a partir de sinónimos.

El único tipo de definición que debe proporcionarse en un DMA de ELE es la perifrástica, no obstante, en la construcción de esta se deben tener en cuenta varios parámetros a fin de que sea lo suficientemente clara, precisa y útil.

En primer lugar, lo más recomendable desde la teoría es la redacción en estructuras simples para que el significado sea de más fácil comprensión para el usuario.

Hay que tener en cuenta que al tratarse de un hablante no nativo que está en el proceso de aprendizaje de la lengua extranjera, podría tener dificultades si se presentan redacciones con estructuras complejas, con oraciones subordinadas o estructuras extensas en las que el orden de la oración se presente de manera desorganizada (Battaner, 2000; Córdoba, 1998; González García, 2004; Martínez Marín, 1989; Perdiguero, 2010). Esto se corrobora en la prueba de usabilidad, en la que se halló que el 98.36% de los artículos mejores puntuados está redactado en oraciones simples que proporcionan el significado de manera directa y sencilla. En contraste, el 27.77% de los artículos puntuados con la calificación más baja está estructurado en oraciones complejas en las que se implica una sucesión de frases, algunas de ellas en un orden en el que se evidencia ambigüedad para la comprensión del sentido que expresa la definición.

Adicionalmente, las definiciones deben estar redactadas en términos más frecuentes que el lema con el fin de que la definición sea lo suficientemente comprensible para los estudiantes. Si no se sigue este principio, se compromete la inteligibilidad del significado, se trasgrede el principio de transparencia y se obliga al usuario a realizar una nueva búsqueda del término menos frecuente para poder entender el significado proporcionado en la definición (Battaner, 2000; Córdoba, 1998; González García, 2004; Hernández, 1989, 2000, 2008; Martínez Marín, 1989; Perdiguero, 2010). Esto está en consonancia con la prueba de usabilidad: el 100% de los artículos evaluados con la calificación más alta incluyen en su redacción palabras más frecuentes que el lema; por el contrario, el 50% de los artículos valorados con la puntuación más baja están redactados con algunos términos que son menos frecuentes que el lema.

Otro aspecto a tener en cuenta es el de la inclusión de una palabra familiar del lema dentro de la definición. La teoría señala que debe evitarse definir a través de una palabra familiar o con la misma unidad léxica, pues resta claridad a la definición y conduce a una nueva búsqueda (Ahumada, 1989; Atkins & Rundell, 2008; Geeraerts, 2003; Landau, 1989; Martínez de Sousa, 2009; Pérez Lagos, 1998; Porto, 2014; Svensén, 1993). En las pruebas de usabilidad se encontró que el 8.96% de los artículos que fueron evaluados con la puntuación más alta contienen una palabra familiar del lema, pero esta aparece hacia el final de la definición a la que precede una explicación en la que se proporciona un contexto que posibilita la comprensión; por el contrario, el 50% de los artículos valorados con la calificación más baja presentan palabras familiares de la entrada dentro de la definición sin ningún tipo de contexto previo o

mayor aclaración que permita comprender el significado. Lo recomendable entonces es evitar palabras familiares del lema, sin embargo, en caso de ser necesaria su utilización, se debe proporcionar un contexto que posibilite la comprensión del significado.

El GDUEA es el diccionario con artículos mejor puntuados. Este establece como criterio de redacción la definición por rasgos funcionales, la cual proporciona información sobre el uso del lema, lo que la hace más cercana a la definición que se hace en contextos naturales. Por otro lado, el DIPELE es el segundo diccionario con artículos valorados con la calificación más alta (ninguno de sus artículos obtuvo la calificación más baja). En esta obra se utiliza un sistema particular de definición a partir de una lista de definidores cuyos términos están contenidos en el diccionario. El empleo de sistemas particulares de definición con base en criterios claros posibilita la construcción de definiciones uniformes y sistemáticas que proporcionan mayor comprensión del significado.

Por último, hay que tener en cuenta que las definiciones cumplan todos los principios: el de equivalencia, por el cual la definición debe expresar exactamente el contenido de lo definido; el de identidad categorial, que dicta que la categoría gramatical del definidor debe coincidir con la de lo definido; el de identidad de contenido, que establece que una definición debe ser equiparable con el análisis componencial del lema; el de transparencia, que dicta que la definición debe redactarse en términos más usuales que el lema; el de autosuficiencia, que establece que las palabras de la definición deben registrarse en el mismo diccionario; y el de conmutabilidad o sustituibilidad, por el cual la definición puede ser intercambiable con el lema en cualquier contexto sin que haya alteración semántica.

A propósito del principio de sustituibilidad, para el mejor cumplimiento de este principio, es recomendable utilizar contornos definicionales que proporcionen claridad y precisión (Martínez de Sousa, 2009; Porto, 2002, 2014; Serra, 2007). Específicamente los contornos se utilizan en la definición de adjetivos, a los cuales se les señala el sustantivo al cual están referidos, y a los verbos, a los que se les puede señalar tanto el sujeto como los distintos complementos. Usualmente el contorno se presenta en una tipografía distinta a la definición o se señala con símbolos para su identificación. Si bien es cierto que en las pruebas de usabilidad el contorno no es determinante para valorar la efectividad del artículo, también es cierto que el uso de contornos no solo proporcionará especificidad y claridad al significado, sino que podría incluso proporcionar

información útil para actividades didácticas, razón por la cual es una información importante en la microestructura.

También se ha de tener especial cuidado en la construcción del ejemplo. La teoría asegura que todas las acepciones deben contener ejemplos que brinden una ilustración a la definición en la que se evidencie claridad y precisión y que pueda servir como modelo de uso (Atkins & Rundell, 2008; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Lara, 1997). De los diccionarios analizados, el DEPE, el DIPELE, el DLEPEE, el DEA y el DEST presentan ejemplos en todas las acepciones, el DSAL, el GDUEA y el CLAVE en la mayoría de ellas y en el DUE y el DLE son escasos. Solo los diccionarios DIPELE, GDUEA, DEA y el DEST especifican que estos se toman del corpus, en muchos casos de manera literal o con algunas modificaciones para proporcionar mayor claridad e ilustración. Además, en la mayoría de casos se presentan en secuencias discursivas cerradas que proporcionan un contexto para una mejor exposición.

En la encuesta se encontró que el 23.53% de los estudiantes se acerca el diccionario para observar el ejemplo siempre y el 30.25% lo hace con una alta frecuencia, lo cual constituye al ejemplo como el segundo motivo de consulta del diccionario. En la misma encuesta el 47.37% de los docentes considera la poca cantidad o la nulidad de ejemplos como una deficiencia importante en los diccionarios monolingües, y el 50.42% de los estudiantes afirma que la deficiencia más significativa en los diccionarios monolingües es la escasez de ejemplos útiles o la inexistencia de ellos, lo que significa que es una información relevante para el usuario. Esto se ve corroborado en la prueba de usabilidad, en la que la existencia y estructura del ejemplo fueron importantes para determinar la valoración que los estudiantes realizaron de la utilidad del artículo: el 89.55% de los artículos con la valoración más alta contienen ejemplos que ilustran la definición, la mayoría estructurados en secuencias discursivas cerradas que evidencian un contexto y en estructuras gramaticales simples, con términos más usuales que el lema; por el contrario, solo el 38.89% de los artículos con la evaluación más baja presentan ejemplos, y estos no siempre son ilustrativos pues se proporcionan sin un contexto o con estructuras sintácticas menores en combinaciones de dos palabras que no reflejan el significado del término.

De esta manera, el ejemplo se constituye como una información importante dentro de la microestructura. Este debe presentarse en secuencias discursivas cerradas, en oraciones simples y con términos más conocidos que el lema. Lo más recomendable es tomarlos directamente del corpus, sin embargo, si este se presenta en estructuras

complejas o con palabras menos usuales que la entrada, lo mejor es adaptar el ejemplo. También es necesario que estos aparezcan en todas las acepciones, incluso en las unidades pluriverbales, pues no solo permite entender el significado del lema, sino que también proporciona un modelo para usar el término y por lo tanto será útil en tareas de codificación.

La información gramatical está presente en todos los artículos a través de la categoría gramatical, así como de otra información complementaria en caso de ser necesario, ya sea en un paréntesis antes del grupo de acepciones, o en notas al final del artículo. Este tipo de información es importante, no solo porque proporciona un dato específico sobre el lema que puede ayudar a comprender la posición que esta palabra puede ocupar en una estructura sintáctica, sino porque también puede aportar en tareas de codificación (Alvar, 2003; Atkins & Rundell, 2008; García Sanz, 2009; Garriga, 2003; Haensch, 1982a; Lara, 1997; Martínez de Sousa, 2009). En todos los diccionarios la categoría gramatical se presenta a través de una abreviatura antes de la acepción o del grupo de acepciones. En la mayoría de casos no solo se marca la categoría gramatical sino que también se proporcionan rasgos específicos sobre ella: por ejemplo, para los sustantivos se especifica si es masculino, si es femenino, o si es neutro; para los verbos se registra si es transitivo, intransitivo, pronominal o impersonal. Existen diccionarios que presentan mayor cantidad de esta información como el DSAL, el DIPELE, el DLEPEE y el DLE, que también especifican sobre adjetivos, adverbios, pronombres y conjunciones.

Otra información gramatical que aparece con asiduidad en todas las obras se refiere a variantes ortográficas, otras representaciones gráficas del mismo término o presencia o ausencia de artículo para acompañar el sustantivo. Algunas veces también se incluye información morfológica como los plurales o femeninos irregulares, conjugaciones irregulares (aunque en la mayoría de casos se remite al modelo de conjugación presentado en el apéndice), apócope, comparativos o superlativos.

En la encuesta se determinó que los motivos de consulta sobre aspectos referidos a la información gramatical y morfológica por parte de los estudiantes y los profesores son mínimos. El 13.87% de los alumnos afirma consultar la ortografía siempre, y el 8.40% lo consulta para saber la categoría gramatical, los plurales y el género del sustantivo. Con respecto a los profesores, el 27.63% consulta la ortografía, el 11.84% el género, el 8.55% la categoría gramatical y el 5.26% las formas de plural.

A pesar de que desde el punto de vista de los usuarios la información gramatical no es altamente relevante, desde el enfoque léxico, los aspectos morfológicos y sintácticos pueden ser estudiados a través de la unidad léxica. El diccionario, al proporcionar información sobre las palabras y las unidades pluriverbales, debe también proveer datos y especificaciones en torno a esos niveles. Así, es relevante la inclusión de información en torno a la categoría gramatical del lema y de las unidades pluriverbales, incluso especificaciones sobre tipos de sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, pronombres y conjunciones.

La inclusión de información paradigmática como sinónimos y antónimos se presenta de diferentes maneras y en distintas magnitudes en los diccionarios estudiados. La información paradigmática es importante para un aprendiz de lengua porque amplía el vocabulario, establece relaciones entre términos y ayuda en la construcción de campos léxicos y semánticos, por estas razones proporciona amplias utilidades didácticas (Alvar, 2003; Battaner, 2000; Garriga, 2003). El diccionario que más sinónimos y antónimos presenta es el GDUEA, que además presenta la información por acepción y no por lema, lo cual le da mayor precisión y claridad. En el DEST la información paradigmática no es abundante, sin embargo, establece criterios específicos para la inclusión de este tipo de información, que también se presenta por acepción. Los diccionarios DEPE, CLAVE, DSAL, DIELE, DLEPEE y DUE presentan pocos sinónimos y ningún antónimo, en la mayoría de casos se da por lema y no por acepción, lo que puede causar ambigüedad y no se genera una reciprocidad entre los términos. El DLE y el DEA no proporcionan información paradigmática.

A través de la encuesta se pudo determinar que la información paradigmática es importante tanto para los estudiantes como para los profesores. El 21.85% de los estudiantes siempre consulta los sinónimos, mientras que el 31.51% lo hace casi siempre. En el caso de los docentes, el 15.83% consulta este tipo de información siempre, y el 28.95% casi siempre, lo cual demuestra que la información paradigmática es un motivo frecuente de consulta entre los usuarios. Por otro lado, el 30.25% de los estudiantes y el 30.92% de los profesores consideran que la falta de información paradigmática es una de las principales deficiencias de los diccionarios monolingües. Finalmente, los diccionarios no definitorios más utilizados por los estudiantes son los diccionarios de sinónimos y antónimos: el 72.69% de los alumnos y el 70.39% de los profesores los consultan. Esto permite identificar que este tipo de información suele ser importante en las consultas de los usuarios.

Un DMA de ELE deberá proporcionar abundante información paradigmática. Esta debe implicar tanto sinónimos como antónimos, e incluirse a partir de criterios definidos. Por supuesto, las unidades léxicas como sustantivos, adjetivos, verbos y las locuciones de estos tipos son susceptibles de presentar sinónimos o antónimos. Adicionalmente, esta información debe presentarse por acepción y no por entrada, para mejor precisión y evitar ambigüedades. Finalmente, debe generarse reciprocidad entre los artículos de los términos presentados: por ejemplo, si la información del artículo para la palabra *arriba* señala que su antónimo es *abajo*, el artículo *abajo* debe mencionar necesariamente que su antónimo es *arriba*.

Dado que es importante la inclusión del léxico del español americano, también se hace necesario señalar esta información en la microestructura. De los diccionarios analizados, el DLE, el GDUEA y el DSAL son los únicos que proporcionan marcas por cada uno de los países, mientras que el DLEPEE, el DUE y el DEPE, presentan una única marca que se refiere a América, y el CLAVE no incluye marca, sino que presenta la información dentro de la misma definición, señalando que el término pertenece al léxico del español meridional. Esta información debe proporcionarse a través de abreviaturas que deben ser específicas para indicar exactamente el lugar o los lugares de empleo del término, pues, aunque hay términos que se utilizan de manera indistinta en todos los países latinoamericanos, también existen algunas palabras que son del dominio de un país o de un pequeño grupo de países, y se debe especificar a fin de no generar imprecisiones y confusiones para el estudiante. Se debe tener en cuenta que la información diatópica en el diccionario no tiene solo la función de especificar la procedencia y uso del término, sino también ser útil a la hora de codificar; además esa información tiene potencialidades didácticas que puede ser utilizada en el aula de clase (Córdoba, 1997; Fernández García, 1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991b, 1994, 2000, 2008).

De igual manera, dado que se incluirán voces de especialidad, este debe ir marcado dentro del artículo. Todos los diccionarios analizados en el presente estudio, excepto el CLAVE, utilizan abreviaturas que se ubican antes de la acepción. El CLAVE presenta esta información como parte de la definición. Tal y como se viene realizando en la mayoría de las obras lexicográficas, lo más recomendable es ubicar una abreviatura en la acepción que corresponde al término.

Algo similar sucede con las voces restringidas, que al aparecer dentro de la selección léxica, requieren ser marcadas en la microestructura. En todos los diccionarios

estudiados se utilizan abreviaturas ubicadas antes de la acepción a la que aplica. El uso de este tipo de marcas es relevante para un aprendiz de ELE no solo porque proporcionan mayor claridad sobre el término, sino también porque ofrece información de uso para la codificación (Cabré, 1993; Castillo, 2003; Córdoba, 1997; Fernández García, 1997; González García, 2004; Hernández, 1989, 1991b, 1994, 2000, 2008).

Uno de los aspectos que los diccionarios actuales desatienden en gran magnitud es el relacionado con la información pragmática y la información cultural. En ninguna de las diez obras presentadas se evidencia ninguna marca que presente o indique ese tipo de información. Sin embargo, diccionarios como el DEPE, el DSAL, el DLEPEE y el CLAVE presentan aspectos culturales de manera implícita en los ejemplos. En la encuesta a los profesores y a los estudiantes se determinó que una de las principales deficiencias de los diccionarios monolingües es la poca información cultural o de contextos de uso: el 54.61% de los profesores y el 40.76% de los estudiantes, lo que significa que esta información es importante. Dado que se trata de un DMA de ELE, la información cultural y pragmática debe ser abundante, presentada a través de notas lo suficientemente explícitas para que el usuario pueda tenerla de manera clara y detallada, pues esta proporciona rasgos importantes de la lengua que no solo son útiles para la comprensión, sino también para la codificación (Atienza, 2004; Campanile *et al.*, 2011; Prado, 2004).

En los DMA de ELE se suele incluir otra información que en algunas ocasiones no es frecuente en los diccionarios generales y que puede proporcionar características importantes para el aprendiz, no solo para comprender el significado sino también para tareas de codificación (Alvar, 2003; González García, 2009; Llorente y Fitzhugh, 2009). La combinación de adjetivos con verbos *ser* y *estar* suele ser útil a los estudiantes para que puedan comprender y diferenciar entre un verbo y otro; esta información se presenta en el DEPE, el DSAL y el DIPELE. También es valioso señalar el carácter contable o no contable de los sustantivos, como lo hace el DSAL. Además, es recomendable proporcionar explicaciones para el tratamiento del error como lo hace el DEPE. A pesar de que la etimología no se contempla como útil en los DMA, algunos estudios aseguran que puede proporcionar información para aclarar dudas con respecto a los falsos amigos (Campanile *et al.*, 2011; García Sanz, 2009). En las encuestas, tanto estudiantes como docentes señalaron que, dentro de la consulta de otros diccionarios, se encuentran los etimológicos: el 9.66% de los estudiantes y el 17.11% de los docentes.

Por lo que se refiere a la fraseología, todos los diccionarios del estudio la ofrecen como la última información al final del artículo. El GDUEA, el DUE, el DLE y el DEST la presentan en dos bloques separados: uno en el que figuran los sintagmas nominales y otro para las locuciones. El resto de diccionarios la ubica de manera indistinta, siempre atendiendo al orden alfabético. Lo más recomendable para una búsqueda más rápida y eficaz es ubicar las unidades pluriverbales por orden alfabético. La definición, marcas, ejemplo y contornos en el caso en que aplique, deben seguir los mismos parámetros que los de las palabras.

En resumen, es importante plantear criterios microestructurales claros a fin de que los artículos estén contruidos de manera que puedan ser comprensibles para los usuarios. Estos deben estar basados en las necesidades y los perfiles específicos de los destinatarios, así como en una concepción didáctica del aprendizaje de la lengua extranjera. Se debe proporcionar la división silábica del lema. La transcripción fonética debe proporcionarse en el sistema AFI. Los criterios para la organización de las acepciones deben ser, en primer lugar, el criterio gramatical, y en segundo lugar, el de frecuencia de uso, excepto si una acepción depende de la otra o si está marcada, en tal caso deberá aparecer al final. La definición debe realizarse de manera cuidadosa, evitando las sinonímicas y redactando las perifrásticas en estructuras simples, con léxico más frecuente que la entrada, evitando la inclusión de una palabra familiar del lema dentro de la definición; además se debe cumplir con los principios de equivalencia, identidad categorial, identidad de contenido, transparencia, autosuficiencia y sustituibilidad, para el cual se recomienda el uso de contornos definicionales. La construcción del ejemplo, que debe aparecer para cada una de las acepciones, debe hacerse en estructuras simples, con palabras más usuales que el lema; de ser posible se debe tomar de un corpus, y en caso de que este no cumpla con las características requeridas se debe adaptar. Habrá de tenerse especial cuidado en incluir información gramatical, información paradigmática, marcas para el léxico del español americano, para las voces de especialidad y para el léxico restringido, e información pragmática e información cultural. También es importante incluir otra información relevante para los estudiantes, como la combinación de adjetivos con verbos *ser* y *estar*, el carácter contable o no contable de los sustantivos, información para el tratamiento del error y etimología.

6.4.3. Otros aspectos a tener en cuenta

Existen algunos aspectos que, si bien son de la hiperestructura, pueden generar algún tipo de repercusión sobre la macroestructura o la microestructura, y por esto es valioso revisarlos.

Uno de estos aspectos es el relacionado con el formato del diccionario. De los diez diccionarios analizados en esta investigación, el DEPE, el DLEPEE, el DEA y el DEST solo cuentan con el formato impreso, mientras que los demás presentan soporte electrónico, ya sea a través de un *software* o en línea. La versión electrónica no solamente permite una consulta más ágil y una mayor difusión (en el caso de los diccionarios en línea), sino que también implica algunas facilidades que no permite la versión impresa.

En cuanto a la macroestructura, una versión electrónica no se limita en volumen y puede incluir una selección léxica mucho más amplia que permita la introducción de muchos más términos, por supuesto, siempre siguiendo el criterio que se ha establecido. Adicionalmente, las herramientas informáticas pueden proporcionar la facilidad de que el estudiante pueda realizar la búsqueda en formas gramaticales distintas a las acostumbradas para la lematización (por ejemplo, en femenino plural o formas conjugadas de los verbos), y la búsqueda lo llevaría directamente al artículo que corresponde.

Con respecto a la microestructura, se puede presentar no solamente la transcripción fonética del lema, sino también un audio a manera de modelo o de ejemplo para los estudiantes, tal y como se hace en los DMA de la lexicografía inglesa y de otras lenguas. Adicionalmente, se pueden utilizar distintos colores de acuerdo con el tipo de información que se proporcione, tal y como lo hacen actualmente el DLE y el GDUEA, lo cual permitirá una mejor visualización de cada uno de los elementos que se proporcionen en el artículo y generará una mejor comprensión en el usuario. Además, teniendo en cuenta las herramientas informáticas, se pueden proporcionar vínculos a otras entradas relacionadas que pueden brindar mayor información como campos léxicos, campos semánticos, remisión directa a la información paradigmática, hipervínculos a la lista de conjugaciones verbales, y a otros apéndices como listas de abreviaturas, lista de países, gentilicios, tablas de días de la semana, meses del año, etc., Toda esta es información relevante y útil para alguien que está en el proceso de aprendizaje de ELE.

Adicionalmente, para que toda la información del diccionario sea aprovechable por el usuario, es necesario proporcionar una guía de uso que debe ir más allá de la ejemplificación de unos artículos a los que se les señalen sus respectivas partes. Dado que los destinatarios son hablantes no nativos que están en un proceso de aprendizaje, se tendrá que explicar de manera clara y detallada cada una de las informaciones que proporciona el diccionario, de manera didáctica, con ejemplos claros y con ejercicios en los que los estudiantes puedan evidenciar la utilidad de la información presentada. Al respecto, varios autores recomiendan diversos ejercicios y actividades que podrían ser útiles (Calero, 1992; Estaire, 2007; Lüning, 1996; Prado, 2001, 2005).

En la entrevista a los docentes se hizo evidente que la mayoría de ellos conceptúa el diccionario como una herramienta para enriquecer el vocabulario, pero desconocen otra información proporcionada que posee potencialidades didácticas y que pueden ser utilizadas por ellos en las clases con sus estudiantes. Dado que se trata de un diccionario destinado a la enseñanza y aprendizaje de ELE, no solo debería contar con una sección de guía de uso para los estudiantes, sino otra para los docentes, en la cual se explique y ejemplifique el potencial uso didáctico de la información proporcionada en la obra.

Por último, desde la teoría es importante que el diccionario presente, en sus preliminares, los criterios macroestructurales y microestructurales sobre los cuales se han construido, no solamente para argumentar el fundamento teórico y metodológico de la obra, sino también para mejor comprensión del diccionario por parte de los destinatarios.

CAPÍTULO 7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES E IMPLICACIONES

7.1. Conclusiones

7.1.1 Los diccionarios monolingües del español

A partir de los resultados hallados con base en el análisis de los diccionarios, las encuestas, las entrevistas y las pruebas de usabilidad, se llega una serie de conclusiones que puntualizan y corroboran las hipótesis planteadas al comienzo, resuelven las preguntas de investigación y alcanzan los objetivos trazados.

En primer lugar, se realizó un examen de los actuales diccionarios monolingües del español más usados en los procesos de enseñanza-aprendizaje de ELE, analizando los criterios de la macroestructura y la microestructura a la luz de la lexicografía teórica. Tal y como se pensaba en un inicio, los diccionarios más usados carecen de algunas características relevantes para ser útiles para los aprendices de ELE, pues los criterios a partir de los cuales están contruidos los acercan más a los diccionarios monolingües generales o los diccionarios escolares, contruidos especialmente para hablantes nativos.

De acuerdo con la lexicografía teórica para la construcción de DMA, tanto la macroestructura como la microestructura de un diccionario deben contener elementos basados en criterios planteados específicamente para los aprendices extranjeros, cuyo perfil se puede establecer a partir de ciertas características que los diferencian de los hablantes nativos. No obstante, el análisis de los diccionarios permite evidenciar que no todos los lineamientos proporcionados desde la teoría están presentes en los diccionarios.

En relación con la macroestructura, ninguno de los diccionarios, ni siquiera los DMA, contienen todos los criterios dados desde la teoría de la lexicografía didáctica para la construcción de diccionarios de aprendizaje. Algunos de los diccionarios se acercan más a lo que debe ser un DMA de ELE, aunque es importante resaltar que no todas las obras lo hacen en la misma manera ni magnitud, pues mientras que unas

concuerdan más en unos aspectos, otras lo hacen en otros elementos y en distinta medida.

Como punto de partida, el destinatario se presenta de modos distintos en todas las obras. El DEPE es la única obra específica para aprendices de ELE, sin embargo, no explica el nivel de lengua de los usuarios ni proporciona otras características de este tipo de destinatario. El DIPEE, el DLEPEE y el DSAL están dirigidos a estudiantes de español, tanto nativos como extranjeros, asunto que contradice lo planteado desde la teoría, pues los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua son distintos y requieren herramientas y recursos didácticos diferentes. El grado de proficiencia de un hablante nativo es distinto al de un aprendiz, así como su manera de percibir e interiorizar la lengua, y por lo tanto sus necesidades educativas serán diferentes, así como sus necesidades de consulta de los diccionarios; un diccionario destinado a la enseñanza del español a extranjeros deberá responder exactamente a las necesidades específicas del proceso de aprendizaje para este perfil de usuario. El DUE, el GDUEA y el DEA contienen algunos elementos que son útiles para los aprendices de español, sin embargo, estas obras son de carácter general, no didáctico. El DEST es un diccionario escolar destinado a alumnos de educación secundaria.

Con respecto a la selección léxica, esta varía considerablemente de unos diccionarios a otros. Los diccionarios generales son los que tienen una selección léxica más amplia en cuanto al número de entradas que abarca: el DLE tiene un total de 93111, le siguen el DEA con 75000, el GDUEA con 72000, el DSAL (este es un diccionario para estudiantes) con 45000, el CLAVE con 43000. Los siguientes en la lista son diccionarios didácticos: el DEST con un total de 40000, el DEPE y el DUE (este no es didáctico, aunque afirma que puede tener elementos útiles para el aprendizaje de ELE) con 32000, el DLEPEE con 24000 y el DIPELE con 22000. Desde la teoría lo recomendable para un DMA de ELE es entre 50000 y 60000 entradas (Hernández, 2000, 2008; Haensch, 1982a), cifras que están muy por encima de la cantidad de los actuales DMA o diccionarios escolares, lo que significa que ninguno de los diccionarios especializados para estudiantes cumple lo establecido desde la teoría.

Por lo que corresponde al tipo de léxico que se incluye en las obras, lo recomendable desde la lexicografía didáctica teórica es que los DMA incluyan no solamente léxico de la lengua estándar sino también una amplia variedad de términos de distintos niveles de comunicación, distintos niveles socioculturales, terminología especializada, términos del español americano, neologismos, unidades pluriverbales,

siglas, abreviaturas y afijos, no solamente porque estos términos forman parte de la lengua actual usual, sino también porque presentan diferentes utilidades didácticas. No obstante, algunos diccionarios no contienen algunos de estos tipos de vocabulario. El DIPELE y el DEA no incluyen el léxico del español americano, mientras que en los diccionarios DLEPEE, DUE, CLAVE y DEPE la selección es limitada; solo el CLAVE, el DEPE y el DLE mencionan los criterios para la selección de americanismos. El DIPELE y el DLEPEE no incluyen neologismos, siglas, abreviaturas, afijos y la fraseología es escasa, asunto poco recomendable en ambos casos, pues los dos son diccionarios destinados a estudiantes de español. Además, los diccionarios que incluyen este tipo de términos, generalmente no explican los criterios de selección.

El corpus es relevante en la elaboración de los diccionarios, debe ser escogido cuidadosamente y ser coherente con la finalidad de la obra. Los diccionarios DEPE, DSAL, DLEPEE y CLAVE (los tres primeros son DMA) no explican el corpus del cual realizan la selección léxica. El DIPELE toma el *Corpus VOX-Bibliograf*, el cual ha sido utilizado en la construcción de otros diccionarios de la misma editorial (aunque no se proporcionen mayores datos sobre este, como el tipo de fuentes o los documentos de donde se toma). Además, añade léxico presente en los manuales de ELE, no obstante, no se especifica cuáles de ellos. Otros diccionarios generales como el DLE y el GDUEA especifican los corpus en los que se basan, además de comunicar datos de los mismos como la cantidad de palabras, la procedencia, el tipo de documentos, y en el caso del GDUEA, el método utilizado para determinar la frecuencia de los términos en dicho corpus.

A partir de la teoría se establece que la lematización debe seguir los mismos parámetros que la de los diccionarios generales, aunque ha de tenerse especial cuidado en el registro de términos como las variantes ortográficas, las palabras que admiten doble representación gráfica y los *pluralia tantum*, además de considerar la lematización de formas irregulares como conjugaciones verbales frecuentes, pues tiene potencialidades didácticas para el trabajo en ELE. Estas deberán realizarse a partir de criterios claros y, sobre todo, guardar la sistematicidad en su registro, con el fin de no confundir al usuario. Sin embargo, en todos los diccionarios, incluso los DMA, se evidencia el mismo fenómeno: existe una recurrente asistematicidad para la lematización de palabras con doble representación gráfica, palabras con dos ortografías y términos que se usan mayormente en plural. Adicionalmente, solo el DEPE lematiza

conjugaciones verbales irregulares, mientras que los diccionarios DLE y DEST registran diminutivos y despectivos irregulares.

El tratamiento de la homonimia es otro aspecto que se presenta de maneras diversas en los diccionarios. A pesar de que la teoría dictamina que la homonimia debe registrarse en entradas separadas a fin de no confundirla con la polisemia, el DEPE, el DIPELE, el GDUEA y el CLAVE registran los términos homónimos en el mismo artículo (los dos primeros son DMA). Adicionalmente, se recomienda que el criterio para separar los términos homónimos en artículos independientes debe ser el de proximidad semántica, no obstante, el único diccionario que sigue esa directriz es el DEA (un diccionario general) a la vez que los diccionarios DLEPEE y DSAL (ambos DMA) atienden al criterio gramatical y el DUE, el DLE y el DEST al criterio etimológico.

Por lo que respecta a la microestructura, al igual que en el caso de los criterios macroestructurales, estos son variados. El artículo se presenta de manera similar en todos los diccionarios, aunque la información se muestra de manera distinta. El DEPE, el DIPELE, el DLEPEE (los tres son DMA) y el GDUEA proporcionan la división silábica del lema, información útil para el desarrollo de ejercicios didácticos.

Otra información que, de acuerdo con la teoría, es recomendable presentar en los DMA es la transcripción fonética del lema, a través de un sistema de transcripción conocido, preferiblemente el AFI, debido a que proporciona elementos que pueden ser utilizados para actividades didácticas en el aula. Aun así, solo el DIPELE, el DLEPEE y el GDUEA proporcionan ese tipo de información (los dos primeros son DMA); el DEPE y el DSAL, diccionarios para estudiantes de español, no ofrecen la transcripción fonética, sino que, al igual que los demás diccionarios generales, solo especifican la pronunciación en los casos en que esta no se ajusta a la norma de la lengua, lo cual se hace en el paréntesis informativo que le sigue al lema o en notas al final del artículo, siempre en las grafías del español y no en un sistema de transcripción.

Antes del grupo de acepciones, en todos los diccionarios, se proporciona la categoría gramatical, a través de una abreviatura, información importante para la codificación. Algunos diccionarios no solo especifican la categoría sino también la subcategoría (por ejemplo, el tipo de sustantivo o de verbo). Algunos diccionarios son más específicos en esta información que otros, como es el caso del DSAL, el DIPELE, el DLEPEE y el DLE, los tres primeros DMA.

El criterio principal para el orden de las acepciones es el de categoría gramatical. No obstante, cuando las acepciones pertenecen a la misma categoría, los criterios no siempre son claros. En el caso de los diccionarios DEPE, DSAL, DLEPEE, DUE, CLAVE, DEA y DEST, no es claro y tampoco se manifiesta en los preliminares. El DIPELE atiende el criterio de frecuencia, del mismo modo que el GDUEA, que además tiene una excepción: si una acepción depende de otra se ubicarán en orden jerárquico, aunque se transgreda el criterio de frecuencia. El DLE atiende a diversos criterios: frecuencia, historicidad, semántica y marcación.

En lo tocante a las definiciones, los diccionarios las presentan de diversas maneras. A pesar de que la teoría no aprueba las definiciones sinonímicas, pues llevan a la circularidad y las pistas perdidas, el DEPE, el DSAL (estos dos son DMA), el DUE, el DLE, el CLAVE, el DEA y el DEST las contienen. Las definiciones perifrásticas se presentan en estructuras simples en la mayoría de los casos, aunque el DEPE, el DSAL, el DLE y el CLAVE contienen algunas definiciones que no solo están en estructuras complejas, sino que también incluyen palabras menos frecuentes que el lema, lo cual complica la comprensión. Tampoco es recomendable incluir una palabra de la familia del lema dentro de la definición, no obstante, el DSAL, el GDUEA, el DUE, el DLE, el CLAVE, el DEA y el DEST lo hacen. En términos generales, todos los diccionarios se ajustan a los principios de equivalencia, sustituibilidad, identidad categorial, identidad de contenido y autosuficiencia, y esto genera definiciones claras, precisas y concretas. Excepto el GDUEA, el DUE y el DLE todos los diccionarios utilizan contornos definicionales para los adjetivos y los verbos con el fin de proporcionar mayor claridad a la definición.

Desde la teoría, el ejemplo cumple un papel fundamental no solo porque proporciona ilustración clara y precisa sobre la definición, sino porque también provee un contexto informativo para el lema y sirve como modelo de uso. Para el caso de los diccionarios analizados, el DEPE, el DIPELE, el DLEPEE, el DEA y el DEST (los tres primeros son DMA) incluyen ejemplos en todas las acepciones, redactados de manera sencilla con palabras más frecuentes que el lema, lo cual proporciona mayor claridad, además son tomados o modificados del corpus. El DSAL (DMA) el GDUEA y el CLAVE presentan ejemplos para la mayoría de las acepciones, mientras que en el DUE y el DLE son escasos.

La inclusión de unidades pluriverbales debe representar los distintos tipos como locuciones, expresiones idiomáticas y colocaciones, pues un aprendiz de lengua requiere

conocer todos los tipos de unidades léxicas y además porque estas tienen diversas potencialidades didácticas. Sin embargo, los diccionarios únicamente presentan locuciones, y en pocos casos algunas expresiones idiomáticas. Las colocaciones no se proporcionan como unidades pluriverbales sino a través del ejemplo, una nota al final del artículo o la misma definición, y en ningún caso está marcada.

La información paradigmática resulta útil en el aula de ELE, no solo porque amplía el léxico, sino también porque contiene diversos potenciales didácticos. A pesar de esto, en los DMA analizados esta información es escasa e imprecisa. Solo los diccionarios GDUEA y DEST (ninguno de los dos es DMA) incluyen esta información en abundancia y con criterios claros para su inclusión.

Las marcas sobre restricciones de uso, voces de especialidad y marcas diatópicas se presentan en la misma medida en la que el diccionario incluye este tipo de léxico. En el caso de las marcas de restricción y diatópicas, el DLE y el GDUEA son los que presentan la mayor cantidad. Para el caso de voces de especialidad, el DLEPEE (DMA) y el DEA son las que más las ofrecen. La mayoría de los DMA ofrecen pocas marcas de estos tipos, lo que representa un desacierto, pues esta información es útil, sobre todo en tareas de decodificación.

Otra información gramatical se proporciona en todos los diccionarios. Esta se refiere a asuntos como los plurales o femeninos irregulares, variantes ortográficas, diversas representaciones gráficas del lema, etimología, modelo de conjugación (generalmente una remisión al apéndice), presencia del artículo para acompañar el sustantivo, apócope, comparativos o superlativos, y otra información morfológica. Esto suele ser de gran utilidad a los aprendices de ELE, no solo porque proporciona herramientas para la comprensión, sino también para la codificación. En los diccionarios DEPE, DSAL, DUE, DLE, CLAVE, DEA y DEST esa información se presenta en un paréntesis informativo posterior al lema, mientras que en el DIPELE, el GDUEA y el DLEPEE se ofrece en una nota al final del artículo.

Así, se evidencia que, a pesar de que el DEPE, el DIPELE, el DLEPEE y el DSAL están contruidos para estudiantes de español, presentan aspectos tanto en la macroestructura como en la microestructura que no se ajustan a lo dictaminado desde la teoría para un DMA. La cantidad de entradas está por debajo de lo recomendado, el DIPELE y el DLEPEE omiten algunos tipos de vocabulario, el DEPE, el DLEPEE y el DSAL no manifiestan el corpus en el que se basan, todos muestran irregularidades en la lematización de algunos términos y en ningún caso se atiende al criterio de proximidad

semántica para el registro de la homonimia. Con respecto a la microestructura, el DSAL no proporciona división silábica del lema y contiene ejemplos que son poco ilustrativos, el DEPE y el DSAL no proveen transcripción fonética y contienen definiciones sinonímicas, además de proporcionar definiciones perifrásticas en estructuras sintácticas complejas, y todos ellos registran poca información paradigmática y nula información pragmática, cultural y etimológica.

En contraste, otros diccionarios que no son específicamente diseñados para aprendices de ELE presentan elementos que se ajustan a lo recomendado: el GDUEA, el DLE y el DEA tienen una selección léxica mayor no solo en cantidad de entradas sino también en la variedad del léxico, sustentan el corpus a partir de la teoría y registran la homonimia en entradas separadas. El GDUEA aporta información relevante como división silábica, transcripción fonética, copiosa información paradigmática y gramatical, abundante fraseología, definiciones perifrásticas en estructuras sencillas y comprensibles y numerosos ejemplos. El CLAVE provee una amplia variedad de información gramatical, y definiciones en estructuras sencillas que proveen claridad. El DEST contiene información etimológica, de régimen preposicional, morfología y sintáctica.

7.1.2. Los usuarios de los diccionarios

Otro de los propósitos del trabajo era establecer la funcionalidad que los docentes y estudiantes de ELE hallan en los diccionarios monolingües del español. A partir de estudios previos se estableció como hipótesis que la pertinencia y la funcionalidad de los diccionarios son bajos, aspecto que lleva a que los diccionarios monolingües sean poco utilizados tanto por profesores como por alumnos. Con base en las encuestas y las entrevistas se corroboró la hipótesis, pues se identificaron diversos elementos en torno al uso de los diccionarios que son indicadores de la funcionalidad como tipos de diccionarios, frecuencia y finalidades de consulta, opinión, uso, fortalezas y debilidades del diccionario monolingüe en el aula ELE.

Con respecto al tipo de diccionarios consultados, los estudiantes, tanto del nivel intermedio como del nivel avanzado, prefieren consultar el diccionario bilingüe sobre los monolingües, que consultan de manera esporádica, y en especial sobre los DMA, cuya frecuencia de consulta es muy baja. En el caso de los docentes, prefieren el

diccionario monolingüe con respecto al bilingüe, tanto para sus consultas personales como para las actividades de clase, y en menor medida utilizan los DMA. Esto concuerda con estudios anteriores (Azorín y Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009; Hernández, 2004) en los que se pudo determinar que tanto los docentes como los estudiantes preferían el uso de obras bilingües ante los monolingües y que los DMA son casi desconocidos.

Adicionalmente, los estudiantes manifestaron utilizar el diccionario monolingüe en mayor medida para actividades de trabajo autónomo y en menor medida en el aula. Al respecto, los docentes afirmaron que muchas veces el tiempo de clase es limitado y que por esa razón no utilizan el diccionario monolingüe en las actividades de clase, sino que concentran el tiempo en el desarrollo de habilidades o de la gramática, y que solo acuden al diccionario monolingüe en algunos ejercicios de comprensión de lectura, ante los cuales los estudiantes se muestran receptivos al uso del diccionario. Además, los docentes manifiestan que recomiendan el uso de diccionarios monolingües a sus estudiantes y que en algunas ocasiones les proporcionan instrucciones para usarlo de manera adecuada.

Esta preferencia por los diccionarios bilingües sobre los monolingües se ve confirmada por el uso de tres recursos en línea: el DLE (diccionario monolingüe), *WordReference* (bilingüe) y *Google translator* (traductor). Nuevamente los estudiantes muestran su preferencia por el recurso bilingüe sobre el monolingüe, mientras que los docentes se inclinan por el diccionario monolingüe. No obstante, algunos diccionarios consultan también el diccionario monolingüe, especialmente los del nivel avanzado. El traductor es el recurso menos utilizado tanto por docentes como por estudiantes.

En la misma línea, cuando se les preguntó tanto a los estudiantes como a los docentes por el uso de otros diccionarios disponibles en la Red, aproximadamente la mitad de ellos manifiesta utilizar este tipo de recursos; al indagar por el título de los mismos, la mayoría menciona diccionarios bilingües y solo un porcentaje muy bajo, especialmente en los docentes, consulta diccionarios monolingües o de otro tipo como especializados, fraseológicos, de sinónimos o monolingües de otras lenguas. Una vez más se corrobora la preferencia de los usuarios en torno a los diccionarios bilingües, especialmente los estudiantes. No hay que perder de vista que la mayoría de los docentes encuestados son hablantes nativos de español, característica que los diferencia notablemente de los aprendices que no tienen el mismo grado de competencia de la lengua. Esta preferencia de los estudiantes por los diccionarios bilingües sobre los

monolingües es coherente con las posteriores respuestas a otras preguntas que giran en torno al conocimiento de los diccionarios y a las deficiencias que los usuarios se encuentran en ellos. Esto también concuerda con lo encontrado por García Sanz (2009).

Al indagar por la importancia que los usuarios le confieren al diccionario monolingüe en el proceso de aprendizaje de ELE, tanto los profesores como los alumnos consideran que este es de gran importancia: mientras que los docentes le confieren la máxima importancia, los estudiantes lo consideran como muy importante. Esta respuesta contrasta con lo encontrado anteriormente, especialmente para el caso de los estudiantes, que a pesar de que consideran el diccionario monolingüe como un recurso importante, lo utilizan con poca frecuencia y prefieren el diccionario bilingüe. Una vez más, las respuestas encontradas se corresponden con las halladas en un estudio previo (García Sanz, 2009), por lo cual se identifica que la opinión sobre este tipo de obras no ha cambiado en los últimos años.

Por lo que respecta a algunos títulos de diccionarios monolingües del español, específicamente los analizados en este estudio, el grado de conocimiento y uso por parte de los usuarios varía de acuerdo con el título. El diccionario más conocido tanto por estudiantes como por profesores es el DLE, cuya difusión se da en diversos formatos, incluida la versión en línea, además es el único diccionario monolingüe del español que tiene aplicación para dispositivos móviles. Este diccionario, a pesar de ser conocido por la mayoría de los usuarios es altamente utilizado por los profesores y en menor medida por los estudiantes. En segundo lugar, para el caso de los estudiantes, el diccionario más conocido y utilizado es el DEPE, aunque el porcentaje se encuentra muy por debajo del DLE. Este es un DMA de ELE. En tercer lugar, se encuentra el CLAVE, con un porcentaje muy cercano al DEPE. Dos de estos tres diccionarios utilizados por los usuarios no son DMA sino diccionarios monolingües generales, cuyos criterios de construcción, como se observó en el análisis de la macroestructura y la microestructura de las distintas obras, no están acordes a los elementos que desde la teoría debe tener un diccionario especializado para hablantes no nativos. Además, entre los diccionarios monolingües generales, son los que menos se acercan a lo recomendado por la teoría. En el caso de los docentes, el segundo diccionario más usado es el DUE y el tercero es el CLAVE, ambos diccionarios generales. Las respuestas encontradas concuerdan en gran medida con las halladas en estudios previos (Azorín y Martínez Egido, 2010; García Sanz, 2009; Hernández, 2004) en los que no solamente se identificaban los

mismos diccionarios como los más usuales, sino que también se hallaba un amplio desconocimiento hacia los DMA de ELE.

Por otro lado, también se indagó sobre diccionarios que los usuarios conocen pero que no utilizan. Nuevamente, los estudiantes señalaron el DLE como el principal. El segundo diccionario conocido pero no usado es el CLAVE, y en tercer lugar se encuentra el DIPELE, que es un DMA. Parece contradictorio que un diccionario especializado para estudiantes no nativos sea conocido por ellos y no utilizado. No obstante, a partir del análisis de las obras se encontró que el DIPELE tiene una selección léxica muy reducida, no solo en cantidad de términos, sino también en la variedad de los mismos pues no incluye extranjerismos, neologismos, léxico del español americano, prefijos, siglas ni apócope, además presenta poca información paradigmática y carece de información cultural y pragmática. Para el caso de los docentes, el diccionario más conocido y no usado es el DEST, seguido por el DIPELE y el CLAVE. También los profesores, aunque conocen el DIPELE, prefieren no utilizarlo.

Entre los diccionarios menos utilizados y conocidos tanto por docentes como por estudiantes se encuentran en el DEA, el DSAL y el DLEPEE, estos dos últimos son DMA, que si bien no están contruidos en su totalidad a partir de criterios recomendados para aprendices extranjeros, tienen algunas características que se acercan más a lo que debe ser un diccionario para hablantes no nativos. Esto permite evidenciar que los diccionarios que los estudiantes utilizan en su proceso no son los más adecuados para ellos.

Al analizar las finalidades de consulta del diccionario monolingüe, como es de esperar, el principal motivo tanto para los estudiantes como para los profesores es la consulta del significado. En segundo lugar, en el caso de los estudiantes, es el ejemplo, seguido por la consulta de la información paradigmática, unidades pluriverbales, vocabulario de distintos niveles socioculturales y de comunicación, ortografía, categoría u otra información gramatical y, por último, la pronunciación. Para los docentes, el segundo motivo de consulta es la ortografía, seguido por las unidades pluriverbales, el ejemplo, la información paradigmática, vocabulario restringido, información gramatical, pronunciación y formas en plural. Al igual que en los estudios de Azorín y Martínez Egido (2010), García Sanz (2009) y Hernández (2004), el principal motivo de consulta es el significado, aunque los siguientes lugares varían. Aunque, como se ha concebido tradicionalmente, la función primaria del diccionario es revelar el significado de un término, no debe olvidarse que no es la única ayuda que esta herramienta proporciona,

sino que allí se encuentra información de los distintos niveles de la lengua, razón por la cual es importante que el diccionario incluya todo este tipo de datos, a fin de satisfacer las necesidades de consulta de los usuarios.

En lo tocante a las deficiencias que los usuarios encuentran en los diccionarios, en el caso de los estudiantes, la más señalada son los pocos o nulos ejemplos, seguido por la definición poco comprensible, en tercer lugar la poca información cultural o de contextos de uso, seguido por la falta de información de uso del léxico restringido, la falta de información paradigmática, la poca fraseología, la información gramatical escasa o no pertinente, la falta del léxico del español americano, la carencia de ilustraciones, la escasa explicación sobre flexiones verbales y por último la poca información sobre pronunciación. En el caso de los profesores, la deficiencia más señalada es la poca información cultural o de contextos de uso, seguida por la escasa fraseología, la definición con palabras complejas, los pocos o nulos ejemplos, la falta de americanismos, la escasa información paradigmática, la poca información sobre uso de las palabras, la falta de información sobre pronunciación, la carencia de ilustraciones, la información gramatical poco pertinente o insuficiente, y la escasa información sobre flexiones verbales. Al detallar cada una de las deficiencias encontradas, se evidencia que estas se plantean en consonancia con los motivos de consulta del diccionario, lo que implica que las deficiencias en los diccionarios se encuentran en aquellos elementos que son objeto de consulta, lo cual puede indicar la razón por la cual los usuarios usan poco los diccionarios monolingües.

Por lo que respecta a la consulta de otros diccionarios no definitorios, los estudiantes manifestaron consultar, en primer lugar, diccionarios de sinónimos y antónimos, seguido por fraseológicos, combinatorios, de dudas, etimológicos e ideológicos. En el caso de los docentes, consultan diccionarios de sinónimos y antónimos, de dudas, fraseológicos, combinatorios, etimológicos e ideológicos. Se puede notar que existe una estrecha relación entre otros diccionarios consultados por los usuarios y las necesidades de consulta de ellos, y al mismo tiempo con algunas de las deficiencias de las obras, por lo que se identifica que consultan otros diccionarios cuando el monolingüe no satisface sus necesidades de búsqueda.

En resumen, a pesar de que tanto los estudiantes como los profesores consideran el diccionario monolingüe como un recurso importante en el proceso de aprendizaje de ELE, los estudiantes prefieren utilizar diccionarios bilingües (incluso recursos en línea plurilingües), aun cuando se encuentran en niveles avanzados en los que su grado de

competencia les provee herramientas suficientes para comprender el diccionario monolingüe. Esto se debe a que las necesidades de consulta de los usuarios no se ven completamente satisfechas a través de los monolingües, razón por la cual no solamente identifican estos elementos como deficiencias de las obras que conocen, sino que además acuden a otro tipo de diccionarios no definitorios para encontrar la información que esos diccionarios no les proporcionan.

Por otro lado, se debe tener en cuenta que existe un desconocimiento sobre muchas de las obras lexicográficas monolingües del español, específicamente los DMA, lo que se constituye como otra de las razones por las cuales los estudiantes no utilizan los diccionarios adecuados para ellos. De los diccionarios monolingües tomados en el presente estudio, los más conocidos por los usuarios son, como primera medida y con un alto grado de respuesta, el DLE, mientras que otros diccionarios como el DUE, CLAVE y DEPE (este último DMA) también son conocidos y usados, aunque en menor medida. Los diccionarios que ellos más utilizan no son DMA, y sus características se distancian de lo que debe ser un diccionario diseñado para aprendices de ELE. Dentro de los diccionarios desconocidos se encuentran el DEA, el DSAL y el DLEPEE (los dos últimos son DMA), lo cual deja ver que los DMA requieren todavía mayor difusión.

7.1.3. Las pruebas de usabilidad

El presente estudio también tenía por objetivo analizar la utilidad de los diccionarios monolingües del español más usados en las aulas de ELE, a fin de identificar si estos satisfacen las necesidades educativas reales. Para esto se aplicó una prueba de usabilidad en la que los estudiantes, a partir de dos ejercicios, uno de lectura y uno de escritura, debían utilizar los artículos proporcionados por los diez diccionarios de la muestra y al final evaluar los distintos artículos en función de las tareas encomendadas. Los resultados de la prueba permiten observar que existen elementos, al interior del artículo, basados en diversos criterios que conducen a que la información sea provechosa en mayor o menor medida para el usuario en función de la labor que este realiza.

Lo primero que hay que tener en cuenta es que no todas las unidades léxicas elegidas a partir de los ejercicios de lectura y escritura aparecen en todos los diccionarios de la misma manera, pues a pesar de que la mayoría aparece en los diez

diccionarios, no en todos los casos es así. Al detallar los diccionarios, se observa que el que más términos de los seleccionados contiene es el GDUEA, seguido por el DSAL, el DEA, el DLE, el CLAVE, el DEST, el DUE, el DEPE, el DIPELE y el DLEPEE. Hay que resaltar, por un lado, que la cantidad de términos de la muestra encontrados en los diccionarios no es proporcional con la cantidad total de la selección léxica de las obras: por ejemplo, aunque el diccionario con mayor selección léxica de todos es el DLE, no es el que contiene la mayor cantidad de los términos elegidos para este estudio, lo que indica que más allá de la cantidad de términos que se incluyan en una obra, lo relevante son los criterios de selección. Por otro lado, hay que notar que los tres diccionarios con menor cantidad del léxico tomado para la prueba son DMA de ELE, lo que indica que estos diccionarios tienen una selección léxica que no abarca del todo la recomendada para satisfacer las necesidades de consulta de los usuarios. No hay que perder de vista que los diccionarios DLEPEE y DIPELE tienen una selección léxica que se centra más en el vocabulario estándar que en otro tipo de léxico como el del español americano, neologismos, extranjerismos, entre otros, lo cual es poco recomendable para los DMA.

Al observar la valoración general que los estudiantes realizan de los artículos, se evidencia que, en una escala de uno a cinco en la que uno es la calificación más baja y cinco la más alta, la más recurrente es cuatro, lo que implica que la utilidad de los artículos es alta, aunque no la máxima, lo cual conduce a concluir que la mayoría de los artículos están contruidos de manera adecuada para ser comprendidos y útiles para los hablantes no nativos, pero aun así carecen de algunas características, por lo cual podrían replantearse se aquellos elementos para que el artículo sea totalmente útil a los estudiantes.

De otro lado, si se observa cada uno de los diccionarios de la muestra, se puede evidenciar que el diccionario con mayor cantidad de artículos puntuados es el GDUEA, seguido por el DIPELE, el DEPE, el DEST, el DLEPEE, el CLAVE, el DUE, el DLE, el DEA y el DSAL. Como se puede evidenciar, el diccionario mejor valorado no es un DMA, mientras que tres de los DMA se encuentran entre los diccionarios valorados con puntuación más alta. Por otro lado, el diccionario con mayor cantidad de artículos valorados con la puntuación más baja es el DLE, seguido por el DSAL, el DUE, el DEA, el GDUEA, el CLAVE y el DEST. El DLE y el DUE son los diccionarios más conocidos y usados de acuerdo con la encuesta, y al mismo tiempo están entre los que obtuvieron las puntuaciones más bajas, lo que concuerda con las observaciones sobre las deficiencias que los usuarios encuentran en estas obras. También hay que detallar

que el segundo diccionario valorado con la puntuación más baja, el DSAL, es un DMA, mientras que los otros tres diccionarios de aprendizaje no obtuvieron puntuaciones bajas para ninguno de sus artículos. Se puede detallar que, aunque la mayoría de los DMA son valorados por los estudiantes como diccionarios con información útil para ellos, estas obras en la práctica no son conocidas ni utilizadas por ellos, en cambio emplean diccionarios que obtuvieron en la prueba puntuaciones bajas. También cabe resaltar que el GDUEA no solo contiene la selección léxica más amplia de acuerdo con la muestra sino también la mayor cantidad de artículos con la puntuación más alta; si bien este diccionario no es propiamente un DMA, como se manifiesta en su prólogo y se observa en el análisis de las características de la macroestructura y la microestructura, contiene varios elementos útiles para aprendices de ELE.

Con respecto a las características de los artículos con mayor puntuación en la prueba de usabilidad, es importante detallar algunos elementos que siguen criterios microestructurales que posibilitan la comprensión y uso de la información a los usuarios. Dentro de estos aspectos el más visible es la definición, que está redactada a través de perífrasis, evitando los sinónimos, y cuya estructura está dada en construcciones gramaticales simples, con términos más frecuentes que el lema, en algunos casos a partir de hiperónimos, y evitando palabras familiares del lema dentro de ella, aunque si se requiere, se proporciona un contexto que facilite la comprensión. Otro elemento importante es la inclusión de ejemplos que ilustren el significado, redactados en estructuras simples, con palabras más frecuentes que la entrada y proporcionados en secuencias discursivas cerradas que posibiliten la comprensión al proporcionar un contexto claro.

En contraste, los artículos con la puntuación más baja mostraron aspectos como la definición sinonímica, la inclusión de palabras familiares de la entrada dentro de la definición sin un contexto que proporcione claridad, las definiciones en estructuras gramaticales complejas, la redacción con palabras menos frecuentes que el lema, falta de ejemplos o ejemplos inadecuados por no ser lo suficientemente ilustrativos, redactados en frases sin contexto que no proporcionan claridad sobre la definición y que tampoco pueden constituirse en un modelo de uso.

Otros elementos como la división silábica, la transcripción fonética, la información gramatical, las marcas, los sinónimos y antónimos y el contorno definicional, no evidenciaron una alta relevancia para la valoración dada por los estudiantes; no obstante, no hay que perder de vista que la prueba de usabilidad se

centraba más en el léxico estándar y en una actividad de lectura y otra de escritura en las que esta información (fonética, gramática, información paradigmática, etc.) no era el centro de la prueba.

Lo hallado en la prueba de uso concuerda en gran manera con lo que se ha dictaminado desde la teoría lexicográfica para la construcción de DMA de ELE. Aun así, como se pudo observar en el análisis de los diccionarios en la prueba, la mayoría de los diccionarios no atienden a cabalidad todas las directrices proporcionadas desde la teoría, lo cual ha conducido a la construcción de diccionarios que en algunos casos no se ajustan completamente a las necesidades de los usuarios.

7.1.4. Criterios macroestructurales y microestructurales de un DMA de ELE

La principal finalidad del trabajo giraba en torno a la construcción de una propuesta de criterios macroestructurales y microestructurales para DMA de ELE que satisficieran las necesidades reales de los usuarios, con base en lo encontrado en los análisis de las distintas obras, las encuestas y entrevistas a los usuarios y las pruebas de usabilidad, sin perder de vista los elementos que se brindan desde la lexicografía teórica.

En primer lugar, una obra lexicográfica deberá basarse en un sustento teórico y unos fundamentos pedagógicos que proporcionen una estructura lingüística y didáctica coherente a la obra y sobre los cuales se puedan configurar los distintos criterios macroestructurales y microestructurales; ninguno de los DMA existentes lo manifiesta dentro de sus preliminares y tampoco lo hace evidente al interior del diccionario, como sí lo hacen otros diccionarios como el GDUEA, el DLE y el DEA. Desde esta perspectiva, el diccionario debe partir de la concepción del léxico no simplemente como la suma de palabras de una lengua, sino que debe tener en cuenta el concepto de unidad léxica, a partir de la cual se pueden detallar todas las propiedades formales (la forma, la función sintáctica, el significado) y de uso (la variación y el valor intencional o comunicativo). En ese sentido, se debe ser consciente de que el diccionario, como herramienta didáctica, deberá proporcionar información alrededor de todos estos elementos para cada una de las palabras y unidades pluriverbales.

Puesto que un DMA es una herramienta dirigida específicamente a estudiantes y profesores de ELE, es necesario que se atiendan las necesidades concretas de estos

usuarios, por lo cual el perfil del destinatario, específicamente el del estudiante, debe estar construido de manera detallada atendiendo a todas las características que influyen en su aprendizaje de la lengua extranjera. Ninguno de los DMA de ELE existentes establece un perfil específico de sus destinatarios, es más, solamente un diccionario es para uso exclusivo de hablantes no nativos mientras que otros tres diccionarios atienden por igual a nativos y extranjeros a pesar de que las características, las necesidades y los procesos de adquisición y aprendizaje del español son distintos. Un DMA debe ser construido específicamente para satisfacer las necesidades concretas del estudiante en el proceso de aprendizaje de ELE, pues al tener en cuenta las características propias de un aprendiz, serán mucho más claros los criterios que se deben tener en cuenta para crear un diccionario óptimo como herramienta didáctica.

Por lo que respecta al corpus, este debe estar fundamentado en una base documental representativa de la lengua, tanto la escrita como la oral, además de incluir una completa selección del léxico usado con frecuencia en el aula de ELE. Dado que el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* incluye un inventario léxico establecido para cada uno de los distintos niveles que abarca términos de distintas áreas, es importante que un diccionario incluya estos términos; este plan curricular es seguido por los distintos centros de enseñanza de ELE alrededor del mundo. En el presente estudio y en otro previo (Azorín y Martínez Egido, 2010), se tomaron términos de este inventario léxico para la prueba de usabilidad, y se encontró que no todos ellos se encontraban en los DMA. De los actuales DMA, solo uno, el DIPELE, explica en sus preliminares el corpus en el que se basa, en el cual se incluyen términos tomados de distintos manuales de ELE.

La selección léxica debe realizarse a partir de criterios claros que posibiliten la incorporación de términos acordes con la finalidad de la obra y el tipo de destinatario. Más allá de establecer una cantidad mínima o máxima de entradas, lo importante es tener un criterio claro sobre la selección de términos a partir del corpus establecido, con base en un método claro que proporcione representatividad, por ejemplo, como lo hace el GDUEA. Dado que la finalidad del diccionario es constituirse como herramienta didáctica para el aprendizaje de ELE, la selección léxica debe propender a la lengua que se usa actualmente y que se constituye como el objeto de aprendizaje de los estudiantes, por lo cual el criterio de selección debe ser el uso. Dentro de esta selección se debe incluir una amplia variedad de términos a fin de que se represente lo más fielmente posible la lengua real, y por lo cual es necesario incluir voces de distintos niveles de

comunicación, términos de distintos niveles socioculturales, neologismos, americanismos, extranjerismos, vocabulario especializado, siglas, abreviaturas, acortamientos, afijos y fraseología. Para la inclusión de cada uno de estos tipos de términos se deben tener criterios claros además del de uso, con el fin de que el léxico incluido en la obra sea pertinente para el destinatario y sobre todo para satisfacer sus necesidades de consulta. La mayoría de los diccionarios actuales no presentan con claridad los criterios para la inclusión o la exclusión de distintos tipos de términos, y dos de los DMA, el DIPELE y el DLEPEE, excluyen una amplia variedad de vocabulario, aspecto que los pone en desventaja frente a otros diccionarios como se determinó en este estudio y en uno anterior (Azorín y Martínez Egido, 2010).

Con respecto a la lematización, esta debe seguir los parámetros de los diccionarios generales, pero además debe tener especial cuidado con las formas especiales, como las que tienen doble ortografía, las que permiten varias representaciones gráficas, los *pluralia tantum* y los femeninos irregulares; en estos casos debe tenerse un único criterio claro y mantener la regularidad en el registro de estas formas. En los diccionarios actuales, existen irregularidades en la lematización de estas formas, lo que podría inducir al estudiante a confusión. Adicionalmente, se deben lematizar otras formas no usuales en los diccionarios generales como las conjugaciones frecuentes de los verbos, diminutivos y despectivos irregulares. Entre los diccionarios actuales, solo el DEPE lematiza conjugaciones de algunos verbos, y el DLE y el DEST registran diminutivos y despectivos con morfología irregular.

Los términos homónimos deben incorporarse en artículos distintos para no confundirlos con los polisémicos. Además, como manifiesta la teoría, lo más recomendable es atender al criterio de proximidad semántica. Actualmente solo el DEA, un diccionario general, es el único que atiende a este criterio, mientras que el DEPE y el DIPELE los ubican en el mismo artículo, y el DSAL y el DLEPEE lo separan atendiendo a la categoría gramatical.

En torno a los criterios microestructurales, estos también deberán atender a las necesidades de los destinatarios. Dado que el diccionario se debe sustentar a partir de la concepción de que en la unidad léxica se materializan todos los elementos constitutivos de la lengua, la información que se provea en la microestructura deberá abarcar distintos tipos de informaciones referidos a la lengua, desde lo fonético, pasando por lo morfológico, lo sintáctico, lo semántico, lo pragmático y lo sociocultural.

Así, es recomendable que el diccionario incluya la transcripción fonética y la división silábica del lema, pues estas contienen información importante y además implican utilidades didácticas para el trabajo en el aula. De los DMA actuales, el DEPE, el DIPELE y el DLEPEE presentan la división silábica y solamente los dos últimos la transcripción fonética en el sistema del AFI. Los demás diccionarios solo presentan información sobre pronunciación cuando esta se aleja de la norma del español y no la proporcionan en un sistema de transcripción sino en las grafías de la lengua.

Aunque desde la teoría la organización de las acepciones debe atender al criterio de frecuencia, ninguno de los diccionarios lo sigue, pues en la práctica propiciaría desórdenes al separar acepciones de la misma categoría gramatical. Así, se ha atendido como primera medida al criterio gramatical, por el cual las acepciones se organizan según la categoría a la que pertenezcan. Este criterio sería el más adecuado en primera instancia, sin embargo, para organizar las acepciones que pertenecen a la misma categoría gramatical se tendría que atender al criterio de frecuencia, por el cual las acepciones más frecuentes se ubican antes que las menos frecuentes, excepto si una acepción depende de otra, en tal caso se deben organizar jerárquicamente, aunque se rompa el criterio de frecuencia. De los diccionarios analizados solamente el DIPELE y el GDUEA atienden estos lineamientos.

La definición es uno de los aspectos en los que se debe tener un cuidado detallado, pues no solo es el principal motivo de consulta de los diccionarios, sino también porque la prueba de usabilidad demostró que es un aspecto altamente relevante que determina la utilidad del diccionario ante los estudiantes. De esta manera, se debe evitar la definición sinonímica, redactando siempre definiciones perifrásticas a partir de estructuras simples que proporcionen claridad y precisión, y con ello ser lo suficientemente claras para el usuario. Adicionalmente, deben ser redactadas con términos más frecuentes que el lema, evitando incluir palabras de la misma familia de la entrada sin ningún contexto que permita comprender el significado. Las definiciones deben cumplir los principios de equivalencia, conmutabilidad, identidad categorial, identidad de contenido, transparencia y autosuficiencia. De igual manera, lo más recomendable es que se incluyan contornos definicionales en el caso de los adjetivos y los verbos para que la definición sea clara para el usuario y con ello contribuir al principio de conmutabilidad.

La construcción del ejemplo es otro de los elementos de la microestructura en el que hay que poner especial atención, pues este se constituye como un elemento que

ilustra y proporciona claridad a la definición y al mismo tiempo sirve como modelo de uso. Tanto en la encuesta como en la prueba de usabilidad se notó que este es un elemento importante para el estudiante. Desde esa perspectiva, el ejemplo debe estar tomado o adaptado del corpus y presentado de manera clara y sencilla, en estructuras discursivas cerradas que proporcionen un contexto ilustrativo y con palabras más frecuentes que el lema.

Adicionalmente, se debe proporcionar abundante información gramatical, paradigmática, marcas para el vocabulario restringido, el léxico del español americano y las voces de especialidad. En la encuesta se pudo determinar que este tipo de información es consultada por los usuarios. De igual manera es importante incluir información cultural y pragmática, que se encuentra ausente de las actuales obras. Asimismo, es importante proveer otro tipo de información complementaria específica para los aprendices de ELE, como la combinación de adjetivos con los verbos *ser* y *estar*, el carácter contable o no contable de los sustantivos, la posición del adjetivo con respecto al sustantivo, y la presencia de formas irregulares conjugadas de los verbos, así como elementos para el tratamiento del error. Los diccionarios DEPE y DSAL incluyen algunos de estos aspectos.

En términos generales, tanto los criterios macroestructurales como los microestructurales tienen que estar diseñados específicamente para satisfacer las necesidades de consulta de los usuarios de acuerdo con el perfil de estos.

7.2. Limitaciones

Las limitaciones de la investigación pueden ser conceptuadas desde dos puntos de vista: el primero, conformado por aquellos elementos que por el mismo carácter del trabajo no se tuvieron en cuenta por razones de tiempo o de pertinencia; el segundo, constituido por aspectos de la misma investigación que escaparon del control de la misma por no depender directamente del proceso sino de los participantes externos como las instituciones, los docentes y los estudiantes.

Con respecto a los elementos que el trabajo no contempló, existieron varios relacionados directamente con los usuarios. El primero de ellos es la lengua de origen de los mismos: si bien es cierto que se indagó por el dato, este se utilizó para la caracterización general de la muestra, pero no como una variable de estudio. De igual

manera tampoco se tuvo en cuenta el enfoque del proceso de aprendizaje de ELE, que en algunas instituciones es el comunicativo y en otras el intercultural, y que de alguna manera pueden influir en la concepción del aprendizaje del léxico y del uso del diccionario en el aula.

Otro de los aspectos es el relacionado con la prueba de usabilidad. La actividad que se planteaba giraba en torno al léxico estándar, razón por la cual la prueba no medía la utilidad de información como pronunciación, sinónimos y antónimos, americanismos, léxico de especialidad, léxico restringido, información cultural e información pragmática. Por cuestiones de tiempo no era posible implementar una prueba más completa que pudiera indagar por todos estos elementos, pues el tiempo que confirieron los distintos centros de ELE para la aplicación era limitado y se ajustaba específicamente para la actividad de la manera en la que se planteó.

Finalmente, dado que el estudio giraba en torno a los criterios macroestructurales y microestructurales, no se tuvieron en cuenta elementos de la hiperestructura como los preliminares y el empleo de los mismos por parte de los usuarios.

Por lo que respecta a los elementos limitantes externos a la investigación, el más significativo fue la cantidad de estudiantes participantes en las pruebas de usabilidad. El estudio fue diseñado para ser aplicado en todos los centros de ELE en la ciudad de Bogotá, con el fin de incluir el mayor número posible de estudiantes. Sin embargo, dadas las condiciones contextuales, solo se pudo realizar el estudio en cuatro centros, pues cuatro de ellos tienen el programa inactivo, uno no permite el ingreso a investigadores externos a la institución y dos no atendieron el requerimiento. Esto condujo a que la muestra no fuera tan numerosa como se pretendía desde un principio. A pesar de estas limitaciones, el trabajo cumplió los objetivos propuestos desde el inicio.

7.3. Implicaciones

Los resultados de la investigación permiten percibir posibles líneas de acción futuras que pueden ir en tres vías: por un lado, la ampliación de las pruebas de usabilidad para identificar fortalezas y aspectos a mejorar de los diccionarios monolingües; por otro lado elementos y criterios adicionales tanto de la macroestructura

como de la microestructura, aplicados específicamente para los diccionarios electrónicos, que presentan posibilidades mucho más amplias que los diccionarios impresos; y finalmente la exploración de actividades y ejercicios didácticos para la efectiva aplicación y uso de toda la información que se provee en el diccionario y que actualmente es desaprovechada por los docentes y los estudiantes.

Con respecto a las pruebas de usabilidad, en el presente estudio se determinó que son una fuente confiable para el examen de los diccionarios a la luz de las utilidades prácticas en el aula. Si bien es cierto que las encuestas aportan información importante, también es cierto que muchas de sus respuestas provienen de la subjetividad y la opinión del estudiante más que de la utilidad práctica y real de la obra, por lo cual es necesario continuar elaborando e implementando este tipo de pruebas que identifiquen la efectividad real de los diccionarios como herramienta didáctica en el aula. Estas pruebas deben cumplir con una serie de condiciones que permitan examinar elementos específicos de los diccionarios de la manera más fiel posible a la luz de actividades concretas en ejercicios reales de clase.

En segundo lugar, se debe continuar explorando los aspectos específicos y relevantes de los diccionarios monolingües en formato electrónico. En el presente estudio se examinaron criterios macroestructurales y microestructurales de los diccionarios monolingües independientemente del formato en el que se presenta. Sin embargo, a través de la investigación y del análisis de las distintas obras existentes, se puede evidenciar que existen elementos y potencialidades presentadas en los diccionarios electrónicos, específicamente en aquellos que se distribuyen en la red, que no contienen los diccionarios impresos. Por un lado, la posibilidad de estar en constante actualización, aspecto que es altamente relevante para un recurso didáctico de esta naturaleza, pues no hay que olvidar que la lengua está en permanente cambio. Por otro lado, la amplia difusión y la facilidad de uso que implican estas versiones por la posibilidad del acceso a ellas en cualquier lugar en la que se tenga una conexión a Internet, ya sea a través de un ordenador de escritorio o de los distintos dispositivos móviles. Adicionalmente, las versiones electrónicas no están limitadas por tamaño, por lo cual se pueden incluir mayor cantidad de términos, lo que puede ampliar considerablemente la selección léxica. Además, las herramientas informáticas que contienen estas versiones pueden permitir incluso que los estudiantes realicen búsquedas de verbos conjugados o sustantivos y adjetivos en femenino o plural para que el diccionario los remita automáticamente a la entrada correspondiente, asunto

imposible en una versión impresa en la que el usuario debe buscar el término a partir de los criterios de lematización. Estas mismas facilidades tecnológicas pueden aportar diversas herramientas como el audio a manera de modelo o ejemplo, presentación de información a partir de elementos altamente visuales como colores, hipervínculos a palabras familiares y a información adicional como notas, campos léxicos, campos semánticos, información paradigmática, listas de las conjugaciones verbales y otros apéndices de la obra, incluso la posibilidad de que se muestre o se oculte información según la petición de los mismos usuarios. Todos estos elementos deben ser analizados y definidos a partir de las necesidades de los usuarios y de criterios concretos que permitan que el diccionario se convierta en una verdadera herramienta didáctica que satisfaga las necesidades de los destinatarios.

Finalmente, en las encuestas y las entrevistas con los docentes, se identificó que la mayoría de ellos conceptúan el diccionario como una herramienta para ampliar el vocabulario (entendido como la lista de palabras que conforman el inventario léxico de la lengua) y se centran en la función decodificadora y específicamente en la función semántica, ignorando otros usos potenciales de los distintos tipos de información que se proporciona en el artículo y en la función codificadora. Desde esta perspectiva, no es suficiente con generar obras lexicográficas que se ciñan a todos los criterios macroestructurales y microestructurales que les permitan ser altamente útiles para los aprendices de ELE, sino que además se deben difundir los usos potenciales que tienen todas las informaciones que se presentan en el diccionario a fin de que este se convierta en una herramienta provechosa en los procesos de enseñanza y aprendizaje de ELE.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, I. (1989). *Aspectos de lexicografía teórica. Aplicaciones al Diccionario de la Real Academia Española*. Granada: Universidad de Granada.
- Ainciburu, M. (2008, Mayo). *La enseñanza del léxico en las lenguas extranjeras*. III Jornadas de Español como Lengua Extranjera, I Congreso Internacional de Enseñanza e Investigación en ELSE, organizado por la Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina. Recuperado de https://variedades-de-lengua.wikispaces.com/file/view/teleconferencia_ainciburu-que-lexico-ensenar.pdf
- Aitchison, J. (1987). *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Cambridge: Basil Blackwell Ltd.
- Alba, V. (2011). La competencia léxica. Una propuesta de actividades sobre los campos léxico para las clases de ELE. *MarcoELE*, (13), 1-14. Recuperado de <http://marcoele.com/la-competencia-lexica/>
- Alessandro, A. (2015). Didáctica de la fraseología: una experiencia desde el marco de la investigación en la acción educativa. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, (22), 172-192.
- Alonso, E. y Palacios, J. (2016). El uso del diccionario en el aula de ELE. En Departamento de Comunicación Digital. Instituto Cervantes (Eds.), *Actas de las VI y VII Jornadas Didácticas del Instituto Cervantes de Mánchester (2013-2014)* (pp. 74-78). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2013-2014/08_alonso-palacios.pdf
- Alonso, R. (2010, Diciembre). *El tratamiento del léxico en el aula de ELE*. XIX Encuentro Práctico de Profesores ELE, Barcelona 2010, Barcelona. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdf10/lexico-ELE.pdf>
- Alvar, M. (1976). *Proyecto de lexicografía española*. Barcelona: Planeta.
- Alvar, M. (1993). *Lexicografía descriptiva*. Barcelona: Biblograf, S.A.
- Alvar, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

- Alvar, M. (dir.). (2011). *Diccionario para la enseñanza de la lengua española* (Segunda edición). Barcelona: Vox Bibliograf.
- Atienza, E. (2004). El componente cultural en los diccionarios de aprendizaje. Estado de la cuestión. En A. Castillo, O. Cruz, J. García y J. Mora (Eds.), *ASELE. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE, Sevilla* (pp. 141-147). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0139.pdf
- Atienza, E. (2005). El tratamiento de la cultura en los diccionarios de aprendizaje. *RedELE. Revista electrónica de didáctica*, (5), 1-8. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_05/2005_redELE_5_03Atienza.pdf
- Atkins, B. & Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- Atkins, B. (1998). *Using Dictionaries: Studies of Dictionary Use by Language Learners*. Tübingen: Niemeyer.
- Azorín, D. (2007). La investigación sobre el uso del diccionario en el ámbito escolar. En A. Negri y I. Alves (Eds.), *As ciências do léxico* (pp. 169-191). São Paulo: Associação Editorial Humanitas.
- Azorín, D. y Martínez Egido, J. (2008, Septiembre). *Los diccionarios para la enseñanza del español: criterios de evaluación*. Comunicación presentada en el XVIII Congreso Internacional ASELE "La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2", Universidad de Alicante, Alicante. Recuperado de <http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/7749/1/Diccsense%c3%blanzaespa%c3%blol.pdf>
- Azorín, D. y Martínez Egido, J. (2010). Sobre la utilidad de los diccionarios monolingües de aprendizaje (DMA) para estudiantes de ELE. En S. Ruhstaller, y M. Gordón (Eds.), *Diccionario y aprendizaje del español* (pp. 89-132). Berna: Peter Lang AG.
- Azorín, D. (2009). Las marcas de uso en los diccionarios monolingües destinados a la enseñanzad de ELE. En A. Vera e I. Martínez (Eds.), *ASELE. Actas del XX Congreso Internacional de la ASELE, Comillas* (pp. 249-267). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0249.pdf
- Bahn, J. (1993). Lexical collocations. *ELT Journal*, 47(1), 56-63.

- Baralo, M. (2001). El lexicón no nativo y las reglas de la gramática. En S. Pastor y V. Salazar (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (pp. 5-39). Alicante: Universidad de Alicante.
- Baralo, M. (2006, Mayo). *Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE*. III Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Organizado por International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L., Wurzburg. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>
- Baralo, M. (2007, Junio). *Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas*. Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico, organizado por la Universidad Antonio Nebrija, la editorial SGEL y el Instituto Cervantes, Múnich. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ENSENANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2006-2007/04_baralo.pdf
- Barrios, M. (2007). Diccionarios combinatorios del español: diferencias y semejanzas entre Redes y Práctico. *RedELE. Revista electrónica de didáctica*, (11), 1-14. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/diccionarios-combinatorios-del-espaol-diferencias-y-semejanzas-entre-redes-y-prctico-0/>
- Barrios, M. (2014). A propósito de los "Rasgos de la competencia léxica del verbo". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (17), 1-5. Recuperado de <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/a-proposito-de-los-rasgos-de-la-competencia-lexica-del-verbo>
- Batstone, R. (1996). Key concepts in ELT. *ELT Journal*, 50(3), 273.
- Battaner, P. (2000). Las palabras en el diccionario; el diccionario en el aula. En A. Martín y C. Díez (Eds.), *ASELE. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE*, Zaragoza (pp. 61-92). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0061.pdf
- Biber, D. (2008). Representativeness in Corpus Design. En T. Fontenelle (Ed.), *Practical lexicography* (pp. 63-102). New York: Oxford University Press.
- Bogaards, P. (1992). French dictionary users and word frequency. En H. Tammola, K. Varantola, T. Salmi-Tolonen & J. Schopp (Eds.), *EURALEX'92 Proceedings*. Tampere: University of Tampere (pp. 51-62). Recuperado de

- http://euralex.org/wp-content/themes/euralex/proceedings/Euralex%201992%20Part%201/011_Paul%20Bogaards%20-French%20dictionary%20users%20and%20word%20frequency.pdf
- Bogaards, P. (1998). What type of words do language learners look up? En B. Atkins (Ed.), *Using Dictionaries: Studies of Dictionary Use by Language Learners* (pp. 152–157). Tübingen: Niemeyer.
- Bogaards, P. (2003). Uses and users of dictionaries. En P. Sterkenburg (Ed.), *A Practical Guide to Lexicography* (pp. 26-33). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Bogaards, P. (2013). A history of research in lexicography. En P. Jackson (Ed.), *The Bloomsbury Companion to Lexicography* (pp. 19-32). Chennai: Bloomsbury Publishing Plc.
- Bosque, I. (1982). Sobre la definición lexicográfica. *Verba*, (9), 105-123.
- Bosque, I. (2015). Usos modales de los adverbios de facilidad y dificultad. En C. Rodríguez, M. Montero, J. Martín y M. Rodríguez (Eds.), *El discurso de la gramática: Estudios ofrecidos a José Manuel González Calvo* (pp. 75-88). Extremadura: Universidad de Extremadura.
- Cabré, M. (1993). *La terminología. Teoría, metodología y aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empúries.
- Calero, J. (1992). *Entre palabras: para aprender a manejar el diccionario*. Barcelona: Octaedro.
- Campanile, M., Cimmano, M., D'Alessio, Y., Di Lorenzo, A., Mastrocinque, M., Paone, R. y Roca, R. (2011). Los diccionarios monolingües del español desde la perspectiva del estudiante de E/LE. *RedELE. Revista electrónica de didáctica*, (21), 1-24. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_21/2011_redELE_21_01Campanile_etal.pdf
- Campos, M. y Pérez, J. (2003). El diccionario y otros productos lexicográficos. En A. Medina (Ed.), *Lexicografía española* (pp. 53-78). Barcelona: Ariel.
- Casares, J. (1992). *Introducción a la lexicografía moderna* (reimpresión). Madrid: CSIC.
- Castillo, M. (2003). La macroestructura del diccionario. En A. Medina (Eds.), *Lexicografía española* (pp. 79-102). Barcelona: Ariel.

- Castillo, M. (2010). Mecanismos de codificación en la producción lexicográfica monolingüe para la enseñanza del español. En S. Ruhstaller, y M. Gordón (Eds.), *Diccionario y aprendizaje del español* (pp. 155-170). Berna: Peter Lang AG.
- Chi, A. (2013). Researching pedagogical lexicography. En P. Jackson (Ed.), *The Bloomsbury Companion to Lexicography* (pp. 165-187). Chennai: Bloomsbury Publishing Plc.
- Climent, J. (2005). *El uso del diccionario bilingüe castellano / valenciano como instrumento didáctico en los ciclos de Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato* (Tesis doctoral, Universidad de Alicante). Recuperada de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15034/1/tesis_climent.pdf
- Conde, M. (2008). Las acepciones del verbo "acabar" en DRAE, DEA y DCLEA desde la perspectiva del usuario. En D. Azorín (Ed.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo: Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica* (pp. 327-333). Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc9s271>
- Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Contreras, N. (2000). La terminología en los diccionarios de aprendizaje del español. En A. Martín y C. Díez (Eds.), *ASELE. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE, Zaragoza* (pp. 273-280). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0273.pdf
- Córdoba, F. (1998). Diccionarios para la enseñanza de español como lengua extranjera. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica. Philologica* 71. *Romanica*, VII, 119-134.
- Corpas, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Corros, F. (2004). Análisis comparativo de dos diccionarios de ELE dentro del contexto de la enseñanza del español en Estados Unidos. En A. Castillo, O. Cruz, J. García y J. Mora (Eds.), *ASELE. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE, Sevilla* (pp. 230-233). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0228.pdf

- Coseriu, E. (1967). *Teoría del lenguaje y lingüística general* (Segunda edición). Madrid: Gredos.
- Cosmes, J. (2006, Septiembre). *El uso del diccionario monolingüe en la clase de ELE, ¿un recurso olvidado?* ANPE. I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible, Oslo. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_09_Actas1erCongreso/Talleres/2006_ESP_09_06Cosmes.pdf
- Dacosta, J. (coord.). (2013). *Diccionario de uso del español edición manual* (Tercera edición). Madrid: Gredos.
- Dacosta, V. (2004). Las marcas de uso de los diccionarios de español con vistas al desarrollo pragmático de los alumnos de español L2. En A. Castillo, O. Cruz, J. García y J. Mora (Eds.), *ASELE. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE, Sevilla* (pp. 252-258). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0250.pdf
- De Schryver, G. & Joffe, D. (2004). On how electronic dictionaries are really used. En G. Williams & S. Vessier (Eds.), *Proceedings of the Eleventh EURALEX International Congress, Lorient, France* (pp. 187-196). Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/0ba6/982fde5749eeae38bba27c3fef414d2285.pdf>
- Dodd, S. (1994). Tendencias en la lexicografía anglosajona: los diccionarios monolingües para usuarios extranjeros. En M. Alvar (Ed.), *Aspectos de lexicografía contemporánea* (pp. 39-60). Barcelona: Biblograf, S.A.
- Duval, A. (2008). Equivalence in bilingual dictionaries. En T. Fontenelle (Ed.), *Practical Lexicography* (pp. 273-282). New York: Oxford University Press.
- Escavy, R. (2000). Aspectos de la aportación hispánica a la técnica de la definición lexicográfica. *Revista de investigación lingüística*, III(2), 225-262.
- Escobar, J. y Cuervo, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, (6), 27-36. Recuperado de http://www.humanas.unal.edu.co/psicometria/files/7113/8574/5708/Articulo3_Juicio_de_expertos_27-36.pdf
- Escobedo, A. (1989). Léxico y diccionario. En R. Fente, A. Martínez y J. Molina (Eds.), *ASELE. Actas del I Congreso Internacional de la ASELE, Málaga* (pp. 99-108).

- Recuperado de
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0247.pdf
- Estaire, S. (2007). Tareas para reciclar el léxico y ampliar sus redes asociativas. En *Actas del Programa de formación para profesorado de Español como Lengua Extranjera 2006-2007*, Instituto Cervantes de Múnich. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza%20/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2006-2007.htm
- Fernández García, J. (1997). Lexicografía de la recepción: expectativas del usuario del diccionario para extranjeros. En F. Moreno, M. Bürmann y K. Alonso. (Eds.), *ASELE. Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE, Alcalá* (pp. 309-318). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0307.pdf
- Ferrando, V. (2010). Hacia un diccionario de colocaciones para estudiantes de ELE. En J. García y M. Castillo (Eds.), *Investigación lexicográfica para la enseñanza de las lenguas* (pp. 165-184). Málaga: Universidad de Málaga.
- García Muruais, M. (1997). Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de ELE. En F. Moreno, M. Bürmann y K. Alonso. (Eds.), *ASELE. Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE, Alcalá* (pp. 363-369). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0361.pdf
- García Sanz, E. (2009). *El diccionario: su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Una vuelta más de tuerca* (Trabajo de fin de master, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España). Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_11Garc%C3%ADa_Sanz.pdf
- García Sanz, E. (2011). El diccionario: diferencias y similitudes como herramienta didáctica en el aula de español/L1 y de español/L2. *RedELE. Revista electrónica de didáctica*, (23), 1-23. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2011_23/2011_redELE_23_25Emma%20Garc%C3%ADa.pdf
- Garriga, C. (2003). La microestructura del diccionario: informaciones lexicográficas. En A. Medina (Eds.), *Lexicografía española* (pp. 103-125). Barcelona: Ariel.

- Geeraerts, D. (2003). Meaning and definition. En P. Sterkenburg (Ed.), *A Practical Guide to Lexicography* (pp. 83-93). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Gómez D., M., Herrera, M. y Rivero, J. (2010). El Diccionario: ¿Un método para la enseñanza de la Lengua? En J. García y M. Castillo (Eds.), *Investigación lexicográfica para la enseñanza de las lenguas* (pp. 185-193). Málaga: Universidad de Málaga.
- Gómez Molina, J. (2003). La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos (EpFE). En V. de Antonio, R. Cuesta, A. van Hooft, B. de Jonge, J. Robisco y M. Ruíz (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos* (pp. 82-104). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/ciefe/pdf/02/cvc_ciefe_02_0009.pdf
- González García, E. (2004). Algunas observaciones en torno a la lexicografía destinada a la enseñanza del español como segunda lengua. En A. Castillo, O. Cruz, J. García y J. Mora (Eds.), *ASELE. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE, Sevilla* (pp. 405-411). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0403.pdf
- Gouws, R. (2010). The monolingual specialized dictionary for learners. En P. Fuentes (Ed.), *Specialized Dictionaries for Learners* (pp. 55-68). Berlín: Hubert & Co.
- Guerra, J. y Gómez Sánchez, E. (2004). El léxico especializado en los diccionarios monolingües de ELE. En A. Castillo, O. Cruz, J. García y J. Mora (Eds.), *ASELE. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE, Sevilla* (pp. 427-434). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0425.pdf
- Gutiérrez, J. (dir.). (2006). *Diccionario Salamanca de la lengua española* (Segunda edición). Madrid: Santillana.
- Haensch, G. (1982a). Aspectos de la elaboración de diccionarios. En S. Ettinger, G. Haensch, L. Wolf y R. Werner (Eds.), *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica* (pp. 395-534). Madrid: Gredos.
- Haensch, G. (1982b). Tipología de las obras lexicográficas. En S. Ettinger, G. Haensch, L. Wolf y R. Werner (Eds.), *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica* (pp. 95-187). Madrid: Gredos.

- Haensch, G. (1997). *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching* (Fourth edition). New York: Pearson.
- Hernández, H. (1989). Hacia un modelo de diccionario monolingüe del español para usuarios extranjeros. En R. Fente, A. Martínez y J. Molina (Eds.), *ASELE. Actas del I Congreso Internacional de la ASELE, Málaga* (pp. 160-166). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0307.pdf
- Hernández, H. (1991a). De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula. En S. Montesa y A. Garrido (Eds.), *ASELE. Actas del III Congreso Internacional de la ASELE, Málaga* (pp. 189-200). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0187.pdf
- Hernández, H. (1991b). Sobre el concepto de “acepción”: revisiones y propuestas. *Revista de Filología Moderna*, 2(1), 127-142.
- Hernández, H. (1994). El diccionario, entre la semántica y las necesidades de los usuarios. En M. Alvar (Ed.), *Aspectos de lexicografía contemporánea* (pp. 107-120). Barcelona: Biblograf, S.A.
- Hernández, H. (1998). La crítica lexicográfica, métodos y perspectivas. *LEA: Lingüística española actual*, 20(1), 5-28.
- Hernández, H. (2000). El diccionario en la enseñanza de ELE. (Diccionarios de español para extranjeros). En A. Martín y C. Díez (Eds.), *ASELE. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE, Zaragoza* (pp. 93-103). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0093.pdf
- Hernández, H. (2001a). Diccionarios “de uso” y diccionarios monolingües para usuarios extranjeros. *Verba Hispanica*, 9(1), 163-170. Recuperado de <http://revije.ff.unilj.si/VerbaHispanica/article/view/6030/5758>
- Hernández, H. (2001b). El diccionario informatizado como recurso en la enseñanza de ELE: límites y posibilidades. En A. Gimeno (Ed.), *ASELE. Actas del XII Congreso Internacional de la ASELE, Valencia* (pp. 191-200). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0191.pdf
- Hernández, H. (2004). Quince años después: estado actual y perspectivas de la lexicografía del español para extranjeros. En A. Castillo, O. Cruz, J. García y J. Mora (Eds.), *ASELE. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE, Sevilla*

- (pp. 465-472). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0463.pdf
- Hernández, H. (2008). Retos de la lexicografía didáctica española. En D. Azorín (Ed.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo: Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica* (pp. 22-32). Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/retos-de-la-lexicografia-didctica-espaola-0/>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta edición). México: McGraw Hill.
- Higueras, M. (1997). Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros. *REALE: revista de estudios de adquisición de la lengua española*, (8), 35-50. Recuperado de http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/7411/unidades_higueras_REALE_1997.pdf
- Higueras, M. (2004a). Claves prácticas para la enseñanza de léxico. *Carabela*, 56, 5-25. Recuperado de <http://www.linguas.net/LinkClick.aspx?fileticket=PCcPVWTircc%3D&tabid=774&mid=1543&language=es-ES>
- Higueras, M. (2004b). Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE. En A. Castillo, O. Cruz, J. García y J. Mora (Eds.), *ASELE. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE, Sevilla* (pp. 480-490). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0478.pdf
- Higueras, M. (2008a). El diccionario "Práctico" en la práctica docente del español como lengua extranjera. En D. Azorín (Ed.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo: Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica* (pp. 436-443). Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/downloadPdf/el-diccionario-prctico-en-la-prctica-docente-del-espaol-como-lengua-extranjera-0/>
- Higueras, M. (2008b, Mayo). *Nuevas técnicas para enseñar léxico*. V Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Organizado por International House Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas, S.L., Madrid. Recuperado de <http://www.encuentro-practico.com/pdfw08/lexico.pdf>
- Higueras, M. (2009). Aprender y enseñar léxico. *MarcoELE*, (9), 111-216.

- Horta, M. (2008). El uso de diccionarios monolingües. *MarcoELE*, (6), 1-6. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/6/horta-diccionarios.pdf>
- Humblé, P. (2001). *Dictionaries and Language Learners*. Frankfurt: Haag und Herchen.
- IBM SPSS Statistics (Versión 22)[Software para escritorio]. Armonk, NY: IBM.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes, Biblioteca Nueva.
- Instituto Cervantes. (2013). *El español lengua viva. Informe 2013*. Recuperado de http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2013/noticias/diae-resumen-datos-2013.pdf
- Instituto Cervantes. (2014). *El español lengua viva. Informe 2014*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_14/informes/p01.htm
- Instituto Cervantes. (2015). *El español lengua viva. Informe 2015*. Recuperado de http://www.cedro.org/docs/default-source/otros/informe_cervantes.pdf
- Instituto Cervantes. (2016). *El español lengua viva. Informe 2016*. Recuperado de <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>
- Instituto Cervantes. (2017). *El español lengua viva. Informe 2017*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2017.pdf
- Jackson, H. (1988). *Words and their Meaning*. New York: Longman.
- Jackson, H. (2002). *Lexicography. An Introduction*. London: Taylor & Francis Routledge.
- Jiménez, R. (2002). El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de las segundas lenguas. *Atlantis. Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies*, XXIV(2), 149-162. Recuperado de http://www.atlantisjournal.org/old/Papers/24_1/jimenez.pdf
- Koike, K. (2001). *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Koplenig, A., Meyer, P. & Müller-Spitzer, C. (2014). Dictionary users do look up frequent words. A log file analysis. En C. Müller-Spitzer (Ed.), *Using Online Dictionaries* (pp. 229-250). Berlín: Walter de Gruyter GmbH.
- Landau, S. (1989). *Dictionaries. The Art of Lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lara, L. (1990). *Dimensiones de la lexicografía*. México: El Colegio de México.
- Lara, L. (1997). *Teoría del diccionario monolingüe*. México: El Colegio de México.

- Lara, L. (2004). *De la definición lexicográfica*. México: El Colegio de México.
- Latham, A. (2008). *Diccionario enciclopédico de la música*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lew, R. (2015). Dictionaries and their users. En P. Hanks & G. de Schryver (Ed.), *International Handbook of Modern Lexis and Lexicography* (pp. 25-37). Berlín: Springer-Verlag.
- Lewis, M. (2002). *The Lexical Approach* (Second Edition). Boston: Thompson Corporation.
- Lewis, M. (2008). *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice* (Second Edition). Andover: Cengage Learning.
- Llorente, L. y Fitzhugh, M. (2009). Uso del diccionario en la clase de traducción: Algunas reflexiones. *RedELE. Revista electrónica de didáctica*, (16), 1-44. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_16/2009_redELE_16_06Llorente.pdf
- López, J. (2010). *La presunta autoridad de los diccionarios*. Madrid: CSIC.
- Losada, M. y Más, I. (1997). Hacia el diccionario monolingüe en el marco ELE. Revisión de algunos aspectos de microestructura. En F. Moreno, M. Bürmann y K. Alonso. (Eds.), *ASELE. Actas del VIII Congreso Internacional de la ASELE*, Alcalá (pp. 506-517). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0503.pdf
- Lüning, M. (1996). Aprendizaje creativo del vocabulario. En C. Segoviano (Ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera* (pp. 130-139). Madrid: Iberoamericana.
- Maldonado, C. (dir.). (2002). *Diccionario de español para extranjeros*. Madrid: Ediciones SM.
- Maldonado, C. (dir.). (2012). *Diccionario de uso del español actual. Clave* (Novena edición). Madrid: Ediciones SM.
- Martín Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas Profesión*, 5(17), 23-29. Recuperado de http://enferpro.com/documentos/validacion_cuestionarios.pdf
- Martín Municio, A. (2003). *El valor económico de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Martínez de Sousa, J. (2009). *Manual básico de lexicografía*. Gijón: Ediciones Trea, S.L.

- Martínez Marín, J. (1989). El diccionario y la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. En R. Fente, A. Martínez y J. Molina (Eds.), *ASELE. Actas del I Congreso Internacional de la ASELE, Málaga* (pp. 308-315). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0455.pdf
- Martínez Navarro, M. (2004). El diccionario de L2 que «deseamos». En A. Castillo, O. Cruz, J. García y J. Mora (Eds.), *ASELE. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE, Sevilla* (pp. 573-579). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0571.pdf
- McCreary, D. & Amacker, E. (2006). Experimental research on college students' usage of two dictionaries. En E. Corino, C. Marelllo & C. Onesti (Eds.), *Proceedings of 12th EURALEX International Congress, EURALEX 2006* (pp. 871-885). Recuperado de http://www.euralex.org/elx_proceedings/Euralex2006/110_2006_V2_D.
- McCreary, D. (2002). American freshmen and English dictionaries: "I had aspersions of becoming an English Teacher". *International Journal of Lexicography*, 15(3), 181-205. Recuperado de <https://doi.org/DOI:10.1093/ijl/15.3.181>
- Medina, A. (2003). La microestructura del diccionario: la definición. En A. Medina (Ed.), *Lexicografía española* (pp. 127-150). Barcelona: Ariel.
- Miller, G. & Gildea, P. (1985). How to misread a dictionary. *AILA Bulletin* 1985, 13-26.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. (2012). *El mundo estudia español 2012*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/estudiaespanol2012definitivo.pdf>
- Molina, C. y Sierra, G. (2015). Hacia una normalización de la frecuencia de los corpus CREA y CORDE. *Revista signos. Estudios de Lingüística*, 48(89), 307-331. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342015000300002
- Moliner, M. (dir.). (2007). *Diccionario de uso del español* (Tercera edición). Madrid: Gredos.
- Moreno, F. y Otero, J. (2016). *Atlas de la lengua española en el mundo*. Madrid: Fundación Telefónica.
- Müller-Spitzer, C. & Koplenig, A. (2014). Online dictionaries: expectations and demands. En C. Müller-Spitzer (Ed.), *Using Online Dictionaries* (pp. 143-188). Berlín: Walter de Gruyter GmbH.

- Nation, I. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nesi, H. (2000). *The Use and Abuse of EFL Dictionaries, How Learners of English as a Foreign Language Read and Interpret Dictionary Entries*. Tübingen: Niemeyer.
- Nesi, H. (2013). Researching users and uses of dictionaries. En P. Jackson (Ed.), *The Bloomsbury Companion to Lexicography* (pp. 62-74). Chennai: Bloomsbury Publishing Plc.
- Nesi, H. (2014). Dictionary use by English language learners. *Language Teaching*, 47(1), 38-55. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1017/S0261444813000402>
- Nomdedeu, A. (2009). Diccionarios en Internet para el aula de ELE. *RedELE. Revista electrónica de didáctica*, (15), 1-18. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2009_15/2009_redELE_15_02Nomdedeu.pdf
- Nomdedeu, A. (2010). Las relaciones paradigmáticas en la lexicografía didáctica monolingüe. En J. García y M. Castillo (Eds.), *Investigación lexicográfica para la enseñanza de las lenguas* (pp. 217-247). Málaga: Universidad de Málaga.
- Nomdedeu, A. (2011). El uso del diccionario en el aula de E/LE: problemas y posibles soluciones. *Foro de profesores de E/LE*, (7), 1-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4887436.pdf>
- Nvivo (Versión 11)[Software para escritorio]. Cambridge, MA: QSR International.
- Perdiguer, H. (2010). Logros y retos de los diccionarios del español para extranjeros: noticias halagüeñas. En S. Ruhstaller, y M. Gordón (Eds.), *Diccionario y aprendizaje del español* (pp. 133-153). Berna: Peter Lang AG.
- Pérez Lagos, M. (1998). Sobre algunos aspectos del quehacer lexicográfico. *Estudios de lingüística, Universidad de Alicante*, (12), 163-179. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=100270&orden=183303&info=link>
- Porto, J. (2002). *Manual de lexicografía*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Porto, J. (2014). *La definición lexicográfica*. Madrid: Arco/Libros, S.L.
- Prado, J. (2001). El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento. En C. Ayala Castro (Ed.), *Diccionarios y enseñanza* (pp. 2009-226). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

- Prado, J. (2004). Tópicos culturales en los diccionarios de enseñanza de ELE. En A. Castillo, O. Cruz, J. García y J. Mora (Eds.), *ASELE. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE, Sevilla* (pp. 705-709). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0703.pdf
- Prado, J. (2005). Estrategias y actividades para el uso del diccionario en el aula. *Revista Artes y Letras, XXIX*, 53-71. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/viewFile/4655/4469>
- Prado, J. (2009). Diccionarios monolingües para el aprendizaje de español como lengua extranjera: inclusión y marcación de americanismos en sus corpus. *Revista Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica, XXXIII*, 15-32. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/1573>
- Real Academia Española. (2011). *Diccionario del estudiante* (Segunda edición). Madrid: Espasa.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Renau, I. y Bernal, E. (2010). El Diccionario de aprendizaje de español como lengua extranjera (DAELE): primera prueba de usuarios. En A. Nomdedeu, E. Forgas y M. Bargalló (Eds.), *Avances en lexicografía hispánica. Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica* (pp. 245-260). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4235070>
- Rey-Debove, J. (1983). Léxico y diccionario. En B. Pottier (Ed.), *El lenguaje. Diccionario lingüístico* (pp. 84-113). Bilbao: Ediciones Mensajero.
- Robles, P. y Rojas, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (18), 124-139. Recuperado de http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Rodríguez, A. (2006, Septiembre). *Reflexiones sobre el uso del diccionario en la clase de ELE*. ANPE. I Congreso nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible, Oslo. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2006_ESP_09_Actas1erCongreso/Ponencias/2006_ESP_09_03Rodriguez.pdf

- Ruhstaller, S. (2004). Consideraciones sobre los diccionarios monolingüe y bilingüe. En A. Castillo, O. Cruz, J. García y J. Mora (Eds.), *ASELE. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE, Sevilla* (pp. 86-93). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0084.pdf
- Ruiz, A. (2004). El uso del diccionario en la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones en español. En A. Castillo, O. Cruz, J. García y J. Mora (Eds.), *ASELE. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE, Sevilla* (pp. 785-791). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0783.pdf
- Ruiz, A. (2006). REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo como herramienta para la enseñanza del léxico en L2. *Linred: Lingüística en la Red*, (4), 1-11. Recuperado de http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_21092006.pdf
- Sánchez López, I. (2000). El valor didáctico del Diccionario de uso del español de M. Moliner. En A. Martín y C. Díez (Eds.), *ASELE. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE, Zaragoza* (pp. 627-633). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0627.pdf
- Sánchez López, I. y Contreras, N. (2004). La coherencia en los diccionarios monolingües de español: el papel del usuario. En A. Castillo, O. Cruz, J. García y J. Mora (Eds.), *ASELE. Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE, Sevilla* (pp. 805-811). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0803.pdf
- Sánchez, A. (dir.). (2001). *Gran diccionario de uso del español actual*. Madrid: SGEL.
- Santamaría, I. (2004). La información gramatical en los diccionarios monolingües para el aprendizaje: reflexiones a partir del verbo. *Estudios de lingüística, Universidad de Alicante, (Anexo 2)*, 559-580. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10045/9798>
- Sanz, I. (2000). El léxico en la enseñanza de ELE: una aplicación práctica para el nivel intermedio. En A. Martín y C. Díez (Eds.), *ASELE. Actas del XI Congreso Internacional de la ASELE, Zaragoza* (pp. 635-645). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0635.pdf
- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Seco, M. (2003). *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Gredos.
- Seco, M., Ramos, G. y Andrés, O. (dir.). (1999). *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar.
- Serra, S. (2007). De cómo incorporar los contornos en la definición lexicográfica de verbos y adjetivos del español. *Revista de Lexicografía*, XVIII, 187-203. Recuperado de http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/12125/RL_18_2012_art_9.pdf
- Sinclair, J. (2005). Corpus and text – basic principles. En M. Wynne (Ed.), *Developing Linguistic Corpora: A Guide to Good Practice* (pp. 5-25). Oxford: Oxbow Books.
- Sökmen, A. (1997). Current trends in teaching second language vocabulary. En N. Schmitt & M. McCarthy (Eds.), *Vocabulary, Description, Acquisition and Pedagogy* (pp. 237-257). Cambridge: Cambridge University Press.
- Summers, D. (dir.). (2006). *Longman Essential Activator*. New York: Longman.
- Svensén, B. (1993). *Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- Svensén, B. (2009). *A Handbook of Lexicography*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swanepoel, P. (2003). Dictionary typologies: A pragmatic approach. En P. Sterkenburg (Ed.), *A Practical Guide to Lexicography* (pp. 44-70). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Tarp, S. (2008). *Lexicography in the Borderland Between Knowledge and Non-knowledge*. Kempten: Niemeyer.
- Tarp, S. (2010). Functions of specialized learners' dictionaries. En P. Fuentes (Ed.), *Specialized Dictionaries for Learners* (pp. 39-54). Berlín: Hubert & Co.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Teso, E. (1987). En torno a la definición lexicográfica. *Contextos*, V(10), 1-20. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10612/3214>
- Tomlinson, B. (2003). Ten questions about language awareness. *ELT Journal*, 57(3), 250-259.
- Torres, S. (1994). Los diccionarios en el aula de español como lengua extranjera. Algunas actividades. En S. Montesa y P. Gomis (Eds.), *ASELE. Actas del V Congreso Internacional de la ASELE, Málaga* (pp. 165-171). Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0163.pdf

- Tseng, W., Dörnyei, Z. & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: the case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78-102. Recuperado de <https://doi.org/10.1093/applin/ami046>
- Universidad Central. (2017). *Curso de español para extranjeros*. Recuperado de <http://www.ucentral.edu.co/oferta-academica/cursos-diplomados-y-talleres/lenguas-extranjeras/curso-de-espanol-para-extranjeros/>
- Universidad de los Andes. (2017). *Programa Español Lengua Extranjera*. Recuperado de <https://ele.uniandes.edu.co/>
- Universidad de Valencia y Ministerio de Educación. (2011). *El mundo estudia español 2010*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia-espanol/texto-completo2009OK.pdf>
- Universidad Externado de Colombia. (2017). *Centro de Español Para Extranjeros*. Recuperado de <http://cepex.uexternado.edu.co/>
- Universidad Santo Tomás. (2017). *Curso de español para extranjeros*. Recuperado de <http://institutodelenguas.usta.edu.co/index.php/servicios-2/curso-de-espanol-para-extranjeros/generalidades-de-los-cursos>
- Varón, A. (2003). Diccionarios monolingües de español como lengua extranjera. *Kanagawa University studies in language*, 26, 29-45. Recuperado de <http://ci.nii.ac.jp/naid/110004685784/en/>
- Villar, C. (dir.). (2002). *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*. Madrid: Espasa.
- Weir, C. (2005). *Language Testing and Validation. An Evidence-based Approach*. New York: Palgrave MacMillan.
- Werner, R. (1982). La definición lexicográfica. En S. Ettinger, G. Haensch, L. Wolf y R. Werner (Eds.), *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica* (pp. 259-328). Madrid: Gredos.
- Word Frequency Counter (Versión 3)[Software para escritorio]. Redmond, WA: CodePlex Microsoft.
- Yamada, S. (2013). Monolingual learner's dictionaries - where now? En P. Jackson (Ed.), *The Bloomsbury Companion to Lexicography* (pp. 188-212). Chennai: Bloomsbury Publishing Plc.
- Yong, H. & Peng, J. (2007). *Bilingual Lexicography from a Communicative Perspective*. Montreal: Marie-Claude L'Homme.

Zuluaga, A. (1980). *Introducción al estudio de las expresiones fijas*. Frankfurt: Peter D. Lang.

ANEXOS

Anexo 1. Rejilla para el análisis individual de los diccionarios

MATRIZ PARA ANÁLISIS DE DICCIONARIOS

Título del diccionario				
Director				
Editorial				
Ciudad				
Año				
Sigla				
Elemento	Aspecto a valorar	Indicador	Registro de la característica	Observaciones
Macroestructura				
Lematización	Sustantivos	Señala género masculino y femenino.	Sí - no Descripción	
	Adjetivos	En singular, en masculino, acompañado por femenino (o único).	Descripción	
	Pronombres	Igual que los adjetivos, excepto personales y posesivos (entradas aparte).	Descripción	
	Artículos	Se presentan en entradas distintas para cada una de sus formas.	Descripción	
	Verbos	Se registran en infinitivo. El participio está aparte como adjetivo.	Descripción	
	Palabras con doble acentuación	Se suelen registrar en la misma entrada, separadas por una coma.	Descripción	
	Palabras que aceptan distinta representación gráfica	se registra donde corresponde según nomenclatura (whisky - güisqui).	Descripción	
Orden onomasiológico o semasiológico	Orden onomasiológico o semasiológico	Orden usado.	Descripción	
	Orden alfabético tratamiento ch y ll	Orden usado.	Descripción	
Selección de lemas	Tipo diccionario	Acorde con el tipo de diccionario.	Sí - no Descripción	
	Destinatario	Acorde con el tipo de diccionario.	Sí - no Descripción	
	Extensión (cantidad)	Acorde con el tipo de diccionario.	Sí - no Descripción	
	Frecuencia de uso	Se usó ese criterio.	Sí - no Descripción	
	Otros criterios de selección de lemas	Se usaron otros criterios.	Sí - no Descripción	
	Corpus en que se basa	Tipo de corpus.	Oral - escrito Descripción	

	Extranjerismos	Incluye este tipo de lemas.	Sí - no Descripción	
	Nombres propios	Existencia y descripción.	Sí - no Descripción	
	Siglas	Existencia y descripción.	Sí - no Descripción	
	Acortamientos	Existencia y descripción.	Sí - no Descripción	
	Neologismos	Existencia y descripción.	Sí - no Descripción	
	Voces de especialidad	Existencia y descripción.	Sí - no Descripción	
	Voces de distintos niveles de comunicación de distintos niveles socioculturales	Existencia y descripción.	Sí - no Descripción	
	Presentación de sufijos y prefijos	Modo de presentar de Sufijos y prefijos.	Descripción	
Unidades fraseológicas	Colocaciones	Existencia y descripción.	Descripción	
	Locuciones	Existencia y descripción.	Descripción	
	Enunciados fraseológicos	Existencia y descripción.	Descripción	
Tratamiento de la homonimia	Con categorías gramaticales distintas Verbales y sustantivas	Se ubican en artículos aparte.	Sí - no Descripción	
	Con categorías gramaticales distintas: verbales y las conjuntivas (como)	Se ubican en artículos aparte.	Sí - no Descripción	
	Con categorías gramaticales distintas: Adverbio y adjetivo	Se ubican en el mismo artículo.	Sí - no Descripción	
	Orden: Perspectiva diacrónica o criterio semántico	Se ubican en distintos artículos según su etimología.	Sí - no Descripción	
Microestructura				
Uso de diferenciadores tipográficos	Tipografía distinta	Uso de tipografía diferente en cada parte del artículo.	Sí - no Descripción	
	Otros signos ortográficos auxiliares como la pleca, la doble pleca, la virgulilla, el asterisco, los paréntesis y los corchetes.	Uso de otros signos ortográficos auxiliares como la pleca, la doble pleca, la virgulilla, el asterisco, los paréntesis y los corchetes.	Sí - no Descripción	
	Abreviaturas	Existencia y descripción.	Sí - no	

			Descripción	
	El margen del artículo o un espacio al final para incluir información	Existencia y descripción.	Sí - no Descripción	
Aceptación y redacción de la definición	Redacción	La definición debe estar en términos sencillos claros y precisos.	Sí - no Descripción	
	Unidad léxica y definición	La unidad léxica no debe figurar en la definición.	Grado en que se cumple: alto medio bajo Descripción	
	Ideología	La definición no debe implicar ninguna ideología.	Grado en que se cumple: alto medio bajo Descripción	
	Círculos viciosos	Existencia y descripción.	Sí - no Descripción	
	Pistas perdidas	Existencia y descripción.	Sí - no Descripción	
	Prueba de sustitución y conmutación	Cumple la prueba.	Grado en que se cumple: alto medio bajo Descripción	
	Contorno de la definición	Existencia y descripción.	Sí - no Descripción	
	Tipo de definición	Tipos de definición usados.	Descripción	
	Ordenación de la acepción	Criterio etimológico o frecuencia	Descripción	
Homonimia	Homonimia	Existencia y modo de presentación.	Sí - no Descripción	
Pronunciación	Pronunciación	Existencia y modo de presentación.	Sí - no Descripción	
Ortografía (partición silábica, tildes, diéresis etc.)	Ortografía (partición silábica, tildes, diéresis etc.)	Existencia y modo de presentación.	Sí - no Descripción	
Etimología	Inserción de la etimología	Existencia y modo de presentación.	Sí - no Descripción	
Información paradigmática	Sinónimos y antónimos	Existencia y modo de presentación.	Sí - no Descripción	
	Otras relaciones semánticas	Existencia y modo de presentación.	Sí - no Descripción	
Marcas de restricción	Marcas diacrónicas	Existencia y modo de presentación.	Sí - no Descripción	
	Diatopías (España y América)	Existencia y modo de presentación.	Sí - no Descripción	
		Existencia y modo de presentación.	Sí - no Descripción	
	Tecnicismos	Existencia y modo de presentación.	Sí - no Descripción	
	Marcas de estilo (popular, rústico, juvenil, poético, formal, coloquial,	Existencia y modo de presentación.	Sí - no Cuáles Descripción	

	vulgar)			
Ejemplos	Ubicación	Existencia y modo de presentación.	Sí - no Descripción	
	Tipo de ejemplo	Tipos y modos de presentación.	Descripción	
	Secuencia discursiva cerrada / estructuras cortas como las frases	Tipos y modos de presentación.	Descripción	
Marcas gramaticales	Cuáles y dónde	Existencia y modo de presentación.	Descripción	
Unidades fraseológicas	Colocaciones	Modo de presentación.	Descripción	
	Locuciones	Modo de presentación.	Descripción	
	Fraseología	Modo de presentación.	Descripción	
Otro tipo de información	Otras marcas	Existencia y modo de presentación.	Sí - no Cuáles Descripción	
	Notas	Existencia y modo de presentación.	Sí - no Cuáles Descripción	
	Señalizaciones de significado	Existencia y modo de presentación.	Sí - no Cuáles Descripción	
	Socioculturales o pragmáticas	Existencia y modo de presentación.	Sí - no Cuáles Descripción	
OTRAS OBSERVACIONES				

Anexo 2. Rejilla para el análisis comparativo de los diccionarios

MATRIZ PARA ANÁLISIS COMPARATIVO DE DICCIONARIOS

Elemento	Aspecto	Indicador	Generalidades encontradas en cada diccionario de acuerdo con el indicador									
			DEPE	DSAL	DIPELE	DLEPEE	GDUEA	DUE	DLE	CLAVE	DEA	DEST
Macroestructura												
Lematización	Sustantivos	Señala género masculino y femenino										
	Adjetivos	En singular en masculino acompañado por femenino (o único)										
	Pronombres	Igual que los adjetivos excepto personales y posesivos (entradas aparte)										
	Artículos	Se presentan en entradas distintas para cada una de sus formas										
	Verbos	Se registran en infinitivo, participio verbo aparte como adjetivo										
	Palabras con doble acentuación	Se suelen registrar en la misma entrada, separadas por una coma										
	Palabras que aceptan distinta representación gráfica	Se registra donde corresponde según nomenclatura (whisky - güisqui)										
Oorden onomasiológico o semasiológico	Orden onomasiológico o semasiológico	Orden usado										
	Orden alfabético tratamiento ch y ll	Orden usado										
Selección de lemas	Tipo diccionario	Acorde con el tipo de diccionario										

	Destinatario	Acorde con el tipo de diccionario										
	Extensión (cantidad)	Acorde con el tipo de diccionario										
	Frecuencia de uso	Se usó ese criterio										
	Otros criterios de selección de lemas	Se usaron otros criterios										
	Corpus en que se basa	Tipo de corpus										
	Extranjerismos	Existencia y descripción										
	Nombres propios	Existencia y descripción										
	Siglas	Existencia y descripción										
	Acortamientos	Existencia y descripción										
	Inclusión de neologismos	Existencia y descripción										
	Voces de especialidad	Existencia y descripción										
	Variantes diatópicas, diafásicas y/o diastráticas	Existencia y descripción										
Sufijos y prefijos	Presentación de sufijos y prefijos	Modo de presentar de Sufijos y prefijos										
Unidades fraseológicas	Colocaciones	Cómo se presentan										
	Locuciones	Cómo se presentan										
	Enunciados fraseológicos	Cómo se presentan										
Tratamiento de la homonimia	Con categorías gramaticales distintas Verbales y sustantivas	Se ubican en artículos aparte										
	Con categorías gramaticales distintas: verbales y las conjuntivas (como)	Se ubican en artículos aparte										
	Con categorías gramaticales distintas: Adverbio y adjetivo	En el mismo artículo										
	Orden: Perspectiva diacrónica o criterio semántico	Se ubican en distintos artículos según su etimología										
Microestructura												
Uso de diferenciadores tipográficos	Tipografía distinta	Utiliza tipografía diferente en cada parte del artículo										

	Otros signos ortográficos auxiliares como la pleca, la doble pleca, la virgulilla, el asterisco, los paréntesis y los corchetes	Uso de otros signos ortográficos auxiliares como la pleca, la doble pleca, la virgulilla, el asterisco, los paréntesis y los corchetes										
	Abreviaturas	Existencia y descripción										
	El margen del artículo o un espacio al final para incluir información	Existencia y descripción										
Aceptación y redacción de la definición	Redacción	La definición debe estar en términos sencillos claros y precisos										
	Unidad léxica y definición	La unidad léxica no debe figurar en la definición										
	Ideología	La definición no debe implicar ninguna ideología										
	Círculos viciosos	Existencia y descripción										
	Pistas perdidas	Existencia y descripción										
	Prueba de sustitución y conmutación	Cumple la prueba										
	Contorno de la definición	Existencia y descripción										
	Tipo de definición	Cuales tipos usa										
	Ordenación de la acepción	Criterio etimológico o frecuencia										
Homonimia	Homonimia	Existencia y modo de presentación										
Pronunciación	Pronunciación	Existencia y modo de presentación										
Ortografía (partición silábica, tildes, diéresis etc.)	Ortografía (partición silábica, tildes, diéresis etc.)	Existencia y modo de presentación										
Inserción de la etimología	Inserción de la etimología	Existencia y modo de presentación										
Información paradigmática	Sinónimos y antónimos	Existencia y modo de presentación										

	Otras relaciones semánticas	Existencia y modo de presentación											
Marcas restricción	Marcas diacrónicas	Existencia y modo de presentación											
	Diatopías (España y América)	Existencia y modo de presentación											
		Existencia y modo de presentación											
	Tecnicismos	Existencia y modo de presentación											
	Marcas de estilo (popular, rústico, juvenil, poético, formal, coloquial, vulgar)	Existencia y modo de presentación											
Ejemplos	Ubicación	Existencia y modo de presentación											
	Tipo de ejemplo	Tipos y modos de presentación											
	Literario / real	Tipos y modos de presentación											
	Real inventado /	Tipos y modos de presentación											
	Secuencia discursiva cerrada / estructuras cortas como las frases	Tipos y modos de presentación											
Marcas gramaticales	Cuales y donde	Tipos y modos de presentación											
Unidades fraseológicas	Colocaciones – rasgos	Presentación											
	Locuciones – rasgos	Presentación											
	Fraseología – rasgos	Presentación											
Otro tipo de información	Otras marcas	Existencia y modo de presentación											
	Notas	Existencia y modo de presentación											
	Señalizaciones de significado	Existencia y modo de presentación											
	Socioculturales o pragmáticas	Existencia y modo de presentación											
OTRAS OBSERVACIONES													

Anexo 3. Encuesta a estudiantes

ENCUESTA A ESTUDIANTES

Señor estudiante,

Solicitamos a usted responder esta encuesta sobre los diccionarios en su proceso de aprendizaje de ELE.

Edad												
Sexo												
Lengua materna												
Profesión												
Nivel de español	A1		A2		B1		B2		C1		C2	

1. Cuando requiere consultar diccionarios usted utiliza (marque una opción por fila)

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
a) Diccionarios bilingües					
b) Diccionarios monolingües					
c) Diccionarios monolingües especializados para enseñanza del español					

2. ¿Consulta los siguientes diccionarios en línea? (marque una opción por fila)

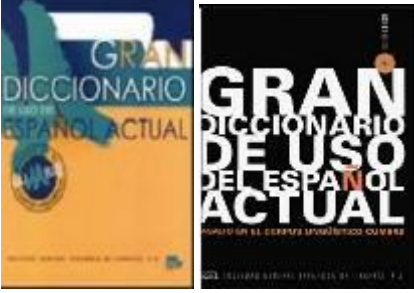
	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
a) DLE (Diccionario de la Lengua Española) http://dle.rae.es/					
b) WordReference http://www.WordReference.com					
c) Google translator https://translate.google.com/					

3. ¿Usa algún otro diccionario en línea? (marque una opción)

- a) No
b) Sí, ¿cuál? _____

4. ¿Conoce o usa alguno de los siguientes diccionarios? (marque una opción por fila)

Título	Imagen	Lo conozco	Lo conozco y lo uso	No lo conozco

Título	Imagen	Lo conozco	Lo conozco y lo uso	No lo conozco
a) <i>Diccionario de la Real Academia Española</i>				
b) <i>Gran Diccionario de Uso del Español Actual</i>				
c) <i>Diccionario de uso del español actual</i>				
d) <i>Diccionario Abreviado del español actual</i>				
e) <i>Diccionario de uso del español Manual</i>				

Título	Imagen	Lo conozco	Lo conozco y lo uso	No lo conozco
f) <i>Diccionario del estudiante (de la Real Academia Española)</i>				
g) <i>Diccionario de la Lengua Española para Estudiantes de Español</i>				
h) <i>Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española</i>				
i) <i>Diccionario Salamanca de la Lengua Española</i>				

Título	Imagen	Lo conozco	Lo conozco y lo uso	No lo conozco
j) <i>Diccionario de Español para Extranjeros</i>				

5. ¿De 0 a 5, qué tan importante le parece el diccionario monolingüe como parte de su proceso de aprendizaje del español, siendo 0 nada importante y 5, muy importante? (marque una opción)

- a) 0
- b) 1
- c) 2
- d) 3
- e) 4
- f) 5

6. Usted utiliza el diccionario monolingüe (marque una opción por fila)

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
a) En la clase de español					
b) Al elaborar actividades de aprendizaje autónomo					

7. ¿Con qué finalidad usa el diccionario monolingüe? (marque una opción por fila)

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
a) Consultar ortografía					
b) Consultar el significado de una palabra					
c) Consultar pronunciación de una palabra					
d) Consultar si una palabra es verbo, adjetivo, etc.					
e) Consultar el género de la palabra					
f) Consultar la forma en plural					
g) Consultar sinónimos o antónimos					
h) Consultar si el uso es coloquial, familiar, vulgar, etc.					
i) Consultar expresiones idiomáticas o fraseología					
j) Consultar el ejemplo para usarlo como guía					

8. ¿Cuáles son las deficiencias que halla en los diccionarios monolingües del español? (puede marcar una o más)

- a) Definición con palabras complejas de comprender.
- b) Falta de información sobre pronunciación.
- c) Información gramatical insuficiente (falta de plurales, género, etc.).
- d) Información gramatical inútil (muchas marcas que no son claras).
- e) Pocos o nulos ejemplos.
- f) Falta de americanismos.
- g) No hay información sobre flexiones del verbo.
- h) No hay información de uso de las palabras (coloquial, familiar, vulgar, etc.).
- i) Poca fraseología, expresiones idiomáticas o combinaciones de palabras.
- j) Poca información cultural o de contextos de uso.
- k) No ofrece sinónimos.
- l) Falta de ilustraciones.
- m) Otras ¿Cuáles? _____

9. ¿Ha recibido instrucción por parte de alguien para usar el diccionario monolingüe? (puede marcar una o más opciones)

- a) Profesor
- b) Un amigo
- c) Yo solo aprendí
- d) Instrucciones del mismo diccionario
- e) No he recibido instrucción

10. ¿Usa otros diccionarios? (puede marcar una o más)

- a) Fraseológicos
- b) Dudas
- c) Sinónimos y/o antónimos
- d) Etimológico
- e) Ideológico
- f) Combinatorios
- g) Otro ¿cuál? _____

Anexo 4. Encuesta a docentes

ENCUESTA DOCENTES

Señor docente,

Solicitamos a usted responder esta encuesta sobre los diccionarios y su utilización en su clase de ELE.

Edad	
Género	
Lengua materna	
Años que lleva enseñando español	

1. Para sus consultas personales usted utiliza (marque una opción por fila)

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
d) Diccionarios bilingües					
e) Diccionarios monolingües					
f) Diccionarios monolingües especializados para enseñanza del español					

2. Cuando requiere usar diccionarios para sus clases (preparación y/o actividad) usted utiliza (marque una opción por fila)

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
g) Diccionarios bilingües					
h) Diccionarios monolingües					
i) Diccionarios monolingües especializados para enseñanza del español					

3. ¿Consulta los siguientes diccionarios en línea? (marque una opción por fila)

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
d) DLE (Diccionario de la Lengua Española) http://dle.rae.es/					
e) <i>WordReference</i> http://www.WordReference.com					
f) <i>Google translator</i> https://translate.google.com/					

4. ¿Recomienda a sus estudiantes los siguientes diccionarios en línea? (marque una opción por fila)

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
g) DLE (Diccionario de la Lengua Española)					

http://dle.rae.es/					
h) <i>WordReference</i> http://www.WordReference.com					
i) <i>Google translator</i> https://translate.google.com/					

5. ¿Usa y/o recomienda algún otro diccionario en línea? (marque una opción)

c) No

d) Sí, ¿cuál? _____

6. Usted da instrucción a sus estudiantes para el uso de diccionarios.

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
a) Diccionarios bilingües					
b) Diccionarios monolingües					

7. ¿Conoce o usa alguno de los siguientes diccionarios? (marque una opción por fila)

Título	Imagen	Lo conozco	Lo conozco y lo uso	No lo conozco
k) <i>Diccionario de la Real Academia Española</i>				
l) <i>Gran Diccionario de Uso del Español Actual</i>				
m) <i>Diccionario de uso del español actual</i>				

Título	Imagen	Lo conozco	Lo conozco y lo uso	No lo conozco
n) <i>Diccionario Abreviado del español actual</i>				
o) <i>Diccionario de uso del español Manual</i>				
p) <i>Diccionario del estudiante (de la Real Academia Española)</i>				
q) <i>Diccionario de la Lengua Española para Estudiantes de Español</i>				
r) <i>Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española</i>				

Título	Imagen	Lo conozco	Lo conozco y lo uso	No lo conozco
				
s) <i>Diccionario Salamanca de la Lengua Española</i>				
t) <i>Diccionario de Español para Extranjeros</i>				

8. ¿De 0 a 5, qué tan importante le parece el diccionario monolingüe como parte del proceso de aprendizaje del español, siendo 0 nada importante y 5, muy importante? (marque una opción)

- g) 0
- h) 1
- i) 2
- j) 3
- k) 4
- l) 5

9. Usted utiliza el diccionario monolingüe (marque una opción por fila)

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
c) Para mi consulta personal					
d) Para mis actividades en clase					

10. ¿Con qué finalidad consulta el diccionario monolingüe? (marque una opción por fila)

	Siempre	Casi siempre	A veces	Casi nunca	Nunca
k) Consultar ortografía					

l) Consultar el significado de una palabra					
m) Consultar pronunciación de una palabra					
n) Consultar si una palabra es verbo, adjetivo, etc					
o) Consultar el género de la palabra					
p) Consultar la forma en plural					
q) Consultar sinónimos o antónimos					
r) Consultar si el uso es coloquial, familiar, vulgar, etc.					
s) Consultar expresiones idiomáticas o fraseología					
t) Consultar el ejemplo para usarlo como guía					

11. ¿Cuáles son las deficiencias que halla en los diccionarios monolingües del español? (puede marcar una o más)

- n) Definición con palabras complejas de comprender.
- o) Falta de información sobre pronunciación.
- p) Información gramatical insuficiente (falta de plurales, género, etc.).
- q) Información gramatical inútil (muchas marcas que no son claras).
- r) Pocos o nulos ejemplos.
- s) Falta de americanismos.
- t) No hay información sobre flexiones del verbo.
- u) No hay información de uso de las palabras (coloquial, familiar, vulgar, etc.).
- v) Poca fraseología, expresiones idiomáticas o combinaciones de palabras.
- w) Poca información cultural o de contextos de uso.
- x) No ofrece sinónimos.
- y) Falta de ilustraciones.
- z) Otras ¿Cuáles? _____

12. ¿Usa otros diccionarios en sus clases? (puede marcar una o más)

- h) Fraseológicos
- i) Dudas
- j) Sinónimos y/o antónimos
- k) Etimológico
- l) Ideológico
- m) Combinatorios
- n) Otro ¿cuál? _____

Anexo 5. Entrevista a docentes

ENTREVISTA A LOS DOCENTES

Señor docente,

Solicitamos a usted responder las siguientes preguntas sobre los diccionarios monolingües y su pertinencia y utilización en su clase de ELE.

1. ¿Qué tan importante considera que es el diccionario monolingüe como herramienta para el aprendizaje del léxico?
2. ¿En su formación como docente de ELE, recibió guía o instrucción para el uso del diccionario monolingüe como herramienta en el aprendizaje del léxico?
3. ¿Qué diccionario(s) monolingüe(s) utiliza y por qué?
4. ¿Utiliza el diccionario monolingüe en sus actividades de clase? ¿Con qué frecuencia?
5. ¿En qué actividades utiliza el diccionario monolingüe? ¿Tiene actividades específicas para uso de diccionarios o solo los usa como herramienta para consultar algún aspecto del léxico?
6. ¿Cuáles considera que son las fortalezas de los diccionarios monolingües?
7. ¿Cuáles considera que son los aspectos a mejorar de los diccionarios monolingües?
8. ¿Cómo describiría usted la recepción de los estudiantes ante los diccionarios monolingües? ¿Es difícil o molesto para ellos?
9. ¿Qué se les dificulta más a los estudiantes al usar el diccionario monolingüe?
10. ¿Desde su experiencia en el aula qué características considera usted que serían ideales en un diccionario monolingüe para ser una excelente herramienta para el docente y los estudiantes?

Anexo 6. Prueba de usabilidad

ACTIVIDAD CON ESTUDIANTES

PARTE 1

1. Lee el documento a continuación. Pon especial cuidado a los términos subrayados.

Cohnen, F. (Enero, 2015). Javier Sierra "Las pirámides cumplían el papel de escaleras para que el alma del faraón alcanzara su lugar entre las estrellas". *Muy Historia*, (15), 8-10.

FRAGMENTO

ENTREVISTA CON

JAVIER SIERRA

"Las pirámides cumplían el papel de escaleras para que el alma del faraón alcanzara su lugar entre las estrellas"

Periodista, escritor e investigador de los aspectos más misteriosos de la Historia; los orígenes ocultos de las civilizaciones más remotas de la humanidad centran sus estudios más recientes, entre los que se encuentran los arcanos del Egipto de los faraones.

Por Fernando Cohnen, periodista

En alguna ocasión, usted ha dicho que la Historia se mueve en ciclos, y que a períodos de gran desarrollo han seguido otros de impenetrable oscuridad. Este es un tema que trata en algunos de sus libros. ¿Cree que existió una Edad de Oro previa a las grandes civilizaciones que conocemos de la Antigüedad?

¡La idea no es mía! Fue el poeta griego Hesíodo quien, en el siglo VIII a.C, acuñó el término "Edad de Oro" para referirse a un momento de la Prehistoria en el que la especie humana vivió, al parecer, su mejor momento. Según él, los humanos éramos casi inmortales y gozábamos de toda clase de comodidades hasta que una catástrofe acabó con todo aquello. No obstante, antes que Hesíodo, los vedas acuñaron una idea parecida: que la Historia se mueve en ciclos sucesivos de luz y oscuridad a los que llamaron *yugas*. Mi impresión es que esas ideas tienen una base real. Que realmente pudo haber un florecimiento cultural e incluso tecnológico antes de las primeras civilizaciones conocidas, que rellene el enorme abismo que existe entre los inventores del arte parietal del Paleolítico hace unos 40.000 años y las primeras culturas sedentarias de hace diez milenios.

Parece ser que los egipcios identificaban al rey muerto con su dios Osiris, y a éste con la constelación de Orión. Creían que el faraón, tras su fallecimiento, emprendía un viaje lleno de dificultades hacia el más allá. ¿Qué papel cumplían las pirámides en ese viaje?

Las pirámides, pero en especial la Gran Pirámide, cumplían el papel de escaleras para que el alma del faraón alcanzara su lugar entre las estrellas. Para los antiguos egipcios esto no era mera poesía. En el caso de la Gran Pirámide, sus dos

cámaras principales disponen de cuatro *psicoductos* o pequeñas galerías para el alma, que estaban orientadas a estrellas clave de la religión egipcia. Por ejemplo, los dos conductos que surgen de la Cámara del Rey apuntan a las estrellas Alfa del Dragón y Zeta Orionis. La primera era conocida en época de Keops como Thuban y estaba asociada a la fecundidad y la gestación, mientras que la segunda (que llamaban Al Nitak) era una parte del propio Osiris celestial y representaba el acceso al más allá. Esas orientaciones no son casuales y debían cumplir una función ritual y simbólica.

En su último libro, "La pirámide inmortal", habla de la noche que Napoleón Bonaparte pernoctó a solas en el interior de la Gran Pirámide. ¿Se sabe por qué se sometió a esa prueba?

Algunos biógrafos de Bonaparte mencionan que el general estuvo dos veces en el interior de la Gran Pirámide. Al poco de llegar al país, en 1798; y en agosto de 1799, pocos días antes de abandonar Egipto. En esta última ocasión, Napoleón quiso quedarse solo a pernoctar en su interior, y mi impresión es que lo hizo buscando emular a Julio César y Alejandro. Creo que aquel joven Bonaparte buscaba equipararse a sus héroes y revestirse de cierto halo de superioridad frente a sus hombres con el que poder justificar en París su desastrosa campaña militar en Egipto.

¿Ha habido algún estudio serio que aporte indicios verosímiles sobre la supuesta realidad de una civilización perdida llamada la Atlántida?

Mencionar la Atlántida en un libro de Historia sólo puede traerte problemas. Ese nombre propio se ha convertido en sinónimo de especulación y tergiversación, así que ahora los estudiosos que creemos que hay algo serio detrás utilizamos términos como "cultura madre" o "edad de oro" para referirnos a esa cultura que explicaría tantos puntos en común como tienen las civilizaciones antiguas (muy distantes geográficamente entre sí) que conocemos. De todo lo que he leído en estos últimos años destaca con brillo propio Underworld, un trabajo de Graham Hancock en el que el autor se dedicó a buscar ruinas sumergidas en las costas de medio mundo que sólo pudieron haber sido erigidas hace más de 10.000 años, antes del cambio climático del que hablábamos. Sus hallazgos en Malta o en India me han dado mucho que pensar.

¿Cree que la Epopeya de Gilgamesh o el Arca de Noé son simples mitos o piensa que hay algo detrás de la leyenda?

Creo que detrás de todo mito hay un poco de verdad. Nuestros antepasados más remotos no disponían de libros o soportes de información como los que tenemos hoy y debían confiar sus recuerdos y descubrimientos a la tradición oral. Sin duda descubrieron que una información enmascarada en un relato ameno se recordaba mejor que una instrucción pura y dura, y fabricaron los mitos para contenerlas. Mi impresión es que los relatos del Diluvio que se encuentran en tantas culturas (como el relato hindú de Manu y el pez, o el azteca de Tana y Nena) beben del recuerdo del fin de la última Era Glacial y la subida global de las aguas del planeta. Es un mito atávico que arraiga en un hecho traumático que debía de explicarse a los descendientes de los que sobrevivieron a ese momento.

Hay una cierta ironía en el hecho de que usted sea escritor de novelas y a la vez, de ensayos de divulgación sobre temas misteriosos. Imagino que en sus relatos puede contar lo que le venga en gana, sin miedo a represalias del mundo científico. Sin embargo, en sus ensayos está expuesto a las críticas más feroces provenientes del ámbito académico. ¿Lo ve usted así?

En realidad yo me tomo muy en serio mis novelas. Las escribo para proponer respuestas a esas preguntas que la Ciencia y la Historia arrinconan por imposibles. Pero, a la vez, también publico ensayos en los que planteo preguntas y doy a conocer las diferentes respuestas que los expertos manejan. De algún modo, la literatura hace que no me sienta tan frustrado entre tanto interrogante.

La Historia y la vida han perdido cierta magia. Asimismo, la magia y lo misterioso siempre chocan con el pragmatismo científico. ¿Cuál es su relación con los investigadores más ortodoxos?

Es dialogante. Tengo amigos científicos que no comparten mis ideas, y yo tampoco deseo imponérselas. Del intercambio de pareceres y puntos de vista salimos enriquecidos todos y eso nos gusta tanto a ortodoxos como heterodoxos. Lo sabio es no pontificar. La realidad es tozuda y acaba recordándonos siempre que es más compleja y rica de lo que imaginamos.

Tanto la civilización que dibujó las líneas de Nazca como las que construyeron los templos mayas o aztecas se derrumbaron. ¿Podría cernirse un destino semejante sobre nuestra sociedad opulenta?

Sucedará, no le quepa la menor duda. Si algo demuestra la Historia es que toda civilización tiene fecha de caducidad. Se trata, no lo olvidemos, de un organismo vivo y sometido, por tanto, al imperio de la muerte.

En su opinión, ¿cuáles cree que son los principales factores que amenazan a nuestra civilización?

Tal como la hemos pergeñado, la civilización es una criatura depredadora con el medioambiente. Tenemos el empeño de sobreponernos a la naturaleza en lugar de integrarnos con ella y eso será lo que más problemas globales nos traerá. También me preocupa nuestra dependencia de lo electrónico y lo frágil que es la magnetosfera terrestre y cómo cualquier alteración sobre ella podría dar al traste con este mundo virtual. Pero tenga confianza: el ser humano lleva miles de años superando toda clase de cambios. Somos una especie con ganas de sobrevivir.

2. A continuación se ofrecerá cada uno de los términos subrayados, visto desde la perspectiva de diez diccionarios diferentes. Consulta cada término y marca con una x el grado de utilidad para la comprensión de la palabra en el contexto, teniendo en cuenta:

5 = mayor utilidad

1 = menor utilidad.

Se debe tener en cuenta tanto la definición, como la forma de presentación de la palabra y toda la información contenida (presentación del texto, la claridad de la definición, la utilidad del ejemplo, otra información como fonética, separación en sílabas, categoría gramatical, sinónimos, antónimos, marcas de uso, geografía, materia, y todo lo que pueda ayudar a entender la palabra o expresión).

arcanos (arcano)

1. DRAE					2. GDUEA				
La información es útil:					La información es útil:				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

arcano, na. (Del lat. <i>arcānus</i>). adj. 1. Dicho especialmente de una cosa: Secreta, recóndita, reservada. ● m. 2. Secreto muy reservado y de importancia. 3. Misterio, cosa oculta y muy difícil de conocer.	ar·ca·no, -na [arkáno] I. adj Se dice de lo que resulta difícil de comprender o descubrir, bien porque es misterioso y secreto, bien porque es difícil y requiere iniciación: <i>Intentan desvelar el sentido arcano de sus poemas.</i> II. s/m Misterio o cosa misteriosa, que resulta difícil de comprender o descubrir: <i>Los arcanos de la geometría.</i> SIN I. Recóndito, impenetrable, secreto, reservado, oculto. II. Enigma, secreto.										
3. CLAVE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> arcano II s.m. 1 Secreto reservado o misterio difícil de conocer: <i>Solo el sumo sacerdote conocía los arcanos de la secta.</i> 2 arcano (mayor). s.m. Cada una de las veintidós cartas del tarot que tienen que interpretarse para predecir el porvenir. □ ETIMOL. Del latín <i>arcānus</i> (secreto, oculto).	1	2	3	4	5	4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> arcano -na I adj 1 Secreto u oculto. b) (raro) [Pers.] reservada o insondable. II m 2 Secreto o misterio.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
5. DUE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> arcano, -a 1 adj. Secreto. 2 m. Algo que no se puede comprender o descubrir: 'Los arcanos del alma humana'. SIN. Misterio. 3 Carta del tarot que hay que interpretar para adivinar el porvenir.	1	2	3	4	5	6. DEST La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> arcano, na. adj. 1. Secreto u oculto. <i>Un brujo le enseñó arcanas recetas.</i> ● m. 2. Secreto o misterio. <i>El libro se adentra en los arcanos de la prehistoria.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
7. DLEPEE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ar·ca·no [arkáno] m. Misterio, cosa oculta y muy difícil de conocer: <i>El origen de la vida en el universo todavía hoy constituye un ~.</i>	1	2	3	4	5	8. DIPELE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ar·ca·no, na [arkáno, na] 1 adj. form. Que está oculto; que no se conoce: <i>encontró un libro ~ de alquimia.</i> - 2 arcano m. Cosa conocida por muy poca gente: <i>es uno de los arcanos del servicio secreto.</i> 3 Cosa que no se puede entender: <i>está investigando uno de los arcanos de la vida.</i> ⇒ misterio, secreto.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
9. SALAMANCA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> arcano s. m. Cosa que no debe o puede decirse, por ser secreta o difícil de explicar: <i>Los arcanos de una secta religiosa sólo son conocidos por los iniciados.</i>	1	2	3	4	5	10. DEPE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ar·ca·no s.m. 1 Secreto reservado o misterio difícil de conocer: <i>Solo el líder conocía los arcanos de la secta.</i> 2 ~ (mayor); cada una de las veintidós cartas del tarot que tienen que interpretarse para predecir el porvenir: <i>La luna y el diablo son dos de los arcanos del tarot.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

parietal

1. DRAE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> parietal. (Del lat. <i>parietalis</i>), adj. 1. Perteneciente o relativo a la pared. ● m. 2. Anat. hueso parietal.	1	2	3	4	5	2. GDUEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> pa·rie·tal [parjetál] I. adj Perteneciente o relativo a la pared. II. adj s/m ANAT Se aplica a cada uno de los dos huesos que están a ambos lados de la cabeza: <i>Recibió el golpe en el parietal izquierdo.</i> SIN I. Mural.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
3. CLAVE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> parietal s.m. → hueso parietal. □ ETIMOL. Del latín <i>parietalis</i>, y este de <i>paries</i> (pared).	1	2	3	4	5	4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> parietal adj 1 (Anat) [Hueso plano] de los dos que constituyen la parte media y superior del cráneo. <i>Tb n m.</i> b) De(l) hueso parietal. ■ 2 (Anat) De la pared de un órgano o cavidad. b) Que se sitúa en la pared de un órgano o cavidad. ■ 3 (Arte) [Pintura, esp. prehistórica] que se realiza sobre paredes. b) De (la) pintura parietal. ■ 4 (lit, raro) De (la) pared.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
5. DUE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> parietal adj. y n. m. Anat. Se aplica a cada uno de los dos huesos situados a ambos lados de la cabeza, los mayores de los que forman el cráneo.	1	2	3	4	5	6. DEST La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> parietal. adj. 1. De la pared, espec. de un órgano. <i>La pleura está compuesta por una hoja visceral y otra parietal.</i> ● m. 2. Anat. Hueso parietal (→ hueso). <i>Los dos parietales están situados en el cráneo.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
7. DLEPEE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> pa·rie·tal [parietál] adj. y m. ANAT. Cada uno de los dos huesos que están situados en las partes medias y laterales del cráneo.	1	2	3	4	5	8. DIPELE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> pa·rie·tal [parietál] adj.-m. ANAT. (hueso) Que junto con otro forma la parte media del *cráneo: <i>los huesos parietales están en los laterales de la cabeza; los parietales son los huesos más grandes del cráneo.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
9. SALAMANCA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> parietal adj. / s. m. ANAT. Cada uno de los dos huesos situados en la parte superior de ambos lados del cráneo.	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5							

sedentarias (sedentario)

1. DRAE

La información es útil:

1	2	3	4	5

sedentario, ria. (Del lat. *sedentarius* 'que trabaja sentado', der. de *sedere* 'estar sentado'). adj. **1.** Dicho de un oficio o de un modo de vida: De poca agitación o movimiento. || **2.** Dicho de una tribu o de un pueblo: Dedicado a la agricultura, asentado en algún lugar, por oposición al nómada. || **3. Zool.** Dicho de un animal: Que, como los pólipos coloniales, carece de órganos de locomoción durante toda su vida y permanece siempre en el mismo lugar en que ha nacido, y que, como los anélidos del tipo de la sabela, pierde en el estado adulto los órganos locomotores que tenía en la fase larval y se fija en un sitio determinado, en el que pasa el resto de su vida.

2. GDUEA

La información es útil:

1	2	3	4	5

se·den·ta·rio, -ia [sedentárjo] *adj.*
1. Referido a un trabajo, una actividad o un estilo de vida, que tiene o requiere poco movimiento o se hace sentado: *Conducir es un trabajo sedentario.* **2.** Referido a una especie animal o al hombre, que vive permanentemente en un lugar: *La agricultura hace al hombre sedentario.*
SIN **1.** Inmóvil, estacionario, estático, tranquilo. **2.** Estacionario.
ANT **1.** Agitado. **2.** Migratorio, nómada.

3. CLAVE

La información es útil:

1	2	3	4	5

sedentario, ria *adj.* **1** Referido esp. a una actividad o a un tipo de vida, que requiere o tiene poco movimiento o poca agitación. **2** Referido a una comunidad humana o a una especie animal, que está formada por individuos establecidos o asentados en un lugar y que viven en él de forma permanente. □ ETIMOL. Del latín *sedentarius*, y este de *sedere* (estar sentado).

4. DEA

La información es útil:

1	2	3	4	5

sedentario -ria *adj* **1** [Individuo o grupo] asentado de manera fija en un lugar. *Se opone a* NÓMADA. **b)** Propio de los individuos o grupos sedentarios. ■ **2** [Actividad o modo de vida] que no lleva consigo desplazamientos. ■ **3** [Pers.] que apenas se mueve de su residencia. *Tb n.* **b)** Propio de la pers. sedentaria.

5. DUE

La información es útil:

1	2	3	4	5

sedentario,-a *adj.* Aplicado a *actividad, profesión, vida, etc.*, se dice de lo que se hace sentado o moviéndose poco. ☉ Se aplica también a la persona que hace esa clase de vida. ☉ También, a la población o raza, humana o animal, que permanece quieta en el país donde ha nacido; que no es emigrante o trashumante. || DERIV. **sedentarismo** *m.*

6. DEST

La información es útil:

1	2	3	4	5

sedentario, ria. *adj.* **1.** Dicho de actividad o modo de vida: Que exigen poco movimiento. *Desde que lleva una vida sedentaria, ha engordado unos kilos.* **2.** Dicho de grupo o individuo: Que están asentados en un lugar y viven en él de forma permanente. *Los cazadores nómadas se convirtieron en agricultores sedentarios. Algunas cigüeñas se han hecho sedentarias al disponer de alimento en abundancia.*

7. DLEPEE

La información es útil:

1	2	3	4	5

se·den·ta·rio, ria [sedentário, ria] *adj.* **1** pueblo, tribu Que se dedica a la agricultura, asentado en algún lugar, por oposición al nómada: *La aparición de la agricultura hizo que surgieran tribus sedentarias.* **2** Que se mueve poco, que tiene escasa actividad: *una vida sedentaria.* • **SIN.** **2** quieto, sosegado, tranquilo.

8. DIPELE

La información es útil:

1	2	3	4	5

se·den·ta·rio, ria [sedentário, ria] **1** *adj.* (persona, animal) Que se establece para vivir en un sitio fijo y no se mueve: *los ermitaños son personas sedentarias.* ⇔ **errante.** **2** (costumbre, vida) Que tiene poco movimiento: *si llevas una vida tan sedentaria, ¿cómo quieres estar ágil y en forma?*

9. SALAMANCA					10. DEPE				
La información es útil:					La información es útil:				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
sedentario, ria <i>adj.</i> 1 [Pueblo, tribu, animal] que se establece en un lugar determinado y vive allí siempre: <i>Los pueblos agricultores se hicieron sedentarios, pero los pastores siguieron siendo nómadas.</i> ANT. nómada. 2 [Oficio, actividad, vida] que tiene poco movimiento: <i>profesión sedentaria. La vida sedentaria es mala para la salud.</i>					se-den-ta-rio, ria <i>adj.</i> 1 Referido esp. a una actividad o a un tipo de vida, que requiere o tiene poco movimiento o poca agitación: <i>Es un hombre de costumbres sedentarias.</i> 2 Referido a una comunidad humana o a una especie animal, que está formada por individuos establecidos o asentados en un lugar y que viven en él de forma permanente: <i>Las sociedades sedentarias se dedicaron ya a la agricultura.</i> ☐ ANT. <i>sedentario.</i>				

el más allá (allá)

1. DRAE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> el más ~. loc. sust. m. El mundo de ultratumba.	1	2	3	4	5	2. GDUEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> El más allá, lo ultraterreno: ¿Se ha planteado la muerte y el más allá?	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
3. CLAVE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> 3 el más allá. loc.sust. Lo que hay después de la muerte: Distintas religiones afirman la existencia de una vida en el más allá.	1	2	3	4	5	4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> III m 11 el más ~. La vida de ultratumba. * No sabemos nada del más allá.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
5. DUE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> el más allá Lo que espera al alma después de la muerte.	1	2	3	4	5	6. DEST La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ■ el más ~. loc. s. cult., eufem. La vida de ultratumba. Los ateos no creen en el más allá. ■	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
7. DLEPEE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5	8. DIPELE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ■ el más ~, el otro mundo; lo que hay después de la muerte: los parapsicólogos creen que hay espíritus que vienen del más ~.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

el más ~ loc. sustantiva Tiempo y espacio después de la muerte: <i>Afirma escuchar voces que proceden del más ~.</i>											
9. SALAMANCA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> 5 el más ~ El mundo de después de la muerte: <i>No creo que venga nadie del más allá a contarnos historias. El más allá es una realidad tan cierta como este mundo.</i>	1	2	3	4	5	10. DEPE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> 4 el más ~; lo que hay después de la muerte <i>Distintas religiones afirman la existencia de una vida en el más allá.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

pernoctó (pernoctar)

1. DRAE

La información es útil:

1	2	3	4	5

pernoctar. (Del lat. *pernoctāre*). intr. Pasar la noche en determinado lugar, especialmente fuera del propio domicilio.

2. GDUEA

La información es útil:

1	2	3	4	5

per·noc·tar [pernoktár] *intr* Pasar la noche en algún lugar que no es el acostumbrado, en especial cuando se sale de casa para viajar, o en situaciones similares: *Debido al incendio tuvieron que pernoctar fuera de sus hogares. En noviembre tres millones de turistas pernoctaron al menos una noche en España.* SIN Dormir, alojarse, hospedarse.

3. CLAVE

La información es útil:

1	2	3	4	5

pernoctar v. Pasar la noche en un lugar, esp. si es fuera del domicilio propio: *Pernoctaremos en algún hotel que nos pille de camino.* ■ SINÓN.: dormir. □ ETIMOL. Del latín *pernoctare*. □ MORF. Verbo reg. → **AMAR.**

4. DEA

La información es útil:

1	2	3	4	5

pernoctar *intr* Pasar la noche [en un lugar, esp. fuera del domicilio habitual].

5. DUE

La información es útil:

1	2	3	4	5

pernoctar *intr.* Dormir o pasar la noche en determinado sitio cuando se va de viaje, en una expedición, etc. || DERIV. **pernoctación** *f.*

6. DEST

La información es útil:

1	2	3	4	5

pernoctar. intr. Pasar la noche en un lugar, espec. fuera del propio domicilio. *Iremos en coche a Berlín, pero pernoctaremos en París.*

7. DLEPEE

La información es útil:

1	2	3	4	5

8. DIPELE

La información es útil:

1	2	3	4	5

per-noc-tar [pernoˈtár] intr. Pasar [alguien] la noche en un lugar, sobre todo cuando es fuera del lugar habitual: <i>Durante el campamento, los soldados tienen prohibido ~ fuera del cuartel.</i>	per·noc·tar [pérnoˈtár] <i>intr. form.</i> Pasar la noche en un lugar determinado, fuera de la vivienda habitual: <i>como no encontraron un hotel, decidieron ~ en una tienda de campaña.</i>										
9. SALAMANCA La información es útil: <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> pernoctar v. intr. Pasar «una persona» la noche en [un lugar que no es su domicilio]: <i>Pernoctaron en un hotel de las afueras. Lo importante es llegar pronto a la ciudad: hacemos los kilómetros que podamos y pernoctamos donde nos pille la noche.</i>	1	2	3	4	5	10. DEPE La información es útil: <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> per-noc-tar v. Pasar la noche en un lugar, esp. si es fuera del domicilio propio: <i>Pernoctaremos en algún hotel de carretera.</i> ☐ SIN. dormir. ☐ Conjug. → HABLAR (4).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

equipararse (equiparar)

1. DRAE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> equiparar. (Del lat. <i>aequiparāre</i>). tr. Considerar a alguien o algo igual o equivalente a otra persona o cosa.	1	2	3	4	5	2. GDUEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> 2. e·qui·pa·rar [ekiparár] <i>tr</i> Establecer una igualdad o equivalencia entre dos o más cosas o personas, respecto a su importancia, cualidad, etc.: <i>Su obra la equiparaban con las de otros grandes pintores.</i> También se usa como <i>REFL(-se)</i>: <i>El riesgo de cáncer ha disminuido hasta equipararse con el de los no fumadores.</i> RPr Equiparar(se) a/con: <i>Nos equipara a los dioses.</i> SIN Comparar, igualar, parangonar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
3. CLAVE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> equiparar v. Referido a dos o más cosas, considerarlas iguales o equivalentes: <i>Su talento se puede equiparar con el de cualquier intelectual del momento. El muy engreído, cree que nadie puede equipararse a él.</i> □ ETIMOL. Del latín <i>aequiparare</i>, y este de <i>aequus</i> (igual) y <i>parare</i> (disponer). □ MORF. Verbo reg. → AMAR. □ SINT. Constr. <i>equiparar una cosa {A/CON} otra.</i>	1	2	3	4	5	4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> equiparar <i>tr</i> Considerar iguales o equivalentes [dos perss. o cosas, o una a otra (<i>compl A o CON</i>)].	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
5. DUE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> equiparar <i>tr.</i> (<i>a, con</i>) Decir de una cosa que es igual, equivalente o semejante a otra. DERIV. equiparable <i>adj.</i>; equiparación <i>f.</i>	1	2	3	4	5	6. DEST La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

	equiparar. tr. Considerar (una cosa o a una persona) iguales o equivalentes a otra. <i>¿Cómo vas a equiparar tu situación CON la mía? Ha prometido equiparar las pensiones más bajas AL salario mínimo. Tb.: No puedes equiparar los dos trabajos.</i>										
7. DLEPEE La información es útil: <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> e·qui·pa·rar [ekiparár] tr. Comparar [alguien] (una cosa con otra), considerándolas iguales o equivalentes. ➤ Se construye con <i>a</i> o <i>con</i>: <i>Nuestro producto es tan bueno que puede equipararse a/con los mejores del mercado.</i>	1	2	3	4	5	8. DIPELE La información es útil: <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> e·qui·pa·rar [ekiparár] tr. form. [algo, a alguien] Comparar a una persona o cosa con otra considerándolas o haciéndolas iguales: <i>equiparó su nivel intelectual al de un mosquito; han equiparado la categoría profesional de todos los que hacen el mismo trabajo. ⇒ asemejar.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
9. SALAMANCA La información es útil: <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> equiparar v. tr. Considerar o hacer «una persona» [a una persona o una cosa] igual a [otra persona u otra cosa]: <i>Equipara su trabajo al que hace un director general.</i>	1	2	3	4	5	10. DEPE La información es útil: <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> e·qui·pa·rar v. Referido a dos o más cosas, considerarlas iguales o equivalentes: <i>Su talento se puede equiparar con el de su maestro. Es muy engreído y cree que nadie puede equipararse a él.</i> ☐ Conjug. -HABLAR (4). ☐ Constr. equiparar una cosa [A/CON] otra. ☐ FAM. equiparable.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

verosímiles (verosímil)

1. DRAE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> verosímil. (De <i>verisímil</i>, alterado por infl. de <i>vero</i>³). adj. 1. Que tiene apariencia de verdadero. 2. Creíble por no ofrecer carácter alguno de falsedad.	1	2	3	4	5	2. GDUEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> [2] ve·ro·sí·mil [berosímil] <i>adj</i> Que es creíble o que se toma como verdadero: <i>No es verosímil que la derecha pueda volver a las andadas.</i> SIN Aceptable, admisible, creíble, posible, probable. ANT Imposible, inverosímil. adv ve·ro·sí·mil·men·te.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
3. CLAVE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> verosímil adj.inv. Que tiene apariencia de ser verdadero y resulta creíble. □ ETIMOL. Del latín <i>verisimilis</i>, y este de <i>veris</i> (verdadero) y <i>similis</i> (semejante).	1	2	3	4	5	4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> verosímil <i>adj</i> Susceptible de ser tomado como verdadero.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
5. DUE	6. DEST										

La información es útil:

1	2	3	4	5

verosímil *adj.* Se aplica al relato, noticia, etc., de cuya veracidad no hay razón para dudar.

7. DLEPEE

La información es útil:

1	2	3	4	5

ve-ro-sí-mil [berosímil] *adj.* Que tiene apariencia de verdadero, o que es creíble: *La excusa que has puesto no es ~.* • SIN. factible, posible, probable. ANT. increíble, inverosímil.

9. SALAMANCA

La información es útil:

1	2	3	4	5

verosímil *adj.* Que se puede creer o que puede ser verdad porque no contiene ningún indicio de falsedad: *relato verosímil. Di algo que sea verosímil.* ANT. inverosímil.

La información es útil:

1	2	3	4	5

verosímil. *adj.* Que parece verdadero o creíble. *Es una historia verosímil.*

8. DIPELE

La información es útil:

1	2	3	4	5

ve-ro-sí-mil [berosímil] *adj.* Que parece verdadero o creíble: *la situación que me estás describiendo es perfectamente ~.* ⇒ creíble. ⇔ increíble, inverosímil.

10. DEPE

La información es útil:

1	2	3	4	5

ve-ro-sí-mil *adj.inv.* Que tiene apariencia de ser verdadero y resulta creíble: *No sé si es verdad, pero es verosímil.* □ ANT. inverosímil.

tergiversación

1. DRAE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> tergiversación. (Del lat. <i>tergiversatio</i>, -ōnis). f. Acción y efecto de tergiversar.	1	2	3	4	5	2. GDUEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> 1 ter-gi-ver-sa-ción [terxiβersaθjón] <i>s/f</i> Interpretación errónea o voluntariamente falsa que alguien hace de un hecho, de un acontecimiento o de lo que ha dicho otra persona: <i>La tergiversación de los hechos buscaba falsear la imagen de la policía.</i> SIN Alteración, deformación, falseamiento. ANT Autenticidad.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
3. CLAVE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5	4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> tergiversación <i>f</i> Acción de tergiversar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

tergiversación s.f. Interpretación forzada o errónea de una palabra o de un acontecimiento.											
6. DEST La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> tergiversación. f. Hecho de tergiversar. <i>La tergiversación de sus declaraciones por la prensa ha desatado las iras del diputado.</i>	1	2	3	4	5	9. SALAMANCA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> tergiversación s. f. Acción y resultado de tergiversar: <i>La tergiversación de nuestros argumentos es evidente.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

enmascarada (enmascarar)

1. DRAE

La información es útil:

1	2	3	4	5

enmascarar. tr. **1.** Cubrir el rostro con máscara. U. t. c. prnl.
|| **2.** Encubrir o disimular algo. U. t. c. prnl.

2. GDUEA

La información es útil:

1	2	3	4	5

2 en·mas·ca·rar [emmaskarár] tr REFL(-se)
1. Cubrir(se) el rostro con una máscara, a modo de disfraz o para evitar ser reconocido: *Marco llevaba enmascarada la cara.* **2.** FIG Ocultar(se) o encubrir(se) la realidad de algo, las intenciones de una actuación, el desarrollo de una actividad, etc., o presentarlos de manera falseada: *Siempre busca excusas para enmascarar sus fracasos. La obra enmascara situaciones actuales.*
SIN **1.** Disfrazar(se). **2.** Disimular(se), desfigurar(se).
ANT **1.** Desenmascararse.

3. CLAVE

La información es útil:

1	2	3	4	5

enmascarar v. **1** Referido esp. al rostro, cubrirlo con una máscara: *Todos los asistentes al baile de disfraces enmascaraban sus rostros. Los atracadores se enmascararon para no ser reconocidos.* **2** Disimular o disfrazar: *Enmascara su ambición de poder diciendo que todo lo hace por el bien del país.* □ MORF. Verbo reg. → **AMAR.**

4. DEA

La información es útil:

1	2	3	4	5

enmascarar tr **1** Cubrir [a alguien o su rostro] con una máscara. *Frec en part, a veces sustantivado. Tb fig.* ■ **2** Ocultar o disimular [algo].

5. DUE

La información es útil:

1	2	3	4	5

enmascarar **1** tr: Cubrir a alguien con una máscara o disfraz. **2** Disimular, desfigurar o encubrir una cosa: 'Enmascarar alguien sus intenciones'. || DERIV. **enmascaramiento** m.

6. DEST

La información es útil:

1	2	3	4	5

enmascarar. tr. **1.** Cubrir (a alguien o su rostro) con una máscara. *Nos enmascaramos para el carnaval.* **2.** Encubrir o disimular (algo). *Intenta enmascarar su tristeza.*

7. DLEPEE

La información es útil:

1	2	3	4	5

8. DIPELE

La información es útil:

1	2	3	4	5

en-mas-ca-rar [eⁿmaskarár] tr. y prnl. 1 Cubrir [alguien] el rostro de (una persona) con una máscara: <i>Vamos a enmascararnos para el baile de disfraces.</i> 2 Encubrir, disfrazar [alguien] (algo): <i>Enmascara su timidez con bravuconería.</i> • SIN. 2 encubrir, esconder, ocultar. ANT. 1 desenmascarar. 2 descubrir.	en·mas·ca·rar [e^mmaskarár] 1 tr.-prnl. [algo] Cubrir o tapar la cara con una *máscara: <i>los actores se enmascararon para representar sus papeles.</i> ⇔ desenmascarar. 2 fig. Ocultar o disimular: <i>su aparente carácter enmascara una ideología muy extremista.</i> ⇒ encubrir.										
9. SALAMANCA La información es útil: <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> enmascarar v. tr. / prnl. 1 Cubrir «una persona» el rostro de [otra persona] con una máscara o un disfraz: <i>Enmascaró su cara con un antifaz. Se enmascaraba para que no la descubrieran.</i> v. tr. 2 Ocultar «una persona» [una cosa]: <i>Enmascaraba con habilidad los defectos de su voz. Enmascaró durante cierto tiempo su quiebra financiera, pero al final tuvo que reconocer el fracaso de la empresa. No es fácil enmascarar continuamente los propios intereses.</i> SIN. esconder.	1	2	3	4	5	10. DEPE La información es útil: <table border="1"><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> en-mas-ca-rar v. 1 Referido esp. al rostro, cubrirlo con una máscara: <i>Los asistentes al baile de disfraces enmascaraban sus rostros. Los atracadores se enmascararon.</i> 2 Disimular o disfrazar: <i>Enmascara su ambición de poder diciendo que todo lo hace por el bien del país.</i> □ ANT. desenmascarar. □ Conjug —HABLAR (4). □ FAM. enmascaramiento.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

atávico

1. DRAE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> atávico, ca. adj. Perteneciente o relativo al atavismo.	1	2	3	4	5	2. GDUEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> atávico, -ca [atábiko] adj CULT Se aplica a lo que se hereda de antepasados lejanos: <i>Se pondrá en marcha un plan para sacar a la zona de su miseria atávica.</i> SIN Ancestral.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
3. CLAVE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> atávico, ca adj. Que tiende a imitar o a mantener formas de vida o costumbres arcaicas: <i>Me sorprendieron sus ideas atávicas en contra de la liberación de la mujer.</i>	1	2	3	4	5	4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> atávico -ca adj Que procede de herencia de antepasados remotos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
5. DUE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> atávico, -a adj. Procedente de antepasados lejanos. SIN. Ancestral.	1	2	3	4	5	6. DEST La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> atávico, ca. adj. Heredado de los antepasados remotos. <i>El ritual contenía componentes atávicos. El ser humano conserva terrores atávicos.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
7. DLEPEE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5	8. DIPELE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

a-tá-vi-co, ca [atáβiko, ka] adj. Que se ha heredado de antepasados más o menos remotos o tiende a imitar formas de vida o costumbres arcaicas: <i>un instinto ~; una costumbre atávica.</i>	a-tá-vi-co, ca [atáβiko, ka] <i>adj.</i> (costumbre, idea) Que es muy antiguo y está fuera de uso: <i>debes desechar tus ideas atávicas sobre las relaciones entre hombres y mujeres. ⇒ tradicional.</i>										
9. SALAMANCA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> atávico, ca <i>adj.</i> Del atavismo: <i>costumbre atávica.</i>	1	2	3	4	5	10. DEPE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> a-tá-vi-co, ca <i>adj.</i> Que tiende a imitar o a mantener formas de vida o costumbres arcaicas: <i>unas ideas atávicas.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

arraiga (arraigar)

1. DRAE

La información es útil:

1	2	3	4	5

arraigar. (Del lat. *ad- 'a, hacia' y radicāre.* ♦ Conjug. c. *bailar*). *intr.*

1. Echar o criar raíces. U. t. c. prnl. || **2.** Dicho de un afecto, de una virtud, de un vicio, de un uso o de una costumbre: Hacerse muy firme. U. m. c. prnl. || **3.** Establecerse de manera permanente en un lugar, vinculándose a personas y cosas. U. t. c. prnl. || **4. Der.** Afianzar la responsabilidad a las resultas del juicio, generalmente con bienes raíces, pero también por medio de depósito en metálico o presentando fiador abonado. U. t. c. prnl. ○ tr. **5.** Establecer, fijar firmemente algo. || **6.** Fijar y afirmar a alguien en una virtud, vicio, costumbre, posesión, etc. || **7. Bol., Chile, Ec., Guat., Hond., Méx., Perú y R. Dom.** Notificar judicialmente a alguien que no salga de la población, bajo cierta pena.

2. GDUEA

La información es útil:

1	2	3	4	5

2 a-rrai-gar [arraiyár] **I. intr REFL(-se)** **1.** Echar raíces las plantas recién colocadas en un lugar y desarrollarse: *Los tulipanes no han arraigado por falta de riego.* **2.** Adquirir una cosa firmeza o solidez, en sentido literal y, *esp*, FIG (referido a costumbres, hábitos, etc.): *Toda nueva moda aspira a arraigar en las costumbres. Esta idea obsesiva arraigó en él hace muchos años.* **3.** (Con *en*) Establecerse una persona en un lugar y fijar en él su residencia principal: *Después de recorrer varios países de Europa, se arraigó en Londres.* **4. DER** Depositar la persona que está sometida a un juicio una fianza económica para asegurar su responsabilidad en caso de que así lo decida el tribunal. **II. tr** **1.** Hacer que una cosa adquiriera firmeza o solidez, en sentido literal o, tratándose de costumbres, hábitos, formas de actuar, etc., en sentido FIG: *Esa actitud hace arraigar prejuicios que más tarde serán casi imposibles de extirpar.* **2.** (Con *en*) Hacer que una persona se establezca en un lugar o viva o fije su residencia en él: *Esta acción política se encamina a arraigar a los habitantes en su lugar de origen.*

ORT Ante *e* la *g* cambia a *gu*: *Arraigué.*

SIN **I.** **1.** Agarrar(se), prender(se). **2.** Afin-car(se), enraizar(se), establecer(se). **3.** Afincarse. **II.** **1.** Enraizar, reafirmar.

ANT **II.** **1.** Desarraigar.

3. CLAVE

La información es útil:

1	2	3	4	5

4. DEA

La información es útil:

1	2	3	4	5

arraigar ■ v. 1 Echar o criar raíces: *El árbol que trasplantamos se está secando porque no ha arraigado bien.* 2 Referido esp. a un sentimiento o a una costumbre, hacerlos muy firmes, consolidarlos o fijarlos con fuerza: *Aquella larga enfermedad arraigó en mí el hábito de la lectura.* ■ prnl. 3 Establecerse de manera permanente en un lugar, vinculándose con las personas y cosas de allí: *Vino a pasar unas vacaciones, pero acabó abriendo un taller y arraigándose aquí.* □ ETIMOL. Del latín *radicare*. □ ORTOGR. La *g* se cambia en *gu* delante de *e* → **PAGAR**.

arraigar (conjug 1e) A intr. 1 Echar raíces [una planta o esqueje en un lugar]. ■ 2 Establecerse [alguien] de manera fija [en un lugar]. *Tb fig.* ■ 3 Hacerse firme y difícil de extirpar [algo no material, esp. una idea o una costumbre]. *Frec en part.* B tr. 4 Hacer que [algo (cd)] arraigue [3]. ■ 5 Establecer de manera fija [algo en un lugar].

5. DUE

La información es útil:

1	2	3	4	5

arraigar (CONJUG. 9) 1 intr. Echar raíces los tallos, plántones o plantas recién plantados en un terreno, con lo que siguen viviendo y desarrollándose. 2 Hacerse firme en alguien una costumbre, vicio, virtud, etc. 3 (en) Establecerse de manera fija en un sitio, adquiriendo en él fincas o intereses de otra clase.

6. DEST

La información es útil:

1	2	3	4	5

arraigar. (conjug. BAILAR). intr. 1. Hacerse firme o duradero algo, como una idea o una costumbre. *La afición al nuevo deporte ha arraigado rápidamente entre los jóvenes. Es un hábito muy arraigado en él.* 2. Establecerse alguien en un lugar de manera permanente. *Son hijos de emigrantes que arraigaron en Argentina.* 3. Echar raíces una planta. *No ha arraigado el manzano que planté.* ► 3: AGARRAR, ENRAIZAR, PRENDER.

7. DLEPEE

La información es útil:

1	2	3	4	5

a-rrai-gar [aʀaiɣar] intr. y prnl. 1 Echar o criar raíces [una planta]: *Esas margaritas han arraigado muy bien en la jardinera.* 2 Hacerse muy firme y difícil de extinguir [un sentimiento o una costumbre]: *Los buenos sentimientos arraigaron en ella.* 3 **arraigarse** prnl. Establecerse, asentarse [alguien o algo] (en un lugar). → Se construye con *en*: *Después de años de continuos viajes por fin se arraigó en París.* ► MOD. **llegar**. • SIN. 1 agarrar, enraizar, prender. 2 afianzarse, consolidarse. 3 afincarse. ANT. 1 y 2 desarraigar.

8. DIPELE

La información es útil:

1	2	3	4	5

a-rrai-gar [aʀaiɣar] 1 intr.-prnl. [en algo] Echar raíces una planta: *el olivo está recién plantado, pero arraigará pronto; la planta no arraigó bien y se ha secado.* ⇒ **enraizar**. - 2 tr.-intr. fig. [algo] Hacer o hacerse firme y *duradera una cosa: *el deporte ha arraigado entre la juventud; la amistad arraigó pronto entre los dos; el plan consiste en ~ la costumbre de la lectura entre la gente.* 3 fig. Establecerse en un lugar de forma *duradera: *la familia llegó a la ciudad y arraigó rápidamente.* ⇒ **enraizar**. □ Se conjuga como 7.

9. SALAMANCA

La información es útil:

1	2	3	4	5

arraigar v. intr. / prnl. 1 Echar <una planta> raíces: *El geranio no ha arraigado en la nueva maceta.* SIN. enraizar(se). 2 Hacerse <un sentimiento o una costumbre> firme en [una persona]: *Aún no (se) ha arraigado en él el hábito del estudio.* || v. prnl. 3 Establecerse <una persona> en [un lugar]: *Se han arraigado en esta tierra hace tiempo.* ⇒ 56.

10. DEPE

La información es útil:

1	2	3	4	5

a-rrai-gar ■ v. 1 Echar o criar raíces: *El árbol que trasplantamos no ha arraigado bien.* 2 Referido esp. a un sentimiento o a una costumbre, hacerlos muy firmes, consolidarlos o fijarlos con fuerza: *Su partida arraigó en mí una soledad terrible.* ■ prnl. 3 Establecerse de manera permanente en un lugar, vinculándose con las personas y cosas de allí: *Nuestros antepasados arraigaron en este valle.* □ La *g* se cambia en *gu* delante de *e* → **PAGAR** (52).

en serio

1. DRAE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ■ en serio. loc. adv. Sin engaño, sin burla.	1	2	3	4	5	2. GDUEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> En serio, con sinceridad y sin que medie engaño o burla.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
3. CLAVE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> 5 en serio. loc.adv. Sin engaño o burla: <i>Te lo digo en serio, así que hazme caso.</i>	1	2	3	4	5	4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> II loc adv 7 en ~. De manera formal y responsable. b) Intensa y concienzudamente.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
5. DUE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ■ en serio Seriamente: 'Hablar en serio'.	1	2	3	4	5	6. DEST La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ■ en serio. loc. adv. De manera responsable, o sin burla. <i>Te dije que lo haría y te lo dije en serio. Tómate en serio tus estudios.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
9. SALAMANCA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> en ~ 1 Sin engaño ni burla: <i>Te lo digo muy en serio, tienes que creerme.</i> 2 Mucho: <i>Oscar trabajó en serio una larga temporada.</i>	1	2	3	4	5	10. DEPE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> serio. 4 en serio; sin engaño o burla: <i>Te lo digo en serio, así que hazme caso.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

doy a conocer (dar a conocer)

1. DRAE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ~ a conocer algo. loc. verb. Manifestarlo con hechos o dichos.	1	2	3	4	5	2. GDUEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Dar(se) a conocer algo/a alguien, hacer que otra u otras personas sepan de la existencia de algo o de alguien: <i>El entrenador no dio a conocer la alineación hasta el comienzo del partido. El cantante se dio a conocer con su participación en el festival.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
6. DEST La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5	7. DLEPEE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

■ ~ a conocer (algo o a alguien). loc. v. Hacer que sean conocidas esa persona o cosa. <i>Se dieron a conocer en un programa de radio. Hicieron una campaña publicitaria para dar a conocer la nueva marca. En un informe da a conocer la situación de esas personas. Dará a conocer sus investigaciones en su próximo artículo.</i> ■	~ a conocer algo loc. Manifestarlo, hacer que se sepa: <i>El político dio a conocer su opinión sobre el escándalo a la prensa.</i>										
8. DIPELE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ■ ~ a conocer, hacer notar o hacer saber: <i>bien dio a conocer que era hijo de su padre.</i>	1	2	3	4	5	9. SALAMANCA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> dar a ~ Hacer «una persona» pública una cosa: <i>He dado a conocer mi nuevo libro.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

puntos de vista (punto de vista)

1. DRAE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ~ de vista. m. Cada uno de los modos de considerar un asunto u otra cosa.	1	2	3	4	5	2. GDUEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Punto de vista, manera de considerar un asunto o cuestión, que está diferenciada claramente de otros enfoques o perspectivas: Desde mi parcial punto de vista, es un ejercicio inútil.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
3. CLAVE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> punto de vista. s.m. 1 Forma de considerar algo, esp. un asunto: Desde mi punto de vista, tu actuación ha sido acertada. ■ SINÓN.: óptica. s.m. 2 Aspecto o parte más fáciles de dañar o de quebrantar.	1	2	3	4	5	4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> b) ~ de vista. Forma de considerar las cosas. c) Opinión. ■	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
5. DUE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> p. de vista Modo de considerar una cosa. SIN.	1	2	3	4	5	6. DEST La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ■ ~ de vista. m. Forma de considerar algo. Desde mi punto de vista, no ha sido una decisión acertada. Abordemos el problema desde varios puntos de vista. ⇒ ÁNGULO, ÓPTICA, PERSPECTIVA, VISIÓN. ■	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
7. DLEPEE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ~ de vista Forma de enfocar cualquier tema.	1	2	3	4	5	8. DIPELE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ~ de vista, manera de considerar una cosa: este problema se puede tratar desde varios puntos de vista.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
9. SALAMANCA La información es útil:	10. DEPE La información es útil:										

1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
30 ~ de vista Manera de considerar o de juzgar una cosa: <i>Tenemos diferentes puntos de vista sobre el problema.</i>						~ de vista; forma de considerar algo, esp. un asunto: <i>Desde mi punto de vista, tu actuación ha sido acertada.</i> □ SIN. óptica.					

pontificar

1. DRAE La información es útil: 1 2 3 4 5 pontificar. intr. 1. Celebrar funciones litúrgicas con rito pontifical. 2. Presentar como innegables dogmas o principios sujetos a examen. 3. Exponer opiniones con tono dogmático y suficiencia.	2. GDUEA La información es útil: 1 2 3 4 5 1 pon·ti·fi·car [pontifikár] intr 1. Celebrar actos litúrgicos con rito pontifical. 2. FIG Decir cosas de forma dogmática y con tono autosuficiente: <i>Hay algunos periodistas que pontifican sobre casi todo.</i> ORT Ante la e la c cambia a qu: Pontifique. SIN 2. Dogmatizar.
3. CLAVE La información es útil: 1 2 3 4 5 pontificar v. col. Exponer opiniones con tono dogmático como si fueran verdades innegables: <i>Es un presuntuoso y, en vez de hablar, pontifica.</i> □ ORTOGR. La c se cambia en qu delante de e →SACAR.	4. DEA La información es útil: 1 2 3 4 5 pontificar intr 1 Dogmatizar (exponer las propias opiniones como dogmas). ■ 2 (raro) Actuar como pontífice [1].
5. DUE La información es útil: 1 2 3 4 5 pontificar intr. inf. Hablar con tono de suficiencia y dogmatizando.	6. DEST La información es útil: 1 2 3 4 5 pontificar. intr. Dar opiniones personales presentándolas como verdades indiscutibles. <i>En la tertulia todos pontificaban SOBRE cualquier tema.</i>
9. SALAMANCA La información es útil: 1 2 3 4 5 pontificar v. intr. 1 RESTRINGIDO. Presentar «una persona» como indiscutibles [principios o doctrinas que no lo son] intentando mostrar una autoridad y sabiduría que no tiene: <i>Llevas semanas pontificando sobre lo que no sabes. Le gusta mucho más pontificar que hablar.</i> SIN. dogmatizar. 2 Celebrar «un obispo» funciones litúrgicas con rito pontifical. ⇒ 71.	10. DEPE La información es útil: 1 2 3 4 5 pon·ti·fi·car v. col. Exponer opiniones con tono dogmático como si fueran verdades innegables: <i>Es un presuntuoso y, en vez de hablar, pontifica.</i> □ La c se cambia en qu delante de e →SACAR (71).

tozuda (tozudo)

1. DRAE La información es útil:	2. GDUEA La información es útil:

1	2	3	4	5
tozudo, da. (De <i>tozo</i> ¹). adj. Obstinado, testarudo.				

1	2	3	4	5
1 to·zu·do, -da [toθúdo] <i>adj</i> Se dice de quien mantiene su actitud o ideas de manera obstinada e intransigente, sin estar dispuesto a ser aconsejado o a cambiar de parecer con facilidad. <i>Sus amigos, que eran muy tozudos, decían que no se lo creían, que había sido una casualidad.</i> SIN Obstinado, terco, pertinaz, contumaz, empecinado. ANT Condescendiente, dócil, obediente.				

3. CLAVE				
La información es útil:				
1	2	3	4	5
tozudo, da adj. 1 Que mantiene una idea fija y no se deja convencer. 2 Referido a un animal, que no se deja dominar con facilidad. □ ETIMOL. De <i>tozo</i> (cabeza).				

4. DEA				
La información es útil:				
1	2	3	4	5
tozudo -da <i>adj</i> Terco o testarudo. <i>Tb fig.</i>				

5. DUE				
La información es útil:				
1	2	3	4	5
tozudo,-a <i>adj. y n.</i> Obstinado. DERIV. <i>tozudez f.</i>				

6. DEST				
La información es útil:				
1	2	3	4	5
tozudo, da. adj. Terco u obstinado. <i>No seas tozudo; sabes de sobra que no tienes razón. El borriquillo era tozudo. Tb. fig. La realidad es tozuda e implacable. ► *TERCO.</i>				

7. DLEPEE				
La información es útil:				
1	2	3	4	5
to·zu·do, da [toθúdo, ða] adj. y s. persona, carácter Que es difícil de convencer de que cambie de idea: <i>No he podido convencerle de que venga a la fiesta, es muy ~.</i> • SIN. cabezota, obstinado, pertinaz, terco, testarudo. ANT. condescendiente, dócil.				

8. DIPELE				
La información es útil:				
1	2	3	4	5
to·zu·do, da [toθúdo, ða] <i>adj.</i> (persona) Que se mantiene excesivamente firme en sus ideas o intenciones, incluso si son *erróneas o falsas: <i>no se puede discutir con él, siempre quiere tener razón: es muy ~.</i> ⇒ terco, testarudo.				

9. SALAMANCA				
La información es útil:				
1	2	3	4	5
tozudo, da <i>adj. / s. m. y f.</i> 1 (ser/estar) Que mantiene una idea o actitud fijas con razón o sin ella, aunque vea argumentos o hechos en contra: <i>Hoy estás muy tozudo. Pilar siempre ha sido muy tozuda.</i> SIN. terco, testarudo, cabezota. 2 (ser/estar) [Animal] que no obedece con facilidad: <i>una mula tozuda. Este burro es muy tozudo.</i> SIN. terco.				

10. DEPE				
La información es útil:				
1	2	3	4	5
to·zu·do, da adj. 1 Que mantiene una idea fija y no se deja convencer: <i>No cambiará de opinión porque es un tozudo.</i> 2 Referido a un animal, que no se deja dominar con facilidad: <i>Esta mula tozuda tiene que ir por donde ella quiere.</i>				

cernirse (cernir)

1. DRAE La información es útil:	2. GDUEA La información es útil:

1	2	3	4	5

cernir. (Conjug. c. *discernir*). tr. 1. **cerner.** || 2. Ec. Batir un terreno para registrarlo.

cerner. (Del lat. *cernere* 'separar'. ♦ Conjug. c. *entender*). tr. 1. Separar con el cedazo la harina del salvado, o cualquier otra materia reducida a polvo, de suerte que lo más grueso quede sobre la tela, y lo sutil caiga al sitio destinado para recogerlo. || 2. Atalayar, observar, examinar. || 3. Depurar, afinar los pensamientos y las acciones. ○ intr. impers. 4. Llover suave y menudo. ○ intr. 5. Dicho de la vid, del olivo, del trigo y de otras plantas: Dejar caer el polen de la flor. ○ prnl. 6. Andar o menearse moviendo el cuerpo a uno y otro lado, como quien cierne. || 7. Dicho de un ave: Mover sus alas, manteniéndose en el aire sin apartarse del sitio en que está. || 8. Dicho de un mal: Amenazar de cerca.

1	2	3	4	5

cer·nir [θernír] tr intr REFL(-se) Cerner: *Éste es el mayor peligro que puede cernirse sobre una pareja.*
CONJ Irreg: Ciermo, cerní, cerniré, cernido.

cer·ner [θernér] I. tr Separar con un cedazo o cernedor la harina y la cáscara del cereal después de moler el grano y la semilla de éste: *Necesitamos harina cernida para esta receta.* P ext, separar la parte más fina o pequeña de la más gruesa o grande de algo. También se usa en sentido FIG: *Cerner ideas/planes.* II. intr 1. Estar una planta cultivada (p ej la vid o el trigo) en el momento de la fecundación. 2. Caer una lluvia fina y suave. III. REFL(-se) 1. FIG Ser algo o alguien causa de preocupación, peligro o amenaza para otra cosa o persona: *La pesadilla se cieme sobre la familia de la niña desaparecida.* 2. Estar algo a punto de producirse o de afectar, en sentido real o FIG, a otra cosa o persona: *Se cieme una tempestad. La noche se cieme sobre el teatro. El congreso que se cieme tratará sobre jardinería.* 3. Al andar, mover alguien exagerada o afectadamente el cuerpo a uno y otro lado. 4. Mantenerse un ave en la misma posición en el aire agitando las alas rápidamente: *En lo alto se cieme un ave gigantesca.*
ORT También *cernir*.
CONJ Irreg: Ciermo, cerní, cerniré, cernido.
SIN I. Cribar, colar, tamizar, filtrar, depurar. II. 2. Lloviznar. III. 1. Amenazar, pender. 2. Aproximarse, acercarse. 3. Contonearse, pavonearse. 4. Alzarse.

3. CLAVE

La información es útil:

1	2	3	4	5

cernir v. → **cerner**. □ MORF. Irreg. → **DISCERNIR**.

cerner ■ v. 1 Referido a una materia en polvo, esp. a la harina, pasarla por un cedazo para separar las partes más finas de las más gruesas: *La abuela cernía la harina, y el salvado se iba quedando en el cedazo.* ■ prnl. 2 Referido a un mal, amenazar de cerca: *Las desgracias se ciernen de nuevo sobre su familia.* 3 Referido a un ave, mantenerse en el aire aleteando y sin avanzar: *El cernícalo se cernía sin perder de vista a su presa.* □ ETIMOL. Del latín *cernere* (separar). □ ORTOGR. Se admite también *cernir*, pero se conjugan distinto. □ MORF. Irreg. → **PERDER**.

4. DEA

La información es útil:

1	2	3	4	5

cernir (conjug 43) A tr 1 Cerner.
B intr 2 (reg) Caer [la flor de la vid].

cerner (conjug 14) A tr 1 Separar con criba o cedazo [en una materia pulverulenta o granulosa (cd)] las partículas gruesas de las finas, para aprovechar estas. b) (lit) Matizar o depurar.
B intr pr (-se) 2 Mantenerse en el aire [un ave] moviendo las alas sin avanzar. ■ 3 (lit) Amenazar de cerca [un mal (suj) a alguien o algo (compl SOBRE)].

5. DUE

La información es útil:

1	2	3	4	5

cernir (CONJUG. 60) tr: Cerner. Tb. prnl.

6. DEST

La información es útil:

1	2	3	4	5

cerner (CONJUG. 29) **1 tr.** Separar la harina que resulta de moler los granos y semillas en lo que es propiamente harina y el salvado; o, en otras cosas, separar la parte más fina de la más gruesa. **SIN.** Cribar, tamizar. **2 prnl.** Referido a las aves, mantenerse en el aire moviendo las alas sin avanzar. **3** Pender sobre alguien un peligro o una amenaza: 'Se cernía sobre Europa la amenaza de la guerra'.

cernir. (conjug. DISCERNIR). **tr. 1.** Cerner (algo). *Hay que cernir la harina.* O **intr. prnl. 2.** Cernirse. *Los problemas comienzan a cernirse SOBRE nosotros.* ► **1:** *TAMIZAR.

cerner. (conjug. ENTENDER). **tr. 1.** Separar con un tamiz o una criba las partículas más gruesas (de una materia en polvo o en grano). *Hay que cerner la harina. Los buscadores de oro cernían la arena.* O **intr. prnl. 2.** Amenazar de cerca algo malo. *Los exámenes se ciernen SOBRE nosotros. Un frente frío se cierne SOBRE la costa.* **3.** Mantenerse un ave aleteando en el aire sin moverse del punto en que está. *Antes de posarse, el ave se cernió sobre el nido.* ► **1:** *TAMIZAR. **2:** CERNIRSE.

7. DLEPEE

La información es útil:

1	2	3	4	5

cer-nir [θernir] **tr.** Ver **cerner**. ► **MOD. discernir.**

cer-ner [θernér] **tr. 1** Separar [alguien] con el cedazo (la harina) del salvado, y en general separar [alguien] (lo menudo) de las partes más gruesas de algo: *El panadero cierne la harina y después la amasa.* **2 cernerse prnl.** Amenazar [un mal inminente]. → Se construye con *sobre*: *La posibilidad de una inundación se cernía sobre nosotros.* **3** Mantenerse en el aire [las aves] sin desplazarse: *El águila se cernía en busca de una presa.* ► **MOD. entender.** Para el mismo significado también se usa *cernir*. • **SIN.** 1 cribar, tamizar. 3 planear.

8. DIPELE

La información es útil:

1	2	3	4	5

cer·nir [θernír] ⇒ **cerner**. □ Se conjuga como 29. La Real Academia Española prefiere la forma *cerner*.

cer·ner [θernér] **1 tr.** [algo] Limpiar una materia separando las partes grandes de las pequeñas: *ciernen cuidadosamente la harina para separarla del salvado.* ⇒ **cribar**. **2 fig.** Observar o examinar: *el vigía cierne el horizonte.* - **3 intr.** Estar *fecundándose la flor de las plantas: *las naranjas están cerniendo y pronto se verán los frutos.* - **4 unipers. fig.** Caer una lluvia muy fina: *cernía y se veían las gotas de agua en las hojas de los árboles.* ⇒ **lloviznar**. - **5 cernerse prnl.** Andar moviendo el cuerpo a uno y otro lado: *la chica caminaba cerniéndose con gracia.* **6 fig.** Amenazar de cerca un mal: *presiento que una desgracia se cierne sobre nosotros.* ⇒ **cernir**. □ Se conjuga como 28.

9. SALAMANCA

La información es útil:

1	2	3	4	5

cernir *v. tr.* Cerner. ⇒ 34.

cerner *v. tr. 1* Separar «una persona» la parte más fina de [una cosa] con el cedazo: *Hay que cerner el tomate, y separar la piel y las pepitas. Ciérase la harina y sepárense todas las impurezas.* || *v. prnl. 2* Aproximarse «una amenaza o un peligro» a [una persona]: *Se cernía sobre el país la amenaza de la guerra. La sequía se cierne sobre todos los pueblos sureños en verano.* **3** Mantenerse «un ave» en el aire moviendo las alas sin avanzar: *El águila se cernía majestuosa en el cielo azul. Los aguiluchos se ciernen en el aire y luego se dejan caer sobre la presa velozmente.* ⇒ 80.

10. DEPE

La información es útil:

1	2	3	4	5

cer-nir *v.* - **cerner**. □ Irreg. - DISCERNIR (31).

cer-ner *v. 1* Referido a una materia en polvo, esp. a la harina, pasarla por un cedazo para separar las partes más finas de las más gruesas: *La abuela cernía la harina, y el salvado se iba quedando en el cedazo.* || *prnl. 2* Referido a un mal, amenazar de cerca: *Las desgracias se ciernen sobre su familia.* **3** Referido a un ave, mantenerse en el aire aleteando y sin avanzar: *El cernícalo se cernía sin perder de vista a su presa.* □ Se admite también *cernir*, pero se conjugan distinto. □ Irreg. - PERDER (56).

pergeñado (pergeñar)

1. DRAE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> pergeñar. (De <i>pergeño</i>). tr. coloq. Disponer o ejecutar algo con más o menos habilidad.	1	2	3	4	5	2. GDUEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> per·ge·ñar [perxenár] tr Elaborar un texto, plan, etc., de forma precaria, incompleta, deficiente o provisional: <i>Un sistema electoral pergeñado durante la reforma constitucional. Daba cabezadas sobre los papeles donde había intentado pergeñar un soneto.</i> SIN Esbozar, bosquejar, trazar.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
3. CLAVE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> pergeñar v. col. Referido esp. a un plan, tramarlo o prepararlo rápidamente y sin mucha precisión: <i>Déjate de disimulos y dime qué has estado pergeñando a mis espaldas.</i> □ ETIMOL. De <i>pergeño</i>. □ PRON. Incorr. *[pergueñar]. □ MORF. Verbo reg. → AMAR.	1	2	3	4	5	4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> pergeñar tr 1 Trazar o bosquejar. ■ 2 Realizar o ejecutar [algo].	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
5. DUE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> pergeñar tr. Hacer un plan o un boceto para algo o hacer algo de manera que no se considera completa o perfecta: 'He pergeñado un proyecto de contrato'. SIN. Bosquejar, esbozar, trazar.	1	2	3	4	5	6. DEST La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> pergeñar. tr. Preparar o realizar (algo) con habilidad. <i>Pergeñó un plan alternativo por si le fallaba el primero. Algunos pintores pergeñan tu retrato en cuatro trazos.</i> ► *TRAMAR.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
	8. DIPELE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> p̄er·ge·ñar [perxenár] tr. [algo] Disponer o ejecutar una cosa con más o menos habilidad: <i>mientras estudiaba, iba pergeñando sus primeras creaciones artísticas.</i>	1	2	3	4	5					
1	2	3	4	5							
9. SALAMANCA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> pergeñar v. tr. ELEVADO. Preparar <una persona> [una cosa] a grandes rasgos o rápidamente: <i>El profesor pergeñó en muy poco tiempo el esquema de la conferencia.</i>	1	2	3	4	5	10. DEPE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> per·ge·ñar v. col. Referido esp. a un plan, tramarlo o prepararlo rápidamente y sin mucha precisión: <i>Déjate de disimulos y dime qué has estado pergeñando a mis espaldas.</i> □ Conjug. — HABLAR (4).	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

magnetosfera

1. DRAE					3. CLAVE				
La información es útil:					La información es útil:				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

magnetosfera. (Tb. magnetósfera, Am.). <i>f. Astron.</i> Región exterior a la Tierra, a partir de unos 100 km de altura, en la que el magnetismo terrestre ejerce una acción predominante sobre las partículas ionizadas.	magnetosfera s.f. Zona espacial que está sometida al efecto del campo magnético de un astro: <i>En los casos de la Tierra, Júpiter y Saturno, la magnetosfera contiene partículas eléctricas procedentes del Sol.</i> □ ETIMOL. Del griego <i>mágnēs</i> (imán) y <i>sphâira</i> (esfera).										
4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> magnetosfera <i>f. (Astron.)</i> Región exterior de la atmósfera terrestre o de otros astros, en que los campos magnéticos ejercen una acción predominante.	1	2	3	4	5	5. DUE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> magnetosfera <i>f. Meteor.</i> Parte exterior de la atmósfera terrestre en que el comportamiento de las partículas ionizadas está determinado por el campo magnético de la Tierra.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
9. SALAMANCA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> magnetosfera <i>s. f.</i> Parte exterior de la atmósfera donde la actividad solar origina fenómenos magnéticos.	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5							

dar al traste

1. DRAE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> pl. ■ dar alguien al ~ con algo. loc. verb. Destruirlo, echarlo a perder, malbaratarlo.	1	2	3	4	5	2. GDUEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> LOC Dar al traste con algo, frustrar algo, acabar con ello: <i>Los suecos se han puesto cabezotas y han dado al traste con la unión.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
3. CLAVE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> 4 dar al traste con algo. loc. verb. Echarlo a perder: <i>La lluvia dio al traste con la excursión.</i>	1	2	3	4	5	4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> traste¹ loc v 1 dar al ~ [con algo]. Destruir[lo] o echar[lo] a perder. ■	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
5. DUE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> dar al traste con una cosa Terminar con ella: <i>'En un año dio al traste con la herencia'.</i>	1	2	3	4	5	6. DEST La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ■ dar al ~ (con algo). loc. v. Destruir(lo) o echar(lo) a perder. <i>La lluvia ha dado al traste con nuestros planes.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
7. DLEPEE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5	8. DIPELE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

dar alguien o algo al ~ con una cosa loc. Destruirla, echarla a perder: <i>Has dado al ~ con nuestros planes.</i>	■ dar al ~, destruir, estropear: <i>su torpeza dio al ~ con nuestros planes.</i>										
9. SALAMANCA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> dar al ~ Destruir o estropear «una persona» una cosa: <i>Pedro dio al traste con la radio. Si sigues enfadándote así con tu mujer vas a dar al traste con tu matrimonio.</i>	1	2	3	4	5	10. DEPE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> 4 dar al ~ con algo; echarlo a perder: <i>La lluvia dio al traste con la cosecha. </i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

PARTE 2

Ahora imagina que eres un viajero incansable, algo similar a la persona entrevistada en la actividad anterior. La revista “Viajes & Turismo” te hace una corta entrevista sobre tu último viaje a una famosa playa. Responde las preguntas de tal manera que los lectores deseen conocer ese lugar. Puedes inspirarte en las imágenes dadas o en tu propia experiencia en una playa conocida por ti. Ten en cuenta que debes usar por lo menos 50 palabras por cada respuesta. También debes usar por lo menos 10 términos de los dados en la caja junto a las imágenes. Si no conoces el significado de ellos, apóyate en las definiciones dadas en las siguientes páginas e indica el grado de utilidad de ellas para ayudarte con tus respuestas.



Términos a usar:

agente de viajes
 bañador
 buen tiempo
 destino (lugar)
 en efectivo (dinero)
 entretenido
 folleto
 guía turística
 irse de vacaciones
 llamar la atención
 mochila
 pasarlo bomba
 ponerse en camino
 reservar
 tumbona

1. Háblanos de la playa: dinos su nombre, en qué ciudad y país queda, y cuáles son sus principales atractivos.

2. ¿Cómo te enteraste de la existencia de este lugar? ¿Por qué decidiste que querías conocerlo?
3. ¿Qué actividades puede hacer la gente en este lugar? ¿Cuáles realizaste tú? ¿Cuáles te gustaron más y por qué?
4. Haz una invitación a los lectores de “Viajes & Turismo” para que visiten este lugar.

A continuación se ofrecerá cada uno de los términos del cuadro, visto desde la perspectiva de diez diccionarios diferentes. Consulta cada término y marca con una x el grado de utilidad para la expresión de tu escrito el contexto, teniendo en cuenta:

5 = mayor utilidad

1 = menor utilidad.

Se debe tener en cuenta tanto la definición, como la forma de presentación de la palabra y toda la información contenida (presentación del texto, la claridad de la definición, la utilidad del ejemplo, otra información como fonética, separación en sílabas, categoría gramatical, sinónimos, antónimos, marcas de uso, geografía, materia, y todo lo que pueda ayudar a entender la palabra o expresión).

agente de viajes (agente)

1. DRAE

La información es útil:

1	2	3	4	5

agente. (Del lat. *agens*, *-entis*, part. act. de *agēre* ‘hacer’). adj. **1.** Que obra o tiene capacidad de obrar. || **2.** Gram. Perteneciente o relativo al **agente**. ● m. y f. **3.** Persona que obra con poder de otra. || **4.** Persona que tiene a su cargo una agencia para gestionar asuntos ajenos o prestar determinados servicios. ||

2. GDUEA

La información es útil:

1	2	3	4	5

4 a·gen·te [axénte] **1.** s/m, f **1.** Persona que se dedica a hacer diligencias por encargo o a beneficio de otras personas: *Agente artístico. Llamó su agente y le dijo que tenía que salir en un programa de televisión.* **2.** Persona que tiene una empresa que se dedica a prestar diversos servicios a los particulares: *Agente de seguros. Agente de viajes.*

3. CLAVE

La información es útil:

1	2	3	4	5

agente ■ adj.inv./s.m. **1** Que realiza o ejecuta la acción de algo: *En las oraciones en voz activa el sujeto agente realiza la acción del verbo.* ■ s.com. **2** Persona que tiene a su cargo una agencia o empresa destinada a gestionar asuntos ajenos o prestar determinados servicios: *El periodista concertó una entrevista con la actriz a través del agente de esta. Vendió sus acciones cuando se lo aconsejó su agente financiero y consiguió una fortuna.*

4. DEA

La información es útil:

1	2	3	4	5

	agente <i>I adj</i> 1 Que obra o actúa. ■ 2 (<i>Gram</i>) [Elemento] que designa la pers. o cosa que realiza la acción expresada por el verbo, esp. cuando este va en forma pasiva. <i>Frec n m.</i> II n A m y f 3 Pers. que obra o actúa para producir un determinado efecto. ■ 4 Pers. que actúa con una determinada misión al servicio o en representación de otra, de una organización o de un organismo. <i>Gram con un adj o compl especificador.</i> b) Miembro de la escala básica de la policía, encargado de la vigilancia y el orden. <i>Tb ~ DE POLICÍA. A veces con un adj o compl especificador: URBANO, DE TRÁFICO, DEL ORDEN, etc.</i> c) ~ diplomático. Funcionario que representa a un Estado en el territorio de otro para el mantenimiento de relaciones entre ambos. ■ 5 Pers. que tiene a su cargo una agencia [1].					
5. DUE						
La información es útil:						
<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5		
agente <i>1 adj. y n. m.</i> culto, cient. Se aplica a lo que obra o tiene capacidad para obrar: 'Causa agente'. O, a diferencia de <i>paciente</i>, a lo que realiza la acción en vez de sufrirla: 'Sujeto agente'. ⊙ <i>adj. y n. m. Gram. V. COMPLEMENTO agente. ⊙ m.</i> Cosa que produce cierto efecto: 'Agentes físicos, económicos, patógenos'. 2 n. Persona que realiza ciertas gestiones por cuenta de otra: 'Agente de bolsa'. ⊙ Persona que tiene montada una agencia o realiza las funciones propias de ella: 'Agente de seguros. Agente inmobiliario'.						
6. DEST						
La información es útil:						
<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5		
agente. <i>adj. 1.</i> Que actúa. <i>Elemento agente.</i> Dicho de pers. o cosa, tb. m. <i>El agua y el viento son agentes erosivos. Los sindicatos fueron los principales agentes de la reforma.</i> 2. Gram. Dicho de palabra o grupo de palabras: Que designan la persona o cosa que realiza la acción expresada por el verbo. <i>Se llama sujeto agente al de un verbo en voz activa. Tb. m. En las oraciones pasivas el agente va precedido de la preposición "por".</i> ● <i>m. y f. 3.</i> Persona que actúa en representación o al servicio de otra o de una organización. <i>Su agente le va a conseguir un contrato con una gran editorial. Agente de seguros. Agente judicial.</i> 4. Persona que tiene a su cargo una agencia dedicada a hacer gestiones o servicios. <i>Un agente publicitario ha contratado a la modelo.</i> 5. Miembro de la Policía que tiene la graduación básica. <i>Fue arrestado por agentes de la Policía. Un agente de tráfico.</i>						
7. DLEPEE						
La información es útil:						
<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5		
a·gen·te [axente] <i>adj. 1</i> [elemento] Que actúa o tiene capacidad de actuar: <i>La lluvia es uno de los factores agentes de la erosión de la tierra.</i> 2 <i>adj. y s. GRAM.</i> [elemento de la oración] Que realiza la acción del verbo: <i>un complemento/el sujeto ~.</i> → En las oraciones pasivas, el complemento ~ va precedido de <i>por</i>: <i>En la frase «El ladrón fue detenido por la policía», el complemento ~ es «por la policía».</i> 3 <i>com.</i> Persona o cosa que produce un efecto: <i>los agentes atmosféricos.</i> 4 Persona que resuelve los asuntos de otro, gestiona o presta determinados servicios: <i>el ~ de un artista, una ~ de seguros.</i> 5 Policía, funcionario que se encarga de mantener el orden público: <i>Dos agentes vigilaban la puerta del banco.</i> • SIN. 5 guardia. ANT. 2 paciente.						
8. DIPELE						
La información es útil:						
<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5		
a·gen·te [axénte] 1 com. Persona que obra en nombre de otra: <i>él es un simple ~ de mi padre, un mandado.</i> 2 Persona que realiza una acción o cumple una función determinada: ~ de negocios, persona que se dedica a cuidar los negocios de otras: <i>tengo mis fincas en manos de un ~ de negocios;</i> ~ fiscal, persona que trabaja en la *hacienda pública: <i>un ~ fiscal está investigando sus ingresos anuales;</i> ~ de policía, persona que trabaja para la seguridad del Estado: <i>dos agentes de policía evitaron el atraco; el ~ de policía no llevaba su arma reglamentaria.</i>						

9. SALAMANCA

La información es útil:

1

2

3

4

5

agente

adj./s. m.

1 GRAM [Persona, animal] que realiza la acción del verbo: *En ocasiones el agente no es el sujeto de la oración.*

complemento* ~. || s. m. / f.

2 Funcionario de policía o de un cuerpo de seguridad: *Nos ha puesto una multa un agente de tráfico.*

3 Persona que se dedica profesionalmente a gestionar como intermediario asuntos de otras personas: *agente de bolsa, agente artístico.*

Hemos concertado una entrevista con la agente del ilustre escritor.

10. DEPE

La información es útil:

1

2

3

4

5

a·gen·te

■ adj.inv./s.m.

1 Que realiza o ejecuta la acción de algo: *En las oraciones en voz activa el sujeto agente realiza la acción del verbo.*

En 'El local fue cerrado por las autoridades', 'por las autoridades' es el agente.

■ s.com.

2 Persona que tiene a su cargo una agencia o empresa destinada a gestionar asuntos ajenos o prestar determinados servicios: *un agente financiero.*

El agente de una actriz.

bañador

1. DRAE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> bañador, ra. (Del lat. <i>balneātor, -ōris</i>). <i>adj.</i> 1. Que baña. <i>Apl. a pers., u. t. c. s.</i> ● <i>m.</i> 2. Recipiente donde se baña algo. 3. Prenda, generalmente de una pieza, usada para bañarse en playas, piscinas, etc.	1	2	3	4	5	2. GDUEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ba·ña·dor, -ra [bapaðór] I. <i>adj</i> Se aplica a quien baña. II. <i>s/m</i> Prenda de vestir que se usa para bañarse en público: <i>Volvió de la playa con el bañador roto.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
3. CLAVE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> bañador, -a ■ <i>adj./s.</i> 1 Que baña. ■ <i>s.m.</i> 2 Traje de baño.	1	2	3	4	5	4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> bañador <i>m</i> Prenda para bañarse [1b] en público o para nadar. <i>Referido al femenino, designa el compuesto por una sola prenda que cubre el tronco, por oposición a BIKINI o MONOBIKINI.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
5. DUE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> bañador <i>m.</i> Prenda usada para bañarse en lugares públicos. SIN. TRAJE de baño.	1	2	3	4	5	6. DEST La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> bañador. <i>m.</i> Prenda de baño de una sola pieza, que cubre todo el tronco en las mujeres y solo la parte inferior en los hombres, usada en playas, piscinas u otros lugares públicos. <i>Para tomar el sol prefiere el biquini al bañador.</i> ► Am: MALLA, TRUSA.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
7. DLEPEE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ba·ña·dor [bapaðór] <i>m.</i> Prenda para bañarse: <i>Llévate el ~ por si vamos a la playa.</i>	1	2	3	4	5	8. DIPELE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ba·ña·dor [bapaðór] <i>m.</i> Prenda de vestir que se usa para bañarse: <i>cogió la toalla y el ~ y se fue a la playa.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
9. SALAMANCA	10. DEPE										

La información es útil:					La información es útil:				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
bañador s. m. Prenda de una sola pieza que se usa para bañarse en playas y piscinas.					ba-ña-dor s.m. Traje de baño: <i>Mi madre lleva bañador porque no le gusta el bikini.</i>				

buen tiempo

2. GDUEA				
La información es útil:				
1	2	3	4	5
Buen tiempo , tiempo atmosférico sin nubes y con temperatura suave: <i>Con el buen tiempo que hacía, nos bañamos en la playa.</i>				

destino (lugar)

1. DRAE					2. GDUEA				
La información es útil:					La información es útil:				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
destino. (De <i>destinar</i>). m. 1. hado (fuerza desconocida). 2. Encadenamiento de los sucesos considerado como necesario y fatal. 3. Circunstancia de serle favorable o adverso a alguien o a algo el destino (encadenamiento fatal de los sucesos). 4. Consignación, señalamiento o aplicación de una cosa o de un lugar para determinado fin. 5. empleo (ocupación). 6. Lugar o establecimiento en que alguien ejerce su empleo. 7. Meta, punto de llegada.					des-ti-no [destíno] s/m 1. Fin determinado para el que se utiliza algo: <i>El destino de estas películas es exclusivamente televisivo.</i> 2. Empleo, cargo o función que se confía a alguien: <i>El puesto de embajador en la UNESCO es uno de los destinos más ambicionados.</i> 3. Lugar asignado oficialmente a alguien para que desempeñe una determinada actividad: <i>La congregación religiosa trasladó al padre Chelli a otro destino.</i> 4. Punto (geográfico, cardinal, etc.) o lugar último hacia el cual se orienta, avanza o mueve un cuerpo, esp si es fin de un trayecto o viaje: <i>México ocupa un lugar destacado como destino turístico en el mundo.</i> 5. Lugar al que se dirige una carta o cualquier cosa en general: <i>Una ruta es el camino que un paquete toma desde la fuente al destino.</i> 6. Conjunto de circunstancias futuras en que desembocará una situación o estado actual: <i>Existe un creciente pesimismo sobre el destino de la especie humana. Las naciones se reunirán para asegurar un destino de paz y prosperidad para sus ciudadanos.</i> 7. Serie de sucesos o acontecimientos encadenados que parecen ser inevitables o incontrolables por el hombre: <i>Por una jugarreta del destino, la carta llegó a manos de la policía.</i> LOC Con destino a , en dirección a: <i>El presidente viajará mañana con destino a Buenos Aires.</i>				
3. CLAVE					4. DEA				
La información es útil:					La información es útil:				

1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
destino s.m. 1 Punto de llegada, o hacia el que se dirige alguien o algo: <i>Ya ha salido el tren con destino a tu pueblo.</i> 2 Uso, finalidad o función que se da a algo: <i>Quiero conocer el destino del dinero que pagamos como impuestos.</i> 3 Empleo u ocupación: <i>Le han dado un destino como ayudante de un juez.</i> 4 Lugar o establecimiento en el que se ejerce un empleo: <i>En las listas de los aprobados en las oposiciones, figuran los destinos de cada uno.</i> 5 Encadenamiento de los sucesos considerado como necesario e inevitable: <i>Si las cosas han salido así, será que era mi destino.</i> 6 Hado o fuerza desconocida que actúa irresistiblemente sobre las personas y los sucesos: <i>El destino me ha obligado a ser como soy.</i>						destino (tb con mayúscula en acep 4) m. 1 Uso o empleo a que se destina ¹ [1] algo. <i>Frec con un compl de posesión.</i> ■ 2 Cargo o función a que se destina ¹ [2a] a alguien. <i>Frec con un compl de posesión.</i> ■ b) Lugar a que se destina ¹ [2b] a alguien. ■ 3 Lugar que es término de un viaje o de un desplazamiento. <i>Frec en la constr CON ~ A. Tb fig.</i> ■ b) Lugar al que se dirige una carta o un envío. <i>Tb fig.</i> ■ 4 Fuerza, ajena a la voluntad humana, que determina de modo inexorable el curso de los acontecimientos. ■ 5 Conjunto de acontecimientos de la existencia de una pers. o cosa, que se consideran determinados por el destino [4]. <i>Gralm con un compl de posesión. Frec designa el último de tales acontecimientos.</i> ■ 6 Porvenir o futuro [de una pers.].					
5. DUE La información es útil:						6. DEST La información es útil:					
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
destino 1 m. Uso o aplicación que se da o piensa dar a una cosa: 'Una mesa sin destino fijo'. 2 Lugar a que se dirige alguien o algo, por ejemplo un barco, o a que se envía algo, como una carta o una mercancía: 'La carta llegó a su destino'. 3 Función que desempeña un empleado: 'Un destino de cartero'. SIN. Colocación, empleo, puesto. ☉ Lugar en que trabaja un empleado o un militar: 'Se marchó ayer a su destino'. 4 Supuesta fuerza o causa a la que se atribuye la determinación de manera inexorable de todo lo que ha de ocurrir: 'Desafiar al destino. Su destino le llevó a aquella ciudad'. SIN. Fatalidad, fortuna, sino, suerte.						destino. m. 1. Punto de llegada o lugar hacia donde se dirigen alguien o algo. <i>Este año el destino de miles de turistas ha sido la Costa Brava.</i> <i>Frec. en la constr. con ~ a. El autobús con destino a Barcelona saldrá en unos instantes.</i> 2. Uso o empleo que se dan a algo. <i>Puedes dar a tu dinero un destino mejor. No sabían qué destino iba a tener el almacén.</i> 3. Empleo u ocupación de alguien. <i>Director de producción, ese es el destino que quiere conseguir.</i> 4. Lugar en que alguien ejerce su empleo o cargo. <i>Aprobó la oposición y obtuvo destino en la capital.</i> 5. Fuerza que dirige la vida de las personas y determina el curso de los acontecimientos. <i>El destino hizo que se enamoraran.</i> 6. Encadenamiento de los sucesos que afectan a alguien o algo y que se consideran inevitables. <i>No puedes cambiar tu destino.</i>					
7. DLEPEE La información es útil:						8. DIPELE La información es útil:					
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
des-ti-no [destino] m. 1 Fuerza desconocida que se cree que actúa sobre las personas y los acontecimientos de forma inevitable: <i>Las cosas siempre le salen bien, tiene el ~ a su favor.</i> 2 Aplicación o consignación de una cosa para determinado fin: <i>¿Qué ~ daréis a los libros del curso pasado?</i> 3 Punto de llegada o lugar al que se dirige alguien o algo: <i>Acaba de despegar el último avión con ~ a San José de Costa Rica.</i> 4 Lugar o puesto donde alguien está destinado para realizar un trabajo: <i>Si le contratan pedirá un ~ en Madrid.</i> • SIN. 1 hado, sino. 2 uso, finalidad. 4 colocación.						des·ti·no [destino] 1 m. Fin, uso o función de una cosa: <i>el ~ de este diccionario es ayudar a aprender español.</i> 2 Lugar a donde se dirige una persona o un envío: <i>los dos montaron en el tren hacia el mismo ~.</i> 3 Empleo u ocupación: <i>al maestro le dieron un ~ en la provincia de Málaga.</i> 4 Serie o conjunto de acontecimientos o de hechos que son *consecuencia necesaria unos de los otros: <i>su ~ era acabar así.</i> 5 Fuerza desconocida que determina lo que ha de ocurrir: <i>el ~ lo quiso así y nadie pudo evitarlo.</i> ⇒ hado, sino.					
9. SALAMANCA La información es útil:						10. DEPE La información es útil:					

1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
destino <i>s. m.</i> 1 Supuesta fuerza a la que se atribuye la inevitable sucesión de los hechos: <i>Tú no eliges tu destino. Ha tenido un destino trágico. El destino quiso que nos conociéramos.</i> SIN. sino. 2 Situación a la que alguien llega como resultado de sus actos: <i>Mi destino ha sido la enseñanza. Tu destino es la música. Tienes entre las manos tu destino. El destino de tu hija no es ése.</i> 3 Uso o empleo que se hace de una cosa: <i>Carne con destino a la alimentación. El destino de este dinero es la compra de un nuevo televisor.</i> 4 Lugar al que se dirige una persona o una cosa: <i>paquete con destino a Zaragoza, estación o lugar de destino, llegar al destino. Viajo en el tren con destino a París. Alicia parte a un destino lejano.</i> 5 Empleo para el que ha sido designada una persona: <i>Tengo un destino militar. Tengo un destino como empleado de correos.</i> 6 Lugar en el que una persona realiza su trabajo: <i>Busco un destino en Barcelona. Tengo un destino en Madrid.</i> FR. Y LOC. unir sus destinos Casarse «dos personas»: <i>Piensen unir sus destinos en otoño próximo.</i>						des-ti-no <i>s.m.</i> 1 Punto de llegada, o hacia el que se dirige alguien o algo: <i>Ya ha salido el tren con destino a tu pueblo.</i> 2 Uso, finalidad o función que se da a algo: <i>Quiero conocer el destino del dinero que pagamos como impuestos.</i> 3 Empleo u ocupación: <i>Le han dado un destino como ayudante de un juez.</i> 4 Lugar o establecimiento en el que se ejerce un empleo: <i>No estoy contento con el destino que me ha tocado, porque está muy lejos.</i> 5 Encadenamiento de los sucesos considerado como necesario e inevitable: <i>Si las cosas han salido así, será que era mi destino.</i> 6 Hado o fuerza desconocida que actúa irresistiblemente sobre los hombres y los sucesos: <i>El destino me ha obligado a ser como soy.</i>					

en efectivo (dinero)

1. DRAE

La información es útil:

1

2

3

4

5

efectivo, va. (Del lat. *effectivus*). adj. **1.** Real y verdadero, en oposición a *químérico, dudoso* o *nominal*. || **2. eficaz.** || **3.** Dicho de un empleo o de un cargo: Que está en plantilla, en contraposición al interino o supernumerario o al honorífico. || **4.** Dicho del dinero: En monedas o billetes. ● m. **5. numerario** (|| moneda acuñada). || **6.** Número de hombres que tiene una unidad militar, en contraposición con la plantilla que le corresponde. ○ pl. **7.** Totalidad de las fuerzas militares o similares que se hallan bajo un solo mando o reciben una misión conjunta. || **8.** Conjunto de personas que integran la plantilla de un taller, de una oficina, de una empresa, etc. ■ **en efectivo.** loc. adv. Con monedas o billetes. || **hacer ~.** loc. verb. **1. llevar a efecto.** || **2.** Pagar o cobrar una cantidad, un crédito o un documento. ➤ **bloqueo ~, valor recibido en efectivo.**

2. GDUEA

La información es útil:

1

2

3

4

5

4 e-fec-ti-vo, -va [efektíβo] **I. adj.** **1.** Se aplica a lo que produce resultados válidos y de eficacia claramente perceptible: *Con una gestión silenciosa pero efectiva logró ganar el torneo.* **2.** Se dice de lo que es real y verdadero, sin ninguna duda de autenticidad: *No hay demanda efectiva pública o privada de estos bienes.* **II. s/m** **1.** Dinero en forma de moneda o de billete: *Retiró en efectivo siete millones de la cuenta bancaria.* **P ext.** dinero del que se puede disponer realmente, aunque no sea en moneda: *El Banco le exige un alto efectivo mínimo.* **2. MIL** Conjunto de tropas militares o de grupos especializados en ciertos servicios o trabajos, p. ej. bomberos, policía, etc.: *El cuerpo de bomberos tiene doce efectivos.* **LOC** **En efectivo,** en dinero real: *Un millón de pesetas en efectivo.* **Hacer efectivo, 1,** comenzar algo a tener efecto o validez: *Hacer efectivo el respeto moral.* **2,** pagar o cobrar una cantidad de dinero.

SIN **I. 1.** Eficaz, válido. **2.** Real, cierto. **II. 1.** Metálico. **2.** Fuerzas.

ANT **I. 1.** Inútil, inservible. **2.** Falso.

3. CLAVE

La información es útil:

1

2

3

4

5

4. DEA

La información es útil:

1

2

3

4

5

efectivo, va ■ **adj.** 1 Que produce efecto. 2 Real, verdadero o válido: *El nombramiento no será efectivo hasta que no se publique en el Boletín Oficial.* ■ **s.m.** 3 Dinero en moneda o en billetes: *¿Va a pagar la compra con tarjeta o en efectivo?* ■ **s.m.pl.** 4 Totalidad de las fuerzas militares o policiales que se hallan bajo un solo mando o que desempeñan una misión: *Efectivos de la Policía nacional disolvieron la manifestación.* 5 || **hacer efectivo**, loc.verb. Referido a una cantidad de dinero o a los documentos que la representan, pagarlos o cobrarlos: *El banco hará efectivo el crédito a los dos días de recibir la solicitud.* □ ETIMOL. Del latín *effectivus*. □ MORF. En la acepción 4, es incorrecto su uso para referirse a los miembros de ese conjunto de fuerzas: *Llegaron dos {*efectivos > agentes} de la Policía. Un {*efectivo > miembro} de la Guardia Civil resultó herido.* □ SEM. En la acepción 4, designa no solo personas sino también el material. □ USO En la acepción 3, es innecesario el uso del anglicismo *cash*.

efectivo -va I **adj.** 1 Real y verdadero. **b)** [Valor] real de venta de un efecto. *Tb n m.* ■ 2 [Dinero] en monedas o billetes. *Tb n m. Frec en la constr EN ~, con vs como PAGAR o COBRAR.* ■ 3 [Cosa] eficaz o que causa efecto.

II **m** 4 *En pl:* Fuerzas. Referido a cuerpos militares o semejantes. **b)** (semiculto) Precedido de un numeral: Componentes de una fuerza. ■ 5 *En pl:* Conjunto de componentes de una plantilla.

III **loc v** 6 **hacer ~.** Realizar, o llevar a efecto. ■ 7 **hacer ~** [el deudor una deuda o un documento de crédito]. Pagar[los]. **b)** **hacer ~** [el acreedor una deuda o un documento de crédito]. Cobrar[los].

5. DUE

La información es útil:

1	2	3	4	5

efectivo, -a 1 **adj.** Eficaz: 'Un remedio efectivo'. 2 Real y auténtico: 'Ha logrado un triunfo efectivo'. 3 **adj. y n. m.** Se aplica al dinero en monedas o en billetes: 'Dinero efectivo [o en efectivo]. Pagar [o cobrar] en efectivo'. 4 (pl.) Tropas con las que cuenta un ejército, consideradas desde un punto de vista numérico. ☉ (pl.) Puede aplicarse también a las personas que forman parte de una empresa, a las que colaboran en un proyecto, etc. || **hacer efectivo** Realizar algo proyectado.

6. DEST

La información es útil:

1	2	3	4	5

efectivo, va. **adj.** 1. Real y verdadero. *¿Cuál será el coste efectivo de la operación?* 2. Dicho de cosa: Eficaz. *No encuentro un remedio efectivo para la caída del pelo.* 3. Dicho de dinero: En billetes o monedas. *Siempre llevo dinero efectivo cuando viajo.* *Tb. m. Sacó efectivo de la caja.* *Frec. en la constr. en ~, con v. como pagar o cobrar. ¿Va a pagar con tarjeta o en efectivo?* ● **m.** 4. Número de individuos que tiene una unidad militar, en contraposición con la plantilla que le corresponde. *Las tropas invasoras contaban con un efectivo de 200 000 hombres.* ○ **m. pl.** 5. Conjunto de fuerzas militares o semejantes que están bajo el mismo mando o realizan una misión conjunta. *El primer ataque se hizo con efectivos del Ejército de Tierra. Los efectivos de Protección Civil están en alerta ante la ola de frío.* 6. Conjunto de personas que forman una plantilla. *La empresa reducirá sus efectivos para ahorrar costes.* ■ **hacer ~** (algo), loc. v. Realizar(lo) o poner(lo) en práctica. *Harán efectiva la reforma educativa a partir del próximo curso.* ■ **hacer ~** (algo, como una deuda o un documento de crédito), loc. v. 1. Pagar(lo). *Si no hace efectiva su deuda, se le embargarán sus bienes.* 2. Cobrar(lo). *El cheque lo puede hacer efectivo en cualquiera de nuestras oficinas.* ► 2: EFICAZ. 3: CONTANTE.

7. DLEPEE

La información es útil:

1	2	3	4	5

8. DIPELE

La información es útil:

1	2	3	4	5

e-fec-ti-vo, va [efe^ktiβo, βa] adj. 1 Eficaz, que produce el efecto deseado: <i>Este medicamento es un remedio ~ contra el dolor de cabeza.</i> 2 Real, verdadero, cierto: <i>Este documento necesita su firma para que sea ~.</i> 3 m. Dinero en metálico o disponible en un determinado momento: <i>No tengo ~ para saldar la deuda, te extenderé un cheque.</i> 4 m. pl. Fuerzas militares o policiales: <i>El cuartel contaba con escasos efectivos.</i> • ANT. 1 ineficaz, inútil. 2 dudoso.	e·fec·ti·vo, va [efe^ktiβo, βa] 1 adj. Que es real o verdadero: <i>el nuevo presidente no es más que un títere: el poder ~ queda en manos del ejército; la nueva ley no se hará efectiva hasta el mes de noviembre.</i> 2 Que produce un efecto: <i>este medicamento es el más ~ para combatir el dolor de cabeza.</i> ⇒ eficaz. - 3 efectivo m. Dinero en monedas o en billetes: <i>¿pagará usted en ~ o con tarjeta?</i> - 4 efectivos m. pl. Conjunto de militares que están bajo un solo mando: <i>nuestros efectivos tuvieron muchas bajas en el último combate.</i> 5 p. ext. Conjunto de miembros de un grupo: <i>han participado en la extinción del incendio efectivos de la Cruz Roja.</i> ■ hacerse ~, entrar en *vigor; empezar a funcionar: <i>la nueva ley se hará efectiva a partir del próximo mes de enero.</i>

9. SALAMANCA

La información es útil:

1	2	3	4	5

efectivo, va *adj.* **1** (antepuesto / pospuesto) Que produce el efecto que se esperaba: *una efectiva reprimenda, un tratamiento efectivo.* **2** Que es real o auténtico: *El cheque será efectivo dentro de tres días.* || *s. m.* **3** (no contable) Dinero en moneda o dinero del que se dispone en un momento determinado: *No pudo comprar el cuadro porque no tenía efectivo en el banco.* **4** (preferentemente en plural) Fuerzas militares o policiales o conjunto de personas de un determinado grupo: *Acudieron los efectivos disponibles para colaborar en la extinción del incendio.* || **5 dinero* en ~ / metálico o ~ líquido.** *FR. Y LOC.* **en ~** Con dinero, en monedas o billetes: *un pago en efectivo.* **hacer ~** Pagar o cobrar «una persona» una cantidad de dinero: *El pago de la factura se puede hacer efectivo en cualquier sucursal bancaria.*

10. DEPE

La información es útil:

1	2	3	4	5

e-fec-ti-vo, va ■ *adj.* **1** Que produce efecto: *una medicina efectiva.* **2** Real, verdadero o válido: *El nombramiento no será efectivo hasta que no se publique en el Boletín Oficial.* ■ *s.m.* **3** Dinero en moneda o en billetes: *¿Va a pagar la compra con tarjeta o en efectivo?* ■ *pl.* **4** Totalidad de las fuerzas militares o policiales que se hallan bajo un solo mando o que desempeñan una misión: *Efectivos de la policía nacional disolvieron la manifestación.* □ Designa no solo personas sino también el material.

entretenido

1. DRAE

La información es útil:

1	2	3	4	5

entretenido, da. (Del part. de *entretener*). **adj.** 1. Chistoso, divertido, de genio y humor festivo y alegre. || 2. *Heráld.* Dicho de dos cosas: Que se tienen una a otra, como dos llaves enlazadas por sus anillos. ● **m.** 3. desus. Aspirante a oficio o cargo, que mientras lo alcanzaba tenía algunos gajes. ■ **dar a alguien la ~**, o **con la ~**, locs. verbs. Entretenerlo con palabras o excusas para no hacer lo que se solicita que se ejecute.

2. GDUEA

La información es útil:

1	2	3	4	5

[2] en-tre-te-ni-do, -da [entretenído] **I.** *pp* de 'entretener'. **II.** **adj** 1. Se dice de aquello que entretiene o divierte: *Una novela entretenida.* 2. Se aplica a la actividad, tarea, trabajo, etc., que necesita mucha atención y tiempo en su realización: *La construcción es uno de los trabajos más entretenidos y sacrificados.*
SIN **II.** 1. Divertido, distraído, interesante, animado, cómico. 2. Difícil, pesado, arduo.
ANT **II.** 1. Aburrido, pesado. 2. Fácil, sencillo, rápido.

3. CLAVE

La información es útil:

1	2	3	4	5

4. DEA

La información es útil:

1	2	3	4	5

entretenido, da

■ adj. 1 Divertido o ameno: una película entretenida. ■ s. 2 Persona a la que su amante paga los gastos: No entiendo que aceptes ser la entretenida de nadie.

5. DUE

La información es útil:

1	2	3	4	5

entretenido,-a

1 Participio adjetivo de ENTRETENER[SE]. 2 Se aplica a lo que entretiene: 'Un libro entretenido'. 3 También a un trabajo que exige mucho tiempo para ser hecho, por su minuciosidad. 4 f. Amante.

entretenido -da

I adj 1 part → ENTRETENER. ■ 2 [Cosa o, más raro, pers.] que entretiene o divierte. ■ 3 [Trabajo] que exige mucho tiempo. II f 4 Mujer cuyos gastos son sufragados por su amante.

6. DEST

La información es útil:

1	2	3	4	5

entretenido, da.

part. 1. → ENTRETENER. ● adj. 2. Dicho espec. de cosa: Que entretiene o divierte. La película no es una obra maestra, pero es entretenida. ● f. 3. Mujer a la que su amante sufraga los gastos. Esa es la entretenida del jefe. ► 2: DIVERTIDO.

7. DLEPEE

La información es útil:

1	2	3	4	5

en-tre-te-ni-do, da

[entretenido, ða] adj. Que distrae y hace pasar un rato agradable o divierte: Jugar al ajedrez es muy ~. • SIN. ameno. ANT. aburrido.

8. DIPELE

La información es útil:

1	2	3	4	5

en·tre·te·ni·do, da

[entretenido, ða] 1 adj. Que hace pasar el tiempo de manera agradable: hemos visto una comedia muy entretenida. ⇒ divertido. ⇔ árido. 2 Que ocupa mucho tiempo o lleva mucho trabajo: la labor de punto de cruz es bastante entretenida; habríamos acabado el trabajo mucho antes si no hubiera sido tan ~.

9. SALAMANCA

La información es útil:

1	2	3	4	5

entretenido, da

adj. 1 (ser / estar; antepuesto / pospuesto) Que distrae o es divertido: una entretenida obra de teatro. La película está entretenida. Es una persona muy entretenida. 2 [Trabajo, actividad] que es muy laborioso y ocupa mucho tiempo: Catalogar todos los libros resultará muy entretenido.

10. DEPE

La información es útil:

1	2	3	4	5

en-tre-te-ni-do, da

s. Persona a la que su amante paga los gastos: No entiendo que aceptes ser la entretenida de nadie.

folleto

1. DRAE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> folleto. (Del it. <i>foglietto</i>). m. 1. Obra impresa, no periódica, de reducido número de hojas. 2. desus. Gacetilla manuscrita que contenía regularmente las noticias del día.	1	2	3	4	5	2. GDUEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> fo·lle·to [foléto] s/m Conjunto de unas pocas páginas impresas (grapadas o cosidas) o una única página impresa y convenientemente doblaba, que luego se puede desplegar: <i>Folletos de propaganda turística.</i> SIN Artículo, cuaderno, librito, opúsculo.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
3. CLAVE La información es útil:	4. DEA La información es útil:										

1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
folleto s.m. Obra impresa, no periódica, que consta de más de cuatro páginas y de menos de cincuenta: <i>En la oficina de turismo me han dado un folleto sobre los monumentos más importantes de la región.</i> □ ETIMOL. Del italiano <i>foglietto</i> .						folleto m Obra impresa no periódica que tiene entre 5 y 48 páginas. b) <i>En gral:</i> Impreso de varias hojas, de carácter explicativo o publicitario.					
5. DUE La información es útil:						6. DEST La información es útil:					
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
folleto m. Obra impresa de pocas páginas, generalmente sin encuadernar.						folleto. m. Obra impresa, no periódica, de pocas hojas y de carácter informativo o publicitario. <i>Un folleto turístico.</i>					
7. DLEPEE La información es útil:						8. DIPELE La información es útil:					
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
fo-lle-to [foléto] m. Obra impresa de menor extensión que un libro, en la que se anuncia o se informa de algo: <i>un ~ publicitario.</i> • SIN. prospecto.						fo · lle · to [foléto] 1 m. Escrito que da a conocer un producto o un servicio para atraer posibles compradores o clientes: <i>en la agencia de viajes nos dieron un ~ de cruceros.</i> 2 Escrito que da a conocer las características de un determinado aparato o servicio: <i>lea el ~ de instrucciones antes de poner en marcha este horno.</i> ⇒ prospecto. 3 Obra impresa de más de 4 hojas y menos de 50: <i>nuestra asociación ha publicado un ~ sobre sus actividades.</i>					
9. SALAMANCA La información es útil:						10. DEPE La información es útil:					
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
folleto s. m. 1 Escrito impreso no periódico que tiene entre cinco páginas y cuarenta y nueve páginas. 2 Escrito impreso publicitario o informativo: <i>folleto de propaganda política. Han echado folletos de ese producto en el buzón. En la campaña contra el SIDA se están repartiendo folletos informativos.</i>						fo-lle-to s.m. Obra impresa, no periódica, que consta de más de cuatro páginas y de menos de cincuenta: <i>un folleto turístico.</i>					

guía turística (guía)

1. DRAE La información es útil:	2. GDUEA La información es útil:
1	1
2	2
3	3
4	4
5	5
25. Persona autorizada para enseñar a los forasteros las cosas notables de una ciudad, o para acompañar a los visitantes de un museo y darles información sobre los objetos expuestos.	guía [gía] I. s/m, f 1. Persona encargada de mostrar a alguien un lugar determinado, como una ciudad, un museo, un camino, etc., dirigiendo la ruta y explicando los principales aspectos de interés: <i>El guía enumeraba los distintos cuadros con voz monótona.</i> 2. FIG Persona que da instrucción
3. CLAVE	4. DEA

La información es útil:

1	2	3	4	5

guía ■ s.com. **1** Persona que conduce a otras, les muestra algo o da explicaciones sobre ello, esp. si está legalmente autorizada para realizar este trabajo: *El guía explicó a los turistas las distintas partes de la catedral.*

5. DUE

La información es útil:

1	2	3	4	5

guía 1 n. Persona que guía o dirige a otras. © Persona que muestra a los turistas las cosas dignas de ser vistas en una ciudad, un museo, etc.

7. DLEPEE

La información es útil:

1	2	3	4	5

guí-a [gía] com. **1** Persona que conduce, dirige, aconseja u orienta a otras: *un ~ de montaña/espiritual.* **2** Persona que enseña a los visitantes lo más destacado de un lugar y les da información sobre él: *Trabaja como ~ para una agencia de viajes.*

9. SALAMANCA

La información es útil:

1	2	3	4	5

La información es útil:

1	2	3	4	5

guía I n A m y f **1** Pers. que guía [1 y 2]. **b)** Pers. que se dedica a enseñar a los visitantes las cosas más notables de un lugar.
B m **2** Manillar [de la bicicleta].

6. DEST

La información es útil:

1	2	3	4	5

guía. f. **1**. Cosa que guía. *El sol nos sirvió de guía. La Biblia es su guía.* **2**. Libro que contiene datos o normas orientativos sobre una materia. *Compró un botiquín y una guía de primeros auxilios. No olvides meter en la maleta la guía de viaje.* **3**. Lista impresa de nombres o datos ordenados alfabéticamente, gralm. presentada en forma de libro. *Busca el número en la guía telefónica. El taxista saca de la guantera una guía de calles.* **4**. Pieza que sirve para obligar a otra a seguir en su movimiento un camino determinado. *El cajón no cierra porque se ha salido de sus guías.* **5**. Vara que se coloca junto al tallo de una planta para dirigir su crecimiento. *Han puesto guías a las tomateras.* **6**. Extremo del bigote terminado en punta. *El hombre se retuerce las guías del bigote.* ○ m. y f. **7**. Persona que guía. *Para cruzar la selva nos hacía falta un guía. El sacerdote era su guía espiritual.* **8**. Persona que se dedica a enseñar a los turistas y visitantes las cosas notables de un lugar. *Trabaja de guía turístico en la Alhambra.*
► Am: **7**: BAQUEANO, BAQUIANO.

8. DIPELE

La información es útil:

1	2	3	4	5

guí-a [gía] **1 com.** Persona o animal que conduce y enseña el camino: *un anciano se ofreció a ser nuestro ~ por el monte; el perro hizo de ~.* **2 fig.** Persona que enseña y dirige a otra para hacer o lograr una cosa: *su padre siempre fue su amigo, su ~ y su consejero.* **3** Persona que acompaña a los visitantes de una ciudad y les da información sobre la historia, el arte, los edificios y los lugares: *el ~ del museo nos explicaba la historia y el significado de los cuadros.*

10. DEPE

La información es útil:

1	2	3	4	5

guí-a ■ s.com. **1** Persona que conduce a otras, les muestra algo o da explicaciones sobre ello, esp. si está legalmente autorizada para realizar este trabajo: *El guía explicó a los turistas las distintas partes de la catedral.*

guía <i>s. m. / f.</i> 1 Persona que aconseja o dirige a otras personas: <i>guía de montaña, guía espiritual, guía turístico.</i> <i>s. /</i> 2 Cosa que encamina o sirve de orientación: <i>Sus consejos me sirvieron de guía. Siguió una guía de comportamiento.</i> 3 Libro o folleto que contiene información sobre un instrumento o una materia: <i>guía de espectáculos, guía de jardinería. Búscalo en la guía telefónica.</i>	

irse de vacaciones

2. GDUEA	4. DEA										
La información es útil:	La información es útil:										
<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
LOC Ir/Salir de vacaciones, marcharse una persona durante sus vacaciones a algún sitio para descansar, divertirse, etc.: <i>Estamos a punto de salir de vacaciones.</i>	II loc v 2 ir, o salir, de ~es. Desplazarse fuera de la residencia habitual para disfrutar de las vacaciones [1].										

llamar la atención

1. DRAE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> llamar la ~. loc. verb. 1. Dicho de una persona o cosa que despierte interés o curiosidad: Provocar o atraer la atención.	1	2	3	4	5	2. GDUEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Llamar la atención, 1, FIG despertar una cosa o persona el interés o la curiosidad de alguien: <i>La altura de esta torre llama la atención.</i> 2, FIG destacar una persona sobre las demás por algo positivo o negativo que hace que otras se fijen en ella, <i>p ej</i> su aspecto exterior: <i>Con ese vestido vas llamando la atención.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
3. CLAVE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> llamar la atención. loc.verb. 1 Provocar o despertar interés, curiosidad o sorpresa: <i>Me llama la atención que una tarta de chocolate lleve naranja.</i>	1	2	3	4	5	4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> II loc v 5 llamar [una pers. o cosa] la ~ [de alguien sobre algo]. Hacer que repare [en ello]. <i>Frec sin el compl de pers.</i> b) llamar [una pers.] la ~ [de otra]. Llamar[la] o hacer que [esta] la mire. c) llamar [algo] la ~ [de alguien]. Hacer que repare [en ello]. ■ 6 llamar la ~. Destacar o salirse de lo corriente. ■ 7 llamar la ~ [una pers. o cosa a alguien]. Resultar[le] atractiva, interesante o apetecible. b) llamar la ~ [algo a alguien]. Resultar[le] sorprendente. ■ 8 llamar la ~ [a alguien]. Reprender[le]. ■ 9 parar ~, prestar ~ → PARAR, PRESTAR.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
5. DUE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5	6. DEST La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

3. CLAVE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> mochila s.f. Saco o bolsa hechos de tela fuerte para llevar a la espalda sujetos con correas. ☐ ETIMOL. Del antiguo <i>mochil</i> (mozo de recados), porque solía llevar una mochila.	1	2	3	4	5	4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> mochila <i>f</i> 1 Bolsa, gralm. de lona, que se carga a la espalda y sirve para llevar equipo y provisiones en las excursiones, viajes y otros desplazamientos. ■ 2 Bolso o cartera que se lleva a la espalda. ■ 3 Utensilio para llevar niños a la espalda. ■ 4 Se usa en aposición para designar distintos objetos destinados a ser llevados a la espalda. * Bolsas-mochila para colegial. loc adj 5 de ~. [Cosa] destinada a ser llevada a la espalda.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
5. DUE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> mochila <i>f.</i> Bolsa de lona u otro material que se lleva a la espalda, sujeta a los hombros generalmente por correas.	1	2	3	4	5	6. DEST La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> mochila. <i>f.</i> 1. Bolsa de lona u otro material resistente, con correas para cargarla a la espalda, que sirve para llevar provisiones y equipo en excursiones, expediciones o viajes. <i>El montañero sacó unas latas de comida de su mochila.</i> 2. Bolso o cartera que se lleva a la espalda. <i>Los niños cargan sus mochilas de libros.</i> ► 1: MACUTO.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
7. DLEPEE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> mo-chi-la [motʃila] <i>f.</i> Especie de saco o bolsa que se sujeta a la espalda por medio de correas y sirve para transportar diversos artículos	1	2	3	4	5	8. DIPELE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> mo·chi·la [motʃila] <i>f.</i> Saco de tela fuerte que se lleva sujeto a la espalda con correas y que sirve para llevar la comida u objetos para viaje: <i>el excursionista sacó el chubasquero de la ~; llevaba las botas colgadas de la ~.</i> ⇒ macuto.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
9. SALAMANCA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> mochila <i>s. f.</i> 1 Bolsa con tirantes o correas para poderla llevar a la espalda: <i>mochila de excursionista.</i> SIN. macuto. 2 Saco de cazadores y soldados. SIN. zurrón, morral.	1	2	3	4	5	10. DEPE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> mo·chi·la s.f. Saco o bolsa hechos de tela fuerte para llevar a la espalda sujetos con correas: <i>A las excursiones siempre llevo mochila.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

pasarlo bomba

2. GDUEA	3. CLAVE										
La información es útil:	La información es útil:										
<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
Pasarlo bomba/en grande, divertirse mucho: <i>Para pasarlo bomba hay que ir a París.</i>	 pasarlo bomba. loc.verb. col. Pasarlo muy bien y divertirse mucho: <i>En tu casa siempre lo pasamos bomba.</i>										

5. DUE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> pasarlo bomba inf. Pasarlo estupendamente: 'Fuimos a bailar y lo pasamos bomba'.	1	2	3	4	5	9. SALAMANCA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> pasarlo ~ COLOQUIAL; INTENSIFICADOR. Divertirse <una persona> mucho: <i>Lo hemos pasado bomba en su cumpleaños.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
10. DEPE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> pasarlo ~; col. Pasarlo muy bien y divertirse mucho: <i>En tu casa siempre lo pasamos bomba.</i>	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5							

ponerse en camino (camino)

1. DRAE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ponerse en ~. loc. verb. Empezar viaje.	1	2	3	4	5	2. GDUEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> Ponerse en camino, iniciar el recorrido de un lugar a otro: <i>Al amanecer se pusieron en camino por un pequeño sendero que subía hacia la montaña.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ■ 18 ponerse en ~. Empezar el viaje.	1	2	3	4	5	5. DUE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ponerse en camino Empezar una expedición, viaje, etc.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
6. DEST La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ■ ponerse en ~. loc. v. Empezar viaje. <i>A primera hora se pusieron en camino rumbo a la capital. La nave espacial se pondrá en camino dentro de una hora.</i>	1	2	3	4	5	8. DIPELE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ■ ponerse en ~, empezar un viaje <i>nos pusimos en ~ de madrugada y llegamos a Galicia a la hora de comer.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
9. SALAMANCA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> ponerse en ~ Partir «una persona»: <i>Cuando amaneció, nos pusimos en camino hacia la cumbre.</i>	1	2	3	4	5						
1	2	3	4	5							

reservar

1. DRAE La información es útil:	2. GDUEA La información es útil:

1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
reservar. (Del lat. <i>reservāre</i>). tr. 1. Guardar algo para lo futuro. 2. Dilatar para otro tiempo lo que se podía o se debía ejecutar o comunicar al presente. U. t. c. prnl. 3. Destinar un lugar o una cosa, de un modo exclusivo, para uso o persona determinados. 4. Exceptuar, dispensar de una ley común. 5. Dicho de una persona: Separar o apartar algo de lo que se distribuye, reteniéndolo para sí o para entregarlo a otro. U. t. c. prnl. 6. Retener o no comunicar algo o el ejercicio o conocimiento de ello. 7. Encubrir, ocultar, callar algo. 8. En algunos juegos de naipes, conservar discrecionalmente ciertas cartas que no hay obligación de servir. 9. Rel. Encubrir el Santísimo Sacramento, que estaba manifiesto. 10. desus. Jubilar a alguien, especialmente a los criados de la casa real y de personas principales. ○ prnl. 11. Conservarse o irse deteniendo para mejor ocasión. 12. Cautelarse, precaverse, guardarse, desconfiar de alguien.						re·ser·var [rreserβár] I. tr 1. Tener algo apartado para que sea usado cuando se acabe el suministro normal de esa misma materia o producto, o simplemente para un momento posterior: <i>Se vendieron los modelos expuestos, excepto cinco que el diseñador reservó para mayo.</i> 2. Pedir con antelación una plaza en un transporte público, en una sala de espectáculos, en un restaurante, etc., con el fin de tener asegurado un lugar: <i>Le reservamos el hotel en cuanto recibamos noticias suyas.</i> 3. FIG Posponer o guardar algo de tipo inmaterial para un momento futuro o para un fin determinado: <i>Quiso implicar a la oposición en un Gabinete del que reservaba a su libre albedrío las principales carteras.</i> 4. FIG Adjudicar a alguien un puesto, categoría, beneficio o una acción cualquiera: <i>La Historia le reservará el papel de negociar el Estatuto de Autonomía.</i> II. REFL(-se) Referido a la conducta de alguien, contenerse y no manifestar abiertamente lo que se piensa: <i>El vicepresidente se reservó y no utilizó calificativos tan duros contra el PP como las juventudes del PSOE.</i> SIN I. 1. Guardar, ahorrar. 2. Retener, encarar. 3. Conservar, mantener, aplazar. 4. Guardar. II. Callarse. ANT II. Hablar.					
3. CLAVE La información es útil:						4. DEA La información es útil:					
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	
reservar ■ v. 1 Guardar para más adelante o para una ocasión apropiada: <i>Reservó dinero para gastos imprevistos. Me reservo mi opinión para cuando estemos solos.</i> 2 Destinar o atribuir de modo exclusivo para un uso o una persona determinados: <i>Reservó la habitación a nombre de los señores Pérez.</i> 3 Referido a algo que se reparte, separarlo o apartarlo reteniéndolo para sí o para entregar a otro: <i>Me reservé la pechuga porque es la tajada que más me gusta.</i> ■ prnl. 4 Conservarse o no actuar esperando mejor ocasión: <i>No tomo segundo plato porque me reservo para el postre.</i> □ ETIMOL. Del latín <i>reservare</i> . □ MORF. Verbo reg. → AMAR.						reservar A tr 1 Dejar sin utilizar por el momento [algo o a alguien]. <i>Frec con un compl PARA, que expresa el destino o momento futuro.</i> ■ 2 Hacer que [una pers. o cosa (cd)] quede a la disposición [de alguien (ci o compl PARA)] para un momento futuro. <i>Frec en constr causativa.</i> ■ 3 Destinar [a una pers. o cosa (cd)] en exclusiva [a alguien o algo (ci o compl PARA)]. ■ 4 Dejar sin hacer o sin tratar [algo] por el momento. <i>Frec con un compl PARA, que expresa el momento futuro.</i> ■ 5 Callar o no decir por el momento [algo, esp. una opinión o diagnóstico]. <i>Frec con compl de interés.</i> ■ 6 (Rel catól) Guardar [la hostia consagrada]. B intr pr (~se) 7 Reservar [1] [alguien] sus facultades [para una ocasión futura]. ■ 8 Reservar [5] [alguien] su opinión o algo que sabe.					
5. DUE La información es útil:						6. DEST La información es útil:					
1	2	3	4	5		1	2	3	4	5	

tumbón², na. (De <i>tumbar</i>). adj. 1. coloq. Disimulado, socarrón. 2. coloq. Perezoso, holgazán. U. t. c. s. ● f. 3. Silla con largo respaldo y con tijera que permite inclinarlo en ángulos muy abiertos.	tum·bón, -bo·na [tumbón] I. adj s/m, f Se dice de la persona poco trabajadora: <i>En la Academia trabajan mucho, pero yo soy un tumbón.</i> II. s/f Asiento de jardín o playa que es extensible y articulado, de materiales diversos (madera, plástico, etc.) y que suele usarse para tomar el sol o relajarse: <i>Salí del agua y me eché sobre la tumbona.</i> SIN I. Perezoso, holgazán. II. Hamaca.										
3. CLAVE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> tumbona s.f. Silla de respaldo largo que se puede inclinar a voluntad y que permite estar tumbado sobre ella.	1	2	3	4	5	4. DEA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> tumbón -na I adj 1 (col) Perezoso u holgazán. II f 2 Silla de respaldo largo y con tijera que permite inclinarlo en ángulos muy abiertos.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
5. DUE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> tumbona f. Diván, hamaca o cualquier mueble o utensilio que sirve para estar tumbado sobre él.	1	2	3	4	5	6. DEST La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> tumbona. f. Silla con respaldo largo y con tijera, que permite inclinarlo en ángulos muy abiertos para recostarse o tumbarse. <i>Leía en la playa, tumbado en una tumbona bajo una sombrilla.</i> ► HAMACA.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
7. DLEPEE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> tum-bo-na [tumbóna] f. Silla con largo respaldo, reclinable o no, sobre la que se puede estar tumbado: <i>Tomaré el sol en la ~.</i> • SIN. hamaca.	1	2	3	4	5	8. DIPELE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> tum·bo·na [tumbóna] f. Silla baja con brazos, con respaldo largo que se puede inclinar y que se usa para sentarse o echarse horizontalmente sobre ella: <i>Llevó la ~ a la playa y se tumbó a la orilla del mar.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							
9. SALAMANCA La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> tumbona s. f. 1 Especie de hamaca o silla mullida de respaldo inclinable, utilizada para tumbarse o recostarse: <i>Me gusta estar toda la mañana en la playa tirado en la tumbona.</i>	1	2	3	4	5	10. DEPE La información es útil: <table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td><td>5</td></tr></table> tum-bo-na s.f. Silla de respaldo largo que se puede inclinar a voluntad y que permite estar tumbado sobre ella: <i>Me gusta tomar el sol echado en una tumbona.</i>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5							
1	2	3	4	5							

Anexo 7. Texto original para la prueba de usabilidad

ENTREVISTA CON

JAVIER SIERRA

“Las pirámides cumplían el papel de escaleras para que el alma del faraón alcanzara su lugar entre las estrellas”

Periodista, escritor e investigador de los aspectos más misteriosos de la Historia; los orígenes ocultos de las civilizaciones más remotas de la humanidad centran sus estudios más recientes, entre los que se encuentran los arcanos del Egipto de los faraones.

Por Fernando Cohnen, periodista

En alguna ocasión, usted ha dicho que la Historia se mueve en ciclos, y que a periodos de gran desarrollo han seguido otros de impenetrable oscuridad. Este es un tema que trata en algunos de sus libros. ¿Cree que existió una Edad de Oro previa a las grandes civilizaciones que conocemos de la Antigüedad?

¡La idea no es mía! Fue el poeta griego Hesíodo quien, en el siglo VIII a.C., acuñó el término “Edad de Oro” para referirse a un momento de la Prehistoria en el que la especie humana vivió, al parecer, su mejor momento. Según él, los humanos éramos casi inmortales y gozábamos de toda clase de comodidades hasta que una catástrofe acabó con todo aquello. No obstante, antes que Hesíodo, los vedas acuñaron una idea parecida: que la Historia se mueve en ciclos sucesivos de luz y oscuridad a los que llamaron yugas. Mi impresión es que esas ideas tienen una base real. Que realmente pudo haber un florecimiento cultural e incluso tecnológico antes de las primeras civilizaciones conocidas, que rellene el enorme abismo que existe entre los inventores del arte parietal del Paleolítico hace unos 40.000 años y las primeras culturas sedentarias de hace diez milenios.

¿Qué ocurrió en el año 10.500 a.C. que mereciera recordarse en piedra?

Algo muy sencillo: en torno a esa fecha el planeta sufrió lo que hoy llamamos un “calentamiento global”. El derretimiento de grandes cantidades de hielo cambió el perfil costero de todo el planeta y muchas culturas litorales quedaron sepultadas bajo las aguas. El fin de esa edad del hielo (que geológicamente es un hecho) debió traumatizar a los supervivientes, que no sólo mitificaron el tiempo de pros-

peridad que sepultó el clima sino que crearon los mitos del Diluvio o de la Gran Inundación que encontramos en prácticamente todas las culturas antiguas del planeta.

¿Es cierto que en la cronología de Egipto escrita por los propios habitantes del Nilo se hace referencia a cierto “Tiempo Primero”?

Así es. En los llamados Textos de las Pirámides (Imperio Antiguo, ca. 2780-2250 a.C.) se menciona por primera vez el término Zep Tepi, que significa “Tiempo Primero” o “Primera Ocasión” y en el que dicen que una raza de semidioses rigió los destinos de Egipto antes del rey Menes, que unificó el país como primer monarca. Por desgracia, los egiptólogos consideran ese relato un mito y desoyen las cronologías faraónicas que hablan de ese periodo de oro en papiros como la “lista real de Turín”, donde se menciona a esos semidioses con el nombre de “compañeros de Horus”.

¿Se trata sólo de una creencia egipcia?

Muchos pueblos mencionan a esos reyes semidivinos. Suelen vincularlos a “dioses instructores” que nos enseñaron a cultivar, a pastorear o a levantar edificios. La mayoría, además, se asocia a las estrellas, lo cual no quiere decir que fueran extraterrestres sino que tenían conocimientos avanzados de astronomía que esos pueblos heredaron. Debemos recordar que la observación meticulosa del cielo fue lo que permitió a nuestros ancestros crear sus calendarios y regir con ellos los tiempos de siembra y recolección, vitales para su supervivencia.

¿Los templos camboyanos de Angkor se ajustan al mismo patrón?

Angkor es un caso curioso. Esos templos se levantan al tiempo que en Europa construimos las catedrales góticas. Y tanto al-

gunas de éstas como aquellos parece que reproducen en tierra la forma de constelaciones importantes. Es como si para dar la consideración de sagrado a un edificio tuvieran que reproducir regiones del firmamento, tal y como miles de años antes se hizo en Egipto. Allí uno de sus dichos más extendidos era que “como es arriba es abajo”. Pero es que esa obsesión por reproducir patrones celestes en el suelo se intuye en Gobleki Tepe o Stonehenge.

Parece ser que los egipcios identificaban al rey muerto con su dios Osiris, y a éste con la constelación de Orión. Creían que el faraón, tras su fallecimiento, emprendía un viaje lleno de dificultades hacia el más allá. ¿Qué papel cumplían las pirámides en ese viaje?

Las pirámides, pero en especial la Gran Pirámide, cumplían el papel de escaleras para que el alma del faraón alcanzara su lugar entre las estrellas. Para los antiguos egipcios esto no era mera poesía. En el caso de la Gran Pirámide, sus dos cámaras principales disponen de cuatro psicoductos o pequeñas galerías para el alma, que estaban orientadas a estrellas clave de la religión egipcia. Por ejemplo, los dos conductos que surgen de la Cámara del Rey apuntan a las estrellas Alfa del Dragón y Zeta Orionis. La primera era conocida en época de Keops como Thuban y estaba asociada a la fecundidad y la gestación, mientras que la segunda (que llamaban Al Nitak) era una parte del propio Osiris celestial y representaba el acceso al más allá. Esas orientaciones no son casuales y debían cumplir una función ritual y simbólica.

En su último libro, “La pirámide inmortal”, habla de la noche que Napoleón Bonaparte pasó en solas en el interior de la Gran Pirámide. ¿Se sabe por qué se sometió a esa prueba?

Algunos biógrafos de Bonaparte mencionan que el general estuvo dos veces en el interior de la Gran Pirámide. Al poco de llegar al país, en 1798; y en agosto de 1799, pocos días antes de abandonar Egipto. En esta última ocasión, Napoleón quiso quedarse solo a pernoctar en su interior, y mi impresión es que lo hizo buscando emular a Julio César y Alejandro. Creo que aquel joven Bonaparte buscaba equipararse a sus héroes y revestir-

PERFIL PROFESIONAL

Nació en Teruel en 1971 y su infancia transcurrió cerca de una estantería de libros. Allí descubrió a Verne, Dumas, Salgari y otros clásicos. Fue un escritor precoz. Sus primeros relatos los escribió con apenas nueve años de edad, y todos eran sobre fantasmas, barcos que se perdían y apariciones misteriosas. Antes que escritor, fue reportero y periodista de investigación. Con doce años presentó un programa de radio semanal para jóvenes en su ciudad natal. Cuando era un niño, Javier Sierra ya soñaba con ver sus obras publicadas. Y lo logró con creces. Ha sido el primer autor español que ha situado uno de sus libros en la lista de los diez best sellers del prestigioso periódico *The New York Times*. Las ventas de su libro *La cerna secreta* ya superan los dos millones de ejemplares en todo el mundo y su obra se publica en 40 países.

Las pirámides, objeto de culto esotérico.





se de cierto halo de superioridad frente a sus hombres con el que poder justificar en París su desastrosa campaña militar en Egipto.

Usted también ha pasado por esa experiencia. ¿Qué sintió aquella noche en el interior de la Gran Pirámide?

Pasé una noche en la Gran Pirámide hace casi dos décadas. Lo hice porque, de algún modo, Napoleón me obligó a ello. Me intrigaba saber qué le sucedió allá dentro y por qué

nunca quiso contarlo, y finalmente creí comprender por qué. ¿Sabe? Pasar una noche a oscuras en la Cámara del Rey te hace enfrentarte a todos tus miedos y sentirte muy cerca de la muerte. La ausencia de luz, de sonido, de aire fresco hace que tengas la sensación de estar disolviéndote en la nada. Quizá por eso a Bonaparte le afectó tanto aquella noche. Se sintió morir, aunque logró salir de allí más vivo que nunca y con fuerza suficiente para conquistar medio mundo.

La búsqueda de la "Edad de Oro". En los últimos años, Javier Sierra ha centrado sus investigaciones en los orígenes de las civilizaciones más antiguas.

En su opinión, ¿cuál fue la causa de la desaparición del milenario Egipto faraónico?

Cuando los griegos se hicieron con el control del país en tiempos de Alejandro Magno, el Egipto auténtico ya estaba muerto. Tras el Imperio Antiguo y las invasiones extranjeras se perdió el espíritu que animaba a aquella civilización. En el Imperio Nuevo, gobernantes como los ramésidas trataron de recuperar ese espíritu. Pero apenas recogieron las migajas de la majestuosidad del principio. Por eso creo que lo que verdaderamente mató al Egipto faraónico fue desconectarse de su filosofía primordial, del tiempo en el que la mayor preocupación del gobernante y su pueblo era preservar el Maat, el equilibrio entre el bien y el mal.

En su libro "La ruta prohibida" cuenta los enigmas que siempre llamaron su atención. ¿Cuál de ellos le sigue interesando especialmente?

Me sigue intrigando mucho el mapa de Piri Reis; ya sabe, ese portulano de 1513 que muestra costas e islas de América que no se descubrirían hasta muchos años más tarde y que fue pergeñado por un almirante turco que jamás puso el pie en el Nuevo Mundo. Según nos cuenta en ese mapa, las costas precisas de América las dibujó gracias a mapas muy anteriores a la llegada del "infel genovès Qulumbu", dando a entender que existía una cartografía secreta de ese continente muy antigua. El tema me fascina porque el de Piri Reis no es el único mapa con anacronismos. Incluso el célebre de Waldseemüller, de 1507, y que fue el primero que llamó "América" a las nuevas tierras, muestra el perfil correcto de la costa pacífica del continente, cuando nadie había llegado aún a esa latitud, al menos oficialmente.

¿Ha habido algún estudio serio que aporte indicios verosímiles sobre la supuesta realidad de una civilización perdida llamada la Atlántida?

Mencionar la Atlántida en un libro de Historia sólo puede traer problemas. Ese nombre propio se ha convertido en sinónimo de especulación y tergiversación, así que ahora los estudiosos que creemos que hay algo serio detrás utilizamos términos como "cultura madre" o "edad de oro" para referirnos a esa cultura que explicaría tantos puntos en común como tienen las civilizaciones antiguas (muy distantes geográficamente entre sí) que conocemos. De todo lo que he leído en estos últimos años destaca con brillo propio *Underworld*, un trabajo de Graham Hancock en el que el autor se dedicó a buscar ruinas sumergidas en las costas de medio mundo que sólo pudieron haber sido erigidas hace más de 10.000 años, antes del cambio ►

ENTREVISTA CON JAVIER SIERRA



Tras los pasos de Napoleón. Su periplo por Egipto generó muchos interrogantes.

da a represalias del mundo científico. Sin embargo, en sus ensayos está expuesto a las críticas más feroces provenientes del ámbito académico. ¿Lo ve usted así? En realidad yo me tomo muy en serio mis novelas. Las escribo para proponer respuestas a esas preguntas que la Ciencia y la Historia arrinconan por imposibles. Pero, a la vez, también publico ensayos en los que planteo preguntas y doy a conocer las diferentes respuestas que los expertos manejan. De algún modo, la literatura hace que no me sienta tan frustrado entre tanto interrogante.

La Historia y la vida han perdido cierta magia. Asimismo, la magia y lo misterioso siempre chocan con el pragmatismo científico. ¿Cuál es su relación con los investigadores más ortodoxos? Es dialogante. Tengo amigos científicos que no comparten mis ideas, y yo tampoco deseo imponérselas. Del intercambio de pareceres y puntos de vista salimos enriquecidos todos y eso nos gusta tanto a ortodoxos como heterodoxos. Lo sabio es no pontificar. La realidad es tozuda y acaba recordándonos siempre que es más compleja y rica de lo que imaginamos.

La interpretación de las famosas líneas de Nazca es un buen ejemplo de ese desencuentro entre algunos investigadores de lo misterioso y otros del mundo académico. En su opinión, ¿qué interpretación se puede dar a esas enigmáticas figuras dibujadas en las arenas de la pampa peruana?

Para mí está claro: las líneas de Nazca fueron trazadas para llamar la atención de los dioses del cielo y buscar sus favores. Si no eres capaz de comprender la mentalidad deista de los pueblos de esa región y su necesidad imperiosa de agua (que cae del cielo, del mundo de los dioses), no podrás nunca entender por qué trazaron esas señales de SOS.

Tanto la civilización que dibujó las líneas de Nazca como las que construyeron los templos mayas o aztecas se derrumbaron. ¿Podría cernirse un destino semejante sobre nuestra sociedad opulenta?

Sucedará, no le quepa la menor duda. Si algo demuestra la Historia es que toda civilización tiene fecha de caducidad. Se trata,

Obras completas...

El autor explica que su trabajo literario –tanto en narrativa como en ensayo– debe ser entendido como un todo. “Mientras que en mis libros de investigación traslado grandes preguntas al lector, en mis novelas pongo a funcionar mi imaginación para proponer respuestas que nos las despejen”.

Grandes éxitos. La extensa bibliografía de Javier Sierra incluye títulos como *La dama azul*, *La cena secreta*, *La ruta prohibida*, *El ángel perdido* y *El maestro del Prado*. En su última novela, *La pirámide inmortal*, narra tres días en la vida del joven Napoleón en Egipto. En los próximos meses se va a reeditar *En busca de la Edad de Oro*, un ensayo en

el que Sierra se enfrenta a la historiografía más ortodoxa para analizar desde otra perspectiva el origen y declive de algunas civilizaciones milenarias.



Algunas de las novelas de Javier Sierra se han convertido en auténticos best sellers a nivel internacional.

climático del que hablábamos. Sus hallazgos en Malta o en India me han dado mucho que pensar.

¿Cree que la Epopeya de Gilgamesh o el Arca de Noé son simples mitos o piensa que hay algo detrás de la leyenda?

Creo que detrás de todo mito hay un poco de verdad. Nuestros antepasados más remotos no disponían de libros o soportes de información como los que tenemos hoy y debían confiar sus recuerdos y descubrimientos a la tradición oral. Sin duda descubrieron que una información enmascarada en un relato ameno se recordaba mejor que una instrucción pura y dura, y fabricaron los mitos para contenerlos. Mi impresión es que los relatos del Diluvio que se encuentran en tantas culturas (como el relato hindú de Manu y el pez, o el azteca de Tana y Nena) beben del recuerdo del fin de la última Era Glacial y la subida global de las aguas del planeta. Es un mito atávico que arraiga en un hecho traumático que debía de explicarse a los descendientes de los que sobrevivieron a ese momento.

Hay una cierta ironía en el hecho de que usted sea escritor de novelas y, a la vez, de ensayos de divulgación sobre temas misteriosos. Imagina que en sus relatos puede contar lo que le venga en gana, sin mie-

no lo olvidemos, de un organismo vivo y sometido, por tanto, al imperio de la muerte.

¿Cabe pensar que los turistas del futuro contemplarán perplejos los ruinosos restos de los rascacielos de Nueva York de la misma forma que nosotros contemplamos ahora las ruinas de los templos egipcios?

Es una visión muy a lo “Planeta de los Simios”, pero algo así podría suceder, si. Cuando en unas decenas de miles de años seamos capaces de colonizar exoplanetas, este mundo podría quedar atrás como un mausoleo decrepito... Pero usted y yo no lo veremos, descuide.

En su opinión, ¿cuáles cree que son los principales factores que amenazan a nuestra civilización?

Tal como la hemos pergeñado, la civilización es una criatura depredadora con el medioambiente. Tenemos el empeño de sobreponernos a la naturaleza en lugar de integrarnos con ella y eso será lo que más problemas globales nos traerá. También me preocupa nuestra dependencia de lo electrónico y lo frágil que es la magnetosfera terrestre y cómo cualquier alteración sobre ella podría dar al traste con este mundo virtual. Pero tenga confianza: el ser humano lleva miles de años superando toda clase de cambios. Somos una especie con ganas de sobrevivir.

VIDEO

<http://bit.ly/1EY05pJ> Entrevista a Javier Sierra centrada en el origen de las primeras civilizaciones y en cómo nos han transmitido ese relato tradicionalmente.



“Lo que mató al Egipto faraónico fue desconectarse de su filosofía primordial, que era preservar el equilibrio entre el bien y el mal”

Anexo 8. Fragmento extraído del texto original

FRAGMENTO

ENTREVISTA CON JAVIER SIERRA

"Las pirámides cumplían el papel de escaleras para que el alma del faraón alcanzara su lugar entre las estrellas"

Periodista, escritor e investigador de los aspectos más misteriosos de la Historia; los orígenes ocultos de las civilizaciones más remotas de la humanidad centran sus estudios más recientes, entre los que se encuentran los arcanos del Egipto de los faraones.

Por Fernando Cohnen, periodista

En alguna ocasión, usted ha dicho que la Historia se mueve en ciclos, y que a períodos de gran desarrollo han seguido otros de impenetrable oscuridad. Este es un tema que trata en algunos de sus libros. ¿Cree que existió una Edad de Oro previa a las grandes civilizaciones que conocemos de la Antigüedad?

¡La idea no es mía! Fue el poeta griego Hesíodo quien, en el siglo VIII a.C, acuñó el término "Edad de Oro" para referirse a un momento de la Prehistoria en el que la especie humana vivió, al parecer, su mejor momento. Según él, los humanos éramos casi inmortales y gozábamos de toda clase de comodidades hasta que una catástrofe acabó con todo aquello. No obstante, antes que Hesíodo, los vedas acuñaron una idea parecida: que la Historia se mueve en ciclos sucesivos de luz y oscuridad a los que llamaron *yugas*. Mi impresión es que esas ideas tienen una base real. Que realmente pudo haber un florecimiento cultural e incluso tecnológico antes de las primeras civilizaciones conocidas, que rellene el enorme abismo que existe entre los inventores del arte parietal del Paleolítico hace unos 40.000 años y las primeras culturas sedentarias de hace diez milenios.

Parece ser que los egipcios identificaban al rey muerto con su dios Osiris, y a éste con la constelación de Orión. Creían que el faraón, tras su fallecimiento, emprendía un viaje lleno de dificultades hacia el más allá. ¿Qué papel cumplían las pirámides en ese viaje?

Las pirámides, pero en especial la Gran Pirámide, cumplían el papel de escaleras para que el alma del faraón alcanzara su lugar entre las estrellas. Para los antiguos egipcios esto no era mera poesía. En el caso de la Gran Pirámide, sus dos cámaras principales disponen de cuatro *psicoductos* o pequeñas galerías para el alma, que estaban orientadas a estrellas clave de la religión egipcia. Por ejemplo, los dos conductos que surgen de la Cámara del Rey apuntan a las estrellas Alfa del Dragón y Zeta Orionis. La primera era conocida en época de Keops como Thuban y estaba asociada a la fecundidad y la gestación, mientras que la segunda (que llamaban Al Nitak) era una parte del propio Osiris celestial y representaba el acceso al más allá. Esas orientaciones no son casuales y debían cumplir una función ritual y simbólica.

En su último libro, "La pirámide inmortal", habla de la noche que Napoleón Bonaparte pernoctó a solas en el interior de la Gran Pirámide. ¿Se sabe por qué se sometió a esa prueba?

Algunos biógrafos de Bonaparte mencionan que el general estuvo dos veces en el interior de la Gran Pirámide. Al poco de llegar al país, en 1798; y en agosto de 1799, pocos días antes de abandonar Egipto. En esta última ocasión, Napoleón quiso quedarse solo a pernoctar en su interior, y mi impresión es que lo hizo buscando emular a Julio César y Alejandro. Creo que aquel joven Bonaparte buscaba equipararse a sus héroes y revestirse de cierto halo de superioridad frente a sus hombres con el que poder justificar en París su desastrosa campaña militar en Egipto.

¿Ha habido algún estudio serio que aporte indicios verosímiles sobre la supuesta realidad de una civilización perdida llamada la Atlántida?

Mencionar la Atlántida en un libro de Historia sólo puede traerte problemas. Ese nombre propio se ha convertido en sinónimo de especulación y tergiversación, así que ahora los estudiosos que creemos que hay algo serio detrás utilizamos términos como "cultura madre" o "edad de oro" para referirnos a esa cultura que explicaría tantos puntos en común como tienen las civilizaciones antiguas (muy distantes geográficamente entre sí) que conocemos. De todo lo que he leído en estos últimos años destaca con brillo propio Underworld, un trabajo de Graham Hancock en el que el autor se dedicó a buscar ruinas sumergidas en las costas de medio mundo que sólo pudieron haber sido erigidas hace más de 10.000 años, antes del cambio climático del que hablábamos. Sus hallazgos en Malta o en India me han dado mucho que pensar.

¿Cree que la Epopeya de Gilgamesh o el Arca de Noé son simples mitos o piensa que hay algo detrás de la leyenda?

Creo que detrás de todo mito hay un poco de verdad. Nuestros antepasados más remotos no disponían de libros o soportes de información como los que tenemos hoy y debían confiar sus recuerdos y descubrimientos a la tradición oral. Sin duda descubrieron que una información enmascarada en un relato ameno se recordaba mejor que una instrucción pura y dura, y fabricaron los mitos para contenerlas. Mi impresión es que los relatos del Diluvio que se encuentran en tantas culturas (como el relato hindú de Manu y el pez, o el azteca de Tana y Nena) beben del recuerdo del fin de la última Era Glacial y la subida global de las aguas del planeta. Es un mito atávico que arraiga en un hecho traumático que debía de explicarse a los descendientes de los que sobrevivieron a ese momento.

Hay una cierta ironía en el hecho de que usted sea escritor de novelas y a la vez, de ensayos de divulgación sobre temas misteriosos. Imagino que en sus relatos puede contar lo que le venga en gana, sin miedo a represalias del mundo científico. Sin embargo, en sus ensayos está expuesto a las críticas más feroces provenientes del ámbito académico. ¿Lo ve usted así?

En realidad yo me tomo muy en serio mis novelas. Las escribo para proponer respuestas a esas preguntas que la Ciencia y la Historia arrinconan por imposibles. Pero, a la vez, también publico ensayos en los que planteo preguntas y doy a conocer las diferentes respuestas que los expertos manejan. De algún modo, la literatura hace que no me sienta tan frustrado entre tanto interrogante.

La Historia y la vida han perdido cierta magia. Asimismo, la magia y lo misterioso siempre chocan con el pragmatismo científico. ¿Cuál es su relación con los investigadores más ortodoxos?

Es dialogante. Tengo amigos científicos que no comparten mis ideas, y yo tampoco deseo imponérselas. Del intercambio de pareceres y puntos de vista salimos enriquecidos todos y eso nos gusta tanto a ortodoxos como

heterodoxos. Lo sabio es no pontificar. La realidad es tozuda y acaba recordándonos siempre que es más compleja y rica de lo que imaginamos.

Tanto la civilización que dibujó las líneas de Nazca como las que construyeron los templos mayas o aztecas se derrumbaron. ¿Podría cernirse un destino semejante sobre nuestra sociedad opulenta?

Sucedará, no le quepa la menor duda. Si algo demuestra la Historia es que toda civilización tiene fecha de caducidad. Se trata, no lo olvidemos, de un organismo vivo y sometido, por tanto, al imperio de la muerte.

En su opinión, ¿cuáles cree que son los principales factores que amenazan a nuestra civilización?

Tal como la hemos pergeñado, la civilización es una criatura depredadora con el medioambiente. Tenemos el empeño de sobreponernos a la naturaleza en lugar de integrarnos con ella y eso será lo que más problemas globales nos traerá. También me preocupa nuestra dependencia de lo electrónico y lo frágil que es la magnetosfera terrestre y cómo cualquier alteración sobre ella podría dar al traste con este mundo virtual. Pero tenga confianza: el ser humano lleva miles de años superando toda clase de cambios. Somos una especie con ganas de sobrevivir.

Anexo 9. Cuestionario para la validación de los expertos

VALIDACIÓN ANTE EXPERTOS

Nombre:	Fecha:

Estimado experto,

La tesis doctoral se titula *El diccionario en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE). Propuesta de criterios macroestructurales y microestructurales para un Diccionario Monolingüe de Aprendizaje (DMA)*, y su finalidad es diseñar una propuesta de criterios macroestructurales y microestructurales para la elaboración de un diccionario monolingüe del español para la enseñanza-aprendizaje de ELE que satisfaga las necesidades educativas reales de los docentes y estudiantes.

En el proceso, se han diseñado una serie de instrumentos de recolección de datos que nos es necesario validar, por lo cual requerimos su ayuda como conocedor del tema a fin de obtener una opinión sobre la pertinencia de tales instrumentos.

De antemano agradezco su colaboración en este trabajo de investigación.

Junto con este formato, se le proporcionarán cinco archivos en PDF con los instrumentos creados:

- 01 Encuesta a estudiantes.
- 02 Encuesta a docentes.
- 03 Entrevista a docentes.
- 04 Matriz de análisis de diccionarios.
- 05 Prueba de diccionarios.

Cada uno de ellos presenta una serie de ítems que usted evaluará según el grado de pertinencia y adecuación de la pregunta o criterio (1 a 10) de acuerdo con la finalidad que persigue el instrumento, y en general la investigación.

A continuación, registrará su evaluación para cada instrumento y, en caso de que lo considere necesario, podrá hacer alguna observación.

ENCUESTA A ESTUDIANTES

La encuesta inquiriere por los tipos de diccionarios, frecuencia y finalidades de consulta, instrucción de uso y opinión de los estudiantes en torno a los diccionarios para su proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera.

PREGUNTA NÚMERO	VALORACIÓN									
	(marque con X según pertinencia y adecuación de la pregunta para cumplir el objetivo, siendo 1 menos importante y 10 más importante)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										

5										
6										
7										
8										
9										
10										
¿TIENE ALGUNA OBSERVACIÓN?										

ENCUESTA A DOCENTES

La encuesta inquiriere por los tipos de diccionarios, frecuencia y finalidades de consulta y didácticas, instrucción de uso a los estudiantes y opinión de los docentes en torno a los diccionarios para el proceso de enseñanza de español como lengua extranjera.

PREGUNTA NÚMERO	VALORACIÓN (marque con X según pertinencia y adecuación de la pregunta para cumplir el objetivo, siendo 1 menos importante y 10 más importante)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
¿TIENE ALGUNA OBSERVACIÓN?										

ENTREVISTA A DOCENTES

La entrevista a los docentes tiene por objetivo inquirir por la importancia, uso, actividades, fortalezas y debilidades del diccionario monolingüe en el aula ELE, así como sus impresiones sobre la actitud de los estudiantes hacia estos diccionarios. La entrevista se aplicará a otros docentes distintos a los de la encuesta.

PREGUNTA NÚMERO	VALORACIÓN (marque con X según pertinencia y adecuación de la pregunta para cumplir el objetivo, siendo 1 menos importante y 10 más importante)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
¿TIENE ALGUNA OBSERVACIÓN?										

MATRIZ DE ANÁLISIS DE DICCIONARIOS

La finalidad de esta matriz es registrar las características macroestructurales y microestructurales de cada uno de los diccionarios que han sido seleccionados para este estudio. Cada ítem examina el modo en el que se tratan los aspectos específicos en tales diccionarios.

ÍTEM	VALORACIÓN (marque con X según pertinencia y adecuación del elemento para cumplir el objetivo, siendo 1 menos importante y 10 más importante)									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<i>MACROESTRUCTURA</i>										
Lematización										
Orden onomasiológico o semasiológico										

Selección de lemas										
Adjetivos										
Unidades fraseológicas										
Tratamiento de la homonimia										
MICROESTRUCTURA										
Uso de diferenciadores tipográficos										
Acepción y redacción de la definición										
Homonimia										
Pronunciación										
Ortografía (partición silábica, tildes, diéresis etc.)										
Inserción de la etimología										
Información paradigmática										
Marcas de restricción										
Ejemplos										
Marcas gramaticales										
Unidades fraseológicas										
Otro tipo de información										
¿TIENE ALGUNA OBSERVACIÓN?										

PRUEBA DE DICCIONARIOS

La prueba tiene como finalidad identificar el grado de pertinencia y adecuación de los diccionarios elegidos para este estudio ante las necesidades prácticas específicas de los estudiantes de niveles intermedio y avanzado de ELE.

Dicha prueba está dividida en dos partes, que analizarán tanto la función decodificadora como la codificadora de los diccionarios. En la primera se les presentará a los estudiantes un texto en el cual han sido destacadas algunas palabras y unidades pluriverbales. Los estudiantes deberán buscar dichos términos en los diccionarios para identificar el grado de utilidad de la información brindada por estos a fin de entender tales términos.

En la segunda parte, se les brindará a los estudiantes una lista de unidades léxicas que deben utilizar para responder unas preguntas de acuerdo con una situación dada. Ellos deberán apoyarse en las definiciones de dichos términos dadas por los distintos diccionarios y señalar la utilidad de los mismos para construir sus respuestas.

ÍTEM	VALORACIÓN (marque con X según pertinencia y adecuación del criterio para cumplir el objetivo, siendo 1 menos importante y 10 más importante)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Texto. Es un fragmento de un texto real, tomado de una revista de historia, específicamente es una entrevista a un experto. Por la naturaleza del tipo de texto se combina lo formal escrito con lo formal oral. El texto se ajusta al nivel intermedio-avanzado, que es lo requerido para la prueba.										
Unidades léxicas seleccionadas de la primera parte. Las palabras fueron seleccionadas por ser las de más baja frecuencia del texto según se consultó en el CREA. Las unidades pluriverbales no se eligieron por frecuencia, pues es difícil hacer dicho análisis. De este modo, lo que se hizo fue tomar todas las unidades pluriverbales del texto, buscarlas en los diccionarios y escoger las cinco con más aparición en ellos, pues en últimas se quiere ver y comparar la forma en que las presentan los diccionarios. arcanos arraigar atávico cernirse enmascarada equiparar magnetósfera parietal pergeñar pernoctar pontificar sedentarias tergiversación tozudo verosímil										

dar a conocer dar al traste el más allá en serio puntos de vista										
Unidades léxicas seleccionadas de la segunda parte. Se seleccionaron teniendo en cuenta la tarea a realizar. Todas están relacionadas con la misma actividad o tema. agente de viajes bañador buen tiempo destino (lugar) en efectivo (dinero) entretenido folleto guía turística irse de vacaciones llamar la atención mochila pasarle bomba ponerse en camino reservar tumbona										
Valoración de los artículos lexicográficos. Cada artículo se puntuará de 1 a 5 según la utilidad que encuentre el estudiante para la tarea requerida.										
¿TIENE ALGUNA OBSERVACIÓN?										

Anexo 10. Listado de los diccionarios en línea usados por los estudiantes

- Diccionario Básico de la Lengua Española - Disponible en <http://basico-rae.smdiccionarios.com/app.php>
- Diccionario Clave - Disponible en <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>
- Diccionario de la Lengua Española - Disponible en <http://dle.rae.es/>
- Diccionario de sinónimos - Disponible en <http://www.sinonimos.com/>
- Diccionario escolar de la AML - Disponible en <http://www.academia.org.mx/>
- Dicios - Disponible en <http://es.dicios.com/>
- Elhuyar - Disponible en <https://hiztegiak.elhuyar.eus/>
- Esdict - Disponible en www.esdict.cn/
- Hoepli - Disponible en http://www.grandidizionari.it/Dizionario_Spagnolo-Italiano.aspx
- Languru - Disponible en <http://www.languru.org/>
- Larousse - Disponible en <http://www.larousse.com/es/diccionarios/frances-espanol>
- Leo - Disponible en <http://dict.leo.org>
- Linguee - Disponible en <http://www.linguee.es/>
- Longman Dictionary of Contemporary English - Disponible en <http://www.ldoceonline.com/>
- Pons - Disponible en <http://es.pons.com/>
- Reverso Context - Disponible en <http://context.reverso.net>
- SpanishDict - Disponible en <http://www.spanishdict.com/>
- Sztaki Szótár - Disponible en <http://szotar.sztaki.hu/>
- The Free Dictionary - Disponible en <http://es.thefreedictionary.com/>
- *WordReference* Disponible en <http://www.WordReference.com>

Anexo 11. Listado de los diccionarios en línea usados por los docentes

- Bing - Disponible en <http://www.dictionary.com/browse/bing>
- Cambridge Dictionary - Disponible en <http://dictionary.cambridge.org>
- Collins - Disponible en <https://www.collinsdictionary.com>
- Diccionari català-valencià-balear - Disponible en <http://dcvb.iecat.net/>
- Diccionario de colocaciones del Español - Disponible en <http://www.dicesp.com/paginas>
- Diccionario de términos clave de ELE - Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Diccionario panhispánico de dudas - Disponible en <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>
- Dicionários Michaelis - Disponible en <http://michaelis.uol.com.br/>
- Dirae - Disponible en <http://dirae.es/>
- Dix - Disponible en <http://dix.osola.com>
- Fundéu - Disponible en <http://www.fundeu.es/tema/diccionario/>
- Glosbe - Disponible en <https://es.glosbe.com/>
- Naver - Disponible en <http://spdic.naver.com/>
- Wiktionary - Disponible en https://en.wiktionary.org/wiki/Wiktionary:Main_Page

Anexo 12. Tablas de valoraciones para cada término

Tabla 0.1. Valoraciones para el término “arcanos”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	14.58%	54.17%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	18.33%	53.33%	28.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	16.67%	53.70%	29.63%	0.00%
DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	16.67%	47.92%	35.42%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	18.33%	51.67%	28.33%	1.67%
	Total	0.00%	0.00%	17.59%	50.00%	31.48%	0.93%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	14.58%	52.08%	33.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	16.67%	50.00%	33.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	15.74%	50.93%	33.33%	0.00%
DLE	Avanzado	0.00%	0.00%	22.92%	45.83%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	1.67%	21.67%	48.33%	28.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.93%	22.22%	47.22%	29.63%	0.00%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	16.67%	47.92%	35.42%	0.00%
	Intermedio	0.00%	1.67%	20.00%	50.00%	28.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.93%	18.52%	49.07%	31.48%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	27.08%	50.00%	22.92%	0.00%
	Intermedio	0.00%	3.33%	30.00%	45.00%	20.00%	1.67%
	Total	0.00%	1.85%	28.70%	47.22%	21.30%	0.93%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	16.67%	50.00%	33.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	48.33%	30.00%	1.67%
	Total	0.00%	0.00%	18.52%	49.07%	31.48%	0.93%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	16.67%	54.17%	29.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	18.33%	51.67%	30.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	17.59%	52.78%	29.63%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	2.08%	27.08%	37.50%	31.25%	2.08%
	Intermedio	0.00%	1.67%	26.67%	41.67%	28.33%	1.67%
	Total	0.00%	1.85%	26.85%	39.81%	29.63%	1.85%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	16.67%	52.08%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	16.67%	50.00%	33.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	16.67%	50.93%	32.41%	0.00%

Tabla 0.2. Valoraciones para el término “arraigar”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	2.08%	16.67%	33.33%	35.42%	10.42%	2.08%
	Intermedio	3.33%	13.33%	30.00%	43.33%	6.67%	3.33%
	Total	2.78%	14.81%	31.48%	39.81%	8.33%	2.78%
DEA	Avanzado	4.17%	22.92%	50.00%	18.75%	4.17%	0.00%
	Intermedio	6.67%	20.00%	43.33%	23.33%	5.00%	1.67%
	Total	5.56%	21.30%	46.30%	21.30%	4.63%	0.93%
CLAVE	Avanzado	6.25%	20.83%	45.83%	22.92%	4.17%	0.00%
	Intermedio	5.00%	18.33%	40.00%	26.67%	10.00%	0.00%
	Total	5.56%	19.44%	42.59%	25.00%	7.41%	0.00%
DLE	Avanzado	6.25%	22.92%	45.83%	20.83%	2.08%	2.08%
	Intermedio	6.67%	21.67%	43.33%	20.00%	6.67%	1.67%
	Total	6.48%	22.22%	44.44%	20.37%	4.63%	1.85%
DUE	Avanzado	6.25%	22.92%	47.92%	16.67%	6.25%	0.00%
	Intermedio	8.33%	18.33%	46.67%	21.67%	5.00%	0.00%
	Total	7.41%	20.37%	47.22%	19.44%	5.56%	0.00%
GDUEA	Avanzado	4.17%	20.83%	52.08%	20.83%	2.08%	0.00%
	Intermedio	6.67%	20.00%	46.67%	18.33%	8.33%	0.00%
	Total	5.56%	20.37%	49.07%	19.44%	5.56%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	6.25%	20.83%	45.83%	25.00%	2.08%	0.00%
	Intermedio	6.67%	20.00%	43.33%	23.33%	6.67%	0.00%
	Total	6.48%	20.37%	44.44%	24.07%	4.63%	0.00%
DIPELE	Avanzado	4.17%	18.75%	43.75%	27.08%	2.08%	4.17%
	Intermedio	6.67%	18.33%	41.67%	25.00%	6.67%	1.67%
	Total	5.56%	18.52%	42.59%	25.93%	4.63%	2.78%
DSAL	Avanzado	4.17%	27.08%	41.67%	22.92%	2.08%	2.08%
	Intermedio	8.33%	25.00%	38.33%	21.67%	5.00%	1.67%
	Total	6.48%	25.93%	39.81%	22.22%	3.70%	1.85%
DEPE	Avanzado	4.17%	18.75%	45.83%	29.17%	2.08%	0.00%
	Intermedio	5.00%	20.00%	38.33%	26.67%	10.00%	0.00%
	Total	4.63%	19.44%	41.67%	27.78%	6.48%	0.00%

Tabla 0.3. Valoraciones para el término “atávico”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR

DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	14.58%	50.00%	35.42%	0.00%
	Intermedio	0.00%	3.33%	20.00%	45.00%	30.00%	1.67%
	Total	0.00%	1.85%	17.59%	47.22%	32.41%	0.93%
DEA	Avanzado	0.00%	2.08%	10.42%	52.08%	35.42%	0.00%
	Intermedio	0.00%	5.00%	18.33%	48.33%	28.33%	0.00%
	Total	0.00%	3.70%	14.81%	50.00%	31.48%	0.00%
CLAVE	Avanzado	0.00%	6.25%	31.25%	37.50%	25.00%	0.00%
	Intermedio	3.33%	13.33%	31.67%	31.67%	18.33%	1.67%
	Total	1.85%	10.19%	31.48%	34.26%	21.30%	0.93%
DLE	Avanzado	56.25%	37.50%	6.25%	0.00%	0.00%	0.00%
	Intermedio	53.33%	38.33%	8.33%	0.00%	0.00%	0.00%
	Total	54.63%	37.96%	7.41%	0.00%	0.00%	0.00%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	18.75%	45.83%	35.42%	0.00%
	Intermedio	0.00%	1.67%	21.67%	43.33%	33.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.93%	20.37%	44.44%	34.26%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	10.42%	56.25%	33.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	3.33%	16.67%	50.00%	30.00%	0.00%
	Total	0.00%	1.85%	13.89%	52.78%	31.48%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	27.08%	43.75%	29.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	1.67%	31.67%	40.00%	26.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.93%	29.63%	41.67%	27.78%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	29.17%	41.67%	29.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	30.00%	36.67%	33.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	29.63%	38.89%	31.48%	0.00%
DSAL	Avanzado	54.17%	45.83%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
	Intermedio	56.67%	43.33%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
	Total	55.56%	44.44%	0.00%	0.00%	0.00%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	4.17%	33.33%	37.50%	25.00%	0.00%
	Intermedio	3.33%	13.33%	33.33%	31.67%	18.33%	0.00%
	Total	1.85%	9.26%	33.33%	34.26%	21.30%	0.00%

Tabla 0.4. Valoraciones para el término “bañador”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	4.17%	45.83%	50.00%	0.00%
	Intermedio	0.00%	3.33%	11.67%	51.67%	31.67%	1.67%

	Total	0.00%	1.85%	8.33%	49.07%	39.81%	0.93%
DEA	Avanzado	0.00%	4.17%	12.50%	45.83%	35.42%	2.08%
	Intermedio	0.00%	8.33%	21.67%	46.67%	21.67%	1.67%
	Total	0.00%	6.48%	17.59%	46.30%	27.78%	1.85%
CLAVE	Avanzado	20.83%	54.17%	14.58%	4.17%	2.08%	4.17%
	Intermedio	26.67%	45.00%	13.33%	8.33%	1.67%	5.00%
	Total	24.07%	49.07%	13.89%	6.48%	1.85%	4.63%
DLE	Avanzado	29.17%	66.67%	2.08%	0.00%	0.00%	2.08%
	Intermedio	31.67%	61.67%	3.33%	0.00%	0.00%	3.33%
	Total	30.56%	63.89%	2.78%	0.00%	0.00%	2.78%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	20.83%	52.08%	27.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	6.67%	28.33%	45.00%	18.33%	1.67%
	Total	0.00%	3.70%	25.00%	48.15%	22.22%	0.93%
GDUEA	Avanzado	4.17%	18.75%	47.92%	22.92%	4.17%	2.08%
	Intermedio	3.33%	16.67%	58.33%	15.00%	3.33%	3.33%
	Total	3.70%	17.59%	53.70%	18.52%	3.70%	2.78%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	52.08%	35.42%	10.42%	2.08%
	Intermedio	0.00%	3.33%	55.00%	33.33%	5.00%	3.33%
	Total	0.00%	1.85%	53.70%	34.26%	7.41%	2.78%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	50.00%	37.50%	12.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	3.33%	55.00%	35.00%	5.00%	1.67%
	Total	0.00%	1.85%	52.78%	36.11%	8.33%	0.93%
DSAL	Avanzado	0.00%	12.50%	50.00%	31.25%	6.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	15.00%	46.67%	33.33%	3.33%	1.67%
	Total	0.00%	13.89%	48.15%	32.41%	4.63%	0.93%
DEPE	Avanzado	16.67%	50.00%	25.00%	4.17%	2.08%	2.08%
	Intermedio	21.67%	43.33%	21.67%	8.33%	1.67%	3.33%
	Total	19.44%	46.30%	23.15%	6.48%	1.85%	2.78%

Tabla 0.5. Valoraciones para el término “cernirse”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	29.17%	37.50%	33.33%	0.00%	0.00%	0.00%
	Intermedio	23.33%	36.67%	38.33%	1.67%	0.00%	0.00%
	Total	25.93%	37.04%	36.11%	0.93%	0.00%	0.00%
DEA	Avanzado	37.50%	39.58%	22.92%	0.00%	0.00%	0.00%

	Intermedio	41.67%	40.00%	18.33%	0.00%	0.00%	0.00%
	Total	39.81%	39.81%	20.37%	0.00%	0.00%	0.00%
CLAVE	Avanzado	37.50%	41.67%	20.83%	0.00%	0.00%	0.00%
	Intermedio	41.67%	36.67%	21.67%	0.00%	0.00%	0.00%
	Total	39.81%	38.89%	21.30%	0.00%	0.00%	0.00%
DLE	Avanzado	37.50%	33.33%	29.17%	0.00%	0.00%	0.00%
	Intermedio	48.33%	33.33%	16.67%	0.00%	0.00%	1.67%
	Total	43.52%	33.33%	22.22%	0.00%	0.00%	0.93%
DUE	Avanzado	29.17%	41.67%	29.17%	0.00%	0.00%	0.00%
	Intermedio	30.00%	38.33%	31.67%	0.00%	0.00%	0.00%
	Total	29.63%	39.81%	30.56%	0.00%	0.00%	0.00%
GDUEA	Avanzado	35.42%	39.58%	25.00%	0.00%	0.00%	0.00%
	Intermedio	38.33%	35.00%	25.00%	0.00%	0.00%	1.67%
	Total	37.04%	37.04%	25.00%	0.00%	0.00%	0.93%
DLEPEE	Avanzado	31.25%	39.58%	29.17%	0.00%	0.00%	0.00%
	Intermedio	38.33%	40.00%	21.67%	0.00%	0.00%	0.00%
	Total	35.19%	39.81%	25.00%	0.00%	0.00%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	8.33%	39.58%	33.33%	18.75%	0.00%
	Intermedio	3.33%	11.67%	36.67%	30.00%	18.33%	0.00%
	Total	1.85%	10.19%	37.96%	31.48%	18.52%	0.00%
DSAL	Avanzado	33.33%	31.25%	29.17%	6.25%	0.00%	0.00%
	Intermedio	33.33%	36.67%	26.67%	3.33%	0.00%	0.00%
	Total	33.33%	34.26%	27.78%	4.63%	0.00%	0.00%
DEPE	Avanzado	39.58%	41.67%	18.75%	0.00%	0.00%	0.00%
	Intermedio	41.67%	36.67%	21.67%	0.00%	0.00%	0.00%
	Total	40.74%	38.89%	20.37%	0.00%	0.00%	0.00%

Tabla 0.6. Valoraciones para el término “destino”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	45.83%	54.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	53.33%	46.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	50.00%	50.00%	0.00%
DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	20.83%	41.67%	35.42%	2.08%
	Intermedio	0.00%	3.33%	28.33%	38.33%	30.00%	0.00%
	Total	0.00%	1.85%	25.00%	39.81%	32.41%	0.93%

CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	46.67%	53.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	44.44%	55.56%	0.00%
DLE	Avanzado	0.00%	0.00%	12.50%	47.92%	39.58%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	46.67%	33.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	16.67%	47.22%	36.11%	0.00%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	8.33%	50.00%	41.67%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	11.67%	48.33%	38.33%	1.67%
	Total	0.00%	0.00%	10.19%	49.07%	39.81%	0.93%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	8.33%	52.08%	39.58%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	13.33%	46.67%	40.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	11.11%	49.07%	39.81%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	10.42%	43.75%	45.83%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	18.33%	46.67%	35.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	14.81%	45.37%	39.81%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	45.83%	54.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	5.00%	48.33%	46.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	2.78%	47.22%	50.00%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	10.42%	47.92%	41.67%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	18.33%	51.67%	30.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	14.81%	50.00%	35.19%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	45.83%	54.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	46.67%	53.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	46.30%	53.70%	0.00%

Tabla 0.7. Valoraciones para el término “enmascarar”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	25.00%	75.00%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	33.33%	66.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	29.63%	70.37%	0.00%
DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	33.33%	66.67%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	36.67%	63.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	35.19%	64.81%	0.00%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	52.08%	47.92%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	58.33%	41.67%	0.00%

	Total	0.00%	0.00%	0.00%	55.56%	44.44%	0.00%
DLE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	33.33%	66.67%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	36.67%	63.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	35.19%	64.81%	0.00%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	35.42%	64.58%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	36.67%	63.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	36.11%	63.89%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	29.17%	70.83%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	25.00%	75.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	26.85%	73.15%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	29.17%	70.83%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	30.00%	70.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	29.63%	70.37%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	29.17%	68.75%	2.08%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	30.00%	70.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	29.63%	69.44%	0.93%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	33.33%	66.67%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	43.33%	56.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	38.89%	61.11%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	47.92%	52.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	44.44%	55.56%	0.00%

Tabla 0.8. Valoraciones para el término “entretenido”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	6.25%	29.17%	35.42%	29.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	11.67%	31.67%	28.33%	26.67%	1.67%
	Total	0.00%	9.26%	30.56%	31.48%	27.78%	0.93%
DEA	Avanzado	0.00%	22.92%	27.08%	29.17%	20.83%	0.00%
	Intermedio	0.00%	20.00%	28.33%	30.00%	21.67%	0.00%
	Total	0.00%	21.30%	27.78%	29.63%	21.30%	0.00%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	20.83%	45.83%	33.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	46.67%	33.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	20.37%	46.30%	33.33%	0.00%
DLE	Avanzado	0.00%	0.00%	18.75%	47.92%	33.33%	0.00%

	Intermedio	0.00%	0.00%	21.67%	48.33%	30.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	20.37%	48.15%	31.48%	0.00%
DUE	Avanzado	10.42%	20.83%	33.33%	25.00%	10.42%	0.00%
	Intermedio	10.00%	23.33%	31.67%	23.33%	11.67%	0.00%
	Total	10.19%	22.22%	32.41%	24.07%	11.11%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	16.67%	52.08%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	16.67%	51.67%	31.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	16.67%	51.85%	31.48%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	22.92%	43.75%	33.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	26.67%	45.00%	28.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	25.00%	44.44%	30.56%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	25.00%	50.00%	25.00%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	25.00%	48.33%	26.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	25.00%	49.07%	25.93%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	20.83%	47.92%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	53.33%	26.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	20.37%	50.93%	28.70%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	20.83%	45.83%	25.00%	8.33%
	Intermedio	0.00%	0.00%	18.33%	48.33%	23.33%	10.00%
	Total	0.00%	0.00%	19.44%	47.22%	24.07%	9.26%

Tabla 0.9. Valoraciones para el término “equiparar”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	16.67%	56.25%	27.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	18.33%	51.67%	28.33%	1.67%
	Total	0.00%	0.00%	17.59%	53.70%	27.78%	0.93%
DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	20.83%	43.75%	35.42%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	23.33%	43.33%	33.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	22.22%	43.52%	34.26%	0.00%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	18.75%	45.83%	35.42%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	45.00%	33.33%	1.67%
	Total	0.00%	0.00%	19.44%	45.37%	34.26%	0.93%
DLE	Avanzado	0.00%	0.00%	12.50%	47.92%	39.58%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	46.67%	33.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	16.67%	47.22%	36.11%	0.00%

DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	22.92%	47.92%	29.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	26.67%	46.67%	26.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	25.00%	47.22%	27.78%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	12.50%	31.25%	31.25%	25.00%	0.00%
	Intermedio	0.00%	13.33%	30.00%	33.33%	23.33%	0.00%
	Total	0.00%	12.96%	30.56%	32.41%	24.07%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	18.75%	54.17%	27.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	18.33%	53.33%	28.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	18.52%	53.70%	27.78%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	14.58%	56.25%	29.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	16.67%	51.67%	31.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	15.74%	53.70%	30.56%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	16.67%	54.17%	29.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	48.33%	31.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	18.52%	50.93%	30.56%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	14.58%	47.92%	37.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	46.67%	33.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	17.59%	47.22%	35.19%	0.00%

Tabla 0.10. Valoraciones para el término “folleto”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	35.42%	33.33%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	8.33%	36.67%	31.67%	23.33%	0.00%
	Total	0.00%	4.63%	36.11%	32.41%	26.85%	0.00%
DEA	Avanzado	2.08%	18.75%	37.50%	31.25%	10.42%	0.00%
	Intermedio	6.67%	28.33%	35.00%	25.00%	5.00%	0.00%
	Total	4.63%	24.07%	36.11%	27.78%	7.41%	0.00%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	31.25%	37.50%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	3.33%	35.00%	36.67%	25.00%	0.00%
	Total	0.00%	1.85%	33.33%	37.04%	27.78%	0.00%
DLE	Avanzado	4.17%	25.00%	35.42%	25.00%	10.42%	0.00%
	Intermedio	10.00%	26.67%	36.67%	20.00%	6.67%	0.00%
	Total	7.41%	25.93%	36.11%	22.22%	8.33%	0.00%
DUE	Avanzado	2.08%	16.67%	35.42%	31.25%	12.50%	2.08%
	Intermedio	6.67%	23.33%	31.67%	26.67%	11.67%	0.00%

	Total	4.63%	20.37%	33.33%	28.70%	12.04%	0.93%
GDUEA	Avanzado	2.08%	16.67%	31.25%	37.50%	12.50%	0.00%
	Intermedio	6.67%	21.67%	33.33%	28.33%	10.00%	0.00%
	Total	4.63%	19.44%	32.41%	32.41%	11.11%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	33.33%	35.42%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	10.00%	35.00%	31.67%	23.33%	0.00%
	Total	0.00%	5.56%	34.26%	33.33%	26.85%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	25.00%	37.50%	37.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	25.00%	40.00%	35.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	25.00%	38.89%	36.11%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	29.17%	37.50%	33.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	1.67%	31.67%	40.00%	26.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.93%	30.56%	38.89%	29.63%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	29.17%	37.50%	33.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	3.33%	35.00%	36.67%	25.00%	0.00%
	Total	0.00%	1.85%	32.41%	37.04%	28.70%	0.00%

Tabla 0.11. Valoraciones para el término “magnetósfera”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEA	Avanzado	27.08%	60.42%	10.42%	0.00%	0.00%	2.08%
	Intermedio	30.00%	53.33%	16.67%	0.00%	0.00%	0.00%
	Total	28.70%	56.48%	13.89%	0.00%	0.00%	0.93%
CLAVE	Avanzado	31.25%	54.17%	12.50%	0.00%	0.00%	2.08%
	Intermedio	31.67%	50.00%	16.67%	0.00%	0.00%	1.67%
	Total	31.48%	51.85%	14.81%	0.00%	0.00%	1.85%
DLE	Avanzado	37.50%	50.00%	10.42%	0.00%	0.00%	2.08%
	Intermedio	35.00%	46.67%	13.33%	0.00%	0.00%	5.00%
	Total	36.11%	48.15%	12.04%	0.00%	0.00%	3.70%
DUE	Avanzado	66.67%	31.25%	2.08%	0.00%	0.00%	0.00%
	Intermedio	61.67%	33.33%	0.00%	0.00%	0.00%	5.00%
	Total	63.89%	32.41%	0.93%	0.00%	0.00%	2.78%
DSAL	Avanzado	37.50%	37.50%	25.00%	0.00%	0.00%	0.00%
	Intermedio	33.33%	36.67%	26.67%	0.00%	0.00%	3.33%
	Total	35.19%	37.04%	25.93%	0.00%	0.00%	1.85%

Tabla 0.12. Valoraciones para el término “mochila”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	2.08%	37.50%	37.50%	18.75%	4.17%	0.00%
	Intermedio	6.67%	43.33%	31.67%	15.00%	1.67%	1.67%
	Total	4.63%	40.74%	34.26%	16.67%	2.78%	0.93%
DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	33.33%	35.42%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	5.00%	31.67%	33.33%	28.33%	1.67%
	Total	0.00%	2.78%	32.41%	34.26%	29.63%	0.93%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	12.50%	41.67%	43.75%	2.08%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	43.33%	36.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	16.67%	42.59%	39.81%	0.93%
DLE	Avanzado	16.67%	27.08%	31.25%	16.67%	8.33%	0.00%
	Intermedio	16.67%	35.00%	25.00%	16.67%	3.33%	3.33%
	Total	16.67%	31.48%	27.78%	16.67%	5.56%	1.85%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	27.08%	41.67%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	1.67%	30.00%	41.67%	25.00%	1.67%
	Total	0.00%	0.93%	28.70%	41.67%	27.78%	0.93%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	20.83%	41.67%	37.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	25.00%	40.00%	35.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	23.15%	40.74%	36.11%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	31.25%	41.67%	27.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	31.67%	41.67%	26.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	31.48%	41.67%	26.85%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	25.00%	45.83%	29.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	28.33%	46.67%	25.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	26.85%	46.30%	26.85%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	20.83%	43.75%	35.42%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	23.33%	41.67%	35.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	22.22%	42.59%	35.19%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	12.50%	45.83%	41.67%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	41.67%	38.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	16.67%	43.52%	39.81%	0.00%

Tabla 0.13. Valoraciones para el término “parietal”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	16.67%	37.50%	45.83%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	18.33%	38.33%	43.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	17.59%	37.96%	44.44%	0.00%
DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	29.17%	37.50%	33.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	3.33%	30.00%	33.33%	31.67%	1.67%
	Total	0.00%	1.85%	29.63%	35.19%	32.41%	0.93%
CLAVE	Avanzado	47.92%	18.75%	14.58%	16.67%	2.08%	0.00%
	Intermedio	41.67%	20.00%	21.67%	15.00%	1.67%	0.00%
	Total	44.44%	19.44%	18.52%	15.74%	1.85%	0.00%
DLE	Avanzado	0.00%	0.00%	14.58%	35.42%	50.00%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	18.33%	33.33%	48.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	16.67%	34.26%	49.07%	0.00%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	22.92%	37.50%	39.58%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	36.67%	43.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	21.30%	37.04%	41.67%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	25.00%	75.00%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	33.33%	66.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	29.63%	70.37%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	22.92%	37.50%	39.58%	0.00%
	Intermedio	0.00%	6.67%	28.33%	31.67%	33.33%	0.00%
	Total	0.00%	3.70%	25.93%	34.26%	36.11%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	20.83%	39.58%	39.58%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	26.67%	36.67%	36.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	24.07%	37.96%	37.96%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	22.92%	41.67%	35.42%	0.00%
	Intermedio	0.00%	5.00%	31.67%	33.33%	30.00%	0.00%
	Total	0.00%	2.78%	27.78%	37.04%	32.41%	0.00%

Tabla 0.14. Valoraciones para el término “pergeñar”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	58.33%	41.67%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	61.67%	38.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	60.19%	39.81%	0.00%

DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	52.08%	47.92%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	5.00%	55.00%	40.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	2.78%	53.70%	43.52%	0.00%
CLAVE	Avanzado	2.08%	2.08%	41.67%	39.58%	12.50%	2.08%
	Intermedio	3.33%	6.67%	38.33%	35.00%	13.33%	3.33%
	Total	2.78%	4.63%	39.81%	37.04%	12.96%	2.78%
DLE	Avanzado	0.00%	0.00%	18.75%	47.92%	33.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	46.67%	33.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	19.44%	47.22%	33.33%	0.00%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	54.17%	45.83%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	3.33%	55.00%	41.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	1.85%	54.63%	43.52%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	8.33%	50.00%	41.67%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	8.33%	53.33%	38.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	8.33%	51.85%	39.81%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	2.08%	56.25%	41.67%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	5.00%	55.00%	38.33%	1.67%
	Total	0.00%	0.00%	3.70%	55.56%	39.81%	0.93%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	8.33%	50.00%	41.67%	0.00%
	Intermedio	0.00%	3.33%	15.00%	45.00%	35.00%	1.67%
	Total	0.00%	1.85%	12.04%	47.22%	37.96%	0.93%
DEPE	Avanzado	2.08%	2.08%	41.67%	41.67%	12.50%	0.00%
	Intermedio	3.33%	6.67%	38.33%	35.00%	13.33%	3.33%
	Total	2.78%	4.63%	39.81%	37.96%	12.96%	1.85%

Tabla 0.15. Valoraciones para el término “pernoctar”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	45.83%	54.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%

	Total	0.00%	0.00%	0.00%	43.52%	56.48%	0.00%
DLE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	46.67%	53.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	44.44%	55.56%	0.00%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	56.25%	43.75%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	58.33%	41.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	57.41%	42.59%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	37.50%	62.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	36.67%	63.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	37.04%	62.96%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	43.75%	56.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	42.59%	57.41%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	45.83%	54.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	43.52%	56.48%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	58.33%	41.67%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	53.33%	46.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	55.56%	44.44%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	43.75%	56.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	42.59%	57.41%	0.00%

Tabla 0.16. Valoraciones para el término “pontificar”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	2.08%	18.75%	35.42%	39.58%	4.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	20.00%	41.67%	31.67%	6.67%	0.00%
	Total	0.93%	19.44%	38.89%	35.19%	5.56%	0.00%
DEA	Avanzado	54.17%	33.33%	12.50%	0.00%	0.00%	0.00%
	Intermedio	53.33%	33.33%	13.33%	0.00%	0.00%	0.00%
	Total	53.70%	33.33%	12.96%	0.00%	0.00%	0.00%
CLAVE	Avanzado	29.17%	41.67%	25.00%	2.08%	0.00%	2.08%
	Intermedio	28.33%	40.00%	25.00%	3.33%	0.00%	3.33%
	Total	28.70%	40.74%	25.00%	2.78%	0.00%	2.78%
DLE	Avanzado	45.83%	39.58%	14.58%	0.00%	0.00%	0.00%

	Intermedio	43.33%	36.67%	16.67%	1.67%	0.00%	1.67%
	Total	44.44%	37.96%	15.74%	0.93%	0.00%	0.93%
DUE	Avanzado	45.83%	41.67%	12.50%	0.00%	0.00%	0.00%
	Intermedio	45.00%	40.00%	13.33%	0.00%	0.00%	1.67%
	Total	45.37%	40.74%	12.96%	0.00%	0.00%	0.93%
GDUEA	Avanzado	41.67%	39.58%	18.75%	0.00%	0.00%	0.00%
	Intermedio	40.00%	38.33%	20.00%	0.00%	0.00%	1.67%
	Total	40.74%	38.89%	19.44%	0.00%	0.00%	0.93%
DSAL	Avanzado	41.67%	41.67%	14.58%	2.08%	0.00%	0.00%
	Intermedio	45.00%	36.67%	15.00%	1.67%	0.00%	1.67%
	Total	43.52%	38.89%	14.81%	1.85%	0.00%	0.93%
DEPE	Avanzado	29.17%	41.67%	27.08%	2.08%	0.00%	0.00%
	Intermedio	28.33%	41.67%	23.33%	3.33%	0.00%	3.33%
	Total	28.70%	41.67%	25.00%	2.78%	0.00%	1.85%

Tabla 0.17. Valoraciones para el término “reservar”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	4.17%	35.42%	35.42%	20.83%	2.08%	2.08%
	Intermedio	5.00%	23.33%	36.67%	26.67%	6.67%	1.67%
	Total	4.63%	28.70%	36.11%	24.07%	4.63%	1.85%
DEA	Avanzado	4.17%	39.58%	54.17%	0.00%	2.08%	0.00%
	Intermedio	5.00%	35.00%	53.33%	5.00%	1.67%	0.00%
	Total	4.63%	37.04%	53.70%	2.78%	1.85%	0.00%
CLAVE	Avanzado	0.00%	47.92%	45.83%	6.25%	0.00%	0.00%
	Intermedio	0.00%	36.67%	43.33%	11.67%	8.33%	0.00%
	Total	0.00%	41.67%	44.44%	9.26%	4.63%	0.00%
DLE	Avanzado	6.25%	47.92%	43.75%	2.08%	0.00%	0.00%
	Intermedio	5.00%	35.00%	53.33%	3.33%	1.67%	1.67%
	Total	5.56%	40.74%	49.07%	2.78%	0.93%	0.93%
DUE	Avanzado	10.42%	37.50%	43.75%	4.17%	2.08%	2.08%
	Intermedio	11.67%	45.00%	35.00%	5.00%	1.67%	1.67%
	Total	11.11%	41.67%	38.89%	4.63%	1.85%	1.85%
GDUEA	Avanzado	0.00%	35.42%	45.83%	16.67%	2.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	31.67%	33.33%	23.33%	10.00%	1.67%
	Total	0.00%	33.33%	38.89%	20.37%	6.48%	0.93%

DLEPEE	Avanzado	2.08%	16.67%	37.50%	37.50%	4.17%	2.08%
	Intermedio	5.00%	15.00%	36.67%	33.33%	8.33%	1.67%
	Total	3.70%	15.74%	37.04%	35.19%	6.48%	1.85%
DIPELE	Avanzado	2.08%	31.25%	33.33%	25.00%	6.25%	2.08%
	Intermedio	3.33%	26.67%	33.33%	28.33%	6.67%	1.67%
	Total	2.78%	28.70%	33.33%	26.85%	6.48%	1.85%
DSAL	Avanzado	0.00%	20.83%	45.83%	27.08%	2.08%	4.17%
	Intermedio	3.33%	16.67%	38.33%	31.67%	8.33%	1.67%
	Total	1.85%	18.52%	41.67%	29.63%	5.56%	2.78%
DEPE	Avanzado	0.00%	39.58%	39.58%	20.83%	0.00%	0.00%
	Intermedio	0.00%	28.33%	41.67%	20.00%	8.33%	1.67%
	Total	0.00%	33.33%	40.74%	20.37%	4.63%	0.93%

Tabla 0.18. Valoraciones para el término “sedentario”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	12.50%	39.58%	35.42%	12.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	18.33%	40.00%	26.67%	13.33%	1.67%
	Total	0.00%	15.74%	39.81%	30.56%	12.96%	0.93%
DEA	Avanzado	22.92%	37.50%	35.42%	2.08%	0.00%	2.08%
	Intermedio	26.67%	38.33%	31.67%	1.67%	0.00%	1.67%
	Total	25.00%	37.96%	33.33%	1.85%	0.00%	1.85%
CLAVE	Avanzado	20.83%	56.25%	18.75%	4.17%	0.00%	0.00%
	Intermedio	25.00%	55.00%	16.67%	3.33%	0.00%	0.00%
	Total	23.15%	55.56%	17.59%	3.70%	0.00%	0.00%
DLE	Avanzado	25.00%	56.25%	12.50%	4.17%	0.00%	2.08%
	Intermedio	30.00%	53.33%	11.67%	3.33%	0.00%	1.67%
	Total	27.78%	54.63%	12.04%	3.70%	0.00%	1.85%
DUE	Avanzado	18.75%	35.42%	41.67%	4.17%	0.00%	0.00%
	Intermedio	23.33%	36.67%	36.67%	3.33%	0.00%	0.00%
	Total	21.30%	36.11%	38.89%	3.70%	0.00%	0.00%
GDUEA	Avanzado	20.83%	54.17%	18.75%	6.25%	0.00%	0.00%
	Intermedio	26.67%	53.33%	16.67%	3.33%	0.00%	0.00%
	Total	24.07%	53.70%	17.59%	4.63%	0.00%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	6.25%	33.33%	47.92%	12.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	11.67%	33.33%	43.33%	11.67%	0.00%

	Total	0.00%	9.26%	33.33%	45.37%	12.04%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	37.50%	41.67%	20.83%	0.00%
	Intermedio	0.00%	6.67%	40.00%	38.33%	15.00%	0.00%
	Total	0.00%	3.70%	38.89%	39.81%	17.59%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	41.67%	45.83%	12.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	3.33%	45.00%	38.33%	11.67%	1.67%
	Total	0.00%	1.85%	43.52%	41.67%	12.04%	0.93%
DEPE	Avanzado	18.75%	47.92%	29.17%	4.17%	0.00%	0.00%
	Intermedio	23.33%	50.00%	23.33%	3.33%	0.00%	0.00%
	Total	21.30%	49.07%	25.93%	3.70%	0.00%	0.00%

Tabla 0.19. Valoraciones para el término “tergiversación”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	64.58%	31.25%	0.00%	0.00%	0.00%	4.17%
	Intermedio	61.67%	18.33%	11.67%	1.67%	0.00%	6.67%
	Total	62.96%	24.07%	6.48%	0.93%	0.00%	5.56%
DEA	Avanzado	64.58%	29.17%	2.08%	0.00%	0.00%	4.17%
	Intermedio	70.00%	18.33%	3.33%	1.67%	0.00%	6.67%
	Total	67.59%	23.15%	2.78%	0.93%	0.00%	5.56%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	27.08%	47.92%	22.92%	2.08%
	Intermedio	0.00%	1.67%	43.33%	38.33%	10.00%	6.67%
	Total	0.00%	0.93%	36.11%	42.59%	15.74%	4.63%
DLE	Avanzado	68.75%	27.08%	0.00%	0.00%	0.00%	4.17%
	Intermedio	65.00%	25.00%	1.67%	1.67%	0.00%	6.67%
	Total	66.67%	25.93%	0.93%	0.93%	0.00%	5.56%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	6.25%	45.83%	41.67%	6.25%
	Intermedio	0.00%	1.67%	6.67%	53.33%	33.33%	5.00%
	Total	0.00%	0.93%	6.48%	50.00%	37.04%	5.56%
DSAL	Avanzado	68.75%	25.00%	2.08%	0.00%	0.00%	4.17%
	Intermedio	65.00%	21.67%	6.67%	1.67%	0.00%	5.00%
	Total	66.67%	23.15%	4.63%	0.93%	0.00%	4.63%

Tabla 0.20. Valoraciones para el término “tumbona”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	31.25%	68.75%	0.00%

	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	33.33%	66.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	32.41%	67.59%	0.00%
DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	54.17%	45.83%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	50.00%	50.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	51.85%	48.15%	0.00%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	39.58%	60.42%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	58.33%	41.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	50.00%	50.00%	0.00%
DLE	Avanzado	2.08%	2.08%	37.50%	35.42%	22.92%	0.00%
	Intermedio	5.00%	8.33%	25.00%	35.00%	26.67%	0.00%
	Total	3.70%	5.56%	30.56%	35.19%	25.00%	0.00%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	58.33%	41.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	50.93%	49.07%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	31.25%	68.75%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	38.33%	61.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	35.19%	64.81%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	31.25%	68.75%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	33.33%	66.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	32.41%	67.59%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	31.25%	68.75%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	37.04%	62.96%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	50.00%	50.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	46.30%	53.70%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	35.42%	64.58%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	50.00%	50.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	43.52%	56.48%	0.00%

Tabla 0.21. Valoraciones para el término “tozudo”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	18.75%	20.83%	25.00%	25.00%	10.42%	0.00%
	Intermedio	26.67%	26.67%	26.67%	15.00%	5.00%	0.00%
	Total	23.15%	24.07%	25.93%	19.44%	7.41%	0.00%

DEA	Avanzado	20.83%	22.92%	27.08%	18.75%	10.42%	0.00%
	Intermedio	26.67%	28.33%	28.33%	11.67%	5.00%	0.00%
	Total	24.07%	25.93%	27.78%	14.81%	7.41%	0.00%
CLAVE	Avanzado	0.00%	8.33%	35.42%	35.42%	20.83%	0.00%
	Intermedio	0.00%	15.00%	35.00%	31.67%	18.33%	0.00%
	Total	0.00%	12.04%	35.19%	33.33%	19.44%	0.00%
DLE	Avanzado	20.83%	22.92%	27.08%	18.75%	10.42%	0.00%
	Intermedio	30.00%	30.00%	20.00%	13.33%	6.67%	0.00%
	Total	25.93%	26.85%	23.15%	15.74%	8.33%	0.00%
DUE	Avanzado	22.92%	25.00%	25.00%	20.83%	6.25%	0.00%
	Intermedio	30.00%	26.67%	21.67%	15.00%	6.67%	0.00%
	Total	26.85%	25.93%	23.15%	17.59%	6.48%	0.00%
GDUEA	Avanzado	18.75%	25.00%	33.33%	18.75%	4.17%	0.00%
	Intermedio	30.00%	28.33%	28.33%	11.67%	0.00%	1.67%
	Total	25.00%	26.85%	30.56%	14.81%	1.85%	0.93%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	6.25%	37.50%	37.50%	18.75%	0.00%
	Intermedio	0.00%	10.00%	35.00%	36.67%	18.33%	0.00%
	Total	0.00%	8.33%	36.11%	37.04%	18.52%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	12.50%	33.33%	39.58%	14.58%	0.00%
	Intermedio	1.67%	21.67%	30.00%	33.33%	13.33%	0.00%
	Total	0.93%	17.59%	31.48%	36.11%	13.89%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	10.42%	37.50%	39.58%	12.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	18.33%	36.67%	35.00%	10.00%	0.00%
	Total	0.00%	14.81%	37.04%	37.04%	11.11%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	6.25%	37.50%	35.42%	20.83%	0.00%
	Intermedio	0.00%	13.33%	33.33%	35.00%	18.33%	0.00%
	Total	0.00%	10.19%	35.19%	35.19%	19.44%	0.00%

Tabla 0.22. Valoraciones para el término “verosímil”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	43.75%	56.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	43.33%	56.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	43.52%	56.48%	0.00%
DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	12.50%	56.25%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	23.33%	46.67%	28.33%	1.67%

	Total	0.00%	0.00%	18.52%	50.93%	29.63%	0.93%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	50.00%	50.00%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	55.00%	45.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	52.78%	47.22%	0.00%
DLE	Avanzado	0.00%	0.00%	8.33%	56.25%	35.42%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	23.33%	46.67%	30.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	16.67%	50.93%	32.41%	0.00%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	33.33%	39.58%	27.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	6.67%	36.67%	35.00%	21.67%	0.00%
	Total	0.00%	3.70%	35.19%	37.04%	24.07%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	45.83%	54.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	33.33%	66.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	38.89%	61.11%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	45.00%	55.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	43.52%	56.48%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	43.75%	56.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	45.00%	55.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	44.44%	55.56%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	2.08%	58.33%	39.58%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	6.67%	56.67%	36.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	4.63%	57.41%	37.96%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%

Tabla 0.23. Valoraciones para el término “agente de viajes”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	29.17%	39.58%	31.25%	0.00%
	Intermedio	1.67%	5.00%	26.67%	38.33%	28.33%	0.00%
	Total	0.93%	2.78%	27.78%	38.89%	29.63%	0.00%
DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	33.33%	35.42%	31.25%	0.00%
	Intermedio	3.33%	11.67%	30.00%	30.00%	23.33%	1.67%
	Total	1.85%	6.48%	31.48%	32.41%	26.85%	0.93%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	22.92%	45.83%	31.25%	0.00%

	Intermedio	1.67%	5.00%	21.67%	41.67%	28.33%	1.67%
	Total	0.93%	2.78%	22.22%	43.52%	29.63%	0.93%
DLE	Avanzado	0.00%	2.08%	25.00%	41.67%	31.25%	0.00%
	Intermedio	1.67%	5.00%	23.33%	40.00%	30.00%	0.00%
	Total	0.93%	3.70%	24.07%	40.74%	30.56%	0.00%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	35.42%	35.42%	29.17%	0.00%
	Intermedio	1.67%	11.67%	31.67%	28.33%	25.00%	1.67%
	Total	0.93%	6.48%	33.33%	31.48%	26.85%	0.93%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	31.25%	37.50%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	3.33%	30.00%	36.67%	30.00%	0.00%
	Total	0.00%	1.85%	30.56%	37.04%	30.56%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	27.08%	43.75%	29.17%	0.00%
	Intermedio	1.67%	5.00%	25.00%	41.67%	26.67%	0.00%
	Total	0.93%	2.78%	25.93%	42.59%	27.78%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	22.92%	45.83%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	23.33%	46.67%	30.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	23.15%	46.30%	30.56%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	33.33%	35.42%	31.25%	0.00%
	Intermedio	3.33%	6.67%	33.33%	33.33%	23.33%	0.00%
	Total	1.85%	3.70%	33.33%	34.26%	26.85%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	20.83%	45.83%	33.33%	0.00%
	Intermedio	1.67%	3.33%	23.33%	41.67%	30.00%	0.00%
	Total	0.93%	1.85%	22.22%	43.52%	31.48%	0.00%

Tabla 0.24. Valoraciones para el término “buen tiempo”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	37.50%	62.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	40.00%	60.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	38.89%	61.11%	0.00%

Tabla 0.25. Valoraciones para el término “dar a conocer”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	37.50%	62.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	39.81%	60.19%	0.00%

DLE	Avanzado	0.00%	0.00%	20.83%	45.83%	33.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	26.67%	41.67%	31.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	24.07%	43.52%	32.41%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	25.00%	75.00%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	31.67%	68.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	28.70%	71.30%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	18.75%	37.50%	43.75%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	26.67%	40.00%	33.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	23.15%	38.89%	37.96%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	45.83%	54.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	50.00%	50.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	48.15%	51.85%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	16.67%	41.67%	41.67%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	23.33%	40.00%	36.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	20.37%	40.74%	38.89%	0.00%

Tabla 0.26. Valoraciones para el término “dar al traste”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	22.92%	35.42%	41.67%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	23.33%	40.00%	36.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	23.15%	37.96%	38.89%	0.00%
DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	27.08%	33.33%	39.58%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	31.67%	36.67%	30.00%	1.67%
	Total	0.00%	0.00%	29.63%	35.19%	34.26%	0.93%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	25.00%	29.17%	45.83%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	26.67%	30.00%	41.67%	1.67%
	Total	0.00%	0.00%	25.93%	29.63%	43.52%	0.93%
DLE	Avanzado	0.00%	0.00%	41.67%	27.08%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	50.00%	21.67%	28.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	46.30%	24.07%	29.63%	0.00%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	31.25%	45.83%	22.92%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	36.67%	38.33%	25.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	34.26%	41.67%	24.07%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	14.58%	27.08%	58.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	23.33%	33.33%	43.33%	0.00%

	Total	0.00%	0.00%	19.44%	30.56%	50.00%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	20.83%	35.42%	43.75%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	23.33%	41.67%	35.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	22.22%	38.89%	38.89%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	18.75%	39.58%	41.67%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	23.33%	40.00%	36.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	21.30%	39.81%	38.89%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	18.75%	41.67%	39.58%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	18.33%	45.00%	36.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	18.52%	43.52%	37.96%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	25.00%	31.25%	43.75%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	28.33%	31.67%	40.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	26.85%	31.48%	41.67%	0.00%

Tabla 0.27. Valoraciones para el término “el más allá”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	2.08%	37.50%	45.83%	14.58%	0.00%
	Intermedio	0.00%	13.33%	41.67%	36.67%	6.67%	1.67%
	Total	0.00%	8.33%	39.81%	40.74%	10.19%	0.93%
DEA	Avanzado	0.00%	4.17%	31.25%	43.75%	20.83%	0.00%
	Intermedio	0.00%	15.00%	38.33%	35.00%	11.67%	0.00%
	Total	0.00%	10.19%	35.19%	38.89%	15.74%	0.00%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	31.25%	68.75%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	28.33%	71.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	29.63%	70.37%	0.00%
DLE	Avanzado	0.00%	4.17%	41.67%	37.50%	16.67%	0.00%
	Intermedio	0.00%	13.33%	43.33%	36.67%	6.67%	0.00%
	Total	0.00%	9.26%	42.59%	37.04%	11.11%	0.00%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	37.50%	62.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	33.33%	66.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	35.19%	64.81%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	4.17%	41.67%	41.67%	12.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	13.33%	40.00%	36.67%	10.00%	0.00%
	Total	0.00%	9.26%	40.74%	38.89%	11.11%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	37.50%	62.50%	0.00%

	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	36.67%	63.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	37.04%	62.96%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	39.58%	60.42%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	35.00%	65.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	37.04%	62.96%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	45.83%	54.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	6.67%	36.67%	56.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	3.70%	40.74%	55.56%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	33.33%	66.67%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	28.33%	71.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	30.56%	69.44%	0.00%

Tabla 0.28. Valoraciones para el término “en efectivo”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	14.58%	33.33%	52.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	13.33%	31.67%	55.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	13.89%	32.41%	53.70%	0.00%
DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	16.67%	27.08%	56.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	26.67%	51.67%	1.67%
	Total	0.00%	0.00%	18.52%	26.85%	53.70%	0.93%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	16.67%	25.00%	58.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	13.33%	30.00%	56.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	14.81%	27.78%	57.41%	0.00%
DLE	Avanzado	0.00%	0.00%	12.50%	25.00%	62.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	16.67%	30.00%	53.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	14.81%	27.78%	57.41%	0.00%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	18.75%	29.17%	52.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	31.67%	48.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	19.44%	30.56%	50.00%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	14.58%	22.92%	62.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	13.33%	28.33%	58.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	13.89%	25.93%	60.19%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	4.17%	25.00%	39.58%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	5.00%	25.00%	36.67%	31.67%	1.67%
	Total	0.00%	4.63%	25.00%	37.96%	31.48%	0.93%

DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	16.67%	31.25%	52.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	16.67%	31.67%	51.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	16.67%	31.48%	51.85%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	8.33%	29.17%	31.25%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	5.00%	28.33%	35.00%	30.00%	1.67%
	Total	0.00%	6.48%	28.70%	33.33%	30.56%	0.93%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	12.50%	29.17%	58.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	13.33%	30.00%	56.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	12.96%	29.63%	57.41%	0.00%

Tabla 0.29. Valoraciones para el término “en serio”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	20.83%	54.17%	25.00%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	21.67%	51.67%	25.00%	1.67%
	Total	0.00%	0.00%	21.30%	52.78%	25.00%	0.93%
DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	20.83%	52.08%	25.00%	2.08%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	50.00%	28.33%	1.67%
	Total	0.00%	0.00%	20.37%	50.93%	26.85%	1.85%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	10.42%	64.58%	22.92%	2.08%
	Intermedio	0.00%	0.00%	11.67%	60.00%	28.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	11.11%	62.04%	25.93%	0.93%
DLE	Avanzado	0.00%	0.00%	10.42%	62.50%	25.00%	2.08%
	Intermedio	0.00%	0.00%	11.67%	58.33%	30.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	11.11%	60.19%	27.78%	0.93%
DUE	Avanzado	4.17%	25.00%	43.75%	27.08%	0.00%	0.00%
	Intermedio	6.67%	26.67%	50.00%	16.67%	0.00%	0.00%
	Total	5.56%	25.93%	47.22%	21.30%	0.00%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	16.67%	56.25%	27.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	15.00%	55.00%	30.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	15.74%	55.56%	28.70%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	14.58%	58.33%	27.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	16.67%	56.67%	26.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	15.74%	57.41%	26.85%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	8.33%	66.67%	22.92%	2.08%
	Intermedio	0.00%	0.00%	11.67%	58.33%	28.33%	1.67%

Total	0.00%	0.00%	10.19%	62.04%	25.93%	1.85%

Tabla 0.30. Valoraciones para el término “guía turística”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	6.25%	33.33%	35.42%	25.00%	0.00%
	Intermedio	0.00%	15.00%	36.67%	26.67%	21.67%	0.00%
	Total	0.00%	11.11%	35.19%	30.56%	23.15%	0.00%
DEA	Avanzado	0.00%	10.42%	35.42%	31.25%	22.92%	0.00%
	Intermedio	0.00%	15.00%	33.33%	28.33%	23.33%	0.00%
	Total	0.00%	12.96%	34.26%	29.63%	23.15%	0.00%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	10.42%	33.33%	56.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	33.33%	46.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	15.74%	33.33%	50.93%	0.00%
DLE	Avanzado	0.00%	4.17%	29.17%	39.58%	27.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	13.33%	31.67%	31.67%	21.67%	1.67%
	Total	0.00%	9.26%	30.56%	35.19%	24.07%	0.93%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	33.33%	35.42%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	5.00%	40.00%	30.00%	25.00%	0.00%
	Total	0.00%	2.78%	37.04%	32.41%	27.78%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	45.83%	54.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	0.00%	46.67%	53.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	0.00%	46.30%	53.70%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	33.33%	33.33%	33.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	38.33%	36.67%	23.33%	1.67%
	Total	0.00%	0.00%	36.11%	35.19%	27.78%	0.93%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	33.33%	35.42%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	38.33%	35.00%	26.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	36.11%	35.19%	28.70%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	39.58%	37.50%	22.92%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	41.67%	35.00%	23.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	40.74%	36.11%	23.15%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	12.50%	31.25%	56.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	33.33%	46.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	16.67%	32.41%	50.93%	0.00%

Tabla 0.31. Valoraciones para el término “llamar la atención”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	43.75%	35.42%	20.83%	0.00%
	Intermedio	0.00%	3.33%	43.33%	33.33%	18.33%	1.67%
	Total	0.00%	1.85%	43.52%	34.26%	19.44%	0.93%
DEA	Avanzado	2.08%	10.42%	45.83%	37.50%	4.17%	0.00%
	Intermedio	6.67%	16.67%	43.33%	26.67%	3.33%	3.33%
	Total	4.63%	13.89%	44.44%	31.48%	3.70%	1.85%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	41.67%	45.83%	12.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	41.67%	45.00%	13.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	41.67%	45.37%	12.96%	0.00%
DLE	Avanzado	0.00%	2.08%	50.00%	31.25%	14.58%	2.08%
	Intermedio	0.00%	3.33%	46.67%	33.33%	15.00%	1.67%
	Total	0.00%	2.78%	48.15%	32.41%	14.81%	1.85%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	33.33%	41.67%	25.00%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	33.33%	43.33%	23.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	33.33%	42.59%	24.07%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	2.08%	45.83%	39.58%	12.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	1.67%	43.33%	40.00%	13.33%	1.67%
	Total	0.00%	1.85%	44.44%	39.81%	12.96%	0.93%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	22.92%	50.00%	27.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	26.67%	48.33%	25.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	25.00%	49.07%	25.93%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	18.75%	47.92%	33.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	20.00%	50.00%	30.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	19.44%	49.07%	31.48%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	22.92%	52.08%	25.00%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	26.67%	46.67%	26.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	25.00%	49.07%	25.93%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	41.67%	45.83%	12.50%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	41.67%	43.33%	15.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	41.67%	44.44%	13.89%	0.00%

Tabla 0.32. Valoraciones para el término “irse de vacaciones”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR

DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	43.75%	29.17%	27.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	1.67%	46.67%	26.67%	25.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.93%	45.37%	27.78%	25.93%	0.00%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	35.42%	37.50%	27.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	50.00%	33.33%	16.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	43.52%	35.19%	21.30%	0.00%

Tabla 0.33. Valoraciones para el término “pasarle bomba”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	3.33%	50.00%	46.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	1.85%	46.30%	51.85%	0.00%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	4.17%	52.08%	43.75%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	16.67%	50.00%	31.67%	1.67%
	Total	0.00%	0.00%	11.11%	50.93%	37.04%	0.93%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	45.83%	54.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	5.00%	58.33%	36.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	2.78%	52.78%	44.44%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	52.08%	47.92%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	8.33%	53.33%	36.67%	1.67%
	Total	0.00%	0.00%	4.63%	52.78%	41.67%	0.93%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	0.00%	41.67%	58.33%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	3.33%	50.00%	46.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	1.85%	46.30%	51.85%	0.00%

Tabla 0.34. Valoraciones para el término “ponerse en camino”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	2.08%	45.83%	52.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	5.00%	51.67%	43.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	3.70%	49.07%	47.22%	0.00%
DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	4.17%	52.08%	43.75%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	8.33%	50.00%	40.00%	1.67%
	Total	0.00%	0.00%	6.48%	50.93%	41.67%	0.93%
DLE	Avanzado	0.00%	0.00%	4.17%	45.83%	50.00%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	8.33%	50.00%	40.00%	1.67%

	Total	0.00%	0.00%	6.48%	48.15%	44.44%	0.93%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	4.17%	47.92%	45.83%	2.08%
	Intermedio	0.00%	0.00%	8.33%	51.67%	40.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	6.48%	50.00%	42.59%	0.93%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	6.25%	45.83%	47.92%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	5.00%	53.33%	41.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	5.56%	50.00%	44.44%	0.00%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	2.08%	45.83%	52.08%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	5.00%	55.00%	40.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	3.70%	50.93%	45.37%	0.00%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	12.50%	52.08%	35.42%	0.00%
	Intermedio	0.00%	0.00%	11.67%	53.33%	35.00%	0.00%
	Total	0.00%	0.00%	12.04%	52.78%	35.19%	0.00%

Tabla 0.35. Valoraciones para el término “puntos de vista”

Diccionario	Estudiantes	1	2	3	4	5	NR
DEST	Avanzado	0.00%	0.00%	29.17%	47.92%	22.92%	0.00%
	Intermedio	0.00%	1.67%	43.33%	43.33%	11.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.93%	37.04%	45.37%	16.67%	0.00%
DEA	Avanzado	0.00%	0.00%	18.75%	52.08%	29.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	1.67%	48.33%	40.00%	8.33%	1.67%
	Total	0.00%	0.93%	35.19%	45.37%	17.59%	0.93%
CLAVE	Avanzado	0.00%	0.00%	25.00%	45.83%	29.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	3.33%	40.00%	41.67%	15.00%	0.00%
	Total	0.00%	1.85%	33.33%	43.52%	21.30%	0.00%
DLE	Avanzado	0.00%	2.08%	52.08%	39.58%	6.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	8.33%	48.33%	35.00%	8.33%	0.00%
	Total	0.00%	5.56%	50.00%	37.04%	7.41%	0.00%
DUE	Avanzado	0.00%	0.00%	22.92%	52.08%	25.00%	0.00%
	Intermedio	0.00%	1.67%	46.67%	43.33%	6.67%	1.67%
	Total	0.00%	0.93%	36.11%	47.22%	14.81%	0.93%
GDUEA	Avanzado	0.00%	0.00%	31.25%	45.83%	22.92%	0.00%
	Intermedio	0.00%	5.00%	46.67%	38.33%	10.00%	0.00%
	Total	0.00%	2.78%	39.81%	41.67%	15.74%	0.00%
DLEPEE	Avanzado	0.00%	0.00%	25.00%	58.33%	16.67%	0.00%

	Intermedio	0.00%	5.00%	45.00%	41.67%	6.67%	1.67%
	Total	0.00%	2.78%	36.11%	49.07%	11.11%	0.93%
DIPELE	Avanzado	0.00%	0.00%	27.08%	41.67%	31.25%	0.00%
	Intermedio	0.00%	1.67%	45.00%	43.33%	8.33%	1.67%
	Total	0.00%	0.93%	37.04%	42.59%	18.52%	0.93%
DSAL	Avanzado	0.00%	0.00%	29.17%	50.00%	20.83%	0.00%
	Intermedio	0.00%	1.67%	48.33%	41.67%	8.33%	0.00%
	Total	0.00%	0.93%	39.81%	45.37%	13.89%	0.00%
DEPE	Avanzado	0.00%	0.00%	22.92%	47.92%	29.17%	0.00%
	Intermedio	0.00%	1.67%	40.00%	41.67%	16.67%	0.00%
	Total	0.00%	0.93%	32.41%	44.44%	22.22%	0.00%