

Los diccionarios de ELE

(Spanish as a foreign language dictionaries)

Antoni Nomdedeu-Rull. Universitat Rovira i Virgili
Joe Barcroft. Washington University in St. Louis

1. Introducción

Los diccionarios para aprendices de español como lengua extranjera (ELE) aparecieron a finales de siglo XX a imitación de los *learners' dictionaries* desarrollados en inglés a partir de los años 30 del mismo siglo. Ello supuso un comienzo prometedor aunque insuficiente para la lexicografía dirigida a aprendices no nativos de español. Actualmente, estos diccionarios no satisfacen aun los diferentes tipos de necesidades de información lexicográficamente relevantes de estos aprendices. En este contexto histórico, este capítulo analiza qué papel desempeñan y podrían desempeñar los diferentes tipos de productos lexicográficos de ELE en el aprendizaje del vocabulario. Para ello, se presenta, en primer lugar, el estado de la cuestión de dichos diccionarios, constituido por su clasificación y denominación, sus orígenes, sus características principales, un análisis crítico de sus funciones y de las de otros productos lexicográficos existentes parcialmente útiles para este tipo de aprendices. En segundo lugar, se atiende a los principales y recientes avances técnicos y metodológicos sobre la lexicografía pedagógica del español, relacionados con las diferentes herramientas de análisis y de compilación de datos empleadas para elaborar diccionarios. En tercer lugar, se exponen los principales retos a los que se enfrenta dicha disciplina, tales como: (1) modelo de negocio; 2) personalización del producto lexicográfico; 3) integración del producto lexicográfico en otras herramientas; 4) desarrollo del producto como herramienta de aprendizaje y no solo de consulta. Por último, se ofrece un análisis crítico desde una perspectiva cognitiva y de procesamiento del input sobre las características que deben integrarse en los diccionarios, desde el punto de vista de cómo presentar los datos léxicos, para poder facilitar el aprendizaje de vocabulario en ELE.

Palabras clave: aprendizaje de vocabulario; diccionarios para no nativos; español como lengua extranjera; lexicografía pedagógica; procesamiento del input

Dictionaries for learners of Spanish as a foreign language (SFL) began to appear toward the end of the 20th Century following learners' dictionaries developed in English from the 1930s. This implied a promising albeit insufficient beginning for lexicography directed at non-native Spanish learners. At present, such dictionaries do not satisfy the range of needs these learners have regarding lexicographically relevant information. Within this historical context, the present chapter analyzes the role that different types of SFL lexical products play and could play in vocabulary acquisition. To this end, we first summarize the state of affairs regarding dictionaries of this nature based their classification and denomination, origins, principal characteristics, a critical analysis of their functions and those of other partially useful existing lexical products for learners in this population. Secondly, we consider key recent theoretical and methodological advances on Spanish pedagogical lexicography related to different analytical tools and compilations of data utilized to develop dictionaries. Third, we discuss predominant challenges to be addressed in this field, such as: (1) business model; 2)

personalization of lexical product; 3) integration of the lexical product with other tools; and 4) development of the product as a learning tool and not only for consulting. Lastly, from a cognitive and input-processing perspective, we provide a critical analysis of the characteristics that should be integrated from the perspective of how to present lexical data in order to facilitate vocabulary learning in SFL.

Keywords: input processing; non-native dictionaries; pedagogical lexicography; Spanish as a foreign language; vocabulary learning

2. Diccionarios para aprendices de ELE: estado de la cuestión

El diccionario para aprendices de ELE ha sido clasificado junto a los diccionarios escolares (dirigidos a aprendices nativos de español) bajo los diccionarios didácticos o pedagógicos (cf. Azorín, 2000; Ahumada 2016; entre otros). Muchos investigadores consideran que *didáctico* y *pedagógico* son términos sinónimos (Tarp 2011a, 220); otros se inclinan por uno u otro. Por ejemplo, Wiegand (1998, 2002) prefiere *pedagógico*, Hernández (1998) opta por *didáctico*. Aquí adoptamos la postura de Welker (2008, 21), quien definió la *pedagogía* como la “theory and science of teaching and education” y la *didáctica* como la “totality of methods and techniques used in education”. Como afirma Tarp (2011a, 220), “in this sense a pedagogical dictionary is a type of dictionary (used in teaching and education), whereas the adjective didactic refers to the quality of the dictionary in terms of learner-friendliness”.

Más allá de su clasificación, es necesario atender a su denominación, no solo porque puede resumir la función principal de este tipo de diccionarios, sino también porque una denominación imprecisa puede confundir y obstaculizar el desarrollo teórico y práctico de la disciplina. El diccionario para aprendices de ELE ha recibido numerosas denominaciones en español, que presentan múltiples sentidos y que varían en función del autor, del país o de la cultura: *diccionarios pedagógicos, didácticos, escolares, de aprendizaje, para aprendices, para niños, universitarios* (Tarp 2011a, 219). Hernández (2008, 22) prefiere distinguir entre *diccionarios didácticos de español como lengua materna* (también denominados *escolares*) y *diccionarios didácticos de español como lengua no materna* (también denominados *de aprendizaje*). Welker (2008) distinguió entre *diccionarios para aprendices de lengua materna* y *diccionarios para aprendices de lengua extranjera* (2008, 22), en consonancia con la propuesta de Hernández (2008). Desde esta perspectiva, usamos, siguiendo a Welker (2008), la denominación *diccionarios para aprendices de ELE* puesto que abordamos aquellos diccionarios que pueden servir para que los aprendices no nativos *aprendan* español. Así, pueden definirse estos diccionarios como los elaborados para satisfacer las necesidades de información lexicográficamente relevantes que estos aprendices pueden presentar cuando, por ejemplo, leen, escriben o traducen textos o cuando quieren aumentar sus conocimientos sobre ciertos temas (cf. Tarp 2007 o Fuertes-Olivera y Tarp 2014).

2.1. Perspectiva histórica

La idea de elaborar diccionarios para aprendices de ELE se imita de los diccionarios desarrollados en inglés como género específico a partir de los años 30 del siglo XX. Los estudios estadísticos del léxico realizados para el inglés en la primera mitad del siglo XX originaron vocabularios controlados destinados a su enseñanza, para luego crear los diccionarios para aprendices no nativos. Un ejemplo es el *BASIC English*, elaborado y publicado por Ogden en *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*

(1930), un repertorio basado en una selección cualitativa y cuantitativa del vocabulario dirigido a la enseñanza de la lengua inglesa y conformado por 850 palabras (cf. Dodd, 1994, 39; Ramos 2006; Ahumada 2016).

El término *learner's lexicography* se acuñó en el Reino Unido como consecuencia de los trabajos pioneros de los lingüistas Palmer, West y Hornby y de la publicación de los primeros diccionarios diseñados para ayudar a los aprendices de inglés no nativos (cf. Cowie 1999). Palmer pretendía facilitar el proceso de aprendizaje de una L2 a través del vocabulario de mayor utilidad en la comunicación diaria y West procuraba recoger un número de palabras indispensables en la enseñanza de una L2 (cf. Sánchez Ramos 2003, 144-146). En 1935, West y Endicot publicaron el *New Method Dictionary*, con un vocabulario de 1500 unidades, las que se suponían necesarias para los estudiantes de inglés como LE (cf. Moreno 2000). Palmer y Hornby compilaron en 1937 el primer recuento de palabras con fines pedagógicos, el *Thousand-word English (TWE)*, una lista refinada por Palmer para la elaboración de su diccionario monolingüe, *A Grammar of English Words (GEW, 1938)*. La producción de diccionarios quedó, pues, establecida por las aportaciones de Palmer, West y Hornby, quienes propusieron varios principios que terminaron por considerarse básicos para los venideros diccionarios de este tipo: selección de un vocabulario limitado e inclusión de ejemplos, de fraseología y de datos gramaticales y sintácticos en las entradas (cf. Rundell 1998, 316).

El primer diccionario monolingüe para aprendices de inglés fue el de Hornby, Gatenby y Wakefield (1942), *Idiomatic and Syntactic English Dictionary*, un diccionario para aprendices japoneses de inglés. Fue reeditado en 1948 por Oxford University Press como *Advanced Learner's Dictionary of Current English (ALD)* y nuevamente en 1957 como *Oxford Advanced Learner's Dictionary (OALD)*. En los años 70 y 80 destacan tres obras: la serie de *OALD* (1972); el *Longman Dictionary of Contemporary English (LDOCE, 1978)*, compilado por Procter; y el *Cobuild Dictionary of the English Language (COBUILD, 1987)*, dirigido por Sinclair.

Con el desarrollo gradual del inglés como lengua franca en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial, los *learner's dictionaries* obtuvieron casi un estatus de culto e influyeron en la creación de diccionarios similares en otros países, como en Alemania, Francia o España (cf. Hernández 1989, Zöfgen 1994, Wiegand 1998, Welker 2008, entre otros). En español la producción lexicográfica enfocada a ELE fue tardía en comparación con la del inglés. En 1966 empezaron a observarse “algunas preocupaciones por satisfacer las necesidades de consulta de los usuarios extranjeros” (Hernández 1996) con la publicación del *Diccionario de uso del español (DUE)* de María Moliner. Este diccionario nació con la voluntad de ser útil a los extranjeros (DUE, 1966, 9) y proporcionaba un enfoque de ciertos datos relativamente novedoso para la lexicografía del español de entonces (gramaticales, sobre pronunciación de palabras que podían ofrecer alguna duda ortológica, sobre orden alfabético internacional y con definiciones redactadas en un lenguaje comprensible). En 1985 Sánchez publicó el *Diccionario de uso. Gran diccionario de la lengua española (GDLE-SGEL)*, obra con algunas características de los modelos de *learner's dictionaries*: transcripción fonética, división silábica (nada corrientes en la lexicografía hispánica del momento) o algún dato gramatical más de los que solían ofrecer los diccionarios generales. Pero hasta 1995 no apareció el primer *learner dictionary* en español, el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española (DIPELE)*, dirigido por Alvar Ezquerro y coordinado por Moreno Fernández. Es un diccionario elaborado según los principios antes mencionados basados en las aportaciones de Palmer, West y Hornby en los años 30 para el inglés: entre otros, 1) para la selección de los 22 000 lemas del diccionario, se utilizaron estudios de frecuencias, manuales de español para extranjeros y el corpus VOX-Bibliograf; 2) las definiciones se redactaron según un vocabulario mínimo formado por 2000 definidores, aunque también se utilizaron otras palabras ausentes de ese vocabulario pero sí definidas en el propio diccionario

(marcadas con *). En 1996 se publicó el *Diccionario Salamanca de la lengua española* (SALAMANCA), dirigido por Gutiérrez Cuadrado, cuyas principales novedades fueron la presentación de datos sintácticos y un sistema de definiciones de verbos y de adjetivos pensado para favorecer la producción. La aparición del *DIPELE* y del *SALAMANCA* supuso un comienzo prometedor para la lexicografía para aprendices de ELE, pero no fue suficiente para impulsar la disciplina. Después, surgieron otros diccionarios con algunas características similares: el *Gran diccionario de uso del español actual* (GDUEsA-SGEL) editado por Sánchez (2001), el *Diccionario de español para extranjeros* (DEE-SM) dirigido por Maldonado (2002) y el *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español* (Espasa) coordinado por Villar (2002). GDUEsA-SGEL y Espasa solo se editaron en formato papel, mientras que *DIPELE*, *SALAMANCA* y *DEE-SM* desarrollaron sendas versiones digitalizadas (*faster horses* según Tarp 2011b). A pesar de que todos los diccionarios mencionados declaran en sus introducciones dirigirse a aprendices extranjeros de español más o menos explícitamente (el único que lo señala desde el mismo título es el *DEE-SM*), no consideramos a ninguno de estos diccionarios como un verdadero diccionario para aprendices de ELE, porque, como se especifica en el apartado siguiente (§2.3), los datos presentados se destinan a aprendices nativos y a aprendices no nativos de español simultáneamente, lo que impide que se puedan satisfacer las necesidades específicas de unos y de otros.

Los diccionarios mencionados han sido los únicos elaborados para aprendices no nativos del español. Se han priorizado tradicionalmente los monolingües y generales, por el modelo de negocio implantado por las editoriales encargadas de producirlos y publicarlos (cf. Nomdedeu-Rull y Tarp 2018) y por existir una línea didáctica que los ha recomendado en detrimento de los bilingües. Sin embargo, existen otros tipos de diccionarios que dicen auxiliar a este tipo de usuarios, pero desde otra perspectiva: 1) los diccionarios para inmigrantes en situación de inmersión, un género muy poco cultivado en español (i.e. *Bienvenidos. El primer diccionario de español [Bienvenidos]* (2011); 2) los repertorios que asisten algunas necesidades comunicativas muy concretas de los aprendices no nativos de español, como el *Diccionario fraseológico del español moderno* de Varela y Kubarth (1994), el *Diccionario de locuciones verbales para la enseñanza del español* de Penadés (2002), el *Diccionario fraseológico documentado del español actual* de Seco, Andrés y Ramos (2004), el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo. Las palabras en su contexto* de Bosque (2006), el *Diccionario de partículas discursivas del español* de Briz, Pons y Portolés (2008) o el *Diccionario de Aprendizaje de Español como Lengua Extranjera* (DAELE) dirigido por Battaner y DeCesaris, un repertorio para aprendices de nivel avanzado centrado en los verbos. No existe ningún diccionario para aprendices no nativos de español que sea bilingüe o que combine las informaciones del monolingüe en español y del bilingüe entre español y otras lenguas.

La producción lexicográfica en inglés es superior a la del resto de lenguas (cf. Rundell 1998, 337). Hay cinco principales diccionarios monolingües para aprendices de inglés (*Monolingual English learner's dictionaries*, MELD), conocidos como los *big five*: *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (OALD), 1972; *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE), 1978 (su publicación marcó el comienzo de lo que se convertiría en una intensa competencia por el dominio del mercado de *learner's dictionaries*); *Collins COBUILD Advanced Learner's English Dictionary* (COBUILD), 1987; *Cambridge International Dictionary of English* (CIDE), 1995, publicado en 2003 con el nombre *Cambridge Advanced Learner's Dictionary* (CALD); *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (MED), 2002. Hay otros diccionarios de este tipo, como el *Harrap's Easy English Dictionary* (Collin, 1981), el *Chambers Universal Learners' Dictionary* (CULD, 1986) o el *Merriam-Webster's Advanced Learner's English Dictionary* (MWALED, 2008 y 2016). Los dos primeros están editados en Australia y el tercero en EEUU.

2.2. Características principales

En las introducciones de los diccionarios para aprendices de ELE se declara que adecuan sus datos a las necesidades específicas de sus destinatarios y sirven para la recepción y la producción de textos. Estos diccionarios se caracterizan por tratar de perseguir unos criterios de selección del leuario coherentes y sistemáticos para recoger el vocabulario mínimo esencial y el que el usuario utilizará durante su etapa de aprendizaje. El número de entradas (unas 30 000) se reduce en comparación con respecto al de los diccionarios generales convencionales (entre 80 000 y 100 000), ya que se supone que un aprendiz no nativo de español tiene que conocer las palabras más frecuentes y disponibles de la lengua. Por ello, estas obras excluyen muchas voces arcaicas, técnicas y dialectales y recogen otras usuales en la lengua escrita y hablada. Bajo cada lema, estos diccionarios suelen reunir tipos de datos generalmente ausentes en los diccionarios generales (Figura 2.2.1): datos ortográficos, sobre pronunciación, morfológicos, sintácticos, semánticos (definiciones claras), sintagmáticos, paradigmáticos, sobre usos y registros, pragmáticos, observaciones (diatópicas, diastráticas, diafásicas, diatécnicas y diacrónicas), notas de uso y ejemplos de uso (cf. Hernández 1990; Córdoba 1998; Castillo Carballo y García Platero 2003; Nomdedeu-Rull 2006; entre otros):

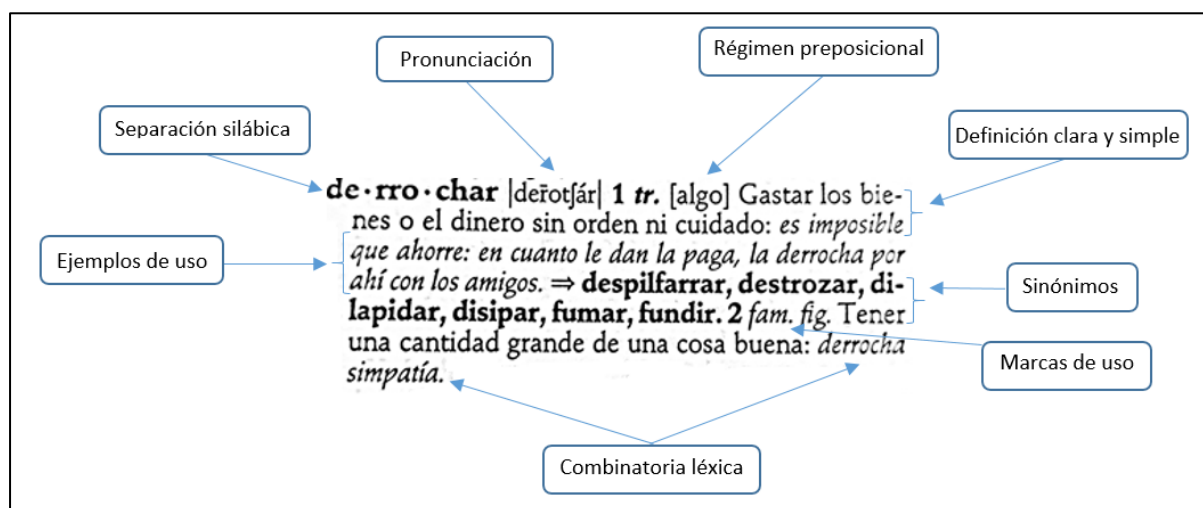


Figura 2.2.1. Ejemplo paradigmático de un artículo lexicográfico en un diccionario para aprendices de ELE (*derrochar* en el *DIPELE*)

Por último, estos diccionarios suelen incluir partes marginales al propio diccionario (parte denominada *hiperestructura*, cf. Hausmann y Wiegand 1989), que los usuarios, según nuestra experiencia, no suelen consultar. Se trata de unas partes introductorias (como preámbulo, artículos lexicográficos de muestra, guías de uso del diccionario, abreviaturas, apéndices, etc.) y de otras que se exponen en apéndices o anexos (apéndice gramatical o modelos de conjugaciones de verbos). Concretamente, en las introducciones de *DIPELE*, *SALAMANCA*, *GDUEsA-SGEL*, *DEE-SM* y *Espasa* se incluyen guías de uso del diccionario y, salvo el *SALAMANCA*, un apartado dedicado a la fonética del español. Por otro lado, estos mismos diccionarios contienen apéndices gramaticales (excepto *DEE-SM* y *Espasa*) y el sistema de conjugaciones verbales (salvo *GDUEsA-SGEL*). El *DEE-SM* es el único que ofrece una Guía de conversación con las principales situaciones en las que el estudiante de español se

encontrará en países hispanohablantes (pedir un café, reservar una habitación de hotel o cambiar un billete en el aeropuerto, etc.).

2.3. Análisis de los diccionarios y otros productos lexicográficos para aprendices no nativos de español

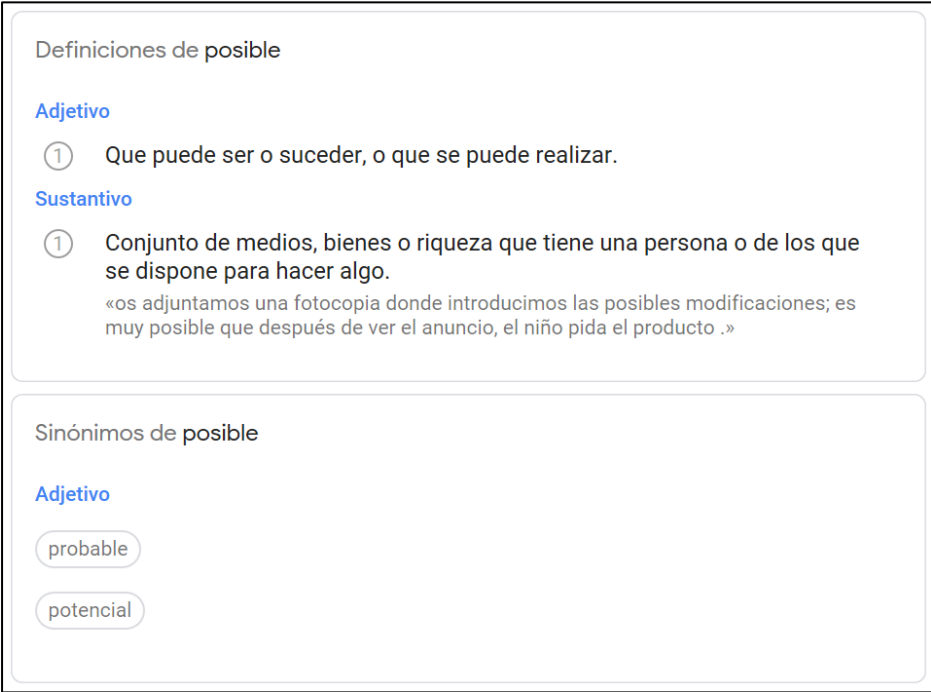
La lexicografía para aprendices no nativos de español es una de las ramas de la lexicografía que despierta mayor interés entre los estudiosos (Bosque y Barrios 2018, 644). Sin embargo, últimamente casi no se producen nuevos productos lexicográficos y los estudios publicados suelen ser descriptivos pero no transformativos, esto es, que no están orientados hacia la concepción y producción de una nueva y mejor generación de diccionarios. Las razones de ello pueden ser, entre otras, la falta de nuevas ideas o la carencia de un modelo de negocio. En español no se suele concebir la elaboración de diccionarios a partir de una teoría, aunque sí se siguen ciertos presupuestos teóricos que derivan en buena parte de la metalexicografía francesa, usados en las últimas cuatro décadas para elaborar diccionarios generales (cf. Nomdedeu-Rull 2017), lo que produce una lexicografía fundamentalmente intuitiva y concebida como una disciplina de la lingüística (p.e. Azorín 2003). Algunos estudiosos de los diccionarios no consideran necesario disponer de una o varias teorías porque piensan que la lexicografía no constituye una teoría y práctica independientes, sino un tipo de “arte y artesanía” (Landau 1984) o “lingüística aplicada” (Haensch *et al.* 1982, Meier 2003; cf. Tarp 2007). El hecho de poder contar con una teoría de la lexicografía para confeccionar productos lexicográficos puede orientar su elaboración, y viceversa, la elaboración de productos lexicográficos puede enriquecer el desarrollo de la propia teoría.

Algunos investigadores y lexicógrafos del español —Maldonado (2003), Hernández (2008) o Nomdedeu-Rull y Tarp (2018), entre otros— han aludido a las cuestiones mejoradas y mejorables en dicha lexicografía. Han reconocido que los lexicógrafos del español comenzaron a tomar conciencia, desde los estudios de Hernández (1989, 1992), de la importancia de elaborar repertorios específicos para un tipo de usuarios con necesidades concretas. A partir de entonces, la lexicografía pedagógica experimentó algunos avances, como los diccionarios *DIPELE* (1995) y *SALAMANCA* (1996). Hasta ese momento, el camino por recorrer con respecto a la concepción y desarrollo de diccionarios pedagógicos era enorme: muchos solían ser recortes de diccionarios generales y se incidía en que presentaban carencias, como falta de definición del usuario meta de los diccionarios o poca utilidad para la producción, e incluso para la recepción.

Un análisis detallado de los diccionarios de este tipo evidencia que estas carencias todavía no se han superado. Suelen encaminarse a aprendices nativos y a aprendices no nativos de español simultáneamente, por lo que no distinguen sus necesidades respectivas, ni contemplan la existencia de otros muchos subtipos existentes entre ambos tipos: nativos (niños, adolescentes, adultos, con/sin formación académica, etc.); no nativos (italianos, daneses, chinos, brasileños, japoneses, rusos, etc.). Los diferentes subtipos exigen una serie de datos específicos para poder neutralizar la distancia existente entre sus correspondientes primeras lenguas y el español y entre los contextos culturales en que se hablan estas lenguas. Esta cuestión se lleva discutiendo desde hace décadas en la literatura especializada (cf., p.ej., Zgusta 1989), pero todavía no se ha encontrado una solución satisfactoria. Parece ser que ello pasa por poseer datos y hacer, con la plataforma informática adecuada, que se muestren al usuario solo aquellos que son relevantes para satisfacer la necesidad que presente en ese momento. Sin embargo, los autores de este tipo de diccionarios han fundido algunas de las necesidades de todos ellos con el único objetivo de poder abarcar el mayor número posible de destinatarios y, por tanto, conseguir vender más ejemplares. Por ello, como han expuesto

numerosos estudiosos (Maldonado 2003, 2012; Nomdedeu-Rull 2006, 2018, 2020; Nomdedeu-Rull y Tarp 2018), los datos aportados no prestan buena parte de la ayuda posible a los aprendices no nativos de español al no solerse tratar los problemas aisladamente con el uso, por ejemplo, de mini-reglas o notas explicativas. Estos diccionarios suelen presentar definiciones poco claras, datos gramaticales no pensados para la producción de textos (orales y escritos), datos sintácticos insuficientes (cf. Dam-Jansen y Tarp 2019) y escasos datos pragmáticos y culturales (cf. Nomdedeu-Rull 2018, 2022; Nomdedeu-Rull y Tarp 2018).

Ante carencias de este tipo, con el factor añadido de que los datos se presentan en diccionarios en papel o digitalizados, los aprendices terminan por consultar diccionarios bilingües u otro tipo de herramientas, en formato digital y accesibles desde el propio *smartphone*, aunque sean de inferior calidad. Hay otros diccionarios monolingües de español en Internet muy usados por estos aprendices (cf. Nomdedeu-Rull 2019 y 2020), cuyas funciones no han sido concebidas para satisfacer sus necesidades. Por ejemplo, los datos que muestra el diccionario monolingüe del *Traductor* de Google –tomados del diccionario monolingüe de español del sitio web *Oxford Dictionaries* <https://www.oxforddictionaries.com/>– no han sido preparados a partir de las diferentes funciones enfocadas a satisfacer las necesidades que pueden tener los aprendices no nativos de español, sino que ofrece los típicos datos presentados en los diccionarios monolingües de español –como definiciones, ejemplos y sinónimos– dirigidos a un público genérico. Si se busca el adjetivo *posible* en este traductor (Figura 2.3.1), se observa que el formato y el acceso responden a la tendencia actual de presentar los datos en este tipo de herramientas – fácil, rápido y con la posibilidad de interactuar con ella por medio del teclado o de la voz–, pero el contenido y los tipos de datos ofrecidos no se adaptan a las necesidades específicas de los aprendices no nativos de español:



The image shows a screenshot of the Google Translator dictionary entry for the word "posible". It is divided into two main sections: "Definiciones de posible" and "Sinónimos de posible".

Definiciones de posible

- Adjetivo**
 - ① Que puede ser o suceder, o que se puede realizar.
- Sustantivo**
 - ① Conjunto de medios, bienes o riqueza que tiene una persona o de los que se dispone para hacer algo.
«os adjuntamos una fotocopia donde introducimos las posibles modificaciones; es muy posible que después de ver el anuncio, el niño pida el producto .»

Sinónimos de posible

- Adjetivo**
 - probable
 - potencial

Figura 2.3.1 Definición de *posible* en el diccionario monolingüe integrado en el *Traductor* de Google

Un tipo de dato relevante de *posible* es el referente a su posición en la oración y al cambio de significado que la posición le determina. Dam-Jensen y Tarp (2019, 39) han propuesto cómo tratar las combinaciones sintácticas en futuros diccionarios para aprendices extranjeros

que necesitan escribir textos en español. Para este adjetivo proponen el artículo lexicográfico siguiente (Figura 2.3.2), centrado en su anteposición o posposición con respecto al sustantivo al que acompaña:

<p>posible ADJETIVO</p> <p>1. DEFINICIÓN</p> <p>Que puede ser o suceder</p> <p>CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS</p> <p>posible + SUSTANTIVO</p> <p>Entre los <i>posibles candidatos</i> se encuentra el actual vicepresidente. (<i>Posible</i> siempre se coloca delante del sustantivo cuando expresa algo que puede, pero no necesariamente va a suceder, en este caso que el vicepresidente y otras personas presenten su candidatura).</p> <p>ser posible que + SUBJUNTIVO</p> <p>Es <i>posible que</i> venga una vecina a tomar café. (Siempre se usa el modo subjuntivo detrás de <i>ser posible que</i>. La construcción es impersonal y solo puede usarse en tercera persona singular).</p> <p>2. DEFINICIÓN</p> <p>Que se puede ejecutar</p> <p>CONSTRUCCIONES SINTÁCTICAS</p> <p>SUSTANTIVO + posible</p> <p>Si el dinero no alcanza sólo hay dos <i>soluciones posibles</i>: eliminar gastos o aumentar los ingresos mensuales. (Cuando <i>posible</i> está colocado detrás de un sustantivo siempre se yuxtapone a <i>imposible</i>, en este caso a las <i>soluciones</i> que son <i>imposibles</i> de ejecutar).</p> <p>ser posible</p> <p>Otro mundo es <i>posible</i>. ¿Son <i>posibles</i> los milagros?</p> <p>ser posible + INFINITIVO</p> <p>Es <i>posible</i> correr un doble maratón pero es muy doloroso. (La construcción es impersonal y solo puede usarse en tercera persona singular.)</p>
--

Figura 2.3.2 Propiedades sintácticas y definición de *posible* en la propuesta de Dam-Jensen y Tarp (2019)

Esta propuesta se centra en los aspectos sintácticos, por lo que no incluye otras categorías de datos también imprescindibles –flexión, sinónimos, antónimos, colocaciones y expresiones fijas–. Diccionarios como el del *Traductor* de Google no las ofrecen, por consiguiente, no son productos adecuados para aprendices no nativos de español, sobre todo si se piensa en la producción de textos (escritos u orales).

Sobre la forma en la que se presentan los datos, hay mucho por hacer. En la literatura sobre diccionarios en inglés (cf. Bensoussan, Sim y Weiss, 1984; Bogaards, 1995, 1998; Atkins y Varantola, 1998a, 1998b; Miller 2006a, 2006b; entre otros), muchos investigadores demandan que los aprendices de lenguas extranjeras adquieran mayores competencias en el uso de diccionarios. Respecto a ello, se ofrecen resultados contradictorios: Atkins y Varantola (1998b, 36) demostraron que la instrucción específica no necesariamente aumenta el uso de los diccionarios por parte de los estudiantes, mientras que Miller (2006a) concluyó que la incorporación de habilidades de capacitación en el diccionario permitió que sus estudiantes australianos apreciaran las ventajas de los *learner's dictionaries* y se beneficiaran de su consulta al mejorar sus habilidades de escritura académica. Según nuestra experiencia, los resultados proporcionados por los estudios citados sirven actualmente de muy poco, sobre

todo porque estas recomendaciones son solo aplicables, y parcialmente, a diccionarios en papel o digitalizados, pero ya no sirven para los verdaderos diccionarios digitales en línea (aislados o integrados en otras herramientas) (§4). Actualmente, la oferta lexicográfica para aprendices de ELE desaprovecha las múltiples soluciones que pueden aportar las nuevas tecnologías a la elaboración de diccionarios (cf. Nomdedeu-Rull y Tarp 2018). No se tienen en cuenta los actuales hábitos de búsqueda de información y destrezas digitales de los usuarios, basados en la necesidad de encontrar una respuesta rápida y eficaz a una consulta determinada (Domínguez y Valcárcel 2015 y Nomdedeu-Rull 2019). En cambio, se analiza el uso de diccionarios ya existentes (*investigación retrospectiva*), aunque los resultados poco aportan si se piensa en cómo afrontar los retos del futuro (Tarp 2019a, 30). Es necesario adaptarse a los hábitos de consulta de los usuarios y no que sean los usuarios quienes tengan que adaptarse a las características de los diccionarios para aprender a usarlos. Los productos tecnológicos actuales son *user friendly*, ¿por qué no pueden serlo los productos lexicográficos? La cultura lexicográfica instaurada no repara en que la responsabilidad del uso o no uso del diccionario está en el lexicógrafo y no en el usuario. A este respecto, los datos obtenidos recientemente por Nomdedeu-Rull (2019), después de analizar los hábitos de obtención de información en diccionarios por parte de 188 aprendices universitarios chinos de español, confirman que los productos lexicográficos deben concebirse pensando únicamente en el usuario si se quiere favorecer su aprendizaje. El hecho de que se pueda consultar una herramienta gratis, rápida y agradable es un factor mucho más determinante para el usuario que la calidad de los datos que el producto pueda ofrecer.

La situación de los diccionarios para aprendices no nativos de inglés es sensiblemente mejor que para el caso que acabamos de mostrar del español. El *OALD* utilizó definiciones simplificadas, pero el *LDOCE* fue el primero que presentó un vocabulario definitorio verdadero de aproximadamente 2000 palabras. En general, los principales MELD británicos han seguido un patrón de notable similitud (Yamada 2010), lo que también se refleja en las características ofrecidas en sus versiones en línea. Ello tal vez se deba al impulso competitivo y al uso de la misma plataforma de producción de diccionarios de software de IBM (cf. Lew 2011).

A pesar de que las editoriales británicas son las que lideran el mercado de estos diccionarios, también se han publicado, por ejemplo, en Estados Unidos o Australia, como el *Merriam-Webster's Learner's Dictionary* (EEUU) o el *Heinle's Newbury House Dictionary of American English*. El inglés británico ocupa un espacio mayor, seguido por el inglés americano, aunque reflejan diferentes variedades de inglés. Esta situación pone en desventaja a quienes estudian en otros países, como Australia, ya que a veces los elementos léxicos y las referencias culturales no coinciden. Por ejemplo, los MELD británicos etiquetan algunas expresiones como australianas, pero dado que los diccionarios reflejan la cultura (Dalgish 1995) es inevitable que un diccionario de este tipo producido para el mercado inglés británico se concentre en artículos y prácticas culturales británicas. Esto a veces puede conducir a malentendidos para los alumnos. Algeo (1995) dio el ejemplo del *fútbol* definido en su sentido británico de *soccer*, pero sin reconocer el referente diferente que entiende un hablante nativo de inglés estadounidense (o en este caso, australiano). Sucede lo mismo con los diccionarios de ELE, con respecto del español de España (la variante predominante) y del resto de variedades del español.

Con todo, los diccionarios para aprendices no nativos de inglés se centran en: 1) palabras más frecuentes; 2) significados más frecuentes; 3) colocaciones comunes y patrones sintácticos; 4) patrones de uso hablados y escritos. A este respecto, se caracterizan por proporcionar: 1) definiciones simplificadas; 2) variaciones de ortografía; 3) pronunciación (normalmente la de Reino Unido y la de Estados Unidos); 4) oraciones de ejemplo; 5) datos sobre su uso; 6) frecuencia de las palabras; 7) datos gramaticales; 8) errores comunes del

aprendiz; y 9) ilustraciones. Los MELD en línea hacen que este rango de posibilidades sea aún mayor, incorporando ejercicios, blogs, enlaces a palabras cercanas, temas, palabras del día, entradas a partir de la colaboración colectiva, mayores facilidades para añadir nuevas palabras y, ocasionalmente, etimología (Miller 2018, 355-361). Con respecto a los MELD en línea, Miller (2018, 362-363) ha señalado algunas ventajas (uso de múltiples bancos de datos, acceso a hiperenlaces o fomento de una comunidad de aprendices en línea) y desventajas (grupo meta impreciso, prohibición de usar recursos en línea durante los exámenes en algunos países de habla inglesa o multiplicidad de recursos en línea gratuitos poco fiables). En cuanto a las desventajas, indica que suelen ser las mismas que las existentes para los diccionarios en papel de este tipo. Por su parte, Lew (2011) ha señalado que 1) todavía están limitados por el modelo en papel, con mecanismos de acceso a los datos lexicográficos normalmente deficientes para la tecnología actual y que 2) los usuarios pueden verse inundados de información irrelevante y repetitiva. Tseng (2003) señaló que no proporcionan suficientes datos culturales —en coincidencia, Nomdedeu-Rull (2018) y Nomdedeu-Rull y Tarp (2018) sobre los diccionarios de español—, aunque hay algunos que ofrecen más datos de este tipo, como el *OALD*, con acceso al apartado “Culture”. En la palabra *football* (Figura 2.3.3) observamos que hay tres subentradas, una para el *Association football*, otra para el *American Football* y la última para el *Canadian Football*:

Definition of **football** noun from the Oxford Advanced Learner's Dictionary

football *noun*

BrE /'fʊtbɔːl/ ; NAmE /'fʊtbɔːl/

1 ★ [uncountable] (also *formal Association football*) (*both British English*) (also *soccer North American English, British English*) (*also British English, informal footy, footie*) a game played by two teams of 11 players, using a round ball which players kick up and down the playing field. Teams try to kick the ball into the other team's goal.

- to *play football*
- a *football match/team/stadium*

→ SEE ALSO [GAELIC FOOTBALL](#)

+ Culture

+ Oxford Collocations Dictionary

2 ★ [uncountable] (*North American English*)

→ = [AMERICAN FOOTBALL](#), [CANADIAN FOOTBALL](#)

+ Culture

+ Oxford Collocations Dictionary

Figura 2.3.3 Tres subentradas de la palabra *football* en el OALD

Si, por ejemplo, se clica en “Culture” en la primera subentrada (Figura 2.3.4), se obtiene abundante información cultural:

football – British style

Football is the most popular sport in Britain, particularly among men. It is played by boys in most schools. Most towns have an **amateur** football team (= a team which does not get paid for playing) which plays in a **minor league**. Football is also the most popular **spectator sport** (= sport that is watched) in Britain. Many people go to see their **professional** team playing **at home**, and some go to **away matches**. Many more people watch football on television.

The rules of football are relatively simple: two teams of 11 players try to get a round ball into the opposing team's **goal** and to prevent their opponents from scoring. The ball may be kicked or **headed**, but never **handled** (= touched with the hand), except by the **goalkeepers**. The **Football Association** was founded in 1863 to decide the rules of football and the resulting game became known formally as **association football**. It is sometimes also called **soccer**. Many of today's leading **clubs** were established shortly afterwards.

Most professional clubs represent large cities, or parts of London. They include **Everton**, **Liverpool**, **Manchester United**, **Arsenal**, **Chelsea** and **Tottenham Hotspur**. The most famous Scottish clubs include **Rangers** and **Celtic**. In 1992 football was reorganized so that the best 20 teams in England and Wales play in the **Premier League**, while 70 other teams play in three divisions, run by the **Football League**. There is a **Scottish Professional Football League** with four divisions, formed in 2013 when the Scottish Football League joined with the Scottish Premier League. At the end of each season, the top few teams in each division are **promoted**

Figura 2.3.4 Datos culturales bajo la pestaña “Culture” del *OALD*

Es razonable preguntarse si existe un ideal de cuánta información cultural necesita el usuario. Dependerá de varios factores, como sus necesidades concretas. Abogamos por ofrecer todos los datos posibles, dando prioridad a los relevantes en cada caso (§4 retos).

Los MELD han introducido muchos más avances que los diccionarios para aprendices no nativos de español. Además, en el ámbito del aprendizaje del inglés como lengua extranjera no solo existen diccionarios mejores que en español, sino que se han realizado muchos más estudios de carácter exploratorio sobre su uso, obteniendo más resultados sobre su aplicación en diferentes tipos de contextos. Por ejemplo, se han reconocido varias características, como el uso de los videos: Miller, Kwary y Setiawan (2017) han estudiado que los aprendices agradecen su presencia o Lew y Doroszewska (2009) han demostrado que los gráficos animados no favorecen la retención del vocabulario, aunque lo mismo no es cierto para la decodificación del vocabulario. Con todo, es necesaria más investigación para ver cuán efectivos podrían ser los nuevos enfoques.

3. Métodos y técnicas de elaborar diccionarios

Los principales y más recientes avances técnicos y metodológicos sobre la lexicografía pedagógica del español tienen que ver con las diferentes herramientas de análisis y de compilación de datos empleadas para elaborar los diccionarios. Cuestiones como la selección de los lemas y el tratamiento de los datos constituyen las últimas preocupaciones. En ambos casos, provienen casi siempre de archivos de registro (*log files*) o de corpus.

Desde hace varios años, la elaboración de diccionarios se concibe a partir de la constitución de un corpus. Ello ha contado con defensores y opositores. Las herramientas actuales facilitan el acceso a los datos, motivo por el cual casi todos los diccionarios de calidad que se producen en instituciones públicas y en centros de investigación se compilan a partir de este tipo de base empírica (cf. Tarp 2018). La discusión se centra últimamente en si

crear corpus *ad hoc* o usar Internet como corpus. Varios son los autores que consideran que Internet es un tipo de corpus lexicográfico (Fuertes-Olivera 2012, 51; Kilgarrif & Grefenstette 2003, 334). Hay dos maneras de usarlo: 1) componiendo un corpus a partir de los textos encontrados en Internet; 2) usando Internet directamente como corpus. Para las ventajas e inconvenientes de cada uno de los dos tipos de corpus lexicográfico, véase Tarp (2018). Un ejemplo de elaboración de diccionarios por medio del uso de Internet como corpus lo representan los Diccionarios Valladolid-UVA en fase de elaboración dirigidos por Fuertes-Olivera (Tarp y Fuertes-Olivera 2016). Actualmente, los escasos diccionarios para aprendices de ELE que se están elaborando crean un corpus *ad hoc*. Un ejemplo de ellos es el corpus que se está elaborando para el establecimiento del leuario del *Diccionario de español para aprendices sinohablantes* llevado a cabo por el grupo LEXELE de la Universidad Rovira i Virgili. Sea como fuere, el reto actual al respecto es desarrollar métodos que permitan aprovechar el corpus de Internet para crear *datos inteligentes* adaptados a las necesidades de los usuarios.

4. Retos de la lexicografía para aprendices de ELE

El advenimiento de la lexicografía digital ha conllevado un replanteamiento importante de la conceptualización del objeto *diccionario* (cf. Nomdedeu-Rull 2017; Miller 2018; Nomdedeu-Rull y Tarp 2018). Los diccionarios en línea presentan oportunidades ilimitadas, pero requieren una nueva manera de pensar (Miller 2018, 364). Hay que partir de las necesidades del usuario para resolver sus diferentes tipos de problemas y saber qué espera del mundo digital. Aparecen lentamente diccionarios de calidad en línea y otros tipos de recursos usados para el aprendizaje de lenguas. El reto principal para la lexicografía es encontrar soluciones para adaptarse al ritmo al que el mercado evoluciona, respondiendo a las necesidades existentes y emergentes. Para ello, es necesario que la Lexicografía aborde diversos retos previos y necesarios, como los descritos por Fuertes-Olivera y Bergenholtz (2005), Maldonado (2012), Tarp y Gouws (2019) o Nomdedeu-Rull (2020, 2022). Destacamos los cuatro siguientes: 1) modelo de negocio; 2) personalización del producto lexicográfico; 3) integración del producto lexicográfico en otras herramientas (p.e., asistentes de escritura); 4) desarrollo del producto como herramienta de aprendizaje y no solo de consulta.

Reto 1: la falta de un modelo de negocio adecuado es solo el desencadenante de la crisis actual en lexicografía. El modelo actual ha quedado obsoleto por un cambio de paradigma y por la introducción de las nuevas tecnologías disruptivas. Por tanto, el desarrollo de un nuevo modelo de negocio lexicográfico debe partir de un profundo conocimiento de estas innovaciones y su impacto en la lexicografía. Tarp (2019a) señala que la supervivencia de la lexicografía como práctica cultural necesita un modelo de negocio, que debe cumplir con dos requisitos: 1) generar ingresos mediante la comercialización de productos lexicográficos; 2) financiar la compilación de diccionarios cada vez más avanzados aunque estos no generen ingresos. Fuertes-Olivera (2019, 25) afirma que “it is necessary to move upstream in the value chain and develop lexicographic services instead of lexicographic products”. Según Tarp (2019a, 15), ello significa que “la lexicografía antes de todo debe tomar consciencia de que su producto por excelencia son los datos lexicográficos y que estos pueden usarse para un sinnúmero de aplicaciones que van desde su presentación en diccionarios hasta su integración en diferentes tipos de herramientas, asistentes, plataformas, servicios, etc.”. Esta idea queda ilustrada con el gráfico (Figura 4.1) que aporta Tarp (2019a, 15), en el que aparece la cadena de valor de los datos lexicográficos integrados:

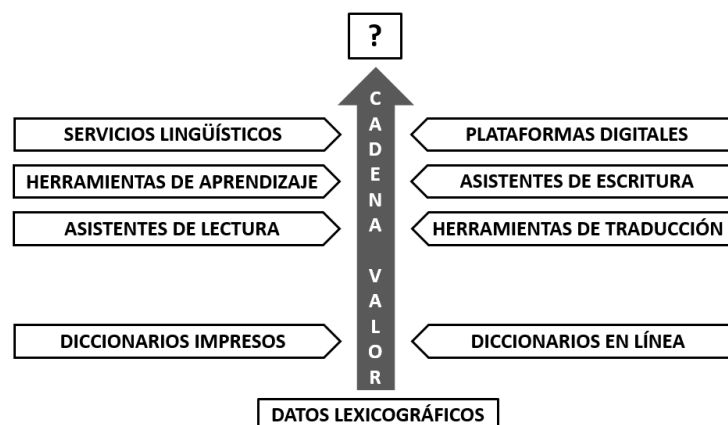


Figura 4.1 La cadena de valor de los datos lexicográficos integrados (Tarp 2019a, 15)

Para ello, es necesaria una estrecha colaboración interdisciplinaria con informáticos, diseñadores y otros especialistas. En el capitalismo no hay empresa que muestre interés en invertir en algo que no genere beneficios. ¿Cuál es el reto? Como afirma Tarp (2019b, 231), “the objective of a new business model should be to find financial resources that *also* allow the publishers to sustain their online dictionaries. The dictionaries could then be used by the publishers to promote their different products as well as resources to which users can be referred from the latter”. Los diccionarios digitales pueden concebirse como promotores de los demás productos de una empresa además de fuente de última instancia a la que se puede referir desde estos productos para convertirse en productos *premium* mediante la optimización de la información suministrada.

Reto 2: los datos deben adecuarse de la mejor manera posible a las necesidades de los usuarios ante sus consultas concretas, para lo cual es necesario pasar del diccionario estandarizado al personalizado. Como anotan Tarp y Gouws (2019, 252), el proveedor de datos sabe cuándo un usuario tiene o se espera que tenga una necesidad de información y también sabe cómo preparar los datos lexicográficos correspondientes y adaptarlos al perfil particular del usuario para que pueda usarlos de la manera más efectiva posible y, así, satisfacer sus necesidades particulares. La personalización no excluye que las necesidades de diferentes usuarios de un perfil similar puedan ser satisfechas por el mismo conjunto de datos lexicográficos. Significa que los datos, en términos de lenguaje, formalidad, contenido y diseño, deben prepararse y presentarse para que los usuarios puedan resolver sus problemas particulares de la mejor manera posible. Un buen ejemplo de producto con datos personalizados lo representa el asistente de escritura desarrollado por Ordbogen, <http://www.writeassistant.com/en/>, herramienta que también usamos para referirnos al tercero de los retos.

Reto 3: tendremos que ir despidiéndonos de los diccionarios tal y como los hemos conocido y pensar en la integración del producto lexicográfico en otras herramientas. La razón de esto se encuentra en el auge de herramientas de escritura con diccionarios integrados que asisten a los usuarios a escribir en una lengua extranjera. Los diccionarios ya no son/serán consultados como hasta ahora, pues la aproximación del usuario al diccionario ha cambiado y sigue cambiando (cf. Nomdedeu-Rull 2019). La respuesta a una necesidad/búsqueda tiene que ser rápida, gratis y en el PC/Smartphone. Por ejemplo, el asistente de escritura de Ordbogen es una herramienta integrada que plantea desafíos que no se pueden resolver mediante la investigación tradicional de usuarios, básicamente retrospectiva, desarrollada en el marco de un viejo paradigma. Su existencia presenta, como ha planteado Tarp (2019b, 237-238), varios interrogantes aún por contestar, como, entre

otros, “Which are the words requiring linguistic and cultural alerts? And which are the lexicographical data needed to support these alerts?” o “Which lexicographical data are required if Write Assistant, apart from assisting L2 writing, should also be designed as a learning tool?”. Estas y otras preguntas merecen un profundo análisis que incorpore, al menos, a lexicógrafos, informáticos, diseñadores y especialistas en adquisición y enseñanza de lenguas.

Reto 4: el diccionario en ELE se ha solido usar para encontrar respuestas a consultas puntuales (*herramienta de consulta*) y no como parte del *componente estratégico* del aprendizaje de lenguas (cf. Nomdedeu-Rull 2020), esto es, para ser integrado en el marco de la realización del conjunto de operaciones y mecanismos que el aprendiz aplica para la obtención, almacenamiento, recuperación y uso de información necesarios para que el aprendiz pueda cumplir sus metas comunicativas. Para ello, es necesario que el producto lexicográfico permita la consulta de datos diseñados para aprender.

5. El impacto del uso de diferentes tipos de diccionarios en la cantidad y la calidad del aprendizaje de vocabulario en ELE

Para que el producto lexicográfico pueda servir también como herramienta de aprendizaje, es necesario saber cómo puede contribuir en la cantidad y la calidad de aprendizaje de vocabulario en ELE. En este apartado se ofrece un análisis crítico desde una perspectiva cognitiva y de procesamiento del input sobre qué características deben integrar los diccionarios para poder facilitar el aprendizaje de vocabulario en ELE.

5.1. Forma, significado y conexión entre forma y significado

Desde una perspectiva cognitiva, aprender una nueva palabra u otro tipo de elemento léxico (diferentes tipos de frases léxicas, el lenguaje formulaico, entre otros) implica procesar, codificar (*encode*) y retener en la memoria al menos tres componentes básicos: *la forma* del elemento léxico, *el significado* del elemento léxico y *la conexión* entre la forma y el significado. Por *forma* entendemos aquellos elementos propiamente físicos, como las ondas sonoras que representan secuencias de fonemas de palabras en el habla oral, los grafemas que representan las palabras escritas como es común con los diccionarios, los contrastes visuales que se utilizan en los lenguajes de signos (aprovechando elementos contrastivos como la forma de la mano, el lugar en el espacio y el tipo de movimiento) o los elementos táctiles que se manipulan en un sistema de lectura y escritura táctil como el braille. Por *significado* entendemos todo elemento tanto denotativo como connotativo y notamos que, al aprender una nueva palabra en ELE, los aprendices suelen transferir conocimiento y suposiciones basados en su primera lengua que tienen que ser reformados en ELE. El espacio semántico en ELE tiene que ir refinándose poco a poco a lo largo del tiempo. Por ejemplo, los aprendices de ELE cuya primera lengua es el inglés tienen que aumentar el espacio semántico de verbos como *cambiar* y *esperar* de manera que incluya el significado de “change” y “cash” para *cambiar* y “wait for” y “hope for” para *esperar*. Por último, hay que reforzar las conexiones apropiadas entre las múltiples formas léxicas y diferentes aspectos de sus significados en ELE o cualquier segunda lengua.

En términos generales, en cuanto más ayude un diccionario u otro producto lexicográfico a los aprendices a aprender y retener estos tres componentes básicos, más eficaz será su consulta. Con respecto al ELE en particular, un diccionario debe presentar tanto las formas orales como las escritas de las palabras y, con respecto a lo de refinar el campo semántico en

ELE, conviene incluir varias muestras de una palabra en diferentes oraciones con el fin de ejemplificar significados denotativos y connotativos que son particulares a lo que debe ser la representación léxico-semántica de la palabra (u otro elemento léxico) en español, tomando en cuenta también, por supuesto, múltiples cuestiones relacionadas con variación regional y sociolectal.

5.2. Contextos de aprendizaje de vocabulario

Al presentar información y muestras de unidades léxicas en un diccionario, también hay que considerar los diferentes contextos de aprendizaje de vocabulario que se pueden clasificar según un sistema de dos continuos, (a) entre completamente intencional y completamente ocasional y (b) entre completamente aislado (la unidad léxica se presenta sin otras) y completamente integrado (la unidad se presenta junta con muchas otras unidades apropiadas, como en el contexto de una oración con muchas colocaciones apropiadas). Barcroft (2019) propuso el sistema *I-cuadrado* (*intentional-incidenta* como un continuo e *isolated-integrated* como otro continuo) para facilitar la clasificación de diferentes contextos de aprendizaje de vocabulario utilizando estos dos continuos. El sistema incluye una escala de 1 a 9 en los dos ejes de manera que una clasificación de 5:5 en la escala correspondería a un caso de 50% en los dos continuos, es decir, en el centro de todo el sistema I-cuadrado (cf. Barcroft, 2019, para un ejemplo de dicho contexto de aprendizaje de vocabulario). Mientras que el aprendizaje de vocabulario por medio de un diccionario típicamente se asocia con aprendizaje intencional, si se incluyen muchos ejemplos de unidades léxicas en contacto en diferentes tipos de oraciones, se pueden proporcionar oportunidades de aprendizaje integrado. Al prestar atención a una variedad de muestras (en varias oraciones), puede llegar a haber instancias de aprendizaje ocasional de información léxico-semántica, y si las muestras están bien seleccionadas, los aprendices podrán aprender no solo una definición de una palabra en un contexto únicamente intencional y aislado.

5.3. Cantidad versus calidad de aprendizaje

En relación con la cuestión de proveer varias muestras de los diferentes significados y usos de palabras y otros tipos de unidades léxicas, conviene señalar la importancia de desarrollar conocimiento léxico con respecto no solo a la cantidad de vocabulario que se puede aprender sino también a la calidad del conocimiento mismo. Por *cantidad* entendemos el número de palabras y otros elementos adquiridos durante un tiempo dado; por *calidad* entendemos la naturaleza de la representación léxico-semántica que se va dando a lo largo del tiempo, un proceso mental que involucra diferentes grados de *mediación léxica* (con dependencia en formas L1) versus *mediación semántica* (con menos dependencia en formas L1, es decir, conexiones directas entre las representaciones semánticas y sus correspondientes formas léxicas). Hay muchas maneras de medir el grado de aprendizaje de vocabulario. Por un lado, hay el número de palabras como medida. Por otro lado, existen medidas como el conocimiento de propiedades de colocaciones, el conocimiento de matices de significados, el grado de mediación conceptual (versus mediación léxica) disponible a los aprendices y el grado de “uso automático” de las unidades léxicas en cuestión. Los diccionarios más eficaces con respecto a promover el aprendizaje de vocabulario para aprendices de ELE deben desarrollar cada una de estas medidas.

5.4. Promoción de la adquisición de vocabulario

Además de las consideraciones importantes descritas, ¿cuáles son algunas de las propiedades específicas que puede tener un diccionario para que ayuden a promover la adquisición de vocabulario de una manera eficaz? A continuación, presentamos una lista de cinco propiedades (cf. también Barcroft, 2012, 2019 para más consideración de estas propiedades y para la discusión de una serie de investigaciones con resultados que apoyan estas propiedades):

1. Repetición de palabras meta en el input.
2. Oportunidades para la recuperación (*retrieval*) de palabras meta.
3. Variabilidad acústica en el input oral.
4. Ejemplos de significados y usos específicos para el español.
5. Ejemplos de colocaciones apropiadas para el español.

Cada una de estas propiedades ayuda a promover la adquisición de vocabulario en ELE y una combinación de más de una de las propiedades puede funcionar aún mejor al respecto.

5.4.1. Repetición

Cuantas más veces estén expuestos los aprendices a la forma de una unidad léxica, hay más probabilidad de que la aprendan. Aunque la repetición no haya sido considerada tradicionalmente como un elemento positivo en la construcción de diferentes tipos de diccionarios, no hay duda de que, sea en forma escrita y/o en forma oral, facilita la adquisición de nuevas formas léxicas. Al leer una serie de oraciones en las que se repite una nueva forma léxica, por ejemplo, cuando los aprendices leen una serie de oraciones con una palabra meta en *Linguee*, procesan la nueva forma como input (muestras del idioma meta) más extensivamente y de esta manera logran codificar y retener la nueva forma en cuestión mejor que si tuvieran menos repeticiones.

5.4.2. Oportunidades de recuperación (*retrieval*)

Si un diccionario proporciona oportunidades de que los aprendices recuperen formas léxicas meta, ello facilitaría la adquisición de dichas palabras. Se ha comprobado en una serie de estudios cómo estas oportunidades mejoran la memoria para la creación de nuevas formas léxicas (v. Barcroft, 2012, 2019 para más análisis de esta evidencia empírica).

5.4.3. Variabilidad acústica

Una tercera propiedad que pueden tener los nuevos productos lexicográficos es la variabilidad acústica. Se ha demostrado que, al presentar nuevas palabras como input oral, el uso de la variabilidad acústica en la forma de múltiples hablantes, múltiples estilos de hablar y múltiples velocidades de hablar facilita el aprendizaje de vocabulario comparado con una presentación acústicamente consistente (solo un hablante, un estilo de hablar y una velocidad) (Barcroft y Sommers 2005; Sommers y Barcroft 2007). Para los diccionarios que incluyen muestras orales de las unidades léxicas meta, vale pena incluir también la variabilidad acústica por sus importantes beneficios.

5.4.4. Ejemplos de significados y usos

Mientras que las tres provisiones discutidas arriba tienen que ver principalmente con la cantidad de nuevas formas léxicas que se pueden adquirir eficazmente, las últimas dos provisiones presentadas aquí tienen que ver con la calidad del aprendizaje y, en particular, con la profundidad de conocimiento relativa al espacio léxico-semántico y las colocaciones apropiadas de las unidades léxicas en ELE. Como ya se ha comentado, los aprendices de ELE tienen que refinar su conocimiento del espacio léxico-semántico de cada nueva palabra que aprenden en español, y los diccionarios pueden aportar al respecto una serie de ejemplos, o muestras, de significados apropiados en diferentes contextos. Esto se puede lograr con oraciones escritas y/u oraciones presentadas oralmente. Es más, los lexicógrafos pueden decidir la mejor manera de ilustrar los diferentes significados y usos en cuestión antes de escoger y proveer a los aprendices de las oraciones (y/o textos, discurso, etc.) que se van a utilizar para dicho fin.

5.4.5. Ejemplos de colocaciones

Otra propiedad de un diccionario diseñado para facilitar la adquisición, nuevamente con respecto a la calidad del aprendizaje, es la inclusión de ejemplos/muestras que ilustren bien las propiedades de colocación de las palabras meta. Aprender vocabulario es hacer estadísticas; aprendemos qué palabras tienden a aparecer con diferentes palabras meta y, por falta de coocurrencias, qué palabras no tienden a aparecer con las mismas palabras meta. Si un diccionario provee ejemplos/muestras de palabras meta en diferentes oraciones y/o segmentos de texto o discurso oral, hay la oportunidad de escoger los ejemplos/muestras de manera estratégica con el fin de ilustrar a los aprendices con las propiedades colocacionales de las palabras en cuestión. El input al que los aprendices están expuestos en su ambiente lingüístico natural va a proveerles información de este tipo, pero si los diccionarios también lo pueden hacer, pueden facilitar aún más el aprendizaje de vocabulario. Con todo, no entramos en el debate existente entre especialistas sobre la efectividad de los métodos de enseñanza implícita versus explícita de colocaciones al no ser este el objetivo de este capítulo.

6. Conclusiones

Este capítulo ha analizado el papel que los diferentes tipos de productos lexicográficos de ELE desempeñan y podrían desempeñar en el aprendizaje del vocabulario. Si pretendemos mejorarlos, y así fomentar que los aprendices no nativos de español aprendan también con el uso de productos lexicográficos de calidad, conviene partir de análisis críticos, aportar nuevas ideas, contar con un modelo de negocio y acometer varios retos con la colaboración, entre otros, de lexicógrafos, informáticos, diseñadores y especialistas en adquisición y enseñanza de lenguas. Los retos se han lanzado.

Bibliografía básica

Barcroft, J. 2019. "Issues in learning single words". En *The Routledge Handbook of Vocabulary Studies*, ed. S. Webb, 479-492. New York: Routledge.

- Nomdedeu-Rull, A. y S. Tarp. 2018. "Hacia un modelo de diccionario en línea para aprendices de español como LE/L2." *Journal of Spanish Language Teaching* 5 (1): 50-65. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/23247797.2018.1459279>
- Tarp, S. 2011a. "Pedagogical Lexicography: Towards a New and Strict Typology Corresponding to the Present State-of-the-Art". *Lexikos* 21: 217-231. <https://lexikos.journals.ac.za/pub/article/view/44>
- Tarp, S. y R. H. Gouws. 2019. "Lexicographical Contextualization and Personalization: a New Perspective". *Lexikos* 29: 250-268. <https://lexikos.journals.ac.za/pub/article/view/1520>
- Welker, H. A. 2008. *Panorama Geral da Lexicografia Pedagógica*. Brasília: Thesaurus Editora.
- Otras referencias
- Barcroft, J. 2012. *Input-based incremental vocabulary instruction*. Alexandria, VA: TESOL International Association.
- Hernández Hernández, H. 1989. *Los diccionarios de orientación escolar*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Maldonado González, C. 2012. "Los diccionarios en el mundo ELE: ayer, hoy y mañana (una reflexión desde la propia experiencia)". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE)* 1: 151-179. <https://revistes.urv.cat/index.php/rile/article/view/11>
- Nomdedeu-Rull, A. 2020. "How to select and present cultural data: a challenge to lexicography". *Lexicographica. International Annual for Lexicography*. Thematic section in "Metalexicography, dictionaries and culture". De Gruyter. Volume 36, Issue 1: 39-57. <https://www.degruyter.com/view/journals/lexi/36/1/article-p39.xml>
- Nomdedeu-Rull, A. 2022 en prensa. "Lexicographic perspectives and L2 Spanish Vocabulary". En *Spanish Vocabulary Learning in Meaning-Oriented Instruction*, eds. J. Barcroft & Javier Muñoz-Basols. New York: Routledge Advances in Spanish Language Teaching. Francis & Taylor Group.
- Tarp, S. 2007. "Lexicografía de aprendizaje". *Cadernos de Tradução* 18 (2): 295-317. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/%25x>
- Tarp, S. y P. A. Fuertes-Olivera. 2016. "Advantages and Disadvantages in the Use of Internet as a Corpus: The Case of the Online Dictionaries of Spanish Valladolid-UVa". *Lexikos* 26: 273-295. <https://www.ajol.info/index.php/lex/article/view/149514>