

Diccionario y enseñanza de ELE: propuesta de un modelo de artículo lexicográfico para estudiantes brasileños

Glauber Lima Moreira

TESIS DOCTORAL UPF / 2018

Directoras de la tesis

Dra. M. Teresa Cabré Castellví

Dra. M. Amor Montané March

DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I CIÈNCIES DEL LLINGUATGE



*A mi padre, a mi madre, a mis hermanos y a mi tía Corrinha.
Siempre fueron mis mejores amigos y mi gran ejemplo de vida.
Muchas gracias por el amor y cariño que siempre me han dado.
A ti, abuela Fransquinha, por todo lo que nos has enseñado sobre la palabra (in
memoriam).
A mi gran amiga amiga, Cláudia Matos Maciel, la persona que hizo mi matrícula del
primer curso de español (in memoriam)*

¡Os quiero mucho!

Esta tesis fue subvencionada por el órgano brasileño de fomento *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* – CAPES, mediante una beca CAPES (número proceso BEX 11028-13-0), y contó con el apoyo del Institut de Lingüística Aplicada (IULA-UPF).

Agradecimientos

A mis padres y mis hermanos, por su constante comprensión, amor y auxilio. A mi tía Socorro por ayudarme siempre en todos los momentos de mi vida y por el amor que me ha dado. A mis amigos y amigas, por sus ánimos. A Eduardo de Oliveira, Laura Hernández, Viviana Mahecha, Óscar Pozuelo, Adriana Pimentel, Gabriela Marques, por su amistad en el difícil proceso de estar lejos de mi país.

A las Dras. Teresa Cabré y Amor Montané March, directoras de la tesis, por sus lecturas, correcciones, ayudas y paciencia durante la realización del término de esta tesis doctoral. El soporte profesional y sus orientaciones acertadas han sido fundamentales para la conclusión de este trabajo en el tiempo previsto.

A mis amigos y amigas Rufina Fonteles, Lorena Pazos, Reinaldo Almeida, Luciano Pontes, Valdecy Pontes y Adriana Carvalho por los comentarios y discusiones sobre la tesis.

A Fabiana França, Lucimara Alves, Besharat Fathi y Laia Vidal, por sus ánimos en los complicados momentos durante el proceso del doctorado.

A los informantes del trabajo, alumnos y profesoras, por la disponibilidad y atención que nos dieron en el momento de la recogida de los datos de la investigación.

A las instituciones receptoras, UPF e IULA, por haberme aceptado en el programa de Doctorado y por proporcionarme la realización de esta etapa tan importante en mi vida.

A Capes por el apoyo financiero de gran importancia para la realización de mis estudios fuera de mi país a través de la beca de estudios concedida.

A los profesores de la UPF, investigadores del Grupo InFolex, en nombre de la Dra. Elisenda Bernal y del Dr. Sergi Torner. A la profesora Janet DeCesaris por haberme recibido en el doctorado, pero por motivos personales no le ha sido posible finalizar su trabajo como directora de esta tesis. Sin embargo, estoy agradecido por su ayuda.

A los funcionarios del programa de Doctorado en Traducción y Ciencias del Lenguaje, en nombre de Vanessa Alonso, Sylvie Horchart y Rafael Ordoñez por todas las informaciones que necesité durante mi estancia en la UPF.

A todos los que me han apoyado, muchísimas gracias.

Resumen

La enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en Brasil es actualmente una asignatura obligatoria tanto en la secundaria, a partir de la “6ª série” (11-12 años) como en el bachillerato, sean escuelas públicas y particulares del país. A menudo, el profesor elige el diccionario de ELE que mejor le conviene para su uso en el aula, generalmente se decanta por el que ya conoce y ha utilizado; por tanto, la elección se realiza de manera intuitiva, sin criterios predeterminados y sin conocimientos lexicográficos previos de lo que sería un buen diccionario para un grupo de estudiantes específico, es decir, un diccionario apropiado con el perfil y las necesidades del usuario. Los diccionarios utilizados actualmente en Brasil no responden del todo bien al perfil de usuario que tienen las personas que trabajan en ELE. A partir de esta constatación, la presente tesis plantea los siguientes objetivos principales: *i)* obtener datos empíricos acerca del uso y las necesidades de diccionarios por parte de alumnos y profesores de ELE; *ii)* describir y analizar las características de los artículos lexicográficos de dos obras muy utilizadas en Brasil en el ámbito de ELE (SEÑAS y CLAVE); *iii)* proponer un modelo de artículo lexicográfico de acuerdo con las necesidades de los estudiantes brasileños de ELE y las carencias detectadas en las obras lexicográficas actuales. Se lleva a cabo una investigación de naturaleza descriptiva y empírica. Por un lado, se recogen el uso y las necesidades de los sujetos acerca del diccionario a través de un cuestionario y, por otro, se analizan las definiciones en SEÑAS y CLAVE para averiguar si se adaptan a las necesidades detectadas y para comprobar, entre otros aspectos, si contemplan informaciones culturales y enciclopédicas, pues creemos que dichas informaciones son imprescindibles para el público previsto. Los resultados muestran que existe cierta desmotivación en el empleo de diccionarios en la clase de ELE por parte de los profesores y estudiantes brasileños. Una de las razones es que los diccionarios que utilizan no cubren sus necesidades cuando realizan búsquedas, porque en general las informaciones no son claras. En definitiva, este trabajo pone de relieve que no existe un diccionario elaborado teniendo en cuenta las necesidades lingüísticas y extralingüísticas de los estudiantes brasileños de ELE. Por ello, creemos que es necesaria nuestra aportación de un modelo de artículo lexicográfico que incluya informaciones culturales y enciclopédicas, que resultan fundamentales para la comprensión de los lemas.

Palabras Clave: enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), diccionario, artículo lexicográfico, información cultural.

Resum

L'ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera (ELE) al Brasil és actualment una assignatura obligatòria a secundària, a partir de la "6a série" (11-12 anys) i al batxillerat, a les escoles públiques i privades del país. Sovint, el professor tria el diccionari d'ELE que més li convé per utilitzar-lo a l'aula, generalment el que ja coneix i utilitza; per tant, l'elecció és fa de manera intuïtiva, sense criteris predeterminats i sense coneixements lexicogràfics previs de què seria un bon diccionari per a un grup d'estudiants específic, és a dir, un diccionari apropiat segons el perfil i les necessitats de l'usuari. Els diccionaris emprats actualment al Brasil no responen del tot bé al perfil d'usuari que tenen les persones que treballen en ELE. A partir d'aquesta constatació, aquesta tesi planteja els objectius principals següents: *i)* obtenir dades empíriques sobre l'ús i les necessitats de diccionaris per part d'alumnes i professors d'ELE; *ii)* descriure i analitzar les característiques dels articles lexicogràfics de dues obres molt utilitzades a Brasil en l'àmbit d'ELE (SEÑAS i CLAVE); *iii)* proposar un model d'article lexicogràfic d'acord amb les necessitats dels estudiants brasilers d'ELE i les mancances detectades en les obres lexicogràfiques actuals. Es duu a terme una recerca de naturalesa descriptiva i empírica. D'una banda, es recullen les necessitats dels usuaris pel que fa a l'ús del diccionari a través d'un qüestionari i, d'altra banda, s'analitzen els articles lexicogràfics dels diccionaris SEÑAS i CLAVE per esbrinar si s'adapten a les necessitats detectades i per comprovar, entre altres aspectes, si contenen informacions culturals i enciclopèdiques, ja que creiem que són imprescindibles per al públic previst. Els resultats mostren que hi ha desmotivació en l'ús dels diccionaris a la classe d'ELE per part dels estudiants i professors brasilers. Una de les raons és que els diccionaris que utilitzen no cobreixen les seves necessitats quan realitzen cerques, perquè en general les informacions no són clares. En definitiva, aquest treball posa de relleu que no existeix un diccionari que hagi estat elaborat tenint en compte les necessitats lingüístiques i extralingüístiques dels estudiants brasilers d'ELE. Per això, creiem que és necessària la nostra aportació d'un model d'article lexicogràfic que inclogui informacions culturals i enciclopèdiques, que resulten clau per a la comprensió dels lemes.

Paraules Clau: ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera (ELE), diccionari, article lexicogràfic, informació cultural.

Abstract

The teaching of Spanish as a Foreign Language (SFL) in Brazil is currently a compulsory subject for the primary school from the 6th grade in Brazilian either public or private schools. Usually, the teachers pick an SFL dictionary to use the way that best fits into their classes. Normally, the teacher is familiar with this dictionary and has chosen it without considering neither predetermined criteria nor lexicographic knowledge for a specific group of students, i.e. an appropriate dictionary according to the learners' profiles and needs. Taking into account this fact, it is necessary to understand the importance of carrying out such an investigation concerning the use of the dictionary and the urgency to think about it in the classroom. Therefore, it seems quite relevant to analyze the lexicographic repertoire, SEÑAS and CLAVE, that are broadly used in Brazilian classrooms, how the tourism words are defined there and check if they favor the encyclopedic information in definitions. The main goals of this thesis are the following: *i)* to obtain empirical data on dictionary use by teachers and students from the field of Tourism; *ii)* describe and analyze the characteristics of the definitions of Tourism terms, specifically from the fields of gastronomy, travel agencies, and hotel management; *iii)* determine what type of definition is most appropriate for the audience of this study; and *iv)* propose a model of encyclopedic definition for these terms. The research proposed here is both descriptive and empirical. Hence, information about the use and needs of dictionary users is gathered through a questionnaire. Following this, the analysis of the definitions in Senas y Claves is made to check if they fit into the aforementioned needs as well as if they present cultural and encyclopedic information since such information is so important. The results show that there is demotivation in the use of dictionaries in the SFL class as for teachers and students. One of the reasons is that the dictionaries used do not satisfy their needs when they look up words since their definitions are not always clear. Summing up, this work emphasizes that there is no dictionary that considers the linguistics and extralinguistic needs of Brazilian learners of SFL. For this reason, we believe that it is compelling our contribution to a lexicographic model of entry that includes cultural and encyclopedic information so that words are easily understood.

Keywords: teaching of Spanish as a Foreign Language, dictionary, entry, background information.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Conocimiento de los diccionarios.....	110
Gráfico 2 - El formato de diccionario que usan.....	113
Gráfico 3 - Frecuencia de utilización del diccionario.....	114
Gráfico 4 - Diccionarios que los informantes poseen.....	116
Gráfico 5 - El diccionario que tienen en casa.....	116
Gráfico 6 - Formato de diccionario que poseen.....	116
Gráfico 7 - Tipología de diccionarios en la que los estudiantes prefieren hacer la consulta.....	117
Gráfico 8 - Inclusión del vocablo en el diccionario.....	120
Gráfico 9 - Contribución del diccionario a la escritura y lectura en ELE.....	121
Gráfico 10 - Disponibilidad de otras informaciones en el diccionario.....	123
Gráfico 11 - Tipo de información que examinan en el diccionario.....	125
Gráfico 12 - Reacción al encontrar una palabra desconocida.....	128
Gráfico 13 - Posible problema con el diccionario que utilizan.....	134
Gráfico 14 - Información obtenida por su profesor acerca del uso del diccionario.....	135
Gráfico 15 - Lectura del prólogo del repertorio lexicográfico.....	137
Gráfico 16 - Importancia de la explicación sobre el uso y manejo del diccionario.....	139
Gráfico 17 - Adecuación del diccionario para la enseñanza de ELE.....	141
Gráfico 18 - Saber si las definiciones están bien elaboradas en los diccionarios que usan.....	154
Gráfico 19 - Poseen diccionario para los estudios de turismo.....	149
Gráfico 20 - Edad de los informantes.....	257
Gráfico 21 - Nivel de escolaridad de los informantes.....	257
Gráfico 22 - Sexo de los informantes.....	257

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 - Características de los cursos investigados en IFCE	66
Cuadro 2 - Códigos de la transcripción	75
Cuadro 3 - Unidades léxicas	82-83
Cuadro 4 - Datos sobre las entrevistas	90
Cuadro 5 - Respuestas de las profesoras en cuanto a la utilización del diccionario.....	91
Cuadro 6 - Momento de uso del diccionario	115
Cuadro 7 - Definiciones y ejemplos de uso de <i>parador</i> y <i>sangría</i>	147
Cuadro 8 - Definición de diccionario según los estudiantes	151
Cuadro 9 - Unidades léxicas	157
Cuadro 10 - Artículo del vocablo <i>bocadillo</i> en CLAVE y SEÑAS	159
Cuadro 11 - Artículo del vocablo <i>boquerón</i> en CLAVE y SEÑAS	162
Cuadro 12 - Artículo lexicográfico de <i>anchoa</i> en CLAVE	163
Cuadro 13 - Artículo del vocablo <i>croqueta</i> en CLAVE y SEÑAS	164
Cuadro 14 - Artículo de <i>bola</i> , del portugués	165
Cuadro 15 - Artículo lexicográfico de <i>fabada</i> en CLAVE y SEÑAS	167
Cuadro 16 - Artículo lexicográfico de <i>guiso</i> en CLAVE	168
Cuadro 17 - Artículo del vocablo <i>flan</i> en SEÑAS y CLAVE	170
Cuadro 18 - Artículo del vocablo <i>galleta</i> en CLAVE y SEÑAS	172
Cuadro 19 - Artículo del vocablo <i>gazpacho</i> en CLAVE y SEÑAS	174
Cuadro 20 - Artículo del vocablo <i>morcilla</i> en CLAVE y SEÑAS	176-177
Cuadro 21 - Artículo lexicográfico de <i>embutido</i> del MICHAELIS	177
Cuadro 22 - Artículo del vocablo <i>paella</i> en CLAVE y SEÑAS	178
Cuadro 23 - Artículo del vocablo <i>parrillada</i> en CLAVE y SEÑAS	181
Cuadro 24 - Definición de <i>churrasco</i> en SEÑAS	182
Cuadro 25 - Artículo lexicográfico de <i>churrasco</i> en MICHAELIS	182
Cuadro 26 - Artículo lexicográfico de <i>pincho</i> en CLAVE y SEÑAS	183
Cuadro 27 - Lema <i>aperitivo</i> en el repertorio CLAVE	184
Cuadro 28 - Lema <i>aperitivo</i> en el DICCIONARIO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS	184
Cuadro 29 - Artículo lexicográfico de <i>pisto</i> en CLAVE y SEÑAS	186
Cuadro 30 - Artículo de <i>sangría</i> en SEÑAS y CLAVE	188
Cuadro 31 - Artículo lexicográfico de <i>limonada</i> en SEÑAS	190
Cuadro 32 - Artículo del vocablo <i>tapa</i> en SEÑAS y CLAVE	190
Cuadro 33 - Artículo del vocablo <i>tortilla</i> en SEÑAS y CLAVE	192
Cuadro 34 - Artículo del vocablo <i>albergue</i> en SEÑAS y CLAVE	195
Cuadro 35 - Artículo del vocablo <i>lugar</i> en CLAVE	196
Cuadro 36 - Artículo del vocablo <i>balneario</i> en CLAVE y SEÑAS	198-199
Cuadro 37 - Artículo del vocablo <i>cafetería</i> en CLAVE y SEÑAS	200
Cuadro 38 - Artículo del vocablo <i>calefacción</i> en CLAVE y SEÑAS	201
Cuadro 39 - Artículo del vocablo <i>calefacción</i> en MICHAELIS	202
Cuadro 40 - Artículo del vocablo <i>camarero</i> en CLAVE y SEÑAS	203
Cuadro 41 - Artículo del vocablo <i>empleado</i> en CLAVE y SEÑAS	205
Cuadro 42 - Artículo del vocablo <i>habitación</i> en CLAVE y SEÑAS	207
Cuadro 43 - Artículo lexicográfico de <i>habitación</i> del diccionario DEL	208
Cuadro 44 - Artículo del vocablo <i>hostal</i> en CLAVE y SEÑAS	210
Cuadro 45 - Artículo del vocablo <i>hostelería</i> en CLAVE y SEÑAS	212
Cuadro 46 - Artículo lexicográfico de <i>hotel</i> en SEÑAS y CLAVE	213

Cuadro 47 - Artículo lexicográfico de <i>menú</i> en CLAVE y SEÑAS.....	214
Cuadro 48 - Artículo lexicográfico de <i>motel</i> en CLAVE y SEÑAS	215
Cuadro 49 - Artículo lexicográfico de <i>parador</i> en CLAVE y SEÑAS	216
Cuadro 50 - Artículo lexicográfico de <i>pensión</i> en CLAVE y SEÑAS.....	219
Cuadro 51 - Artículo lexicográfico de <i>posada</i> en CLAVE y SEÑAS.....	221
Cuadro 52 - Artículo lexicográfico de <i>aduana</i> en CLAVE y SEÑAS	223
Cuadro 53 - Artículo del vocablo <i>asiento</i> en CLAVE y SEÑAS.....	224
Cuadro 54 - Artículo del vocablo <i>azafata</i> en SEÑAS y CLAVE.....	225-226
Cuadro 55 - Artículo del vocablo <i>equipaje</i> en CLAVE y SEÑAS.....	227
Cuadro 56 - Artículo del vocablo <i>escala</i> en CLAVE y SEÑAS	228
Cuadro 57 - Artículo del vocablo <i>facturación</i> en CLAVE y SEÑAS	229
Cuadro 58 - Artículo del vocablo <i>maleta</i> en SEÑAS y CLAVE.....	231-232
Cuadro 59 - Artículo de <i>maletín</i> en CLAVE	233
Cuadro 60 - Artículo lexicográfico de <i>mostrador</i> en CLAVE y SEÑAS.....	233
Cuadro 61 - Artículo lexicográfico de <i>pasillo</i> en CLAVE y SEÑAS	235
Cuadro 62 - Artículo lexicográfico de <i>piloto</i> en CLAVE y SEÑAS.....	236
Cuadro 63 - Artículo del vocablo <i>tarjeta</i> en CLAVE y SEÑAS.....	237-238
Cuadro 64 - Artículo del vocablo <i>tripulación</i> en SEÑAS y CLAVE.....	239
Cuadro 65 - Artículo del vocablo <i>ventanilla</i> en CLAVE y SEÑAS.....	240
Cuadro 66 - Artículo del vocablo <i>visado</i> en CLAVE y SEÑAS	241
Cuadro 67 - Artículo del vocablo <i>vuelo</i> en CLAVE y SEÑAS.....	242

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 - Diferencias entre el bilingüe general, el semibilingüe general y el monolingüe de aprendizaje	29
Tabla 2 - Perfil de los informantes UFPI.....	69
Tabla 3 - Perfil de los informantes IFCE (<i>Bacharelado em Turismo</i>).....	70
Tabla 4 - Perfil de los informantes IFCE (<i>Tecnologia em Hotelaria</i>).....	70
Tabla 5 - Perfil de los informantes IFCE (<i>Técnico em Guia de Turismo</i>).....	71
Tabla 6 - Información sobre el perfil de las profesoras.....	71
Tabla 7 - Datos generales acerca de la aplicación de las entrevistas.....	74
Tabla 8 - Lemas en que buscan para encontrar las combinaciones léxicas.....	130
Tabla 9 - Resultados de las palabras que buscan en el diccionario de las combinaciones léxicas.....	131
Tabla 10 - Tipología de informaciones que los diccionarios deben incluir, según los sujetos participantes.....	132
Tabla 11 - Conocimiento de palabras del campo semántico de turismo	144
Tabla 12 - Resultados para saber la adecuación de la definición.....	145
Tabla 13 - Resumen de los resultados obtenidos.....	146
Tabla 14 - Definición más clara para los estudiantes brasileños de ELE.....	148

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tipología de diccionarios según Hernández (2000)	22
Figura 2 - La tipología de los diccionarios (Welker, 2004).....	23
Figura 3 - Artículo de <i>falla</i>	51
Figura 4 - Artículo de <i>falla</i> del diccionario LAROUSSE	54
Figura 5 - Áreas de los lemas de analizados.....	76
Figura 6 - Portada del diccionario SEÑAS.....	79
Figura 7 - Portada 1 del diccionario CLAVE.....	81
Figura 8 - Portada 2 del diccionario CLAVE.....	88
Figura 9 - Recapitulación del capítulo 3.....	126
Figura 10 - Artículos de <i>facturación</i> y <i>facturar</i> del diccionario LAROUSSE.....	126
Figura 11 - Artículo de <i>piloto</i> del diccionario MICHAELIS	126
Figura 12 - Artículo de <i>cafetería</i>	191
Figura 13 – Diferencia entre <i>dormitorio</i> y <i>habitación</i>	155

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

ELE – Español como lengua extranjera

LE – Lengua extranjera

UFPI – Universidade Federal de Piauí

PCN – Parámetros Curriculares Nacionales

IFCE – Instituto Federal do Ceará

PCDL – Programa Nacional do Livro Didático

MEC – Ministerio de Educación

ESO – Enseñanza Secundaria Obligatoria

DMA – Diccionario monolingüe de aprendizaje

DA – Diccionario de aprendizaje

DB – Diccionario bilingüe

DM – Diccionario monolingüe

DHS – Diccionario híbrido

SEÑAS – Diccionario para la Enseñanza de Lengua Española para Brasileños

CLAVE – Diccionario de uso del español actual

DLE – Diccionario de la lengua española

DRAE – Diccionario de la Real Academia Española

TIC – Tecnologías de la información y la comunicación

QECRL – Cuadro Europeo Común de Referencia para las Lenguas

MCERL – Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

AFI – Alfabeto fonético internacional

ÍNDICE

Agradecimientos	IV
Resumen	V
Resum	VI
Abstract	VII
CAPÍTULO 1: Introducción	1
1.0 El tema	2
1.1 Objetivos y preguntas de investigación	5
1.2 Contexto de la investigación y breve estado de la cuestión	6
1.3 El diccionario en la clase de ELE: deficiencias en el artículo lexicográfico	8
1.4 Estructura de la tesis	11
CAPÍTULO 2: Contexto de aprendizaje de español y diccionario	12
2.0 Introducción	13
2.1 La enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera en Brasil: algunas consideraciones relevantes y actuales	13
2.2 La definición de diccionario, estructura, destinatario y función	17
2.3 Tipos de diccionarios y enseñanza de ELE	21
2.3.1. Diccionario bilingüe	27
2.3.2 Diccionario monolingüe	28
2.3.3 Diccionario semibilingüe	28
2.4 El diccionario de aprendizaje	30
2.5 El diccionario en la clase de ELE	34
2.6 La importancia del diccionario en el proceso de aprendizaje de ELE	42
2.7 Algunas consideraciones sobre el artículo lexicográfico en los diccionarios	46
2.8 La información enciclopédica y cultural en los diccionarios de aprendizaje de ELE	55
2.9 Recapitulación	62
CAPÍTULO 3: Planteamiento del problema y metodología del trabajo	63
3.0 Introducción	64
3.1 Contexto de la investigación	65
3.1.1 Nivel lingüístico de los alumnos y profesoras	67
3.1.2 Informantes de la investigación	67
3.2 Metodología utilizada para las encuestas y entrevistas	71
3.2.1 Las encuestas: profesoras y alumnos	72
3.2.1.1 Encuesta del perfil del informante	73
3.2.2 Las entrevistas	73
3.2.2.1 Transcripción de las entrevistas	74
3.3 Metodología utilizada para el análisis de los artículos lexicográficos	75
3.3.1 Corpus de extracción	75
3.3.2 Corpus lexicográfico de análisis: selección, descripción y justificación	77
3.3.2.1 Los repertorios lexicográficos: SEÑAS y CLAVE	77
3.3.2.1 Análisis descriptivo de SEÑAS	78
3.3.2.2 Análisis descriptivo de CLAVE	80
3.3.3 Análisis crítico y descriptivo de los artículos lexicográficos	82
3.3.3.1 De la selección	82
3.3.3.2 De la validación	83
3.3.3.3 Del análisis	84
3.4 Extracción de resultados y propuesta de artículo lexicográfico	86
3.5 Consideraciones éticas de investigación	87
3.6 Recapitulación	88

CAPÍTULO 4: Análisis y discusión de los datos de las encuestas y entrevistas	89
4.0 Introducción	90
4.1 Análisis de las encuestas y las entrevistas con las profesoras de ELE.....	91
4.2 Recapitulación y conclusiones parciales	106
4.3 Análisis de los datos de las encuestas de los alumnos	108
4.3.1 Tipos y formatos de diccionarios que conocen y tienen los estudiantes	108
4.3.2 Inclusión de las palabras, contribución a la lectura y a la escritura, qué buscan y si encuentran otras informaciones adicionales en el diccionario.....	119
4.3.3 Conocimiento de las estrategias de búsqueda en el diccionario.....	128
4.3.4 Conocimiento de las características de los diccionarios	132
4.3.5 El diccionario en la enseñanza del léxico utilizado	140
4.4 Recapitulación y conclusiones parciales	153
CAPÍTULO 5: Análisis y discusión de los artículos lexicográficos	155
5.0 Introducción	156
5.1 Artículos lexicográficos de la gastronomía	159
5.3 Artículos lexicográficos de la hostelería	195
5.4 Artículos lexicográficos del aeropuerto	223
5.5 Recapitulación y conclusiones parciales	244
CAPÍTULO 6: Modelo de artículo lexicográfico para el diccionario de aprendizaje de ELE	253
6.0 Introducción	254
6.1 Perfil de los usuarios del diccionario	256
6.2 Estructura y función del diccionario	258
6.2.1 Caracterización de la macroestructura	258
6.2.2 Caracterización de la microestructura.....	259
6.3 Modelos de artículos lexicográficos para el diccionario de aprendizaje de ELE	263
6.4 Recapitulación y conclusiones parciales	266
CAPÍTULO 7: Consideraciones finales	267
7.1 Conclusiones generales	268
7.2 Limitaciones del trabajo e investigaciones futuras	273
BIBLIOGRAFÍA	275
ANEXOS	296
Anexo 1: Autorización de participación de los estudiantes	297
Anexo 2: Encuesta con los estudiantes	299
Anexo 3: Perfil de los estudiantes.....	305
Anexo 4: Guión de la entrevista con las profesoras	307
Anexo 5: Audios y transcripciones de las entrevistas con las profesoras	308
Anexo 6: Microestructura abstracta de SEÑAS	322
Anexo 7: Validación de las unidades léxicas para el análisis.....	324
Anexo 8.1: Solicitud a las instituciones para la realización de la investigación.....	325
Anexo 8.2: Autorización de las instituciones para la realización de la investigación.....	327
Anexo 9: Encuesta con las profesoras	328

[...] es lo que me sucedió con el diccionario de la lengua. Nunca lo vi como un libro de estudio, gordo y sabio, sino como un juguete para toda la vida.

Gabriel García Márquez

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

A palavra é a pedra de toque da linguagem humana...
Biderman (1998)

1.0 El tema

La oferta de la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE) en Brasil es una asignatura obligatoria¹ en la educación secundaria a partir de los 11 años y en el bachillerato, tanto en escuelas públicas como privadas de todo el país (cfr. Barros *et al.* 2016: 29). A este respecto, consideramos que la creación de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua española es de significativa importancia, puesto que sería deseable que los estudiantes y profesores tuvieran a su disposición diversas herramientas pedagógicas, entre las que se encuentran los diccionarios.

La enseñanza de ELE en los cursos universitarios aumenta positivamente en la educación brasileña. Después de la oferta obligatoria del español en las escuelas, se intensifica el interés de las universidades en implantar el español en algunos grados, entre los que se encuentra el curso de *Bacharelado em Turismo*².

En este contexto, y como docentes de ELE, hemos podido observar que los estudiantes y los profesores no suelen utilizar diccionarios en sus cursos, y cuando los usan no lo hacen de forma adecuada (cfr. Porto Dapena, 2010: 12), sino que, habitualmente, solo los emplean para buscar informaciones puntuales. Los usuarios, en general, no suelen prestar atención a aspectos como la fraseología o cuestiones gramaticales y pragmáticas, y no tienen ni el conocimiento ni la preparación lexicográfica necesarios para atender a los elementos culturales o los aspectos semánticos y sintácticos que son indispensables para el desarrollo del aprendizaje de ELE.

Cuando los profesores utilizan obras lexicográficas, ya sean generales o de aprendizaje, como herramientas pedagógicas en la enseñanza de la lengua española, la búsqueda en

¹ Desafortunadamente, hoy esto no es real, pues muchas escuelas, públicas y privadas, todavía no han añadido el español en su currículum escolar a pesar de su obligatoriedad.

² Esta tesis se ha desarrollado en el marco de la enseñanza de ELE en los grados de Turismo de Brasil, los cuales incluyen asignaturas específicas de español. Los estudiantes y las profesoras que han formado parte del estudio, así como los diccionarios analizados, pertenecen a este contexto universitario.

dichas obras se realiza de manera arbitraria, sin reglas o criterios, es decir, sin tener en cuenta la idoneidad de las características del diccionario y las necesidades propias del alumnado (cfr. Béjoint, 2000).

En este sentido, hemos comprobado que el profesor acude a un diccionario de ELE para su uso en el aula de acuerdo con sus criterios personales o decide recomendar el que mejor conoce y le resulta más práctico, pues, como afirma Krieger (2005: 102) “[los profesores] costumam não estar instrumentados para um trabalho mais sistemático e produtivo com dicionários, tampouco se sentem seguros para escolher uma obra para suas aulas”. Como hemos señalado anteriormente, lo hacen de manera intuitiva, sin conocimientos lexicográficos previos, sin analizar, por ejemplo, el tipo de diccionario que resultaría más conveniente para una clase o para un consultante específicos, ya que las obras lexicográficas son diversas y diferentes, y de ahí que sea necesario, sin duda alguna, conocerlas en profundidad para consultarlas y manejarlas adecuadamente en los diferentes ámbitos del conocimiento.

Teniendo en cuenta lo anterior, consideramos oportuno analizar la importancia de trabajar con diccionarios en clase de ELE por parte de profesores y estudiantes brasileños. Así pues, este trabajo propone investigar de manera crítica cómo los potenciales usuarios, profesores y estudiantes de ELE, utilizan el diccionario y si los manejan en el aula. Asimismo, queremos investigar si los usuarios consideran que los artículos lexicográficos son suficientes y si atienden a sus necesidades, por lo que analizaremos dichos artículos lexicográficos, con especial énfasis en las definiciones recogidas en los diccionarios de aprendizaje.³

Algunas investigaciones como, por ejemplo, Martín García (1999), Maldonado (1998) y Pontes (2009), afirman que la falta de utilización del diccionario en las clases se atribuye a la escasez de conocimientos previos por parte del profesorado con relación al uso adecuado del diccionario. No es este el objetivo principal de nuestra investigación, pero queremos contribuir, con nuestra tesis doctoral, a mejorar el nivel de conocimiento que tienen los profesores sobre los diccionarios y concienciarlos de su potencial. Consideramos que poder disponer de un profesorado bien formado en temas

³ También son conocidos como *diccionarios pedagógicos*. en este trabajo usamos ambos términos como sinónimos.

lexicográficos influirá positivamente en el uso del diccionario, es decir, el profesorado podrá sacar más provecho de los contenidos lingüísticos y pragmáticos de los diccionarios, lo que provocará que los alumnos los usen con mayor frecuencia y hagan un mejor uso de ellos (cfr. Torre Madueño, 2001).

En este estudio, iniciamos una reflexión que pretende extender la utilización del diccionario pedagógico en el aula. Como usuarios del *Diccionario para la Enseñanza de Lengua Española para Brasileños* (en adelante SEÑAS) en formato impreso y del *Diccionario de uso del español actual* (en adelante CLAVE) en formato en línea, podemos decir que ambos diccionarios incluyen un número insuficiente (como corroboración de este hecho presentamos ejemplos más adelante)⁴ y que no responden a las preguntas más frecuentes y pertinentes de los estudiantes. No estamos diciendo que las dos obras lexicográficas estén mal elaboradas, sino que su utilización en las clases de ELE no es suficiente en relación con las expectativas de los estudiantes. De ahí que pensemos que es necesario elaborar un estudio sobre las necesidades específicas de los estudiantes y los profesionales de enseñanza de ELE.

Esta investigación también puede contribuir, además, a mejorar la información que ofrecen los diccionarios monolingües de aprendizaje de ELE y los diccionarios especializados de Turismo, disponibles en el mercado editorial.

Pensamos que nuestra investigación es relevante para la enseñanza del español en el contexto educativo actual de Brasil, en cuanto a la expansión de la enseñanza del español, sobre todo en lo que respecta a los estudios sobre el uso del diccionario en clase de ELE. Con este trabajo doctoral, se plantea desarrollar una propuesta de uso eficaz del diccionario, tanto para los docentes como para los alumnos de ELE, y, tal vez, con ello, podamos mostrar a las editoriales que se deben poner a disposición de los usuarios repertorios lexicográficos para la enseñanza de ELE específicos.

Tal afirmación corrobora las palabras de Maldonado (2003: 133) cuando afirma que “[...] las editoriales estamos obligadas a concebir los diccionarios pensando en el usuario final (el alumno). Y, por supuesto, siempre también desde el conocimiento de los últimos avances de la investigación lexicográfica”.

⁴ Presentamos más informaciones sobre los diccionarios SEÑAS y CLAVE en el capítulo referente a la Metodología adoptada para esta investigación.

1.1. Objetivos y preguntas de investigación

Los estudios acerca de la enseñanza del español y la utilización del diccionario en el aula son temas relevantes en la enseñanza-aprendizaje de lenguas, sean maternas o extranjeras. La construcción de los artículos lexicográficos y, principalmente, la información referente a la definición de los diccionarios todavía es considerada por muchos investigadores como un gran reto para los lexicógrafos y, por consiguiente, las definiciones lexicográficas son objeto de diversos trabajos.

En relación con estas cuestiones, con nuestra investigación doctoral queremos alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- i)* Conocer y describir el uso y las necesidades de los profesores y los estudiantes de español de Brasil acerca de los diccionarios para el aprendizaje del español dentro y fuera de la clase.
- ii)* Describir y analizar las características de los artículos lexicográficos, con énfasis en las definiciones, de los diccionarios que profesores y estudiantes de español de Brasil utilizan actualmente.
- iii)* Determinar qué tipo de información deben incluir los artículos lexicográficos de un diccionario destinado al aprendizaje del español en Brasil para que sea apropiado para sus destinatarios, es decir, profesores y estudiantes.
- iv)* Proponer un modelo de artículo lexicográfico para un diccionario destinado al aprendizaje del español en Brasil, que satisfaga las necesidades de los profesores y los estudiantes de esta temática.

A partir de lo expuesto en los objetivos, proponemos las siguientes cuestiones de investigación para el presente estudio:

- 1.* ¿Qué necesidades tienen los profesores y los estudiantes de ELE en relación con el diccionario?

2. ¿Qué orientaciones reciben los profesores y los estudiantes para el uso del diccionario en clase de ELE?
3. ¿Cómo influye la enseñanza del uso del diccionario sobre el desarrollo del conocimiento de ELE?
4. ¿Los artículos lexicográficos, sobre todo las definiciones, son inteligibles para profesores y estudiantes de ELE?
5. ¿Qué tipo de artículo lexicográfico es el más apropiado para los estudiantes de ELE?
6. ¿Ofrecen los artículos lexicográficos las informaciones enciclopédicas y culturales necesarias para los sujetos de este estudio?

Para poder responder a estas preguntas, nos proponemos las siguientes tareas. En una primera etapa, *a)* recoger información sobre el uso del diccionario por parte de los profesores y los alumnos de dos instituciones universitarias brasileñas a partir de encuestas; *b)* realizar y analizar las entrevistas con profesores de español. En una segunda etapa, *c)* estudiar cómo se presentan los artículos lexicográficos de las voces asociadas a varios temas relacionados con el ámbito del Turismo (gastronomía, aeropuerto y hostelería) en los diccionarios de español SEÑAS y CLAVE, para conocer el nivel de información, sus posibles carencias y la adecuación a las necesidades de los sujetos de este trabajo. En una tercera etapa, *d)* establecer el perfil de usuario de un diccionario monolingüe de aprendizaje de ELE y sus necesidades lexicográficas para, finalmente, *e)* elaborar un modelo de artículo lexicográfico adecuado a este perfil y a sus necesidades, con un énfasis especial en la inclusión de información cultural y enciclopédica (ya que se prevé que será la principal carencia de los diccionarios actuales).

1.2. Contexto de la investigación y breve estado de la cuestión

Este trabajo se justifica porque, en tanto que el investigador del presente estudio es profesor de español en el grado en Turismo de la *Universidade Federal de Piauí* (UFPI), hemos podido observar algunas deficiencias y limitaciones en la enseñanza del español y en los diccionarios utilizados en clase de lengua española, principalmente, por no haber en Brasil ningún diccionario (bilingüe, monolingüe o semibilingüe⁵) elaborado con fines específicos para la enseñanza de español para estudiantes brasileños. Además, en algunos diccionarios que utilizamos en clase, los artículos lexicográficos de las voces de los términos turísticos, utilizados en el ámbito específico y general, presentan poca o ninguna información enciclopédica; esto es, en general, encontramos más informaciones del significado de la palabra, como en el caso de los diccionarios bilingües, que no incorporan en su microestructura informaciones de los ámbitos culturales, enciclopédicos y pragmáticos indispensables para los aprendices extranjeros.

Los motivos de nuestro interés en el tema se deben, pues, a la práctica profesional y académica en las que estamos inmersos y, sobre todo, a las reflexiones que hemos realizado durante el desarrollo de las clases de español dirigidas a los estudiantes universitarios de ELE del grado en *Bacharelado em Turismo* en una universidad pública de Brasil.

Es importante señalar que, actualmente, el español es la tercera lengua más utilizada en Internet y la segunda más hablada en el mundo (Moreira *et al.*, 2013). También cabe destacar que, en la educación obligatoria en Brasil, el español es la segunda lengua extranjera más hablada y estudiada, aunque prevalezca la hegemonía de la lengua inglesa en este contexto.

Según hemos afirmado anteriormente, una de las preocupaciones que discutiremos más adelante se refiere al modo en que el diccionario es considerado —por profesores y alumnos— como un manual de apoyo en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera por parte de las instituciones educativas en Brasil, en especial de las universidades. Es decir, queremos averiguar si los profesores y los alumnos utilizan el diccionario y cómo, cuándo y con qué frecuencia lo manejan en el aula; en otras palabras, queremos recoger informaciones de estos usuarios sobre la utilización de obras lexicográficas en la clase de ELE.

⁵ Denominación sugerida por el lingüista Bernand Quémada en 1967.

En este sentido, las investigaciones constatan que “It is self-evident that dictionary users need to be able to locate quickly the information they are looking for – since consulting the dictionary may in itself disrupt train of thought and ‘loosen the link with the text [being read], especially when the search procedure takes some time”” (Bogaards, 1996: 284). Y parafraseando Rundell (1998: 326), existen evidencias que nos hacen creer que la mera búsqueda de una determinada palabra en el repertorio lexicográfico necesita persistencia y habilidad por parte del consultante, porque el diccionario es un componente necesario para el desarrollo de las destrezas lingüísticas de los aprendientes no hispanohablantes.

En el presente trabajo doctoral hemos estudiado, en paralelo al estudio del uso del diccionario en el aula, si estos diccionarios presentan informaciones enciclopédicas y culturales y si tales informaciones son necesarias para la audiencia que constituye el sujeto de la presente investigación. De hecho, queremos saber cómo las voces de Turismo de las áreas de gastronomía, aeropuerto y hostelería están marcadas en los diccionarios y analizar si hay informaciones enciclopédicas en los lemas en todo el cuerpo del artículo, pues constatamos que tales obras recogen más informaciones lingüísticas. Es importante señalar que los tipos de informaciones propuestas en el diccionario dependen, en definitiva, del usuario al que se dirige la obra.

En este sentido, defendemos la idea de que la inclusión de informaciones enciclopédicas y culturales en los diccionarios de aprendizaje para estudiantes brasileños de ELE ejerce un papel relevante, puesto que estamos seguros de sus destinatarios tienen necesidades específicas, como hemos podido comprobar a través de los datos extraídos de las encuestas y entrevistas realizadas. Cabe decir que no existe ningún diccionario de ELE específico para la audiencia de estudiantes en Brasil.

1.3. El diccionario en la clase de ELE: deficiencias en el artículo lexicográfico

Las investigaciones en torno a la lexicografía, lexicología y terminología, realizadas en Brasil y en otros países, apuntan a la necesidad de un mayor (re)conocimiento del funcionamiento del diccionario, identificándolo como una obra didáctica esencial para la enseñanza de ELE.

En relación con esta idea y con su potencial en el desarrollo de diversos tipos y niveles de enseñanza, cada vez más profesionales, investigadores y estudiosos de la educación reconocen su importancia, según lo declarado por Gomes (2007: 255) sobre el diccionario para el usuario: “O dicionário teve e tem seu lugar de prestígio reservado. Muitas vezes, é supervalorizado, chegando a ser inquestionável. Outras vezes, é relegado a uma prateleira qualquer, esquecido e desusado”. No obstante, se debe destacar que las obras lexicográficas son “[...] repertórios de uma parte maior ou menor do léxico, são extremamente importantes para as respectivas comunidades linguísticas, mas os usuários devem estar conscientes de que eles não são infalíveis” (Welker, 2011: 37).

De hecho, afirmamos que, si el profesor no ayuda al estudiante a desarrollar las habilidades necesarias para su lectura eficiente, el manual lexicográfico se convertirá eventualmente en una herramienta de poca utilidad o incluso totalmente prescindible, tanto en el aula como fuera de ella, así como en un gran obstáculo y una herramienta desmotivadora en el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de nuestros estudiantes de ELE. Es decir, la falta de competencia lexicográfica por parte del profesorado se convierte en un inconveniente en la enseñanza del uso del diccionario en el aula. Pontes (2009: 06) ha matizado esta cuestión:

Cabe ao professor, então, fazer o aluno explorar todo o potencial que apresenta esse tipo de obra, cujo emprego não deve ser exclusivo da disciplina Língua Portuguesa, mas extensivo às demais disciplinas escolares e a outras atividades da vida.

Aunque el diccionario no sea empleado o esté mal utilizado por estudiantes y profesores, una de sus funciones es la de ser una herramienta relevante para el proceso de enriquecimiento del aprendizaje de idiomas maternos y extranjeros, puesto que, como dice Martínez Navarro (2004: 573):

Una de las herramientas indispensables en el aprendizaje de una lengua sea o no nativa, es el diccionario y como obra didáctica y elemento pedagógico de función co y descodificadora, está destinada a proporcionar a los estudiantes de todos los niveles un gran apoyo y ayuda para adquirir y perfeccionar las cuatro destrezas básicas en el aprendizaje de una lengua y por ello, tal y como señala C. Maldonado debe ser utilizado en el aula.

La mayoría de la bibliografía existente en esta área va dirigida a mostrar cómo el diccionario contribuye a la orientación para que los usuarios sepan los significados y usos de las palabras y, por consiguiente, los hablantes y los estudiantes de una lengua, materna o extranjera, puedan comprender y expresarse con propiedad y, de hecho, este es uno de los objetivos fundamentales de las obras lexicográficas (cfr. Cote González y Tejedor Martínez, 1998; Cano Ginés, 2007).

La importancia y la dificultad al elaborar las definiciones lexicográficas se debe a varios motivos. Rundell (1988: 324) afirma que la definición tendrá éxito si el contenido y la presentación están bien elaborados. Muchas veces las informaciones que el consultante necesita están presentes en el artículo lexicográfico, pero de manera poco clara, es decir, el lexicógrafo define la palabra-entrada, pero no queda bien explicada para el lector. Por tanto, todavía existen problemas, equívocos y falta de informaciones relevantes en los artículos del diccionario. Por esa razón, nos parece necesario analizar dos repertorios lexicográficos muy utilizados en el ámbito de la enseñanza de ELE en Brasil, para confirmar estos problemas y carencias. Partimos de la observación de que la mayoría de los diccionarios de aprendizaje de español no contienen, a menudo, informaciones enciclopédicas ni culturales, complemento indispensable de los conocimientos del usuario, sobre todo en lo relacionado con las palabras del Turismo.

A partir del establecimiento del perfil de los destinatarios de un diccionario de aprendizaje de ELE y de los resultados del análisis de los artículos lexicográficos de los diccionarios existentes, , queremos con esta investigación científica proponer un modelo de artículo lexicográfico adecuado a los usuarios previstos y a sus necesidades lexicográficas, que pueda incluir las informaciones enciclopédicas y culturales relevantes para contribuir a una mejor comprensión y producción lingüísticas. Consideramos que es fundamental que se adopte este tipo de artículo lexicográfico con informaciones enciclopédicas en tales diccionarios para que los usuarios (re)conozcan y comprendan bien los lemas consultados. Además, este tipo de informaciones pueden servir al usuario extranjero que no conoce alguna palabra propia del idioma. Por este motivo, como ya hemos afirmado, la definición no debe ofrecer solo el significado lingüístico de una determinada palabra. Estamos convencidos de que el diccionario debe

ofrecer informaciones relevantes para que el usuario pueda “determinar, localizar, que classes de entidades são efetivamente nomeadas por cada palavra” (Correia, 2009: 56).

Además, sostenemos la idea de que el diccionario (bilingüe, monolingüe o semibilingüe) es un instrumento que influye no solamente en el aprendizaje de ELE, sino que también puede incidir en la profundización y perfeccionamiento del idioma. Los profesores y los estudiantes de ELE deben conocerlo bien y saber utilizarlo en el aula para usarlo sin limitaciones. Asimismo, creemos que tanto los docentes como los alumnos de ELE no lo utilizan de manera satisfactoria, porque no han sido preparados/entrenados adecuadamente para su utilización.

Sobre este tema, los investigadores Castillo Carballo y García Platero (2003: 336) señalan que “[...] habría que añadir que los profesores no tienen un conocimiento profundo de su contenido, por lo que difícilmente serán conscientes de las posibilidades que posee en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua, sea o no materna”.

1.4. Estructura de la tesis

A partir de lo expuesto, para la comprensión adecuada del desarrollo de la presente investigación, esta tesis está organizada de la siguiente manera: el capítulo 1 presenta la introducción general y los objetivos de la tesis. En el capítulo 2 trata de los marcos teóricos usados para fundamentar el estudio. Ya en el capítulo 3 presentamos los pasos metodológicos para el desarrollo y realización de la investigación. El capítulo 4 está dividido en dos apartados: en el primero presentamos la discusión de los datos recogidos de las encuestas y las entrevistas con las profesoras; en el segundo, los datos recogidos de los cuestionarios con los estudiantes. En el capítulo 5 analizamos los artículos lexicográficos de dos diccionarios. En el capítulo 6 ofrecemos el prototipo de artículo lexicográfico para el diccionario de ELE para estudiantes brasileños. Finalmente, incluimos un capítulo con las consideraciones finales de la investigación, que sintetiza todo el trabajo, seguido de la Bibliografía y los Anexos.

CAPÍTULO 2

CONTEXTO DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL Y

DICCIONARIOS

2.0 Introducción

Aprender a utilizar la lengua correctamente requiere un largo proceso de formación, tanto si se trata de la lengua materna como de una segunda lengua. (Prado Aragonés, 2000: 171).

Para poder llevar a cabo el estudio propuesto, es necesario tener como puntos de referencia una serie de consideraciones en relación con la enseñanza del español como lengua extranjera (en adelante ELE) y los diccionarios de aprendizaje de ELE. En este capítulo exponemos unas breves consideraciones sobre la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera (LE) en Brasil en el contexto actual. Asimismo, discutimos sobre el uso del diccionario en el aula y su importancia en el proceso de aprendizaje en clase de lenguas extranjeras, específicamente de ELE. Y también ofrecemos la tipología de diccionario, la caracterización del diccionario de aprendizaje y, por último, algunas consideraciones sobre el artículo lexicográfico como es la pertinencia de la inclusión de la información enciclopédica y cultural en los repertorios lexicográficos.

En este sentido, este referencial teórico nos sirvió para sustentar toda la investigación con la finalidad principal de guiar todos los pasos que hemos seguido para desarrollar el presente estudio.

A continuación, abordamos la enseñanza del español como ELE en el contexto educacional actual brasileño de manera sucinta.

2.1. La enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera en Brasil: algunas consideraciones relevantes y actuales

En el ámbito de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, en la actualidad, el español es la segunda lengua más hablada y aprendida en el mundo (Instituto Cervantes, 2016; Meniconi *et al.*, 2016: 173). Como afirma Pastor Cesteros (2005: 04):

Pues bien, aunque las estimaciones de los demolingüistas consideran que el español dejará de crecer en número de hablantes, lo cierto es que su

enseñanza en todo el mundo puede seguir aumentando, como de hecho lo está haciendo. Y lo que, a nosotros, como filólogos y futuros docentes nos interesa, es que mejore, en primer lugar, la dimensión didáctica, y, de modo indirecto, la imagen que, a través de la enseñanza, se ofrece de los hispanohablantes, de su lengua y su cultura, en muy diversos países.

Acerca del éxito de la enseñanza y el aprendizaje del español en el mundo, esta misma autora afirmaba (2005: 53):

Como comentaba al inicio, desde hace ya algunos años, estamos viviendo un auge considerable del estudio del español como lengua extranjera, con todo lo que ello lleva aparejado: aumento de las publicaciones especializadas, proyectos de investigación, congresos, cursos, másteres, etc.; de todo ello tratamos más adelante.

Es innegable la importancia que este idioma ha adquirido, y sigue teniendo, en el contexto brasileño en los últimos 20 años en cuanto a factores comerciales y políticos se refiere (cfr. Simão, 2016: 114). A tales factores, se debe sumar el hecho de que se proporcionó un escenario educativo propicio a la lengua española con el fin de que se siga estudiando en cursos de idiomas, escuelas y universidades, lo que favoreció el efectivo auge de la diseminación de los estudios y de la enseñanza del español en el escenario actual de su aprendizaje (Eres Fernández, 2000).

En Brasil, su enseñanza empezó durante los años noventa, principalmente en las escuelas privadas, debido a que fue un período de intensa inmigración hasta hoy en día (cfr. Irala, 2016). De este modo, aprender español es esencial y los motivos son múltiples, entre ellos destacan los económicos, los históricos y los culturales, pues su conocimiento facilita que los estudiantes brasileños se integren con los hispanohablantes. Como asegura el investigador brasileño Sedycias (2005: 35):

No caso específico do Brasil, com o advento do Mercosul, aprender espanhol deixou de ser um luxo intelectual para se tornar praticamente uma emergência. Além do Mercosul, que já é uma realidade, temos ao longo de nossa fronteira um enorme mercado, tanto do ponto de vista comercial como cultural. Porém, esse mercado não fala nosso idioma. Com a exceção de três pequenos enclaves não hispânicos no extremo norte do continente (a Guiana, o Suriname e a Guiana Francesa) todos os países desse mercado falam espanhol. Mas, além da América do

Sul, temos a América Central e o México onde também predomina o idioma espanhol.

En el ámbito del Turismo, según Sedycias (2005), es imposible negar la importancia de la lengua inglesa; sin embargo, las investigaciones actuales muestran que el español sigue ganando un espacio significativo y con rapidez (cfr. Aguirre Beltrán: 2005). En esta misma línea, Branco *et al.* (2016), han comprobado que la mayoría de las empresas de Turismo exigen a sus futuros empleados, en primer lugar, el conocimiento del inglés, relegando al español a un segundo plano. No obstante, dichas empresas actualmente están exigiendo a los profesionales el conocimiento de ese idioma con la finalidad de que sean capaces de manejar, aunque sea mínimamente, las competencias orales de producción y comprensión en español.

Asimismo, “la situación del español al inicio del siglo XXI en Brasil es de bonanza, de auge y de prestigio. En este momento se vive un crecimiento espectacular” (Moreno Fernández, 2005: 18). De ahí que percibamos la importancia de esta investigación centrada en estudiar y elaborar diccionarios para la enseñanza de ELE para estudiantes brasileños, pues el destinatario podrá realizar la codificación y descodificación de las voces de manera más precisa (Sanmartín Saéz, 2017; Maldonado y Nadin, 2017; Moreira *et al.*, 2013).

De hecho, el Estado brasileño determina que los estudiantes brasileños tengan el derecho de estudiar la lengua española y con ello surge la obligatoriedad de la enseñanza de esta lengua en Brasil. Cabe destacar que en 2005 la Ley 11.616, conocida por *Lei do Espanhol* fue creada con el objetivo de ofrecer otro idioma para los estudiantes. Dicha ley establece la imposición de que las instituciones de educación ofrezcan a sus alumnos la enseñanza del español, quedando facultativa la matrícula por parte del estudiante que tiene interés en estudiar este idioma. Es importante señalar que las escuelas tuvieron un plazo de hasta cinco años (finalizó en 2010) para implementar completamente el español en el programa escolar. Gracias a esta ley, los estudiantes, en el momento de formalizar su matrícula, tienen la oportunidad y el derecho de elegir el

idioma que desean aprender⁶. En palabras de López Morales (2010: 389-390), se destaca el papel de España con la inserción de su lengua en la educación brasileña, la expansión de la industria y la difusión de su cultura:

No cabe la menor duda de que en todo este entramado que tejió en torno a esta legislación, España fue la gran protagonista, ganando una enconada batalla diplomática a sus principales oponentes europeos. [...] al margen de la creación de Mercosur, la aparición de grandes empresas españolas ha llevado al estrechamiento de lazos comerciales entre ambos países [España y Brasil]. No hay que desear que haya influido el peso y brillantez de la cultura hispánica en general.

En este sentido, actualmente, los estudiantes brasileños tienen un abanico de posibilidades, aunque reducido, pues, las instituciones escolares contemplan además del español e inglés, también el francés. De hecho, el referido panorama ofrece muchas oportunidades a los sujetos involucrados. Es decir, representa que el alumnado puede elegir la lengua meta con la que más se identifique y con la que más se motive debido a hechos y puntos diversos, por ejemplo: cuestiones laborales, motivos políticos, históricos o culturales, intereses de estudios o también por el Turismo lingüístico, gastronómico, etc.

Además, cabe señalar que, en el contexto universitario, la enseñanza del español está presente en los cursos de Letras (Filología), Traducción y Secretariado de algunas universidades. También se ofrece este idioma en las carreras de Comercio Exterior y Turismo, cursos de más reciente instauración en Brasil. Asimismo, se debe mencionar que el fomento del estudio de lenguas extranjeras modernas, incluido el español, está planificado en los cursos de idiomas ofrecidos en las universidades, los centros dependientes de los ayuntamientos y los cursos privados.

De ahí que quepa subrayar que, por ejemplo, en la *Universidade Federal do Piauí* (UFPI), los estudiantes del curso superior en el grado de *Bacharelado em Turismo* son los únicos que disfrutan de la posibilidad de aprender el idioma español. Según se afirma en los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN, 2002), documentos oficiales de referencia responsables de mantener la calidad de la enseñanza y del aprendizaje que

⁶ Conferir el 'Diário Oficial da União', del 23 de septiembre de 2016.

fueron elaborados por el gobierno federal, “el conocimiento y dominio de una LE se constituye en más de una posibilidad de ampliación del universo del alumnado y, finalmente, llevándole a la apropiación de conocimientos de otras culturas”.

De hecho, tanto en la UFPI como también en el *Instituto Federal do Ceará* (IFCE), las instituciones investigadas en este estudio, las clases de español son, de manera obligatoria, impartidas en la lengua meta. En este sentido, los aprendices de estos cursos, a partir del primer contacto con el idioma, desarrollan su aprendizaje con el apoyo de materiales, como libros de texto y diccionarios de tipo general (cfr. UFPI: 2009); por tanto, se exige que los estudiantes reciban una enseñanza basada en una metodología, unos recursos pedagógicos y unos contenidos de tipo general, aunque sean clases de LE destinadas a los estudios de Turismo.

A partir de lo expuesto anteriormente, podemos abogar por que la oferta de la enseñanza del español contribuirá efectivamente al enriquecimiento educativo de los estudiantes brasileños a través de la aplicación de una política lingüística real.

En el siguiente apartado, tratamos brevemente la definición, la estructura, el destinatario y la función de los repertorios lexicográficos.

2.2. La definición de diccionario, estructura, destinatario y función

La lexicografía es la disciplina lingüística que se ocupa de todo lo que concierne a la descripción del conjunto de palabras (el léxico) que constituye una lengua a través de la elaboración de diccionarios. Actualmente, uno de sus objetivos fundamentales es precisamente la confección de diccionarios, además de los estudios teóricos y metodológicos los cuales son conocidos como lexicografía teórica y metalexicografía, respectivamente. De hecho, la lexicografía “[...] ha pasado a ser en los últimos tiempos algo que viene atrayendo con insistencia y cada vez más la atención de los profesionales de la lingüística”. (Porto Dapena, 2002: 09).

De acuerdo con la opinión de Lara (2004: 95) sobre el surgimiento de esta disciplina, “[...] La lexicografía nació como una necesidad social e informativa mucho tiempo antes de que la lingüística se constituyera como ciencia”. Sabemos que las obras

lexicográficas existen desde la antigüedad clásica y se consideran el resultado de un trabajo compilatorio realizado por filólogos y gramáticos. Por aquel entonces, la lexicografía solo poseía un carácter eminentemente práctico, no fue hasta la segunda mitad del siglo XX en la que pasó a presentar una fase teórica.

De hecho, cuando la lexicografía llegó a ser considerada una rama de la lingüística aplicada, hubo un número considerable de expertos que empezaron a dedicarse con más empeño a sus estudios teóricos. La lexicografía teórica superó a la lexicografía práctica (cfr. Seco, 2003: 16). Sin embargo, cabe destacar que las dos actividades son importantes y requieren de estudios considerables, ambas se reconocen como la Ciencia del Léxico (Pontes, 2009: 22). Para este autor (2009: 22), además de las asignaturas lingüísticas que investigan temas relacionados con el léxico de un idioma, se pueden mencionar, entre otras, la lingüística aplicada, la lingüística textual, el análisis del discurso o la lingüística cognitiva. Dichas ciencias estudian los diferentes y pertinentes aspectos sobre los diccionarios. De acuerdo con los estudios de Vilela (1995: 78), se puede decir que el diccionario es el conocimiento general culturalmente compartido por una comunidad lingüística y, además, está codificado en el léxico de la lengua. Por su parte, para Gallardo (1979: 80) “[...] el diccionario funciona, por un lado, como catálogo del léxico y herramienta intelectual, y por otro, como símbolo de un patrimonio lingüístico y cultural”.

En el presente estudio, entendemos por repertorio lexicográfico la definición ofrecida por Jackson (2002; *apud* Welker, 2004: 45) en los siguientes términos:

O dicionário é um livro de consulta sobre palavras. É um livro sobre uma língua. Seu primo mais próximo é a enciclopédia, mas esta é um livro sobre coisas, pessoas, lugares e idéias, um livro sobre o “mundo real”, não sobre a língua. Nem sempre é fácil distinguir entre dicionário e enciclopédia, e muitas vezes, elementos de um [desses tipos de livro] encontram-se também no outro. Porém, eles não têm a mesma lista de entradas – dificilmente encontra-se *parecer* em uma enciclopédia – e eles não fornecem a mesma informação sobre as entradas que têm em comum.

En este mismo sentido, Hernández Hernández (1989) señala la diferencia entre diccionario y enciclopedia: el diccionario puede ser una obra de mayor o menor

contenido enciclopédico, mientras que la enciclopedia puede tener un carácter más o menos lingüístico; las diferencias son solo de grado y únicamente dependen del propósito y la orientación de las referidas obras en cuestión (Martínez de Sousa, 2009).

El diccionario es una obra que tiene una **estructura** propia y única, y la mayoría de los diccionarios están organizados alfabéticamente para facilitar la consulta de los usuarios de estas herramientas lexicográficas. Pero esta no es la única manera en la que se presentan, pues tenemos, por ejemplo, los diccionarios temáticos que se organizan a través de campos semánticos.

La obra lexicográfica se organiza a través de dos ejes lingüísticos fundamentales: la **macroestructura** y la **microestructura**. La macroestructura es el conjunto de las partes principales que componen el diccionario, mientras que la microestructura se refiere a los artículos lexicográficos presentados en los repertorios lexicográficos, es decir, esta parte “[...] compõe-se de um conjunto de informações ordenadas uniformemente, constituindo um programa de informações, uniforme e sistemático, que se organiza em um eixo horizontal” (Pontes, 2008: 31).

La microestructura, a su vez, es el conjunto de elementos lingüísticos internos que comprenden la obra lexicográfica. Son informaciones variadas sobre cada lema, disponibles para los usuarios en una secuencia horizontal, formando, así, el artículo lexicográfico. La entrada o lema —también llamada voz— es cada una de las palabras incluidas en la nomenclatura del diccionario. Si hablamos de la microestructura del diccionario, nos referimos a todas las informaciones contenidas en el artículo lexicográfico, estos presentados en forma vertical, mientras que aquellas están organizadas de forma horizontal.

Por tanto, cabe aquí destacar el pensamiento de Callisaya (2000: 34), que caracteriza los diccionarios como instrumentos didácticos que sirven además para otras funciones lingüísticas, como ofrecer informaciones morfológicas, sintagmáticas, paradigmáticas, culturales, por citar tan solo algunas de las más importantes, pues son libros que en relación con la consulta por parte del usuario de la obra:

[...] el usuario no sólo quiere el significado de una palabra, sino también necesita otro tipo de información, como el contorno, el régimen, etc [...] no sólo en parte definitoria de una palabra, sino

también, los relacionados a la información morfológica, sintagmática, paradigmática, etc.

En términos generales, por tanto, aunque concepto de diccionario haya sufrido un proceso de cambios con el pasar de los años, podemos concebir el diccionario como “[...] la descripción del léxico concebida a modo de fichero, en que cada ficha viene a ser un artículo donde se estudia una determinada palabra” (Porto Dapena, 2002: 35). Es decir, consideramos que el diccionario es una herramienta esencial tanto para los consultantes nativos como para los extranjeros que necesitan aprender el idioma, por lo que dichas herramientas se deben convertir en más que un mero recurso de utilidad en la adquisición del léxico de una LE (Forgas Berdet, 1996).

De ahí que lo más relevante al acercarse a un diccionario no sea únicamente conocer el significado de una palabra desconocida, sino aprender efectivamente a usarla, es decir, “[...] utilizar, pues, el diccionario como herramienta didáctica es uno de los objetivos prioritarios que se pretende alcanzar [...]” (Martínez Ezquerro, 2001: 316) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua sea cual sea.

Para que esto se concrete real y adecuadamente, Martínez Ezquerro llama la atención sobre los objetivos didácticos que permitirán el conocimiento y el buen uso del diccionario en clase, independientemente de su tipología o del motivo de consulta por parte del usuario. El listado que reúne tales propósitos es el siguiente (Martínez Ezquerro, 2001: 317):

1. Conocer los diversos tipos de diccionarios: generales, enciclopédicos, bilingües, de sinónimos, ideológicos, etc.
2. Conocer la estructura del diccionario: ordenación, estructura de una entrada, informaciones contenidas, ejemplos, etc.
3. Saber interpretar la información semántica y gramatical que proporcionan las entradas de los diccionarios.
4. Comprender tanto las definiciones como los ejemplos y saber elaborarlos.

5. Desarrollar actitudes activas respecto a la búsqueda de información y al interés por la precisión.

A partir de lo anterior, si el consultante del diccionario de cualquier nivel de aprendizaje, nativo o extranjero, es consciente de estos propósitos relacionados con el buen manejo del diccionario, sabrá extraer el adecuado provecho que estos manuales pueden ofrecer al usuario.

A continuación, presentamos sucintamente la tipología de los diccionarios. El conocimiento de la tipología sirve, en el presente estudio, para conocer la función y la estructura de cada una de las obras, cómo se organizan las informaciones, qué tipo de información es recogida y qué obra es la más adecuada para cada grupo de usuario. Lo que nos va a posibilitar saber discernir cuál es la tipología más adecuada para la audiencia objeto de nuestra investigación en este trabajo

2.3. Tipos de diccionarios y enseñanza de ELE

Existe una significativa variedad de diccionarios⁷, por lo que cada uno de ellos es diferente de los otros, tanto en lo relativo a la **función** que tal obra desempeña como según el tipo de usuario al que va dirigido cada diccionario de acuerdo con los estudios de Hernández (2000: 95), como veremos en Figura 2 más adelante.

En este sentido, es imprescindible que el consultante del diccionario de lengua materna y extranjera conozca bien las características de cada uno de los repertorios lexicográficos para que sepa elegir efectivamente cuál se adecua mejor a sus necesidades (Martín Bosque, 2005; Azorín Fernández y Martínez Egido, 2007; Nomdedeu Rull, 2011, entre otros).

Las investigaciones (Azorín Fernández, 2000; Alba Quiñones, 2010; Maldonado, 2012; Moreno Moreno, 2013; Vargas y Nadin, 2016) demuestran que es necesario que el

⁷ Para mayor información sobre la clasificación de los diccionarios se recomienda consultar los siguientes trabajos que versan sobre esta temática: Yakov Malkiel (1962), G. Haensch (1997) y Bagueño Miranda (2014).

alumno aprenda a usar correctamente el repertorio lexicográfico y a extraer la máxima información de él, pues como indica Martínez Ezquerro (2001: 86) “[...]. La clave está en enseñar a conocer el diccionario poco a poco y en su totalidad. [...]”. Uno de los puntos esenciales para su uso adecuado es conocer la tipología existente. Seguidamente, ofrecemos la que presenta Hernández (2000: 94):

TIPOLOGÍA DE LOS DICCIONARIOS SEGÚN LOS GRUPOS DE USUARIOS

1	
Usuarios con cierta competencia idiomática (hablantes nativos adultos)	DICCIONARIOS GENERALES, MANUALES DE USO
2	
Usuarios que se encuentran en período de aprendizaje de la lengua	
Como 1ª lengua (materna)	DICCIONARIO ESCOLAR INICIAL (4-8) DICCIONARIO ESCOLAR PRIMARIA (8-12) DICCIONARIO ESCOLAR SECUNDARIA (12-16)
Como 2ª lengua (extranjera)	DICCIONARIO BILINGÜE DICCIONARIO SEMIBILINGÜE DICCIONARIO MONOLINGÜE
3	
Diccionarios que no se destinan a un grupo especial de usuarios	DICCIONARIOS ETIMOLÓGICOS DICCIONARIOS DE DUDAS DICCIONARIOS DE SINÓNIMOS

Figura 1. Tipología de diccionarios según Hernández (2000)

Sobre esta tipología es importante señalar que, como sabemos, existen otros tipos de repertorios lexicográficos, por ejemplo, los destinados a grupos especializados, los de sinónimos, los de antónimos, los terminológicos, etc. No es nuestra intención presentar con detalles las características de cada tipología lexicográfica, ya que no es el objetivo del presente estudio.

De hecho, existen varias maneras de clasificar y caracterizar los diferentes tipos de diccionarios disponibles en las casas editoriales para cada tipo de lector. Por ejemplo, a **través del título** de los repertorios lexicográficos se puede identificar qué tipo de diccionario y qué contenido encontraremos en él, esto es, si es un diccionario monolingüe (em adelante DM), diccionario bilingüe (en adelante DB), diccionario de

dudas, tesoro o diccionario fraseológico, entre otros. Como puede verse, podemos decir que el diccionario es un libro que registra y almacena parte del léxico y los significados de una lengua cuyas informaciones microestructurales están presentadas en orden alfabético.

A continuación, se expone la tipología de los diccionarios propuesta por Welker (2004: 44), pues la consideramos, junto con la de Hernández, una clasificación esencial:

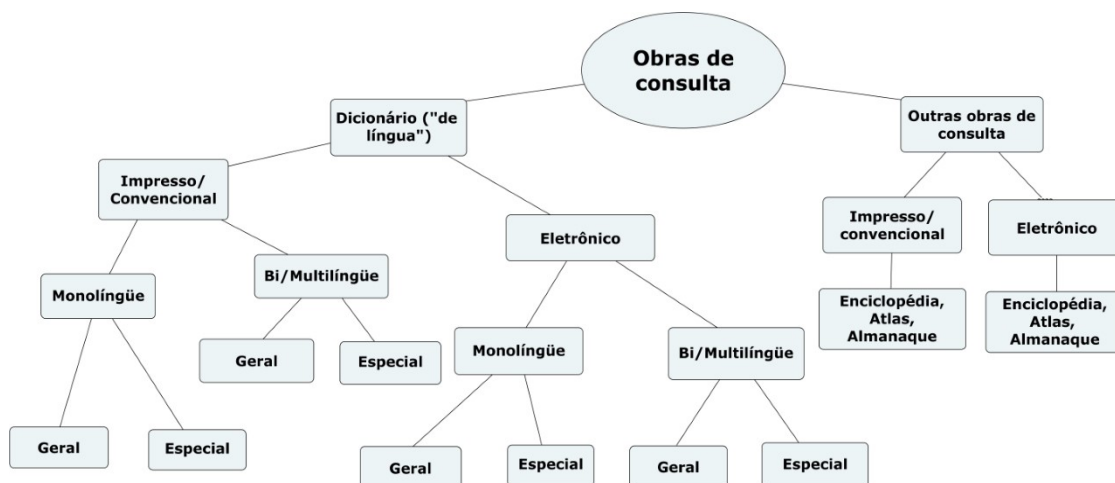


Figura 2. La tipología de los diccionarios (Welker, 2004)

A la luz de la lexicografía moderna, es posible distinguir entre varios tipos de diccionarios, por ejemplo, desde el punto de vista del *emisor* o el *receptor*. De acuerdo con el **papel de emisor**, está el diccionario onomasiológico, el diccionario analógico, el diccionario ideológico y de ideas afines. Este tipo de obra lexicográfica “parte do conceito para encontrar signos” (Welker, 2004: 47). Cabe destacar que Comenius fue el primero en proponer este tipo de obra lexicográfica, llamada “*Ianua linguarum reserata*”, trabajo publicado en 1631. En la lexicografía española, Biderman (1998) considera la obra lexicográfica *Diccionario de la lengua española* de Julio Casares (1942) como uno de los mejores diccionarios de este tipo que ha sido desarrollado hasta la actualidad (cfr. Welker, 2004: 48).

Según Hernández Hernández (1989: 29), los diccionarios onomasiológicos son los que permiten mostrar el modo exacto o las diversas formas de nombrar algo, así como contestar al deseo de encontrar la palabra que denota un objeto con precisión o el más

adecuada para expresar una idea; renuncia al orden alfabético en pos de la catalogación ideológica del léxico.

En cuanto al **papel del receptor**, encontramos el diccionario semasiológico, que parte de la forma, del lexema, al significado (Welker, 2004: 47). En este tipo de producto lexicográfico, encontramos diversos tipos de información como, por ejemplo: la pronunciación, la ortografía, el contexto, etc., ordenados alfabéticamente.

Los diccionarios semasiológicos, también para Hernández Hernández (1989: 29), proporcionan al consultante de esta obra el significado de cada palabra-entrada, presentando sus diferentes acepciones, frente a la necesidad de averiguar el significado de una palabra que no es conocida. Tales informaciones se presentan en orden alfabético.

La obra lexicográfica se clasifica, además, de acuerdo con la **cantidad de idiomas** que están disponibles en la macroestructura o nomenclatura. Por tanto, tenemos los diccionarios monolingües y los multilingües, que, a su vez, están subdivididos en bilingües, es decir, los que están formados por dos lenguas y multilingües que están constituidos por más de dos idiomas. Cabe señalar que los repertorios lexicográficos monolingües poseen como principal información a su lector la definición de la palabra en el mismo código lingüístico del artículo, mientras que, en las obras bilingües, se presenta únicamente el equivalente o traducción⁸ del término. Además del monolingüe y bilingüe, existe también el diccionario semibilingüe o diccionario bilingualizado⁹, en el que el lexicógrafo elabora la definición en la lengua de estudio del aprendiente. Esta obra dispone del equivalente, esto es, la traducción del término en una lengua por otro de otra lengua. El diccionario SEÑAS es un ejemplo de este tipo de repertorio lexicográfico (cfr. Welker, 2007).

El diccionario, como acabamos de ver, puede ser bilingüe, monolingüe o semibilingüe en función del número de lenguas. Es más, el diccionario puede estar elaborado para los consultantes de lengua materna o LE. Con los estudios desarrollados a partir de la lexicografía pedagógica, los diccionarios, bilingües y monolingües, entre las diferentes **funciones** que estos ofrecen para el estudio de la palabra, proporcionan informaciones

⁸ Es importante decir que usamos el término *traducción* como sinónimo de equivalente.

⁹ Son también conocidos como diccionarios híbridos, en inglés *bridge dictionaries*.

que son más útiles para el aprendizaje del estudiante de LE, es decir, tales herramientas prestan una ayuda inestimable en la enseñanza y aprendizaje del léxico de la lengua ,puesto que incorporan, entre otras, informaciones extralingüísticas que antes el lector no encontraba a menudo en la macroestructura y la microestructura de los diccionarios de aprendizaje, pero que todavía deben ser más ampliamente contempladas (cfr. Sans y Miquel, 1999; Atienza Cerezo, 2005).

También se pueden clasificar los repertorios lexicográficos a partir del **grupo de usuarios**, como afirman Hernández (2000)¹⁰ y Gelpí Arroyo (1999; 2000): los consultantes que tienen un buen conocimiento de la lengua (hablantes nativos y bilingües), los usuarios que están en proceso de desarrollo de aprendizaje de su lengua materna, los que están en el proceso de aprendizaje de una LE y, finalmente, los especializados en áreas del conocimiento.

Para ejemplificar algunos de los tipos de diccionarios según la lexicografía pedagógica, los de tipo escolar están elaborados a partir del destinatario/público (Ayala Castro, 2001). Las obras lexicográficas están bien definidas para una audiencia determinada con conocimiento y dominio de la lengua. De ahí que encontremos en el mercado editorial obras de este tipo, por ejemplo, los diccionarios monolingües para estudiantes extranjeros, los diccionarios infantiles o los diccionarios generales.

Sobre la necesidad de diseñar el diccionario tomando en consideración el grupo específico de usuarios, Svensén (2009: 453) afirma que:

Different types of dictionaries are used by different types of users through different types of strategies in connections with different types of linguistic activities in order to find different types of information [...].

También es necesario advertir que el estudiante no nativo de una LE maneja con mucha más frecuencia los DB debido a la facilidad en su uso y a los conocimientos acerca de dichas obras. Los estudios dicen que cuando el estudiante eleva su nivel de conocimiento del idioma, suele cambiar de diccionario y recurre a otro bilingüe más complejo, hasta alcanzar el DM, aunque esto no siempre suceda. Algunas

¹⁰ Conferir cuadro con la tipología de diccionarios de acuerdo con Hernández (2000), segundo los usuarios (página 22).

investigaciones (cfr. Moreno Fernández, 2000; Alba Quiñones, 2010; Maldonado, 2012) muestran que los estudiantes extranjeros no presentan problemas en su manejo, es decir, dificultades para trabajar con los DM en el aula. Como afirma Castillo Carballo (2010: 155):

En la enseñanza de lenguas uno de los recursos con los que el docente cuenta es el diccionario. Por esta razón resulta necesario que, en la planificación de los diferentes procesos de aprendizaje de una L2, se tenga en cuenta el desarrollo de las destrezas para el manejo de las obras lexicográficas por parte del docente. De este modo, el conocimiento adecuado de toda la información que contiene un diccionario monolingüe de aprendizaje puede ayudar innegablemente al usuario a construir y descifrar secuencias lingüísticas de acuerdo con los usos habitualizados.

Tal afirmación corrobora el pensamiento de Moreno Fernández (2000: XI), este autor habla acerca de los cambios que los aprendices atraviesan en el uso del diccionario según la fase de aprendizaje en una determinada LE:

Es evidente que en las primeras fases del aprendizaje de una lengua extranjera se hace imprescindible el uso de diccionarios bilingües que establezcan una relación entre una lengua cuyo uso se conoce o se domina u una lengua que no se conoce. Pero llega un momento, en el proceso de aprendizaje, en que el diccionario bilingüe comienza a dejar insatisfechas las necesidades del usuario, porque la información que se aporta para una de las lenguas limita inevitablemente la información que se ofrece para otra. En esta circunstancia, el salto hacia un diccionario monolingüe pensado para su uso por parte de hablantes que conocen suficientemente bien la lengua en cuestión puede ser demasiado grande y, en ocasiones, insalvable.

De hecho, los DM no son todos iguales, ya que tienen estructuras, objetivos y usuarios específicos, así como otras características diferentes a las de otras obras lexicográficas. Consideramos que los DM son instrumentos básicos e importantes para el desarrollo del español como segunda lengua para los estudiantes no hispanohablantes. En este sentido, Martín García (1999: 16) afirma que:

[...] La ventaja de los diccionarios monolingües reside en el hecho de que la definición o explicación de las palabras se hace en la misma lengua que se aprende, por tanto, los sinónimos y paráfrasis que aparecen ofrecen al alumno muchas posibilidades.

Lo anterior nos lleva a considerar, por tanto, que los DMA contemplan y colaboran positivamente en el aprendizaje y en las necesidades de los estudiantes de ELE, incluso en los niveles iniciales. Creemos que debemos empezar a utilizar el monolingüe en las clases iniciales, pues con esa actitud los profesores están incentivando a los aprendices a entrar en contacto directo con el uso auténtico de la lengua (cfr. Béjoint, 1981).

A continuación, se definen brevemente los diccionarios bilingüe, monolingüe y semibilingüe.

2.3.1. Diccionario bilingüe

Los diccionarios bilingües¹¹ (DB) son obras en las que se registran las equivalencias de los significados de las palabras en dos idiomas (cfr. Martínez de Sousa, 1995: 129). Los bilingües proporcionan únicamente los equivalentes o la traducción en otro sistema lingüístico diferente, esto es, a través de una información lexicográfica bastante concisa a través de los equivalentes en la segunda lengua (L2)

Los repertorios de tipo bilingüe son generalmente los más utilizados por los estudiantes que inician el aprendizaje de una LE dada. La mayoría de ellos permite a su usuario, sobre todo, o únicamente, descodificar los contenidos allí presentes, ya que no ofrecen una aportación significativa al proceso de codificación, lo que es debido a varias razones presentadas en el capítulo de análisis. Pero, como afirma Garrudo Carabias (2003: vi) en el prólogo del diccionario bilingüe Diccionario Longman Advanced (DLA):

Un diccionario bilingüe mal diseñado, concebido como simple repertorio de lexemas sobre los que se da una información meramente léxico-semántica, es una hoja de doble filo, y sin mango. Un buen diccionario bilingüe, por el contrario, es una navaja suiza con múltiples aplicaciones: debe ayudar a descodificar o interpretar, y a codificar o producir en cada una de las dos lenguas implicadas, informando de manera precisa sobre circunstancias colaterales de tipo fonético, sintáctico, pragmático, de registro y uso; y tratando de formalizar o exteriorizar el conocimiento ideal e interiorizado, existente en el lexicón mental de un hablante nativo.

¹¹ Para más información, remitimos a los trabajos de Zgusta (1971), Nadin y Zavaglia (2016) y Calvo Rigual y DeCesaris (2017).

Ante este panorama, el diccionario bilingüe ejerce un papel relevante en el aprendizaje como un recurso adecuado para las cuestiones de comprensión lectura; sin embargo, algunos no ofrecen, como veremos más adelante, subsidios convenientes para la producción textual, los dos fines de aprendizaje en una LE que persiguen los estudiantes extranjeros y, por tanto, que deben disponer los diccionarios para los fines de aprendizaje de una lengua por parte de los no nativos. Es cierto que estos repertorios no ofrecen mucha dificultad al lector en cuanto a su manejo, pero tampoco marcan informaciones necesarias para los consultantes extranjeros, a diferencia de los monolingües y semibilingües, los cuales consideramos indispensables para los usuarios no nativos, puesto que como afirman Calvo Rigual y DeCesaris (2017: 233): “[...] la lexicografía bilingüe se basa en proporcionar equivalentes y no únicamente ejemplos”.

2.3.2. Diccionario monolingüe

Los diccionarios monolingües (DM), en general, suelen ofrecer a sus consultantes las entradas a través de una definición lingüística más completa en comparación con el bilingüe, presentando la inclusión de sinónimos y de informaciones gramaticales, especialmente fonéticas y sintácticas, es decir, la obra monolingüe proporciona definiciones perifrásticas en la misma lengua, característica que ayuda al aprendiente a aumentar su lexicón.

Es importante señalar que los diccionarios monolingües se elaboran para los estudiantes de lengua materna, mientras que los diccionarios monolingües de aprendizaje o para usuarios extranjeros (en adelante DMA) —denominados *learners’ dictionaries* en la lexicografía anglosajona— están dirigidos a estudiantes no nativos que se encuentran en pleno proceso de aprendizaje. En este tipo de repertorio, el DMA, toda la definición lexicográfica de la entrada está indicada en el idioma que el aprendiente está estudiando, las cuales se pueden considerar como auténticas explicaciones (cfr. Hernández, 2000: 94). En ellas podemos encontrar informaciones complementarias, además de incluir ejemplos de uso con el objetivo de aclarar la utilización y el significado de la unidad léxica.

2.3.3. Diccionario semibilingüe

Los diccionarios semibilingües, también llamados diccionarios híbridos (DHS) o bilingualizados, son obras lexicográficas en las que se presenta la definición más comprensible, puesto que este diccionario ofrece toda la información microestructural en la lengua meta y, al final, el equivalente en la lengua del aprendiz, esta característica ofrece un elemento lingüístico más para facilitar la comprensión de la palabra analizada. La estructura prototípica de estas obras es: L2 + definición en L2 + equivalente en L1.

Por lo que deducimos de las informaciones presentadas por teóricos, como Pontes (2009) y Climent de Benito (2008), la creación de una obra semibilingüe —que presenta características de las bilingües y las monolingües— es fundamental para el aprendiz de una LE, pues este tipo de diccionario favorece el aprendizaje de los conocimientos de la LE en relación tanto con la codificación (al aportar las informaciones de la L2) como con los de la descodificación.

En la tabla 1 se presentan las diferencias entre las obras lexicográficas que acabamos de describir, diccionarios de tipo bilingüe, semibilingüe y monolingüe de aprendizaje. Dicha tabla ha sido elaborada por Climent de Benito (2008: 421 de acuerdo con los estudios de Marcello (1998):

	Bilingüe general	Semibilingüe de aprendizaje	Monolingüe de aprendizaje
Macroestructura	Dos secciones: L2-L1 y L1-L2	Una en L2.	Una en L2.
Microestructura	-Pobre en gramática (incluso en la sección L2-L1). -Se basa en el contraste.	-Tiene más gramática -Se basa en cuestiones intralingüísticas.	-Tiene más gramática. -Se basa en cuestiones Intralingüísticas.
Qué aporta	Traducción (excepto en: - definiciones de palabras culturales. -glosas para elegir el equivalente adecuado).	-Caso prototípico: definición en L2 + equivalente en L1. -Si el grado de bilingüización es extremo: traducción acortada de la definición (y no exactamente equivalente) en la L1, sin alternativas.	Definición en L2.

Tabla 1. Diferencias entre el bilingüe general, el semibilingüe general y el monolingüe de aprendizaje

A continuación, exponemos un apartado acerca del diccionario de aprendizaje en líneas generales, presentando sus principales características.

2.4. El diccionario de aprendizaje

Consideramos que es importante dedicar un apartado a este tipo de diccionario, ya que uno de los objetivos fundamentales planteados en este estudio es proponer una obra lexicográfica de aprendizaje de ELE. Los diccionarios de aprendizaje se elaboran con el objetivo de ofrecer una herramienta para la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes de lenguas extranjeras para ayudarles a desarrollar todas las destrezas lingüísticas.

Tomando en consideración las diferentes y específicas necesidades por parte del estudiante, los lexicógrafos establecen determinados criterios para la elaboración de obras destinadas a tales consultantes. En este sentido, las obras lexicográficas ofrecerán, según el tipo de usuario, las informaciones necesarias, teniendo en cuenta que la función inicial del diccionario es la de ser un instrumento eficaz en el proceso de adquisición de lenguas sean cuales sean. A continuación, presentamos la clasificación de los tipos de obras con fines didácticos propuesta por Azorín Fernández (2000: 21):

“DICCIONARIO DIDÁCTICO” (Concebido para facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas)	
“DICCIONARIO ESCOLAR” (Enseñanza/aprendizaje de la lengua materna)	“DICCIONARIO DE APRENDIZAJE” (Enseñanza/aprendizaje de la lengua extranjera)

Cuadro 2. Clasificación de las obras de aprendizaje

Desde el punto de vista teórico, los repertorios lexicográficos pueden ser elaborados para el aprendizaje de una lengua materna, los diccionarios escolares, como también para los estudios de una LE, los diccionarios de aprendizaje, como se ha indicado anteriormente. De hecho, Ávila Martín (2000: 63) afirma que “la denominación diccionario de aprendizaje se reserva para el tipo de diccionario monolingüe básico destinado a los estudiantes de una lengua extranjera”. Los del tipo escolar son obras lexicográficas destinadas a los usuarios de lengua materna y, por su parte, los diccionarios didácticos son los concebidos especialmente para el público extranjero que se encuentra aprendiendo una lengua, como señala Azorín Fernández (2000) en el Cuadro 2 anterior.

Del mismo modo, Tarp (2006: 300) presenta el objetivo real que tienen los repertorios lexicográficos, definiendo dichas obras lexicográficas de aprendizaje del siguiente modo:

Un diccionario de aprendizaje es un diccionario cuyo objetivo genuino es el de satisfacer las necesidades de información lexicográficamente relevantes que tengan los estudiantes en una serie de situaciones extra-lexicográficas durante el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Esta definición sigue los principios básicos de la teoría general de funciones lexicográficas al exigir una determinación y análisis de las características del estudiante de la lengua extranjera, de las varias situaciones extra-lexicográficas y de las necesidades lexicográficamente relevantes que tengan determinados tipos de estudiantes en determinados tipos de situaciones [...].

Según las palabras de Campos Souto y Pérez Pascual (2003: 75), los diccionarios de aprendizaje son los repertorios destinados a los usuarios que:

Los diccionarios de aprendizaje se destinan a aquellos usuarios que desean dominar una segunda lengua. Estos diccionarios, generalmente, monolingües, que reúnen también algunas características de los precedentes¹², acumulan observaciones sobre el uso de las voces, de tal modo que los estudiantes pueden desarrollar las habilidades suficientes para construir un texto en esa lengua.

Es decir, esta cita literal revela que los estudiantes de una LE tienen necesidad de informaciones no solo semánticas, como, por ejemplo, las culturales y enciclopédicas, pues estas también les capacitan en lo relativo a una comunicación eficiente en la lengua meta. De acuerdo con los estudios de Rundell (1998: 316):

In the first place, we have the notion that a learner's dictionary should aim to cover only a selected subset of the lexicon. This marks a major departure from the native-speaker dictionary (NSD) tradition, where a 'concise' edition of a dictionary is typically characterized not so much by a reduced headword list as by more truncated description of the vocabulary that would appear in an unabridged edition.

De lo anterior se puede concluir que la información lexicográfica es relevante para los estudiantes extranjeros, como fuente de conocimiento verdadero del sentido de la

¹² El autor se refiere a los diccionarios escolares.

palabra registrada en el repertorio. La tarea de seleccionar adecuadamente el diccionario de aprendizaje —monolingüe, bilingüe o semibilingüe (u otro tipo)— puede ser presentada y desarrollada en el aula a través de actividades motivadoras, creativas y significativas con la utilización del diccionario, apoyando al estudiante en su aprendizaje. A través de estos ejercicios didácticos, los aprendices conocerán mejor su propio diccionario, así como las diferentes obras lexicográficas que el profesor presente en el aula como otro modelo de enseñanza de tales manuales, por ejemplo, glosarios, listas de palabras, vocabularios, etc. Como observa acertadamente Alvar Ezquerro (2003: 32) sobre la elaboración de tales actividades escolares de LE para que sean utilizadas en el aula con el diccionario, el profesor: “Para preparar estos ejercicios se puede acudir a los diccionarios [...]”.

Cabe presentar lo que afirma Svensén (2009: 19) sobre estos diccionarios, es decir, los:

Learners' dictionaries may be regarded as an intermediate stage on the way from the bilingual dictionaries (which tend to be used at the beginner's level) to the L1 dictionaries (which make heavy demands on those who use them as L1 dictionaries).

Sobre el uso sistemático de los diccionarios como instrumentos pedagógicos necesarios para contribuir al conocimiento del idioma estudiado y a la utilización en la enseñanza de lenguas, extranjera o no, Leffa (2011: 123) afirma que:

Qualquer aprendizagem, incluindo a de língua materna ou estrangeira, é feita de ações que envolvem pessoas e objetos. Esses objetos, na perspectiva teórica em que trabalho, são os artefatos culturais que nos cercam, incluindo portadores de textos, orais e escritos, como livros, jornais, revistas, rádios, gravadores, internet, mp3, iPods etc. Esses artefatos funcionam como instrumentos que facilitam a apropriação de um determinado conteúdo, havendo muitas vezes uma relação de compatibilidade entre o instrumento e o conteúdo a ser adquirido.

En este sentido, destacamos el planteamiento que Campos Souto y Pérez Pascual (2003: 74) ofrecen acerca del tema en cuestión, más específicamente, sobre el entrenamiento de estas obras por parte de los diferentes destinatarios:

Las necesidades específicas de entrenamiento lingüístico de un grupo particular de destinatarios justifican la redacción de los *distintos diccionarios*

pedagógicos (denominados, por otros, *didácticos*). Todos los repertorios lexicográficos comulgan en una orientación básica de naturaleza pedagógica: en cada uno de ellos late en anhelo de contribuir a que los receptores adquieran la destreza para interpretar un mensaje correctamente (diccionarios pasivos, descodificador) o para producir nuevos textos (diccionario activo, cifrador o codificador). Algunos repertorios, no obstante, se destacan por subrayar ese fin, ya que están enfocados a usuarios en época de formación; entre ellos, hemos de citar los *diccionarios escolares*, los *diccionarios de aprendizaje* y los *diccionarios infantiles*.

De lo expuesto, los responsables que forman parte del equipo editorial de SM señalan en el prólogo del Diccionario de español para extranjeros (2002) que:

En Ediciones SM somos conscientes de todas las limitaciones que surgen a la hora de elaborar un diccionario; sin embargo, estas limitaciones no pueden constituir un obstáculo insalvable que prive a los estudiantes de español de un repertorio que les ofrezca la norma viva y actual convenientemente documentada y con la suficiente información para entender y producir enunciados orales y textos escritos en español con la garantía del buen uso.

La mayoría de la bibliografía existente sobre la utilización del diccionario en el aula va dirigida a mostrar que dicho repertorio de aprendizaje es una herramienta recomendable para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de una LE (y de la lengua materna también en lo relativo a la codificación y la descodificación de los enunciados de la lengua en estudio. Como afirma Herbst (1990: 1379) “A learner’s dictionary is a synchronic, monolingual dictionary intended to meet the demands of the foreign user”. En este sentido, por lo general, los productos lexicográficos tienen el objetivo de describir el léxico de un código lingüístico dado.

Así pues, teniendo cuéntalo anterior en consideración, conviene analizar cómo los artículos lexicográficos, con énfasis en las definiciones, fueron elaborados y si contribuyen efectivamente para que los sujetos de este estudio adquieran la(s) destreza(s) necesaria(s) para alcanzar el conocimiento lingüístico de la lengua que están estudiando, incluso proponer un repertorio lexicográfico moderno que contemple informaciones enciclopédicas y culturales en las palabras entradas de dichos géneros discursivos.

En el siguiente apartado, se trata el uso del diccionario en las clases de ELE.

2.5. El diccionario en la clase de ELE

Teniendo en cuenta lo expuesto en cuanto a la tipología de los diccionarios en el manejo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas (nativa o ELE), resulta importante considerar para esta investigación que los profesores y los alumnos (e incluso los profesionales de Turismo) conozcan los tipos de diccionarios que existen, especialmente los aprendices no nativos del castellano, destinatarios de este estudio. Así podrán valorar las numerosas diferencias entre los tipos existentes en el mercado editorial, sobre todo en el momento de la adquisición de estos como herramienta para el estudio constante de un idioma extranjero. Para Martín García (1999: 25), en este sentido, es necesario señalar que:

En primer lugar, es conveniente hacer ver al estudiante que todos los diccionarios monolingües no son iguales [...] Los diccionarios de lengua general suelen estar graduados por niveles y la disposición y selección del léxico dependen del fin al que estén destinados [...] Es bueno que el estudiante sepa los distintos tipos de diccionarios que existen con el fin de que pueda elegir en el futuro el diccionario que mejor se ajuste a sus necesidades. Para ello, nada mejor que el alumno pueda ver estos diccionarios, por lo que sería conveniente que el profesor presentara en clase una muestra de varios tipos.

Por tanto, dentro de esta perspectiva, remarcamos la importancia de que los estudiantes y los profesores tengan conocimiento de la tipología de los diccionarios, pues pueden pensar que un diccionario general, o de cualquier otro tipo, puede resolver sus dudas específicas relacionadas con su área de estudios o trabajo, sin que tengan la necesidad de una obra concebida para estos fines, pues, como afirma Hernández (2000: 103) “la lexicografía, y sobre todo la de carácter didáctico, se adecue a las necesidades específicas del grupo de usuarios al que se destina”. También con el propósito de que aprecien las diferencias entre los numerosos diccionarios existentes, entendemos que es indispensable para el proceso de la enseñanza de ELE con diccionario que tanto alumnos como profesores profundicen detenidamente en el conocimiento de la tipología de tales obras, dado que, según comenta Prado Aragonés (2005: 19):

[...] La enorme variedad de obras lexicográficas que ofrece actualmente el mercado editorial puede desorientar fácilmente, ya que no hay un solo diccionario, sino muchos diccionarios, como son: lingüísticos y no lingüísticos, monolingües y plurilingües, generales y específicos, y cada uno

de ellos ha sido elaborado en función de unos criterios que determinan en última instancia la información que contienen y su organización, así como sus características, finalidad informativa específica y el tipo de usuario al que van dirigidos. Por esta razón, el profesor tiene que saber que no todos los diccionarios son válidos para todos los alumnos, ni un mismo diccionario le va a servir al alumno para toda la vida, y que, según en la etapa formativa en que el alumno se encuentre, tendrá necesidad de consultar un tipo o varios tipos de diccionarios, en función de la información que precise en cada momento de su formación, pues un diccionario no vale para todo ni vale para siempre.

Evidentemente, tras estas consideraciones sobre el conocimiento de la tipología, estructura, función, información y contenido que el repertorio lexicográfico presenta, es imprescindible presentar a aprendices y profesores de todos los niveles de enseñanza las características de los diccionarios: la tipología, las características, las partes que lo conforman, su macro y su microestructura. Con estas informaciones, los consultantes podrán aprovechar mejor el abanico de información disponible en los diccionarios e, incluso, sabrán elegir adecuadamente el diccionario que necesitan a partir de su propósito. Como apunta la académica e investigadora Battaner (2000: 81):

[...] Se ha de saber utilizar el diccionario para extraer todo lo que vaya en esta dirección y ello requiere la presencia del diccionario en el aula, si es que, además de unos cuantos datos lingüísticos, se requiere enseñar 'estrategias' de aprendizaje.

Podríamos decir que no se trata solamente de fomentar el uso del diccionario en el aula, el estudiante debe primero saber cuál, cómo y cuándo utilizarlo, es decir, que sepan manejarlo y tengan las destrezas necesarias a la hora de consultarlo.

Por esta razón, para Campos Souto y Pérez Pascual (2003: 61), la existencia de diferencias entre los repertorios lexicográficos se debe a los siguientes motivos:

[...] Los distintos tipos de diccionarios se gestan al calor de factores tan diversos como la naturaleza de las consultas que ha de solventar la obra, al público que va dirigida, la organización de los artículos lexicográficos, el criterio seguido en la elección de las voces, el número de lenguas implicadas, etc.

La cita anterior revela que, para el consultante, es conveniente conocer y estar atento a la amplia gama existente de los tipos¹³ de diccionarios para que sepan, entre todos, elegir adecuadamente el diccionario que va a utilizar, conocer las diferencias entre las obras y que sean conscientes de que los diccionarios son diferentes de acuerdo con el público al que van dirigidos. De esta manera, ellos podrán elegir adecuadamente el repertorio que mejor se adapte a sus necesidades e intereses.

Es importante señalar que algunos investigadores (Coroa, 2011; Maldonado, 2012) abogan por que los profesores utilicen efectivamente el diccionario como un libro de texto, como un manual que se pueda leer y usar en diversas actividades escolares. Ciertos estudios (Calero Heras, 1994; Cano Guinés, 2004) muestran que el profesorado consciente debería incluir tareas específicas para incorporar el diccionario en el aprendizaje y no solamente utilizarlo para consultas específicas o simplemente para contestar a una pregunta sobre una palabra en lo referente a su ortografía o su significado. Ruiz Martínez (2006: 1) señala que los diccionarios:

[...] pueden resultar especialmente útiles en la preparación de actividades con las que los profesores enseñen a los aprendices de español los vínculos semánticos que se crean entre las palabras, y que son fundamentales para el uso cotidiano de la lengua española.

El *Programa Nacional do Livro Didático* (PNDL), creado en 1985 por el Ministerio de Educación (MEC) en Brasil, distribuyó gratuitamente diferentes diccionarios de la lengua portuguesa (*minidicionários*) para los estudiantes del *ensino fundamental*, correspondiente a la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) en España, con el objetivo de que los aprendientes de esta fase de enseñanza pudieran disponer de un importante recurso didáctico y tuvieran contacto con obras de referencia de calidad para apoyar el aprendizaje de la lengua portuguesa. Este programa no contempla la elección de diccionarios para la enseñanza de lenguas extranjeras, pero es un comienzo para que ello ocurra en un futuro próximo, pues, según Welker (2008: 6) “[...] Cabe iniciar um trabalho a favor da utilização de dicionários no Ensino Médio e também de dicionários de língua estrangeira”. Aquí añadiríamos su uso también en la enseñanza superior, en palabras de Krieger (2006: 236):

¹³ Cfr. Biderman, 1989.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985 pelo Ministério da Educação do Brasil, é uma iniciativa de amplo impacto na educação, pois objetiva escolha, aquisição e distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental. Desde 2001, o Programa passou a contemplar a lexicografia, selecionando e adquirindo dicionários para os alunos dessa etapa de ensino. Embora os dicionários de língua não possam ser classificados como livros didáticos stricto sensu, seu potencial pedagógico é indubitável, pois ajudam o aluno a ler, a escrever, a expressar-se bem, oferecendo-lhe informações sistematizadas sobre o léxico, seus usos e sentidos, bem como sobre o componente gramatical das unidades que o integram. [...].

Los dos documentos oficiales defienden el uso efectivo y adecuado del diccionario en el aula, pues son herramientas útiles que pueden fornecer amplios conocimientos sobre la lengua e, incluso, sobre el conocimiento de una lengua que no es la suya y de la que no se conoce mucho de su cultura e historia, el ofrecer este tipo informaciones a los usuarios extranjeros es uno de los propósitos fundamentales de los diccionarios.

Otro argumento contundente a favor de la importancia y necesidad de utilizar el diccionario en clase para estudiantes y educadores extranjeros, los cuales están en el proceso de enseñar y aprender un idioma, es presentado por Moreno Fernández (1996: 47) de la siguiente manera:

[...] Como obras de aprendizaje, los diccionarios permiten ampliar el caudal léxico de un hablante, hecho que adquiere una especial significación en el aprendizaje de una lengua por parte de hablantes no nativos..., el diccionario es un elemento fundamental, junto con el profesor y los manuales, en la adquisición de una lengua, sobre todo, a medida que el estudiante avanza en el aprendizaje.

Para Biderman (1992)¹⁴, el recurso pedagógico conocido por diccionario es “[...] Além de ser um repertório da riqueza vocabular de uma língua, pode ser uma fonte de ensinamentos que contribuam para desenvolver, dignificar e edificar linguística, cultural, educacional, ética, psicológica, política e socialmente”. En esta misma línea, la académica Battaner (2000: 77) afirma que:

Entre los varios recursos para potenciar el aprendizaje de una LE M. Lewis (1993), el impulsor del enfoque léxico, coloca, el primero, a los diccionarios.

¹⁴ Apud Alvarez, En: *Dicionário na Teoria e na Prática: como e para quem são feitos*. (2011: 80).

Reconoce, sin embargo, que es el menos usado y al que solo se recurre para saber el significado de las voces desconocidas y algunas dudas ortográficas. En resumen, que no se ha introducido en clase ninguna novedad desde que el mundo es mundo, sobre esta materia; [...]. “Los diccionarios son uno de los recursos de aprendizaje que pueden obtenerse más fácilmente para trabajar en clase, por conocidos y baratos. Sin embargo, también están entre los más difíciles de usar” (Wright 1998: 5).

Junto a este planteamiento, también es evidente que la motivación y la información para utilizar el diccionario, bilingüe o monolingüe, por parte de los estudiantes brasileños en el aula, debería estar contemplada en los manuales de ELE. Acerca de la reflexión del uso del diccionario monolingüe, Cano Ginés (2004: 77) señala que la referida herramienta metodológica ayuda en el sentido de que:

[...] Obliga al alumno a reflexionar sobre los contextos de uso de la palabra, el problema es que es más lento, y requiere un cierto entrenamiento. [...] que las definiciones se hacen en la lengua que se aprende, por lo tanto los sinónimos y las paráfrasis que aparecen ofrecen al alumno muchas posibilidades. Asimismo, el diccionario monolingüe puede ser consultado por cualquier estudiante extranjero con independencia de su lengua materna.

Así, Hernández Hernández (2001: 96) reflexiona sobre las diferentes y posibles adaptaciones del uso del diccionario de acuerdo con la fase del proceso de aprendizaje del estudiante de una lengua dada:

Hoy parece estar fuera de toda duda la conveniencia de utilizar en una determinada fase del proceso de aprendizaje de una segunda lengua un diccionario monolingüe, pues el bilingüe presenta, entre otras limitaciones, el constante ejercicio de traducción que exige y que dificulta la libre expresión creativa del estudiante en la segunda lengua que está aprendiendo. Parece recomendable que el estudiante de una segunda lengua utilice un diccionario bilingüe en el nivel elemental, uno monolingüe para extranjeros en el nivel intermedio y un monolingüe general en el nivel avanzado.

Y es también por esta razón que muchas investigaciones (Hernández, 1989; Castillo; Ahumada, 2004; Carballo, 2005) manifiestan su apoyo a la utilización del diccionario monolingüe de aprendizaje en las clases de ELE para estudiantes extranjeros, principalmente para los grupos que mantienen contacto con la lengua meta desde el comienzo de las clases, pues los diccionarios bilingües vigentes (portugués-español) no

se corresponden con las necesidades de aprendizaje de estos estudiantes (Simão, 2016: 115). Como apunta Martín García (1999: 17), son obras que “[...] pueden estar dirigidas a usuarios tanto nativos como extranjeros y deben perseguir un fin claramente didáctico [...]”. Aunque sean aprendices extranjeros, tanto las investigaciones (Hernández Hernández, 2001; Rodríguez Márquez, 2016) como nuestra experiencia en cuanto docentes de español nos llevan a afirmar que los DMA son repositorios lexicográficos que pueden y deben ser utilizados en las aulas de ELE. Al respecto, Béjoint (1981) sugiere que todos los estudiantes extranjeros deben utilizar el diccionario en el comienzo de su aprendizaje escolar, pues con el manejo de estas herramientas los aprendices van a tener el contacto con el uso auténtico de la lengua meta.

Por tanto, el empleo consciente del diccionario monolingüe (y del bilingüe también) en el contexto educativo muestra un efecto positivo en la enseñanza de ELE, asumiendo nuevas perspectivas metodológicas en el desarrollo del carácter didáctico de la enseñanza a estudiantes de español como LE. Para ello, las instituciones educativas necesitan entender y reconocer que el diccionario es un repositorio de lecciones sobre la lengua y es (o debería ser) explorado por los profesores en sus clases, motivando a sus alumnos a consultarlo en los diferentes contextos de uso lingüístico dentro y fuera del aula (Krieger y Finatto: 2004). Como afirma Battaner (2000: 70): “Y así lo hacen, en cuestión de saber consultar el diccionario, lo que hay que facilitar en clase; en clase hay que enseñar a leer el diccionario”.

Precisamente, respecto a la utilización más productiva del diccionario como instrumento lingüístico para afianzar los conocimientos en la enseñanza de idiomas (materno y extranjero), Krieger (2011: 173) explica que la lexicografía pedagógica tiene como propósito convertir la utilización del diccionario en clase en un producto lexicográfico más fructífero para el desarrollo de la enseñanza de lenguas:

Assim, a Lexicografia Pedagógica postula que não há apenas um dicionário escolar, mas dicionários destinados à escola. Igualmente, postula que a escolha do dicionário para uso na escola necessita estar relacionada com os distintos projetos de ensino/níveis de aprendizagem. Em consequência, é importante para a Lexicografia Pedagógica oferecer subsídios para tornar o uso do dicionário produtivo e orientado para o ensino e aprendizagem de línguas (Krieger, 2011: 173).

Leffa (2011: 124), por su parte, dice que no se trata exclusivamente de hacer uso de las herramientas disponibles para colaborar en el desarrollo de un conocimiento, pues es necesario, sobre todo, saber emplear tales recursos didácticos adecuadamente, es decir:

O sucesso na aquisição de um conhecimento depende, em primeiro lugar, do acesso a esses artefatos e, em segundo lugar, da competência em saber usá-los com proficiência. Para ter domínio do conteúdo é necessário ter antes o domínio do instrumento.

Como señala este autor, las ideas expuestas en los párrafos anteriores indican el papel de las acciones, los sujetos, los objetos y la competencia. Es también por eso que reconocemos fácilmente la importancia de la utilización del diccionario en el aula, por ejemplo, el diccionario pedagógico posee un carácter estrictamente didáctico con la intención de ser una herramienta facilitadora para la adquisición de conocimientos de la lengua meta. Por tanto, este hecho corrobora nuestra afirmación de que si queremos que nuestro alumnado aprenda con seguridad y propiedad la lengua o lenguas extranjeras que desee, estamos seguros de que el diccionario es una herramienta didáctico-pedagógica que va a ayudarle mucho, pero es necesario, como dijimos previamente, que este aprendiz de idiomas conozca con profundidad los diccionarios, sus características, las diferencias entre las obras existentes, etc.

Para que la obra lexicográfica sea vista y reconocida como un material de ayuda más para el aprendizaje, el profesor debe exponer la importancia de este manual al estudiante, resaltando que es una de las mejores herramientas para avanzar en el aprendizaje de ELE, así como los propios docentes deben tener este manual en el aula como apoyo a cualquier pregunta, ejemplificación y explicación que pueda surgir sobre algún aspecto de la lengua.

Además, los profesionales de la educación deberían recibir el conocimiento necesario sobre la lexicografía pedagógica, la composición de la nomenclatura del diccionario y las informaciones que deben constar en su microestructura. Alvar Ezquerro (2003: 13) proporciona la siguiente información acerca del conocimiento del docente sobre el diccionario, es decir, sobre la necesidad de reflexionar en relación con la formación del profesorado y su competencia con el uso apropiado del diccionario:

El empleo que hagan del diccionario los estudiantes durante el aprendizaje de la lengua dependerá de las instrucciones que le dicte su profesor. Por eso es por lo que resulta importante y necesario que el profesor conozca los diccionarios y sepa qué partido puede sacar de ellos.

De lo que se deduce la transcendencia del profesor como guía en el conocimiento acerca del diccionario. En definitiva, el profesor preparado podrá motivar a sus alumnos para que realicen un provechoso empleo del diccionario en todos los ámbitos educacionales, es decir, no únicamente en clase, pues su potencial informativo acerca de la lengua es enorme. Sin embargo, los consultantes de los diccionarios no saben sacarle el partido apropiado de los repertorios lexicográficos. Sin embargo, si el consultante recibe en entrenamiento para aprender a manejar el diccionario podrá beneficiarse de las informaciones ofrecidas en dichas herramientas para los ámbitos de la recepción (decodificar, comprender los significados y sentidos de las palabras en los textos), producción (construcción de textos) y, principalmente, comprensión rápida de las informaciones encontradas en el referido libro. Según Cowie (1999: 328), los diccionarios deben mantener un equilibrio en la utilización del diccionario tanto para la descodificación como para la codificación. Sin embargo, dicho equilibrio ha sido ampliamente cuestionado desde la década de los 80 del siglo pasado:

This equilibrium, however, has been increasingly challenged since the early 1980s, and, side by side with a general increase in 'user-friendliness', the 1990s have witnessed a shift in favour of designs which prioritize decoding.

Ahora bien, a partir de lo expuesto hasta ahora, podemos preguntarnos entonces: ¿el diccionario abarca las informaciones mencionadas anteriormente?, ¿qué tipo concretamente, los bilingües, los monolingües o los semibilingües?, ¿los usuarios de los repertorios lexicográficos obtienen, a menudo, las respuestas a sus dudas en ellos? Y si los consultantes no las encuentran, ¿seguirán utilizando tales obras?, ¿para qué seguir utilizando una obra que no les ayuda de forma eficaz? o ¿cuáles podrán ser la(s) más adecuada(s)?

A nuestro modo de ver, tales interrogantes nos llevan a abogar por la necesidad de que los profesores conozcan bien las diferencias entre los diccionarios existentes y la

importancia de tener conocimientos lexicográficos en su formación profesional, pues, definitivamente, consideramos que tanto la falta de motivación como el poco e insuficiente uso se deben al desconocimiento de las obras lexicográficas por parte de los consultantes, sobre todo en lo referente al adiestramiento de cómo elegir el diccionario adecuado. Como afirma Teixeira (2005: 12) “[...]. Os dicionários quando mal-usados, podem causar mal-entendidos [...] entre falantes da língua portuguesa e espanhola ou afastar desnecessariamente o leitor do texto”.

Veamos qué sucede en el contexto de la enseñanza de ELE con la utilización del diccionario en el aula y su importancia en dicho contexto.

2.6. La importancia del diccionario en el proceso de aprendizaje de ELE

Los diccionarios representan una herramienta de importancia fundamental en el desarrollo del aprendizaje de lenguas. A partir de la reflexión presentada en los apartados *Objeto de análisis* y *Estado de la cuestión*, y como veremos a continuación, en consonancia con los diversos estudios científicos ya publicados, son varios los expertos que investigan y trabajan sobre por qué usar el diccionario en el aula, como, por ejemplo, Humblé (2001 y 2004) y Azorín Fernández (2007). Dichos especialistas afirman que, entre otras posibilidades de conocimientos, los diccionarios mejoran efectivamente el desempeño del aprendizaje de una lengua, materna y extranjera, conllevando mejoras durante la actuación de los aprendices al enfrentarse con las búsquedas conscientes en los diccionarios. De este modo, el repertorio lexicográfico se transforma en un elemento complementario en las actividades de los aprendices de ELE (cfr. Alvar Ezquerro, 1996).

Es cierto que el diccionario permite al consultante de todos los niveles de enseñanza-aprendizaje de lengua, materna y extranjera, conocer mejor las palabras y la utilización de las unidades léxicas de una lengua, lo cual provoca que los hablantes y, sobre todo, los aprendices de un determinado idioma puedan comunicarse adecuadamente en la lengua meta. De hecho, consideramos el diccionario como una herramienta pedagógica

de enseñanza que posibilita la reflexión sobre la lengua y, por tanto, necesita ser utilizado efectivamente en el ámbito educativo, específicamente en el aula.

Varios autores, entre ellos Battaner (2000), Cuadrado Gutiérrez (2010) y Porto Dapena (2010), reconocen que el diccionario —dispositivo que reflexiona sobre la propia lengua— es una herramienta lingüística con la que el consultante adquiere el conocimiento de una palabra en su totalidad, es decir, en un artículo del diccionario encontramos informaciones relevantes de tipo gramatical, diafásica, diatópica, diacrónica, pragmática y, por supuesto, información semántica. Para ello, sin lugar a duda, los usuarios necesitan saber cómo manejar correctamente los repertorios lexicográficos de referencia de manera adecuada y sacar partido de todas las informaciones presentes en estas obras, sean de tipo morfológico, semántico y sintáctico. Cuadrado Gutiérrez (2010: 123) nos informa sobre la aplicación de los conocimientos lexicográficos en el aula:

[...] al plantearse las necesidades de quien consulta un diccionario, cobran importancia decisiva la pedagogía y la educación, es decir, la concepción del diccionario no solo como instrumento léxico sino también cultural e ideológico, socialmente importante.

También en este contexto, Biderman (2002: 75) afirma explícitamente que el inventario, término usado por Campo Souto y Pérez Pascual (2003) para referirse al repertorio lexicográfico, es un recurso significativo e indispensable para el desarrollo y la consolidación del aprendizaje del léxico, pues:

[...] [que além de ser] um depositário do acervo lexical da cultura, ele é uma referência básica para uma comunidade. Por isso, o dicionário é um instrumento indispensável e imprescindível na fixação do léxico de uma língua e ferramenta fundamental na consolidação de uma língua escrita e literária.

Esta declaración corrobora el pensamiento expresado por Ávila Martín (2000: 30), quien señala que: “el diccionario responde a necesidades de información y comunicación, es didáctico; es un texto finito, un producto, una praxis en la que se hallan implicados el autor y el lector”. Por su parte, Pontes (2009) señala que, “[...] él

es un género textual¹⁵, es decir, dispone de una estructura propia, tiene (o debería tener) un público definido”. Además, Lara (1997: 19) afirma que “[...] el diccionario es un texto complejo [...]”, por eso es necesario estudiarlo detenidamente.

Welker (2011: 36) considera que “Desse modo, o dicionário é a obra à qual os membros da comunidade recorrem para informar-se sobre todo tipo de questão relacionada ao uso dos itens lexicais (grafia, pronúncia, significado etc.), e ele se torna ‘autoridade’”. Además, estimamos, como Callisaya (2000: 24), que, los diccionarios en la enseñanza y fuera del ámbito escolar:

[...] ayudan a los estudiantes a enriquecer su vocabulario, a perfeccionar la capacidad de expresión oral y escrita y a profundizar el estudio y manejo de la gramática española. Porque el desarrollo mental de una persona está estrechamente ligado a la adquisición del léxico de la lengua [...].

Para que la utilización de la obra lexicográfica se realice adecuadamente, los usuarios necesitan cierta formación académica, es decir, un entrenamiento adecuado, dado que el diccionario es un texto con una organización y una presentación de sus elementos a través de niveles de macro¹⁶ y microestructura que los usuarios no conocen (cfr. García Mata, 2004). Para garantizar el buen funcionamiento de los repertorios lexicográficos y su utilización en el contexto del aula y fuera de ella, Rey (1989: 8-9; junto con Gutiérrez Cuadrado, 2010) postula que el consultante tenga informaciones:

Subraya que el diccionario es un instrumento didáctico y, cada vez más, una herramienta cultural sistemática cuyo manejo debe enseñarse a las personas a lo largo de sus años de escolaridad. Si no se asegura que se familiaricen con él en la escuela, no lo consultarán regularmente o no sabrán buscar o aprovechar la información que encierra.

Como afirma claramente Battaner (2000: 78) sobre la utilización del diccionario de aprendizaje (en adelante DA) en situaciones reales en el desarrollo de la enseñanza de una lengua: “Un punto de partida “razonable” para mejorar el uso del DA sería observar

¹⁵ Se considera un género, ya que presenta una estructura textual propia, estilo, contenido temático y propósitos específicos. Véanse Bakhtin (1997) y Bronckart (1999).

¹⁶ En este trabajo, empleamos los términos *macroestructura* y *nomenclatura* como sinónimos.

situaciones representativas e hipotéticamente satisfactorias sobre qué está en juego cuando se consulta el diccionario”.

La falta de orientación metodológica y didáctica en cuanto al uso del diccionario en el proceso de enseñanza de una lengua en clase provoca que el usuario se limite a la lectura compleja y orientada del diccionario, es decir, por no saber manejar adecuadamente el diccionario, el consultante no aprovecha todas las informaciones presentes en él. Algunas investigaciones (Fernández Vasco, 2016; Martínez Ezquerro, 2001) afirman que el profesor cree que es importante el uso del diccionario, sea el que sea, en el proceso de enseñanza, pero este no incita a su alumnado a utilizarlo en clase y, a menudo, tampoco en otros contextos. Como apunta Cano Ginés (2004: 73):

[...] Por parte de los estudiantes, el desinterés puede venir dado de antes, es decir, no es un desinterés motivado por un diccionario a la hora de aprender una segunda lengua, sino un desinterés que preexiste a este hecho, que ocurre en la consulta sobre cuestiones de su propia lengua. En el caso del profesor, quizás, no ha encontrado en el diccionario el complemento de sus clases, no sabe cómo enseñar a manejarlo, o su propia trayectoria educativa, reminiscencia de su trayectoria estudiantil, le hace relegarlo a un segundo plano.

También para Hernández Hernández (1989), los profesores que quieren y necesitan obtener un éxito significativo en su labor educativa deben tener el conocimiento necesario sobre la estructura y el contenido de las obras lexicográficas, además de las habilidades de manejo necesarias para la utilización de tales manuales. En efecto, como ya hemos señalado anteriormente, el profesor necesita estar preparado para poder obtener el gran potencial que el diccionario ofrece para los conocimientos lingüísticos. Es decir, un grupo de docentes capacitados en el uso de las obras lexicográficas podrá orientar bien a sus alumnos en el reconocimiento de las informaciones disponibles en la microestructura de los repertorios lexicográficos.

Incluso frente a las ventajas acerca de la enseñanza de ELE mediante la utilización del diccionario en el aula, Seco (2003: 104) propone dos posibles soluciones para los problemas en relación con el mal uso de dichas herramientas:

[...] por un lado, incluir o fomentar en los programas de enseñanza el adiestramiento en el uso de diccionarios; por otro, dotar a los diccionarios de

una mayor facilidad de manejo. La primera medida dependerá de los regidores de la educación y de los profesores de lengua. La segunda está en las manos de los lexicógrafos [...].

En tales propósitos, se refleja la necesidad de discutir, preparar, enseñar, entrenar, conocer y utilizar efectivamente los repertorios lexicográficos en clase (y fuera del ámbito escolar) por profesores y alumnos (como también otros profesionales). Aquí también se evidencia la preocupación sobre la efectiva comprensión de los artículos lexicográficos, pues consideramos que, de esta manera, el docente podrá potencializar todo lo relacionado con la utilización de la obra lexicográfica con su alumnado en el ámbito escolar.

En definitiva, podemos afirmar que, a partir de lo expuesto anteriormente, los profesores tienen una gran responsabilidad metodológica para poder enseñar a los aprendices de ELE a que obtengan los conocimientos lexicográficos necesarios para el buen uso del diccionario. Es decir, es fundamental que el docente esté preparado para presentar al lector o estudiante de la lengua meta que todo diccionario posee objetivos específicos, pues cada obra tiene su finalidad concreta y, consecuentemente, ofrece un contenido y una estructura diferentes.

A continuación, exponemos cómo el artículo lexicográfico está presentado, en general, en los repertorios lexicográficos.

2.7. Algunas consideraciones sobre el artículo lexicográfico en los diccionarios

El texto lexicográfico está organizado a través de diferentes estructuras: la megaestructura, la macroestructura y la microestructura. De las que destaca la última, pues es en ella en la que se encuentran las siguientes partes del artículo lexicográfico: la

definición, el descriptor, la marca de uso, la acepción, el ejemplo de uso, la remisión y el equivalente¹⁷, algunos de estos elementos son relevantes en este estudio.

En este sentido, es importante presentar la definición de cada una de las partes (aquí llamadas también de paradigmas¹⁸) que componen el artículo lexicográfico, basada en la clasificación de Pontes (2009: 32-38):

- **entrada:** esta palabra es la primera del artículo lexicográfico. Se encuentra como unidad léxica del sistema de lematización, es decir, si es nombre (sustantivo o adjetivo) es registrada en masculino singular; si es verbo, en infinitivo.
- **informaciones gramaticales:** son categorías gramaticales como la clase de palabras, género, número, etc. Se marcan aquí informaciones relativas a la clase de la entrada y la pronunciación de palabra. Esas informaciones vienen, en general, abreviadas.
- **descriptor:** el vocablo utilizado para encabezar la definición de la entrada que tiene la función de archilexema.
- **definición:** la definición de una entrada, por lo menos en el contexto de la lexicografía clásica, consiste en dar una paráfrasis que sea semánticamente equivalente.
- **ejemplos de uso:** son fragmentos extraídos de un corpus o frases inventadas que funcionan para instruir al lector en el uso de la palabra en contexto.
- **marcas de uso:** son encontradas en el interior del artículo y son informaciones sobre el uso de la palabra en función de los niveles de la lengua: si pertenece a la modalidad hablada o escrita, si es una palabra de uso regional, si es popular, si es usada con frecuencia o no, etc.
- **remisiones:** indicación al lector a otra entrada para ampliar la información como, por ejemplo, sinónimos, antónimos, siglas, abreviaciones, etc.
- **equivalentes:** lemas en la lengua de partida que traducen la palabra definida.

Abajo presentamos un ejemplo de entrada con las partes que componen el artículo lexicográfico de *galleta* extraído del diccionario de español para extranjeros:

¹⁷ Para más detalles sobre las partes del artículo lexicográfico y su definición, véanse Pontes (2009: 32-38) y Porto Dapena (2002).

¹⁸ Término utilizado por Pontes (2009).

ga.lle.ta s.f. **1** Pasta delgada y seca, compuesta de harina, azúcar y otros ingredientes, y cocida al horno: *Las galletas se ablandan al mojarlas en leche.* **2 col.** Golpe dado con la palma de la mano, esp. en la cara: *Como no te estés quieto te voy a dar una galleta.* **3 col.** Golpe fuerte o violento: *¡Menuda galleta me di cuando me caí por la escalera!* **4 ||** ~ **maría®**; la de forma redonda: *Las galletas maría son crujientes.*

De hecho, en este apartado nos centraremos en la definición lexicográfica¹⁹ porque es considerada por muchos investigadores (Bosque, 1982; Lara, 2004; Porto Dapena, 2014) como la parte del artículo del diccionario que ofrece mayor dificultad y la que plantea más problemas en su elaboración. Esta es la parte microestructural que persigue el objetivo de describir y delimitar el significado de una unidad léxica determinada. En este sentido, la definición del diccionario consiste en presentar una paráfrasis semántica acerca del significado del lema.

Presentamos, a continuación, en términos generales los diferentes tipos de definición lexicográfica según los estudios de Porto Dapena (2002; 2014). Existen dos tipos básicos de definición: la lexicográfica o lingüística y la enciclopédica. La primera define la palabra y la segunda define el objeto representado por la palabra, es decir, esta última consiste en informar sobre las cosas, las ideas y los conceptos de las entradas lexicográficas. Es necesario advertir que el objetivo de la distinción tipológica de definición (o el diccionario en su totalidad) varía en función de los propósitos diseñados por el lexicógrafo según el público meta al que va dirigido la obra.

Otro tipo de definición lexicográfica es la de tipo perifrástica, la cual se subdivide en dos tipos: hiperonímica y metonímica. En la primera, la relación semántica de una unidad léxica está vinculada con el significado más específico de la voz y puede ser sustituida sin comprometer su significado. La segunda, la metonímica, consiste en la sustitución de una palabra por otra, entre las que existe una proximidad semántica. Asimismo, existen más definiciones como la metalingüística, que puede ser impropia, explicativa y funcional, o la lexicográfica (también llamada lingüística), que tiene el objetivo de definir especialmente las palabras y no los objetos.

¹⁹ Véanse Mederos Humberto (1994); Porto Dapena (2002 y 2014) y Lara (2004) sobre las cuestiones generales acerca de la definición en los diccionarios.

Por lo que se refiere a la definición en un diccionario, es necesario presentar su **finalidad**. Según Haiman (1979; junto con Höfling, 2000), el objetivo de la definición lexicográfica es preparar al hablante o estudiante de un idioma para que sepan utilizar satisfactoriamente una determinada palabra. Dicho de otro modo, la definición debe satisfacer al instante la necesidad de comprensión del usuario y tiene la función de proporcionar al estudiante de una ELE no solamente informaciones de tipo sintáctico y semántico, sino, sobre todo, informaciones enciclopédicas, pues los aprendientes, principalmente los extranjeros, necesitan saber los conocimientos históricos, enciclopédicos, culturales, etc., de la lengua que están aprendiendo.

Sobre el estudio de las definiciones lexicográficas se justifica, sobre todo, en la afirmación de que existe un acuerdo unánime entre los investigadores que abogan por que los diccionarios sean elaborados a partir de las necesidades reales de unos usuarios específicos. De hecho, dichos libros están dirigidos a un determinado público e incluso encontramos en ellos problemas de diversa índole en la elaboración de las definiciones lexicográficas de las voces (Nomdedeu Rull, 2011).

Somos conscientes de que cualquier repertorio lexicográfico —independientemente de su tipología— es, o debería convertirse, en una herramienta pedagógica que contribuye eficazmente al conocimiento de diferentes campos científicos, ya sean estos en el ámbito lingüístico o cultural, entre otros. Asimismo, estamos convencidos de que el diccionario es un género textual (Pontes, 2008) estrictamente vinculado a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas en todos los niveles de enseñanza/aprendizaje, tanto de la lengua materna (LM) como de la LE.

Los investigadores Lara (2004) y Cuadrado Gutiérrez (2010) sostienen que, aunque se hayan realizado muchos estudios que versan sobre este tema, es necesario que se desarrollen más investigaciones para examinar cómo la definición lexicográfica se elabora, como señala Perdigüero Villareal (2010: 150:

Quedan, sin duda, mucho camino a recorrer, en especial en lo que se refiere al elemento nuclear del artículo lexicográfico: la definición, sobre todo en las obras lexicográficas de carácter didáctico en las que deben primar las demandas de sus usuarios, sin que se alejen del rigor científico.

En la siguiente afirmación mostrada por Seco (2003: 31) se concibe la parte definitoria como el elemento más importante del artículo lexicográfico debido a la complejidad de definir una unidad léxica:

[...] la definición es, a la vez que la médula del artículo lexicográfico, la tarea ardua que le toca al lexicógrafo, tarea cuya delicadeza, cuya complejidad y cuya aspereza reconocen no solo los oficiales de este arte, sino los lingüistas todos y los pensadores. Siendo pues, tan áspera, compleja y delicada la operación de definir, cabe preguntarse hasta qué punto se puede pensar en someter su producto a unos moldes regulares tan estrictamente reglamentados como los que hemos visto que existen para la información sobre el signo.

A partir de aquí nos centraremos en la definición del diccionario de aprendizaje, ya que es el tipo de diccionario que analizamos en este trabajo. De ahí que este instrumento lexicográfico de tipo didáctico tenga el propósito fundamental de impulsar y desarrollar la competencia y el perfeccionamiento de las destrezas lingüísticas clásicas necesarias e indispensables para el hablante, especialmente para el extranjero que busca enriquecer y aumentar su grado de habilidad y dominio significativos en su LM y en la lengua de partida, en el caso de este trabajo, el español. Además, el diccionario de aprendizaje busca difundir, entre otras cuestiones, la historia, las costumbres y la cultura de una sociedad determinada a través de las informaciones vehiculadas y presentadas en el cuerpo de la microestructura del artículo lexicográfico (cfr. Porto Dapena, 2014: 18-19); como puede verse, por ejemplo, en la siguiente acepción de la palabra-entrada *fallas* que tomamos como modelo del diccionario SEÑAS:

-5 Fallas f. pl. Fiestas populares de Valencia: *Las Fallas se celebran en torno al día de San José; el fuego es el protagonista de las Fallas.* En esta acepción se escribe con mayúsculas. □ **Fallas**

Cuadro 3. Definición del vocablo *fallas* en SEÑAS

Es evidente que este artículo aborda una cuestión relativa al componente cultural, presente tanto en la definición como en los dos ejemplos de uso. No obstante, creemos que podría añadir otras informaciones y curiosidades, con más riqueza de detalles como pueden ser elementos culturales que solamente el nativo o el visitante de una región

conoce para que el lector extranjero que todavía no haya participado de la fiesta sepa realmente lo que son las Fallas de Valencia. Por ejemplo, por una parte, podemos afirmar que la definición está elaborada de manera reducida en términos lingüísticos, esto es, a partir del enunciado definicional el lector no nativo y, principalmente, el de nivel inicial (nuestro sujeto de estudio) puede pensar que esta fiesta popular solamente se celebra en Valencia.

Veamos cómo el Diccionario Bilingüe para estudiantes brasileños de la editorial SBS-SGEL (2011) traduce el signo *falla*. Ahí tenemos un ejemplo de que la definición con la mera traducción no ayuda a aumentar el conocimiento del aprendiz de ELE, sobre todo por no registrar la acepción de *fallas* como se ve en otros diccionarios y en los que estamos usando en esta investigación.



Figura 3. Artículo de *falla*

Los investigadores Garrido y Montesa (1994: 574) exponen la labor de la definición lexicográfica:

[...]. La capacidad de definir acertadamente es escasa y son varias las razones. Por supuesto, el hecho de definir ya es intrínsecamente de gran complejidad. Pero, y esto no se ha destacado suficientemente, al ser la lexicografía una tarea en la que la acumulación de materiales es fundamental como criterio operativo, se cae muchas veces en lo repetitivo y se deja de lado la necesaria imaginación y adaptación al usuario y al tiempo. Creemos que en la dialéctica entre el afán de fijeza y la movilidad del lenguaje, el segundo término no se tiene demasiado en cuenta en todo su valor a la hora de hacer diccionarios. [...]. En 1982 I. Bosque afirmaba que la definición es el aspecto verdaderamente central a la hora de confeccionar el diccionario y es el lugar de cruce de todas las disciplinas lingüísticas”. [...].

Sin duda, la actitud del consultante de una obra lexicográfica, que busca averiguar la definición de un vocablo dado, es conocer su significado, pero lo más importante es que el propósito final del usuario sea aprender, es decir, saber usar lo definido a través de su “información semántica o conceptual” (Porto Dapena, 2014: 20). En otras palabras, el

individuo que aprende una lengua, independientemente de que sea la materna o la extranjera, ambiciona adquirir una capacidad lingüística suficiente para aprehender y confeccionar (comprensión y producción textual) discurso(s) que se adecue(n) a determinados patrones normativos de un(os) código(s) lingüístico(s) específico(s) (cfr. Porto Dapena, 2002).

En la literatura especializada del área en cuestión, se señala que la definición es uno de los elementos que componen una obra lexicográfica y, sobre todo, la tarea lexicográfica más difícil de realizar. Lara (2004: 9) afirma que:

Entre todas las interrogantes que suscitan la práctica de la lexicografía, la definición de los significados de los vocablos es sin duda la más difícil, tanto en su ejercicio cotidiano como en su concepción. Para muchos —entre ellos varios lingüistas, que tienden a despreciar la lexicografía—, no debe hacer gran dificultad en tomar la pluma, un papel en blanco y ponerse a redactar lo que saben del significado de una palabra, como si una definición se pudiera practicar de manera espontánea. [...].

En resumen, defendemos que, a partir de la lectura y del conocimiento auténtico acerca de la definición lexicográfica en LM y LE, el lector del diccionario —novato y experto— va a multiplicar su grado de información acerca del artículo del diccionario que consulte durante sus estudios de recepción y producción.

En este sentido, el estudio sobre la utilización del diccionario en el aula todavía es incipiente en el caso del español (Battaner, 2014); sin embargo, los problemas referentes a la elaboración de las definiciones lexicográficas en estas herramientas siguen vigentes, puesto que muchos estudios recientes (Salomão, 2015; Blecua Perdices, 2016) señalan que los contenidos de naturaleza enciclopédica, esto es, centrados en informaciones de la realidad extralingüística, no suelen estar contemplados en los repertorios, aunque sean relevantes para la enseñanza-aprendizaje de los aprendices no nativos (Tungmen Tu, 2004). Esto lo podemos comprobar a través de la definición de la siguiente palabra-entrada *sangría* extraída del DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (en adelante DLE) en formato en línea, acceso en 2016, la cual aparece definida del siguiente modo:

2. f. Bebida refrescante que se compone de agua y vino con azúcar y limón u otros aditamentos.

Cuadro 4. Artículo del vocablo *sangría* en DLE

De esta definición podemos decir que, sobre todo para los hablantes no nativos, no ayuda mucho a la comprensión de los consultantes, dado que, a partir de cómo la voz ha sido definida, se supone que la bebida está hecha con cualquier vino, sea blanco o tinto. Esto quizá sea obvio, pero, puede causar una problemática de comprensión para el aprendiz brasileño de ELE, como también para los profesores de manera general.

Otra cuestión que debemos mencionar es el hecho de que tampoco informa sobre cuáles son las otras frutas u otros aditamentos que generalmente se ponen en la sangría, consideramos que estas cuestiones deberían estar incluidas en la parte definitoria del lexema, ya que se trata de una información enciclopédica que facilita el entendimiento del destinatario del diccionario, lo que, inicialmente, corrobora la idea de Tungmen Tu (2004: 872), cuando resalta la importancia de incluir informaciones culturales en el diccionario, pues:

[...] En el caso de las palabras culturales, tenemos que dar a los usuarios la suficiente información para aprender a utilizar este tipo de palabras, de ahí que la información enciclopédica también deba ser incluida en la parte definitoria. [...]. Creemos que para llegar a la perfecta comprensión de los destinatarios, la descodificación de las voces culturales tiene que ser correcta, precisa, clara y suficiente, por lo tanto la reforma del bilingüe es necesaria.

Tal afirmación corrobora la declaración de Lara (2003: 113) sobre la definición lexicográfica, ya que para el referido teórico:

La definición lexicográfica, lejos de ser un componente mecánico y mecanizable del artículo lexicográfico, es un elemento significativo extremadamente complejo, que no solo requiere una buena redacción, sino ante todo, claridad en las acepciones que tenga el lexicógrafo en cuanto al signo lingüístico y su relación con la experiencia de la vida, y criterio bien definido en la selección de los diversos procedimientos definitorios que la lexicografía pone a nuestro alcance.

Este es un caso en el que vemos claramente que la información lingüística en el artículo lexicográfico no es del todo suficiente para que el consultante brasileño —estudiante, profesional y experto— comprenda efectivamente el significado real de un determinado lema, como se verá más detalladamente en el capítulo 5. En otras palabras, si

analizamos el diccionario bilingüe LAROUSSE (2009), en él se pone de manifiesto que sus funciones no ofrecen nada al aprendizaje a través de la explicación sinonímica presente en el signo *falla* porque no hay una definición y unos ejemplos de uso que faciliten el significado de la palabra, solo un equivalente:



Figura 4. Artículo de *falla* del diccionario LAROUSSE

De lo anterior se puede colegir que es evidente que el diccionario es un instrumento indispensable en el aprendizaje de lenguas extranjeras (cfr. Stefan Ruhstaller, 2005), pero, a partir de los ejemplos anteriores, consideramos que se debe optar por un diccionario bilingüe diseñado con estas características en el contexto de enseñanza de ELE, puesto que son herramientas que recogen contenidos buscados por los usuarios para aumentar su caudal acerca del idioma de llegada, es decir, permiten descodificar enunciados y codificar mensajes, recogiendo auténticas definiciones, explicaciones, información pragmática y cultural, etc. Como afirma Moreno Fernández (1996: 52) en relación con el diccionario bilingüe:

Permite descodificar enunciados de una lengua meta, pero su utilidad es muy limitada para la producción de enunciados; su principal objetivo es permitir la transcodificación: suele definir mediante un procedimiento de traducción de naturaleza sinonímica, lo que no puede considerarse como una definición *sensu strictu*; la información gramatical, estilística o pragmática es muy limitada, suele tener un tercio menos de entradas que un diccionario monolingüe de tamaño similar.

Ante estos ejemplos se puede comprender que la mayoría de los usuarios usen con más frecuencia las obras bilingües debido a la simplicidad y rapidez existentes en la definición de naturaleza sinonímica en la lengua de partida, pero, no siempre resulta el diccionario más adecuado para las necesidades del público, lo que nos lleva a afirmar que el monolingüe y el diccionario semibilingüe son los más apropiados para la audiencia extranjera, pues provocan que los usuarios tengan que realizar un esfuerzo para la comprensión de todo el contenido registrado en el artículo lexicográfico y, con eso, desarrollen su destreza lectora. Por tanto, no podemos decir que los diccionarios

bilingües son rentables en el desarrollo del aprendizaje de una LE para los estudiantes y profesionales de Turismo, pero tampoco sean obras dispensables a la enseñanza, sin embargo, las consideramos limitadas para este contexto tras nuestra experiencia docente de ELE, la discusión del marco teórico aquí expuesto y del análisis de este trabajo.

En el siguiente apartado, presentamos una discusión relevante para nuestro estudio —y esperamos que sirva para futuros estudios y trabajos tanto nuestros como de otros investigadores— sobre la importancia de la inclusión de la información enciclopédica y cultural en el diccionario de aprendizaje de ELE para consultantes no nativos.

2.8. La información enciclopédica y cultural en los diccionarios de aprendizaje de ELE

En este apartado mostramos una reflexión con base en los estudios (Krieger, 1993; Anaya Revuelta, 1999, 2000; Lara, 2004; Werner, 2007) ya desarrollados sobre la necesidad de incluir informaciones enciclopédicas en los diccionarios de aprendizaje concebidos para estudiantes brasileños de ELE, tomando en consideración las referencias incluidas en el apartado anterior. Tales informaciones serán importantes para los usuarios que buscan en el diccionario conocimientos lingüísticos, pragmáticos y culturales para los contextos de uso de codificación y descodificación. Como señala Lara (2004: 31), “[...] El buen diccionario es el que es capaz de ayudar a comprender la mayor parte de las lecturas de vocablos en uso en diferentes contextos”. Y de acuerdo con Porto Dapena (2002: 41), “[...] todo diccionario es, en efecto, producto de una cultura y, como tal, se hace siempre eco de las inquietudes, pensamiento y corrientes lingüísticas de la época en que fue escrito”. Esta afirmación corrobora lo que Krieger (1993: 10) dice sobre esta obra “[...] o dicionário é um texto que fala da cultura, relevando um universo semântico-lexical através nas unidades léxicas que o compõem”.

Uno de los puntos que debemos mencionar, y que resulta indispensable para este estudio, es analizar la(s) diferencia(s) entre los conocimientos lingüísticos y los conocimientos enciclopédicos en una definición. Como afirma la investigadora Höfling (2000: 78), “[...] os dicionários não deveriam conter somente o significado cognitivo na

definição dos itens lexicais, mas também trazer dados extralingüísticos que sejam pertinentes na definição desses itens”.

En Brasil, las investigaciones en el ámbito de la lexicografía pedagógica, donde están encuadrados los diccionarios de aprendizaje de una lengua extranjera, los cuales contemplan los tipos de informaciones que defendemos en un diccionario de ELE para brasileños, son relativamente recientes y, por consiguiente, poco conocidas y divulgadas y, por supuesto, poco difundidas y estudiadas por tales razones, sea en la universidad, escuela o en cursos de formación de profesores como, por ejemplo, en la carrera de Filología. Pero según los estudios de Krieger (2011: 103) acerca del aumento de los estudios que versan sobre los diccionarios de aprendizaje en el desarrollo de la enseñanza de lenguas:

No entanto, vem crescendo em razão da importância do papel dos dicionários para aprendizagem de línguas. Por ser recente, seu objetivo está sendo delineado. Não obstante, pode-se dizer que seu foco reside no estudo das várias fases que constituem e envolvem os dicionários destinados à escola, relacionados ao ensino quer de primeira, quer de segunda língua. Tal foco evidencia também que a lexicografia pedagógica é motivada pela consciência do potencial didática dos dicionários e, indissociavelmente, com a preocupação da adequação e da qualidade das obras usadas no ensino de línguas.

En estos términos, Krieger (2011: 104) también advierte sobre la importancia de la lexicografía pedagógica y el papel del diccionario en la enseñanza y el aprendizaje de un idioma. Esta investigadora brasileña afirma que:

A lexicografia pedagógica tem maior tradição do campo das línguas estrangeiras, onde o papel dos dicionários é mais evidente, dando origem a estudos sobre estruturas formais das obras lexicográficas, pensando-se nos usos pedagógicos adequados ao aprendizado de um novo idioma.

Continuando con este mismo planteamiento, Anaya Revuelta (2000: 11) señala que, en los últimos años, la importancia del diccionario enciclopédico ha aumentado de manera considerable. Muchas editoriales los están publicando y, además, están convencidas de que tales diccionarios son obras de consulta de gran importancia e imprescindibles para el consultante, nativo y extranjero.

Aquí podemos presentar algunas ventajas del diccionario enciclopédico frente al diccionario de lengua general, apuntadas también por la investigadora Anaya Revuelta (2000: 12):

En los últimos años de la década, el diccionario enciclopédico ha vuelto a cobrar importancia, y lo cierto es que bastantes casas editoriales los publican con el convencimiento de que se trata de obras de consulta muy útiles e imprescindibles para el usuario. Por otra parte, el diccionario enciclopédico presenta ciertas ventajas frente al diccionario de lengua general, y a la enciclopedia propiamente dicha. En primer lugar, en el diccionario enciclopédico podemos encontrar una información suficiente en lo que al significado léxico y gramatical de la palabra se refiere, a la vez, se recogen datos sobre temas diversos pertinentes a una cultura determinada [...].

Es oportuno señalar que somos conscientes de que el diccionario no es una enciclopedia, pero defendemos que en él existe espacio suficiente y apropiado para incluir informaciones de este tipo tanto en la parte de la definición como en los ejemplos de uso, tesis ya defendida por Garriga (2001) y Rey-Debove (2005), por ejemplo.

Así, podemos preguntarnos qué información es pertinente e imprescindible para que esté integrada en un artículo lexicográfico. Podría ser la lingüística, la enciclopédica, o las dos. Es cierto que ello dependerá del destinatario del diccionario. Como hemos señalado en algunos ejemplos de voces extraídas de algunos repertorios lexicográficos, estamos seguros de que lo importante es añadir informaciones enciclopédicas y culturales en los diccionarios pedagógicos dirigidos a aprendices extranjeros (Atienza Cerezo, 2005; Blecua Perdices, 2017) en los cuales se encuentran como ejemplo de ello los que están destinados a los estudiantes. De ahí que, para los alumnos que todavía no conocen bien la lengua y cultura que estudian, tales conocimientos probablemente sean relevantes para los que, por ejemplo, están ligados al aprendizaje de ELE, pues aclararán muchas dudas y añadirán otras informaciones que quizá no hayan imaginado acerca del lema en cuestión.

Por este motivo, pensamos que la inclusión de informaciones enciclopédicas en los diccionarios es necesaria y que las referidas informaciones para los estudiantes de ELE

serán de gran importancia en el marco de la enseñanza-aprendizaje del idioma meta. Sobre ello, van Leeuwen (2001: 668) comenta que:

[...] communication is multimodal; that spoken language cannot be adequately understood without taking nonverbal communication into account; and that many forms of contemporary written language cannot be adequately understood unless we look, not just at language, but also at images, layout, typography and color.

De ahí que, como afirma el autor anterior, la unión entre el mensaje verbal y el no verbal facilita la comprensión de la información desconocida de manera más rápida y eficaz (cfr. Vertikova, 2012).

Desde este punto de vista, resulta de suma importancia que los aprendices reciban de sus profesores las informaciones u orientaciones necesarias sobre la estructura de los artículos lexicográficos, pues tales conocimientos pueden facilitar el manejo adecuado de los diccionarios durante las búsquedas, independientemente del tipo de obra que sea. A través de estas aportaciones, los aprendices sabrán qué tipo de informaciones, por ejemplo, culturales y enciclopédicas, están contempladas en la microestructura del artículo lexicográfico y, en qué tipología es la más común y apropiada.

En cuanto a las definiciones de los artículos lexicográficos, los expertos del área, por ejemplo, Lara (2003) y Porto Dapena (2014) afirman que deben de ser claras, coherentes y, principalmente, bien elaboradas, tomando en consideración al lector del diccionario al cual está destinada la obra. Desde esta perspectiva, Lara (2004: 4) plantea que:

[...] la selección que hace un lexicógrafo de los tipos de definición que convienen al diccionario que se propone elaborar depende de la cuestión inicial de la lexicografía: para qué público escribe el diccionario y cuáles son sus necesidades en relación con el conocimiento del léxico de la lengua [...].

De hecho, esto nos lleva a afirmar que realmente es conveniente que los estudiosos que tienen como oficio elaborar herramientas lexicográficas deben tener mucha atención en el quehacer lexicográfico, es decir, han de tener en consideración, durante la creación de

un diccionario, las necesidades específicas del usuario al que la obra está destinada (cfr. Nadin y Zavaglia, 2016). En palabras de Atkins y Rundell (2008: 23):

The best way of taking these complex and challenging issues is to think first and always of the dictionary user. If you have a clear idea of who your user is and what they want from their dictionary, you stand a good chance of achieving the right fit between dictionary type and user need.

Sobre la dificultad que conlleva para los lexicógrafos elaborar las definiciones de los artículos lexicográficos, encontramos algunos problemas que pueden generar dificultades en la comprensión y la lectura por parte de los consultantes de un diccionario. Aquí vemos lo que dice Ávila Martín (2000: 269) al respecto:

[...], la dificultad de la definición está en hacer comprender el significado de un vocablo. Por un lado, los rasgos semánticos del lexema y por otro, su empleo en la estructura sintáctica en que se utiliza, sin contar las restricciones pragmáticas. Toda la problemática de las interrelaciones entre sintaxis, semántica y pragmática se entrecruzan en la descripción de las entradas.

Creemos, por tanto, a partir de las entradas anteriores, que la definición enciclopédica y cultural conllevará una posibilidad de ayuda en la comprensión de la definición de un artículo lexicográfico en un diccionario de aprendizaje a estudiantes extranjeros. Dicho de otra forma, la información enciclopédica en las voces no debería ser concebida como algo negativo (tesis defendida por algunos estudiosos, por ejemplo, Atienza Cerezo (2004), Correia (2008), Blecua Perdices (2017)), ya que creemos que el diccionario es una herramienta muy útil como transmisor de conocimientos. Es importante presentar lo que piensa Lara (2004: 55) acerca de su descripción sobre la definición lexicográfica:

En efecto, toda definición de diccionario es una reconstrucción del conocimiento histórico y social de la lengua, no un registro descriptivo de uno o varios de los significados que tiene el vocablo en una población y en un momento dado. [...] En cuanto a reconstrucción del saber social del léxico, la definición lexicográfica difícilmente puede sustituir absolutamente en todos los casos al vocablo definido, pues siempre habrá un matiz significativo del texto individual que supere lo definido y abra otras perspectivas de significación al vocablo.

La tipología²⁰ de la definición lexicográfica se establece bajo diferentes criterios²¹. Podemos citar, a modo de ejemplo, que la definición puede ser clasificada como perifrástica o sinonímica. Encontramos en algunos diccionarios, además de las informaciones lingüísticas, informaciones de naturaleza científica e incluso informaciones enciclopédicas, que consideramos relevantes. La definición enciclopédica también es clasificada por algunos teóricos como definición descriptiva y ontológica (Porto Dapena, 2014). Acerca de la importancia de la incorporación de la información enciclopédica en las voces lexicográficas, Correia (2009: 56-57) afirma que:

A definição lexicográfica contém, muitas vezes, informação que vai além da mera informação linguística, incluindo dados de natureza enciclopédica e até mesmo de caráter científico. [...]. O **conhecimento enciclopédico** serve, além disso, em muitos casos, para veicular informação sobre a realidade e a cultura da língua descrita, conhecimento não despreciando para pessoas que aprendem ou usam como língua estrangeira. [...]. No entanto, por exemplo, em caso de tradução, a existência deste tipo de informação no dicionário geral monolíngue pode facilitar muito a vida do tradutor na tarefa de encontrar o equivalente exacto que procura. Deste modo, se a definição não for apenas constituída por ela, a inserção de informação de cariz científico pode enriquecer em muito o dicionário.

Por tanto, cabe aquí recordar que uno de los objetivos esenciales de nuestro estudio es presentar la importancia de contemplar, en los diccionarios pedagógicos de aprendizaje para estudiantes brasileños de español, las informaciones enciclopédicas y culturales en los artículos lexicográficos, es decir, conocimientos referentes a los objetos y la cultura, pues creemos que tales contenidos aportan artículos lexicográficos más transparentes en su definición y una explicación más sencilla para los usuarios lectores de diccionarios. Desde esta perspectiva, Anaya Revuelta (2000: 8) presenta la diferencia entre diccionario de palabras y diccionario enciclopédico, señalando que:

[...] los diccionarios de lengua se orientan hacia las palabras, y los diccionarios enciclopédicos se orientan hacia las cosas. En consecuencia, los signos lingüísticos que aparecen en el diccionario de lengua deben ser definidos desde una perspectiva estrictamente lingüística, sin apelar al conocimiento extralingüístico que el lexicógrafo tenga de la realidad.

²⁰ Véase Lara para más información (2004).

²¹ Sobre el tema, véanse, por ejemplo, Porto Dapena (2002) o Medina Guerra (2003).

Es decir, en los diccionarios de aprendizaje, los lectores (iniciales y competentes) tienen la oportunidad de conocer no solamente los conocimientos relacionados con el vocablo propiamente dicho (cuestiones lingüísticas), sino también informaciones relacionadas con la realidad y la cultura de la lengua de estudio y, por consiguiente, podrán utilizar las palabras en la LE con más propiedad, por eso defendemos la inclusión de este tipo de información discutida en el presente apartado del trabajo.

Por tanto, es oportuno presentar lo que Porto Dapena (2010: 22) apunta sobre cuál es la mejor obra lexicográfica: “[...] el diccionario mejor será aquel que nos sirva para resolver el mayor número de dudas posibles, aunque —conviene no olvidarlo— no hay ningún diccionario que sea capaz de resolvérmolas absolutamente todas”.

2.9. Recapitulación

A continuación, resumimos las ideas más pertinentes discutidas en este capítulo de tipo eminentemente teórico en función de los subapartados: *i)* presentamos algunas cuestiones sobre la obligatoriedad de la oferta de la lengua española en las escuelas brasileñas y su contexto actual; *ii)* la utilización del diccionario como herramienta de apoyo en el desarrollo del ELE; *iii)* la importancia del uso del repertorio lexicográfico en la clase de ELE; *iv)* presentamos algunas breves consideraciones sobre la definición de diccionario de acuerdo con el posicionamiento de algunos teóricos ya mencionados en todo el capítulo, *v)* cómo la obra está estructurada y cuál es su función según el destinatario; *vi)* también hablamos sobre los tipos de diccionarios; *vii)* tratamos el diccionario de aprendizaje y sus características; *viii)* abordamos la estructura del artículo lexicográfico, la microestructura, con un énfasis especial en la definición y, por último, *vx)* por qué los diccionarios deben contemplar informaciones de tipo enciclopédico y cultural en la microestructura de la obra lexicográfica.

CAPÍTULO 3

**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y
METODOLOGÍA DEL TRABAJO**

3.0 Introducción

En el presente capítulo describimos la naturaleza de nuestra investigación, el ambiente de estudio, los informantes que participaron en el estudio y su nivel lingüístico, cómo tratamos y analizamos los datos recogidos (herramientas y recursos de la investigación), cómo enfocamos el análisis de los artículos lexicográficos, así como la descripción de la construcción del modelo de definición lexicográfica para el futuro diccionario de español con el léxico del área de Turismo para estudiantes brasileños. Asimismo, en este apartado presentamos una descripción de los diccionarios objeto de estudio —los repertorios lexicográficos (SEÑAS y CLAVE) —y, por último, ofrecemos una breve consideración ética, pertinente e imprescindible para el desarrollo de este trabajo.

Los diferentes procedimientos metodológicos desarrollados en la presente investigación sirvieron para resolver las cuestiones planteadas, con el propósito de obtener resultados que respondan a los objetivos del estudio, convirtiéndose, pues, en procedimientos metodológicos complementarios.

En este estudio se ha realizado una investigación de naturaleza descriptiva y empírica en el contexto brasileño, se ha recopilado información sobre la utilización del diccionario en clase de español para extranjeros, a través de encuestas aplicadas a los sujetos (estudiantes y docentes) y entrevistas grabadas con las profesoras de este estudio. Además, se han analizado y descrito los artículos lexicográficos (en el área de Turismo) en dos diccionarios, SEÑAS y CLAVE.

Por tanto, es importante señalar que esta investigación es de carácter cualitativo, por lo que para poder obtener una base empírica sobre las necesidades y el uso del diccionario utilizamos como instrumentos metodológicos: **a)** los cuestionarios aplicados a los profesores y aprendices de español en dos instituciones de nivel superior, **b)** las entrevistas con las dos profesoras responsables de la asignatura de Lengua Española y **c)** los artículos lexicográficos, sobre todo los relativos a las definiciones, de algunas entradas en los dos diccionarios elegidos para el presente estudio doctoral. Tales procedimientos nos han permitido presentar un prototipo de artículo lexicográfico para un futuro diccionario del ámbito de Turismo.

3.1. Contexto de la investigación

El contexto de la investigación está compuesto por las siguientes instituciones de enseñanza superior, las cuales ofrecen la carrera de nivel superior de Turismo e incluyen en sus cursos la asignatura obligatoria de español como lengua extranjera (en adelante ELE): *Universidade Federal do Piauí* (UFPI), en la ciudad de Parnaíba, perteneciente a la provincia de Piauí, e *Instituto Federal do Ceará* (IFCE), ubicado en la ciudad de Fortaleza, capital de la provincia de Ceará.

El curso de *Bacharelado em Turismo*²² de la *Universidade Federal do Piauí* (UFPI) tiene una duración de cuatro años como mínimo y seis años como máximo para su finalización.

El alumno del mencionado curso debe estudiar cuatro asignaturas obligatorias de LE. Cada materia dispone de una carga lectiva de 60 horas por semestre (duración de 4 meses cada semestre), dos clases de 2 horas a la semana y el total es 240 horas en la carrera de Turismo. El estudiante necesita elegir, en el momento de su matriculación en la facultad, uno de los dos idiomas extranjeros ofrecidos en el curso: español o inglés. Cabe decir que algunos de los estudiantes intentan hacer las dos lenguas ofertadas por la universidad, pues para ellos supone una gran oportunidad estudiar dos idiomas extranjeros durante la carrera universitaria.

Sobre la otra institución investigada, en el *Instituto Federal do Ceará* (IFCE)²³, la duración de los cursos²⁴ de *Bacharelado em Turismo*, *Curso Técnico em Guia de Turismo* y *Tecnologia em Hotelaria* tienen una duración media de 4 años como máximo. Allí, los estudiantes de *Guia de Turismo* también pueden elegir solamente una disciplina de LE obligatoria para cursar (elegir entre español e inglés). En este curso hay una carga horaria total de 120 horas. En el curso de *Bacharelado*, los estudiantes se apuntan a 4 asignaturas obligatorias de inglés y español, con 280 horas para cada materia. Además, pueden elegir el francés como disciplina optativa. Mientras que en el curso de *Hotelaria*

²² Al año hay un ingreso de 50 alumnos en el curso de *Bacharelado em Turismo* en la UFPI. En rigor, los estudiantes son divididos entre las dos lenguas ofrecidas por la facultad, español e inglés. En el IFCE hay dos ingresos de 30 alumnos al año en todos los cursos relacionados con el Turismo.

²³ Las informaciones fueron extraídas de la página web oficial referente a cada institución de enseñanza superior. Pon la página web

²⁴ En el IFCE hay dos ingresos de 30 alumnos al año en todos los cursos.

solo estudian inglés y español. En el programa antiguo de la asignatura había 320 horas y actualmente solo son 160 horas de aula. La cantidad de asignaturas obligatorias en esta institución de LE varía entre 2 y 4.

A continuación, mostramos en el cuadro 10 estos datos para una mejor lectura y comprensión de lo expuesto acerca de los cursos universitarios de cada institución involucrada en nuestro trabajo de investigación doctoral:

Grado	Institución	Asignatura	Cantidad de asignatura	Carga horaria
Bacharelado em Turismo	IFCE	Español	4	280
		Inglés	4	280
Curso Técnico em Guia de Turismo	IFCE	Español	3	120
		Inglés	3	120
Tecnología em Hotelaria	IFCE	Español	2	160 ²⁵
		Inglés	2	160
Bacharelado em Turismo	UFPI	Español	4	240
		Inglés	4	240

Cuadro 1. Características de los cursos investigados en IFCE

Es relevante señalar que la asignatura de Lengua Española aplicada al Turismo se desarrolla en la lengua meta en las dos instituciones involucradas en este trabajo. Las dos profesoras de la disciplina trabajan las cuatro destrezas lingüísticas del idioma: expresión y comprensión escrita, y expresión y comprensión oral.

Cabe señalar que hemos elegido estas instituciones para nuestro estudio porque son universidades e institutos de renombre en las provincias de Piauí y Ceará y, además, porque ya tuvimos un contacto previo con los profesores de español antes de empezar los estudios doctorales en la *Universitat Pompeu Fabra* (UPF). Soy profesor en la UFPI y pretendo contribuir, con la presente investigación, a mejorar la enseñanza y aprendizaje de la institución donde imparto clases de español como lengua extranjera en el curso de *Bacharelado em Turismo*.

²⁵ La asignatura tenía 320 horas antes de la reforma curricular que ocurrió en 2015.

3.1.1. Nivel lingüístico de los alumnos y profesoras

El escenario actual de los estudiantes universitarios de Turismo de las instituciones investigadas sobre el conocimiento del idioma español todavía no es satisfactorio, es decir, la mayoría nunca ha estudiado el idioma o lo ha estudiado poco antes de empezar la carrera universitaria, como detectamos en el cuestionario referente al perfil del informante. Esto se debe a que, a pesar de que la ley que obliga a implantar la enseñanza del español puso como plazo máximo el año de 2010, todavía muchas escuelas de Brasil no han adoptado el idioma en el programa escolar y tampoco existe una cantidad suficiente de profesores licenciados en Filología española para resolver la demanda necesaria en las instituciones, escuelas y universidades. De hecho, en todo el país la falta de tales profesionales con calificación necesaria para ejercer la profesión con la debida competencia es una carencia importante (cfr. Barros *et al.*, 2016).

Por ello, el grado de dominio lingüístico inicial de los estudiantes de estos establecimientos superiores de enseñanza es muy heterogéneo (A1-A2). Algunos han estudiado español en la escuela o en algún curso de idiomas y otros nunca han visto oficialmente nada del idioma, según la información que proporcionaron en el cuestionario relativo al perfil de los informantes.

Según el nivel lingüístico de las profesoras, consideramos que su competencia lingüística es intermedia (B2 según el Marco de Referencias), ya que tienen su formación superior es en Filología portuguesa y española.

3.1.2. Informantes de la investigación

Los datos con los informantes, alumnos y profesoras, fueron recogidos en las ciudades de Fortaleza y Parnaíba, donde estuve entre los meses de diciembre de 2014 a febrero de 2015.

El grupo de informantes²⁶, para esta investigación, está constituido por 48 alumnos de edades comprendidas entre los 18 y 53 años y 2 profesoras, una de 35 años y la otra de

²⁶ Los nombres de los informantes han sido codificados aleatoriamente (A1, A2, A3...) para proteger su identidad.

42 años. Los sujetos involucrados que participaron en esta investigación fueron profesores y alumnos de dos instituciones superiores, UFPI e IFCE, del grado de Turismo en el nivel superior.

Hemos mantenido contacto por correo electrónico y teléfono con las coordinadoras de los cursos y con las profesoras antes de viajar a Brasil para realizar la recogida de datos, con el fin de solicitarles la autorización de la ejecución del trabajo. En esta ocasión hemos explicado el propósito del estudio y cómo hemos procedido en la obtención de los datos a través de la aplicación de los cuestionarios (alumnos y profesoras) y la realización de la entrevista (solo con las profesoras).

En cuanto a los alumnos, es conveniente señalar que todos los sujetos son brasileños, 7 son varones y 41 mujeres. Su participación fue voluntaria e, incluso, el primer día que estuvimos en las universidades, todos los informantes fueron advertidos por el investigador sobre el objetivo del estudio, resolviéndoles posibles dudas sobre él. Enseguida, los sujetos pudieron firmar los documentos²⁷ confirmando la autorización para publicar los resultados recogidos y su consentimiento en formar parte del trabajo. Es también importante decir que todos los alumnos convocados aceptaron su colaboración para la investigación.

A continuación, en la tabla 2, mostramos los datos acerca del perfil de los informantes de la UFPI.

Institución: *Universidade Federal do Piauí (UFPI)*

Localidad: Parnaíba

Grado: *Bacharelado em Turismo*

Asignatura: Semestres III y IV

Nombre	Sexo	Edad	Nivel de competencia en la LE	Identificación del informante
A1	V	23	A2	INF. 1
A2	V	45	A2	INF. 2
A3	M	23	A2	INF. 3
A4	M	20	A2	INF. 4
A5	M	31	A2	INF. 5

²⁷ Véase modelo en el Anexo 1, páginas 336-337.

A6	M	21	A2	INF. 6
A7	M	21	A2	INF. 7
A8	M	28	A2	INF. 8
A9	M	24	A2	INF. 9
A10	M	22	A2	INF. 10
A11	M	21	A2	INF. 11
A12	M	24	A2	INF. 12
A13	M	20	A2	INF. 13
A14	M	21	A2	INF. 14
A15	M	20	A2	INF. 15
A16	M	x	A2	INF. 16

Tabla 2. Perfil de los informantes UFPI

En la tabla 3 mostramos los datos sobre del perfil de los informantes de *Bacharelado em Turismo* del IFCE.

Institución: *Instituto Federal do Ceará* (IFCE)

Localidad: Fortaleza

Grado: *Bacharelado em Turismo*

Asignatura: Semestre IV

Nombre	Sexo	Edad	Nivel de competencia en la LE	Identificación del informante
A1	M	22	A2	INF. 17
A2	M	19	A2	INF. 18
A3	M	23	A2	INF. 19
A4	M	26	A2	INF. 20
A5	M	27	A2	INF. 21
A6	M	30	A2	INF. 22
A7	M	30	A2	INF. 23
A8	M	23	A2	INF. 24

A9	M	26	A2	INF. 25
A10	M	25	A2	INF. 26
A11	M	23	A2	INF. 27
A12	M	22	A2	INF. 28
A13	M	42	A2	INF. 29
A14	V	23	A2	INF. 30

Tabla 3. Perfil de los informantes IFCE (*Bacharelado em Turismo*)

En la tabla 4 exponemos los datos sobre del perfil de los informantes del grado en *Tecnologia em Hotelaria* del IFCE.

Institución: *Instituto Federal do Ceará* (IFCE)

Localidad: Fortaleza

Grado: *Tecnologia em Hotelaria*

Asignatura: Semestre V

Nombre	Sexo	Edad	Nivel de competencia en la LE	Identificación del informante
A1	M	21	A1	INF. 31
A2	M	29	A1	INF. 32
A3	M	30	A1	INF. 33
A4	M	20	A1	INF. 34
A5	M	36	A1	INF. 35
A6	M	23	A1	INF. 36
A7	M	20	A1	INF. 37
A8	M	33	A1	INF. 38
A9	V	26	A1	INF. 39
A10	V	20	A1	INF. 40
A11	V	25	A1	INF. 41

Tabla 4. Perfil de los informantes IFCE (*Tecnologia em Hotelaria*)

En la tabla 5 mostramos los datos acerca del perfil de los informantes del grado en *Técnico em Guia de Turismo* del IFCE.

Institución: Instituto Federal do Ceará (IFCE)

Localidad: Fortaleza

Grado: Técnico em Guia de Turismo

Asignatura: Semestre III

Nombre	Sexo	Edad	Nivel de competencia en la LE	Identificación del informante
A1	M	20	A2	INF. 42
A2	M	19	A2	INF. 43
A3	M	53	A2	INF. 44
A4	M	24	A2	INF. 45
A5	M	22	A2	INF. 46
A6	M	18	A2	INF. 47
A7	V	19	A2	INF. 48

Tabla 5. Perfil de los informantes IFCE (*Técnico em Guia de Turismo*)

De lo expuesto anteriormente en las tablas 2, 3, 4 y 5 se puede concluir que, por ejemplo, sobre la edad de los alumnos participantes podemos indicar que la mayoría son jóvenes que tienen entre 18 y 29 años. Sobre la escolaridad, hay un dato que consideramos muy importante, esto es, el 72% de los sujetos está haciendo una segunda carrera universitaria.

A continuación, en la tabla 6 mostramos los datos acerca del perfil de las profesoras informantes de la UFPI e IFCE.

Institución: UFPI e IFCE

Grado: Formación en Letras (portugués y español)

Nombre	Sexo	Edad	Institución	Identificación del informante
P1	F	35	UFPI	Profesora A
P2	F	42	IFCE	Profesora B

Tabla 6. Información sobre el perfil de las profesoras

3.2. Metodología utilizada para las encuestas y entrevistas

En este apartado describimos los pasos metodológicos para el desarrollo de la recogida de los datos referentes a las encuestas con las profesoras y los alumnos de español en los cursos de Turismo.

3.2.1. Las encuestas: profesoras y alumnos

Según la investigación desarrollada por Nunan (1992), los cuestionarios²⁸ son muy utilizados en diferentes tipos de investigaciones. Para Nunan, con este tipo de instrumento podemos obtener informaciones muy útiles que reflejan con precisión lo que el informante quiere contestar. Es importante decir que hemos optado por el uso del referido instrumento, puesto que lo consideramos un método de investigación bastante utilizado en estudios sobre obras lexicográficas, además de responder a nuestras cuestiones de investigación (García Córdoba, 2004). El uso de este instrumento en las investigaciones con y sobre el diccionario es defendido por algunos autores como, por ejemplo, Lew (2002), Béjoint (1981), Fernandes y Parreira (2016).

Este instrumento está organizado de la siguiente manera: el cuestionario²⁹ utilizado con los estudiantes contiene 20 preguntas, siendo 6 abiertas, 8 cerradas y 6 mixta. Las preguntas versan y tienen el objetivo de presentar las informaciones recogidas acerca de la tipología de diccionario que los informantes conocen y usan; cuándo y para qué los sujetos usan el diccionario y la frecuencia de uso; cómo caracterizan un buen diccionario; si creen que las definiciones del área de Turismo son claras en los diccionarios que emplean; si sería interesante y por qué elaborar un diccionario de aprendizaje de ELE para estudiantes brasileños; saber si las informaciones enciclopédicas son importantes para su conocimiento, etc.

El cuestionario que fue utilizado con las profesoras disponía de 8 preguntas abiertas que versan sobre cuestiones generales acerca del uso del diccionario; didáctica para su manejo adecuado en el aula; obras lexicográficas dirigidas al contexto de la enseñanza de ELE para estudiantes brasileños. Es importante decir que las informantes pudieron

²⁸ Entre las investigaciones que utilizaron estos instrumentos, destacan: Benbow (1990), Béjoint (1981), Hartmann (1982) y Summers (1988).

²⁹ Modelo de la encuesta en el Anexo 2, páginas 338-343.

contestar la encuesta en casa³⁰ pues se sentían más cómodas y tenían más tiempo para pensar, reflexionar y escribir sobre las preguntas sobre la temática del estudio. Las informantes nos comentaron en la entrevista posterior que les llevó una media de 2 horas responder al cuestionario.

3.2.1.1. Encuesta del perfil del informante

La aplicación de la encuesta del perfil³¹ de los informantes tuvo como objetivo conocer mejor los rasgos de los estudiantes sujetos para, especialmente, ayudar a construir los contenidos que serán contemplados en el futuro diccionario de aprendizaje de ELE para usuarios brasileños. Algunas de las preguntas trataban acerca de la formación académica, del conocimiento de ELE, del nivel lingüístico de los estudiantes, y también de los estudios de español y de otros idiomas.

3.2.2. Las entrevistas

Entrevistamos³² a dos profesoras responsables de impartir las clases de español en las instituciones participantes de nuestro trabajo. El objetivo era obtener posibles respuestas no presentadas en las encuestas a las profesoras, de manera que pudiéramos hacer la combinación de los resultados entre los dos instrumentos para la veracidad de los datos recogidos (cfr. Welker, 2006: 26). De hecho, este instrumento de investigación está compuesto de 7 preguntas abiertas. Las preguntas se basaron en conocer un poco más sobre su formación y su práctica profesional; sobre sus conocimientos de lexicología y lexicografía; si durante la carrera sus profesores utilizaban y motivaban a los alumnos a emplear el diccionario en el aula; si sus alumnos utilizan el diccionario y en qué situación; y si creen que las definiciones de las palabras del léxico general, pero usadas y relacionadas también con el ámbito de Turismo, son comprensibles y si cambiarían algo en ellas para mejorar la comprensión.

³⁰ Es importante señalar que las universidades habían dispuestos despachos para la realización de todas las etapas de la investigación.

³¹ Disponible en el Anexo 3, páginas 344-345.

³² El guion con las preguntas se encuentra en el Anexo 4, página 346.

Las entrevistas se llevaron a cabo en un despacho ofrecido por cada universidad. Era un ambiente acogedor y no tuvimos ningún inconveniente que pudiera presentar algún problema en el desarrollo de la actividad. Nuestras informantes estuvieron cómodas, con ganas de contestar y discutir sobre cada cuestión del guion.

Las entrevistas fueron registradas en un grabador de la marca *Olympus*, modelo VN-5200. Las dos entrevistas se realizaron en días y locales distintos: la primera fue el día 17 de diciembre de 2014 en la *Universidade Federal do Piauí* (UFPI), campus de Parnaíba. La segunda se realizó el 10 de febrero de 2015 en el *Instituto Federal do Ceará* (IFCE), en la ciudad de Fortaleza.

En la tabla 7 se muestran los datos generales de cada entrevista por informante. Nos parece igualmente conveniente informar de que no tuvimos ningún tipo de problema para la realización de las entrevistas.

Informante	Fecha	Lugar	Duración	Transcripción
Profesora A	17/12/2014	UFPI	25:28	5h
Profesora B	10/02/2015	IFCE	15:45	3h
Total			40:73	8h

Tabla 7. Datos generales acerca de la aplicación de las entrevistas

3.2.2.1. Transcripción de las entrevistas

Transcribimos³³ las entrevistas íntegras (transcripciones completas) de cada una de las profesoras informantes, pues consideramos que es necesario analizar todo el contenido (nuestro interés y objetivo) de las respuestas que las profesoras dieron durante nuestra charla acerca de la temática en discusión, dando énfasis a lo más relevante. Las transcripciones están escritas en portugués (variante brasileña), tal y como contestaron las informantes. La duración de las transcripciones de las dos entrevistas duró 8 horas (5h en la primera entrevista y 3h en la segunda) en su totalidad. Se hicieron de forma manual, esto es, no utilizamos ninguna herramienta o recurso informático para la transcripción del material. En el Cuadro número 2 presentamos los códigos que elaboramos para la transcripción.

³³ Los audios y la transcripción, Anexos 5.1 y 5.2, están disponibles en el CD con los materiales complementarios, en la página 346-359.

<i>Código</i>	<i>Descripción del significado empleado</i>
Entrevistador	Discurso del investigador/entrevistador
Profesora A Profesora B	Discurso del informante
...	Pausa del informante para pensar
[inint]	Ininteligible
REP	Repetido

Cuadro 2. Códigos de la transcripción

Es conveniente decir que tuvimos en consideración los siguientes puntos para la aplicación de la transcripción de las entrevistas con las profesoras participantes en este estudio:

- i)* Realizamos la transcripción de las preguntas y respuestas, respectivamente.
- ii)* No hemos hecho ninguna corrección de las construcciones gramaticales inadecuadas desde el punto de vista de la norma de la lengua.

3.3. Metodología utilizada para el análisis de los artículos lexicográficos

En esta sección presentamos los siguientes pasos metodológicos relacionados con la composición de los artículos lexicográficos analizados en esta investigación, el corpus de extracción de las unidades léxicas (los libros de texto) el corpus lexicográfico y el análisis propiamente dicho de los artículos lexicográficos que compusieron el corpus final del estudio, respectivamente.

3.3.1. Corpus de extracción

En este apartado de la metodología retomamos para su análisis descriptivo los dos diccionarios referidos anteriormente —SEÑAS y CLAVE—, los cuales se manejan con

bastante frecuencia en el entorno de la enseñanza y aprendizaje del español en el contexto educativo brasileño, tanto en el nivel universitario como en la enseñanza secundaria obligatoria e, incluso, en los cursos de idiomas (cfr. Moreira *et al.*, 2013; Simão, 2016: 118).

En concreto, para lograr los dos objetivos de esta investigación (*ii* y *iv*), analizamos 45³⁴ sustantivos del dominio de Turismo, otorgando más atención a sus definiciones lexicográficas. Tales clases de palabras fueron elegidas a partir de su registro en los manuales didácticos utilizados en las clases de español en las instituciones involucradas, siendo el *Nuevo Ven* (volúmenes 1 y 2) en la UFPI y el *Español Básico* (libro elaborado en el IFCE), —correspondiendo al par de las 45 unidades para cada diccionario— un total de 90 artículos lexicográficos que estamos analizando para la tesis doctoral, a fin de determinar si aquellas son o no comprensibles para los consultantes universitarios brasileños de dicha carrera en cuestión³⁵, como explicamos detalladamente en el *apartado* 3.3.3 más adelante. Se han elegido 15 voces para cada subárea del referido campo de conocimiento:

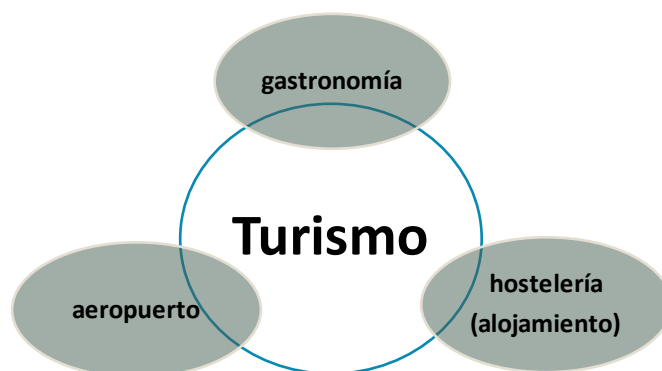


Figura 5. Áreas de los lemas analizados

Las unidades léxicas analizadas fueron extraídas de dichos repertorios lexicográficos para comprobar, o refutar, nuestra hipótesis de que las informaciones marcadas en los

³⁴ Presentamos en el Cuadro 12 en las páginas 84-85.

³⁵ Consideramos que también podrá servir a los profesionales y expertos de turismo, y a todos los que tienen algún tipo de interés por el campo de turismo.

artículos no son lo suficientemente claras y precisas para la audiencia en cuestión. Es pertinente destacar que tenemos presente la diferencia referente a la tipología y destinatarios existentes entre estas obras, ya que se trata de diccionarios de gran empleo en la enseñanza de ELE en Brasil entre profesores y alumnos, como hemos apuntado anteriormente.

Como dijimos en el capítulo 1 referente a la introducción de la tesis, elegimos estas tres subáreas del Turismo porque son las más representativas tanto en el campo profesional como en el científico en los dos contextos investigados, como también para todo el país (cfr. página 38).

3.3.2. Corpus lexicográficos de análisis: selección, descripción y justificación

Además de lo expuesto anteriormente, cabe decir que tuvimos la preocupación y el cuidado de obtener la confirmación de la necesidad del conocimiento referente a las palabras que hemos elegido. En este sentido, hemos enviado la lista con las unidades léxicas a siete profesionales de Turismo (*turismólogos*) que fueron monitores³⁶ de la asignatura de español durante su carrera en la universidad, a dos profesores de inglés y a dos profesores del Turismo, todos de la *Universidade Federal do Piauí* (UFPI), y a las dos profesoras de español participantes en este estudio para que dichos sujetos validasen la necesidad de tal conocimiento para los que trabajan y estudian en el ámbito turístico para validar su importancia.

En el siguiente apartado caracterizamos los dos repertorios lexicográficos de los que hemos extraído y analizado las unidades léxicas.

3.3.2.1. Los repertorios lexicográficos: Señas y Clave

³⁶ Son alumnos que reciben orientación académica de los profesores responsables de la asignatura, con el objetivo de contribuir a la formación discente y de fomentar e impulsar a los 'monitores' a la docencia.

En esta sección presentamos la descripción de los dos repertorios lexicográficos que fueron elegidos, debido a su importancia y utilización en el contexto investigado, para componer este estudio.

3.3.2.1.1. Análisis descriptivo de Señas

El diccionario semibilingüe SEÑAS de la editorial *Martins Fontes*, en formato impreso, fue confeccionado a partir de la base de datos del diccionario monolingüe *Diccionario Vox para la Enseñanza de Lengua Española*, elaborado por la Universidad de Alcalá de Henares (España). SEÑAS es el primer diccionario de español concebido para estudiantes brasileños. En su Prólogo encontramos información relativa a que el diccionario está especialmente dirigido a todas las clases de estudiantes brasileños, además de ser el primer diccionario de español concebido para los referidos estudiantes (página viii). Los autores de este diccionario consideran la traducción a la lengua portuguesa, incluyendo equivalentes a modo de notas aclarativas, con el objetivo de facilitar la comprensión al estudiante brasileño. Dicho equivalente es considerado por el editor de este diccionario como “Uma *seña*, uma pista que facilita a compreensão e ajuda o estudante a estabelecer, por si mesmo a ponte entre as duas línguas” (SEÑAS, 2002: vii).

Por esta característica del repertorio SEÑAS, de acuerdo con algunas taxonomías lexicográficas, dicho diccionario es clasificado como una obra lexicográfica de tipo semibilingüe, según la perspectiva de Welker (2007), ya que esta herramienta didáctica presenta más que el equivalente a diferencia de los diccionarios propiamente bilingües que conocemos.

El consultante de este diccionario encontrará algunas ilustraciones en su microestructura, que tienen como objetivo facilitar la comprensión de tales artículos lexicográficos. Cabe decir que, para los lemas que vamos a analizar en este estudio, no existen ilustraciones para ninguna palabra-entrada, las cuales son elaboradas e incorporadas en el diccionario con el objetivo de facilitar la comprensión del vocablo por parte de su lector (cfr. García Sanz, 2009: 9).

El diccionario también dispone y ofrece, en las páginas iniciales, a los lectores informaciones generales sobre el repertorio lexicográfico, las instrucciones de uso, cómo el manual está estructurado y, en las páginas finales, tenemos el apéndice gramatical y un glosario bilingüe portugués-español.

SEÑAS está formado por 1384 páginas y 22000 entradas. En ellas encontramos informaciones relevantes sobre las características del diccionario como, por ejemplo, índice general, presentación de la edición brasileña y de la edición española. Se habla sobre la selección y la ordenación de las entradas, la transcripción fonética, las clases de las palabras, etc. El diccionario también dispone de informaciones sobre lenguajes de especialidad, registro de uso y sentido, además de las informaciones extras acerca de la regencia y tipos de complementos verbales.

Cabe señalar que el repertorio lexicográfico SEÑAS, en formato impreso, presenta en su Prólogo una microestructura abstracta (pp. xix-xx), la microestructura que sirve como modelo³⁷ funciona como guía a los usuarios para que puedan consultarlo. A continuación, ofrecemos la captura de la portada del repertorio lexicográfico en cuestión:

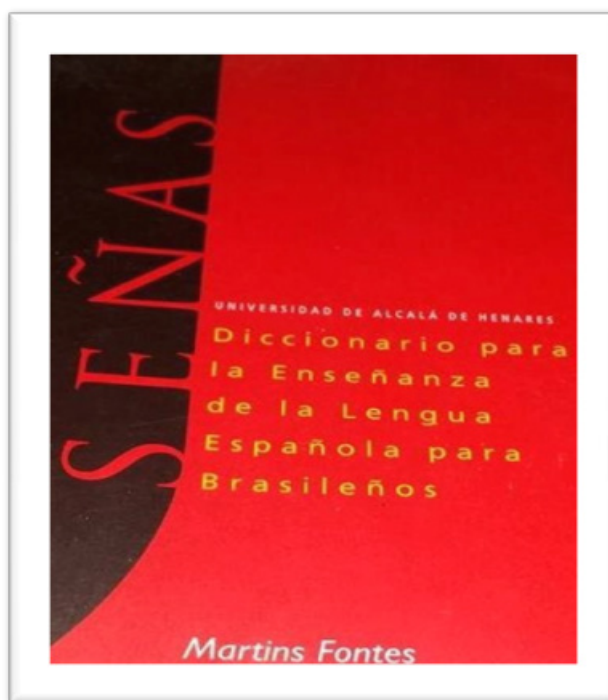


Figura 6. Portada del diccionario SEÑAS

³⁷ Véase el modelo de la microestructura en el Anexo 6, página 360.

Cabe decir también que, en nuestro trabajo, adoptamos la misma perspectiva de Welker (2007), en la que las informaciones fornecidas por los diccionarios de tipo bilingüe ofrecen simplemente el equivalente de la palabra, por lo que no se consideran herramientas suficientes para los estudiantes. Y en el caso del semibilingüe, ofrece a su consultante todas las informaciones sobre la entrada en la lengua meta, además de marcar el equivalente en la lengua del aprendiz, de ahí que hayamos optado por elegir el diccionario SEÑAS para nuestra investigación, entre otros motivos ya señalados previamente.

En el siguiente apartado presentamos el análisis descriptivo del repertorio lexicográfico CLAVE en formato en línea.

3.3.2.2. Análisis descriptivo de Clave

El repertorio lexicográfico CLAVE es una obra monolingüe diseñada especialmente para nativos, pero también para los que tienen interés por la lengua (CLAVE, 2012: xi), está disponible en Internet (<http://clave.smdiccionarios.com/app.php>) —esta es la versión que usamos para este estudio— y en CD, además de su versión en papel. Según su Prólogo, dicho diccionario está destinado a todos los grupos de usuarios³⁸ que tienen el español como lengua materna y que tienen interés en conocer la lengua y la cultura españolas (Maldonado, 2012). Este diccionario se halla confeccionado con más de 80000 definiciones, de las que 50000 son americanismos, extranjerismos y neologismos. CLAVE presenta ejemplos de uso en casi todos los artículos, sinónimos, notas de etimología, pronunciación, ortografía y contenidos gramaticales. También hay 150 páginas finales con un manual de estilo para resolver las dudas sobre el uso del lenguaje. Es importante destacar que, según la directora del diccionario CLAVE, este es un repertorio lexicográfico que está formado por un corpus de palabras consideradas las más usuales en el vocabulario actual de la lengua española (Maldonado, 2012).

Abajo presentamos la portada principal del repertorio lexicográfico CLAVE en línea. Los usuarios pueden acceder a él en las siguientes páginas web³⁹. La última dirección

³⁸ Sobre los tipos de usuarios de diccionarios, véase Humberto Hernández (2000).

³⁹ <http://www.smdiccionarios.com/home.php> o <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>

electrónica ya lleva al consultante a la versión en línea del diccionario. En la primera, el usuario necesita clicar en el enlace diccionario CLAVE para acceder a su microestructura, además de otras informaciones organizadas a la derecha como se puede comprobar en las figuras 10 y 11. Dichas informaciones no están disponibles para todos los usuarios, pues se solicita registrarse e introducir el código que aparece en el interior del diccionario en formato impreso, es decir, es necesario tener el libro en este formato para obtener todas las informaciones en la web.

A continuación, presentamos las dos portadas iniciales disponibles del CLAVE en versión en línea:



Figura 7. Portada 1 del diccionario CLAVE



Figura 8. Portada 2 del diccionario CLAVE

3.3.3. Análisis crítico y descriptivo de los artículos lexicográficos

A continuación, presentamos las etapas metodológicas desarrolladas para la constitución de los artículos estudiados.

3.3.3.1. De la selección

En un primer momento fueron seleccionados de los libros de texto utilizados en las dos instituciones, UFPI e IFCE. Estos lemas fueron extraídos de los manuales didácticos *Nuevo Ven 1 y 2* (Castro *et al.*, 2003), utilizado en el curso de *Bacharelado em Turismo* de la *Universidade Federal do Piauí* (UFPI); y del libro *Español Básico*, semestre 2 (Araújo, 2014) del *Instituto Federal do Ceará* (IFCE). La utilización de estos dos libros de texto se justifica porque son los que se emplean en los cursos universitarios que forman parte de nuestra investigación.

En un segundo momento, se comprobó si las entradas preseleccionadas estaban marcadas en las dos obras en cuestión, verificamos si las palabras relacionadas con el Turismo que elegimos analizar están incorporadas en los diccionarios en dos formatos: el diccionario CLAVE, en soporte en línea, y el diccionario SEÑAS, en soporte de papel. Y, por último, en un tercer momento solicitamos que los trece sujetos validaran su necesidad e importancia para el aprendizaje de ELE para los estudiantes.

Cabe añadir que elegimos los artículos lexicográficos⁴⁰ de la siguiente clase gramatical: nombres. La decisión de estudiar esta clase de palabras se debe a su considerable frecuencia de uso en los libros de texto, a la vez que la consideramos suficientemente motivadora, además de que el conocimiento detallado de las unidades léxicas es necesario y relevante para el aprendizaje de ELE para los alumnos brasileños. Por tanto, presentamos en el Cuadro 3 las unidades léxicas que hemos analizado en el capítulo 5.

gastronomía		
1. bocadillo	6. galleta	11. pincho
2. boquerón	7. gazpacho	12. pisto
3. croqueta	8. morcilla	13. sangría
4. fabada	9. paella	14. tapa

⁴⁰ Las voces fueron seleccionadas en el mes de mayo de 2015.

5. flan	10. parrillada	15. tortilla
---------	----------------	--------------

hostelería		
16. albergue	21. empleado	26. menú
17. balneario	22. habitación	27. motel
18. cafetería	23. hostel	28. parador
19. calefacción	24. hostelería	29. pensión
20. camarero	25. hotel	30. posada

aeropuerto		
31. aduana	36. facturación	41. tarjeta
32. asiento	37. maleta	42. tripulación
33. azafato,a	38. mostrador	43. ventanilla
34. equipaje	39. pasillo	44. visado
35. escala	40. piloto	45. vuelo

Cuadro 3. Unidades léxicas

En otras palabras, es importante investigar sobre qué piensan y hacen los usuarios en relación con los repertorios lexicográficos de ELE, cómo los artículos lexicográficos están definidos, cómo estas obras representan la información en los ejemplos de uso, qué tipo de artículo lexicográfico (lingüístico o enciclopédico) es el más apropiado para los estudiantes de ELE, etc.

3.3.3.2. De la validación

Presentamos en este apartado la validación⁴¹ de la elección de las unidades léxicas que compusieron este trabajo, por una parte, con seis profesores del curso de *Bacharelado em Turismo*, siendo dos de Turismo; dos profesores de inglés⁴² y dos de español los cuales imparten clases de LE para brasileños en la carrera de Turismo, y siete alumnos recién graduados en la carrera de *Bacharelado em Turismo* por la *Universidade Federal do Piauí* (UFPI), los cuales fueron monitores de la asignatura de Español en la misma institución superior.

⁴¹ Modelo del documento de validación en el Anexo 7, página 361.

⁴² Comprobación de la importancia de conocer bien las palabras elegidas para esta investigación con los sujetos involucrados en el contexto del estudio. Decidimos incluir a los profesores de inglés para conocer también su opinión y comprobar la importancia de su conocimiento en otras lenguas.

Por tanto, en este momento, añadimos y descartamos vocablos a partir de las consideraciones y sugerencias de los informantes, tomando en consideración que los conocimientos de estos vocablos mencionados por ellos son imprescindibles para todos los sujetos que forman parte del ámbito de Turismo, sobre todo para los escolares. Las unidades léxicas que eliminamos a partir de las sugerencias de los informantes fueron, por ejemplo: *ajiaco*, *entrecote*. Posteriormente, añadimos las siguientes palabras *flan*, *motel*, *aduana* y *facturación* pues son relevantes para el conocimiento lingüístico debido al constante uso de estas unidades léxicas por parte de los que están involucrados en el ámbito turístico.

Por otra parte, también validamos en la página web del Ministerio de Turismo⁴³ la aparición de estas palabras. Dicha etapa de la investigación sirvió comprobar la importancia y la necesidad del conocimiento de las unidades léxicas que habíamos seleccionado para los que están involucrados con el Turismo —disponibles en el Cuadro 3— y, asimismo, verificar la posible demanda de añadir o sustituir algunos lemas, los cuales fueron indicados por los referidos sujetos que participaron en este momento del presente estudio. Por ello, la elección final de las unidades léxicas se dio con la verificación de su incorporación en los repertorios lexicográficos y, enseguida, con la validación por parte de los informantes.

3.3.3.3. Del análisis

Para el desarrollo de esta etapa, describimos y analizamos los 45 artículos lexicográficos seleccionados. Como hemos señalado anteriormente, las unidades léxicas fueron seleccionadas de los manuales adoptados en las dos instituciones investigadas e, incluso, se comprobó si están contempladas en los dos diccionarios elegidos para este estudio, pues las voces que no están registradas en los dos diccionarios, SEÑAS y CLAVE, fueron eliminadas⁴⁴.

⁴³ <http://www.minetad.gob.es/turismo/es-ES/Paginas/IndexTurismo.aspx>

⁴⁴ Algunas fueron excluidas pues no están marcadas en los dos diccionarios, sino solamente en uno de ellos como, por ejemplo, *burrito*, *guacamole* y *cumbia* son ejemplos de voces que solo están marcadas en el diccionario CLAVE.

Una vez que hemos extraído las entradas, disponibles en el Cuadro 3, de los dos diccionarios de español ya mencionados previamente, presentamos el análisis de cada una de ellas prestando especial atención a los siguientes aspectos microestructurales de los artículos lexicográficos a partir de la localización del problema en la microestructura. Cabe decir que analizamos todo el artículo lexicográfico con énfasis en las definiciones de las entradas. Los elementos que analizamos son los siguientes:

- a) **Descriptor:** si la palabra inicial usada para encabezar la definición es la más adecuada y si presenta problemas de comprensión.
- b) **Definición:** si se indica en la definición lexicográfica la relación de la palabra con el área de Turismo, además de averiguar la presencia o no de las informaciones culturales y enciclopédicas. Y si es comprensible o no la información para que el estudiante de ELE pueda saber qué es.
- c) **Distribución de la acepción:** cómo marcan el orden de las acepciones en el artículo y si se incluye alguna del campo de Turismo.
- d) **Ejemplo de uso:** si se insertan ejemplos de uso ilustrativos que faciliten la comprensión del significado del lema, además de analizar la presencia o no de las informaciones culturales y enciclopédicas y si son adecuadas.
- e) **Equivalente**⁴⁵: si las palabras indicadas como equivalentes son apropiadas.
- f) **Informaciones adicionales:** cuestiones de otro tipo cuando aparezcan y si se consideran necesarias para desarrollar el análisis como, por ejemplo, notas, cuestiones gramaticales, tipológicas, etc.

Es importante decir que tomamos como modelo de análisis para esta investigación la metodología desarrollada en el estudio de Alonso Campo (2009: 368-369), donde la

⁴⁵ Los equivalentes solo aparecen en el repertorio SEÑAS, ya que se trata de una obra semibilingüe. No se incluyen en CLAVE porque es una obra monolingüe.

investigadora analiza las características del léxico del medio ambiente. De hecho, este análisis persigue el propósito de localizar, describir y clasificar los problemas que hemos encontrado en las entradas para, posteriormente, organizar los problemas detectados y, a partir de ellos, elaborar el modelo ideal de los componentes de la microestructura para componer el futuro diccionario de aprendizaje diseñado al público brasileño que estamos estudiando.

En este sentido, el desarrollo de dicho análisis tiene su base metodológica y teórica también en los estudios recientes de Porto Dapena (2014), Fuertes-Olivera (2009), Fuertes-Olivera y Arribas-Baño (2008), así como en trabajos anteriores de los investigadores Rey-Debove (1971), Seco (2003), Celotti (2002) Rey (1986) Verlinde, Leroyer y Binon (2010), que versan sobre lexicografía pedagógica, la definición en los diccionarios y el contenido cultural y enciclopédico presente o no en dichos libros de referencia para el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y sobre su relevancia.

Por tanto, organizamos el capítulo de análisis de los artículos lexicográficos a través de los cinco tipos de informaciones lingüísticas, es decir, *i*) examinamos la adecuación de los descriptores; *ii*) tratamos cuestiones acerca de las definiciones; *iii*) discutimos sobre las acepciones, *iv*) investigamos los ejemplos de uso y, por último, *v*) analizamos los equivalentes marcados en SEÑAS.

3.4. Extracción de resultados y propuesta de prototipo de artículo lexicográfico

Para la elaboración del modelo de artículo lexicográfico (material para un futuro diccionario de aprendizaje dirigido a los estudiantes brasileños de ELE, consultantes en potencia) que contemple, sobre todo, contenidos enciclopédicos y culturales en la microestructura del artículo de los términos de Turismo, tomamos en consideración los resultados que hemos reunido mediante las encuestas, las entrevistas y el análisis de las unidades que formaron el corpus de esta investigación, tales datos son imprescindibles para este manual lexicográfico y, posteriormente, se incorporarán al referido artículo patrón.

3.5. Consideraciones éticas de investigación

Desde el primer contacto que tuvimos con las profesoras de la asignatura de Español y con las coordinadoras responsables de los cursos involucrados en este estudio, por correo electrónico y teléfono desde Barcelona, para invitarlas y saber si tenían la disponibilidad y el interés en participar de nuestra investigación, se les explicaron detalladamente todas las etapas de la investigación, su objetivo y que se conservaría totalmente el anonimato de los participantes. Y para saber si los estudiantes aceptarían formar parte, solicitamos que las profesoras explicaran a sus alumnos el tema del anonimato, así como la finalidad del trabajo antes de la aplicación de las encuestas. Además de ello, en el primer contacto en persona, las dos instituciones involucradas confeccionaron los documentos de autorización⁴⁶ para la realización del estudio, procedimiento metodológico obligado por las instituciones brasileñas.

Afortunadamente no tuvimos ningún problema con la participación de los sujetos. Cuando estuvimos en las universidades, pudimos explicarles personalmente el trabajo y resolver alguna duda existente acerca de los objetivos de la investigación. En esta ocasión, los sujetos firmaron los documentos de autorización de participación en el estudio y divulgación de los datos recogidos.

⁴⁶ Autorización de las dos universidades, Anexos 8.1 y 8.2 en las páginas 362-364.

3.6. Recapitulación

Presentamos, a continuación, el resumen de los pasos metodológicos que hemos seguido para la ejecución de nuestro trabajo doctoral:

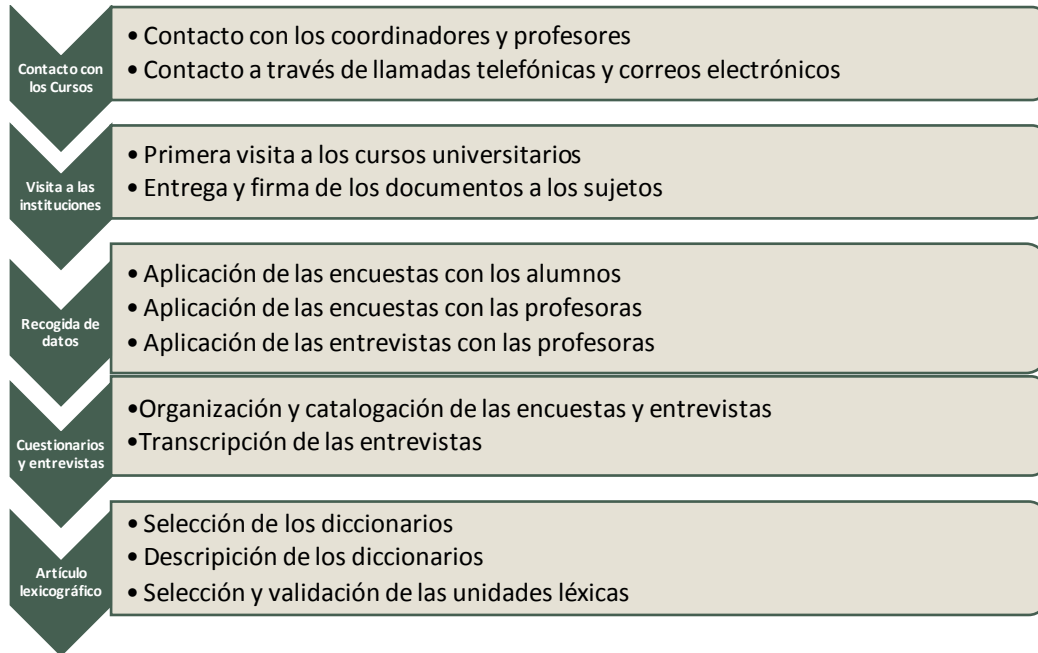


Figura 9. Recapitulación del capítulo 3

Posteriormente, después de la descripción de la metodología adoptada para nuestro estudio, en el capítulo 4, ofrecemos el análisis y la discusión de los datos recogidos a través de los instrumentos (cuestionarios y entrevistas) realizados para este estudio. Los datos son analizados cualitativa y cuantitativamente; sin embargo, el presente trabajo es de carácter cualitativo y, por tanto, no pretendemos realizar generalizaciones sobre ninguno de los resultados recogidos.

CAPÍTULO 4

**ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS DE LAS
ENCUESTAS Y ENTREVISTAS**

4.0 Introducción

“Quando todos pensam igual é porque ninguém está pensando”.
Walter Lippman

En este capítulo presentamos el análisis de los datos obtenidos durante la estancia que realizamos en Brasil en las dos instituciones involucradas en esta investigación, concretamente en las ciudades de Parnaíba (provincia de Piauí) y Fortaleza (provincia de Ceará), para el desarrollo de la aplicación de los instrumentos de investigación (encuestas y entrevistas) del presente estudio.

De hecho, este capítulo está organizado en dos apartados: 1) análisis de los datos del cuestionario y de las entrevistas realizadas con las profesoras de español como Lengua Extranjera (en adelante ELE) y 2) el análisis de los datos del cuestionario ejecutado con los alumnos.

En el primer apartado presentamos los resultados cualitativos provenientes de las encuestas y entrevistas, desarrolladas en español y portugués, respectivamente. Fueron aplicadas a las dos profesoras responsables de los grupos de estudiantes de español en Turismo de la UFPI y del IFCE, estas profesoras fueron nuestras informantes para el presente estudio.

Es importante señalar que el tipo de entrevista es estructurada para que tuviéramos un guion ya preestablecido con el fin de evitar problemas en el desarrollo de esta etapa del estudio. Abajo presentamos algunas informaciones acerca de esta etapa:

Entrevista 1 Profesora A		Entrevista 2 Profesora B	
Fecha y lugar	Tiempo	Fecha y lugar	Tiempo
17/12/14 - UFPI	25:28	10/02/15 - IFCE	15:47

Cuadro 4. Datos sobre las entrevistas

A continuación, discutimos los resultados obtenidos por medio de un diálogo entre los dos instrumentos de cada profesora. El guion de la entrevista puede ser consultado en el

Anexo 3, página 342, de la UFPI y del IFCE se mencionó en el capítulo anterior dedicado a la metodología

4.1. Análisis de las encuestas y las entrevistas con las profesoras de ELE

En este apartado se discuten los datos obtenidos en las encuestas y en las entrevistas con las profesoras de ELE de la UFPI y del IFCE. El hilo conductor del análisis son las cuestiones incluidas en las encuestas, pero, a su vez, las entrevistas nos sirven para matizar algunos de los resultados de las primeras. Así pues, durante el análisis de las encuestas, cuando sea pertinente y necesario, comentaremos algunas cuestiones manifestadas por las informantes durante las entrevistas.

En la *primera cuestión* de la encuesta hemos preguntado a las profesoras si utilizaban el diccionario monolingüe, bilingüe y semibilingüe (y cuál) en el aula y fuera del ámbito escolar. Hemos proporcionado unas fotografías de cuatro diccionarios para que pudieran elegir los que conocían, además de informar de otro(s) que conociera(n).

A continuación, mostramos, en el Cuadro 5, las respuestas obtenidas por las dos profesoras de español sobre las obras lexicográficas que utilizan dentro y fuera del ámbito profesional:

Informante	Señas	Clave	Michaelis	Salamanca	Otro(s)
Profesora A	✓	✓	✓	—	SANTILLANA, SALVAT
Profesora B	✓	✓	✓	✓	DLE

Cuadro 5. Respuestas de las profesoras en cuanto a la utilización de diccionario

Como podemos observar en el resultado de la primera cuestión —presentado en el cuadro anterior— las dos profesoras investigadas conocen y utilizan los diccionarios SEÑAS y CLAVE, obras lexicográficas muy (re)conocidas por la mayoría de los profesores de español/LE y de diferente tipología (cfr. Moreira *et al.*, 2013), el primero bilingüe y el segundo monolingüe. También es evidente que los sujetos hacen uso de

dos diccionarios bilingües —uno de ellos es el diccionario MICHAELIS— también muy conocido y usado por los consultantes en Brasil. La profesora B, afirma utilizar el diccionario monolingüe SALAMANCA. Es pertinente comentar que también conocen otros repertorios lexicográficos importantes para la enseñanza de español, entre otros: DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (DLE), antes conocido como DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (DRAE), y el DICCIONARIO SANTILLANA para estudiantes. Sin embargo, existe uno que no es muy utilizado ni conocido por los profesores de español en Brasil, ya que no suele ser mencionado en investigaciones: el diccionario SALVAT. Este no es un diccionario de referencia en la enseñanza de ELE⁴⁷ y, por consiguiente, es poco manejado en el ámbito de la enseñanza y aprendizaje del referido idioma. La informante no nos ha proporcionado más informaciones sobre dicha obra lexicográfica.

En relación con el uso del diccionario, es importante presentar lo que afirma la profesora A en la *tercera pregunta* de la entrevista. La profesora asegura que el diccionario bilingüe es el más adecuado para sus alumnos, es decir, para ella “**o monolíngue ele ainda é mais difícil para o aluno compreender**, eu acho, **o bilíngue é mais fácil**”⁴⁸ pero, al final, concluye esta cuestión diciendo que, entre el diccionario bilingüe y monolingüe, la elección va a “depender do quanto eles utilizam e do quanto eles se dedicam ao idioma”. Es decir, la docente informante está convencida de que la elección del tipo de repertorio para su uso está estrictamente relacionada con el nivel de conocimiento y las necesidades del consultante.

Creemos oportuno, pues, en esta ocasión, presentar la respuesta de la profesora A referente a la *primera pregunta* de la entrevista. Cuando preguntamos si utiliza el diccionario en el aula, dicha profesora afirmó que lleva el diccionario SANTILLANA, pero, lamentablemente, los alumnos no tienen o, algunas veces, intentan comprar el diccionario más barato por cuestiones económicas, es decir, sin saber si la obra es o no apropiada para sus necesidades. La profesora afirma que no existe ningún diccionario específico para el área en el que actúa, pero, aún así, motiva a sus estudiantes a utilizar el diccionario para aumentar el vocabulario, en esto coincide con Morante Vallejo

⁴⁷ Según Kasama (2016: 147), esta autora presenta los diccionarios más utilizados en la enseñanza del español en Brasil.

⁴⁸ Las negritas presentes en las respuestas de las entrevistas y las encuestas son nuestras.

(2005) y Alvar Ezquerro (2006). La profesora señala también que sería muy importante disponer de un diccionario para desarrollar el aprendizaje de recepción y producción del aprendiz.

En la *segunda pregunta* de la encuesta preguntamos a las informantes si utilizan algún(os) diccionario(s) bilingüe(s) portugués/español en sus actividades en el aula y fuera de ella. Si era así, pedimos que los mencionaran. Obtuvimos las siguientes respuestas⁴⁹:

- **Profesora A:** “Sí, costumbro [sic] utilizar el SANTILLANA, MICHAELIS y casi nunca el SALVAT”.
- **Profesora B:** “Con la finalidad de los recursos que tenemos en el aula, es decir, con la internet, la investigación que se hace, en los diccionarios, es todo en línea. Son ellos: wordreference.com, MICHAELIS, etc.”.

Percibimos positivamente que las informantes utilizan repertorios lexicográficos que están dirigidos a los estudiantes extranjeros de ELE, por ejemplo, SEÑAS, MICHAELIS. No obstante, los diccionarios mencionados no fueron elaborados para fines específicos para la enseñanza/aprendizaje de ELE para estudiantes brasileños y, tampoco, para los estudios de ELE para brasileños en el ámbito del Turismo.

Es importante comentar la respuesta de la profesora B, la cual hace uso de los diccionarios electrónicos como herramienta provechosa para las actividades realizadas en el aula. Cabe señalar que la esta informante menciona el *WordReference*. Al acceder a esta obra en línea, los responsables de tal herramienta afirman que el diccionario no está completo y que será aumentado gradualmente, según convenga la necesidad. Según las informaciones disponibles en la página en línea del referido diccionario, sus principales características son “Formato fácil e simples de se ler; Referências a perguntas e respostas relevantes do fórum; Possibilidade de fazer perguntas sobre os termos não resolvidos no fórum; Em crescimento e aprimoramento constante. (*WordReference*, 2015: en línea)”.

⁴⁹ Las respuestas fueron transcritas *ipsi litteris* como han contestado los sujetos en los cuestionarios.

Tal y como hemos visto anteriormente, las profesoras señalan en la encuesta que se hace necesaria la elaboración adecuada de un diccionario dirigido a los consultantes de Turismo de todos los niveles del conocimiento lingüístico, es decir, del nivel básico (A1) al más avanzado (C2). Además, la profesora participante B menciona que la consulta de un diccionario de formato electrónico se convierte en un hecho bastante motivador, sobre todo para los aprendientes. Esto es debido a que tal repertorio lexicográfico presenta estímulos de tipo: visuales, auditivos, etc.

Dicho resultado se confirma también en la entrevista, concretamente en la *cuarta pregunta*, en la que dos profesoras declaran que es imperioso la elaboración de un diccionario pensado específicamente para los estudiantes de turismo:

- **Profesora A:** Eu acho que seria muito importante porque além de chamar a atenção pro aluno toda vez que o aluno pega o dicionário, ele sabe que várias palavras, mas se ele não tiver nada lá que chame a atenção dele, vai se tornar um livro que ele não vai usar. Ele põe lá de lado e só usa realmente quando ele tiver a necessidade. Pelo fato do espanhol se parecer com o português, muita gente só **usa o dicionário quando realmente precisa**. Isso é o fato.
- **Profesora B:** Claro que sim, pois nós estudamos uma língua estrangeira e nem tudo sabemos e conhecemos. Por isso, o uso do dicionário é indispensável nas salas de ELE. Mas creio que na realidade que melhor seria se nós tivéssemos um dicionário que voltasse as diferenças regionais, ou a relação com os países hispanofalantes. Ou, ainda, que tivessem voltados às diversas áreas do conhecimento, como é o caso do turismo, por exemplo.

En la *tercera pregunta* de la encuesta, queríamos saber si las profesoras investigadas están satisfechas con el(los) diccionario(s) que utilizan en sus trabajos y estudios generales. Además de ello, preguntamos qué sugerencia(s) formularían a la(s) obra(s) utilizada(s) en sus clases y estudios:

- **Profesora A:** “No, me gustaría un diccionario con **términos más específicos** y con una **estructura** que ayude en el aprendizaje de los alumnos. Los diccionarios

también podrían traer: **a)** la simbología⁵⁰ en el área del turismo; **b)** las profesiones específicas y **c)** abreviaturas y términos usables en documentos del área de turismo. O sea un apañado de cosas que vengan a mejorar la vida profesional de ellos”.

- **Profesora B:** “En verdad, en su mayoría, los diccionarios **no reflejan la realidad** de nuestros alumnos. Mi sugerencia es, si posible, que los diccionarios trajeran un **lenguaje universal**, es decir, que hicieran una paradoja con los países latinoamericanos y otro detalle por **área de conocimiento**”.

De lo expuesto antes, observamos que las dos profesoras de español afirman visiblemente que no están contentas con las obras lexicográficas disponibles en el mercado editorial en Brasil. Destacan, incluso, puntos relevantes como que los diccionarios no reflejan la realidad de los estudiantes, incorporando informaciones relevantes que los consultantes van a ejecutar, es decir, sobre contenidos que podrían ser marcados en la macroestructura de los diccionarios.

La profesora A destaca la relevancia de tener un diccionario que contemple, en su macroestructura, términos específicos de su área profesional. En este sentido, dicha herramienta puede contribuir efectivamente en los trabajos y estudios de sus alumnos y de los futuros profesionales de turismo (los *turismólogos*). Este resultado está en sintonía con uno de los objetivos de nuestro trabajo, es decir, contesta a una de nuestras preguntas de investigación: ¿hay diccionario de aprendizaje de ELE para brasileños? Tal resultado corrobora lo que la profesora B, en la entrevista, deja bastante explícito: resulta imprescindible utilizar el diccionario en el aula y, principalmente, “[...] que tivessem voltados às diversas áreas do conhecimento, como é o caso do turismo [...]”. Aún añade que: “Nós sentimos, nós que somos profissionais da área do turismo,

⁵⁰ Por el contexto, acreditamos que la profesora se refería a símbolos específicos que son utilizados en el ámbito del Turismo.

sentimos uma necessidade de um dicionário que se volte pra área do turismo, uma área maior, uma área mais abrangente [...]”.

Otro punto importante es que la profesora B señala la necesidad de una estructura propia para los diccionarios. No está claro para nosotros en qué consiste tal estructura mencionada por la informante, pues la profesora no lo ha explicado, pero podemos apuntar como hipótesis que las informaciones contempladas tanto en la macro como en la microestructura de un diccionario de aprendizaje de ELE no son un recurso suficiente para subsanar las dudas de los consultantes.

Esto nos lleva a pensar y afirmar que los diccionarios utilizados por los profesores y alumnos de turismo no son obras eficaces para las necesidades de aprendizaje de dichos sujetos. Asimismo, podemos notar que las profesoras son conscientes de que cada obra, dependiendo del público al que está destinada, tiene una organización lexicográfica macro estructural diferente entre ellas.

Cabe mencionar que, en las entrevistas, más específicamente en la *quinta pregunta*, averiguamos si las definiciones de los términos de turismo de las áreas de gastronomía, hostelería y agencia de viajes son claras/comprendibles.

A partir de lo expuesto en la entrevista, la profesora A afirma que las definiciones registradas en los diccionarios que ella utiliza no están claras. Apunta a una cuestión bastante específica sobre la proximidad entre las lenguas, lo que puede ocasionar problemas de comprensión a los usuarios y sobre todo si es para un consultante específico, pues, según la profesora informante, en el diccionario “[...] *deveria ter mais definições específicas, pensando naquela pessoa que vai utilizar o dicionário*. Se é um aluno do turismo, que termo eu vou utilizar aqui, como eu vou definir essa palavra [...]”.

Es interesante comentar que, aunque la informante no tenga ningún conocimiento específico sobre lexicología o lexicografía (como afirmaron en la segunda pregunta de la entrevista), demuestra saber que hay diferencias entre las obras lexicográficas al decir que el diccionarista deberá tomar en consideración el público para el que la obra está pensada. Dicho resultado llama nuestra atención y nos lleva a afirmar que la profesora tiene consciencia de la importancia de tener especial cuidado en el momento de definir una palabra para poder facilitar la comprensión del lector y, en este sentido, que no

ofrezca más dudas a la hora de la búsqueda de informaciones generales sobre una palabra, desconocida o no, en el repertorio lexicográfico.

Sobre pensar cómo tales términos están definidos, la profesora B afirma en la entrevista que estos no están bien elaborados. Incluso se refiere en concreto a la definición del lema *parador* cuya explicación no está clara para sus estudiantes, además de señalar la necesidad de añadir fotos para facilitar la comprensión de la palabra.

Para la *cuarta pregunta* de la encuesta, averiguamos si las profesoras dedican una clase a explicar cómo utilizar el diccionario, lo que puede ayudar eficazmente a los estudiantes (y usuarios de manera general) durante la consulta de la obra lexicográfica, y el porqué de su respuesta. Veamos las respuestas:

- **Profesora A:** “Sí, porque por muchas veces el alumno no sabe buscar una palabra, y va a utilizarla de forma equivocada. Es importante también para que el alumno sepa cómo se organizan las páginas del diccionario, como está clasificada la palabra que busca y además de eso, su tiempo de busca será minimizado”.
- **Profesora B:** “Creo que, no sería una clase de cómo utilizar el diccionario pues trabajamos con un público en la fase adulta... Y sí fomentar el uso del diccionario y su importancia en la vida académica”.

Como vemos en las respuestas para esta cuestión, las investigadas sostienen pensamientos diferentes para el presente tema. La profesora A advierte que muchas veces el aprendiz no sabe buscar una palabra desconocida en el diccionario pues ignora cómo está organizada la obra. De hecho, este alumno se equivoca al utilizar ciertas palabras debido al desconocimiento del significado, su uso, etc. Como se ve, tal conocimiento le ayudará a saber cómo buscar la palabra, además de no hacerle perder tiempo en el momento de la búsqueda, es decir, no perjudicará el ritmo de la lectura y la escritura.

Por su parte, la profesora B no cree que una clase para enseñar a los alumnos a cómo usar el diccionario sea necesaria, ya que ellos son usuarios adultos. Dicho de otra manera, la informante parte del presupuesto de que ellos ya saben y conocen tal obra debido a su edad. Sin embargo, dicha profesora acredita que es relevante fomentar el uso del producto lexicográfico en la vida académica. Pero para que esto venga a concretarse, es necesario que los usuarios principiantes conozcan bien la obra. Y para lograr tal objetivo, consideramos que una clase, un seminario o un curso puedan convertirse en una estrategia pedagógica muy útil para transformar al aprendiente en un consultante experto de los repertorios lexicográficos.

Dicha informante, la profesora B, reafirma en la *tercera cuestión* de la entrevista que, sobre ella misma motivar a sus alumnos a que lo empleen en el aula, dice que son pocos los aprendientes que llevan al aula un diccionario físico, pues es más fácil el uso de la tecnología, al contrario de su época de estudiante. También deja claro que ellos no tienen una asignatura de cómo emplear el diccionario en el aula; sin embargo, intentan utilizarlo en algunas actividades concretas como, por ejemplo, decir algo más específico de un área, su contexto, etc. También afirma que eran pocos los profesores suyos que usaban o mencionaban en clase algo sobre la referida obra, pero algunos incitaban a sus estudiantes a que la usasen en las tareas de comprensión lectora. Comenta que algunos de sus profesores llevaban su propio diccionario para enseñarles, y esto a ella le gustaba mucho pues podía conocer otras obras.

La profesora A dijo que sus profesores de la carrera no estimulaban a sus alumnos al manejo del diccionario y tampoco hacían uso de dicha herramienta en el aula. Un punto interesante que señala es que dice que el profesor nunca explicó cómo buscar una palabra en el diccionario. Este comentario comprueba que la informante entiende que existe la necesidad del entrenamiento para el uso adecuado de la referida herramienta. Como afirman los estudios de Krieger (2005: 102): sobre la formación y la preparación de los profesores en el uso del diccionario, “costumam não estar instrumentados para um trabalho mais sistemático e produtivo com dicionários, tampouco se sentem seguros para escolher uma obra para suas aulas”.

Esta profesora A emplea el repertorio lexicográfico con sus alumnos en el aula de español. A pesar de decir que raramente solicita que sus alumnos lo utilicen, lo que

representa una contradicción con la respuesta de la primera pregunta, ella declara que, si la universidad ofreciera un laboratorio de informática, sería mejor y más fácil proponer el empleo del diccionario. Añade que, a veces, solicita a algunos estudiantes que usen el diccionario a partir de sus móviles. Acreditamos que tal actitud es reflejo de la formación que la profesora ha recibido en la universidad, es decir, sus profesores no usaron tal instrumento y ella, de alguna manera, repite la misma práctica de sus formadores. Tengamos en cuenta lo que el autor Molina García (2006: 21) señala sobre este aspecto:

[...] señalan que el problema nace de la propia universidad, donde los estudiantes, futuros profesores de L2, no reciben la información necesaria sobre el manejo de un diccionario, y cuando, pasados años, ejercen la labor docente no pueden transmitir, por tanto, esa información al alumno.

De hecho, Molina García (2006) también afirma que el diccionario sería relevante para las actividades de interpretación textual, como, incluso, útil en la elaboración de un texto. Esta investigadora finaliza su disertación indicando que los aprendices solo van a lograr estos conocimientos usando el diccionario, pero, lamentablemente, no es lo que los resultados de las investigaciones apuntan, pues todavía el empleo del *diccionario no es una práctica constante y habitual en las clases de ELE en Brasil* -se requiere que, sobre todo el profesorado, potencialice el valor didáctico -que el diccionario representa frente al proceso del aprendizaje del idioma en cuestión para los aprendientes (Nadin y Fuentes Morán, 2016).

También queremos abordar la cuestión que la profesora A señala en la entrevista sobre la importancia de que el consultante conozca bien las partes del diccionario para poder sacar más provecho de sus contenidos diciendo que “[...]. Es importante también para que el alumno sepa cómo se organizan las páginas del diccionario [...]”. Esto refleja la consciencia de la profesora sobre la importancia del repertorio lexicográfico para la contribución de la autonomía del estudiante brasileño de ELE —usuario en potencia de la obra— para un desarrollo mejor de su aprendizaje en una LE o en ELE, pues como afirma Wright (1999: 7):

Dictionaries provide an extra source of information in the classroom and add variety to lessons. They can provide useful support - not simply when you

are in doubt about something but when you want students to confirm their own suppositions about an aspect of English. While students are working with dictionaries their focus is on learning, not on you [the teacher], which allows you more time to provide individual guidance and support.

En relación con el tema acerca de la relación existente entre el empleo del diccionario y la autonomía en el aprendizaje de los estudiantes de lenguas extranjeras, es importante presentar el pensamiento de Gairs y Redman (1995: 79) *apud* Sobrinho (1998: 55), quien corrobora la idea que también defendemos aquí en nuestro trabajo, es decir:

Um aprendiz que fizer bom uso de um dicionário estará apto a continuar aprendendo fora do ambiente de sala de aula, o que lhe proporcionará considerável autonomia sobre decisões que tiver que tomar sobre sua aprendizagem.

Al igual que la informante A, la profesora B tampoco no ha tenido ninguna asignatura durante su carrera universitaria en la que abordara el manejo del diccionario en el aula; sin embargo, sus profesores les “obligaban” a que llevaran el diccionario para las clases con la intención de resolver las dudas de significado de ciertas palabras. Otras veces iba a la biblioteca de la universidad, pero carecía de ejemplares de diccionarios suficientes para todos los estudiantes. Y lo que más buscaba en el diccionario era el significado de una palabra desconocida.

Siguiendo la secuencia, la *quinta pregunta* de la encuesta tenía como objetivo saber la opinión de los sujetos sobre si el(los) diccionario(s) que utilizan está(n) adecuadamente elaborado(s) para los estudios de turismo, tomando en consideración al usuario, a los alumnos y a los profesores, así como sus necesidades. Las profesoras también tenían que justificar su respuesta. Los datos obtenidos de las profesoras fueron los siguientes:

- **Profesora A:** “No, porque la mayoría de ellos tratan de algo generalizado y con significados no muy detallados, además de no contener palabras específicas”.
- **Profesora B:** “Pienso que, los diccionarios que están en el mercado, **no están direccionados** a los alumnos de

turismo. En Brasil, estos materiales son muy escasos, puedo decir, casi inexistentes”.

En esta cuestión, hemos comprobado nuestra hipótesis con las respuestas concedidas por las informantes. Como podemos apreciar, las dos profesoras afirman notoriamente que los productos lexicográficos existentes y disponibles en Brasil no cubren satisfactoriamente las necesidades de los aprendices y tampoco de los profesionales de Turismo. Además, las informantes destacan rasgos relevantes para un diccionario dirigido a esta área como, por ejemplo, más detalles de las palabras específicas relacionadas con el campo de conocimiento en estudio.

Otro asunto examinado en la *sexta pregunta* de la encuesta fue algo más específico sobre un elemento en los repertorios lexicográficos, es decir, preguntamos si las definiciones de los artículos relacionados con las unidades léxicas de **gastronomía, agencias de viajes y hostelería** son claros y comprensibles. Los datos recogidos fueron los siguientes:

- **Profesora A:** “No, porque encontrar la definición de una palabra muchas veces es necesario buscar más de tres palabras para conseguir la comprensión y si la palabra fuera una palabra compuesta, tendrá mucho más trabajo. Es notable que por muchas veces el sinónimo encontrado no trae el mismo sentido que su deseo”.
- **Profesora B:** “No. Pues muchas veces, los términos relacionados al turismo, provocan dudas y los alumnos se ponen a cuestionar “lo no entendido” o “lo no comprensible”.

De lo visto anteriormente, las respuestas apuntan a un asunto esencial para la enseñanza de español como lengua extranjera a los estudiantes brasileños. Es decir, las profesoras de español llaman la atención en sus respuestas afirmando que las definiciones de los lemas de turismo no resuelven las dudas necesarias de sus alumnos en el momento de la

búsqueda de explicaciones acerca de una determinada palabra desconocida del sector de turismo. Todo ello demuestra, una vez más, que resulta imprescindible la elaboración de obras lexicográficas orientadas a dicho público. Cabe decir que tal respuesta contesta a uno de los objetivos específicos de nuestra investigación.

Para comparar los resultados, en la *sexta pregunta* de la entrevista interrogamos a las profesoras sobre si ellas cambiarían algo en las definiciones de estas palabras en los diccionarios que utilizan. Si la respuesta era positiva, debían precisar si el cambio sería añadiendo o quitando alguna información.

De acuerdo con los relatos recolectados de la profesora A, percibimos claramente que la informante entiende que los diccionarios deben registrar las informaciones de tipo cultural y enciclopédico en los diccionarios elaborados para fines de aprendizaje de ELE.

La informante termina su entrevista diciendo que el diccionario es una herramienta importante para aumentar el vocabulario, pero éste ha de recoger los cambios de la lengua. Habla de la necesidad de que sean más accesibles a los estudiantes y de que, a pesar de conocer la importancia de Internet, prefiere ver a sus alumnos usando los diccionarios en papel.

Esto corrobora la idea de varios teóricos como, por ejemplo, Molina García (2006: 26), al tratar sobre el aumento de vocabulario en una lengua extranjera para estudiantes. Es oportuno mencionar lo que dicha investigadora comenta en la quinta posición sobre la necesidad del aprendiz de que tome consciencia de la importancia del diccionario para sus estudios:

(5) Una de las principales tareas del aprendiz de L2 es la acumulación gradual de conocimiento léxico. La adquisición de la competencia léxica es un fenómeno en el que el diccionario juega un papel fundamental, y el aprendiente debiera darse cuenta de este hecho desde el primero momento en que abre sus páginas: dado que el diccionario es una obra en la que un conjunto léxico aparece de una forma organizada, será también por consiguiente una obra que ofrece la posibilidad de aprender vocabulario de forma igualmente organizada.

En la última pregunta de la entrevista preguntamos si las profesoras cambiarían algo de los diccionarios, la informante B nos comenta que dejaría la traducción de las palabras y que la utilización de las ilustraciones⁵¹ en el diccionario es fundamental para facilitar y desarrollar la comprensión, además de representar una motivación más para el alumno, como también añadir informaciones del ámbito cultural. García de Quesada (2001), al hablar de la importancia de las ilustraciones, indicaba que su presencia en el diccionario contribuye a ampliar o añadir la información que el artículo necesita, convirtiéndolo en un recurso multimodal complementario a las informaciones lingüísticas.

La informante B termina diciendo que el diccionario es un instrumento indispensable para la enseñanza de una LE. Pero señala que este debe ser más atractivo y dinámico, pues, para la referida informante, el repertorio lexicográfico tiene la función de facilitador del conocimiento.

También buscamos saber con la siguiente pregunta, la *número siete* de la encuesta, si las profesoras utilizarían, en su aula de ELE, actividades ya preparadas relacionadas con las destrezas del idioma, las cuales estarían creadas exclusivamente con el objetivo de que los aprendices contestaran dichas actividades escolares con el uso del diccionario (es decir, en línea, manuales, etc.), para mejorar sus habilidades lexicográficas, además de consolidar el conocimiento del idioma. Si es que sí, preferirían ejercicios en papel o en línea. Veamos a continuación las respuestas:

- **Profesora A:** “Sí, preferiría trabajar en papel, para ver cómo están practicando, es con la escrita que se practica mejor la memorización de las palabras y se nota con más claridad los errores”.
- **Profesora B:** “Para mí, no hay problema en utilizar ejercicios de diccionarios ya preparados, pero hay que tener cuidado para *direccionarlos* [sic] o reelaborarlos de acuerdo con la demanda en estudio”.

⁵¹ Sobre la presencia de las ilustraciones en el diccionario, sugerimos conferir Ilson (1986).

Se observa que las profesoras están de acuerdo en utilizar tareas previamente elaboradas que tengan el propósito de ayudar a los consultantes a conocer y saber utilizar bien y correctamente los productos lexicográficos. Sin embargo, la informante B hace hincapié en que los profesores sepan elegir oportunamente la actividad adecuada de acuerdo con el perfil del estudiante, es decir, hay que tener en cuenta sus conocimientos lingüísticos del código meta y sus necesidades de aprendizaje. Tal advertencia nos revela también que la informante comprende que no cualquier ejercicio (y también se refiere al diccionario) debe ser presentado en clase y tampoco para cualquier grupo de aprendices, es decir, que existen diferencias y objetivos entre las obras lexicográficas de acuerdo con el consultante ideal de la obra. Como afirma la profesora A durante la entrevista:

Não existe um dicionário específico para que eles possam trabalhar em sala. Então o que a gente faz, a gente costuma também pedir que, já que eles não podem comprar, usem através da internet, **mas que estejam em contato com algum dicionário** porque isso vai fazer **eles fortalecerem o vocabulário**. Dicionário voltado para a área do turismo vai fazer com que o aluno, ele cresça, num é, no seu nível de vocabulário, e também ele possa é... Conseguir, trabalhar um documento, ou com abreviatura que talvez pra ele pareça ser uma coisa e é outra.

El análisis nos demuestra que es en el ámbito escolar donde el estudiante debe y necesita aprender a manejar dicha herramienta didáctica, lo que coincide con los estudios de Prado Aragonés (2001). Asimismo, podemos leer entre líneas que no existe ningún problema para la profesora B en utilizar un ejercicio ya preparado, teniendo en consideración el grupo de alumnos y el objetivo de la actividad; además de tener disponibles en el mercado otras obras lexicográficas que toman en consideración las necesidades de los estudiantes de la carrera de Turismo.

En la última pregunta de la encuesta, *la octava*, requerimos que las profesoras comentaran alguna otra información (crítica, pregunta o sugerencia) que no habíamos realizado sobre los diccionarios de manera general. A continuación, exponemos las respuestas obtenidas:

- **Profesora A:** “Los diccionarios son unas de las más importantes herramientas del aprendizaje debería ser algo accesible y placentero para aquellos de les buscan”.

- **Profesora B:** “Sí, hay que añadir que, con la tecnología, los alumnos dejan los diccionarios en papel y utilizan en línea por la comodidad”.

A partir de lo presentado, podemos confirmar que la profesora A está de acuerdo con que el diccionario es un instrumento didáctico importante y, por consiguiente, contribuye eficazmente a la enseñanza y el aprendizaje de ELE y, además, añade que es indispensable que dicho manual sea asequible y motivador para su usuario. Cabe precisar que por accesible entendemos que el diccionario necesita ser de fácil manejo y comprensión para cualquier consultante, lo que va a provocar que los usuarios se sientan más motivados para usarlos. Como postula acertadamente Krieger (2005: 102):

A adoção de um dicionário como um dos instrumentos básicos para o ensino do idioma revela a consciência do valor didático desse tipo de obra que oferece informações sobre o léxico, seus usos e sentidos, apresentando ainda os padrões gráficos e silábicos dos vocábulos e expressões de um idioma entre outros elementos.

En esta línea de pensamiento sobre la importancia de la utilización de recursos didácticos y facilitadores que promuevan con potencialidad la motivación de los alumnos en clase de ELE y ayuden al desarrollo y la mejora del aprendizaje de una lengua, en el sentido de sacar provecho del potencial del diccionario en la motivación de la enseñanza del aprendiz, el Marco Europeo Común de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (2001: 205) afirma que:

Interés para el alumno: El hecho de fomentar en los alumnos la expresión de sus conocimientos, ideas y opiniones personales al proponerles una tarea de comprensión puede aumentar la motivación y la seguridad y activar la competencia lingüística que precisa el texto en cuestión. La integración de una tarea de comprensión dentro de otra tarea puede también contribuir a que la comprensión se convierta en un propósito en sí y a aumentar la implicación del alumno.

La cita anterior trata de la temática de que el diccionario, bien empleado en el aula, podrá convertirse en una herramienta facilitadora y, al mismo tiempo, motivadora

durante el proceso de aprendizaje del estudiante, lo que coincide con las investigaciones de Araújo (2018) y Nascimento (2018).

4.2. Recapitulación y conclusiones parciales

Con el afán de descubrir, conocer y saber cómo usan los diccionarios, además de lo que saben y piensan acerca de ellos, la entrevista y la encuesta se convirtieron en una fase esencial para el análisis de los datos de nuestra investigación, pues durante la discusión que tuvimos a partir de las preguntas elaboradas previamente, se han puesto de manifiesto determinados elementos que analizamos en este estudio. En este sentido, la entrevista se revela en un momento de gran utilidad para la discusión y el análisis de los datos obtenidos en esta etapa de la investigación. De hecho, creemos que las dos entrevistas señalan la necesidad de lo que es de realmente importante para la elaboración de repertorios lexicográficos que contemplen las necesidades específicas de los consultantes de turismo.

Por tanto, no es difícil observar que los resultados obtenidos con las encuestas y las entrevistas muestran la importancia de utilizar diccionarios apropiados para el público de turismo, pues la resolución de las dudas “[...] un diccionario concreto nunca está en condiciones de resolverlas todas [...]” (Porto Dapena, 2002: 35).

Las profesoras informantes nos aportan más datos concretos al respecto del mal uso del manual lexicográfico en clase, sobre el hecho de que hay informaciones acerca del área de trabajos/actividades con los diccionarios en el aula y nos advierten de que no existen repertorios lexicográficos dirigidos al público en cuestión, etc. Efectivamente, todo ello constituye un reto para los estudios de lexicografía pedagógica y el aprendizaje de ELE para promover la elaboración de materiales lexicográficos más adecuados para el avance de la enseñanza de ELE para brasileños en el contexto de la enseñanza de Turismo.

A partir de las informaciones que las profesoras ofrecieron en la entrevista y la encuesta, los resultados recogidos indican que: *i*) la visión coherente de las profesoras en relación con la importancia del uso consciente y adecuado del diccionario; *ii*) las

informaciones en la microestructura de los diccionarios más utilizados en clase no marcan la realidad de la unidad léxica y, por eso, no se explica adecuadamente la palabra; y *yiii*) las profesoras afirman que es imprescindible elaborar un diccionario monolingüe para el uso específico de ELE para el turismo. De lo anterior, se puede afirmar que se hace necesario analizar los repertorios lexicográficos más destacados en la enseñanza de ELE en Brasil, estos han sido elegidos para analizarlos en esta tesis.

A continuación, en el apartado 4.3, mostramos los resultados y los análisis del cuestionario aplicado a los aprendices de español de las dos instituciones investigadas en este estudio.

4.3. Análisis de los datos de las encuestas de los alumnos

En este apartado del análisis de los datos recogidos en las dos instituciones universitarias durante la estancia en Brasil, presentamos los resultados obtenidos de la encuesta aplicada a los estudiantes universitarios de los cuatro cursos de Turismo (*Bacharelado em Turismo, Curso Técnico em Guia de Turismo, Tecnologia em Holetaria y Bacharelado em Turismo*) involucrados en este estudio, tales encuestas tratan sobre diversos asuntos relacionados con los diccionarios de manera general y con su uso en el aula de ELE.

Para una mejor comprensión de los resultados de los datos recogidos en esta etapa del estudio, decidimos agruparlos en bloques para una mejor visualización según los objetivos de cada pregunta y, sobre todo, con la intención de responder al primer objetivo de nuestra tesis: conocer y describir el uso y las necesidades de los profesores y los estudiantes de turismo de Brasil acerca de los diccionarios para el aprendizaje del español dentro y fuera de clase. Hemos analizado los resultados de las encuestas y las entrevistas a las profesoras en el apartado anterior y en el presente analizamos los datos obtenidos de los estudiantes.

Por tanto, dividimos el análisis de la encuesta en 5 bloques: *i*) tipos y formatos de diccionarios que conocen y tienen los estudiantes (preguntas 1 y 2); *ii*) informaciones en los diccionarios (si los diccionarios incluyen las palabras que buscan, si ayudan en la lectura y escritura, qué buscan en el diccionario y si encuentran otras informaciones) (preguntas 3, 4, 5, 6 y 7); *iii*) estrategias de búsqueda en el diccionario (preguntas 8 y 9); *iv*) características de las obras lexicográficas (preguntas 10, 11, 12, 13 y 14); y *v*) el diccionario en la enseñanza del léxico utilizado en turismo (preguntas 15, 16, 17, 18, 19 y 20).

A continuación, presentamos el análisis de los datos recogidos en cada uno de los bloques referidos.

4.3.1. Tipos y formatos de diccionarios que conocen y tienen los estudiantes

En el primer apartado presentamos los resultados recogidos de las preguntas número 1 y 2 del cuestionario de los estudiantes.

Con la *primera pregunta* del cuestionario, cuyos resultados se muestran en el gráfico 2 aplicado a los aprendices, buscábamos saber si ellos utilizan y cuándo el repertorio lexicográfico como herramienta de base lingüística durante las actividades académicas (en sala o fuera de ella), es decir, en diferentes ámbitos.

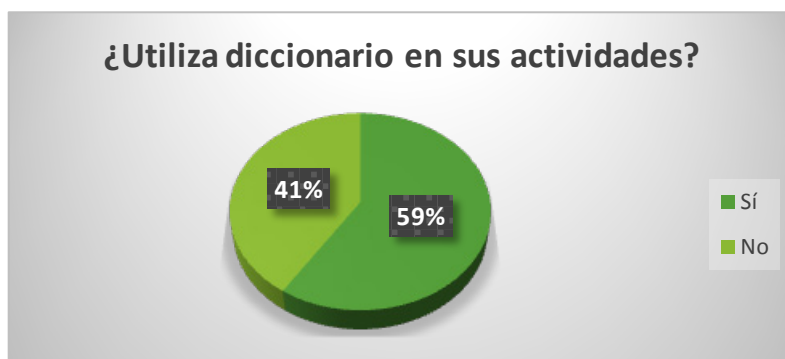


Gráfico 2. Utilización del diccionario durante las actividades escolares

Realizando el análisis del gráfico anterior, observamos, en la primera cuestión, que la mayoría (59%) de los aprendices encuestados utilizan el repertorio lexicográfico en el momento de contestar a las actividades escolares orientadas por sus profesores de ELE, tanto para resolver alguna duda como también para comprobar alguna cuestión relativa al idioma, como afirma la mayoría de ellos. Sin embargo, una cantidad significativa de los sujetos (41%) afirma que no hace uso de ningún diccionario para auxiliarlos en el desarrollo de sus tareas. Para tales informantes, el diccionario no es un instrumento de trabajo cotidiano para resolver sus dudas sobre la lengua (cfr. Azorín Fernández, 2000).

Dicho resultado demuestra que todavía el diccionario es “desconocido”, subutilizado o ignorado por los estudiantes de lenguas extranjeras. Este resultado se corrobora con las investigaciones de teóricos como Battaner (2000) y Maldonado (2004), quienes afirman que la falta de mayores informaciones de lo que es, cómo es y para qué sirve el diccionario puede ocasionar que se convierta en una herramienta olvidada por los estudiantes e, incluso, por el profesorado.

De ahí que podamos afirmar que los informantes no perciben o no tienen consciencia lingüística (conocimiento lexicográfico) de que el diccionario es una auténtica herramienta de naturaleza didáctica que puede, sin duda, ayudarles significativamente en el desarrollo del aprendizaje y conocimiento lingüístico de ELE, de otros idiomas, de

otras asignaturas diferentes de las de lengua y, también, de otros conocimientos generales. Por tanto, el diccionario tiene una función didáctica y comunicativa en el aula y fuera de ella también.

En el gráfico 3 preguntamos a los estudiantes qué diccionario(s) conocen relacionado(s) con la lengua española.



Gráfico 1. Conocimiento de los diccionarios

Este gráfico 3 refleja que el diccionario bilingüe MICHAELIS (portugués-español) ha sido el más mencionado por los informantes (un total del 34%) en cuanto al conocimiento de una obra lexicográfica. Ahora bien, creemos que tal resultado era esperable por nosotros, pues sabemos que MICHAELIS es muy divulgado en el contexto investigado, además de la creencia, por parte de los usuarios, de ser un tipo de obra de fácil empleo por tratarse de una obra bilingüe (Molina García, 2006: 43). A continuación, las páginas de Google e Internet⁵² (7%) vienen en segundo lugar como la herramienta de búsqueda más conocida por los entrevistados. Es importante decir que un porcentaje de un 25% no ha contestado a esta cuestión, además de los que contestaron que no tienen, no recuerdan o no conocen ningún diccionario (13%), correspondiendo a un significativo total del 38%.

⁵² Los informantes no especifican, pero el dato nos lleva a creer que se refieren a diferentes sitios disponibles en Internet.

Es importante recordar la afirmación de Moreno Fernández (2001: xi), presentado en el marco teórico de este estudio, este autor habla sobre los cambios que los consultantes realizan referentes al uso de diccionario de acuerdo con las fases del aprendizaje de una LE. En otras palabras, este resultado en un buen ejemplo de ello, pues, como la mayoría está empezando sus estudios de español y por eso disponen de un nivel lingüístico elemental, es comprensible que los participantes hayan mencionado que conocen más el diccionario bilingüe, específicamente el MICHAELIS y el LAROUSSE, a pesar de aparecer la referencia de obras monolingües, como el SALAMANCA y el antiguo DRAE, actualmente DLE.

Inferimos que el motivo es que estos estudiantes no conocen ninguna obra lexicográfica y prefirieron no decir nada. También cabe mencionar que una cantidad baja ha respondido que utilizan obras en línea, a pesar de la considerable facilidad de acceso a una red de Internet, pues el fomento de las tecnologías de la información y la comunicación (en adelante TIC) en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE no es significativo en este contexto investigado debido a la falta de recursos apropiados para el desarrollo del idioma a través de su utilización, hecho que se refleja en la carencia de laboratorios de informática y la escasez del manejo más constante y seguro de las herramientas de TIC, lo que imposibilita el progreso del aprendizaje de ELE de manera más eficiente y atractiva.

En opinión de los informantes, el MICHAELIS y el LAROUSSE son los repertorios más conocidos por ellos, esto se debe a la siguiente razón: la información microestructural más buscada es saber el equivalente de la palabra desconocida en ambas direcciones (portugués y español). Debemos considerar lo que Moreno Fernández (1996: 52) afirmó acerca de la utilización de la información semántica incorporada en los diccionarios bilingües, es decir, “no puede considerarse una definición *sensu strictu*, pues que se trata de una definición de naturaleza sinonímica”. Y como estamos defendiendo en nuestra tesis y amparados en varios investigadores, por ejemplo, Moreno Fernández (2000), Hernández (2001) y Maldonado (2012: 153): la inclusión y el uso del diccionario monolingüe por el aprendiz, aquí el brasileño de ELE, en el aula es de vital importancia, pues como afirma el teórico Hernández Hernández (2001:94), además de coincidir con Moreno Fernández (2001):

Para quienes se inician en el aprendizaje de una segunda lengua se destinan, en un primer momento, los diccionarios bilingües, repertorios que permiten al estudiante extranjero descodificar enunciados de la segunda lengua que está aprendiendo, pero que no garantizan la correcta codificación de mensajes por razones bien conocidas. Un buen diccionario bilingüe [...] es más adecuado para actividades de comprensión que para actividades de producción, y, en consecuencia, insuficiente cuando se consigue un cierto grado de dominio de esa segunda lengua, pues obliga a un constante ejercicio de traducción que impide la expresión creativa del estudiante extranjero. Hay que ofrecerles diccionarios cuyas definiciones sean auténticas explicaciones, y esto sólo es posible con un diccionario monolingüe, que habrá de ser, por muchas razones, distinto de los que se destinan a los hablantes nativos: serían éstos los diccionarios monolingües para usuarios extranjeros.

De lo anterior se puede concluir que, a pesar de ser “más adecuado” el uso del diccionario bilingüe en el comienzo de los estudios de una LE, ello no impide que el aprendiz también haga uso de un monolingüe de aprendizaje, pues, en dichos diccionarios, las definiciones están mejor explicadas, rasgo esto que facilitará el proceso de aprendizaje del idioma extranjero.

Es cierto que, en las obras monolingües de aprendizaje elaboradas específicamente para los aprendientes no nativos, el equipo que realiza la obra intenta obtener datos empíricos de los destinatarios genuinos para quienes la obra fue pensada con el propósito principal de que un estudiante alcance el código lingüístico extranjero objeto de estudio, esto es, la competencia comunicativa, la que consiste en la unión de la competencia lingüístico y la competencia intercultural (QECRL, 2001; MCERL, 2002). Nosotros, al igual que muchos investigadores citados en el referencial teórico, defendemos que el diccionario es un buen ejemplo de material didáctico que colabora al desarrollo de estas dos competencias lingüísticas.

A continuación, el gráfico 4 muestra el formato de diccionario que los sujetos utilizan con más frecuencia. Como se puede observar, el diccionario en formato electrónico es el más utilizado por los alumnos de Turismo.

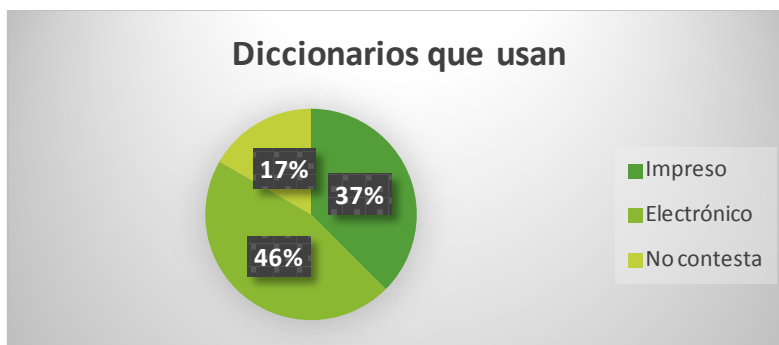


Gráfico 2. El formato de diccionario que usan

A partir de los datos recogidos en esta cuestión, podemos afirmar que consideramos que tenemos un resultado contradictorio si lo comparamos con el asunto investigado en las preguntas referentes a la frecuencia de uso (gráfico 5) y al formato que tienen en casa (gráfico 7), recogido más adelante, pues la obra a la que los estudiantes acuden y poseen más (gráfico 8) es de formato en papel, y aquí los informantes dicen que la obra electrónica es la más común para ellos en lo tocante al uso frecuente (46%).

Podemos manifestar, debido a nuestro amplio conocimiento del contexto investigado, que el posible uso del diccionario ocurre dos veces a la semana, es decir, exactamente la cantidad de clases de español que los aprendices tienen en la universidad. De hecho, establecemos la hipótesis de que los informantes no llevan el diccionario al aula, fundamentalmente por la dificultad de transportarlo, y, por esta razón, afirman emplear el formato electrónico que suponemos que lo hacen en sus teléfonos móviles, pues los sujetos usan con más frecuencia este dispositivo electrónico y que, según Leffa (2006: 319), “[...] o papel em que é impresso não pode ser teletransportado de um lugar para outro”, incluso porque raramente los profesores preparan clases de ELE para que se desarrollen en el laboratorio de informática. Cabe mencionar que el Informante 16 afirma que el teléfono móvil es el aparato electrónico más accesible y fácil para transportar, incluso porque la universidad no dispone de laboratorios con Internet para facilitar un acceso frecuente para los estudiantes, dificultando un uso considerable.

También buscamos conocer la frecuencia de uso del repertorio lexicográfico por parte de los estudiantes del área de turismo en las instituciones involucradas en este trabajo. Abajo vemos el resultado en el gráfico 5:

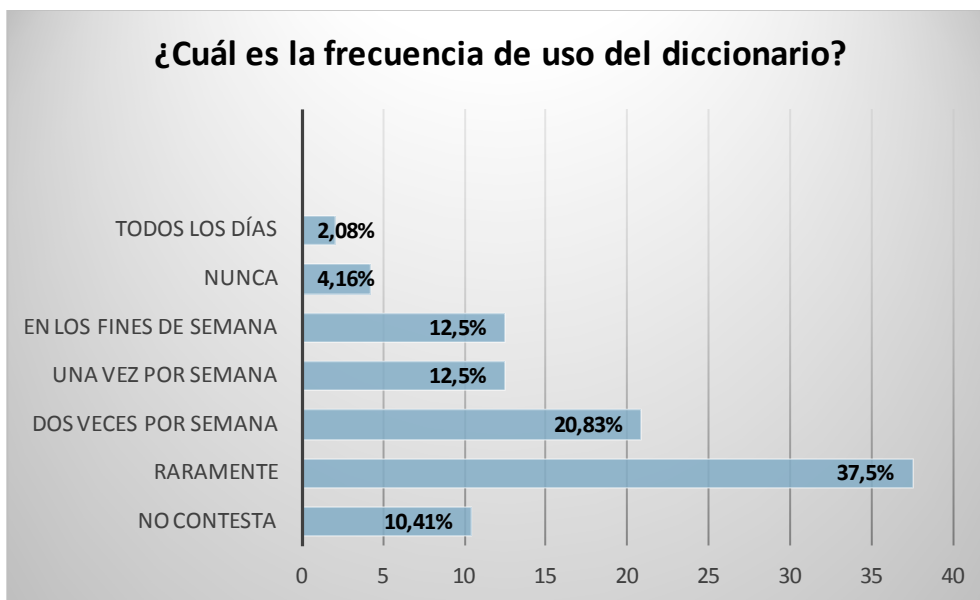


Gráfico 3. Frecuencia de utilización del diccionario

Como podemos observar en este gráfico, los participantes suelen utilizar el repertorio lexicográfico con más frecuencia dos veces a la semana (20,83%), luego viene en los fines de semana y una vez a la semana con el mismo porcentaje (12,5%), esto es, los encuestados posiblemente no suelen utilizar el diccionario en las distintas situaciones escolares y tampoco en los momentos de estudio en la universidad, o solamente en una de las dos clases de ELE que tienen en la facultad. Dicho resultado nos lleva a deducir que esto ocurre debido a que la mayoría de los alumnos trabaja además de estudiar y, principalmente, constata la falta de uso de esta clase de repertorio en el contexto escolar de ELE al contestar que raramente (37,5%) usan dicho instrumento. Por eso, a nuestro juicio, el análisis prueba que los estudiantes no tienen tiempo suficiente durante la semana para realizar búsquedas en el diccionario y que sus profesores no les motivan a conocer los diccionarios durante las clases, como observamos en los resultados encontrados en las entrevistas y las encuestas con las profesoras.

Y estamos seguros de que para la realización de tal tarea se exige por parte del consultante un adiestramiento y preparación para su uso mediante actividades desarrolladas en clase y fuera de ella, en ejercicios de producción y recepción para el aumento del vocabulario y, por lo tanto, para que conozca más y mejor el idioma en cuestión (Morante Vallejo, 2005). Acerca del entrenamiento de la herramienta

mencionada anteriormente, Martínez Ezquerro (2001: 04) entiende que “[...] el diccionario es la herramienta perfecta para aprender el procedimiento de la consulta y es obvio que beneficiaremos al alumno si le enseñamos a manejarla”.

Lo anterior significa que es comprensible la falta de uso constante del repertorio lexicográfico en el aula y fuera de ella, la desmotivación para su utilización como material de apoyo a la enseñanza, la elección inadecuada del diccionario para fines de aprendizaje, como hemos visto en el gráfico 5, pues, como dice Atienza Cerezo (2009: 08), cuando el diccionario no contesta a las dudas o tampoco contribuye a aumentar el conocimiento de sus consultantes, estos no van a seguir haciendo búsquedas constantes de las informaciones de las que carecen tales obras lexicográficas, ya que el diccionario sirve para que su destinatario sepa verdaderamente el empleo adecuado de las palabras, conocidas o no.

Veamos, a continuación, algunas de las respuestas que consideramos más relevantes para esta pregunta acerca de la frecuencia de uso del diccionario, sobre las cuestiones que los estudiantes informantes presentaron al problema aquí expuesto en relación con el motivo y las situaciones sobre el empleo del diccionario:

INFORMANTE	RESPUESTA
INF. 1	✓ lo usa para trabajos académicos
INF. 5	✓ lo usa para traducir y buscar palabras desconocidas
INF. 14	✓ curiosidad en una palabra
INF. 15	✓ mejorar el vocabulario y la escritura
INF. 18	✓ lo utiliza a menudo pues tiene deseo de leer
INF. 27	✓ cuando tiene clase de español
INF. 34	✓ no lo utiliza porque no tiene
INF. 35	✓ cuando tiene tiempo para estudiar pues trabaja durante la semana
INF. 42	✓ busca en Internet pues no tiene diccionario
INF. 47	✓ lo utiliza en el trabajo como recepcionista para solventar dudas y curiosidades cotidianas

Cuadro 6. Momento de uso del diccionario

Con la *segunda cuestión*, buscábamos saber si los estudiantes tenían diccionario en casa. En esta misma cuestión también averiguamos junto a los sujetos **a)** cuál es el diccionario que poseen, **b)** cuál es el formato de la obra lexicográfica y **c)** la tipología del repertorio y cuál es la preferencia en la utilización de tales herramientas lexicográficas en la enseñanza, respectivamente:

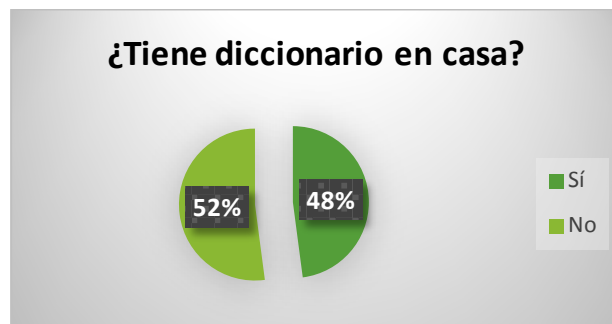


Gráfico 4. Dictionarios que los informantes poseen

a) ¿Qué diccionario tiene en casa?

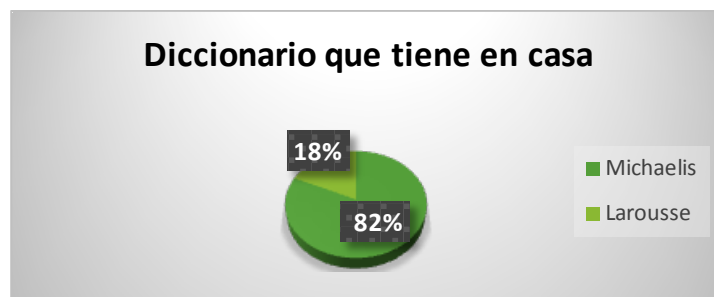


Gráfico 5. El diccionario que tienen en casa

b) ¿Cuál es el formato del diccionario que tiene?



Gráfico 6. Formato de diccionario que poseen

c) ¿Qué diccionario prefiere?

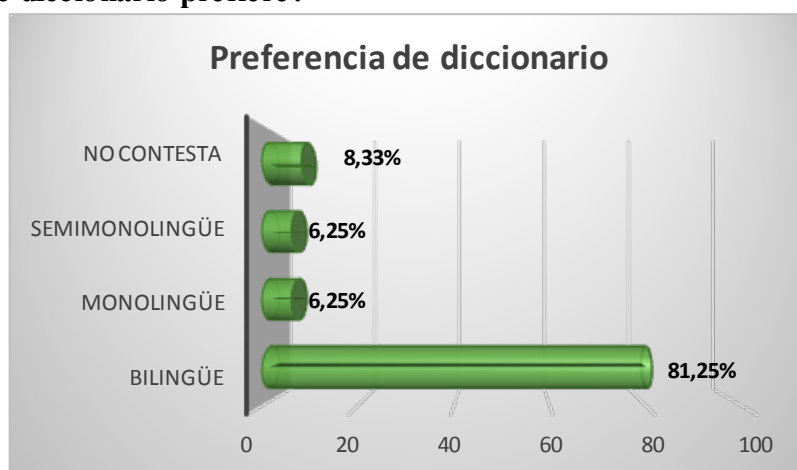


Gráfico 7. Tipología de diccionarios en la que los estudiantes prefieren hacer la consulta

Para el análisis de las tres preguntas anteriores (*a*, *b* y *c*), podemos constatar que los sujetos encuestados posean algún tipo de diccionario en su casa. Otra vez comprobamos que ellos conocen más el diccionario MICHAELIS: Dicionário Escolar Espanhol (82%), y encontramos que en segundo lugar está el Dicionário LAROUSSE Espanhol/Português, português/espanhol: mini, con un porcentaje del 18%, resultados del bloque **a**. Dichos diccionarios son obras bilingües. Luego, el formato electrónico es el más utilizado por los participantes (54%), presentado en el bloque **b**. Además, los resultados coinciden con las respuestas presentadas en el bloque **c**, (gráfico 9), en el que visualizamos la preferencia de la obra bilingüe en un porcentaje representativo del 81,25%.

A partir de los datos recogidos en esta cuestión, podemos afirmar que, de acuerdo con el marco teórico utilizado en nuestro trabajo, los aprendices extranjeros de lenguas suelen emplear los diccionarios en formato bilingüe y en formato impreso con más frecuencia. Es decir, tal resultado ratifica lo que Teixeira (2005) y Conceição (2004) encontraron en sus investigaciones: los aprendices extranjeros suelen y prefieren emplear el diccionario bilingüe cuando acuden a él para resolver dudas que surgen durante sus estudios. Es importante señalar que esto se debe a que los aprendientes piensan que dichos diccionarios son más fáciles de manejar, pero las obras monolingües no son de difícil empleo para los brasileños porque el par de lenguas (portugués-español) presenta semejanzas entre ellas. De hecho y de acuerdo con los estudios de Martín García (1999: 16):

Frente al diccionario bilingüe (cf. Alvar Ezquerro 1981; Battenburg 1999; Fernández de Bobadilla 1995), el diccionario monolingüe obliga al alumno a reflexionar sobre los contextos de uso de la palabra, por lo que la consulta se hace mucho más lenta que en el caso de los diccionarios bilingües y requiere un cierto entrenamiento en el uso por parte del usuario. [...]. A pesar de que los diccionarios monolingües ofrecen más y mejor información, hecho del que son también conscientes los propios estudiantes, los diccionarios bilingües son mucho más utilizados, sobre todo, en los niveles elementales. [...]. Además de la rapidez y facilidad en su uso, presentan ventajas adicionales.

Sin embargo, defendemos el uso del diccionario monolingüe y el semibilingüe por parte de los aprendices extranjeros, pues en estos tipos de obras las explicaciones o las definiciones presentes en todo el artículo lexicográfico están disponibles en la lengua meta y, de ahí, el consultante dispone de muchas otras posibilidades de conocimientos, además del mero sinónimo o equivalente de los lemas. También estamos a favor del uso del semibilingüe porque este tipo de obra incorpora informaciones microestructurales en la lengua meta. Y, además, porque en el semibilingüe encontramos el equivalente, lo que se ha de considerar como un recurso lexicográfico más que seguramente mejorará el progreso del aprendizaje de la lengua de llegada como la de partida, así como los del tipo monolingüe. Parafraseando a Martín García (1999: 18), quien afirma que los diccionarios monolingües de aprendizaje elaborados para la enseñanza de ELE no toman en consideración los diferentes niveles de la lengua y la falta de estos diccionarios dirigidos a la audiencia de ELE provoca la utilización masiva de los diccionarios bilingües.

De hecho, compartimos la idea de Ruhstaller (2005: 92) respecto de la(s) razón(es) evidente(s) del uso productivo del diccionario monolingüe frente al bilingüe:

El diccionario bilingüe muestra sus limitaciones porque, aunque posee una amplia función descodificadora, como codificador de mensajes en lengua extranjera sus posibilidades están muy mermadas. [...]. Conforme evoluciona el aprendizaje, no solo es necesaria la comprensión de mensajes en la lengua meta, sino su producción y es entonces cuando se hace necesario un diccionario monolingüe para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Según Rios (2010), la enseñanza del español ha aumentado significativamente pero aún hay un espacio vacío en la oferta de repertorios lexicográficos bilingües para el par

lingüístico portugués-español que respondan a las necesidades de los aprendices de idiomas y traductores. Un motivo más que nos lleva a afirmar que los diccionarios bilingües mencionados por los estudiantes no corresponden efectivamente a las necesidades de aprendizaje de ELE que ellos tienen.

No obstante, es importante decir que son varias las investigaciones que defienden y comprueban que existe un uso significativo del diccionario bilingüe en las etapas iniciales de la enseñanza del aprendiente como, también, en niveles más avanzados, como, por ejemplo, en el contexto universitario. De hecho, las investigadoras Markic y Pihler (2004: 548) afirman que:

A pesar de que en la enseñanza de las lenguas extranjeras se recomienda el uso de diccionarios monolingües destinados a estudiantes de una lengua extranjera, en nuestro caso el español, y el uso de diccionarios bilingües se prevee solamente para el período inicial del aprendizaje de L2 (Hernández, 2000: 94), consideramos que un diccionario bilingüe puede ser útil también en las fases del aprendizaje avanzado, como por ejemplo en los estudios universitarios, junto con un buen diccionario monolingüe.

Como se observa en la cita anterior, el diccionario monolingüe es considerado por estas investigadoras como una obra lexicográfica relevante para ser usada en las diferentes fases de aprendizaje, sin descartar la posibilidad, en absoluto, del empleo del monolingüe en las etapas iniciales del estudio de la lengua extranjera.

4.3.2. Inclusión de las palabras, contribución a la lectura y a la escritura, qué buscan y si encuentran otras informaciones adicionales en el diccionario

En este segundo subapartado presentamos los resultados referentes a las preguntas número 3, 4, 5, 6 y 7 del cuestionario de los estudiantes.

En la *tercera cuestión*, preguntamos a los informantes si las palabras que buscan en el diccionario están incorporadas en dichas obras. Como podemos observar en el gráfico 10 recogido abajo tenemos:

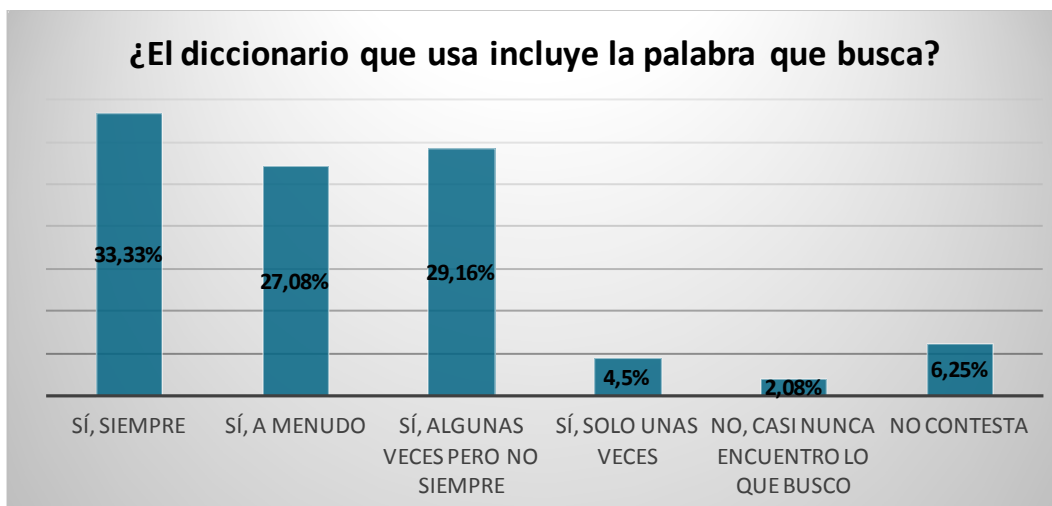


Gráfico 8. Inclusión del vocablo en el diccionario

Para esta cuestión tenemos un resultado *significativamente* positivo, ya que el 33,33% de los sujetos afirman que siempre encuentran las palabras que buscan en el diccionario. Sin embargo, lo que no sabemos exactamente cuáles son las palabras (y el área del conocimiento) que ellos descubren en sus búsquedas pues no hicimos prueba de usuarios. Tal resultado no representa que dichos artículos lexicográficos estén o no bien elaborados por lo que respecta a toda la información lexicográfica, lo que consideramos una limitación del cuestionario relativa a esta cuestión.

No obstante, el uso frecuente del diccionario nos parece imprescindible para el estímulo del proceso de autoaprendizaje del aprendiz defendido por muchos teóricos, como, por ejemplo, Maldonado (cfr. 1988), lo que posibilita aumentar la proximidad y el conocimiento del diccionario al que el usuario acude, disfrutando de su potencialidad y la toma de consciencia por parte de éste de que es un instrumento auxiliar para su competencia lingüística en la lengua extranjera y materna. Es decir, el uso frecuente y la instrucción en el uso del diccionario desde los primeros años de escolaridad son imprescindibles, pues así el referido manual se convertirá en una obra útil para el consultante (cfr. García Mata (2004)).

Siguiendo la secuencia propuesta, en las *cuestiones cuarta y quinta*, preguntamos a los informantes si el repertorio lexicográfico que utilizan colabora efectivamente en el ámbito de la escritura y lectura en ELE.

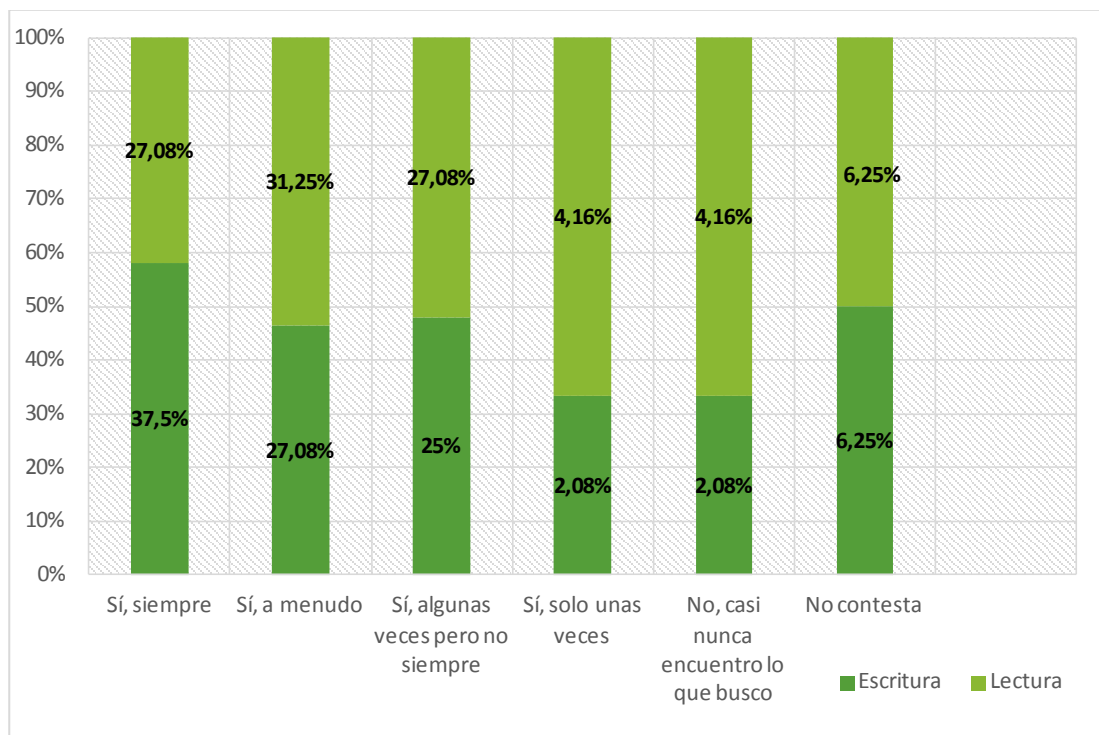


Gráfico 9. Contribución del diccionario a la escritura y lectura en ELE

Obtuvimos un resultado relevante, puesto que la mayoría de los informantes afirman que los diccionarios contribuyen a la escritura siempre (37,5%) y a la lectura a menudo, con un total del 31,25%. Tenemos aquí un dato que demuestra que el 6,25% no ha contestado a estas dos preguntas, un resultado muy importante para nuestro estudio. Esto posiblemente significa que los alumnos implicados en nuestra investigación no contemplan el diccionario para fines de producción y recepción, es decir, los sujetos no encuentran en el diccionario el valor de una obra lexicográfica que puede auxiliarlos como soporte lingüístico en el aprendizaje de la escrita y la lectura en ELE, de ahí que se pueda potencializar todo lo relacionado con la eficaz utilización del repertorio lexicográfico para tales fines en la enseñanza de ELE para brasileños.

De acuerdo con los datos recogidos en esta cuestión, podemos afirmar que, a partir del marco teórico utilizado en nuestro trabajo, “hay que enseñar a los alumnos a utilizar el diccionario para producir mensajes, un uso activo, de codificación” (Garriga Escribano, 2002: 47). Es decir, la obra lexicográfica representa una herramienta que contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa de la lengua meta, sobre todo a los estudiantes no nativos del código lingüístico, pero los profesores necesitan enseñarlos.

Sabemos que la lectura y la producción siguen siendo una preocupación constante de profesores e investigadores de lenguas, sobre todo, y, por consiguiente, incitando significativas las discusiones referentes a la capacidad de lectura adecuada de un texto, además de la comprensión y expresión escrita pues “[...]. El estudiante tiene que aprender a leer el diccionario, tanto para recepción como para producción (Ilson 1987) con la dirección de un profesor experto” (Batanner, 2000: 73). De la cita anterior nos preguntamos: ¿los profesores recibieron entrenamientos durante su formación académica para estar listos para usarlo en sala con sus alumnos de manera segura y adecuada? Las investigaciones en Brasil comprueban que son pocos los cursos de formación de profesores (los grados universitarios) que tienen el objetivo de difundir el uso del diccionario en el aula, además de ser obras desconocidas por los profesores en relación con el potencial que ellas representan para la enseñanza (cfr. Durão y Bolza, 2011). Esta cuestión se ha corroborado en las entrevistas con las profesoras.

Veamos en las palabras de Bagno y Rangel (2006: 24) la importancia de la lectura adecuada del diccionario por parte del usuario y la contribución de ello para la competencia lingüística en cuestión:

[...] o uso consciente e crítico de um dicionário acaba desenvolvendo uma *proficiência* específica para a busca, o processamento e a compreensão das informações lexicográficas. Conhecimento esse que, por sua vez, será uma excelente ferramenta para o desenvolvimento da competência leitora e domínio do mundo da escrita. É exatamente por esse motivo que o surgimento dos dicionários, numa língua determinada, assim como o seu uso efetivo nas mais diferentes situações sociais, indiciam um alto grau de letramento, seja da sociedade, seja no usuário proficiente.

De ahí que tengamos que estimular a los aprendientes a la lectura, a la investigación y al uso de los materiales lexicográficos disponibles para la enseñanza de lenguas extranjeras para que ellos mismos puedan extraer todas las informaciones pertinentes que encuentren en dichos recursos didácticos, pues, con tal actitud, el consultante podrá aumentar su vocabulario, por ejemplo, a partir de cada actividad de lectura desarrollada durante sus estudios, una vez que, “[...] esse instrumento de ensino possibilita a reflexão sobre a língua, seja no uso das palavras ou nas condições de produção de um

texto” (Teixeira y Venturini, 2012: 519). En este sentido, el aprendiz será más crítico frente a los asuntos del idioma de llegada.

En la *sexta cuestión*, indagamos sobre si los informantes encuentran otra(s) información(es) además de la(s) que consultaban en el diccionario, es decir, además de la primera curiosidad, problema o duda que les motivaron a acceder a los productos lexicográficos y que los llevó(aron) a tener acceso al diccionario.

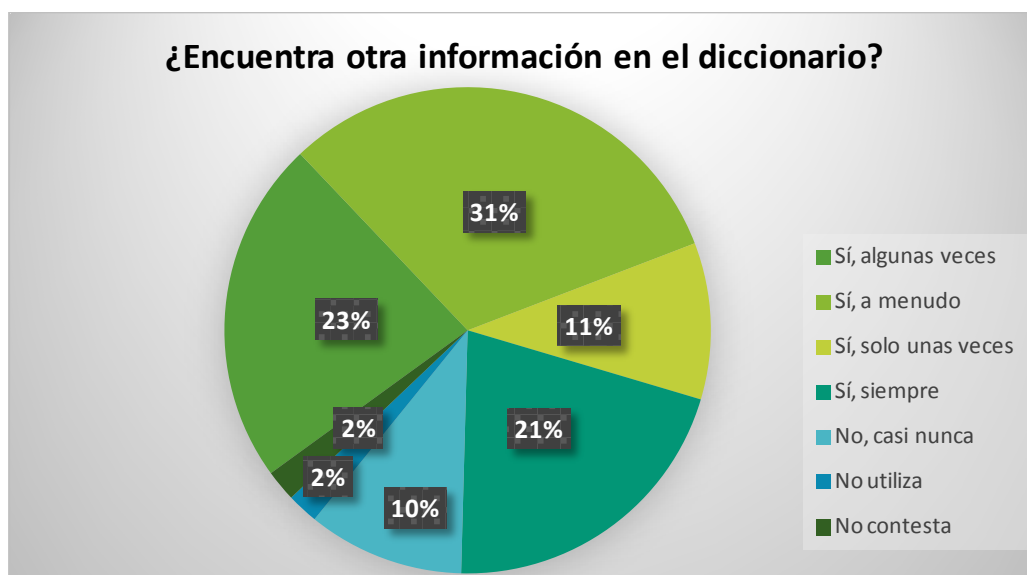


Gráfico 10. Disponibilidad de otras informaciones en el diccionario

Observamos en el gráfico 12 que la mayoría (31%) de los investigados manifiesta que “a menudo” se detiene, durante sus búsquedas en los diccionarios, con otras informaciones y conocimientos, además de los que inicialmente fueron a buscar o comprobar en el diccionario. Viene en segundo lugar “Sí, algunas veces” con un porcentaje del 23% y después con el 21% la opción “Sí, siempre”.

De hecho, el análisis quiere decir que los encuestados encuentran más de una información además de la primera que les llevó a consultarlo inicialmente. No obstante, creemos que tal actitud no es consciente sobre qué tipos de informaciones el aprendiz puede extraer del diccionario, pues dicho resultado no coincide con el que hemos encontrado en la pregunta *número tres*, pues hay un porcentaje muy alto en que los informantes afirman no localizar la palabra que buscan en el diccionario que emplean a diario (29,19%). Sin embargo, sabemos que “[...] são livros nos quais procuramos uma

informação pontual, mas nem sempre lemos aquilo que procurávamos” (Vieira *et al.*, 2008: 34). No obstante, no consideramos que ello sea algo negativo o cause dificultades mayores para el aprendizaje de la LE, y, más específicamente, de ELE, pues, quizá, el consultante encuentre otra información de utilidad para su propio conocimiento de la lengua, a pesar de que, en el cuestionario, el informante no haga o presente referencia alguna al motivo de la busca y tampoco a los elementos que han descubierto con dicha búsqueda.

No podemos dejar de indicar que, difícilmente, los usuarios de esta investigación no van a encontrar informaciones que consideramos importantes, y, quizá, tampoco las que buscaban, ya que los diccionarios que utilizan con más frecuencia son del tipo bilingüe los cuales disponen de informaciones concretamente reducidas, es decir, la intención de adquirir una determinada capacidad necesariamente suficiente para confeccionar los discursos lingüísticos adecuados a su área de actuación no son posibles con el uso de los diccionarios bilingües.

Los diccionarios bilingües mencionados por el informante participante solamente proporcionan la información de equivalencia, como ya hemos visto en los ejemplos presentados en el capítulo segundo, para demostrar que, de hecho, este tipo de información lexicográfica no agrega los conocimientos lingüísticos y enciclopédicos necesarios para desarrollar la competencia de mundo y lengua del lector.

A continuación, en la *séptima cuestión*, correspondiente al gráfico 13, observamos las informaciones más buscadas en el diccionario por los sujetos del presente estudio. Es importante añadir que los participantes podrían contestar más de una respuesta. Los resultados pueden verse en el siguiente gráfico:

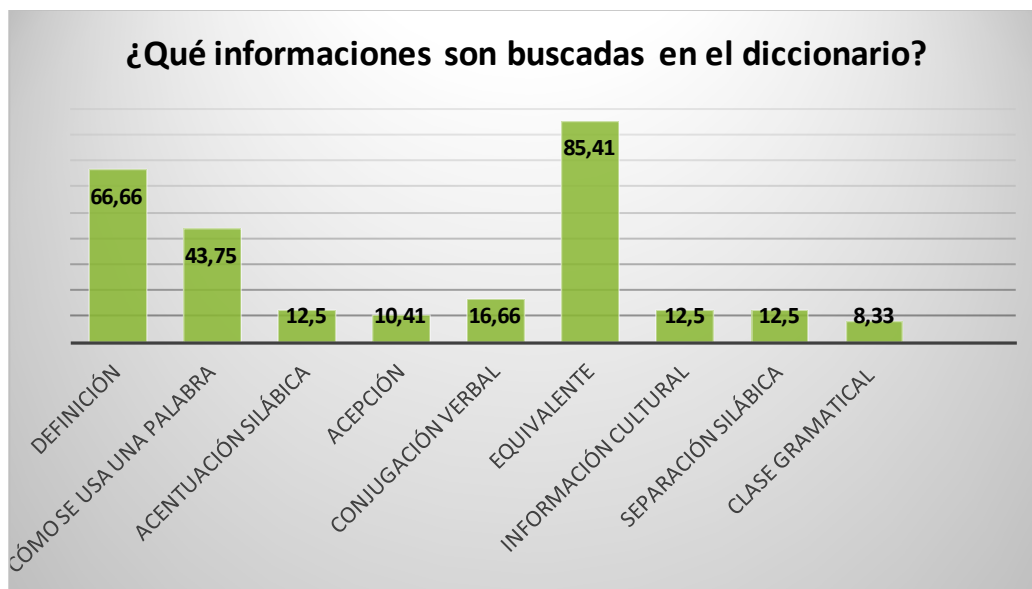


Gráfico 11. Tipo de información que examinan en el diccionario

En función de lo expuesto, los datos muestran que, en primer lugar, los sujetos del estudio dicen que el significado⁵³ es la información microestructural más buscada por ellos, es decir, la equivalencia en la lengua meta (85,41%). En segundo lugar, viene la información acerca de la definición del vocablo que es la más consultada (66,66%). Luego tenemos la información para saber cómo se usa la palabra en tercer lugar (43,75%). Tal resultado corrobora también lo que nos muestra Maldonado (1998), quien afirma notoriamente que el diccionario sigue siendo utilizado en el aula de manera tradicional, es decir, dicho manual solamente es utilizado por sus usuarios para cuestiones ortográficas exclusivamente, o para solventar la duda de significado de una palabra que no es conocida por los consultantes.

En cuarto lugar, está la búsqueda sobre la conjugación verbal con un 16,66%, seguida de la acentuación y separación silábica, y la información cultural con el mismo porcentaje del 12,5%. Cabe destacar, sobre la información de la división silábica, que estamos de acuerdo con Fuentes Morán y Nadin (2016: 62) cuando afirman que “[...] debemos considerar que la presencia de este tipo de información no se limita a la necesidad real, [...], sino que supone en primera instancia un apoyo para la correcta pronunciación.” (cfr. Martín García, 1999: 32), es decir, informaciones importantes que

⁵³ Lo mismo que equivalente o traducción usados en este trabajo.

los diccionarios de aprendizaje deben recoger, pero que uno de los diccionarios bilingües de más uso por parte de los usuarios no ofrece, como vemos a continuación en los lemas extraídos de LAROUSSE:

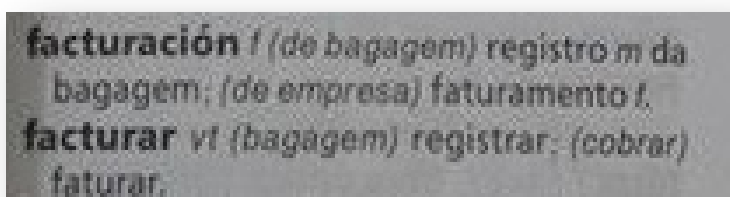


Figura 10. Artículos de *facturación* y *facturar* del diccionario LAROUSSE

La separación silábica y la marcación de la sílaba tónica (cfr. Fuentes Morán y Nadin; 2016: 65) son informaciones contempladas en el MICHAELIS como observamos abajo en la entrada de la unidad *piloto*, cuya información consideramos relevante en un diccionario de aprendizaje:

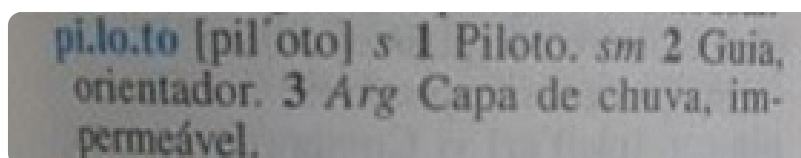


Figura 11. Artículo de *piloto* del diccionario MICHAELIS

Creemos oportuno señalar, en esta ocasión, que lo que nos llama poderosamente la atención fue que encontramos un porcentaje muy bajo para la información sobre la acepción con un 10,41%, y, no obstante, esta información sirve para que el estudiante sepa diferenciar los diferentes significados y usos de una palabra polisémica según su contexto de uso. Parafraseando a Medina Guerra (2003: 127-146) sobre el concepto de acepción⁵⁴ que es el sentido o significado consolidados por el uso de una palabra dada en su debido contexto y aceptado por una comunidad de hablantes. Sobre otro tipo de información, la clase gramatical es la información menos investigada por los

⁵⁴ Conferir trabajo “Enfoque pedagógico en la propuesta de un diccionario electrónico de comercio internacional español-inglés”, de Begoña García Llamas. Los títulos de artículos se ponen con dobles comillas.

informantes, un total del 8,33%, pero, aún así, estimamos que los elementos gramaticales son importantes pues, según Santamaría Pérez (2004: 564):

Todas estas unidades se organizan en función de las categorías, los elementos, las clases, las estructuras, los procesos y las relaciones que contraen entre sí para expresar y transmitir sentido; esto es, el alumno debe aprender a organizar, estructurar las distintas piezas léxicas de que dispone para expresar significados. De manera que en el proceso de aprendizaje de una lengua, ambos conocimientos, el léxico y la gramática, están unidos de manera indisoluble. Tan inútil es conocer el vocabulario de una lengua pero no saber estructurarlo y organizado como conocer las normas y reglas de organización morfosintáctica y no conocer el léxico de esa lengua.

El análisis del resultado recogido en esta cuestión nos lleva a afirmar que, para los participantes investigados, la información contemplada en la definición, sea lingüística sea enciclopédica, es muy significativa para sus conocimientos en el aprendizaje de ELE y en relación con otros asuntos generales, ya que es muy buscada en tales manuales lexicográficos, por detrás solo del equivalente de la palabra que está en primer lugar de las búsquedas más frecuentes de los informantes encuestados. Como observamos aquí, todavía la búsqueda por el equivalente en la lengua meta o de partida sigue siendo la información más recogida por los aprendices, olvidándose de las otras informaciones pertinentes que marcan los artículos. Como afirma Porto Dapena (2010: 12):

[...]. El desconocimiento del diccionario —y no estoy exagerando— incluye también a la gente con formación universitaria; es más, hay personas que, aunque utilizan el diccionario con frecuencia, no saben sacarle todo el provecho que le podrían sacar, entre otras cosas, porque no leen las páginas iniciales donde se explica su manejo [...].

De hecho, es importante observar que todo eso se debe al simple hecho de que los informantes participantes, como afirman más adelante, tienen un desconocimiento del tipo de información que podrán encontrar en el diccionario, no meramente la traducción, dicho desconocimiento está íntimamente ligado a la falta de clases informativas sobre esta temática, pues la idea que muchos usuarios han construido sobre el diccionario es que sólo resulta una obra útil para determinados aspectos y, de ahí que no aprecien la

gama de informaciones que ofrecen en lo tocante a otros contenidos como ya señalamos anteriormente.

4.3.3. Conocimiento de las estrategias de búsqueda en el diccionario

El tercer subapartado de este capítulo analiza las preguntas número 8 y 9 del cuestionario realizado con los estudiantes.

En la *octava cuestión* quisimos descubrir la actitud de los aprendices cuando ellos encuentran una palabra desconocida durante una lectura de un texto en clase, es decir, lo que hacen en esta situación. Es importante decir que los sujetos podían responder más de una opción.

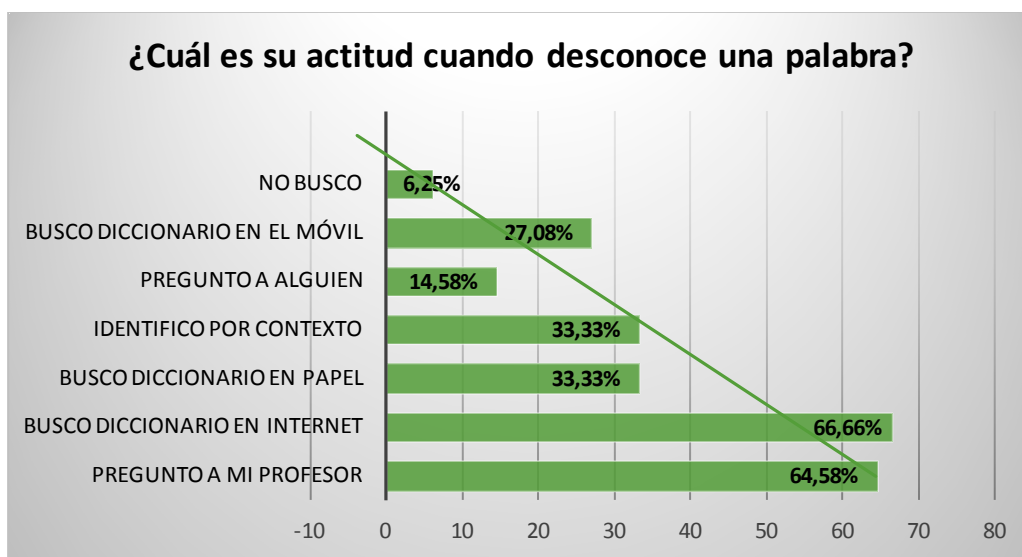


Gráfico 12. Reacción al encontrar una palabra desconocida

En relación con los resultados que logramos con este asunto, la primera reacción de los estudiantes, cuando no conocen un lema, es ir a buscarlo a un diccionario disponible en Internet (66,66%); posteriormente, dicen que preguntan a su profesor (64,58%). Es decir, de acuerdo con dicho resultado podemos deducir que el profesorado representa una significativa responsabilidad en adiestrar a sus alumnos en lo relativo al buen manejo del diccionario. Pero ¿los profesores han sido enseñados o han tenido algún tipo de preparación teórica y práctica acerca de los conocimientos lexicográficos necesarios para poder convertirse en un guía capacitado para tal tema? El gráfico 14 demuestra

que, aunque el profesor represente la segunda opción cuando no conocen un vocablo, creemos que docentes y estudiantes no extraen todo el contenido disponible en la obra lexicográfica ya discutidos y que extraemos los resultados en cuestiones anteriores. Cruzando la variable de la actitud cuando desconocen una palabra con la posibilidad de recibir informaciones de su profesor de cómo usar el diccionario (gráfico 16 más adelante), observamos que el profesorado no se siente preparado para trabajar y utilizar, en sus clases de lenguas el repertorio lexicográfico. Como afirma Battaner (2000: 80):

[...]. El estado de la actual lexicografía española agradece la consulta guiada de un experto como puede ser el profesor, porque éste muestra la riqueza de información que el diccionario guarda y, en caso de deficiencia del diccionario, cómo puede ser solventada esa deficiencia. [...].

De hecho, está claro que los estudiantes necesitan de conocimientos lexicográficos y que el profesor es (o debería ser) el individuo más preparado para presentárselos para que ellos hagan un uso adecuado en sus diferentes propósitos. También es importante que el aprendiente sepa que no existe una obra lexicográfica completa que conteste a todas las cuestiones, pero sí que hay obras más apropiadas que otras de acuerdo con las necesidades reales de cada grupo de consultantes, poniendo de manifiesto el nivel lingüístico, el léxico más representativo y necesario según sus conocimientos, el tipo de información que debe ser contemplada en cada diccionario, según, fundamentalmente, la finalidad que persigue la obra lexicográfica. Así que el proceso de aprendizaje y perfeccionamiento de la lengua, materna o extranjera, se da a través del uso y el apoyo de diferentes repertorios, ya que cada una complementa a la otra. En este sentido, Alonso Campos (2009: 348) afirma que “Los diccionarios han de evolucionar acordes con su tiempo y han de adaptarse a las necesidades nuevas”.

Desde luego lo más frecuente es que el tratamiento que el estudiante da al diccionario refleja directamente la manera y la postura con la que su profesor utiliza dicha herramienta en el aula, como veremos en el gráfico 16. Sin embargo, como ya se ha comentado antes, para que eso ocurra de manera eficaz, el grupo de profesorado carece de preparación teórica y práctica para poder desarrollar un trabajo productivo, esto es, necesitan de conocimientos lexicográficos y lexicológicos imprescindibles.

Queremos añadir que la actitud del alumno en buscar la ayuda para subsanar la duda sobre lo que está estudiando de la lengua extranjera en el dispositivo electrónico móvil es la estrategia más usual hoy día, y también en el grupo investigado en este estudio según el resultado obtenido. El porcentaje del 27, 08% es el quinto procedimiento de búsqueda más utilizado por los aprendientes.

En la *cuestión número nueve* buscamos averiguar si los estudiantes sabían decirnos en qué palabras ellos iban a buscar en el diccionario el significado de las combinaciones léxicas/sintácticas abajo. A continuación, presentamos las respuestas de los cinco grupos de estudiantes investigados:

<p>a) cama de matrimonio (30) cama (16) matrimonio (2) no contesta</p> <p>b) habitación doble (30) habitación (15) doble (2) no contesta (1) las dos</p> <p>c) san Fermín (18) san (27) Fermín (2) no contesta (1) las dos</p> <p>d) fallas de Valencia (38) fallas (8) valencia (2) no contesta</p> <p>e) plato combinado (40) plato (7) combinado (1) no contesta</p> <p>f) menú del día (44) menú (-) día (3) no contesta (1) las dos</p>	<p>g) paella valenciana (44) paella (1) valenciana (2) no contesta (1) las dos</p> <p>h) tortilla de patata (38) tortilla (8) patata (2) no contesta</p> <p>i) facturación de equipaje (34) facturación (11) equipaje (2) no contesta (1) las dos</p> <p>j) tarjeta de embarque (39) tarjeta (6) embarque (2) no contesta (1) las dos</p> <p>k) vuelo directo (43) vuelo (2) directo (3) no contesta</p> <p>l) escala técnica (37) escala (8) técnica (3) no contesta</p>
--	---

Tabla 8. Lemmas que buscan para encontrar las combinaciones léxicas

A continuación, presentamos en la tabla 9 el resumen de los resultados de aciertos, errores y sin respuesta en esta cuestión:

opción	Nº de aciertos	%	Nº de errores	%	sin respuesta	%	las dos	%
a	30	62,50%	16	33,33%	2	4,18%	-	0%
b	30	62,50%	15	31,25%	2	4,18%	1	2,09%
c	27	56,25%	18	37,50%	2	4,18%	1	2,09%
d	38	79,16%	8	16,66%	2	4,18%	-	0%

e	40	83,33%	7	14,58%	1	2,09%	-	0%
f	44	91,66%	-	0%	3	6,25%	1	2,09%
g	44	91,66%	1	2,09%	2	4,18%	1	2,09%
h	38	79,16%	8	16,66%	2	4,18%	-	
i	34	70,83%	11	22,92%	2	4,18%	1	2,09%
j	39	81,25%	6	12,50%	2	4,18%	1	2,09%
k	43	89,57%	2	4,18%	3	6,25%	-	0%
l	37	77,1%	8	16,66%	3	6,25%	-	0%

Tabla 9. Resultados de las palabras que buscan en el diccionario de las combinaciones léxicas

El resultado obtenido en esta cuestión nos lleva a afirmar que los aprendices, en su mayoría, buscarían en el lema correcto para poder encontrar el posible registro de las combinaciones léxicas presentadas (444). De todas formas, es importante decir que algunos, aunque un número muy reducido (96), de los informantes encuestados no sabrían contestar a determinadas alternativas, otros buscarían en las dos palabras (06) y otros en la palabra equivocada (27).

Por tanto, a la hora de realizar una cierta consulta lexicográfica, existen todavía algunos informantes que tendrán dificultades durante la búsqueda del signo en los diccionarios para encontrar estas combinaciones léxicas, es decir, aquí también se constata la necesidad y la importancia del entrenamiento del uso del diccionario para tales usuarios para que consigan una consulta exitosa.

Tal resultado puede deberse al siguiente motivo presentado por el investigador García Platero (2010: 179):

El manejo no guiado del repertorio puede resultar, en estos casos, un obstáculo, ya que las búsquedas pueden ser sucesivas. [...]. Una consulta guiada que haga hincapié en la utilidad de este repertorio, u otros con semejantes características, para la resolución de tareas convenientemente diseñadas por el profesor puede ser muy positivo en el aprendizaje de los campos léxicos. [...].

Es decir, como ya comentamos antes en el marco teórico y además de ser una tesis defendida por varios autores como Soler (2005) y Calero Heras (1994), se hace imprescindible que se desarrolle, en el ámbito escolar, la resolución de actividades escolares que exijan del estudiante el uso del diccionario. Y como resultado de ello el consultante tendrá un mayor y adecuado acercamiento a tales obras didácticas para la

enseñanza de lenguas y “que pueda servir, entre otros, como herramienta de trabajo para el profesional o experto del sector en cuestión” (Sanmartín Saéz, 2012: 128).

4.3.4. Conocimiento de las características de los diccionarios

En este segundo subapartado presentamos los resultados referentes a las preguntas número **10, 11, 12, 13 y 14** del cuestionario de los estudiantes.

En la *décima cuestión* queríamos descubrir cuáles son las informaciones que los repertorios lexicográficos deben traer en su cuerpo, de acuerdo con las opiniones de los sujetos participantes. En este sentido, presentamos las sugerencias de informaciones que los aprendices apuntan que los diccionarios deberían ofrecer en su microestructura. En la tabla 10 a continuación, para una mejor visualización, disponemos tales informaciones subdivididas en las siguientes categorías: *i)* aspectos gramaticales, *ii)* aspectos fonéticos, *iii)* aspectos semánticos, *iv)* aspectos semióticos, *v)* aspectos enciclopédicos y *vi)* otros:

Informaciones que el diccionario debe ofrecer al consultante		
Aspectos gramaticales	cantidad	porcentaje (%)
✓ acentuación gráfica	1	2,08
✓ conjugación verbal	1	2,08
Aspectos fonéticos		
✓ transcripción fonética	4	8,33
✓ pronunciación	4	8,33
Aspectos semánticos		
✓ sinónimo	1	2,08
✓ definición	8	16,66
✓ equivalente	4	8,33
✓ ejemplos	6	12,50
✓ contexto de uso	2	4,16
Aspectos semióticos		
✓ destaque de la letra	1	2,08
Aspectos enciclopédicos		
✓ información cultural	1	2,08
Otros		
✓ no usa diccionario	1	2,08
✓ respuestas sin sentido	2	4,16
✓ no contesta	12	24,99

Tabla 10. Tipología de informaciones que los diccionarios deben incluir, según los sujetos participantes

De esta tabla 10 anterior se desprende que los temas relacionados con los aspectos semánticos son los más valorados por los sujetos de nuestro estudio. Aunque los estudiantes no sepan o desconozcan toda la importancia de los productos lexicográficos para el desarrollo de sus estudios; sin embargo, comprenden que la **definición** (16,66%) y los **ejemplos** (12,50%) son obligatoriamente importantes y que, por tanto, deben estar registrados en los diccionarios. Y sobre el uso y las consultas en los repertorios en el aula, Perdiguero Villarreal (2010: 136) afirma que:

Al insistir —con razón creo yo— en que se usen los diccionarios en el aula, no se pide que se utilicen como mera consulta puntual para una duda lingüística, sino que se utilice en el aula la información contenida en el artículo lexicográfico y que se extraiga de él información tanto gramatical, como de contenido y de uso. Pero, para llegar a este punto es necesario que los diccionarios sigan mejorando y vayan apareciendo productos útiles y de calidad, porque se ha venido achacando la baja calidad de los diccionarios el que estos no sean utilizados en el aula.

Además de lo expuesto antes, a partir de las informaciones más mencionadas por los informantes que necesitan ser contempladas en los repertorios, tal resultado nos lleva a afirmar con certidumbre que los diccionarios bilingües tradicionales no priorizan tales contenidos, pues, como afirma la autora Zavaglia (2016: 79-80):

Um DB tradicional pode ser de varios tamanhos, arrola um número pequeno de vocablos e, geralmente, “conduz a uma superficialidade na apresentação das equivalências das duas línguas, segundo Schmtz (1998, p. 162). De fato, o que se nota é que se privilegia o uso de sinônimos da palavra-entrada, partindo-se do pressuposto que um item lexical de uma língua pode ser definido e compreendido a partir de um equivalente na língua de chegada, podendo, além disso, prescindir de explicações definitórias. Convém ressaltar que esse tipo de obra, frequentemente, não contempla nenhum tipo de contextualização das unidades léxicas, seja por meio de abonações ou frases forjadas, procedimento esse que poderia ajudar o usuário na compreensão do significado.

La *cuestión once* buscó saber si, para los sujetos, existe algún problema con la obra lexicográfica. Abajo podemos visualizar el resultado obtenido con esta cuestión de tipo abierta:

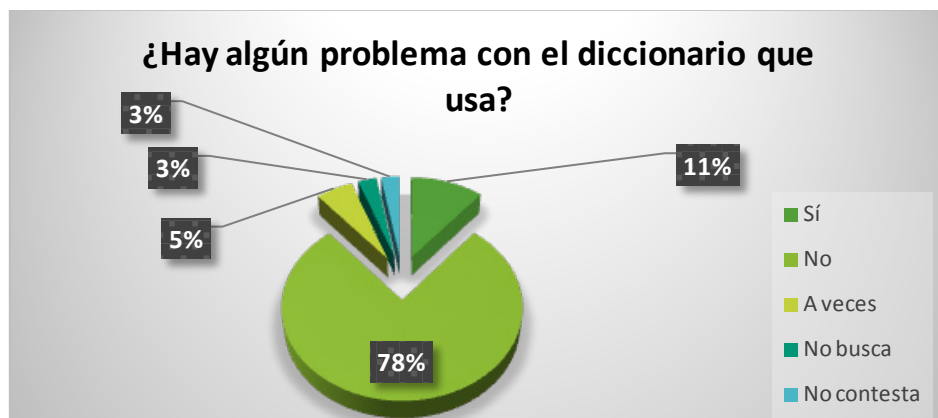


Gráfico 13. Posible problema con el diccionario que utilizan

La gran mayoría (78%) de los informantes encuestados defiende que no hay ningún tipo de problema con la obra lexicográfica que usa. Queríamos saber con dicha pregunta si los usuarios —informantes de este estudio— podrían enseñarnos algún tipo de información más específica que faltara en los repertorios lexicográficos, esto es, un contenido de cualquier tipo que consideran que es imprescindible para sus conocimientos —generales y específicos— y que pueda encontrarse en estos manuales.

Y si comparamos este resultado con el recogido en la décima cuestión (ver tabla 10), los informantes han presentado sugerencias para mejorar los diccionarios, como la inclusión de ejemplos y mejores definiciones, es decir, que el diccionario monolingüe sería la tipología que mejor se adecua a sus necesidades.

La percepción de los alumnos informantes en pensar que los diccionarios que utilizan no disponen de problemas demuestra la falta de informaciones más profundas sobre tales obras, pues ya hemos visto que los diccionarios no son obras completas, es decir, un único diccionario no puede resolver todas las dudas del consultante y, por lo tanto, siempre habrá una pregunta o una curiosidad del usuario que no siempre su diccionario podrá responder, sobre todo si el repertorio lexicográfico no ha sido elaborado para los fines específicos del área de usuario de ELE y turismo, y de la cuestión que esté averiguando, pues como bien señala Porto Dapena (2010: 12):

Existen en el ambiente toda una serie de tópicos acerca del diccionario, que demuestran bien a las claras ese desconocimiento. Por ejemplo, es frecuente pensar que un diccionario debe contenerlo todo y que, por lo tanto, cuanto más voluminoso sea y cuantas más palabras registre tanto mejor. “Total

—piensan— los diccionarios son todos iguales, pues están copiados unos de otros...” [...] los diccionarios no son todos iguales ni mucho menos, pues, por una parte, cada uno puede ir destinado a un público diferente, y, por otra —lo que es, si cabe, más importante—, cada uno tiene unos objetivos diferentes, lo que quiere decir que cada uno sirve para resolver dudas y problemas distintos.

Por eso, el consultante deberá saber seleccionar bien el producto lexicográfico más adecuado a sus necesidades. Es relevante poner en evidencia que algunos teóricos como, por ejemplo, Ávila Martín (2000) y Medina Guerra (2003), entre otros, consideran importante que el usuario disponga de diferentes y diversas clases de repertorios —herramientas que tienen una finalidad claramente didáctica— para que las dudas, las curiosidades y los intereses del consultante de diferentes clases escolares y lingüísticas puedan ser resueltas adecuadamente, es decir, los diccionarios deben tener en cuenta las necesidades del público al que se destina cada obra lexicográfica. (cfr. Porto Dapena, 2014).

Otro punto muy pertinente para la investigación que preguntamos a los aprendices de turismo, *décima segunda cuestión*, fue si han recibido alguna información sobre el uso del diccionario por parte de los profesores.

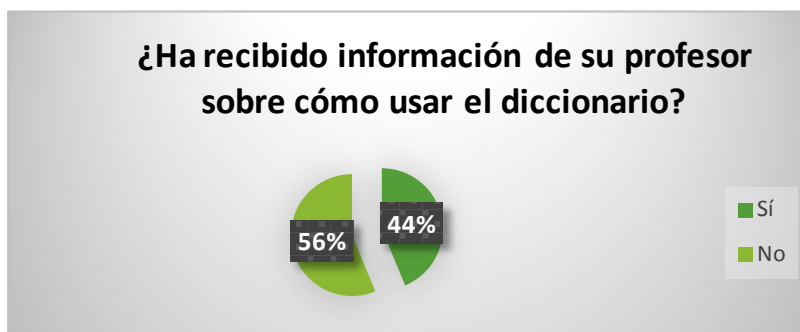


Gráfico 14. Información obtenida por su profesor acerca del uso de diccionario

Este resultado muestra que la mayoría de los alumnos (56%) no han recibido ningún tipo de información sobre cómo deben emplear el diccionario con habilidad y soltura al consultarlo, con el objetivo de que puedan desarrollar una búsqueda lingüística constructiva y significativa y, con ello, obtener la interpretación adecuada acerca de la palabra (cfr. Prado Aragonés, 2005: 53). De hecho, no es un resultado inesperado, ya

que conocemos bien los contextos investigados, además teníamos la hipótesis de que los docentes no ofrecían información a los estudiantes por diversos motivos, como, por ejemplo, la falta de conocimientos previos, las explicaciones específicas e imprescindibles para la utilización apropiada del diccionario en clase. Por eso, este resultado nos lleva a reafirmar que tal actitud didáctica representa uno de los motivos del uso inapropiado y restringido que se hace de los diccionarios por parte de los docentes. Estamos convencidos de que los profesores, sin la debida formación lexicográfica, no podrán enseñar a sus alumnos a emplear el producto lexicográfico adecuadamente (Pontes, 2009). Dicho resultado corrobora lo que Ciro (2007: 60) afirma a continuación en su estudio:

La mayoría de la bibliografía existente sobre el diccionario en el aula va dirigida a mostrar qué tipo de diccionario se debería emplear y a criticar a la mayoría de los diccionarios escolares existentes, no obstante también se evidencia la preocupación por el pobre uso que se hace del diccionario, sobre todo porque sólo se emplea para solucionar dudas ortográficas o de significado; no obstante, se deja a un lado toda la información que un diccionario puede brindar, de esta manera la labor del docente no es sólo elaborar y retomar estrategias de enseñanza de la lengua por medio del diccionario, sino de cuestionarse sobre sus conocimientos de lexicografía y lexicología, de esta manera se podrá potencializar todo lo relacionado con el uso del diccionario en el aula.

Definitivamente, para que nuestros alumnos tengan un mayor y efectivo rendimiento en el conocimiento de los contenidos de ELE que están estudiando en clase, que sepan y reconozcan que los repertorios lexicográficos ofrecen un abanico de informaciones lingüísticas y extralingüísticas relevantes para su aprendizaje de ELE y si el profesorado se preocupa en preparar clases más interactivas con el uso del diccionario, para que todo lo expuesto ocurra adecuadamente se necesita, sin duda, en primer lugar, que los profesores enseñen⁵⁵ a sus alumnos el uso de dichos manuales didácticos de enseñanza y aprendizaje de manera consciente y segura.

Tal resultado nos conduce también a entender bastante algunas de las respuestas recogidas en las cuestiones anteriores como, por ejemplo, *i)* qué tipo de diccionario y en qué situaciones el estudiante deberá utilizar; *ii)* opinión de que sería relevante recibir

⁵⁵ En torno a este tema, véase Nesi (1999) donde presenta las destrezas de uso que los estudiantes universitarios podrían aprender.

orientaciones de sus profesores sobre cuestiones generales del diccionario, etc. Y para ello es necesario que el consultante (re)conozca la variedad de obras lexicográficas que hay disponibles para sus diferentes usos y necesidades, lingüísticas o no, por medio de la colaboración de su profesor. Ello coincide con Prado Aragonés (2005, 19):

La enorme variedad de obras lexicográficas que ofrece actualmente el mercado editorial puede desorientar fácilmente, ya que no hay un solo diccionario, sino muchos diccionarios, como son: lingüísticos y no lingüísticos, monolingües y plurilingües, generales y específicos, y cada uno de ellos ha sido elaborado en función de unos criterios que determinan en última instancia la información que contienen y su organización, así como sus características, finalidad informativa específica y el tipo de usuario al que van dirigidos. Por esta razón, el profesor tiene que saber que no todos los diccionarios son válidos para todos los alumnos, ni un mismo diccionario le va a servir al alumno para toda la vida, y que, según en la etapa formativa en que el alumno se encuentre, tendrá necesidad de consultar un tipo o varios tipos de diccionarios, en función de la información que precise en cada momento de su formación, pues un diccionario no vale para todo ni vale para siempre.

Otra información significativa de naturaleza lexicográfica, *décima tercera cuestión*, que hemos investigado ha sido encuestar a los participantes sobre si solían hacer la lectura de las páginas iniciales de los diccionarios. Veamos, a continuación, el resultado en el gráfico 20:

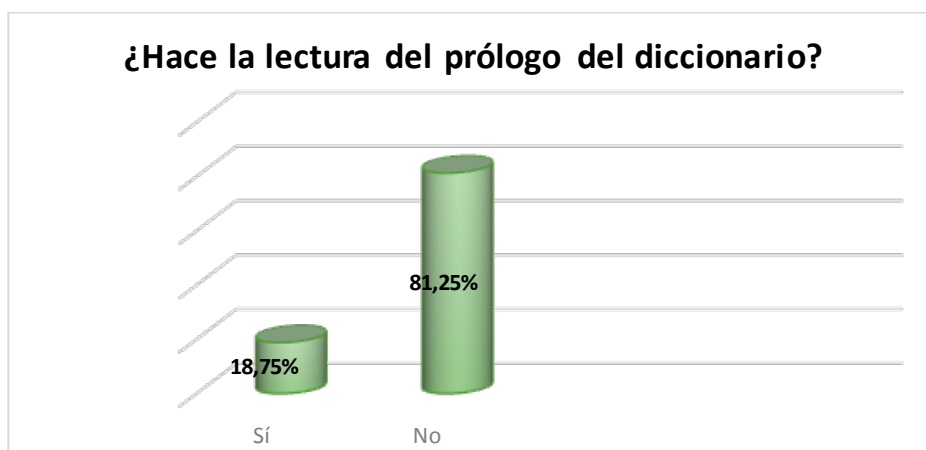


Gráfico 15. Lectura del prólogo del repertorio lexicográfico

El resultado de esta cuestión es, de alguna manera, lo que habíamos pensado, pero, sin embargo, fundamental para que percibamos que los usuarios ignoran significativamente

las informaciones metalexigráficas que ofrece el Prólogo de los repertorios lexicográficos (cfr. Moreno Moreno, 2008: 262). La mayoría (81,25%) contestó que no leen las informaciones de este apartado del referido manual, así que el resultado, por encima de todo, confirma que los participantes desconocen la importancia y la eficacia de este componente para un buen uso y provecho de los repertorios lexicográficos, a pesar de no hacerlo. Como afirman Haensch⁵⁶ *et al.* (1982), citado por Alzola Fariña (2000: 259):

Por lo tanto, los consultantes de cualquier obra lexicográfica debemos leer con atención sus prólogos y presentaciones, ya que de otra forma no podríamos obtener el máximo rendimiento de ella. También es evidente que sus partes introductorias (sobre todo las de los diccionarios escolares) deben ser claras y abundantes, ya que son éstas las que van a proporcionar la información necesaria para utilizar el diccionario de forma adecuada.

No tenemos ninguna duda de que la lectura del Prólogo del diccionario, considerando que sea un apartado bien hecho, sirve de guía de la obra para que el consultante encuentre todas las informaciones que busca y que comprenda claramente las informaciones. Queremos señalar este punto, puesto que muchas investigaciones comprueban que los diccionarios no ofrecen ningún Prólogo y, en otros casos, hacen simplemente una página informativa de cuestiones generales que los organizadores del diccionario consideran importantes para el lector.

De hecho, se puede citar los estudios de los investigadores Prado Aragonés, (2005); Maldonado, (2013); Ahumada Lara, (1992) y Porto Dapena, (2010), entre otros, los cuales advierten que, para disfrutar de todo el contenido que hay en el diccionario, independiente de su tipología y de la audiencia a la que la obra va dirigida, el consultante desde el nivel inicial al avanzado debe, sin falta, leer detalladamente el Prólogo del diccionario para que conozca bien las características de la obra en que está estudiando y las instrucciones necesarias para poder familiarizarse con la obra; los contenidos que va a encontrar y cómo están organizados; las orientaciones sobre su estructura, etc., pues tales informaciones mencionadas antes podrán asegurar el desarrollo de una buena lectura y búsqueda en el libro. Ahumada Lara (1992) afirma

⁵⁶ Para más información, véase Haensch, Günther *et al.* (1982).

que, para considerar un Prólogo eficiente, es necesario que este incluya informaciones explícitas sobre el criterio de selección del corpus de las palabras incorporadas en el diccionario, los principios para la redacción de las definiciones, etc. De esta manera, el Prólogo se convertirá en, efectivamente, un guía para el usuario de la obra a través de las instrucciones de empleo para el repertorio lexicográfico en cuestión.

En la *décima cuarta cuestión*, interrogamos a cada informante qué piensa acerca de la preparación recibida, en la universidad, contexto de nuestra investigación, para aprender sobre la utilización apropiada e ideal del diccionario, cuyos resultados recogemos en el gráfico número 18 presentado a continuación:

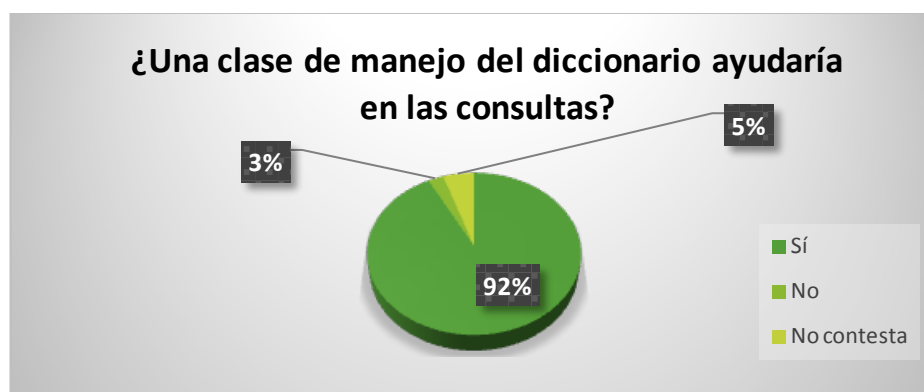


Gráfico 16. Importancia de la explicación sobre el uso y manejo del diccionario

Como se percibe en el gráfico anterior (18), una parcela significativa (92%) de los informantes participantes dice que es realmente provechoso obtener orientaciones por parte de un experto o de su profesor para saber cómo se maneja adecuadamente la obra lexicográfica y conocer bien la arquitectura de tal herramienta, su potencia, las informaciones que tiene y cómo se incorporan a la obra, entre otras posibilidades. El alumno universitario de Turismo, aunque sin conocimientos previos sobre el quehacer lexicográfico, es consciente de que no se trata de una herramienta fácil de usar y que, por tanto, le parece adecuado y conveniente ser instruido en el diccionario, su estructura y su uso para poder sacar todo el beneficio de dicho recurso didáctico en el desarrollo de la enseñanza de ELE, por ejemplo. De ahí que se haga hincapié en la importancia de tener en cuenta que es necesario “[...] apresentar o dicionário para os alunos requer muito estudo, só assim a leitura será significativa” (Teixeira y Venturini, 2012: 516).

No caben dudas que, si el profesor propone una clase didáctica con el objetivo de discutir sobre estos temas arriba mencionados, su alumno, usuario potencial del diccionario, estará más motivado y será consciente de la importancia de la utilización del repertorio en diferentes contextos, y no solamente en el ámbito escolar. En este sentido, pues, como afirma Corrêa (2011: 161):

Para que o aluno acompanhe o grau de aprofundamento gramatical⁵⁷ dos dicionários, a escola precisa ir aprofundando e sistematizando esse conhecimento. [...]. O aluno deve ter os conceitos e o vocabulário para entender o que o dicionário informa. Usufruir plenamente de um gênero de texto, ler o seu conteúdo de forma produtiva, envolve a compreensão do que o texto representa e contém. [...].

De lo expuesto en la cita anterior se infiere la necesidad de proporcionar un adecuado entrenamiento a los estudiantes para que sepan qué tipo de obra están utilizando y la que necesitan emplear en sus investigaciones.

4.3.5. El diccionario en la enseñanza del léxico utilizado

En este apartado presentamos los resultados recogidos de las preguntas número **15, 16, 17, 18, 19** y **20** del cuestionario de los estudiantes.

La *décima quinta cuestión* trata de un aspecto también relevante para los involucrados en el área que estamos investigando. Preguntamos a los estudiantes informantes si el(los) diccionario(s) que usan es(son) apropiado(s) para sus estudios de turismo de una manera general, sin especificar alguna área en concreto. Veamos a continuación el resultado y la discusión de los datos recogidos:

⁵⁷ No solamente en este aspecto, sino también en los otros ámbitos lingüísticos ya citados y defendidos en este estudio.

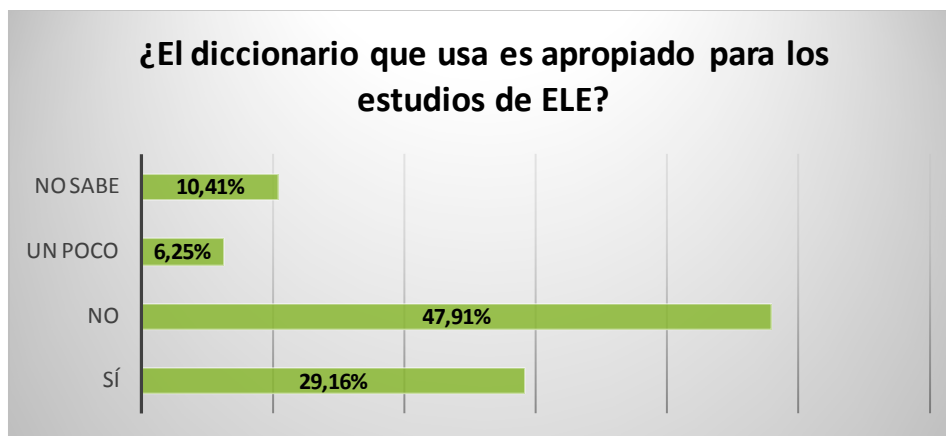


Gráfico 17. Adecuación del diccionario para la enseñanza de ELE

Con el objetivo de hacer reflexionar a los aprendientes de ELE de los cursos de turismo sobre la necesidad y la importancia de elaborar una obra lexicográfica adaptada a sus necesidades específicas, teniendo en cuenta que estas necesidades sean lingüísticas o culturales y enciclopédicas, y el nivel lingüístico de los consultantes en la lengua meta, les preguntamos si los diccionarios que usan son adecuados para los estudios de ELE para el turismo, es decir, para sus conocimientos universitarios y profesionales. El gráfico anterior (19) aclara y demuestra que la mayoría de los sujetos considera que los productos lexicográficos más utilizados por ellos, es decir, los diccionarios bilingües MICHAELIS y LAROUSSE, según sus respuestas anteriores, respectivamente, no son adecuados para sus necesidades sobre la lengua española en el ámbito turístico (47,91%), un motivo más por el que no hemos analizado dichos diccionarios, como ya explicamos en apartados anteriores.

Del análisis de este gráfico se desprenden las siguientes informaciones: *i)* los estudiantes de turismo no disponen de repertorios lexicográficos relacionados con su área de conocimiento científico o los desconocen; *ii)* los productos que utilizan en clase no se corresponden específicamente con sus necesidades reales de estudiantes extranjeros de ELE; y principalmente, *iii)* es imprescindible la confección de obras para fines específicos destinadas a los profesionales y los estudiantes de turismo los cuales estudian la lengua española y la necesitan para desempeñar sus funciones profesionales. Así que, con este resultado concluimos que es importante la “[...] idea en que hay que

elaborar diccionarios a partir de la consideración de las necesidades de unos usuarios concretos” (Nomdedeu Rull, 2011: 02).

La siguiente cita de García Platero (2010: 173) corrobora lo que estamos aquí afirmando a partir del resultado sobre el uso de obras lexicográficas no apropiadas para un determinado público, tomando en consideración sus necesidades de enseñanza:

En el ámbito de la enseñanza de ELE los docentes partidarios del uso en el aula de diccionarios que incluyan exclusivamente la lengua meta han tenido que acudir en un primer momento a obras no concebidas para alumnos extranjeros, y aunque intentaban paliar con habilidad profesional las distintas carencias, las dificultades no han sido pocas.

Es decir, hacemos especial hincapié en la discusión de si los estudiantes brasileños de español, en el caso de nuestros sujetos, los del ámbito del turismo, siguen utilizando repertorios lexicográficos que no han sido pensados y diseñados para dicha audiencia y, consecuentemente, las informaciones —tanto lingüísticas como extralingüísticas— no son del todo apropiadas y específicas para esta población, esto es, las obras que ellos más utilizan y prefieren según sus respuestas, consideramos que los resultados de las búsquedas en estos diccionarios no serán satisfactorias y, de ahí, no aportarán conocimientos a su aprendizaje de ELE, a pesar de también saber que, según Alvar Ezquerro ([1982] 1993: 165):

El diccionario ideal no existe, es imposible que exista, pues no son iguales las necesidades de un muchacho de diez años, las de un licenciado de veinticinco o las de un adulto de sesenta. Por lo tanto el diccionario habrá de adaptarse a lo que se precise en cada momento, no se olvide su carácter instrumental.

De este modo, somos conscientes de que no existe una obra lexicográfica perfecta y completa que responderá a todas las preguntas de todos los usuarios y que, a la vez, sirva para todos los niveles lingüísticos, pero sí que consideramos que se deba conocer bien el perfil del público para el que la obra fue diseñada, con el objetivo de ofrecer una herramienta lexicográfica más cercana a la realidad de un determinado grupo.

La *décima sexta cuestión* se refiere a las unidades léxicas relacionadas con los siguientes cuatro campos léxicos de turismo, de los cuales tres fueron elegidos para

componer el análisis de los vocablos para este estudio, como se verá en el próximo capítulo.

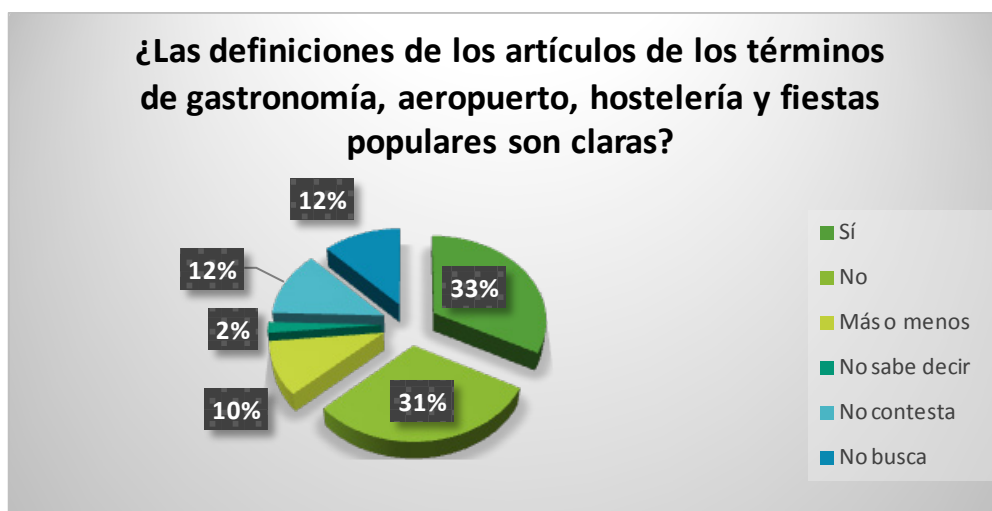


Gráfico 18. Saber si las definiciones están bien elaboradas en los diccionarios que usan

A partir del gráfico anterior número 20 podemos observar claramente que la mayoría, esto es, un 33%, de los estudiantes encuestados afirma que las definiciones, de manera general, son claras. El presente resultado se contradice con el análisis que hicimos de algunos artículos lexicográficos extraídos de los diccionarios usados con más frecuencia por los sujetos, pues los alumnos de turismo afirman que los repertorios que emplean, a menudo, no contienen problemas en las definiciones y, por tanto, las unidades léxicas relacionadas con los campos temáticos de gastronomía, aeropuerto y hostelería no ofrecen problemas en su elaboración.

En las palabras de Lara en el Diccionario del Español Usual en México (cit. en p. 38) la definición es un “conjunto de proposiciones con que se explican y describen las características o cualidades de algo, sus rasgos y sus límites”, pero, en este trabajo, estos rasgos no se aplican a las entradas que hemos analizado, sobre todo en los diccionarios bilingües porque ofrecen solamente los equivalentes y, de ahí que no alcancen el objetivo primordial del diccionario que es ser una herramienta para contribuir a disminuir los conflictos de los aprendices acerca de un código lingüístico meta, considerando el contexto de esta investigación.

La *décima séptima cuestión* tiene el objetivo de analizar el grado de uso y conocimiento de los participantes del estudio sobre algunos ejemplos de lemas utilizados en el

contexto de turismo. Queríamos saber si las palabras elegidas formaban parte de su lexicón, de su conocimiento, si las definiciones de las voces eran claras y precisas y si facilitaban saber a qué palabra correspondían. Por tanto, esta cuestión está organizada en dos bloques, esto es, a y b. En la primera parte (*a*), buscamos saber si conocen o no determinadas palabras, las cuales aparecen en el libro de texto utilizado por ellos y son importantes para sus conocimientos. Ya en la segunda (*b*), se intenta averiguar si los aprendices serían capaces de identificar cuál sería la palabra más adecuada para la definición presentada en dicha cuestión. Veamos abajo los resultados obtenidos en las encuestas contestadas por los aprendices de ELE en turismo:

a) Queríamos saber si conoce las siguientes palabras:

palabra	opción	respuesta	%	opción	respuesta	%
maleta	Sí	37	77,1%	No	11	22,9%
gazpacho	Sí	8	16,7%	No	40	83,3%
paella	Sí	31	64,6%	No	17	35,4%
ración	Sí	27	56,2%	No	21	43,8%
hostal	Sí	21	43,75%	No	28	58,33%
azafata	Sí	38	72,9%	No	10	20,8%
pisto	Sí	9	18,8%	No	39	81,2%
habitación	Sí	48	100%	No	-	0%
pincho	Sí	2	4,2%	No	46	95,8%
tapa	Sí	19	39,6%	No	29	60,4%
equipaje	Sí	44	91,7%	No	4	8,3%
facturar	Sí	39	81,2%	No	9	18,8%

Tabla 11. Conocimiento de palabras del campo semántico de turismo

Para esta cuestión en relación con el conocimiento de los signos lingüísticos relacionados y muy usados en el contexto turístico, tanto por los profesionales como por los turistas, nativos o no, percibimos que, como hemos mostrado en la tabla 11, aunque de manera general, hay un número significativo de sujetos que no conocen los lemas que hemos expuesto en esta cuestión. De hecho, suponemos que los participantes deberían —de manera obligatoria— conocerlos precisamente, porque son vocablos que aparecen en el libro de texto adoptado en sus clases de ELE y, por supuesto, su profesor ha hablado en algún momento sobre ellos en el aula, ya que son palabras significativamente representativas en la cultura hispánica y, sobre todo, para la enseñanza y aprendizaje de ELE y en el contexto de la enseñanza del idioma y para el personal de la carrera turística.

A continuación, presentamos la cuestión tal como fue presentada en la encuesta para luego analizarla:

b) Solicitamos que eligieran la palabra más adecuada para cada definición presentada abajo:

1. Es un tipo de preparación culinaria que consiste en la elaboración de una sopa fría, refrescante y muy nutritiva. La sopa es una mezcla de tomate, pepino, pimiento, ajo, pan, vinagre, sal y aceite de oliva.

a) ración b) gazpacho c) paella d) caldo

2. Establecimiento público donde se da comida o alojamiento a cambio de dinero.

a) mesón b) hostel c) parador d) albergue

3. Comida elaborada con arroz y con otros ingredientes esp. carne, mariscos y legumbres.

a) callos b) fideuá c) tortilla d) paella

4. Establecimiento hotelero que depende de organismos oficiales.

a) hotel b) parador c) hotel d) casa rural

5. Porción de alimento que se toma de aperitivo, como acompañamiento de la bebida.

a) tapa b) ración c) pincho d) bocadillo

Veamos el resultado de las respuestas de los informantes a continuación:

	opción	respuesta	opción	respuesta	opción	respuesta	opción	respuesta
1	a	3	b	18	c	4	d	19
2	a	9	b	17	c	2	d	16
3	a	6	b	2	c	6	d	30
4	a	13	b	21	c	11	d	2
5	a	17	b	7	c	7	d	13

Tabla 12. Resultados para saber la adecuación de la definición

Para una mejor comprensión de los datos anteriores, presentamos el resumen de lo que obtuvimos en esta cuestión:

resultados	cuestión	cuestión	cuestión	cuestión	cuestión
	1	2	3	4	5
aciertos	18	17	<u>30</u>	21	17

	(27,50%)	(35,4%)	(62,50%)	(43,8%)	(35,4%)
errores	26	27	15	24	27
	(54,16%)	(56,2%)	(31,25%)	(50%)	(56,2%)
no contestó	4	4	3	2	4
	(8,33%)	(8,33%)	(6,25%)	(4,16%)	(8,33%)

Tabla 13. Resumen de los resultados obtenidos

Por tanto, analizando el desempeño de los participantes en esta cuestión, los resultados revelan claramente que fue solo en la cuestión número 3 en la que los sujetos obtuvieron un resultado bastante significativo, totalizando **30 aciertos (31,25%)**. En todas las demás cuestiones vemos una gran cantidad de “errores”, además de los que no contestaron, tal resultado nos lleva a afirmar, como en otros casos, que el motivo de no responder a la pregunta se debe a no saber qué argumentar, esto es, no comprender el asunto en discusión y, por esta razón, tal resultado implica que, tratándose de temas más relacionados con el ámbito del turismo, los sujetos no tienen conocimientos más profundos, los cuales podrían ser proporcionado por el diccionario.

En otras palabras, podríamos aquí considerar que el poco o mal uso del diccionario, como vimos en cuestiones anteriores, provoca que el sujeto no aumente su conocimiento lingüístico y cultural en la lengua meta, por ejemplo, en lo tocante al vocabulario (cfr. Cote González y Tejedor Martínez, 1998; Montaner Montava, 1999; Conceição, 2004; Morante Vallejo, 2005). Es oportuno recordar que los alumnos participantes fueron informados y, sobre todo, motivados a utilizar los diccionarios que disponían, sean impresos o electrónicos, para contestar a las preguntas de la encuesta.

También nos gustaría comentar un punto que consideramos relevante sobre esta cuestión. Se trata de que en todas las preguntas recogemos respuestas proporcionadas del mismo campo semántico, exactamente con la intención de poder evaluar si los sujetos sabrían o no distinguirlas entre sí. A pesar de la proximidad semántica existente entre las palabras, los alumnos deberían saber las diferencias o encontrar la respuesta correcta, una vez que ellos pudieron utilizar el diccionario para rellenar el cuestionario, y eso no fue posible como hemos visto de acuerdo con la tabla 13 anterior.

Aún cabe exponer los artículos lexicográficos de estas palabras, extraídos de los diccionarios bilingües, los cuales fueron mencionados por los estudiantes como los más

usados por ellos, para confirmar que dichas herramientas no contribuyen mucho al aprendizaje de los estudios de ELE para consultantes brasileños, una vez que sus informaciones lexicográficas son de todo reducidas, ya que son obras que marcan simplemente los equivalentes, diferencia significativamente para un aprendiente o consultante de un material en el que busca otras informaciones útiles para codificar y descodificar un texto extranjero.

La *décima octava cuestión* solicitaba que los alumnos participantes eligieran la definición más adecuada para las palabras **a) parador** y **b) sangría**. Es importante decir que, de las cuatro definiciones ofrecidas, tres fueron extraídas de los diccionarios SEÑAS, CLAVE y DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, y una fue elaborada por nosotros en la que hemos añadimos informaciones culturales y enciclopédicas —las cuales consideramos indispensables para la población investigada— con la intención de tener parámetros, aunque sean reducidos, para poder comparar y comprobar cuál sería la definición más informativa según la opinión de los aprendices de ELE en turismo.

<p>a)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. () PARADOR: En España, cierto tipo de establecimiento hotelero dependiente de organismos oficiales. 2. () PARADOR: Establecimiento hotelero que depende de organismos oficiales. 3. () PARADOR: Establecimiento hotelero que depende de organismos oficiales: <i>Los paradores suelen estar instalados en antiguos edificios rehabilitados.</i> 4. () PARADOR: Los paradores de Turismo son una cadena hotelera de alta categoría en España. Siempre ocupan edificios emblemáticos y representan una apuesta por la recuperación del patrimonio.
<p>b)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. () SANGRÍA: Bebida refrescante que se compone de agua y vino con azúcar y limón u otros aditamentos. 2. () SANGRÍA: Bebida hecha con agua, limonada, vino, azúcar y trozos de frutas: <i>he puesto a la ~ trozos de pera y de manzana.</i> 3. () SANGRÍA: Bebida alcohólica y refrescante típica de España. Esa bebida española está normalmente hecha con agua, hielo, a base de vino tinto, con fruta picada, un endulzante y algún tipo de licor. <i>La sangría es la famosa bebida española muy conocida en todo el mundo.</i> 4. () SANGRÍA: Bebida refrescante hecha con agua, vino y trozos de frutas: <i>Échale canela a la sangría y verás qué rica está.</i>

Cuadro 7. Definiciones y ejemplos de uso de *parador* y *sangría*

A continuación, presentamos el resumen del resultado de las respuestas que obtuvimos de esta cuestión:

bloque	1	2	3	4
a	6 (12,5%)	6 (12,5%)	11 (22,9%)	25 (52,08%)
b	2 (4,2%)	5 (10,41%)	37 (77,1%)	3 (6,25%)

Tabla 14. Definición más clara para los estudiantes de ELE

De acuerdo con los resultados expuestos en la tabla anterior (14), hemos visto que las definiciones con más contenidos culturales y enciclopédicos que hemos elaborado para fines de análisis cualitativo —en la alternativa *a*) obtuvimos 25 respuestas y en la *b*) un total de 37— fueron las más elegidas por los alumnos como las definiciones más comprensibles y claras.

Tal resultado nos llama la atención sobre todo porque el SEÑAS y el DICCIONARIO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS son obras que fueron específicamente elaboradas para fines de aprendizaje de español para aprendices extranjeros. No obstante, la definición elaborada especialmente para este estudio fue la más elegida por los sujetos.

Por eso, nos lleva a afirmar que, en este caso, la definición lexicográfica que contenga informaciones culturales y enciclopédicas ayuda, efectivamente, al lector brasileño a comprender mejor el signo lingüístico, pues, como señala Correia (2009: 56), la información de la definición sobrepasa a la lingüística, y que el diccionario ofrezca al consultante conocimientos socioculturales y discursivos porque:

A definição lexicográfica contém, muitas vezes, informação que vai além da mera informação linguística, incluindo dados de natureza enciclopédica e até informação de caráter científico. Em primeiro lugar, tal acontece porque não é fácil definir o significado de signos que remetem para classes de entidades extralingüísticas sem descrever, de algum modo, as características dessas classes. Em segundo lugar, porque a definição deve não apenas dar conta do significado estritamente linguístico das palavras, mas também das informações que sejam relevantes [...].

En este sentido, este resultado exhibe claramente un hecho considerable para los alumnos y profesionales del dominio de turismo, pero no solamente la presencia de la

incorporación de una cantidad relevante y significativa de informaciones culturales y enciclopédicas en la microestructura de los diccionarios se hace necesaria para el estudiante y experto brasileño (y por qué no decir todos los extranjeros) de ELE, sino también, principalmente, la importancia de la elaboración de un diccionario de aprendizaje de ELE para brasileños para sus necesidades específicas, convirtiendo dicho libro en una herramienta de constante lectura y no solamente para búsquedas específicas, contribuyendo eficazmente al proceso de adquisición y aprendizaje de ELE.

Otra pregunta que se planteó en esta investigación de campo fue saber si los aprendices de ELE en turismo tienen algún(os) y cuál(es) diccionario(s) de turismo, la *décima novena cuestión*.

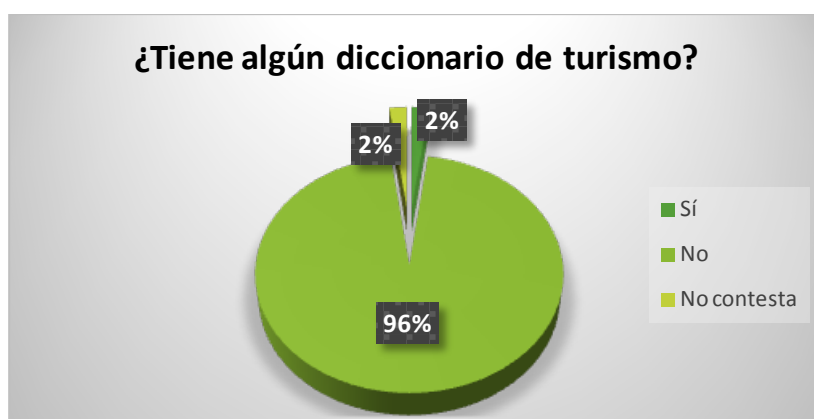


Gráfico 19. Poseen diccionario para los estudios de turismo

De los 48 estudiantes investigados, 46 (95,83%) de ellos sostienen que no disponen de ninguna obra lexicográfica dirigida específicamente a la enseñanza de ELE para fines específicos de turismo en el mercado editorial en Brasil. Cruzando los resultados de los gráficos anteriores, esto es, los números 20 y 21, el análisis señala que, efectivamente se hace necesario la elaboración de un diccionario con características más cercanas y específicas a la realidad y las necesidades de la comunidad sobre la cual estamos investigando en este estudio doctoral. Dicho de otro modo, es necesario elaborar diccionarios pedagógicos que aborden y contesten a las cuestiones lingüísticas concretas y específicas de cada usuario para las que el repertorio ha sido creado. Como afirma Tarp (2010: 52), ante todo es necesario que sepamos exactamente tanto el tipo de grupo

de usuarios como las necesidades y las dudas que dichos consultantes presentan a menudo para que, al final, se diseñe el repertorio adecuado de acuerdo con sus intereses lingüísticos y de otro género, es decir, “[...], es preciso ajustar la información presentada en las obras de referencia a las necesidades del usuario [...]” (Molina García, 2006: 18; Cabré, 1999).

Es importante insistir en la cuestión de que somos profesores de ELE en Brasil y desconocemos la existencia de una obra pedagógica que haya sido elaborada para los fines específicos de aprendizaje y enseñanza de ELE en el contexto de turismo y que, con el alumnado y el profesorado de ELE en esta área, como hemos recogido en los instrumentos utilizados en esta investigación, defendemos el desarrollo de una herramienta lexicográfica adecuada que sirva de apoyo efectivamente al proceso de aprendizaje del referido idioma para la audiencia brasileña.

Finalmente, pero no menos importante, la *cuestión número veinte* solicitaba que los alumnos describieran y comentaran informaciones relevantes acerca del diccionario. Ulteriormente exponemos algunas de las respuestas obtenidas con esta cuestión, las cuales consideramos como las más pertinentes para esta pregunta:

INFORMANTE	RESPUESTA
INF. 6	✓ debería ser distribuido en la universidad para ayudar más en el conocimiento del español
INF. 7	✓ en las bibliotecas y librerías no hay una diversidad de diccionarios
INF. 9	✓ son conscientes de la importancia del uso en el aprendizaje del alumno para aumentar el vocabulario, por ejemplo
INF. 14	✓ no contesta
INF. 15	✓ no contesta
INF. 16	✓ no contesta ⁵⁸
INF. 17	✓ es importante la existencia de un diccionario de términos de turismo
INF. 23	✓ es importante pues no tiene nada específico para el turismo
	✓ la importancia del uso de diccionarios de turismo en el aula de español
INF. 32	✓ si los profesores orientaran el uso del diccionario en el inicio de las clases de lenguas extranjeras sería más fácil la comprensión del idioma
INF. 34	✓ su uso es importante para solventar las dudas sobre las palabras y para escribirlas
INF. 36	✓ las definiciones deben ser más claras

⁵⁸ Es necesario aclarar que los informantes 14, 15 y 16 son los únicos informantes del 4 semestre universitario de español, y ellos no han contestado nada para esta cuestión.

INF. 43	✓ el diccionario es un complemento para el aprendizaje
INF. 44	✓ le gusta usar el diccionario para conocer palabras nuevas
INF. 47	✓ aumenta la interactividad

Cuadro 8. Definición de diccionario según los estudiantes

Se observa que los informantes tienen la conciencia de la importancia del uso del diccionario, con diferentes propósitos, educativos o no, y de su objetivo para el desarrollo del aprendizaje de la LE a partir de lo que revelaron en sus acotaciones presentes en el Cuadro 8 anteriormente. De hecho, los comentarios que nos gustaría destacar son de los **informantes 17 y 23**, los cuales ratifican que se hace indispensable necesario tener obras específicas para el turismo. Sobre ello, es importante presentar las palabras de Renau y Bernal (2012: 245) acerca de la confección de una obra de acuerdo con el perfil del informante, es decir:

Pese a que parece de común acuerdo que cualquier destinatario de una obra es clave para la confección de esta, la investigación sobre dicho destinatario en lexicografía (sus rasgos generales, necesidades, conocimiento del idioma, problemas lingüísticos principales, etc.) tiene una trayectoria relativamente reciente.

Por esta razón presentada anteriormente en la cita, con la elaboración de esta pregunta teníamos el objetivo de intentar obtener e investigar el máximo de informaciones sobre la definición de diccionario por parte de los informantes pues, como afirma Molina García (2006: 11), es:

[...] dependiendo de cómo sea considerada por el usuario, así será confeccionada; y, a su vez, dependiendo del modo en que haya sido idealizada y realizada, así podrá ser utilizada en mayor o menor medida para que sea una parte integrante en el proceso de aprendizaje.

En definitiva, no podemos generalizar ni concluir el resultado con los datos que hemos recogido en nuestro estudio, pero, seguramente, estos datos muestran y nos llevan a afirmar que los sujetos participantes saben que el diccionario podrá convertirse en un manual de referencia e importancia para sus estudios en diferentes contextos. También concordamos con Lew (2002) al decir que todavía se pueden desarrollar investigaciones sobre diccionarios mediante la aplicación de encuestas con los usuarios, a fin de que los

consultantes muestren las informaciones sobre las que el investigador tiene la intención de reflexionar sobre determinados puntos.

4.4. Recapitulación y conclusiones parciales

En resumen, todo lo que hemos expuesto en este capítulo referente al análisis de los resultados obtenidos a partir de las respuestas del cuestionario destinado y presentado a los estudiantes universitarios de Turismo puede ver reflejado en las siguientes informaciones concluyentes: *i)* los informantes no conocen todo el potencial del diccionario; *ii)* los estudiantes perciben que los diccionarios que utilizan no responden a todas sus dudas léxicas relacionadas con el área de conocimiento de turismo; asimismo, *iii)* los informantes afirman que necesitan diccionarios diseñados para cubrir las necesidades lexicográficas del grupo que representan: estudiantes brasileños de ELE para el turismo, su campo de estudio y trabajo.

Como afirma muy bien Maldonado (2008: 15) acerca de la importancia de saber elegir bien la obra lexicográfica de acuerdo con las necesidades del usuario meta, para que el estudiante llegue a ser autónomo, que la utilización del diccionario de manera adecuada:

[...] da siempre sus frutos. Y la razón es bien sencilla: quizá sea verdad que nosotros, los profesores de Lengua y Literatura, somos los encargados de iniciar al alumno en la práctica del uso del diccionario, provocando en él una serie de cuestiones [...] que para todas ellas hay solución en el diccionario. [...] será el propio alumno el que, ya de forma autónoma, acuda al diccionario a buscar respuesta a esas preguntas [...] habremos posibilitado que nuestros alumnos hayan culminado el proceso de aprender, ejercitar y automatizar la consulta, y estén preparados para transferirla a otros contextos [...]. De hecho, partiendo de un control externo y múltiple, los profesores debemos llegar a la autonomía de nuestros alumnos en la aplicación del procedimiento.

Cabe señalar, una vez más sobre este tema, lo que las autoras Bernal y Renau (2010: 484) afirman claramente sobre el cuidado/atención con el usuario de la obra en el momento de la elaboración de estas herramientas:

Es necesario tener más en cuenta a los usuarios, con el fin de proporcionarles la información mínima, imprescindible y de manera óptima, sin olvidar la adecuación y el rigor descriptivos y lexicográficos. Así, Atkins y Rundell (2008: 27-44), por ejemplo, otorgan una gran importancia al conocimiento de quienes serán los destinatarios de un diccionario.

En el siguiente capítulo número 5, presentamos el análisis de los artículos lexicográficos de las unidades léxicas utilizadas también en la clase de ELE de los grados de Turismo de las universidades de Brasil. Cabe decir que las consideramos y las tratamos en nuestro trabajo como léxico utilizado tanto en el lenguaje general como en el especializado, sin realizar ninguna distinción entre ellas (cfr. Cabré, 2004: 20). Ello se debe a que todo el contexto de la enseñanza investigada en nuestro estudio, el libro de texto, el abordaje utilizado en el aula y los diccionarios analizados son de ámbito general.

CAPÍTULO 5

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS ARTÍCULOS LEXICOGRÁFICOS

5. Introducción

“Escrever é estar no extremo de si mesmo.”
João Cabral de Melo Neto

Como hemos señalado en el capítulo de Metodología, en el presente capítulo describimos y analizamos cómo las palabras relacionadas con tres subáreas⁵⁹ de Turismo —gastronomía, hostelería y aeropuerto— son registradas en dos diccionarios de lengua española de amplia circulación y utilización en las clases de ELE en el contexto educativo de Brasil, tanto en el ámbito de la secundaria como el universitario:

- *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española para Brasileños* (en adelante SEÑAS), en soporte impreso, 2002.
- *Diccionario de uso del español actual* (en adelante CLAVE), en formato en línea, 2002⁶⁰.

El objetivo es identificar y clasificar los problemas y los aciertos que hemos detectado y que consideramos que podrán encontrar los usuarios en sus búsquedas según las encuestas y las entrevistas realizadas. Por consiguiente, con estos resultados, podremos detectar los problemas relativos a elementos lingüísticos, lexicográficos e (inter)culturales necesarios y más consistentes o problemáticos, pues uno de los objetivos de esta tesis es también ofrecer una propuesta —a modo de prototipo— para mejorar la microestructura lexicográfica para el futuro repertorio que llamaremos, temporalmente, en este trabajo *Diccionario de aprendizaje de ELE para estudiantes brasileños*⁶¹.

A continuación, recordamos la agrupación de las 45 unidades léxicas que hemos analizado y la estructura del análisis de los artículos lexicográficos que seguimos. Para una mejor organización, dividimos este capítulo en cuatro bloques a partir de los siguientes dominios semánticos de estudio: *i)* gastronomía; *ii)* hostelería y *iii)* aeropuerto.

⁵⁹ Consideramos las áreas de mayor impacto en el Turismo de Brasil, sobre todo de las ciudades que hemos investigado (cfr. Gandara, 2010: 76).

⁶⁰ Acceso en 2015 para extraer los artículos analizados.

⁶¹ Elaboración del prototipo presente en el próximo capítulo de esta tesis.

gastronomía		
1. bocadillo	6. galleta	11. pincho
2. boquerón	7. gazpacho	12. pisto
3. croqueta	8. morcilla	13. sangría
4. fabada	9. paella	14. tapa
5. flan	10. parrillada	15. tortilla

hostelería		
16. albergue	21. empleado	26. menú
17. balneario	22. habitación	27. motel
18. cafetería	23. hostel	28. parador
19. calefacción	24. hostelería	29. pensión
20. camarero	25. hotel	30. posada

aeropuerto		
31. aduana	36. facturación	41. tarjeta
32. asiento	37. maleta	42. tripulación
33. azafato,a	38. mostrador	43. ventanilla
34. equipaje	39. pasillo	44. visado
35. escala	40. piloto	45. vuelo

Cuadro 9. Unidades léxicas

Seguiremos la estructura expuesta para el análisis, basada en seis aspectos del artículo lexicográfico que presentamos a continuación, según corresponda. Cabe decir que analizamos las cuestiones de tipo cultural y enciclopédico, correctamente si estas están registradas en los artículos y cuando sea necesario, presentando cuáles son y cómo se incorporan.

- a) **Descriptor:** si la palabra inicial usada para encabezar la definición es la más adecuada y si presenta problemas de comprensión.
- b) **Definición:** si se indica en la definición lexicográfica la relación de la palabra con el campo de Turismo, además de averiguar la presencia o no de las informaciones culturales y enciclopédicas. Y si es comprensible o no la información para el estudiante de ELE, es decir, puede saber qué es.
- c) **Distribución de la acepción:** cómo marcan el orden de las acepciones en el artículo y si se incluye alguna del campo de turismo.

d) **Ejemplo de uso:** si se incluyen ejemplos de uso ilustrativos que faciliten la comprensión del significado del lema, además de averiguar la presencia o no de las informaciones culturales y enciclopédicas y si éstas son adecuadas.

e) **Equivalente**⁶²: si las palabras indicadas como equivalentes son adecuadas.

f) **Informaciones adicionales:** cuestiones de otro tipo cuando aparezcan y si las consideramos necesarias para desarrollar el análisis como, por ejemplo, notas, cuestiones gramaticales, tipológicas, etc.

A continuación, presentamos el análisis crítico y descriptivo de los 45 artículos lexicográficos con las unidades léxicas del campo del turismo que fueron seleccionados para componer el corpus de nuestra investigación doctoral, agrupados según su subárea temática.

5.2. Artículos lexicográficos de la gastronomía

A continuación, presentamos el análisis de los artículos lexicográficos de las unidades léxicas relacionadas con la gastronomía.

1. El primer artículo lexicográfico que hemos elegido para el análisis se refiere al vocablo *bocadillo*, el cual se registra de la siguiente manera:

BOCADILLO	
CLAVE	<p>bocadillo bo.ca.di.lla 1 s.m. Trozo de pan cortado a lo largo en dos partes, y relleno con algún alimento: <i>un bocadillo de chorizo.</i></p> <p>Etimología De <i>bocado</i>.</p> <p>Semántica En la acepción 1, dist. de <i>sándwich</i> (bocadillo con pan de molde).</p> <p>Uso En la acepción 1, en la lengua coloquial se usa mucho la forma <i>bocata</i>.</p>
SEÑAS	<p>bo.ca.di.lla bokaðílo 1 m. Trozo de pan abierto y lleno con otro alimento, generalmente frío y salado: <i>no tenía tiempo para comer y tomó un ~ de chorizo en un bar.</i> □ sandúiche 2 form. Alimento que se toma entre las comidas: <i>a las doce tomaremos un café y un ~.</i> □ lanche 3 Trozo de texto, generalmente rodeado por una línea, que se coloca junto con un dibujo saliendo de la boca de un personaje que habla: <i>lee el siguiente ~, verás lo que le contesta ese personaje.</i> □ balão</p>

Cuadro 10. Artículo del vocablo *bocadillo* en CLAVE y SEÑAS

⁶² Los equivalentes solo aparecen en el repertorio SEÑAS, ya que se trata de una obra semibilingüe. No se incluyen en el CLAVE porque se trata de una obra monolingüe.

a) Descriptor

Para ese elemento acerca del descriptor, los dos repertorios usan para encabezar la definición de *bocadillo* (1) la palabra *trozo*, lo cual no consideramos que sea la palabra más adecuada, pues el consultante brasileño de la obra puede imaginar que consta de solo una parte del pan, ya que *trozo* puede ser confundido por los brasileños como algo pequeño, una parte de algo, en este caso, del pan, ya que usamos dicha palabra también en este contexto semántico.

b) Definición

Como observamos en la presentación de la anterior definición del artículo lexicográfico arriba 1, empezamos el análisis afirmando que, en el repertorio CLAVE, se utiliza un enunciado definicional de manera muy genérica, mientras que en el diccionario SEÑAS se especifica un poco más, diciendo este, en su microestructura, que *bocadillo* puede ser frío y salado, a pesar de que algunas posibles cuestiones puedan aún presentar dificultades para la comprensión, en el ámbito de la expresión escrita y de la comprensión lectora, esto es, recepción y producción, de dicho lexema como veremos más adelante con detalles.

Por un lado, CLAVE señala que el *bocadillo* está relleno de algún alimento, esto es, tal definición muestra claramente que la información está incompleta pues no especifica qué tipo de alimento exactamente sería y, de esta manera, el lector brasileño comprenderá que puedan existir bocadillos de cualquier alimento e, incluso, de chocolate, pues al decir que generalmente los bocadillos son salados se presupone que existen, también, por ejemplo, los bocadillos dulces.

Por otro lado, SEÑAS expone que el *bocadillo* tiene el formato de pan abierto, lo que consideramos una definición inadecuada, pues el sentido de abierto es que el pan es cortado en dos partes horizontales, pero no es cierto que se sirva separado, como se comprende a partir de la definición lexicográfica. De hecho, con respecto a esta característica, señalamos, según el uso, que no hemos encontrado en ninguna carta de ningún establecimiento de restauración —restaurante, cafetería o bar—, a través de su menú, un bocadillo preparado de esta forma en España y tampoco en Brasil. Cabe aquí decir que el formato de pan abierto sería la preparación de la *tostada*.

c) Distribución de la acepción

La única acepción marcada en el diccionario Clave no muestra cuestiones relevantes de tipo cultural y enciclopédico —de tipo semántico y de uso—, por ejemplo, el tipo de pan, su formato, tipos de alimentos con los que se rellena el pan, que serían de gran relevancia para mejorar el conocimiento de los estudiantes extranjeros (como hemos presentado en los fundamentos teóricos), tales cuestiones tampoco se registran en el diccionario SEÑAS, obra que está dirigida al público brasileño y en la cual dichas informaciones son ignoradas por los responsables de esta obra.

En CLAVE se marcan 3 acepciones para *bocadillo*, mientras SEÑAS no presenta las diferencias de uso de esta palabra.

d) Ejemplos de uso

Otro punto que juzgamos necesario discutir está presente en el paradigma referente al ejemplo de uso. En CLAVE se registra un ejemplo de uso descontextualizado, pues no ofrece mucha información a través de un ejemplo bastante corto, aunque sea un diccionario para usuarios nativos y, por eso, quizá no justifique la necesidad de mayor información sobre la entrada. En el repertorio SEÑAS queremos llamar la atención sobre la información referente al tiempo. Quizá sea un caso particular de una costumbre española en cuya frase dice que, “por no tener tiempo”, la persona ha comido un bocadillo por aquella razón. Hemos percibido que esto no es una regla fija, mejor dicho, no es una costumbre como se refleja en el diccionario, ya que muchas personas prefieren comer un bocadillo por diversas y diferentes cuestiones personales o no. Por ejemplo, muchos lo prefieren por cuestiones económicas, por placer, por no tener mucha hambre y, consiguientemente, prefieren comer algo ligero, más sencillo y menos formal, es decir, no solo por carecer de un tiempo más prolongado para poder comer otros alimentos más elaborados.

Otra cuestión que cabe destacar es la del lugar de compra que se menciona en SEÑAS, esto es, como si únicamente fuera posible adquirir bocadillos en un bar. Además, la palabra *bar* existe en el portugués de Brasil, pero con otro sentido: un establecimiento informal de encuentro para beber, sitio de encuentro ideal para disfrutar de la *happy hour* con los amigos y compañeros después del trabajo, por ejemplo. En este caso

podemos decir que tiene otro contexto semántico⁶³, a lo mejor lo podemos considerar como un caso de término polisémico u otro término, es decir, un ejemplo de ampliación de significado.

En este sentido, el signo lingüístico o unidad léxica *bar* generalmente no es un establecimiento en el que las personas buscan comer, sino beber y comer alguna tapa, de manera también informal. Es muy poco probable que un brasileño pueda ir a comprar un bocadillo a un establecimiento como el bar, pues él no tiene la comprensión/percepción del significado de esta palabra, ni del espacio físico en cuestión como se registra en el diccionario que analizamos.

e) Equivalente

Cabe señalar la sutil diferencia entre los términos *bocadillo* y *sándwich* (o *sandwich*), que consiste en la utilización de un tipo de pan específico, tal como lo señala el repertorio CLAVE, en que el *sándwich* se prepara con el pan de molde, mientras que el *bocadillo* se prepara con el pan tipo *baguette*, un préstamo del francés, que incluso no está registrado en el repertorio SEÑAS, convirtiéndose en una pista perdida pues no está marcada en su nomenclatura, y cuyo registro en el diccionario consideramos necesario. También es importante decir que se trata de un extranjerismo y que, incluso, encontramos escrito *baguete* (redactado solo con una *t* en una libre adaptación popular) en las cartas de los restaurantes y bares y en textos disponibles en Internet, por ejemplo.

f) Informaciones adicionales

Para terminar la reflexión acerca del signo *bocadillo*, también acreditamos que los lexicógrafos deberían mencionar las diferencias existentes entre *barra* y *pan* (precisión semántica), pues la primera se refiere a la pieza alargada de pan, mientras que el pan tiene otros formatos, algunos más redondos y achatados. Esta información no está contemplada en ninguno de los repertorios analizados y defendemos que se debe tener en cuenta en un diccionario *sui generis* a extranjeros para que tales usuarios sepan que no se trata del mismo tipo de pan y que, sobre todo, existe esta diferencia en la preparación del bocadillo, del perrito caliente, del bikini o del *sándwich*, por ejemplo.

⁶³ En la segunda acepción de la voz *bar*, en el diccionario *Aurélio* (2016) en soporte electrónico, tenemos la siguiente definición: `2 Estabelecimento de bebidas onde se bebe quase sempre de pé ou sentado em bancos altos junto de um balcão`.

2. A continuación, ofrecemos el análisis del segundo artículo lexicográfico de la palabra-entrada *boquerón*:

BOQUERÓN	
CLAVE	boquerón , –a bo·que·rón, ro·na adj./s. 1 col. Referido a una persona, que no tiene dinero. 2 Pez marino comestible, de cuerpo muy delgado, de color verdoso o azulado y vientre plateado, que se pesca en grandes cantidades, y se consume fresco o en salazón: <i>Las anchoas son boquerones curados en salmuera.</i> ☑ bocarte.
SEÑAS	bo.que.rón bokerón m. Pez marino comestible de pequeño tamaño y de color azul por encima y * ⁶⁴ plateado por el vientre: <i>los bancos de boquerones abundan en el Atlántico y en el Mediterráneo; de los boquerones se obtienen las anchoas. ¿te gustan los boquerones en vinagre?, de los boquerones se sacan las anchoas.</i> ☐ anchova

Cuadro 11. Artículo del vocablo *boquerón* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Podemos decir que, para este vocablo (2), el uso del descriptor *pez* está muy bien empleado, es decir, ofrece coherencia interna en su microestructura, y, de esta manera, no presenta dificultades de comprensión para los usuarios, es decir, los diccionarios hacen uso de un archilexema apropiado para empezar el enunciado definicional. En otras palabras, el consultante extranjero va a comprender el significado de esta unidad léxica sin comprometer su uso efectivo.

b) definición

Las dos definiciones incorporan informaciones específicas, además de usar palabras técnicas referentes al campo semántico de la palabra y, por ello, no ayuda del todo a la comprensión del significado de esta palabra por parte de un estudiante extranjero.

c) Distribución de la acepción

Acerca del contenido registrado en el elemento microestructural referente a la acepción, podemos destacar la marcación de la acepción coloquial en Clave que debería ser la primera, ya que la referente al pez es la más conocida.

⁶⁴ Es necesario decir que, como se destaca en el Prólogo del repertorio SEÑAS, el asterisco cuando aparece al lado de algunos de los vocablos significa que la palabra no está registrada, esto es, no está en la lista de definidores, y si son palabras del lenguaje específico, que no son muy frecuentes o que no son productivas en la redacción lexicográfica (ver pág. XV).

d) Ejemplos de uso

Siguiendo con el análisis de *boquerón*, es importante decir que la función de los ejemplos de uso es, sobre todo, aclarar, en cierto modo, alguna dificultad o falta de información que la definición lexicográfica no haya ofrecido al lector.

Podemos destacar la presencia del vocablo *curados* que acreditamos que solo aporta más dudas en lugar de facilitar la comprensión del léxico en cuestión. En CLAVE tenemos la palabra *anchoa*, posiblemente un vocablo desconocido para el alumno brasileño, que tendrá que buscar su significado. Por lo que nos preguntamos: ¿cómo se marca este lema en el diccionario? ¿Ofrece un elemento para su comprensión o causa otras nuevas dudas al consultante? Como podemos ver en el artículo debajo de la unidad léxica *anchoa* en el diccionario CLAVE:

Boquerón curado en salmuera o agua con sal: <i>De aperitivo tomamos unas aceitunas rellenas de anchoa.</i>
--

Cuadro 12. Artículo lexicográfico de *anchoa* en CLAVE

De hecho, si analizamos el segundo ejemplo de uso presente en el repertorio SEÑAS, podemos destacar que la información tal cual está empleada podrá provocar una duda al registrar la palabra *anchoa* en la frase, como, también podrá hacerlo la presencia del vocablo *salmuera* en el único ejemplo lexicográfico marcado en CLAVE. Es probable que el consultante brasileño, ante la referida incertidumbre, vaya a buscar estas dos palabras en el diccionario para que, al final, comprenda todo el significado de la primera palabra desconocida con la que se enfrentó y que le llevó a buscar en el diccionario, es decir, estamos delante de un caso de circularidad. Y, para terminar, aún podemos destacar la presencia del vocablo *curados* que consideramos que solo produce una duda, en vez de facilitar la comprensión del léxico, causando más secuencias de búsquedas al usuario.

Queremos señalar, por último, que la secuencia de los ejemplos de uso de SEÑAS no está encadenada según el orden de frecuencia de uso, es decir, un criterio lexicográfico de gran relevancia en un diccionario destinado a estudiantes extranjeros (cfr. Alvar Ezquerro, 2003), esto es, de acuerdo con el principio lexicográfico de hacerse constar en primer lugar la acepción de mayor frecuencia de uso. Corrobora esta afirmación Gordón Peral (2010: 328) cuando afirma que: “[...] en un diccionario para estudiantes de

español como lengua extranjera, [...]. Debería mejor indicarse, en primer lugar, las acepciones más frecuentes [...]”.

e) Equivalente

Evaluamos que el equivalente cumple los requisitos de adecuación indispensables para traducir correctamente la unidad léxica, pero, para muchos brasileños, se refiere a una palabra que quizá el usuario necesitará buscar su significado en el diccionario portugués, ya que se trata de una unidad léxica de un contexto de uso lingüísticamente elevado para ser marcada en un manual dirigido a estudiantes no nativos.

3. A continuación, ofrecemos el análisis del tercer artículo lexicográfico de la palabra-entrada *croqueta*:

CROQUETA	
CLAVE	<p>croqueta cro·que·ta s.f. Bola ovalada que se hace con una masa de besamel con trozos pequeños generalmente de carne o de pescado, y que se fríe.</p> <p>Etimología Del francés <i>croquette</i>.</p> <p>Pronunciación Incorr. *[kokréta].</p>
SEÑAS	<p>cro.que.ta [kokréta] <i>f.</i> Masa generalmente de harina y leche, con carne u otros alimentos, que tiene forma ovalada y que se fríe con aceite: <i>las croquetas se rebozan en huevos antes de freírlas; la abuela ha hecho croquetas de pollo y bacalao; he comprado en el mercado unas croquetas congeladas.</i> □ croquete</p>

Cuadro 13. Artículo del vocablo *croqueta* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

En torno a la palabra-entrada *croqueta* (3), empezamos nuestro análisis relacionado con el descriptor *bola*, en el repertorio CLAVE, cuya palabra encabezada existe en la lengua portuguesa con la misma grafía, pero con un sentido totalmente diferente de la lengua española, esto es, un falso amigo (falso cognado), lo que los lleva a considerar y afirmar que no es el mejor descriptor (o lexía) para usar como hiperónimo (o archilexema) y, por tanto, empezar la descripción de *croqueta* no es adecuado debido a la posibilidad de que los diccionarios puedan generar ambigüedad o comprensión inadecuada del sentido de dicha palabra y, por consiguiente, el empleo inapropiado de este lexema.

De lo expuesto hasta aquí, podemos declarar también que *bola* es un buen ejemplo de una palabra heterosemántica presente en el repertorio CLAVE, pues en portugués tiene otros significados como, por ejemplo: pelota, material elástico que se usa para jugar y, también, *bola de gude, bola de sinuca, bola de boliche*, etc. Como se observa, a

continuación, en la definición de *bola* del diccionario Michaelis (2015) en formato en línea:

- 1 Objeto de formato redondo, oco ou maciço; esfera: *Bola de boliche, bola de tênis.*
- 2 por ext Qualquer objeto arredondado ou esférico: *A luminária da sala é uma bola colorida.*
- 3 Esp Objeto, geralmente redondo, de diversos materiais, usado na prática de vários esportes: *“Imagine o som de uma bola de basquete pulando no chão, bem na sua frente” (AF).*

Cuadro 14. Artículo de *bola*, del portugués

Verificando el repertorio lexicográfico SEÑAS, podemos afirmar que el definidor *masa*, comparado con la definición anterior, sería un poco más apropiado. Aun así, el lector brasileño puede preguntarse de qué se trata tal palabra, pues *masa*, para dichos hablantes de portugués, es la mezcla alimenticia de algunos ingredientes que, como resultado de la combinación de varios ingredientes/alimentos, va a producir/crear el plato final de la comida preparada, es decir, *masa* no es el producto final (el plato), esto es, no es el alimento propiamente dicho.

De este modo, planteamos que el hiperónimo *comida* se presentaría como el candidato más conveniente para ocupar el lugar de descriptor para ser empleado en la definición lexicográfica de la palabra en cuestión en un diccionario diseñado especialmente para estudiantes brasileños de ELE, como, por ejemplo, para los del área de turismo.

b) Definición

Acerca del adjetivo *ovalada*, empleado en los dos repertorios, SEÑAS y CLAVE, para describir la palabra *croqueta*, también puede ocasionar alguna confusión a la hora de la comprensión, ya que en el vocabulario de la lengua portuguesa existe la palabra *oval*, y, con toda probabilidad, el usuario de estos diccionarios rápidamente inferirá que ésta es el formato de la croqueta. También se puede considerar como otro ejemplo de falso amigo. Es cierto que *oval* es uno de sus sinónimos, pero no tiene el mismo sentido en portugués y, de nuevo, estamos ante un vocablo heterosemántico.

En este sentido, al definir el sustantivo *croqueta* como una comida que se prepara a base de salsa de besamel, induce al lector a creer que se trata de una definición circular, pues, para que aquel aprehenda el significado en el sentido adecuado, probablemente, tendrá también que buscar su significado. Y, otra vez, al leer la definición de besamel,

posiblemente aparezca otro problema de comprensión lectora al encontrarse con el sustantivo *salsa* (falso amigo y también caso de polisemia) y, para la comprensión efectiva de la primera palabra, continuará la ejecución de la búsqueda sin llegar, tal vez, a entender con precisión de qué se trata el primer vocablo, incluso necesitando recuperar las informaciones encontradas.

También comentamos, en la definición de esta unidad léxica, que la locución '*que se fríe*' (*se esfrie*), caso de falso amigo, posiblemente puede confundirse con el verbo *esfriar*, del portugués, el cual sirve para definir que un alimento cualquiera, un líquido o sólido, caliente, frío o helado, además de escribirse de manera diferente.

No menos importante es señalar que en Brasil se usa con mucha más frecuencia un aceite obtenido de diversos granos como la soja, el maíz y el girasol para freír las comidas, pues el aceite de oliva es muy caro y poco accesible para la mayoría de los brasileños tanto para cocinar como para condimentar las comidas y, allí, ese aceite que se utiliza con la finalidad de freír se denomina *óleo*.

Además de lo anterior, añadimos que el uso del aceite por parte de los brasileños puede darse por el hecho de ser beneficioso para la salud (aunque esa práctica sea reciente), pero el *óleo* es más utilizado por ser un producto más accesible económicamente e incluso por una cuestión cultural.

c) Distribución de la acepción

En ninguno de los diccionarios aquí analizados se marca una acepción para *croqueta*. Pero, si consultamos el diccionario DLE se puede comprobar que hay otros usos para esta palabra, a pesar de no ser informaciones de primera orden, es decir, más pertinentes para los estudios brasileños de ELE en turismo en sus diferentes niveles lingüísticos.

d) Ejemplos de uso

El diccionario CLAVE no presenta ningún ejemplo para este paradigma, mientras que SEÑAS sí marca tres ejemplos de uso que ayudan al estudiante a conocer su uso adecuado. En los tres modelos, el usuario observará el modo de preparación de las croquetas, los tipos y dónde se pueden comprar, esto es, nos llevan a afirmar que son ejemplos de uso didácticamente bien empleados por el diccionario.

e) Equivalente

En SEÑAS, para este tipo, tal vez sería interesante añadir el equivalente de traducción de los vocablos *salgadinho*, *bolinho* y *salgado*, pues, en muchas zonas en Brasil, estas son las más utilizadas, y, sobre todo, porque este elemento tiene la función fundamental de encontrar la unidad léxica en la lengua meta que posea el mismo significado de la lengua de origen (Zgusta, 1971: 321 *apud* Molina García, 2006: 65).

4. Otra unidad léxica que hemos tomado en consideración para nuestro análisis del artículo lexicográfico de la palabra-entrada es *fabada* a continuación:

FABADA	
CLAVE	fabada fa·ba·da s.f. Guiso que se prepara con alubias, tocino, morcilla y otros ingredientes: <i>La fabada es un plato típico de Asturias.</i> Etimología De <i>fabá</i> (judía).
SEÑAS	fa.ba.da [faβáða] <i>f.</i> Comida que se hace con *judías, *chorizo, *tocino y *morcilla: <i>la ~ es un guiso típico de Asturias; la ~ es un plato fuerte que me gusta comer en invierno.</i> □ fabada

Cuadro 15. Artículo del vocablo *fabada* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Para la entrada *fabada* (4) detectamos los siguientes posibles problemas que podrán surgir a la hora de la lectura de su definición. Sobre el empleo del hiperónimo *guiso*, en CLAVE, se caracteriza como un descriptor circular, es decir, una definición circular con la cual el consultante brasileño se encuentra con una palabra al principio de la definición posiblemente desconocida y que tendrá que buscarla para comprender el significado de la primera palabra que investigaba. A lo mejor, esta actitud generará un círculo repetitivo de la búsqueda para el lector, ya que define la voz con otra palabra de mayor dificultad, es decir, un equívoco al definir un vocablo cualquiera.

Podemos comentar aún sobre el hiperónimo *guiso* marcado en CLAVE. Pensamos que éste también podría ser sustituido por otro descriptor más genérico y simple para que el lector no necesite buscar el significado de esta palabra y, con eso, evitar la práctica errónea encontrada en muchos diccionarios referente a la circularidad.

Por tanto, presentamos, a continuación, el artículo lexicográfico de *guiso* extraído del mismo diccionario para demostrar que no es exactamente la misma cosa, es decir, no

establece una relación hiperonímica entre la entrada y su descriptor como informa en la definición del repertorio:

1 Plato preparado generalmente con trozos de carne, patatas, verduras u otros ingredientes, cocidos y con salsa: *un guiso de ternera*. 🍲 guisado.

Cuadro 16. Artículo lexicográfico de *guiso* en CLAVE

Quizá estamos aquí delante de una palabra que no sirve del todo para encabezar el artículo de un plato típico de la gastronomía española y que, como hemos visto en el análisis, ofrece dificultades de comprensión lectora.

Además de ello, destacamos que el hiperónimo *comida* usado en SEÑAS es suficientemente apropiado para el usuario extranjero de todos los niveles. Dicho de otra manera, consideramos que este hiperónimo es más adecuado para describir una palabra de este tipo por ser más específico y porque de entrada habla de qué trata del objeto descrito; no obstante, se podría empezar por plato típico.

b) Definición

Podemos decir que la definición presente en los dos repertorios describe bien el significado real de la palabra. De hecho, estimamos que una característica positiva es que, en los dos repertorios, se mencionen los alimentos que generalmente se incluyen en la fabada, es decir, contenidos de tipo enciclopédico que ofrecen más información acerca de la palabra y, por consiguiente, posibilitan el aumento del léxico del lector de la obra, además de acercarle a la cultura de estudio, uno de los objetivos que puede tener el diccionario.

Otra cuestión que acreditamos necesaria discutir es el uso del ingrediente *alubias* marcado en el diccionario CLAVE, mientras que en SEÑAS está la mención de *judías*. Dicha observación nos parece importante destacar, ya que son ingredientes diferentes, y con la comparación de las informaciones de los dos repertorios, el lector brasileño podrá levantar/crear la hipótesis de que se trata del mismo objeto, aunque no lo sea.

c) Distribución de la acepción

CLAVE y SEÑAS acogen una acepción porque no se trata de una palabra polisémica y por eso no registran este tipo de información. No obstante, si analizamos el diccionario salamanca en formato en línea, uno de los repertorios mencionados por los sujetos del presente estudio como uno de los diccionarios que usan y conocen, observamos que en él se marca otro posible uso de esta palabra como una *ración* de este plato, es decir, una acepción necesaria, sobre todo para los extranjeros, y que, por eso, el lexicógrafo debe *repertoriar*⁶⁵. Podemos hacer una comparación con el resultado que hemos recogido de los estudiantes, en la pregunta 17 del cuestionario, en la que un número considerable, 21 estudiantes, esto es, el 43,8% de los entrevistados, ha afirmado no conocer la palabra *ración*, lo que nos lleva a defender, de nuevo, la importancia de la inclusión de otras informaciones de tipo cultural y enciclopédico agregadas a esta unidad léxica.

d) Ejemplos de uso

En CLAVE y SEÑAS percibimos claramente la presencia de las informaciones culturales al decir que la comida es típica de una determinada zona de España. Dicha información es de incuestionable importancia para los conocimientos de cualquier aprendiente de español como lengua extranjera. En el repertorio SEÑAS existen dos ejemplos, y en el segundo hay otro rasgo enciclopédico al caracterizar el plato, esto es, especificándolo como comida fuerte que se come, principalmente, en invierno. Solo nos gustaría llamar la atención en la información sobre la época del año, lo que puede traer dudas al lector extranjero, pero no invalida en nada la importancia de la frase empleada con la función de ejemplo de uso marcada en el diccionario citado antes.

e) Equivalente

Otra cuestión significativa que debemos mencionar es acerca de la marca del equivalente (la traducción de la palabra como habla SEÑAS, y que usamos también como sinónimo en este trabajo) para este vocablo que el repertorio registra a través de una que no existe en portugués, es decir, se refiere a un préstamo del español, que además es un ejemplo de extranjerismo.

Resulta importante decir que ya en el comienzo del diccionario hay un apartado intitulado '*Apresentação da edição brasileira*' en el cual se explica sobre esta toma de

⁶⁵ Término usado por Herrero Ingelmo (2004: 452).

decisión de la obra para esta situación acerca de la utilización de préstamos para registrar el equivalente de una palabra dada que no existe en la lengua del consultante: “Os termos para os quais nao existem equivalentes brasileiros —como, por exemplo, pratos da culinária espanhola, termos de tauromania, peças de vestuário— foram conservados em espanhol, mas grafadas em itálico e negrito” (SEÑAS, 2002: XII).

De todas formas, acreditamos que un candidato adecuado para componer este paradigma sería la palabra *feijoada*, pues ésta se acerca a lo que sería el significado concreto del objetivo, como observamos a través de la definición y de los ingredientes que se necesitan para la elaboración de esta comida.

5. Otra palabra que hemos tomado en consideración para nuestro análisis del artículo lexicográfico de la palabra-entrada es *flan*:

FLAN	
CLAVE	<p>flan s.m. 1 Dulce elaborado con huevos, leche y azúcar, que se cuaja poniéndolo al baño María en un molde generalmente con forma de cono truncado, y que se suele tomar como postre.</p> <p>● {como/hecho} un flan loc.adj.col. Tembloroso o muy nervioso: <i>Iba al examen como un flan.</i></p> <p>Etimología Del francés <i>flan</i>.</p>
SEÑAS	<p>flan [flán] m. Dulce hecho con yemas de huevos, leche y azúcar mezclados y calentados suavemente: <i>añadió caramelo al ~ antes de servirlo.</i> □ flã</p>

Cuadro 17. Artículo del vocablo *flan* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

En este artículo (5), el descriptor *dulce* podría ser sustituido por la unidad léxica compuesta *alimento dulce*, pues este último se refiere a un vocablo más genérico y que explica mucho mejor y concretamente el lema descrito, es decir, consideramos como un ejemplo de definición hiperonímica que tiene la función de explicar desde la primera palabra la definición.

b) Definición

Acreditamos que en los dos diccionarios la definición está bien elaborada por su precisión en el significado y bastante semejante pese a la diferencia de la audiencia a la cual se elabora una y otra obra. Por supuesto, no cabe duda de que el uso de la definición lingüística en los diccionarios hace que, definitivamente, las cuestiones del ámbito cultural no sean puestas de relieve en los repertorios lexicográficos analizados. Subrayamos que la presencia de tales informaciones sirve de acicate para los usuarios

de la obra, sobre todo en el SEÑAS por la función y el objetivo de diccionario para aprendices que se encuentran en proceso de aprendizaje.

c) Distribución de la acepción

En el diccionario CLAVE marca el número 1 después de la información gramatical como si existiera alguna otra acepción, pero no acoge ninguna más. En el caso del SEÑAS no registra la presencia de la acepción para esta palabra y tampoco explica los criterios para tal adaptación. No obstante, si hacemos una búsqueda en otros diccionarios como, por ejemplo, el DEL o el SALAMANCA, los dos dirigidos al público extranjero, nos encontramos con otros significados y, por eso, acreditamos que deberían ser contemplados en la microestructura de CLAVE y SEÑAS.

d) Ejemplos de uso

En este artículo, observamos que en CLAVE no hace constar ningún ejemplo de uso, lo que resulta inútil al estudiante extranjero, como también al nativo, pues, ya que enseñar y aprender una palabra aisladamente no será de fácil comprensión para el uso efectivo de la misma en el contexto de recepción y producción y, por consiguiente, su aprehensión no ocurre de manera satisfactoria. En este sentido, este análisis nos lleva a afirmar que no hay una uniformidad en la elaboración de las microestructuras de las entradas en CLAVE, pues se encuentran en otros artículos de diccionarios frases para ilustrar el uso adecuado de cada palabra, y no encontramos ningún motivo para que, en este caso, no se registre(n) su(s) ejemplo(s) de uso, es decir, sus muestras de empleo en la lengua.

Sobre ello, cabe decir que no aparece ninguna información sobre esta actitud en el Prólogo de dicha obra. En la Presentación del repertorio lexicográfico en cuestión, Humberto Hernández explica que “En CLAVE se proporciona, por tanto, toda la información necesaria para conocer, no sólo el significado de una palabra, sino también sus peculiaridades de uso” (p. XIV). Incluso es importante también señalar que esta parte del diccionario en formato en línea no está disponible para todos los usuarios, es decir, si ellos desean o necesitan acceder a tales apartados del diccionario CLAVE en dicho soporte, los consultantes de esta obra lexicográfica tendrán que disponer de la clave que permite tener acceso a dichas informaciones, y ello solamente es posible para quien ha adquirido la obra impresa, donde aparece el código de acceso. No obstante, los usuarios

que no disponen del registro pueden igualmente realizar la consulta en la página web del diccionario en discusión, pero sin las informaciones relevantes que trae el Prólogo.

e) Equivalente

El equivalente está debidamente indicado según el uso de la unidad léxica en la LL, y por eso no ofrece ningún tipo de discordancia en la traducción; por consiguiente, tampoco surgirá dificultad para la comprensión del lector de esta obra, pues cuanto más específico, más bien empleado estará el equivalente.

6. Otra unidad léxica que hemos tomado en consideración para nuestro análisis del artículo lexicográfico de la palabra-entrada es *galleta* a continuación:

GALLETA	
	galleta ga- lle - ta s.f. 1 Pasta delgada y seca, compuesta de harina, azúcar y otros ingredientes, y cocida al horno: <i>Al mojarlas en leche, las galletas se ablandan.</i> 2 col. Golpe dado con la palma de la mano, esp. en la cara. 3 col. Golpe fuerte o violento. galleta maría s.f.
CLAVE	La de forma redonda. Etimología Del francés <i>galette</i> . La expresión <i>galleta maría</i> procede del nombre de una marca comercial. USO En la acepción 1, es innecesario el uso del galicismo <i>biscuit</i> .
SEÑAS	galle.ta galéta f. Dulce seco hecho con harina, huevos y leche, *cocido al horno y con formas y tamaños diferentes: <i>he comprado en el supermercado una caja de galletas; ha desayunado leche con galletas.</i> □ bolacha

Cuadro 18. Artículo del vocablo *galleta* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Para lo que se refiere al hiperónimo *pasta* (6) usado para empezar la definición del diccionario CLAVE, el lector brasileño puede confundirse con la unidad léxica *macarrones* como es conocida en Brasil como también en España; además de ser recordada o confundida por *carpeta* (como es conocida en Brasil por *pasta*). Consideramos que este vocablo es otro ejemplo de falso amigo con valor polisémico.

Con respecto al descriptor *dulce* utilizado por SEÑAS, a nuestro modo de ver, está mejor empleado, en comparación con el anterior, pero todavía no describe de manera adecuada, completa y clara el significado real del lema *galleta*. Es decir, nos parece mejor que se use el sustantivo *biscocho* como archilexema para su definición, incluso porque dicha palabra está más próxima a la lengua portuguesa (*biscoito* o *bolacha*) y seguro que facilitará efectivamente la comprensión de *galleta* y, por consiguiente, el uso

apropiado, sea oral o escrito, del vocablo en cuestión. De hecho, *dulce* puede confundirse, en este contexto de la definición presentada en el repertorio lexicográfico en análisis, con el vocablo *doce* del portugués, que es la comida que se elabora con alguna fruta cocida, debido al caso de homonimia que existe entre los idiomas.

Es muy probable que el lector brasileño se confunda también con el empleo de la palabra *dulce* por tales razones, a saber: *i)* existes galletas saladas y *ii)* *dulce* es el alimento preparado con azúcar y con una fruta, así como en español. Es decir, una de las funciones del diccionario sería el de desarrollar y fomentar el conocimiento de la lengua, pero con el uso de palabras desconocidas de este tipo no será posible acercar este texto lexicográfico al lector inicial extranjero.

b) Definición

Acerca de la definición presentada en los repertorios, existe una imprecisión respecto a lo que afirma CLAVE, al decir que la *galleta* tiene formato solo delgado, pues hay diferentes formatos. Tampoco la *galleta* es seca, como registran los dos repertorios, ya que existen las de tipo cremoso y, por esta razón, tal información debería ser contemplada/incorporada en la parte de la definición o también en el ejemplo de uso para configurar un artículo más completo en su carácter semántico.

c) Distribución de la acepción

Únicamente CLAVE recoge las tres posibilidades de uso para el vocablo *galleta*. SEÑAS debería también marcarlas para que el lector observe notoriamente cuestiones culturales y enciclopédicas en el uso de esta palabra.

d) Ejemplos de uso

Los dos repertorios ofrecen ejemplos de uso para esta unidad léxica consideramos que éstos pueden funcionar como un elemento esclarecedor, a pesar de creer que podrían ser expresados de otra manera. En otras palabras, el diccionario debería presentar ejemplos que abordaran trazos más culturales como, por ejemplo, la galleta de fresa, dulce, sin lactosa, superando las informaciones estrictamente semánticas y, con eso, poniendo de mani fiesto nuevas informaciones acerca del artículo lexicográfico.

e) Equivalente

El registro de la palabra *bolacha* para el equivalente es la más adecuada y, por tanto, el diccionario representa bien la traducción para el portugués, pues es la unidad léxica más usual en la lengua corriente de Brasil, aunque añadiéramos la palabra *biscoito*, pues dependiendo de la región es también significativamente empleada tanto en el contexto escrito como oral.

7. A continuación, ofrecemos el análisis del artículo lexicográfico de la palabra-entrada *gazpacho*, término de la gastronomía:

GAZPACHO	
CLAVE	gazpacho gaz.pa.cho m. Sopa que se toma fría y cuyos ingredientes principales son tomate, aceite, vinagre, pan, ajo y cebolla: <i>El gazpacho es una comida típica de las zonas del sur de España.</i> Etimología De origen incierto.
SEÑAS	gaz.pa.cho gaθpáʃo m. Sopa fría formada por hortalizas, aceite, vinagre, sal y pan: <i>el ~ es una comida típica de Andalucía y Extremadura; para hacer ~ hay que triturar bien todos los ingredientes; el ~ se toma en el verano.</i> □ gazpacho

Cuadro 19. Artículo del vocablo *gazpacho* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

La utilización de la palabra *sopa* para empezar la definición del lema *gazpacho* (7) es la más adecuada y clara para los estudiantes brasileños, pues dicha unidad *sopa* existe en el idioma portugués con el mismo significado y, por tanto, funciona como un descriptor explícito para el lector brasileño de cualquier nivel lingüístico, sobre todo para los informantes con los que hemos trabajado en este estudio y para los que pretendemos elaborar el prototipo de artículo lexicográfico.

b) Definición

En las voces analizadas, la información que figura sobre la definición de *gazpacho*, en las referidas obras, no parece ser la más apropiada para la audiencia del presente estudio doctoral. Esta voz muestra que la definición lexicográfica es muy sintética, esto es, los responsables de la elaboración del diccionario suprimen detalles pertinentes —trazos semánticos y contextuales— que conllevarían a facilitar la comprensión y aprehensión del significado del artículo del diccionario, como veremos más adelante. Por esta razón, el hablante extranjero no puede completar la información faltante debido al registro restringido presente en el discurso lexicográfico aquí en debate.

c) Distribución de la acepción

Explicamos de manera resumida que los diccionarios no marcan polisemia para este lema, por esta razón, los dos repertorios no incluyen más de una acepción para esta unidad léxica.

d) Ejemplos de uso

En este artículo, se puede pensar que no se come *gazpacho* en otras zonas de España por indicar que se trata de una sopa típica de las comunidades citadas, Andalucía y Extremadura, en el apartado de los ejemplos de uso en los dos repertorios lexicográficos. También debemos informar que, a pesar de ser una sopa fría y muy buscada en el verano sobre todo debido al calor, las personas suelen tomarla en otras estaciones del año; incluso este alimento se vende en los restaurantes y supermercados, pues es un plato muy famoso y degustado, independientemente de la zona geográfica y de la estación del año, una vez que la gastronomía actual ha creado diversas variantes del *gazpacho*. Además, es importante señalar que la palabra *típica* puede provocar dudas, pues, generalmente, en Brasil, la usamos para decir que solo es posible, en este contexto en cuestión, encontrar más comúnmente determinado objeto o comida en la región mencionada.

e) Equivalente




Existe el vocablo *gaspacho* y está marcado en diccionarios bilingües, pero no encontramos su registro en diccionario relevantes como el diccionario AURÉLIO en línea de la lengua portuguesa. En este sentido, podemos decir que es un caso de un préstamo adaptado.

f) Informaciones adicionales

Asimismo, consideramos importante que el lexicógrafo añada, por ejemplo, una nota informativa, indispensable en el diccionario de ELE, para llamar la atención del lector sobre la(s) diferencia(s) entre el término analizado y el término *carpaccio*, con el objetivo de evitar una posible confusión fonética (de pronunciación) causada por la homofonía entre las dos palabras debido a la proximidad fonética entre dichas unidades léxicas en los pares de idiomas.

Otro asunto que consideramos relevante apuntar es que los diccionarios analizados no recogen que dicha palabra pertenece al ámbito cultural de la lengua española, esto es, no ponen la marca temática (marcas diatómicas) seguida a la entrada, según la etiqueta a la que la palabra pertenece. Tal información sobre este paradigma es necesaria para que el lector esté atento y sepa que se trata de informaciones relacionadas con el empleo específico de una determinada palabra de acuerdo con los niveles del código lingüístico, esto es, que la palabra es de uso regional (*reg.*), popular (*pop.*), coloquial (*col.*), cultural (*cul.*), vulgar (*vulg.*), etc. En otras palabras, las marcas de uso registran y tratan, efectivamente, de ayudar a los consultantes a saber diferenciar cuándo y en qué situación comunicativa ellos deben y pueden utilizar la palabra, así el lector podrá comprender el campo del saber del que procede la unidad léxica.

8. Dando continuidad a la discusión y análisis de los datos recogidos, el octavo artículo lexicográfico que hemos elegido para analizar es *morcilla*, también del área de la **gastronomía**:

MORCILLA	
CLAVE	<p>morcilla mor·ci·lla s.f. 1 Embutido de sangre cocida y mezclada con cebolla y especias. 2 Frase o palabras que un actor improvisa e introduce en su papel en el momento de la representación.  embuchado. 3 col. Lo que resulta deforme o mal hecho: <i>Eso no es un paquete sino una morcilla.</i></p> <p> que {me/te/...} den morcilla(s) col.</p> <p>Expresión que indica desprecio o desinterés.</p> <p>Etimología De origen incierto.</p>
SEÑAS	<p>mor.ci.lla morθí la 1 f. *Embutido de color negro, de forma cilíndrica y gruesa, hecho con sangre de cerdo *cocida, especias, que se fríe o *asa antes de comerlo: <i>las morcillas pueden rellenarse con diversos ingredientes, como la cebolla o el arroz; ha comido alubias con ~.</i>  morcela</p>

Cuadro 20. Artículo del vocablo *morcilla* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Para analizar la unidad léxica *morcilla* (8) vamos a decir que es importante mencionar que, en portugués, la palabra *morcela* tiene dos acepciones (*embutido* y *dulce*) diferentes del español que se refiere solamente a *embutido*. Sobre esa palabra, acreditamos que el hiperónimo *chorizo* sería más apropiado para encabezar la definición en un diccionario dirigido a consultantes brasileños en nivel inicial de enseñanza/aprendizaje de ELE.

En este sentido, es necesario e importante verificar la definición de *embutido* según el diccionario bilingüe MICHAELIS (2016), portugués y español, para comprobar la diferencia del significado:

1 CUL Alimento doméstico ou industrializado à base de carne que passa por processo de conservação.
--

Cuadro 21. Artículo lexicográfico de *embutido* del MICHAELIS

b) Definición

Las dos definiciones marcadas en CLAVE y SEÑAS están bien elaboradas, incluso en el último repertorio vemos la presencia de informaciones enciclopédicas que ayudan a aumentar el conocimiento del escolar. Cabe decir que en SEÑAS se observa la presencia de informaciones que sobrepasan la simple explicación del lema, ofreciendo al lector contenidos enciclopédicos al describir cómo es y cómo se prepara la *morcilla*.

c) Distribución de la acepción

Confrontando los diccionarios analizados, encontramos este tipo de información marcada únicamente en CLAVE, precisamente dos acepciones que facilitan la comprensión y el uso de la palabra en los diferentes contextos de uso de la lengua. Sin embargo, acreditamos que SEÑAS también lo debería marcar, aunque se refiera a una obra monolingüe dirigida a usuarios nativos.

d) Ejemplos de uso

En el repertorio CLAVE no se registra ningún ejemplo de uso, mientras que en SEÑAS se ofrecen dos ejemplos que añaden informaciones significativas sobre los alimentos que se pueden comer con morcilla y, con eso, concreta una de las funciones de este paradigma lexicográfico que es el de ampliar informaciones que no fueron presentadas en la definición.

e) Equivalente

No hay ningún problema referente al equivalente que SEÑAS marca para esta palabra, pues es exactamente el correspondiente en el portugués de Brasil.

9. Siguiendo con el estudio de los datos recogidos, el noveno artículo lexicográfico que hemos elegido analizar es *paella*, también del área de la **gastronomía**, veamos:

PAELLA	
CLAVE	paella pa·e·lla s.f. 1 Comida elaborada con arroz y con otros ingredientes, esp. carne, mariscos y legumbres: <i>La paella es un plato de origen valenciano.</i> 2 ► <i>paellera.</i> Etimología Del valenciano <i>paella</i> .
SEÑAS	pa.e.lla [paélla] 1 f. Comida hecha con arroz, al que se añaden *mariscos, carne, pescado y otros alimentos: <i>la ~ es el plato más típico de Valencia; la ~ tiene color amarillo porque lleva azafrán; les invitaron a tomar ~ y sangría en la playa.</i> □ paelha

Cuadro 22. Artículo del vocablo *paella* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

El descriptor *comida*, en la entrada de *paella* (9), está bien empleado por ser un archilexema bastante general y muy utilizado y adecuado para encabezar la definición de una palabra del ámbito gastronómico.

b) Definición

Para empezar el análisis sobre esta lexía, podemos afirmar que, sin duda, en la definición de la voz lexicográfica *paella*, las informaciones sobre este vocablo no resultan del todo claras y comprensibles para los lectores aprendices extranjeros que, si manejan el diccionario en diferentes situaciones e intereses, van a desmotivarse al observar de qué manera tal artículo lexicográfico está definido en las dos obras. Si la intención y el objetivo final de la definición lexicográfica son, esencialmente, ofrecer una estrategia discursiva para solucionar posibles dudas (escritas o de comprensión lectura) al lector extranjero, notamos que, en este caso, el usuario no identificará correctamente el significado real del plato descrito en el artículo.

En concreto, un problema que hemos detectado es que no todos los ingredientes son mencionados en la microestructura de esta palabra-entrada, esto es, en la redacción de la definición los lexicográficos o los redactores responsables no han citado las judías verdes ni la carne de conejo (ingredientes que se añaden a la paella valenciana, también conocida en algunas ciudades españolas por paella de montaña). Tales ingredientes son indispensables para elaborar el auténtico plato típico de la gastronomía española.

Otro punto relevante que puede convertirse en un problema significativo para lograr la perfecta competencia lectora⁶⁶ de los destinatarios de esta obra es que, en la imprecisión presente en el enunciado definicional del repertorio SEÑAS, el usuario brasileño puede comprender que la *paella* está preparada con todos los ingredientes mezclados en este enunciado definicional: mariscos, carnes y pescados. No obstante, sabemos que no siempre es así y que incluso existen diferencias en su denominación, en función de los ingredientes con los que el plato está elaborado.

c) Distribución de la acepción

También en este lema se marcan las posibilidades de utilización, en el ámbito escrito y oral, solamente en el repertorio CLAVE, lo que facilita el aprendizaje y amplía el acercamiento del lector a la cultura de la lengua de llegada (en adelante LL) a partir de las informaciones presentes en las dos acepciones.

Cabe decir que, con el registro de las referidas acepciones, el lector brasileño sabrá que el vocablo no se restringe solamente a una comida, sino también se refiere al recipiente destinado a preparar la comida en cuestión.

d) Ejemplos de uso

En los dos repertorios, en los ejemplos de uso son claramente contempladas informaciones culturales de gran relevancia para el lector que, sobre todo, está aprendiendo el idioma, ya que, por ejemplo, indican su origen y explican el motivo de su color amarillo.

El azafrán solo es citado en el ejemplo de uso del diccionario SEÑAS, siendo uno de los ingredientes más importantes e indispensables, porque es el condimento que da el color y el sabor típico y propio a esta comida. Quisiéramos llamar la atención sobre tal situación, ya que sabemos que muchas veces los usuarios no realizan la lectura de todas las informaciones del artículo lexicográfico (Maldonado, 2003), es decir, los lectores quizá no se dan cuenta de tal ingrediente, porque solamente aparece en esta parte del artículo y no en la definición del *definiendum*.

⁶⁶ Véase Kleiman (2004), Koch y Elias (2008), Soler (1988).

Otra cuestión pertinente que merece destacarse es el empleo del verbo *tomar* marcado en el ejemplo de uso del SEÑAS, el cual puede presentar un problema de comprensión a los brasileños, pues en Brasil no empleamos el verbo *tomar* para referirnos a comidas sino a bebidas y, quizá, el consultante de esa obra al leer dicha definición pueda suponer que se trata de una comida líquida como, por ejemplo, una sopa, una crema, un consomé, etc. Además de que se puede usar “tomar una paella” o “tomar una mariscada” con el sentido de reunirse con unos amigos para ir a comer algo. De ahí, como se ve en esta combinatoria, se requieren más información cultural y ejemplos de uso en los diccionarios dirigidos para que el consultante extranjero, sobre todo, no obtenga una comprensión equivocada, ya que, según la investigadora Atienza Cerezo (2005: 8) es necesario “[...]. Introducir cultura en los diccionarios se convierte en una necesidad cuando la competencia sociocultural se convierte también en objeto de enseñanza-aprendizaje [...]”.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, no significa que planteemos abordar la competencia sociocultural en este trabajo; sino que, al proponer la inclusión de contenidos e informaciones de tal segmento lingüístico, buscamos ofrecer, al lector, el acercamiento de su aprendizaje a la cultura meta, no únicamente la destreza lingüística.

De hecho, sostenemos que los diccionarios deberían especificar y distinguir los tipos de paella como, por ejemplo, *paella marinera*, *paella mixta*, *paella valenciana* (también conocida por *paella* de pollo), o *paella de marisco*. Proponemos, por tanto, que sería significativo añadir otras cuestiones enciclopédicas como pueden ser las diferencias existentes entre cada tipo, por ejemplo, si hay una región en la que este plato es más común, qué tipo de paella se encuentra en cada zona, etc. Dicho de otra manera, los diccionarios deberían aportar ciertas informaciones extralingüísticas (del entorno histórico-cultural y enciclopédico) a los profesionales y los estudiantes de turismo, creemos que tales informaciones son fundamentales para el desarrollo eficaz del aprendizaje de ELE para los consultantes brasileños de esta obra.

a) Equivalente

Debemos advertir, finalmente, otro problema significativo que consideramos en esta voz acerca del equivalente *paelha* marcado en SEÑAS como si existiera dicho vocablo en la lengua portuguesa, es decir, se trata de un ejemplo de préstamo (con la adaptación en la

escrita) para nosotros los brasileños, ya que usamos el referido vocablo tal cual como en la lengua meta. Además, esta palabra no está marcada en el MICHAELIS en línea, uno de los diccionarios mencionados por los estudiantes participantes de nuestro estudio.

10. Pasemos al análisis del lema **parrillada** también del campo léxico de la **gastronomía**.

PARRILLADA	
CLAVE	parrillada pa·rrí·lla·da s.f. Comida compuesta de pescados, mariscos o carne asados a la parrilla.
SEÑAS	pa.rrí.lla.da paʁiˈláða <i>f.</i> Comida hecha con carne o pescados que se cocinan exponiéndolos a la acción directa del fuego: <i>¡han preparado una buena ~ en el restaurante!</i> □ churrasco

Cuadro 23. Artículo del vocablo *parrillada* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Como nos referimos al archilexema *comida* anteriormente, nos parece acertado su empleo, como vemos en los dos repertorios, dada su adecuación a la comprensión del significado de esta unidad léxica (10).

b) Definición

Para empezar el análisis de *parrillada*, señalamos el primer importante equívoco presente en la definición de SEÑAS al afirmar que esta comida es hecha con pescado, pero, para los brasileños, cuando se trata de *churrasco*, siempre será de carne (como se ejemplifican los tipos en el artículo sobre el lema *churrasco* más abajo), a pesar de que se puede preparar de con cualquier alimento además de la carne, siendo la más común la de vaca y pollo en el contexto investigado.

Según está registrado en CLAVE, los ingredientes de la *parrillada* son ‘asados a la parrilla’. Acreditamos que el compuesto arriba (asados a la parrilla) posiblemente podrá ofrecer al lector una definición circular, en la que tendrá que recurrir a mayores o explícitas aclaraciones en la entrada de *parrilla*.

c) Distribución de la acepción

Sobre el elemento de la acepción no está marcado en ninguno de los dos repertorios analizados, puesto que no existen usos diferentes para esta palabra.

d) Ejemplos de uso

Quisiéramos destacar en el ejemplo de uso en SEÑAS que, aún de menos importancia vale la pena comentar, sería mejor la utilización del participio **comido** o **pedido** en vez de **preparado**, ya que sería más conveniente éste cuando se hace, en un ambiente privado, una comida y no en el contexto de un restaurante como se expone en este paradigma del artículo lexicográfico.

e) Equivalente

También llamamos la atención para el equivalente *churrasco* que SEÑAS presenta para la unidad léxica *parrillada*. Si analizamos la unidad léxica *churrasco* en el mismo repertorio lexicográfico encontramos una diferencia expresiva en su significado, es decir, el signo *churrasco* se trata de un corte de carne como vemos en el artículo lexicográfico extraído del diccionario SEÑAS:

Trozo de carne roja y grande que se cocina exponiéndolo a la acción del fuego: *se fueron al campo y se llevaron una parrilla para hacer churrascos.*

Cuadro 24. Definición de *churrasco* en SEÑAS


Por otra parte, como igualmente se registra en el repertorio lexicográfico MICHAELIS en soporte en línea a continuación:

1 Cul Pedaco de carne (bovina, suína, de aves, embutidos etc.) assada, sem tempero, em espeto ou grelha, sobre brasas.

Cuadro 25. Artículo lexicográfico de *churrasco* en MICHAELIS

Como podemos distinguir, en ninguno de los dos repertorios anteriores a través de las tres entradas se menciona el *marisco* como una posibilidad de preparar el plato *churrasco*; por tanto, esta palabra no sería la más adecuada para representar su equivalente en una obra pensada para los consultantes brasileños. Creemos que la unidad que mejor presentaría como candidato a equivalente (traducción) de la palabra en análisis sería la unidad léxica *asado de horno o asado a la brasa*, como aparece *asado* marcado incluso en la definición del repertorio CLAVE.

11. Siguiendo con el análisis de las unidades léxicas del ámbito de turismo, mostramos aquí los problemas de comprensión que puedan surgir al lector brasileño acerca de la palabra *pincho*:

PINCHO	
CLAVE	<p>pincho pin·cho s.m. 1 Agujón o varilla con una punta aguda y afilada: <i>El erizo tiene el cuerpo cubierto de pinchos.</i> 2 Trozo de comida que se toma de aperitivo, y que generalmente va pinchada en un palillo. 3 col. En informática, memoria USB o dispositivo de pequeño tamaño que sirve para almacenar gran cantidad de información y funciona como unidad externa: <i>Necesito un pincho para grabar las canciones que me mandaste.</i></p> <p> pincho moruno s.m. Carne troceada y ensartada en una varilla, que se sirve asada.</p>
SEÑAS	<p>pin.cho pínt[o] m. Comida hecha con trozos de alimentos atravesados por un palo muy fino: <i>hicimos una cena informal y ligera a base de pinchos.</i> □</p> <p>espetinho</p>

Cuadro 26. Artículo del vocablo *pincho* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Surge una vez más el empleo del hiperónimo *trozo* también en esta entrada (11) y, de hecho, nos parece que va a ofrecer dudas a la comprensión, además de una búsqueda circular si el usuario todavía no ha tenido contacto con tal palabra antes. Sabemos que CLAVE es un diccionario general (de uso) y, por eso, el problema no está en la definición, sino en la elección, por parte del profesorado, en el momento de sugerir y adoptar tal diccionario para sus clases de ELE y que, al final, ocasionará dificultades de aprendizaje del alumno.

b) Definición

Aquí también se repite el uso del verbo *tomar* en la definición del diccionario CLAVE, como ya presentamos en el análisis de la unidad léxica *paella* (10), para referirse a ingerir una comida sólida, como ya habíamos dicho anteriormente, en portugués, ese verbo se usa refiriéndose a comidas líquidas. Es importante señalar que SEÑAS define *pincho* adecuadamente y no usa dicho verbo en su estructura definicional, lo que consideramos una decisión acertada y, quizá, pensada para la audiencia brasileña para evitar problemas de ambigüedad en la comprensión.

En CLAVE, en este caso sobre la definición, nos parece que *pincho* no se sirve solo de aperitivo, sino también como comida principal, ya sea en el almuerzo o en la cena.

Como podemos observar en los artículos de esta voz, ninguno de los dos repertorios lexicográficos hace constar que se puede, en un restaurante, por ejemplo, encontrar o pedir un pincho como uno de los platos principales sea en el menú (primer o segundo plato), sea en un plato combinado. Si vamos a consultar el diccionario con la intención de comprobar el significado de esta palabra, que también existe en la lengua portuguesa, encontramos la siguiente definición en el repertorio lexicográfico CLAVE:

1 Bebida y comida ligeras que se toman antes de las comidas: *Hemos quedado en un bar a tomar el aperitivo, pero luego cada uno comerá en su casa.*
2 Porción de comida que se sirve de forma gratuita y acompañando a una bebida: *En este bar, cuando pedimos la bebida, siempre nos ponen aperitivo.*

Cuadro 27. Lema *aperitivo* en el repertorio CLAVE

Observemos la definición extraída del DICCIONARIO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS (en adelante DEL):

1 Bebida y comida ligeras que se toman antes de las comidas: *Hemos quedado en un bar a tomar aperitivo.* **2** Porción de comida que se sirve de forma gratuita y acompañando a una bebida: *En este bar siempre nos ponen aperitivo.*

Cuadro 28. Lema *aperitivo* en el DICCIONARIO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

A partir de las definiciones anteriores, podemos afirmar los siguientes inconvenientes de recepción y producción: primero, no se utiliza exclusivamente para comidas ligeras y tampoco es necesario que la persona vaya a su casa después de comer un pincho como aperitivo, por ejemplo, pues, en algunos casos, los españoles y los turistas lo hacen en especial los fines de semana como comida principal e informal; segundo, acerca de la definición presentada en la segunda acepción, habla de esta costumbre, en un bar, por ejemplo, la de ofrecer una tapa/aperitivo al consumidor que pide una bebida. Esta costumbre está desapareciendo en muchos lugares de España. En algunas zonas nunca ha existido, como en Cataluña, y en otras se está extinguiendo. Además de ello, gratuito no se aplica a todos los sitios y lugares de España.

Debemos recordar la falta de obras dirigidas a estudiantes brasileños de ELE en el ámbito investigado y, en especial, de repertorios lexicográficos diseñados para los estudios del ámbito turístico, presentados por los profesores y los estudiantes de ELE en

Turismo, lo que constituye uno de los motivos fundamentales por el cual estamos estudiando este tema para que, en un futuro cercano, podamos ofrecer y presentar un modelo para diseñar un diccionario didáctico (o diccionario de aprendizaje)⁶⁷ que pueda ser útil y apropiado y, principalmente, de acuerdo con las necesidades de los involucrados en esta área, sobre todo a los estudiantes de la carrera de Turismo, pero no en exclusiva para ellos.

De lo expuesto, respecto al paradigma definicional, comparando dichos repertorios en SEÑAS y CLAVE, consideramos que SEÑAS describe mejor *pincho* cuando lo señala como una comida preparada con trozos de alimentos y de ahí que, podemos afirmar que el diccionario ha tenido en cuenta el público para el cual la obra fue destinada, pues ya muestra al lector que se trata de un alimento, provocando que accione sus conocimientos sobre los tipos de comidas que conoce.

c) Distribución de la acepción

CLAVE es el único repertorio que marca la existencia de más de un uso de esta palabra, es decir, dos acepciones. SEÑAS, al contrario, no marca estas diferencias de empleo para la entrada *pincho*, haciendo que el usuario brasileño considere que solo hay un único contexto de uso para dicha unidad léxica.

d) Ejemplos de uso

Al analizar el paradigma lexicográfico acerca del ejemplo de uso únicamente en el repertorio SEÑAS al cual se refiere a comida, correspondiente a la primera acepción, y en la tercera acepción en CLAVE, no ofrece ejemplo de uso. De ahí destacamos dos problemas principales: *i*) por una parte, en el ejemplo de uso se dice que van a preparar una cena informal, no obstante, este tipo de comida es servida en situaciones con un tono de más formalidad; y *ii*) por otra, se presenta que *pincho* es una cena ligera, pero, generalmente, los pinchos están preparados con carne y, por tanto, no son comidas ligeras, es decir, un alimento suave o de rápida elaboración.

De hecho, estamos delante de un ejemplo de uso que no describe efectivamente la realidad de dicha palabra, lo que los ejemplos de uso de los diccionarios tienden a ejemplificar de manera muy genérica, porque no ofrecen detalles más concretos de la


⁶⁷ Véase Azorín Fernández (2000: 22).

unidad léxica en análisis, pues una de las funciones didácticas es ofrecer a todos los tipos de consultantes, sean nativos o no, los elementos lingüísticos fundamentales para que puedan avanzar en el proceso de su enseñanza aprendizaje de la lengua objeto de estudio (Bargalló Escrivá, 2002).

e) Equivalente

Acerca del equivalente *espetinho* no es el más adecuado, pues, en España, no siempre los pinchos son preparados con palos, a diferencia de Brasil, donde *os espetinhos* siempre lo son, sin excepciones.

12. Pasemos al análisis del lema *pisto* también del campo léxico de la **gastronomía**.

PISTO	
CLAVE	pisto pis.to s.m. 1 Plato cuyos principales ingredientes son el pimiento, el tomate y la cebolla, fritos y muy picados.  darse pisto o tirarse el pisto loc.verb. col. Darse importancia: <i>Se da mucho pisto, pero es un pelagatos.</i> Etimología Del latín <i>pistus</i> (machacado).
SEÑAS	pis.to písto m. Comida hecha con hortalizas picadas en trozos muy pequeños que se fríen y luego se cocinan lentamente: <i>no podemos hacer ~ porque nos faltan los calabacines y el pimiento; el ~ es una comida demasiado fuerte.</i> □ pisto

Cuadro 29. Artículo del vocablo *pisto* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

En la evaluación de los dos descriptores *plato*, presentes en CLAVE, y *comida*, empleado en SEÑAS, concluimos que el segundo es el más adecuado por las razones que ya hemos comentado en otros artículos lexicográficos. Sin embargo, en este caso particular, el consultante puede creer que *salsa* sería el archilexema más adecuado para *pisto* (12), cuya palabra define con más precisión su significado.

Además, acreditamos que *plato*, posiblemente y en menor grado, dependerá del nivel del conocimiento lingüístico del consultante, por lo que puede provocar confusión en la comprensión lectora por su significado polisémico.

b) Definición

Para empezar el análisis del enunciado definicional sobre la entrada *pisto*, nos parece que las dos definiciones no abarcan, de hecho, el significado correcto de que efectivamente se trata de la comida *pisto*. Una posible definición más clara para ese

lema sería: `salsa hecha con diversas verduras cortadas en trozos pequeños que se fritan y luego cocinan lentamente`.

c) Distribución de la acepción

Los diccionarios analizados no señalan este tipo de información en el artículo lexicográfico en cuestión, no obstante, el CLAVE marca la numeración 1 como si existiera más de una posibilidad de uso para dicha palabra, aunque el otro posible uso no se incorpora al artículo.

d) Ejemplos de uso


El diccionario CLAVE no presenta ningún ejemplo de uso, mientras que en SEÑAS encontramos dos modelos para este paradigma, en el primero, aparecen informaciones enciclopédicas que ayudan al lector tanto para aumentar el léxico como para detectar adecuadamente el sentido de la unidad léxica; en el segundo, se muestra una característica típica del plato.

e) Equivalente

Acerca del equivalente *pisto* recogido en el diccionario SEÑAS podemos clasificarlo como del tipo parcial (Porto Dapena, 2014), es decir, que no existe en la LL, y, por eso se utiliza el vocablo de la lengua en estudio, esto es, otra vez un ejemplo de préstamo o calco. En este contexto, por tanto, cabe señalar que los estudios de Cabré (2006: 241) afirman que “hay que recordar que los neologismos que no son préstamos, pero sí calcos de otras lenguas (traducciones literales de una palabra o sintagma), y se etiquetan según el proceso de formación correspondiente”.

También resaltamos que dicho repertorio lexicográfico no hace ninguna mención sobre el tema en las páginas iniciales de la obra. Consideramos que el mismo vocablo está escrito en cursiva, marcado gráficamente en el diccionario de esta manera porque se trata de un extranjerismo/préstamo, como se explica en las páginas iniciales del diccionario mencionado antes, cuya información la consideramos indispensable para el consultante.

13. Pasemos al análisis del lema *sangría*, más específicamente la acepción de número 4 en CLAVE, unidad del campo léxico de la **gastronomía**.

SANGRÍA	
CLAVE	sangría san.grí.a s.f. 1 Derramamiento abundante de sangre. 2 Punción o corte de una vena para que salga cierta cantidad de sangre. 3 Pérdida, gasto o robo de algo, esp. de dinero, que se hace poco a poco y sin notarse mucho. 4 Bebida refrescante hecha con agua, vino y trozos de frutas. 5 En imprenta, comienzo de una línea más adentro que el resto de la página.  sangrado.
SEÑAS	sangría [saŋgría] 1 f. Bebida hecha con agua, *limonada, vino, azúcar y trozos de frutas: <i>he puesto a la ~ trozos de pera y de manzana; la ~ se hace con vino tinto y canela.</i> → <i>limonada.</i> □ sangria

Cuadro 30. Artículo del vocablo *sangría* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Para la entrada *sangría* (13), el uso de la palabra bebida para empezar la definición es, sin duda, la más adecuada y facilitadora a la hora de la lectura de este artículo, pues define de entrada exactamente de qué se trata el lema definido.

b) Definición

Del análisis del artículo lexicográfico *sangría* podemos decir que, sobre todo, para lusohablantes, estudiantes de ELE o no, tal como está registrado no colabora mucho a la comprensión de los consultantes, dado que, a partir de cómo la voz ha sido definida, se supone que la bebida está hecha con cualquier vino, sea blanco o tinto (cfr. CLAVE), y actualmente también se prepara con cava.

Para un consultante nativo, esta información quizá sea evidente, pero, de todas formas, puede causar una problemática de comprensión para los profesionales del turismo como también para los aprendientes y expertos del área, pues la información incorporada en la microestructura no define de todo el significado real de la voz como presentamos más adelante.

Otra cuestión que debemos mencionar es el hecho de que tampoco informa sobre cuáles son las otras frutas u otros ingredientes con los que generalmente se prepara la sangría. En este sentido, consideramos que estas cuestiones deberían ser incorporadas en la parte definitoria del lexema, ya que se trata de una información enciclopédica que facilitará el entendimiento del destinatario del diccionario.

Según lo visto, este es un caso en el que observamos claramente que la información lingüística en el artículo del diccionario no es del todo suficiente para que el consultante brasileño (estudiante, profesional y experto) comprenda efectivamente el significado

real de un determinado lema, como veremos en otros ejemplos y con más detalle en el análisis de otras unidades léxicas.

c) Distribución de la acepción

Entre los dos diccionarios analizados, CLAVE es el único que presenta las posibilidades de uso de la palabra *sangría*, lo que consideramos de gran utilidad para el lector brasileño.

d) Ejemplos de uso

Confrontando el repertorio de CLAVE con el repertorio de SEÑAS, solo en SEÑAS encontramos ejemplos de uso para este lema, creemos que éstos son bastante didácticos pues los dos traen informaciones enciclopédicas relevantes que no marcan en la definición, ya que es uno de los objetivos de este elemento lexicográfico, es decir, tiene la finalidad de ofrecer aclaraciones que las definiciones lexicográficas no pudieron registrar en la microestructura definicional (cfr. Lara, 2004).

e) Equivalente

Siguiendo nuestro análisis, detectamos un equívoco lexicográfico relativo al equivalente de la voz *sangría* marcado en SEÑAS que nos parece que es un problema de cierta relevancia. En dicha obra, el vocablo está marcado como si existiera en la lengua portuguesa, lo que se aleja de la realidad, como el mismo caso de la unidad léxica *pisto*.

Cabe destacar también el caso de la remisión (identificada por el símbolo →) *limonada* en la que el lexicógrafo afirma que es su sinónimo, es decir, el lexicógrafo remite para aquella entrada (*limonada*) donde se encuentra la misma definición (SEÑAS, 2000: XIX). A continuación, para verificar esta cuestión, veamos la definición de *limonada* registrada en el repertorio SEÑAS y reflexionemos sobre la cuestión aquí propuesta:

1. Bebida hecha con zumo de *limón, agua y azúcar: *la tía preparaba siempre ~ para los niños.* □ limonada 2. Bebida hecha con agua, vino, azúcar, zumo de *limón y trozos de frutas: *celebró su cumpleaños invitando a sus amigos a ~.* → *sangría.* □ **sangría**

Cuadro 31. Artículo lexicográfico de *limonada* en SEÑAS

Como se contempla en el artículo arriba, encontramos dos acepciones para la voz *limonada* en SEÑAS: la primera describe muy bien el significado de lo que es tal bebida. Pero cuando leemos la segunda acepción, define *limonada* como si fuera lo mismo que sangría, pero es importante decir que son bebidas muy diferentes una de la otra y, por esta razón, no es adecuado registrarla como equivalente de la palabra en análisis, esto es, *sangría*.

Para justificar mejor lo que presentamos antes, veamos a continuación la definición de limonada en la segunda acepción marcada en el DLE: 2. f. Bebida compuesta de agua, azúcar y zumo de limón.

14. A continuación, ofrecemos el análisis del artículo lexicográfico de la palabra-entrada *tapa*:

TAPA	
CLAVE	<p>tapa ta-pa s.f. 1 Pieza que cubre o cierra por su parte superior algo que se puede abrir: <i>Levantamos la tapa de la caja para ver su contenido.</i> 2 En un zapato, capa de suela que se pone en la parte inferior del tacón. 3 En un libro u otro objeto encuadernado, cada una de las dos cubiertas. 4 Porción de alimento que se toma de aperitivo, como acompañamiento de la bebida: <i>Tomamos unas cañas y unas tapas de boquerones.</i></p> <p>● {levantar/saltar/volar} la tapa de los sesos loc.verb. col. Disparar a alguien a la cabeza.</p> <p>Etimología Quizá de origen germánico.</p>
SEÑAS	<p>ta.pa [tápa] 1 f. Pieza que abre y cierra un objeto por su parte superior: la ~ de la caja era muy pesada → <i>tapadera</i> □ tampa 2. Alimento ligero que se sirve como acompañamiento de una bebida: <i>nos pusieron una ~ de queso con el vino; en ese bar dan de ~ alitas de pollo.</i> □ porção</p>

Cuadro 32. Artículo del vocablo *tapa* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Evaluamos que los dos descriptores (porción y alimento) están bien elegidos pues los dos definen bien la unidad *tapa* (14); no obstante, defendemos que el primero, utilizado en CLAVE, sería el más adecuado para un diccionario dirigido a aprendientes no nativos.

b) Definición

Las dos definiciones referentes a la comida tapa explican bien el significado de esta palabra, pero quisiéramos llamar la atención sobre la idea de que tapa es un alimento que sirve solo de acompañamiento de una bebida; hoy día, las tapas se han convertido

en un rasgo representativo de la cultura de España y, en muchos casos, han pasado a ser, dependiendo de la situación, la comida principal.

Cabe decir que, otra vez ocurre la presencia del verbo *tomar* para referirse a una comida que no es líquida lo que podrá ocasionar dudas al lector brasileño. No queremos decir que el uso de este verbo sea inadecuado, sino que, se puede evitar su uso en este contexto y para la audiencia en cuestión, en su lugar, se puede decir y emplear el verbo *comer* en el sentido que estamos discutiendo, con el mismo sentido y sin comprometer la información.

De hecho, es oportuno recordar el resultado obtenido en la encuesta de los aprendices quienes afirmaron no conocer la palabra *tapa* (60,4% - 29 informantes). Dicho resultado los lleva a afirmar que las definiciones aquí analizadas no son del todo claras. Asimismo, no estamos de acuerdo con que la información incorporada en el diccionario MICHAELLIS, unos de los repertorios mencionados, tampoco contribuya a su comprensión, pues la consideramos útil para el contexto de lectura, como vemos a continuación:

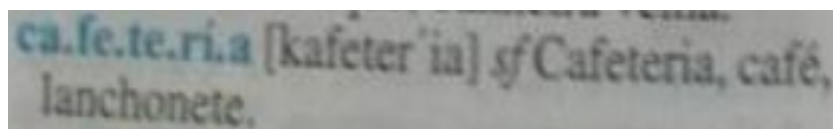


Figura 12. Artículo de *cafetería*

c) Distribución de la acepción

Acreditamos que, en un diccionario utilizado para fines de aprendizaje de algunos extranjeros, específicos o no, la acepción sobre la comida típica de España tendría que ser marcada como la primera, es decir, el criterio lexicográfico de frecuencia de uso.

d) Ejemplos de uso

Los ejemplos muestran los posibles tipos de tapas que los restaurantes o los bares suelen ofrecer a sus clientes. Es decir, la ejemplificación alcanza su objetivo de ofrecer otras nuevas informaciones del lema que la definición no marcó.

e) Equivalente

Consideramos que este equivalente, *porção* en SEÑAS, está bien empleado pues también usamos la palabra *porção* para este contexto de uso; no obstante, las unidades más frecuentes para referirse a *tapa*, en Brasil, serían *petisco* y *tira-gosto*. *Porção* puede significar una cantidad separada de otra más grande que puede ser compartida (*porción*).

15. A continuación, ofrecemos el análisis del artículo lexicográfico de la palabra-entrada *tortilla*, a saber:

TORTILLA	
CLAVE	<p>tortilla tor·ti·lla s.f. 1 Comida que se hace con huevos batidos, a veces con otros ingredientes, y que se fríe en una sartén con aceite. 2 Alimento de forma circular y plana, que se hace con harina de maíz o de trigo.</p> <p>● tortilla española s.f. La que se hace añadiendo al huevo trozos de patatas, fritas previamente.</p> <p>● tortilla francesa s.f. La que se hace solo con huevos.</p> <p>● tortilla paisana s.f. La que se hace con huevo, patata, verduras y chorizo.</p>
SEÑAS	<p>tor.ti.lla tortíʎa f. Comida de forma redonda o alargada hecha con huevo *batido al que se puede añadir otros *ingredientes en una sartén con aceite: <i>para hacer una buena ~ los huevos deben estar bien batidos; pasamos el día en el campo y llevamos bocadillos de ~.</i> □ tortilha</p>

Cuadro 33. Artículo del vocablo *tortilla* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

El descriptor *comida* presente en *tortilla* (15), como ya hemos mencionado y defendido en nuestro trabajo y amparado en el marco utilizado en esta tesis, define genéricamente la palabra, ofreciendo, de esta manera, una idea descriptiva concreta del objetivo.

b) Definición

Sobre el lema *tortilla*, las definiciones arriba, así como las de *pisto*, están bien elaboradas en los dos repertorios lexicográficos analizados en este estudio. No obstante, lo que seguro recomendaríamos o añadiríamos para mejorar y facilitar su comprensión es que, así como se exponen las informaciones en CLAVE, el diccionario SEÑAS podría haber presentado, por lo menos, los más importantes tipos de tortillas, por tratarse de una obra dirigida a usuarios no nativos, específicamente a los brasileños, —como se afirma en la portada del diccionario—, que no conocen todo sobre la cultura meta y, por

tanto, aumentarían su conocimiento a través de estas informaciones relevantes para el consultante extranjero.

Cabe recordar lo que Bosque (1982: 116) expone sobre el motivo por el cual estos tipos de contenidos extralingüísticos están presentes en las voces, eje fundamental del presente trabajo, sean registrados o contemplados en los diccionarios dirigidas a los consultantes no nativos (defendemos también a los que son), esto es, “Creemos, en resumen, que el lexicógrafo no puede dejar de incorporar a los diccionarios las definiciones enciclopédicas puesto que ello solo redundaría en beneficios del usuario (Bosque, cit.: 116)”, principalmente al usuario en potencia, quien constituye el foco fundamental de este trabajo, pero no únicamente.

Para que los estudiantes extranjeros sepan, aumenten y conozcan bien el significado de esta palabra, sería oportuno que el diccionario, dirigido a ese grupo, y con un propósito didáctico claro y bien definido, incorporara informaciones sobre los tipos diferentes de tortillas, si es un plato principal o si es servida como merienda, es decir, informaciones de tipo cultural y enciclopédico, pues, según Cancino, (2008: 627) “hay que tener en cuenta diferencias inter y intraculturales, y a veces hay que limitar el campo a sectores, regiones o países determinados” (sic).

c) Distribución de la acepción

Solamente se marca en CLAVE informaciones de este carácter lingüístico en la microestructura del diccionario. Y la distribución de las acepciones está adecuada tomando en consideración el uso de la palabra.

d) Ejemplos de uso

El diccionario CLAVE no registra ningún ejemplo de uso, pero ofrece informaciones enciclopédicas especificando los tipos de tortilla y las diferencias entre cada una a través de la caracterización de ellas. SEÑAS sí que marca dos ejemplos de uso en los cuales el lector podrá aprender y aprehender la información importante para la elaboración de la comida, además de otra información cultural y enciclopédica sobre la existencia de bocadillos hechos de tortilla, facilitando que el lector brasileño amplíe sus conocimientos sobre la cultura de llegada.

e) Equivalente

Respecto al equivalente, también podemos decir que se trata de un ejemplo de préstamo (con la adaptación en la escritura), pues nosotros, los brasileños, usamos el referido vocablo tal cual como en la lengua meta. No obstante, tanto por la forma y la manera de preparación como por la presentación de sus ingredientes, destacamos que se podrían utilizar las palabras *panqueca* o *bruaca*, dependiendo de la región, como posibles candidatos a equivalente de *tortilla*, si no usáramos el préstamo adaptado (Cabré, 1996).

A continuación, pasamos al análisis de las unidades léxicas del campo de la hostelería.

5.3. Artículos lexicográficos de la hostelería

16. Dando continuidad del análisis, el primer artículo que hemos elegido para el análisis del ámbito de la **hostelería** se refiere al vocablo **albergue**, el cual se define de la siguiente manera:

ALBERGUE	
CLAVE	albergue al.ber.gue s.m. 1 Lugar que sirve de resguardo, de cobijo, de alojamiento o de vivienda temporal: <i>Aquella cueva era el albergue de una fiera.</i> 2 Alojamiento o cobijo que se dan o que se toman: <i>Nos ofrecieron albergue en su casa.</i> 3 Establecimiento público en el que se atiende al turismo durante estancias cortas: <i>albergue juvenil.</i> 4 Establecimiento benéfico en el que se aloja provisionalmente a personas necesitadas: <i>Esta comunidad de religiosas lleva un albergue para ancianos.</i> 5 Ayuda y protección: <i>En aquellos momentos tan difíciles, solo encontré albergue en mi familia.</i>
SEÑAS	al.ber.gue [alβérye] 1 m. Lugar donde se vive durante un tiempo, que sirve para descanso, pasar unos días o estar protegido: <i>una señora muy amable nos dio ~ en su casa por aquella noche; si nos damos prisa llegaremos al ~ de la montaña antes de que sea de noche.</i> → alojamiento, hospedaje. □ pousada 2 Establecimiento público que sirve para pasar unos días de vacaciones: <i>este verano he estado en un ~ juvenil y lo he pasado muy bien.</i> □ albergue

Cuadro 34. Artículo del vocablo *albergue* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

De ahí, veamos a continuación la definición producida para el término **lugar** extraído del repertorio CLAVE en formato en línea (2016) para verificar dicha afirmación a partir de nuestro análisis: Afirmamos que el descriptor empleado en la cuarta acepción para definir este lema (16) es muy impreciso, esto es, tiene una carga semántica muy

ambigua, pues *albergue* no es un lugar cualquiera, sino un establecimiento hotelero, como también lo son hotel (conferir la definición en el diccionario) y parador, analizado más adelante en esta sección, términos en cuyas definiciones se aplica mejor el referido descriptor, establecimiento. Por tanto, establecimiento sería efectivamente más apropiado para encabezar la definición de *albergue*, como se ve registrado en las entradas de hotel, hostel y parador, por ejemplo. Incluso para mantener una uniformidad en el uso del archilexema utilizado para empezar la definición de las palabras de este ámbito.

De ahí, veamos, a continuación, la definición ofrecida para el término *lugar* extraído del repertorio CLAVE en formato en línea (2016) para verificar dicha afirmación a partir de nuestro análisis:

1 Espacio ocupado o que puede ser ocupado; 2 Paraje, sitio, terreno adecuado para algo, o parte de un espacio; 3 Población pequeña; 4 Ocasión o momento oportunos para realizar o conseguir algo; 5 En una serie ordenada, posición o sitio ocupados.

Cuadro 35. Artículo del vocablo *lugar* en CLAVE

Si aplicamos, en este caso, el principio de la conmutabilidad (Porto Dapena, 2014), vamos a comprobar claramente que la definición para dicho artículo no es la más adecuada, pues según Seco (1987: 21) “[...] la sustituibilidad es el mejor banco de pruebas para determinar si una definición es o no correcta”. Y, de hecho, si aplicamos tal sustitución de los descriptores no obtendremos la adecuada equivalencia semántica que debería existir entre dichos componentes léxicos, pues como afirma Ahumada Lara (1989: 111), esta prueba sirve, por tanto, para “[...] valorar la calidad que presenta el trabajo lexicográfico”.

b) Definición

Como podemos observar en la unidad léxica *albergue*, en primer lugar, es imprescindible resaltar que el verbo *vivir* (utilizado en SEÑAS) en el portugués de Brasil tiene otro sentido, es decir, en un falso amigo, el cual se refiere al proceso de estar vivo, entre otras acepciones posibles (cfr. *Aurélío*, 2016, en línea). Esto es, su empleo puede ocasionar una comprensión equivocada y con ello imposibilitar su buen uso por parte de algunos estudiantes de ELE hablantes de portugués. En segundo lugar, sí que es verdad que en el uso coloquial y oral se utiliza en el mismo sentido del castellano (presentado

en la definición), sobre todo en algunas zonas rurales de Brasil, como se puede verificar en los *Atlas Lingüístico do Brasil* (ALiB, 2014).

También debemos comentar que la utilización del término *albergue* como un lugar para estar protegido no informa adecuadamente al lector extranjero, pues, posiblemente, alguien pueda interpretar, a partir de la información dada en la definición del diccionario, que, por ejemplo, una persona puede entrar en el recinto para simplemente pasar un rato por cualquier motivo sin la necesidad de realizar una reserva previa, pues no siempre se paga al momento de hacer la reserva.

Así pues, según lo que hemos visto hasta ahora, podemos adelantar que hemos constatado que las definiciones lexicográficas ofrecen más informaciones lingüísticas que enciclopédicas (como en otros lemas). Esto es, la mayoría de las informaciones que encontramos en dichos repertorios no son del todo suficientes para la comprensión del significado real de las palabras para los consultantes brasileños del ámbito turístico, tanto para el estudiante como para el profesional (guía turístico, camarero, auxiliar de vuelo, agente del mostrador, etc.), considerando que la ausencia de contenidos culturales y extralingüísticos debe ser tomada en cuenta con el fin de que estas informaciones señaladas sean contempladas en los diccionarios, principalmente los diseñados para estudiantes extranjeros. Por tanto, corrobora nuestra discusión, los estudios del investigador Porto Dapena (2014: 45) cuando afirma que la definición enciclopédica es una tipología que consiste en definir la cosa representada por la palabra a través de una cantidad bastante significativa de informaciones de carácter enciclopédico.

c) Distribución de la acepción

Como se ve claramente, CLAVE presenta cuatro acepciones y SEÑAS dos registros. Otra cuestión también importante y que seguramente debemos mencionar es acerca de la secuencia y el orden de cómo las acepciones aparecen en la obra lexicográfica SEÑAS. Como verificamos, en el diccionario antes mencionado, tanto para cualquier lector como, principalmente, si se trata de un repertorio dirigido al consultante brasileño, iniciantes de todas las áreas, incluso al público de turismo, la segunda acepción estaría registrada en primer momento, pues el establecimiento *albergue* es el elemento más

importante para ser definido en un diccionario de este tipo, y no los sentidos figurados que la palabra también representa.

d) Ejemplos de uso

Centrándonos en el primer ejemplo de uso, en SEÑAS, se expresa que la señora ha dado albergue a alguien. En este ejemplo, se puede suponer que el alojamiento es totalmente gratuito, pues el verbo *dar* en portugués implica un ofrecimiento hecho por una persona y, por eso, no es necesario efectuar ningún tipo de pago.

Es importante decir que, si aplicamos la técnica de sustituibilidad, vamos a comprobar que el equivalente *posada* propuesto por SEÑAS en la primera acepción no queda registrado con suficiente claridad, porque, en portugués de Brasil, así como en el español, *albergue* y *posada* son establecimientos hoteleros con diferencias significativas. Es decir, la palabra señalada no posee el mismo valor semántico de la entrada. Y que, de esta manera, el libro lexicográfico, que debe o debería ser un instrumento didáctico en el aula, se convertirá en una obra olvidada por los estudiantes, ya que no siempre contesta a sus preguntas y, en consecuencia, ocasiona, algunas veces, más dudas al consultante.

Este análisis corrobora lo que la **profesora B** afirma en la encuesta (cfr. página 95) que, en muchos casos, el diccionario no refleja la realidad del alumno y, en este sentido, dicha distancia entre las informaciones marcadas en el repertorio y las necesidades reales del usuario provoca un alejamiento del consultante potencial de la obra didáctica.

Dando continuidad al análisis, existen otras informaciones, y se hace necesario destacarlas, presentes en el repertorio SEÑAS. La primera se refiere a los vocablos *alojamiento* y *hospedaje* los cuales están incorporados como sinónimos de *albergue* para su primera acepción. Este manual lexicográfico indica al lector que, para estas dos palabras, se ha usado la misma definición (a través del símbolo →), pero, el lexicógrafo proporciona falsas definiciones, ya que no son la misma cosa en el sentido más estricto del significado de la palabra, presentando sus diferentes usos. La segunda es que, en los dos ejemplos de uso en SEÑAS, aun siendo con sentidos diferentes, se debería usar el mismo equivalente (*albergue*), pues el diccionario marca *posada* para la primera acepción y *albergue* para la segunda.

e) Equivalente

Otra información es la relativa al equivalente de traducción marcado como *pousada*, pero representa otro equívoco pues tenemos *albergue* como se registra en la segunda acepción que sirva también para la primera.

17. Para el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *balneario*, del campo léxico de la *hostelería*:

BALNEARIO	
CLAVE	balneario bal.ne.a.rio s.m. 1 Establecimiento público donde se pueden tomar baños medicinales y en el cual suele darse hospedaje: <i>Para el reuma le recomendaron tomar baños en un balneario.</i> ☑ baños. 2 En zonas del español meridional, lugar turístico famoso por sus playas: <i>Punta del Este es un famoso balneario uruguayo.</i> Etimología Del latín <i>balnearius</i> (relativo al baño). USO Es innecesario el uso del anglicismo <i>spa</i> .
SEÑAS	bal.ne.a.rio balneáriu m. Establecimiento en que se ofrecen baños medicinales: <i>cuando terminemos este trabajo, tendremos que ir a un ~ para recuperar las fuerzas.</i> → baño. ☐ balneário

Cuadro 36. Artículo del vocablo *balneario* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

En la entrada *balneario* (17) se emplea un descriptor coherente, en el sentido que representa una palabra que sintetiza adecuadamente el significado del lema que está siendo definido.

b) Definición

Para las dos definiciones recogidas en CLAVE, afirmamos que están bien elaboradas y son útiles para el consultante brasileño pues en ellas se incorporan, además de las informaciones lingüísticas, las enciclopédicas pertinentes para dicho lector, así como en el repertorio SEÑAS. No obstante, para los brasileños, la primera idea que surge al tratar de este establecimiento es que se trata de un sitio, costero o no, que las personas suelen frecuentar, principalmente para disfrutar de su tiempo libre, por ejemplo, para tomar un baño, ya que estos espacios suelen tener piscinas.

c) Distribución de la acepción

Hemos detectado la ausencia de otro contexto de uso para esta unidad léxica (17), en esta entrada, que debería estar registrado incluso como primera acepción por ser el más utilizado en Brasil, se trata del significado de *balneario* como un sitio de ocio, los otros contextos aparecerían como secundarios.

d) Ejemplos de uso

Existe una ligación estrictamente cercana entre los elementos constituyentes del artículo lexicográfico, es decir, cada parte es complementaria de la otra, concluimos que los ejemplos de uso también lleguen a causar dudas significativas en el consultante brasileño, puesto que dichos usuarios no reconocen este establecimiento para fines medicinales, sino meramente para ocio. Cabe decir que el uso de la palabra *reúma*, podrá, posiblemente, ofrecer otra búsqueda por ser una palabra de nivel alto. Sería mucho más viable el uso de otro “problema”, como dolor de cabeza o dolor de espaldas.

Queremos señalar la importancia para el lector de la presencia de los contenidos enciclopédicos en el segundo ejemplo de uso, añadiendo una característica del signo lingüístico y, así, contribuyendo al significado.

e) Equivalente

Según la definición y el ejemplo de uso marcados en SEÑAS, el equivalente no está debidamente empleado para la lengua portuguesa de Brasil, pues usaríamos *termas* para la traducción de los contextos que fueron definidos. Por tanto, *balneário* sería la equivalencia para el significado del espacio de ocio que comentamos antes, cuyo sentido no fue contemplado en los diccionarios.

f) Informaciones adicionales

La sugerencia para evitar el uso del anglicismo *spa*, nos parece, sin duda, una actitud ideológica marcada en el diccionario CLAVE. No obstante, *spa* es una palabra muy usada en diferentes contextos de la lengua.

18. Para el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *cafetería*, del campo léxico de la **hostelería**:

CAFETERÍA	
CLAVE	cafetería ca·fe·te·rí·a s.f. Establecimiento donde se sirven café y otras bebidas y comidas.
SEÑAS	ca.fe.te.ri.a [kafetería] f. Establecimiento en que se sirven café y otras bebidas o comidas: <i>todas las mañanas van a una ~ a desayunar.</i> → <i>café</i> . □ café

Cuadro 37. Artículo del vocablo *cafetería* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Establecimiento define bien la unidad léxica *cafetería* (18), y, por tanto, representa adecuadamente cómo definir esta categoría; no obstante, nos preguntamos el motivo de la decisión por parte de los responsables de las obras de no usar *público* u otra como *comercial*, para caracterizar y especificar más su significado, como vemos en las otras palabras que ya analizamos.

b) Definición

Para el paradigma definicional, acreditamos que los dos diccionarios podrían haber añadido que es un establecimiento especializado en la venta de, principalmente, diferentes tipos de café, pero que, muchas veces, se puede comer algo ligero o algo de tapa, y, también, tomar otro tipo de bebida distinta de la que lleva el nombre del establecimiento.

c) Distribución de la acepción

Como no se refiere a una palabra polisémica en la entrada 18, no existe la necesidad de marcar tal aspecto.

d) Ejemplos de uso

Como se puede pedir otro tipo de bebida además de café, la información acerca de desayunar sería más un ejemplo de uso pertinente para ser marcado, y por eso, cabría otra ejemplificación que contemplara estas cuestiones identificadas en este estudio.

e) Equivalente

Está claro que, de acuerdo con los demás paradigmas que hemos analizado para esta unidad, el equivalente adecuado es *cafetería*. A lo que se podría añadir, como se hizo en otras entradas (véase *menú*), la información de que → *café* es su sinónimo y que usaría la misma definición para explicar dicha palabra.

19. Para el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *calefacción*, del campo léxico de la **hostelería**:

CALEFACCIÓN	
CLAVE	<p>calefacción ca·le·fac·ción s.f. 1 Sistema y conjunto de aparatos destinados a calentar un edificio o parte de él: <i>calefacción eléctrica</i>.</p> <p>● calefacción central s.f.</p> <p>La que depende de un foco calorífico o de una caldera común para todo un edificio.</p> <p>Etimología Del latín <i>calefactio</i>, y este de <i>calefacere</i> (calentar).</p>
SEÑAS	<p>ca.le.fac.ción kalefakθión f. Conjunto de aparatos que sirven para calentar un lugar. <i>La ~ es fundamental en invierno; por favor, enciende la ~ del coche.</i> □</p> <p>calefação</p>

Cuadro 38. Artículo del vocablo *calefacción* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Acreditamos que la palabra *sistema* es más adecuada para ser el descriptor de la entrada *calefacción* (19) como se registra en el diccionario CLAVE, comparado con *conjunto* empleado en SEÑAS. Sin embargo, cabe resaltar que no es necesario el uso de dos descriptores 'sistema y conjunto' para empezar la definición.

b) Definición

Para este artículo en lo referente a *calefacción*, al definir como conjunto (en SEÑAS) y sistema (en CLAVE) que tiene la función de *calentar* no explica exactamente a qué se refiere el vocablo, pues, por ejemplo, si el lector no (re)conoce y tampoco sabe el significado del verbo señalado, el consultante no lo comprenderá en el primer momento de la búsqueda y, quizá, tendrá que consultar el significado de este verbo para facilitar y constatar la comprensión del sustantivo *calefacción* o dejará/olvidará la búsqueda y, por ende, no habrá resultados efectivos y positivos en el aprendizaje del consultante.

c) Distribución de la acepción

Solo se marca una acepción para la definición de 'calefacción central' en el diccionario CLAVE, lo que consideramos que podría registrarse como una subentrada, como se presenta en la entrada de la unidad *pensión*.

d) Ejemplos de uso

En el ejemplo de uso marcado en el repertorio SEÑAS, el significado real del lema se acerca un poco más a la vida cotidiana de los nativos del idioma y, por consiguiente, incorpora positivamente y activamente el significado que la definición no ha podido representar, al contrario del CLAVE que no introduce ninguna nueva información que complete el significado de la palabra, por tanto, no alcanza el objetivo de la ejemplificación de ayudar al lector en el empleo de la palabra.

A continuación, en el cuadro 48, vemos como el repertorio MICHAELIS en formato en línea define *calefacción* en lengua portuguesa en su segunda acepción:

1 Formação de uma camada de vapor entre uma superfície muito aquecida e um líquido. 2 Aquecimento de recintos fechados que serve de proteção contra o frio.

Cuadro 39. Artículo del vocablo *calefação* en MICHAELIS

Dicha definición nos lleva a afirmar que, el lector brasileño de cualquier nivel lingüístico, aunque no sea de su realidad y tampoco haya escuchado sobre tal objeto, podrá comprender efectivamente que la palabra se refiere a un instrumento cuya función es calentar los espacios de un lugar, esto es, que sirve de protección contra el frío. En este sentido, defendemos que este artículo alcanza el objetivo del diccionario: satisfacer las necesidades de sus usuarios.

Por tanto, de la comparación de estos dos artículos en español con el de la lengua portuguesa resulta un análisis interesante que nos permite obtener la siguiente conclusión: el lector brasileño comprenderá mejor los ejemplos marcados en el repertorio SEÑAS, incluso el consultante sabrá que se trata de usos distintos (casa y coche). En este sentido, el referido diccionario desempeña con eficacia su función de ayudar al lector extranjero a comprender el uso de una palabra determinada en la LL.

e) Equivalente

El equivalente está bien empleado y, por consiguiente, no ofrecerá problemas de comprensión de naturaleza lingüística.

20. Para el siguiente análisis hemos recurrido al vocablo *camarero*, del campo léxico de la **hostelería**:

CAMARERO	
CLAVE	camarero , ra ca·ma·re·ro, ra s. 1 Persona que se dedica a servir consumiciones en un bar o en otros establecimientos semejantes, esp. si esta es su profesión: <i>Me atendió la camarera de la barra.</i> 2 Persona que se dedica profesionalmente al servicio en un hotel o en un barco de pasajeros y al cuidado de los camarotes o de las habitaciones: <i>El camarero que les bajó el desayuno al camarote es nuevo.</i> 3 Antiguamente, persona que ayudaba y servía al rey o a los nobles: <i>La camarera mayor de la reina tenía que ser noble.</i> s.f. 4 Carrito de cocina para llevar varias cosas a la vez, esp. si es comida o bebida: <i>Pon todo en la camarera y llévalo al comedor.</i>
SEÑAS	ca.ma.re.ro, ra kamaréro, ra 1 m. f. Persona que se dedica a servir comidas o bebidas: <i>trabaja como ~ en un bar; ¿qué camarera te atendió en el restaurante?</i> <input type="checkbox"/> garçom, garçonete 2 Persona que limpia las habitaciones en un establecimiento hotelero: <i>si necesitas toallas limpias, llame a la camarera de su piso.</i> <input type="checkbox"/> camareiro

Cuadro 40. Artículo del vocablo *camarero* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Como observamos en muchas palabras del ámbito profesional, por ejemplo, el caso de *camarero* (20), en los diccionarios CLAVE y SEÑAS utilizan el hiperónimo *persona* para empezar la descripción de la definición. No obstante, como aparece en muchos repertorios lexicográficos del tipo monolingüe de la lengua portuguesa, por ejemplo, acreditamos que el vocablo más adecuado para encabezar la definición para este tipo de unidad léxica sería *profesional* pues se refiere a un término más general y que, sobre todo, se trata de una palabra que especifica la profesión en cuestión.

b) Definición

Para la lexía 20, afirmamos que la definición en los dos artículos está explícitamente bien elaborada, es decir, las informaciones marcadas ofrecen y evitan que el lector haga otras búsquedas innecesarias, tomando en consideración sus usuarios en potencia. En ellos, los lexicógrafos presentan las tres posibilidades de uso para *camarero* (las 3 primeras acepciones), junto a los contextos correspondientes, presentando las diferencias para facilitar el uso correcto, tanto oralmente como por escrito.

De hecho, para este artículo lexicográfico, el análisis lleva a ofrecer sugerencias en el sentido de que el diccionario SEÑAS podría haber registrado, por ejemplo, sinónimos

que encontramos en otras entradas que ya hemos analizado anteriormente, como *balneario* o *cafetería*.

c) Distribución de la acepción

Los dos repertorios analizados marcan claramente las acepciones existentes de esta palabra en sus diversos sentidos. Presentan varias posibilidades de usos establecidos para esta palabra marcados en cada uno de los diccionarios analizados. En este sentido, en las cuatro acepciones se presentan definiciones y, para cada una de éstas, el registro de la ejemplificación de uso a cada contexto del significado es diferente y correspondiente con la unidad léxica.

d) Ejemplos de uso

Los ejemplos de uso marcados en cada acepción reflejan de forma adecuada los hechos de la sociedad y, por eso, contribuyen efectivamente a la buena comprensión del significado de la palabra y de las particularidades de su empleo considerando el contexto de uso.

e) Equivalente

Para los equivalentes marcados en las dos acepciones, afirmamos que están bien empleados. Aunque no tan importante, pero, para seguir con la uniformidad al incorporar una voz, quizá el repertorio debería poner el género femenino (*camareira*) en la segunda acepción del repertorio SEÑAS, como se recoge en la primera acepción, *garçom*, *garçonete*. Por lo expuesto, al no recoger el género femenino *camareira*, como se hizo con *garçonete*, el lector tal vez cuestionará su fiabilidad por la falta de dicha información que representa la uniformidad y la ordenación de las informaciones en esta obra.

21. Para el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *empleado*, del campo léxico de la *hostelería*:

EMPLEADO	
CLAVE	empleado , da em·ple·a·do, da adj./s. 1 Referido a una persona, que desempeña un trabajo a cambio de un sueldo.
SEÑAS	em.ple.a.do, da empleádo <i>m. f.</i> Persona que realiza un trabajo a cambio de dinero: <i>en esta empresa han despedido a cuatro empleados; el jefe no sabe tratar a sus empleados → trabajador.</i> □ empregado

Cuadro 41. Artículo del vocablo *empleado* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Como observamos en muchas palabras relacionadas con las profesiones, en la unidad *empleado* (21), en CLAVE, empieza usando la palabra *referido*, se podría iniciar la definición con el vocablo *persona* como hizo SEÑAS. De todas formas, como se usa en los diccionarios monolingües de la lengua portuguesa, acreditamos que la mejor palabra para empezar la definición de las profesiones sería *profesional*, como comentamos anteriormente y que observamos en otras unidades de este campo semántico. Sabemos que los estudios evitan el uso de *referido* para describir a los sustantivos (cfr. Porto Dapena, 2002: 298).

Asimismo, llamamos la atención sobre la palabra *persona*, es decir, su empleo representa o puede suponer que, para esta profesión, cualquier persona está preparada para ocupar el cargo sin las necesidades obligatorias de una formación más específica y necesarias para ejercer una profesión. No obstante, el profesional de turismo puede trabajar en esta área como empleado y, para eso, tuvo que realizar una carrera de cuatro años de estudios universitarios.

b) Definición

De manera general y muy diáfana decimos que esta no es la mejor manera de definir la profesión de la entrada 20, pues, a nuestro modo de ver, cualquier persona que esté ejerciendo una profesión es, de alguna manera, responsable para desempeñar sus funciones y cobrar por ello.

Vemos en esta, como en otras definiciones de profesiones, la carga ideológica que el lexicógrafo (o grupo editorial de la obra) presenta. Una hipótesis que sugerimos, a partir de la lectura de la definición, es que las profesiones de oficio serían las únicas que trabajarán a cambio de un sueldo. Si vamos a los mismos diccionarios en cuestión para esta investigación y buscamos la definición de las entradas de otras profesiones como, por ejemplo, de empresario, periodista, médico o profesor, dichas profesiones son definidas como actividades en que las personas se dedican o ejercen sus ocupaciones, pero no mencionan que estos profesionales trabajan a cambio de un sueldo.

Es decir, en los dos manuales lexicográficos, CLAVE y SEÑAS, la definición transluce una carga ideológica (cfr. Rodríguez Barcia, 2012), pues como en esta voz y en otras como, por ejemplo, *hostal* o *pensión*, el profesional trabaja a cambio de dinero, pero en otros como, *médico*, *arquitecto*, *hotel* o *parador* no existe la presencia de dicha información en su artículo lexicográfico. Además de ser una información que sobra en la definición, ya que toda y cualquier profesión debe tener su reconocimiento y eso ocurre por medio del pago de un salario.

c) Distribución de la acepción

Encontramos el número 1 en el diccionario CLAVE como si existiera un segundo uso para esta palabra mientras que el repertorio SEÑAS no marca ninguna acepción.

d) Ejemplos de uso


Lo que es interesante comentar sobre este paradigma es que solo en SEÑAS se incorporan ejemplos de uso, los cuales presentan una carga ideológica, informaciones que deben ser evitadas por los que elaboran las obras lexicográficas, sobre todo, para las que están dirigidas al público extranjero.

e) Equivalente

Podríamos decir que no hay ningún problema en marcar *empregado* como el equivalente de esta unidad. Sin embargo, *empregado* y *funcionario*, en portugués, son términos diferentes. El primero no hace referencia a una profesión, sino que mantiene una relación de trabajo con el contratante para desempeñar alguna función determinada. Por ejemplo, un médico (profesional liberal) puede ser empleado en un hospital privado. En lengua portuguesa, jurídicamente hablando, el funcionario en el ejercicio de su

función y atribuciones será, obligatoriamente, remunerado y pertenece a la plantilla; mientras que el empleado puede o no ser remunerado, además de no tener vínculo fijo con la empresa.

22. Para el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *habitación*, del campo léxico de la **hostelería**:

HABITACIÓN	
CLAVE	habitación ha·bi·ta·ción s.f. En una vivienda, cada uno de los espacios o departamentos en que está dividida, esp. los destinados a dormir: <i>Mi casa tiene cinco habitaciones.</i>  cuarto.
SEÑAS	ha.bi.ta.ción aβitaθión f. Parte o pieza de una casa separada por paredes de las demás: <i>tenemos que pintar esa ~ porque las paredes están muy sucias.</i> □ cómodo

Cuadro 42. Artículo del vocablo *habitación* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Acreditamos que los dos repertorios no utilizan un adecuado definidor para la unidad *habitación* (22). Como se ve más adelante en el diccionario DEL, quizá la palabra *lugar* o, incluso, *parte*, serían mejores candidatos para representar la función de descriptor. Defendemos el uso de este último vocablo porque cualquier vivienda está dividida en partes y, seguramente, el lector de esa entrada comprenderá de se refiere la palabra definida.

b) Definición

Nos parece evidente que, aunque sea un diccionario dirigido a hablantes nativos de lengua española, estamos seguros en afirmar que, para los brasileños, usuarios de esta obra, la definición de *habitación* en el repertorio CLAVE está mejor elaborada en comparación con SEÑAS, con excepción de la información que dice 'especialmente para dormir'. Declarar que *habitación* es una pieza de la casa separada por paredes de las demás no explica claramente o casi nada su significado y, quizá, haya un equívoco en el significado de esta palabra, pues para el repertorio DEL (2002) *habitación* es:

1. f. Acción y efecto de habitar.
2. f. Lugar destinado a vivienda.
3. f. En una vivienda, cada uno de los espacios entre tabiques destinados a dormir, comer, etc.
4. f. Dormitorio.

Cuadro 43. Artículo de *habitación* del diccionario DEL

Como se percibe claramente en las acepciones de la palabra *habitación* del diccionario DEL, principalmente en la cuarta acepción, este vocablo se refiere al dormitorio, uno de los espacios, de una casa u otro tipo de vivienda que está destinado especialmente a dormir.

c) Distribución de la acepción

Sobre esta acepción, el análisis que hacemos es que los dos diccionarios no marcan ningún problema de carácter lingüístico en la microestructura de los artículos lexicográficos de la entrada *habitación*. No obstante, debería ofrecer, pues, los demás usos de esta palabra para que el lector reconozca las diferencias de usos que la afectan, incluso las referentes al ámbito de la hostelería. Es decir, los aprendices afirman, de manera unánime, que conocen esta palabra en la pregunta 17 del cuestionario de los estudiantes (página 182); sin embargo, 15 estudiantes (un 31,25%) afirman que, en la combinatoria léxica 'habitación doble', buscarían en la palabra *doble*. De ahí que dicho resultado puede demostrar que, quizá, los informantes no discernen efectivamente que se trata del espacio para dormir, incluso porque, en el libro de texto utilizado por los participantes, el *Nuevo Ven I* (2003: 33), muestra el siguiente significado:

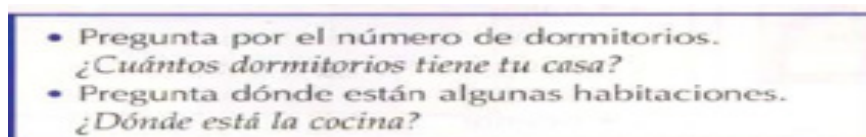


Figura 13. Diferencia entre *dormitorio* y *habitación*

Esto es, al analizar las preguntas anteriores, podemos considerar que *dormitorio* y *habitación* no tienen el mismo significado, pues no se trata de la misma realidad. En otras palabras, concluimos que el dormitorio es una habitación, pero no toda habitación es un dormitorio.

d) Ejemplos de uso

Para el paradigma referente al ejemplo de uso, también está más claro el significado marcado en CLAVE. Tal vez sería interesante explicar que se utiliza en el contexto hotelero y no solo para las viviendas particulares.


La ejemplificación no está marcada en los repertorios analizados; sin embargo, en un diccionario diseñado específicamente para los consultantes y estudiantes extranjeros de ELE, y, también del ámbito de turismo, técnicamente hablando, en el ámbito de la hostelería, los repertorios analizados no incluyen la combinatoria léxica **unidad habitacional**, terminología utilizada entre los profesionales del área. Cabe informar de que existe distinción entre las áreas comunes de un hotel y el área de uso privativo, así se dice *unidad habitacional* para diferenciar el área de uso privativo, y seguro que esta información servirá para los estudiantes de ELE en el curso de turismo, los *turismólogos* y sus pares.

e) **Equivalente**

Y ya, para terminar, el mejor equivalente para este vocablo es, sin lugar a dudas, la palabra *quarto* o *habitação*, y no *cómodo* como propone el diccionario. Este último lema significa cada parte que compone una vivienda. No estamos aquí diciendo que la definición que los dos diccionarios registran sea errónea, sino que la palabra *habitación* no solo significa las partes de una vivienda, sino que, además de eso, tiene otro significado y que debería estar marcado en los dos repertorios, sobre todo en SEÑAS, por su carácter didáctico y por ser una propuesta diseñada a extranjeros, para que este cumpla su misión pedagógica eficazmente.

Por tanto, lo que sucede es que la definición no se corresponde con el significado real de la palabra definida, ya que no recoge otros significados importantes. A partir de este análisis, podemos afirmar que se trata de un caso de envejecimiento de la definición (Medina Guerra, 2003: 135) en el que la palabra pierde unos de sus significados y recibe una nueva significación debido, tal vez, a su época. Esto nos parece un escollo que el diccionario marca y que, aunque no sea la intención de los compiladores en su quehacer lexicográfico, se presenta como un ejemplo de definición que no está bien empleada en la redacción, comprometiendo seguramente la comprensión del lema por parte del usuario extranjero.

23. Para el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *hostal*, del campo léxico de la **hostelería**:

HOSTAL	
CLAVE	hostal hos·tal s.m. Establecimiento público donde se da comida o alojamiento a cambio de dinero: <i>Fuimos a comer al hostal y nos quedamos a dormir.</i>  hostería. Etimología Del latín hospitalis (habitación para huésped).
SEÑAS	hos.tal ostál m. Establecimiento de categoría inferior al hotel, que acoge a viajeros o visitantes y les ofrece cama y comida a cambio de dinero: <i>buscamos un ~ para alojarnos porque no teníamos mucho dinero.</i> → <i>hostería, hotel, pensión.</i> □ pensão

Cuadro 44. Artículo del vocablo *hostal* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Como hemos comentado anteriormente, respecto a las unidades relacionadas con lugares destinados a hospedarse, donde se aplica el lema *hostal* (22), defendemos que la palabra más apropiada para empezar la definición de dichas unidades es, sin lugar a dudas, el archilexema *establecimiento*, como está registrado en los dos artículos lexicográficos de los repertorios analizados en este estudio.

b) Definición

Realizando la necesaria comparación de la definición de *hostal* en los dos repertorios, teniendo en cuenta la comprensión lectora, afirmamos que SEÑAS es más claro y preciso al definir la unidad léxica, pues, presenta, a nuestro entender, las informaciones indispensables sobre tal entrada, independientemente de quién es el público por el que se ha redactado la obra lexicográfica. También es importante señalar que las definiciones no permiten diferenciar otros establecimientos hoteleros como, por ejemplo, pensión, hotel, etc. Solo en SEÑAS encontramos una información incorporada a este paradigma que sería “categoría inferior”, la cual intenta caracterizar más específicamente el objeto, pero que tampoco añade una información que el usuario podrá diferenciar con certeza de los otros establecimientos, sin aclarar del todo su significado.

Aunque defendamos que la información de que se trata de un establecimiento de tipo público no es la manera más adecuada para caracterizar tal vocablo, pues ofrece a los

consultantes brasileños la idea de pertenencia, esto es, que tenemos libre acceso y, por consiguiente, no se necesita hacer ningún tipo de pago para ingresar en las instalaciones como, por ejemplo, los hospitales públicos, con sus debidas restricciones. De hecho, podríamos considerar, según este análisis, otro caso de falso amigo entre los pares lingüísticos estudiados en esta investigación.

c) Distribución de la acepción

Los dos repertorios lexicográficos no recogen ningún problema de este carácter lingüístico en la microestructura para esta unidad léxica. No obstante, se puede decir que, en CLAVE, aunque sepamos de su carácter más normativo/general (de uso), tal vez la primera acepción más cerca de la realidad de los hablantes sería la correspondiente a alojamiento, es decir, la segunda acepción, como la encontramos contemplada en SEÑAS.

d) Ejemplos de uso

Los ejemplos de uso utilizados para caracterizar la palabra en análisis están bien empleados, es decir, completan la definición y al final, la aclaran. No obstante, quisiéramos comentar acerca de dos puntos que consideramos relevantes, a saber: *i*) en CLAVE se habla sobre la posibilidad de comer en este espacio físico pero, muchas veces, los hostales no ofrecen ni siquiera el desayuno a los huéspedes; y también *ii*) en el diccionario SEÑAS se muestra que la preferencia por este establecimiento hotelero es, principalmente, porque el cliente no dispone de suficiente dinero, lo que no constituye una verdad absoluta, pues mucha de la clientela que va a un hostel no se debe solo a que no quiere gastar mucho, en este sentido, se trata de una cuestión personal y no únicamente económica como afirma el diccionario.

Ante lo expuesto, el análisis lleva a considerar que, en este sentido, estamos delante de una información ideológica que debería evitarse en este tipo de obras.

e) Equivalente

El equivalente que SEÑAS debería proponer sería *hostal*, pues existe en la lengua portuguesa o el propio préstamo *hostel* del inglés, incluso bastante usado en este contexto brasileño y, principalmente, por no ser lo mismo que *pensión* (26) como verificaremos más adelante.

24. Para el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *hostelería*, del campo léxico del mismo nombre:

HOSTELERÍA	
CLAVE	hostelería hos·te·le·rí·a s.f. Conjunto de servicios que proporcionan principalmente comida y alojamiento a huéspedes y viajeros, a cambio de dinero: <i>La huelga de hostelería me impidió salir de vacaciones.</i>
SEÑAS	hos.te.le.ría ostelería f. Conjunto de servicios que dan las empresas y personas que se dedican profesionalmente a acoger y alimentar a viajeros y visitantes a cambio de dinero: <i>la ~ es una de las mayores fuentes de ingresos de la economía española.</i> □ holetaria

Cuadro 45. Artículo del vocablo *hostelería* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

El archilexema *conjunto* empieza a describir bien la palabra, dando señales al lector del significado del lema *hostelería* (24).

b) Definición

Los enunciados definicionales de CLAVE y SEÑAS nos llevan a afirmar que proporcionan las informaciones necesarias sobre el objeto en cuestión y que, posiblemente, incorporan más contenidos para el lector.

c) Distribución de la acepción

No se trata de una palabra polisémica, por tanto, no se presenta indicación de acepciones en esta palabra.

d) Ejemplos de uso

Las dos frases que sirven de ejemplificación para añadir nuevas informaciones o aclarar el significado de la entrada 24 ofrecen contenidos de cuño/tipo cultural e informativo.

e) Equivalente

El equivalente está bien empleado y, por eso, estamos seguros de que no causará ningún tipo de problema de comprensión al lector brasileño.

25. Para el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *hotel*, del campo léxico de la *hostelería*:

HOTEL	
CLAVE	<p>hotel ho·tel s.m. 1 Establecimiento público destinado a alojar personas a cambio de dinero: <i>Un hotel es de mayor categoría que un hostel.</i> 2 Vivienda unifamiliar aislada total o parcialmente de otras viviendas, generalmente rodeada de un terreno ajardinado: <i>Los fines de semana los paso en un hotelito que tengo en la sierra.</i></p> <p>Etimología Del francés <i>hôtel</i>, y este del latín <i>hospitale</i> (habitación para huéspedes).</p> <p>Morfología En la acepción 2, se usa mucho el diminutivo <i>hotelito</i>.</p>
SEÑAS	<p>ho.tel otél m. Establecimiento que acoge a viajeros o visitantes y les ofrece cama y comidas a cambio de dinero: <i>acaban de llegar y todavía tiene que buscar un ~ para dormir esta noche; quisieron alojarse en un ~ de cinco estrellas de la capital.</i> → <i>hostal, hostería, pensión.</i> □ hotel</p>

Cuadro 46. Artículo del vocablo *hotel* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

El descriptor *establecimiento* (25) es usado en los dos diccionarios y, como ya hemos evaluado anteriormente en otros lemas, lo consideramos como el más adecuado para empezar la definición tanto de *hotel* como de los otros organismos competentes y responsables que disponen de servicios de hospedaje.

b) Definición

Consideramos las dos definiciones bien empleadas, una vez que marcan las características principales de la palabra en cuestión. Acreditamos que el lector no necesitará ir a buscar otras informaciones. Sobre la información de ofrecer comida, lo más apropiado es decir que los hoteles pueden disponer, para sus clientes, de este servicio complementario de alimentación, pero no de la manera que está explicitado como si fuera un elemento obligatorio.

c) Distribución de la acepción

Como observamos, solamente CLAVE recoge acepciones para *hotel*. Evaluamos que la secuencia obedece a la frecuencia de uso de dicha palabra, y que SEÑAS debería haber ofrecido también la otra posibilidad de empleo.

d) Ejemplos de uso

Podemos decir que, el ejemplo de uso utilizado en CLAVE puede ocasionar dudas en la información de la categoría si el consultante no conoce el significado de *hostal*. Al

revés, la elección de los ejemplos de uso del SEÑAS la consideramos acertada pues en el primero se presenta la información acerca de la función del hotel y en el segundo destacamos la información enciclopédica sobre la forma de clasificar estos alojamientos hoteleros.

e) Equivalente

El equivalente está bien empleado y, por eso, estamos seguros de que no causará ningún problema de comprensión.

26. Para el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *menú*, del campo léxico de la **hostelería**:

MENÚ	
CLAVE	<p>menú me-nú (pl. menús) s.m. 1 Conjunto de platos que constituyen una comida. 2 En un restaurante, relación de comidas y bebidas pueden ser consumidas. 3 En informática, lista de programas, procedimientos u ocupaciones que aparece en la pantalla, entre los que el usuario puede elegir.</p> <p>Etimología Del francés <i>menu</i>.</p> <p>Morfología En zonas del español meridional, se usa mucho el plural <i>menúes</i>.</p>
SEÑAS	<p>me.nú menú 1. m. Conjunto de platos que forman una comida: <i>había un ~ variado, formado por ensaladas, verduras, carne o pescado y de postre helado.</i></p> <p>menu; ~ del día comida que se ofrece en un restaurante por precio único: <i>el del día estaba formado por un primer plato, un segundo plato, el postre y agua y valía más barato.</i> □ menu do dia 2. Lista de comidas y bebidas que se pueden elegir en un establecimiento donde se sirven: <i>camarero, ¿puede traernos el ~?: leyeron el ~ y eligieron los platos típicos del lugar.</i> → <i>carta.</i> □ menu</p>

Cuadro 47. Artículo del vocablo *menú* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

El lema *conjunto* sintetiza el significado de *menú* (26), llevando directamente al lector a tener una idea general esta palabra, sobre todo unido al complemento “de platos” que trae la especificación de qué tipo de conjunto se está hablando.

b) Definición

En todas las definiciones lexicográficas los dos diccionarios analizados demuestran claramente la descripción del objeto.

c) Distribución de la acepción

CLAVE ordena de lo más genérico al significado de menos uso de la palabra.

d) Ejemplos de uso

Solamente el SEÑAS marca ejemplos de frases para caracterizar y contribuir en la comprensión de la palabra. Además del repertorio registrar una subentrada importante para que el lector pueda ampliar sus conocimientos.

e) Equivalente

Menu es también una palabra que es usada en Brasil, pero *cardápio* es quizá la más conocida y usada en el ámbito hotelero.

27. Para el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *motel*, del campo léxico de la **hostelería**:

MOTEL	
CLAVE	motel mo·tel s.m. Establecimiento público situado cerca de la carretera, en el que se da alojamiento, generalmente en apartamentos independientes. Etimología Del inglés <i>motel</i> , y este de motor y hotel.
SEÑAS	mo.tel motél Establecimiento público situado cerca de la carretera, que acoge a los viajeros de paso y les ofrece camas a cambio de dinero: <i>durmieron en un ~ de la autopista</i> . □ motel

Cuadro 48. Artículo del vocablo *motel* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Los dos diccionarios emplean de forma adecuada el descriptor de *motel* (27) al elegir una palabra general, establecimiento, como ya hemos analizado en las entradas de *hotel* y *albergue*, por ejemplo.

b) Definición

Por una parte, como ya hemos comentado antes, lo que debemos evitar en las obras para nuestra audiencia es definir los establecimientos para hospedarse diciendo que son públicos (lo que no encontramos en la definición de *cafetería*). Incluso podemos añadir que, al revés de público, el diccionario podría decir que es un establecimiento hotelero. Por otra, las informaciones no están acordes con lo que, efectivamente, la unidad léxica significa en la lengua portuguesa en Brasil. Los dos repertorios dicen que *motel* se sitúa en carreteras, pero se encuentran también en lugares totalmente céntricos de las ciudades. Existen diferentes modalidades de moteles, y uno de ellos y, seguramente, el

más conocido en nuestro contexto es el de ser un establecimiento para fines de prácticas sexuales.

c) Distribución de la acepción

Al respecto de esta acepción, podemos afirmar que el significado que hemos comentado en la definición sería la primera y principal acepción marcada, por lo menos, en el diccionario SEÑAS.

d) Ejemplos de uso

Solamente el repertorio SEÑAS marca un único ejemplo de uso, cuyas informaciones están de acuerdo con la acepción correspondiente. En este sentido, es más un ejemplo de entrada que cumple con su función.

e) Equivalente

Este elemento está perfectamente bien empleado. Se trata de la misma unidad léxica para los dos idiomas y, consecuentemente, de cierta manera, facilita el trabajo del lexicógrafo en la marcación de la equivalencia.

28. Para el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *parador*, del campo léxico de la **hostelería**:

PARADOR	
CLAVE	parador ;—a pa·ra·dor; do·ra adj./s. 1 Que para o se para. ● parador (nacional de turismo) s.m. <i>Establecimiento hotelero que depende de organismos oficiales.</i>
SEÑAS	pa.ra.dor [paraðór] <i>m.</i> Establecimiento hotelero que presta un servicio de gran calidad, con instalaciones conformes el arte, estilo o tradiciones típicas de la región de la que se encuentra: <i>los paradores españoles suelen ser castillos o conventos restaurados y están en lugares turísticos.</i> □ hotel

Cuadro 49. Artículo del vocablo *parador* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Defendemos el uso del descriptor *establecimiento* para empezar la definición de la entrada de *parador* (28) como el más apropiado en un diccionario de aprendizaje porque, de entrada, señala al lector a qué se refiere la palabra, dándole marcas lingüísticas (modalizadores) de su significado.

b) Definición

De este artículo lexicográfico, observamos que el consultante brasileño no sabrá si tendrá que realizar, por ejemplo, algún pago (con antelación o en persona). Por tanto, consideramos que la definición empleada en esta unidad en los dos diccionarios quizá confunda al lector brasileño, sobre todo en CLAVE. Además, es importante señalar que tampoco presenta la categoría del alojamiento, es decir, la forma mundial para indicar la calidad y la clasificación de autoevaluación de la categoría de los establecimientos de alojamiento turístico a través del sistema de número de estrellas (también se hace la clasificación por el término *llave* cuando se refiere a los apartamentos turísticos).

En este artículo lexicográfico, las informaciones representadas en el sintagma definicional no favorecen, del todo, la descodificación, pues no facilitan una rápida y exacta comprensión lectora del artículo por la falta de otros contenidos semánticos más precisos, por ejemplo, curiosidades, costumbres e informaciones enciclopédicas, las cuales estarían integradas en la propia definición lexicográfica. Un ejemplo sería que los paradores suelen estar ubicados a las afueras de la ciudad, aunque no siempre, y son edificios de alta categoría que están cerca de iglesias, como es el caso del parador de Santiago de Compostela. La arquitectura se ha respetado al máximo, ofreciendo al visitante las comodidades del siglo XXI en entornos históricos, como castillos que fueron transformados en paradores. También debería decir que destacan por la alta calidad de su servicio de restauración alcanzando incluso notables premios y reconocimientos. Su nivel gastronómico es de primera línea, ya que conjugan la cocina tradicional con técnicas de vanguardia.

Es cierto que en la definición del término *parador* en el repertorio SEÑAS ya encontramos características culturales importantes sobre el definidor al decir que este alojamiento hotelero tiene características y estilos típicos de la región en la que el establecimiento está ubicado

c) Distribución de la acepción

Otra vez encontramos en CLAVE la marcación del número 1 como si fuera a ofrecer una acepción más, y SEÑAS solo presenta una definición como si la unidad fuera un ejemplo de palabra monosémica. Pero, como verificamos en otros diccionarios, hay diferentes significados que deberían ser integrados en las obras por tratarse de una palabra

polisémica, a pesar de ser una acepción que no está vinculada al turismo, pero las consideramos importante para acrecentar los conocimientos de ELE.

d) Ejemplos de uso

Como ya hemos señalado antes, los ejemplos de uso no están contemplados en todas las acepciones del repertorio CLAVE, incluso en la que nos interesa para nuestra discusión, así que no haremos ningún comentario a este respecto. El SEÑAS, a su vez, trae un excelente ejemplo de uso, puesto que en él encontramos contenidos culturales que se agregan efectivamente a los conocimientos no solo lingüísticos del español, sino también detalles culturales de interés, incluso, de la audiencia con la que hemos trabajado en el presente estudio.

e) Equivalente

Para este paradigma, debemos llamar la atención sobre una información de suma importancia acerca del equivalente presentado para este artículo, pues no estamos de acuerdo con que *hotel* sea el lema más adecuado para ser considerado como su equivalente. Indudablemente es una palabra del mismo campo o categoría lexical, pero no sería este el término más apropiado para representar su equivalente (o traducción) por lo menos en la lengua portuguesa en la variedad brasileña; incluso se resalta que no existe esta categoría de hospedaje en Brasil; por tanto, usamos o proponemos el propio término *parador* como préstamo del castellano, así los que lo conozcan —a partir del conocimiento del mundo del sujeto, esto es, informaciones de tipo extralingüístico (Barcelos, 2004)— sabrán que se refiere a un alojamiento de alta calidad y típico de España, encontradas tanto en la definición como en los ejemplos de uso.

Es de gran importancia señalar el resultado que hemos recogido en la pregunta 18 del cuestionario aplicado a los aprendices, cuyo instrumento tenía el objetivo de comprobar o refutar si las incorporaciones de informaciones culturales y enciclopédicas en los diccionarios ayudan o no a la comprensión de los lectores. Y de ello, obtuvimos un alto y significativo resultado en que los informantes contestaron las opciones de las definiciones lexicográficas que ofrecían una carga de información cultural más grande que las otras, las cuales fueron extraídas de los propios diccionarios analizados en este estudio y de otro que fue elaborado para estudiantes extranjeros.

29. Pasemos al análisis del lema *pensión* también del campo léxico de la **hostelería**.

PENSIÓN	
CLAVE	<p>pensión pen.sión s.f. 1 Cantidad de dinero que recibe una persona periódicamente y como ayuda, y que se asigna desde instituciones oficiales: <i>Cuanto más cotices como trabajadora, la pensión como jubilada será mayor.</i> 2 Establecimiento público en el que se da alojamiento a cambio de dinero, y que es de categoría inferior a la del hotel. 3 Precio que se paga por este alojamiento. 4 Ayuda de dinero que se concede bajo ciertas condiciones, para ampliar o estimular estudios y actividades científicas, literarias o artísticas, o por otros motivos: <i>Desde que se divorció, pasa una pensión a su mujer, según lo estipulado por el juez.</i></p> <p>● media pensión s.f.</p> <p>1 En un establecimiento hotelero, régimen de alojamiento que incluye habitación, desayuno y una de las dos comidas fuertes.</p> <p>2 En un establecimiento educativo, régimen que incluye la enseñanza y la comida del mediodía.</p> <p>● pensión completa s.f.</p> <p>En un establecimiento hotelero, régimen de alojamiento que incluye la habitación y todas las comidas del día.</p> <p>Etimología Del latín <i>pensio</i> (pago).</p>
SEÑAS	<p>pen.sión pensión f. 1 Establecimiento de categoría inferior al *hostal, que acoge a viajeros o visitantes y les ofrece camas y comidas a cambio de dinero. → <i>hostal, hotel.</i> □ pensão 2 Cantidad de dinero que se cobra por esa acogida: <i>perdone, don Elias, pero este mes no me ha pagado usted la ~.</i> □ pensão 3 Conjunto de servicios de habitación y alimentación que se ofrece al cliente en un hotel u otro establecimiento de *hostelería: <i>¿con qué tipo de ~ desea usted alojarse en el hotel?</i> □ pensão; media ~, <i>la que se compone de habitación, *desayuno y una comida: estuvimos de vacaciones a media ~: sólo desayunábamos y cenábamos en el hotel.</i> □ meia pensão; ~ completa, <i>la que se compone de habitación, *desayuno y dos comidas: ¿tienen ustedes media ~ o ~ completa?</i> □ pensão completa</p>

Cuadro 50. Artículo del vocablo *pensión* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Acerca del descriptor utilizado para *pensión* (29), trataremos en nuestro análisis solamente la segunda acepción, en CLAVE, la cual corresponde al ámbito del turismo. En este sentido, consideramos *establecimiento* como bastante adecuado, como ya nos referimos antes en otras unidades léxicas relativas al ámbito de establecimiento hotelero que no están marcadas con dicha palabra.

b) Definición

Las dos definiciones de SEÑAS y CLAVE hacen referencia al establecimiento que sirve para alojarse, incluyen las informaciones que un consultante extranjero necesita. No

obstante, el uso de la palabra *público* en CLAVE y la información de que la *pensión* es una categoría inferior a la del hotel puede causar complicaciones a la comprensión, pues el usuario brasileño supondrá que *pensión* representa una categoría más baja en comparación con el hotel, esto es, más simple, y de hecho más accesible económicamente, enfocado, quizá, a un público diferenciado. Ya en SEÑAS, en el enunciado definicional dice que es de una categoría menor que la del *hostal*, lo que consideramos más cerca de la realidad.

Destacamos que todas las unidades léxicas relacionadas con el campo de hostelería se clasifican como “inferiores” a *hotel* (según los mismos diccionarios en sus respectivas definiciones); la referencia siempre es el establecimiento hotel, lo que nos lleva a creer y afirmar que es considerado el alojamiento de valor superior.

c) Distribución de la acepción

No todas las acepciones se corresponden con el ámbito de turismo, así que encontramos en el lema *pensión*, como también en la unidad léxica *albergue*, el posible problema de las acepciones para el CLAVE, pues en SEÑAS dicho lema marca la primera definición referente al establecimiento hotelero que, para el brasileño, quizá, esta información acerca del establecimiento hotelero podría ser la primera paráfrasis definitoria registrada, aunque también exista el significado de la primera acepción, pero esta debería aparecer después.

d) Ejemplos de uso

Los dos repertorios lexicográficos marcan algún tipo de problema de este carácter lingüístico en la microestructura para esta unidad léxica. Primero, señalamos que CLAVE no marca ejemplos para las cuatro acepciones, lo que nos llama la atención, pues no encontramos nada que explicara la decisión del diccionario, los criterios y las decisiones para elegir qué acepción debe o no tener el ejemplo de uso.

e) Equivalente

El análisis que debemos hacer sobre este elemento del artículo lexicográfico es que, en este caso, el diccionario SEÑAS marca, para cada acepción, al final del ejemplo de uso, diferente equivalente correspondiente con su contexto, pero dicha decisión lexicográfica no ocurre en otros artículos como, por ejemplo, *paella*.

f) Informaciones adicionales

Sobre el artículo lexicográfico **29** subrayamos la cuestión acerca del empleo de los sinónimos contemplados por el repertorio SEÑAS. Seguramente *hostal* y *hotel* no pueden ser considerados dentro esta categoría semántica, pues los dos vocablos tienen valores diferentes en su significado.

En otras palabras, la utilización de la sinonimia en estas obras lexicográficas debe tener una atención mayor pues, para su conocimiento real, el usuario necesita de una competencia lingüística considerablemente elevada de la lengua meta para obtener todas las informaciones allí presentes para sacar provecho de ellas.

30. A continuación, ofrecemos el análisis del artículo lexicográfico de la palabra-entrada *posada*:

POSADA	
CLAVE	posada po·sa·da s.f. 1 Establecimiento en el que se da hospedaje a viajeros. 2 Alojamiento o refugio que se da a alguien: <i>Tuvo que dormir en la calle porque nadie le dio posada.</i> 3 En zonas del español meridional, fiesta popular católica en la que se recuerda a María y a José pidiendo posada, y que se suele celebrar en casas particulares. Etimología De <i>posar</i> (hospedarse en una posada o casa particular).
SEÑAS	po.sa.da posáða f. Establecimiento situado en un camino que acoge a los viajeros: <i>la diligencia hizo parada en una ~.</i> → <i>mesón, venta.</i> □ hospedaria

Cuadro 51. Artículo del vocablo *posada* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Tenemos otro ejemplo de descriptor del tipo genérico en el que se da la idea general del lema. Para mantener la uniformidad, a pesar de no estamos de acuerdo, los dos diccionarios deberían incluir *hotelero* para describir la entrada *posada* (**30**).

b) Definición

Para el análisis del enunciado definicional quisiéramos comentar que la información referente a la localización del establecimiento no es correcta, pues existen diversas posadas céntricas en ciudades de tamaño grande y pequeño. En ese sentido, la manera en que el diccionario define la unidad **30** provocará que el lector desconsidere la posibilidad de hospedarse en este tipo de alojamiento, si busca, por ejemplo, un lugar que no esté distante de los puntos turísticos de la ciudad que visita.

c) Distribución de la acepción

Se percibe que los repertorios lexicográficos en cuestión marcan las acepciones según la frecuencia de uso, porque el contexto de hospedaje es el de mayor uso. Cabe llamar la atención para la tercera acepción presente en CLAVE, en que el consultante encontrará una información cultural de suma importancia para sus conocimientos y sus estudios relacionados con la lengua española. No obstante, acreditamos que SEÑAS debería registrarlas mismas posibilidades de uso que CLAVE señaló en esa entrada.

d) Ejemplos de uso

El diccionario CLAVE no presenta ejemplos de uso en las acepciones 1 y 3, las cuales juzgamos que son necesarias porque aportarían informaciones que los lectores, nativos y extranjeros, usarían para complementar el significado de la palabra.

e) Equivalente

Posada en un tipo de alojamiento/hospedaje (*hospedagem*), por tanto, el empleo de la equivalencia lexicográfica que SEÑAS representa en el artículo no registra de manera apropiada el contexto de traducción. Existe la palabra *pousada* en portugués con el mismo significado, la cual sería su equivalencia adecuada.

5.4. Artículos lexicográficos del aeropuerto

A continuación, presentamos el análisis de los artículos lexicográficos de las unidades léxicas relacionadas con el aeropuerto.

31. Para seguir con el análisis de nuestra investigación, el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *aduana*, del campo léxico del **aeropuerto**:

ADUANA	
CLAVE	aduana a·dua·na s.f. Oficina pública, que suele estar situada en las costas y fronteras de algunos países para controlar y revisar las mercancías que entran y salen de él y cobrar los derechos correspondientes: <i>En la aduana nos preguntaron si teníamos algo que declarar.</i> Etimología Del árabe <i>ad–diwana</i> (el registro).
SEÑAS	a.du.a.na aðuána <i>f.</i> Oficina pública, situada generalmente en las fronteras o pasos entre los países, donde se registran los productos que entran o salen y donde se cobran derechos o tasas: <i>hay aduanas en las fronteras terrestres, puertos y aeropuertos; después del control de pasaportes tenemos que pasar por la ~.</i> □ alfândega

Cuadro 52. Artículo del vocablo *aduana* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

El vocablo *aduana* (31) empieza la definición por un archilexema que ya ofrece pistas sobre el significado y la clara explicación del lema.

b) Definición

Evaluamos que la definición de esta unidad léxica, además de clara, incluye informaciones enciclopédicas relevantes para que el lector comprenda convenientemente su significado y que aumenten su vocabulario y su conocimiento del mundo, uno de los objetivos y función de este paradigma lexicográfico.

c) Distribución de la acepción

Solo marca una posible utilización para esta palabra.

d) Ejemplos de uso

SEÑAS y CLAVE exponen dos excelentes ejemplos lexicográficos, en que los lectores confirmarán adecuadamente el significado de la palabra y, sobre todo, convirtiéndose en un recurso útil para hacer más completa la información representada en la definición (cfr. Rojas Arregonés, 2016).

e) Equivalente

La equivalencia está bien representada, sin causar dudas al lector brasileño, porque el diccionario ha incorporado la palabra exacta que se utiliza en Brasil y, con eso, ofrece una información apropiada para las dificultades de la lengua meta por parte del lector extranjero.

32. Para seguir con el análisis de nuestra investigación, en el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *asiento*, del campo léxico del **aeropuerto**:

ASIENTO	
CLAVE	<p>asiento a·sien·to s.m. 1 Objeto o lugar que se utiliza para sentarse. 2 En uno de estos objetos, parte sobre la que alguien se sienta: La parte de la silla de montar donde se apoya el jinete es el asiento. 3 Lugar en el que se sitúa algo, esp. un pueblo o un edificio: <i>La ciudad tiene su asiento en la falda de la montaña.</i> 4 Lugar que alguien tiene en un tribunal o en una junta: <i>Durante muchos años tuvo un asiento en el Tribunal de Cuentas.</i> 5 Pieza fija sobre la que descansa otra: <i>Unas columnas de hormigón son el asiento del edificio.</i> 6 Apunte o anotación que se hace para registrar algo: <i>En el libro de contabilidad aparecen todos los asientos del mes.</i> 7 Estabilidad o permanencia: <i>Esas teorías tienen poco asiento y pronto serán olvidadas.</i></p> <p>tomar asiento loc.verb.</p> <p>1 Sentarse: <i>Tome asiento junto a mí, por favor.</i></p> <p>2 Establecerse en un lugar: <i>Se resistía a tomar asiento en aquella ciudad tan grande.</i></p> <p>Etimología De <i>asentar</i>.</p>
SEÑAS	<p>a.sien.to asién.to 1 m. Mueble o lugar para sentarse: <i>en el salón de actos hay doscientos asientos; no había ningún ~ en la sala, así que tuvimos que quedarnos de pie.</i> □ assento 2 Parte de un objeto que se usa para sentarse: <i>a esta silla se le ha roto el ~; el ~ de la bici es muy incómodo.</i> □ assento</p>

Cuadro 53. Artículo del vocablo *asiento* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Consideramos los vocablos *mueble* y *lugar* adecuados descriptores para empezar las definiciones acerca de la unidad *asiento* (32). Nos parece que *objeto*, presente en la primera acepción del diccionario CLAVE, podrá representar un descriptor apto para el significado de la entrada.

b) Definición

CLAVE y SEÑAS definen claramente *asiento*, en la primera acepción que es la que interesa en el presente estudio, sin provocar ninguna duda en el lector. Tal vez la conjunción disyuntiva `o´ debería ser sustituida por `y´, ya que se trata de dos significados diferentes.

c) Distribución de la acepción

Se observa que los repertorios parten del uso concreto de la palabra al abstracto, poniendo de manifiesto la frecuencia de uso como decisión metodológica para la ordenación de las acepciones lexicográficas.

d) Ejemplos de uso

CLAVE no registra ejemplo de uso para la primera acepción. Quizá sea más necesario en los demás usos y por eso esta decisión del diccionario. No obstante, sería interesante que el repertorio ofreciera ejemplos en ese contexto para que el consultante sepa la diferencia entre objeto y lugar, los cuales no significan lo mismo. Al contrario, el diccionario SEÑAS informa de manera sucinta y clara sobre estos dos significados, alcanzando el objetivo de este apartado del artículo.

e) Equivalente

Acerca de la equivalencia lexicográfica de *asiento*, posiblemente podría incluir, además del equivalente *assento*, en portugués, la voz *poltrona*, cuya palabra es bastante empleada por los brasileños para este contexto de uso.

33. Para seguir con el análisis de nuestra investigación, en el siguiente análisis hemos recurrido al vocablo *azafato, -a* del campo léxico del **aeropuerto**:

AZAFATO, TA	
CLAVE	<p>azafato, ta a·za·fa·to, ta s. 1 Persona que se dedica profesionalmente a atender a los pasajeros de un avión: <i>un azafato de vuelo</i>. 2 Persona que se dedica profesionalmente a ayudar y proporcionar informaciones al público que se encuentra en un lugar determinado: <i>una azafata de congresos; una azafata de tierra</i>. 3 En un programa de televisión, persona que ayuda al que presenta o atiende a los concursantes o al público: <i>El azafato se encargó de presentar a los concursantes</i>. s.f. 4 Antiguamente, criada encargada del servicio personal de la reina: <i>La azafata cuidaba los vestidos y las alhajas de la reina</i>.</p> <p>Etimología De <i>azafate</i> (bandeja).</p> <p>Morfología El masculino <i>azafato</i> tiene, a veces, un matiz humorístico.</p>
SEÑAS	<p>a.za.fa.to, a aθafáto, ta m. f. 1 Persona que se dedica a prestar atención a los pasajeros en un avión o un tren: <i>la azafata indica a los pasajeros dónde deben sentarse; un ~ se encargó de servir las bebidas a los pasajeros</i>. □ comissário de bordo, aeromoça 2 Persona que se dedica a recibir y prestar atención a los visitantes, personas, participantes y clientes en ciertos actos, establecimientos o reuniones: <i>las azafatas de la exposición informaban a los visitantes</i>. □ repcionista</p>

Cuadro 54. Artículo del vocablo *azafata* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Para el término *azafato/-a* (33), sobre el archilexema *persona* en los dos repertorios ya destacados, posiblemente, no es el más apropiado si tomamos en consideración la realidad y las necesidades del consultante brasileño. Así que, defendemos como el lema más adecuado la utilización de *empelado* o *funcionario*, como se ve en los diccionarios de lengua portuguesa, variante brasileña.

b) Definición

Consideramos las definiciones de SEÑAS y CLAVE claras y adecuadas para el público al que cada una de las obras está destinada, pues son definiciones elaboradas con bastante exactitud, expresando la idea principal del significado del lema. No obstante, con excepción de la primera, en el caso del repertorio CLAVE, las demás podrían causar posibles incertidumbres, puesto que, en el portugués de Brasil, en los otros contextos de uso de esta unidad, existe una palabra precisa y, por consiguiente, definiciones diferentes, como bien está representado en el diccionario SEÑAS en la segunda definición.

c) Distribución de la acepción

Defendemos que la distribución de los diferentes usos de esta palabra se realiza adecuadamente, pues su ordenación atiende al criterio de frecuencia de uso de este vocablo polisémico, ya que empieza por la descripción de la profesión más conocida, la general, hasta las demás de menor frecuencia de uso (cfr. García Platero, 2017: 529).

d) Ejemplos de uso

Podemos decir que los ejemplos de uso son presentados de acuerdo con su importancia de uso, partiendo del más usual al más infrecuente.

e) Equivalente

La única observación necesaria es respecto al orden, pues *aeromoça* es la más recurrente en textos orales y escritos.

f) Informaciones adicionales

Para el término **33** en análisis, creemos que cabe señalar un comentario en cuanto al género, respecto al uso de esta palabra en portugués de Brasil, pues en lengua portuguesa se dice *aeromoça*, únicamente empleada para el género femenino, pero, a pesar de que exista, el término *aeromoço* está en desuso. Podemos considerar un caso de ideología de género, pues considera la unidad léxica en masculino como la más importante debido a no marcar el referente femenino.

34. Para seguir con el análisis de nuestra investigación, hemos recurrido al vocablo *equipaje*, del campo léxico del **aeropuerto**:

EQUIPAJE	
CLAVE	equipaje e·qui·pa·je s.m. 1 Conjunto de cosas que se llevan en los viajes: <i>Salgo hoy en avión y aún no he hecho el equipaje.</i> ● equipaje de mano s.m. El que un pasajero puede llevar consigo en algunos medios de transporte colectivo, esp. en una aeronave: <i>El peso del equipaje de mano suele estar limitado por las compañías aéreas.</i> Etimología De equipar.
SEÑAS	e.qui.pa.je ekipáxe m. Conjunto de cosas que se llevan de viaje: <i>nos marcharemos en cuanto meta el ~ en el maletero del coche; la compañía aérea ha perdido mi ~ durante el viaje.</i> □ bagagem

Cuadro 55. Artículo del vocablo *equipaje* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

El término *conjunto* está muy empleado, pues determina, de manera general y objetiva, el significado concreto de *equipaje* (**34**).

b) Definición

Acreditamos que, en los dos repertorios, CLAVE y SEÑAS, el enunciado definicional del vocablo **34** se presenta de manera clara y objetiva como debe ser elaborada a partir de los criterios lexicográficos. Sin embargo, un punto que queremos destacar es que, en CLAVE, en el segundo ejemplo de uso se dice que el peso está limitado por los equipajes de mano, dando a entender, al lector, que esto no se aplica a la maleta facturada, es decir, también el peso de esta maleta está restringido.

c) Distribución de la acepción

De nuevo, el repertorio CLAVE presenta el número 1 como si fuera ofrecer más de una acepción, a pesar de existir otros contextos para ella.

d) Ejemplos de uso

Destacamos que todos los ejemplos de uso en CLAVE y SEÑAS se muestran claros y que pueden añadir más informaciones para que el lector extranjero sepa el significado real de la palabra y perfeccione la información ofrecida en la definición o resuelva alguna posible duda al respecto.

e) Equivalente

Está bien empleado, sin la necesidad de presentar ningún comentario ya que el equivalente está plenamente relacionado con las informaciones presentadas en la microestructura.

f) Informaciones adicionales

Acreditamos que el vocablo *maleta* debería haber sido registrado en el repertorio SEÑAS como su sinónimo, como se hace en algunas de las entradas, que hemos analizado anteriormente, para mantener la uniformidad de las informaciones.

35. Siguiendo con el análisis de nuestra investigación, en el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *escala*, del campo léxico del **aeropuerto**:

ESCALA	
CLAVE	escala es·ca·la s.f 6 Lugar en el que un barco o un avión hacen una parada en su trayecto: <i>Este avión va de Nueva York a París, con escala en Madrid.</i>
SEÑAS	es.ca.la eskála f. 7 Parada durante un viaje en barco o en avión: <i>cuando fuimos a China en avión hicimos ~ en Londres.</i> □ escala

Cuadro 56. Artículo del vocablo *vuelo* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Para el vocablo *escala* (35), entre los descriptores *lugar*, en CLAVE, y *parada* usado en SEÑAS, consideramos que este último es el más apropiado para la comprensión del usuario extranjero, y que define con exactitud el significado del lema. *Lugar* es muy genérico y puede conllevar varios sentidos.

b) Definición

Las dos definiciones son precisas y ninguno de los dos repertorios ofrece ninguna duda de comprensión sobre el objeto descrito.

c) Distribución de la acepción

No presentamos las otras acepciones marcadas en SEÑAS y CLAVE, pero, como se observa en el cuadro 65, el significado referente al campo del aeropuerto es uno de los últimos usos (7ª acepción) marcados en el diccionario.

d) Ejemplos de uso

También consideramos que, así como en la definición, los ejemplos de uso están adecuadamente empleados, ofreciendo una herramienta más de complemento al lector.

e) Equivalente

Bien empleado y, por tanto, no provocando inseguridad en el aprendiente en el momento de utilizar correctamente la palabra en sus diferentes usos, oral y escrito.

36. Para seguir con el análisis de nuestra investigación, en el próximo artículo lexicográfico hemos recurrido al vocablo *facturación*, del campo léxico del aeropuerto:

FACTURACIÓN	
CLAVE	facturación fac·tu·ra·ción s.f. 1 Entrega y registro de un equipaje o de una mercancía para que sean enviados a su destino: <i>En la estación de autobuses hay un mostrador para la facturación de equipajes.</i> 2 Elaboración y tramitación de una factura: <i>La facturación de los libros que he comprado me la harán mañana.</i> 3 Conjunto de objetos facturados: <i>la facturación anual de una empresa.</i> Uso En la acepción 1, es innecesario el uso del anglicismo <i>check-in</i> .
SEÑAS	fac.tu.ra.ción [fakturaθión] 1 f. Entrega de la mercancía en una estación de transportes para que sea enviada a un lugar de destino: <i>el empleado nos ha indicado que la ~ del equipaje se hace en la puerta del fondo.</i> □ expedição 2 Elaboración de una *factura: <i>hay que hacer la ~ de estos ordenadores.</i> □ fatramento

Cuadro 57. Artículo del vocablo *facturación* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Afirmamos que *entrega* es adecuada para ser el descriptor de *facturación* (36) sin causar ningún tipo de incertidumbre en la comprensión. Añadimos que *registro* debería aparecer en SEÑAS, pues determina con más exactitud el sentido de la palabra

b) Definición

Todas las definiciones que se encuentran en los diccionarios analizados están bien empleadas. SEÑAS debería marcar más de una, ya que hay otros contextos como demuestra CLAVE. Además, defendemos que, en un diccionario dirigido a la audiencia de Brasil, es imprescindible, o en la definición o en el ejemplo de uso, que aparezca el significado de *facturación* en el ámbito de avión, pues se utiliza el préstamo del inglés: *check-in*, sobre este término CLAVE sugiere que su empleo sea evitado.

c) Distribución de la acepción

El orden de las acepciones en CLAVE nos parece que está bien hecho. Sin embargo, SEÑAS presenta otra ordenación que consideramos que no está estrictamente relacionada con la frecuencia de uso del lema.

d) Ejemplos de uso

CLAVE destaca y contempla informaciones en los ejemplos de uso que no cabrían en las definiciones. Sin embargo, nos gustaría comentar que, en la primera definición, los dos diccionarios explican que, ante la posibilidad de facturar el equipaje, el pasaje tiene que acudir a un determinado sitio, pero que, eso no pasa en el aeropuerto, donde podrá proceder con la facturación de las maletas en cualquiera de los mostradores disponibles para la atención.

e) Equivalente

Y sobre el equivalente propuesto en SEÑAS, estamos seguros de que la palabra *faturamento* no significa lo mismo que la palabra en análisis. Esto se puede comprobar en el diccionario MICHAELIS del portugués para averiguar que no existe ninguna relación semántica entre la entrada y el equivalente. Es este sentido, la mejor palabra que se adecua como candidata a tal función sería el propio anglicismo *check-in* o *faturação* o, aun, *despachar*, este último bastante usado, tanto en la escritura como

oralmente, tales unidades léxicas son frecuentemente empleadas en diferentes contextos lingüísticos. Advertimos que la palabra escrita marcada en el diccionario de portugués es sin guion: *checkin*, una diferencia de tipo ortográfica no menos importante que las demás.

Una información importante es que este repertorio marca dos equivalentes, según el significado presente en la definición lexicográfica, lo que ocurre también en la entrada de la unidad *azafata*.


f) Informaciones adicionales

Asimismo, en el análisis de la unidad léxica *facturación* queremos llamar la atención sobre la actitud perceptible por parte del grupo de lexicógrafos del diccionario CLAVE en contra del uso de los anglicismos, por lo menos en este caso, y que, en realidad, la práctica diaria de uso por parte de los hablantes y empleados de este sector no es esta, pues el término en inglés es muy utilizado en los países de lengua hispánica; incluso en Brasil, país de lusohablantes, tanto en el contexto oral como escrito. Sobre la carga ideológica presente en el discurso lexicográfico, la investigadora Rodríguez Barcia (2012: 141) concluye que:

[...]. Bajo el discurso lexicográfico no debe subyacer un entramado de reglas morales que se proyecten a través de distintos mecanismos lingüísticos en las definiciones que recogen los diccionarios. Sin embargo, en la práctica sí que es posible percibir esta serie de contenidos extralingüísticos en las definiciones lexicográficas a través de recursos, casi siempre inconscientes, por parte de los redactores.

También queremos destacar la nota de uso en la que el diccionario indica al lector el uso innecesario de los anglicismos, pero esta obra no propone ningún sustituto para su empleo que no sea la palabra en español. Para nosotros, está claro el tratamiento de la ideología en el diccionario en relación con el uso de extranjerismo y que, de hecho, dicha actitud ofrece una contradicción de acuerdo con lo que encontramos en el Prólogo de la obra en cuestión (Hernández, 1997).

37. Para seguir con el análisis de nuestra investigación, en el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *maleta*, del campo léxico del **aeropuerto**:

MALETA	
CLAVE	<p>maleta ma·le·ta s.f. 1 Especie de caja con cerradura y con una o varias asas, que se usa para llevar ropa y objetos personales en los viajes.  valija</p> <p>s.com. 2 col. Persona que practica con torpeza y desacierto su profesión, esp. referido a un torero o a un deportista.</p> <p>Etimología La acepción 1, del francés antiguo <i>malete</i>, y este de <i>malle</i> (baúl).</p>
SEÑAS	<p>ma.le.ta maléta <i>f.</i> Caja rectangular, de tela, cuero o plástico, con un asa, que sirve para llevar ropa y otros objetos necesarios en un viaje: <i>metió varios trajes y camisas en la ~; antes de subir al avión debes facturar la ~; se ha perdido su ~.</i></p> <p>→ <i>maletín</i>. □ mala</p>

Cuadro 58. Artículo del vocablo *maleta* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

El descriptor *especie* del artículo lexicográfico *maleta* (37), marcado en el repertorio CLAVE, y *caja* en el SEÑAS, consideramos que ninguna de estas dos unidades léxicas es una candidata adecuada para empezar la definición de esta palabra, porque aquí no se sigue la decisión lexicográfica tradicional de iniciar la definición de la palabra por una más general, el archilexema, al emplear la estructura “`especie de”.

b) Definición

Al respecto de la entrada *maleta*, la definición de SEÑAS está bien elaborada para un consultante que no tiene el español como lengua materna. Un único punto quizá a considerar es cuando dice que la *maleta* tiene solamente un asa, puesto que esta información no es verdadera. Para eso basta compararla con la definición presentada en CLAVE.

c) Distribución de la acepción

La organización de las acepciones está marcada según el criterio de uso, al considerar la primera acepción según la mayor frecuencia de utilización de una determinada palabra, tanto en el contexto escrito como oral.

d) Ejemplos de uso

El segundo ejemplo de uso está muy claro, y pensamos que sería también adecuado para ser incorporado en el artículo lexicográfico referente a la *facturación* (36), pues en esta entrada aparece el contexto de uso bien empleado y, por consiguiente, contribuirá efectivamente a su empleo, sea escrito sea oral de la palabra. Incluso, cabe resaltar el

segundo ejemplo en SEÑAS, que sería un buen ejemplo para presentar en la unidad léxica número 36.

e) Equivalente

Es adecuado según su contexto. No obstante, es importante decir que la palabra *maleta* en portugués, funciona siendo una maleta pequeña, como se puede observar en el artículo lexicográfico más adelante (cuadro 68).

f) Informaciones adicionales

Por último, SEÑAS muestra que existe el lema *maletín* que aparece en su nomenclatura, y que, como afirma el autor del diccionario, dicha voz está registrada con la misma definición usada para la voz *maleta*, pero, acreditamos que las dos palabras no son sinónimas, como podemos ver en el artículo lexicográfico de la definición de *maletín* extraído del repertorio CLAVE recogido a continuación:

1	Caja rectangular, con cerradura y asa, que se usa generalmente para llevar documentos u objetos de uso profesional.
2	Maleta pequeña.

Cuadro 59. Artículo de *maletín* en CLAVE

Por tanto, a partir de las dos definiciones vemos claramente la diferencia en el significado de los dos lemas, y que, al final, no se trata de la misma palabra u objeto definido, pues una sirve para llevar objetos personales en un viaje (*maleta*), y la otra también es de uso personal y para cuestiones relacionadas con el contexto profesional (*maletín*).

38. También hemos recurrido al vocablo *mostrador*, del campo léxico del **aeropuerto**:

MOSTRADOR	
CLAVE	mostrador , -a mos·tra·dor, do·ra adj./s. 1 Que muestra. s.m. 2 En un establecimiento comercial, mesa o mueble similar, generalmente alargado y cerrado por su parte exterior, sobre el que se muestran y despachan las mercancías o se sirven las consumiciones.
SEÑAS	mos.tra.dor mostradór m. Mesa o tablero que hay en las tiendas, los bares y otros establecimientos que se usa para presentar y servir los productos que piden los clientes: <i>el camarero dejó los cafés en el ~; la señora se acercó al ~ de la frutería para pagar.</i> → barra. □ balcão

Cuadro 60. Artículo del vocablo *mostrador* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Consideramos que *mesa* se convierte en un archilexema que funciona bien en el comienzo de la definición de *mostrador* (38). Además, queremos comentar que el vocablo *tablero* puede convertirse en un ejemplo de circularidad para estudiantes de nivel elemental. Sin embargo, de acuerdo con las informaciones de la definición y del ejemplo de uso, *barra* sería un buen candidato a descriptor.

b) Definición

La definición de esta unidad léxica (38) está mal elaborada, principalmente en el discurso lexicográfico del diccionario SEÑAS. Se utiliza el extranjerismo (de tipo calco, préstamo adaptado) *guichê* en el portugués de Brasil. El *mostrador* es sinónimo de *barra* también, principalmente en bares, como se observa muy bien en las definiciones registradas en los dos repertorios analizados.

c) Distribución de la acepción

Posiblemente sería suficiente que el diccionario CLAVE recogiera solamente una acepción, como hace el repertorio SEÑAS.


d) Ejemplos de uso

En los dos artículos lexicográficos, tanto en el paradigma referente a la definición como en el ejemplo de uso, los dos diccionarios no registran el uso de *mostrador* en el contexto del aeropuerto y, por esta razón, no se comprende que *mostrador* haga referencia al espacio en el aeropuerto o en la estación de autobuses o trenes a la que el pasajero tendrá que pasar para facturar sus maletas antes de embarcar. De hecho, dicha información es importante no solo para los consultantes del área de turismo, sino para cualquier otra clase de usuario.

e) Equivalente

Destacamos que el equivalente *balcão* se encuentra en algunas regiones de Brasil (cfr. ALiB, 2015) pero está en desuso sobre todo en los grandes centros y, por eso, sería más conveniente que el diccionario presentara, también, la unidad *guichê*, que aporta más sentido lingüístico a los brasileños.

39. Para seguir con el análisis de nuestra investigación, en el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *pasillo*, del campo léxico del **aeropuerto**:

PASILLO	
CLAVE	<p>pasillo pa·si·llo s.m. 1 En un edificio, pieza de paso, alargada y estrecha a la que dan las puertas de habitaciones y salas.  corredor. 2 Paso estrecho que se abre en medio de una multitud: <i>La policía formó un pasillo entre la multitud, para que el cantante pudiera entrar en el hotel.</i></p> <p>Etimología De <i>paso</i>.</p>
SEÑAS	<p>pa.si.llo pasílo m. Espacio largo y estrecho que comunica unas habitaciones con otras dentro de una casa o de un edificio: <i>las paredes del ~ estaban decoradas con cuadros y espejos; vaya hasta el fondo del ~ y llame en la puerta de la derecha; mi despacho está al final del ~. → corredor.</i> □ corredor</p>

Cuadro 61. Artículo del vocablo *pasillo* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Defendemos que el descriptor *espacio* marcado en SEÑAS, explica de entrada el significado de *pasillo* (39). Aunque sea un diccionario para nativos, la estructura “en un” quizá sobra y podría empezar ya por el sustantivo genérico *pieza*, este descriptor es claro y explica precisamente el lema en cuestión.

b) Definición

Acerca de este paradigma, en primer lugar, queremos llamar la atención sobre la información inicial que CLAVE marca al decir que solo se encuentran pasillos en edificios. Es cierto que esta pieza de vivienda existe en las casas, aunque sea una posible característica de las más antiguas.

c) Distribución de la acepción

Consideramos que los dos diccionarios analizados marcan la ordenación de las acepciones según su frecuencia de uso, esta decisión lexicográfica está bien considerada por los investigadores como, por ejemplo, Demonte (2016: 19) García Pérez (2003-2004). Asimismo, destacamos que, en un diccionario dirigido a extranjeros, sería relevante marcar la acepción que se refiere al *asiento* en el transporte.

d) Ejemplos de uso

CLAVE no presenta este elemento en la primera acepción. Por su parte, SEÑAS muestra tres excelentes ejemplos de uso, en el primero encontramos informaciones culturales bastante típicas del universo brasileño, en que las personas suelen poner fotografías en el referido espacio de la casa o el piso. Tales ejemplos de uso ofrecen una información relevante tanto para el consultante brasileño como para el lector que no conoce mucho de esa cultura, y ahí encontramos un rasgo típico.

e) Equivalente

Con referencia a este elemento lexicográfico, podemos afirmar que no existe ningún problema de traducción para el lector brasileño, porque es una palabra de uso constante y conocida por todos los hablantes brasileños, haciendo que el diccionario marque la equivalencia prevista por la LL (Calvo Rigual y DeCesaris, 2017).

40. Para seguir con el análisis de nuestra investigación, el próximo vocablo que recogemos es *piloto*, del campo léxico del aeropuerto:

PILOTO	
CLAVE	piloto pi·lo·to s.com. 1 Persona que dirige o que conduce un vehículo. s.m. 2 En un vehículo, luz roja situada en la parte posterior. 3 En algunos aparatos, luz que indica que está en funcionamiento. 4 Modelo o prototipo. Del italiano piloto. En la acepción 4, se usa en aposición, pospuesto a un sustantivo: un piso piloto. Si el sustantivo al que se pospone es plural, permanece invariable: analizar unas pruebas piloto.
SEÑAS	pi.lo.to [pilóto] 1 com. Persona que conduce o gobierna un vehículo: <i>Carlos es ~ de coches de carreras: el ~ del helicóptero salió en paracaídas.</i> → conductor □ piloto

Cuadro 62. Artículo del vocablo *piloto* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Así como en otras entradas referentes a profesiones que ya hemos analizado, también en *piloto* (40) existe la utilización del descriptor *persona* usado para empezar a definir, como analizamos la entrada de *empleado* (21).

b) Definición

Los enunciados definicionales de la entrada **40** están bien elaborados. Solo consideramos que SEÑAS debería presentar separadamente las diferencias de sentido para esta palabra, como hace claramente el CLAVE.

c) Distribución de la acepción

Creemos que la ordenación de piloto fue llevada en consideración con la frecuencia de uso de mayor a menor. Como comentamos en la definición, SEÑAS no marca sus acepciones, lo que pensamos que resulta indispensable para el público al que está dirigido el diccionario.

d) Ejemplos de uso

Solamente el repertorio SEÑAS presenta ejemplos de uso para esta entrada, decisión adecuada y elección de dos ejemplificaciones que complementan y confirman el significado del lema, incluso mostrando al lector los dos contextos posibles para la aplicación de *piloto* de diferentes transportes.

e) Equivalente

El equivalente está debidamente bien empleado sin causar problemas para el consultante brasileño. Observamos que la función y los objetivos de la equivalencia lexicográfica se obtienen en este ejemplo.

41. Para seguir con el análisis de nuestra investigación, en el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *tarjeta*, del campo léxico del **aeropuerto**:

TARJETA	
CLAVE	<p>tarjeta tar·je·ta s.f. 1 Pieza de pequeño tamaño de cartulina u otro material, generalmente de forma rectangular, que lleva algo impreso o escrito. 2 En fútbol y en otros deportes, cartulina de un determinado color con la que un árbitro advierte o castiga a un jugador por una falta. cartulina. 3 En informática, placa con circuito integrado, que se pincha en la placa base de un ordenador para dar una nueva funcionalidad al equipo: <i>Hay tarjetas de red, vídeo y sonido, y algunos módem también van conectados con tarjeta.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● tarjeta (de crédito) s.f. La que facilita una entidad bancaria y permite pagar a crédito y sin dinero en efectivo. ● tarjeta de débito s.f. La que facilita una entidad bancaria y permite pagar sin dinero en efectivo o sacar dinero de un cajero automático. ● tarjeta (de visita) s.f. La que lleva el nombre, la dirección y el cargo o profesión de una o más personas. ● tarjeta monedero s.f. La de crédito que permite pagar pequeñas cantidades de dinero. ● (tarjeta) postal s.f. La que se envía por correo y tiene una ilustración por un lado, y por el otro, un espacio en blanco para escribir. <p>Etimología Del francés antiguo <i>targette</i> (escudo pequeño que estaba adornado con las armas o los símbolos familiares).</p>
SEÑAS	<p>tar.je.ta tarxéta <i>f.</i> Papel, cartón o plástico de forma rectangular y tamaño pequeño, que contiene una información: <i>dejó su ~ de visita al recepcionista; apunté el teléfono en una ~ y la dejé sobre la mesa.</i> □ cartão</p>

Cuadro 63. Artículo del vocablo *tarjeta* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Consideramos que, en todas las acepciones, los descriptores utilizados para la palabra *tarjeta* (41) representan adecuadamente en el sentido de la palabra.

b) Definición

Las definiciones del artículo 41 no ofrecen dificultad al lector extranjero, sin embargo, los dos diccionarios deberían marcar el significado de *tarjeta* en el contexto del aeropuerto, pues se trata de un vocablo bastante usado.

c) Distribución de la acepción

CLAVE marca las diferencias de uso para *tarjera*, mientras que, SEÑAS, solo ofrece una única. No obstante, este diccionario señala que el referido objeto contiene informaciones, lo que podrá motivar al lector a averiguar a saber más sobre este objeto.

d) Ejemplos de uso

En CLAVE, solo se encuentra la ejemplificación en la tercera acepción, en que las informaciones enciclopédicas son importantes para el lector para aumentar su vocabulario y su conocimiento del mundo. El diccionario SEÑAS ofrece diferentes ejemplos de uso y, por consiguiente, el consultante sabrá que existen distintos significados para la palabra polisémica.

e) Equivalente

Debidamente marcado según las informaciones acerca de la voz analizada.

42. Para seguir con el análisis de nuestra investigación, en el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *tripulación*, del campo léxico del **aeropuerto**:

TRIPULACIÓN	
CLAVE	tripulación tri·pu·la·ción s.f. Conjunto de personas encargadas de conducir una embarcación o un vehículo aéreo, o de prestar servicio en ellos.
SEÑAS	tri.pu.la.ción tripulaθión <i>f.</i> Conjunto de personas que trabajan en el funcionamiento y el servicio de una nave: <i>la ~ de este avión les desea un feliz viaje; la ~ del barco se amotinó.</i> □ tripulação

Cuadro 64. Artículo del vocablo *tripulación* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

Sin lugar a duda, el descriptor *conjunto de personas* presente en la entrada *tripulación* (42) de CLAVE y SEÑAS representa adecuadamente ese paradigma según la función que dicho elemento lexicográfico designa, pues describe genéricamente la entrada, sin presentar dudas, sin comprometer su significado y atendiendo al objetivo que persigue.

b) Definición

Las dos definiciones son claras y concisas y, consecuentemente, no causan problemas de lectura al lector.

c) Distribución de la acepción

No existe más de un uso posible para esta unidad.

d) Ejemplos de uso

CLAVE no ofrece ningún ejemplo, mientras que SEÑAS recoge dos ejemplos bastante claros, en que el lector sabrá, incluso, que la entrada **42** se usa no solamente en el contexto de avión, ampliando sus conocimientos del mundo necesarios para los sujetos del presente estudio, pero no únicamente a ellos.

e) Equivalente

Debidamente marcado según las informaciones acerca de la voz analizada.

43. Para seguir con el análisis de nuestra investigación, en el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *ventanilla*, del campo léxico del **aeropuerto**:

VENTANILLA	
CLAVE	ventanilla ven·ta·ni·lla s.f. s.f. 1 En un banco o en una oficina, abertura pequeña que hay en un tabique a través de la cual se atiende al público: <i>Esos documentos tiene que entregarlos en la ventanilla de al lado.</i> 2 En un vehículo, ventana pequeña lateral. 3 En algunos sobres, abertura tapada con un material transparente para poder leer lo que está en el interior: <i>Los bancos suelen mandar la correspondencia a sus usuarios en sobres con ventanilla.</i>
SEÑAS	ven.ta.ni.lla bentaníʎa 1 f. Ventana pequeña de un vehículo: <i>miraba las nubes a través de la ~ el avión; unos gamberros tiraron piedras a la ~ del tren.</i> □ janela 2 p. ext. Cristal que cierra a ventana pequeña de un vehículo: <i>el conductor subió la ~ del coche; me han roto una ~ para robarme el aparato de radio.</i> □ vidro

Cuadro 65. Artículo del vocablo *ventanilla* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

SEÑAS presenta el descriptor más general y adecuado para la entrada referente a *ventanilla* (**43**). No estamos diciendo que en CLAVE ofrezca dudas significativas de comprensión, como hemos señalado que sucede en otras unidades analizadas en ese trabajo.

b) Definición

Son modelos de definiciones claras y concisas en los dos diccionarios. Defendemos que, en CLAVE, el repertorio añade una característica acerca del tamaño del objeto, esta

información resulta importante para el lector, a pesar de ser un objeto de bastante conocimiento del usuario.

c) Distribución de la acepción

Observamos la importancia y la necesidad de remarcar las acepciones a partir del uso de frecuente y si se compara en los dos repertorios, pues SEÑAS no hace referencia al significado 1 y 3 registrados en CLAVE, y que, por supuesto, el lector extranjero necesitará conocer también estos dos posibles contextos de uso en la lengua.

d) Ejemplos de uso

CLAVE no ofrece ningún ejemplo de uso para la acepción número 2, lo que estimamos que es necesario. Tampoco explica el motivo de esa decisión en el Prólogo del diccionario. Los recogidos en SEÑAS ayudan al lector brasileño a comprobar la información disponible en la definición. De todas formas, es conveniente comentar que, en las dos acepciones, SEÑAS habla acerca de dos situaciones que se corresponden, de hecho, con la realidad brasileña, pero, a pesar de ello, no consideramos que es la mejor manera e información para ser contemplada en una obra de referencia de una lengua como es el caso del diccionario, en el sentido de evitar un posible perjuicio a su lector, sea nativo o extranjero.

e) Equivalente

SEÑAS marca bien los dos equivalentes de acuerdo con el significado de cada una de las definiciones correspondientes a las dos acepciones. Sin embargo, no existen diferencias entre las dos primeras definiciones para que el diccionario ofrezca diferentes equivalentes. Y, de hecho, el lema *vidro* es de uso más coloquial en este contexto.

44. Para seguir con el análisis de nuestra investigación, el próximo análisis hemos recurrido al vocablo *visado*, del campo léxico del **aeropuerto**:

VISADO	
CLAVE	visado vi·sa·do s.m. 1 Aportación de validez a un documento, esp. a un pasaporte, por parte de la autoridad competente, para un determinado uso: <i>Para entrar en ese país necesitas visado.</i> 2 Sello o certificación que prueba esta validez: <i>En su pasaporte figuran los visados de las naciones que ha visitado.</i>
SEÑAS	vi.sa.do [bisádo] m. Autorización que se pone por escrito en un documento para que tenga validez: <i>si el pasaporte no lleva ~, no puede entrar en este país.</i> □ visto

Cuadro 66. Artículo del vocablo *visado* en CLAVE y SEÑAS

a) Descriptor

El hiperónimo *autorización* empleado en el SEÑAS para encabezar la definición de *visado* (44) es de fácil comprensión, al contrario de *aportación* que se aleja más del significado de la palabra.

b) Definición

Defendemos que los dos repertorios alcanzan positivamente el objetivo de explicar el significado de la palabra.

c) Distribución de la acepción

Solamente CLAVE ofrece dos acepciones y en su ordenación se da el criterio de frecuencia, el criterio más apropiado para el público del diccionario y, principalmente, para lectores extranjeros.

d) Ejemplos de uso

Los cuadros ejemplos de uso contemplan informaciones contextualizadas del entorno lingüístico y cultural de la lengua meta, ofreciendo, en este sentido, al consultante extranjero, contextos de uso más amplios y específicos de la palabra.

e) Equivalente

La representación de la equivalencia de *visado* no presenta ninguna dificultad de comprensión para el lector brasileño.

45. Y para finalizar el análisis de nuestra investigación acerca de los artículos lexicográficos, el último vocablo al que recurrimos es *vuelo*, del campo léxico del **aeropuerto**:

VUELO	
CLAVE	vuelo <i>vue</i> -lo s.m. 1 Desplazamiento o movimiento por el aire, generalmente mediante las alas: <i>Al dar una palmada, los gorriones alzaron el vuelo.</i> 2 Viaje que se realiza en un vehículo aéreo: <i>Esta compañía tiene seis vuelos diarios a las islas.</i> 3 Trayecto que recorre un avión entre el punto de partida y el de destino: <i>Ese vuelo tiene tres escalas.</i> 4 Amplitud de una prenda de vestir en la parte no ajustada al cuerpo: <i>una falda con mucho vuelo.</i>
SEÑAS	vue.lo buélo <i>m.</i> Movimiento o manteniendo en el aire; acción de volar: <i>el hombre siempre ha admirado el ~ de las aves; el avión emprenderá el ~ en breves momentos.</i> □ vôo

Cuadro 67. Artículo del vocablo *vuelo* en CLAVE y SEÑAS

a) **Descriptor**

El análisis del descriptor de *vuelo* (45), recogido en la segunda acepción, en CLAVE, empieza claramente la definición de esa palabra. Posiblemente los descriptores que SEÑAS emplea no desempeñan adecuadamente la función que ese paradigma tiene para aclarar el significado de la entrada desde el comienzo de la definición.

b) **Definición**

En la segunda definición del repertorio CLAVE se marca la información referente al hecho de viajar, este contenido es el que interesa para este análisis y que, en SEÑAS, no se hace ninguna mención sobre tal acepción. En este sentido, consideramos que la definición en el repertorio CLAVE es concisa y clara, sin provocar inseguridad en el consultante sobre la comprensión de su significado y, por consiguiente, su uso adecuado.

c) **Distribución de la acepción**

Solo encontramos más de una acepción en CLAVE. Sobre el orden, quizá, la segunda puede ser la más usada y, de ahí que sea la candidata a ocupar el lugar de primera acepción debido a dicha razón.

d) Ejemplos de uso

Se puede considerar un excelente ejemplo de uso en CLAVE, pues las informaciones complementan y confirman lo dicho en la definición. SEÑAS, por su parte, no representa efectivamente la idea sobre la que trata el lema.

e) Equivalente

Uso del equivalente debidamente bien empleado para el lector brasileño.

5.5. Recapitulación y conclusiones parciales

En el presente capítulo hemos identificado y analizado las carencias presentes en los artículos lexicográficos de los diccionarios CLAVE y SEÑAS, que actualmente se usan en Brasil en el ámbito de la enseñanza de ELE. La conclusión más relevante a la que hemos llegado tras el análisis realizado es que se incluyen pocas informaciones extralingüísticas en la microestructura de las obras lexicográficas. Sin embargo, en el marco del aprendizaje de ELE, defendemos que se requieren informaciones culturales y enciclopédicas para que los destinatarios de los diccionarios puedan entender de forma efectiva el significado de las palabras.

Autores como Castillo Carballo *et al.* (2004) y Sariego López *et al.* (2017) ya han detectado las carencias de los diccionarios para la enseñanza de ELE, por ejemplo. En este capítulo nos hemos dedicado a analizar empíricamente dichas carencias, con el objetivo último de proponer un prototipo de artículo lexicográfico que supere estos escollos y pueda ser útil y eficaz para el aprendizaje de ELE. Es importante presentar lo que Alvar Ezquerro (2003: 92) afirma sobre estas cuestiones destacadas anteriormente, a saber:

El profesor de español como lengua extranjera no siempre encontrará en ellos [en los diccionarios] las informaciones necesarias para preparar sus ejercicios, pues cuando no faltan unidades, están mal definidas, no se muestran en sus contextos, o no se facilitan los datos del tipo pragmático necesario para realizar una enseñanza adecuada, [...].

En nuestro estudio hemos analizado 45 palabras, relacionadas con la gastronomía, la hostelería y el aeropuerto. A continuación, presentamos los problemas detectados, sobre todo los más frecuentes y relevantes en el marco del aprendizaje de ELE. Es importante señalar que los hemos tenido especialmente en cuenta para la elaboración del prototipo de artículo lexicográfico que presentamos en el capítulo 6. Hemos organizado la síntesis de los problemas detectados a partir de los elementos de análisis establecidos en la metodología: descriptor, definición, distribución de la acepción, ejemplos de uso y equivalentes.

a) **Descriptor**

Autores como Lara (2004) y Porto Dapena (2014) sugieren el uso de palabras genéricas como descriptores para encabezar las definiciones, por ejemplo: profesional para camarero y empleado o comida en vez de plato para pisto. Sin embargo, hemos detectado en los diccionarios analizados el uso de varios descriptores que no corresponden al genérico de la entrada y, por tanto, no definen adecuadamente su significado real, por ejemplo, el descriptor *dulce* empleado en la entrada de *flan*, *embutido* en la entrada de *morcilla*, *lugar* en la entrada de *albergue*, etc.

En otros casos, los descriptores usados por los diccionarios CLAVE y SEÑAS podrían proporcionar dudas al lector porque se trata de falsos amigos, entre el español y el portugués de Brasil, es decir, las palabras que tienen significados distintos, pero pueden escribirse y pronunciarse de manera similar en dos o más idiomas. Por ejemplo, la utilización de la palabra *trozo* para empezar la definición de *bocadillo*, ya que no consideramos *bocadillo* como un pedazo, que sería lo que entendería el estudiante brasileño; *trozo* sería un falso amigo. Este grupo de palabras puede ofrecer problemas de comprensión lectora y, al final, también de producción textual a los estudiantes extranjeros (Maldonado, 2015: 173). Sobre este tema, Fuentes Morán y Nadin (2016: 73) argumentan que:

A pesar de que frecuentemente se señala la falta de atención que los diccionarios prestan a los problemas de aprendizaje derivados de la existencia de los denominados falsos amigos, debemos detenernos brevemente en el tratamiento que se ha dado a este tipo de unidades léxicas en los diccionarios que nos ocupan. Es un hecho que a los aprendices lusohablantes se les presentan dificultades precisamente en este aspecto. [...] en consonancia con el carácter didáctico del diccionario, puede resultar

necesaria una llamada de atención sobre el hecho de que la unidad del artículo respectivo es considerada *falso amigo*.

Así pues, los usuarios van a tener que, en la mayoría de los casos, ir a buscar el significado de la palabra que funciona como descriptor para estar seguros del significado de la primera búsqueda. Esta situación se convierte en una circularidad o, incluso, en una pista perdida. Investigadores y lexicógrafos, como Porto Dapena (2012) y Soler i Bou (2006), consideran por estos motivos que los falsos amigos son elementos negativos en cualquier tipología de diccionario, sea en un repertorio general o pedagógico y que representan una pérdida en la capacidad de describir la palabra.

Por tanto, juzgamos que es sumamente importante evitar la utilización de los *falsos amigos* para describir un vocablo en un diccionario de aprendizaje, en especial para los de nivel inicial, cuyo objetivo primordial es contribuir de manera eficiente a la enseñanza y al aprendizaje de un determinado sistema lingüístico para usuarios extranjeros

b) Definición

Hemos observado en los diccionarios analizados que, en general, las definiciones no están elaboradas teniendo en cuenta el destinatario de la obra, el estudiante brasileño de ELE, especialmente en el diccionario SEÑAS, a pesar de que, en principio, tendría que ser la obra más pensada para este tipo de usuario. Consideramos que algunas definiciones no son suficientes porque no incorporan informaciones enciclopédicas y culturales en sus artículos lexicográficos, que podrían ampliar el conocimiento sobre la unidad en relación al referente.

En relación con este tipo de informaciones, precisa Bosque (1982: 122) que “el diccionario no es una obra atemporal, ya que está ligada, mucho más que la gramática, a la evolución cultural de la sociedad, a las otras ciencias o disciplinas [...]”. Por este motivo, consideramos necesaria la presencia de información cultural o enciclopédica en las obras lexicográficas destinadas específicamente para los estudiantes extranjeros de español y, en especial, a los que están empezando sus estudios con la finalidad de darles más conocimientos sobre la realidad. Un ejemplo de la necesidad de inclusión de dichas

informaciones se encuentra en la definición de *gazpacho* aunque es una bebida típicamente veraniega, se puede encontrar en las demás estaciones del año e, incluso, no únicamente en el sur de España; estos datos deberían estar reflejados en el artículo lexicográfico.

Como en el caso del descriptor, en la definición también encontramos el uso de falsos amigos que pueden ocasionar dudas de comprensión al usuario brasileño, por ejemplo: *bocadillo*, *motel* y *mostrador*. Como ya hemos expuesto, consideramos que se debe evitar el empleo de estas palabras que existen en los dos códigos lingüísticos, materno y extranjero, con sentidos diferentes.

Aunque algunos autores, como Garrido y Montesa (1994)⁶⁸, afirman que los diccionarios monolingües para estudiantes de L2, como también para estudiantes de LE, no deben presentar definiciones enciclopédicas, creemos que la inclusión o no de estas informaciones está relacionada con la función de la obra y, sobre todo, con el público al que va destinada. Por tanto, estamos de acuerdo con la idea de Tungmen Tu (2004: 872) cuando declara muy notoriamente que “[...]. En el caso de las palabras culturales, tenemos que dar a los usuarios la suficiente información para aprender a utilizar este tipo de palabras, de ahí que *la información enciclopédica también deba ser incluida en la parte definitoria*” (la cursiva es nuestra).

Además, cuando el consultante encuentra la definición redactada en un lenguaje sencillo y, por consiguiente, comprensible, seguramente el diccionario cumple mejor su papel didáctico. Es importante que resuelva con eficacia a la duda del usuario, evitando el uso de palabras complejas o falsos amigos que ocasionarían un problema de circularidad, como ya hemos comentado en el caso del descriptor (Porto Dapena, 2002: 332).

Otro problema detectado en los diccionarios analizados se refiere a la presencia de ideología en los artículos. Las definiciones de las palabras *hotel* y *empleado*, por ejemplo, no son neutras porque presentan algún tipo de opinión sobre un tema que deduce que el diccionario intenta doctrinar al usuario a través de su discurso lexicográfico, y esta actitud no se corresponde con la finalidad pedagógica y didáctica que la referida obra representa y, por supuesto, esto no debería ocurrir en esta clase de

⁶⁸ Se refieren a un diccionario del campo de la flora (botánica).

obra, como defienden Forgas Berdet (1996), Gallardo Saborido (2005), Veisbergs (2005) y Rodríguez Barcia (2010, 2012). Sobre esta cuestión, Anaya Revuelta (2000: 31) detalla la actitud y, principalmente, el cuidado que el grupo de redacción de un diccionario debe tomar en consideración en el momento de la elaboración de la definición lexicográfica:

9.7. Deben ser objetivas, ya que se trata de explicitar los conocimientos que se tienen de la realidad, sin ningún rasgo de subjetividad. No deben aparecer rasgos que reflejen la ideología del autor. Un diccionario debe ser tolerante y respetuoso con todas las ideologías. El lexicógrafo no puede dejarse influir por su forma particular de ver la vida, y como afirman J. A. Pascual y M.C. Olaguibel (1991: 74), debe intentar situarse en una posición intermedia entre todos los hablantes, si bien es cierto que rara vez se consigue, ya que cada entrada del diccionario implica la actitud del lexicógrafo ante una determinada realidad política, religiosa, moral, etc. [...].

En esta misma línea de pensamiento, Medina Guerra (2003: 134) comenta en el apartado de su libro “La definición no debe traslucir ninguna ideología” que:

En contra de la relación entre el metalenguaje de la definición y la ideología de su redactor, se han manifestado lexicógrafos de la talla de Julio Casares (1992: 144) o Manuel Seco (1987). Según estos autores, el diccionario ha de ser fruto de la imparcialidad y la neutralidad por lo que el lexicógrafo tiene que evitar a toda costa reflejar en su obra simpatías o antipatías, tendencias políticas, credos filosóficos o religiosos, etc.

Sin embargo, Medina Guerra (2003: 134) afirma que el “diccionario es todo menos obra neutra, por lo que el lexicógrafo [...], ha de ser consciente de su posición de intermediario entre la lengua y la sociedad”. También el escritor Gabriel García Márquez (2012: IV), en el Prólogo del diccionario CLAVE, dice acerca de la presencia de los contenidos ideológicos: “[...]. En cada palabra, en cada frase, en el simple énfasis de una réplica puede haber una segunda intención secreta que sólo el autor conoce. Su validez tendrá que ser distinta de acuerdo con quien la lea y según su tiempo y su lugar. [...]”.

c) Distribución de la acepción

Sobre la ordenación de las acepciones Alvar Ezquerro (2003: 50) afirma que en los DMA suelen seguir una ordenación por frecuencia:

Los repertorios destinados a estudiantes de español como lengua extranjera intentan prescindir, a la hora de ordenar acepciones, de criterios estrictamente lingüísticos para encadenarlas según un orden de frecuencia, lo cual, en cierto modo, desestructura el contenido del artículo, al menos en la parte semántica, aunque hace más fácil encontrar las acepciones más frecuentes. [...].

Sin embargo, en el análisis de los artículos lexicográficos hemos observado que el criterio de frecuencia no siempre es el adoptado por los diccionarios, pues en algunas entradas el registro coloquial (variedad no culta), la variedad de uso más frecuente, está marcado como primera acepción, pero en la mayoría se sigue el orden histórico de la palabra. En este sentido, podríamos discutir cuál debería ser el orden de las acepciones en cada entrada, es decir, si el diccionario debería respetar la historia de la palabra o si debería tener en cuenta la frecuencia de uso de cada acepción en un corpus de referencia (cfr. Hernández: 1994).

Siguiendo a Alvar Ezquerro (2003), consideramos que la ordenación que mejor serviría al desarrollo de la competencia semántica del aprendiz de ELE sería la ordenación por frecuencia de uso, porque permitiría una identificación más rápida del significado.

En relación con las acepciones, también hemos detectado que en los dos diccionarios analizados no se marca la polisemia de la palabra, es decir, existen palabras que poseen significados diferentes, pero no son registrados en algunas de las acepciones de las entradas analizadas como, por ejemplo, *pincho* y *tortilla* de la gastronomía; *balneario*, *hotel* y *posada* de la hostelería; *maleta*, *mostrador*, *pasillo*, *piloto*, *tarjeta*, *visado* y *vuelo* del campo léxico del aeropuerto en el diccionario SEÑAS. Creemos que esto puede ocasionar dudas de comprensión al aprendiz brasileño de ELE pues, como sabemos, el aprendiente de una lengua pretende adquirir una capacidad lingüística suficiente para elaborar discursos diferentes y adecuados según los patrones, y la marcación de las diferentes acepciones en una posibilidad para alcanzar este objetivo.

d) Ejemplos de uso

El ejemplo de uso constituye un elemento lingüístico fundamental en un diccionario de aprendizaje, como afirma Arribas (2001). Tiene como objetivo ofrecer al lector el(los) contexto(s) de uso de la palabra en cuestión para que pueda comprender mejor cómo se puede y se debe usar adecuadamente la palabra desconocida, principalmente en la producción textual: “[...] para que el alumno de español encuentre en cada artículo no solo los diferentes significados de cada palabra sino también cómo se usa” (Maldonado, 2012: 166). Concretamente, según Lara (1992: 10; *apud* Garriga Escribano 2003: 122), los ejemplos tienen las siguientes funciones:

Proveer de contorno sintáctico al vocablo en cuestión, ofreciendo, ya sea explícita o implícitamente, información sobre sus colocaciones posibles; reintroducir el vocablo al uso que fue abstraído, facilitando así el regreso de la mirada reflexiva a la actividad verbal de su lector; y servir de vehículo para la transmisión indirecta de datos culturales y sociales.

Los ejemplos también pueden añadir nuevas informaciones que pueden servir para aclarar o matizar la definición. Su objetivo es ayudar al usuario en la utilización adecuada y consciente de las palabras del diccionario (Lázaro Hernández, 2015). Sin embargo, hemos observado que las obras lexicográficas analizadas incluyen ejemplos de uso que no añaden ninguna información significativa ni nueva respecto de la definición. Suelen repetir o parafrasear lo que ya ha sido explicado.

Además, no suelen incorporar contenidos culturales o enciclopédicos. Creemos que en los ejemplos se deberían introducir informaciones extralingüísticas que pueden resultar útiles a sus usuarios. Por ejemplo, en la ejemplificación de *bocadillo*, se podría incluir una frase que diga que se elige comer un bocadillo porque no se tiene mucha hambre y por esa razón se elige una comida más ligera. En los ejemplos de *galleta*, el diccionario podría presentar los tipos existentes, ejemplos de galletas específicas de una ciudad, región, etc.

También hemos detectado que existen artículos lexicográficos que no contemplan ningún ejemplo de uso en su cuerpo. Consideramos que no es una estrategia pedagógica adecuada en una obra cuyo objetivo es ayudar al lector, ya que los diccionarios

monolingües de ELE deberían incluir ejemplos de uso con el propósito de aclarar el uso de la palabra y su significado (Martín García, 1999).

e) Equivalente

El equivalente solamente se incluye en el diccionario SEÑAS. Sin embargo, hemos comprobado que muchos de los equivalentes encontrados en este repertorio semibilingüe no corresponden efectivamente al equivalente en la lengua portuguesa usada en Brasil. Por tanto, constituyen una información que puede suscitar dudas significativas a los usuarios brasileños. Algunos ejemplos de equivalentes no adecuados en el portugués de Brasil son los siguientes: *pousada* como equivalente de *albergue*, *fabada* de *fabada* *hotel* de *parador* y *faturamento* de *faturación*, *biscoito* de *galleta*, *hotel* de *parador*, *hospedaria* de *posada*. Por ejemplo, según la definición del lema *fabada*, seguramente la palabra *feijoada* sería el mejor candidato para representar la equivalencia porque las características y los ingredientes del plato se asemejan al de la feijoada brasileña y, sobre todo, porque no existe tal palabra en portugués de Brasil.

También creemos que en los equivalentes se deberían evitar los falsos amigos, para evitar confusiones de comprensión en los destinatarios. Dicha posición teórica es corroborada por algunos lexicógrafos como, por ejemplo, Postigo Pinazo (2001), Fang (2012) o Roiss y González (2012). Según Postigo Pinazo (2001: 305) el empleo de falsos amigos no ayuda a los usuarios del diccionario a solucionar los problemas de comprensión en la lengua de llegada, sino que puede provocar aún más interferencias:

Los errores de traducción a causa de los cognados o falsos amigos afectan a todas las disciplinas académicas y científicas. El traductor se deja llevar en ocasiones por la similitud gráfica o morfológica de ciertos términos o, incluso basándose en la confianza que le pueden merecer las fuentes lexicográficas especializadas, pueden realizar traducciones incorrectas.

f) Informaciones adicionales

Además de las informaciones incluidas en los puntos anteriores, los diccionarios pueden contener otras. La marcación temática, por ejemplo. Dependiendo de la tipología, el diccionario “utiliza marcas temáticas para indicar aquellas unidades o usos propios de los ámbitos especializados (Alonso Campo y DeCesaris, 2007: 74). Los diccionarios

estudiados en esta investigación no ofrecen dichas informaciones en su microestructura. Sin embargo, podrían ser importantes para el usuario, tanto nativo como extranjero, como se señala en los trabajos de Gutiérrez Cuadrado (1996), Salam Zahana (2012) y Sanmartín Sáez (2017).

Sobre el uso de la sinonimia, es importante recordar lo que Alvar Ezquerro (2003: 67-68) menciona sobre la presencia del sinónimo en el diccionario, principalmente el que va dirigido a los estudiantes en proceso de aprendizaje de una lengua extranjera:

Aunque los diccionarios son un buen lugar para encontrarlos, [los sinónimos] no debemos abusar, pues un estudiante extranjero puede perderse en seguida sin entender aquello que ha ido a buscar. Por este motivo es por el que los diccionarios destinados a la enseñanza de la lengua huyen de las definiciones sinonímicas simples para llegar a las perifrásticas; esto es, se prescinde del equivalente palabra a palabra para proporcionar una definición establecida con un léxico fácil de comprender por el usuario. [...] La enseñanza de la sinonimia requiere un grado elevado de destreza del alumno en el conocimiento de la lengua.

Por tanto, creemos que los diccionarios diseñados especialmente como herramientas pedagógicas y didácticas para que sean utilizados en el proceso de la enseñanza de ELE, o cualquier otro idioma diferente del sujeto, no deberían abusar de la sinonimia.

En definitiva, el análisis de la muestra de 45 palabras de los diccionarios SEÑAS y CLAVE, usados en las clases de ELE de Brasil, nos ha permitido detectar carencias lexicográficas que provocan que estas obras no resulten adecuadas para este tipo de destinatarios. Por este motivo, a partir de los errores y las carencias observadas, y partiendo de las necesidades de estos usuarios, nos proponemos diseñar un prototipo de diccionario adaptado a los estudiantes de ELE de Brasil.

CAPÍTULO 6

MODELO DE ARTÍCULO LEXICOGRÁFICO PARA EL DICCIONARIO DE APRENDIZAJE DE ELE

6.0 Introducción

“Más vale una palabra a tiempo que cien a destiempo”.
Miguel de Cervantes

Este capítulo constituye la parte práctica de la presente investigación doctoral. En él se propone un prototipo de microestructura lexicográfica que, a partir de los resultados encontrados y discutidos en los capítulos anteriores, sobre todo en el anterior, consideramos adecuado para componer el diccionario monolingüe de aprendizaje (en adelante DMA) del español como lengua extranjera (en adelante ELE) para estudiantes brasileños. Esta obra puede constituir un importante recurso didáctico-metodológico para la construcción de los conocimientos lingüísticos de sus destinatarios, ya que se trata de una obra exclusivamente diseñada para cubrir las necesidades de los estudiantes de ELE en Brasil y contribuir al aumento de su léxico a través de cuestiones culturales (cfr. Welker, 2004), las cuales posiblemente no se incluirían en un diccionario monolingüe destinado a hablantes nativos, porque ya conocen la cultura asociada a su lengua materna.

El prototipo se ha elaborado teniendo en cuenta la discusión presentada en el marco teórico, los resultados de las encuestas y las entrevistas y del análisis de los artículos lexicográficos de dos diccionarios usados en las clases de ELE de Brasil. Por este motivo, creemos que puede servir como herramienta de enseñanza y aprendizaje, y contribuir en el proceso y en el desarrollo de la codificación y de la decodificación del aprendizaje brasileño de ELE. Como afirma Werner (2002: 3), pues el prototipo pretende adaptarse a las necesidades de sus usuarios previstos:

Las estructuras textuales del diccionario deben tener en cuenta las funciones para las que haya de servir. Pueden concebirse tanto tipos de diccionarios destinados a servir sólo para una de las posibles funciones como otros tipos que reúnan características orientadas hacia distintas funciones.

Dicha afirmación coincide con la de García Palacios (2002: 29) con relación a las funciones de los diccionarios según sus usuarios:

Desde la teoría debería postularse la necesidad de distintos diccionarios en función de los destinatarios potenciales que tuvieran. Sin embargo, las cuestiones más elementales de carácter práctico nos hacen ver que es inviable responder con obras específicas realizadas a la carta pensando en las necesidades particulares de cada grupo de usuarios, que por otra parte pueden no coincidir ni siquiera para los integrantes del mismo colectivo. Por todo ello la respuesta que intente suplir las carencias inevitables habrá de centrarse en las que han sido siempre las tareas principales del lexicógrafo: analizar, seleccionar y presentar la información. Análisis del peculiar hecho comunicativo a que se está enfrentando, del tipo de diccionario que se quiere elaborar y de los textos especializados en que aparecen las unidades léxicas; selección de las unidades, así como de la información que se ha recogido sobre cada una de ellas; presentación de la información de acuerdo con el soporte en que se va a editar la obra, con una configuración determinada, con unas relaciones específicas entre los elementos, etc.

También Martín García (1999: 13) afirma lo siguiente sobre las funciones que el diccionario puede desempeñar:

El diccionario puede desempeñar dos funciones fundamentales: como obra de comprensión y como obra de producción. En el primer caso, el diccionario es un instrumento descodificador, esto es, permite determinar el significado o bien la equivalencia léxica de una palabra en actividades como la lectura o la comprensión oral. En el segundo, por el contrario, el diccionario adquiere un valor codificador, es decir, facilita información sobre el uso de las palabras tanto en actividades orales como escritas.

El tipo de usuario principal a quien enfocamos el prototipo de diccionario que presentamos en este capítulo es el estudiante brasileño de ELE de nivel inicial (A1, A2, B1). Sin embargo, creemos que también podría resultar útil a otros tipos de usuarios, tales como estudiantes de nivel intermedio o profesores e investigadores brasileños.

El contenido de este apartado de la tesis se distribuye del modo siguiente. En primer lugar, describimos el perfil del usuario potencial del diccionario y sus necesidades lexicográficas, partiendo del perfil de los estudiantes que han participado en las encuestas descritas en el capítulo 3 del presente trabajo. En segundo lugar, presentamos la estructura y la función del prototipo del diccionario de ELE. Mencionamos brevemente algunas cuestiones relacionadas con la macroestructura, pero nos centramos

básicamente en la propuesta de microestructura, que constituye uno de los objetivos principales de la tesis. En tercer lugar, mostramos algunos modelos de artículos lexicográficos elaborados siguiendo la propuesta de microestructura para el diccionario de aprendizaje de ELE.

6.1 Perfil de los usuarios del diccionario

Para establecer el perfil de los usuarios del diccionario que proponemos, nos hemos basado en las características de los estudiantes brasileños de ELE que han participado como informantes en las encuestas que hemos realizado en el marco de este trabajo (ver capítulo 3). Los resultados muestran que estos estudiantes han tomado pocas clases de español durante su vida estudiantil y, por tanto, tienen conocimientos limitados de esta lengua. Cabe destacar que un 20% de los encuestados afirma haber estudiado otro curso de español, además de los de la universidad. Sin embargo, la mayoría ha estudiado español a través de otras herramientas didácticas como, por ejemplo, televisión, música, películas, móvil e Internet.

Por ello, han desarrollado escasamente las competencias y destrezas lingüísticas en la lengua extranjera, lo que coincide con Baralo (1999). A partir de los resultados de la encuesta deducimos que la mayoría de los estudiantes tiene un nivel lingüístico en español entre A1, A2 y B1, como máximo. Además, tiene una media de edad entre 18 y 55 años, hay un porcentaje superior de mujeres y todos son universitarios (están cursando su primera o segunda carrera).

Véanse estas características según los resultados de las encuestas en los gráficos siguientes:

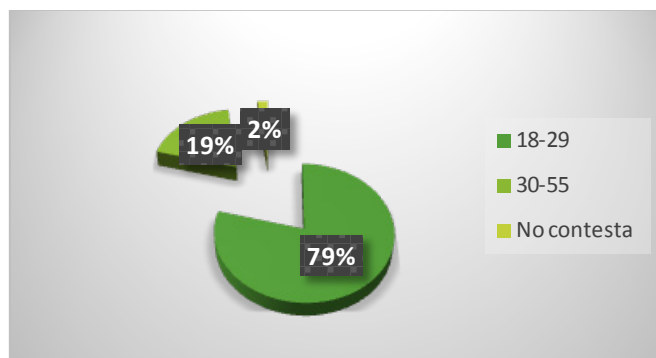


Gráfico 20. Edad de los informantes

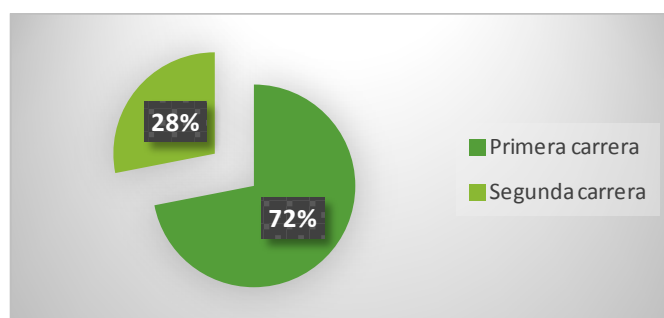


Gráfico 21. Nivel de escolaridad de los informantes

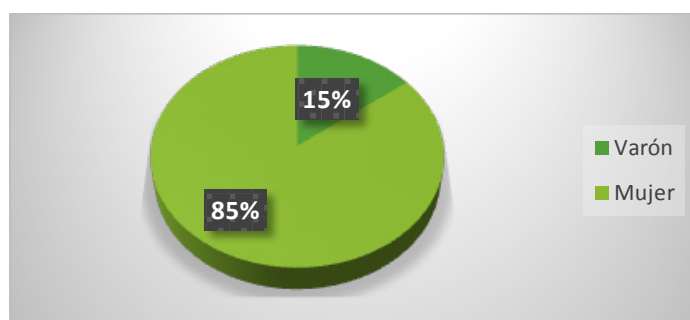


Gráfico 22. Sexo de los informantes

De los datos recogidos en las encuestas acerca del perfil de los estudiantes que participaron en el presente estudio, se extrajeron los rasgos pertinentes para elaborar el *perfil ideal* de usuario de la obra lexicográfica que vamos a proponer, que es el estudiante universitario de ELE en Brasil. Además, consideramos como usuarios potenciales del diccionario los siguientes grupos:

- ✓ profesores universitarios de ELE en Brasil;
- ✓ otros profesores y profesionales, nativos y extranjeros, involucrados en la enseñanza de ELE en Brasil, como, por ejemplo, los que trabajan en escuelas o imparten cursos de idiomas;
- ✓ investigadores de ELE en Brasil.

Todos ellos tienen la necesidad de disponer de información sobre el español, sobre todo en sus aspectos pragmáticos y culturales, para poder usarlo adecuadamente, tanto en las funciones de recepción como en las de producción.

6.2 Estructura y función del diccionario

Proponemos un diccionario monolingüe de aprendizaje que permita a los estudiantes brasileños de ELE un contacto con la lengua española desde el comienzo de su enseñanza, tanto para satisfacer sus necesidades lingüísticas como extralingüísticas. De acuerdo con Hernández (1989), Castillo Ahumada (2004), Castillo Carballo (2005) y Cano Guinés (2007), el diccionario deberá presentar informaciones de carácter enciclopédico y cultural, pues estas pueden resolver mejor y de manera más completa las dudas y dificultades de sus usuarios.

A continuación, presentamos brevemente la caracterización de la macroestructura, centrándonos sobre todo en la microestructura prevista para el diccionario.

6.2.1. Caracterización de la macroestructura

En cuanto a la macroestructura, tendremos en cuenta los siguientes aspectos del diccionario: las fuentes de extracción de las palabras, la selección de las entradas, su forma de representación y su ordenación.

Para extraer la lista de las palabras candidatas a formar parte del diccionario, usaremos un corpus de referencia (a definir), tomando en consideración, sobre todo, la frecuencia

y la pertinencia del conocimiento del lema en cuestión, por parte del estudiante de ELE (A1, A2 y B1).

Sobre la selección de las entradas que definitivamente se incluirán en el diccionario, es importante señalar los cuatro criterios que Haensch (1982: 396) considera determinantes para constituir la lista de entradas de un diccionario como el nuestro:

A tres de ellos podríamos llamar ‘externos’: su finalidad (descriptiva, normativa, etc.), el grupo de usuarios al que va destinado (especialistas, traductores, alumnos de bachillerato, público culto, etcétera) y su extensión. El cuarto, de índole ‘interna’, es el método de selección de unidades léxicas según principios lingüísticos, pero siempre de acuerdo con los otros tres criterios.

En cuanto a la forma de representación de las entradas, serán marcadas a través de la lematización de los vocablos (Rey-Debove, 1970: 8-9). Los lemas seguirán los criterios establecidos según corresponda a su categoría gramatical (Porto Dapena, 2002: 176-177), a saber: los sustantivos en singular y se indicará la forma femenina si corresponde (*autobús; habitación; camarero, ra*); los adjetivos en singular, con la indicación de la forma femenina (*bello, lla*); los pronombres, igual que los adjetivos (*ninguno, na*), y los verbos en infinitivo (*facturar; viajar*). Las conjunciones, las preposiciones y los adverbios son invariables. En cuanto a la ordenación de las entradas, serán presentadas alfabéticamente, como en la mayoría de las obras de esta naturaleza.

6.2.2. Caracterización de la microestructura

Para seleccionar la información de la microestructura, es decir, la organización del artículo lexicográfico propiamente dicho (cuerpo del artículo), que es el enfoque central de nuestro estudio, es indispensable tener en cuenta las necesidades e intereses principales del usuario potencial de la obra: el estudiante brasileño de ELE. Por este motivo, consideramos que deberá contener:

- información sobre la separación silábica del lema.
- información sobre la sílaba tónica del lema.
- información sobre la pronunciación.

- información gramatical.
- definición.
- acepciones.
- ejemplos de uso.

Es importante subrayar que uno de los aspectos más innovadores del prototipo de diccionario de aprendizaje que proponemos es que incluye informaciones culturales y enciclopédicas en su microestructura, concretamente en la definición y en los ejemplos de uso, como veremos más adelante, siguiendo las ideas defendidas por Garriga (2010) y Rey-Debove (2005). Creemos que es esencial la inclusión de este tipo de información en un diccionario de estas características para que se adecúe a las necesidades de comprensión y producción en español de los destinatarios previstos.

Queremos poner a disposición del estudiante brasileño un repertorio novedoso que no se limite a la repetición de informaciones lingüísticas, resolución que ya se hace la mayoría de los diccionarios. Creemos que, si recogemos en esta obra la relación entre el léxico y la cultura del idioma meta, es decir, del español, presentando la variedad de la lengua al estudiante extranjero “[...], estaremos ayudando a mostrar la diversidad de culturas con normalidad en nuestro quehacer diario en el mundo ELE” (Maldonado, 2017: 55).

Por tanto, nuestro objetivo es actualizar los contenidos de los artículos lexicográficos con información cultural y enciclopédica que permita ampliar los conocimientos de sus usuarios y/o tener una comprensión más completa del idioma desde el punto de vista extralingüístico.

De hecho, la rama de la lingüística dedicada a la Didáctica de las Lenguas ha comprobado que existen diferentes métodos y enfoques pedagógicos que deben ser aplicados en clase con el fin de profundizar y retener los contenidos lingüísticos, pragmáticos y culturales relacionados con la lengua que está empezando a aprender gradualmente el estudiante, independientemente de su nivel lingüístico. En este sentido, diversas investigaciones como, por ejemplo, Biderman (1998), Ahumada (2006), Maldonado (2012) y Rodríguez Barcia (2016), entre otros, señalan que el diccionario es un provechoso ejemplo de material pragmático vivo para el estudiante, sobre todo el

extranjero (en el caso del presente estudio, el aprendiz brasileño), porque proporciona diferentes conocimientos, lingüísticos o no, los cuales son necesarios para el desarrollo eficaz de su aprendizaje en la LE, sean sintácticos, semánticos o, incluso, sociopragmáticos (también llamados culturales). Entre estos últimos, cabe mencionar los relacionados con las costumbres y la cultura de una sociedad determinada (Atienza Cerezo, 2005 y Blecua Perdices, 2016).

A continuación, tomamos como ejemplo el lema *escala* para presentar los datos de la microestructura y tener una idea de cómo estarán marcadas las informaciones en el diccionario de aprendizaje para los consultantes brasileños⁶⁹. Primero presentamos la organización y el formato de la microestructura.

es.ca.la |eskála| s. f. **1** Parada obligatoria durante un viaje en barco o en avión que se hace para cambiar o no de transporte y seguir al destino final, y que muchas veces implica embarque y desembarque de pasajeros: *Fuimos en un crucero a Barcelona e hicimos dos escalas antes de llegar allí. Viajamos a Londres y nuestro vuelo hizo una escala de dos horas en Francia y allí cambiamos tanto de avión como de aerolínea.* **2** Tamaño en que se organiza un plan, proyecto o idea de manera general: *En el mes de junio tuvimos resultados a gran escala en nuestros trabajos.* **3** Serie organizada de elementos distintos referente a una misma especie: *En una escala de preferencia, el español está en primer lugar como interés por una lengua extranjera.*

- 1) La información sobre la separación silábica se marca directamente en el lema mediante la inclusión de puntos como separadores de sílabas.
- 2) La silábica tónica se marca en negrita en el lema.

⁶⁹ Aunque no es objeto de esta tesis el análisis de los aspectos formales de la entrada (separación silábica y transcripción fonética) incluimos ambas categorías de información en nuestro prototipo sin discutir las por cuanto son útiles para el aprendizaje de una lengua extranjera.

- 3) La información sobre la pronunciación se incluye mediante la transcripción fonética del lema, siguiendo el alfabeto fonético internacional (AFI). Esta información se marca entre barras verticales ||.
- 4) La información gramatical indica la categoría gramatical del lema en cursiva y mediante abreviaturas. Se incluyen las siguientes categorías: sustantivo femenino (*s. f.*), sustantivo masculino (*s. m.*), sustantivo masculino y femenino (*s. m. f.*), verbo (*v.*), verbo transitivo (*v.t.*), verbo transitivo directo (*v.t.d.*), verbo transitivo indirecto (*v.t.i.*), adjetivo (*adj.*), adverbio (*adv.*), conjunción (*conj.*), preposición (*prep.*) y pronombre (*pron.*).
- 5) La definición se escribe en lengua española, porque se trata de un diccionario monolingüe de aprendizaje para extranjeros. A parte de la información estrictamente lingüística, se incluyen informaciones culturales y enciclopédicas⁷⁰ en las definiciones que consideramos más difíciles para el destinatario de la obra (según nuestro conocimiento sobre las áreas; en las palabras sobre gastronomía, por ejemplo, existen informaciones más específicas), para contribuir efectivamente a la comprensión del lema como, por ejemplo, en los referentes a los campos de la gastronomía y la hostelería.
- 6) Cada artículo contiene las acepciones que correspondan, de acuerdo con la información extraída del corpus de referencia y una vez aplicados los criterios de selección de entradas. Las acepciones se organizan por orden de mayor frecuencia de uso de la palabra en el corpus. Se identifican con números en color rojo y en negrita para destacarlas. No se usan los números para las entradas que presentan una sola acepción, para no dar la idea de que se trata de una palabra polisémica, cuando no es así.

⁷⁰ A causa de las limitaciones del presente trabajo, debemos dejar para futuros estudios la profundización en los tipos de información cultural que deben ser incluidos en la definición y los ejemplos de uso.

- 7) Los ejemplos de uso se incluyen en todas las entradas. Concretamente, cada acepción incluye como mínimo un ejemplo, si hay dos o más, se separan por puntos. Se elaboran a partir de los textos reales extraídos del corpus de referencia y se priorizan siempre los ejemplos que incorporan información cultural y enciclopédica. Los ejemplos se marcan en cursiva para diferenciarlos de la definición y se separan de ella a través de dos puntos.

- 8) Es importante señalar que no se incluyen los equivalentes de los lemas en portugués, pues no se trata de un diccionario semibilingüe, sino de un diccionario monolingüe de aprendizaje.

6.3. Modelos de artículos lexicográficos para el diccionario de aprendizaje de ELE

A continuación, presentamos una propuesta inicial de modelos de artículos lexicográficos diseñados para el diccionario de aprendizaje de ELE destinado a estudiantes brasileños. Para ejemplificarlos, hemos elegido dos unidades léxicas de cada una de las subáreas trabajadas. Por tanto, mostramos un total de seis modelos de artículos lexicográficos, que incorporan todos los contenidos que hemos tomado en consideración y que hemos discutido en los apartados anteriores.

Específicamente, subrayamos⁷¹ las informaciones enciclopédicas y culturales que consideramos que deben ser registradas en el artículo del diccionario de aprendizaje de ELE para consultantes brasileños. Cabe destacar que son informaciones que generalmente hemos añadido a los artículos lexicográficos para adecuarlos a las necesidades de sus destinatarios y en este sentido se diferencian de los diccionarios analizados en esta investigación, que, como hemos visto, no suelen incorporar de forma sistemática este tipo de datos en sus artículos.

⁷¹ Se debe tener en cuenta que estas informaciones no estarán marcadas en este formato en la microestructura del diccionario, sino que solo las señalamos en este trabajo para destacar nuestra aportación.

Gastronomía

bo.ca.di.llo |bokaðílo| s. m. **1** Comida rápida elaborada con pan relleno de diferentes ingredientes salados o dulces, tanto fríos como calientes: *He comido un bocadillo de pollo en el almuerzo porque no tenía mucho tiempo en la pausa de mi descanso. Por la tarde, antes de la cena, mis padres han preparado un bocadillo de jamón con un zumo de naranja para comer a la hora de la merienda.* **2** Texto de un dibujo o un tebeo que presenta el habla de un personaje al que señala: *El bocadillo del tebeo presenta diálogos claves sobre la historia.* **3** Interrupción breve del diálogo en una representación teatral: *Ha ocurrido un bocadillo durante la escena principal.*

pa.e.lla |paélla| s. f. Comida típica de España hecha con arroz y diferentes ingredientes, como carne de pollo y conejo, mariscos y legumbres: *La paella valenciana se prepara con carne de pollo y conejo, además de los otros ingredientes que se ponen en todas las otras. La paella de marisco es muy apreciada en toda España. La paella mixta es la mezcla de carnes y mariscos.*

Hostelería

ca.ma.re.ro, ra |kamaréro, ra| s. m. f. **1** Profesional, con formación académica o no, que se dedica a servir comidas y bebidas a los clientes en bares, restaurantes o sitios similares: *Camarero, por favor, ¿puede traernos la carta?* **2** Profesional de la hostelería que es responsable del servicio en los establecimientos hoteleros y los barcos: *Las camareras cobrarán un suplemento por traer la cuenta en la mesa del cliente.*

pa.ra.dor |paraðór| s. m. Establecimiento hotelero español de gran calidad en los servicios, construido acorde al estilo de la región donde se encuentra, que está ubicado casi siempre a las afueras de las ciudades: *Los paradores de Turismo son una cadena hotelera de alta categoría en España. Los paradores siempre ocupan edificios emblemáticos y representan una apuesta por la recuperación del patrimonio. El*

parador de Santiago de Compostela es uno de los pocos que está ubicado en el centro de la ciudad, en la plaza do Obradoiro, al lado de la catedral.

Aeropuerto

a.za.fa.to, ta |aθafáto, ta| *s. m. f.* **1** Profesional especializado que se ocupa de atender a los pasajeros de un avión, tren o barco: *La azafata es muy atenta en presentar las informaciones del vuelo a los pasajeros.* **2** Persona que trabaja profesionalmente en eventos con el fin de dar información a los participantes: *Los azafatos del congreso hablan varios idiomas para atender a todo el público.*

ma.le.ta |maléta| *s. f.* Utensilio generalmente cuadrado, fabricado en piel, tela o plástico, con una o dos asas y con ruedas, que se puede llevar a mano para facilitar su manejo, que sirve para guardar ropa y otros objetos necesarios para llevar en un viaje o traslado: *He comprado una maleta de color negro de tamaño grande porque tengo muchos objetos para llevar.*

6.4 Recapitulación y conclusiones parciales

Los diccionarios son herramientas imprescindibles para el conocimiento de las unidades léxicas durante el proceso de aprendizaje de un idioma nuevo, sobre todo para un estudiante extranjero. En otras palabras, deben convertirse en aliados para el proceso de adquisición de las destrezas lingüísticas (Alvar Ezquerra, 2003; 2006). Pero para que eso ocurra, los diccionarios existentes deben mejorar en algunos aspectos, como los que hemos presentado en nuestro trabajo. Además, las editoriales deben disponer de diferentes tipos de obras lexicográficas que puedan adaptarse a las necesidades de los múltiples usuarios, y a sus distintos niveles lingüísticos y culturales. Asimismo, los repertorios lexicográficos deben incluir información cultural y enciclopédica, porque consideramos que enriquece tanto la función de recepción como la de producción de los estudiantes de ELE.

Por eso, defendemos que se requiere la presencia de este tipo de informaciones sociopragmáticas en los diccionarios dirigidos al público extranjero. De esta forma, los usuarios podrán entender de forma efectiva el significado de los lemas. Así pues, teniendo en cuenta estas consideraciones, pensamos que nuestra propuesta de diccionario monolingüe de aprendizaje de ELE para brasileños satisface las necesidades lexicográficas de los estudiantes de ELE, resumidas por Prado Aragonés (2000) y ratificadas por nuestro trabajo empírico con estudiantes y profesores de ELE.

CAPÍTULO 7
CONSIDERACIONES FINALES

7.0 Consideraciones generales

“Tudo vale a pena quando a alma não é pequena.”
Fernando Pessoa

El objetivo principal del estudio que presenta esta tesis doctoral es elaborar un modelo de artículo lexicográfico para un diccionario monolingüe de aprendizaje destinado a estudiantes brasileños de ELE. Para ello, se han llevado a cabo varias tareas:

- i)* se han realizado encuestas a profesoras y estudiantes de ELE y entrevistas personalizadas con profesoras de ELE, con el objetivo de conocer bien el perfil de los usuarios prototípicos de la obra, es decir, los estudiantes brasileños de ELE, su relación con el diccionario y sus necesidades lexicográficas;
- ii)* se ha llevado a cabo un análisis pormenorizado de algunos artículos lexicográficos seleccionados de dos diccionarios de español que se utilizan en las clases de ELE en Brasil (SEÑAS y CLAVE⁷²), con el objetivo de describir y analizar las posibles carencias y los problemas de comprensión que pueden generar a sus destinatarios;
- iii)* se ha confeccionado un modelo de microestructura lexicográfica para el diccionario de aprendizaje de ELE, adecuado a los estudiantes de Brasil, a partir de los resultados obtenidos del análisis de las encuestas, de las entrevistas y de los artículos lexicográficos.

⁷² Somos conscientes de la diferencia entre los dos diccionarios analizados, los cuales tienen propósitos y usuarios distintos. Además, aunque son repertorios de significativa referencia en el ámbito de la lexicografía y la enseñanza del español como lengua materna y extranjera, es necesario resaltar que no responden a las dudas más frecuentes de los consultantes brasileños de ELE, a pesar de que se usan en este contexto, como hemos visto. De ahí la importancia de que el profesorado esté preparado en cuestiones lexicográficas para que pueda elegir y sugerir bien el diccionario según las necesidades de los estudiantes, y la importancia de la elaboración de un diccionario de aprendizaje de ELE dirigido a este público.

Uno de los objetivos específicos de la tesis ha sido conocer y describir el uso actual del diccionario y las necesidades lexicográficas de profesores y estudiantes de ELE en Brasil para el desarrollo del aprendizaje y adquisición del español en la clase y fuera de ella. Como se ha explicado en la metodología del trabajo, para obtener estos datos, hemos aplicado las encuestas a las profesoras y a los estudiantes de español, además de desarrollar una entrevista con las docentes. Los principales resultados obtenidos mediante su análisis revelan que el diccionario todavía es poco utilizado por los sujetos de este estudio (a pesar de que, para ellos, estas obras son importantes para el aprendizaje del idioma) y que las informaciones incorporadas en los diccionarios no responden a todas sus necesidades, lingüísticas y culturales. Los resultados mostraron, además, que los diccionarios no son del todo adecuados para solucionar las dudas de los consultantes involucrados en este estudio.

Acerca de la infrautilización del diccionario por parte de los sujetos del estudio, profesores y estudiantes afirman que la presencia del repertorio lexicográfico en el aula es de gran importancia para el desarrollo del aprendizaje del idioma extranjero. Sin embargo, su uso sigue restringido a resolver, por ejemplo, las dudas sobre la existencia o no de una determinada palabra y también sobre los significados de las unidades léxicas, además de su ortografía. Estas son las búsquedas prioritarias por parte de los estudiantes, de acuerdo con sus respuestas en los cuestionarios. Cabe resaltar que estos resultados coinciden con los presentados en Azorín Fernández (2007).

Además de lo anterior, los resultados muestran que los informantes brasileños, profesores y estudiantes, que son usuarios de diccionarios de ELE, necesitan obras que contemplen informaciones más claras. También afirman que el empleo del diccionario en el aula debería ser más frecuente y para ello se necesita entrenamiento, para saber sacar todo el provecho de los contenidos incorporados en las obras lexicográficas.

En este sentido, es indispensable que los docentes, como responsables de la enseñanza de ELE, tengan conocimientos sobre cuestiones lexicográficas. Sin embargo, la mayoría de los cursos de formación de profesores de lenguas (Letras) no ofrece ninguna asignatura que trate del asunto, como hemos recogido en las respuestas de las encuestas y de las entrevistas a las profesoras de ELE, quienes afirman que no les han ofrecido ninguna asignatura a través de la cual pudieran obtener conocimientos específicos sobre

lexicografía y lexicología. De hecho, es muy reciente la inclusión de dicha disciplina en el programa de la carrera de Letras.

Otro objetivo específico del estudio era describir y analizar las características de los artículos lexicográficos de algunas unidades léxicas. Seleccionamos lemas de tres ámbitos, los cuales fueron extraídos de los libros de texto utilizados por los estudiantes en sus clases de español y luego analizados en los diccionarios SEÑAS y CLAVE, muy utilizados en el contexto de enseñanza de ELE en Brasil. Se observó que existen importantes problemas, que deben ser tomados en consideración a la hora de elaborar los artículos lexicográficos, pues causan incertidumbres de comprensión a los estudiantes, ocasionando desmotivación y poco uso de la herramienta lexicográfica.

El análisis de los artículos de diccionarios también tenía el objetivo de saber qué tipo de información sería la más apropiada e imprescindible según las necesidades, intereses y nivel lingüístico de los estudiantes involucrados en el estudio. En este sentido, pensando en la enseñanza de la lengua española a hablantes no nativos, los resultados confirman la necesidad de añadir informaciones enciclopédicas en los diccionarios elaborados con fines pedagógicos para estudiantes brasileños de ELE, sobre todo en las palabras que se asocian claramente a la cultura de la lengua meta, como por ejemplo las palabras relacionadas con la gastronomía que hemos analizado.

De este modo, los resultados presentados en el quinto capítulo señalan que la información lingüística no es del todo suficiente para que el consultante brasileño, sobre todo el estudiante de nivel básico e intermedio, pueda obtener la información completa de las palabras. También comprobamos que muchas veces los ejemplos de uso no añaden ningún tipo de información nueva que ayude al usuario del diccionario, y tampoco agregan contenidos relevantes al conocimiento lingüístico y sociocultural (Bargalló Escrivá, 2002; Prado Aragonés, 2004; Rey-Debove, 2005). Al menos, esto es lo que hemos verificado que ocurre en los diccionarios analizados, que son los más utilizados en la enseñanza de ELE en Brasil.

Creemos que, para que el diccionario consiga lograr el estatus de instrumento didáctico, como material que ayude eficazmente al alumnado a superar las dificultades que surgen en el proceso de su aprendizaje, es necesario que ofrezca las informaciones que su

usuario necesita. Y en nuestro estudio hemos podido constatar que las informaciones culturales y enciclopédicas deberían estar presentes en los artículos lexicográficos de un DMA, ya que se consideran imprescindibles en el aprendizaje de ELE (Nadine Celotti, 2002; Prado Aragonés, 2004). De hecho, se ha comprobado que los usuarios —en este caso estudiantes brasileños de ELE— buscan más información extralingüística, por ejemplo, cultural, social, geográfica, etc. (Moreira, 2017). Con ello, se contribuiría efectivamente a mejorar los métodos lexicográficos y a convertir los diccionarios en productos más significativos para sus usuarios. Además, creemos que incluso ayudaría a fomentar su mayor uso dentro y fuera de las aulas. Así el consultante podría percibir el valor real del diccionario y su importancia para los estudios y los conocimientos generales de una lengua determinada (Sanmartín Saéz, 2017; Maldonado y Nadin, 2017; Maldonado, 2012; García Mata, 2004; Hernández, 2003; Garriga Escribano, 2002). Como afirman DeCesaris y Bernal (2006: 83-84) sobre la motivación de uso del diccionario:

Las razones que motivan una consulta al diccionario en un contexto de aprendizaje, en especial en un contexto de instrucción formal, no son comparables a las que motivan tal acción en un hablante nativo. [...]. Para servir como herramienta de producción, el diccionario de aprendizaje tiene que incorporar información gramatical y pragmática, pues sin ésta la combinación de unidades léxicas resulta imposible. En efecto, saber sólo el significado de una voz no permite que uno utilice esa voz en un texto.

En este sentido, estamos totalmente de acuerdo con los investigadores citados en todo el trabajo que aseguran, a través de estudios ya realizados, que la inclusión de informaciones de tipo cultural o enciclopédico en diferentes partes del artículo del diccionario, incluso en la definición de la palabra-entrada, contribuye eficazmente a que los estudiantes extranjeros comprendan perfectamente el significado del vocablo buscado en el diccionario, lo cual mejora su (auto)aprendizaje de ELE, sea para la decodificación o para la codificación. Así se proporcionan al usuario extranjero informaciones de carácter extralingüístico y didáctico necesarias e indispensables para el aprendizaje de la lengua por parte de un estudiante no nativo (cfr. Nomdedeu Rull, 2013; Porto Dapena, 2014; Hernández, 2003; Bargalló, 2002; Battaner, 2000). Teniendo en cuenta que “Un diccionario de aprendizaje debe ser simple en la macroestructura y exhaustivo en la microestructura” (Flores Acuña, 2014), consideramos que la

definición enciclopédica y/o cultural proporcionaría la información requerida para que el usuario en cuestión codifique y descodifique de manera eficaz la información semántica y cultural sobre el léxico.

Por otra parte, podemos también afirmar a partir de los resultados obtenidos en este estudio que las entradas analizadas en las obras SEÑAS y CLAVE, que son muy utilizadas en los cursos de español en Brasil, tanto en escuelas como en las universidades, presentan problemas de comprensión lectora para los aprendientes extranjeros de ELE. En este sentido, se hace necesario proponer una serie de criterios para la elaboración de los artículos lexicográficos, con el objetivo de superar los problemas detectados en los diccionarios existentes. Por ejemplo, se debe evitar la presencia de ideología, se deben emplear descriptores más generales, la definición debe ser redactada con lenguaje claro, se deben incluir varios ejemplos de uso en todas las acepciones para reforzar el significado de la palabra, se deben distribuir las acepciones según su frecuencia de uso y se debe evitar el uso de falsos amigos, ya que causan dudas al lector y provocan circularidad en las búsquedas en el diccionario (lo cual, a su vez, causa desmotivación para su uso).

Por tanto, como hemos discutido en esta tesis doctoral y como afirman las investigaciones realizadas anteriormente, la principal y primera decisión que el lexicógrafo debe tomar en el momento de elaborar un diccionario es quién será su destinatario, en función de la demanda (Rodríguez Barcia, 2016). Conocer bien a los futuros usuarios, saber sus principales necesidades e intereses, su nivel lingüístico y sus carencias culturales y enciclopédicas, son informaciones imprescindibles. Consecuentemente, conocerlas permitirá crear una obra más cerca de la realidad lingüística del consultante y, por ende, más adecuada a sus necesidades, en el ámbito académico y fuera del mismo.

La contribución del presente estudio para la ciencia es, por una parte, llamar la atención de los “hacedores de diccionarios⁷³”, poniendo énfasis en la importancia de averiguar las informaciones que realmente los consultantes extranjeros de los repertorios lexicográficos necesitan para obtener el conocimiento completo de la lengua. Por otra parte, el presente estudio analiza con detalle las obras disponibles en el mercado

⁷³ Denominación utilizada por Rodríguez Barcia (2016) para definir a los lexicógrafos.

editorial en el contexto de ELE y las que los profesores y estudiantes utilizan, para saber si contribuyen efectivamente a los procesos de enseñanza-aprendizaje. A partir de aquí, se diseña un prototipo de artículo lexicográfico más cercano a las necesidades y al conocimiento lingüístico del usuario meta.

7.1 Limitaciones del trabajo e investigaciones futuras

Somos conscientes de que estamos en el comienzo de un trabajo más grande e importante, que es la elaboración de un diccionario monolingüe de aprendizaje de ELE para estudiantes brasileños. Los resultados obtenidos del trabajo nos han revelado que es viable la construcción de una herramienta con informaciones que puedan rellenar los huecos existentes en las obras actuales analizadas y teniendo en cuenta el perfil de usuario que hemos establecido. En el marco de la tesis, hemos podido proponer un prototipo para la elaboración de los artículos lexicográficos, es decir, de la microestructura, pero es necesario también poner énfasis en la macroestructura del diccionario, sobre todo en cuestiones tan relevantes y decisivas como la constitución del corpus de referencia de donde se deberán extraer los lemas.

En futuras investigaciones, también creemos que es necesario el análisis de otros ámbitos temáticos (recordemos que aquí hemos analizado lemas de gastronomía, hostelería y aeropuerto) para evaluar y comparar la importancia de la incorporación de informaciones culturales y enciclopédicas, las cuales defendemos que son necesarias en un repertorio monolingüe destinado a usuarios extranjeros.

También sería imprescindible realizar pruebas con usuarios reales con el prototipo diseñado, para verificar que la disposición de la información, el uso de lenguaje claro y la inclusión de informaciones culturales y enciclopédicas resultan relevantes en la consulta de la obra lexicográfica, como suponemos. Estos tipos de pruebas con usuarios reales, que pueden ser en forma de encuestas, pueden ayudar a evaluar la motivación del uso consciente del diccionario en el aula y el aumento del conocimiento del usuario que estudia un idioma extranjero, tanto en lo que se refiere a la lengua como a la cultura.

Por último, deseamos que este estudio ofrezca una contribución a las investigaciones futuras sobre la elaboración de artículos lexicográficos e, incluso, al estudio sobre el léxico, a partir de la reflexión realizada sobre los problemas detectados en los diccionarios que hemos analizado.

BIBLIOGRAFÍA

Aguierre Beltrán, B. (2005). La enseñanza del español con fines profesionales En Lobato, J. S.; Gargallo, I. S. (orgs). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

Ahumada Lara, I. (1989). *Aspecto de lexicografía teórica*. Universidad de Granada, Universidad de Granada. Estudios de Lengua Española.

Ahumada Lara, I. (ed.). (1992). *Diccionarios españoles: contenido y aplicaciones*. [Lecciones del I Seminario de lexicografía hispánica. Facultad de Humanidades. Jaén, 21 al 24 de enero de 1991], Jaén.

Ahumada, I. (2004). Exigencias al diccionario monolingüe de aprendizaje». En Rushtaller, S.; Lorenzo Berguillos, F. (coord.), *La competencia lingüística y comunicativa en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Editorial Edinumen, pp. 83-96.

Alba Quiñones, V. S. (2010). El diccionario como instrumento de corrección en las clases de ELE. En Ruhstaller, S.; Gordón Peral, M. D. *Diccionario y aprendizaje del español*, Investigación de Excelencia, pp. 255-286

Alonso Campo, A.; DeCesaris, J. (2007). El léxico del medio ambiente en los diccionarios generales". En Ruiz, L., Muñoz, A.; Álvarez, C. (2008). Actas – I, *X Simposio Internacional de Comunicación Social*. Santiago de Cuba, 22-26 de enero de 2007. Santiago de Cuba: Centro de Lingüística Aplicada, pp. 68-72.

Alonso Campos, A. (2009). *Características del léxico del medio ambiente en español y pautas de representación en el diccionario general*. Tesis de doctorado. Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fabra.

Alvar Ezquerro, (1996). *Las industrias de las lenguas y las aplicaciones de las corporas*. En Casado Velarde, M. et al. (eds.), I, pp. 31-46.

Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco-Libros.

Alvar Ezquerro, M. (2006). *La formación de palabras en español*. Madrid: Arco-Libros.

Alvarez, M. L. O.; Glenk, E. M. F.; Silva, J. P. da. (2011). Quais os critérios que deveriam orientar os lexicográficos na inserção da fraseologia popular (gíria, palavrões, idiomatismos etc.) em dicionários gerais? En Bevilacqua, C. R.; Humblé, P; R. M.;

Anaya Revuelta, I. (1999): La definición enciclopédica. Estudio del léxico ictionímico. *Colección Biblioteca de Filología Hispánica*, Madrid, CSIC.

Anaya Revuelta, I. (2000). Los diccionarios enciclopédicos del español actual. En *Revista de Lexicografía*, VI, 1999-2000, pp. 7-35.

Araújo, F. M. G. de. (2014). *Espanhol Básico: semestre 2*. Coordenação Cassandra Ribeiro Joye, 2ª ed. Fortaleza: UAB/IFCE.

Araújo, E. M. V. (2018). Descrição e avaliação de um quicktionary bilíngüe offline usado na aprendizagem de língua inglesa. Doctorado en Lingüística Aplicada (POSLA). Universidade Estadual do Ceará; Fortaleza.

Arribas, N. (2001). Límites y carencias de algunos diccionarios españoles para uso didáctico. En Canecellier, A.; Londero, R. (coords.). *Atti del XIX Convegno Associazione Ispanisti Italiani* (Roma, 16-18 septiembre 1999), 2, pp. 25-40.

Atienza Cerezo, E. (2004). El componente cultural en los diccionarios de aprendizaje. estado de la cuestión, *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004/ Castillo Carballo, M. A. (coord.), pp. 141-147.

Atienza Cerezo. E. (2005). El tratamiento de la cultura en los diccionarios de aprendizaje. En *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera* (redELE), 2 (5), Madrid, pp. 1-8.

Atienza Cerezo. E. (2009). Voces que tienen usos condicionados. Su incorporación en diccionarios de aprendizaje. En *Revista de Lexicografía*, XV, pp. 7-18.

Atkins, S.; Rundell. M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.

Ávila Martín, M. del C. (2000). *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua extranjera*. Granada: Edita: editorial. Universidad de Granada.

Ayala Castro, M. C. (coord.). (2001). *Diccionarios y enseñanza*. Universidad de Alcalá.

Alzola Fariña, L. F. (2000). Las partes introductorias en la lexicografía escolar. Análisis de sus posibilidades didácticas. En Ruhstaller, S.; Prado Aragonés, J. (eds.). *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*. Actas del Congreso celebrado en la Universidad de Huelva del 25 al 27 de noviembre de 1998. Huelva: Universidad de Huelva.

Azorín Fernández, D. (2000). Los diccionarios didácticos del español desde la perspectiva de sus destinatarios. En *Estudios de Lingüística Universidad de Alicante - E.L.U.A.*, 14, pp. 19-44.

Azorín Fernández, D. (2007). La investigación sobre el uso del diccionario en el ámbito escolar. En Negri Isquierdo, A.; Alves, I. M. *As Ciências do léxico*, São Paulo/Campo Grande: Associação Editorial Humanitas, Editora UFMS, pp. 169-191.

Azorín Fernández, D.; Martínez Egido, J. J. (2008). Hacia una evaluación de las prestaciones didácticas del español hacia la perspectiva de los usuarios. En *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Española de Lexicografía*, Málaga, Universidad de Málaga.

Bagno, M.; Rangel, E. de O. (2006). *Dicionário em Sala de aula*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 155 p.

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Barcelos, A. M. F. (2004). Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. *Linguagem & Ensino*, 7 (1), pp. 123-156.

Bargalló Escrivá, M. (2002). Sobre la función sintagmática del ejemplo lexicográfico. En: Pérez Pacual, J. I.; Campos Souto, M. (eds.). *Cuestiones de Lexicografía*. Editorial Tris Tram, S. L. Lugo, Galicia, pp. 39-52.

Barros, C. *et al.* (2016). *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. FALE/UFMG, Belo Horizonte.

Battaner, M. P. (2000). Las palabras en el diccionario, el diccionario en el aula. En *ASELE. Actas XI*. Centro Virtual Cervantes, pp. 61-90. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0061.pdf. Consultado el 11/05/2014.

Battaner, M. P. (2014). El léxico como pilar inicial de la reflexión lingüística y el diccionario. En *Anexos de Revista de Lexicografía*, 32, Universidade da Coruña, A Coruña, pp. 33-62.

Béjoint, H. (1981). The foreign student's use of monolingual English dictionaries: A study of language needs and reference skills. *Applied Linguistics* 2 (3), pp. 207-222.

Béjoint, H. (2000). *Modern Lexicography: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Béjoint, H. (2010). *The Lexicography of English*. Oxford: Oxford University Press, p.146.

Benbow, T. *et al.* (1990). Report on the New Oxford English Dictionary User Survey. *International Journal of Lexicography* 3.3, pp. 155-203.

Bernal, E.; Renau, I. (2010). ¿Lo que necesitan es lo que encuentran? Reflexiones a propósito de la representación de los verbos en los diccionarios de aprendizaje del español. En Anne Dykstra y Tanneke Sschoonheim (eds.). *Proceedings of the XIV Euralex International Congress 2010*, Ljouwert: Fryske Academy – Afûk, pp. 484-496.

Biderman, M. T. C. (1998). Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. En Isquierdo, A. N.; Oliveira, A. M. P. P. de. (orgs.). *Ciências do Léxico. Lexicologia, Lexicografia, Terminologia da ANPOLL*, Campo Grande: UFMS, pp. 131-144.

Biderman, M. T. C. (2002). A formação e a consolidação da norma lexical e lexicográfica no português do Brasil. En Nunes, J. H.; Petter, M. (org.). *História do saber lexical e constituição de um léxico brasileiro*. São Paulo: Humanitas, FFLCH-USP e Pontes.

Biderman, M. T. C. (2004). Análise de dois dicionários gerais do português: o Aurélio e o Houaiss. En Isquierdo, A. N.; Krieger, M. G. (org.). *As Ciências do Léxico, Lexicologia, Lexicografia e Terminologia*. Vol. II. Campo Grande: Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

Blecua Perdices, J. M. (2017). El diccionario como instrumento cultural de la lengua. En Sariego López, I.; Gutiérrez Cuadrado, J.; Garriga Escribano, C. (eds.). *El diccionario en la encrucijada: de la sintaxis a la cultural digital*. VII Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica. Santander, Escuela Universitaria de Turismo Altamira, pp. 51-66.

Bogaards, P. (1996). Dictionaries for Learners of English. En Rundell, Michael. (1999). Recent trends in English Pedagogical lexicography. En *Internacional Journal of Lexicography*, 11 (4), pp. 326-

Bosque, I. (1982). Sobre la teoría de la definición lexicográfica. En *Verba. Anuario Galego de Filoloxía*. ISSN 0210-377X, 9, pp. 105-123.

Brabo Cruz, M. L. O. (2005). Dicionario de falsos amigos (Espanhol-Português/Português-Espanhol): proposta de utilização en la enseñanza del español luso hablantes. En Castillo Carballo, M^a. A. et al. (org.). (2005). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 632-637.

Branco, D. B. C.; Moreira, G. L. Carvalho, A. da Rocha. (2017). Crenças dos profissionais de turismo sobre a relevância do ensino de espanhol como língua estrangeira – ELE. En *Revista Conexões - Ciência e Tecnologia*. Fortaleza/CE, v. 9, n. 2, pp. 17 - 24, jul. Disponible en <http://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes> Consultado el 17/08/2017.

Brasil. (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, pp. 87-164.

Brasil. (2005). *Lei n. 11.161*, de 05 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Publicada no D.O da União n.151, 08 de agosto de 2005, s.1. p. 1.

Brasil. (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros*

curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica.

Cabré, M. T. (1992). *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Editorial Antártida/Empúries.

Cabré, M. T. (1996). Sobre el valor dels diccionaris. En *Revista de Catalunya*, 106, pp. 99-111.

Cabré, M. T. (1999). *La Terminología: representación y comunicación: elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Documenta Universitaria, Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

Cabré, M. T. (2004). ¿Lenguajes especializados o lenguajes para propósitos específicos? En Van Hooff, Andreu (dir.) *Textos y discursos de especialidad: el español de los negocios*. *Revista Foro Hispánico*, núm. 26. pp. 19-34.

Cabré, M. T. (2006): La clasificación de neologismos: una tarea compleja. *Alfa, Revista de Lingüística. Homenagem a Maria Tereza de Camargo Biderman*, 50 (2), pp. 229-250. Disponible en: <http://www.alfa.ibilce.unesp.br/download/v50-2/14-Cabre.pdf> Consultado el 28/09/1016.

Calero Heras, J. (1994). *Entre palabras – para aprender a manejar el diccionario*. Barcelona: Octaedro.

Calvo Rigual, C.; DeCesaris, J. Polisemia y lexicografía bilingüe. En Sariego López, I.; Gutiérrez Cuadrado, J.; Garriga Escribano, C. (eds.). *El diccionario en la encrucijada: de la sintaxis a la cultural digital*. VII Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica. Santander, Escuela Universitaria de Turismo Altamira, pp. 217-234.

Callisaya, G. (2000). Los diccionarios pedagógicos o de orientación escolar. En *Lexi-Lexa. Revista del Instituto Boliviano de Lexicografía y Otros Estudios Lingüísticos*. La Paz (Bolivia), Año I. Nº 1 (2000), pp. 24-28.

Campos Souto, M.; Pérez Pascual, J. I. (2003). El diccionario y otros productos lexicográficos. En Medina Guerra, A. (2003). (coord.). *Lexicografía Española*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

Cancino, R. (2008). Mejor ser heredero en Dinamarca que en España: La integración de diferencias culturales en diccionarios especializados bilingües. Una propuesta para la introducción de información enciclopédica en el diccionario jurídico bilingüe. En Azorín Fernández, D. (dir.). *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo*. Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica. *Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 662-628.

Cano Ginés, A. (2004). El tratamiento del léxico en los diccionarios de ELE: La enseñanza del léxico en español como segunda lengua/lengua extranjera. En *CARABELA 56*, Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.

Castillo Carballo, M^a. A. *et al.* (org.). (2005). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla.

Castillo Carballo, M. A.; García Platero, J. M. (2003). La lexicografía didáctica. En Medina Guerra, A. (2003). (coord.). *Lexicografía Española*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A, pp. 333- 351.

Castillo Carballo; M. A. (2010). Mecanismos de codificación en la producción lexicográfica monolingüe para la enseñanza del español. En Ruhstaller, S.; Gordón Peral, M. D. *Diccionario y aprendizaje del español*, Investigación de Excelencia, pp. 155-170.

Castro, F.; Martín, F.; Morales, R.; Rosa, S. (2003). *Nuevo Ven 1*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

Castro, F.; Martín, F.; Morales, R.; Rosa, S. (2003). *Nuevo Ven 2*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.

Celotti, N. (2002). La culture dans les dictionnaires bilingues: où, comment, laquelle? En *Études de linguistique appliquée*, 2002/4, 128, Université de Trieste, Trieste, pp.455-456.

Ciro, L. A. (2007). *El diccionario como objeto de estudio y herramienta didáctica en la enseñanza de la lengua*. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5372984>. Consultado el 01/04/2015.

Climent de Benito, J. (2008). Los diccionarios semibilingües: principios y clasificación desde un punto de vista didáctico. En Azorín Fernández, D. (dir.). *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas en el mundo*. Actas del II Congreso Internacional de lexicografía hispánica, pp.417-427.

Conceição, M. P. (2004). *Vocabulário e consulta ao dicionário: analisando as relações entre experiências, crenças e ações na aprendizagem de LE*. Tesis de Doctorado (Estudos Lingüísticos) - Universidade de Minas Gerais.

Consejo de Europa. (2002). *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes, 2002. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>. Consultado el 10/01/2012.

Consejo de Europa (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.

Coroa, M. L. (2011). Para que serve um dicionário? En Carvalho, O. L. de S.; Bagno, M.; Rangel, E. de O. (orgs.). *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola editorial, pp. 61-72.

Corrêa, V. R. (2011). Uso de dicionário e ensino de nomenclatura. En Carvalho, O. L. de S.; Bagno, M.; Rangel, E. de O. (orgs.). *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola editorial, pp. 155-165.

Correia, M. (2009). *Os dicionários portugueses*. Lisboa: Editorial Caminho.

Cote González, M.; Tejedor Martínez, C. (1998). La enseñanza de vocabulario y el uso del diccionario. En *Encuentro. Revista de Investigación e Innovación en la clase de idiomas*. Disponible en http://pliegos.culturaspopulares.org/encuentro/textos/La_Ense_anza_de_Vocabulario_y_el_Uso_del_Diccionario.pdf. Consultado el 06/08/2015.

Cowie, A. P. (1999). *English Dictionaries for Foreign Learners: A History*. 232 pp. ISBN 0-19-925084-7. Oxford: Oxford University Press.

Cuadrado Gutiérrez, J. (2010). Niveles y procesos en la definición del diccionario. *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*. V. XV.

DeCesaris, J.; Bernal, E. (2006). Consideraciones previas a la representación de las formas nominales en el Diccionario de aprendizaje del español como lengua extranjera (DAELE). En DeCesaris, J.; Bernal, E. (eds.). *Palabra por palabra: estudios ofrecidos a Paz Battaner*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

Demonte, V. (2016). El diccionario y la gramática. La información gramatical y la cultural lingüística de los usuarios. En Sariego López, I.; Gutiérrez Cuadrado, J.; Garriga Escribano, C. (eds.). *El diccionario en la encrucijada: de la sintaxis a la cultural digital*. VII Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica. Santander, Escuela Universitaria de Turismo Altamira, pp. 13-23.

Durão, A. B. de A. B.; Bolzan, R. M. (2011). A Formação Docente em Lexicografia e a Realidade sobre o Trabalho com Dicionários em Sala de Aula. En *Eutomia Revista de Literatura e Lingüística*, 1 (8), pp. 323-345.

Eres Fernández, I. G. M. (2000). Profesores y autores: la doble función de muchos hispanistas brasileños. En *Actas del VII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del español a Lusohablante*. Elaboración de material para la clase de español, São Paulo.

Fang, Yueh-Wen. (2012). *Falsos amigos español-inglés en estudiantes de español como lenguas extranjeras: el caso de Taiwanés*. Tesis de doctorado. Universidad de Salamanca.

Fernandes, H. Y. S.; Parreira, M. C. (2016). Da sala de aula para pesquisa: investigando o uso do dicionário por aprendizes de FLE no nível superior. En Nadin, O.; Zavaglia, C. (orgs.). *Estudos do léxico em contextos bilíngues*, Editora Mercado de Letras: Campinas, São Paulo, pp. 167-188.

Fernández Vasco, C. (2016). El uso del diccionario en las aulas en la era digital: un estudio en centros de Secundaria de Galicia. En Sariego López, I.; Gutiérrez Cuadrado,

J.; Garriga Escribano, C. (eds.). *El diccionario en la encrucijada: de la sintaxis a la cultural digital*. VII Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica. Santander, Escuela Universitaria de Turismo Altamira, pp. 381-393.

Forgas Berdet, E. (ed.). (1996). *Léxico y Diccionarios*. Departament Filologies Romàniques. Tarragona: Universitat de Tarragona.

Forgas Berdet, E. Lengua, sociedad y diccionario. In: Forgas Berdet, E. (org). *Léxico y diccionarios*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, 1996, pp.71-90.

Fuertes-Olivera, P. A. (2009). Specialised Lexicography for Learners: Specific Proposals for the Construction of Pedagogically - oriented Printed Business Dictionaries. En *Hermes. Journal of Language and Business Communication* 42. Editor: Department of Language and Business Communication, University of Aarhus, Århus, pp. 167-188.

Fuertes-Olivera, P. A.; Arribas-Baño, A. (2008). Pedagogical Specialised Lexicography: The Representation of Meaning in English and Spanish Business Dictionaries. En *John Benjamins Publishing*. Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 289-302.

Gairns, R., Readman, S. (1995). *Wording with words: a guide to teaching and learning vocabulary. Ninth edition*. Cambridge: Cambridge Handbooks for Language Teachers.

Gallardo, A. (1979). Visión del léxico en "Oda al diccionario" de Pablo Neruda. En: RLA. *Revista de lingüística aplicada*. Concepción, Chile, 17, pp. 77-89.

Gallardo Saborido, E. J. (2005). Los problemas de discriminación sexual en los diccionarios de L2. alcaldesas, albanilas y sargentonas. En Castillo Carballo, M^a. A. *et al.* (org.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 365-369.

Gandara, G. S. (2010). *Rio Parnaíba*. Cidades-Beira (1850-1950). Teresina: EDUFPI.

García Córdoba, F. (2004). *El cuestionario: recomendaciones metodológicas para el diseño de un cuestionario*. México: Limusa.

García de Quesada, M. (2001). Estructura definicional terminológica en el subdominio de la Oncología clínica. *Estudios de Lingüística del Español*, 14.

García Mata, J. (2004). Algunas consideraciones en torno al entrenamiento de alumnos de español como lengua extranjera (ELE) para el uso del diccionario. En *ASELE*. Actas XV, pp. 384-389.

García Palacios, J. (2002). *El artículo lexicográfico en el diccionario de especialidad*. In. AHUMADA, I. (org.) *Diccionarios y lenguas de especialidad*. V Seminario de Lexicografía Hispánica. Jaén: Universidad de Jaén.

García Platero, J. M. (2010). El profesor y el diccionario. *Asele*, pp. 385-391. Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0385.pdf. Consultado el 08/07/2016.

García Pérez, R. (2003-2004). La organización de las acepciones en un diccionario histórico. En *Revista de lexicografía*, 10, pp. 103-131.

García Sanz, E. (2009). *El diccionario: su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Una vuelta más de tuerca*. Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua extranjera. Madrid: Nebrija Universidad. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2011_BV_12/2011_BV_12_2do_semestre/2011_BV_12_11Garc%C3%ADa_Sanz.pdf?documentId=0901e72b8101ef31. Consultado el 16/12/2016.

Garrido, A.; Montesa, S. (1994). La definición lexicográfica. Selección y modificación. En Lobato, J. S.; Gargallo, I. S. (eds.). *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: Centro Virtual Cervantes, pp. 571-581.

Garriga Escribano, C. (2002). Los diccionarios escolares. En *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 31, julio de 2002, pp. 35-52.

Garrudo Carabias, F.; Comesaña Rincón, J. (2003). (eds.). Estudios de filología inglesa en Honor de Antonio Garnica. Sevilla: Secretaria de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 373-389. En Molina García, D. *Fraseología bilingüe: Un enfoque lexicográfico-pedagógico*. Granada: Editorial Comares, pp. xv+439.

Gelpí Arroyo, C. (1999). Diccionarios del español en internet. En Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona, Nº 189. ISSN 1138-9796.

Gelpí Arroyo, C. (2000). *La Lexicografía*. Barcelona: Grupo Santillana de Editores, S.A.

Gomes, P. V. N. (2007). *O processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar*. Tesis de Doctorado. Universidade de Brasília: Brasília.

Gordón Peral, M. D. (2010). La caracterización lexicográfica de voces malsonantes en el diccionario monolingüe de aprendizaje del español. En Ruhstaller, S.; Dolores Gordón, M. (eds). *Diccionario y Aprendizaje de Español*. Proyecto de Investigación de Excelencia, pp. 321-355.

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

Haensch, G.; Wolf, L.; Ettinger, S.; Werner, R. (1982). *La lexicografía: de la lingüística teórica a la lexicografía práctica*. Madrid: Editorial Gredos.

Haensch, G. *et al.* (1982). *La lexicografía*. (De la lingüística teórica a la lexicografía práctica), Madrid: Gredos. En Alzola Fariña (2000).

Haiman, J. (1979). Dictionaries and Encyclopedias. Canada, North-Holland Publishing Company, pp. 329-357. En Höfling, C. (2000). *Da análise crítica de definições de nomes concretos em dicionários para uma proposta de definição padrão*. Memoria de Máster. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara, São Paulo.

Hartmann, R. R. K. (1982). Das zweisprachige Wörterbuch im Fremdsprachenerwerb. Germanistische Linguistik 3-6/80, pp. 73-86. En Welker, H. A. (2006). *O uso de dicionários: panorama geral das pesquisas empíricas*. Brasília: Thesaurus.

Herbst, T. (1990). Dictionaries for Foreign Language Teaching: English. En Franz Josef Hausmann / Oskar Reichmann / Herbert Ernst Wiegand / Ladislav Zgusta (red.). *Wörterbücher, Dictionaries, Dictionnaires. An International Encyclopedia of Lexicography, Second Volume*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, pp. 1379-1385. (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, band 5.2.)

Hernández Hernández, H. (1989). *Los diccionarios de orientación escolar: contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*. Tenerife, Universidad de la Laguna. Tubigen: Niemeyer.

Hernández Hernández, H. (2001). Diccionarios «de uso» y diccionarios monolingües para usuarios extranjeros”. En *Verba Hispánica IX*, (Universidad de Ljubljana-Eslovenia), pp. 163-170.

Hernández Hernández, H. (2001). El diccionario en la enseñanza de E.L.E. (diccionarios de español para extranjeros. En Martín Zorraquino, Ma. A.; Diez Pelegrín, C. (eds.). *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros*. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE, Zaragoza, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Zaragoza.

Hernández, H. (1994). Diccionarios enciclopédicos. En *Aspectos lexicográficos*, pp. 61-70.

Hernández, H. (2000) «El diccionario en la enseñanza de E.L.E (Diccionarios de español para extranjeros)». En Zorraquino, M. A. M y Pelegrín, C. D. (Org.) *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, pp. 92-102.

Hernández, H. (2000). Últimas tendencias en la lexicografía didáctica. En Ruhstaller, S.; Prado Aragón, J. (eds.) (2000), *Tendencias de la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio y didáctico*. Actas del Congreso celebrado en la Universidad de Huelva, del 25 al 27 de noviembre de 1998), pp. 101-115.

Hernández, H. (2003). La lexicografía escolar del español: desde sus orígenes hasta su consolidación. RILI I/1, pp. 7-25.

Herrero Ingelmo, J. L. (2004). El diccionario electrónico: palabras que son oraciones (de los aplausos a los abucheos). En Battaner, P.; DeCesaris, J. *De Lexicografía: actes del Symposium Internacional de Lexicografia*. Universitat Pompeu Fabra. Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Barcelona, España, pp. 451-460.

Höfling, C. (2000). *Da análise crítica de definições de nomes concretos em dicionários para uma proposta de definição padrão*. Tesis de maestría. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara, São Paulo.

Humblé, P. (2001). *Dictionaries and language learners*. Frankfurt am Main: Haag und Herchen.

Humblé, P. (2004). *Dicionário e ensino de línguas*. Disponible en: http://www.academia.edu/387232/Dicion%C3%A1rios_E_Ensino_De_L%C3%ADnguas. Consultado el 08/05/2014.

Illson, R. (1986). Illustration in dictionaries. En Cowie, A. (ed.) *The dictionary and the Language Learner*, Euralex 1985, Tubinga: Max Niemeyer, pp.193-212.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.

Irala, V. B. (2016). Ensino de Espanhol no Rio Grande do Sul: uma questão (desde sempre) político-metodológica. En Barros, C. *et al. Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. FALE/UFMG, Belo Horizonte.

Jackson, H. (2002). *Lexicography—an Introduction*. London / New York: Routledge. En Welker, H. A. (2004). *Dicionários – uma pequena introdução à lexicologia*. Brasília: Thesaurus.

Kasama, D. (2016). Os etnônimos injuriosos e os dicionários bilíngues português-espanhol. En Nadin, O.; Zavaglia, C. (orgs.). *Estudos do léxico em contextos bilíngues*, Editora Mercado de Letras: Campinas, São Paulo, pp. 147-165.

Kleiman, A. (2004). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9ed. Campinas, São Paulo: Pontes.

Krieger, M. da G. (1993). A obra e o fazer dicionarísticos. *Cadernos do Instituto de Letras*, 10, UFGS, 1993, pp. 9-23.

Krieger, M. da G.; Finatto, M. J. B. (2004). *Introdução à Terminologia: teoria e prática*. São Paulo: Contexto.

Krieger, M. da G. (2005). Dicionários para o ensino da língua materna: princípios e critérios de escolha. En *Revista Língua & Literatura*, v. 10 e 11, pp. 101-112,

Krieger, M. da G. (2006). Políticas públicas e dicionários para escola: o programa nacional do livro didático e seu impacto sobre a lexicografia didática. En Humblé, P.; Xarata, C. (orgs.). *Cadernos de Tradução: Tradução e lexicografia pedagógica*. Pós-

Graduação em Estudos da Tradução - PGET Universidade Federal de Santa Catarina, pp. 235-252.

Krieger, M. da G. (2011). Termos técnico-científicos em minidicionários: problemas de inclusão e definição. En Carvalho, O. L. de S.; Bagnó, M.; Rangel, E. de O. (orgs.). *Dicionários escolares: políticas, formas e usos*. São Paulo: Parábola editorial, pp. 73-85.

Krieger, M. da G. (2012). Dicionários escolares e ensino de língua materna. En *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 41 (1), pp. 169-180.

Koch, I. V.; Elias, V. M. (2008). *Ler e compreender os sentidos do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto.

Lara, L. F. (1997). *Teoría del diccionario monolingüe*. El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios, México, 273 p. (Serie de Estudios de lingüística y literatura, 33).

Lara, L. F. (2003). El sentido de la definición lexicográfica. En Martín Zorraquino, M. A.; Aliaga Jiménez, J. L. *La lexicografía hispánica ante el siglo XXI*, Balance y perspectiva. Zaragoza: Gobierno de Aragón. Institución Fernando el Católico, pp. 99-113.

Lara, L. F. (2004). *De la definición lexicográfica*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios Lingüísticos y Literarios.

Lara, L. F. (2004). El diccionario y sus disciplinas. En DeCesaris, J.; Battaner, P. (eds.). *De Lexicografía: Actes del I Symposium Internacional de Lexicografía*. Barcelona, pp. 89-102.

Lázaro Hernández, J. A. (2015). El ejemplo en terminología: caracterización y extracción automática. Tesis doctoral. Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje, Universitat Pompeu Fabra (UPF).

Leffa, V. J. (2006). O dicionário eletrônico na construção do sentido em língua estrangeira. En *Cadernos de Tradução: Tradução e lexicografia pedagógica*. Xatara, C.; Humblé, P. (Orgs.). Pós-Graduação em Estudos da Tradução - PGET Universidade Federal de Santa Catarina, 18, pp. 319-340.

Leffa, W. J. (2011). O dicionário deveria ser sistematicamente utilizado em aulas de línguas materna ou estrangeira como instrumento pedagógico? En Bevilacqua, C. R.; Humblé, P.; René M.; Xatara, C. (orgs.). *Dicionário na Teoria e na prática – como e para quem são feitos* São Paulo, Parábola editora, pp. 123-132.

Lew, R. (2002). Questionnaires in dictionary use research: A reexamination. Proceedings of the Tenth EURALEX Internacional Congress, *Euralex 2002*, Copenhagen, Dinamarca. 12-17 de agosto, 1, pp. 267-271. Disponible en: <https://euralex.org/publications/questionnaires-in-dictionary-use-research-a-reexamination> Consultado el 06/06/2014.

- López Morales, H. *La andadura del español por el mundo*. Madrid: Taurus, 2010. p. 389.
- Maldonado, C. (1998). *El uso del diccionario en el aula*. Cuadernos de Lengua Española. Madrid: Arco-Libros.
- Maldonado, C. (2003). La lexicografía didáctica monolingüe en español. En Martín Zorraquino, M.^a A.; Aliaga Jiménez, J. L. (eds.). *La lexicografía hispánica ante el siglo XXI*. Balance y perspectivas (Actas del Encuentro de lexicógrafos celebrado en Zaragoza, en el marco del Centenario María Moliner, los días 4 y 5 de noviembre de 2002), Zaragoza, Sansueña Industrias Gráficas, pp. 129-150.
- Maldonado, C. (2008). *El uso del diccionario en el aula*. 2. ed. Cuadernos de Lengua Española, 53. Madrid: Arco/Libros.
- Maldonado, C. (2010). REDES: diccionario combinatorio del español contemporáneo: una idea, una realidad. En Bernal, E.; Torner, S., DeCesaris, J. (eds.). *Estudis de lexicografia 2003-2005*, Sèrie Activitats, 23, pp.203-230.
- Maldonado, C. (2012). Los diccionarios en el mundo ELE: ayer, hoy y mañana: una reflexión desde la propia experiencia. En *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 2012, pp. 151-179.
- Maldonado, C. (2017). La información cultural en los diccionarios de ELE (o De cómo ponerle puertas al campo). En *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, n.º 7, 2017, pp. 55–84 | Disponible en <http://revistes.urv.cat/index.php/rile> Consultado el 27/05/2018.
- Maldonado, C.; Nadin, O. (2017). ¿Pero es qué todavía es útil usar el diccionario? Un diálogo sobre la importancia de su empleo en la clase de ELE con Concha Maldonado y Odair Nadin. En Moreira, G. L. *Revista Fórum Lingüístico*, v. 14, n. 3, pp. 2388-2395. Universidade Federal de Santa Catarina.
- Markic, J.; Pihler, B. (2004). El uso de los diccionarios bilingües en la enseñanza del español como segunda lengua. En Castillo Carballo, M^a. A. *et al.* (org.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2005.
- Martín, R. (1989-1991). L'exemple lexicographique dans le dictionnaire monolingüe. En Hausmann, F. J. *et al.* *Wörterbücher. Dictionaries. Dictionnaires. Ein internationales Handbuch zur Lexikographi*. An International Encyclopedia of Lexigraphy, Berlin: De Gruyter, pp. 599-607
- Martín Bosque, A. (2005). El contorno lexicográfico en los diccionarios monolingües de E/LE: necesidades de usuario italianos. En *AISPI*. Actas XXIII (2005).
- Martín García, J. (1999). *El diccionario en la enseñanza del español*. Cuadernos de didácticas del español/LE, Madrid: Arco-Libros.

Martínez Ezquerro, A. (2001). *Diccionario “on line” en el aula de lengua*. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2016054> Consultado el 17/08/14.

Martínez Ezquerro, A. (2001). Metodología para la enseñanza del uso del diccionario. *Aula Abierta*, n. 77, pp. 85-98. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45499> Consultado el 21/08/2014.

Martínez Navarro, M. del R. (2004). El diccionario de L2 que Deseamos. En Castillo Carballo, M. A. *et al.* (org.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2005.

Martínez Sousa, J. (2009). *Manual Básico de Lexicografía*. Ediciones Trea, S. L. España.

Martínez de Sousa, J. (1995). *Diccionario de Lexicografía Práctica*. Barcelona: Bibliograf.

Medina Guerra, A. (2003). (coord.). *Lexicografía Española*. Barcelona: Editorial Ariel, S. A.

Meniconi, F. C. *et al.* (2016). O Espanhol em Alagoas: experiências, desafios e algumas conquistas. En Barros, C. *et al.* (2016). *Dez anos da “Lei do Espanhol” (2005-2015)*. FALE/UFMG, Belo Horizonte, pp. 173-196.

Molina García, D. (2006). *Fraseología bilingüe: Un enfoque lexicográfico-pedagógico*. Granada: Editorial Comares, pp. xv+439.

Montaner Montava, M. A. (1999). *Juegos y actividades para enriquecer el vocabulario*. Arco/Libros, Madrid.

Morante Vallejo, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco-Libros.

Moreira, G. L. *et al.* (2013). *Reflexões e ações no ensino e aprendizagem de Espanhol/LE*. Moreira, G. L.; Aragão, C. de O.; Silva, G. M. da; Falcão, C. A. (ogs.), EdUece, Fortaleza.

Moreira, G. L. (2017). El diccionario de turismo como herramienta de aprendizaje de ELE: entrevista con Julia Sanmartín Saéz. En *Caderno Virtual de Turismo*. Rio de Janeiro, 17 (2), pp. 5-8. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Moreira, G. L. (2017). Dificultades de comprensión lectora en el artículo lexicográfico del léxico del turismo en los diccionarios Señas y Clave. En *Trama*. Paraná, v. 13, n. 13, pp. 249-271. Universidade Federal do Paraná.

Moreira, G. L. (2017). ¿Pero es qué todavía es útil usar el diccionario? Un diálogo sobre la importancia de su empleo en la clase de ELE con Concha Maldonado y Odair Nadin. *Revista Fórum Lingüístico*, v. 14, n. 3, pp. 2388-2395. Universidade Federal de Santa Catarina.

Moreira, R. S. C. (2012). *Análise de necessidades para um curso de espanhol no ensino superior tecnológico*. Tesis de Máster. Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP.

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

Moreno Fernández, F. (2000). *Qué español enseñar*. Madrid: Arco/Libros. Serie: Cuadernos de didáctica del español/LE, Bibliografía.

Moreno Fernández, F. (2001). El español en Brasil: logros, dificultades y falsas creencias. *Revista de Occidente*, N. 240, 2001, pp. 82-99.

Moreno Fernández, F. (2005). El Español en Brasil. En SEDYCIAS, J. (Org). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*, Parábola Editora, São Paulo, pp. 14-34.

Moreno Moreno, M. A. (2008). La microestructura del diccionario etimológico: los primeros pasos de esta práctica lexicográfica. En *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo: Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica* / directora Dolores Azorín Fernández. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 257-263.

Moreno Moreno, M. A. (2014). Aproximación al diccionario en la enseñanza de ELE. ¿Usamos el diccionario?: Recurso electrónico de formación. En Contreras Izquierdo, N. M. (ed. lit.), *La enseñanza del Español como LE/L2 en el siglo XXI*. pp. 491-502. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/congreso/585> Consultado el 08/05/2017.

Nadin, O.; Zavaglia, C. (orgs.). *Estudos do léxico em contextos bilíngues*, Editora Mercado de Letras: Campinas, São Paulo.

Nesi, H. (1999). The specification of dictionary reference skills in higher education. En: Welker, H. A. (2006). *O uso de dicionários: panorama geral das pesquisas empíricas*. Brasília: Thesaurus.

Nomdedeu Rull, A. (2011). *El uso del diccionario en el aula de E/LE: problemas y posibles soluciones*. En *Foro de Profesores de E/LE*, 7, pp. 1-10.

Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge University Press.

Pastor Cesteros, S. (2005). Español como segunda lengua: difusión, aprendizaje y formación". En *Hispanogalia*, 1, 2005, París, Consejería de Educación de la Embajada de España en Francia, pp. 53-167.

Perdiguerro Villareal, H. (2010). Logros y retos de los diccionarios de español para extranjeros. En Ruhstaller, S.; Dolores Gordón, M. (eds). *Diccionario y Aprendizaje de Español*. Proyecto de Investigación de Excelencia, pp. 133-153.

Pontes, A. L. (2009). *Dicionário para uso escolar: o que é, e como se lê*. Fortaleza: EdUece.

- Porto Dapena, J. A. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Madrid, Arco-Libros.
- Porto Dapena, J. A. (2010). El diccionario como instrumento para la elaboración e interpretación de textos. En Ruhstaller, S.; Dolores Gordón, M. (eds). *Diccionario y Aprendizaje de Español*. Proyecto de Investigación de Excelencia.
- Porto Dapena, J. A. (2014). *La Definición lexicográfica*. Arco/Libros, S. L. Madrid.
- Postigo Pinazo, E. Terminología médica y dificultades en su traducción: diccionarios bilingües en inglés y español. En Marta C. Ayala Castro (coord.), *Diccionarios y Enseñanza*. Alcalá: Universidad de Alcalá, Servicios de Publicaciones. pp.305-316.
- Prado Aragonés, J. (2001). El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividad para su aprovechamiento. En Ayala Castro, M. C. (coord.). *Diccionarios y enseñanza*. Universidad de Alcalá, pp. 205-226.
- Prado Aragonés, J. (2005). El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas. En *Káñina*, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica. vol. XXIX (Especial), pp. 19-28.
- Quadro Europeu Comum de referência para as línguas, Aprendizagem, ensino, avaliação (2001). Disponible en: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Consultado el 15/06/2016.
- Rey-Debove, J. (1970). Le domaine du dictionnaire. *Langages*, 19, pp. 3-34.
- Rey-Debove, J. (1971). *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, Hachette, Paris.
- Rey-Debove, J. (2005). Statut et fonction de l'exemple dans l'économie du dictionnaire. En Micaela Heinz (ed.), *L'exemple lexicographique dans les dictionnaires français contemporains* (pp. 15-20). París: Lexicographica.
- Renau, I.; Bernal, E. (2012). El diccionario de aprendizaje de español como lengua extranjera (DAELE): primera prueba de usuarios. En Rull, N.; Forgas Berdet, E.; Bargalló Escrivà, M. (eds.). *Avances de lexicografía hispánica*. Tarragona: Publicacions URV, 2 vols., pp. 245-260.
- Rios, T. H. C. (2010). *A descrição de idiomatismos nominais: proposta fraseológica português-espanhol*. Tesis de Doctorado en Estudos Linguísticos. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.
- Rodríguez Barcia, S. (2012). El análisis ideológico del discurso lexicográfico: una propuesta metodológica aplicada a diccionarios monolingües del español. En *Verba*, 39, pp. 135-159.
- Rodríguez Márquez, T. (2016). Apuntes lexicográficos para la formación del profesorado en materia lexicográfica: El diccionario como herramienta didáctica para mejorar la competencia lingüística. En Sariego López, I.; Gutiérrez Cuadrado, J.;

Garriga Escribano, C. (eds.). *El diccionario en la encrucijada: de la sintaxis a la cultural digital*. VII Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica. Santander, Escuela Universitaria de Turismo Altamira, pp. 381-393.

Roiss, S; González, P. Z. (2012). Del tratamiento de falsos amigos en un diccionario electrónico de dudas. En *Estudios de Lingüística Aplicada*, año 30, número 56, pp. 9-33.

Soler i Boi, J. (2006). Definició lexicogràfica i estructura del diccionari. Institut d'Estudis Catalans. Barcelona.

Ruhstaller, S. (2005). Consideraciones sobre los diccionarios monolingües y bilingües. En Castillo Carballo, M A. et al. (coords.). *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua, deseo y realidad*: Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla 22-25 de septiembre de 2004 / Castillo Carballo, M. A. (coord.), pp. 86-93.

Ruiz Martínez, A. M. (2006). Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo como herramienta para la enseñanza del léxico en L2. En Linred: *Revista electrónica de lingüística*. ISSN 1697-0780. Nº 4, 2006. Disponible en http://dspace.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/24539/REDES._Ruiz_LR_2006_04.pdf?sequence=1&isAllowed=y . Consultado el 24/04/2015, pp. 1-11.

Rundell, M. (1999). Recent trends in English Pedagogical lexicography. En *Internacional Journal of Lexicography*, 11 (4), pp. 315-342.

Rojas Arregocés, E. (2016). *Los ejemplos en los diccionarios escolares de Colombia*. Tesis de Doctorado. Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje. Universitat Pompeu Fabra.

Salam Zahana, A. M. A. El. (2012). «Sobre la necesidad de marcar aspectos pragmáticos en el Diccionario bilingüe (español-árabe) de F. Corriente». En Nomdedeu Rull, A. et al. (ed.). *Avances de lexicografía hispánica (II)*. Tarragona: Publicacions URV, 1.ª ed., 2 vols.

Salomão, A. C. B. (2015). O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. En *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, Campinas, N. 54.2. São Paulo, pp. 361-392.

Sanmartín Saéz, J. (2012). Aplicaciones lexicográficas de un corpus de discurso turístico: contextos de uso y definiciones. En *Revista Pasos*, 10 (4). Special Issue, pp. 127-141.

Sanmartín Saéz, J. (2017). El diccionario de turismo como herramienta de aprendizaje de ELE: entrevista con Julia Sanmartín Saéz. En *Revista Caderno Virtual de Turismo*, 17 (2), pp. 5-8. Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Sanmartín Saéz, J. (2017). Diversidad léxica geolectal y cultura en un diccionario multilingüe de turismo: de los repertorios precedentes al corpus textual. En: Sariego López, I.; Gutiérrez Cuadrado, J.; Garriga Escribano, C. (eds.). *El diccionario en la*

encrucijada: de la sintaxis a la cultural digital. VII Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica. Santander, Escuela Universitaria de Turismo Altamira, pp. 127-145.

Sans, N.; Miquel, L. (1999). El componente cultural: un integrante más en las clases de lenguas. En *Cable*, 9, pp. 1-9.

Santamaría Pérez. I. (2004). La información gramatical en los diccionarios monolingües de aprendizaje: reflexiones a partir del verbo. En *Estudios de lingüística: el Verbo*, pp. 559-580.

Seco, M. (2003). *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Gredos, 2ª edición aumentada y revisada. Madrid.

Sedycias, J. (2005). Porque os brasileiros devem aprender espanhol. En Sedycias, J. (org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola. Editoria.

Simão, A. K. G. (2016). Unidades fraseológicas em dicionários bilíngues (Espanhol-Português): más vale pájaro en mano que ciento volando. En Nadin, O.; Zavaglia, C. (orgs.). *Estudos do léxico em contextos bilíngues*, Editora Mercado de Letras: Campinas, São Paulo, pp. 113-134.

Sobrinho, J. C. (1998). *O dicionário como instrumento auxiliar na leitura em língua estrangeira*. Tesis de maestría. (Linguística Aplicada ao Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras). Universidade Federal de Minas Gerais.

Soler, C. (2005). Lexicografía digital del español. En *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*. Nº 56, Año XI.

Svensén, B. (2009). *A Handbook of Lexicography. The theory and practice of dictionary-making*. Cambridge: CUB.

Summers, D. (1988). The role of dictionaries in language learning. En Carter, R.; McCarthy, M. (eds.). *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, pp. 111-125.

Tarp, S. (2006). Lexicografía de aprendizagem. En Xatara, C.; Humble, P. *Cadernos de Tradução: Tradução e Lexicografia pedagógica*. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Comunicação e expressão. Florianópolis: Pós-graduação em Estudos da Tradução. Nº XVIII, 2006/2, pp. 295-318.

Tarp, S. (2010). Functions of Specialised Learner`s Dictionaries. En Fuerte- Oliveira, P. A. (coord.). *Specialised Dictionaries for learners*. Walter de Gruyter GMBH. S. CO-KG, Berlin: New York.

Teixeira, P. G. I. E. (2005). *O uso do dicionário bilíngue português/español no ensino fundamental do colégio Dom Jaime câmara*. Curso de Pós-Graduação em Tradução. Universidade Federal de Santa Catarina – UFCS.

- Teixeira, M. C.; Venturini, M. C. (2012). A leitura de dicionários em sala de aula: perspectiva discursiva. En *Linguagem & Ensino, Pelotas*, 15 (2), pp. 505-528, jul./dez.
- Torre Madueño, M. D. F. de la. (2001). Uso de los diccionarios y posibilidades pedagógicas en la enseñanza de segundas lenguas. El caso de filología inglesa. En *Diccionario y enseñanza*. Universidad de Alcalá de Henares, pp. 279-285.
- Tungmen, Tu. (2004). La definición lexicográfica de los diccionarios bilingües español-chino en el aprendizaje de la cultura española. En *ASELE, Actas XV*, Sevilla, Universidad de Sevilla, pp. 868-874.
- Vargas, M. D.; Nadin, O. L. (2016). Dicionários on-line de espanhol como língua estrangeira: panorama lexicográfico do ambiente virtual. En *Revista Trama*. ISSN 1981 4674 – V. 12, Número 24, pp.190 -208.
- Weisbergs, Andrejs (2005): “Ideology in Dictionaries. Definitions of Political Terms, en *Symposium on Lexicography XI. Lexicographica. Series Maior 115*. Tubingen: Max Niemeyer Verlag, pp. 537-547.
- Verlinde, S.; Leroyer, P.; Binon, J. (2010). Search and you will find. From stand-alone lexicographic Tools to user driven task and problema-oriented multifunctional leximats. En *International Journal of Lexicography*, 23 (1), pp. 1-17.
- Vertikova, M. (2012). *El uso de ilustraciones en los diccionarios de ELE. Las ventajas*. Tesis de maestría. Hugvísindasvið.
- Vieira, A. S.; Fernandes, C. R. D.; Silva, M. C. da; Martins, M. R. (2008). Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura. Fascículo 4. En *BRASÍLIA. Ministério da Educação Básica*. Secretaria de Educação Básica. *Pró-letramento: programa de formação continuada de professores dos anos iniciais/séries iniciais do ensino fundamental: alfabetização e linguagem*. Brasília: MEC.
- Vilela, M. (1995). *Léxico e gramática*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Welker, H. A. (2004). *Dicionários – uma pequena introdução à lexicologia*. Brasília: Thesaurus.
- Welker, H. A. (2006). *O uso de dicionários: panorama geral das pesquisas empíricas*. Brasília: Thesaurus.
- Welker, H. A. (2007). Sobre lexicografia e tradução. En *Horizontes de Linguística Aplicada (UnB)*, v. 6.1, pp. 132-148.
- Welker, H. A. (2008). *Panorama geral da lexicografia pedagógica*. Brasília: Thesaurus.
- Welker, H. A. (2011). Qual o objeto de estudo da lexicografia pedagógica? En Bevilacqua, C. R; Humblé, P.; René M.; Xatara, C. (orgs.). *Dicionário na Teoria e na prática – como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola editora, pp. 103-113.

Werner, R. (2002). El problema de la equivalencia en los diccionarios bilingües especializados. In. AHUMADA, I. (org.) *Diccionarios y lenguas de especialidad*. V Seminario de Lexicografía Hispánica. Jaén: Universidad de Jaén.

Werner, R. (2007). Información terminológica, lingüística y enciclopédica en diccionarios de lenguajes especializados. En Ahumada Lara, I. (coord.). *Lenguas de especialidad y lenguajes documentales*. VII Jornada de la Asociación Española de Terminología, Madrid, 24 de noviembre de 2006. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4166782> Consultado el 07/04/2018.

Wright, J. (1999). *Idioms Organiser*. Hove: Language Teaching Publications.

Xatara, C. (orgs.). *Dicionário na Teoria e na prática – como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola editora, pp. 79-86.

Zavaglia, C. (2016). A equivalência na lexicografia bilíngue. En Nadin, O.; Zavaglia, C. (orgs.). *Estudos do léxico em contextos bilíngues*, Editora Mercado de Letras: Campinas, São Paulo, pp. 79-95.

Zgusta, L. (1971). *Manual of Lexicography*. La Uaya: Mouton. En Molina García, D. *Fraseología bilingüe: Un enfoque lexicográfico-pedagógico*. Granada: Editorial Comares, pp. xv+439.

Diccionarios utilizados

CLAVE. (2012). *Diccionario de uso del español actual*. SM. Versión en línea.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI*. 5ª ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio*. 6. Ed. rev. atual. Curitiba: Positivo, 2005.

SEÑAS. (2002). *Diccionario para la enseñanza de la lengua española para brasileños*. Universidad de Alcalá de Henares. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

DRAE. *Diccionario de la Lengua Española*. Real Academia Española. Versión en línea.

Diccionario de español para extranjeros. (2002). Ediciones SM. Versión impresa. Segunda edición.

ANEXOS