



Nebrija
Universidad MADRID

Universidad Antonio de Nebrija
Departamento de lenguas aplicadas

Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera
(MEELE)

**El diccionario:
su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE.
Una vuelta más de tuerca**

Autora: Emma García Sanz

Tutora: María Cecilia Ainciburu

Octubre de 2009

Índice de contenidos

1. Introducción	1
2. Estado de la cuestión	4
3. Descripción y análisis de los resultados de las encuestas llevadas a cabo sobre el diccionario como herramienta didáctica	21
3.1. Descripción de los resultados de la encuesta realizada a los docentes	21
3.2. Descripción de los resultados de la encuesta realizada a los alumnos.....	36
3.3. Análisis comparativo de los resultados de ambas encuestas. Implicaciones didácticas	47
4. Análisis de una selección de diccionarios monolingües del español	50
4.1. Descripción y análisis de la macroestructura.....	52
4.2. Descripción y análisis de la microestructura	67
4.3. Implicaciones didácticas	74
5. Unidad didáctica	78
5.1. Contexto educativo	78
5.2. Presentación de la unidad didáctica.....	78
5.3. Desarrollo de la unidad didáctica.....	80
6. Conclusiones	107
7. Bibliografía	109
ANEXO I: Encuesta para docentes.....	119
ANEXO II: Encuesta para alumnos.....	123
ANEXO III: Resultados pormenorizados de las encuestas realizadas a los docentes	127
ANEXO IV: Resultados pormenorizados de las encuestas realizadas a los alumnos	140
ANEXO V: Entradas lexicográficas	158

Índice de figuras

Figura 1 Actividades para trabajar con el diccionario	18
Figura 2 Tipo de formación recibida en la enseñanza de e/le.....	22
Figura 3 Años de experiencia en la enseñanza de e/le.....	22
Figura 4 ¿Cómo explicas el léxico que tus alumnos no comprenden?	23
Figura 5 En tu formación en e/le, ¿estudiaste en algún momento la importancia del diccionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje?.....	24
Figura 6 ¿Has leído investigaciones sobre el diccionario como herramienta didáctica?.....	25
Figura 7 ¿Qué diccionarios monolingües sueles consultar para preparar tus clases?.....	26
Figura 8 ¿Qué deficiencias ves en general en los diccionarios anteriores para un estudiante de e/le?.....	27
Figura 5 ¿Recomiendas el diccionario monolingüe a tus alumnos?.....	27
Figura 6 ¿Qué diccionarios monolingües aconsejas a tus alumnos?	28
Figura 7 ¿Usas el diccionario bilingüe para preparar tus clases?	29
Figura 8 ¿Recomiendas el diccionario bilingüe a tus alumnos?.....	30
Figura 9 ¿Lees el prólogo de los diccionarios que consultas, utilizas para la preparación de las clases o recomiendas a tus alumnos?	30
Figura 10 ¿Para qué consultas el diccionario?.....	31
Figura 11 ¿Utilizas los diccionarios disponibles en Internet?	32
Figura 12 ¿Qué diccionarios disponibles en Internet utilizas?	32
Figura 13 ¿Cómo consideras el uso del diccionario en el aula?	33
Figura 14 ¿Cómo consideras el uso del diccionario fuera del aula?.....	33
Figura 15 ¿Cómo integras el diccionario en tus clases?	34
Figura 16 ¿Cómo reaccionas cuando un alumno está en clase consultando continuamente el diccionario?.....	35
Figura 17 En general, el diccionario en el aula.....	36
Figura 18 ¿Qué diccionarios consultas más frecuentemente?	38
Figura 19 ¿Cuándo utilizas los diccionarios?	38
Figura 20 ¿Has recibido alguna vez información especial sobre los diccionarios en los cursos de español que has tenido?.....	40

Figura 21 ¿Lees el prólogo de los diccionarios que consultas?.....	41
Figura 22 ¿Consultas diccionarios bilingües?	41
Figura 23 ¿Consultas los diccionarios monolingües?.....	42
Figura 24 ¿Cuáles son los diccionarios monolingües que sueles consultar?.....	44
Figura 26 ¿Qué piensas que hace falta en los diccionarios monolingües de español?	45
Figura 27 ¿Utilizas diccionarios disponibles en Internet?	46

Abreviaturas

CLAVE	<i>Clave. Diccionario de uso del español actual</i>
DB	Diccionario bilingüe
DEA	<i>Diccionario del español actual</i>
DFDEA	<i>Diccionario fraseológico documentado del español actual</i>
DIPELE	<i>Diccionario para la enseñanza de la lengua española</i>
DM	Diccionario monolingüe
DMA	Diccionario monolingüe de aprendizaje
DRAE	<i>Diccionario de la Real Academia Española</i>
DSA	<i>Diccionario de sinónimos y antónimos</i>
DUE	<i>Diccionario de uso del español</i>
DUEA	<i>Diccionario de uso del español actual</i>
e/le	español como lengua extranjera
NTL	<i>Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española</i>
PRÁCTICO	<i>Diccionario combinatorio práctico del español</i>
REDES	<i>Redes. Diccionario combinatorio del español</i>
SALAMANCA	<i>Diccionario Salamanca de la lengua española</i>

A mi madre,
que me dio su lengua
y a mi padre,
porque la lengua
no sólo es materna

Agradecimientos

Gracias a mi tutora, la Dra. M. Cecilia Ainciburu, por su guía durante estos meses, su sinceridad, su exigencia, su disposición y, sobre todo, por saber entender mis dudas, no sólo las académicas.

A todos los alumnos de la Universidad de Duisburgo-Essen y de la Universidad Rheinisch Friedrich Wilhelm y todos profesores que participaron en las encuestas sobre el uso del diccionario como herramienta didáctica. Sin ellos una parte de este trabajo no podría haberse realizado.

A Alessia y a Sònia, por sus comentarios, su paciencia, sus ánimos y todo lo que hemos aprendido juntas durante el Máster.

A Irene, por saber discernir entre lo didáctico y lo antididáctico, como una buena maestra debe hacer.

A todos/as aquellos/as que, de una forma u otra, caminaron conmigo en el desarrollo de esta memoria. En especial, gracias a Íñigo, por creer siempre en mí y por su impasividad ante las palabras nuevas que encuentra consultando el diccionario, ojalá todos le diéramos la importancia que él le da; a Fernando, por sus ánimos y por compartir sus experiencias como estudiante de una segunda lengua; y a los dos por su apoyo a lo largo de estos meses y de todos estos años. A Maite, por sus múltiples ofrecimientos de ayuda, siempre.

A mi familia, por apoyarme incondicionalmente cada vez que emprendo una aventura nueva, ya sea a nivel académico, ya sea a nivel profesional.

Y gracias de todo corazón a Amreeth, porque al hablar español, siempre consigue robarme una sonrisa y darme fuerzas para continuar en esta profesión.

Resumen

El propósito de este trabajo es presentar una forma diferente de trabajar con el diccionario en la enseñanza de español como lengua extranjera. Para ello, daremos, en primer lugar, una visión panorámica de la situación hasta el momento, seguida de un análisis de los resultados de dos encuestas realizadas a docentes y discentes sobre el uso del diccionario como herramienta didáctica. En segundo lugar, describiremos y analizaremos una serie de diccionarios monolingües para poder ofrecer una visión general de sus contenidos y de los recursos que presentan para poder actuar como herramientas de aprendizaje. Por último, desarrollaremos una unidad didáctica en la que esperamos ofrecer un tratamiento del diccionario en el aula que tenga por finalidad el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno.

Palabras clave: diccionarios, español lengua extranjera, herramienta de aprendizaje

Abstract

The aim of this research is to present an alternative way of working with the dictionary in the teaching of Spanish as a foreign language. Consequently, an elaborate study of the subject matter, followed by an analysis of the results of two surveys about the use of the dictionary in language learning were required. Secondly, a selection of monolingual dictionaries were studied in order to provide a general view of their contents, investigating their possible exploitation in class. Lastly, a didactic unit was elaborated, providing students with the possibility to improve their communicative competence through the use of the dictionary in the foreign language classroom.

Key words: dictionaries, Spanish as foreign language, didactic tool

1. Introducción

El diccionario es una herramienta clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. No obstante, aunque es sabido y somos conscientes de que ésta es una verdad de Perogrullo, pensamos que aún existen múltiples vías de trabajo a seguir tanto en lo relacionado con los docentes y discentes y el uso que hacen de esta herramienta didáctica tanto fuera como dentro del aula, como aquellas vías relacionadas con los lexicógrafos de diccionarios monolingües (de aprendizaje) de español sin menospreciar, en ningún momento, lo estudiado, investigado y publicado hasta la fecha.

Por ello, en el estado de la cuestión, inmediatamente a continuación de esta introducción, nos ocuparemos de ofrecer un panorama general y actual de la posición del diccionario como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera basándonos en y ofreciendo al lector una relación de los trabajos más significativos y su alcance en dicha materia.

El tercer capítulo, *Descripción y análisis de los resultados de las encuestas llevadas a cabo sobre el diccionario como herramienta didáctica*, presentará, como el propio título indica, los resultados de dos encuestas que se llevarán a cabo a docentes y discentes sobre el uso del diccionario como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera. La primera se realizará en línea mediante un pedido de colaboración en la lista de distribución “rediris”. La segunda se llevará a cabo a alumnos de Filología Hispánica en la Universidad de Duisburgo-Essen y en la Universidad de Bonn.

A continuación, el capítulo *Análisis de una selección de diccionarios monolingües del español* tiene varios objetivos. En primer lugar, presentaremos una descripción de ocho diccionarios monolingües de español atendiendo a diversas características, a saber, la macroestructura y la microestructura. En segundo lugar, realizaremos un análisis de los mismos atendiendo a su utilidad didáctica teniendo presente nuestro público – estudiantes de español como lengua extranjera –, siendo conscientes de las limitaciones de los mismos en base al público al que afirman estar dirigidos. Consideramos necesaria esta parte de la memoria, puesto que compartimos la opinión de que el docente debe estar familiarizado con los diccionarios que usa dentro y fuera del aula y recomienda a sus alumnos (Hernández, 1991, 2000, 2004 y 2008, y Martín García, 1999 entre otros). Debido a las dimensiones de la

memoria no se hará un estudio exhaustivo de los mismos, sino que nos limitaremos a ofrecer un panorama general de las obras elegidas para tal fin.

Seguidamente, desarrollaremos una propuesta didáctica sobre el uso del diccionario que se puede hacer en el aula. A la hora de estructurar la unidad didáctica, diferenciaremos entre actividades específicas para conocer y familiarizarse con el diccionario y actividades integradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje que tengan por fin el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno valiéndose del diccionario como soporte didáctico.

En el primer caso se obtiene, por lo general, actividades inconexas cuyo fin no es más que usar el diccionario, es decir, el alumno está supeditado a la herramienta y es ésta la protagonista del proceso. En el segundo caso ocurre todo lo contrario: es el diccionario el que está al servicio del alumno en cuanto a que aquél está integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se hace necesaria, pero no imprescindible, su consulta para realizar satisfactoriamente la tarea propuesta.

Esto no quiere decir que las primeras actividades no puedan adaptarse y enmarcarse dentro de una propuesta didáctica coherente en la que primen, ante todo, el alumno y su competencia comunicativa. Sin embargo, habrá que saber diferenciar entre tareas comunicativas y tareas no comunicativas. Creemos necesario que el trabajo con el diccionario en el aula – y a partir de él también fuera de la misma – tenga por fin mejorar la competencia comunicativa de los alumnos y no dar a conocer el diccionario. Por ello, nuestra unidad didáctica partirá de la segunda permisa e intentará presentar una forma de tratamiento del diccionario en el aula englobada dentro del proceso y cuyo fin sea mejorar la competencia comunicativa del alumno familiarizándose con diferentes tipos de diccionarios y no llevar a cabo una serie de actividades con el fin único de conocerlos y trabajar la subcompetencia léxica.

A continuación, haremos una breve síntesis en la que expondremos las conclusiones obtenidas de este trabajo y señalaremos las posibles líneas de investigación a seguir en un futuro en la materia que nos concierne.

En el último capítulo de este estudio se presentará una relación bibliográfica de las obras que se consultarán para la realización de esta memoria.

Finalmente, se recogerán en los apéndices las encuestas y los resultados pormenorizados de las mismas que se llevarán a cabo durante el desarrollo de esta memoria y que, como hemos mencionado anteriormente, serán una pieza importante en la misma por la presentación general que darán del uso de nuestra herramienta en los ámbitos anteriormente señalados.

2. Estado de la cuestión

Los recientes estudios en psicolingüística afirman que la adquisición de léxico “es un proceso cualitativo, gradual, multidimensional, procesual y dinámico, en el que el aprendiente teje una intrincada red de relaciones [asociaciones] –fonéticas, gráficas, semánticas, morfológicas, sintácticas, enciclopédicas o personales – entre unidades léxicas, que asocian y fijan la información nueva a la conocida” (Higueras García, 2005: 13). En este proceso de adquisición varias son las herramientas de las que docentes y discentes disponen para facilitar el primero. Entre las segundas se encuentra, sobre todo a partir de la década de los noventa (Hoz Hernández, 2004), el diccionario, el cual, según Lewis (1993), es clave en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. Asimismo, como señala Wright (en Battaner, 2000), dadas sus características –conocido y barato – el diccionario es uno de los recursos que se pueden obtener más fácilmente para trabajar en el aula aunque, al mismo tiempo, es también uno de los más difíciles de usar.

En primer lugar, hay que señalar que existe una tendencia general a reclamar lo que se necesita y no existe pasando por alto los recursos de los que se dispone. Esta línea siguió la mayoría de las ponencias realizadas en el XV Congreso de ASELE¹ sobre gramática y diccionarios.

Citamos como ejemplo la comunicación de Martínez Navarro (2004), la cual ofrece un análisis exhaustivo de cinco diccionarios de aprendizaje² usados en el ámbito de la enseñanza de ELE señalando la falta de referencia a los “falsos amigos” y la carencia de información sintáctica y pragmática completa. Como conclusión, aboga por el proyecto de diccionarios específicos en la lexicografía didáctica.

Por su parte, Sánchez López y Contreras Izquierdo (2004) señalan la importancia del análisis del usuario final del diccionario para la elaboración del mismo y defienden que se

¹ Las actas de los congresos se encuentran publicadas en el Centro Virtual Cervantes.

² El *Gran Diccionario de uso del español actual*, de SGEL; el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, de VOX; el *Diccionario Salamanca de la Lengua Española*, de Santillana; el *Diccionario de la Lengua Española para estudiantes de español*, de Espasa-Calpe; y el *Diccionario de español para extranjeros*, de SM.

debe seguir trabajando en los diccionarios monolingües de aprendizaje de español para poder dar coherencia y que los usuarios se conviertan en el “eje vertebrador de la labor lexicográfica destinada al estudiante extranjero”.

En general, se apuesta por diccionarios con mucha información en cuanto al estilo, el uso, la gramática, la pragmática, etc., una empresa de titanes que quizá solamente sería posible si se compilara una obra compuesta por todos los diccionarios actuales siguiendo la línea del *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*³. No obstante, atendiendo a las palabras de Alvar Ezquerro (2003: 12 y 2009) cabe señalar que no existe un diccionario válido que atienda a todas las necesidades, sino que hay diferentes obras, una para cada necesidad. Asimismo, Maldonado (1998: 48) defiende que

no existe el diccionario total que contenga todas las palabras de una lengua; no existe, ni ha existido ni existirá, porque la lengua está viva, evoluciona, y se transforma en función de cómo se va transformando la sociedad que la habla. (Maldonado, 1998: 48)

En este contexto podemos afirmar que, en primer lugar, se han de analizar las necesidades de los estudiantes antes de comenzar a trabajar con este recurso didáctico. Así, considerando dichas necesidades tendremos que seleccionar lo que hemos de incluir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a lo expuesto por Pérez Basanta (en Alvar Ezquerro, 2003: 11-12):

Lo que debemos hacer es enseñar [de una palabra]:

1º Sus formas oral y escrita

2º Su uso gramatical

3º Las solidaridades léxicas

4º Su función y su uso en una situación específica

5º Los diferentes niveles de significación en relación con lo expuesto antes

6º Las relaciones semánticas que mantiene con otras palabras

7º Las diferencias que hay entre palabras que poseen la misma estructura formal

8º A reconocer y generar palabras mediante los mecanismos de formación de palabras

(Pérez Basanta, en Alvar Ezquerro, 2003: 11-12)

³ Recordemos que, en palabras de Campos Souto y Pérez Pascual (2003: 53), “el *tesoro* es, idealmente, un diccionario total, al que se incorpora todo el léxico de un idioma en sus diferentes periodos”.

Sin embargo, no es nuestra competencia mostrar aquí qué léxico se ha de incluir en cada nivel de aprendizaje⁴, sino qué ayuda puede ofrecer el diccionario en el aprendizaje del léxico en cada una de las etapas del proceso y en la información que se debe enseñar de cada palabra y cómo se ha de concienciar tanto a docentes como a discentes de la utilidad de dicha herramienta.

El uso del diccionario cumple, según Nation (2001), tres propósitos: comprender significados, producir mensajes y aumentar el aprendizaje de vocabulario (en García Mata, 2004: 389). Para que estos tres propósitos se lleven a cabo satisfactoriamente, el alumno tiene que adquirir una serie de destrezas en su uso y manejo que le faciliten la tarea y que le proporcionen autonomía en el aprendizaje desde el primer contacto con la lengua meta.

En la enseñanza de segundas lenguas el profesor parte de que el alumno posee una serie de conocimientos ya adquiridos, lo cual proporciona ventajas e inconvenientes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muy lejos de pretender que el alumno sufra un proceso de aculturación, lo que buscamos es, en un principio, que el alumno se replantee el uso y la importancia que otorga al diccionario no sólo en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sino también en el de la propia lengua materna.

El proceso de enseñanza-aprendizaje –señalamos el proceso y no el profesor – se encuentra con ideas, planteamientos o actitudes negativas ante los diccionarios (García Mata, 2004: 385) por parte de alumnos, profesores y lexicógrafos. A los primeros, por lo general, no les gusta usarlos, ya que los encuentran demasiado difíciles y carecen de las destrezas para su manejo, en las cuales no han sido formados por los segundos. Es más, éstos, en su mayor parte, suelen carecer de los conocimientos específicos en materia de diccionarios (Hernández, 1991, 2000, 2004 y 2008, y Martín García, 1999 entre otros) e incluso no valorarlos (Castillo Carballo y García Platero, 2003: 343). Los lexicógrafos, por su parte, imitando la actitud de los docentes, no han sido del todo conscientes de las necesidades de los alumnos. Sin embargo, pese a este panorama aparentemente desolador, docentes y discentes poseen un amplio abanico de obras lexicográficas con las que pueden mejorar ese proceso.

⁴ Recordemos que este estudio se enmarca dentro de la lexicografía, no la lexicología. Para una breve introducción a la lexicografía como disciplina lingüística, ver Azorín Fernández (2003).

El profesor –como bien señala Rodríguez Gil (2006) – ha de partir de cero en lo referente a las destrezas en el uso y manejo del diccionario. Esto es debido a que el hecho de que el alumno maneje bien el orden alfabético –lo cual tampoco se debería presuponer en todos los casos, puesto que hay estudiantes cuya lengua materna no se escribe con el alfabeto latino o aprendientes con bajos niveles de formación en su propia lengua, entre otros – no implica que sepa descodificar el lenguaje propio de cada diccionario en cuestiones de abreviaturas, informaciones, etc.

Sin embargo, discrepamos en la forma que tiene de “convencer” al alumno de las ventajas de su empleo mediante el uso del error. Nosotros no “haremos ver al alumno la dificultad del léxico, que no es sólo su número, sino también la precisión en su uso, la corrección y, no sólo de significado, que toda palabra tiene” (Rodríguez Gil, 2006: 3), sino que le haremos ver que a través del léxico y con la ayuda del diccionario tanto fuera como dentro del aula puede enriquecer su competencia en L2 haciendo gala de mayor precisión y corrección.

En tercer lugar, hay que considerar cuál es el o los diccionarios más apropiados para nuestros estudiantes. No será aquél que contenga la información que se necesita, sino la que se busca (Béjoint en Martín García, 1999: 19). Por ello, habrá que pensar en el uso que queremos que nuestros estudiantes hagan de él: si es una herramienta para consultar el significado, la ortografía o la fonética, la sinonimia o antonimia, las combinaciones léxicas, etc. Es decir,

lo importante, pues, no es acostumbrarse al manejo de un diccionario en particular, por bueno que sea, sino aprehender la inmensa variedad de diccionarios que se nos ofrecen y saber acudir siempre al más adecuado según la necesidad de cada momento. (Maldonado, 1998: 13)

Probablemente la cuestión más importante a la hora de elegir un diccionario sea decantarse por un diccionario bilingüe o uno monolingüe. Hay estudiosos que abogan por el uso del diccionario monolingüe desde el primer estadio de aprendizaje y otros que defienden el uso del bilingüe y su eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas basándose en que el diccionario bilingüe es para el alumno un instrumento de codificación, descodificación –aunque no siempre se garantiza que ésta sea correcta – y transcodificación en ambas lenguas, y la rapidez y comodidad con la que suministra la información que más frecuentemente se busca: la léxica (Ruhstaller, 2005). En cualquier caso, se suele aceptar que

el diccionario bilingüe es una herramienta básica en el nivel inicial, el monolingüe para extranjeros en el intermedio y el monolingüe general en el superior (Hernández, 2000).

Nosotros tendremos que tener en cuenta, amén de las necesidades de nuestros alumnos, las diferentes formas de aprendizaje. Partiendo de las segundas nos decantaremos por uno u otro diccionario o incluso por ambos. Si bien es cierto que en los niveles intermedio y avanzado se recomienda el uso del diccionario monolingüe, no es menos cierto que el profesor ha de proporcionar al alumno las herramientas necesarias que le faciliten su aprendizaje, y si éstas incluyen el uso del diccionario bilingüe, se le tendrá que guiar también en esa elección.

No obstante, y sin obviar las necesidades del alumnado, nosotros apostaremos por la utilidad del diccionario monolingüe en la enseñanza del español como lengua extranjera apoyándonos en las ventajas sobre el diccionario bilingüe señaladas por Scholfield y expuestas en García Mata (2004: 385-6).

El discente, al consultar un término en el diccionario pone en práctica otras competencias intrínsecas a la comunicativa como la lectora, ya que realiza una práctica extensiva de la lectura. Asimismo, la información presentada en el diccionario monolingüe, sobre todo en los diccionarios de uso, suele ser más rica y estar mejor contextualizada con ejemplificaciones. Por último, el discente evita la traducción a la L1, aprendiendo el nuevo léxico en un contexto o situación. Por ello, nuestro objetivo es que nuestros alumnos creen una red de palabras –su lexicón en L2 – basada en el uso de la lengua meta y mediante el apoyo del diccionario monolingüe.

Dentro de los diccionarios monolingües, cabe destacar la amplia variedad de que se dispone: diccionarios de aprendizaje, de combinatoria, de dudas, de uso, de sinónimos y antónimos, de pronunciación, de locuciones y refranes, especializados, ideológicos, etc. No corresponde aquí compilar todos los diccionarios de lengua española⁵, sino solamente destacar tanto la variedad y su uso como herramientas útiles en la mejora de la competencia comunicativa del alumno, como la obligación del profesor de conocerlos para poder guiar al alumno en su aprendizaje.

⁵ Para ver una relación de los tipos de diccionarios atendiendo al público que van dirigidos, consultar Hernández (2000).

En este contexto, creemos necesario mencionar la propuesta de H. Hernández (1990: 164-165) de unas directrices generales, basadas en las características de los diccionarios monolingües para estudiantes de inglés, que habrían de seguirse en la realización de un diccionario monolingüe para estudiantes de español como lengua extranjera.

En cuanto a la macroestructura proponía un corpus de unas 50 ó 60.000 entradas en el que se suprimieran las voces y acepciones arcaicas, anticuadas y de escaso uso, y los dialectalismos poco extendidos. Debería seguir el orden alfabético internacional, es decir, *ch* y *ll* ocuparían el lugar correspondiente dentro de la *c* y la *l* respectivamente y se darían dos entradas diferentes en el caso de tener dos palabras homónimas sin rasgos significativos comunes, por ejemplo, *cascada*.

En la microestructura no sería necesario proporcionar información etimológica. Aunque la información fonética aparecería solamente en casos ocasionales, la sílaba tónica habría de señalarse para indicar la acentuación de la palabra. Además, se requeriría información gramatical clara y exhaustiva en cada entrada con una indicación que remitiera a una serie de paradigmas con el modelo de conjugación, así como las indicaciones de uso que proporcionarían información sobre el mismo, esto es, si la voz es jergal, vulgar, coloquial o culta, entre otros. La definición se redactaría de manera clara y precisa utilizando un vocabulario mínimo definidor, evitaría ser sinonímica e iría acompañada ejemplos ilustrativos del uso del vocable en un contexto típico proporcionando información suficiente para distinguir entre las distintas acepciones o matices significativos e indicando los registros apropiados o niveles estilísticos. Estas acepciones deberían estar ordenadas atendiendo a la frecuencia de uso. Finalmente, se proporcionaría información sobre las construcciones fijas, como locuciones o modismos, en caso de haberlas.

Asimismo, es inevitable señalar los retos de la lexicografía didáctica que este mismo profesor expuso después de 20 años de publicación del artículo anteriormente señalado. En 2008, Hernández presentó una serie de propuestas para mejorar los diccionarios monolingües de aprendizaje publicados en el periodo transcurrido entre dichos artículos. En relación con la macroestructura, Hernández sostiene que si los diccionarios didácticos pudieran disponer de corpus propios elaborados en base a su finalidad, esto supondría mayor rigor científico e independencia de otros diccionarios como el *Académico*. En general, no se cuenta con un

criterio unificado en cuanto a la inclusión de términos no aceptados por la Academia a la hora de elaborar diccionarios de aprendizaje. Hernández apuesta por la variabilidad del criterio de corrección, lo que lleva a afirmar que no hay solamente un único criterio y, en consecuencia, una única norma: lo correcto no ha de ser contrario a los hábitos generalizados y, por lo común, el cambio de la lengua conlleva siempre un cambio en las normas.

Su propuesta respecto a la microestructura se basa principalmente en la mejora de aspectos gramaticales y pragmáticos. Dentro de los aspectos gramaticales, hace referencia a la necesidad de perfeccionar la información de las unidades léxicas pluriverbales, más específicamente, de las colocaciones. Dado que la subcompetencia pragmática es necesaria en el desarrollo de la competencia comunicativa, toda información sobre cuestiones pragmáticas proporcionará al alumno una valiosa ayuda en su aprendizaje. Considerando, pues, estos dos aspectos que visiblemente se deberían mejorar según lo expuesto, Hernández añade la necesidad de revisar y delimitar el sistema de marcas que proporcionan la información gramatical y pragmática. Otra puntualización en cuanto a la microestructura es que los diccionarios deben evitar la manipulación de las definiciones que las cargue de subjetivismo. Finalmente, propone una especialización de los diccionarios monolingües para no nativos según la L1 de los estudiantes.

Cabe señalar la existencia de estudios específicos y en ciertos casos comparativos del tratamiento de aspectos particulares en diferentes diccionarios. Con esto nos referimos a trabajos centrados en la información gramatical⁶, la información pragmática⁷, la fraseología⁸, la información cultural⁹, etc.

Debido al auge de las nuevas tecnologías (cf. Gelpí Arroyo, 2003), otra cuestión que se le plantea al docente es la elección entre diccionarios en papel o en formato electrónico. Hernández (2001) presentó una reflexión sobre el uso del diccionario informatizado en el aula de ELE, pero es Águila Escobar (2009) quien hace un análisis pormenorizado y exhaustivo de los diccionarios digitalizados del español en el que incluye los retos actuales

⁶ Como en Garrudo Carabias (2005) o, en el contexto de DMA, en Bargalló Escrivá (1999).

⁷ Entre otros el de Dacosta Cea (2005).

⁸ Se puede consultar Luque Toro (2005).

⁹ En, por ejemplo, Prado Aragonés (2005).

(Águila Escobar, 2009: 87) a los que se enfrenta la lexicografía en este ámbito. Entre estos se encuentran el mayor uso de elementos multimedia, importantes, por ejemplo, en cuestiones de pronunciación y de definición mediante ilustraciones animadas; la aplicación de la lexicografía escolar a los diccionarios electrónicos; la publicación de un manual de usuario en el que se describan las instrucciones de uso del diccionario; la creación de perfiles de usuarios potenciales para estas obras y la difusión de los generadores morfológicos que permitan el acceso a un lema desde cualquiera de sus formas flexivas. Destacamos la puntualización del autor con respecto a la ausencia de diccionarios didácticos del español como lengua extranjera en formato electrónico.

Torruella i Casaña (2003), por su parte, señala las ventajas del formato electrónico respecto al papel sin olvidar los inconvenientes o peligros del mismo. En primer lugar, el soporte informático permite mayor facilidad de manejo en cuanto a su espacio físico reducido. El usuario puede acceder tanto a las entradas como a la información de la microestructura por rutas diferentes: alfabéticas, conceptuales, etc., sin olvidar las posibilidades de consulta que ofrecen los saltos hipertextuales y los saltos reticulares dentro y fuera (en la red) de la obra en cuestión respectivamente. Un diccionario en formato electrónico puede albergar muchos diccionarios particulares – de sinónimos, etimológicos, etc. – que se adapten a cada usuario. Los recursos multimedia facilitan la presentación de la información. A este respecto no debemos olvidar lo mencionado anteriormente en cuanto a los retos de esta rama de la lexicografía que establecía Águila Escobar (2009). En segundo lugar, uno de los inconvenientes que presenta dicho formato es que se ha de tener en cuenta la posibilidad de que con el paso del tiempo, los enlaces que presente el diccionario estén caducados, es decir, que bien hayan desaparecido de la red o se los haya cambiado de dirección sin dejar ninguna información que permita localizarlos. Asimismo, las autorías y fuentes desconocidas pueden poner en peligro la fiabilidad de la información y la cantidad de informaciones no pertinentes, el llamado “ruido”, hace que el usuario deba descartar hasta encontrar lo que necesita.

En este ámbito, cabe mencionar también las declaraciones de Alvar Ezquerro sobre el “mejor” diccionario y la tecnología:

Yo no recomiendo un diccionario, sino varios; uno para cada necesidad. En ese sentido las tecnologías suponen un avance para las necesidades de las personas. A través de Internet se puede consultar cualquier cosa. (Alvar Ezquerro, 2009)

No obstante, dada la infinidad de información que se puede encontrar en la red y que puede llevar al estudiante a un uso incorrecto de la misma, el profesor deberá tener presente una serie de recursos en la Web que pueda recomendar a sus alumnos. Es preciso recordar en este ámbito que varios diccionarios monolingües (y también bilingües, entre otros el de la editorial PONS, si se da la necesidad) como el *Diccionario* de la Real Academia Española, el diccionario CLAVE y el *Diccionario Salamanca de la Lengua Española* tienen una versión accesible y gratuita en la red, lo cual permite al alumno su uso siempre que éste disponga de acceso a Internet.

Pese a todo ello, nosotros no nos decantaremos por unos o por otros –sean de uso, de aprendizaje, u otro tipo de los mencionados anteriormente –, ya que nuestro objetivo es concienciar al estudiante de la utilidad del diccionario en su proceso de aprendizaje y darle las herramientas necesarias para una buena elección y un posterior manejo dentro de la variedad disponible.

En cualquier caso e independientemente del diccionario que se elija en cada estadio, es necesario que los estudiantes desarrollen habilidades para su uso y manejo, en las cuales coincidimos con Hernández (1991: 198) y Martín García (1999: 20). El alumno tiene que ser capaz de:

1. encontrar una palabra en el diccionario,
2. encontrar un dato concreto dentro de un artículo lexicográfico y
3. saber lo que puede o no encontrarse en un diccionario.

En otras palabras, el alumno deberá desarrollar una serie de estrategias, que según Winkler (2001) serían:

1. estrategias previas a la consulta,
2. estrategias de localización de entrada,
3. estrategias de interpretación de la información y
4. estrategias de aplicación de la información.

Estas estrategias las debe aprender el alumno guiado por el profesor junto a los elementos necesarios que permiten al primero ser capaz de elegir un diccionario que se adapte a sus necesidades.

Por último, aunque no por ello menos importante, los estudios realizados hasta el momento ofrecen al profesor una serie de recursos para trabajar con el diccionario en el aula. Las actividades en las que se puede hacer uso del diccionario, en un orden decreciente por el empleo del mismo, son la comprensión y expresión escrita, la comprensión y expresión oral y la traducción directa e inversa (Alvar Ezquerro, 2003: 13).

Por una parte, Alvar Ezquerro (2003), Martín García (1999) y Maldonado (1998) en sus trabajos establecen una relación de la tipología de ejercicios encaminada al aprendizaje del léxico mediante el uso del diccionario en el aula y la consulta del mismo por el docente durante la preparación de las clases. En estos trabajos se plantean actividades encaminadas a trabajar la ortografía, la fonética y la fonología, la flexión y la derivación, el uso gramatical, las relaciones de homonimia, sinonimia y antonimia, las palabras compuestas, la variación contextual, es decir, los usos especiales y los registros, y la fraseología, en la cual se incluyen las fórmulas rutinarias, las locuciones, el refranero y las colocaciones. Asimismo, Gómez de Enterría (2000) propone una serie de actividades para trabajar la adquisición y el perfeccionamiento del léxico con diccionarios especializados en el ámbito del español con fines específicos.

A continuación presentamos una compilación de la tipología de actividades propuesta por los estudiosos anteriores y pertinente en la enseñanza del español como lengua extranjera en la que se combina el uso del diccionario con el aprendizaje del léxico. Cabe señalar que aunque el estudio de Maldonado (1998) está orientado al uso del diccionario de la lengua materna a los alumnos de Educación Primaria, Educación Secundaria y Bachillerato, muchas de las actividades propuestas son igualmente válidas para un contexto de enseñanza de ELE. Solamente hay que señalar y tener en cuenta que las actividades que seguidamente presentamos no están enmarcadas en la propuesta comunicativa que todo profesor de e/le debería, en nuestra opinión, llevar al aula. Por ello, reconocemos su interés y su utilidad subrayando, en todo momento, la necesidad de una adaptación de las mismas para obtener una propuesta comunicativa que pueda ser trabajada tanto dentro como fuera del aula, en la

cual los alumnos mejoren su competencia comunicativa global y no sólo sus destrezas en el uso del diccionario y su subcompetencia léxica.

Campo	Actividades
Orden alfabético	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboración de listas alfabéticas de un campo léxico determinado. 2. Por orden, cada alumno va diciendo una palabra que empiece por una letra del diccionario, y por la siguiente y por la siguiente... 3. Numerar las letras de la <i>a</i> a la <i>z</i> y luego escribir un mensaje cifrado. 4. Dar una lista de palabras en la que falte una palabra que comience por una letra determinada, ordenarla alfabéticamente y posteriormente decir la letra que falta.
Ortografía	<ol style="list-style-type: none"> 1. Segmentación de palabras en la pizarra: insistencia en los grupos consonánticos del español, por ejemplo, <i>cabra-subrayado</i>. 2. Segmentación de las palabras de un texto: lectura encaminada a la pronunciación de las sílabas. 3. Trabajo con palabras con dificultad ortográfica, pero que se ajustan a determinadas reglas, por ejemplo, las sílabas <i>bra</i>, <i>bre</i>, <i>bri</i>, <i>bro</i>, <i>bru</i> se escriben con <i>b</i>, no con <i>v</i>. 4. Trabajo de la ortografía de letras distintas que representan un mismo sonido, por ejemplo, <i>b-/v-</i> inicial, <i>g/j</i>, <i>s/x</i>, <i>h-/ausencia de h</i>, <i>c/z</i>, <i>y/ll</i>, <i>r/rr</i>. 5. Palabras que significan cosas distintas según constituyan una o más palabras, por ejemplo, <i>porque/por qué</i>. 6. Familias de palabras, por ejemplo, si <i>ola</i> no lleva <i>h</i>, <i>oleaje</i>, <i>oleada</i>... tampoco la llevarán. 7. Trabajo de palabras con doble ortografía, por ejemplo, <i>hierba/yerba</i>, <i>hiedra/yedra</i>, etc.

	<p>8. Trabajo de las variaciones ortográficas que son consecuencia de la flexión de las palabras, por ejemplo, <i>león-leones, cazar-cacé</i>.</p> <p>9. Trabajo de la pronunciación y la acentuación a partir de frases dadas en voz alta que el alumno pronuncie correctamente y acentúe si es necesario.</p> <p>10. Trabajo de la acentuación y la ortografía a partir de frases dadas con el verbo principal en infinitivo para conjugarlo en un determinado tiempo y una persona dada cuya forma presente divergencias ortográficas y de acentuación con respecto del infinitivo, por ejemplo, <i>caer-caí</i>.</p>
Gramática	<p>1. Dada una frase, subrayar varios elementos y sustituirlos por otros que tengan la misma categoría gramatical.</p> <p>2. Dados pares de sustantivos que coinciden en la forma, pero que tienen distinto significado dependiendo de si son masculinos o femeninos, completar frases con la forma adecuada dependiendo de la contextualización, por ejemplo, <i>el manzano-la manzana</i>.</p> <p>3. Dado un grupo de palabras, indicar qué palabras pertenecen a la misma familia y cuáles no.</p> <p>3. Dada una frase, subrayar varios elementos y sustituirlos por otros de la misma categoría gramatical.</p>
Relaciones formales	<p>Ejercicios encaminados a trabajar una familia léxica con un étimo común (en los diccionarios etimológicos):</p> <p>1. Proposición de palabras con un étimo común para completar frases, por ejemplo, <i>pasar, pasaje, pasajero, pasaporte</i>.</p> <p>2. Proposición de palabras con un étimo común para completar frases, cuyas relaciones formales existentes inicialmente ya no funcionan, por ejemplo, <i>pasta, pastilla, pastita, pastel</i>.</p>

	<p>Ejercicios encaminados a trabajar la homonimia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Empleo adecuado de voces homófonas en contextos determinados, por ejemplo, <i>bello, vello; hola, ola</i>. 2. Empleo adecuado de voces homógrafas en contextos determinados, por ejemplo, <i>celo, llama, chatear, don</i>. 3. Empleo adecuado de homófonos diatópicos que no son homógrafos, por ejemplo, <i>pollo/poyo, abrasar/abrazar, casa/caza</i>. 4. División de la clase en dos grupos. Alternativamente se proponen parejas de palabras que los oponentes deben escribir o explicar. Aquellos que no den la respuesta adecuada o se equivoquen al formularla pierden.
Falsos amigos	<p>Uso de ilustraciones en las que se haga ver de manera grotesca la diferencia para posteriormente pedir al alumno que ponga debajo de cada una la palabra adecuada o describa lo que ve en las imágenes.</p>
Relaciones de contenido	<p>Ejercicios para trabajar el campo onomasiológico de una palabra:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. A partir de una ilustración del diccionario y una serie de palabras el alumno deberá relacionar los objetos con el término correspondiente. Asimismo, se puede partir de una imagen en la que haya varias secciones, como un supermercado, y repartir las secciones entre los estudiantes para que las describan al resto de la clase. 2. A partir de una ilustración del diccionario el alumno deberá poner palabras a lo que ve. <p>Ejercicios para trabajar hipónimos e hiperónimos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dada una palabra, cada alumno debe decir –y describir – un hipónimos de la misma, por ejemplo, <i>animal: perro, gato, conejo, etc.</i>

Sinónimos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sustitución de las palabras subrayadas de un texto por los sinónimos que se proponen. 2. Buscar el intruso en una lista de sinónimos.
Antónimos	<ol style="list-style-type: none"> 1. En el nivel inicial el profesor propone una palabra para que el alumno diga la contraria. 2. Búsqueda de antónimos contruidos mediante un prefijo negativo. 3. Sustituir la palabra señalada por la contraria. 4. Sustitución de una palabra por alguno de sus antónimos, por ejemplo, <i>duro, tierno/blando</i>. 5. Buscar el intruso en una lista de antónimos.
Fraseología	<p>Ejercicios para trabajar las fórmulas rutinarias:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sustitución en un diálogo de unas expresiones por otras.
	<p>Ejercicios para trabajar las locuciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicación del sentido literal e idiomático de una misma expresión en dos contextos diferentes, por ejemplo, <i>dormir la mona</i>.
	<p>Ejercicios para trabajar los refranes:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elección del refrán adecuado para un contexto dado 2. Corregir refranes 3. Completar refranes
Parónimos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dada una lista de parónimos, completar los pares de oraciones que se correspondan con el significado de cada palabra, por ejemplo, <i>actitud-aptitud</i>.
Significado general	<ol style="list-style-type: none"> 1. Un alumno lee una definición del diccionario y los demás tienen que adivinar la palabra definida. 2. Un alumno lee una definición del diccionario y otro debe dibujar la palabra definida. 3. Ante un dibujo del diccionario, el alumno debe definir lo que ve.

	<p>4. El alumno lee una oración y debe definir una de las palabras. Luego comprueba la definición en el diccionario.</p> <p>5. El alumno analiza el significado de una palabra que sólo conoce en una de sus acepciones en un contexto diferente para trabajar la polisemia y la homonimia.</p> <p>6. El alumno debe discernir entre palabras monosémicas y polisémicas dentro de un mismo grupo temático, por ejemplo, <i>gorila, abeja, rata, etc.</i></p> <p>7. El alumno debe pensar en una palabra polisémica y ejemplificar sus significados. Luego debe comprobar en el diccionario si es correcto.</p> <p>8. Se elige un verbo polisémico (<i>hacer, dar, poner, etc.</i>) y se ejemplifican todas las acepciones. Posteriormente el alumno debe buscar otro verbo más preciso.</p> <p>9. El alumno debe definir una palabra sin usar determinadas palabras “tabú”.</p>
--	---

Figura 1 Actividades para trabajar con el diccionario

Por otra parte, es interesante destacar los trabajos que presentan actividades aisladas o unidades didácticas centradas en el uso del diccionario en el aula, como el de Higuera García (2008), quien propone una actividad de concienciación del estudiante en cuanto al uso de PRÁCTICO en la tarea de escritura o el de Borden, Gómez Acuña y Yang, quienes presentan una relación de actividades prácticas para el uso del diccionario en todos los niveles.

En un nivel superior en cuanto a cantidad, Cano Ginés (2003) presenta una serie de ejercicios, más concretamente 124, para cuya realización se requiere la consulta del diccionario como aplicación práctica al uso del diccionario en el aula y tras haber realizado un estudio teórico de mayor envergadura que el expuesto anteriormente de Hernández (1990), en el que presenta las bases para compilar un diccionario monolingüe de aprendizaje, o lo que es lo mismo, para crear la planta de un DMA, teniendo presentes sus usuarios finales, a saber, estudiantes de español como lengua extranjera. Sin poner en tela de juicio el valor de esta aportación, cabe subrayar la ausencia de una contextualización de los ejercicios

y la explicitación de unos objetivos que contribuyan a mejorar la competencia comunicativa del alumnado, lo cual consideramos el fin último en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.

Asimismo, siguiendo la línea expuesta anteriormente que destaca la necesidad de que el alumno mejore su competencia comunicativa en la lengua meta mediante el uso del diccionario, es importante señalar que cada actividad que el profesor proponga, según Béjoint (en Martín García, 1999: 21), debe reunir unas determinadas características:

1. Mostrar cómo usar los diccionarios y no cómo los diccionarios están hechos: los alumnos aprenden a usar los diccionarios, mientras que los profesores, además, deben conocer los principios lexicográficos para ser capaces de proponer actividades pertinentes.
2. Las actividades deben estar basadas en la lengua no en el diccionario: el objetivo de la actividad debe ser mejorar la competencia léxica del alumno.
3. Formación durante el periodo de aprendizaje: debemos proponer una enseñanza integrada en el uso y manejo del diccionario a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.
4. Las actividades tienen que estar pensadas para un grupo concreto de usuarios o para un usuario en particular: hay que tener en cuenta las necesidades de nuestros alumnos.
5. El diseño de actividades se basa en las posibles preguntas del docente, pero debe tenerse en cuenta además la posibilidad de que el alumno formule sus propias preguntas.

Estas características (y teniendo siempre presente que el fin último del proceso de enseñanza-aprendizaje es la comunicación) se deben tener en cuenta a la hora de diseñar los materiales que el docente llevará posteriormente al aula, puesto que, como ya se ha mencionado, el material publicado en este campo es muy escaso.

Sin embargo, hay que tener en cuenta a este respecto, que uno de los mayores retos del profesorado, según Maldonado (2003: 136) y Hernández (2008: 27), es obtener una formación que les permita acercarse al diccionario desde otra perspectiva y, con ello, ser capaces de aconsejar a los estudiantes aquella obra que mejor se adapte a sus necesidades

concretas de aprendizaje. Además, éste último apuesta por el estudio sistemático de la Lexicografía y los contenidos de didáctica del uso del diccionario a nivel superior (Hernández, 2008: 31).

Concluyendo, podemos afirmar que se debe potenciar el uso del diccionario en el aula como herramienta de aprendizaje por parte del docente, quien deberá guiar al alumno desde el proceso de elección del diccionario (sea éste monolingüe o bilingüe, de uso o de aprendizaje, de sinónimos o de combinatoria, o cualquier otro tipo) hasta los usos que se le pueden dar dentro y fuera del aula dentro de un contexto comunicativo. No hemos de olvidar que el objetivo es que el alumno sea autónomo en su aprendizaje, para lo cual es indispensable que se le faciliten las herramientas adecuadas, también en materia de diccionarios.

3. Descripción y análisis de los resultados de las encuestas llevadas a cabo sobre el diccionario como herramienta didáctica

Como se ha señalado en el capítulo anterior, numerosos estudios defienden la utilización del diccionario, ya sea éste bilingüe, ya sea monolingüe (general, de aprendizaje, etc.) como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua.

Con el objetivo de acercarnos más a la realidad y que nos orientaran a la hora de programar la unidad didáctica final, llevamos a cabo, tal y como expusimos nuestra intención en la introducción de este trabajo, dos encuestas sobre la utilidad del diccionario como herramienta didáctica, una dirigida a docentes y otra orientada a estudiantes de español como lengua extranjera.

A continuación, presentamos la descripción y el análisis de los resultados de las mismas.

3.1. Descripción de los resultados de la encuesta realizada a los docentes

Como ya se ha mencionado, con la finalidad de conocer los hábitos de los docentes en cuanto al uso del diccionario como herramienta didáctica, llevamos a cabo una encuesta a profesores de español. Para ello, se hizo un pedido de colaboración en la lista de distribución “rediris” durante los meses de julio y agosto de 2009. El número de encuestas contestadas asciende a 25.

Seguidamente, haremos una descripción de los datos más relevantes de dicha encuesta que tendremos que tener en cuenta a la hora de elegir los diccionarios con los que trabajaremos y de plantear nuestra unidad didáctica. (Para consultar los resultados pormenorizados, ver el anexo III).

En primer lugar, de los 25 profesores que participaron en la encuesta en línea, el 44% posee estudios de máster en la enseñanza de español como lengua extranjera, el 28% ha hecho cursos esporádicos, el 12% tiene estudios de doctorado, el mismo número que aquellos que no han recibido ninguna formación en la materia y, por último, solamente el 4% tiene estudios de especialista. Ninguna persona tiene estudios de experto.

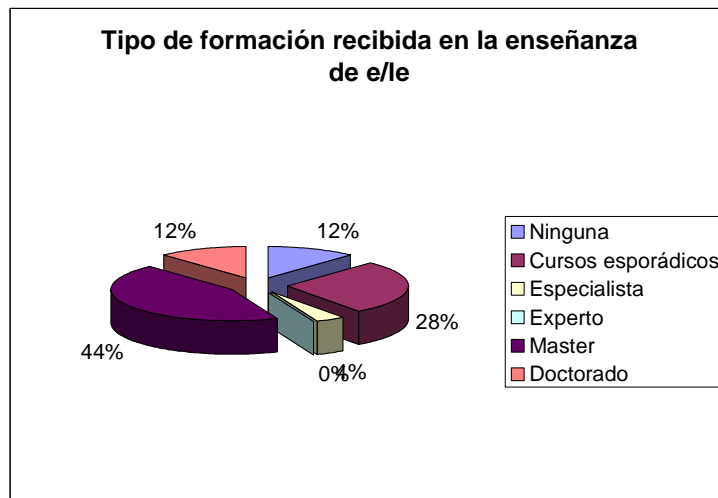


Figura 2 Tipo de formación recibida en la enseñanza de e/le

Respecto a los años que se dedican a la docencia del español como lengua extranjera, más de un tercio de los encuestados (36%) lleva más de cinco años, el 20% lleva dando clases entre 3 y 5 años, el mismo porcentaje de aquellos que tienen experiencia como profesores de español como lengua extranjera entre 1 y 3 años, y, finalmente, una cuarta parte (exactamente el 24%) ha impartido clases de e/le como máximo durante 1 año.

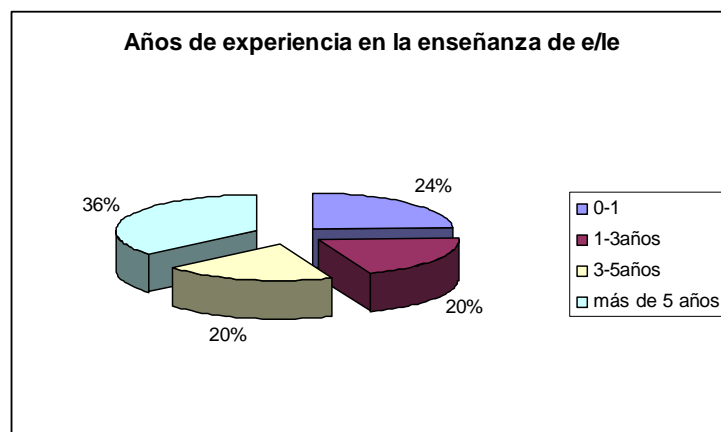


Figura 3 Años de experiencia en la enseñanza de e/le

¿Cómo explicas el léxico que tus alumnos no comprenden? ¿De qué estrategias te vales?

Con esta pregunta lo que queremos averiguar son las estrategias de las que se sirven los profesores a la hora de afrontar el léxico desconocido en el aula para poder ver, con

posterioridad, el uso del diccionario durante el trabajo con los alumnos. Dado que las necesidades son diferentes en cada momento del aprendizaje, el profesor se basará en distintas estrategias a lo largo del mismo, con lo que esta pregunta permite respuestas múltiples.

En primer lugar, el método más usado por los encuestados para explicar el léxico a sus alumnos es el uso de un ejemplo (88%), seguido de la explicación de un término mediante su sinónimo o antónimo (80%). Asimismo, una gran mayoría (el 74%) utiliza la definición para hacer comprender a sus alumnos aquellas palabras o expresiones nuevas.

La mitad de los participantes hace un dibujo en la pizarra, entendemos que en los casos en los que la situación se presta a ello. Un 36% recurre al equivalente en su lengua materna, es decir, se lo traduce.

Finalmente, el 28% les pide que lo busquen en el diccionario y el 12% les proporciona un hiperónimo y les explica las diferencias. En algún caso, se les explica con mímica y se les pide que lo relacionen con otras lenguas que conocen.

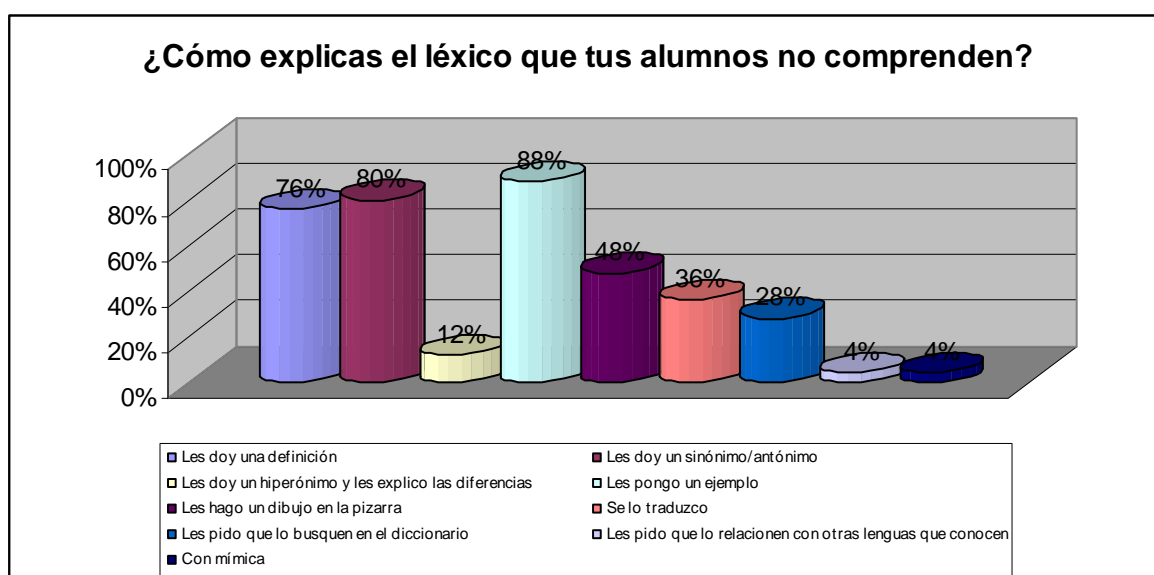


Figura 4 ¿Cómo explicas el léxico que tus alumnos no comprenden?

En tu formación en e/le, ¿estudiaste en algún momento la importancia del diccionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su uso?

Si has respondido afirmativamente, ¿dónde? ¿Cómo ha influido en tu práctica docente actual?

Formulamos estas preguntas y la que presentaremos a continuación con el fin de averiguar si los docentes han tenido una formación reglada o autodidacta en cuanto al uso del diccionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje para luego poder compararlo con el uso que hacen del mismo.

En el primer caso, solamente un 13,6% de los participantes que tiene formación en la enseñanza de e/le ha recibido instrucción relacionada con el uso del diccionario. En lo relativo a la influencia en su práctica docente, es interesante destacar que un profesor señala, por ejemplo, que aquella ha repercutido en su docencia en cuanto a que ahora considera el diccionario como una herramienta y no un consultorio de dudas.

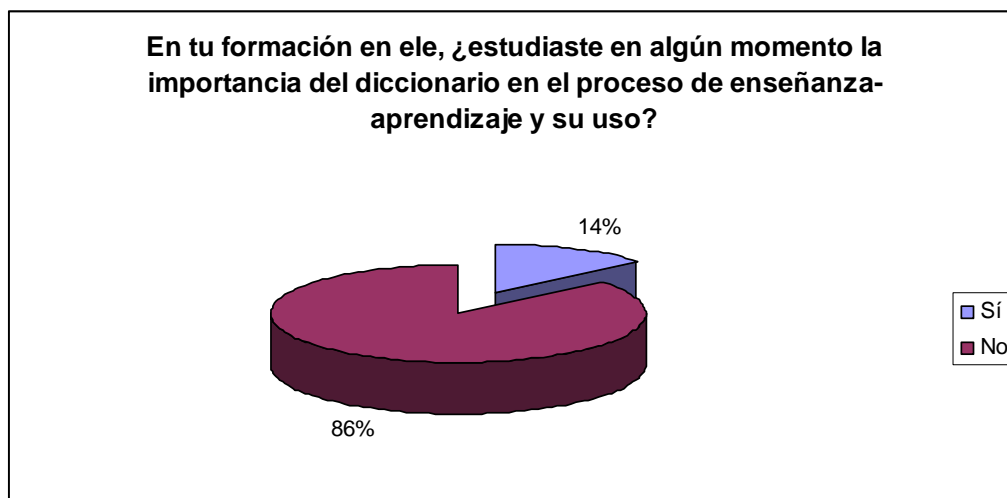


Figura 5 En tu formación en e/le, ¿estudiaste en algún momento la importancia del diccionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

¿Has leído investigaciones sobre el diccionario como herramienta didáctica?

En la respuesta a esta cuestión, obtenemos prácticamente el mismo porcentaje que en el caso anterior de docentes (14%) que ha leído investigaciones sobre el diccionario como

herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, frente al 86% que reconoce no haber leído ningún estudio en lo que al tema se refiere.

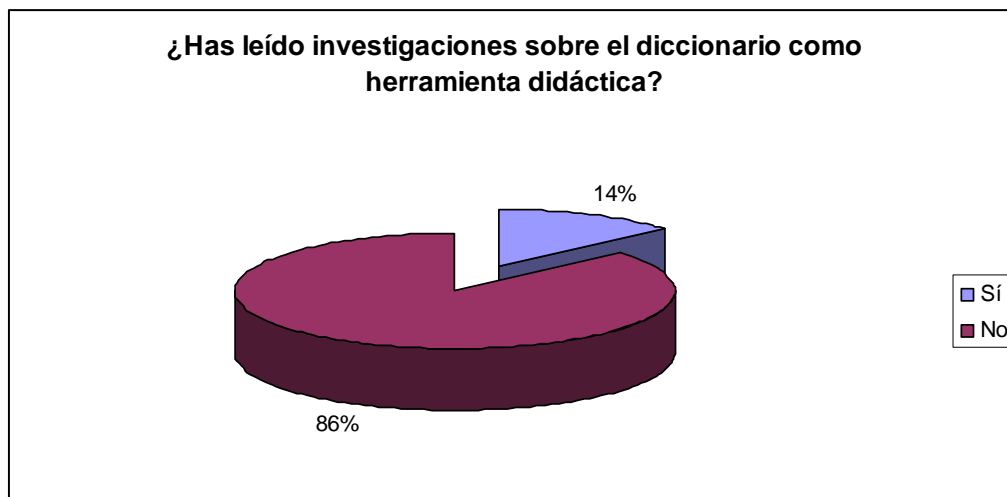


Figura 6 ¿Has leído investigaciones sobre el diccionario como herramienta didáctica?

¿Usas el diccionario monolingüe para preparar tus clases?

Si has respondido afirmativamente, ¿cuáles sueles consultar?

En un ámbito teórico, el diccionario es una herramienta que debería ser consultada por docentes y discentes. El fin de esta pregunta es averiguar si el profesor lo utiliza también a la hora de preparar sus clases y, en caso afirmativo, ver qué diccionarios (generales, de aprendizaje, de sinónimos, etc.) consulta.

Una amplia mayoría – el 80% – señala que utiliza el DM en la preparación de sus clases. Respecto al diccionario más consultado, podemos afirmar que se trata del *Diccionario de la Academia*, el cual es preferido por el 95% de los participantes que se sirven del mismo como herramienta de trabajo. Asimismo, el *Diccionario de uso del español de María Moliner – DUE –* lo consulta un 35%.

Entre otros diccionarios señalados se encuentran REDES (utilizado por el 10% de los encuestados), el diccionario ideológico de Julio Casares y el diccionario online *Wordreference* (en ambos casos consultados por el 5% de los participantes).

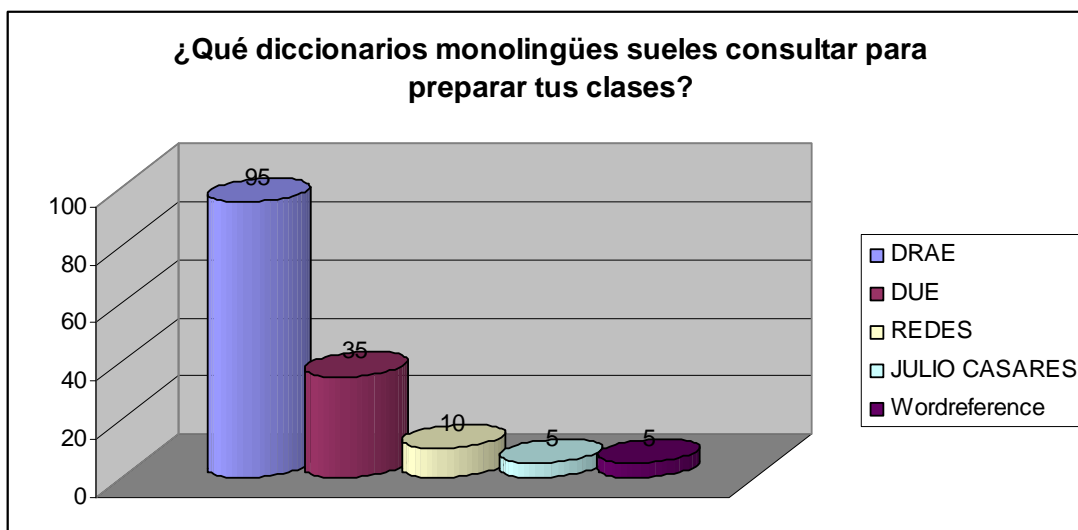


Figura 7 ¿Qué diccionarios monolingües sueles consultar para preparar tus clases?

¿Qué deficiencias ves en los diccionarios anteriores¹⁰? ¿Qué haces para cubrirlas?

Planteamos esta pregunta con el fin de conocer cómo se enfrenta el docente a las deficiencias que pueden tener los diccionarios monolingües consultados en la preparación de sus clases y en la consulta de sus alumnos.

Los encuestados coinciden en que en los diccionarios anteriormente señalados falta, sobre todo, información pragmática (60%), ejemplos ilustrativos (55%) e información cultural (50%).

Asimismo, estos diccionarios carecen de una información relevante en cuanto a sinónimos y antónimos y a fraseología, en opinión de casi la mitad (45%) de los participantes. Un cuarto de los mismos señala la falta de informaciones fonética y gramatical y solamente el 10% sostiene que las definiciones no son claras.

Estas carencias y necesidades las intentan cubrir los propios docentes en el aula sin especificar la forma o manera.

¹⁰ Nótese que “los diccionarios anteriores” hace referencia a los propuestos en la encuesta (DRAE, DIPELE, SALAMANCA, DUE Y DUEA) y los otros consultados por los docentes (REDES, Julio Casares y el electrónico de El Mundo)

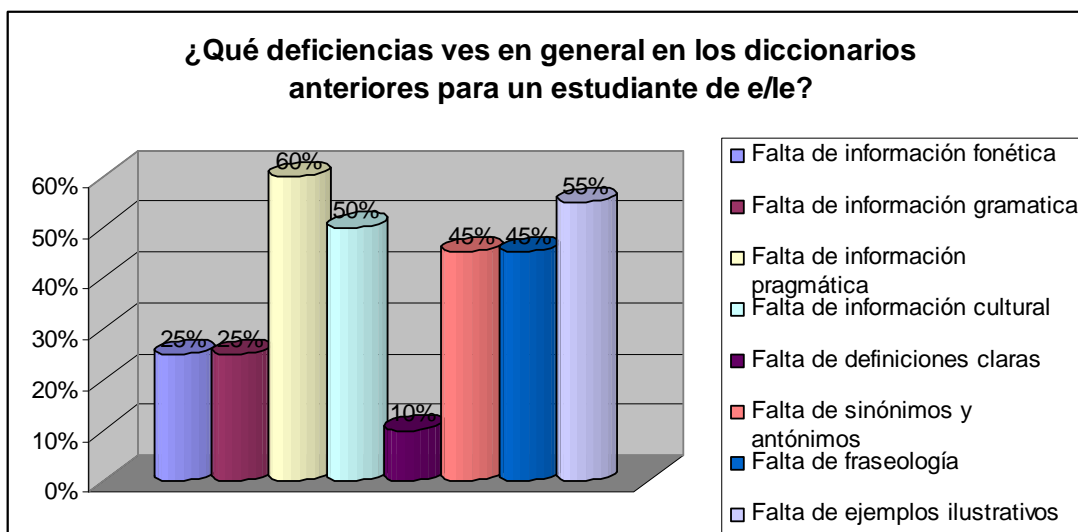


Figura 8 ¿Qué deficiencias ves en general en los diccionarios anteriores para un estudiante de e/le?

¿Recomiendas el diccionario monolingüe a tus alumnos?

Si has respondido afirmativamente, ¿cuáles sueles recomendar?

Como ya se ha señalado, el uso del diccionario monolingüe se recomienda a partir de los niveles intermedio-avanzado¹¹. Aunque no se especifica en qué momento del aprendizaje los docentes aconsejan el uso del DM a sus alumnos, hemos de destacar que el 92% de los participantes lo recomiendan.

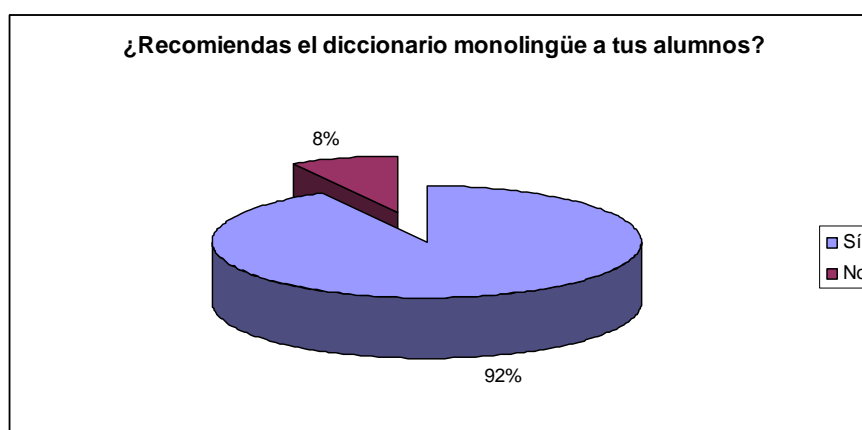


Figura 1 ¿Recomiendas el diccionario monolingüe a tus alumnos?

¹¹ Recuérdese que se aconseja el uso de un diccionario monolingüe de aprendizaje en los niveles intermedios y uno general en los avanzados.

El diccionario monolingüe más aconsejado a los alumnos es el DRAE (66,7%), seguido del Diccionario de uso del español de María Moliner, recomendado por el 23,8% de los encuestados.

El diccionario SALAMANCA y el de PONS lo aconseja el 9,5% y solamente recomiendan el uso del DUEA, del diccionario en línea de El Mundo y los de la editorial SM un 4,7% de los participantes en cada caso.

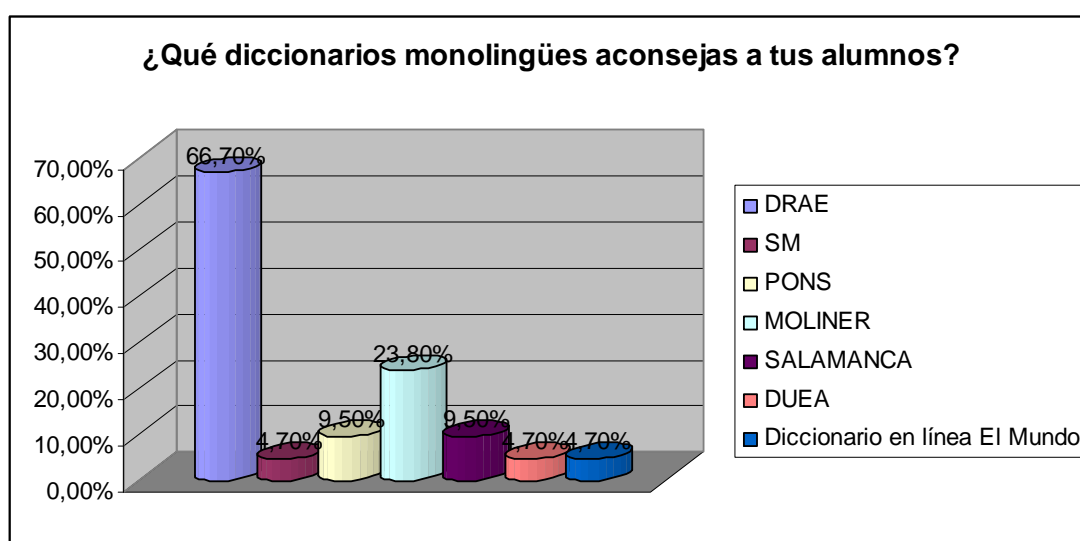


Figura 2 ¿Qué diccionarios monolingües aconsejas a tus alumnos?

¿Usas el diccionario bilingüe para preparar tus clases? ¿Por qué? ¿Qué te aporta?

Como hemos mencionado anteriormente, atendiendo a las necesidades del alumno se suele aceptar que el diccionario bilingüe es una herramienta básica en el nivel inicial, el monolingüe para extranjeros en el intermedio y el monolingüe general en el superior (Hernández, 2000). Sin embargo, no se ofrece ninguna guía para el profesor en cuanto al manejo del diccionario bilingüe.

Casi dos tercios (64%) de los profesores encuestados afirman que hacen uso del diccionario bilingüe para preparar sus clases. Las razones por las que lo consultan son, entre otras, para diferenciar los matices entre dos términos próximos, asegurarse de que es el significado correcto y entender lo que no comprenden en la lengua materna de los alumnos.

Asimismo, la rapidez y la precisión de la consulta, la ayuda que presta en la elaboración de una definición, la concisión en la búsqueda de falsos amigos o términos muy específicos, la visión de ambas culturas y la necesidad de aproximación a su lengua materna, son motivos por los cuales los encuestados se valen del diccionario bilingüe para preparar sus clases.

Sin embargo, aquellos que no lo consultan aducen a varias razones, entre las cuales se encuentran el dominio por parte del docente de la lengua materna de los alumnos, la opinión de que los alumnos son quienes deben traducir en clase aquello que no entienden o, incluso, la baja calidad de este tipo de diccionarios (más específicamente, en el caso del árabe-español).

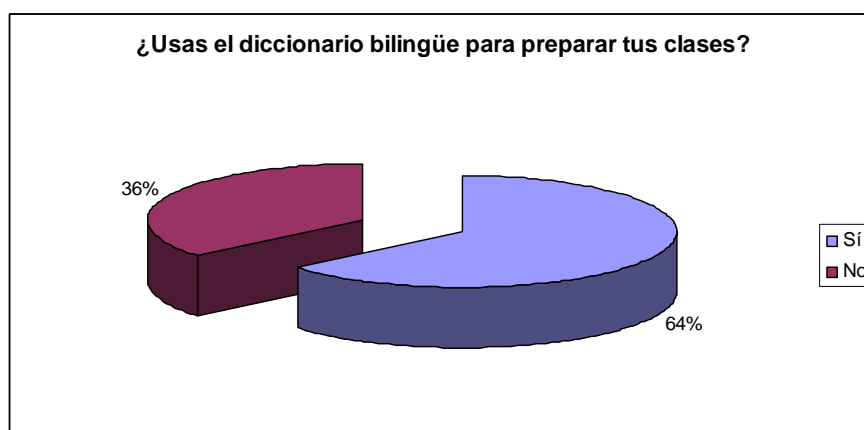


Figura 3 ¿Usas el diccionario bilingüe para preparar tus clases?

¿Recomiendas el uso del diccionario bilingüe a tus alumnos?

Anteriormente, hemos señalado que se recomienda el uso del diccionario bilingüe en los primeros estadios del aprendizaje. Nos interesa saber si, en general, los docentes lo recomiendan y asesoran a sus alumnos o si, por el contrario, son reacios a que estos lo consulten.

En este caso, el 60% de los participantes recomienda el uso del diccionario bilingüe frente al 20% que no lo hace. Un 12% elige ambas respuestas y un 8% no contesta a la pregunta.

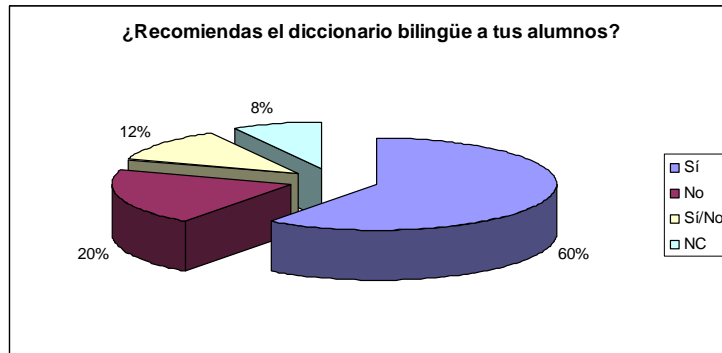


Figura 4 ¿Recomiendas el diccionario bilingüe a tus alumnos?

¿Lees el prólogo de los diccionarios que consultas, utilizas para la preparación de las clases o recomiendas a tus alumnos? ¿Por qué? ¿Qué te aporta?

El prólogo aporta los datos esenciales para comprender la macro- y la microestructura del diccionario y poder hacer buen uso del mismo. De la lectura o no del prólogo se podrá sacar mayor o menor partido del diccionario.

La disyuntiva en este caso apenas presenta diferencias notables: el 48% de los encuestados no lee el prólogo de los diccionarios frente a 44% que sí que lo hace. El 8% no contesta a la pregunta.

Las razones de los primeros son la falta de datos interesantes o información relevante, la falta de costumbre y la falta de tiempo. Los segundos señalan que les aporta información sobre lo que ofrece, el funcionamiento, el enfoque y la terminología, entre otros.

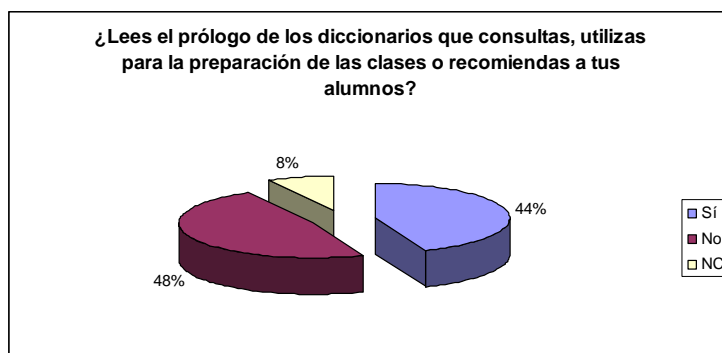


Figura 5 ¿Lees el prólogo de los diccionarios que consultas, utilizas para la preparación de las clases o recomiendas a tus alumnos?

¿Para qué consultas el diccionario?

El objetivo de esta pregunta es saber si los profesores consultan el diccionario como parte de su preparación personal o como herramienta para elaborar actividades para el aula.

El diccionario lo consulta un 68% de los encuestados para buscar una definición y luego poder reproducirla en clase. El 64% obtiene información sobre sinónimos o antónimos de una palabra y el 60% lo utiliza para preparar ejercicios de léxico complementarios.

Solamente un 4%, es decir, uno de los veinticinco encuestados lo utiliza para “fabricar” un pequeño diccionario de clase y el mismo porcentaje para comprobar otros usos aceptados.



Figura 6 ¿Para qué consultas el diccionario?

¿Utilizas diccionarios disponibles en Internet?

Si has respondido afirmativamente, ¿cuáles?

No podemos obviar la influencia que tiene la tecnología en nuestras vidas y, en especial, en el ámbito académico. Por ello, nos parece fundamental averiguar el uso que los docentes hacen de los diccionarios disponibles en la red.

La gran mayoría de los participantes (88%) consulta los diccionarios disponibles online, frente al 12% que afirma que no los utiliza.

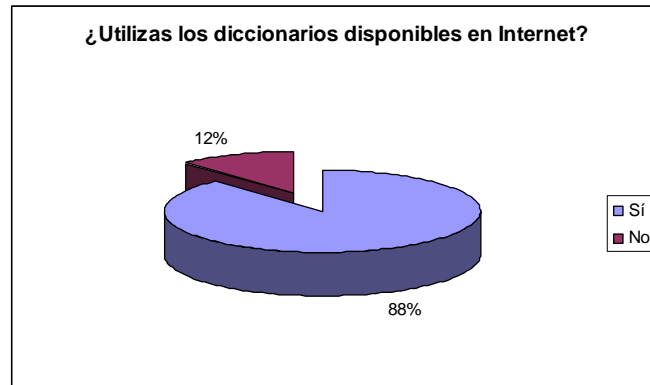


Figura 7 ¿Utilizas los diccionarios disponibles en Internet?

Entre los diccionarios consultados en la red se encuentran el DRAE, que es el más popular (50%), el *Wordreference* (36,4%), el *leo* (18,1%) y el *Pons* (13,6%). Otros diccionarios utilizados por uno o dos participantes son, por ejemplo, el *Dix*, el *Lexilogos*, el *Vox*, el *Dict* y el *Myjmk.com*.

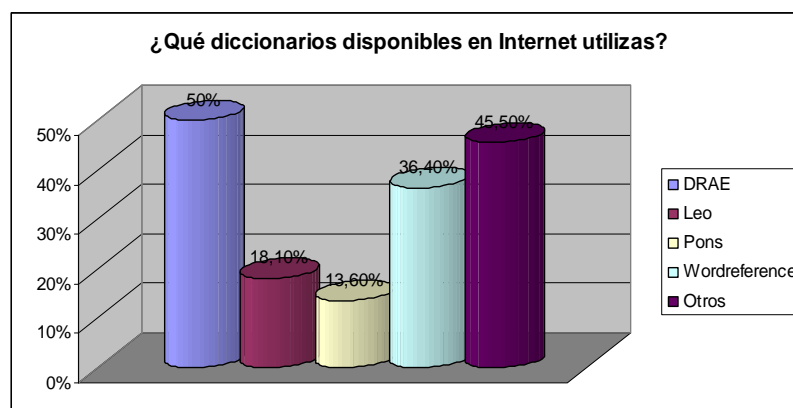


Figura 8 ¿Qué diccionarios disponibles en Internet utilizas?

¿Cómo consideras el uso del diccionario en el aula? ¿Y fuera del aula?

Sin entrar a valorar y tomar posición en las teorías a favor o en contra de la consulta del diccionario, queremos saber lo que realmente se piensa sobre el uso del diccionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Casi la mitad de los encuestados (44%) considera que el diccionario en el aula es útil para realizar con éxito ciertos ejercicios de lectura, y casi un tercio de los mismos (28%) considera que éste es imprescindible tanto para el docente como para el discente.

El mismo porcentaje (8%) considera esta herramienta bien inútil, bien útil pero, en ambos casos, prescindible y un 4% en cada caso apunta que solamente resuelve problemas puntuales ágilmente, no le gusta su uso en clase (no se añaden razones) o no contesta.

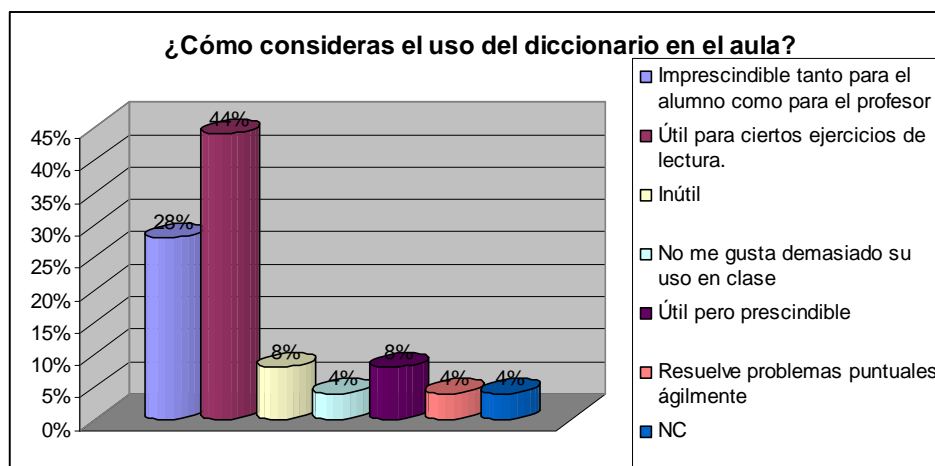


Figura 9 ¿Cómo consideras el uso del diccionario en el aula?

El uso del diccionario en el aula es considerado como útil para los estudiantes que quieren aprender léxico de forma autónoma por tres cuartos (exactamente el 76%) de los encuestados y como imprescindible para que el alumno pueda realizar las tareas que se le proponen en el aula por un poco más de la mitad (56%) de los participantes.

Un porcentaje mínimo (el 4%) considera que o es una herramienta, en general, necesaria o su uso es prescindible si el manual utilizado posee un glosario. El mismo número no contesta a dicha pregunta.

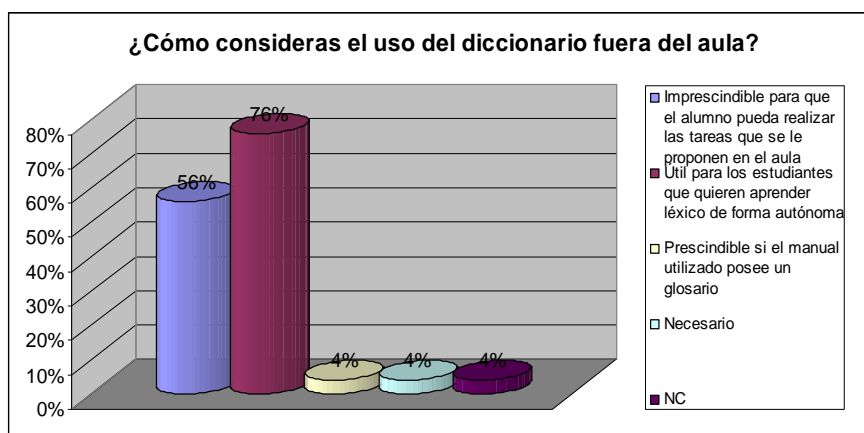


Figura 10 ¿Cómo consideras el uso del diccionario fuera del aula?

¿Cómo integras el diccionario en tus clases?

Partiendo de las preguntas anteriores, consideradas más teóricas, queremos averiguar cómo es la práctica docente real, es decir, cómo integran los profesores el diccionario en el aula.

Un poco más de un tercio (36%) de los participantes hace actividades de concienciación sobre la utilidad del diccionario como herramienta didáctica y un 32% prepara actividades enfocadas a aprender a manejar el diccionario. Un cuarto no usa el diccionario, ya que el manual utilizado proporciona un glosario y no es realmente necesario para los alumnos. El 16% hace las actividades del manual que recomiendan el uso del diccionario y ese mismo porcentaje no usa el diccionario en clase, pero no esgrime ninguna razón al respecto.

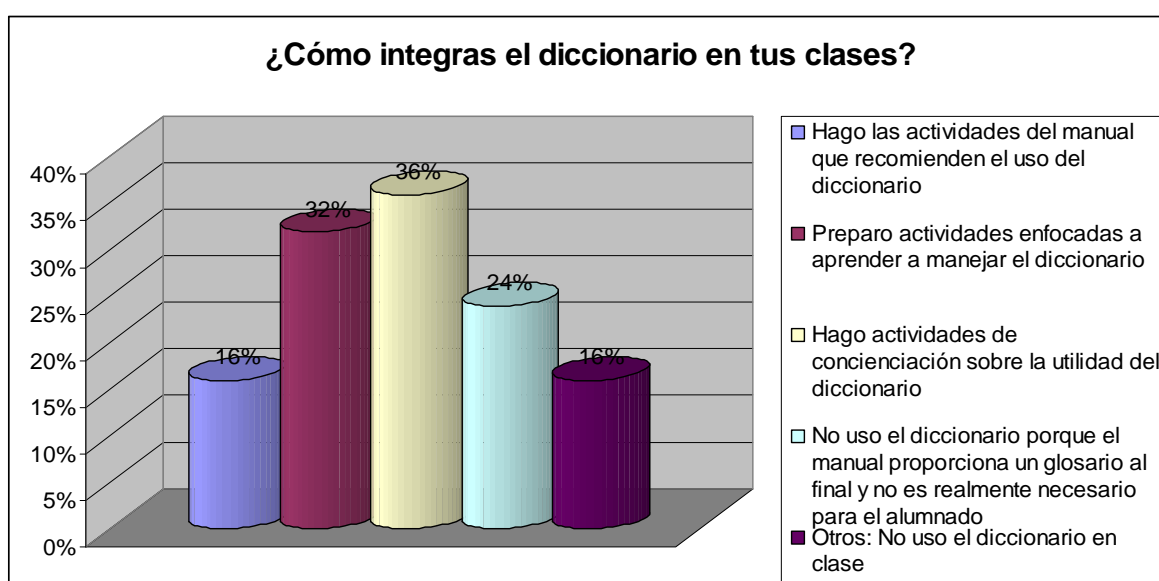


Figura 11 ¿Cómo integras el diccionario en tus clases?

¿Cómo reaccionas cuando un alumno está en clase consultando continuamente el diccionario?

En la enseñanza-aprendizaje de una L2 se ha de tener en cuenta el factor afectivo. Nos interesa saber cómo reacciona el docente ante un alumno totalmente dependiente del diccionario para observar sus hábitos y tenerlos en cuenta posteriormente en la parte práctica de este estudio.

Una gran mayoría (el 80%) de los participantes intenta hacer entender al alumno que no puede depender del diccionario y que no siempre es necesario consultar todas las palabras nuevas. Una cuarta parte (24%) permite al alumno buscar el léxico que no comprende para que éste se sienta más seguro. Finalmente, se dan casos en los que el docente pide al alumno que no vuelva a llevar el diccionario a clase, le pide que haga las consultas fuera del aula, le ignora aludiendo a los diferentes modos de aprendizaje o le comenta que puede preguntarle a él aquello que no entiende.

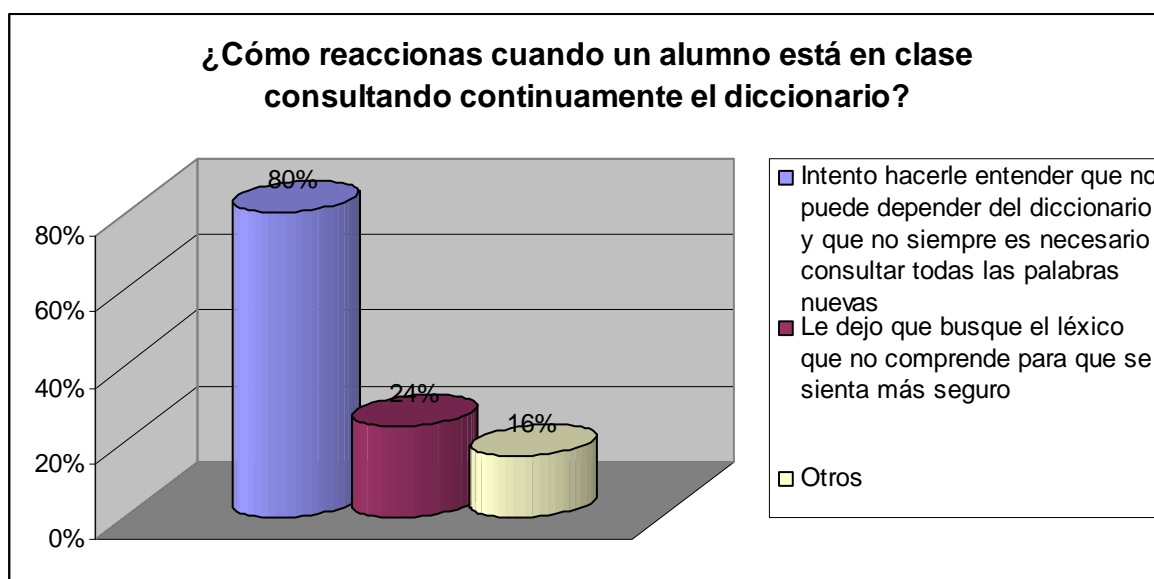


Figura 12 ¿Cómo reaccionas cuando un alumno está en clase consultando continuamente el diccionario?

En general, el diccionario en el aula:

Con esta pregunta pretendemos obtener una evaluación global del diccionario en el aula. La gran mayoría de los encuestados (el 92%) afirma que es una herramienta que se debe enseñar a manejar a los estudiantes. El 12% piensa que es importante solamente para determinadas actividades, el mismo porcentaje que cree que es una herramienta imprescindible. El 8% considera que es una herramienta de la que se debe prescindir y solamente el 4% cree que el uso o utilidad de esta herramienta depende del nivel de los estudiantes.

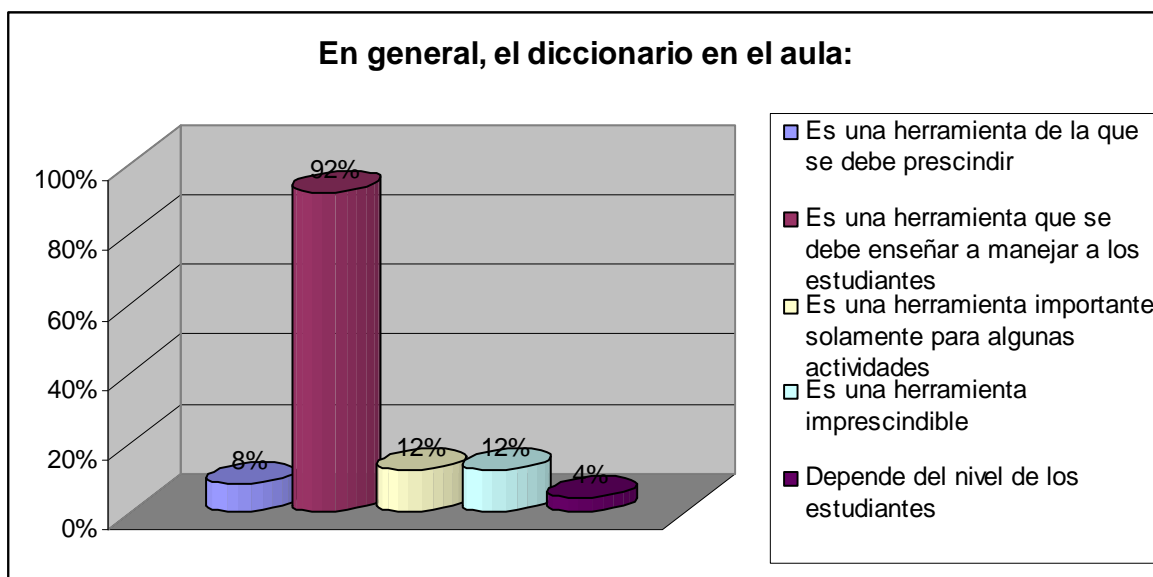


Figura 13 En general, el diccionario en el aula

3.2. Descripción de los resultados de la encuesta realizada a los alumnos

Con el fin de conocer los hábitos de los discentes en cuanto al uso del diccionario como herramienta didáctica, llevamos a cabo una encuesta a 124 alumnos de los departamentos de Filología Románica de la Universidad de Duisburgo-Essen y de la Universidad Rheinisch Friedrich Wilhelm durante los meses de junio y julio de 2009.

A continuación, haremos una descripción de los datos más relevantes de dicha encuesta. (Para consultar los resultados pormenorizados, ver el anexo IV).

De los 124 alumnos encuestados, el 17,7% lleva estudiando español menos de un año (en adelante grupo A), el 28,2% entre uno y tres años (en adelante grupo B), el 33% entre tres y cinco años (en adelante grupo C) y el 18,5% más de cinco años (en adelante grupo D). Un 2,4% de los alumnos proviene de una familia en la que al menos uno de los progenitores es de origen hispano (en adelante grupo E). Aun siendo conscientes de que es un porcentaje bajo, se ha considerado oportuno analizar este tipo de alumnado de forma diferente, puesto que sus necesidades son también distintas a las del resto de los encuestados. Sin embargo, dado que la representación de este grupo es inferior a la deseada para obtener resultados concluyentes, solamente se hará referencia al mismo en los casos más significativos.

¿Cómo comprendes mejor el significado de una palabra?

El objetivo de esta pregunta era ver, de forma indirecta, qué información necesitan los estudiantes de un diccionario para poder comprender mejor el significado. Al ser una respuesta múltiple debido a los diferentes modos y estadios de aprendizaje, los encuestados tenían la libertad de marcar más de una opción.

Un 63% de los encuestados comprende mejor el significado si se le da un ejemplo o, dicho de otra manera, se le da la palabra en contexto. No obstante, el 61% afirma que la traducción es un buen recurso para la comprensión del significado. Hay que señalar que muchos participantes eligen ambas formas. Asimismo, el 33,9% hace uso de una definición a la hora de entender el significado de una palabra.

Analizando los cinco grupos por separado, cabe destacar que para el grupo A el mejor modo de comprender el significado es con un ejemplo (63,6%), seguido de la traducción (45,5%). La definición en este caso juega un papel menos importante (31,8%).

El grupo B antepone notablemente la traducción al contexto (65,7% frente al 45,7% respectivamente), al igual que el grupo C, en el cual, además, un 39% de los participantes señala que lo comprende mejor con una definición del término.

Es importante destacar que en el grupo D hay más discentes que comprenden mejor el significado con un ejemplo que los que lo entienden mejor con la traducción. Sin embargo, casi la mitad (43,5%) se vale de la definición para comprender el significado del término deseado.

Por último, cabe destacar que todos los alumnos pertenecientes al grupo E señalan la traducción como la forma con la que comprenden mejor el significado.

¿Qué diccionarios consultas más frecuentemente?

Con esta pregunta queríamos comprobar si la recomendación anteriormente señalada de que el diccionario bilingüe se debería utilizar en los estadios elementales y el monolingüe en los intermedios y avanzados se lleva a cabo en la práctica.

El 87,9% de los encuestados afirma que usa el DB con más frecuencia que el DM (7,2%). Llama la atención el hecho de que en todos los grupos se prefiere el DB, aunque en

el grupo D se muestra una diferencia menor entre los usuarios del DB (73,9%) y del DM (13%) con respecto a los demás (por ejemplo, en el grupo C los usuarios del DB son el 95,1% y del DM el 4,8%).

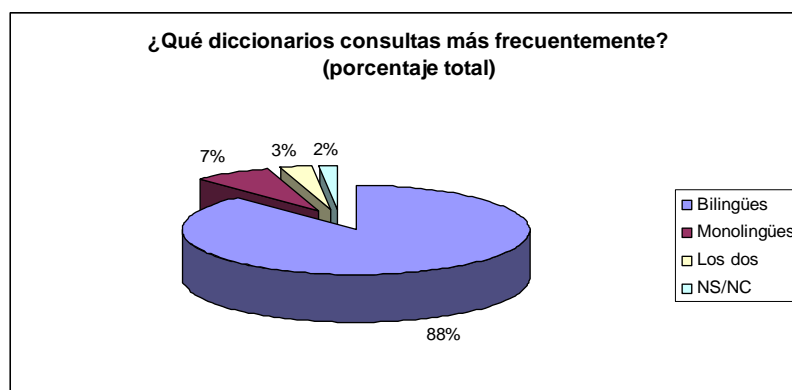


Figura 14 ¿Qué diccionarios consultas más frecuentemente?

¿Cuándo utilizas los diccionarios?

Es importante para nosotros saber, desde el punto de vista de los estudiantes, si el diccionario se usa en el aula o no para averiguar sus hábitos y poder orientar posteriormente la unidad didáctica en una dirección u otra.

Hemos comprobado que una minoría (6,5%) consulta el diccionario en el aula, exactamente el mismo número que los que afirman que lo consultan tanto dentro como fuera del aula. Por lo tanto, el diccionario como herramienta de aprendizaje se utiliza mayoritariamente sin la presencia del docente.

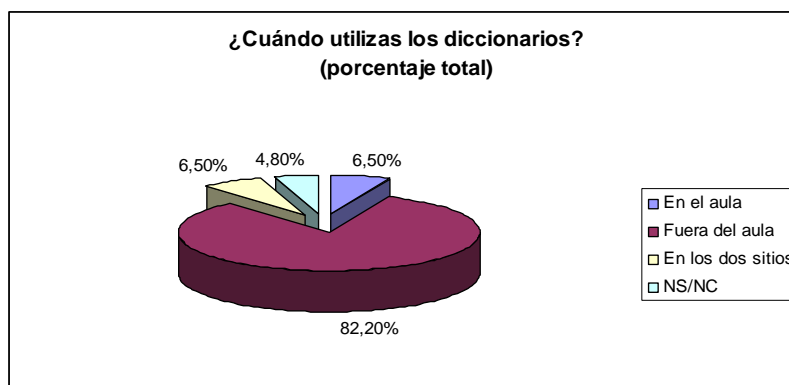


Figura 15 ¿Cuándo utilizas los diccionarios?

¿Has recibido alguna vez información especial sobre los diccionarios en los cursos de español que has tenido? Si has respondido afirmativamente, ¿qué tipo de información se te proporcionó?

El objetivo era averiguar si los alumnos reciben información sobre los diccionarios disponibles en el mercado que pueden utilizar, y en caso afirmativo, ver qué tipo de información (la utilidad en su aprendizaje, el uso que se debe hacer o la información que recogen entre otros) se les proporciona.

Por lo general, los estudiantes (61%) no reciben ninguna información en cuanto a los diccionarios que pueden consultar. Sin embargo, la diferencia entre los que dicen haber recibido alguna información en algún momento de su aprendizaje y los que no es menor a medida que va avanzando el tiempo que llevan estudiando español. Por ejemplo, sólo un 13,6% de los encuestados del grupo A afirma haber recibido alguna información, mientras que en los grupos C y D el porcentaje se sitúa en 43,9% y 47,8% respectivamente.

Al preguntarles por la información que se les proporciona, la mayor parte escribe el nombre de uno o varios diccionarios que se les ha recomendado (DRAE, Pons y Vox entre otros), sin hacer referencia a ningún tipo de introducción, por ejemplo, al uso de los mismos, a sus contenidos, a los criterios para su elección o a su utilidad como herramienta didáctica. Sin embargo, observamos que el 8% del total de los participantes, o lo que es lo mismo, el 27% de los encuestados que afirma haber recibido alguna información sobre diccionarios en un determinado momento de su aprendizaje señala que ha recibido información sobre los diferentes tipos de diccionarios.

Asimismo, se dan casos en los que algún estudiante señala que ha recibido información sobre la historia de los diccionarios, las ventajas de cada tipo o cómo realizar una consulta.

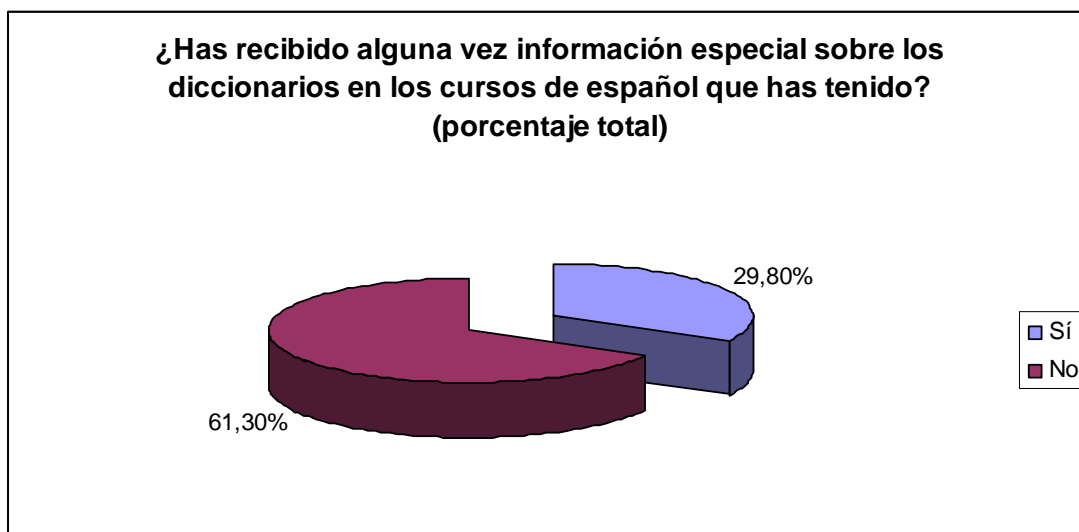


Figura 16 ¿Has recibido alguna vez información especial sobre los diccionarios en los cursos de español que has tenido?

¿Lees el prólogo de los diccionarios que consultas?

Anteriormente se ha señalado que el prólogo aporta los datos esenciales para comprender la macro- y microestructura del diccionario y poder hacer buen uso del mismo. De la lectura o no del prólogo se podrá obtener mayor o menor información del diccionario consultado.

Un 81% de los participantes no lee previamente el prólogo de los diccionarios que utiliza. Algunas de las razones que exponen son la falta de interés (hasta un 21,7% en el grupo D) y de necesidad (un 14,6% en el grupo C). El prólogo, según un 13% de los encuestados del grupo D no da información sobre el término que quieren consultar. Otro de los motivos a los que alude un 17,4% del grupo D es la falta de tiempo.

Con respecto a los informantes que afirman leer el prólogo de los diccionarios que consultan, la mayoría pertenece al grupo B. Podemos señalar que aducen a razones como la necesidad de conocer el significado de las abreviaturas empleadas, las características generales del diccionario y cómo han de usarlo.

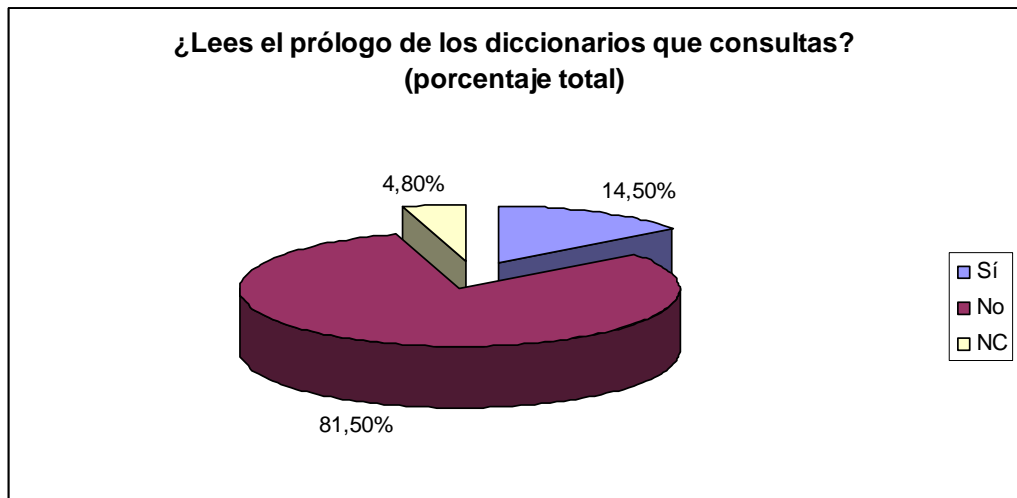


Figura 17 ¿Lees el prólogo de los diccionarios que consultas?

**¿Consultas diccionarios bilingües? ¿Para qué consultas estos diccionarios?
¿Por qué los consultas?**

La finalidad de esta pregunta era saber qué aportan estos diccionarios al discente en comparación con la aportación de los monolingües.

Un 97,6% de los encuestados consulta el DB. Es interesante señalar que, en contra de lo esperado, en los grupos C, D y E todos los informantes afirman consultarlo, mientras que en los grupos A y B el 4,5% y el 5,7% respectivamente no lo consulta.



Figura 18 ¿Consultas diccionarios bilingües?

Entre los diccionarios bilingües consultados (debido al contexto en el que tiene lugar el aprendizaje y las características de los estudiantes, estamos hablando de diccionarios bilingües de español-alemán) destacan los de Pons (67,7%) y Langenscheidt (49,2%), así como el diccionario online *leo* (su uso lo especificaremos más adelante).

En general, estos diccionarios se consultan para buscar el equivalente en español (64,5%) y en alemán (66,9%). Sin embargo, también se usan para comprobar la ortografía.

Entre las razones por las cuales se lleva a cabo la consulta, se señala la rapidez de la misma y la claridad de la información.

¿Consultas diccionarios monolingües? Si has respondido afirmativamente, ¿cuáles son los diccionarios monolingües que sueles consultar? ¿Para qué consultas estos diccionarios? ¿Por qué los consultas?

El objetivo de esta pregunta era averiguar qué diccionarios monolingües se consultan, la finalidad y el porqué de su uso. Esto nos permitirá relacionarlo con los diccionarios utilizados por los docentes y sacar conclusiones y tomar decisiones para la posterior unidad didáctica.

En primer lugar, pese a que existe una tendencia muy marcada a no consultar los diccionarios en los grupos A y B (77,2% y 71,4% respectivamente), en el grupo C se ve un aumento en el uso del DM y en los grupos D y E se observa que el número de alumnos que utiliza el DM (78,2% y 66,6% respectivamente) es mayor que los que no se valen de esta herramienta en su aprendizaje.

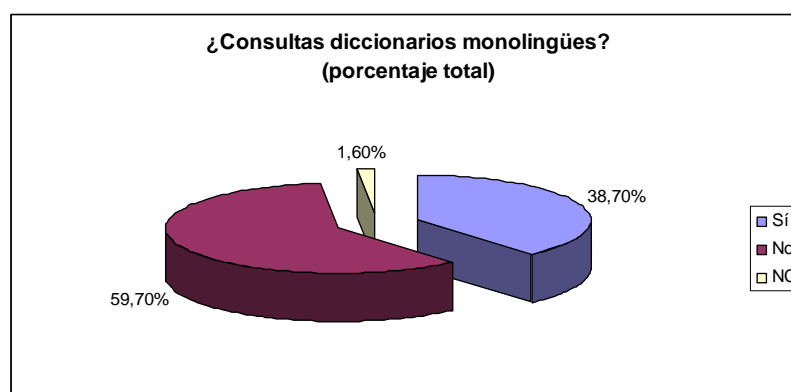


Figura 19 ¿Consultas los diccionarios monolingües?

A continuación, describiremos los resultados en términos absolutos, es decir, nos basaremos en los porcentajes obtenidos teniendo en cuenta a todos los participantes. El *Diccionario* de la RAE es el diccionario más consultado en general y en los grupos C y D en particular. Aún así, si hablamos del porcentaje de usuarios del DRAE en términos generales, observamos una cifra muy inferior: solamente el 18,5% de todos los encuestados lo consulta.

El *Diccionario para la enseñanza de la lengua española. ELE* lo consulta el 9,7% de todos los participantes y dentro del grupo D el 21,7%. El 3,2% de los alumnos utiliza el diccionario de uso de María Moliner. Asimismo, es importante señalar el uso de los diccionarios de sinónimos y antónimos en todos los grupos.

Al estudiar los porcentajes relativos obtenidos, es decir, teniendo en cuenta solamente a aquellos encuestados que afirmaban usar el DM, observamos que los diccionarios más usados son los mencionados anteriormente, pero el número de usuarios de uno u otro varía considerablemente.

El *Diccionario* académico lo consulta hasta un 47% de los participantes, obteniendo resultados de hasta un 71% en el grupo C. También es el más consultado por los alumnos del grupo D.

No obstante, el grupo B prefiere el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española. ELE* (40%), aunque un 30% también afirma consultar el de la Academia.

Los diccionarios de sinónimos y el *Diccionario de uso del español* de María Moliner tienen especial importancia en los grupos A, D y E en comparación con los demás diccionarios propuestos (los consultan el 20,8% y el 8,3% del total respectivamente). Asimismo, el 6,2% usa el SALAMANCA.

Finalmente, un dato destacable es que ninguno de los encuestados consulta REDES ni PRÁCTICO.

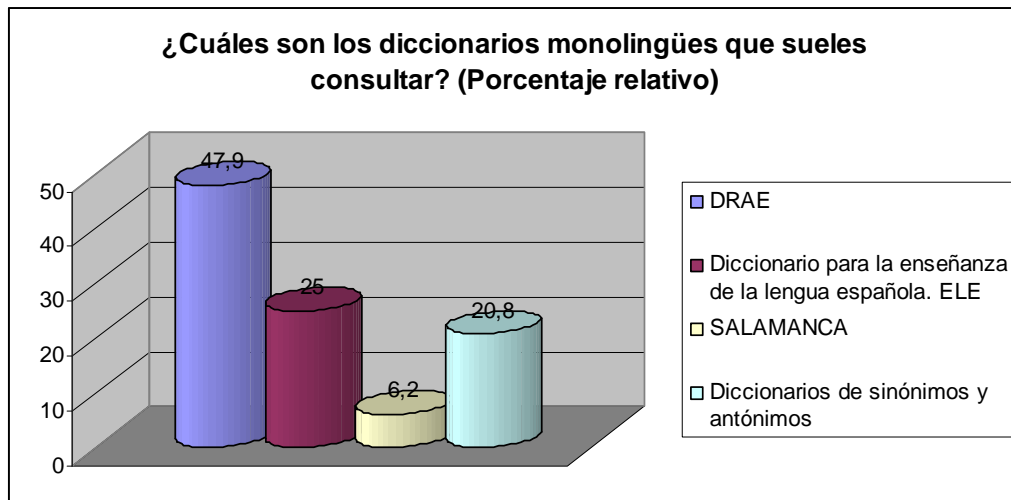


Figura 20 ¿Cuáles son los diccionarios monolingües que sueles consultar?

En segundo lugar, el objetivo de la consulta del DM es encontrar el significado y sinónimos o antónimos del término buscado. No obstante, también se destacan razones como buscar las combinaciones más frecuentes de una palabra y ver cómo se usa una palabra en un determinado contexto. En menor medida, los participantes buscan información gramatical.

¿Para qué consultas estos diccionarios?

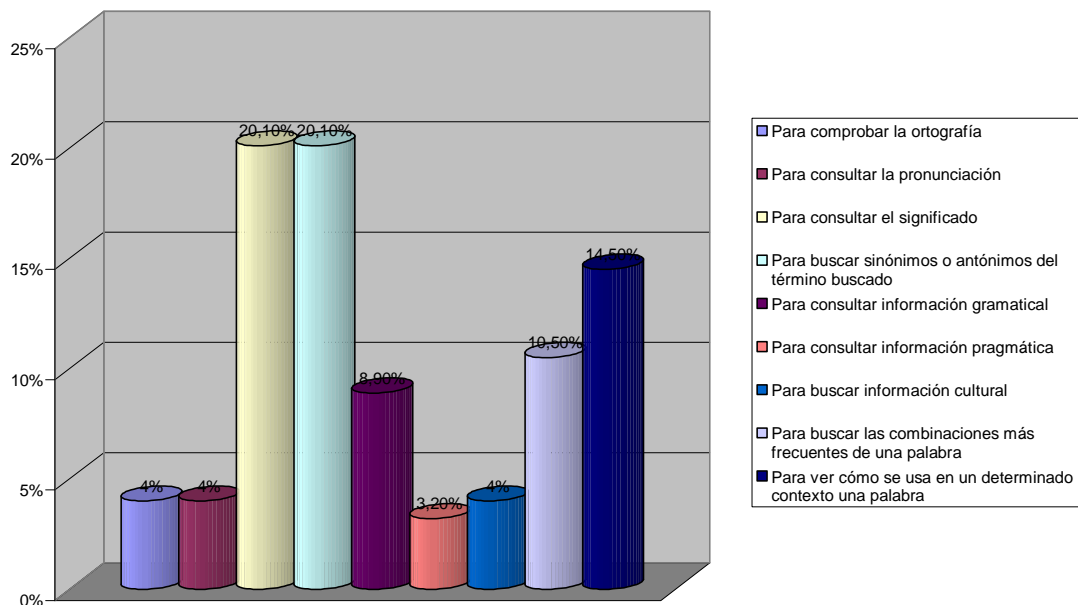


Figura 21 ¿Para qué consultas estos diccionarios?

Por último, al preguntar por las razones por las cuales consultan el DM, la mayoría de los participantes sostiene que lo utiliza para aprender una palabra en su contexto.

¿Qué piensas que hace falta en los diccionarios monolingües de español?

El objetivo de esta pregunta era obtener los datos necesarios para poder analizar las necesidades de los estudiantes en cuanto a los diccionarios monolingües y ver cómo pueden ser cubiertas.

Cabe señalar que un 33,9% de los participantes no contestó a esta pregunta. Los encuestados que sí contestaron a la pregunta señalan que falta, sobre todo, información gramatical (53,2%). Asimismo, un 29% piensa que falta información cultural y, en menor medida, el 21% y el 19,3% creen que faltan sinónimos y antónimos, y definiciones claras respectivamente. Solamente el 6,5% piensa que no hay información pragmática.

¿Qué piensas que hace falta en los diccionarios monolingües de español?

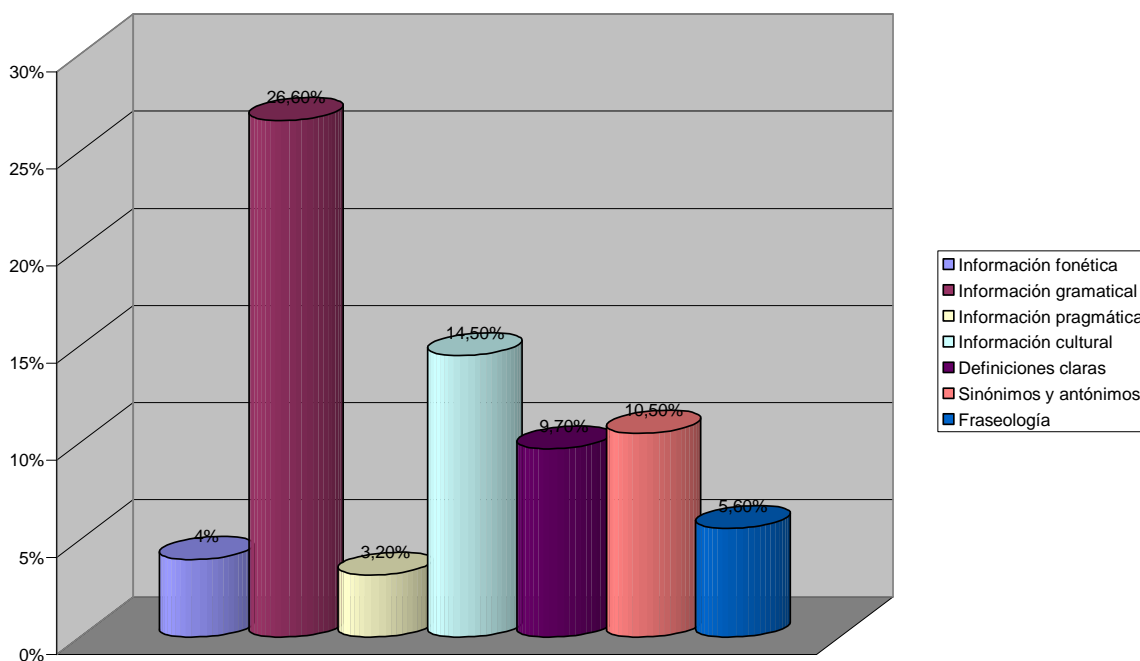


Figura 22 ¿Qué piensas que hace falta en los diccionarios monolingües de español?

¿Utilizas diccionarios disponibles en Internet? Si has respondido afirmativamente, ¿cuáles?

No podemos obviar la influencia que tiene la tecnología en nuestras vidas y, en especial, en el ámbito académico. Si el alumnado usa este tipo de diccionarios, el docente lo deberá tener en cuenta para guiarle en esa elección.

El 79,8% de los participantes consulta los diccionarios disponibles en la red. Solamente el 10,5% afirma no consultarlos y el porcentaje de encuestados que no contestan a la pregunta asciende en este caso al 9,7%.

El diccionario más consultado es, sin ninguna duda, el diccionario bilingüe *leo*.

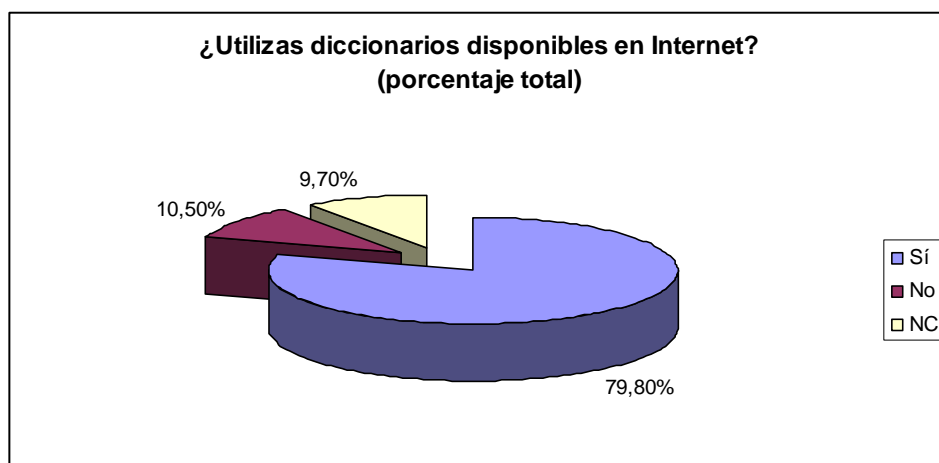


Figura 23 ¿Utilizas diccionarios disponibles en Internet?

En general, el diccionario es una herramienta...

Con esta pregunta pretendemos obtener una evaluación global del diccionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De nuevo, obtenemos un porcentaje alto de participantes que no responden a esta cuestión (13,7%).

El diccionario se considera, en general, una herramienta imprescindible en el aprendizaje de español (58%).

3.3. Análisis comparativo de los resultados de ambas encuestas.

Implicaciones didácticas

En primer lugar, atendiendo a cómo los docentes explican el léxico desconocido y cómo los alumnos lo comprenden mejor, hay que destacar que ambos grupos prefieren el ejemplo como la forma más conveniente de transmitir y entender el significado. No obstante, los alumnos escogen la traducción antes que los sinónimos, contrariamente a la práctica de los docentes, aunque ambos coinciden en que la definición es otra forma preferible de presentar y comprender el léxico nuevo. Esta información tendrá que tenerse en presente en la programación y el desarrollo de la unidad didáctica que presentaremos posteriormente.

En segundo lugar, con respecto a la instrucción que los dos grupos han recibido en cuanto a la importancia del diccionario como herramienta de aprendizaje, cabe mencionar que en ambos casos más de la mitad de los encuestados no ha recibido información sobre la utilidad del diccionario en este ámbito. Por una parte, la mayoría de los profesores no ha tenido una formación reglada sobre dicha herramienta y, por otra parte, a más de la mitad de los alumnos no les han concienciado de lo que supone su uso en su aprendizaje de español como lengua extranjera. Considerando que un sector de los alumnos que aprende esta lengua va a dedicarse posteriormente a la docencia, es importante tener en cuenta este dato en el desarrollo de la unidad didáctica, la cual no sólo deberá tener como objetivo (entre otros) que los alumnos aprendan a usar el diccionario con el fin de mejorar su competencia comunicativa, sino también que, posteriormente, sean capaces de transmitir la importancia del mismo.

En tercer lugar, tanto docentes como discentes coinciden en la elección y recomendación del diccionario monolingüe. El más consultado es el DRAE, al que sigue el DUE de María Moliner. Es importante notar la ausencia de un diccionario monolingüe de aprendizaje como el preferido por ambos grupos.

En la lectura del prólogo hay una diferencia notable en cuanto al número que lo lee entre las dos partes, siendo los motivos por los que se le dedica atención similares a ambas. Frente al 48% de los docentes que no lee el prólogo, hay un 81% de los estudiantes que tampoco lo analiza. Los motivos de ambos son la falta de interés, de necesidad, de información sobre el término consultado o de tiempo. Por el contrario, aquellas personas que

hacen uso del mismo destacan que el prólogo ofrece información sobre las características y los contenidos del diccionario.

Las consultas de los docentes al DM están orientadas a la lectura de una definición para poder reproducirla en el aula, la búsqueda de sinónimos y antónimos y, en menor medida, la preparación de ejercicios de léxico. Los alumnos buscan definiciones, sinónimos y antónimos e información sobre el uso de un término dado. Cabe señalar pues, la coincidencia de necesidades en ambos grupos en la búsqueda de sinónimos y antónimos y, en cierta forma, en la búsqueda de definiciones, ya sea en un caso para luego ser capaz de reproducirla o para comprender el léxico desconocido en otro. No obstante, será necesario enfatizar que el diccionario ofrece mucha otra información necesaria en el proceso de enseñanza-aprendizaje como las combinaciones más usuales de una palabra o las implicaciones pragmáticas de la misma.

Las respuestas a la pregunta sobre las carencias de los diccionarios monolingües de español difieren considerablemente según se observe uno u otro grupo. Por una parte, los profesores consideran que falta, sobre todo, información pragmática, ejemplos ilustrativos e información cultural. Asimismo, consideran que los diccionarios carecen de sinónimos y antónimos, fraseología e información fonética y gramatical. En último lugar, estiman que las definiciones no son lo suficientemente claras. Los alumnos, por su parte, subrayan que en los diccionarios hace falta información gramatical y cultural. Además, creen que no se presentan definiciones claras y defienden, en último lugar y en un pequeño porcentaje, que falta información pragmática.

Este aspecto, se ha de considerar en la práctica docente en general, y a la hora de desarrollar la unidad didáctica en particular. Con respecto a la información gramatical defendida por los alumnos se tiene que señalar que “el diccionario no es el lugar idóneo para resolver las cuestiones gramaticales” (Alvar Ezquerro, 2003: 26). Esta información se debe compartir con los alumnos para que éstos sepan dónde se ha de llevar a cabo la búsqueda – con éxito – de este tipo de información. La información pragmática, tan reclamada por los docentes, no ocupa un puesto destacado en las necesidades que ven los alumnos de mejorar los diccionarios monolingües. La información cultural ocupa un lugar importante en ambos grupos (el segundo en el caso de los alumnos y el tercero en el de los profesores).

Dado que tanto los alumnos como los docentes hacen uso de las nuevas tecnologías y consultan los diccionarios disponibles en la red, no nos hemos de olvidar de las posibilidades que ambas herramientas presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Será entonces necesario tenerlo presente a la hora de recomendar a los alumnos su uso y trabajar con ellos tanto dentro como fuera del aula.

Por último, al considerar tanto los docentes como los discentes que el diccionario es una herramienta básica en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua, consideramos necesario que se fomente el trabajo con aquél en los cursos de lengua e importante que se lleven a cabo investigaciones futuras sobre las aplicaciones de la misma en dicho proceso.

4. Análisis de una selección de diccionarios monolingües del español

Consideramos imprescindible hacer un análisis de los diccionarios desde un punto de vista didáctico con el objetivo de presentar las características formales de cada uno para poder orientar posteriormente al alumnado en su uso.

En primer lugar, haremos un análisis de la macroestructura de cada diccionario, entendida ésta como la defiende Günther Haensch (en Campos Souto y Pérez Pascual, 2003: 57), es decir, como “la ordenación del conjunto de materiales que forman el cuerpo del diccionario [...] el prólogo o prefacio, una *probable* introducción fonética y gramatical, las instrucciones para el usuario y los *posibles* anexos” (Campos Souto y Pérez Pascual, 2003: 57. La cursiva es nuestra).

Seguidamente, examinaremos la microestructura y, por último, analizaremos los diccionarios siguiendo las directrices teóricas expuestas anteriormente sobre lo que un diccionario orientado a un público de estudiantes de español como lengua extranjera debería incluir y sobre lo que se ha de enseñar de una palabra.

Los diccionarios seleccionados son los siguientes:

1. *Diccionario de la Real Academia Española* (vigésimo segunda edición, 2001)
2. *Diccionario de uso del español*, María Moliner (tercera edición, 2007)
3. *Diccionario del español actual*, Manuel Seco *et al.* (primera edición, 1999)
4. *Clave. Diccionario de uso del español actual* (sexta edición)
5. *Diccionario Salamanca de la lengua española* (edición de 1996)
6. *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (primera edición, 2004)
7. *Diccionario de sinónimos y antónimos* de Gredos (primera edición, 2009)
8. *Diccionario fraseológico documentado del español actual* (primera edición, 2005)

A continuación, detallamos las razones por las cuales han sido elegidos para este estudio. Según los resultados expuestos anteriormente, el *Diccionario* de la Academia es el

diccionario más utilizado tanto por docentes como discentes. Además, es de obligada referencia, ya que presenta el español académico y normativo.

Asimismo, el DUE es consultado por ambos grupos. Creemos necesaria su inclusión en este estudio no sólo por lo que acabamos de mencionar, sino también porque es, con toda probabilidad, el primer diccionario que se publica teniendo en mente a los usuarios cuya lengua materna no es el español.

El *Diccionario del español actual* es el primer diccionario monolingüe de español que registra las palabras usadas en la segunda mitad del siglo XX siguiendo un proceso de compilación basado en una metodología extremadamente rigurosa y fundamentado en una base documental propia sin remisión a ningún otro diccionario. Estimamos pues necesaria su incorporación en este estudio, entre otros, por la riqueza de su corpus reflejada en los ejemplos de cada entrada y por su carácter de marcada actualidad.

El CLAVE nos ofrece un diccionario de uso. Lo consideramos para este estudio, entre otros, por su actualidad y por estar a caballo entre un diccionario descriptivo y normativo (esto se especificará más adelante). Además, este diccionario (al igual que el DRAE o el SALAMANCA) se encuentra disponible en Internet, lo cual es importante tener presente a la hora de trabajar las nuevas tecnologías.

El diccionario SALAMANCA se presenta como uno de los más conocidos y usados por los discentes. Creemos oportuno su análisis debido al tipo de información y a las características que posee, los cuales detallaremos más adelante. Igualmente, los usuarios lo pueden consultar en línea, lo cual ofrece las ventajas señaladas con anterioridad.

Pese al desconocimiento – o falta de consulta – del diccionario combinatorio REDES por parte de los discentes y la mayoría de los docentes encuestados, creemos necesario el estudio del mismo debido a su naturaleza y, en consecuencia, a la información contenida en el mismo.

Respecto al diccionario de sinónimos y antónimos, encontramos fundamental que el discente se familiarice con este tipo de diccionarios para enriquecer la subcompetencia léxica y, con ella, su competencia comunicativa en español. Además, este tipo de diccionario es consultado frecuentemente tanto por profesores como por alumnos. La elección del

Diccionario de sinónimos y antónimos de la editorial Gredos se ha basado en su actualidad y contenidos.

Creemos que la fraseología debe formar parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello, entendemos que es necesario ofrecer a los alumnos un recurso al cual puedan acudir en caso de tener alguna consulta al respecto. Así, se ha seleccionado el *Diccionario fraseológico documentado del español actual*, entre otros, por tener una estrecha relación con el DEA.

Somos conscientes de la presencia de tres diccionarios de uso en este estudio. El principal motivo de su selección es la necesidad de presentar al alumnado no solamente el español académico y normativo, sino también el español descriptivo con una base teórica. Estos tres diccionarios nos presentan, entre otros, una serie de neologismos (como se verá a continuación en su descripción y análisis) de los cuales no todos han sido recogidos en el académico y que, sin embargo, son básicos en el habla actual y una serie de marcas que enriquecen la información tradicionalmente aportada en los diccionarios.

También somos conscientes de la ausencia de un diccionario dirigido expresamente a estudiantes de español como lengua extranjera¹². La razón por la cual se ha omitido un diccionario orientado expresamente a este público es porque compartimos con Hernández (2000) que el diccionario monolingüe general es una herramienta básica en el nivel superior de aprendizaje. Asimismo, consideramos que los diccionarios monolingües actuales son de notable ayuda para los estudiantes de e/le¹³ y éstos han de ser conscientes de que el familiarizarse con este tipo de diccionarios supone ventajas en su aprendizaje.

4.1. Descripción y análisis de la macroestructura

Entendemos por prólogo en este caso toda la información situada antes del comienzo que permite al usuario tener una imagen del tipo de obra que tiene en sus manos en lo referente al tipo y a los contenidos propios del diccionario, al corpus en el que está basado y al público al que va dirigido.

¹² Queremos subrayar que el SALAMANCA no es expresamente un diccionario monolingüe de aprendizaje de español L2, sino un DMA entre cuyo público se encuentran los estudiantes de e/le.

¹³ Esto no quiere decir que no compartamos la opinión de que aún queda un largo camino por recorrer en la materia que nos compete.

En primer lugar, expondremos el tipo de diccionario que es, a qué público va dirigido y el corpus en el que se basa. En segundo lugar, abordaremos los contenidos propios del diccionario y, por último, señalaremos la disposición de los lemas debido a la diversidad de criterios a seguir por unos u otros lexicógrafos. Teniendo en cuenta los criterios elegidos, el docente deberá orientar al alumno en la búsqueda de aquellos términos que puedan presentar una mayor dificultad de localización en el diccionario.

4.1.1. Diccionario de la Real Academia Española¹⁴ (vigésima segunda edición, 2001)

En primer lugar, el diccionario académico “pretende recoger el léxico general de la lengua hablada en España y en los países hispánicos” (DRAE, 2001: XXIX). Está dirigido, “*fundamentalmente*, a hablantes cuya lengua materna es el español, quienes encontrarán en él recursos suficientes para descifrar los mensajes que les lleguen” (DRAE, 2001: XXIX, la cursiva es nuestra). Su corpus procede del *Banco de datos del español*, el cual recoge miles de textos representativos del español de todos los países de habla española de los últimos 25 años (con respecto a la fecha de publicación del diccionario).

En segundo lugar, haremos referencia a los contenidos propios del diccionario. Puesto que aún no se ha completado el *Diccionario histórico*, el DRAE contiene arcaísmos, a los cuales acompañan marcas de uso, para facilitar la interpretación de los textos clásicos en lengua castellana. Asimismo, se pueden consultar dialectalismos españoles y voces de América y Filipinas marcados como tal.

Los extranjerismos se van incorporando a medida que aumenta su extensión en el uso y poseen distintas marcas gráficas atendiendo a la semejanza de su escritura o pronunciación con respecto a las reglas del español a este respecto. Las voces técnicas, incorporadas según el mismo criterio que éstos, que recoge el diccionario son aquellas cuyo uso se ha extendido a la lengua común y culta y están marcadas para individualizarlas (DRAE, 2001: XXX).

¹⁴ Uno de los estudios generales sobre el DRAE que consideramos más importantes es el llevado a cabo por Ruhstaller (2003). En cuanto a los estudios específicos se puede señalar aquellos relacionados con las definiciones, la coherencia lexicográfica, los préstamos, los regionalismos, y las unidades pluriverbales, entre otros. Mencionamos, respecto a las marcas de uso en el DRAE el estudio comparativo de este diccionario, el DUE, el SALAMANCA y el DIPELE de Dacosta Cea (2005), en cuanto a un estudio sobre pragmática el de Mateu Serra (1999).

Dentro de este campo, los elementos químicos, las unidades de medida y ciertos compuestos van acompañados de sus correspondientes símbolos y fórmulas.

En las entradas correspondientes a los latinismos el diccionario ofrece, además, las peculiaridades fonéticas en aquellos casos de pronunciación dudosa.

Tanto las siglas y los acrónimos (escritos en letras mayúsculas si es necesario deletrearlos) como las marcas registradas poseen su entrada en el diccionario en virtud de su frecuencia de uso. Igualmente, cuando los elementos compositivos, prefijos y sufijos, muestran una capacidad productiva en la lengua actual, aparecen en el lugar que les corresponde alfabéticamente.

Con respecto a la acepción de voces derivadas de otras o formadas mediante composición, hay que señalar que el DRAE enfatiza el hecho de que el Pleno académico solamente incluye aquellas documentadas en el empleo real.

Los criterios de la Academia en cuanto a la inclusión de aumentativos o diminutivos en el diccionario se basan en cuestiones semánticas. Cuando su formación ha seguido otras posibilidades a las más extendidas del sistema, como en el caso de *bobalicón* o *bestezuela*, o en caso que el uso les haya dado un nuevo valor semántico, por ejemplo, *pilón*, aparecen como entradas independientes en el diccionario. Este criterio lo comparten también los despectivos.

Además, el diccionario presenta las variantes formales preferidas por la Academia correspondientes al uso general o de una zona geográfica concreta.

Por último, en cuanto a la disposición de los lemas, se ha de destacar que las entradas siguen el orden latino internacional. Hay que mencionar que desde 1994 las letras *ch* y *ll* se encuentran en los lugares correspondientes de *c* y *l* respectivamente.

Hemos de notar que los artículos correspondientes a sustantivos siguen criterios diferentes según se refieran a personas, a objetos o a animales. De esta forma, el masculino y el femenino de los sustantivos referentes a personas aparecen en una misma entrada bajo la forma masculina. Sin embargo, aquellos sustantivos que hacen referencia a objetos o animales poseen dos entradas diferentes correspondiendo cada una a un género.

En aquellos casos en los que la forma femenina de los adjetivos de dos terminaciones y un sustantivo sean homónimos, se sigue el criterio etimológico. Es decir, habrá una misma

entrada para *baboso* (*adj.*) y *babosa* (*f.*), puesto que comparten la misma etimología, pero habrá dos entradas distintas para *cascada* (*f.*) y *cascado, da* (*adj.*), debido a que tienen etimologías diferentes.

Anteriormente se han señalado los criterios que se siguen en cuanto a la inclusión de aumentativos y diminutivos, por lo que no se considera necesario hacer ninguna puntualización más al respecto.

No obstante, en relación con los participios, hay que señalar que es interesante el tratamiento lexicográfico dado en cuanto a la información etimológica en caso de que éstos provengan de palabras dotadas de otras posibilidades significativas. Asimismo, el participio irregular se incluye como una entrada propia en el lugar alfabético que le corresponde.

Las formas complejas reciben un tratamiento especial. Éstas se dividen en combinaciones estables de un elemento sustantivo, las cuales se recogen en el artículo correspondiente al mismo, y locuciones, frases y expresiones, que están situadas en la entrada correspondiente a la palabra ordenatriz.

Solamente queda añadir la existencia de un apéndice con los paradigmas de la conjugación de los verbos en español al final de la obra.

4.1.2. *Diccionario de uso del español, María Moliner*¹⁵ (tercera edición, 2007)

En primer lugar, el objetivo de María Moliner a la hora de compilar y redactar el diccionario – la primera edición data de 1966 – era crear un instrumento para descifrar mensajes, es decir, que proporcionase el significado de los términos consultados, y un instrumento para cifrar mensajes, esto es, que guiara al consultante en el uso valiéndose, entre otros, de ejemplos, indicaciones sobre los contextos de uso, anotaciones de construcción y sinónimos. Asimismo, la autora quería crear una obra que orientara en el uso del español tanto a aquellos que lo tenían como L1 como a aquellos que lo estudiaban como L2.

¹⁵ Desde su primera edición la obra de María Moliner ha sido ampliamente estudiada. Destacamos, entre muchos otros, los trabajos de Porto-Dapena (1999), Aliaga Jiménez (2000a) y Seco (2000); y los trabajos inscritos en *Estudios sobre el “Diccionario de uso del español” de María Moliner* (Casas Gómez y Penadés Martínez, 1998). En cuanto a su valor como herramienta didáctica mencionamos el trabajo de Sánchez López (2000). Para una relación de la bibliografía sobre el DUE más detallada, se puede consultar también Martín Zorraquino (2000).

El diccionario está basado casi únicamente en la documentación directa proporcionada por corpus informatizados y otros recursos de la red que permiten la búsqueda textual, entre los que figuran el *Corpus de referencia del español actual* y el *Corpus diacrónico del español* de la Academia, el *Corpus Gredos de prosa literaria*, la *Biblioteca virtual Miguel de Cervantes*, los buscadores *Google* y *Altavista*, etc.

En segundo lugar, respecto a los contenidos propios del diccionario, comenzaremos por la inclusión de arcaísmos y regionalismos sin documentar. En este sentido, la tercera edición del DUE sigue las decisiones tomadas por la Academia manteniéndolos en caso de aparecer en la vigésima segunda edición del DRAE y suprimiéndolos en el caso contrario. Además, contiene voces latinas.

El diccionario incluye raíces y afijos y sonidos y grupos de sonidos como *mmm*. Además, hay que destacar la inclusión de sinónimos, como ya se ha mencionado anteriormente.

Asimismo, el diccionario posee varios apéndices. En esta edición se ha incluido una relación de topónimos y gentilicios universales. A este respecto, se ha de subrayar que es más exhaustiva para los españoles que para los correspondientes a otros países de habla española. También se ha añadido una lista de abreviaturas y símbolos de uso general.

Por último, en cuanto a la disposición de los lemas, debemos señalar que las entradas siguen el orden latino internacional. Desde su primera edición, las letras *ch* y *ll* se encuentran en los lugares correspondientes de *c* y *l* respectivamente.

Los sonidos y grupos de sonidos están dispuestos en el diccionario en el lugar que les corresponde alfabéticamente. En el caso en que estas entradas comiencen por una letra repetida, alfabéticamente se considera como una sola. Es decir, *mmm* precede a *mano* (Porto Dapena, 2000).

Aquellos sustantivos femeninos que sean homónimos a la forma femenina de los adjetivos de dos terminaciones se encontrarán en entradas diferentes, dado que no siempre es evidente la etimológica entre ambos. Esto es, habrá dos entradas diferentes para *baboso* (*adj.*) y *babosa* (*f.*) aunque comparten la misma etimología, y, de igual modo, habrá dos entradas distintas para *cascada* (*f.*) y *cascado, da* (*adj.*), debido a que tienen etimologías diferentes.

En lo que se refiere a las expresiones pluriverbales, se ha de mencionar que se encuentran ordenadas alfabéticamente por su palabra ordenatriz. Además, el DUE presenta listas de voces y frases relacionadas con una palabra o expresión pluriverbal llamadas catálogos. Esto permite localizar palabras o frases que no se recuerdan o que se desconocen a partir de otras conocidas.

4.1.3. *Diccionario del español actual, Manuel Seco et al.*¹⁶ (primera edición, 1999)

En primer lugar, el diccionario está dirigido a un público muy amplio. En general, va dirigido a toda persona “cuya cultura le exige la consulta frecuente de esta clase de instrumentos y que al mismo tiempo le dota de la capacidad de utilizarlos satisfactoriamente” (Seco *et al.*, 1999: XIII). Sin embargo, aquellos usuarios que logren el máximo rendimiento en su consulta serán, según los autores, aquellas personas cuya actividad profesional se centra fundamentalmente en el idioma, esto es, escritores, traductores, profesores y estudiantes de lengua española, bien sea ésta la L1, bien la L2.

El DEA es un diccionario descriptivo, no normativo. El corpus en el que se basa no se remite a ninguna fuente lexicográfica. Por el contrario, éste está constituido por textos reales de lengua española no anteriores a la segunda mitad del siglo XX. Estos textos reales son literarios; periodísticos y textos de carácter didáctico y prácticos, como aquellos destinados a la enseñanza, las obras de divulgación y las publicaciones varias de carácter utilitario como guías, catálogos, folletos y prospectos.

En segundo lugar, se registra, en general, el léxico vivo, entendido éste como las voces actuales, es decir, “las usadas por todas las generaciones que están vivas en el momento de publicarse el diccionario” (Manuel Seco *et al.*, 1999: XIII). En particular, aparecen, por un lado, voces regionales, extranjeras, coloquiales, del habla juvenil, de nivel popular, malsonantes y del mundo marginal; por otra parte, se recogen también las voces literarias y cultas, y las propias de diferentes esferas del saber y de la actividad humana. También se recogen aquellas voces que los adultos usan para hablar a los niños, por ejemplo, *miau* como sinónimo de *gato*.

¹⁶ Mencionamos los trabajos de Gelpí Arroyo (2000) sobre el DEA y la entrevista a Manuel Seco en Rodríguez (2000). Asimismo, cabe destacar la existencia de numerosos artículos de investigación sobre aspectos concretos del diccionario como los marcadores del discurso o las locuciones y modismos españoles.

Las palabras anticuadas no se registran, ya por no estar suficientemente consolidadas en la lengua, ya por estar desaparecidas de la circulación. En aquellos casos en los que excepcionalmente se ha encontrado un término en textos literarios, éste se registra calificándolo de *raro*. Además, en las ocasiones en las que un término ha caído en desuso desde el comienzo de la compilación del diccionario, se le califica como *hoy raro*. Éste el caso, entre otros, de *ye-ye*.

Por una parte, el diccionario registra todos gentilicios hallados en la base documental y los adverbios terminados en *-mente*. Los primeros debido a que, aun siendo estos habituales, no son generales. Los segundos atienden a razones de uso, el cual consagra unos y desecha otros.

Por otra parte, el DEA no recoge todos los adjetivos y nombres creados sobre nombres propios de personas por medio de los sufijos *-(i)ano* e *-ista*, sino solamente aquellos extendidos en el uso o que llevan connotaciones de relieve.

Los nombres propios solamente se recogen cuando están lexicalizados, bien convertidos en comunes, como *cid*, bien integrados en locuciones, por ejemplo, *ir en el coche de San Fernando*. El mismo criterio se sigue con las marcas comerciales, las cuales aparecen solamente si se encuentran lexicalizadas, como puede ser el caso de *túrmix* o *micHELÍN*.

Por último, en cuanto a la disposición de los lemas, hay que señalar que se sigue el orden alfabético internacional, encontrándose la *ch* y la *ll* en el lugar alfabético correspondiente dentro de *c* y *l* respectivamente.

Los elementos prefijos, sean estos prefijos propiamente dichos como *pre-*, *des-* o *in-* o raíces prefijas como *multi-*, *hidro-* o *euro-* tienen una entrada propia en el diccionario en el lugar que les corresponde según el orden alfabético siempre que estos elementos prefijos sean hoy productivos en el léxico del español.

Atendiendo a los homónimos, se ha de señalar que aparecen dentro de una misma entrada todas las formas que posean un mismo punto de partida semántico. Sin embargo, en los casos en los que no se tiene consciencia de la existencia de una relación semántica, aparecen en distintas entradas marcadas por un exponente que facilita las referencias entre los artículos. Por ejemplo, *gentil*¹ “agraciado” y *gentil*² “pagano” o *ganga*¹ “cosa conveniente

que se consigue sin esfuerzo” y *ganga*² “materia inservible en un mineral” (Manuel Seco *et al.*, 1999:XVII).

Las locuciones aparecen explicadas, por lo general, en la entrada correspondiente al primer nombre que figura en ella, o, en su defecto, al primer verbo, o, en defecto de ambos, al primer adjetivo. No obstante, en aquellos casos en los que uno de los componentes no tiene su sentido habitual, la definición se encuentra en la entrada correspondiente a esa palabra. Además, las locuciones en lengua extranjera que han sido adoptadas por el uso del español aparecen en el lugar alfabético que les correspondería si se escribiesen como una palabra. Así, *conditio sine qua non* aparece entre *condiscípulo* y *condolencia*.

Los infinitivos-nombres están registrados en una entrada propia cuando el carácter sustantivo se ha estabilizado, por ejemplo, *los plenos poderes* o *los saberes humanos*. En todos los demás casos, se asume que es una de las posibilidades naturales de la flexión del verbo y el infinitivo aparece dentro de la entrada del verbo.

En cuanto a los participios, hay que señalar, por una parte, que el DEA añade la nota de *Frecuentemente en participio sustantivado* en aquellos casos en los que el participio en función de adjetivo puede sustantivarse, como en *el hombre ajusticiado*, *los ajusticiados*. Por otra parte, cuando el participio-adjetivo desarrolla acepciones secundarias, se le dedica una entrada propia.

En una misma entrada se reúnen las formas masculina y femenina de los nombres de seres animados, incluso en aquellos casos en los que el femenino está formado con un sufijo especial. Sin embargo, esta norma no tiene aplicación en casos de lexemas distintos para cada género.

4.1.4. Clave. Diccionario de uso del español actual¹⁷ (sexta edición, 2003)

En primer lugar, el CLAVE se presenta como una obra que espera ser “un instrumento de consulta útil para quienes consideran nuestra lengua como el mayor legado de nuestros antepasados, merecedora de un respeto y una valoración similares al de su larga tradición cultural y a su incuestionable papel de nexo entre pueblos muy diversos”

¹⁷ Hériz Ramón (1999) analiza registros y criterios para la recopilación de entradas en el diccionario, Luque Toro (2005) hace un análisis comparativo entre este diccionario, el *Gran diccionario de uso del español actual Cumbre* (2001) y el *Diccionario de uso del español de América y España Vox* (2002) en materia de fraseología española.

(Maldonado González *et al.*, 2003: XV). Clave es un diccionario tanto codificador como descodificador.

El prólogo del diccionario no permite identificar un corpus¹⁸.

En segundo lugar, podemos destacar, en cuanto a los contenidos, que se incluyen las palabras más usuales en el léxico del español actual y se omiten los términos y los usos anticuados.

Asimismo, se han compilado los sinónimos más comunes del español actual. El diccionario también presenta palabras y acepciones nuevas que han sido utilizadas en los últimos años de forma más o menos habitual en el mundo hispánico – tanto en los medios de comunicación, como en el habla cotidiana – y siglas de uso habitual de la lengua como *PIN* o *ADSL*. Las siglas que son nombres propios, por ejemplo, *BOE*, aparecen en los apéndices finales. Se incluyen, también, locuciones latinas y extranjeras y los prefijos y sufijos más productivos del español, a saber, *re-*, *in-*, *pre-*, *-ble*, *-mente* y *-logía*. No obstante, no aparecen refranes ni dichos.

El diccionario distingue entre la norma castellana y la norma meridional en cuanto a las diferencias fonológicas (por ejemplo, el seseo o la realización aspirada del fonema /x/), morfosintácticas (entre otros, la ausencia del pronombre personal vosotros, -as) y léxicas. Así, se puede afirmar que el diccionario incluye un gran número de americanismos marcados como tal.

El diccionario presenta una serie de apéndices cuyo objetivo es explicar “las cuestiones que plantean más dudas en la expresión oral y escrita” (Maldonado González *et al.*, 2003: XXII). Estas cuestiones son la acentuación, la puntuación, la división de palabras, el uso de las mayúsculas, la escritura de números, abreviaturas y símbolos, siglas y acrónimos, topónimos y modelos de conjugación verbal.

Por último, la disposición de los lemas sigue el orden alfabético universal, incluyendo la *ch* y la *ll* en el lugar alfabético correspondiente dentro de *c* y *l*. Los lemas sin tilde aparecen antes que aquellos con tilde, por ejemplo, *parque* aparece antes que *parqué*. Una

¹⁸ La consulta hecha a la coordinadora sobre la base del corpus no ha dado sus frutos hasta la fecha de entrega de la memoria.

palabra con más de una grafía puede buscarse por cualquiera de ellas, remitiendo la menos usual a la más común.

En caso de que un lema posea varias acepciones con diferente categoría gramatical, éstas se ordenan siguiendo un criterio establecido: adjetivo, adjetivo/sustantivo, sustantivo, verbo, verbo pronominal, adverbio, conjunción, preposición e interjección.

Las locuciones aparecen al final del artículo – y por orden alfabético – de su primera palabra fuerte atendiendo al siguiente orden de prioridad: sustantivo, verbo, adjetivo, pronombre, adverbio.

4.1.5. *Diccionario Salamanca de la lengua española*¹⁹ (edición de 1996)

En primer lugar, el SALAMANCA está dirigido a todos los estudiantes cuyo objetivo es mejorar su dominio de la lengua española, ya sea ésta su L1 o su L2 y a todos los profesores de español. Es un diccionario de tanto de descodificación, característica que comparte con otros diccionarios de lengua, como de codificación, esto es, su objetivo es también ayudar a los usuarios a incorporar activamente a su léxico los vocablos consultados.

El corpus seleccionado en la compilación del diccionario no se especifica en el mismo²⁰.

En segundo lugar, hemos de matizar los contenidos propios del diccionario. Además de los ya consabidos vocablos generales, el diccionario presenta los hispanoamericanismos más generales y los neologismos más frecuentes, proporcionando, en caso de que los últimos no estén completamente integrados en la lengua, la pronunciación más extendida.

En el diccionario hay una compilación de las abreviaturas y las siglas más comunes de la prensa española contemporánea. Se presenta también un conjunto de sinónimos y

¹⁹ Para más información, puede verse el estudio de este diccionario hecho por Gutiérrez Cuadrado (2000) o el de Perdiguero, Sánchez y Lucas (2004). Asimismo, se pueden encontrar estudios más específicos sobre el mismo: un análisis comparativo sobre la adecuación del diccionario a las permisas dadas sobre los contenidos de un DMA ideal para usuarios de español L2 en González García (2005); un estudio comparativo sobre la macroestructura y la microestructura de una serie de diccionarios seleccionados entre ellos el SALAMANCA por parte de Córdoba Rodríguez (1998); un estudio comparativo sobre el léxico especializado en Guerra Salas *et al.* (2005); un análisis comparativo con otros dos diccionarios de aprendizaje del componente cultural en el diccionario SALAMANCA en Atienza Cerezo (versión 2005a o versión 2005b); su utilidad para los aprendientes de herencia en los Estados Unidos (Corros Mazón, 2005), aunque a este respecto hay que señalar que el autor lo considera como un diccionario de ELE, en nuestra opinión, erróneamente.

²⁰ La consulta enviada a la editorial no ha sido atendida hasta la fecha de entrega de la memoria.

antónimos de acepción con el objetivo de evitar errores en el uso. Asimismo, hay un repertorio de locuciones y frases hechas y se incluyen los refranes más utilizados en la lengua actual. Al final aparece un apéndice con los verbos irregulares del español.

Por último, en cuanto a la disposición de los lemas cabe señalar que sigue el orden alfabético internacional, considerando la *ch* y la *ll* dígrafos alfabetizados dentro de la *c* y la *l* respectivamente.

En caso de que una palabra tenga varias formas, por ejemplo *spot/espot*, ambas aparecerán en el diccionario remitiendo la menos frecuente a la más habitual. Sin embargo, si la diferencia es acentual o se alfabetizan una a continuación de otra, solamente aparecerá una entrada.

Los lemas homónimos se distinguen por su categoría gramatical sin ser numerados. Por ejemplo: *tejar s.* y *tejar v.*

En cuanto a las unidades pluriverbales, el diccionario sigue distintos criterios. Las frases y locuciones fijas o semifijas se pueden buscar por cualquiera de sus palabras claves, por ejemplo, *hacer novillos* se encuentra tanto en *hacer* como en *novillos*, aunque solamente se define en *hacer*. Las locuciones gramaticales completas – adverbiales, preposicionales o conjuntivas – aparecen bajo los lemas gramaticales simples – adverbios, preposiciones o conjunciones, y los refranes carecen de remisiones, esto es, han de buscarse por el primer sustantivo o verbo que figure en ellos.

4.1.6. REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo²¹ (primera edición, 2004)

En primer lugar, REDES está dirigido a todos los hablantes. Sin embargo, es interesante destacar que I. Bosque (Bosque *et al.*, 2004: XXXVI) subraya que la obra resultará especialmente útil para los siguientes grupos: los estudiantes y profesores extranjeros de español, los estudiantes hispanohablantes de Enseñanza Secundaria, Bachillerato y Universidad, los traductores de todas las especialidades, los profesores de Lengua Española de todos los niveles de la enseñanza, los periodistas y los escritores, los

²¹ Entre otros artículos dedicados al estudio y análisis de REDES destacamos los de Ruiz Martínez (2006) y Barrios Rodríguez (2007).

especialistas en el procesamiento automático del lenguaje natural, los lingüistas interesados por la relación existente entre el léxico y la gramática y otros especialistas en campos del conocimiento relacionados directamente con el lenguaje, como son la Filosofía, la Sociología o la Literatura.

REDES es un diccionario de codificación, puesto que no presenta definiciones de los lemas sino las combinaciones más frecuentes en lengua española.

El corpus usado en la compilación del diccionario está extraído de textos de prensa – ensayos, reportajes, crónicas, editoriales, etc. – española e hispanoamericana de los años comprendidos entre 1983 y 2003, aunque la mayoría pertenece a los últimos diez. La razón aducida al respecto es que el lenguaje de la prensa es sumamente representativo del idioma común.

En segundo lugar, REDES es un diccionario combinatorio fundamentado en las relaciones semánticas que existen entre las palabras. Dicho de otro modo, la información que aporta este diccionario son las restricciones semánticas que las palabras se imponen unas a otras, una información esencial para el conocimiento del idioma.

Sólo se presentan aquellas palabras que restringen a las que las acompañan mediante criterios propiamente lingüísticos. Sin embargo, el diccionario pretende definir y ejemplificar paradigmas representativos – no completos – de las combinaciones léxicas que se encuentran en el diccionario. Por otra parte, no se incluyen sinónimos ni antónimos.

Pese a que se omiten, por norma general, las informaciones extralingüísticas, en los casos en los que se ha considerado que estas informaciones podrían tener especial interés para los estudiantes de español como lengua extranjera se las ha agregado de forma excepcional.

Por último, las entradas aparecen ordenadas alfabéticamente, incluyendo la *ch* y la *ll* en el lugar correspondiente dentro de *c* y *l*. Cabe señalar, a modo de curiosidad, que aunque la *ñ* dispone de un lugar propio dentro del diccionario, bajo esta letra no aparece ningún lema.

4.1.7. *Diccionario de sinónimos y antónimos de Gredos (primera edición, 2009)*

En primer lugar, aunque no se señala un público determinado al que el diccionario va dirigido, se puede inferir que éste está pensado para todos los públicos en general, y para los

redactores, escritores o traductores en particular. Es un diccionario codificador y está basado en un “amplísimo corpus léxico, equivalente al de los grandes diccionarios generales del español”, sin especificar.

En segundo lugar, los contenidos propios del diccionario son, además del vocabulario común frecuente, términos coloquiales y vulgares, regionales y americanos, los pertenecientes al uso culto y científico, extranjerismos, expresiones pluriverbales y marcas registradas en el caso en que éstas se usen genéricamente. Solamente no recoge aquellas voces que son claramente anticuadas.

Por último, las entradas están dispuestas en orden alfabético internacional y los dígrafos *ch* y *ll* se encuentran en el lugar correspondiente dentro de *c* y *l* respectivamente.

En los casos de las expresiones pluriverbales, éstas aparecen normalmente como sublemas, pero en los casos en los que la palabra principal carece de sinónimos propios, figuran en una entrada propia.

4.1.8. *Diccionario fraseológico documentado del español actual*²² (2005)

En primer lugar, el diccionario está dirigido “a todos los hispanohablantes cultos, con particular atención a los profesores de lengua española, y también a los aprendices medios y avanzados de ella” (Manuel Seco *et al.*, 2005: XI).

El corpus en el que se basa el diccionario está constituido por el corpus manual compilado para la preparación del *Diccionario del español actual*, un corpus informatizado creado *ad hoc* por los propios autores para la redacción del diccionario. Asimismo, se han utilizado esporádicamente con fines complementarios el *Corpus diacrónico del español* y el *Corpus de referencia del español actual* de la Real Academia y ediciones electrónicas de prensa española aparecidas en Internet. En cualquier caso, la documentación de la obra está integrada por textos publicados entre 1955 y 2004.

En segundo lugar, el diccionario presenta locuciones, no palabras, que pertenecen al uso contemporáneo español peninsular hasta el año 2004 y que su existencia está acreditada con testimonios escritos en los últimos cincuenta años. Esta restricción geográfica es debida, según los autores, a una coherencia metodológica, por un lado, y al hecho de que “*el español*

²² Cabe señalar la reseña sobre este diccionario de Penadés Martínez (2005).

europeo y el americano en el nivel medio y sobre todo en el nivel culto, son comunes en un porcentaje muy alto” (Manuel Seco et al., 2005: XV).

Debido a la falta de unidad entre los lingüistas sobre los tipos de combinaciones de los que se debe ocupar la fraseología, los autores presentan aquellos tipos que se han seleccionado en la creación del diccionario:

1. locuciones en el sentido estricto: “*agrupaciones más o menos fijas de palabras, conjuntos que tienen su función gramatical (nombre, pronombre, adjetivo, verbo, adverbio, preposición, etc.) como la tienen las palabras individuales; y que también, como si fuesen palabras individuales, tienen un valor estable propio que no es la suma de los de sus componentes” (Manuel Seco et al., 2005: XVI). Algunos ejemplos son: abrazo del oso, todo cristo, con toda la barba, meter las narices, de la noche a la mañana, a partir de, puesto que o toma ya.*
2. locuciones en sentido amplio: entre ellas se encuentran las colocaciones, de las cuales el diccionario solamente registra aquellas de alta frecuencia y de acusada fijeza, como *dar corte*, y las construcciones de sentido comparativo, en las que el término de comparación es fijo con respecto a su antecedente, como *más largo que un día sin pan*.
3. fórmulas oracionales: enunciados de forma fija y sentido peculiar que funcionan como oraciones simples, por ejemplo, *Cuéntaselo a tu abuela*, o como proposiciones pertenecientes a una oración compuesta, como es el caso de *La verdad es que en todas partes cuecen habas*. Asimismo, hay ocasiones en los que la fórmula ha de usarse con un complemento, como en *Que no vea yo que vuelves a salir con ellos*.
4. fórmulas expletivas: son propias de la lengua hablada y están prácticamente vacías de significado. Al final de la frase desempeñan bien un papel de relleno para rematar el enunciado, por ejemplo, *y eso*, bien un papel enfático de una negación o un rechazo, como *ni narices*.

Hay que destacar que en el diccionario no aparecen locuciones de otros idiomas, refranes o combinaciones fijas que son denominaciones normales de las realidades como *aceite de ricino* o *pez espada*, salvo si el uso les ha adjudicado nuevos sentidos, por ejemplo, *meter un gol*.

Por último, en lo que respecta a la disposición de las entradas, hay que señalar que el diccionario consta de dos partes: la “Guía de consulta” y el “Diccionario”.

En la “Guía de consulta” el usuario encuentra una lista completa de las locuciones y sus variantes recogidas en el diccionario organizadas por orden alfabético de la primera palabra que las forma, después de la segunda, de la tercera, etc. Cada locución lleva una palabra destacada en negrita, la cual se habrá de buscar en el “diccionario” para obtener el significado propio. En algunos casos, la aparición de un superíndice indica que la locución aparece en la entrada del diccionario que lleva ese superíndice y, en otros, se indica entre paréntesis con una flecha y escrita en versalita la entrada exacta donde se encuentra la locución.

Tanto en la “Guía de consulta” como en el “Diccionario”, las entradas siguen el orden alfabético internacional apareciendo la *ch* y la *ll* en el lugar alfabético que les corresponde dentro de *c* y *l* respectivamente.

4.1.9. Breve comparación y análisis de los diccionarios anteriores atendiendo a la macroestructura

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, a continuación haremos un análisis comparativo de los diccionarios.

En primer lugar, nos ocuparemos del tipo de diccionario que es atendiendo a su carácter de cifrar o descifrar mensajes. Entendemos de lo analizado anteriormente que el DRAE y el DFDEA son diccionarios para descifrar mensajes y REDES y el DSA para cifrar mensajes. El resto de los analizados, es decir, el DUE, el DEA, el CLAVE, el SALAMANCA son diccionarios compilados con el fin de ayudar a cifrar y descifrar mensajes. Ya se ha señalado anteriormente que el DRAE es un diccionario normativo, mientras que el DUE, el DEA, el CLAVE y el SALAMANCA son descriptivos, y que los cuatro primeros son generales y el último de aprendizaje.

Respecto al público al que van dirigidos cabe señalar la generalidad del DRAE en cuanto a la mención de un público usuario con español como L1 y una mayor generalidad del CLAVE al describir sus posibles usuarios. Se ha mencionado más arriba el público que M. Moliner tenía en mente para su diccionario: usuarios con español como L1 o LE. Es necesario destacar que el DUE, REDES y el DFDEA especifican el público tenido en mente

en el proceso de elaboración del diccionario: usuarios de español como L1, estudiantes de español (ya sea como L1, ya sea como L2), profesores de español y profesionales de la lengua (entre los que se encuentran periodistas, escritores, traductores, etc.).

En segundo lugar, respecto a los contenidos propios cabe señalar la similitud en cuanto a los mismos en el RAE, el DUE, el DEA, el CLAVE y el SALAMANCA (dada la naturaleza específica de REDES, el DSA y el DFDEA no consideramos oportuno incluirlos en este aspecto comparativo). Sin embargo, es necesario destacar diferencias en el número de acepciones y en su recogida y tratamiento. Así, por ejemplo, el número de palabras de nueva formación aparecidas en el DRAE es notablemente inferior a cualquiera de los otros cuatro; el DRAE y el DUE son los únicos diccionarios que recogen arcaísmos; el DUE contiene sonidos y grupos de sonidos; el CLAVE y el SALAMANCA subrayan sus respectivas compilaciones de neologismos; y el DEA enfatiza su actualidad en base al corpus de referencia propio creado para tal fin.

Por último, señalar que todos los diccionarios estudiados siguen el orden latino internacional, estando los dígrafos *ch* y *ll* en el lugar correspondiente a en las letras *c* y *l* respectivamente.

4.2. Descripción y análisis de la microestructura

En el análisis de la microestructura describiremos la organización del artículo lexicográfico de cada diccionario. Dadas las dimensiones de esta memoria, resulta inabarcable el análisis de un conjunto de lemas determinados y la comparación de su tratamiento en los diccionarios seleccionados.

4.2.1. Diccionario de la Real Academia Española (vigésima segunda edición, 2001)

En primer lugar, el artículo lexicográfico presenta el lema, al cual le sigue a continuación, en algunos casos, la información etimológica.

Dentro de las acepciones se encuentran – aunque no en todas las entradas – las siguientes marcas: gramatical, en la que se recoge información sobre la categoría gramatical, el género y número en el caso de los sustantivos y la (in)transitividad de los verbos, entre otros; la correspondiente a la intención del hablante o su valoración respecto al mensaje, por

ejemplo, si el lema es malsonante o eufemístico; del nivel de uso o registro de habla, esto es, si el término definido es culto, vulgar, coloquial, etc.; de saberes y actividades, como la Geometría o la Filología; geográficas; y cronológicas, es decir, en desuso, germanía, etc. en los casos que sean pertinentes.

En ciertas entradas, se encuentra una matización en las notas de uso, así como ejemplos que intentan ilustrar el sentido preciso de la acepción o aclarar el propio texto de las mismas.

Entre las informaciones complementarias que se pueden hallar en un artículo, se encuentran las peculiaridades ortográficas o morfológicas. Dentro de las últimas destacamos los superlativos y la conjugación de los verbos irregulares.

Asimismo, en la entrada pueden aparecer envíos, cuya finalidad es encontrar una forma compleja situada en otro lugar del Diccionario y/o señalar que la definición del lema encontrado está contenida en otro artículo.

Las formas complejas aparecen al final del artículo, en el siguiente orden: en primer lugar aparecen las combinaciones estables del lema y en segundo lugar las locuciones, expresiones, frases e interjecciones.

4.2.2. *Diccionario de uso del español, María Moliner (tercera edición, 2007)*

El artículo lexicográfico presenta, en primer lugar, el lema. Dentro del lema pueden figurar – dado el caso – las expresiones – generalmente variantes de una misma palabra – con el mismo significado.

La entrada presenta informaciones sobre la etimología, las variantes del lema en caso de que las haya, observaciones especiales de pronunciación, la formación del plural dudoso o mal normalizado en sustantivos y adjetivos que así lo presenten o el uso de mayúscula en el lema. Además, puede recoger el superlativo en algunos adjetivos y ciertas peculiaridades morfosintácticas de los pronombres.

En las acepciones se presenta el – o los – sentido del lema y, de ser pertinente, se recogen también las subacepciones, las cuales expresan matices dentro de una misma acepción. La información que se ofrece atiende a la marca cronológica para aquellas acepciones en uso hasta el s. XIX, la localización geográfica (dialectalismos españoles e hispanoamericanos), a la marca de especialidad si la hubiere (en aquellos lemas o sublemas

que corresponden a una determinada ciencia, profesión, etc.), a las anotaciones de registro (si una palabra se adecua a una situación de comunicación dada, es decir, si pertenece al lenguaje literario, al culto, al formal, al informal o al vulgar), a notas de uso que matizan la información general.

En cuanto a la información gramatical que puede presentar una entrada se puede clasificar en categoría gramatical (nombre, verbo, etc.), indicaciones de género y número o de nombres calificativos o numerables, entre otros, en el caso de los nombres; en cuanto a los verbos se puede hallar información sobre la transitividad, el uso pronominal (con pronombre reflexivo, en forma pronominal pasiva o impersonal con *se*, etc.) o el complemento directo.

Además, presenta sinónimos y variantes, y catálogos, encontrándose estos últimos bien en la misma entrada o con una remisión al apéndice final.

Se incluyen ejemplos y expresiones pluriverbales en los casos pertinentes. En ciertas entradas, se ofrece información de uso matizada o desarrollada sobre cuanto a la construcción, la ortografía, la norma, etc.

Asimismo, se puede encontrar recursos para formular lingüísticamente una determinada idea o acto expresivo bajo el apartado formas de expresión y anotaciones sobre la conjugación verbal en los verbos irregulares o en aquellos que presenten algún tipo de anomalía o dificultad ortográfica relevante.

4.2.3. *Diccionario del español actual*, Manuel Seco *et al.* (primera edición, 1999)

La entrada lexicográfica comienza con el lema, al que le siguen informaciones sobre el mismo en los casos que así se requiera. Estas informaciones tienen carácter morfológico, fonológico, ortográfico o, incluso, etimológico: si se trata de un verbo regular, puede indicar su tipo de acentuación y, en caso de que sea irregular, se remite al apéndice “Conjugación de los verbos”; si el lema corresponde a siglas lexicalizadas o nombres comerciales registrados, aparece la naturaleza de los mismos y, en caso de necesidad, su pronunciación habitual; si es una palabra tomada de otra lengua, se indicará la misma, la pronunciación más corriente entre los españoles y la formación del plural en caso de que no coincida con el sistema español.

Al lema y las informaciones pertinentes sobre el mismo, le siguen las acepciones de la palabra con un ejemplo ilustrativo. Siempre que la palabra forme locuciones o fórmulas oracionales, éstas se añaden en el lugar correspondiente a la categoría gramatical del artículo.

4.2.4. Clave. *Diccionario de uso del español actual* (sexta edición)

El artículo presenta, en primer lugar, el lema. Si éste no está registrado en el DRAE, va precedido de un corchete inicial. A continuación, en los casos pertinentes, aparece un paréntesis con información relativa a la formación de plurales irregulares, a otras grafías del lema o a la lengua a la que corresponde el vocablo, entre otros. A éste le sigue la categoría gramatical del lema.

Las definiciones han sido redactadas siguiendo unos modelos tipo sin remitir innecesariamente a otros artículos y van acompañadas de abundantes ejemplos que las ilustran. Igualmente, en determinados artículos se presentan los principales sinónimos del español actual.

En aquellas palabras que tienen un valor determinado, éste aparece marcado con un valor, por ejemplo, anticuado, coloquial o eufemístico. Además, el artículo recoge notas que complementan la información gramatical. Estas notas son de etimología, las cuales recogen la procedencia de una palabra; de pronunciación, en aquellos casos necesarios como los extranjerismos de reciente incorporación; de ortografía, en casos de existencia de palabras homófonas o con particularidades ortográficas; de morfología, sobre la flexión nominal y verbal; de sintaxis, por ejemplo, sobre los regímenes de construcción verbal; de semántica, para alertar sobre posibles confusiones y matizaciones en el significado; y de uso, señalando la norma de la RAE respecto a ese término.

4.2.5. *Diccionario Salamanca de la lengua española* (edición de 1996)

El SALAMANCA comienza el artículo lexicográfico con el lema, al que sigue la categoría gramatical de la palabra. Hay casos en los que entre ambos aparece un paréntesis con información general sobre la forma del lema, esto es, sobre la formación del número en si el plural puede prestarse a confusión, el origen de los neologismos que no están perfectamente integrados en español y de las marcas registradas importantes, la pronunciación de los neologismos ya mencionados y de siglas y abreviaturas. Además,

pueden aparecer otras informaciones como abreviaturas, formas apocopadas u ortografía y si existe, la relación de los lemas homófonos.

Asimismo, se llama la atención sobre informaciones morfológicas que pueden resultar dudosas como la variación de género, el número o la ortografía en una determinada acepción, e informaciones gramaticales, como el régimen de verbos, adjetivos y sustantivos, la posición de los adjetivos en relación con el sustantivo, la construcción de los adjetivos como atributos con ser o estar, la marca de contable/no contable en los sustantivos.

La definición va acompañada de un ejemplo ilustrativo. En el caso de los verbos y los adjetivos la definición sigue un sistema que facilita la incorporación de los términos al léxico activo del usuario. Más específicamente, los verbos van acompañados del tipo de sujeto que rigen (mediante un paréntesis en ángulo) y de los complementos (con los corchetes) y los adjetivos pueden ir acompañados de los sustantivos a los que pueden aplicarse marcados con corchetes.

Por otra parte, el diccionario marca los tecnicismos, el uso y el registro (restringido, rural, vulgar, jergal, coloquial, literario, elevado, administrativo y afectado) y las marcas geográficas para los países de Hispanoamérica. Además, el diccionario intenta señalar (aunque no en todos los casos como se afirma en el prólogo) ciertas marcas pragmáticas como amenaza, despedida, petición, saludo o sorpresa.

Por último, el diccionario recoge en la entrada frases y locuciones diferenciando si son de acepción o de lema y solamente señala sinónimos y antónimos cuando “parecen relativamente sustituibles uno por otro en algún ejemplo” (Gutiérrez Cuadrado, 1996: XII).

4.2.6. REDES. *Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (primera edición)

La microestructura de REDES se divide en dos tipos: la correspondiente a las entradas analíticas o largas y aquella correspondiente a las entradas abreviadas o cortas. Común a ambas entradas son las remisiones, cuya finalidad es guiar al usuario en su consulta.

Por una parte, la entrada analítica comienza con el lema, al que le sigue la categoría gramatical. La entradilla posterior proporciona informaciones semánticas sobre clases abiertas de palabras que se combinan con el lema y las clases léxicas describen las palabras

con las que se puede combinar el lema. Dentro de las clases léxicas hay que destacar las palabras numeradas, las cuales ejemplifican la clase léxica bajo la cual se encuentran y que son las que combinan con el lema.

Otra información que a menudo presenta la entrada es una marca de frecuencia (teniendo en cuenta que ésta es un concepto estadístico frente al concepto lingüístico de la naturalidad, como subraya Bosque en la guía del usuario del diccionario).

En cuanto a los ejemplos que acompañan a las clases léxicas hay que señalar que existen dos tipos, los documentados, cuya referencia se encuentra inmediatamente después del mismo, y los indocumentados, aquellos ejemplos inventados por los propios redactores.

Además, puede darse el caso de que el lema sea una palabra seleccionadora y al final del artículo aparezca una lista de palabras a las que selecciona precedido por *Se combina también con*, y bajo el epígrafe *Véase también* puede encontrarse una serie de lemas que permiten comparar la entrada con otras próximas.

Por otra parte, las entradas abreviadas proporcionan varios tipos de información. En primer lugar, en las “referencias cruzadas a las voces” observamos que el lema es una palabra seleccionada por otras, las cuales se presentan dentro del artículo. En algunos casos, aparece un número en las palabras seleccionadoras que corresponde a la entrada correspondiente en los artículos de dichas palabras. Estas entradas están ordenadas por categorías gramaticales y en ellas aparecen solamente las combinaciones más representativas del sistema gramatical y léxico del español.

En segundo lugar, las “referencias cruzadas a los conceptos” se habla del concepto que representa el lema. En el artículo se remite a aquellas palabras que poseen una entrada analítica y que se combinan con términos relacionados con el concepto del lema. Las letras que aparecen como subíndices de las palabras hacen referencia la clase a la que corresponde en la entrada analítica.

Igualmente, las “entradas del índice conceptual” designan conceptos y agrupan la parte del leuario ordenándolo por categorías en función del lema de la entrada. Así, se hace una relación de todos los términos que tienen cabida en el diccionario.

Por último, las “series abreviadas” presentan combinaciones léxicas sin ninguna otra información de las anteriormente mencionadas.

4.2.7. Diccionario de sinónimos y antónimos

El lema inicia el artículo lexicográfico y va seguido de una serie de sinónimos distribuidos por acepciones. Los sinónimos están divididos en bloques atendiendo a sus niveles de uso o marcas de localización geográfica. Asimismo, los criterios seguidos a la hora de ordenar estas últimas son la frecuencia de uso y la proximidad con su significado.

Además, en los casos en que el lema tenga antónimos, estos aparecen al final de la entrada marcados con el signo \neq y se presentan en una lista reducida, puesto que los mismos pueden consultarse en su entrada correspondiente y, ampliar así, su número.

Por último, cabe señalar que el artículo presenta marcas geográficas en los casos en los que la voz sea *regional* o de *Hispanoamérica* y marcas de registro: *informal*, *vulgar*. Sin embargo, solamente en los casos dudosos aparecen indicaciones semánticas y gramaticales y la marca *despectivo*.

4.2.8. Diccionario fraseológico documentado del español actual

Las entradas se encuentran ordenadas alfabéticamente según la palabra ordenadora. Dentro del artículo lexicográfico tenemos, de nuevo, un orden alfabético de las locuciones cuya palabra ordenadora es el lema de la entrada. En caso de que una locución tenga variantes, aquella va acompañada de éstas. A continuación, se añade, en todos los casos, información sobre la categoría gramatical de la locución (nominal, pronominal, adjetiva, etc.). Por el contrario, la información sobre el nivel de uso (coloquial, popular, vulgar, jergal, juvenil y literario), la actitud del hablante (humorístico, despectivo o irónico), el ámbito, la frecuencia o la marca geográfica no aparecen en las entradas de forma constante. La ausencia de las marcas anteriores indica la normalidad o generalidad de la acepción en dichos aspectos no marcados.

Hay ocasiones en los que una locución remite a otra sinónima en significado, y en los casos en los que se da una polisemia en la locución, los sentidos de la misma se ordenan de forma numerada.

4.2.9. Breve comparación y análisis de los diccionarios anteriores atendiendo a la microestructura

Respecto a la microestructura, hemos de señalar la variedad de información que todos los diccionarios anteriores ofrecen. La diferencia, en nuestra opinión, es cuantitativa, es decir, radica en la falta, no ausencia completa, de información relevante. Por ello, se ha de tener en cuenta las necesidades del grupo meta y, más específicamente, de cada discente, a la hora de recomendar uno u otro diccionario.

4.3. *Implicaciones didácticas*

Como se ha señalado anteriormente en el apartado de *Estado de la cuestión*, Pérez Basanta (en Alvar Ezquerro, 2003: 11-12) expone que de una palabra se debe enseñar sus formas oral y escrita, su uso gramatical, sus solidaridades léxicas, su función y su uso en una situación específica, sus diferentes niveles de significación, las relaciones semánticas con otras palabras, las diferencias que existen en caso de que haya varias palabras con la misma estructura formal y a reconocer y generar palabras mediante los mecanismos de formación de palabras.

En ese mismo apartado recogíamos también la estructura y las informaciones que se le piden, según Hernández, a un diccionario monolingüe para estudiantes de español como lengua extranjera, a saber, un corpus de unas 50 ó 60.000 entradas compiladas de una base de datos propia en el que se han suprimido las voces y acepciones arcaicas, anticuadas y de escaso uso y los dialectalismos poco extendidos; un orden alfabético internacional y dos entradas diferentes en el caso de tener dos palabras homónimas sin rasgos significativos comunes, por ejemplo, *cascada*, dentro de su macroestructura.

En cuanto a la microestructura, se le pide ofrecer información sobre la acentuación y, en ciertos casos, sobre la fonética; información gramatical clara y exhaustiva con remisión a una serie de paradigmas con el modelo de conjugación e información sobre posibles colocaciones; indicaciones de uso e información pragmática; definición clara y precisa con un vocabulario mínimo definidor y evitando ser sinonímica; ejemplos ilustrativos del uso del vocablo en un contexto típico; orden de las acepciones atendiendo a la frecuencia de uso; información sobre las construcciones fijas en caso de que existan; una delimitación del

sistema de marcas que proporcionan la información gramatical y pragmática; la ausencia de definiciones subjetivas; y, finalmente, una especialización según la L1 de los estudiantes.

No obstante, queremos hacer una serie de puntualizaciones. Partimos de la base que el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje es el alumno. Dados los múltiples cursos que existen en la enseñanza de e/le, habremos de tener en cuenta las necesidades de nuestro grupo meta, en este caso, aquél al que está dirigida y enfocada la unidad didáctica que desarrollaremos al final de este trabajo; más específicamente, nuestro grupo meta está formado por futuros filólogos y profesores de e/le.

En general, no vamos a tachar un diccionario de nuestra lista porque tenga más entradas de las que se consideran necesarias para un DMA. Dado el tipo de alumnos a los que se orientará la posterior unidad didáctica, consideramos necesaria, pero no imprescindible, la existencia de arcaísmos en el diccionario (existen ediciones críticas de este tipo de obras en las que se añade también el significado de los mismos).

Creemos que el hecho de que se puedan consultar dialectalismos españoles y voces de América y Filipinas contribuye positivamente en el aprendizaje en tanto que vivimos en una sociedad globalizada en la que los medios de comunicación – y no sólo éstos – de los países de habla hispana son capaces de hacerse llegar a un público más allá de sus fronteras naturales y, por ende, a nuestros estudiantes.

En cuanto al tratamiento de los latinismos, consideramos la inclusión de éstos necesaria e imprescindible, ya que nuestros estudiantes necesitan trabajar también el estilo académico.

Con respecto a la *ch*, y la *ll*, es importante señalar a los discentes su condición de letras del alfabeto español. Además, desde un punto de vista didáctico, debemos ser conscientes de la necesidad de enseñar a los estudiantes las reglas de derivación en español para aumentar el rendimiento en la consulta.

Más concretamente, cabe mencionar la necesidad de que los alumnos sean conscientes del tipo de diccionario que están manejando: del número de entradas que presenta; de los contenidos propios en cuanto a arcaísmos, voces dialectales, latinismos o neologismos, entre otros; del tratamiento de los homónimos; o de la situación y forma de localizar en el diccionario las unidades pluriverbales (a este respecto subrayamos que los

estudiantes que se decanten por el uso del DRAE o del DUE deberán ser conscientes, y para ello el profesor juega un papel clave, de que las unidades pluriverbales se hallan bajo la entrada correspondiente a su palabra ordenatriz y no se siguen otros criterios de localización como, por ejemplo, en el SALAMANCA).

Así, teniendo en cuenta todo lo expuesto y teniendo presentes los estudios llevados a cabo sobre estos diccionarios, podemos concluir con lo siguiente.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que el DRAE es un diccionario normativo, no descriptivo, por lo que el valor que le otorguemos ha de partir, en nuestra opinión, desde esa base. Quienes no consideren el diccionario apropiado para un público de estudiantes de español L2 debido a la falta (repetimos de nuevo, no ausencia) de información (gramatical, pragmática, de uso, etc.) sobre un lema, tienen a su disposición una fuente extraordinaria para trabajar, por ejemplo, cuestiones como el sexismo o la representación del sentir de la sociedad respecto a determinados grupos sociales²³. En cualquier caso, hemos de recordar que el DRAE era el diccionario más popular entre los docentes y discentes que participaron en las encuestas anteriores.

Creemos que el DUE contribuye positivamente al aprendizaje, puesto que desde un primer momento ha tenido en mente los posibles usuarios de español L2 y ofrece importantes informaciones de uso y catálogos, necesarias las primeras y útiles los segundos en el aprendizaje del español.

El DEA destaca por la actualización de su corpus, su capacidad definitoria y los ejemplos que contiene, y el DFDEA ofrece valiosos materiales para trabajar en el aula las locuciones y los modismos, proporcionando no solamente una definición acompañada de un ejemplo ilustrativo, sino también, entre otras muchas, marcas pragmáticas que facilitan su aprendizaje.

Como se ha mencionado anteriormente, múltiples son los estudios que analizan el SALAMANCA teniendo en mente un usuario de español L2. Subrayamos la importancia de sus marcas gramaticales, pragmáticas y de uso en cuanto a su microestructura, y la inclusión de neologismos y ausencia de arcaísmos en su macroestructura.

²³ Nótese como ejemplo el artículo de Cózar (2006).

Consideramos que el CLAVE contiene un amplio elenco de neologismos y definiciones claras y concisas que no remiten a otros lemas del diccionario. Además, su versión en línea posibilita la búsqueda de la palabra completa o palabras que empiecen, terminen o contengan determinadas letras.

Teniendo presentes las informaciones que un alumno ha de aprehender de una palabra, consideramos que el uso y manejo de REDES a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje es clave a la hora de mejorar la competencia comunicativa del estudiante. Dado que la combinatoria léxica ha sido muy poco estudiada hasta el momento en el campo de la enseñanza del español como segunda lengua consideramos REDES una herramienta básica tanto para docentes como para discentes en este aspecto.

Dadas las características que posee el *Diccionario de sinónimos y antónimos* en cuanto a voces recogidas, y marcas de uso, y teniendo presente que una lengua apenas dispone de sinónimos absolutos (honesto, honrado) y que hay que enmarcar los antónimos en un determinado contexto (por ejemplo, claro-borroso; claro-oscuro) lo consideramos una herramienta de ayuda inestimable para el público de español L2.

Por último, solamente queda mencionar que nosotros no nos decantaremos por uno u otro diccionario ni expresaremos cuál es (el) mejor, puesto que, en palabras de Maldonado (1999: 13), lo importante siempre es “saber acudir siempre al más adecuado según la necesidad de cada momento”

5. Unidad didáctica

5.1. Contexto educativo

Los alumnos son estudiantes de Filología Hispánica y Magisterio, especialidad lengua extranjera español. Por ello, sus edades se situarán entre los 18 y 24 años. Dichos alumnos serán, una vez licenciados, profesores de español de Secundaria y Bachillerato. Debido a su elección, se espera que sus intereses sean, entre otros, la Cultura española e hispanoamericana con mayúscula, es decir, la historia, el arte, la literatura, las tradiciones y la música. Además, dada la estructura de los estudios, se prevé que tengan conocimientos de alguna otra lengua romance e inglés.

En el momento de empezar el curso en el que se inscribe la unidad didáctica, los alumnos han completado un nivel B2. Dicho curso se sitúa en un contexto educativo en el que después de haber recibido formación específica de didáctica de e/le, los alumnos tienen la opción de cursar una asignatura optativa en la que se fomenta el aprendizaje de la didáctica desde un punto de vista más práctico. Forma parte del curso, asimismo, la existencia de un foro en Internet, en el cual los alumnos comparten sus trabajos, sus dudas y preguntas, sus comentarios, etc. Lo consideramos fundamental en el desarrollo del curso, puesto que los discentes han de trabajar fuera del aula para conseguir los objetivos finales propuestos.

La unidad está pensada para un grupo de 12 alumnos, sin embargo, puede llevarse a cabo con grupos mayores o menores, siempre teniendo en cuenta que el trabajo en grupos es clave en el desarrollo de la misma.

En cuanto al aula en la que tiene lugar el curso y por ende en la que se desarrolla la unidad didáctica, señalamos que tiene mesas individuales dispuestas en forma de u y con posibilidad de moverse, retroproyector, reproductor de CD y vídeo.

5.2. Presentación de la unidad didáctica

La unidad didáctica está pensada para que se trabaje en doce horas lectivas, divididas en ocho sesiones de noventa minutos. Para la consecución de la tarea final, se espera que los alumnos desarrollen fuera del aula el glosario sobre la realidad social que ellos mismos

elijan, ya que, teniendo en cuenta las directrices de los planes de estudio, parte de los créditos de los que consta la asignatura han de ser de trabajo fuera del aula.

5.2.1. Objetivos de la unidad didáctica

Los objetivos de la siguiente unidad didáctica son:

1. que el alumno sea capaz de diferenciar la información que debe aprender de una palabra, frase hecha, etc.;
2. que el alumno sea capaz de desarrollar ejercicios de léxico mediante la ayuda del diccionario;
3. que el alumno sea capaz de elaborar un glosario que le sirva como herramienta en su aprendizaje y para ello:
 - a. que sea capaz de definir una palabra,
 - b. que sea capaz de usar la palabra,
 - c. que sea capaz de distinguir la información gramatical pertinente sobre esa palabra,
 - d. que sea capaz de seleccionar la información pragmática relevante sobre esa palabra,
 - e. que sea capaz de extraer la información cultural de la palabra,
 - f. que sea capaz de ofrecer sinónimos y antónimos de la palabra,
 - g. que sea capaz de ver las combinaciones léxicas de la palabra y
 - h. que sea capaz de reconocer una combinación fraseológica de la palabra;
4. que el alumno sea capaz de elegir el diccionario adaptado a sus necesidades tras haber trabajado con diversos tipos a lo largo de la unidad y
5. que el alumno sea capaz de transmitir, cuando sea profesor de e/le, la importancia del diccionario como herramienta didáctica.

5.2.2. Los objetivos específicos de cada sesión

Los objetivos propios de cada sesión están especificados en la unidad didáctica a través de la información que se le proporciona al alumno sobre lo que se va a trabajar en cada clase.

5.2.3. Los papeles del alumno y del profesor

El papel del alumno es un papel activo. El objetivo es que mejore su competencia comunicativa aprendiendo a valorar el diccionario en su proceso de aprendizaje. Por ello, se espera una participación activa, un trabajo en equipo tanto dentro como fuera del aula y una crítica constructiva del trabajo de los demás compañeros.

El papel del profesor es un papel de guía. Se espera que guíe al alumnado en la consecución de la tarea que se propone en la unidad didáctica de dos formas: en primer lugar, es un guía activo o moderador que muestra el camino a seguir en la resolución de las tareas que conciernen al tema de violencia de género. En segundo lugar, en la elaboración del glosario y los ejercicios de léxico por parte de los alumnos, el profesor se limita a proporcionar retroalimentación positiva y aclarar las dudas o vacilaciones que puedan surgir a lo largo del desarrollo de la unidad didáctica. Para ello es importante, entre otros, que esté familiarizado con los diccionarios que van a consultar sus alumnos.

5.2.4. Evaluación

En todas las actividades se espera una puesta en común que permita a los alumnos evaluar su trabajo. Además, en la última sesión se hará una evaluación del glosario de cada grupo y una autoevaluación de lo aprendido en clase.

5.3. *Desarrollo de la unidad didáctica*

A continuación, desarrollaremos la unidad didáctica presentando los materiales tal y como se los proporcionaríamos a los estudiantes.

La violencia de género es...

A. Definiendo objetivos...

A.1.

En esta sesión vamos:

1. a reflexionar sobre el uso que hacemos del diccionario,
2. a aprender qué tipos existen de violencia,
3. a definir qué es la violencia de género,
4. a reflexionar sobre la relación entre violencia, desigualdad y cultura,
5. a resumir un párrafo en una frase,
6. a analizar la información que nos ofrece el diccionario,
7. a formular preguntas de comprensión de un texto y
8. a presentar nuestra tarea final.

🗣️/🌐 Observa las siguientes viñetas y coméntalas con tu compañero. ¿Os habéis sentido alguna vez igual al consultar una palabra en el diccionario?

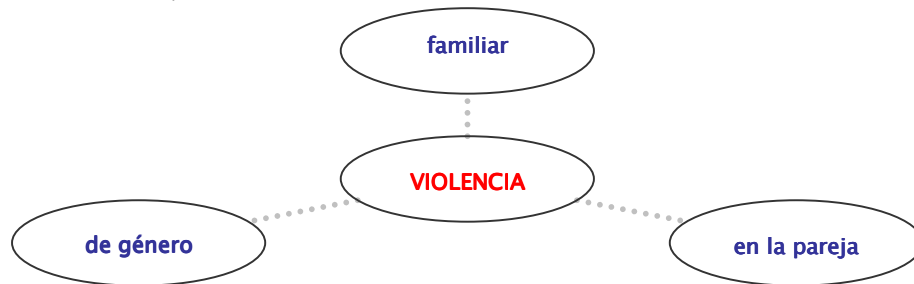


La Organización Mundial de la Salud define violencia como:

"El uso intencional de la fuerza física o el poder contra uno mismo, hacia otra persona, grupos o comunidades y que tiene como consecuencias probables lesiones físicas,

¿Qué diferencia hay entre ambas definiciones? Si nos fijamos en la segunda definición, ¿qué tipos de violencia podemos deducir?

🗺️/🌐 Aquí tenemos tres tipos muy particulares de violencia. ¿En qué creéis que se diferencian? ¿Qué otros tipos hay de violencia? Completad el esquema añadiendo lo que consideréis necesario.



🌐 Hay muchos cuentos populares que reflejan la violencia familiar. ¿Se te ocurre alguno? ¿Te acuerdas del cuento de Hansel y Gretel?

🌐 Miguel Lorente Acosta comienza su prólogo al libro de Luis Bonino (2008) *Hombres y violencia de género. Más allá de los maltratadores y de la violencia de género* con la siguiente afirmación:

Podríamos decir, a tenor de las estadísticas, que sin hombres no habría tanta violencia, pero también que sin violencia no habría hombres en el sentido tradicional del concepto nacido de la desigualdad.

¿Qué quiere decir el autor con esta afirmación?

¿Qué conlleva la desigualdad?

¿Cuál es la relación entre el hombre y la violencia?

¿Habla del sentido genérico de hombre como ser humano?

¿Qué papel juega la desigualdad en la relación entre el hombre y la violencia?

🗨️/👥/🌐 Vamos a leer el siguiente texto, titulado ¡Pero hombre...! y continuación de la afirmación anterior, y en grupos de tres vamos a sacar la idea principal de cada párrafo y concentrarla en una frase. Con esta primera lectura queremos obtener un esquema con la información más importante del texto. Después lo pondremos en común y elegiremos las frases más precisas.

¡PERO HOMBRE...!

Podríamos decir, a tenor de las estadísticas, que sin hombres no habría tanta violencia, pero también que sin violencia no habría hombres en el sentido tradicional del concepto nacido de la desigualdad.

Con un simple vistazo cabría pensar que se nace hombre, pero en realidad se llega a serlo. Si superamos el referente biológico del sexo, basado en la dotación cromosómica del vigésimo tercer par, y nos situamos en el contexto social donde lo humano cobra su verdadera dimensión sobre la convivencia, comprobaríamos que esta se articula sobre los roles que las personas desempeñan en función de su identidad y de su status. Es entonces y en ese escenario donde el ser hombre, como el ser mujer, adquiere un nuevo significado basado en las referencias marcadas por la cultura que han de seguir para adquirir identidad como tal hombre o mujer, alcanzar status sobre ella y ser reconocido y valorado a partir de esos elementos. Por eso es diferente ser hombre en los distintos países y culturas, lo mismo que lo ha sido en los diversos periodos históricos, sin que en ningún momento y circunstancia se haya cuestionado el componente biológico del sexo.

El camino para llegar a ser hombre, o un hombre hecho y derecho que se viste por los pies y de pelo en barba, aparece despejado y está marcado por los elementos de la cultura que otros hombres, como las migas de pan que dejaron Hansel y Gretel por el camino hacia la casita de chocolate, han ido clavando en forma de valores y principios de lo que era ser hombre, y que la costumbre y la tradición han incorporado a la cultura general para que actúen como referencia en la construcción de la identidad de hombres y mujeres. Es de este modo como los roles de hombres y mujeres quedaron separados y en nuestra cultura aun machista, desigualmente valorados.

Podemos continuar con la metáfora al hacer referencia al hogar, al ser, de alguna manera, el destino buscado por Gretel y Hansel, por tratarse del contexto en el que las relaciones de pareja consolidan y apuntalan esa desigualdad entre hombres y mujeres, pues es en él donde se marcan las diferencias fundamentales de los roles y sobre el que se establecen también las diferencias para su desarrollo, lo masculino en el espacio público y lo femenino en el privado.

☛ Ahora vamos a analizar el vocabulario del texto con el objetivo de averiguar qué información nos proporciona el diccionario sobre las palabras seleccionadas.

El grupo A se ocupará de los dos primeros párrafos, el B del tercero y el cuarto, el C del quinto y del sexto y el D del último.

En cada párrafo hay varias palabras subrayadas. Vamos a buscarlas en el diccionario y analizar y extraer la información de la entrada lexicográfica atendiendo a los siguientes criterios:

1. ¿Es la definición lo suficientemente clara?
2. ¿Hay ejemplos? ¿Ayudan los ejemplos a comprender la definición?
3. ¿Qué información gramatical hay?
4. ¿Cuál es la información pragmática que provee el artículo?
5. ¿Hay información cultural?
6. ¿Se dan sinónimos o antónimos de la palabra?
7. ¿Aparecen las combinaciones léxicas más frecuentes?
8. ¿Da cuenta el artículo de la posible fraseología de la palabra?
9. ¿Hay información fonética u ortográfica?

En caso de que haya alguna palabra que desconozcáis, seguimos el mismo procedimiento. Luego lo presentaremos al resto de la clase.

🌐 Vamos a presentar a los demás grupos el vocabulario que hemos analizado.

☛ Después de haber analizado el vocabulario y haber comprendido todo el texto minuciosamente, vamos a centrarnos en la información que contienen los párrafos que hemos analizado para formular preguntas de comprensión y escribirlas en tarjetas.

🗨️/🌐 Leemos de nuevo todo el texto y, después, dividiremos la clase en tres grupos para contestar a las preguntas de comprensión que hemos formulado anteriormente. Gana el equipo que más respuestas acierte.

🗨️/🌐 Antes de terminar, vamos a dialogar sobre el texto. Brevemente comenta con tus compañeros las siguientes preguntas y otras que se te hayan ocurrido tras la lectura.

1. ¿Por qué crees que influye tanto la cultura en temas de violencia?
2. ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con la afirmación de que la violencia de género surge de los roles asignados a hombres y mujeres?
3. ¿Crees que las sociedades son un espacio de convivencia sin igualdad? ¿Qué te lleva a pensar eso?
4. ...

🌐/🌍 PRESENTACIÓN DE LA TAREA FINAL: Vamos a dividir la clase en grupos de tres personas. A lo largo de las siguientes sesiones vamos a elaborar un glosario con los términos relacionados con una realidad social actual del mundo hispánico y desarrollaremos un conjunto de actividades encaminadas a aprender/repasar el nuevo léxico.

Para elaborar el glosario, nos basaremos en la información que tenemos que aprender de cada palabra y la iremos desarrollando a medida que vayamos avanzando en el conocimiento de nuestro tema de violencia de género.

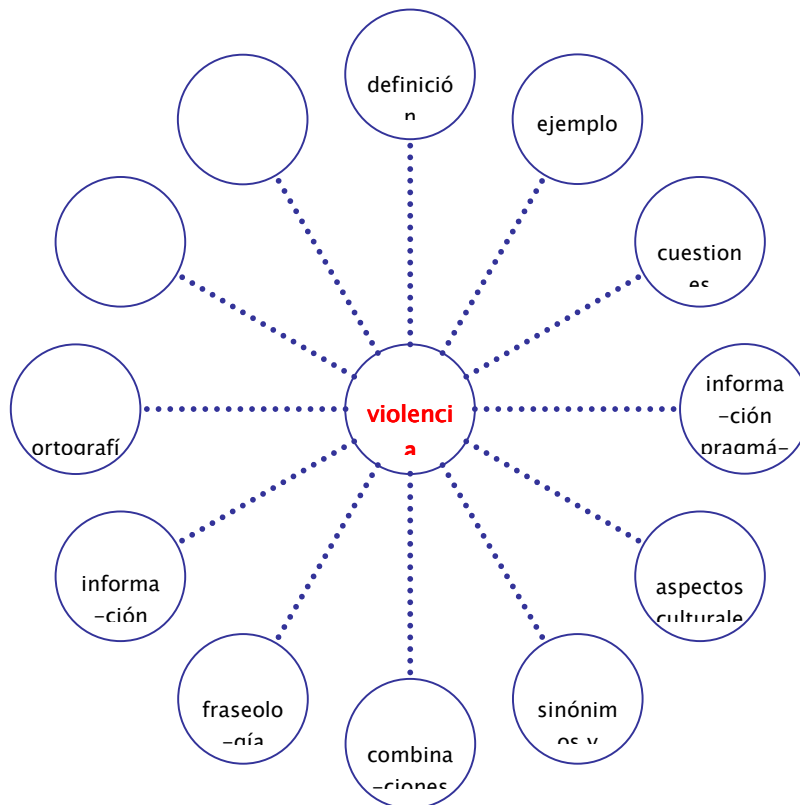
En la última sesión lo presentaremos y elegiremos el trabajo que mejor se adapte a los criterios de evaluación que creemos en la penúltima sesión.

A.2.

En esta sesión vamos:


1. a informarnos brevemente sobre la historia de la violencia de género en España,
2. a conocer varios casos de violencia de género en España,
3. a analizar las formas en las que se puede manifestar la violencia de género,
4. a seleccionar la información que necesitamos para aprender una palabra,
5. a elegir qué palabras van a formar parte de nuestro glosario,
6. a escoger la información que queremos que aparezca en nuestro glosario,
7. a aprender a definir una palabra y
8. a presentar diferentes ejercicios para repasar el léxico partiendo de las definiciones.

🌐/🌍 En la primera sesión analizamos una serie de entradas lexicográficas. Estos son los aspectos que trabajamos. ¿Qué podemos decir de cada aspecto sobre la palabra violencia? ¿Hay algo que añadiríais?




🗣️/🌐 ¿Es necesaria toda la información anterior para aprender una palabra? ¿Qué necesitamos incluir en nuestro glosario? Completad la siguiente tabla y justificad vuestra elección. Después lo compararemos con los otros grupos para llegar, entre todos, a la información que queremos que contenga nuestro glosario.

CONTENIDOS	JUSTIFICACIÓN

 Vamos a ver el resumen de un reportaje sobre violencia de género "O mía o de nadie" emitido por RTVE. ¿Qué sugiere el título?


En este primer visionado, fíjate solamente en la idea global.

(<http://www.rtve.es/mediateca/videos/20081015/documentos-mia-nadie-resumen-min/317298.shtml>)

 Aquí tenéis algunas palabras clave del reportaje.

denuncias agresión crimen

¿Qué otras palabras nos pueden ayudar a elaborar un resumen del mismo?

 Lee las siguientes preguntas y, después de ver el reportaje por segunda vez, contéstalas con tus compañeros.

1. ¿Qué porcentaje de mujeres muere a manos de su pareja en Europa y EEUU?
2. ¿Quién declaró que la violencia doméstica es el crimen más corriente de la humanidad?
3. ¿Qué problemas hay con los maltratos psicológicos?
4. ¿Qué ha supuesto el camino hacia la igualdad entre hombres y mujeres?
5. ¿Por qué los hombres reaccionan con violencia ante la independencia de la mujer?
6. ¿Cuál es el perfil del agresor?
7. ¿Cuál fue el punto de inflexión ocurrido en 1997 en la historia de la violencia de género en España?

🌐/🌐 En el reportaje tenemos los testimonios de cuatro mujeres: Inés, Paqui, Carmen y Ana. En grupos, vamos a reconstruir su historia y contársela al resto de los compañeros. Fijaos bien en la terminología que utilizáis. Cada grupo puede visionar de nuevo la parte correspondiente del reportaje.

🌐/🌐 Después de reconstruir la historia y tener en cuenta aquellos términos que elegimos anteriormente para resumir el reportaje, vamos a seleccionar las palabras relacionadas con el tema de violencia de género que podríamos incluir en un glosario y ponerlas en común con los demás argumentando el porqué de su elección.

🌐 Una vez que hemos decidido qué palabras habríamos de incluir en un glosario y teniendo en cuenta los criterios seguidos en la elección, vamos a centrarnos en cómo hay que definir las.

🌐/🌐 En los casos anteriores, la violencia se presentó de varias maneras, pero aún existen muchas otras, como pone de manifiesto el siguiente extracto del documento "En caso de malos tratos" de la Comisión para la investigación de los malos tratos a mujeres:

MUJER, DEBES SABER QUE LA VIOLENCIA DE GÉNERO por parte de tu marido, compañero o novio, ex marido, ex compañero o ex novio puede consistir en:

Insultos, humillaciones, vejaciones, actos de control sobre el dinero, ropa, amistades, relaciones familiares, aislamiento social, amenazas, coacciones, empujones, agresiones físicas,

Los diccionarios CLAVE y SALAMANCA definen las siguientes palabras de formas diferentes:



coacción

Fuerza o violencia física, psíquica o moral que se ejerce sobre alguien para obligarlo a que realice o diga algo.



Violencia física o moral que se hace a una persona para obligarla a decir o hacer alguna cosa.

vejación

Maltrato, padecimiento o molestia causados a una persona, generalmente mediante humillaciones.



Acción y resultado de vejar¹.
SALAMANCA

¹Maltratar < una persona > la

¿Qué diferencias hay entre ellas? ¿Qué definiciones te resultan más claras para comprender la palabra? ¿Qué aspectos hay que tener en cuenta a la hora de definir un término?

🍄 Vamos ahora a definir en grupos cinco términos sobre violencia de género. Para ello, seguiremos los siguientes pasos:

1. Buscar la definición en los diccionarios de los que disponemos.
2. Analizar las definiciones dadas.
3. Proponer una definición propia teniendo en cuenta los aspectos comentados anteriormente.
4. Comprobar la claridad de la misma. Este último paso, lo haremos con los otros compañeros: se formarán nuevos grupos integrados cada uno por un miembro de cada antiguo grupo. Se leerán las definiciones y los demás compañeros deberán adivinar de qué término se trata. En caso de que la definición no sea lo suficientemente clara, se deberá reformular posteriormente con el grupo inicial.

🌐/🧠 Para repasar el léxico aprendido, podemos proponer varios juegos basándonos en su definición, como un crucigrama o una sopa de letras. ¿Qué otros juegos se os ocurren?

En los nuevos grupos, vais a elegir dos juegos y desarrollarlos con las palabras que seleccionéis dentro de todas las que conforman los glosarios.

🧠/🌐 Ahora vamos a hacer los juegos que hemos desarrollado y, para terminar, pondremos en común qué hemos aprendido y cómo nos hemos sentido a lo largo de esta sesión.

B. Descubriendo significados...

B.1.

En esta sesión vamos:

1. a profundizar en el maltrato psicológico,
2. a analizar una canción sobre malos tratos,
3. a aprender expresiones relacionadas con las advertencias/amenazas y
4. a seleccionar las marcas de uso que añadiríamos a las palabras de nuestro glosario.

🌐 Vamos a dividir la clase en dos grupos y vamos a jugar al TABÚ. Cada uno tiene una tarjeta con una palabra en negrita sobre el campo de "violencia de género" que aprendimos el otro día. Debe definirla sin usar las palabras que se encuentran debajo, para eso tiene 2 minutos. Después la leerá a su equipo y ganará aquél que más palabras acierte.

🌐 Hemos visto que una de las formas de violencia es el maltrato psicológico, como fue el caso de Inés. Vamos a ver el siguiente anuncio del Servicio Nacional de la Mujer de Chile contra de la violencia de género titulado "No dejes que la violencia golpee a tu mujer" (<http://www.youtube.com/watch?v=chvtobxLK4c&feature=related>).

🧠 ¿A qué corresponde lo dicho por el maltratador?

amenazas	insultos	herir los sentimientos

☛/🌐 ¿Cómo podemos completar la tabla? ¿Qué otras formas conoces de amenazar, insultar o herir los sentimientos de otros?

☛/🌐 Hay algunas palabras que se usan en unos determinados contextos con una estructura establecida y con un segundo significado. ¿Se te ocurre alguna?

En primer lugar, vamos a tratar de adivinar qué acciones representan los siguientes dibujos, teniendo en cuenta que lo principal son las tres partes del cuerpo: las orejas, la crisma y el pescuezo:



¿En qué circunstancias utilizaríamos estas expresiones? ¿Qué quieren decir?

En grupos vamos a buscar las palabras que tenemos a continuación en el diccionario. ¿Hay alguna expresión que tenga las mismas connotaciones que las anteriores? Completad la siguiente tabla.

<i>palabra</i>	<i>expresión</i>	<i>ejemplo</i>
<i>cara</i>		
<i>enterar</i>		
<i>hocico</i>		
<i>pagar</i>		
<i>peine</i>		

<i>pelo</i>		
<i>tragar</i>		

¿Qué estructura tienen en común todas las expresiones?

☛ En algunos casos, las expresiones anteriores se limitan a poner de manifiesto una amenaza que no va a llegar a cumplirse. ¿Qué dirían las siguientes personas en las situaciones que se presentan a continuación?

1. Una madre que está muy enfadada con su hijo.
2. Un hombre ofendido por las palabras de otro.
3. Un estudiante al que han castigado por culpa de un compañero.
4. Un hombre muy enfadado que usa expresiones muy vulgares.

NUESTRO CONSEJO: es mejor no verse en una situación en la que se lleguen a usar las expresiones anteriores. No obstante, en caso de estar involucrado en una, es mejor

☛/🌐 Teniendo presente el consejo anterior, vamos a elegir qué marcas pragmáticas necesitamos aprender en una palabra o expresión justificando el porqué de la elección. ¿Hay alguna otra que añadirías?

amenaza ánimo afectivo afirmación ánimo
cortesía disgusto enfado eufemismo despedida

🌐 Una persona amenazada tiene miedo. ¿Cuándo deja de tenerlo? ¿Qué hace esa persona cuando lo pierde? Vamos a escuchar las siguientes palabras introductorias de la canción de Ana Belén "Un extraño en mi bañera".
(<http://www.youtube.com/watch?v=oNnOm4m1Jnk>)

¿Cómo resumiríais la historia de la canción? En grupos, de tres vamos a narrar la historia: comienza uno con la primera frase y, por turnos, los demás siguen.

Aquí tenéis la letra de la canción. ¿Qué significan aquellas palabras o expresiones que están subrayadas? Vamos a buscarlas en el diccionario.

Con la boca casi seca,
Qué peligro estar tan cerca.
Y mis ojos siempre alerta
Nunca sabes lo que piensa.

Sus miradas elocuentes
Le descubren, le delatan,
Y mis manos temblorosas
Van buscando cualquier cosa.

Hay un extraño aquí en mi casa.
No es el mismo que yo amé.
Es otro loco que anda suelto
Y ya me veo mañana en primera plana.

Hay un extraño en mi bañera
Con alcohol entre sus venas
Y no me atrevo ni a toser

Cuando fue pasando el tiempo,
Por pasar pasa de todo,
Y es mejor no estar tan cerca
Por si acaso le entra el mono.

Hay un extraño aquí en mi casa.
No es el mismo que yo amé.
Es otro loco que anda suelto
Y ya me veo mañana en primera plana.

Hay un extraño en mi bañera,
Trae de todo entre sus venas
Y no me atrevo ni a toser,
Que el último morado aún sigue marcado.

Hay un extraño aquí en mi casa

.....
Otras canciones que puedes encontrar en Internet sobre
los malos tratos están en el siguiente enlace del periódico 20
.....

🌐 Las canciones son una representación cultural de una sociedad. ¿Qué otras formas existen de representar la cultura?

Hay una forma lingüística muy especial, también con un significado que va más allá del literal, que pertenece más bien al habla popular y que encierra, además de

sabiduría en muchos casos, visiones oscuras de la sociedad. ¿Se te ocurre cuál puede ser? La trabajaremos en la próxima sesión.

B.2.

En esta sesión vamos:

1. a analizar refranes machistas,
2. a proponer una respuesta a un refrán machista,
3. a analizar el sexismo en el DRAE y
4. a hablar sobre ejercicios para trabajar la fraseología en el aula.

🌐/🌐 ¿Qué marcas pragmáticas asociaríais a las siguientes palabras o expresiones en **negrita**? ¿Y qué expresiones o palabras se os ocurren que puedan llevar las marcas que tenemos a continuación?

¡Te vas a enterar!	Cariño, ¿vienes ya?	Estás loca.
Esta mañana ha fallecido una mujer	¡Ya no puedo más!	ánimo
sorpresa	enfado	petición

🌐 En la sesión anterior introdujimos brevemente nuestro tema de hoy. ¿Qué son los refranes? ¿Qué características tienen? ¿Qué aportan a la cultura? ¿Conocéis algún refrán en español?

🌐/🌐 En grupos vamos a analizar los siguientes refranes. ¿Qué quieren decir? ¿Hay una visión sexista en ellos? Buscad una situación en la que pudierais oírlos. Luego pondremos en común nuestras conclusiones.

.....
: **Al hombre de más saber, la mujer lo echa a perder.**
:
: **De la mala mujer no te guíes, y de la buena no te fíes.**
:
: **Dios hizo el mundo y descansó: Dios hizo al hombre y descansó: y** :
.....

Tres grandes males has de temer: el fuego, el mar y la mujer.

A la mujer ni muerta la has de creer.

A la mujer y a la burra, todos los días zurra.

La mujer y la sartén, en la cocina están bien.

El vino en bota, y la mujer en pelotas.

Antes queda dispuesta una embarcación que una mujer que se dispone a salir.

¿Cómo podemos clasificar los refranes anteriores? ¿Hasta qué punto reflejan la sociedad española? ¿Son buenas representaciones de la sociedad a lo largo del tiempo?



Hay un refrán que dice así: "En Valbuena, ni mujer ni burra buena", ante el cual, las mujeres del pueblo responden: "Y por fortuna, albarda, mujer y burra".

¹¹http://archivo.ayuncordoba.es/HTML/ExposicionesvirtualesAMCO/Colecciones%20Familiares_archivos/pilaralvarez/pages/Mujer%20con%20burro.%20Puente%20romano%20y%20Mezquita-Catedral%20al%20fondo.htm

¿Qué quieren las mujeres transmitir con esa respuesta? ¿Cómo podríamos contestar a los refranes que hemos analizado anteriormente?

☛ Si los refranes reflejan el sentir de una sociedad - ya sea en la actualidad o en un periodo de tiempo anterior - el diccionario también participa en ese reflejo al albergarlos y darles significado.

Cuando en 2006 judíos, gitanos y asociaciones de mujeres, entre otros, se quejaban de las definiciones que el DRAE daba de algunos vocablos como "judiada", "gitano" o "jueza", el académico y lexicógrafo José Antonio Pascual replicaba entonces que "el diccionario sólo fotografía la realidad social, pero no puede cambiarla". ¿Sabes a qué acepciones se refieren? ¿Estás de acuerdo con la afirmación de José Antonio Pascual? (Puedes leer el artículo completo en: http://www.elpais.com/articulo/cultura/diccionario/impertinente/elpepicul/20060625elpepicul_1/Tes)

🌐/🌐 Vamos a buscar una serie de palabras en el diccionario y analizar la representación de hombres y mujeres.

meón, na honor babosear huérfano

¿Cómo creéis que se deberían definir los términos para no ofender a nadie? Pensando en los ejemplos que acabamos de ver, ¿crees que el DRAE se limita a reflejar el sentir de la sociedad española o que son los propios lexicógrafos los que son incapaces de mantener una postura neutral a la hora de compilar el diccionario y redactarlo?

Vamos a dividir la clase en dos grupos. Cada uno va a mantener una postura diferente: el primero va a defender la inclusión de términos peyorativos como los anteriores y defendidos por José Antonio Pascual y el segundo defenderá la postura de los colectivos sociales anteriores. En primer lugar, buscad argumentos que justifiquen o apoyen vuestra postura. Luego propiciaremos el debate.

🌐/🌐 ¿Qué formas existen para trabajar la fraseología en el aula? ¿Qué ejercicios podemos proponer tomando como base los refranes anteriores? En grupos vamos a elegir una forma de trabajar los refranes y desarrollarla. Luego, para concluir nuestra sesión, la presentaremos a los compañeros.

C. Profundizando en relaciones...

C.1.

En esta sesión vamos:

1. a analizar una campaña en contra de los malos tratos dirigida al público juvenil,
2. a aprender expresiones del habla juvenil,
3. a trabajar con sinónimos y
4. a hacer un role-play.

🍀/🌐 En la sesión anterior vimos diferentes manifestaciones de la cultura - las canciones y los refranes. ¿Os acordáis de cómo se completan los siguientes refranes? En grupos de cuatro vais a hacer dos equipos e intentar completar todos. Gana la pareja que más acierte.

A la mujer y a la _____,
todos los días

El hombre, para _____; la
mujer para _____

De la mala mujer no te
_____ y de la buena no te _____

Secreto confiado a _____,
por muchos se ha de _____

Al hombre de más _____, la
mujer lo echa a _____

Tres grandes males has de
temer: _____, _____ y _____

🍀/🌐 Hoy vamos a seguir hablando de la cultura. La asociación de municipios vascos EUDEL (de ahí que el lema de la campaña esté en euskera) puso en marcha una campaña dirigida a jóvenes para celebrar el Día Internacional contra la Violencia hacia las Mujeres. Vamos a leer el siguiente cómic. Hay muchas palabras del lenguaje juvenil. Subráyalas _____ y anótalas _____ en el _____ margen derecho. (<http://www.eudel.net/aNG/web/cas/act/nots/2007.jsp>)

Estas son

situaciones que pueden darse en la relación entre chicos y chicas y sobre todo dentro de la pareja. A veces nos parecen normales pero pueden ser un aviso sobre posibles comportamientos de violencia contra las mujeres.

La historia que contiene este comic presenta distintas situaciones, pero no es necesario que se produzcan todas ellas, una sola es ya una voz de alarma de un comportamiento violento.







El amor no es un juego en el que
alguien tiene el mando
Txo! Kontrollatzen?

☛ Ahora, en grupos, vais a pensar en un posible significado para esas palabras o expresiones. Luego, lo comprobaréis en el diccionario.

🌐 ¿Qué posibles sinónimos hay para esas palabras o expresiones? ¿Significan realmente lo mismo?

☛ En parejas, cread diálogos que requieran el uso de las expresiones anteriores.

🌐 Volviendo a la historia en sí, ¿cómo reaccionaríais si una amiga vuestra estuviera en la misma situación? ¿Por qué?

☛ Imaginaos que formáis parte de una pandilla de amigos. Vamos a dividir la clase en parejas. Cada pareja va a preparar uno de los siguientes personajes:

1. Eva: chica maltratada por su novio
2. Daniel: novio maltratador
3. Paz: amiga de la chica maltratada que permanece indiferente ante la situación
4. Javier: amigo del maltratador que permanece indiferente ante la situación
5. Sofía: amiga de la chica maltratada que intenta ayudar a su amiga
6. Felipe: amigo del maltratador que intenta ayudar a su amigo

¿Qué carácter tiene cada personaje? ¿Cómo ve la situación? ¿Qué es lo que siente? ¿Cómo se comporta?

Vamos a formar dos grupos y desarrollar los papeles anteriores teniendo presente su descripción al menos en estas tres escenas:

1. maltrato visto por los amigos de ambos
2. comentarios de Paz y Felipe
3. comentarios de Javier y Sofía

🌐 Para terminar, vamos a escribir tres adjetivos que expresen cómo nos hemos sentido al representar el papel en una tarjeta y a pensar en el porqué.

Ahora vamos a ponerlo en común con el resto de los compañeros. ¿Hay algún sinónimo para ellos?

C.2.

En esta sesión vamos:

1. a analizar las imágenes de una campaña contra los malos tratos,
2. a reconstruir una historia de malos tratos,
3. a reconocer las combinaciones posibles de una palabra y
4. a presentar diferentes ejercicios para trabajar las combinaciones léxicas.

🗨️/🌐 Vamos a repartir las tarjetas con los adjetivos que escribimos en la última sesión y, en parejas, buscar un sinónimo para cada uno.

🌐 A lo largo de la unidad hemos visto diferentes historias de malos tratos. Ahora vamos a ver un anuncio de la Junta de Castilla y León cargado de símbolos que nos relata la historia de María. (<http://www.youtube.com/watch?v=gPeMIzvCn1Q>)

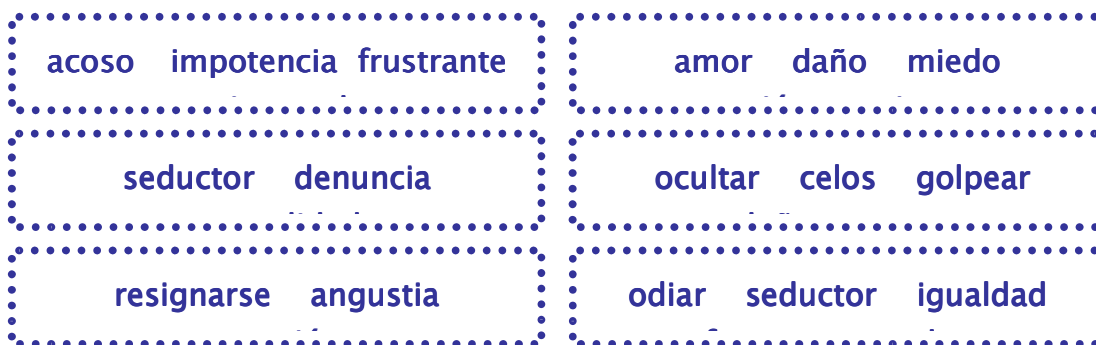
Antes de ver las imágenes., ¿qué creéis que simbolizan:

1. el diario
2. el vestido de novia
3. el osito de peluche
4. las sombras y
5. la agenda?

Comprobad vuestras hipótesis en este primer visionado.

¿En cuántas partes se divide la historia? ¿Qué nos relata cada parte? ¿Qué nos dicen las imágenes que no aparece en las palabras?

🗨️ En parejas vamos a dar forma a la historia, a interpretar las imágenes y a reescribir la vida de María usando las palabras de uno de los siguientes recuadros:



Una vez escrito el texto, vamos a intercambiarlo con otra pareja y leer lo que han escrito. En caso de encontrar alguna falta, podemos anotar en el margen la forma que creemos correcta.

Ahora vamos a identificar las cinco palabras y su contexto y completar la siguiente tabla, tal y como muestra el siguiente ejemplo:

"Cada vez que Pablo volvía a casa, María sentía una angustia vital que le hacía hasta temblar".

palabra	combinaciones posibles			
angustia	sentir a~	a~ vital		

🗨️ Comprobad en el diccionario las combinaciones de las redacciones y completad la tabla con otras combinaciones posibles. Cuando terminemos, lo pondremos en común con nuestros compañeros.

♣ En parejas, vais a revisar el texto que habéis escrito intentando "mejorarlo" semánticamente. Cuando terminéis, vais a dividir las combinaciones en dos partes y escribir cada parte en una tarjeta. Luego, presentaremos los cambios al resto de la clase y trabajaremos las combinaciones que hemos empleado.

♣/🌐 Antes de terminar la clase, vamos a dividir la clase en grupos de cuatro. Dentro de cada grupo tenemos dos equipos. Repartiremos cuatro tarjetas a cada participante y colocaremos otras cuatro encima de la mesa. La primera persona tiene que buscar una combinación posible para una de esas palabras entre las tarjetas que tiene. Si no tiene ninguna combinación, pasa al siguiente y así sucesivamente. En caso de tener una combinación, se aparta y se pone encima de la mesa otra palabra, de tal forma que siempre haya sobre la mesa cuatro tarjetas. Si una persona se queda sin tarjetas, se le reparten otras cuatro. Gana la pareja que más combinaciones consiga crear.

♣/🌐 Para terminar, vamos a juntarnos en los grupos con los que estamos desarrollando el glosario, decidir si hay algún cambio que queramos introducir, algo que necesitemos añadir, etc. y pensar en una forma divertida de trabajar las combinaciones léxicas en el aula. Luego compartiremos con el resto de los compañeros los cambios introducidos en el glosario y la próxima sesión pondremos en práctica los juegos para aprender y repasar las combinaciones léxicas.

D. Compilando información...

En esta sesión vamos:

1. a conocer los puntos más importantes de la Ley española sobre igualdad entre hombres y mujeres de 2007,
2. a seleccionar qué información gramatical es necesaria para aprender una palabra,
3. a ver cómo debe ser el ejemplo ilustrativo del término que definimos en nuestro glosario y
4. a crear una hoja de evaluación de los glosarios y los ejercicios para usarla en la última sesión.

♣/🌐 En la última sesión desarrollamos una serie de juegos para trabajar las combinaciones léxicas. Vamos ahora a presentarlos y elegir dos de ellos para jugar.

Viene de la página anterior...

- **Búsqueda de la paridad.** Otra de las novedades de la Ley consiste en la idea de la paridad en las instituciones y en los distintos ámbitos de la sociedad, así como los mecanismos de control para que se lleve a cabo.
- **Toque a los medios.** Medidas de Fomento de la igualdad en los medios de comunicación de titularidad pública.
- **Menos zancadillas.** Posibilitar la conciliación de la vida personal, familiar y laboral y adoptar medidas específicas para prevenir el acoso sexual en el trabajo.
- **En lo público.** La Ley regula la actuación de las mujeres en la Administración Pública, en la Administración General del

🌐/🌐 En grupos, vamos a pensar sobre la información gramatical que nos ofrecen los diccionarios. ¿Os habéis fijado alguna vez en ella? ¿Qué se tendría que incluir en cada palabra y por qué?

🌐 A lo largo de toda la unidad, hemos visto una serie de informaciones que se pueden aprender de una palabra. En lo último que vamos a centrarnos es en el ejemplo. ¿Cómo ha de ser el ejemplo que se añada al resto de la información? ¿Qué informaciones, de las que hemos ido viendo a lo largo de la unidad debería incluir?

🌐/🌐 Para terminar, vamos a hacer una tabla de evaluación de los glosarios y los ejercicios. Primero, haremos una lluvia de ideas, luego, en grupos, desarrollaremos la tabla de evaluación y la presentaremos a los demás para hacer una tabla común y poder evaluarlos. ¿Qué puntos son importantes a la hora de saber si un glosario o un ejercicio está bien hecho o no? ¿Cómo se califica cada parte?

E. Finalizando el trabajo...

En esta sesión vamos:

1. a hablar de las soluciones y previsiones futuras sobre la violencia de género,
2. a presentar nuestros glosarios y ejercicios y
3. a hacer una evaluación global de toda la unidad.

🗣️/🌐 No se puede abordar un tema de esta índole completamente sin hacer referencia a las soluciones y previsiones futuras sobre el mismo. A continuación tenemos un extracto de las conclusiones a las que se llegó en un congreso sobre violencia doméstica. Vamos a leerlas y a comentar, primero en parejas y luego entre todos, si estamos de acuerdo con las propuestas y si nosotros podemos aportar alguna idea.

5.- Dentro de las soluciones que se consideran necesarias, con independencia de la ley,

para la solución del problema de la violencia de género, figuran las siguientes:

Especialización y coordinación de todos los agentes que intervienen en su tratamiento: jueces, fiscales, abogados, médicos, policía. La coordinación debe reducir el número de entrevistas a realizar por la víctima.

Prevención, a través de medios educativos y de información que contribuyan a alterar el patrón cultural origen de la violencia.

🗣️/🌐 Ahora vamos a presentar nuestros glosarios sobre las diferentes realidades sociales y los ejercicios que hemos desarrollado para el aprendizaje de ese léxico. Después de cada presentación, completaremos la ficha de evaluación que desarrollamos la sesión pasada. Luego comentaremos los resultados.

🗣️/🗣️ Para terminar, vamos a completar la siguiente evaluación de la unidad didáctica de forma individual. Puedes añadir más información si lo consideras necesario. Luego lo pondremos en común con los demás.

Evaluación de la unidad didáctica



En esta unidad he aprendido:

- cómo es la situación de la violencia de género en España
- cómo son otras realidades sociales en el mundo hispánico
- cómo se hace un glosario
- cómo se puede trabajar el léxico en el aula

De todas las actividades,

- la que más me ha gustado ha sido...
- la que más difícil me ha parecido ha sido...
- la que más útil me ha parecido ha sido...

En la tarea final:

- he conseguido mis objetivos
- he encontrado las dificultades en su realización
- he tenido problemas a la hora de llevarla a cabo, pero he reaccionado de la siguiente forma...

El papel del profesor

- ha sido demasiado importante
- tendría que haber sido más relevante

En general, estoy satisfecho con mi actuación en esta unidad, pero mejoraría...

fin

6. Conclusiones

Con el fin de dar por terminado el presente trabajo, solamente nos queda presentar las conclusiones a las que hemos llegado a lo largo de esta investigación.

En los últimos años se ve un aumento de los estudios de Lexicografía didáctica, especialmente en la rama dedicada al español como lengua extranjera. Si bien compartimos la opinión de muchos estudiosos sobre el largo camino que aún queda por recorrer en este campo, defendemos también las obras de las que disponemos en la actualidad y su valor como herramientas de aprendizaje.

Somos conscientes de la limitación de la descripción y del análisis de los diccionarios de la cuarta parte de esta memoria. Las razones por las cuales el estudio se ve limitado obedecen a, en primer lugar, a las dimensiones de este estudio y, en segundo, a las necesidades del lector de la misma, el cual será, en la mayor parte de los casos un (futuro) profesor de e/le. Se ha mencionado en varios momentos la necesidad del docente de conocer los diccionarios con los que trabaja, he aquí pues una breve guía introductoria. Por ello, dejamos abierta una línea de investigación más exhaustiva que profundice en análisis de los diccionarios monolingües del español orientados a los usuarios cuya lengua materna es otra a la que acabamos de mencionar.

La unidad didáctica ha intentado ilustrar un acercamiento diferente al diccionario como herramienta didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante su integración en una unidad cuyo desarrollo se ha pretendido que tuviera cohesión y fuera coherente y cuyo uso del diccionario tuviera como fin último el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos. Para ello, el tratamiento del léxico, entre otros mediante la utilización del diccionario, se ha considerado como el tratamiento de una subcompetencia y no como el fin último de los materiales presentados.

Asimismo, somos conocedores de la extensión de la unidad didáctica y de las posibilidades limitadas de llevarla a cabo en la práctica. Se espera, sin embargo, haber presentado una base que sirva como modelo para la preparación de materiales que se adecuen al grupo meta que nos compete.

No obstante, creemos imprescindible la elaboración de materiales que se basen en el uso del diccionario y que formen parte de un todo unitario, es decir, que no se limiten a presentar actividades aisladas y que proporcionen, tanto a docentes como a discentes, las claves para trabajar con esta herramienta tanto dentro como fuera del aula sin que la tarea se convierta en tediosa o ardua.

Asimismo, pensamos que es necesario – uniéndonos a la petición de varios estudiosos²⁴ – que los profesores de lengua, sea ésta materna, sea extranjera, reciban una formación en cuestiones lexicográficas.

En cuanto a la bibliografía seleccionada y utilizada en la realización de esta investigación, hemos de señalar el gran número de artículos de investigación que han ido presentándose en numerosos congresos de enseñanza de español como lengua extranjera y una serie de obras clave en la materia que nos compete. Sin embargo, creemos imprescindible una investigación futura en dicho campo que abra nuevas posibilidades a docentes, discentes y lexicógrafos en cuanto al abanico de posibilidades que presenta la utilización de nuestra herramienta didáctica en el caso de los dos primeros y en lo referente a la compilación y desarrollo de futuros diccionarios monolingües de aprendizaje orientados a este público, sin olvidar las múltiples posibilidades que ofrecen las obras de consulta que existen ya en el mercado y de las que podemos hacer uso con resultados más que satisfactorios. Puesto que el mejor diccionario es el que se adapta a las necesidades concretas en un determinado momento, abriendo, por ello, un abanico de posibilidades en la consulta de varias obras dependiendo, como ya se ha señalado, del tipo de consulta requerida.

Por último, solamente queda esperar, haciéndonos eco de las palabras de una docente participante en la encuesta, que la actitud para con el diccionario cambie, que deje de ser un consultorio de dudas y se convierta en una herramienta de aprendizaje.

²⁴ En algún momento de esta memoria se ha mencionado, entre otros, a Hernández (1991, 2000, 2004 y 2008) y Martín García (1999), quienes insisten en esta necesidad en las facultades y planes de estudio dedicados a formar a futuros profesores de español.

7. Bibliografía

- Águila Escobar, Gonzalo (2006): “Las nuevas tecnologías al servicio de la lexicografía: los diccionarios electrónico”. En: Villayandre Llamazares, Milka (ed.) *Actas del XXXV Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*, León, 12-15 Diciembre 2005, Universidad de León: León. Disponible en: <http://www3.unileon.es/dp/dfh/SEL/actas/Aguila.pdf> [Fecha de consulta 17.04.2009]
- Águila Escobar, Gonzalo (2009): *Los diccionarios electrónicos del español*, Madrid: Arco Libros.
- Aliaga Jiménez, José Luis (2000a): En defensa de algunas características del DUE. *A raíz del centenario*. Centro virtual Cervantes (CVC). Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ACTCULT/mmoliner/raiz/aliaga.htm> [Fecha de consulta 17.08.2009]
- Aliaga Jiménez, José Luis (2000b): La macro y la microestructura de un diccionario no sexista y no androcéntrico. En Nagore Laín, Franchó (ed.) *Homenaje a Rafael Andolz: estudios sobre la cultura popular, la tradición y la lengua en Aragón*, Zaragoza: Instituto de estudios Altoaragoneses, págs. 457-476. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2367355&orden=89043 [Fecha de consulta 30.08.2009]
- Alvar Ezquerro, Manuel (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*, Madrid: Arco Libros.
- Alvar Ezquerro, Manuel (2009): “Los periodistas son responsables del buen uso de la lengua por la influencia que ejercen”. Entrevista aparecida en el diario El Día el 3 de mayo de 2009. Disponible en: <http://www.eldia.es/2009-05-03/cultura/cultura4.htm> [Fecha de consulta 03.05.2009]
- Arno, Giovanni *et al.* (1996): *Profesor en acción 2*, Madrid: Edelsa.
- Atienza Cerezo, Encarna (2005a): “El componente cultural en los diccionarios de aprendizaje. Estado de la cuestión. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora *et al.* (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0139.pdf [Fecha de consulta 07.08.2009]
- Atienza Cerezo, Encarna (2005b): “El tratamiento de la cultura en los diccionarios de aprendizaje. *Revista Electrónica de Didáctica ELE* [en línea] 5, Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista5/pdfs5/atienza.pdf> [Fecha de consulta 19.04.2009]
- Atienza de Frutos, David y David García-Ramos Gallego (2005): Los diccionarios online en un taller de escritura de ELE. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora *et al.* (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0935.pdf [Fecha de consulta 05.04.2009]
- Ayala Castro, Marta Concepción y Antonia María Medina Guerra (2008): Una aproximación a la lexicografía didáctica: los últimos Diccionarios para la enseñanza secundaria. En: Azorín Fernández, Dolores *et al.* (ed.) *II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Universidad de Alicante, 19-23 septiembre 2006, Universidad de Alicante: Alicante. Disponible en:

<http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13516118767728611754491/031349.pdf?incr=1> [Fecha de consulta 18.04.2009]

- Azorín Fernández, Dolores (2003): La lexicografía como disciplina lingüística. En: Medina Guerrero, Antonia M. (coord.) (2003): *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel Lingüística, pág. 31-52.
- Bargalló Escrivá, María (1999): La información gramatical en los diccionarios monolingües de aprendizaje. En: Orduña López, José Luís (1999), *Así son los diccionarios*. Lérida: Universitat de Lleida, Servicio de publicaciones, págs. 15-42.
- Barrios Rodríguez, María Auxiliadora (2007): Diccionarios combinatorios del español: diferencias y semejanzas entre *Redes* y *Práctico*, *Revista Electrónica de Didáctica ELE* [en línea] 11. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista11/AuxiliadoraBarrios.pdf> [Fecha de consulta 25.04.2009]
- Battaner, M^a Paz (2000): Las palabras en el diccionario; el diccionario en el aula. En: Martín Zorraquino, María Antonia y Cristina Díez Peregrín (ed.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, 13-16 Septiembre 2000, Universidad de Zaragoza: Zaragoza. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0061.pdf [Fecha de consulta 20.05.2009]
- Borden, Matthew, Beatriz Gómez Acuña y Mimi Yang (2005): El diccionario en la clase de español: actividades prácticas para el nivel inicial, medio y avanzado. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora et al. (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla.
- Campos Souto, Mar y José Ignacio Pérez Pascual (2003): El diccionario y otros productos lexicográficos. En: Medina Guerrero, Antonia M. (coord.) (2003): *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel Lingüística, págs. 53-78.
- Cano Ginés, Antonio (2003): *Contribuciones lexicográficas al español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Casas Gómez, Miguel e Inmaculada Penadés Martínez (coord.) (1998): Estudios sobre el "Diccionario de uso del español" de María Moliner, Cádiz: Universidad de Cádiz, Servicio de publicaciones..
- Castillo Carballo, M.^a Auxiliadora y Juan Manuel García Platero (2003): La lexicografía didáctica. En: Medina Guerrero, Antonia M. (coord.) (2003): *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel Lingüística, pág. 333-351.
- Córdoba Rodríguez, Félix (1998): Diccionarios para la enseñanza de español como lengua extranjera. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica. Philologica 7*. Disponible en: <http://publib.upol.cz/~obd/fulltext/Romanica7/Romanica7-13.pdf> [Fecha de consulta 13.08.2009]
- Corros Mazón, Francisco Julián (2005): Análisis comparativo de dos diccionarios de ELE dentro del contexto de la enseñanza del español en Estados Unidos. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora et al. (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0228.pdf [Fecha de consulta 07.08.2009]
- Cuadrado Moreno, José (2004): La utilización del diccionario durante las actividades de lectura intensiva. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora et al. (ed.) *Actas del XV Congreso*

- Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0239.pdf [Fecha de consulta 19.05.2009]
- Dacosta Cea, Vanessa (2005): Las marcas de uso en los diccionarios de español con vistas al desarrollo pragmático de los alumnos de español L2. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora *et al.* (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0250.pdf [Fecha de consulta 07.08.2009]
- Escobedo, Antonio (1990): Léxico y diccionario. En: Martínez González, Antonio y José Andrés de Molina Redondo (ed.), *Actas del I Congreso Internacional de ASELE*, Universidad Complutense de Madrid, noviembre 1988, Málaga. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0247.pdf [Fecha de consulta 02.06.2009]
- Fernández García, Joel (1998): Lexicografía de la recepción: expectativas del usuario del diccionario para extranjeros. En: Moreno Fernández, Francisco, María Gil Bürmann y Lira Alonso (ed.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Alcalá, 17-20 Septiembre 1997, Universidad de Alcalá: Alcalá de Henares. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0307.pdf [Fecha de consulta 19.05.2009]
- Forgas Berdet, Esther (2007): Diccionarios e ideología. *Revista Interlingüística* 17, 2-16. Disponible en http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2316343&orden=84248 [Fecha de consulta 15.09.2009]
- García Mata, Jorge (2005): Algunas consideraciones en torno al entrenamiento de alumnos de español como lengua extranjera (ele) para el uso del diccionario. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora *et al.* (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0382.pdf [Fecha de consulta 05.04.2009]
- Garriga Escribano, Cecilio (1999): Diccionarios didácticos y marcas lexicográficas. En: Orduña López, José Luís (1999), *Así son los diccionarios*. Lérida: Universitat de Lleida, Servicio de publicaciones, págs. 43-76.
- Garrudo Carabias, Francisco (2005): El diccionario, arma de doble filo: la información gramatical. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora *et al.* (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0038.pdf [Fecha de consulta 20.05.2009]
- Gelpí Arroyo, Cristina (2000): El diccionario del español actual: un diccionario nuevo. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales [en línea] 239. Universidad de Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-239.htm> [Fecha de consulta 20.08.2009]
- Gelpí Arroyo, Cristina (2003): El estado actual de la lexicografía: los nuevos diccionarios. En: Medina Guerrero, Antonia M. (coord.) (2003): *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel Lingüística, pág. 307-328.

- Gómez de Enterría, Josefa (2000): Los diccionarios especializados y la enseñanza de ELE, En: Martín Zorraquino, María Antonia y Cristina Díez Peregrín (ed.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, 13-16 Septiembre 2000, Universidad de Zaragoza: Zaragoza. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0105.pdf [Fecha de consulta 20.05.2009]
- González García, Elvira (2005): Algunas observaciones respecto a la lexicografía destinada a la enseñanza del español como segunda lengua. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora *et al.* (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0403.pdf [Fecha de consulta 07.08.2009]
- Grande Alija, Francisco J., Verónica Grande Rodríguez, Jeannick Le Men Loyer y Mercedes Rueda Rueda (2000): Los diccionarios en el aula de E/LE: caracterización y posibilidades de utilización. En: Martín Zorraquino, María Antonia y Cristina Díez Peregrín (ed.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, 13-16 Septiembre 2000, Universidad de Zaragoza: Zaragoza. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0403.pdf [Fecha de consulta 20.05.2009]
- Guerra Salas, Luis y María Elena Gómez Sánchez (2005): El léxico especializado en los diccionarios monolingües de ELE. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora *et al.* (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0425.pdf [Fecha de consulta 04.04.2009]
- Gutiérrez Cuadrado, Juan (1999): Notas a propósito de la ejemplificación y sinonimia en los diccionarios para extranjeros. En: Orduña López, José Luís (1999), *Así son los diccionarios*. Lérida: Universitat de Lleida, Servicio de publicaciones, págs. 77-98.
- Gutiérrez Cuadrado, Juan (2000): El diccionario Salamanca de Santillana, cinco años después. En: Martín Zorraquino, María Antonia y Cristina Díez Peregrín (ed.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, 13-16 Septiembre 2000, Universidad de Zaragoza: Zaragoza. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0123.pdf [Fecha de consulta 12.08.2009]
- Hériz Ramón, Ana Lourdes de (1999): El español actual en el diccionario de uso "Clave": registros y criterios para la recopilación de entradas, acepciones y ejemplos. En: *Atti del XVIII Convegno* [Associazione Ispanisti Italiani]. Siena, 5-7 marzo 1998, Siena. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/literatura/aispi/pdf/12/12_103.pdf [Fecha de consulta 14.08.2009]
- Hernández, Humberto (1990): Hacia un modelo de diccionario monolingüe del español para usuarios extranjeros. En: Martínez González, Antonio y José Andrés de Molina Redondo (ed.), *Actas del I Congreso Internacional de ASELE*, Universidad Complutense de Madrid, noviembre 1988, Málaga. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0307.pdf [Fecha de consulta 16.05.2009]
- Hernández, Humberto (1993): De la teoría lexicográfica al uso del diccionario: el diccionario en el aula. En: Montesa Peydró, Salvador y Antonio Garrido Moraga (ed.), *Actas del III Congreso*

- Internacional de ASELE*, Málaga, 10-12 Octubre 1991, Universidad de Málaga: Málaga. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0187.pdf [Fecha de consulta 18.05.2009]
- Hernández, Humberto (2000): El diccionario en la enseñanza de E.L.E. (Diccionarios de español para extranjeros). En: Martín Zorraquino, María Antonia y Cristina Díez Peregrín (ed.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, 13-16 Septiembre 2000, Universidad de Zaragoza: Zaragoza. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0093.pdf [Fecha de consulta 12.05.2009]
- Hernández, Humberto (2001): El diccionario informatizado como recurso en la enseñanza de ELE: límites y posibilidades. En: Martín Zorraquino, María Antonia y Cristina Díez Peregrín (ed.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, 13-16 Septiembre 2000, Universidad de Zaragoza: Zaragoza. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0191.pdf [Fecha de consulta 15.05.2009]
- Hernández, Humberto (2005): Quince años después: estado actual y perspectivas de la lexicografía del español para extranjeros. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora *et al.* (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0463.pdf [Fecha de consulta 28.04.2009]
- Hernández, Humberto (2008): Retos de la lexicografía didáctica. En: Azorín Fernández, Dolores *et al.* (ed.) *II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Universidad de Alicante, 19-23 septiembre 2006, Universidad de Alicante: Alicante. Disponible en: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/03692741069236462977857/031297.pdf?incr=1> [Fecha de consulta 18.04.2009]
- Higuera García, Marta (2005): Necesidad de un diccionario de colocaciones para aprendientes de ELE. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora *et al.* (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0478.pdf [Fecha de consulta 07.08.2009]
- Higuera García, Marta (2006): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid: Arco Libros.
- Higuera García, Marta (2008): El diccionario *Práctico* en la práctica docente del español como lengua extranjera. En: Azorín Fernández, Dolores *et al.* (ed.) *II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Universidad de Alicante, 19-23 septiembre 2006, Universidad de Alicante: Alicante. Disponible en: <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/35759519914029506322202/031352.pdf?incr=1> [Fecha de consulta 17.04.2009]
- Hoz Hernández, Concha de la (2005): El redil de las palabras. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora *et al.* (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0286.pdf [Fecha de consulta 20.05.2009]
- Jiménez Hurtado, C. (2001): *Léxico y Pragmática*, Frankfurt, Peter Lang.

- Lewis, Michael (1993): *The Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, Michael (1997): *Implementing the Lexical Approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Losada Aldrey, M. Carmen e Inmaculada Mas Álvarez (1998): Hacia el diccionario monolingües en el marco E/LE. Revisión de algunos aspectos de microestructura. En: Moreno Fernández, Francisco, María Gil Bürmann y Lira Alonso (ed.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Universidad de Alcalá, 17-20 Septiembre 1997, Universidad de Alcalá: Alcalá de Henares. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0503.pdf [Fecha de consulta 18.05.2009]
- Luque Toro, Luis (2005): La fraseología en los diccionarios de uso del español actual: una propuesta didáctica. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora *et al.* (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0540.pdf [Fecha de consulta 07.08.2009]
- Maldonado, Concepción (1998): *El uso del diccionario en el aula*, Madrid: Arco Libros.
- Martín García, Josefa (1999): *El diccionario en la enseñanza del español*, Madrid: Arco Libros.
- Martín Zorraquino, María Antonia (2000): Bibliografía. *María Moliner, en el centenario de su nacimiento*. Centro virtual Cervantes (CVC). Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ACTCULT/mmoliner/bibliografia.htm> [Fecha de consulta 17.08.2009]
- Martínez Marín, Juan (1988): El Diccionario y la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. En: Martínez González, Antonio y José Andrés de Molina Redondo (ed.), *Actas del I Congreso Internacional de ASELE*, Universidad Complutense de Madrid, noviembre 1988, Málaga. Pág. 307-315. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/01/01_0455.pdf [Fecha de consulta 02.06.2009]
- Martínez Navarro, María del Rosario (2005): El diccionario de L2 que “deseamos”. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora *et al.* (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0571.pdf [Fecha de consulta 04.04.2009]
- Mateu Serra, Rosa (1999): El DRAE: algunas consideraciones para un enfoque de tipo pragmático. En: Orduña López, José Luís (1999), *Así son los diccionarios*. Lérida: Universitat de Lleida, Servicio de publicaciones, págs. 203-222.
- Morante Vallejo, Roser (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*, Madrid: Arco Libros.
- Morimoto, Yuko (1998): *El aspecto léxico: delimitación*, Madrid: Arco Libros.
- Nation, P (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Nomdedeu Rull, Antoni (2009): Diccionarios en Internet para el aula de ELE, *Revista Electrónica de Didáctica ELE* [en línea] 15. Disponible en: http://www.mepsyd.es/redele/Revista15/Nomdedeu_Diccionarios.pdf [Fecha de consulta 17.04.2009]

- Penadés Martínez (2005): Reseña del Diccionario fraseológico documentado del español actual. Locuciones y modismos españoles, *Lired. Revista electrónica de lingüística* [en línea] 3. Disponible en: http://www.linred.es/resenas_pdf/resena16_10062005.pdf [Fecha de consulta 10.08.2009]
- Perdiguero Villareal, Hermógenes, Trinidad Sánchez Muños y Atilano Lucas (2004): Bases metodológicas del diccionario escolar de Salamanca. En: Battaner y DeCesaris (coord.) De lexicografía: actes del I Symposium Internacional de Lexicografía, Barcelona 16-18 mayo 2002, Universidad Pompeu Fabra: Barcelona.
- Porto Dapena, José Álvaro (1999): Diccionario de uso del español. En: *Primer Foro Hispánico de Ortotipografía y Entorno de la Escritura*. Universidad de Málaga, 15 Diciembre 1999. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ACTCULT/mmoliner/diccionario/> [Fecha de consulta 17.08.2009]
- Prado Aragonés, Josefina (2005): Tópicos culturales en los diccionarios de enseñanza de ELE. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora *et al.* (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0703.pdf [Fecha de consulta 07.08.2009]
- Rodríguez, Carlos J: (2000): Entrevista a Manuel Seco Reymundo. “El diccionario que no se renueva está condenado a muerte”. *Espéculo. Revista de estudios literarios*. [en línea] 14. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: http://www.ucm.es/info/especulo/numero14/m_seco.html [Fecha de consulta 20.08.2009]
- Rodríguez Gil, Ana María (2006): Reflexiones sobre el uso del diccionario en la clase de ELE. En: Izquierdo, José María *et al.* (ed.), *ANPE. I Congreso Nacional: 2006, año del español en Noruega: un reto posible*. Universidad de Oslo, 8-9 Septiembre 2006, *Revista Electrónica de Didáctica ELE* [en línea] Número especial 2006. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/anpe/PonenciaRodriguez.pdf> [Fecha de consulta 20.04.2009]
- Ruhstaller, Stefan (2003): Las obras de la Academia. En: Medina Guerrero, Antonia M. (coord.) (2003): *Lexicografía española*. Barcelona: Ariel Lingüística, pág. 235-261.
- Ruhstaller, Stefan (2005): Consideraciones sobre los diccionarios bilingüe y monolingüe. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora *et al.* (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0084.pdf [Fecha de consulta 04.04.2009]
- Ruíz Martínez, Ana María (2006): REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo como herramienta para la enseñanza del léxico en L2, *Lired. Revista electrónica de lingüística* [en línea] 4. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá. Disponible en: http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_21092006.pdf [Fecha de consulta 19.08.2009]
- Sánchez López, Isabel (2000): El valor didáctico del diccionario de uso de María Moliner. En: Martín Zorraquino, María Antonia y Cristina Díez Peregrín (ed.), *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Zaragoza, 13-16 Septiembre 2000, Universidad de Zaragoza: Zaragoza. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0627.pdf [Fecha de consulta 20.05.2009]

- Sánchez López, Isabel y Narciso M. Contreras Izquierdo (2004): La coherencia en los diccionario monolingües del español: el papel del usuario. En: Castillo Carballo, María Auxiliadora *et al.* (ed.) *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Sevilla, 22-25 septiembre 2004, Universidad de Sevilla: Sevilla. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0803.pdf [Fecha de consulta 04.04.2009]
- Seco, Manuel (2000): María Moliner: una obra, no un nombre. *A raíz del centenario*. Centro virtual Cervantes (CVC). Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ACTCULT/mmoliner/raiz/seco.htm> [Fecha de consulta 17.08.2009]
- Slagter, Peter Jan (2004): Para una nueva generación de diccionarios del alumno, *Revista Electrónica de Didáctica ELE* [en línea] 0. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista/pdf/slagter.pdf> [Fecha de consulta 23.04.2009]
- Soler, Carlos (2005): Espacio multimedia. Lexicografía digital del español, *Cuadernos Cervantes* de la lengua española, Año XI, Número 56. Disponible en: http://www.cuadernos cervantes.com/multi_56_lexicografia.html [Fecha de consulta 15.05.2009]
- Torruella i Casaña, Joan (2002): *Los diccionarios en la Red* [en línea]. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: http://seneca.uab.es/sfi/CURSOWEB/SESIONES/Diccionarios_en_la_Red.pdf [Fecha de consulta 25.04.2009]

Diccionarios

- Alvar Ezquerro, Manuel (dir.) (2000): *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, Barcelona: Bibliograf / Universidad de Alcalá de Henares.
- Bosque, Ignacio *et al.* (2004): *Redes. Diccionario combinatorio del español*, Madrid: SM. (Primera edición de 2004)
- Bosque, Ignacio *et al.* (2006): *Diccionario combinatorio práctico del español*, Madrid: SM. (Primera edición de 2006)
- Dacosta Esteban, Joaquín (jefe de redacción) (2009): *Diccionario de sinónimos y antónimos*, Madrid: Gredos. (Primera edición de 2009)
- Diccionario de la Real Academia Española*, Madrid: Espasa. (vigésima segunda edición de 2001) Disponible en: <http://www.rae.es/rae.html>
- Gutiérrez Cuadrado, Juan (dir.) (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*, (Edición de 1996). Madrid: Santillana (coedición con la Universidad de Salamanca). Disponible en: <http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/>
- Maldonado González, Concepción (coord.) (1997): *Clave. Diccionario de uso del español actual*, Madrid: SM. (sexta edición de 2003) Disponible en: <http://clave.librosvivos.net/>
- Moliner, María (1966-1967): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos. (tercera edición de 2007)
- Seco Reymundo, Manuel, Olimpia Andrés Puente y Gabino Ramos González (1999): *Diccionario del español actual*. Madrid: Aguilar. (Primera edición de 1999)

Seco Reymundo, Manuel, Olimpia Andrés Puente y Gabino Ramos González (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual*. Madrid: Aguilar. (Edición de 2005)

Recursos utilizados para la unidad didáctica

AAVV (2007): La igualdad, paso a paso. *20 Minutos* [Internet] 15 marzo. Disponible en: <http://www.20minutos.es/noticia/212492/0/ley/igualdad/mujeres/> [Fecha de consulta 10.09.2009]

Álvarez, Pilar (?): Mujer con burro. Puente romano y Mezquita-Catedral al fondo. [Fotografía] (Archivo municipal de Córdoba) Disponible en: http://archivo.ayuncordoba.es/HTML/ExposicionesvirtualesAMCO/Colecciones%20Familiar%20es_archivos/pilaralvarez/pages/Mujer%20con%20burro.%20Puente%20romano%20y%20Mezquita-Catedral%20al%20fondo.htm [Fecha de consulta 13.09.2009]

Anon (2008): Canciones de malos tratos. [Internet] España: *20 minutos*. Disponible en: <http://listas.20minutos.es/?do=show&id=51159> [Fecha de consulta 13.09.2009]

Boletín Oficial del Estado (2007): *Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de hombres y mujeres* [en línea]. Disponible en: http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?coleccion=iberlex&id=2007/06115 [Fecha de consulta 30.08.2009]

Comisión para la investigación de malos tratos a mujeres (200?): *En caso de malos tratos* [en línea] Disponible en: <http://www.malostratos.org/010%20CIMTM%20en%20caso%20malos%20tratos.htm> [Fecha de consulta 10.09.2009]

Cózar, Álvaro de (2006): El diccionario impertinente. *El País* [en línea] 25 Junio. Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/cultura/diccionario/impertinente/elpepicul/20060625elpepicul_1/Tes [Fecha de consulta 20.08.2009]

EUDEL (2007): Txo! Kontrolatzen? [en línea] Disponible en: <http://www.eudel.net/aNG/web/cas/act/nots/2007.jsp> [Fecha de consulta 15.09.2009]

Fundación Aequitas (2005): Conclusiones de las jornadas sobre la violencia de género. Jornadas sobre violencia de género. Madrid: 21-22 abril 2005. UNED: Madrid. Disponible en: <http://www.aequitas.org/?do=filetools.getDocument&id=322> [Fecha de consulta 19.09.2009]

Lorente Acosta, Miguel (2008): ¡Pero hombre...! En: Bonino, Luis (2008): *Hombres y violencia de género. Más allá de los maltratadores y de la violencia de género*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración. Disponible en: <http://www.migualdad.es/ss/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-disposition&blobheadervalue1=inline&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1244651919970&ssbinary=true> [Fecha de consulta 22.08.2009]

No dejes que la violencia golpee a tu mujer (?): [video] Chile: Servicio Nacional de la Mujer. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=chvtobxLK4c&feature=related> [Fecha de consulta 10.09.2009]

No estás sola. Stop violencia de género (2007): [video] España: Junta de Castilla y León. Video de la campaña contra los malos tratos. Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=gPeMIzvCn1Q> [Fecha de consulta 17.04.2009]

O mía o de nadie, resumen de 10 minutos (2008): [reportaje televisivo] España: RTVE. Disponible en: <http://www.rtve.es/mediateca/videos/20081015/documentos-mia-nadie-resumen-min/317298.shtml> [Fecha de consulta 20.08.2009]

Un extraño en mi bañera (?): [video] (Concierto de Ana Belén) Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=oNn0m4m1Jnk> [Fecha de consulta 25.08.2009]

ANEXO I: Encuesta para docentes

1. ¿Cómo explicas el léxico que tus alumnos no comprenden? ¿De qué estrategias te vales?
 - a. Les doy una definición
 - b. Les doy un sinónimo/antónimo
 - c. Les doy un hiperónimo y les explico las diferencias
 - d. Les pongo un ejemplo
 - e. Les hago un dibujo en la pizarra
 - f. Se lo traduzco
 - g. Otros:

2. En tu formación en ele, ¿estudiaste en algún momento la importancia del diccionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje?
 - a. Sí
 - b. No

Si has respondido afirmativamente, ¿cómo ha influido en tu práctica docente actual?

3. ¿Has leído investigaciones sobre el diccionario como herramienta didáctica?
 - a. Sí
 - b. No

¿Cuáles?

4. ¿Usas el diccionario monolingüe para preparar tus clases?
 - a. Sí
 - b. No

Si has respondido afirmativamente, ¿cuáles sueles consultar?

- a. DRAE
- b. DIPELE
- c. SALAMANCA
- d. DUE
- e. DUEA
- f. Otros:

5. ¿Qué deficiencias ves en los diccionarios anteriores?

- a. Falta de información fonética
- b. Falta de información gramatical
- c. Falta de información pragmática
- d. Falta de información cultural
- e. Falta de definiciones claras
- f. Falta de sinónimos y antónimos
- g. Falta de fraseología
- h. Falta de ejemplos ilustrativos
- i. Otros:

6. ¿Usas el diccionario bilingüe para preparar tus clases?

- a. Sí
- b. No

¿Por qué? ¿Qué te aporta?

7. ¿Lees el prólogo de los diccionarios que consultas, utilizas para la preparación de las clases o recomiendas a tus alumnos?

- a. Sí
- b. No

¿Por qué?

8. ¿Para qué consultas el diccionario?

- a. Para buscar una definición y luego poder reproducirla en clase
- b. Para ver los posibles sinónimos o antónimos de una palabra
- c. Para preparar algún ejercicio de léxico complementario a un ejercicio de comprensión oral o escrita
- d. Otros:

9. ¿Utilizas diccionarios disponibles en Internet?

- a. Sí
- b. No

Si has respondido afirmativamente, ¿cuáles?

10. ¿Cómo consideras el uso del diccionario en el aula?

- a. Imprescindible tanto para el alumno como para el profesor.
- b. Útil para ciertos ejercicios de lectura.
- c. Inútil
- d. Otros:

11. ¿Y fuera del aula?

- a. Imprescindible para que el alumno pueda realizar las tareas que se le proponen en el aula
- b. Útil para los estudiantes que quieren aprender léxico de forma autónoma

- c. Prescindible si el manual utilizado posee un glosario
- d. Otros:

12. ¿Cómo integras el diccionario en tus clases?

- a. Hago las actividades del manual que recomienden el uso del diccionario
- b. Preparo actividades enfocadas a aprender a manejar el diccionario
- c. Hago actividades de concienciación sobre la utilidad del diccionario
- d. No uso el diccionario porque el manual proporciona un glosario al final y no es realmente necesario para el alumnado
- e. Otros:

13. ¿Cómo reaccionas cuando un alumno está en clase consultando continuamente el diccionario?

- a. Me pone nervioso/a y le pido que no vuelva a traer el diccionario
- b. Intento hacerle entender que no puede depender del diccionario y que no siempre es necesario consultar todas las palabras nuevas
- c. Le dejo que busque el léxico que no comprende para que se sienta más seguro
- d. Otros:

14. En general, el diccionario en el aula:

- a. Es una herramienta de la que se debe prescindir
- b. Es una herramienta que se debe enseñar a manejar a los estudiantes
- c. Es una herramienta importante solamente para algunas actividades
- d. Es una herramienta imprescindible
- e. Otros:

ANEXO II: Encuesta para alumnos

1. ¿Cómo comprendes mejor el significado de una palabra, una expresión...?

- f. Con una definición
- g. Con un sinónimo/antónimo
- h. Con un ejemplo
- i. Con un dibujo en la pizarra
- j. Con la traducción
- k. Otros:

2. ¿Qué diccionarios consultas más frecuentemente?

- a. Los diccionarios bilingües
- b. Los diccionarios monolingües

3. ¿Cuándo utilizas los diccionarios?

- a. En el aula
- b. Fuera del aula

4. ¿Has recibido alguna vez información especial sobre los diccionarios en los cursos de español que has tenido?

- a. Sí
- b. No

Si has respondido afirmativamente, ¿qué tipo de información se te proporcionó?

5. ¿Lees el prólogo de los diccionarios que consultas?

- a. Sí
- b. No

¿Por qué?

6. ¿Consultas diccionarios bilingües?

- a. Sí
- b. No

¿Cuáles son los diccionarios bilingües que sueles consultar?

- a. Pons
- b. Langenscheidt
- c. Klett
- d. Otros:

¿Para qué consultas estos diccionarios?

- a. Para comprobar la ortografía
- b. Para comprobar la pronunciación
- c. Para buscar el equivalente en español
- d. Para buscar el equivalente en mi lengua materna
- e. Otros:

7. ¿Consultas diccionarios monolingües?

- a. Sí
- b. No

Si has respondido afirmativamente, ¿cuáles son los diccionarios monolingües que sueles consultar?

- a. Diccionario de sinónimos y antónimos
- c. Diccionario de uso de María Moliner
- d. Diccionario del español actual de Manuel Seco
- e. Diccionario para la enseñanza de la lengua española. Español para extranjeros.

- f. Diccionario Salamanca de la lengua española
- g. DRAE
- h. REDES
- i. Práctico
- j. Otros:

¿Para qué consultas estos diccionarios?

- a. Para comprobar la ortografía
- b. Para consultar la pronunciación
- c. Para consultar el significado
- d. Para buscar sinónimos o antónimos del término buscado
- e. Para consultar información gramatical (si un verbo es irregular, etc.)
- f. Para consultar información pragmática
- g. Para buscar información cultural
- h. Para buscar las combinaciones más frecuentes de una palabra
- i. Para ver cómo se usa en un determinado contexto (en el caso de que el diccionario ilustre el uso mediante un ejemplo)
- j. Otros:

8. ¿Qué piensas que hace falta en los diccionarios monolingües de español?

- a. Información fonética
- b. Información gramatical
- c. Información pragmática
- d. Información cultural
- e. Definiciones claras
- f. Sinónimos y antónimos

g. Fraseología

h. Otros:

9. ¿Utilizas diccionarios disponibles en Internet?

a. Sí

b. No

Si has respondido afirmativamente, ¿cuáles?

10. En general, el diccionario:

a. Es una herramienta imprescindible en el aprendizaje de español

b. Es una herramienta útil sólo para aprender léxico

c. Es una herramienta útil sólo para determinadas actividades

d. Es una herramienta de la que se puede prescindir

e. Otros:

ANEXO III: Resultados pormenorizados de las encuestas realizadas a los docentes

Tipo de formación recibida en la enseñanza de e/le

Ninguna	3	12%
Cursos esporádicos	7	28%
Especialista	1	4%
Experto	-	-
Master	11	44%
Doctorado	3	12%

Años de experiencia en la enseñanza de e/le

0-1	6	24%
1-3	5	20%
3-5	5	20%

+5	9	36%
----	----------	------------

¿Cómo explicas el léxico que tus alumnos no comprenden? ¿De qué estrategias te vales?

Les doy una definición		18	76%
Les doy un sinónimo/antónimo		20	80%
Les doy un hiperónimo y les explico las diferencias		3	12%
Les pongo un ejemplo		22	88%
Les hago un dibujo en la pizarra		12	48%
Se lo traduzco		9	36%
Otros:	Les pido que lo busquen en el diccionario	7	28%
	Les pido que lo relacionen con otras lenguas que conocen	1	4%
	Con mímica	1	4%

En tu formación en ele, ¿estudiaste en algún momento la importancia del diccionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje y su uso? (porcentaje hallado en base a los 22 profesores que tienen alguna formación)

Sí	3	13,6%
No	19	86,4%
NS/NC	-	-

Si has respondido afirmativamente, ¿cómo ha influido en tu práctica docente actual?

“He aprendido a valorar el diccionario como una herramienta y no como un consultorio de dudas”

¿Has leído investigaciones sobre el diccionario como herramienta didáctica?

Sí	4	16%
No	21	84%
NS/NC	-	-

¿Cuáles?

En capítulos de libros de formación, en los apuntes y en la bibliografía del máster, en el enfoque léxico...

¿Usas el diccionario monolingüe para preparar tus clases?

Sí	20	80%
No	5	20%

¿Cuál? (Porcentaje basado en los 20 profesores que usan el diccionario para preparar las clases)

DRAE	19	95%
DIPELE	-	-
SALAMANCA	-	-
DUE	7	35%
DUEA	-	-

Otros:	wordreference	1	5%
Redes		2	10%
Julio Casares		1	5%

¿Qué deficiencias ves en los diccionarios anteriores? (Porcentaje basado en los 20 profesores que ven deficiencias)

Falta de información fonética	5	25%
Falta de información gramatical	5	25%
Falta de información pragmática	12	60%
Falta de información cultural	10	50%
Falta de definiciones claras	2	10%
Falta de sinónimos y antónimos	9	45%
Falta de fraseología	9	45%
Falta de ejemplos ilustrativos	11	55%

Otros:		
--------	--	--

¿Recomiendas el diccionario monolingüe a tus alumnos?

Sí	23	92%
No	2	8%

¿Qué DM aconsejas a tus alumnos? (21)

DRAE	14	66,7%
SM	1	4,7%
PONS	2	9,5%
MOLINER	5	23,8%
SALAMANCA	2	9,5%
DUEA	1	4,7%

Diccionario en línea El Mundo	1	4,7%
-------------------------------	----------	-------------

¿Usas el diccionario bilingüe para preparar tus clases?

Sí	16	64%
No	9	36%

¿Recomiendas el uso del diccionario bilingüe a tus alumnos?

Sí	15	60%
No	5	20%
Sí/No	3	12%
NC	2	8%

¿Lees el prólogo?

Sí	11	44%
No	12	48%
NC	2	8%

¿Para qué consultas el diccionario?

Para buscar una definición y luego poder reproducirla en clase	17	68%
Para ver los posibles sinónimos o antónimos de una palabra	16	64%
Para preparar algún ejercicio de léxico complementario a un ejercicio de comprensión oral o escrita	15	60%
Otros: Para ver los usos permitidos	1	4%
Para “fabricar” el pequeño diccionario de clase	1	4%

¿Consultas diccionarios en Internet?

Sí	22	88%
No	3	12%

¿Cuáles? (Porcentaje basado en los 22 profesores que consultan los diccionarios online)

DRAE	11	50%
Leo	4	18,1%
Pons	3	13,6%
<i>Wordreference</i>	8	36,4%
Otros:	10	45,5%
Dix	2	9%
<i>lexilogos</i>	1	4,5%
<i>IFinger</i>	1	4,5%

Vox	1	4,5%
dict	1	4,5%
Myjmk.com	1	4,5%
Iate	1	4,5%
Diccionario de términos clave de ele	1	4,5%
Diccionario de El Mundo	1	4,5%

¿Cómo consideras el uso del diccionario en el aula?

Imprescindible tanto para el alumno como para el profesor	7	28%
Útil para ciertos ejercicios de lectura.	11	44%
Inútil	2	8%
Otros: No le gusta demasiado el uso en c	1	4%
Útil pero prescindible	2	8%

Resuelve problemas puntuales ágilmente	1	4%
NC	1	4%

¿Y fuera del aula?

Imprescindible para que el alumno pueda realizar las tareas que se le proponen en el aula	14	56%
Útil para los estudiantes que quieren aprender léxico de forma autónoma	19	76%
Prescindible si el manual utilizado posee un glosario	1	4%
Otros: Necesario	1	4%
NC	1	4%

¿Cómo integras el diccionario en tus clases? (varias respuestas)

Hago las actividades del manual que recomienden el uso del diccionario	4	16%
Preparo actividades enfocadas a aprender a manejar el diccionario	8	32%

Hago actividades de concienciación sobre la utilidad del diccionario	9	36%
No uso el diccionario porque el manual proporciona un glosario al final y no es realmente necesario para el alumnado	6	24%
Otros: No uso el diccionario en clase	4	16%

¿Cómo reaccionas cuando un alumno está en clase consultando continuamente el diccionario?

Me pone nervioso/a y le pido que no vuelva a traer el diccionario	1	4%
Intento hacerle entender que no puede depender del diccionario y que no siempre es necesario consultar todas las palabras nuevas	20	80%
Le dejo que busque el léxico que no comprende para que se sienta más seguro	6	24%
Otros: Le pido que haga las consultas fuera de clase	1	4%
Le ignoro: cada uno tiene su forma personal de estudiar	1	4%
Le digo que me puede preguntar lo que está buscando	1	4%

En general, el diccionario en el aula:

Es una herramienta de la que se debe prescindir	2	8%
Es una herramienta que se debe enseñar a manejar a los estudiantes	23	92%
Es una herramienta importante solamente para algunas actividades	4	12%
Es una herramienta imprescindible	3	12%
Otros: depende del nivel de los estudiantes	1	4%

ANEXO IV: Resultados pormenorizados de las encuestas realizadas a los alumnos

	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Grupo D	Grupo E	Total
Tiempo estudiando español	0-1	1-3	3-5	+5	++5	
Alumnos	17,7%	28,2%	33%	18,5%	2,4%	100%

1. ¿Cómo comprendes mejor el significado de una palabra?

Con una definición	31,8%	25,7%	39%	43,5%	-	33,9%
Con un sinónimo/antónimo	13,6%	20%	2,4%	34,8%	33,3%	23,3%
Con un ejemplo	63,6%	45,7	68%	78,2%	66,6%	63%
Con un dibujo	14,5%	2,8%	4,8%	4,3%	-	4%
Con la traducción	45,5%	65,7%	70,7%	47,8%	100%	61,2%

Otros:	-	-	-	-	-	-
--------	---	---	---	---	---	---

2. ¿Qué diccionarios consultas más frecuentemente?

Bilingües	86,3%	88,5%	95,1%	73,9%	100%	87,9%
Monolingües	9%	5,71%	4,8%	13%	-	7,2%
Los dos	-	2,8%	-	13%	-	3,2%
NS/NC	14,5%	2,8%	-	-	-	1,6%

3. ¿Cuándo utilizas los diccionarios?

En el aula	9%	5,7%	7,3%	14,3%	-	6,5%
Fuera del aula	81,8%	80%	78%	91,3%	100%	82,2%
En los dos sitios	-	13,6%	12,2%	-	-	6,5%

NS/NC	9%	5,7%	2,4%	4,3%	-	4,8%
-------	----	------	------	------	---	------

4. ¿Has recibido alguna vez información especial sobre...

Sí	13,6%	5,7%	43,9%	47,8%	100%	29,8%
No	81,8%	68,5%	53,6%	52,1%	-	61,3%

¿Cuál?

Recomendación	DRAE	-	2,8%	7,3%	17,4%	-	6,5%
	Pons	-	-	4,8%	4,3%	-	2,4%
	D. del estudiante	-	-	-	4,3%	-	0,8%
	Moliner	-	-	-	8,6%	-	1,6%
	Vox	-	-	-	4,3%	-	0,8%

	Panhisánico de dudas	-	-	-	4,3%	-	0,8%
Diferencias DM-DB		-	2,8%	-	-	-	0,8%
Tipos		-	2,8%	9,7%	17,4%	33,3%	8%
Estructura		-	-	2,4%	-	-	0,8%
Lista de diccionarios		-	5,7%	2,4%	-	-	2,4%
Ventajas de cada tipo		-	-	2,4%	-	-	0,8%
Cómo buscar		-	-	2,4%	-	-	0,8%
Historia de los diccionarios		-	-	2,4%	4,3%	-	1,6%
Los DM son mejores para aprender		-	-	-	4,3%	-	0,8%
Poca información en cuanto al contenido		-	-	-	4,3%	-	0,8%
Ventajas y desventajas		-	-	-	4,3%	-	0,8%

5. ¿Lees el prólogo de los diccionarios que consultas?

Sí	13,6%	25,7%	12,2%	4,3%	-	14,5%
No	86,3%	65,7%	85,3%	91,3%	100%	81,5%
NC	-	8,5	2,4%	8,7%	-	4,8%

Razones por las que lees el prólogo

Abreviaturas	-	11,4%	-	-	-	3,2%
Uso con más efecto	-	2,8%	-	-	-	0,8%
Muy importante	-	2,8%	-	-	-	0,8%
Características	-	5,7%	2,4%	-	-	2,4%
Fonética	-	2,8%	-	-	-	0,8%
Investigación	-	2,8%	-	-	-	0,8%

Comprobar si es el adecuado	-	-	2,4%	-	-	0,8%
Cómo usarlo	-	-	4,8%	4,3%	-	2,4%

Razones por las que no lees el prólogo

No tengo tiempo	4,5%	-	2,4%	17,4%	-	4,8%
No me parece importante	4,5%	2,8%	-	-	33,3%	2,4%
No me interesa	-	8,5%	12,2%	21,7%	33,3%	11,3%
No da información sobre la palabra	-	2,8%	-	13%	-	3,2%
No tiene información interesante	-	2,8%	-	-	-	0,8%
No es necesario	-	2,8%	14,6%	-	-	5,6%
No me le ha ocurrido nunca	-	-	2,4%	-	-	0,8%

Sé cómo usar el diccionario	-	-	-	4,3%	-	0,8%
No es útil	-	-	-	4,3%	-	0,8%
No veo el porqué	-	-	-	4,3%	-	0,8%

6. ¿Consultas diccionarios bilingües?

Sí	95,5%	94,2%	100%	100%	100%	97,6%
No	4,5%	5,7%	-	-	-	2,4%

¿Cuáles son los diccionarios bilingües que sueles consultar?

Pons	36%	71,4%	63,4%	95,6%	100%	67,7%
Langenscheidt	40,9%	54,2%	58,5%	30,4%	66,6%	49,2%
Klett	9%	2,8%	2,4%	8,7%	-	4,8%

Otros:	Leo online	9%	11,4%	4,8%	8,7%	66,6%	9,7%
	Bertelsmann	4,5%	-	-	-	-	0,8%
	Bilingües de Esp.	-	-	2,4%	-	-	0,8%
	Slaby/ Grossmann	-	-	-	8,7%		1,6%
	Hueber	-	2,8%	-	-	-	0,8%

¿Para qué consultas estos diccionarios? (varias respuestas)

Para comprobar la ortografía	40,9%	42,8%	46,3%	60,8%	33,3%	46,7%
Para comprobar la pronunciación	27,2%	20%	17%	17,4%	-	19,3%
Para buscar el equivalente en español	50%	62,8%	65,8%	82,6%	33,3%	64,5%
Para buscar el equivalente en mi lengua materna	45,4%	77,1%	63,4%	78,2%	66,6%	66,9%

Otros:	Para ver cuál es el mejor modo de expresarse	-	5,7%	-	-	-	0,8%
	Para aprender la conjugación	9%	-	-	-	-	0,8%
NC		4,5%	5,7%	-	-	33,3%	4%

¿Por qué los consultas? (varias respuestas)

Porque es más rápido	45,4%	62,8%	63,4%	69,5%	100%	62%	
Porque la información es más clara	31,8%	60%	41,4%	39,1%	-	43%	
Porque así no necesito hacer esfuerzo para comprender la definición	13,6%	8,5%	12,2%	21,7%	-	13%	
Porque aprendo léxico con listas bilingües	13,6%	17,1%	19,5%	30,4%	-	19,3%	
Otros:	No tengo otro	-	2,8%	-	-	-	0,8%

NC	13,6%	2,8%	2,4	-	-	4%
----	--------------	-------------	------------	---	---	-----------

7. ¿Consultas diccionarios monolingües?

Sí	18,1%	28,5%	34,1%	78,2%	66,6%	38,7%
No	77,2%	71,4%	65,8%	17,4%	33,3%	59,7%
NS/NC	4,5%	-	-	4,3%	-	1,6%

¿Cuáles son los diccionarios monolingües que sueles consultar?

Diccionarios de sinónimos y antónimos	4,5%	5,7%	2,4%	21,7%	33,3%	8%
Diccionario de Uso de M. Moliner	4,5%	-	2,4%	4,3%	33,3%	3,2%
DEA de Manuel Seco	-	-	2,4%	-	-	0,8%
Diccionario para la enseñanza de la lengua española.	-	11,4%	7,3%	21,7%	-	9,7%

ELE							
SALAMANCA	-	2,8%	2,4%	4,3%	-	2,4%	
DRAE	-	8,5%	24,2%	39,1%	33,3%	18,5%	
REDES	-	-	-	-	-	-	
Práctico	-	-	-	-	-	-	
Otros:	Vox	-	2,8%	-	-	-	0,8%
	Langenscheidt	4,5%	-	-	-	-	0,8%
	DRAE estudiante	-	-	2,4%	-	-	0,8%
	Etimológico: Corominas	-	-	-	4,3%	-	0,8%
	Pons	-	-	-	4,3%	-	0,8%
NS/NC	-	-	-	4,3%	-	0,8%	

Porcentaje relativo de la pregunta 7:

¿Cuáles son los diccionarios monolingües que sueles consultar?

Diccionarios de sinónimos y antónimos	25%	20%	7,1%	27,8%	50%	20,8%
Diccionario de Uso de M. Moliner	25%	-	7,1%	5,6%	50%	8,3%
DEA de Manuel Seco	-	-	7,1%	-	-	2,1%
Diccionario para la enseñanza de la lengua española. ELE	-	40%	21,4%	27,8%	-	25%
SALAMANCA	-	10%	7,1%	5,6%	-	6,2%
DRAE	-	30%	71%	50%	50%	47,9%
REDES	-	-	-	-	-	-
Práctico	-	-	-	-	-	-
Otros:	Vox	-	10%	-	-	2,1%

	Langenscheidt	25%	-	-	-	-	2,1%
	DRAE estudiante	-	-	7,1%	-	-	2,1%
	Etimológico: Corominas	-	-	-	5,6%	-	2,1%
	Pons	-	-	-	5,6%	-	2,1%
NS/NC		-	-	-	5,6%	-	2,1%

¿Para qué consultas estos diccionarios?

Para comprobar la ortografía	9%	2,8%	9,7%	43,5%	-	4%
Para consultar la pronunciación	4,5%	5,7%	-	8,7%	-	4%
Para consultar el significado	13,6%	14,2%	17%	43,5%	-	20,1%
Para buscar sinónimos o antónimos del término buscado	-	17,1%	14,6%	47,8%	66,6%	20,1%

Para consultar información gramatical	4,5%	2,8%	9,7%	21,7%	-	8,9%
Para consultar información pragmática	-	2,8%	4,8%	4,3%	-	3,2%
Para buscar información cultural	4,5%	5,7%	0	8,7%	-	4%
Para buscar las combinaciones más frecuentes de una palabra	4,5%	8,5%	7,3%	26%	-	10,5%
Para ver cómo se usa en un determinado contexto una palabra	-	11,4%	12,2%	34,8%	33,3%	14,5%
Otros:	-	-	-	-	-	-

¿Por qué los consultas?

Porque es más preciso	4,5%	11,4%	9,7%	17,4%	33,3%	11,3%
Porque así aprendo la palabra en contexto	9%	20%	22%	56,5%	33,3%	25,8%

Otros:	En exámenes	-	-	-	4,3%	-	0,8%
NC		-	-	2,4%	4,3%	-	1,6%

8. ¿Qué piensas que hace falta en los diccionarios monolingües de español?

Información fonética	-	5,7%	2,4%	8,7%	-	4%
Información gramatical	18,1%	14,2%	34,1%	39,1%	33,3%	26,6%
Información pragmática	-	2,8%	2,4%	8,7%	-	3,2%
Información cultural	9%	14,2%	14,6%	21,7%	-	14,5%
Definiciones claras		8,7%	17%	8,7%	-	9,7%
Sinónimos y antónimos	4,5%	11,4%	4,8%	26%	-	10,5%
Fraseología	9%	2,8	2,4%	13%	-	5,6%

Otros:	-	-	-	-	-	-
NC	72,7%	-	36,6%	39,1%	66,6%	33,9%

9. ¿Utilizas diccionarios disponibles en Internet?

Sí		59%	77,1%	85,3%	95,6%	66,6%	79,8%
No		27,2%	8,5%	4,8%	4,3%	33,3	10,5%
NC		13,6%	14,2%	9,7%	-	-	9,7%

¿Cuáles?

Leo.de	31,8%	54,2%	34,1%	47,8%	66,6%	42,7%
Dict.cc	4,5%	-	-	-	-	0,8%
pons.de	-	17,1%	29,2%	52,1%	-	24,2%

DRAE	-	2,8%	9,7%	21,7%	-	8%
Langenscheidt	-	-	2,4%	-	-	0,8%
Reverso	4,5%	-	2,4%	-	-	1,6%
Abacho	-	-	2,4%	-	-	0,8%
Dix	-	2,8%	4,8%	13%	-	4,8%
Super-spanisch.de	-	2,8%	-	-	-	0,8%

10. En general, el diccionario: (varias respuestas)

Es una herramienta imprescindible en el aprendizaje de español	45,4%	51,4%	61%	14%	66,6%	58%
Es una herramienta útil sólo para aprender léxico	18,1%	11,4%	22%	13%	-	16,1%
Es una herramienta útil sólo para determinadas	4,5%	2,8%	2,4%	-	-	2,4%

actividades				(trad)			
Es una herramienta de la que se puede prescindir		4,5%	-	-	-	-	0,8%
Otros:	herramienta buena	-	-	2,4%	-	-	0,8%
	escribir textos	-	-	-	4,3%	-	0,8%
	textos y traducc.	-	-	-	-	33,3%	0,8%
NC		31,8%	14,2%	12,2%	-	-	13,7%
Contesta a y b		-	-	2,4%	8,7%	-	2,4%

ANEXO V: Entradas lexicográficas

V.1. *Diccionario de la Real Academia Española (vigésima segunda edición, 2001)*

violencia. (Del latín *violentiā*). f. Cualidad de violento. || 2. Acción y efecto de violentar o violentarse. || 3. Acción violenta o contra el natural modo de proveer. || 4. Acción de violar a una mujer.

V.2. *Diccionario de uso del español, María Moliner (tercera edición)*

violencia (del lat. *violentiā*) **1 f.** Cualidad de violento: ‘La violencia del oleaje [o de su carácter]’. **2** Utilización de fuerza en cualquier operación: ‘Puedo meter las gafas en este estuche, pero con violencia’. En especial con referencias a cosas no materiales, puede construirse, como nombre unitario, con *por la*: ‘Con este niño no conseguirás nada por la violencia’. ≈ Fuerza. **3** Manera de proceder, particularmente un gobierno, en que se hace uso exclusivo o excesivo de la *fuerza: ‘Un régimen de violencia’. **4** (*Costar, Estar con*) Situación de la persona que se siente violenta: ‘Si te cuesta violencia pedirle el dinero, se lo pe-diré yo’. ⇒ *Violentarse. **5** (*Cometer*) Acción injusta con que se *ofende o perjudica a alguien.

violencia doméstica La ejercida entre personas que con-viven bajo un mismo techo, incluso sin tener relación de parentesco. ☉ Generalmente, se refiere a la ejercida por el varón sobre la mujer que es o ha sido su pareja, conviva o no con ella.

v. de género Violencia, física o psicológica, ejercida por un miembro de una pareja sobre el otro, especialmente del varón sobre la mujer.

hacer violencia a [o **sobre**] alguien *Forzarle de cualquier manera a hacer lo que no quiere. ≈ Violentar.

sin violencia Expresión muy frecuente que equivale a *suavemente*.

■ NOTAS DE USO

La expresión *violencia de género* es una traducción del inglés *gender-based violence* o *gender violence*. Pero en español *género* no es sinónimo de *sexo*, es decir, no designa la condición biológica por la cual los seres vivos son masculinos o femeninos, por lo cual, algunos autores des-aconsejan este uso.

V.3. *Diccionario del español actual, Manuel Seco (primera edición, 1999)*

violencia *f* **1** Cualidad de violento. | C Baroja *Inquisidor* 42: Don Diego de Simancas .. aparece ante nuestros ojos actuando con violencia y pasión. Medio *Bibiana* 16: El pecho de Marcelo Prats se levanta bruscamente, respirando de un modo fatigoso bajo la violencia de la rabia contenida.

2 Acción violenta [3 y 4] Delibes *Voto* 31: Yo no digo que tengáis la culpa, pero Madrid no quiere violencias. Ya... ya.. Pues, antes de liarla, agarráis los carteles y os vais con la música a otra parte.

V.4. Clave. Diccionario de uso del español actual (sexta edición)

violencia s.f. **1** Precipitación o tendencia a dejarse llevar fácilmente por la ira o a hacer uso de la fuerza: *Esa violencia tuya podrá servirte para imponerte a los más débiles, pero no para convencerlos* **2** Acción violenta producida por esta tendencia a hacer uso de la fuerza: *Se han adoptado medidas para evitar la violencia en los campos de fútbol.* **3** Ímpetu o fuerza extraordinarios con que algo se hace o se produce *El fuego se extendía con una violencia sobrecogedora.* □ ETIMOL. Del latín *violentia*.

V.5. Diccionario Salamanca de la lengua española (edición de 1996)

violencia s.f. **1** (no contable) Calidad de lo que sucede con brusquedad, ímpetu, fuerza o intensidad: *la violencia de una discusión, la violencia de una tormenta.* **2** (no contable) Acción o serie de acciones en que se usa la fuerza física para destruir una cosa, hacer daño a una persona u obligarla a hacer una cosa: *No hace falta emplear la violencia. Luis la ha golpeado con violencia.* **3** (no contable) Acción y resultado de estar una persona en una situación incómoda o embarazosa: *Me causa violencia tener que pedirle el dinero que me debe.* SIN. reparo.

V.6. REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo (primera edición)

violencia ♦ abusivo⁶⁸, a destajo³¹, alevoso, arbitrario, asesino, bárbaro, brutal, ciego¹⁷, contenido, de palabra y obra⁸, desaforado²⁵, descarnado³¹, desenfrenado⁷, desmedido³⁸, desmesurado, execrable³, extremo, imperante⁹, implacable, impune⁵⁴, infernal, irracional, radical, reinante, salvaje, sumo, tremendo, vandálico, verbal ♦ acto (de), arranque (de)⁹, arrebato (de)⁹, brote (de), foco (de), manifestación (de)¹, ola (de)⁴, secuela (de)⁸ ♦ abjurar (de)¹⁹, acabar (con), acallar, acentuar(se), agravar(se)⁶⁴, alimentar³⁷, amainar¹⁸, anidar⁵⁹, aplacar(se)³², apoderar(se)¹⁹, arreciar⁴¹, atizar²⁷, azotar²⁹, cerrar los ojos (ante)⁸, combatir³, condenar, contener, cortar⁶⁰, decrecer⁵⁶, desatar(se)¹¹, desencadenar(se)², desfogar⁵, detener, dominar¹⁸, ejercer³⁹, engendrar¹, estallar, exacerbar¹, generar, incentivar³⁸, incitar (a)¹¹, incubar¹⁰, inducir (a)¹⁴, influgir³², instaurar²³, instigar (a), intensificar(se), luchar (contra), mitigar⁵⁴, perconizar¹⁵, predicar⁴⁴, rayar (en)²⁷, recrudecer(se)²¹, remitir, reprimir, segrear⁹, vencer

□ Véase también: asesinar, asesinato, intolerancia, saquear, secuestrar, terror, terrorismo

V.7. Diccionario de sinónimos y antónimos

violencia. **1** fuerza, intensidad, brusquedad, furia, furor, vehemencia, ímpetu, brusquedad, brutalidad, ferocidad, salvajismo, rabia, saña. ≠ suavidad, calma **2** reparo, apuro, incomodidad. **3** injusticia, atropello, agresión, demasía.

V.8. *Diccionario fraseológico documentado del español actual*

VIOLENCIA

violencia de género (o **doméstica**). *f* Violencia de perss. de un sexo contra las de otro en la relación de pareja. *Normalmente referida a la ejercida por el hombre contra la mujer.* || R. M. Tristán *ELM* 132.2003 (In): Las declaraciones del subdelegado .. en relación con la muerte de Gloria Sanz han caído como un jarro de agua fría entre las asociaciones que luchan contra la violencia de género. C. Nogueira *País* 11.2.04 (In): Cada día, una media de 39 víctimas de la violencia doméstica obtienen la orden de protección.

