

CAPÍTULO II. LA LEXICOGRAFÍA PEDAGÓGICA EN LENGUA INGLESA Y EL DICCIONARIO BILINGÜE

2.1. INTRODUCCIÓN

Siempre ha existido un interés por el léxico, incluso cuando la principal disciplina que lo estudia, la lexicología, no era considerada como parte de pleno derecho de la lingüística, ni tampoco la disciplina que se ocupa de la inclusión del vocabulario en obras lexicográficas, la lexicografía, a pesar de ser una ciencia que se puede registrar desde antiguo¹. Según el *Diccionario de la Real Academia*, lexicografía es la “parte de la lingüística que se ocupa de los principios teóricos en que se basa la composición de diccionarios”. Sin embargo, esta definición no recoge la parte práctica de la disciplina que trabaja en la compilación de diccionarios y que, según Hartmann (2001: 4), es necesaria y esencial para definir dicha disciplina.

Dentro de la lexicografía general y revisando la tipología de diccionarios que describe Béjoint (2000: 32-41), el denominado *monolingual general-purpose dictionary* es el tipo de diccionario que más se ha descrito y del que más se ha ocupado la metalexicografía. Las razones son varias: es el tipo de diccionario más vendido, más consultado y el que se encuentra en la mayor

¹ “Entre sumerios y acadios debió de existir desde muy antiguo una actividad lexicográfica que cristaliza en recopilaciones de signos que debieron de funcionar, en parte, como diccionarios unilingües (a partir del año 2.600 a. C.) de motivación pedagógica, para uso de las escuelas de escribas; también existieron ‘catálogos’ de nombres de oficios, de objetos, de divinidades, etc., así como glosarios bilingües sumero-acadios cuando la primera de estas lenguas pasó a ser lengua de cultura y diplomática, tras la caída del III Imperio de Ur, e incluso glosarios cuadrilingües, como el sumero-acadio-hurrita-ugarítico de la biblioteca de Rap’anu.” (Fernández-Sevilla, 1974: 13).

parte de los hogares, especialmente en los países de habla inglesa y, sobre todo, es en el que generalmente todas las personas piensan cuando se menciona la palabra 'diccionario'. Se caracteriza por el uso de una única lengua; debe contener una lista de palabras de una extensión razonable organizadas alfabéticamente; y en la microestructura debe ofrecer al menos la definición del artículo. Además, según Jackson (2002: 24), debe ir dirigido al hablante nativo.

Los primeros diccionarios monolingües se remontan a finales del siglo XVI y, hasta mediados del siglo XVIII, su función era esencialmente cultural y educativa, para entender, escribir o leer con propiedad la lengua estándar. Servían, igualmente, para aquellos grupos que no tenían acceso a una educación, siendo también el instrumento del autodidacta (Béjoint, 2000: 93-94). En lengua inglesa, *A Table Alphabeticall* (1604) está considerado el primer diccionario monolingüe. Se trata de una obra donde se explicaban las llamadas *hard words*, términos prestados de las lenguas clásicas y otras lenguas, utilizados en la lengua inglesa, especialmente útiles para aquellas personas consideradas *unread* o *unskilled*, es decir, sin conocimiento del latín. La introducción de esta obra resume cuál es su contenido, su objetivo y para quiénes va dirigida:

A Table Alphabeticall, conteyning and teaching the true writing, and understanding of hard, usuall English wordes, borrowed from the Hebrew, Greeke, Latine, or French, &c.

With the interpretation thereof by plaine English words, gathered for the benefit and helpe of Ladies, Gentlewomen, or any other unskilfull persons.

Whereby they may the more easily and better understand many hard English wordes, which they shall heare or read in Scriptures, Sermons, or elsewhere, and also be made able to use the same aptly themselves. (Jackson, 2002: 33)

Siguiendo en la tradición de *The Table Alphabeticall*, en 1623, aparece el primer trabajo de referencia en lengua inglesa que utiliza la palabra diccionario en el título, *The English Dictionaire*, de Henry Cockeram. Entre las novedades, se amplía el número de *hard words* y se incluye e incorpora una nueva sección para ayuda a la escritura, pero lo más interesante es que, según Jackson

(2002: 34-35), podemos interpretar que amplía también el público al que va dirigido, incluyendo a aprendices de inglés como lengua extranjera:

Enabling as well as Ladies and Gentlewomen, young Schollers, Clarkes, Merchants, as also Strangers of any Nation, to the understanding of the more difficult authors already printed in our Language, and the more speedy attaining of an elegant perfection of the English tongue, both in reading, speaking and writing.

El siglo XVIII supuso un punto de inflexión en la concepción de los trabajos de referencia. Según Béjoint (2000: 95-102), se abre una nueva perspectiva que se basa en las siguientes cuatro ideas:

1. Se consideró que la lengua había llegado a un punto de perfección que había que recogerla del mismo modo iniciado en Francia con el *Dictionnaire de l'Academie* (1694), convirtiendo al diccionario en el depositario de la lengua del país, ampliando para ello la lista de palabras, incluyendo cada vez más palabras de uso frecuente, no solo aquellas que necesitaran una explicación por su dificultad, y dirigidos a la totalidad de la comunidad lingüística.
2. El uso de un nuevo método en el que tanto las entradas como la información de las mismas procedía de un corpus, es decir, una colección de textos auténticos y bien seleccionados que se usaban para ilustrar los significados y usos de las palabras (citas literarias) o confirmar ciertas hipótesis de los lexicógrafos. Con los años, la tendencia ha cambiado, siendo cada vez menos selectivos y más globales, analizando los corpus para buscar significados y una descripción de los usos lingüísticos cada vez más objetiva, hasta llegar a la lingüística de corpus actual.
3. Puesto que los diccionarios se basaban en un corpus de textos cuidadosamente seleccionados, los usos lingüísticos que pretendían recoger eran, por tanto, los más exquisitos de la lengua, que se encontraban en el lenguaje empleado por los mejores autores literarios. El máximo exponente de este 'diccionario de lenguaje literario' es el *Dictionary of the English Language* (1755) de Samuel Johnson. Los

términos técnicos y otras variedades más coloquiales se incorporarían más tarde.

4. Bajo el firme propósito de fijar la lengua, el diccionario pasa a tener una función normativa, proponiendo un modelo lingüístico al usuario, en lugar de la meramente descriptiva del uso del lenguaje que había tenido hasta este momento al recoger palabras difíciles. Una vez más el diccionario de Samuel Johnson quiso ser el más ambicioso en este sentido. Sus propias palabras, cuando le explicaba el proyecto lexicográfico a su protector Lord Chesterfield, reflejaban claramente sus intenciones: “This, my lord, is my idea of an English dictionary; a dictionary by which the pronunciation of our language may be fixed, and its attainment facilitated; by which its purity can be preserved, its use ascertained, and its duration lengthened” (Johnson, 1747, recogido en Hartmann, 2003: 43).

En el siglo XIX ve la luz el *Oxford English Dictionary* (1884-1928), fundamentado en la recogida de materiales por la *Philological Society* de Londres, con el fin de mejorar a su predecesor compilado por Samuel Johnson, añadiendo palabras y significados, la pronunciación y suministrando toda la información de la historia de las palabras que faltaba. En este proyecto trabajó un equipo mucho mayor de colaboradores durante muchos más años y el resultado del trabajo fue apareciendo progresivamente. Mientras tanto, se publica el *Concise Oxford Dictionary* (1911), que pretende ser “a guide to everyday language” (Béjoint, 2000: 62), por tanto, como característica principal podemos señalar que se distancia del carácter enciclopédico para dar espacio a las palabras y expresiones de uso común. Además, las demandas de un nuevo mercado más amplio, dada la emergente clase burguesa, propiciaron este cambio en la concepción de los trabajos de referencia y originaron la entrada en el panorama lexicográfico de nuevas editoriales como Chambers o Nelson, con ediciones más asequibles para el gran público, tanto en formato como en precio.

Sin embargo, a lo largo del siglo XX se produjo un cambio de tendencia en cuanto a la concepción de lo que debe ser y contener un diccionario. Se

pasó de la preocupación por la cantidad de páginas y entradas contenidas en el trabajo de referencia, a tener en cuenta la perspectiva del usuario y el uso para el que va destinado, es decir, la enseñanza de lenguas y el diseño de diccionarios se unen y colaboran en un nuevo concepto de trabajo de referencia, los diccionarios pedagógicos. Aunque ya desde el Renacimiento se habla del uso del diccionario como una estrategia más en el aprendizaje de vocabulario, Hartmann (1989: 181) afirma que:

The last few years have seen rapid advances in the direction of genuinely pedagogical dictionaries, taking into account such factors as the directionality of presenting the information for the benefit of the native speaker of either source of target language, the distinction between encoding and decoding activities, and the limitations of the defining vocabulary. – Currently the dictionary is regarded as one of several ‘teaching aids’ (with textbook, grammar exercises, visual aids, games, tests, etc.) as well as a potential ‘liberator’ in the trend towards individualised instruction.

2.2. LA LEXICOGRAFÍA PEDAGÓGICA EN LENGUA INGLESA

Durante la segunda mitad del siglo pasado, y especialmente los años 80 y 90, han sido muy prolíficos en la publicación de diccionarios y literatura sobre los mismos, con el auge de conferencias y revistas especializadas². La producción de diccionarios monolingües de carácter pedagógico ha sido apabullante especialmente en los países de habla inglesa, e incluso las publicaciones han llegado a países donde el inglés se estudia como una lengua extranjera.

Parece que comienza a reflejarse de forma más clara las conexiones entre la compilación de diccionarios (*dictionary-making*) y la enseñanza de una lengua extranjera (*foreign-language teaching*), aunque, según Hartmann (1989: 181), “The use of dictionaries in the field of foreign-language teaching is fairly widely documented. Nevertheless, too little is still known about the joint

² Por ejemplo, la publicación de la *Encyclopaedia of Lexicography* editada por Hausmann (1989-1990-1991).

development of language teaching and lexicography”. De hecho, según Béjoint (2000: 74), los diccionarios pedagógicos o *learners' dictionaries* no eran reconocidos como una categoría digna de estudio dentro de la tipología de diccionarios, aun cuando algunos de sus rasgos más novedosos³ han ejercido su influencia en el mundo lexicográfico en general y en el de la enseñanza para hablantes nativos⁴.

2.2.1. Definición de la lexicografía pedagógica

Pero, ¿qué se entiende por lexicografía pedagógica? Hartmann y James (1998: 107) definen la lexicografía pedagógica como “A complex of activities concerned with the design, compilation, use and evaluation of pedagogical dictionaries”. Es decir, se trata de las conexiones entre la compilación de diccionarios y la enseñanza de una lengua.

En esta línea, los años 60 supusieron una fecha clave como punto de partida del desarrollo de la lexicografía pedagógica con la primera conferencia sobre el tema celebrada en Bloomington (Indiana)⁵. La investigación relacionada con el usuario comenzó a finales de los años 70 con la conferencia organizada en Exeter por el profesor Hartmann y titulada, ‘*Dictionaries and their users*’, con especial referencia a estudiantes de inglés como lengua extranjera. Basándonos en los estudios sobre la lexicografía pedagógica en las últimas décadas, podemos afirmar que el eje sobre el que ésta gira es el hecho de que las necesidades del usuario del diccionario pasan a primer plano. Los puntos centrales de esta línea de investigación, alrededor de los cuales han girado estudios posteriores, y sobre los que se apoya el presente trabajo, son los siguientes:

- a) Identificar las categorías de información lingüística que los diferentes grupos de usuarios perciben como importantes.

³ Entre ellos el uso del vocabulario de definición controlado o la utilidad para el uso productivo de la lengua.

⁴ *The Longman New Generation Dictionary* (1981) para adolescentes está basado en el LDOCE.

⁵ Householder y Saporta (1962).

- b) Averiguar cuáles son las expectativas de los usuarios cuando consultan un diccionario.
- c) Conocer cuáles son las razones que llevan al usuario a utilizar el diccionario (*reference needs*).
- d) Investigar cuáles son las habilidades de uso (*reference skills*) que los usuarios han desarrollado o necesitan desarrollar para hacer un uso efectivo, y evaluar programas de enseñanza o ayudas destinadas a mejorar esas destrezas.

A estos cuatro puntos para investigar las necesidades del usuario, Cowie (1999) añade otros dos:

- e) Valorar el llamado diccionario semibilingüe, al que se le ha dedicado una sección en este capítulo.
- f) Considerar qué tipo de diccionario - monolingüe EFL, bilingüe o semibilingüe - se necesita en los diferentes estadios del proceso de aprendizaje y con qué fin.

También Hernández (1991) apoya la importancia de adoptar una perspectiva orientada al usuario y propone una interesante tipología de diccionarios basándose en los tipos de usuarios (1991: 193):

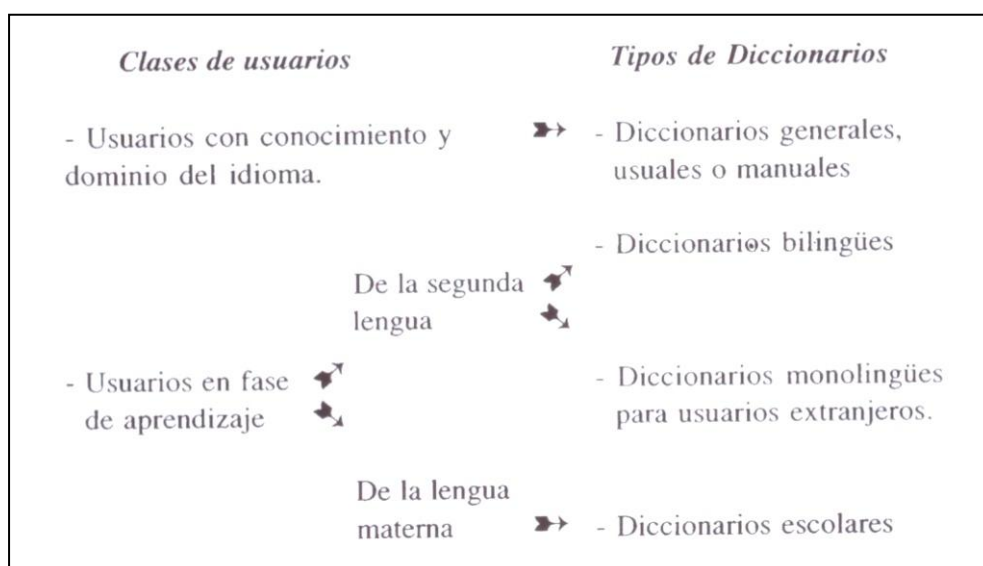


Figura 1. Tipología de diccionarios y usuarios

En cuanto al diccionario pedagógico, Hartmann y James (1998: 107) lo definen como “A reference work specifically designed for the practical didactic needs of teachers and learners of a language”. Los diccionarios pedagógicos reciben en inglés el nombre de MLD (*Monolingual Learners’ Dictionaries*) o también *EFL (English as a Foreign Language) dictionaries*. Se originaron porque el aprendizaje de lenguas requería cierta información específica que no era la información general buscada por cualquier usuario en un diccionario, y son fruto de la unión de tres disciplinas, la lingüística, la lexicografía y la pedagogía. Estos trabajos lexicográficos, en consonancia con los enfoques metodológicos del momento donde se intentaba evitar el uso de la lengua materna, eran fundamentalmente monolingües. Para Palmer y Hornby, “English should be learnt through the medium of English. (...) Translation was to be resorted to where the other three procedures are difficult, impossible or wasteful of time” (Cowie, 1999: 39).

En la reciente historia de los diccionarios pedagógicos, tres rasgos fundamentales se han tenido en cuenta a la hora de su diseño:

1. las definiciones basadas en un vocabulario controlado, llamado *defining vocabulary*;
2. una información detallada sobre las palabras gramaticales (*function words*);
3. una información precisa sobre las estructuras sintácticas de los verbos y las combinaciones de palabras, desde las expresiones idiomáticas a las colocaciones.

A continuación, explicaremos cómo se han ido fraguando estos tipos de diccionarios y su evolución.

2.2.2. Recorrido histórico de la lexicografía pedagógica

Si trazamos un breve recorrido histórico de la lexicografía pedagógica, podemos distinguir varias fases: la génesis del diccionario pedagógico; la

segunda generación de diccionarios pedagógicos; la tercera generación de diccionarios pedagógicos; y, finalmente, describiremos los últimos avances.

2.2.2.1. La génesis del diccionario pedagógico

En el panorama lexicográfico en lengua inglesa, el prestigio del OED y la familia de diccionarios pedagógicos que de él se derivaron estaba consolidado. Pero, dentro del mundo de la enseñanza del inglés como lengua extranjera, se comprobó que las necesidades lingüísticas y comunicativas del aprendiz iban más allá de la mera necesidad de comprender cierta cantidad de información sobre el significado de las palabras, y de resolver, en ocasiones, problemas de descodificación sirviéndose de lo que se conoce como *traditional mother-tongue dictionary style*. En este contexto, en los años 30, Palmer y Hornby, dos profesores con amplia experiencia en la enseñanza de una segunda lengua fuera del Reino Unido, desarrollaron obras lexicográficas innovadoras cuya finalidad era que sirvieran de manuales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua más que “crutches to lean on in moments of linguistic crisis” (Cowie, 1999: 176).

Los dos pilares fundamentales del comienzo del diccionario pedagógico, en cuanto a la macroestructura (qué palabras incluir y su organización) y la microestructura (cómo disponer la información en cada entrada) fueron, por un lado, la teoría del *Vocabulary Control Movement*, que consiste en la extracción de un vocabulario básico a partir del léxico global, adecuado y adaptado a las necesidades comunicativas del aprendiz; y, por otro, la necesidad de mejorar la presentación de la información sintáctica, prestando gran importancia a las palabras gramaticales, elementos esenciales para la producción de oraciones. La publicación de obras como *The Scientific Study and Teaching of Languages* de Palmer (1917/1968) fue un intento de organizar el léxico de una lengua en fases para su adquisición; o *The Teacher's Word Book* de Thorndike (1921) también intentaba clasificar las palabras en niveles para el proceso de aprendizaje mediante la elaboración de listas de frecuencia.

Los primeros diccionarios para estudiantes de inglés como lengua extranjera tomaron como fuente de inspiración esta investigación que se estaba

llevando a cabo sobre la enseñanza de lenguas a principios del siglo XX. Utilizando un vocabulario de definición controlado vieron la luz en la primera mitad de siglo *A New Method English Dictionary* (1935), de West y Endicott, especialmente diseñado para las necesidades descodificadoras del estudiante de nivel intermedio. No contempla información morfológica ni sintáctica de forma sistemática. Ogden (1940) también publica *The General Basic English Dictionary*, que utiliza un vocabulario de definición muy reducido (850 palabras de *Basic English*) para definir las 20.000 palabras de la obra.

La investigación en sintaxis conducente a satisfacer las necesidades codificadoras se plasma por primera vez en la obra de Palmer (1938), *A Grammar of English Words*, que intenta describir en orden alfabético los rasgos gramaticales de cada palabra dentro de las alrededor de 1000 palabras que presentan mayores dificultades para los estudiantes de inglés como lengua extranjera. Al contrario que el trabajo de los autores anteriores, el suyo está más orientado a un uso productivo, más centrado en la estructura y uso, no en definiciones, el significado se transmite a través de sinónimos y antónimos. Así lo deja patente en la introducción cuando habla de “its value in correction of compositions” (citado en Cowie, 1999: 36). Aparte de la división de la entrada en significados, introdujo un método de organización de los *verb-patterns*, que sería adoptado posteriormente por otros lexicógrafos y utilizado, por ejemplo, en las cuatro ediciones del *Advanced Learner’s Dictionary* (ALD).

Existe un diccionario para alumnos japoneses de carácter bilingüe, el publicado por Hornby e Ishikawa (1938), *Beginner’s English-Japanese Dictionary*, al que se le ha considerado como puente hacia el monolingüe *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* (ISED), por las características que comparten: similitud en las entradas y en la información gramatical (*verb patterns*).

Hornby, en 1942, marcó el comienzo del diccionario pedagógico con su *Idiomatic and Syntactic English Dictionary*⁶(ISED), un diccionario monolingüe de carácter general, pensado para estudiantes japoneses de nivel avanzado que estudian inglés. En este diccionario, tal y como su nombre indica, las necesidades productivas de los usuarios constituían el objetivo primordial,

⁶ Posteriormente se convertiría en el *Advanced Learner’s Dictionary of Current English*.

esforzándose por crear un sistema sintáctico y de combinaciones de palabras que ayudaran al usuario a utilizar la lengua.

2.2.2.2. La segunda generación de diccionarios pedagógicos

Hornby fue el único de los autores mencionados en el apartado anterior que continuó el trabajo de compilación de diccionarios en años posteriores, y así, veinte años después de la publicación del *Idiomatic and Syntactic English Dictionary* (ISED), apareció *The Advanced Learner Dictionary of Current English* (ALD₂) en el año 1963. Este diccionario prestaba más atención a las necesidades receptoras de los usuarios e incluía, así, más términos y ejemplos. Recoge los principios establecidos por Sweet (1964: 139-162) en los que se debería basar un diccionario para estudiantes de lenguas, como por ejemplo, la inclusión de una lista de palabras limitada en pro de un tratamiento más exhaustivo de las mismas; el uso de la transcripción fonética para indicar la pronunciación; información gramatical y sintáctica, esta última utilizando un sistema de códigos para la descripción de los modelos de complementación verbal basado en la *Grammar of English Words* de Palmer publicada en 1938; explicación de expresiones idiomáticas y uso profuso de ejemplos, elaborados por el lexicógrafo y de uso actual, de manera que sirvieran como modelos a imitar. Páginas adicionales de ilustraciones y apéndices completarían lo que consideraba un libro para la enseñanza de la lengua extranjera, que presenta de forma conjunta lengua y cultura.

Los años 60 y 70 fueron testigos de cambios en el terreno tanto de la enseñanza como de la investigación en el campo de la lexicografía, que indudablemente tuvieron gran repercusión en los trabajos lexicográficos que aparecerían a partir de este periodo. Asistimos al surgimiento de la lingüística aplicada como disciplina académica, y, por tanto, al desarrollo de cursos de formación para profesores de lengua inglesa. Se crea la *British Association for Applied Linguistics*. Se publica la gramática de Quirk (1972), *A Grammar of Contemporary English*, considerada como la primera gramática completa de inglés contemporáneo, fruto de la investigación llevada a cabo en la University College London. Los resultados de todas estas investigaciones sirvieron para la

revisión y actualización de, en primer lugar, la tercera edición del *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (ALD₃), publicada en 1974; y, en segundo lugar, para que viera la luz una nueva obra que rivalizaría con la anterior. Se trata del *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE), que recogía los avances más recientes (especialmente en gramática y semántica) arrojados por las dos gramáticas descriptivas del momento, la ya mencionada de Quirk, y la de Quirk y Greenbaum (1973), *A University Grammar of English*. Sin embargo, según Cowie (1999: 106), a pesar de los avances, este diccionario sigue sustentándose sobre los dos pilares que han marcado la compilación de los diccionarios pedagógicos desde sus orígenes: el uso de un vocabulario de definición controlado y un sistema de modelos de construcciones sintácticas que se rigen por un sistema de códigos. De hecho, respecto al ALD, el sistema de códigos se amplió a las construcciones con adjetivos y sustantivos, no solo verbales. Por otro lado, el LDOCE presenta una macroestructura más analítica, separando en entradas diferentes las palabras homónimas, las formas compuestas, o incluso algunos derivados. De este modo se evita la construcción de complejas entradas.

2.2.2.3. La tercera generación de diccionarios pedagógicos

Los años 80 suponen un momento decisivo en la lexicografía pedagógica por la proliferación de publicaciones especializadas y conferencias sobre el tema (Exeter 1978, 1980, 1983; Leeds 1985), así como el desarrollo de las investigaciones en una nueva parcela de este campo, el del uso y los usuarios⁷. Comercialmente hablando, también asistimos a una apertura del mercado, donde junto a las dos editoriales que competían hasta el momento (Oxford University Press y Longman), aparece una tercera, Collins, que publica el *Collins COBUILD English Language Dictionary* (1987). En esta década el LDOCE₂ y el ALD₄ también ven la luz. Al igual que en décadas anteriores, los diccionarios de los años 80 reflejan los avances de las últimas investigaciones. En este momento se está trabajando en la línea de la lingüística de corpus

⁷ En el capítulo tercero de este trabajo detallaremos algunos de los estudios más importantes referentes al uso del diccionario.

como complemento al trabajo del lexicógrafo, siendo el *Collins COBUILD English Language Dictionary* (1987) el primero que mostró su utilidad en la compilación de una obra de referencia. Este diccionario se define por los siguientes rasgos diferenciadores:

- Autenticidad de la lengua que ilustra los ejemplos.
- La información sintáctica y semántica aparecen claramente diferenciadas, ya que la primera se presenta codificada en una columna especial en la parte derecha de las acepciones.
- Nuevo estilo de definiciones contextualizadas, donde la palabra se inserta en una oración que suele mostrar su modelo de comportamiento sintáctico más frecuente.
- Al contrario del LDOCE, la macroestructura es extremadamente sintética, produciendo entradas extensas y, en ocasiones enrevesadas para las destrezas del usuario común.

2.2.2.4. Los años 90 en adelante

En las dos últimas décadas también hemos asistido a la incorporación de nuevas editoriales, así, Allen (1996: 41) señala que “1995 was an unusual year for ELT publishing. As well as new editions of the three established advanced learners’ dictionaries from Oxford, Longman, and Cobuild⁸, we have a fourth: the first major monolingual dictionary from Cambridge”. Entre los rasgos distintivos de este nuevo diccionario cabe señalar su estructura extremadamente analítica. Presenta los diferentes significados de las palabras en diferentes entradas, utilizando palabras guía para diferenciar el significado de palabras polisémicas, independientemente de la existencia o no de conexiones semánticas o etimológicas. El tratamiento del acceso a las expresiones multipalabra también es exhaustivo en este diccionario, puesto que incluye un índice alfabético de todas las palabras usadas en dichas expresiones y una referencia a las entradas en las que aparecen. En sucesivas ediciones este diccionario pasó a llamarse el *Cambridge Advanced Learner’s*

⁸ ALD₅, LDOCE₃, COB₂.

Dictionary, al mismo tiempo que fue introduciendo o rediseñando las páginas de ilustraciones, notas de uso cada vez más amplias y variadas, e información sobre frecuencia, más en línea con las grandes obras de referencia que le precedieron.

En el año 2002, apareció el *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners* (MEDAL)⁹. El rasgo más innovador de este diccionario es la cantidad y variedad de información que ofrece en cuadros de información en muchas de las entradas. Encontramos, como en sus precededores, notas de uso lingüístico, cuadros de sinónimos, palabras relacionadas, errores más frecuentes, información pragmática, sobre escritura, siendo particularmente espectacular en el ámbito de las colocaciones. Lo más novedoso de esta obra es su tímida incursión en el terreno de la lingüística cognitiva (Béjoint 2010: 189), mostrando cuadros de metáforas en algunas de las entradas. En cuanto a la identificación de las diferentes acepciones en palabras polisémicas, no utiliza palabras guía, sino un menú inicial con los principales significados. Finalmente, se intenta simplificar lo máximo posible la utilización de códigos para describir el comportamiento sintáctico de las palabras.

A pesar de los rasgos diferenciadores de unos y otros diccionarios, las sucesivas ediciones que han ido publicando las grandes editoriales parecen confirmar la tendencia hacia un modelo cada vez más uniforme dentro de los diccionarios de aprendizaje para estudiantes de lenguas extranjeras. Béjoint (2010: 197) expone una amplia lista de características que en mayor o menor medida son propias de los diccionarios de aprendizaje que hemos tratado:

- A language of reference of everyday usage.
- An emphasis on the quality of the microstructure rather than on the quantity of the wordlist.
- A focus on the more frequent words and the more frequent meanings of words.
- The provision of information necessary for expression.
- As much attention given to spoken as to written style.
- The indication of pronunciation in IPA.
- No information that is not functional, for example, no etymology.

⁹ En esta fecha ya habían aparecido el ALD₆, LDOCE₄, COB₃ y CIDE₂.

- Definitions written with a limited defining vocabulary.
- The provision of many examples, authentic or fabricated.
- Extensive front matter on 'How to use the dictionary' and the presence of extra sections.
- The use of a corpus.
- A more user-friendly style and clearer codes.
- A more readable format, with fonts of different sizes and colours, separated paragraphs, etc.
- Giving more information on the frequency of words and frequency of meanings.
- Giving more information on language use, particularly collocations.

La evolución del diccionario pedagógico ha estado ligada a los avances de la lexicografía teórica (metalexicografía) y al desarrollo de la lingüística computacional y de corpus. Ambas disciplinas han puesto al servicio de los lexicógrafos nuevas herramientas para elaborar las obras lexicográficas. En cuanto a la lexicografía basada en corpus, Béjoint (2010: 135) marca un antes y un después de la era informática. Antes de la existencia del ordenador, el lexicógrafo disponía de un archivo de citas de las más reconocidas autoridades literarias que debían mostrar el mejor uso de la lengua. Con la introducción del ordenador y la posibilidad del tratamiento informático de la información a gran velocidad, la lingüística de corpus vio ampliada sus posibilidades, y así, la editorial Collins y la Universidad de Birmingham desarrollaron el primer corpus electrónico COBUILD (Collins Birmingham University International Language Database), en el que se basa el *Collins COBUILD English Language Dictionary*, el primer diccionario derivado enteramente de un corpus. Según Alvar (2000: 49), la finalidad actual de la lexicografía ya no es la producción de diccionarios a la manera tradicional, sino la constitución de grandes bases de datos lexicográficos que, junto con el tratamiento informático de los corpus, hacen que las posibilidades de almacenar y tratar la información se amplíen enormemente. Sin embargo, aunque muchos diccionarios, y especialmente significativo ha sido en el campo de los diccionarios de aprendizaje, utilizan corpus electrónicos de grandes dimensiones, otras muchas obras menores no

pueden avanzar al mismo ritmo debido a la gran inversión que hay que realizar, bien para la creación o la explotación de los ya existentes.

Es un hecho reconocido, como indica Sanmarco Bande (2008: 135), que el auge de los diccionarios en formato electrónico ha supuesto un cambio de perspectiva, tanto a nivel cuantitativo como cualitativo, dado que éstos ofrecen posibilidades de búsqueda más complejas, precisas y rápidas que los diccionarios impresos. Este salto cualitativo ha proyectado a la lexicografía hacia un modelo de diccionario, tanto digital como impreso, completamente nuevo. Sin embargo, no cree que se pueda prescindir totalmente de la obra lexicográfica tradicional. Analicemos algunas de las características de los diccionarios en papel y en soporte informático.

Dodd (1989), defensor y estudioso de las posibilidades que la tecnología de la información puede ofrecer a la lexicografía, describe cuatro características básicas de los diccionarios impresos:

1. Su carácter estático, es decir, reflejará el momento lingüístico como mucho hasta la publicación de la obra, con lo cual conforme pase el tiempo, un número de palabras y colocaciones estarán ausentes del mismo.
2. Su alto coste de producción y de una nueva edición.
3. Solo tiene una línea de acceso: el orden alfabético.
4. Su limitada capacidad de almacenamiento.

Sin embargo, desde el punto de vista del usuario, el diccionario en papel puede ser más accesible y fácil de consultar cuando se trata de una búsqueda rápida, ya que no hay que poner en marcha todo un equipo electrónico, es decir, es un instrumento disponible en cualquier situación. Asimismo, posee el carácter de autoridad del que todavía carecen algunos diccionarios digitales, especialmente de aquellos en red, cuyo grado de fiabilidad de los datos es muchas veces cuestionable, ya que no siempre se especifica el emisor real del producto (Sanmarco Bande 2008: 135). Béjoint (2010: 375) compara los dos tipos de diccionario y ahonda en este mismo punto diciendo que los “e-dictionaries (...) do not have the respectability either: anybody can produce an electronic document and change it immediatly-literally-without anybody

noticing”. Siguiendo con Sanmarco Bande (2008), la estabilidad del diccionario en red puede verse comprometida por cambios en la dirección o incluso eliminación. Esta autora aconseja conocer la periodicidad de actualización de las páginas¹⁰.

Dentro de los diccionarios en soporte informático, Svensén (2009: 438) distingue entre aquellos que son versiones digitalizadas de los diccionarios en papel, como los que se guardan en dispositivos de almacenaje (CD, DVD, diccionarios electrónicos de bolsillo), y que considera productos acabados; y los diccionarios electrónicos en línea, que se consultan a través de internet. Respecto a las obras en papel, estos últimos permiten nuevas rutas hacia la información y al modo en el que esa información se presenta:

- a) Nesi (1999a: 59) destaca su capacidad de albergar gran cantidad de información al no tener limitación de espacio. De esta forma, el diccionario perdería el carácter críptico debido al uso de abreviaturas y códigos que ahora ya no serían necesarios puesto que se escribirían en su forma completa. Sin embargo, al mismo tiempo que el usuario se puede beneficiar de un diseño menos compacto y denso, también debemos tener en cuenta que el espacio de la pantalla es limitado y una cantidad excesiva de información puede resultar igualmente difícil de descifrar y entender. Svensén (2009: 446) advierte contra el riesgo que puede comportar el uso de esta capacidad ilimitada: “the sole fact that is feasible does not necessarily imply that it must be done”, ya que “the users, due to the unlimited amount of space available, run the risk of being drowned in information”.
- b) El acceso a los artículos deja de ser secuencial. Se podría acceder a cualquier entrada a través de cualquier tipo de información contenida en ella. Se podría acceder a cualquier contenido a través de cualquiera de sus elementos constitutivos, lo que facilitaría, por ejemplo, el proceso de búsqueda de expresiones idiomáticas. El usuario podría buscar todas las definiciones que contuvieran una determinada

¹⁰ No ocurre lo mismo con los diccionarios en línea que han comenzado a ofrecer las grandes editoriales con el fin de facilitarnos el uso on-line de sus productos, aunque estos servicios gratuitos no suelen ofrecer la información completa del diccionario.

palabra, o todas las veces que aparece una determinada palabra en las entradas (Nesi, 1999a: 62). En esta línea, lo más novedoso es poder pasar de una búsqueda semasiológica a una onomasiológica, es decir, en lugar de buscar información sobre una determinada palabra, el usuario tendría la posibilidad de encontrar una palabra a través de cierta información que ya posee (Svensén, 2009: 443). También cabe destacar la función de tesoro, pudiendo acceder a todas las palabras relacionadas de un término.

c) Otra de las características fundamentales es la posibilidad de acceder a múltiples y variadas conexiones, como:

- archivos sonoros, para ilustrar, por ejemplo, verbos de sonido, instrumentos musicales, o incluso vídeos;
- la pronunciación de las palabras con posibilidad de grabar la voz y reproducirla¹¹;
- dibujos e ilustraciones que ayudan a aclarar definiciones;
- innumerables ejemplos que muestran el uso de una palabra en un contexto determinado;
- vínculos a otros contenidos más allá del propio diccionario, como gramáticas, tesauros, enciclopedias, actividades para estudiantes, juegos o páginas webs.

d) El diccionario en soporte informático es dinámico, es decir, es capaz de mantenerse al día más fácilmente, porque se puede modificar la base de datos. El editor podría reutilizar la información contenida en el diccionario para mantener la obra permanentemente actualizada e incluso producir diccionarios diferentes sobre la misma base de datos (Sanmarco Bande, 2008: 135). No hay que esperar para acumular correcciones, adiciones y otros cambios que justifiquen una nueva edición; el coste de cambiar una entrada en la base de datos es más

¹¹ Landau (2001: 97) piensa que quizás ésta sea la mayor ventaja sobre los diccionarios en papel: "hearing the pronunciation is the only unarguable improvement of a CD over a book".

bajo que en formato impreso¹². Svensén (2009: 449) también hace referencia a la posible colaboración del usuario para mejorar estas actualizaciones a través de un servicio que permita al editor obtener feed-back, registrando las búsquedas realizadas, los problemas más frecuentes e incluso recibiendo comentarios sobre las deficiencias encontradas en las obras.

Sin embargo, todo lo hasta aquí expuesto no significa que el diccionario en papel desaparezca en un breve espacio de tiempo, dada la durabilidad y buen precio de los libros, pero es cierto que la balanza se puede inclinar en unos años hacia la preferencia por un sistema dinámico con una base de datos modificable y permanentemente actualizable y, puesto que las vías de suministro de información que recibimos están cada vez más informatizadas, para Nesi (1999a) es lógico que el acceso al conocimiento de las palabras también se lleve a cabo a través de este medio. Para Béjoint (2000 y 2010) la era informática llevará su tiempo hasta que los diccionarios electrónicos y los diccionarios online logren su lugar en todos los hogares al igual que lo hicieron las versiones en papel.

Como contrapunto a la capacidad de creación de obras lexicográficas cada vez más sofisticadas, nos encontramos con la limitada capacidad del usuario para manejarlas, con lo cual debemos tener en cuenta que éste requerirá un grado de formación superior al que en general posee hoy en día. En esta línea, Weschler (2000) llevó a cabo un experimento sobre uso de diccionarios electrónicos en el primer curso de inglés en Kyoritsu University en Tokyo. Pretendía comprobar, por un lado, la velocidad de búsqueda de los diccionarios electrónicos respecto a los de papel y, por otro, obtener información mediante un cuestionario sobre con cuánta frecuencia, dónde y cuándo utilizaban sus estudiantes estos diccionarios. En cuanto al primer objetivo, comprobó que la diferencia de velocidad entre unos diccionarios y otros era solo de un 23%. En cuanto a los hábitos de uso, los diccionarios electrónicos no eran utilizados por sus estudiantes con más frecuencia que los

¹² Aunque las formas de impresión también están cambiando gracias a las nuevas tecnologías, y en la actualidad la impresión digital permite ya realizar modificaciones de los datos en un menor tiempo y a un menor coste.

impresos ni para tareas que no fuesen las académicas, fundamentalmente receptivas; muchas de las funciones que ofrecen los diccionarios no se utilizan más allá de la básica de teclear una palabra para comprobar su significado. Aprender a usarlos es una tarea que requiere igualmente un periodo de entrenamiento.

2.3. EL DICCIONARIO BILINGÜE

2.3.1. Orígenes y evolución histórica

Para encontrar el origen y desarrollo del diccionario bilingüe nos podemos remontar a 3000 años AC, con la aparición de tablas de arcilla que recogían 3000 palabras sumerias y sus equivalentes eblaitas, descubiertas en 1975 por arqueólogos italianos, dispuestas en columnas y colocadas en orden de sus primeros elementos constitutivos.

La lexicografía en sus orígenes se reducía a anotaciones y explicaciones de las palabras difíciles en los márgenes de los textos, legales o históricos, para la comprensión de los mismos, dando lugar a los glosarios, normalmente latín-lenguas vernáculas. En un principio, el orden solía ser temático, tal y como se encontraban en los textos originales, para posteriormente pasar al orden alfabético, lo que significó el paso del glosario al diccionario.

Mientras que en Occidente la traducción a la lengua vernácula era el instrumento para explicar las palabras latinas, en Oriente la lexicografía bilingüe, ya en el siglo XI ofrecía formas de diccionarios bilingües enciclopédicos. En Occidente no es hasta el siglo XIII cuando encontramos un diccionario enciclopédico latino, el *Catholicon*, el primer trabajo de referencia impreso por Gutenberg alrededor de 1460.

Los trabajos bávaro-venecianos, *Introito e Porta* (1477) y *Solenissimo vochabulista* (1479), abren la puerta al diccionario bilingüe moderno, ya que no son glosas que intentan explicar una lengua sino que muestran las dos lenguas modernas juntas, con anotaciones de gramática y expresiones, es decir, la

lengua para uso, con un objetivo de comunicación – para viajeros y mercaderes, no para interpretaciones de textos sagrados o clásicos.

El siglo XV, apogeo de la era humanista, es un periodo que lexicográficamente hablando, ejercerá una influencia decisiva en los diccionarios bilingües de gran tamaño (por ejemplo, francés-latín o español-latín) y en los diccionarios monolingües de las lenguas vernáculas. Según Marelló (2003), los primeros suponen el punto de partida de los segundos, es decir, que la existencia de los diccionarios bilingües es anterior a los monolingües, que se desarrollan a partir de los diccionarios bilingües lenguas vernáculas-latín.

El siglo XVI – XVII supuso el punto de partida de los genuinos diccionarios bilingües con miles de vocablos, información etimológica, más traducciones e información contextual. Importante contribución a este cambio supuso la traducción de la Biblia a las lenguas vernáculas. También contribuyó enormemente el floreciente negocio entre países europeos y las misiones en el caso de las lenguas no europeas. El *Vocabolario de la Accademia della Crusca* en 1612 fue el modelo de diccionario monolingüe para otras lenguas modernas; y los diccionarios francés-latín de Estienne y francés-inglés de Cotgrave (1611) fueron imitados por los compiladores de diccionarios bilingües.

La publicación de bibliografías de listas de diccionarios durante el siglo siguiente da testimonio del uso extendido de multitud de trabajos de referencia¹³, prestando cada vez más atención a la información ortográfica, de pronunciación y al tratamiento de la información etimológica¹⁴.

La calidad de los trabajos lexicográficos bilingües se vio definitivamente afirmada con los estudios de lingüística comparada del siglo XIX, siendo también el siglo de los diccionarios dialectales. A partir de entonces, y, ya en el siglo XX, la producción ha sido más abundante que nunca, tanto de diccionarios bilingües como monolingües y el interés por el tema ha trascendido de lexicógrafos a lingüistas, semiólogos, filósofos e informáticos debido a la relación actual entre la creación de diccionarios y la inteligencia artificial, la traducción automática y los ordenadores.

¹³ Por ejemplo, la publicación en Londres por William Marsden (1796) de *A Catalogue of Dictionaries, Vocabularies, Grammars, and Alphabets*.

¹⁴ Según Marelló (2003: 332) debido a la creciente importancia del estudio del sánscrito.

2.3.2. Definición del diccionario bilingüe

Entre las varias definiciones de diccionario bilingüe¹⁵, consideramos que la proporcionada por Hartmann y James (1998: 14) se ajusta bastante a lo que los profesores y estudiantes de lengua extranjera esperan de un diccionario bilingüe. Lo definen como:

A type of dictionary which relates the vocabulary of two languages together by means of translation equivalents, in contrast to the monolingual dictionary, in which explanations are provided in one language. This is at once its greatest advantage and disadvantage. By providing lexical equivalents, the bilingual dictionary helps language learners and translators to read or create texts in a foreign language. However, finding suitable lexical equivalents is a notoriously difficult task, especially in pairs of languages with different cultures.

Esta definición es especialmente interesante para nosotros, profesores de idiomas, por definirse como instrumento para leer y crear textos en lengua extranjera, es decir, que se le atribuye un fin pedagógico. Atkins y Rundell (2008: 487) lo definen como una herramienta, “not an archive, or a record, or an account of the language”, y lo comparan con su hermano monolingüe en el sentido de que “people who need to know how a language works need a monolingual dictionary of that language” mientras que los usuarios del bilingüe “want to use the dictionary as a launchpad into another language”. El objetivo es que el diccionario ayude a los aprendices de lenguas a manejarse en la lengua extranjera con el menor número de errores posible.

Sin embargo, la ciencia lexicográfica reciente se ha ocupado mucho más de los diccionarios monolingües que de los bilingües, e incluso los programas de entrenamiento en destrezas de uso se han centrado en trabajar con los diccionarios monolingües. Además, cuando hablamos de lexicografía pedagógica, el término se aplica principalmente a los diccionarios monolingües, ya que los bilingües se han considerado como una adaptación de los monolingües o se les ha tachado de baja calidad. Hemos comprobado que el

¹⁵ Para más información sobre otras definiciones de diccionario bilingüe, remitimos entre otros a Haas (1975) y Martínez de Sousa (1995).

diccionario bilingüe no goza del favor de profesores e investigadores en el tema de la lexicografía¹⁶. Como mucho, se cree que su uso se debería restringir a los primeros estadios del aprendizaje y siempre como último recurso. Entre las deficiencias atribuidas a los mismos podemos mencionar la creencia de que fomentan el aprendizaje de la lengua palabra por palabra, o que no describen adecuadamente el comportamiento sintáctico de las mismas. Ciertamente es que los usuarios de los diccionarios bilingües, y especialmente de los de bolsillo, esperan encontrar una equivalencia exacta para el término buscado. Por otro lado, el diccionario monolingüe contiene información exhaustiva sobre el comportamiento sintáctico, restricciones semánticas, expresiones multipalabra, abundancia de ejemplos y, evidentemente, la exposición a la lengua objeto de aprendizaje es mayor. Sin embargo, para beneficiarse de toda esta información, los aprendices deben poseer un nivel de vocabulario adecuado para, primero, conocer la palabra que quieren usar en la lengua meta; y, segundo, poder entender la definición, circunstancia que no se da en muchas ocasiones. El utilizar un diccionario monolingüe requiere no solo unas destrezas de búsqueda considerables, sino también un nivel de competencia razonable en la lengua extranjera (Nation 2001: 287). Thompson (1987) advierte de que no todo son ventajas en el uso de los diccionarios monolingües, especialmente en determinados contextos de enseñanza y tipología de actividades (como, por ejemplo, en producción), donde el bilingüe se presenta como una alternativa más eficaz. Este autor explica que la información acerca del comportamiento sintáctico de las palabras, restricciones semánticas, expresiones idiomáticas o colocaciones, ejemplos, y otras parcelas de información que han sido tradicionalmente dominio de los diccionarios monolingües se pueden igualmente recoger en uno bilingüe. Está convencido de que todos los avances que se han producido en los diccionarios monolingües se pueden aplicar a los diccionarios de aprendizaje bilingües, que serían extraordinariamente útiles para niveles iniciales e intermedios¹⁷.

¹⁶ Normalmente los autores que defienden esta postura se sitúan alrededor de los años 80, como por ejemplo, Celce-Murcia (1979) o Underhill (1985), Summers (1988), Baxter (1980), cuando todavía el nivel de los diccionarios bilingües más extendidos para el aprendizaje de idiomas podía justificar los argumentos esgrimidos en su contra.

¹⁷ Se han dado pasos en esta línea en obras como el *Diccionario Oxford Study Español-Inglés Inglés-Español* (2000), *Diccionario Cambridge Klett Compact* (2002), *Diccionario Longman*

Higueras García (2006: 9) describe los diccionarios bilingües como “una fuente inagotable de colocaciones y pueden llegar a enseñar mucho mejor que un diccionario monolingüe a traducir unidades léxicas (...) una poderosa estrategia para el aprendizaje autónomo del léxico”. Ciertamente es que conforme aumenta la competencia de los aprendices, el paso al monolingüe es más que recomendable.

No podemos dejar de lado las razones comerciales para explicar la hegemonía de los diccionarios monolingües en el mundo del aprendizaje de inglés como lengua extranjera (Béjoint 2010: 199). Un diccionario monolingüe va a tener salida en cualquier comunidad lingüística, puesto que será el mismo para todos los estudiantes de la lengua independientemente de su origen. Sin embargo, no todas las comunidades lingüísticas tienen las mismas necesidades ni presentan los mismos problemas.

En el plano práctico, los estudios de hábitos de uso corroboran la opinión de este autor (Béjoint, 2010). Éstos reflejan casi unánimemente la predilección de los usuarios por los diccionarios bilingües y su uso, no como última alternativa, sino como herramienta principal. También hemos podido apreciar cómo su papel ha cobrado relevancia con la proliferación de publicaciones sobre la relación entre las obras lexicográficas y la escritura. Recordemos que muchos de los estudios de destreza lectora y adquisición de vocabulario han mostrado su preferencia por desarrollar otro tipo de estrategias como la inferencia por contexto o, en el caso de tener que usar un diccionario, que fuese uno monolingüe. Pero evidentemente no todos los significados se pueden deducir por contexto, ni siquiera en el caso de lectores competentes, para quienes también el diccionario bilingüe ha supuesto una gran ayuda para el desarrollo de su habilidad lectora en lengua extranjera y ampliación de vocabulario (Grabe y Stoller, 1997).

Partiendo, pues, de que los diccionarios bilingües son una realidad y no se pueden desterrar, deberíamos centrar nuestra atención en analizar sus características, qué tipo de información incluyen y, en base a todo ello, presentarlo a los estudiantes proporcionándoles las destrezas adecuadas para

Advanced English-Spanish Español-Inglés (2003), *Longman Diccionario Concise Inglés-Español Español-Inglés* (2008), y *Diccionario Pedagógico Bilingüe* (2010).

llegar a maximizar sus posibilidades, de forma que se aleje la engañosa creencia de que son glosarios de equivalencias exactas entre dos lenguas.

2.3.3. Características del diccionario bilingüe

La macroestructura del diccionario bilingüe suele presentar una división en dos partes, una sección L1-L2 y otra L2-L1. Normalmente la sección L2-L1 está destinada a aquellos aprendices que necesitan comprender textos en la lengua de aprendizaje. Por tanto, según Marelló (1998: 294), esta sección suele ser más extensa que la L1-L2, que aparentemente cubriría las necesidades productivas del aprendiz, siendo, por el contrario, menos extensa pero más exhaustiva en su microestructura.

Esta división mencionada anteriormente no siempre garantiza la bidireccionalidad supuestamente atribuida al diccionario bilingüe, no siempre puede ser usado por los hablantes de las dos lenguas con idéntica eficacia. Para que hubiera verdadera bidireccionalidad debería haber dos diccionarios distintos para los hablantes de las dos lenguas. Como indica Marelló (2003: 335), “it has been observed that bilingual dictionaries should not be ‘two way’, but ‘four way’”, ya que según esta autora, no es sencillo diseñar una única sección que satisfaga las necesidades de las dos comunidades de hablantes. Lo ideal sería crear una sección L1-L2 para que los hablantes de la L1 pudieran traducir a la L2 y para que los hablantes de la L2 pudieran traducir de la L1; y otra sección L2-L1 para que los hablantes de la L1 pudieran traducir de la L2 y los de la L2 pudieran traducir a la L1; es decir, que satisficiera las necesidades tanto receptoras como productivas de las dos comunidades. Otros autores que se han dedicado al estudio del diccionario bilingüe y su tipología también han introducido esta vertiente cuatripartita de los mismos como una de sus potenciales características (Ščerba, 1940; Iannuci, 1962; Al-kasimi, 1977). Puesto que esta situación ideal es prácticamente imposible de llevar a cabo, normalmente los editores intentan lograr un equilibrio entre ambas partes, pero si analizamos algunos de los diccionarios disponibles, se puede constatar que la sección L2-L1 es frecuentemente mayor que la L1-L2, y su dimensión también varía mucho de unos diccionarios a otros.

La razón es que, en la concepción de los diccionarios bilingües, siempre suele haber una lengua dominante, que es la que el usuario desconoce, por tanto, estos diccionarios están estructurados pensando principalmente en una comunidad lingüística. Otro de los rasgos que identifica claramente la orientación del mismo es la lengua empleada para suministrar todos aquellos datos gramaticales, de uso y contextuales que aportan información y ayudan a aclarar las diferentes acepciones. Pero según el estudio llevado a cabo en este trabajo y otras conclusiones que se describen en el capítulo tercero, en el que se revisa un número de investigaciones, las tareas de codificación resultan las más complicadas para nuestros estudiantes. Necesitarían una sección L1-L2 al menos, igualmente, si no más extensa y exhaustiva que la sección L2-L1.

El principio de reversibilidad queda muy bien definido por Gouws (1996: 80):

A lexical item given as translation equivalent in the X-Y section of a dictionary has to be included as lemma in the Y-X section of that dictionary, with the lemma to which it has been addressed in the X-Y section as one of its translation equivalents.

Sin embargo, cierto es que no siempre se cumple, ya que no siempre hay un término en la L2 que tenga idéntica correspondencia con otro en la L1. Esto es posible en los casos más sencillos en los que hay un único equivalente y es posible establecer una correspondencia directa. Pongamos por caso el término *marido*, cuyo equivalente es *husband*, y viceversa, si buscamos *husband*, encontraremos *marido* como traducción. El caso se complica cuando se trata de términos polisémicos en una u otra lengua. Los múltiples equivalentes que se pueden dar para un mismo lema en L1 en función de los diferentes contextos no necesariamente se corresponden de manera exacta cuando buscamos cada uno de ellos en la sección L2. Por ejemplo, en la entrada de humo encontramos tres equivalentes distintos:

humo s 1 (de algo que se quema) smoke 2 (de un vehículo) fumes [pl] 3 (vapor) steam.

(Diccionario Longman Concise, 2008. 1279)

En la sección de inglés, las dos traducciones que encontramos para *steam* son “vapor y vaho”, pero no “humo”.

<p>steam¹ s [U] 1 vapor (de agua) 2 vaho 3 vapor (forma de energía).</p>
--

(Diccionario Longman Concise, 2008: 865)

La función del diccionario bilingüe es permitir al usuario encontrar los mejores equivalentes para el contexto (Atkins y Rundell, 2008: 211-213). Para tal fin, los mecanismos que se utilizan para expresar el significado de las palabras son: la traducción directa; la traducción contextualizada, unida siempre a una expresión idiomática o a un ejemplo (véase como ejemplo la entrada de *through*)¹⁸; los *near-equivalents* que, aunque no sean la traducción directa, son culturalmente equivalentes (véase la entrada de *A*)¹⁹; o las glosas en la L2 (véase las entradas *A&E*, *A&R*, *AA*)²⁰.

Estos diccionarios suelen valerse de instrumentos para ayudar al aprendiz de lenguas a encontrar la información de forma rápida y eficaz. Entre ellos destacamos aquellos que ayudan a discriminar los diferentes significados. Son los llamados *sense indicators* que, según Atkins y Rundell (2008: 214), se clasifican en: “*specifiers, collocators, and labels*”. Cada uno describe su relación con el lema para ayudar a elegir la traducción adecuada de diferentes maneras. Así, los *specifiers*, por ejemplo, suelen indicar el significado a través de modificadores de la palabra cabecera, sinónimos, hipónimos,

¹⁸ Un caso que se podría prestar a ilustrar esta forma de ofrecer significados sería el de **through**. No es fácil ofrecer una traducción directa de este término, especialmente cuando se comporta como adverbio o preposición. Habiendo consultado tres diccionarios bilingües, hemos observado que, por ejemplo, mientras que el *Diccionario Longman Advanced* o el *Diccionario Oxford Study* intentan dar siempre un equivalente más general, que se pueda aplicar al mayor número de ejemplos posible o quizás los más comunes, en el *Gran Diccionario Oxford* se ofrece una traducción que depende en mayor medida del contexto (véase apéndice I).

¹⁹ En las entradas que podemos leer a continuación extraídas tanto del *Diccionario Longman Advanced* como del *Gran Diccionario Oxford* se dan ejemplos de traducciones que son culturalmente equivalentes: **A, a** [...] *n* (**a**) (*pl A's, As o a's*) *A, a* (*letra*). (**b**) sobresaliente (*nota, calificación*): **get an A in English** sacar un sobresaliente en inglés. [...] // **from A to Z** de cabo a rabo, de pe a pa. (*Diccionario Longman Advanced* 2003: 3). En el *Gran Diccionario Oxford* (2003: 909): **A 1** (*letter*) *A. a f*; **the A to Z of Gardening** el ABC de la jardinería.

²⁰ **A&E** (*abrev de accident and emergency*) urgencias (*zona en hospital*). (*Diccionario Longman Advanced* 2003: 3). En el *Gran Diccionario Oxford* (2003: 909): **A&R** [...] *n* (= **artists and repertoire**) departamento *m* de contratación (*de una compañía discográfica*). En el *Diccionario Oxford Study* (2000: 601): **AA** [...] (*GB*) *abrev de Automobile Association* empresa de recogida en carretera.

superordinados o paráfrasis. Con el término *collocators*, estos autores denominan a aquellas palabras que se utilizan principalmente en diccionarios bilingües para guiar al usuario a escoger el equivalente apropiado. Son términos en la lengua de origen que pertenecen a un mismo grupo léxico y, por tanto, a la misma clase de palabra y poseen significados similares (Atkins y Rundell, 2008: 217). Finalmente, las *labels*, suelen describir el campo del conocimiento al que pertenece un determinado término, variedades regionales, de registro, de estilo o de extensión de significado. Por otro lado, las notas de uso también contribuyen a ayudar al usuario a la correcta utilización de la lengua, resolviendo ambigüedades entre términos sinónimos, falsos amigos, mostrando el uso de determinadas palabras funcionales (como por ejemplo preposiciones), o resaltando los errores más frecuentes cometidos por los hablantes de la comunidad lingüística a la que va dirigida la obra de referencia.

El diccionario también contiene información que todo hablante de la lengua debería conocer para usar las palabras con corrección y fluidez. Se trata de la información gramatical. Los componentes gramaticales que suelen incluir los diccionarios bilingües son: en primer lugar, la categoría gramatical; en segundo lugar, las estructuras sintácticas que rigen especialmente las principales clases de palabras. El tipo de información que cada diccionario incluye en este apartado varía, e igualmente el modo en el que se presenta en la entrada; y, en tercer lugar, las etiquetas gramaticales, que informan sobre el género y número de los sustantivos, sobre el hecho de si un nombre es contable o no, sobre el uso predicativo o atributivo de los adjetivos, el grado de los mismos, o si los verbos se pueden usar en forma progresiva o no.

También juegan un papel importante en el diccionario bilingüe las expresiones multipalabra, que comprenden, según Atkins y Rundell (2008: 222) expresiones idiomáticas, colocaciones, verbos frasales y palabras compuestas; al igual que los ejemplos, al ser componentes que igualmente contienen datos útiles sobre los contextos en los que pueden aparecer cada uno de los lemas incluidos en un diccionario. Los ejemplos cobran especial importancia en el caso de la lexicografía pedagógica bilingüe, ya que no solo suplementan la información dada en la traducción directa, sino que aportan usos de las palabras que muchas veces no pueden ser enteramente satisfechos por el

equivalente proporcionado, sustituyéndolo. También los ejemplos son una muestra de colocaciones significativas y usos idiomáticos de las palabras; y pueden ayudar a matizar el significado de palabras polisémicas. De ahí que, en nuestra opinión, los ejemplos se deban confeccionar, para que sean útiles al usuario, tomando evidentemente siempre la base de un corpus. Creemos que deben reflejar los contextos de uso real de las palabras, pero escogiendo y adaptando la información en pro de una mayor generalización, es decir, para conseguir la realización de las combinaciones o usos más comunes.

El conocimiento de la existencia de estos componentes y su organización en la entrada es de suma importancia para nuestro objetivo de lograr una búsqueda efectiva.

En los diccionarios electrónicos, a estos componentes que, sin duda, se encuentran igualmente, aunque el acceso a ellos sea diferente, se añaden otros, como son, por ejemplo, el poder escuchar la pronunciación y repetirla, hipervínculos no solo a otras partes del diccionario sino a otros diccionarios, o de una sección a otra en el caso de los bilingües, un banco de locuciones con todas las expresiones multipalabra, un banco de ejemplos con muchos ejemplos adicionales del corpus, hipervínculos a otros diccionarios de la gama con ejercicios y recursos. Sin embargo, a pesar de las ventajas que pueda tener sobre el diccionario en papel, Marelló (2003: 339) defiende que

Dictionaries on electronic systems are so flexible compared to print dictionaries that they give the impression of being interactive. In reality, the process of translation and interpretation continues to take place in the user: our linguistic and encyclopaedic knowledge remains fundamental for the correct use of the material the consultation program selects for us.

Finalmente, la idea de Barbe (2001: 67) resume el potencial que tienen los actuales diccionarios de aprendizaje bilingüe cuando declara que “the educated use of a bilingual dictionary in book-form or on the computer can become a succesful learning experience”.

2.3.4. El diccionario semibilingüe

Como paso entre los diccionarios bilingües y monolingües, podemos hablar de los denominados semibilingües, aquellos que, atendiendo a la definición de Hartmann y James (1998: 14) “combine features of the monolingual dictionary (such as the definitions formulated in the target language) with those normally associated with the bilingual dictionary (translation equivalents of headwords and/or examples) for the benefit of learner-users, especially in decoding tasks such as reading”, es decir, ofrecen el equivalente de la palabra en L1, además de definiciones y ejemplos en L2, ofreciendo así una mayor precisión semántica de los términos. El origen de este tipo de diccionarios puede parecer reciente, quizás por desconocido, pero la realidad es que se remonta a los años 60, siendo West y Endicott los que realizaron una primera versión de su *New Method Dictionary* ya en 1958. A partir de aquí, se suceden una serie de diccionarios basados en las diversas obras monolingües publicadas por Hornby²¹ que abarcan varios niveles de competencia lingüística. Marelló (1998: 294) establece una comparación entre los diccionarios bilingües y semibilingües en cuanto a su estructura. El primero se compone principalmente de una sección L2-L1, especialmente dirigida a los aprendices de lengua extranjera que deseen leer textos, incluyendo asimismo más palabras que la sección L1-L2. La sección L2, por el contrario, contendría menos palabras pero información más detallada sobre las mismas, especialmente gramatical y sintáctica, para ayudar al aprendiz a expresarse en la lengua extranjera. Este componente sería el que diferenciaría un diccionario bilingüe de uno semibilingüe. Este último se basa en un diccionario monolingüe, no tiene intención contrastiva como ocurre con los diccionarios bilingües, por tanto refleja la disposición de los significados y estructura del diccionario monolingüe del que se deriva. Contendría solamente una sección

²¹ Estas obras son las siguientes: Hornby, Gatenby y Wakefield (1963). *The Advanced Learner's Dictionary of Current English* (ALD₂); Hornby, Cowie y Windsor Lewis (1974). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English* (ALD₃); Hornby y Parnwell (1952a) *The Progressive English Dictionary*; Hornby y Parnwell (1952b) *An English-Reader's Dictionary*; Hornby y Ruse (1978) *Oxford Student's Dictionary of Current English*. Marelló (1998) describe las características de las obras mencionadas y explica el distinto proceso de bilingüización llevado a cabo en cada una de ellas que dieron origen a los diccionarios que se derivaron de las mismas.

L2-L1, que debe incluir información más amplia, tanto semántica como gramatical y sintáctica, que su equivalente bilingüe.

El proceso de bilingüización no es único para todos los diccionarios, sino que se puede desarrollar en diferentes grados. En el análisis de los diccionarios que esta autora realiza, observamos cómo la forma en que se desarrolla el proceso o los diferentes grados en los que se aplica difiere de unas obras a otras²². Las variables que se tienen en cuenta son las siguientes (Marello, 1998: 295):

- Translating MLD definitions word by word or giving foreign one-word equivalents.
- Translating or not translating examples given in the MLD.
- Trying to use expressions which are authentic expressions in their own mother tongue or using their native language as a metalanguage mainly designed to explain the English.
- Deleting or adding syntactic or grammatical or phonetic information.

Cuanta menos traducción y, por tanto, más fieles a los diccionarios monolingües de los que derivan, es decir, cuando se da únicamente el equivalente de traducción del artículo, menor grado de bilingüización. Por el contrario, cuanto más traducción (en definiciones y ejemplos), el grado de bilingüización será mayor.

El interés de investigadores y editores por estos diccionarios parte de la creencia de que puede ser un recurso más efectivo que los MLD para algunas actividades de estudio. En función de las características aquí descritas podemos concluir que estos diccionarios atienden principalmente a las necesidades receptoras de los aprendices. Otros autores como Cowie (1999: 195-198) o Hartmann (1999c: 9-10) también apoyan esta opinión. Este último afirma que el diccionario semibilingüe es “better suited for passive decoding”, y que “is of very limited usefulness for writing in, or translating into the foreign

²² Algunos incluyen solo equivalentes de traducción, como el *Oxford Student's Dictionary for Hebrew Speakers* (1985); y otros podrían considerarse diccionarios bilingües, contienen dos secciones L1-L2 y L2-L1 y contrastan las dos lenguas, alejándose de la estructura del monolingüe en el que se basan, como el *Dizionario Inglese-Italiano Italiano-Inglese* de Skey (1977).

language”. Sin embargo, admite su valor como puente entre el bilingüe, asociado a un bajo nivel de competencia lingüística, y el monolingüe, asociado a aprendices de nivel avanzado. Hartmann (1999c: 9) menciona la existencia de dos diccionarios semibilingües en España: el *Vox Chambers English Learners' Dictionary* (1990) y el *Password English Dictionary for Speakers of Spanish* (1991), a raíz de un estudio llevado a cabo sobre diccionarios de aprendizaje semibilingües con estudiantes avanzados de inglés procedentes de seis lenguas maternas diferentes, cuando todavía era un género poco conocido.

Pero lo que realmente debemos valorar es que el diccionario se adapte a la situación de enseñanza en la que lo vamos a utilizar. Los diccionarios de aprendizaje, como su nombre indica, van evolucionando al mismo tiempo que van avanzando los estadios o niveles de formación, y no es posible que una misma obra sirva para toda una vida. Establecer la tipología de usuarios, determinar cuáles son sus necesidades y cuáles las destrezas que deben desarrollar para el correcto aprovechamiento del diccionario son los tres objetivos que propone Hernández (1991: 193) como prioritarios en toda investigación lexicográfica. Es patente que el diccionario supone una ayuda en la enseñanza de la lengua extranjera y es una herramienta importante en la adquisición de la lengua; sin embargo, en ocasiones, las predicciones de los lexicógrafos y el uso real que los usuarios hacen de los diccionarios difiere considerablemente. Hernández (1991: 192) expone las discordancias producidas por el hecho comprobado de que los diccionarios se elaboran para unos destinatarios ideales que no se corresponden con las diversas realidades claramente diferenciadas de potenciales usuarios que son los hablantes de una lengua. Así, algunas de las informaciones que suministra el diccionario se malinterpretan, no se entienden las convenciones y algunos tipos de información se usan menos de lo esperado, como por ejemplo, la información gramatical. Este mismo autor cree necesaria una adecuada metodología que dé a conocer lo que para él es el diccionario: “el instrumento pedagógico fundamental y vertebrador de la enseñanza de la lengua” (Hernández, 1991:190).

2.4. EL DICCIONARIO EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

2.4.1. Diccionario, vocabulario y destrezas

“Language is not words and grammar; it is essentially lexical” (Lewis, 1993: 196). Con esta afirmación este autor está vinculando el aprendizaje de la lengua a la adquisición de una imprescindible base léxica. Todos los autores que abordan el tema del aprendizaje del vocabulario en el proceso de adquisición de una segunda lengua reservan un apartado al papel que ejercen los trabajos de referencia en la misma, y ninguno deja de admitir su importancia, al menos como un recurso y estrategia de aprendizaje más.

Tanto profesores como investigadores han considerado la falta de vocabulario como uno de los principales obstáculos para el progreso tanto en las tareas receptivas como productivas. Por otro lado, hay estudios que corroboran que los errores léxicos se consideran entre los más graves en las redacciones de los estudiantes (Nation, 2001: 177). La falta de este conocimiento léxico es percibida como una de las principales causas que interfieren en el proceso lector y en la calidad de la escritura. Consideramos que los trabajos de referencia pueden ejercer una influencia positiva en el incremento del vocabulario ligado al desarrollo de las destrezas de lectura y escritura, pero, primeramente, intentaremos aclarar la distinción entre los conceptos de recepción y producción dentro del ámbito que nos ocupa.

Scholfield (1999: 13) define el concepto de recepción como: “Receptive use of the dictionary occurs mainly when someone is reading. For non-native speakers of English, translating from English into the native language is receptive too”. Rundell (1999: 36-37), por su parte, explica lo que para él engloba el concepto de producción: “the productive skills are speaking, writing and L2 to L1 translation”, y continúa explicando que “successful language production depends to a considerable extent on the ability to make appropriate lexical choices, and then to combine the chosen items into continuous text in ways that do not violate accepted collocational and syntactic norms”. Es

evidente que una y otra destreza requieren áreas de conocimiento diferentes²³, y parece ser que las actividades conducentes a la producción exigen un proceso cognitivo más sofisticado y elaborado. Basándonos en las ideas de estos dos autores, es evidente que se establece una estrecha interrelación entre ambos usos de la lengua, ya que para que haya producción primero es preciso descodificar, es decir, no se puede contestar a una pregunta si previamente no se ha entendido.

Knight (1994) señala que mucha de la literatura existente en cuanto al uso del diccionario se divide en dos categorías principales: el aprendizaje de vocabulario y la comprensión lectora. La importancia del conocimiento léxico en la comprensión lectora es un hecho admitido, incluso encontramos autores que le confieren el estatus de medidor de la competencia lingüística general de un sujeto, entre los que podemos mencionar Anderson y Freebody (1981, citados en Luppescu y Day, 1993: 264). Por tanto, una de las fuentes de conocimiento léxico es indiscutiblemente la lectura, idea también refrendada por Paribakht y Wesche (1997). Por su parte, Lewis (1993) atribuye un papel fundamental a la lectura extensiva para adquirir la base léxica de la que hablamos al comenzar este apartado.

Unos autores han estudiado los trabajos de referencia predominantemente como intermediarios entre la adquisición de vocabulario y el desarrollo de la destreza lectora (Bensoussan, 1983; Hulstijn, 1993; Luppescu y Day, 1993; Knight, 1994; Grabe y Stoller, 1997; Paribakht y Wesche, 1997; Laufer, 1997a). Esta última autora ilustra con numerosos ejemplos el riesgo de llegar a una mala interpretación de un texto por un conocimiento pobre del vocabulario al poner en práctica únicamente estrategias lectoras como la predicción por contexto, la inferencia, o los procesos de *scanning*, *skimming* o *reading for gist*. La relación entre la destreza lectora y la competencia léxica es 'paradójica', es decir, por un lado, es obvio que no puede haber comprensión lectora sin un adecuado umbral de vocabulario, y, por otro, éste se adquiere mediante la lectura, lo cual nos hace pensar que se deben poner en marcha ciertos mecanismos para cubrir ese espacio. Tanto Kirsner, Lalor y Hird (1993), como Coady (1997) abogan por el entrenamiento

²³ Ver tabla 1, Resumen de destrezas y estrategias necesarias para usar un diccionario.

léxico en las fases iniciales del aprendizaje de forma que los alumnos adquirieran una cantidad de vocabulario inicial suficiente que permita la lectura extensiva. Entre las herramientas para aumentar y enriquecer el conocimiento léxico, Nation (2001: 176) habla de *glossing*, y hace referencia a un estudio llevado a cabo por Hulstijn, Hollander y Greidanus (1996) en el que se compara el efecto de las glosas marginales y el uso del diccionario sobre el aprendizaje indirecto de vocabulario llevado a cabo por dos grupos de aprendices en una actividad de lectura. Se constató que los aprendices, en general, consultaron muy poco el diccionario, mostrando en los resultados prácticamente ninguna diferencia con el grupo que no se valió de ningún recurso. En general, los aprendices a los que se les suministraron glosas aprendieron más vocabulario del texto que aquellos que tuvieron la posibilidad de usar diccionario o no utilizaron ningún recurso. Los alumnos que tuvieron acceso al diccionario, buscaron muy pocas palabras, sin embargo, las posibilidades de aprendizaje de las pocas palabras que buscaron fueron estimables.

Además de su función descodificadora, de comprensión de significado, los actuales diccionarios de aprendizaje, incluso los bilingües, han sido estudiados como ayuda en la producción escrita (Nesi y Meara, 1994; Summers, 1988). Recordemos lo expuesto en el apartado 2.3.2, dedicado al diccionario bilingüe, es decir, cómo éste ha sido muchas veces denostado por considerarlo reforzador del aprendizaje palabra por palabra, tan contraproducente y fuente de tantos errores. En nuestro estudio hemos encontrado modelos de actuación que favorecen este pensamiento y en los que los aprendices pretenden encontrar equivalencias exactas de los términos buscados. Por otra parte, también se ha comprobado que la mayoría de los trabajos de referencia que los alumnos poseen no se adecúan al nivel de la lengua exigido, siendo la riqueza lingüística y de contenido totalmente insuficiente. Para evitar esos errores, además de información sobre los significados o la ortografía, cobran relevancia otras partes de las entradas como los ejemplos, la información sintáctica, las colocaciones o la categoría gramatical. Cada una de estas parcelas de información contribuye a ayudar al aprendiz de lenguas en diferente medida. Así,

- los ejemplos ejercen la doble función de ayudar en la comprensión y proporcionar modelos que sirvan para la producción. Atkins y Rundell (2008: 484-514), en su capítulo dedicado a la compilación de las entradas en los diccionarios bilingües, no entran en la discusión sobre la procedencia de los ejemplos a incluir, es decir, si deben basarse enteramente en corpus o deben ser ejemplos diseñados por los lexicógrafos. Su idea es clara:

We have to offer examples that shed light on the uses of the unfamiliar target language. Here collocates come into play – the entry should help users translate the headword in the context of its principal corpus collocates. This means composing simple examples using these collocates (based on facts drawn from the corpus), in order to show how the headword is translated in these very frequent contexts. (Atkins y Rundell, 2008: 507);

- la información gramatical sobre las palabras ayudará a establecer los contextos sintácticos en los que éstas pueden aparecer;
- la información sobre colocaciones acercará al aprendiz en cierta medida a las formas de expresión de un hablante nativo, ya en niveles superiores;
- y, finalmente, la importancia de la categoría gramatical queda patente tras los estudios de uso del diccionario realizados, incluyendo el que aquí presentamos, como un elemento clave de ayuda para localizar la información.

El diccionario se convierte así en una herramienta que ayuda a entender el uso de la nueva lengua, lo que contribuirá, sin duda, a añadir precisión a la escritura. En este sentido, los diccionarios bilingües son un recurso con un gran potencial si se utilizan de forma regular y adecuada. Scholfield (1982) o Stein (1988) son grandes defensores del mismo para las tareas productivas, pudiéndose combinar con un monolingüe si se desea información más detallada para usar algún término.

Existen estudios que corroboran que los errores léxicos se consideran entre los más graves de las redacciones de los estudiantes (Astika, 1993; Santos, 1998; Scholfield 1981). El vocabulario de una lengua no constituye un circuito cerrado controlable que se pueda enseñar de antemano. De ahí que Scholfield (1981) lo considere un aspecto de la enseñanza de la lengua con un elevado carácter imprevisible:

We can fore-arm the learner for real-life writing with the orthographic symbols and much of the grammatical/textual machinery he will need, but he inevitably find himself lacking crucial vocabulary because this is so dependent on the specific topic or purpose of a piece of writing, which is just what we cannot foresee. (Scholfield, 1981: 31)

La falta de ese vocabulario es lo que mayormente dificulta las tareas de escritura de los estudiantes, afectando enormemente su calidad. Nation (2001: 184) propone una gama de actividades para fomentar el uso activo del vocabulario entre las que destacan “reading and sentence completion, paraphrase, translation, the second-hand cloze or dictionary use”. Para esta última, indica que el entrenamiento facilitará el acceso rápido a la información sobre la palabra requerida al escribir. Para este autor (Nation, 2001: 281-282), el buen manejo del diccionario, además de proporcionar una fuente de información, constituye una estrategia de aprendizaje de vocabulario que cumple tres funciones: de comprensión, de producción y de aprendizaje. Para cada una de ellas propone una lista de usos que incluyen:

PARA LA COMPRENSIÓN

- Búsqueda de palabras desconocidas que surgen mientras se lee, se escucha o se traduce.
- Confirmar el significado de palabras parcialmente conocidas.
- Precisar significados sacados por contexto.

PARA LA PRODUCCIÓN

- Búsqueda de palabras desconocidas necesarias para escribir, hablar o traducir.
- Búsqueda ortográfica, de pronunciación, de significado, gramatical, restricciones de uso, colocaciones, y formas derivadas o flexivas de vocablos parcialmente conocidos.
- Confirmar la ortografía, pronunciación, significado, etc. de palabras conocidas.
- Comprobar que una palabra existe.
- Corregir un error²⁴.

PARA EL APRENDIZAJE

- Aprender palabras nuevas.
- Completar el conocimiento de vocablos parcialmente conocidos.

También alude al hecho de que las destrezas necesarias para uno y otro uso varían enormemente, y, a partir de este principio, diseña unos pasos que conforman una estrategia para la enseñanza de las mismas, y que sintetizamos en el siguiente cuadro (Nation, 2001: 285-289):

²⁴ Es interesante observar cómo, dentro de la producción, uno de los usos, la corrección de errores, constituye una de las facetas que hemos trabajado en nuestro estudio de uso del diccionario.

	STEPS	SKILLS	ACTIVITIES (practice/assessment)
RECEPTIVE USE	1. Get information from the context where the word occurred	- Deciding on the part of speech	- Classifying words in context into parts of speech
		- Deciding if the word is an inflected or derived form that can be reduced to a base form	- Learn the most common affixes
		- Guessing the meaning of the word and deciding if the word is worth looking up by considering its relevance to the task and general usefulness	- Training learners in guessing from context
	2. Finding the dictionary entry	- Knowing the order of the letters alphabetically	- Getting learners to say the alphabet
		- Knowing the dictionary symbols for the different parts of speech	- Interpret dictionary symbols - Analysing dictionary entries and classifying their parts
		- Knowing alternative places to search (separate entries, sub-entries, derived forms, variant spelling and appendices)	- Describe different places to search
	3. Choosing the right sub-entry	- Quick scanning of all sub-entries searching for the most appropriate one. Information from step 1 will need to be used	- Exercises with words with multiple or related meanings
4. Relate the meaning to the context and decide if it fits	- Adapting the meaning found to the context of the word in the text (making use of definitions and example sentences)	- Checking comprehension of text	
	- Evaluating the success of the search (Does the meaning fit with the message of the text?)	- Doing self-evaluation of students' search	
PRODUCTIVE USE	1. Find the wanted word form	- Bilingual dictionary use / or using synonyms, opposites or related words in a monolingual	
	2. Check there are no constraints of use	- Interpreting labels and codes	- Explanation and practice
	3. Work out the grammar and collocations of the word	- Making use of the example sentences	- Practice and training
		- Interpreting grammatical coding schemes and applying the information found	
4. Check the spelling and pronunciation	- Reading phonetic script	- Practice in that skill	

Tabla 1. Resumen de destrezas y estrategias necesarias para usar un diccionario.

En un programa de entrenamiento estratégico, primeramente es importante comprobar que la práctica y el entrenamiento son necesarios, y sopesar qué aspectos son los que necesitan atención. Además, si el estudiante presta atención a las palabras que busca, y se da cuenta de aquellas que tiene que consultar más de una vez, contribuirá al aprendizaje intencionado de las mismas.

Las estrategias de uso de diccionario descritas constituyen una más de las opciones para abordar el vocabulario desconocido. Podemos afirmar, por tanto, que el papel del diccionario se ha revalorizado y actualmente es una fuente de aprendizaje de vocabulario crucial para el desarrollo de otras destrezas, tanto receptivas (lectura y traducción L2-L1) como productivas (escritura y traducción L1-L2). Es importante adquirir una cantidad importante de léxico para poder también desarrollar la gramática de la lengua y, según Thornbury (2002: 159) es más conveniente hacerlo en los estadios más tempranos del aprendizaje como requisito previo para conseguir una buena competencia lingüística.

2.4.2. Los agentes implicados en el proceso: alumnos, profesores, diccionario y actividades de uso

La tendencia metodológica actual hace hincapié en la importancia del alumno como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje, y propugna que éste debe construir aprendizajes significativos, formulando y confirmando hipótesis, contribuyendo así a fomentar su autonomía de aprendizaje. Este enfoque ha despertado el interés, tanto en profesores de lengua como en los compiladores de diccionarios, por los trabajos de referencia como herramienta útil para la práctica y adquisición de ciertas competencias y destrezas, concretamente para la lectura, escritura, traducción y vocabulario. Además, otros de los objetivos que se definen dentro del currículo de lenguas extranjeras para la Enseñanza Secundaria es la de leer y comprender de forma autónoma diferentes tipos de textos escritos, con el fin de extraer información general y específica y de utilizar la lectura como fuente de placer, de enriquecimiento personal y de conocimiento de otras culturas; expresarse

correctamente utilizando los elementos básicos de la lengua – fonética, léxico, estructuras y funciones; utilizar los recursos didácticos disponibles para la obtención, selección y presentación de la información oral y escrita de forma autónoma; y apreciar la lengua como instrumento de acceso a la información y como herramienta de aprendizaje de contenidos diversos²⁵, para lo cual la función de apoyo que puede ejercer el diccionario no debe ser desestimada.

O'Malley y Chamot (1990) en sus investigaciones sobre las estrategias de aprendizaje en la adquisición de una segunda lengua, otorgan al diccionario un papel importante como estrategia de aprendizaje de vocabulario. Scholfield (1999), por su parte, concibe el uso del diccionario como estrategia de estudio de léxico, lo que, a su vez, fomentaría el aprendizaje y el uso de la lengua. Para este autor, ésta es una estrategia más dentro de otras que él enumera cuando los alumnos tienen que resolver problemas de vocabulario, cuando se enfrentan a una palabra desconocida en un texto, como puede ser recurrir al contexto, recurrir a la similitud de una misma palabra en L1-L2, utilizar las reglas de derivación y composición u otro tipo de pistas no lingüísticas. La elección de unas u otras depende en gran medida de las preferencias y la competencia del aprendiz, y la que éste considere más eficaz. Normalmente el uso del diccionario da precisión al significado de un término que se ha podido deducir por otros medios posiblemente con más rapidez.

Hemos observado cómo el desarrollo de la importancia del vocabulario va unido a la valoración del potencial de los diccionarios, que se ha de dar a conocer a los alumnos integrándolo en el programa escolar. Muchos profesores asumen que la destreza en el uso de trabajos de referencia viene ya adquirida desde la educación primaria. Sin embargo, las necesidades de uso en la lengua materna y la lengua extranjera varían enormemente. En la lengua materna la finalidad principal a la hora de buscar un término es para conocer su significado o precisar algún matiz, además de comprobar la ortografía. Para el hablante no nativo, el diccionario, además, debe suministrarle información que le permita expresarse en la lengua extranjera. Para Atkins y Rundell (2008: 487) “a bilingual dictionary is a tool (...) its main purpose is to make it as easy

²⁵ BOCM, Decreto 23/2007.

as possible for users to find the TL expressions they need and to use it correctly". El diccionario debe ayudar a los aprendices de lenguas a manejarse en la lengua extranjera con el menor número de errores, por tanto, su utilidad dependerá de la capacidad de los usuarios de acceder con facilidad a la información que contienen. La investigación llevada a cabo en el presente trabajo y las conclusiones arrojadas por muchos otros autores (Tomaszczyk, 1979; Tono, 1984²⁶; Bareggi, 1989²⁷; Nesi y Meara, 1994²⁸; Nuccorini, 1994²⁹) constatan la incapacidad del usuario para entender toda la información contenida en un diccionario que ha de cumplir la función de herramienta de aprendizaje.

Son muchos los autores que han proporcionado instrucción sobre el uso del diccionario, necesaria para desarrollar destrezas y estrategias para el proceso de consulta, entre otros, Beattie (1973), Underhill (1980 y 1985), Cowie (1987), Hartmann (1989), Wright (1998) y Leany (2007). Sin embargo, la práctica también nos demuestra que existen peligros tanto por falta de uso como por exceso. Por un lado, muchos de los errores de nuestros alumnos son evitables con un buen uso del diccionario. Por otro lado, también nos encontramos con el caso contrario, es decir, alumnos que, debido a su inseguridad en la lengua, confían todo el trabajo a una herramienta que, por sí sola, no les va a proporcionar soluciones, y el resultado puede llegar a ser catastrófico. En estos casos es recomendable un no uso a un mal uso³⁰. Siguiendo en la línea de las posibles consecuencias no deseables mencionadas, Beattie (1973) afirma que debe haber un sustrato de conocimiento léxico y sintáctico para que el diccionario sea una herramienta pedagógica eficaz y aboga por su inclusión no en los primeros estadios de aprendizaje, sino en niveles más intermedios.

²⁶ El estudio de este autor demuestra que los aprendices toman la primera acepción de la lista si ésta se puede adaptar al contexto.

²⁷ Bareggi alega falta de habilidad para usar la información contextual con el propósito de localizar la acepción adecuada en entradas polisémicas.

²⁸ Su estudio con estudiantes de lengua extranjera demostró que más del 50% de los participantes eligen el segmento más familiar de la definición como sustituto de una palabra en L2, produciendo frases ininteligibles.

²⁹ Aunque los diccionarios con los que se realizó la prueba eran de los años 60, la mayoría de los errores se debían a falta de destreza (elección del primer equivalente y desconocimiento de la información gramatical), llegando a los mismos resultados que si no los hubieran utilizado.

³⁰ Bensoussan, Sim y Weiss (1984) y Béjoint (1989) hacen referencia al peligro de una excesiva dependencia del diccionario.

Partimos, pues, de la necesidad de una pedagogía específica sobre el uso del diccionario. Pero tenemos que tener claro qué queremos lograr nosotros, los profesores, como emisores, con enseñar a usar el diccionario; y qué esperan los alumnos, como receptores, de ese medio, para qué lo utilizan, y cuál es el grado de destreza en su manejo. Por tanto, nuestra finalidad es triple:

1. Hacer que el alumno mejore en su dominio de la lengua y ayudarle a adquirir cada vez más autonomía respecto al profesor. En palabras de Beattie (1973: 161), “help the students help themselves, to help them to learn for themselves from dictionaries”.
2. Realizar un trabajo de campo para conocer sus expectativas, uso y habilidades, que es parte del objetivo del trabajo de investigación previo ya realizado.
3. Y, finalmente, conseguir que los alumnos que concluyen los estudios de Bachillerato sean capaces de hacer un uso libre e inteligente, habiendo adquirido la competencia para aprender autónomamente, de las herramientas a su alcance, convirtiéndose en elementos de verdadera utilidad para cualquier tipo de actividad en sus estudios o carreras posteriores³¹.

En cuanto al tipo de diccionario, la presencia del diccionario bilingüe es fundamental en los estadios de aprendizaje más bajos e intermedios y, especialmente, mientras la traducción juegue un papel principal en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Hemos comprobado que la realización de un análisis de necesidades del usuario ha llevado a la elaboración de diccionarios cada vez más sofisticados. Sin embargo, Cowie (1981: 206) muestra su temor a las consecuencias de no llevar a cabo una adecuada instrucción: “There is real danger of opening the gap which is known to exist between the sophistication of some features of dictionary design and the user’s often rudimentary skills”. En cuanto a las actividades para las que el aprendiz utiliza el diccionario, lógicamente predominan las actividades en el

³¹ Idea recogida en el Decreto 67/2008, que establece el currículo para las enseñanzas del Bachillerato.

medio escrito, siendo las actividades de lectura, escritura y traducción las que ocupan los primeros puestos.

Con frecuencia ocurre que el aprendiz no encuentra la información que necesita o si la encuentra, la malinterpreta. Los principales problemas con los que se enfrentan los usuarios de los diccionarios pedagógicos tienen que ver, en primer lugar, con la macroestructura. Muchas veces no es fácil encontrar la palabra o expresión que están buscando: hay palabras que pueden presentar mayor dificultad, como son las palabras polisémicas, o idénticas unidades léxicas que aparecen como más de una entrada; los derivados, las formas flexivas o conjugaciones de ciertos verbos también ofrecen dificultad para los estudiantes; las expresiones idiomáticas, por no saber bajo qué palabra buscar, y otras combinaciones de palabras. En el caso de la microestructura, lo más corriente es no acertar con la acepción adecuada a un contexto determinado, no entender los códigos y los símbolos que nos ofrecen información gramatical, de uso, de registro, o de cualquier otro tipo. Por todo ello, es necesario acercar un recurso como el diccionario al estudiante, para que lo conozca y le saque el máximo provecho. Al desarrollar buenas estrategias de uso, se adquiere una competencia que hace que aumente también la confianza del aprendiz, repercutiendo lógicamente, en las diferentes facetas de su aprendizaje.

En cuanto a las expectativas de los alumnos, al pedirles que valoren sus diccionarios y sus habilidades de uso surge inmediatamente una paradoja, como indica Cowie (1999), entre, por un lado, la importancia que los alumnos dan a los diccionarios y, por otro, la ignorancia que muestran en cuanto a su estructura, contenido y las posibilidades que ofrece. Por ejemplo, no utilizan los códigos que indican las funciones sintácticas de las palabras porque no leen la introducción, de ahí la importancia de trabajar con ellos la parte introductoria, para que la reconozcan como una fuente de información útil.

Es posible, pues, señalar que existe una diferencia entre la alta percepción que el estudiante tiene sobre el valor del diccionario que compra, y el uso real que hace de él como herramienta de aprendizaje. La incapacidad del usuario para entender toda la información contenida en el diccionario y, por tanto, utilizarla, es un hecho. Pero, ¿es este hecho atribuible solo al usuario o también es producto de las deficiencias de los diccionarios? En un estudio

realizado por la autora de este trabajo y la profesora Tejedor (1998: 26-35) sobre la enseñanza de vocabulario y el uso del diccionario se sometía a un grupo de alumnos de Bachillerato a una serie de tareas que tenían que resolver usando sus propios diccionarios. Evidentemente no había homogeneidad en los diccionarios que utilizaban, y los resultados mostraron que algunas de las actividades planteadas no pudieron concluirse porque sus diccionarios no les proporcionaban la información necesaria. Otra causa para no completar correctamente las actividades se basaba en su falta de destreza, no en las posibles deficiencias de sus diccionarios.

El concepto que todavía hoy parece tener el usuario, o en nuestro caso concreto, el estudiante de lengua extranjera, de un diccionario, es el de 'encontrar el significado de una palabra que desconoce', y nunca es concebido como parte de la adquisición de la lengua que está aprendiendo, como explica Marelló (1989: 110), "lo studente continua ad avere una visione poco strumentale del dizionario, perfino di quello bilingue, e lo considera un magazzino di parole, più che un mezzo per svolgere attività"³². Muchísimas veces, los alumnos que han utilizado el diccionario para leer un texto, o escribir una redacción son incapaces de recordar las palabras que han buscado. Es un proceso que empieza y finaliza en la misma búsqueda. Sin embargo, Cowie (1983: 135) apunta que, "A dictionary, used properly, can tell you much more than how to spell words. It can extend and improve your knowledge of English far beyond the range of any textbook". Esta idea del diccionario como herramienta de aprendizaje, no solo de consulta, es la que intentamos desarrollar aquí para concienciar a nuestros alumnos del potencial de información que tienen a su disposición si se aprende a utilizar de forma efectiva. No es solo un libro en el que 'consulto y olvido'. Puede ser de utilidad para fomentar la acumulación gradual de conocimiento léxico:

- a) Aprendiendo nuevo vocabulario, aumentando el caudal léxico.

³² Nuestra traducción: 'Los estudiantes tienen todavía una percepción del diccionario, incluso el diccionario bilingüe, no como algo instrumental, lo consideran un libro que almacena significados, más que como un recurso para desarrollar actividades lingüísticas'.

- b) Reforzando el conocimiento de una unidad léxica. No tiene por qué ser una palabra completamente desconocida, se puede buscar otro tipo de información sobre esa palabra.

Una pregunta que nos surge es si el utilizar el diccionario es un método útil únicamente para resolver un problema léxico puntual, o, por el contrario, fomenta el aprendizaje, ayudando a la retención de una determinada información para su uso posterior. Para Craik y Lockhart (1972), el hecho de buscar información sobre una palabra en los trabajos de referencia implica ya cierto procesamiento, necesario para fijarla en el lexicón mental. Es un hecho constatado que, a mayor esfuerzo en la consecución de una tarea, mayor retención. El alumno tiene que fijarse en todos los aspectos que componen la palabra (ortografía, categoría gramatical, flexión, los diferentes significados) para, primero encontrarla, y después tratar adecuadamente la información encontrada. Este nivel de procesamiento es lo que diferencia a un diccionario de un glosario, que suministra una respuesta rápida y directa evitando todas las fases del proceso de búsqueda. No obstante, otros estudios, por ejemplo el llevado a cabo por Summers (1988), constatan que la retención de la palabra se produce en la memoria a corto plazo, durante el periodo en que dure la actividad, con lo cual parece lógico pensar que, sin infravalorar el diccionario como herramienta de aprendizaje, la adquisición de vocabulario debería ser complementada con algún otro método de retención. Además, no todo lo que se trabaja de la misma manera se retiene al mismo nivel. Hemos podido observar cuando analizamos los cuestionarios sobre la valoración que hicieron los alumnos de la actividad en nuestro trabajo de investigación previo, cómo expresan sus preferencias de unas unidades léxicas sobre otras o de unos tipos de información sobre otros, interviniendo aquí también factores extralingüísticos. El objetivo principal es que el alumno sea capaz de entender la información que se le presenta para poder trabajar con ella.

El papel del profesor también adquiere una nueva dimensión. Éste ha de mostrarse ante el aprendiz como guía a través del diccionario e instructor en su manejo, enseñándole los diferentes elementos integrantes del mismo, a nivel tanto de macro como microestructura. El profesor se libera de su papel de

suministrador de información. Se entiende que el profesor, en este caso, es el intermediario que tiene la suficiente experiencia y habilidad como para hacer llegar al aprendiz todo el potencial lingüístico que ofrece el diccionario, de forma que contribuya al aprendizaje de la lengua extranjera. Autores como Underhill (1985), desde su perspectiva de profesor de inglés como lengua extranjera, y como la mayoría de nosotros, sabe que la función del profesor es la de ayudar a los alumnos en su tarea de aprender, dotándolos progresivamente de mayor independencia y confianza en su trabajo. Tanto profesores como alumnos disponen de un recurso que, según este autor, “can perhaps answer a greater number of students’ questions about English than any other single book” (Underhill, 1985: 103), dentro y fuera del aula. Enseñar a los alumnos a usar de manera provechosa los diccionarios pedagógicos se abre como una de las alternativas que conducen a este ‘autoaprendizaje’. Normalmente, los aprendices no llegan a la clase de lengua extranjera con gran experiencia en el uso del diccionario, como muestran los resultados del cuestionario y las pruebas prácticas que hemos analizado tanto en el presente trabajo como en la investigación previa, ni aun después de varios años de estudio. Como mucho, podemos hablar de alguna experiencia adquirida en la etapa de la Educación Primaria, y siempre en lengua materna. Pero, evidentemente, no es comparable, puesto que las necesidades de una y otra lengua son diferentes; en la primera, el diccionario se utiliza principalmente para resolver problemas léxicos u ortográficos puntuales, ya que el alumno conoce la lengua; en el caso de una segunda lengua, éste adquiere un papel principal, descubriendo al alumno un universo léxico que en su mayor parte desconoce. También en el mismo capítulo, Underhill señala que muchas veces los profesores no explotan este recurso con sus alumnos porque ellos mismos tampoco están lo suficientemente familiarizados, y ofrece unas directrices sobre cómo integrar el diccionario pedagógico en el trabajo de clase.

Las actividades para la explotación del diccionario en clase deben ser ‘*learner-oriented*’ y no ‘*dictionary-oriented*’. Béjoint (1989: 212) afirma que la mayoría de los ejercicios que los folletos, libros o manuales proponen tienden a utilizar el diccionario como fin en sí mismo y no como medio para el aprendizaje de la lengua. Las actividades deben estar orientadas para que el alumno

aprenda a manejar el diccionario y ello repercuta en la mejora de su competencia lingüística, que es el fin último. En el mercado existe una amplia gama de recursos que el profesor deberá adaptar a su grupo de alumnos, porque la mayoría de los materiales existentes se basan en diccionarios muy concretos, especialmente monolingües, que publican sus guías conjuntamente con sus diccionarios³³. Otra opción es que los profesores confeccionen su propio material en función de las características del grupo de usuarios, de las necesidades y del material de que disponga.

2.4.3. Diccionario y error

“Error correction may be where the real learning and teaching take place”
(Bishop, 2001: 69)

Este apartado se muestra especialmente interesante en el contexto de la enseñanza en el que trabajamos, donde una de las tareas primordiales de los profesores es calificar y evaluar el trabajo de los alumnos. Como tal, el proceso de corrección por parte de los docentes debe ser constante y fluido para que se produzca verdadera evolución en el aprendizaje. La cita con la que hemos comenzado esta sección recoge magníficamente esta idea de valorar el error como una ayuda real al aprendizaje, que compartimos plenamente.

Nation (2001: 282), dentro del capítulo dedicado a las estrategias para acceder al significado de las palabras, resalta el uso del diccionario. Tal como se indica en el apartado 2.4.1, atribuye al mismo una triple finalidad: para comprensión, para producción y para aprendizaje. Dentro de la producción, hace referencia a la corrección de errores como uno de sus usos. Este autor señala que el trabajo escrito que los alumnos entregan para ser calificado puede ser una oportunidad para “encourage vocabulary development” (Nation 2001: 185), proporcionando una retroalimentación mediante el tratamiento del

³³ Algunos ejemplos son: *Oxford Advanced Learner’s Dictionary Worksheets*, *Longman Elementary Dictionary Activity Book*, *Macmillan Essential Dictionary Worksheets*, *Cambridge Learner’s Dictionary Worksheets*. Hemos también de señalar que algunas de las más recientes publicaciones de diccionarios bilingües para escolares empiezan a incorporar guías de uso con actividades.

error, al poder responder al uso del diccionario que los alumnos hacen, contribuyendo al aumento y desarrollo del contenido léxico.

Por su parte, Bishop (2001) también justifica la validez e importancia del uso del diccionario como estrategia de corrección de errores al plantearse la siguiente cuestión: “To what extent do we over-assist our students if we provide 100% corrections of language on their work? Do we dis-empower them when we correct mistakes which they should be capable of putting right once they have been pointed out?”

Scholfield (1981), Nation (2001) y Thornbury (2002), entre otros, mantienen que los errores léxicos superan ampliamente otro tipo de errores. Scholfield (1981) establece una tipología de errores que se pueden producir al no usar correctamente las palabras por diferentes razones, y que el alumno podría corregir haciendo uso del diccionario. Entre ellos destacamos:

- a. Errores de significado. El significado puede presentar problemas para el aprendiz en los casos de palabras polisémicas o en palabras cuyo significado se solapa (caso de *make* y *do*). Además, no debemos olvidar la importancia de conocer la categoría gramatical de la palabra que queremos usar para realizar una adecuada elección.
- b. Errores de gramática, entendiendo este término como la gramática de la palabra. Este autor los denomina “grammatical errors with lexical connections” (Scholfield, 1981: 37) para diferenciarlos de otros errores puramente gramaticales que no se pueden tratar con la ayuda del diccionario. La interferencia con la lengua origen del aprendiz constituye la mayor fuente de este tipo de error.
- c. Errores que pueden producir palabras y expresiones con alta carga idiomática, cuyo significado a simple vista no resulta transparente para el aprendiz; las combinaciones de palabras también constituyen una fuente constante de dificultad para los alumnos; y, por último, además de las restricciones semánticas y sintácticas, hemos de tener en cuenta aquellos errores que se producen por no obedecer a la información sobre restricciones estilísticas, de variedades lingüísticas, etc. que proporcionan las etiquetas de uso.

- d. Errores de ortografía y morfología de las palabras. En el primer caso, por la discrepancia entre la pronunciación y la escritura; y, en el segundo, al no observar las reglas de formación de palabras ni las irregularidades que algunas de ellas presentan.
- e. En este último apartado, englobaríamos los falsos amigos, un grupo de palabras que, por su similitud ortográfica con la lengua del aprendiz, suele llevar a equívoco. La interferencia con la lengua materna es de nuevo la causa de los errores que se cometen al no utilizar los términos apropiadamente.

El uso del diccionario pedagógico puede servir para minimizar los problemas de comunicación derivados de la carencia de caudal léxico, como apunta Hartmann (1987: 21). Sin embargo, como constata Christianson (1997) en un estudio llevado a cabo en un curso de escritura impartido a alumnos universitarios de nivel avanzado, y como se comprueba igualmente en esta investigación, los errores tienen lugar incluso si los alumnos han recurrido al diccionario como ayuda. Este autor ofrece un informe y un análisis de los errores cometidos, además del resultado de entrevistas llevadas a cabo con los implicados en las pruebas para obtener más datos sobre el modo en que los alumnos llevaron a cabo las búsquedas. Las razones por las que los alumnos cometen errores son diversas. En principio, podemos pensar, lógicamente, que la causa principal sea desconocimiento, pero un alto porcentaje es atribuible también a malos hábitos, dejadez o falta de atención. Por tanto, para contribuir a la autonomía de los aprendices, que es el fin que pretendemos, y que éstos sean capaces de obtener información sobre los errores por ellos mismos y corregirlos, los alumnos han de poseer la habilidad y el sentido crítico para discernir y usar con exactitud la información necesaria que le proporcionan los contextos de las entradas que puedan consultar. Esta actividad de diagnóstico y autocorrección solo funcionará en toda su dimensión si se ha llevado a cabo un entrenamiento previo en habilidades de uso (*reference skills*).