

# RETOS DE LA LEXICOGRAFÍA DIDÁCTICA ESPAÑOLA

HUMBERTO HERNÁNDEZ  
Universidad de La Laguna  
[hhdezh@ull.es](mailto:hhdezh@ull.es)

## 1. INTRODUCCIÓN

Suele considerarse, sin razón, a la Lexicografía Didáctica como una disciplina menor entre las que conforman la moderna Lexicografía. Yo también –lo he de confesar– cuando empecé en esta línea de trabajo, pasé por ese período de escepticismo y me resistí a calificar a la Lexicografía y a los diccionarios con los adjetivos “escolar” o “didáctico”; tal vez por la tradicional infravaloración social y académica – desde la Universidad incluso– de la docencia y la investigación relacionadas con los primeros niveles de la enseñanza y de la escasa consideración e interés que en nuestro país habían merecido los asuntos de Didáctica de la Lengua, disciplina que practicaban muy pocos filólogos y que no había conseguido situarse en el nivel que ya poseía en otras latitudes. Hecho que, por cierto, ha favorecido –y adelanto esta observación terminológica– la penetración de terminología anglicada, como el sintagma “diccionario de aprendizaje” como sinónimo de “diccionario escolar” unas veces, “didáctico” en otras, o “diccionario monolingüe para no nativos”, que es, precisamente el valor que posee la expresión *learner dictionary* en el ámbito anglosajón.

Por fortuna, prevaleció la sensatez frente a los injustificados prejuicios, y hoy a esta parcela de la Lexicografía, que se relaciona específicamente con los diccionarios que se elaboran para estudiantes –de lengua materna o no– se la califica de “didáctica”. Lexicografía Didáctica, pues, sin más reservas, con la precisión, eso sí, de que muchos presupuestos teóricos y aplicaciones prácticas tendrán que atender a dos grandes grupos de destinatarios: los niños y jóvenes que se encuentran aprendiendo su lengua materna y aquellos, jóvenes o mayores, que adquieren una lengua en un momento posterior al aprendizaje de la primera. *Diccionarios didácticos de español como lengua materna y diccionarios didácticos de español como lengua no materna* son los repertorios lexicográficos que preocupan a la Lexicografía Didáctica, aunque a los primeros se los denomine a veces “escolares” o “para estudiantes”, y, a los segundos, –dejando a un lado los diccionarios plurilingües, que merecen un capítulo aparte– como decíamos antes, se los denomine “de aprendizaje”, traducción de la poco afortunada denominación en inglés *learner dictionary* (todos los diccionarios didácticos son de aprendizaje), y “diccionarios monolingües para [usuarios] extranjeros”, que también es un tanto inapropiada, pues la razón de la distinción es un asunto de lenguas y no de nacionalidades.

Pero nosotros nos entendemos. El problema es que no nos entiendan muchos profesores, la mayoría de los alumnos, los padres, los bibliotecarios, los libreros. Y, como es éste el ámbito apropiado para la discusión de estas cuestiones terminológicas, vaya la propuesta de que, por el bien de la disciplina y de la enseñanza de la lengua, tratemos en el futuro de unificar la terminología en estas cuestiones de carácter general y en otras de carácter más específico.

## 2. LA APARICIÓN DE LA MODERNA LEXICOGRAFÍA DIDÁCTICA HISPÁNICA

Una prueba más de la superior consideración de la Lexicografía Didáctica y de la desaparición de las reticencias en torno a su reconocimiento y denominación es que ya aparece la disciplina como centro de algunas reuniones científicas y en el programa de algunos congresos. Así, en el del *II Congreso Internacional de Lexicografía* descubrimos un buen número de comunicaciones (casi una docena) que se relacionan con la Lexicografía Didáctica: en sus títulos aparecen las voces “diccionario” o “lexicografía” combinadas con otras relativas al ámbito que nos ocupa (el propio adjetivo “didáctico”, los sustantivos “enseñanza” y aprendizaje”, o con los sintagmas “práctica docente” y “aspectos metodológicos”). Simultaneidades léxicas que son orientativas de la temática de las comunicaciones y ponencias, y que refuerzan cuanto vengo diciendo, pues corroboran el interés que suscitan en nuestro entorno filológico y entre reconocidos especialistas.

Considérese, por último, para valorar justamente la actual situación, la pobreza bibliográfica en la que nos encontrábamos hace apenas veinte años, período en el que la Lexicografía General –teórica y práctica– en español empezaba a tener una cierta entidad. En el año 1988, cuando acababa de redactar mi tesis doctoral –luego convertida en libro (Hernández, 1989)–, apenas contaba con media docena, exactamente, de

referencias en español que trataban de aspectos relacionados con la Lexicografía Didáctica: el artículo ya clásico y pionero de Alvar Ezquerro (1982), el opúsculo de E. Fontanillo (1983), el trabajo de L. Olarte Stampa y A. M. Garrido Moraga (1984), un artículo-reseña de P. Careaga (1984), y dos prólogos: el de S. Gili-Gaya (1983) al *Diccionario escolar de la lengua española VOX* y el de F. Lázaro Carreter (1980) al *Diccionario Anaya de la lengua*, era todo lo que se había escrito en español.

En inglés, por el contrario, ya se habían publicado bastantes trabajos y varios volúmenes colectivos de un extraordinario interés, como, por ejemplo, el de R. R. K. Hartmann [ed.] (1979), los de A. P. Cowie [ed.] (1981 y 1987), o el R. F. Ilson [ed.] (1985).

Hoy, en el exhaustivo *Diccionario bibliográfico de la Metalexicografía del español* de Ignacio Ahumada (2006) se registran, bajo el epígrafe “La lexicografía pedagógica”, el 1.3., unas 150 referencias bibliográficas. Comprobamos, además, que hay nombres de autores que se repiten con contribuciones en los diferentes apartados, lo que es revelador de la existencia de líneas de investigación claras en este campo en auge de la Lexicografía Didáctica.

Nos encontramos, pues, ante un terreno bien roturado ya, pero no lo suficientemente labrado aún. Un cuerpo teórico importante que conviene seguir verificando en el banco de pruebas de la Lexicografía Práctica y que trataré de resumir para ofrecer el panorama de una labor en el que las contribuciones individuales, las minuciosas y detalladas aportaciones que, a veces, a los propios autores por tocar aspectos muy concretos nos parecen de escaso valor, adquieren relevancia una vez insertas en un contexto más amplio.

Ha llegado el momento de centrar el interés en la Lexicografía Práctica, como proponía Manuel Seco (2003: 17),

ya que al fin y al cabo la verdadera lexicografía es obra de misioneros y no de teólogos. El siglo [XXI] –decía el maestro– se presenta cargado de esperanzas: los diccionarios que vienen podrán beneficiarse, si sabemos utilizarlos, de grandes corpus informatizados como los que la Academia está próxima a concluir, con la consiguiente riqueza documental que permitirá a los lexicógrafos establecer nomenclaturas más realistas y perfeccionar y afinar el análisis de los contenidos”.

Creo oportuno, pues, en esta ocasión, no volver sobre aspectos de Crítica Lexicográfica, sino hablar de los *retos* de la Lexicografía Didáctica. De todos los *retos*, en la doble posibilidad que ofrece la polisemia de la voz. Retos como objetivos de difícil consecución, y que constituyen un estímulo para quienes los afrontan, y los retos como desafíos que nos plantean y a los que también deberíamos dar respuesta, para que no se conviertan en una influencia negativa.

Hace unos años resumía la situación de la Lexicografía Didáctica española para nativos –la lexicografía escolar– destacando los evidentes progresos que se habían producido (Hernández, 2003: 23-24). Se podía hablar ya, por primera vez en su historia, de la existencia de *series* de diccionarios (en el sentido técnico de Morkovkin), y cómo alguna de las familias de diccionarios se aproximaba a lo definido como *sistema*<sup>1</sup>. Señalaba, además, que, si había sido los comienzos de los 90 la fecha clave en la que se producía el salto cualitativo de la lexicografía escolar española, fue en los finales de la década cuando se alcanzó la definitiva consolidación.

Decía también que los diccionarios escolares no eran ya obras “anónimas” ni individuales, sino frutos del trabajo colectivo de equipos de lexicógrafos, y empezaban a tenerse en consideración los resultados de los estudios llevados a cabo por los teóricos de la Lexicografía y por los especialistas en enseñanza de la lengua. Se atendía, así mismo, a las recomendaciones que podían extraerse de la Crítica Lexicográfica que empezaba a practicarse, como, por ejemplo, Haensch (1997), Ávila Martín (2000), Bajo Pérez (2000) y Haensch y Omeñaca (2004).

Afirmaba que las definiciones se elaboraban con técnica cuidada, sin perder de vista las características y las capacidades de los destinatarios de los diccionarios, y, de forma casi generalizada, se procuraba evitar el uso de palabras o expresiones sociolectalmente marcadas que pudieran promover actitudes no deseadas (V. Forgas Bardet, 2001).

Observaba, por último, que la mayoría de los diccionarios publicados en los últimos años proporcionaba ejemplos, y que algunos los aportaban para cada una de las acepciones utilizando como unidad la oración (V. Garriga Escribano, 2001).

---

<sup>1</sup> El *sistema* es un conjunto de diccionarios de géneros diferentes que garantizan una descripción polifacética de un determinado grupo de unidades lingüísticas: constituirían, pues, un *sistema*, un grupo de diccionarios que describiera el mismo núcleo léxico desde diferentes perspectivas: sinonímica, fraseológica, gramatical, etc. Las *series*, sin embargo, son grupos de diccionarios de un mismo género pero diferenciados por la amplitud de sus nomenclaturas y por la adecuación de sus informaciones a grupos específicos de destinatarios. La familia SM se completa con dos diccionarios de sinónimos, uno para escolares y otro para adultos, y un monolingüe para extranjeros: el *Diccionario de Español para Extranjeros*, Madrid, SM, 2002.

### 3. ALGUNAS DEFICIENCIAS GENERALES

Sin embargo, a pesar de estos progresos se seguían detectando casos de fraude lexicográfico y algunas deficiencias relacionadas, sobre todo, con aspectos de la macroestructura: no había un solo diccionario escolar que explicara con claridad cuáles eran las fuentes de las que procedía su nomenclatura (Ayala Castro, 2001: 31-46). Otra de las observaciones se refería a una deficiencia que presentaba implicaciones didácticas de mayor alcance que las que se habían estimado en un principio: la ausencia en los diccionarios escolares de voces y acepciones dialectales propias del área lingüística en la que se encontraba el estudiante.

Hace poco tiempo, al cumplirse quince años de que en el *I Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (ASELE) presentara mi propuesta de modelo de diccionario monolingüe del español para extranjeros (Hernández, 1990) –la primera que se formuló en el ámbito hispánico–, con el aval de una encuesta realizada a varios centenares de profesores de español como lengua no materna elaboré un informe que presenté en el *XV Congreso* de la misma asociación. En él reflejaba el estado de esa parcela de la Lexicografía en la actualidad (Hernández, 2005).

Entre otras conclusiones, se constataban las deficiencias formativas del profesorado en relación con el diccionario en la clase de español como lengua no materna, y manifestaba la necesidad de incluir más contenidos de lexicografía en los planes de estudio de filología y en la formación de profesores. Terminaba afirmando que se habían experimentado notables progresos en los aspectos metalexigráficos y en el campo de la lexicografía práctica con la publicación de diccionarios específicos del género, pero no estábamos aún en una situación ideal, ni en el aspecto científico ni en el didáctico; por lo que convenía que se promovieran y se realizaran más estudios encaminados a indagar sobre las necesidades y las destrezas en el uso del diccionario de los estudiantes no nativos, pues eran éstos datos imprescindibles para que los lexicógrafos pudieran hacer el diccionario que mejor respondiera a las necesidades de estos usuarios.

Así que, aunque en líneas generales podamos hablar ahora de una buena situación, estamos obligados no sólo a mantener el nivel alcanzado sino a mejorarlo. Por eso, a continuación, plantearé una serie de retos y seguiré para la exposición la doble estructuración de las obras lexicográficas, la microestructura y la macroestructura.

### 4. PROPUESTAS RELACIONADAS CON LA MICROESTRUCTURA

Dado que en los diccionarios didácticos tiene carácter preferente la función codificadora, parece conveniente insistir en la mejora de cierta información que aparece en el artículo lexicográfico, concretamente, la gramatical y la pragmática.

Uno de los aspectos gramaticales mejorables sería el relacionado con las unidades léxicas pluriverbales, y, más en concreto, con las colocaciones (dos palabras que se construyen comúnmente juntas), pues no existe, como se ha señalado reiteradamente, un tratamiento lexicográfico específico de estas unidades fraseológicas cuya presencia apenas se puede rastrear en los ejemplos (Bargalló Escrivá, 1999: 28-29).

Y al ocuparnos de la fraseología estamos tratando ya de cuestiones pragmáticas que adquieren especial importancia en los diccionarios para usuarios no nativos, cuya finalidad principal habrá de ser la de ayudar a desarrollar su competencia comunicativa. Hay trabajos que revelan deficiencias en este aspecto y que sugieren que consideremos el modo de tratar e incorporar la pragmática en los diccionarios ingleses y franceses (se proponen modelos como el *Cobuild*, el *Longman* o el *Petit Robert*) (Atienza Cerezo, 2005: 146).

Como es bien sabido, mucha de esta información gramatical y pragmática se proporciona mediante marcas (indicaciones abreviadas sobre restricciones o condiciones de uso de voces o acepciones) que no siempre se ofrecen mediante sistemas coherentes. Es, pues, tarea necesaria la revisión y delimitación del sistema de marcas para que su aparición en los diccionarios del futuro sea más clarificadora (Dacosta Cea, 2005: 258).

Hay autores que proponen una simplificación en la marcación, especialmente en el ámbito temático y en el dialectal. A cambio, consideran que habría que marcar con más generosidad en los aspectos gramaticales y pragmáticos en el convencimiento de que toda información de este tipo es poca a la hora de utilizar el diccionario para la codificación (Garriga Escribano, 1999).

No vamos a detenernos en las cuestiones definitorias, pues podemos afirmar que hemos conseguido buenos niveles si consideramos la extraordinaria dificultad que entraña la elaboración de la definición. Hay que dejar constancia, sin embargo, de un hecho que conviene destacar: ha habido innovaciones y propuestas de la Lexicografía Didáctica en este aspecto concreto que han sido adoptadas y adaptadas a la Lexicografía General.

Pero sorprenden las reiteradas críticas, desde fuera y desde dentro, en relación con la subjetividad en ciertas definiciones, pues es una deficiencia bastante superada en la lexicografía actual. Hoy, todo buen

lexicógrafo conoce de sobra estos riesgos en los que se incurría con cierta facilidad en el pasado. Estas críticas nos hacen pensar que, posiblemente, por nuestro natural afán científicista de objetivación olvidemos una realidad que no conviene perder de vista: la del carácter social del diccionario. Y que lo que se registra en él no son significados, sino sentidos; sentidos que reflejan muchas veces rasgos connotativos, elementos secundarios al núcleo semántico de las unidades léxicas que, compartidos por toda la comunidad, son portadores de información (no lingüística, sí enciclopédica) de gran interés, sobre todo para el estudiante no nativo; por eso se denomina *acepción* a la verbalización de cada sentido en la definición lexicográfica (cf. Hernández, 1991).

Hay que partir de esta realidad, la del carácter social del diccionario, que añade dificultad –y provisionalidad– a nuestra labor. Y de este carácter social y de las limitaciones que se derivan de él son conscientes los buenos usuarios del idioma y del diccionario: “El lenguaje –como dice Rosa Montero (2005)– está tan pegado a la sociedad como la piel al cuerpo y, por consiguiente, refleja todos los tópicos y los prejuicios”. Afirma, en este sentido, el escritor argentino Tomás Eloy Martínez (2002) que

como ningún diccionario es inofensivo –así como ninguna palabra es inocente–, todos ellos delatan, por lo general, los prejuicios, los usos y las incertidumbres de la época en que se escriben. Quizás el mejor medio para conocer a una nación es lo que hace ella con su lenguaje.

No procede, pues, como a veces se ha propuesto, someter las definiciones a un proceso artificial de objetivación que las convierta en unidades asépticas, neutras, pues al hacerlo estaríamos negando este carácter social del diccionario. Claro que puede y debe eliminarse el subjetivismo tendencioso fruto de una deliberada manipulación (hay muchísimos ejemplos en voces referidas a cuestiones políticas y religiosas), pero, fuera de estos casos, el diccionario (el lexicógrafo) dará cuenta de la realidad lingüística objetivamente, y esta objetividad habrá que entenderla en su justo término: presentará la realidad como es, no como nos gustaría que fuera. Aunque el diccionario (el lexicógrafo) no habrá de eludir su función didáctica, educativa, y lo hará informando de los matices o valores despectivos, insultantes, discriminatorios que poseen ciertas voces y acepciones.

Y seguro que no es tarea fácil, como decía Tomás Eloy Martínez, y vuelvo a hacer mías sus apreciaciones: “Si los autores de diccionarios se detuvieran ante cada palabra para medir su fragilidad y prever las mudanzas a que estará sometida, tal vez jamás terminarían de escribir uno”.

Como ilustración a cuanto vengo diciendo, recuérdese el reportaje que apareció en un diario de tirada nacional, “El diccionario impertinente” (Álvaro de Cózar, 2006), en el que varios colectivos de feministas, gitanos, judíos y hasta un partido político, el BNG, manifestaban sentirse ofendidos con algunas definiciones de los diccionarios, especialmente del académico, como si fueran estas obras, y no la comunidad hablante, las responsables de los valores de las palabras. José Antonio Pascual, consultado ante la polémica, manifestó al respecto –y cito por la misma fuente periodística– que en el *DRAE* había que cambiar cosas, pero que se haría cuando hubiese cambiado la sociedad, cuando la gente dejara “de pensar que los gitanos son unos estafadores o que sólo se ajamonan las mujeres.[...] El diccionario sólo fotografía la realidad social, pero no puede cambiarla”.

## 5. PROPUESTAS SOBRE LA MACROESTRUCTURA

No se libra la macroestructura de esta actitud depuradora, bienintencionada, pero depuradora. En este sentido, comparto plenamente la opinión de M<sup>a</sup> Á. Calero (1999: 152) cuando afirma lo siguiente:

[...] no es de recibo añadir un criterio excluyente más, a saber, desterrar como artículo lexicográfico todo término que no es “políticamente correcto” o desagrada a un colectivo o a toda la comunidad. Está en poder de los hablantes, y no de los lexicógrafos, conseguir que ciertas voces o expresiones desaparezcan, porque no tiene ningún sentido desecharlas de los diccionarios si están en pleno uso. La mentalidad colectiva es la causante de la existencia –y, por ello, de la inclusión en los diccionarios– de voces que hoy, a causa de las transformaciones sociales que se están produciendo, comienzan a ser vistas como un lastre del que la lengua debiera desprenderse, empezando, en opinión errada de algunos, por los propios diccionarios al ser éstos –en especial el académico– los que sancionan el significado y el uso del vocabulario. Los lexicógrafos no son, en verdad, los responsables de que existan y se empleen determinadas palabras, sino la propia comunidad lingüística.

El vigor que todavía tiene hoy en la lengua española un vocabulario que oculta a las mujeres –cuando no abiertamente misógino–, que desvaloriza al pueblo llano (especialmente al rural) o que ridiculiza a ciertos sectores religiosos y étnicos, se explica porque el sentimiento colectivo de la comunidad hispanohablante sigue siendo adverso a estos grupos sociales y, consiguientemente, porque la élite dominante permanece inalterable; si no fuese así, dicho vocabulario hubiera desaparecido por inoperante. El estudio del léxico usual nos demuestra, pues, que es una falacia que la sociedad española haya dejado en verdad de ser patriarcal, misógina e intolerante con los que no son ni payos ni católicos; el cambio se ha dado solamente en la superficie. Y mientras tal léxico sobreviva en la lengua porque los hablantes no le den orden de

deshaucio, las generaciones futuras seguirán aprendiendo a través de las palabras una valoración social negativa de estos grupos humanos y los diccionarios no podrán hacer menos que continuar conteniéndolas entre sus páginas.

Los lexicógrafos tienen razón al oponerse a la eliminación de ciertas entradas de diccionario sólo porque el significado o significados que tienen las palabras o expresiones en litigio no parezca adecuado socialmente. No obstante hay que reconocer que estos autores no han mostrado siempre el mismo celo en negarse a las purgas de carácter extralingüístico; el ejemplo más ilustrativo es el de las palabras malsonantes, apartadas, desde el principio y de forma sistemática, de las páginas de los diccionarios por un pudor mal entendido e impropio de análisis de la lengua.

Al fin y al cabo esas voces y acepciones que no se ajustan a nuestro modelo social ideal, sino que son reflejo de la realidad, son portadoras de aspectos culturales que no pueden obviarse y que poseen un especial interés en la enseñanza del español como lengua no materna. J. Prado Aragonés (2005: 705) afirma al respecto lo siguiente:

El conocimiento de una lengua extranjera comporta necesariamente el conocimiento de su cultura e implica para quienes la aprenden descubrir y comprender, siempre a partir de su propia perspectiva, las costumbres, tradiciones y valores de la comunidad que habla esa lengua.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, el diccionario, tanto bilingüe como monolingüe, desempeña un papel fundamental como instrumento de consulta, cuyo valor didáctico ha sido puesto de manifiesto reiteradamente [...], pues, si bien su finalidad esencial es la de ayudar a quien lo consulta, [...] también lo es la de ser un excelente vehículo de transmisión de aspectos culturales, pues la información contenida en los mismos no sólo es lingüística, sobre el significado, uso y función de las palabras que sirven para nombrar la realidad, sino también extralingüística ya que en sus páginas además se incluye, transmite y difunde información enciclopédica y cultural que nos habla de la realidad designada por esas palabras.

Son tan importantes las cuestiones culturales en la enseñanza de una segunda lengua que ha ido tomando cuerpo el concepto de adquisición de la competencia cultural paralelo al de la adquisición de la competencia lingüística.

Pero el gran reto en relación con la macroestructura de los diccionarios didácticos es el de que puedan disponer de corpus propios elaborados de acuerdo con sus finalidades, en los que se seleccionen las fuentes de acuerdo con sus fines, de modo que pueda establecerse su nomenclatura con criterios científicos. Los corpus para la elaboración de los diccionarios para no nativos, por ejemplo, aprovecharán los que les ofrecen los manuales de español “tal y como se está operando con algunos de los diccionarios escolares más recientes” (Atienza Cerezo, 2005: 146).

De contar con estas bases de datos, la Lexicografía Didáctica ganaría en rigor científico, pero también lo haría en independencia. Manuel Seco reconocía que era precisamente la falta de base documental en los diccionarios privados la que los empujaba a depender de otra base externa, el *Diccionario* académico, “que tampoco disponía de los cimientos exigidos hoy por la técnica lexicográfica” (Seco, 1995: 73).

Afecta en buena medida a la macroestructura la orientación normativa o descriptiva de los diccionarios didácticos.

Hay un buen sector del profesorado que estima que un diccionario escolar debe ser sólo normativo y que no debería incorporar palabras que no registrara la Academia en su Diccionario. Esta opción –afirma Concepción Maldonado (2003: 142)–

supondría suprimir un buen número de palabras de elevada frecuencia y enorme rentabilidad comunicativa para los estudiantes, y no nos referimos exclusivamente a las consideradas jergales, sino a otras muchas relacionadas con aspectos mucho más “serios” de la vida (*chatear*, *buscador*, *ratón*, *burka*, *botellón*, *parafarmacia*, y términos de siempre que no registra el *DRAE* como *desnatado*, *brócoli*, *oscarizar*, *toallita*, etc.).

La presencia de corchetes, de cursivas u otras marcas que advierten de que tal voz o acepción no cuentan con la sanción académica, constituyen una prueba de que aún no está zanjada la cuestión de la normatividad en la lexicografía didáctica. Y es, sin duda, la tradicional dependencia del de la Academia de la mayoría de los diccionarios lo que no facilita la adopción –ni la aceptación– de propuestas más innovadoras. Hay que continuar en la línea de conseguir una lexicografía más rigurosa –e independiente– que atienda a los verdaderos fines de sus obras: la enseñanza aprendizaje de la lengua. Para ello, habría que considerar la norma desde una perspectiva más realista, teniendo en cuenta por lo menos las siguientes premisas relacionadas con el criterio de corrección:

- a. Lo correcto no debe ser contrario a los hábitos generalizados.
- b. No existe un único criterio de corrección, es decir, no hay una única norma.
- c. El criterio de corrección es variable.

Así, en primer lugar, la normatividad –como opina Moreno de Alba (1992: 9)– exige conocer antes lo que es en alguna medida *normal*, pues si se desconocen los hábitos lingüísticos predominantes en determinada comunidad, se corre el riesgo de proponer reglas o normas que van contra las costumbres lingüísticas predominantes. Aunque no siempre el uso más general es el uso más correcto: la generalización de un uso es una garantía de corrección, pero no suficiente. Por otra parte, es un disparate aplicar los mismos criterios de uso a todas las circunstancias de habla:

Es posible –dice Ángel Rosenblat (1984: 313-314)– que la mayor aberración del criterio tradicional de corrección –los viejos repertorios, a veces tan cómicos, de barbarismos y solecismos– haya residido en una lamentable confusión de planos, como si pudiese aplicarse el mismo patrón regulador –una especie de código penal igualitario– para todas las circunstancias del habla.

Y, por último, hay que tener en cuenta que las normas cambian porque cambia la lengua, y lo que se consideraba incorrecto ayer puede ser correcto hoy, y viceversa.

En las propuestas normativas conviene buscar el término medio entre la negación absoluta de las normas a que nos llevaría si atendiéramos únicamente al aspecto dinámico de las lenguas, y la rigidez tradicional que caracterizaría a quienes las consideran sistemas estables, estáticos, inmutables, definitivos.

Aunque no puede negarse que ha habido épocas en que las fuentes institucionales de nivelación han desempeñado un papel importante en el establecimiento de la norma, como la propia Real Academia Española, en un momento social y político determinado, hoy son las fuentes socioculturales (los medios de comunicación y la educación, sobre todo) las que en mayor medida contribuyen a la fijación del idioma, y, entre ellas, la más decisiva, es, sin duda, la de los medios de comunicación, pues han contribuido a generalizar *usos* cuya legitimidad se resistía en otorgar la institución normalizadora por excelencia. Y es tan poderosa la influencia mediática que la balanza del equilibrio idiomático, favorecedora en el pasado de la modalidad literaria, se inclina en los últimos tiempos a favor de la modalidad periodística, en similar desequilibrio censurable. Desequilibrio que habrá de ser corregido, y para ello los lexicógrafos habrán de valorar estos riesgos, como ya he señalado en otros lugares (V., por ejemplo, Hernández, 2007).

Un buen ejemplo sería comprobar cómo la propia Academia se ha visto “forzada” a sancionar aquello que, según el criterio de muchos, no merecía tal respaldo. Así, por ejemplo, a fuerza de utilizar “impropiamente” el adjetivo *pírrico*, cuyo significado originario se refiere al triunfo o victoria, ‘obtenido con grave daño para el vencedor’<sup>2</sup> (“Fue una victoria pírrica, pues a pesar del carácter amistoso del partido se lesionaron tres jugadores”), se ha visto ampliado al de ‘[triunfo] conseguido por un margen pequeño’, como registra la última edición del *Diccionario académico (DRAE’01)*. Del mismo modo que acepta como normales –según leemos en el *Diccionario panhispánico de dudas*– el anglicado uso de ciertos nombres de lugar que suelen ir acompañados de artículo, sin el mencionado determinante: *la India, el Congo, los Pirineos, la Península*, por *India, Congo, Pirineos, Península* (“Millones de niños realizan trabajos forzados en India”; “Pasaremos las vacaciones en Pirineos”; “Estos productos han sido importados de Península”). Así, bajo la voz *India* se proporciona la siguiente observación:

Su uso sin artículo, que se da especialmente en textos periodísticos y que puede deberse en parte al influjo del inglés, no es incorrecto, aunque sí minoritario y, por ello, menos recomendable.

## 6. OTRA VEZ CON LOS USUARIOS

Volvamos a los usuarios, pues sigue siendo un objetivo fundamental de la Lexicografía Didáctica la realización de investigaciones y experiencias que tengan en cuenta la perspectiva del destinatario del diccionario.

Es preciso indagar más, por ejemplo, en las necesidades de los estudiantes de español como lengua no materna. Y habrá que determinar si estas demandas cambiarán al variar la lengua de procedencia de los aprendices.

Un aspecto sobre el que queda mucho por hacer, a pesar de los notables esfuerzos de algunos colegas, es el que tiene que ver con la formación de los usuarios. Por supuesto, es importante determinar cómo los diccionarios pueden *enseñar* a los estudiantes, pero también interesa averiguar de qué manera los estudiantes pueden *aprender* más cuando los usan.

Hay en este sentido una serie de conclusiones comunes a varias investigaciones. Así, se sigue observando que “[...] *los alumnos* encuentran los diccionarios demasiado difíciles”, que “carecen de las destrezas para su manejo”, y que, “en consecuencia, no les gusta usarlo”. Observan también, en segundo lugar, que

<sup>2</sup> Deriva del nombre Pirros, rey de una región de la antigua Grecia que consiguió dos victorias en sendas batallas en las que su ejército sufrió graves pérdidas.

“los profesores no forman a los alumnos en dichas destrezas, generalmente por falta de tiempo, y cuando lo hacen es de manera no integrada con el resto del programa”; y, finalmente, constatan que “los lexicógrafos tradicionalmente no han sido conscientes de las necesidades de los alumnos” (García Mata, 2005: 385).

Y todo esto lo confirma la conclusión nada alentadora de Concepción Maldonado (2003: 136), una de las personas que con mayor objetividad y rigor se ha situado en el centro de los dos polos, entre los diccionarios y los usuarios. Considera que, a pesar de los progresos de nuestra lexicografía, los datos acerca de los criterios seguidos para la elección de los diccionarios no varían:

[...] en general, los profesores desconocen la oferta editorial, apenas tienen criterios para evaluar la calidad de un diccionario; y, de hecho, siguen recomendando [...] los mismos diccionarios que hace veinte años. De hecho, los diccionarios más vendidos no son, en absoluto, los de mayor calidad

Por otro lado, y como ya diagnosticó certeramente Alvar Ezquerro en 1989, sólo se explota el diccionario en clase de Lengua Castellana y Literatura, y sólo para descodificar, buscando el significado desconocido de las palabras y consultas ortográficas.

En conclusión, la Lexicografía escolar debe mejorar en dos ámbitos: el de la propia lexicografía (a los hacedores de diccionarios nos quedan aún muchos puntos sobre los que trabajar), y el ámbito de las aulas (es tarea de los profesores conocer bien las características de los distintos diccionarios y aconsejar, de forma responsable, a nuestros alumnos qué diccionario elegir en función de cuáles sean las necesidades de cada uno).

## 7. LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y LA LEXICOGRAFÍA DIDÁCTICA

Otro aspecto externo que conviene considerar es el de las aportaciones de las nuevas tecnologías, concretamente, las informáticas, en la elaboración y explotación de los diccionarios didácticos.

No se dispone aún de datos suficientes para valorar la incidencia en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua de los diccionarios en CD-ROM, y, aunque es comprensible que aspiremos a incorporar nuevas y mejores aplicaciones informáticas para la elaboración de corpus y para la extracción y organización de la información contenida en ellos, no parece que desde el punto de vista didáctico haya que depositar demasiadas esperanzas en estos materiales informatizados (Hernández, 2003).

De un acercamiento a los repertorios en CD-ROM y tras el análisis de sus posibilidades didácticas, hemos llegado a algunas conclusiones entre las que podríamos destacar las siguientes:

a. En primer lugar, es verdad que no puede ponerse en duda la enorme utilidad de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza de la lengua; sin embargo, por algunos indicios, propongo que se sea cauto en el momento de usarlas, pues se corre el riesgo de confundir los medios con el fin. Nuestra función es enseñar Lengua Española, y este objetivo no puede subordinarse a la enseñanza del uso de herramientas que ayuden a enseñar la lengua española.

b. Por otra parte, frente a ciertas tendencias observadas conviene hacer notar que los materiales auxiliares de la enseñanza de la lengua no tienen por qué aparecer necesariamente bajo forma de complicados sistemas, pues no existe relación directa entre el grado de sofisticación de la herramienta y el éxito o la rapidez del aprendizaje. El grado de sofisticación (de la herramienta) no se corresponde siempre con el nivel de satisfacción (en el proceso de enseñanza / aprendizaje).

Rapidez y cantidad de información tienen diferente valor y consideración para el investigador que estudia la lengua que para el estudiante que se encuentra en la fase de su adquisición. Para el primero, la rapidez y la cantidad son parámetros que actúan a su favor, puesto que el lingüista puede dedicar el tiempo que hubiera invertido en la elaboración de su corpus en la reflexión detenida de los materiales obtenidos. Para quien se encuentra aprendiendo la lengua no parece del todo clara la vertiente positiva de la rapidez en la obtención de la información y de la cantidad de información obtenida, pues el aprendizaje es un concepto que hay que valorar en términos cualitativos, y puede ocurrir que la rapidez en la obtención de la información no guarde relación con la velocidad de aprendizaje de un determinado individuo. Cabría plantearse, incluso, hasta qué punto no podría el exceso de información producir un efecto de desbordamiento en el estudiante, un indeseado estado de ansiedad ante la incapacidad de asimilarla.

Podríamos concluir, en relación con este aspecto, que por mucho que pueda conseguirse por medio de la informática, las aplicaciones a la Lexicografía estarán siempre limitadas por el conocimiento que se posea de la lengua. Sin embargo, es verdad, del estudio de las versiones en CD-ROM se extraen conclusiones importantes para mejorar los diccionarios en soporte papel.

Ofrecen estos diccionarios numerosas posibilidades didácticas, pero no constituyen la panacea, y no han conseguido, como parecía que iba a suceder, desplazar a los diccionarios tradicionales. Todavía hay diccionarios que se siguen publicando con éxito sólo en soporte papel, un buen ejemplo es el *Diccionario del español actual*, de Manuel Seco, Olimpia Andrés y Gabino Ramos (1999), con una versión reducida,

el *Diccionario abreviado del español actual* (2000), que se ofrece en un solo volumen, más adecuada para su utilización en el aula.

## 8. COROLARIO

Y, ya, como conclusión, considerando algunas de las propuestas que se han ido exponiendo, podríamos plantear dos grandes retos, ambos como respuestas a demandas de los dos grandes grupos de usuarios.

### 8.1. Atención a la modalidad dialectal del estudiante nativo

Señalábamos anteriormente, como deficiencia general que se observaba en los diccionarios didácticos para nativos, la ausencia de voces y acepciones dialectales propias del área en la que se encuentra el estudiante, ya que, si como está probado, muchos usuarios acuden inicialmente al diccionario en busca de palabras marcadas, no debe ser muy gratificante la experiencia frustrada del escolar que no encuentra respuestas a las dudas que se le plantean en relación con su modalidad dialectal. Y parece lógico que la Lexicografía Didáctica tenga en cuenta este hecho, pues el diccionario no sólo se adecuará a las capacidades específicas de los usuarios (diccionarios adecuados a los distintos niveles), sino que atenderá a sus necesidades y demandas, y ésta parece ser una de ellas.

Es posible que sea esta manifiesta deficiencia la que está induciendo a que, para compensarla, se utilicen repertorios diferenciales en las aulas de muchos centros escolares. Tengo constancia, por ejemplo, de que algunos docentes de primaria de mi Comunidad utilizan y recomiendan diccionarios diferenciales del español de Canarias, algunos de muy dudosa calidad, y hasta otro tipo de obras, como el *Tesoro lexicográfico del español de Canarias* (Corrales *et alii*, 1992), que es un exhaustivo trabajo compilador de carácter lexicológico, pero no un diccionario en sentido estricto, por lo que, en consecuencia, no debería utilizarse como tal.

La demanda de lo dialectal diferencial en muchas zonas del español –por razones en las que no vamos a entrar ahora (la defensa de lo propio, la reivindicación del sentimiento de nacionalidad)– está propiciando la elaboración de diccionarios dialectales diferenciales para estudiantes. De este nuevo género que se incorpora a la Lexicografía Didáctica ya existe alguna obra publicada, como el *Diccionario venezolano para jóvenes*, de F. J. Pérez (2002), “dirigido a jóvenes usuarios cuyas edades pueden oscilar entre los cinco y los quince años”, y otros que se encuentran en fase avanzada de ejecución.

No deben entenderse las anteriores observaciones como una crítica a la Lexicografía Diferencial, que tantos progresos ha experimentado en los últimos años con contribuciones excelentes. Ni siquiera estamos negando la utilidad didáctica de los repertorios dialectales diferenciales, siempre que se utilicen con una buena orientación docente y como complemento de un diccionario general, pero es innegable que los repertorios diferenciales son, en principio, obras destinadas a un público especializado (lingüistas, traductores, etc.) que los utiliza para consultas muy concretas, pero en ningún caso como instrumento único de consulta en el aula. Con él difícilmente pueden realizarse tareas codificadoras y descodificadoras: el diccionario diferencial no es una obra autosuficiente (Ávila, 2003-2004).

El alumno de los niveles iniciales que utilice un diccionario dialectal diferencial sin las debidas indicaciones puede recibir una visión distorsionada de la realidad de la lengua, y es posible que llegue a entender que lo dialectal es sólo lo diferencial. Lo común y general no se considerarán parte del patrimonio lingüístico propio.

Pero la demanda está ahí, y, en consecuencia, parece que lo razonable es –hablamos de retos, no lo olvidemos– que se elaboren diccionarios escolares integrales por áreas lingüísticas diferenciadas, diccionarios escolares que registren, definan y caractericen lo general y lo particular (con todas sus marcas diatópicas y pragmáticas: coloquial, popular o rústico), pues todo constituye su modalidad, que es como se actualiza la lengua en cada zona del idioma.

Ya existen diccionarios didácticos dialectales integrales para el español de México, de los que son ejemplos excelentes los elaborados bajo la dirección de Luis Fernando Lara (1982 y 1986), aunque no disponemos de estudios que corroboren nuestras intuiciones en el ámbito de lo didáctico.

### 8.2. Atención a la lengua de procedencia del estudiante no nativo

Otras exigencias similares de adecuación a los usuarios se presentan como retos en relación con los diccionarios monolingües para no nativos, pues, si para enseñar la propia lengua se recomienda centrar el interés, como punto de partida en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la modalidad dialectal del estudiante, para enseñarla a hablantes de otras lenguas convendría hacerlo teniendo en cuenta la perspectiva lingüística, cultural y pragmática de la lengua de origen del estudiante.



Y para no extenderme en más detalles, expondré la opinión, que comparto, de F. Garrudo Carabias (2005: 41):

[...] No podemos tratar a nuestros estudiantes extranjeros desde la posición de superioridad que asumen las leyes de la oferta y la demanda: como son ellos quienes acuden a nuestra lengua, ignoremos la suya. No es posible enseñar una lengua extranjera de la misma manera a todos. Siempre ha existido la creencia de que el mejor profesor o autor de libros de texto de una lengua extranjera es el nativo. Y ello es cierto, con la condición de que tenga competencia en las dos lenguas concernidas y plena conciencia de sus peculiaridades. Pero, a falta de dicha condición, entre un autor o profesor nativo incompetente en la lengua materna del aprendiz y uno no nativo pero competente en ambas lenguas, sin duda alguna, y especialmente en las etapas iniciales e intermedias, es preferible el segundo. Este ha sido un grave error cometido por la enseñanza del inglés como lengua extranjera en el pasado. [...]. No caigamos nosotros al enseñar español en este defecto.

En consecuencia, se propone especializar los diccionarios monolingües para no nativos según las lenguas de origen de sus estudiantes.

Es verdad que la atención a un reto como éste –como en el caso anterior– encarecería el producto, y no serían muchas las empresas editoriales dispuestas a reducir sus beneficios y multiplicar sus costes sin ninguna garantía oficial en la selva de un libre mercado bajo la permanente amenaza de los oportunistas y sometidos a la ley del más fuerte sin ninguna protección.

## 9. LOS OTROS RETOS

Llegamos ahora a los otros retos, a los desafíos que pueden frustrar nuestras expectativas, tantas como las que hemos formulado. Porque se percibe como amenaza, después de tantos esfuerzos, la persistencia de la recriminable práctica del plagio y del fraude lexicográfico, la desleal competencia de editoriales que aprovechando la ausencia de control institucional y la ignorancia de los usuarios mantienen en los circuitos comerciales diccionarios obsoletos y con inadmisibles deficiencias, publicitados de forma engañosa y con la apariencia de otros de calidad muy superior. Aunque, si “de cada cien diccionarios que se venden el mes de septiembre en España, sólo diez se compran por prescripción directa del profesor”, como afirma Concepción Maldonado (2003: 131), poco podemos hacer, como no sea insistir en la necesidad de mejorar la formación lexicográfica de profesores y alumnos, y ejercer una crítica rigurosa – en los dos sentidos que el adjetivo puede tener en este contexto– que llegue a todos los responsables en la enseñanza de la lengua.

Comentaré, por último, un hecho que podría empezar a influir de modo notable en la Lexicografía Didáctica española: la irrupción de la Real Academia en este territorio del que tradicionalmente no se había ocupado. La publicación del *Diccionario del estudiante* puede producir un cierto desconcierto e inquietud ante la posibilidad de un nuevo proceso monopolizador de la Lexicografía española, como ya sucedió en épocas pasadas, pues con el panorama optimista y esperanzador que hemos presentado no se acaba de entender el argumento esgrimido para la publicación de este diccionario didáctico académico: “la convicción de la Real Academia Española de que nuestro idioma no disponía aún de un diccionario de calidad destinado a los niveles medios de la enseñanza”, como puede leerse en la presentación del diccionario, “Un diccionario necesario”, en su página web.

Hay que reconocer la importancia e interés de las iniciativas de la Institución para mejorar su diccionario y las extraordinarias posibilidades que nos brindan sus bases de datos, y hay que valorar sus esfuerzos renovadores ante el riesgo de perder la autoridad que muchos le atribuimos, pues, sin duda, eran necesarias estas medidas orientadas a la actualización de sus medios y de sus métodos. Los frutos ya se han visto en algunos aspectos de la Lexicografía General y normativa; mas, en el ámbito de la Lexicografía Didáctica, donde los progresos han sido muy notables, no parecían imprescindibles acciones encaminadas a reparar carencias inexistentes.

Con estas reflexiones no se pretende descalificar, ni mucho menos, al *Diccionario del estudiante*, que, por el contrario, constituye un “trabajo lexicográfico serio y aplicado con coherencia”, según opinión que comparto con J. Martínez de Sousa (2005), aunque, y son palabras del mismo autor, “como casi todos los diccionarios, presenta aspectos discutibles”. Pero, no puedo menos que expresar mis temores ante la posibilidad de que se corra la misma suerte de antaño, cuando los diccionarios no académicos se abrazaron como la hiedra a los académicos y constituyeron con ellos una tradición sustancialmente unitaria, –utilizando el símil de Manual Seco (1995: 71) en su panorama de la lexicografía española a fines del siglo XX–; tradición que se presentaba como una ruta rectilínea que, partiendo del año 1780, llegaba hasta nuestros días.

No sería bueno para el progreso y desarrollo de la Lexicografía que otra vez la Academia consiguiera anular las buenas iniciativas: no olvidemos que en estos momentos existe una provechosa rivalidad que ha propiciado la constitución de equipos de lexicógrafos más o menos estables que en colaboración con

instituciones públicas (algunas universidades) y con empresas privadas han producido diccionarios innovadores y de reconocida calidad.

Pero no quiero terminar alimentando el desaliento. Sigamos por esta senda y aceptemos que ha aparecido un serio competidor. Actuemos, pues, promoviendo desde nuestras universidades la inclusión de asignaturas de Lexicografía en los planes de estudio. Propongamos contenidos de didáctica del uso del diccionario en los currículos de formación de profesores. Practiquemos la Crítica Lexicográfica y difundamos nuestras valoraciones. Propiciemos la realización de nuevas investigaciones y solicitemos cuantos apoyos institucionales sean necesarios.

Si la industria de la lengua supone ya el “15% del Producto Interior Bruto de España”, según declaraciones del director del Cervantes<sup>3</sup>, si nuestro idioma constituye un “Tesoro de valor incalculable”, un “Bien cultural generador de riqueza y desarrollo”, un “Activo estratégico”<sup>4</sup>, en opinión de políticos y empresarios, es lógico que preocupe su enseñanza, su imagen y su difusión en el exterior, y los diccionarios –ya lo hemos demostrado– son obras que contribuyen, como ninguna otra, a conseguir esos objetivos.

Será bueno, pues, que las instituciones empiecen a colaborar con quienes tenemos la obligación y la voluntad de estudiar y de enseñar nuestro idioma y el empeño añadido de mejorar nuestra lexicografía.

Creo que esta colaboración debería ser compatible con la celebración de magnos eventos internacionales y con la apertura de nuevos centros del Instituto Cervantes en el extranjero, que parecen ser las únicas acciones en pro de la lengua que preocupan a nuestros gobernantes.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahumada, I. (2006): *Diccionario bibliográfico de la Metalexigrafía del español*. Jaén, Seminario de Lexicografía Hispánica / Universidad de Jaén.
- Alvar Ezquerro, M. (1982): “Función del diccionario en la enseñanza de la lengua”, *Revista de Bachillerato, Cuaderno monográfico* núm. 9, abril-junio, págs. 49-53.
- Atienza Cerezo, E. (2005): “El componente cultural en los diccionarios de aprendizaje. Estado de la cuestión”. En Castillo Carballo, M. A. *et alii* (coords.), págs. 141-147.
- Ávila, R. (2003-2004): “¿El fin de los diccionarios diferenciales? ¿El principio de los diccionarios integrales?”, *Revista de Lexicografía*, X, págs. 7-20.
- Ávila Martín, M. C. (2000): *El diccionario en el aula. Sobre los diccionarios escolares destinados a la enseñanza y aprendizaje del español como lengua materna*. Granada, Universidad de Granada.
- Ayala Castro, M. C. (coord.) (2001): *Diccionario y enseñanza*. Alcalá, Universidad de Alcalá.
- Ayala Castro, M. C. (2001): “Valoración del léxico recogido en la macroestructura de algunos diccionarios escolares”. En Ayala Castro, M. C. (coord.), págs. 31-46.
- Bajo Pérez, E. (2000): *Los diccionarios. Introducción a la lexicografía del español*. Gijón, Trea.
- Bargalló Escrivá, M. (1999): “La información gramatical en los diccionarios didácticos monolingües del español”. En Vila, M. N. *et alii*, págs. 15-42.
- Calero Fernández, M. Á. (1999): “Diccionario, pensamiento colectivo e ideología (o los peligros de definir)”. En Vila, M. N. *et alii*, págs. 149-201.
- Careaga, P. (1984): “El Diccionario Anaya de la lengua”, *Libros*, núm. 25, págs. 8-9.
- Castillo Carballo M. A. *et alii* (coords.) (2005): *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad (Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Sevilla, 2004)*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Corrales, C., D. Corbella y M. Á. Álvarez (1992): *Tesoro lexicográfico del español de Canarias*. Madrid, RAE / Consejería de Educación Gobierno de Canarias.
- Cowie, A. P. (ed.) (1981): *Lexicography and its Pedagogic Applications (thematic issue of Applied Linguistics 2)*. Oxford, OUP.
- Cowie, A. P. (ed.) (1987): *The Dictionary and the Language Learner. Papers from the EURALEX Seminar at the University of Leeds, 1.3 April 1985*. Tübinga, Niemeyer.
- Dacosta Cea, V. (2005): “Las marcas de uso de los diccionarios de español con vistas al desarrollo pragmático de los alumnos de español L2”. En Castillo Carballo, M. A. *et alii* (coords.), págs. 252-258.
- De Cózar, Á. (2006): *El País*. 25 de junio.
- Fontanillo Merino, E. (1983): *Cómo utilizar los diccionarios*. Salamanca, Anaya.
- Forgas Berdet, E. (2001): “El lenguaje «políticamente correcto» en los diccionarios escolares: El *Diccionario Esencial Santillana* y el *Diccionario Didáctico de español Intermedio*”. En Ayala Castro, M. C., págs. 109-126.
- García Mata, J. (2005): “Algunas consideraciones en torno al entrenamiento de alumnos de español como lengua extranjera (ELE) para el uso del diccionario”. En Castillo Carballo, M. A. *et alii* (coords.), págs. 384-389.
- Garriga Escribano, C. (1999): “Diccionarios didácticos y marcas lexicográficas”. En Vila M. N. *et alii*, págs. 43-75.

<sup>3</sup> Portal de Fundéu, 12-09-06.

<sup>4</sup> Valoraciones de Emilio Botín en la presentación del portal educativo Universia Brasil que coordinará el plan para formar 4500 profesores de español, *El País*, 7-9-06.

- Garriga Escribano, C. (2001): "Los ejemplos en los diccionarios didácticos del español". En Ayala Castro, M. C. (coord.), págs. 127-149.
- Garrudo Carabias, F. (2005): "El diccionario, arma de doble filo: la información gramatical". En Castillo Carballo, M. C. *et alii* (coords.), págs. 40-52.
- Gili-Gaya, S. (1983): "Prólogo". En *Diccionario Escolar de la lengua española VOX*. Barcelona, Bibliograf, 1983, 8ª ed., págs. VII-XIV.
- Haensch, G. (1997): *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*. Salamanca, Ediciones Universidad.
- Haensch, G. y C. Omeñaca (2004): *Los diccionarios del español en el siglo XXI*. Salamanca, Ediciones Universidad.
- Hartmann, R. R. K. (ed.) (1979): *Dictionaries and their Users. Proceedings of the 1978 BAAL Seminar on Lexicography (Exeter Linguistic Studies, 4)*. Exeter, University of Exeter Press.
- Hernández, H. (1989): *Los diccionarios de orientación escolar. Contribución al estudio de la lexicografía monolingüe española*. Tübinga, Max Niemeyer.
- Hernández, H. (1990): "Hacia un modelo de diccionario monolingüe del español para usuarios extranjeros", *Actas del I Congreso Nacional de ASELE (Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera)*, Granada, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Granada, págs. 159-166.
- Hernández, H. (1991): "Sobre el concepto de «acepción»: Revisiones y propuestas", *Voz y Letra*, II/1, págs. 127-141.
- Hernández, H. (2003): "Entre la tradición y la modernidad: Límites y posibilidades de los diccionarios en CD-ROM". En *Lexicología y Lexicografía en Europa y América. Homenaje a Günther Haensch en su 80 aniversario*. Madrid, Gredos, págs. 349-358.
- Hernández, H. (2005): "Quince años después: Estado actual y perspectivas de la lexicografía del español para extranjeros". En Castillo Carballo, M. A. *et alii* (coords.), págs. 465-472.
- Hernández, H. (2007): "Lengua de los medios y terminología de las Ciencias de la Comunicación: estudio lexicográfico". En Campos Souto, M., M. Muriano y J. I. Pérez Pascual (eds.) (2007): *El nuevo léxico* (Anexos de *Revista de Lexicografía*, 4). A Coruña, Universidade da Coruña, págs. 95-111.
- Ison, R. F. (ed.) (1985): *Dictionaries, Lexicography and Language Learning*. Oxford, Pergamon.
- Lara, L. F. (dir.) (1982): *Diccionario fundamental del español de México*. México, El Colegio de México / Fondo de Cultura Económica.
- Lara, L. F. (dir.) (1996): *Diccionario del español usual en México*. México, El Colegio de México.
- Lázaro Carreter, F. (1980): "Prólogo". En *Diccionario Anaya de la lengua*. Madrid, Anaya, 2ª ed., págs. VII-IX.
- Maldonado González, C. (2003): "La lexicografía didáctica monolingüe en español". En Martín Zorraquino, M. A. y J. L. Aliaga Jiménez: *La lexicografía hispánica ante el siglo XXI. Balance y perspectivas*. Zaragoza, Gobierno de Aragón / Institución Fernando el Católico, págs.129-150.
- Martínez, T. E. (2002): "Cuidado con los diccionarios", *La Nación*, 21 de diciembre.
- Martínez de Sousa, J. (2005): "La Academia vuelve al colegio", *La Voz de Galicia*, 2 de octubre.
- Montero, R. (2005): "Palabras", *El País*, 19 de diciembre.
- Moreno de Alba, J. G. (1992): *Minucias del lenguaje*. México, FCE.
- Olarte Stampa, L. y A. M. Garrido Moraga (1984): "Diccionario y enseñanza. Aproximación a los diccionarios más usados en los niveles educativos", *Español Actual*, 41, págs. 21-28.
- Pérez, F. J. (2002): *Diccionario venezolano para jóvenes*. Caracas, Ed. Los Libros de El Nacional.
- Prado Aragonés, J. (2005): "Tópicos culturales en los diccionarios de Enseñanza de ELE". En Castillo Carballo, M. A. *et alii* (coords.), págs. 705-710.
- Real Academia española (2001): *Diccionario de la lengua española*. Madrid, Espasa.
- Real Academia Española (2005): *Diccionario del estudiante*. Madrid, Santillana.
- Real Academia española (2005): *Diccionario panhispánico dudas*. Madrid, Santillana.
- Rosenblat, Á. (1984): "El criterio de corrección lingüística: unidad o pluralidad de normas en el castellano de España y América", *Estudios sobre el español de América*, Tomo III, Caracas, Monte Ávila Editores, págs. 313-337.
- Seco, M. (1995): "Lexicografía del español en el fin de siglo", *Donaire*, núm. 4, marzo, págs. 67-75.
- Seco, M. (dir.) (1999): *Diccionario del español actual*. Madrid, Aguilar.
- Seco, M. (dir.) (2000): *Diccionario abreviado del español actual*. Madrid, Aguilar.
- Vila, M. N. *et alii* (1999): *Así son los diccionarios*. Lérida, Edicions de la Universitat de Lleida.