

# DATOS SINTÁCTICOS EN LOS DICCIONARIOS DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

SVEN TARP  
Aarhus School of Business (Dinamarca)  
Centro de Lexicografía  
[st@asb.dk](mailto:st@asb.dk)

## 1. REFLEXIONES TEÓRICAS

El español es la tercera lengua más hablada del mundo como lengua materna y, por su difusión geográfica, la segunda más estudiada como lengua extranjera. Un instrumento de suma importancia para la adquisición de este idioma lo constituyen los diccionarios de aprendizaje del español que, por lo tanto, merecen un estudio y análisis pormenorizados. Lamentablemente, el espacio de esta ponencia no permite que se profundice en tal relevante tarea, ni siquiera en lo que se refiere a sus aspectos más importantes, por lo que se procederá directamente a exponer algunas observaciones que resultan de un estudio crítico de los diccionarios de aprendizaje del español ya publicados. Pues, aunque existe una incipiente literatura e industria de elogio en torno a estos diccionarios, cualquier análisis serio que se basa en la teoría lexicográfica –y no en una teoría irrelevante como en este caso lo sería la lingüística– conduce a la inevitable conclusión de que los diccionarios de aprendizaje publicados hasta el momento son, en general, de dudosa calidad.

Un diccionario de aprendizaje es –como cualquier otro diccionario– un objeto de uso, es decir, una herramienta que es, o debe ser, concebida para satisfacer ciertas necesidades humanas, o por decirlo de forma más precisa, para satisfacer los tipos específicos de necesidades lexicográficamente relevantes que tengan unos tipos específicos de usuarios potenciales que se encuentran en unos tipos específicos de situaciones extra-lexicográficas, por ejemplo la producción y recepción de textos (Tarp, 2006). En consecuencia, los diccionarios de aprendizaje son los diccionarios concebidos para cubrir los diversos tipos de necesidades que pueden tener los estudiantes de idiomas en varias situaciones durante el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Si se distingue entre tres tipos de usuarios según su nivel de dominio de la lengua extranjera y entre cuatro tipos de situaciones comunicativas y cognitivas extra-lexicográficas, se obtendrán las siguientes doce combinaciones que son, cada una de ellas, relevantes para la lexicografía de aprendizaje:

<i>Tipos de usuarios</i>	<i>Situaciones comunicativas</i>		<i>Situaciones cognitivas</i>	
	<i>Recepción de textos</i>	<i>Producción de textos</i>	<i>Estudio del vocabulario</i>	<i>Estudio de la gramática</i>
<i>Principiantes</i>	1. Recepción por principiantes	4. Producción por principiantes	7. Estudio del vocabulario por principiantes	10. Estudio de la gramática por principiantes
<i>Estudiantes de nivel intermedio</i>	2. Recepción por estudiantes intermedios	5. Producción por estudiantes intermedios	8. Estudio del vocabulario por estudiantes intermedios	11. Estudio de la gramática por estudiantes intermedios
<i>Estudiantes de nivel avanzado</i>	3. Recepción por estudiantes intermedios	6. Producción por estudiantes intermedios	9. Estudio del vocabulario por estudiantes intermedios	12. Estudio de la gramática por estudiantes intermedios

Esquema 1: Situaciones extra-lexicográficas en función de los tipos de usuarios potenciales de los diccionarios de aprendizaje

Es evidente que pueden mencionarse más combinaciones posibles si, por ejemplo, se incluyen las situaciones comunicativas de traducción hacia y desde la lengua extranjera (relevantes en la medida que tales situaciones integren el proceso de aprendizaje) y si se distingue entre estudiantes con diferentes lenguas maternas (lo que tiene relevancia para los diccionarios bilingües de aprendizaje), pero las doce combinaciones indicadas son, en términos generales, las más importantes para la teoría de lexicografía de aprendizaje.

Aquí cabe subrayar que los términos lexicográficos *principiante*, *estudiante de nivel intermedio* y *estudiante de nivel avanzado*, a pesar de la coincidencia de forma, no equivalen a los mismos términos empleados dentro de la didáctica de lenguas extranjeras ya que la graduación de los estudiantes de idiomas en este caso depende de lo que es relevante para la lexicografía, o sea, de los cambios cualitativos en el perfil del usuario que exigen soluciones lexicográficas cualitativamente diferentes, y que los tres

términos por esta misma razón van en función de cada situación extra-lexicográfica. En consecuencia, para las dos situaciones centrales de recepción y producción de textos en la lengua extranjera puede dibujarse el siguiente perfil del usuario potencial de los diccionarios de aprendizaje (v. Tarp, en preparación):

<i>Tipo de usuario</i>	<i>Recepción de textos en la lengua extranjera</i>
<i>Principiantes</i>	Los estudiantes que precisan de explicaciones escritas en su lengua materna
<i>Estudiantes de nivel intermedio</i>	Los estudiantes pueden entender explicaciones sencillas en la lengua extranjera y basadas en un vocabulario reducido, p. ej. 3.000 palabras
<i>Estudiantes de nivel avanzado</i>	Los estudiantes que son capaces de entender explicaciones complejas en la lengua extranjera
	<i>Producción de textos en la lengua extranjera</i>
<i>Principiantes</i>	Los estudiantes que solamente pueden producir textos en la lengua extranjera pensándolas primero en su lengua materna
<i>Estudiantes de nivel intermedio</i>	Los estudiantes que, hasta cierto grado, piensan y pueden producir textos directamente en la lengua extranjera, pero que en otras situaciones precisan de pasar por su lengua materna
<i>Estudiantes de nivel avanzado</i>	Los estudiantes que principalmente piensan y pueden producir textos directamente en la lengua extranjera

Esquema 2: Graduación y perfil de los usuarios potenciales de los diccionarios de aprendizaje en función de las situaciones extra-lexicográficas “recepción” y “producción” de textos en la lengua extranjera

A cada tipo de estudiante (usuario potencial) en combinación con cada tipo de situación extra-lexicográfica corresponde una función lexicográfica lo que significa que los diccionarios de aprendizaje pueden tener las siguientes 12 funciones principales que se subdividen en comunicativas y cognitivas según la correspondiente situación extra-lexicográfica:

<i>Funciones comunicativas</i>
1. asistir a los principiantes en la <i>recepción</i> de textos en L <sub>2</sub>
2. asistir a los usuarios de nivel intermedio en la <i>recepción</i> de textos en L <sub>2</sub>
3. asistir a los estudiantes de nivel avanzado en la <i>recepción</i> de textos en L <sub>2</sub>
4. asistir a los principiantes en la <i>producción</i> de textos en L <sub>2</sub>
5. asistir a los estudiantes de nivel intermedio en la <i>producción</i> de textos en L <sub>2</sub>
6. asistir a los estudiantes de nivel avanzado en la <i>producción</i> de textos en L <sub>2</sub>
<i>Funciones cognitivas</i>
7. asistir a los principiantes en el estudio intencional del <i>vocabulario</i> de L <sub>2</sub>
8. asistir a los estudiantes de nivel intermedio en el estudio intencional del <i>vocabulario</i> de L <sub>2</sub>
9. asistir a los estudiantes de nivel avanzado en el estudio intencional del <i>vocabulario</i> de L <sub>2</sub>
10. asistir a los principiantes en el estudio intencional de la <i>gramática</i> de L <sub>2</sub>
11. asistir a los estudiantes de nivel intermedio en el estudio intencional de la <i>gramática</i> de L <sub>2</sub>
12. asistir a los estudiantes de nivel avanzado en el estudio intencional de la <i>gramática</i> de L <sub>2</sub>

Esquema 3: Las doce funciones principales de los diccionarios de aprendizaje

## 2. VEREDICTO GENERAL SOBRE LOS DICCIONARIOS DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

Un análisis de los cuatro diccionarios de aprendizaje del español consultados para esta ponencia (v. bibliografía) demuestra que ninguno de ellos cumple con los requisitos para poder desempeñar las funciones indicadas en el esquema 3:

1. Una solución monolingüe no puede satisfacer las necesidades de los principiantes en lo que se refiere a las funciones 1, 4, 7 y 10 ya que su limitado dominio del español requiere una solución bilingüe.
2. Es un prejuicio poco fundado en la teoría lexicográfica que los estudiantes de nivel intermedio pueden conformarse con un cantidad reducida de palabras y significados para la recepción de textos escritos en la lengua extranjera, pues a menos que únicamente estudien en un medio controlado y herméticamente cerrado, en su vida social tropezarán con un gran número de palabras extranjeras desconocidas que pueden conducirlos a una consulta lexicográfica. Los cuatro diccionarios de aprendizaje del español, sin embargo, exhiben una selección reducida de palabras y significados por lo que no pueden cumplir satisfactoriamente con la función 2 –y por consiguiente tampoco con la función 3, o sea, la asistencia a los estudiantes de nivel avanzado en la recepción de textos en español.
3. En contraste con la recepción, en la producción de textos en la lengua extranjera los estudiantes de nivel intermedio pueden, por regla general, conformarse con una selección reducida de palabras y significados. Pero como este grupo se caracteriza por un procedimiento dual, ya que a

veces producen textos directamente en la lengua extranjera y a veces por medio de su lengua materna, necesitan para estos últimos casos algún que otro puente bilingüe para llegar a la lengua extranjera. En consecuencia, los cuatro diccionarios de aprendizaje del español, que son todos monolingües, pueden sólo parcialmente desempeñar la función 5, y en cuanto a los estudiantes de nivel avanzado es evidente que estos precisan de bastante más palabras y significados para ver sus necesidades satisfechas en lo que respecta a la función 6.

4. La concepción de diccionarios de aprendizaje para cubrir las necesidades de los estudiantes de idiomas en el estudio intencional del vocabulario está todavía en ciernes. Existen algunos diccionarios ingleses publicados por Longman y concebidos para desempeñar esta función que no solamente requiere la presentación de las palabras de una lengua, sino también el desenredo de las relaciones semánticas que existen entre ellas. Sin embargo, ninguno de los cuatro diccionarios españoles cumplen con este requisito por lo que no pueden desempeñar las funciones 8 y 9.
5. Los diccionarios de aprendizaje no deben competir con las gramáticas tradicionales, sino que han de jugar un papel complementario en relación con estas. Las gramáticas tienen su principal relevancia cuando se trata de exponer las reglas y normas gramaticales generales de una lengua mientras que presentan grandes limitaciones intrínsecas en lo que se refiere a la gramática particular de cada palabra. En cambio, los diccionarios, como herramientas de consulta, son especialmente aptos para tratar las palabras individuales, pero para poder prestar ayuda a los estudiantes de idiomas en el estudio intencional de la gramática deben –por medio de un sistema de referencias o enlaces– establecer algún tipo de puente entre lo general y lo particular lo que no es el caso de ninguno de los cuatro diccionarios analizados, por lo que tampoco sirven para las funciones 11 y 12.

Este veredicto sobre los actuales diccionarios de aprendizaje del español puede resultar muy duro para algunos estudiosos de la lexicografía, pero es necesario pronunciarlo para poder avanzar en la concepción y producción de una nueva generación de diccionarios de aprendizaje merecedores de este nombre. Como ya se ha dicho, el espacio de esta ponencia no permite una exhaustiva discusión de todos los problemas actuales y los posibles medios para solucionarlos. Por lo tanto, a continuación se limitará a discutir un pequeño aspecto que no por ser pequeño deja de ser importante para los estudiantes extranjeros del español. Se trata de los datos sintácticos de los cuales los usuarios pueden sacar informaciones sobre las propiedades de construcción sintáctica de cada una de las palabras españolas, informaciones que son particularmente importantes para que el estudiante extranjero que tenga dudas al respecto, pueda producir textos correctos en español o estudiar la gramática española en todos sus detalles.

### 3. UN EJEMPLO QUE ILUSTRAS EL PROBLEMA

Pero antes de discutir los problemas detectados en los diccionarios de aprendizaje del español ya publicados, emprendemos un pequeño viaje a África del Sur donde, entre otras muchas lenguas, se habla afrikaans, idioma descendiente del flamenco. En un reciente diccionario de aprendizaje de esta lengua se encuentra el siguiente artículo que por conveniencia ha sido traducido al español:

(1)

<p>hoor werkwoord (het gehoor) 1. As jy iets hoor, dan neem jy dit met jou ore waar. =&gt; <i>Het jy ook daardie harde slag gehoor [hear]? =&gt; Ek kan nie hoor [hear] wat jy sê nie.</i> 2. As jy hoor, dan vertel iemand vir jou iets. =&gt; <i>Ek het nou net gehoor [heard] dat hulle Pretoria toe gaan trek. =&gt; Het jy al gehoor [heard] wat die vakansie met ons gebeur het?</i></p>	<p>oír verbo (haber oído) 1. Cuando oyes algo, lo concibes con el oído. =&gt; <i>¿También has oído aquel fuerte golpe? =&gt; No oigo lo que dices.</i> 2. Cuando oyes una cosa, alguien te cuenta algo. =&gt; <i>Acabo de oír que les gustaría ir a Pretoria. =&gt; ¿Todos habéis oído lo que nos pasó en las vacaciones?</i></p>
--	---

Artículo de *Nuwe Woordeboek sonder grense*

Como se ve, este artículo contiene, además de una breve y fácil explicación de los dos significados del verbo *hoor*, algunos ejemplos que sirven para complementar las explicaciones y exhibir, de forma implícita, el comportamiento sintáctico de *hoor*. Pero es dudoso y hasta imposible que estos datos implícitos sean suficientes para que un estudiante extranjero del afrikaans pueda extraer las informaciones necesarias para construir oraciones correctas con *hoor*. Para poder hacerlo necesita más datos sobre sus

propiedades sintácticas. Por eso, en un estudio sobre los diccionarios de aprendizaje del afrikaans, Gouws/Tarp (2004) proponen que se incluyan por los menos los siguientes datos explícitos e implícitos en este tipo de diccionario:

(2)

hoor iets: <i>Ek hoor die donderweer</i> hoor iemand: <i>Sy hoor hom in die badkamer</i> hoor van iemand: <i>Hy hoor dikwels van sy seun</i> hoor (dat) + bysin: <i>Ons hoor (dat) die voëls sing</i> hoor hoe + bysin: <i>Julle hoor hoe die wind vandag waai</i>	oír algo: <i>Oigo la tormenta</i> oír a alguien: <i>Ella lo oye a él en el baño</i> oír de alguien: <i>Él oye frecuentes de su hijo</i> oír (que) + frase: <i>Oímos que el pájaro canta</i> Oír como + frase: <i>Oyen como el viento sopla hoy</i>
--	--

Propuesta de Gouws/Tarp (2004:291)

Para un hispanohablante que poco o nada sabe de afrikaans debe ser evidente que estos datos son imprescindibles para que un diccionario del afrikaans pueda auto-titularse tanto de aprendizaje como de producción. Las mini-reglas en negrito representan reglas generales de la gramática afrikaans de las cuales las indicadas se activan en el caso concreto de *hoor*. Sin esta información es difícil que un estudiante de afrikaans, de nivel principiante o intermedio, que tenga dudas sobre las propiedades sintácticas de *hoor* pueda construir una oración correcta. Las mini-reglas juegan el papel hegeliano de lo específico que realiza la mediación entre lo general y lo particular, o sea, entre las reglas gramaticales generales y los fenómenos lingüísticos particulares, mediación necesaria tanto para el estudiante que realiza un estudio intencional de la gramática afrikaans como para el estudiante que precisa de activar sus conocimientos generales de la gramática en situaciones concretas de producción de textos.

#### 4. PROBLEMAS EN LOS DICCIONARIOS DE APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

El mismo problema que existe en los diccionarios de aprendizaje del afrikáans también se presenta en sus homólogos españoles ya que ninguno de los cuatro diccionarios estudiados para esta ponencia incorpora los datos sintácticos necesarios para poder asistir a los estudiantes de nivel principiante o intermedio que tengan dudas relativas a la construcción de frases y oraciones con una palabra dada. Veremos algunos ejemplos al respecto:

(3)

comprender (tb. *comprehender*) v. 1. Referido esp. a algo que se dice, que se hace o que ocurre, tener idea clara de ello o saber su significado y alcance: *Comprendes muy bien las explicaciones del profesor.* 2. Referido esp. a un sentimiento o a un acto, encontrarlos justificados o naturales: *No puedo comprender la crueldad hacia los niños.* 3. Contener o incluir dentro de sí: *La casa comprende dos edificios y tres establos.*  
 ☐ Conjug. BEBER (5).

Artículo de *Diccionario de español para extranjeros*

(4)

rogar *tr.* [algo, a alguien] Solicitar o pedir por favor: *rogó a los asistentes un poco de silencio; me rogó que viniese un poco más tarde.* ☐ Se conjuga como 52.

Artículo de *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*

(5)

ignorar v. *tr.* 1. No saber <una persona> [una cosa]: *Ignoro cómo se llama.* SIN. desconocer. 2. No hacer <una persona> caso de [otra persona] o de [una cosa]: *No me saluda y me ignora. Ignora las recomendaciones del médico.*

Artículo de *Diccionario Salamanca de la lengua española*

(6)

lástima f. 1. Sentimiento de tristeza o dolor provocado por los males de otro: *Sentí mucha ~ al enterarme de su enfermedad.* 2. Lo que

provoca compasión: *Venía hecho una ~* . 3.  
 Lo que causa pena o disgusto: *Es una ~ que no puedas venir*. SIN. 1 conmiseración. 1 y 2 pena. ANT. 1 alegría.

Artículo de *Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*

Estos cuatro últimos ejemplos son típicos de los diccionarios analizados. Se ve en todos una breve explicación (cuya calidad puede discutirse) seguida de un ejemplo en *itálica* que más bien sirve de suplemento de la explicación anterior pero que también, de forma implícita, muestra el comportamiento sintáctico de la palabra en cuestión. El problema, sin embargo, es que las propiedades sintácticas indicadas no abarcan todas las propiedades sintácticas relevantes para un estudiante de idioma. Además, la indicación implícita de estas propiedades presupone una capacidad de generalización que no se puede esperar del usuario corriente, y lo mismo puede decirse sobre los datos muy abstractos como la indicación de que un verbo es transitivo (*tr*), ya que la concretización de esta información conlleva un esfuerzo mental que tampoco debe esperarse ni exigirse de un usuario que no haya estudiado la lingüística como disciplina independiente. Los datos en paréntesis en el artículo de *ignorar* (“una persona”, “una cosa”) tienen más bien la función de dificultar la comprensión de la misma explicación. Constituye un ejemplo clásico de una infeliz intromisión de la lingüística en el mundo de la lexicografía, y a parte de eso, el dato *una cosa* es, al igual que el concepto de transitividad, demasiado amplio para tratar las diversas propiedades combinatorias de *ignorar*. En cuanto a los datos *algo, a alguien* en el artículo de *rogar* representan sendos datos explícitos necesarios para asistir a un estudiante de idiomas pero el problema es por un lado que estos datos no se encuentran directamente vinculados con su ejemplificación en la oración *rogó a los asistentes un poco de silencio* y, por otro lado, que hay otras propiedades sintácticas de *rogar* que son relevantes para un estudiante extranjero del español. La conclusión es que los cuatro diccionarios no prestan el servicio que se puede esperar de diccionarios llamados de aprendizaje del español en lo que se refiere a la presentación de datos sintácticos de los cuales los estudiantes extranjeros pueden extraer las informaciones necesarias para construir oraciones correctas con las respectivas palabras y aumentar sus conocimientos sobre la gramática española en su nivel micro.

## 5. PROPUESTAS

A continuación se presentarán algunas propuestas basadas en los ejemplos anteriores y con las cuales se pretende indicar un camino para resolver los problemas detectados. Las propuestas incluyen una combinación de datos generales explícitos de los cuales el usuario puede sacar informaciones sobre las reglas sintácticas generales, datos explícitos de los cuales el usuario puede sacar informaciones sobre las propiedades sintácticas específicas de cada palabra, y datos implícitos que sirven para ejemplificar los datos ya mencionados. Presupone, por lo tanto, que a parte de los artículos individuales se concebirá y elaborará una gramática lexicográfica, o sea una sección especial del diccionario, integrado con los artículos individuales mediante un sistema de referencias o enlaces y en la que se hace una exposición general de la gramática española:

(7)

comprender VB

1. referido especialmente a algo que se dice, que se hace o que ocurre, tener idea clara de ello o saber su significado y alcance:

*Comprendes muy bien las explicaciones del profesor.*

= entender

comprender algo: Comprende únicamente el español hablado.

comprender a alguien: Te comprendo muy bien cuando hablas español.

comprender que + indicativo: Comprendo que han salido esta mañana.

2. referido especialmente a un sentimiento o a un acto, encontrarlos justificados o naturales:  
*No puedo comprender la crueldad hacia los niños.*

comprender algo: Comprendo tu inquietud.

comprender a alguien: Comprendo perfectamente a mi marido cuando se queja de su familia.

comprender que + subjuntivo: *¿Ya comprendes que me haya divorciado?*  
= entender

3. contener o incluir dentro de sí: *La casa comprende dos edificios y tres establos.*

= contener, incluir, abarcar, englobar  
comprender algo: La finca comprende también un coto de caza.

Propuesta de artículo con *comprender* basada en ejemplo 3

(8)

rogar VB <o → ue; g → gu delante de e>

pedir con súplicas, con mucha educación o como favor: *Te ruego que vengas un poco más tarde.*

= pedir, solicitar

rogar algo a alguien: Rogó a los asistentes un poco de silencio.

rogar que + subjuntivo: Rogó que le permitieran ver a sus hijos por última vez.

rogar a alguien que + subjuntivo: Te ruego que no me molestes más.

Propuesta de artículo con *rogar* basada en ejemplo 4

(9)

ignorar VB

1. No saber o no tener conocimiento de una cosa: *Ignoro cómo se llama.*

= desconocer

ignorar algo: ignora lo importante que va a ser este discurso.

ignorar que + indicativo: Ignora que su mujer también tiene la enfermedad.

ignorar + frase interrogativa: Ignoro cuántas personas caben en este estadio.

2. No hacer caso de otra persona o de una cosa: *No me saluda y me ignora.*

ignorar algo: Ignora las recomendaciones del médico.

Propuesta de artículo con *ignorar* basada en ejemplo 5

(10)

lástima SUB, FEM

1. sentimiento de tristeza o dolor provocado por los males de otro: *Sentí mucha lástima al enterarme de su enfermedad.*

= pena, conmiseración

≠ alegría

2. lo que causa pena o disgusto: *Es una lástima que no puedas venir.*

= pena

ser una lástima que + subjuntivo: Es una lástima que tengas que marcharte ya.

▲ hecho una lástima [muy estropeado o muy dañado]: *El abrigo quedó hecho una lástima después de teñirlo.*

Propuesta de artículo con *lástima* basada en ejemplo 6

Como se ve, estas propuestas mantienen el principio de ofrecer por lo menos una oración como ejemplo para sustentar la explicación y incluyen además, como en la propuesta de Gouws/Tarp (2004), unas mini-reglas sintácticas en **negrito** seguidas de otras oraciones que las ejemplifican. De esta forma, comprenden tanto una regla gramatical que tiene valor general para la palabra y significado en cuestión como un ejemplo particular que sigue e ilustra la regla general formulada. Es más, las mini-reglas representan al mismo tiempo sendas referencias a la sección gramatical del diccionario donde se encuentran todas las reglas generales de la gramática española y donde se explica cada una de ellas de forma más extensiva. De esta forma se logra establecer el vínculo entre lo particular –p. ej. la oración *¿Ya comprendes que me haya divorciado?*– y lo general –el uso del subjuntivo en oraciones subordinadas para expresar sentimiento– por mediación de lo específico que en este caso lo constituye la mini-regla *comprender que + subjuntivo* que hace de general frente a la oración y de particular frente a la regla general formulada en

la sección gramatical del diccionario. Esta vinculación de lo general, lo específico y lo particular, que también podría combinarse con referencias explícitas a párrafos concretos de la sección gramatical, resuelve necesidades de diversos tipos que puedan tener los usuarios de los diccionarios de aprendizaje del español:

1. Toma en consideración que diferentes personas tienen diferentes preferencias cuando se trata de aprender y asimilar una lengua ya que algunos aprovechan mejor de las reglas generales en tanto que otros tienen mayor provecho de los ejemplos particulares.
2. Ayuda al usuario que tenga problemas en la producción de textos y no entienda bien una mini-regla ya que puede pasar de esta a la sección gramatical general para resolver su problema.
3. Presta servicio al usuario que realice un estudio intencional de la gramática española pues con este concepto tiene acceso tanto a las reglas generales como a su aplicación al nivel de cada palabra.

## 6. CONCLUSIÓN

Los actuales diccionarios de aprendizaje del español contienen muchos detalles de calidad pero fallan en las grandes líneas. Una posible explicación puede ser que se basen en una visión de la lexicografía como “lingüística aplicada”. Sin embargo, para concebir y confeccionar un buen diccionario de aprendizaje, no basta ser un buen lingüista ya que el redactor y autor de este tipo de diccionario también –e incluso en mayor grado– debe ser un buen lexicógrafo que haya estudiado, de forma profesional, la teoría y práctica lexicográficas. La experiencia del Centro de Lexicografía de Aarhus indica que un buen concepto y plan de trabajo elaborados sobre la base de la teoría de las funciones lexicográficas puede conducir a un diccionario cuantitativamente mayor y cualitativa-mente mejor con el empleo de menos tiempo y menos recursos humanos, es decir, con menos recursos financieros. ¿Quién puede tener interés en ignorar esta experiencia?

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Diccionarios

- Diccionario de español para extranjeros*. Madrid, Ediciones SM, 2002.  
*Diccionario de la lengua española para estudiantes de español*. Madrid, Espasa-Calpe, 2002.  
*Diccionario para la enseñanza de la lengua española. Español para extranjeros*. Alcalá de Henares, VOX, Universidad de Alcalá de Henares / Spes Editorial, 2003.  
*Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid, Santillana / Universidad de Salamanca, 1996.  
*Nuwe Woordeboek sonder grense*. Kaapstad, Maskew Miller Longman, 2004.

### Bibliografía

- Córdoba Rodríguez, F. (1998): “Diccionario para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera”, *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis. Facultas Philosophica. Philologica* 7, págs. 119-134: [www.publib.upol.cz/~obd/fulltext/Romanica7/Romanica7-13.pdf](http://www.publib.upol.cz/~obd/fulltext/Romanica7/Romanica7-13.pdf) (09-09-2006).  
 Córdoba Rodríguez, F. (2000): “Los diccionarios monolingües en la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua”. En Estébanez Calderón, D. (ed.): *El hispanismo en la República Checa*. Praga, Universidad Carolina de Praga / Ministerio de Asuntos Exteriores de España, págs. 23-35: <http://oldwww.upol.cz/res/ssup/hispanismo1/cordoba.htm> (09-09-2006).  
 Gouws, R. H. y S. Tarp (2004): *Wie leer wat uit Afrikaanse (aan)leerderwoordeboeke*. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe, Jaargang 44, Nommer 4*, Pretoria, South African Academy, págs. 276-298.  
 Hernández Hernández, H. (1998): “La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos”. En Fuentes Morán, M. T. y R. Werner (eds.): *Lexicografías iberorománicas: problemas, propuestos y proyectos*. Madrid / Frankfurt am Main, Iberoamericana / Vervuert, págs. 49-79.  
 Moreno Fernández, F. (1996): “El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Cuadernos Cervantes*, 11, págs. 47-55.  
 Tarp, S. (2004a): “Basic Problems of Learner’s Lexicography”, *Lexikos*, 14, Stellenbosch, Buro van die WAT, págs. 222-252.  
 Tarp, S. (2004b): “Reflections on Dictionaries Designed to Assist Users with Text Production in a Foreign Language”, *Lexikos*, 14, Stellenbosch, Buro van die WAT, págs. 299-325.  
 Tarp, S. (2006): *Leksikografien i grænselandet mellem viden og ikke-viden. Generel leksikografisk teori med særlig henblik på lærerleksikografi*. Tesis doctoral. Aarhus, Centre for Lexicography.  
 Tarp, S. (en preparación): “Aproximación a una teoría general de los diccionarios de aprendizaje”, *Cadernos de Tradução*. Vol. XVIII, 2006, 2, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina.