

EL USO DEL DICCIONARIO Y EL LÉXICO EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

ESTUDIOS EN **MÉXICO Y BRASIL**

MARÍA TERESA FUENTES MORÁN
JESÚS VALDEZ RAMOS
(COMPILADORES)



UNAM

La presente obra está bajo una licencia de:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>



Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)

This is a human-readable summary of (and not a substitute for) the [license](#). [Advertencia](#).

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

Adaptar — remezclar, transformar y construir a partir del material

La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:



Atribución — Usted debe dar [crédito de manera adecuada](#), brindar un enlace a la licencia, e [indicar si se han realizado cambios](#). Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.



NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con [propósitos comerciales](#).



CompartirIgual — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la [misma licencia](#) del original.

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal ([de la licencia completa](#))

En los casos que sea usada la presente obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.



**El uso del diccionario
y el léxico en aprendizaje
de lenguas:
Estudios en México y Brasil**

Universidad Nacional Autónoma de México

Enrique Luis Graue Wiechers

Rector

Secretaría general

Leonardo Lomelí Vanegas

Secretario general

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

María del Carmen Contijoch Escontria

Directora

Claudia Guadalupe García Llampallas

Secretaria General

Karen Beth Lusnia

Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada

Enio Ramírez Campos

Jefe del Departamento de Publicaciones

Comité Editorial

María del Carmen Contijoch Escontria

Presidenta

Claudia Guadalupe García Llampallas, Karen Beth Lusnia, Noëlle Groult Bois, Lourdes Cuéllar Valcárcel, Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril, Laura García Landa, Claudia Lucotti Alexander, Ioana Cornea, Daniel Rodríguez Vergara, Silvia López del Hierro, Leonardo Herrera González, Enio Ramírez Campos, Oscar García Benavides

El uso del diccionario y el léxico en aprendizaje de lenguas: Estudios en México y Brasil

María Teresa Fuentes Morán
Jesús Valdez Ramos
(compiladores)



Universidad Nacional Autónoma de México

2018

PC4611 *El uso del diccionario y el léxico en el aprendizaje de lenguas :
U8 estudios en México y Brasil / María Teresa Fuentes
Morán, Jesús Valdés Ramos, comp.-- México : UNAM :
ENALLT, 2018.*

225 p. ; 24 cm.

ISBN 978-607-30-1314-7

*1. Lexicografía - estudio y enseñanza- México 2. Lexicografía
- estudio y enseñanza - Brasil 3. diccionarios-léxico I. Fuentes
Morán, María Teresa, compilador II. Valdez Ramos, Jesús,
compilador*

Primera edición, noviembre 2018

D.R. © Universidad Nacional Autónoma de
México
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán
04510, Ciudad de México

ISBN 978-607-30-1314-7

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y
Traducción
publicaciones@enallt.unam.mx

Diseño de portada

Héctor Sandoval Sandoval

Cuidado editorial

Héctor Sandoval Sandoval

Formación

Andrés Bodegas

Coordinación editorial

Enio Ramírez Campos

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México.
Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los
derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

Contenido

Introducción	7
Teresa Fuentes Morán y Jesús Valdez Ramos	
Estrategias léxicas a partir del diccionario monolingüe para el aprendizaje de léxico de L2	15
Yadira Alma Hadassa Hernández Pérez	
O tratamento da regência nominal em dicionários escolares bilíngues português-espanhol: alguns exemplos	43
Lígia De Grandi y Odair Luiz Nadin	
Videos sobre el uso del diccionario. Contenido e implicaciones	61
Ma. Teresa Fuentes Morán y Jesús Valdez Ramos	
Estrategias de comprensión, un acercamiento a partir de la lexicografía de aprendizaje: el caso del Cambridge Learner's Dictionary para estudiantes de inglés como una segunda lengua	83
Carlos F. Diez Sánchez	
¿Cómo se usa el diccionario en la clase de portugués lengua extranjera (PLE)?	129
Marisela Colín Rodea	
O dicionário como recurso didático no ensino-aprendizagem de português/língua materna	161
Ana Paula Tribesse Patrício Dargel	

O dicionário bilíngue no ensino de vocabulário de língua inglesa	187
Renata Borba Fagundes y Auri Claudionei Matos Frübel	
Trabajando con <i>Using Your English Dictionary (UYED)</i>	205
Celia Ruth Osorio Mote	
Autores	221

Introducción

El diccionario es, sin duda, un instrumento didáctico eficaz que no siempre ha sido aprovechado en el aula, pues ofrece diversas posibilidades de uso. En el caso de las clases de lenguas extranjeras, el empleo del diccionario ha sido tema de estudio y reflexión constante entre lexicógrafos y profesores que imparten alguna L2 o una lengua materna. Así lo demuestra la diversidad de enfoques y el tratamiento del tema en los escritos que conforman este libro. El diccionario, desde la lexicografía, ha sido concebido como una herramienta lingüística descodificadora a través de la cual se pueden identificar las partes que conforman un vocablo, la categoría gramatical, los elementos para la pronunciación, la etimología, la definición de la misma, algunos ejemplos de uso, entre otros aspectos. En cambio, para la lexicografía didáctica o de aprendizaje, un diccionario, escolar o de aprendizaje, es una herramienta didáctica mediante la cual se promueve la producción lingüística, es decir, el desarrollo de habilidades de comprensión (lectura) y producción (escritura).

El presente libro es resultado de la suma del trabajo realizado por un grupo de investigadores y docentes universitarios, interesados en el tema del uso del diccionario en el aula. Los participantes de esta obra respondieron a la convocatoria hecha por Teresa Fuentes Morán (Universidad de Salamanca, España) y Jesús Valdez Ramos (Universidad Nacional Autónoma de México). La edición de este libro forma parte de las acciones que se plantearon en el marco del Convenio Específico de Colaboración, firmado en 2011 entre la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca, España, y el Centro de Enseñanza de Lengua Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. Asimismo, es una de las actividades de difusión del

proyecto PAPIME *Diseño y producción de material didáctico en video para la enseñanza de lenguas extranjeras en la UNAM*, del cual Jesús Valdez Ramos es el responsable académico.

Los profesores de lenguas extranjeras utilizan el diccionario para propósitos diversos, por ejemplo, y como lo señala Yadira Alma Hernández Pérez, en la colaboración que forma parte de este libro, “[...] el uso del diccionario monolingüe alcanza un sentido más amplio, pues cambia su rol de libro de consulta al de proveedor de información léxica de L2 confiable, precisa y rica”. O bien, como exponen Lilia De Grandi y Odari L. Nadin de la Universidad de Sao Paulo, campus Araraquara, quienes reconocen que el uso de algunos diccionarios de aprendizaje o escolares pueden contribuir al proceso de la producción escrita de los estudiantes. Por su parte, Ana Paula Tribesse Patrício Dargel, de esta misma universidad y campus, señala que el empleo de esta herramienta tiene un papel importante para el aprendizaje del léxico a través de la lectura de textos en entornos escolares.

Los estudiantes de los cursos de lenguas extranjeras tienen una visión particular sobre el diccionario, pues lo consideran un instrumento para el aprendizaje y suelen aproximarse a él con un interés genuino, que en muchas ocasiones, provoca que se depositen en este creencias que hacen que se le conciba como una especie de llave con la cual se logra descubrir un amplio universo de vocablos para mejorar la lectura y escritura de una lengua. Así pues, generalmente es consultado para aclarar dudas sobre el significado de una palabra, para conocer alguna precisión del origen de esta, la ortografía de la misma, entre otras razones. Sin embargo, por las características particulares de las diferentes lenguas extranjeras, el uso del diccionario no siempre resulta fácil y demanda una serie de acciones sistemáticas para capacitar al estudiante.

En este libro se presentan ocho colaboraciones escritas por especialistas que han estudiado e investigado, desde diferentes perspectivas, el uso del diccionario en el aula de clases. Los

autores son profesores de diferentes universidades de España, (Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca), de México, (Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, hoy Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, y la Escuela Nacional Preparatoria, planteles 5 y 6, de la Universidad Nacional Autónoma de México) y de Brasil (Universidad de Sao Paulo, campus Araraquara). Por otra parte, de los ocho textos, cinco están escritos en español y tres en portugués, sin embargo todos son producto de la reflexión sistemática, derivada de la práctica docente. El libro está organizado de la siguiente forma:

El capítulo 1, escrito por Yadira A. Hadassa Hernández Pérez, *“Estrategias léxicas a partir del diccionario monolingüe para el aprendizaje de léxico de L2”*, resalta la importancia del conocimiento de léxico para el aprendizaje una L2 y los procesos cognitivos que le subyacen. La autora considera al diccionario monolingüe ya no únicamente como libro de consulta, sino como una herramienta indispensable de estrategias léxicas para la retención adecuada y uso del vocabulario meta. Asimismo, señala que el diccionario funciona como un proveedor de información léxica rica, precisa y confiable. El texto propone acciones que comienzan con estrategias que promueven la repetición en formas diversas y creativas, pasando por la construcción gradual de información gramatical (morfo-fonológica y semántica), para finalizar con la creación de redes léxicas a partir de estrategias de asociación y repetición. Al final de este capítulo, la autora expone una serie de consideraciones en las que demuestra la importancia de ciertos aspectos para el aprendizaje de léxico de L2, por ejemplo, la delimitación de este, la atención visual del léxico con el empleo del diccionario, la representación conceptual de los elementos que conforman la palabra, y la importancia de que esta comience con la morfo-fonológica para crear espacios que activen los procesos cognitivos en los alumnos, por tanto, la obtención de la información faltante.

El segundo capítulo, “*O tratamento da regência nominal em dicionários escolares bilíngues português-espanhol: alguns exemplos*” de Lígia De Grandi y Odair Luiz Nadin, enriquece el conocimiento que se tiene sobre la calidad y el funcionamiento de los diccionarios denominados escolares, asimismo, se concentra en la cuestión sobre si estos realmente cumplen su función de auxiliar al estudiante en el proceso de aprendizaje. Los autores relacionan esta cuestión con las necesidades específicas de los alumnos de español como L2, cuya lengua materna es el portugués brasileño, y la dificultad que les representa la regencia nominal, es decir, el uso de género y número en actividades de producción o comprensión de textos. Para ello, comprueban si cuatro diccionarios escolares portugués-español, utilizados en escuelas brasileñas, tienen suficiente información para ayudar al alumnado en la producción escrita de textos en español, y si es así, conocer cómo es que esto se realiza. Este capítulo señala con énfasis la necesidad de que la obra lexicográfica proporcione información gramatical clara los estudiantes, y resalta que, si bien la función central de esta herramienta no es dar tal información (pues para eso existen las gramáticas), todo diccionario que se defina como escolar debería contener la más posible para auxiliar al estudiante en el proceso de aprendizaje.

El tercer capítulo, “*Videos sobre el uso del diccionario. Contenidos e implicaciones*” de Ma. Teresa Fuentes Morán y Jesús Valdez Ramos, expone la importancia que tiene para el estudiante de lengua el conocimiento de las estructuras (macro y micro) del diccionario. Debido al auge del *enfoque léxico* en el aprendizaje de lenguas extranjeras y a la didáctica del uso del diccionario, se ha considerado cada vez más la necesidad de instruir al alumnado en la utilización de este, tanto de lenguas próximas a su lengua materna como de distantes a esta; por lo anterior, el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México ha venido realizando desde 1997 una serie de programas de video para promover el uso adecuado de las obras

lexicográficas. El análisis que los autores traen a cuenta es muy rico en experiencias y propuestas, puesto que toman en consideración que en la realización de tales programas se pusieron en juego los puntos de vista de los docentes, “con sus (pre)juicios y expectativas”, de un bibliotecario, con su función de documentalista, y de todas aquellas personas que intervinieron en esta labor. Así pues, se presenta una revisión analítica de estos programas de video, la cual está orientada al entendimiento de que en dichos videos se resumen las percepciones de los agentes que rodean a los estudiantes de lenguas extranjeras en su proceso de aprendizaje.

Carlos F. Diez Sánchez escribe el cuarto capítulo, “Estrategias de comprensión, un acercamiento a partir de la lexicografía de aprendizaje: el caso del Cambridge Learner’s Dictionary para estudiantes de inglés como segunda lengua”, en el que realiza una amplia descripción tipológica del *Cambridge Learner’s Dictionary* a partir de sus características definitorias, con las cuales determina aciertos y mejoras. El autor utiliza el protocolo de lectura y reflexión simultánea (también llamado protocolo de introspección) en voz alta, de Ericsson y Simon (1980, 1993) para analizar y comparar diferentes aspectos entre el diccionario impreso y el electrónico. En este capítulo se revisan, en especial los elementos internos de los artículos lexicográficos, sobre todo los referentes visuales, la pronunciación, la frecuencia de aparición y la política de ejemplificación, de manera que podamos evaluar la obra en distintos rubros.

El quinto capítulo de este libro corre a cargo de Marisela Colín Rodea, el cual se denomina “¿Cómo se usa el diccionario en la clase de portugués lengua extranjera (PLE)?”, en este texto Colín Rodea nos presenta la problemática de la enseñanza del uso del diccionario de portugués como lengua extranjera (PLE). Para ello, realiza una revisión profunda del significado de las representaciones que tienen los estudiantes de portugués sobre el diccionario como auxiliar en el aprendizaje de dicha lengua. La autora explora y analiza aspectos fonéticos, sintácticos, pragmáticos, morfológicos,

semánticos y sociolingüísticos en cinco diccionarios de PLE; con ello, mediante un cuestionario y un ejercicio diseñados ex profeso, resuelve aspectos como la forma en que utilizan el diccionario quienes aprenden PLE y las estrategias que usan para su consulta. La autora logra conocer, en voz de los propios usuarios, las carencias, aciertos y posibles mejoras para este tipo de obras.

El sexto capítulo, escrito por Ana Paula Tribesse y Patricio Dargel, se titula “O dicionário como recurso didático no ensino-aprendizagem de português/língua materna”. En este texto los autores resaltan la importancia del desarrollo léxico en la vida de una persona y señalan el aspecto didáctico del diccionario y su relación con la mejora social y educativa del estudiante de una lengua materna, en este caso el portugués. En este sentido, el conocimiento léxico de una lengua revela el nivel de entendimiento del mundo de una persona; si bien los autores declaran que en el estudio que realizaron para escribir este texto no se estudian todas las etapas de la construcción de la competencia léxica, pues esta se desarrolla a lo largo de la vida, sí presentan una serie de sugerencias para la enseñanza de vocabulario que el docente puede utilizar y modificar de acuerdo con las necesidades de sus alumnos y de las condiciones de trabajo. Dicho repertorio de actividades son propuestas abiertas, y por lo tanto flexibles, para la ampliación del léxico y para facilitar el trabajo del educador en el aula.

El séptimo capítulo se titula “O dicionário bilíngue no ensino de vocabulário de língua inglesa”, el cual es un trabajo de Renata Borba Fagundes y Auri Claudionei Matos Frübel. En este documento las autoras proponen una serie de ejercicios para promover la enseñanza de vocabulario de lengua inglesa a través del uso de un diccionario bilingüe inglés-portugués/portugués-inglés. Asimismo, reconocen que esta herramienta es un material didáctico imprescindible para el aprendizaje de los alumnos y que es una necesidad imperiosa orientarlos para su eficaz utilización; sin embargo, a pesar de esto, su empleo en escuelas públicas de

algunos estados de Brasil ha sido muy escaso. Las actividades propuestas centran su atención en diccionarios bilingües portugués-inglés e inglés-portugués, en la variante dialectal brasileña. Además, ubican su propuesta en el campo de la lexicografía pedagógica y consideran que, dichas actividades serán una gran ayuda para los profesores de inglés que enseñan vocabulario de esta L2.

Por último, pero no por ello menos importante, se encuentra “Trabajando con *Using Your English Dictionary (UYED)*”, de Celia Ruth Osorio Monte, quien con su experiencia en el ámbito de la docencia en educación media superior en México, reflexiona sobre el proceso de elaboración y uso del manual *UYED*. Dicho manual es un material complementario del programa de video *In love with Shakespeare o cómo usar el diccionario de inglés*, producido por el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras de la Universidad Nacional Autónoma de México. En este capítulo se describen las características de las unidades que conforman al manual y las etapas de *piloteo* o pruebas que se llevaron a cabo para la edición final. Asimismo, se presenta una reflexión sistemática sobre las ventajas que tiene para estudiantes de bachillerato en el empleo del diccionario monolingüe de inglés como LE, así como las convenciones de uso, contexto y gramaticales que estos deben dominar para la consulta del diccionario. El diseño, edición y uso del manual ha sido un proceso largo que ha dado frutos, tanto para la concientización del alumnado sobre su propio aprendizaje, como para los docentes al enfrentar el reto de la creación de materiales didácticos para sus estudiantes.

Los estudios sobre el uso del diccionario, como los que conforman esta obra, resultan fundamentales para conocer no sólo el avance de la lexicografía de aprendizaje, sino que dan la oportunidad de observar de forma específica las tendencias y orientaciones que tiene este tema en espacios diferentes y para propósitos didácticos comunes, aunque con ligeras variantes. Espacios como universidades y escuelas de enseñanza media

superior en México y Brasil, y propósitos como el aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de habilidades específicas de producción (escritura) o comprensión (lectura). El diccionario como herramienta didáctica y el estudio de léxico como estrategia para el aprendizaje, son dos elementos que de forma transversal articulan y estructuran el contenido de este libro.

María Teresa Fuentes Morán
Jesús Valdez Ramos

Estrategias léxicas a partir del diccionario monolingüe para el aprendizaje de léxico de L2

Yadira Alma Hadassa Hernández Pérez

Every word is primed for use in discourse
as a result of the cumulative effects
of an individual's encounters with the word.
M. Hoey, 2005

En la actualidad la importancia del conocimiento léxico para el desarrollo de la competencia comunicativa en L2 es un punto en el que concuerdan los especialistas. No obstante, los estudios en torno a los procesos cognitivos que subyacen al aprendizaje de léxico no corresponden en número al interés por ese componente de la lengua.

El presente artículo aborda algunos aspectos del lexicón mental que pueden orientar la enseñanza y aprendizaje de vocabulario de L2 a través de procesos cognitivos que permitan la construcción de la estructura interna de las piezas léxicas y las relaciones entre ellas en forma semejante a la que describe el modelo de Levelt (1989) y el de Bierwisch y Schreuder (1992).

La caracterización de dichos procesos cognitivos como estrategias de aprendizaje de léxico de L2 (estrategias léxicas de L2) permite su descripción como conocimiento procedimental que puede ser objeto de aprendizaje mediante una serie de tres etapas, descritas por Anderson (2000). La inversión de tiempo y recursos cog-

nitivos dedicados al aprendizaje de estas estrategias léxicas de L2 se justifica ampliamente por el aumento en el conocimiento léxico y por el desarrollo de algunas habilidades cognitivas que contribuyen a la transformación del aprendiz “tradicional” en aprendiz autónomo.

En este marco de ideas, el uso del diccionario monolingüe alcanza un sentido más amplio, pues cambia su rol de obra de consulta al de proveedor de información léxica de L2 confiable, precisa y rica. La información así obtenida debe ser sujeta a una variedad de estrategias que promuevan su repetición en formas diversas y creativas, las cuales conduzcan a la creación gradual de la información grafo-fonológica, semántica y gramatical de cada pieza para, de manera posterior, emprender la construcción de redes léxicas mediante estrategias léxicas de asociación y repetición, principalmente. He aquí nuestra propuesta.

Acerca del léxico mental

Levelt describe al léxico mental como uno de los dos componentes declarativos de su modelo de procesamiento de lengua (1989: 14). Según el autor, el léxico mental es el almacén de información que contiene las palabras de la lengua del hablante, compuestas fundamentalmente por sus rasgos morfológicos, significado y categoría gramatical.

El mismo autor afirma que el léxico mental es el mediador entre la conceptualización y la formulación gramatical y fonológica. Tal afirmación se extiende al punto de que no hay forma de que el mensaje originado en el conceptualizador¹ detone de forma directa

1 En el modelo de Levelt (1989), el conceptualizador es el componente donde se genera la intención comunicativa del hablante, la selección de la información relevante para la expresión de esa intención y el ordenamiento de la información para su posterior procesamiento lingüístico.

ninguna información sintáctica, sino que son las piezas léxicas activadas por el mensaje preverbal las únicas que pueden causar la activación del codificador gramatical para generar estructuras sintácticas. Esta capacidad de las piezas léxicas se debe a su información semántica y gramatical, principalmente.

Estructura interna de las piezas léxicas

Según Levelt (1989: 182), cada pieza léxica se compone de dos partes: la forma, que contiene la información grafo-fonológica, es decir, su forma escrita y pronunciación, y el lemma, que consiste en la información semántica y la gramatical. El lemma de la pieza léxica incluye, además, datos que determinan su uso: persona, número y tiempo verbal.

Con base en el modelo de Levelt, Bierwisch y Schreuder (1992) elaboramos uno nuevo que disecta al léxico mental en dos subcomponentes: el sistema de formas (escritas FE y pronunciación) y el sistema de lemmas. Al igual que en el modelo de Levelt, los lemmas contienen información de dos tipos: la forma semántica (FS) y la forma gramatical (FG); la diferencia estriba en el mayor énfasis sobre la interrelación de los tres tipos de información (FE, FS, FG), de manera que uno suple hasta cierto punto la falta de otro, principalmente en la comprensión. En el presente estudio nombraremos a los diferentes tipos de información de una pieza léxica: grafo-fonología, significado(s) y rol gramatical.

Relaciones entre piezas léxicas

Las piezas léxicas, como se describen en el primer modelo citado, no se encuentran aisladas, sino que existen relaciones entre ellas que dan al léxico mental su estructura interna. Levelt divide esas relaciones en dos clases, es decir, intrínsecas y asociativas.

Las relaciones intrínsecas se basan en los rasgos morfo-fonológicos, de significado y de gramática. Esto es, las piezas se relacionan entre sí por su morfología o forma escrita cuando pertenecen a la misma familia (zapato, zapatilla, zapatero), o bien, cuando sus formas periféricas se relacionan porque tienen las mismas letras iniciales, finales o exactas agrupaciones de letras. Fonológicamente, las palabras se vinculan por sus sonidos iniciales, por su acentuación o por sus sonidos finales. Las asociaciones por significado suceden por sinonimia, antonimia, metonimia, hiperonimia o cualquiera de las relaciones semánticas posibles, por ejemplo pertenecer al mismo campo semántico. De forma semejante, una palabra se vincula con otras porque desempeñan las mismas funciones gramaticales o porque, debido a la sintaxis de la lengua, se ubican una junto a la otra en los enunciados.

Las relaciones asociativas dependen principalmente de las colocaciones más frecuentes en una lengua. Levelt asume que cada colocación tiene una entrada en el léxico mental y que cada entrada consiste en una o más piezas léxicas. Por ejemplo, la entrada para *kick the bucket* puede contener piezas para el infinitivo y el pasado, pero seguramente no habrá una para ningún tiempo progresivo. Se supone que este tipo de frases prefabricadas, al igual que las palabras, tienen sus propias características conceptuales, las cuales se detonan al coincidir con algún trozo del mensaje preverbal.

Tanto relaciones asociativas como intrínsecas pueden traslaparse si se trata de elementos que ocurren juntos con frecuencia, por ejemplo, “green” y “grass”, “heat” y “light”.

Aprendizaje de léxico de una L2

En su modelo, Levelt (1989) afirma que el léxico es conocimiento de tipo declarativo; a su vez Bierwisch y Schreuder (1992) establecen que el léxico mental está sujeto a procesos de acceso,

recuperación y adquisición, por lo que se encuentra en posibilidad de expandirse en cualquier momento si se reúnen las condiciones para ello. Múltiples autores afirman que dichas condiciones son: exposición repetida y variada al *input* acompañada de procesos cognitivos.

Según una variedad de estudios (Nation, 1990b), la exposición del estudiante y su práctica de las piezas léxicas meta debe darse en múltiples ocasiones para lograr la adquisición. En los últimos años, los estudios de aprendizaje de listas de palabras (Yang, 2011; Yong Qi, 2011; Beaton *et al.*, 2005) señalan que la “repetición mecánica” (*rote repetition*) se asocia a resultados de aprendizaje menores que los obtenidos por medio de la “repetición productiva”. Es decir, el aprendiz de léxico de L2 requiere realizar una variedad de actividades que promueven la repetición de las piezas léxicas meta, ahora de un modo, luego de otro, y después de uno más, así hasta aprenderlas. Las actividades para la repetición productiva no deben elegirse al azar, sino que cada una ha de detonar uno o más procesos cognitivos relacionados de manera directa con el aprendizaje de alguno de los elementos de la pieza léxica.

En cuanto al orden en que deben aprenderse los diferentes tipos de información que conforman una pieza léxica, es posible encontrar una propuesta cuya implementación ha aportado resultados positivos en el aumento del conocimiento léxico de L2 en aprendices de nivel bachillerato. En mi estudio *Construcción de un modelo de procesamiento para el aprendizaje de léxico de una L2 y de estrategias de vocabulario* se encontró que, si bien la representación perceptual de la forma escrita de palabras de la L2 está limitada en cuanto a su activación y carece de un significado a nivel conceptual, la presencia de dichas representaciones puede detonar procesos cognitivos encauzados a encontrar la carga semántica correspondiente (Hernández, 2010). Esto se debe en gran medida a la adaptatividad del sistema cognitivo que promueve la búsqueda de significados para toda forma escrita que carezca de ellos.

En el modelo de Levelt (1989), la asunción anterior podría interpretarse así: la presencia de una forma escrita en el sistema de formas abre un “espacio” en el sistema de lemmas correspondiente a la información semántica y gramatical. Este “espacio” puede caracterizarse como un problema léxico que tiene el potencial de promover la activación de los procesos cognitivos relacionados con su solución. En este marco de ideas, el proceso de aprendizaje de léxico de L2 debe lograr la representación de las formas escritas en el léxico mental, para luego pasar al aprendizaje de la información semántica y gramatical.²

Acerca de las estrategias del aprendiz de L2

Las estrategias del aprendiz se caracterizan por haber sido desarrolladas por el sujeto mismo para resolver problemas en su aprendizaje de L2; cada una consta de un número reducido de pasos a seguir y son resultado de las preferencias personales en el aprendizaje y experiencias previas en la solución de problemas cognitivos (Brown, 2001: 207; Chamot y O’Malley, 1997: 372).

Schmitt (1997: 200–201) afirma que los aprendices de L2 en contextos formales consideran que el aprender las palabras de la lengua meta es una parte esencial en su adquisición; el autor basa su afirmación en diversos estudios (Chamot, 1987; Horwitz, 1988; Cohen y Aphek, 1981; Ahmed, 1989; O’Malley, 1990. Todos citados

2 Hernández (2010) plantea un modelo de procesamiento para el aprendizaje de léxico en L2 (conocimiento declarativo) y estrategias léxicas (conocimiento procedimental). Con base en una arquitectura cognitiva diseñada por la autora para este fin, se describen los procesos cognitivos que subyacen al aprendizaje de léxico en L2, su representación en los sistemas perceptual y cognitivo, así como las evidencias lingüísticas, neurológicas y psicológicas que lo respaldan. El modelo PCAL (Procesamiento Cognitivo Adaptativo para el Aprendizaje de Léxico) es una descripción integral del proceso de aprendizaje; este propone nueve ecuaciones que describen el comportamiento de los factores que intervienen en el aumento del conocimiento léxico y el aprendizaje de un conjunto de estrategias.

en Schmitt, 1997: 201). Estos estudios muestran que de manera frecuente los aprendices emplean más estrategias para el aprendizaje de vocabulario que para cualquier otro elemento de la lengua. Asimismo, coinciden en que prácticamente todos recurren a maniobras vinculadas con la memoria, seguidas de las notas al margen de los libros, el uso de imágenes y la inferencia.

Las estrategias del aprendiz le son útiles para obtener un significado aproximado de la palabra, o para comprender una idea en un texto, pero rara vez llevan a la adquisición de la pieza léxica en la memoria de largo plazo. Por otro lado, Papagno, Valentine y Baddeley (1991, citados en Nation 2001: 42) encontraron que los aprendices de L2 pueden sobrepasar las limitaciones de la memoria para retener la grafo-fonología de las piezas léxicas si desarrollan asociaciones basadas en el significado. En esa misma línea se encuentran los estudios de Hulstijn (1997: 203-224) que demuestran la eficacia del método Keyword para recordar el significado y la forma de piezas léxicas de L2.

A su vez, Kudo identificó que los alumnos de nivel medio superior otorgan mayor importancia a las estrategias de memoria, sociales, cognitivas y metacognitivas, aunque usan con más frecuencia aquellas que representan un costo menor en términos de esfuerzo (1999: 1-46). Las estrategias más utilizadas por los sujetos de su estudio fueron los diccionarios bilingües y la repetición mecánica (*rote repetition*).

Las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos para el aprendizaje de léxico de L2

A pesar de la creciente importancia que ha cobrado, en los últimos años, el léxico en el campo de la investigación sobre adquisición de una L2, los estudios sobre estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario todavía son minoría, entre ellos destacamos para el presente artículo los de Paribakht y Wesche (1996), Harley

(1996: 3–11), McCarthy (1996: 124–127), Schmitt (1997: 199–227) y Nation (2001: 217–317) describen algunas estrategias que el profesor de lengua puede emplear para enseñar vocabulario de L2.

En forma general, Taatgen (1999: 114) afirma que una estrategia de aprendizaje es un proceso mental ligado a una meta de aprendizaje. O'Malley y Chamot (1993: 43 y 55) concluyen que, desde la perspectiva cognitivista, las estrategias de aprendizaje pueden considerarse habilidades cognitivas complejas. Una habilidad es un proceso cognitivo complejo que está formado por una serie de operaciones que realiza el sistema cognitivo para adquirir información nueva. Estas operaciones pueden activarse mediante la ejecución de ejercicios y actividades.

Por otro lado, Schmitt (1997: 203) afirma que una estrategia de aprendizaje es aquella que puede afectar al proceso de aprender. Weinstein y Mayer (1986: 314) se refieren a estas estrategias como aquellas que tienen la finalidad facilitar el aprendizaje y cuya aplicación es intencional.

Sobre la base de estos autores, podemos identificar a las estrategias de aprendizaje como procesos cognitivos complejos vinculados con la adquisición de nuevos conocimientos.

En la actualidad abundan los estudios en torno al papel de la memoria en el aprendizaje de léxico (véanse O'Malley y Chamot, 1993: 20–24; Nation, 1990: 166–168; Ellis, 1997: 108–109; Huljstijn, 1997: 203–220, entre otros), así como los que versan sobre los procesos de inferencia para resolver problemas de vocabulario en la comprensión de textos. Es posible que esto sea consecuencia de que procesos vinculados con la memoria, como la repetición oral y escrita, así como la memorización de listas de palabras descontextualizadas, son estrategias comunes en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En diversos estudios, la lectura intensiva y el *input* a través de textos escritos han probado tener un papel preponderante en la adquisición de léxico de una L2.

Según Anderson *et al.*, los procesos basados en la asociación de fragmentos de información declarativa, como lo son las piezas

léxicas de una L2, son fundamentales para el aprendizaje porque promueven el anclaje de los nuevos conocimientos a los previos, que tienen algún rasgo en común con ellos (1998: 341-380). De donde es posible deducir que los procesos cognitivos más vinculados con el aprendizaje de listas de vocabulario, son los de asociación y ensayo (repetición), aunados a un programa adecuado que establezca los espacios de tiempo entre un trabajo y otro.

Stoffer (1995) encontró que entre los procesos cognitivos más vinculados con el aprendizaje de léxico de L2 destacan los que se usan para organizar las piezas léxicas, los que promueven la creación de asociaciones mentales, los que activan los procesos de memorización, y los que involucran la realización de actividades creativas.

Todo lo anterior coincide con la afirmación de Nation (2001: 42) respecto de que “la cantidad de aprendizaje depende de la calidad del procesamiento mental que ocurre cuando dicho aprendizaje se lleva a cabo”. Si esto es así, la enseñanza de estrategias de léxico es un factor fundamental en la adquisición de una L2 y la inversión de tiempo y esfuerzo que conlleva puede justificarse si resulta en la construcción organizada del léxico mental de la lengua meta.

En el presente estudio exponemos una selección de estrategias, organizadas en tres conjuntos por su objeto de aprendizaje: a) las léxicas para la adquisición de la grafo-fonología, b) las léxicas para el aprendizaje del significado, y c) las que promueven la adquisición de la información gramatical de cada pieza léxica meta.

El diccionario monolingüe en el aprendizaje de vocabulario de L2

El diccionario monolingüe es un recurso invaluable para el aprendizaje de léxico de una L2 mediante el uso de estrategias léxicas. En este apartado abordaremos al diccionario como fuente de información léxica para el aprendizaje por medio de estrategias.

A fin de que el diccionario monolingüe se convierta en un recurso principal para el aprendizaje de léxico de L2, resulta indispensable entrenar al aprendiz en su uso como fuente de información léxica fidedigna. Este entrenamiento debe realizarse al inicio del curso y consiste en la adquisición de las siguientes habilidades:

- Conocer los símbolos del alfabeto fonético y sus sonidos.
- Conocer las abreviaturas con que el diccionario indica el rol gramatical de cada pieza léxica.
- Reconocer una entrada léxica y saber qué información se encuentra en ella.
- Identificar los casos en que el diccionario proporciona información de dos o más piezas léxicas en una misma entrada y entender porqué lo hace.
- Extraer los ejemplos más adecuados para cada pieza léxica en estudio.

Si bien estas habilidades son básicas para que el aprendiz de L2 haga uso del diccionario monolingüe en la implementación de estrategias cognitivas para el aprendizaje de léxico, cabe mencionar las que señala Maldonado en relación con el mejor uso del diccionario dentro del aula. El aprendiz debe:

- Primero, identificar qué tipo de diccionario tiene entre las manos, para centrar mejor sus expectativas.
- Reconocer qué tipo de información léxica necesita.
- Saber qué preguntas hacer al diccionario.
- Saber resolver problemas de tipo léxico con base al diccionario. (Maldonado, 1998: 9-16)

Por otro lado, Alvar (2003: 11-12) señala que el diccionario puede proveer al aprendiz ocho tipos de información relacionada con las palabras de una lengua: sus formas oral y escrita; su uso gramatical; sus solidaridades léxicas; su función y uso en una situación

específica; los diferentes niveles de significación; sus relaciones semánticas con otras palabras; las diferencias entre homónimos, y los elementos para reconocer y generar palabras mediante los mecanismos de formación de palabras de cada lengua.

El desarrollo de las habilidades básicas para el uso del diccionario monolingüe, citadas anteriormente, resulta indispensable para su inclusión dentro de un programa de enseñanza que privilegia las estrategias léxicas como medio para el aprendizaje de léxico de L2.

Laufer y Hill (2000) encontraron que el uso del diccionario dentro de un curso desarrollado con la metodología CALL pudo ser determinante para el aprendizaje del vocabulario de una L2, contenido en los textos escritos y consultado en el diccionario en múltiples ocasiones. Los autores concluyeron que es posible encontrar una relación entre los patrones de búsqueda en el diccionario y la retención de las palabras. Dicha relación se extiende a las estrategias léxicas que se asignaron a los aprendices para manipular de manera receptiva y productiva las palabras después de consultar el diccionario.

Entre los datos obtenidos en el mismo estudio, se encontró que el uso continuo del diccionario monolingüe en la clase de L2 favoreció las condiciones para el aprendizaje implícito de vocabulario; las conclusiones indican que esto pudo ser producto de la atención visual que el aprendiz fijó en trozos específicos de información del diccionario. Los autores concluyeron que la retención de información léxica de L2 puede ser producto de la forma en que se extrae del diccionario, aunada a los ejercicios de reforzamiento.

Los hallazgos de Laufer y Hill (1998), aunados a lo establecido anteriormente, en el sentido de que el aprendizaje de léxico de L2 requiere múltiples encuentros con las piezas objeto de aprendizaje, parecen avalar el uso constante del diccionario monolingüe, seguido de la aplicación de estrategias léxicas, es decir, actividades y ejercicios que promueven la manipulación intensiva del vocabulario meta.

Un aspecto práctico que no debe pasar sin mención es la posibilidad de que el profesor de L2 elabore un glosario meta con base en el programa de estudios, en su plan de cátedra personal y el libro de texto del curso. En el caso del profesor, este podrá extraer del diccionario monolingüe, seleccionado por su colegio o por él mismo, la información correspondiente a cada pieza léxica meta. El glosario debe contener como mínimo: una lista de piezas léxicas que serán objeto de aprendizaje en los diferentes momentos o unidades de estudio que integran al curso, la información semántica y gramatical de cada pieza, así como uno o más ejemplos de uso en contexto de cada una. La existencia de un glosario meta de L2 permite enfocar la atención y esfuerzos de docente y aprendices en un número limitado de objetos de aprendizaje, así como seleccionar las estrategias léxicas con mayor puntualidad.

Con el propósito de promover que el aprendiz sepa usar el diccionario monolingüe como recurso de información léxica de L2 y, a su vez propiciar que tenga múltiples encuentros con las piezas léxicas objeto de aprendizaje, una buena práctica consiste en entregarle a cada uno al inicio del curso un ejemplar de la lista de piezas meta, en un formato de tabla con una primera columna llena, esto es, la de las piezas léxicas escritas de manera correcta. La segunda columna debe titularse “Pronunciación”, la tercera “Palabras pares”, la cuarta “Significados”, la quinta, “Rol gramatical”, la sexta, “Ejemplos”. El estudiante debe llenar todas las columnas con base en la información provista por uno o más diccionarios.

En cualquier caso, ya sea que el profesor elabore la tabla completa con todos los datos, o bien que los estudiantes recaben la información de todas las piezas léxicas meta, es importante que se incluyan las referencias de las obras consultadas. Para ello, se deben seguir los lineamientos del sistema de citación elegido por la institución. Es tarea del profesor hacer notar a los estudiantes la trascendencia del buen hábito de citar y la importancia de saber hacerlo correctamente en todo trabajo académico.

Inventario de estrategias léxicas de L2 con uso del diccionario monolingüe

Como se estableció anteriormente, las estrategias léxicas son procesos cognitivos relacionados con la manipulación, transformación y adquisición de vocabulario de L2. Bajo esta definición es posible seleccionar, de entre todo el cúmulo de procesos cognitivos, solamente aquellos que afecten el proceso de adquisición de piezas léxicas de L2 dentro de un contexto formal.

La misma definición da lugar a introducir otros procesos que sí están directamente relacionados con la adquisición de léxico, a saber: analizar elementos morfológicos de piezas léxicas de L2, analizar elementos lingüísticos de L1, inferir significados a partir de imágenes o gráficos, y obtener información de fuentes externas (diccionarios, listas de palabras, glosarios, entre otros). A estos se les puede agrupar bajo la denominación de “estrategias metacognitivas” (MEC).

Asimismo, la definición permite identificar la categoría de “memoria” como un grupo de estrategias relacionadas de manera más directa con el almacenamiento y recuperación de nuevas piezas léxicas mediante su vinculación con conocimientos previamente adquiridos. Esta función prevalece sobre la de obtener información acerca de las nuevas piezas, por eso se les denomina “estrategias de memoria” (MEM).

A las estrategias que facilitan la obtención de información acerca de una pieza léxica, ya sea su grafo-fonología, su información semántica o gramatical, o que coadyuven a la práctica contextualizada de dichas piezas, se les denomina “estrategias cognitivas” (COG).

Schmitt (1997: 207–208) propone que las estrategias para la adquisición de léxico también pueden clasificarse en dos grandes etapas: a) las que sirven para iniciar el descubrimiento del significado de una pieza, llamadas “estrategias de descubrimiento”, y b) las que funcionan para consolidar la pieza una vez que ha iniciado el

proceso de conocerlas, denominadas “estrategias de consolidación”. El autor reconoce que varias estrategias pueden ubicarse en ambas etapas. El presente estudio adoptará ambas porque esto facilita la instrucción y aplicación, no obstante, no se aplicará ninguno de los apelativos propuestos por Schmitt.

La Tabla 1 presenta una clasificación de estrategias de aprendizaje para la adquisición de vocabulario. Esta clasificación se basa en lo propuesto por O’Malley y Chamot (1993: 46) y Chamot y O’Malley (1997: 375) de donde se seleccionaron solamente las estrategias cognitivas por ser las que se relacionan de forma más directa con los procesos involucrados en la adquisición de léxico. Además, con base en la definición de Schmitt (1997: 203) acerca de las estrategias para la adquisición de vocabulario, se descartaron dos (resumir y deducir), pero se aceptaron varias que aparecen en la taxonomía de este autor. El criterio que rigió dicha aceptación fue la relación directa de esas estrategias con la obtención de información, manejo, almacenamiento, recuperación y práctica de piezas léxicas.

Uno de los aspectos en que difiere la taxonomía de Schmitt de la de O’Malley y Chamot es que esta última describe las estrategias por los procesos mentales que involucra, en tanto que la de Schmitt por las actividades a través de las cuales dichos procesos se activan y desarrollan.

En la siguiente tabla, la segunda columna señala qué tipo de información, de las que conforman a cada pieza léxica, es la que puede aprenderse mediante esa estrategia. En todos los casos se contempla el uso del diccionario monolingüe como primer paso con el fin de obtener la información a aprender.

Grupo de estrategias	Información léxica a aprender	Estrategia
MEC	GF	Identificar patrones (agrupamientos) de letras.
	GF	Resaltar con color las palabras desconocidas
	GF, SEM, G	Obtener información de diccionarios bilingües.
	GF, SEM, G	Obtener información de diccionarios monolingües.
MEM	GF, SEM	Estudiar una pieza léxica con una representación gráfica de su significado.
	GF, SEM	Formarse una imagen mental del significado de una palabra.
	GF, SEM	Asociar la palabra a una experiencia personal.
	GF, SEM	Asociar la palabra con sus sinónimos y antónimos.
	GF, SEM, G	Identificar piezas léxicas ya conocidas.
	GF, SEM, G	Asociar la palabra objeto de estudio con palabras ya conocidas.
	GF, SEM	Memorizar colocaciones.
	GF, SEM	Elaborar mapas semánticos.
	GF, SEM, G	Usar escalas para adjetivos que pueden ordenarse en grados.
	GF, SEM, G	Agrupar palabras distribuyendo espacios en una página.
	SEM, G	Usar las piezas meta en frases.
	GF, SEM, G	Agrupar las palabras en una historia.
	GF, SEM, G	Usar el método Loci.
	GF, SEM, G	Usar el método <i>Keyword</i> .
	SEM, G	Recordar afijos y raíces.
	GF	Recordar partes de la pieza.
GF, G	Recordar partes del discurso.	
GF, SEM, G	Asociar partes de las piezas meta.	
GF, SEM	Parfrasear el significado de la palabra.	

Grupo de estrategias	Información léxica a aprender	Estrategia
MEM	GF, SEM	Aprender frases idiomáticas.
	GF, SEM	Hacer movimientos físicos mientras se aprende una palabra.
COG	GF, SEM	Poner letreros en la L2 sobre objetos físicos.
	GF	Escuchar grabaciones con las piezas léxicas meta.
	GF, SEM, G	Elaborar un cuaderno de vocabulario.
	GF, SEM	Analizar afijos y raíces.
	GF,SEM	Analizar palabras compuestas.
	GF,SEM	Analizar colocaciones.
	GF,SEM	Identificar y transferir cognados de L1.
	GF,SEM,G	Agrupar palabras para estudiarlas.
	GF,SEM	Analizar palabras compuestas.

Tabla 1. Propuesta de clasificación de algunas estrategias léxicas de L2. Las iniciales son: MEC (metacognitivas), MEM (memoria), COG (cognitivas). Relativas a la pieza léxica: GF (información grafo-fonológica), SEM (información semántica), G (información gramatical).

El aprendizaje y práctica de estas estrategias parte del uso del diccionario monolingüe como fuente confiable de información léxica de L2. Cabe destacar la necesidad de referenciar adecuadamente todas las obras consultadas. Los detalles de la instrucción son abordados en el apartado siguiente.

Enseñanza de estrategias léxicas de L2

La utilidad del conocimiento de estrategias léxicas para la adquisición de vocabulario de una L2, indispensable para el desarrollo de la competencia comunicativa, apunta a que la enseñanza de dichas estrategias deben constituir un elemento medular en la clase de L2.

Como se estableció en párrafos anteriores, las estrategias de aprendizaje de léxico de L2 son procesos cognitivos relacionados con la manipulación y adquisición de vocabulario. Para los fines del presente estudio, se destacan las siguientes características:

- pueden ser adquiridas mediante la instrucción formal, es decir, enseñanza y aprendizaje explícito;
- de manera inicial, su aplicación es completamente consciente,
- su aplicación demanda la intención del sujeto;
- tienen como objetivo facilitar el aprendizaje, y
- como procesos cognitivos complejos pueden ser compilados y afinados³ hasta convertirse en conocimiento procedimental (O'Malley y Chamot, 1993).

Oxford identifica algunas características adicionales (1990: 9):

- promueven que el aprendiz sea más autodirigido en su aprendizaje;
- están orientadas hacia la solución de problemas;
- apoyan el aprendizaje tanto directa como indirectamente, y
- con la práctica, el estudiante cobra seguridad y agilidad en la aplicación.

3 Según Anderson *et al.* (2004a), la práctica de una estrategia aplicada a la solución de problemas de aprendizaje provoca la acción de dos subprocesos relacionados con el aprendizaje y la eventual automatización de los hechos que conforman a la estrategia, estos son: el subproceso de compilación y el de afinación. En la compilación se activa el mecanismo de composición por el que dos reglas de producción, que han sido usadas en secuencia repetidamente, llegan a colapsarse en una sola. En el subproceso de afinación, se inicia el mecanismo de generalización con el propósito de ampliar el rango de situaciones en la que se aplica una estrategia. Un mecanismo contrario, el de discriminación, permite identificar en qué contextos de aprendizaje una determinada estrategia es aplicable.

En términos generales, el aprendizaje de estrategias léxicas de L2 sigue el mismo proceso que Anderson señala para la adquisición de conocimientos de tipo procedimental. Dicho proceso está compuesto por tres etapas: a) cognitiva, b) asociativa, y c) autónoma (Anderson, 2000; Anderson y Lebière, 1998; Anderson *et al.* 2004).

- a)** Etapa cognitiva: En esta etapa los aprendices deben conocer todos y cada uno de los pasos que la conforman, por ello la aplicación de la estrategia es lenta, pues demanda la recuperación de cada paso mediante el acceso consciente a la memoria. En un inicio, bajo dirección expresa, ya sea verbal o a partir de un ejemplo, el profesor enseña los pasos ordenados de la estrategia para lograr su representación gradual en el sistema cognitivo del aprendiz. Debe tomarse en cuenta que la secuencia completa no llega a construirse sino hasta después de varios ejemplos de práctica, subsecuentes a la observación de uno o más ejemplos aplicados a la solución de un problema de aprendizaje de léxico de L2.

Son problemas de aprendizaje de léxico de L2: no reconocer la forma escrita de una palabra, no asociar la forma escrita a su pronunciación, no relacionar de manera correcta la forma escrita a uno o más significados, no asociar la forma escrita a su información gramatical, no usar correctamente la pieza meta en una variedad de contextos apropiados.

Como se estableció anteriormente, la enseñanza de estrategias debe plantearse siempre en relación con la solución de un problema, ya que de este modo se construye sobre la base de su funcionalidad. De hecho, la inclusión de las condiciones pre y pos aplicación conforma un contexto que contribuye al aprendizaje de la secuencia correcta de los pasos.

En esta etapa, el principal detonador de los procesos para el aprendizaje de la estrategia es el *input* que debe coadyuvar a construir los pasos con el fin de lograr el aprendizaje completo de esta (Lee y Anderson, 1997: 419). La repetición

de la secuencia de pasos en múltiples ocasiones da lugar a la siguiente etapa.

- b)** Etapa asociativa. Según Anderson (2000: 282-283), en esta etapa el conocimiento procedimental sufre dos cambios importantes: 1) Los errores en la secuencia de pasos que conforman a la estrategia durante la etapa declarativa desaparecen gradualmente. 2) Se construyen y fortalecen las conexiones entre los elementos que forman a la estrategia. El aprendiz puede aplicarla completa, aunque en ocasiones deba recurrir a su conocimiento declarativo para recordar partes de ella. En general, la velocidad en la ejecución disminuye.

En la etapa asociativa, la práctica es el elemento principal para la consecución del aprendizaje. Taatgen *et al.* (2008) descubrieron que el uso continuo de listas de pasos conduce al aprendizaje de estrategias. A su vez, Anderson afirma que este se lleva a cabo cuando los aprendices ensayan repetidamente la secuencia de pasos (2000: 280–281).

La práctica de una habilidad específica, como lo es una estrategia de aprendizaje, produce un aumento gradual y sistemático en la calidad de la actuación. Este aumento se refiere a la reducción de tiempo y de atención en la actuación, así como al incremento en la flexibilidad y solidez (*'robustness'*) en la aplicación de la estrategia. Ambas características se relacionan directamente con la eficiencia en uso de la estrategia objeto de aprendizaje.

La práctica de una estrategia aplicada a la solución de problemas de aprendizaje provoca la acción de dos subprocesos relacionados con este y la eventual automatización de los hechos que forman a la estrategia: el de compilación y el de afinación (Anderson *et al.* 2004a).

- c)** Etapa autónoma. Esta etapa se caracteriza porque los procedimientos que conforman a la estrategia son cada vez más automáticos y rápidos, resultado de la práctica. Cuando esto sucede, es posible que el aprendiz llegue a aplicar

los mismos procesos a dos o más estrategias que con frecuencia ejecute en serie (O'Malley y Chamot, 1993: 243). El aprendiz pasa del uso explícito de la estrategia de aprendizaje a su aplicación directa. Es posible que en esta etapa el sujeto requiera cierto grado de reflexión antes de poder describir en forma verbal su conocimiento de la estrategia. Anderson (1983) identifica dos dimensiones relacionadas con esta etapa: la velocidad y la exactitud. Debido a los procesos descritos anteriormente, los procedimientos que conforman a la estrategia se ejecutan con mayor rapidez y en forma más adecuada a la situación o problema de aprendizaje (Anderson, 2000: 282). Por otro lado, Lee y Taatgen (2002) destacan el incremento en la flexibilidad al momento de seleccionar las estrategias a aplicar a diversos problemas cognitivos, en tanto que Taatgen *et al.* (2008) enfatizan el aumento de la solidez de la estrategia.

Las estrategias léxicas que propone el presente artículo deben enseñarse siguiendo un proceso como el descrito. Los elementos que conducen al buen éxito son: la relación clara y explícita de cada estrategia léxica con un problema específico de aprendizaje de vocabulario, el uso de ejemplos; la presentación 'modelo' de la utilización de la estrategia al inicio de cada aplicación durante la etapa declarativa; el uso de *input* adecuado; el empleo de listas de los pasos que componen a cada estrategia; la práctica intensiva y extensiva, y la retroalimentación.

La inversión de tiempo y uso de recursos cognitivos en el aprendizaje de estrategias léxicas se compensa ampliamente por los beneficios que dicho aprendizaje trae consigo. No solamente el aprendiz de L2 cuenta con herramientas cognitivas para un aprendizaje más veloz y eficiente del léxico, sino que el uso continuo de una variedad de estrategias léxicas lo habilita para la solución de problemas cognitivos semejantes en otras áreas de conocimiento.

Así pues, el desarrollo de la competencia estratégica es un elemento fundamental de la autonomía en el aprendizaje.

Secuencia de la presentación y uso de estrategias léxicas de L2

Como se estableció en párrafos anteriores, la representación de la información grafo-fonológica en el sistema de formas del lexicón mental del aprendiz promueve la activación de los procesos cognitivos que coadyuvan al aprendizaje de la pieza léxica de L2. De ahí que se propone que la secuencia de presentación y uso de estrategias léxicas inicie con aquellas que le permiten fijar su atención visual sobre la grafo-fonología de cada pieza (véase Tabla 1). En esta primera etapa del aprendizaje estratégico de léxico, el aprendiz puede referirse al diccionario monolingüe para obtener y/o verificar información acerca de la grafo-fonología de las piezas meta.

La secuencia de aprendizaje continúa con la atención al estudio del significado más recurrente, ya sea para el uso cotidiano de la L2 o para otros más específicos que el estudiante requiera. En este punto, con el diccionario monolingüe como fuente de consulta segura, aplicará las estrategias léxicas señaladas y recabará o enriquecerá la información semántica relacionada con las piezas que son objeto de aprendizaje.

En tercer lugar, el aprendiz deberá indagar en el diccionario la información gramatical, misma que podrá aprender mediante las estrategias léxicas correspondientes (véase Tabla 1). Una vez que recuerde la información morfológica, semántica y gramatical de una pieza léxica meta, tendrá la capacidad de iniciar el análisis de múltiples ejemplos de uso con el propósito de promover la producción.

El profesor podrá acompañar todo el proceso monitoreando la aplicación de las estrategias y el aprendizaje de léxico de L2 por medio del llenado personalizado del formato. A su vez, el aprendiz desarrollará el hábito de obtener información confiable y específica

(grafo-fonológica, semántica, gramatical y de uso) a partir del diccionario monolingüe. Tal hábito de consulta debe acompañarse de la puntual y correcta citación de las obras de donde se extrajo la información.

Conclusiones

La propuesta aquí presentada plantea el aprendizaje estratégico de léxico de una L2 como medio para coadyuvar a la promoción de la autonomía en el aprendizaje.

El estudio asume que las estrategias léxicas son procesos cognitivos ligados a una meta. Esta caracterización orienta su inserción en contextos educativos. Por sí misma, una estrategia léxica es conocimiento de tipo procedimental que ha de ser aprendido mediante ciertos pasos que implican tres etapas: declarativa, asociativa y autónoma.

A su vez, el léxico es información de tipo declarativa, ya que la práctica creativa desarrollada entre periodos de tiempo, separados por lapsos de descanso, da lugar al “efecto espacio”. Cuando el estudiante retoma las piezas léxicas meta y las reusa en distintos contextos, la representación conceptual en el sistema de lemmas se fortalece. Gradualmente, el aprendiz llega a la procedimentalización del conocimiento adquirido y logra la fluidez en la producción.

Así pues, el aprendizaje estratégico de léxico es el resultado de la aplicación de un conjunto de procesos cognitivos, ordenados en secuencias idóneas para la adquisición de una lista de vocabulario. Esto implica que el profesor debe definir un corpus léxico meta, asimismo, analizar qué estrategias cognitivas son las que mejor conducen a su aprendizaje, y determinar la secuencia en la que han de ser aplicadas.

Es importante delimitar el léxico meta de L2 a fin de promover la atención y la práctica del aprendiz sobre piezas específicas. En contextos de educación formal, el aprendizaje estratégico de léxico,

basado en listas de vocabulario, facilita el diseño de los instrumentos de evaluación y su definición de criterios.

En cuanto a la secuencia de aplicación de las estrategias léxicas, se aconseja iniciar con aquellas que promueven la adquisición de la información grafo-fonológica de cada pieza, es decir, las que enfocan la atención del estudiante sobre el *input* visual o el auditivo. El propósito es activar procesos mentales de análisis, de reconstrucción, de discriminación y de ordenación de las formas escritas o de la pronunciación.

La atención visual y la auditiva son mecanismos esenciales para la adquisición de información por medio de los canales perceptuales correspondientes. La percepción es el primer paso en el procesamiento de información, pero es la atención la que promueve un nivel de procesamiento de mayor 'calidad' (Nation, 2001: 42).

Lo anterior significa que, la atención del aprendiz sobre la solución de un problema de tipo cognitivo por medio de la aplicación de estrategias léxicas puede generar representaciones conceptuales que rebasan las limitaciones temporales de lo perceptual. En otras palabras, la atención, aunada a la aplicación de estrategias, promueve que el léxico meta ingrese al lexicón mental, mismo que Levelt (1989) ubica en la memoria de largo plazo.

Al inicio del proceso de aprendizaje de léxico se sugiere el uso del diccionario monolingüe como herramienta a través de la cual los estudiantes obtendrán la información grafo-fonológica de las piezas léxicas meta. A partir del diccionario, impreso o digital, los estudiantes podrán completar ejercicios donde las formas escritas están incompletas, resolver anagramas, identificar errores en la escritura y en la pronunciación.

La ausencia de conocimiento de los significados de las palabras objeto de aprendizaje permite que la atención se concentre en la forma grafo-fonológica, al tiempo que crea un espacio de tipo conceptual en el sistema de representaciones. Esto es, la mente se mantiene alerta para asignar un sentido a la cadena de letras y sonidos que aparecen una y otra vez en los eventos de práctica.

Una vez que los estudiantes han adquirido las formas escritas y fonológicas de las piezas meta, el aprendizaje de sus significados e información gramatical puede dar inicio. Para ello, las estrategias léxicas más adecuadas son los procesos mentales de asociación, tales como: clasificar, jerarquizar, discriminar, agrupar, y ordenar. El propósito es vincular cada forma grafo-fonológica al lemma correspondiente.

En esta etapa del proceso de aprendizaje de léxico de L2, el uso eficiente del diccionario monolingüe proveerá a los estudiantes de la información semántica y gramatical de las piezas meta, así como de ejemplos de utilización en los contextos más frecuentemente asociados. En este punto, se sugiere que el profesor seleccione de uno a tres diccionarios para el curso y enseñe a los estudiantes a identificar la información más pertinente en cada pieza meta.

Una actividad esencial para la conceptualización de la información de las piezas léxicas objeto de aprendizaje, consiste en la elaboración de tablas de cuatro columnas en donde los estudiantes escriban de forma correcta las piezas, su pronunciación, definición, roles gramaticales y significado en la L1. Al hacerlo, los aprendices tendrán que incluir las referencias completas de los diccionarios consultados y seguir los lineamientos del sistema de citación seleccionado.

Cuando el aprendiz ha adquirido las piezas que conforman dos o más listas, el proceso puede proseguir con la construcción de redes léxicas, además la creación de múltiples ejemplos de uso en contextos variados y la redacción de textos escritos y auditivos, que incluyan el mayor número de piezas meta.

Esta propuesta planteó el uso del diccionario monolingüe como estrategia de enseñanza que da lugar a la aplicación de diversos procesos mentales para la adquisición de información léxica de una L2. El desarrollo de las habilidades para la búsqueda eficiente de información en diccionarios monolingües y la experiencia en la aplicación de las estrategias cognitivas más adecuadas para la solución de problemas de tipo cognitivo, son algunos rasgos distin-

tivos del aprendiz que está en vías de lograr su autonomía en el aprendizaje.

Referencias

- Alvar, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Anderson, J. R. (2000). *Cognitive psychology and its implications*. Estados Unidos: Worth Publishers.
- Anderson, J. R. y Lebière, C. (1998). *The atomic components of thought*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Anderson, J. R., Bothell, D., Byrne, M. D., Douglass, S., Lebiere, C. y Qin, Y. (2004). An integrated theory of the mind. *Psychological Review*, 111 (4): 1036–1060.
- Beaton AA., Gruneberg MM., Hyde, C., Shufflebottom A. y Sykes RN. (2005). Facilitation of receptive and productive foreign vocabulary learning using the keyword method: the role of image quality. *Memory*. 13(5): 458-71.
- Bierwisch, M. y Schreuder, R. (1992). From concepts to lexical items. *Cognition* 41: 23–60.
- Ellis, N. y Schmidt, R. (1997). Morphology and longer-distance dependencies: Laboratory research illuminating the A in SLA. *Studies in Second Language Acquisition* 19: 145-171.
- Hatch, E. y Brown, C. (1995). *Vocabulary, semantics and language education*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hernández Pérez, Y. A. H. (2010). Construcción de un modelo de procesamiento para el aprendizaje de léxico de una L2 y de estrategias de vocabulario (Tesis doctoral). México: UNAM.
- Hulstijn, J. (1997). Mnemonic methods in foreign language vocabulary learning. En: J. Coady y T. Huckin (eds.), *Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy*, 203-224. EE.UU: Cambridge University Press.

- Laufer, B. y Hill, M. (2000). What lexical information do L2 learners select in a call dictionary and how does it affect word retention? *Language Learning & Technology*, 3(2): 58-76
- Lee, F. y Anderson, J. R. (1997). Learning to Act: Acquisition and optimization of procedural skill. En: *Proceedings of the 19th Annual Conference of the Cognitive Science Society*, 418-423. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Lee, L. y Taatgen, N. (2002). Multitasking as skill acquisition. En: *Proceedings of the twenty-fourth annual conference of the cognitive science society*, 572-577. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Levelt, W. (1989). *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Reino Unido: CUP.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. EE. UU: Heinle & Heinle.
- Nation, I.S.P. (1990b). *Best practice in vocabulary teaching and learning*. Disponible en <http://www.acer.edu.au>
- O'Malley, J. M. y Chamot, A. U. (1993). *Learning strategies in second language acquisition*. EE. UU.: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. EE. UU.: Heinle & Heinle.
- Paribakht, S. y Wesche, M. (1996). Enhancing vocabulary acquisition through Reading: A hierarchy of text-related exercise types. *Canadian Modern Language Review* (52): 155-178.
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. En: N. Schmitt y M. McCarthy (eds.), *Vocabulary: description, acquisition and pedagogy*, 199-227. Reino Unido: Cambridge University Press.
- Stoffer, I. (1995). *University Foreign Language Students' Choice of Vocabulary Learning Strategies as Related to Individual Difference Variables* (Tesis doctoral). University of Alabama.
- Taatgen, N. A. (1999). *Learning without limits: from problem solving toward a unified theory of learning* (Tesis doctoral). Disponible en <http://act-r.psy.cmu.edu/publications/pubinfo.php?id=345>

- Taatgen, N. A., Huss, D., Dickinson, D. y Anderson, J. R. (2008). The acquisition of robust and flexible cognitive skills. *Journal of experimental psychology* 137(3): 548-565.
- Weinstein, C. E. y Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, 315-327. Nueva York: Macmillan.
- Yang, W. (2011). Rote memorization of vocabulary and vocabulary development. *English Language Teaching*. 4(4): 61-64.
- Yongqi, G. (2011). *Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies*. Consultado el 4 de mayo, disponible en <http://tesl-ej.org/ej26/a4.html>

O tratamento da regência nominal em dicionários escolares bilíngues português-espanhol: alguns exemplos

Lígia De Grandi
Odair Luiz Nadin

[...] los diccionarios bilingües son una herramienta de trabajo importante en campos muy diversos: desde la didáctica de las lenguas extranjeras hasta la traducción automática, sin olvidar el interés que tienen para las relaciones internacionales o en el comercio entre países [...]. (SANTAMARÍA PÉREZ, 2000, 31)

Introdução

A Lexicografia é uma área que tem despertado interesse em muitos pesquisadores devido à necessidade de elaboração de materiais que sejam mais eficientes para o aprendizado, principalmente, com relação aos dicionários didáticos. Alguns dos estudos que vêm sendo realizados são no intuito de contribuir para que a obra lexicográfica possa ser melhorada. Nesse sentido, não somente o aprendiz tende a ganhar com o aprimoramento dessas obras, mas todo consulente, já que o dicionário, como salienta Welker (2008: 14), tem o valor de obra informativa.

Nas últimas décadas tem havido maior preocupação em elaborar obras lexicográficas direcionadas a aprendizes. Nota-se, nesses anos, considerável aumento nas publicações de obras tidas como «escolares». Entretanto, em muitos casos, esses dicionários não

cumprem a função de auxiliar o estudante em seu processo de aprendizagem.

Com relação a línguas como o português (do Brasil) e o espanhol, isso parece ser ainda mais grave, já que o dicionário bilingue poderia ser um instrumento didático de apoio para sanar as dificuldades específicas do aprendiz brasileiro de língua espanhola. Assim, parece-nos que há ainda a necessidade de se realizar muitos estudos no sentido de contribuir para a produção de obras que atendam ao público aprendiz de língua espanhola ao qual nos referimos neste artigo.

Temos, portanto, neste trabalho, o objetivo de refletir sobre como alguns dicionários denominados escolares podem contribuir no processo de produção escrita em língua espanhola de aprendizes brasileiros. Nossa atenção se volta especialmente para a questão da regência nominal. Propomo-nos a descrever como (ou se) quatro dicionários português-espanhol usados em escolas brasileiras trazer informações suficientes para auxiliar o aprendiz na produção de texto em espanhol.

Esse estudo se justifica, sobretudo, por considerarmos que a produção escrita é uma habilidade complexa a qual o aprendiz necessita mais tempo para desenvolver. Dentre os complicadores para o desempenho do aluno nessa habilidade destaca-se a questão da «regência nominal». Isso se deve ao fato de que, muitas vezes, esse aspecto gramatical na língua espanhola se difere da língua portuguesa provocando interferência da língua materna (português) na aprendizagem da língua estrangeira (espanhol).

Neste caso, a informação gramatical na obra lexicográfica é importante e precisa ser oferecida de forma que o aluno a compreenda e possa usá-la na produção de textos mais coesos e coerentes.

Selecionamos, como amostra para a descrição a que nos propomos neste texto, exemplos de quatro dicionários no par de línguas português e espanhol, na direção língua materna (português)/ língua estrangeira (espanhol), ou seja, um dicionário teoricamente para a produção de textos, a saber:

1. *Diccionario Bilingüe Escolar: portugués-español/español-portugués*. 2ed. Madrid: SGEL/SBS, 2005.
2. Ballestero-Alvarez, M. E. / Soto balbás, M. *Minidicionário Espanhol-Português/Português-Espanhol*. São Paulo: FTD, 2007.
3. Flavian, E. / Fernández, G. E. *Minidicionário espanhol-português/português-espanhol*. 19ed. São Paulo: Ática, 2009.
4. *Dicionário Escolar Espanhol: espanhol-português/português-espanhol*. 2ed. São Paulo: Pons/Martins Fontes, 2010.

Antes, porém, de adentrarmos na descrição propriamente dita, julgamos necessário discorrer, ainda que brevemente, sobre lexicografia (pedagógica e bilíngue), bem como sobre a função ativa, a direcionalidade e a reciprocidade do dicionário.

Lexicografia pedagógica bilíngue

Os estudos sobre lexicografia pedagógica dedicam-se ao desenvolvimento, descrição e análise tanto de obras monolíngues quanto obras bilíngues. Entretanto, neste artigo, centramos-nos no dicionário pedagógico bilíngue. Hernández (2008: 1) afirma que:

Dicionários pedagógicos de espanhol como língua materna e dicionários pedagógicos de espanhol como língua não materna são os repertórios lexicográficos que preocupam à Lexicografia Pedagógica, mesmo que os primeiros sejam denominados, às vezes, “escolares” ou “para estudantes”, e, os segundos, [...] “de aprendizagem”, tradução pouco oportuna da denominação do inglês *learner dictionary* (todos os dicionários didáticos são de aprendizagem), e “dicionários monolíngues para [usuários] estrangeiros”,

que também é um tanto inapropriada, pois a razão da distinção é um assunto de línguas e não de nacionalidades.¹

É importante ressaltar que o dicionário para o estudante de uma língua estrangeira não somente pode auxiliá-lo na aprendizagem de vocabulário, mas, além disso, poderá auxiliá-lo também no processo de aprendizagem de outras questões linguísticas e gramaticais por meio de atividades de compreensão e de produção de textos. Sobre isso, Welker (2004: 219) observa que:

Como os *learner's dictionaries* pretendem auxiliar na produção de textos em língua estrangeira, uma das preocupações maiores dos autores era, desde o início, oferecer informações sintáticas que fossem além da regência. Já nos anos 30, Palmer desenvolveu os chamados verb patterns, isto é, as diversas possibilidades de construção, que correspondem a informações sobre a valência sintática.

Hernández (2008), por sua vez, observa que os dicionários didáticos apresentam uma preferência pela função codificadora, por isso, o autor enfatiza que é necessário aprimorar as informações que aparecem no verbete, **principalmente com relação à gramática e à pragmática** (grifo nosso).

Como podemos observar, ambos os autores se referem à importância da informação sintática nos verbetes dos dicionários didáticos. Para Welker, o dicionário para aprendiz deve apresentar informações sintáticas suficientes para a produção de um texto e,

1 *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. (HERNÁNDEZ, 2008, 1). (Tradução nossa).

que, essas informações vão além da regência. Vale ressaltar, no entanto, que o autor se refere aos dicionários de inglês que muito avançou com relação à lexicografia pedagógica. No caso do par de línguas português-espanhol, a questão ainda demanda muita reflexão, pois, a partir da breve análise que apresentamos neste artigo, notamos que para a produção de textos, o tratamento dado à questão da regência – nominal neste caso – é ainda um problema em dicionários de espanhol para aprendizes brasileiros.

Por isso, faz-se necessário estudar o desenvolvimento da lexicografia pedagógica de forma que possam colaborar na complementação das necessidades existentes na elaboração de obras lexicográficas em pares de línguas como o português e o espanhol que ainda não apresentam avanço significativo. Haensch e Omeñaca (2004: 241) esclarecem que:

a produção mais alta dos dicionários bilíngues corresponde ao inglês e ao alemão, seguido do francês, russo e italiano (sem mencionar o espanhol) [...] a maioria dos dicionários bilíngues de qualidade (em combinação com o espanhol) se publicam em países de fala inglesa, francesa e alemã ²

Embora essa constatação dos autores tenha já mais de uma década, no contexto brasileiro é ainda uma realidade.

Welker (2004: 222) diz que o *Dictionnaire du Français Contemporain* foi pioneiro na lexicografia pedagógica, mas os *learner's dictionary* ingleses tomaram a frente em qualidade, «Constatou-se que esses dicionários pretendem auxiliar na produção de textos, razão pela qual dão importância, por exemplo, às construções sintáticas».

2 La producción más alta de diccionarios bilingües corresponde al inglés y al alemán, seguido del francés, ruso e italiano (sin mencionar el español) [...] la mayoría de los diccionarios bilingües de calidad (en combinación con el español) se publican en países de habla inglesa, francesa y alemana (HAENSCH / OMEÑACA, 2004, 241).

Hernández (2008: 7) resalta que o objetivo fundamental da lexicografia pedagógica é o usuário, ou seja, verificar quais são as necessidades deste como língua não materna avaliando se a demanda muda quando as línguas de procedência são diferentes. O autor aponta, ainda, que é interessante observar como o dicionário está ensinando, e mais importante é verificar como o estudante pode aprender.

As discussões apresentadas acima ratificam o que já comentamos sobre as necessidades do usuário aprendiz brasileiro de língua espanhola, levando em consideração a obra lexicográfica como material colaborador no desenvolvimento da competência na língua estrangeira. Além disso, as afirmações de Hernández nos faz refletir sobre as peculiaridades da língua materna do usuário, o que significa dizer que um dicionário de espanhol para aprendizes brasileiros precisa considerar as semelhanças e diferenças entre o processo de aprendizagem.

Função, direcionalidade e reciprocidade do dicionário

Em 2004, Haensch e Omeñaca assinalavam que não se costumava mencionar no prólogo dos dicionários bilíngues a quais usuários estes estão destinados.

Com relação a isso, entre os quatro dicionários analisados há, por um lado, os dicionários SGEL/SBS (2005), Ática (2009) e Pons/Martins Fontes (2010) que não mencionam em suas introduções qual é seu público alvo, embora SGEL/SBS (2005) e Pons/Martins Fontes (2010) possuam em seus títulos o adjetivo «escolar». Por outro lado, o dicionário FTD (2007) observa que a «preocupação é proporcionar o conhecimento do Espanhol aos falantes de língua portuguesa, que vivem rodeados de países hispano-falantes». Neste caso, especifica-se, ao menos, que o dicionário deve servir ao falante de língua portuguesa.

Além do público alvo, Haensch e Omeñaca (2004) chamam à atenção também para a função do dicionário, ou seja, se o dicionário se propõe a servir à produção ou à compreensão de textos. O aprendiz brasileiro precisa de um dicionário passivo para entender enunciados em língua espanhola (espanhol-português) e um dicionário ativo para produzir textos em língua espanhola (português-espanhol). São, portanto, dicionários com características específicas que não poderiam ser simplesmente um o inverso do outro.

Outros conceitos relevantes para a lexicografia pedagógica bilíngue são os de «monodirecionalidade» e «bidirecionalidade». Sobre esses conceitos, Durán e Xatara (2007: 313) esclarecem que «Esse critério admite duas ocorrências. Sendo, por exemplo, A e B as línguas envolvidas, o dicionário bilíngue monodirecional é aquele que apresenta apenas uma das direções possíveis, ou AB ou BA, enquanto o bidirecional apresenta ambas as direções AB e BA».

Outro fator importante é o dicionário ser recíproco ou não. Os dicionários do nosso *corpus* de descrição poderiam (ou deveriam) ser não recíprocos, isto é, direcionarem-se somente para o aprendiz brasileiro. Sobre a reciprocidade, Durán e Xatara esclarecem:

Esse critério diz respeito à língua materna do público-alvo do dicionário bilíngue. O dicionário bilíngue recíproco é aquele que tem como público-alvo tanto os falantes da língua-fonte quanto os falantes da língua-alvo. Nele, cada uma das direções do dicionário pretende atender duas funções: enquanto um público utiliza informações para decodificar, o outro as utiliza para codificar. O dicionário não-recíproco, ao contrário, é aquele que se destina aos falantes de apenas uma das línguas nele contempladas (Durán e Xatara, 2007: 313).

Marello (1996: 34), por sua vez, observa que «por bidirecionalidade de um dicionário bilíngue se compreende sua aptidão a servir

a duas comunidades linguísticas». ¹ Dependendo, pois, da estrutura que se propôs para o dicionário, este pode assumir características mono ou bidirecionais e ser recíproco ou não-recíproco.

A regência nominal

A regência nominal é a relação que se estabelece entre as classes de nomes – substantivos, adjetivos e advérbios – com seus complementos por meio de uma preposição. Nas gramáticas, este aspecto da língua é descrito, em geral, no capítulo referente às preposições. Limita-se, muitas vezes, a apresentação de listas de nomes mais comuns seguidos das preposições que os regem. Entretanto, essas informações podem não ser suficientes para um aprendiz que possui a informação em sua língua materna (português) e busca certificar-se de como esse fenômeno se dá na língua estrangeira (espanhol).

Gómez Torrego (2007: 218) em sua *Gramática Didáctica de Español* «esclarece que as preposições constituem uma classe fechada de palavras». ² Em seguida, apresenta uma lista das preposições e expõe algumas características: «são palavras átonas (exceto *según*); são palavras invariáveis, isto é, não levam desinências; nunca podem atuar com autonomia sintática, salvo quando aparecem em enunciados de caráter metalingüístico, nos que atuam como substantivos, e algumas expressões coloquiais». ³ Também expõe suas funções entre elas a de relacionar as palavras servindo de enlace.

1 Pour "bidirectionnalité" d'un dictionnaire bilingue, on entend son aptitude à servir les deux communautés linguistiques soit en tant que dictionnaire de version, soit en tant que dictionnaire de thème. (MARELLO, 1996, 34).

2 Las preposiciones constituyen una clase cerrada de palabras. (GÓMEZ TORREGO, 2007, 218).

3 Son palabras átonas (excepto según); son palabras invariables, es decir, no llevan desinencias; nunca pueden actuar con autonomía sintáctica, salvo cuando aparecen en enunciados de carácter metalingüístico, en los que actúan como sustantivos, y en algunas expresiones coloquiales. (GÓMEZ TORREGO, 2007, 218).

Em outra obra *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual II – morfología y sintaxis–*, Gómez Torrego (2006) faz um longo estudo sobre as preposições, descreve-as separadamente e analisa seus usos e particularidades. O autor descreve alguns casos de regência de adjetivos e substantivos. A título de exemplo, transcrevemos três desses casos:

<i>ODIO A (EJ.: TENGO ODIO A LA GENTE)</i>
<i>ODIO HACIA (EJ.: SIENTO ODIO HACIA LA GENTE)</i>
<i>OLOR A</i>

(Gómez Torrego, 2006, 780)

A *Gramática básica del español norma y uso* de Sarmiento e Sánchez (2006) também aborda a questão do regime preposicional de verbos, adjetivos e substantivos e apresenta alguns mais frequentes. Os autores discorrem sobre os usos especiais devido às palavras que exigem determinada preposição para diferentes acepções ou significados e ressaltam:

[...] entendemos por regime preposicional, não qualquer construção na que intervém ou participa uma preposição, mas sim somente aquela em que a presença de uma preposição é obrigatória ou é exigida pela palavra precedente, não pela estrutura sintática que a segue ou porque se pretenda estabelecer uma relação específica entre elementos diversos, para o qual se necessita o uso de determinadas preposições. (Sarmiento/Sánchez, 2006, p. 211).⁴

4 [...] entendemos por régimen preposicional, no cualquier construcción en la que interviene o participa una preposición, sino sólo aquella en que la presencia de una preposición es obligada o viene exigida por la palabra precedente, no por la estructura sintáctica que le sigue o porque se pretenda establecer una relación específica entre elementos diversos, para lo cual se precisa el uso de determinadas preposiciones. (SARMIENTO / SÁNCHEZ, 2006, 211)

Entre os exemplos apresentados por Sarmiento e Sánchez (2006: 212), destacamos: **absorto en** sus pensamientos, **acompañado de** un gran séquito, **acompañado por** sus amigos íntimos, **acreditado en** su profesión, **advertido del** peligro, **afán de** riqueza, **afición al** deporte e **aficionado al** esquí.

No contexto de ensino e aprendizagem de língua espanhola no Brasil, esse tema é imprescindível haja vista as línguas apresentarem diferenças significativas no uso das preposições que podem comprometer ou dificultar o desenvolvimento da Competência Comunicativa do aprendiz. A título de ilustração, selecionamos alguns casos de diferenças entre a língua portuguesa e a espanhola na questão da regência nominal de substantivos e adjetivos, conforme quadro abaixo:

Língua Portuguesa	Língua Espanhola
afeição a	afición/afecto a, hacia, por
agradável a	agradable de, en
cheiro de	olor a
cúmplice em	cómplice de/en
feliz em	feliz de
fiel a	fiel para
gosto de	gusto a
hábil em	habil en, con, para
horror a	horror de
hostil a	hostil hacia, con
medo ⁷ a, de	miedo a
necessário a	necesario para

5 CEGALLA (2009, 251) esclarece que «No português do Brasil raramente se usa hoje a prep. a regida pela palavra “medo”, exceto em casos em que essa preposição apareça em forma contraída com a preposição “de”, p. ex., “O medo da madrasta” em que “da” é, na língua portuguesa, a contração de “de + a».

nobre de, em, para	noble de
ódio a, contra, de	odio a, hacia
temor de, para	temor a, de

Podemos observar que, em geral, quando se usa *de* na língua portuguesa (*temor de, medo de, gosto de*) usa-se *a* na língua espanhola (*temor a, miedo a, gusto a*) ou o contrário como em: horror *a/horror de*, hostil *a/hostil hacia, con*, por exemplo.

A regência nominal em dicionários bilíngues português-espanhol: alguns exemplos

Para a descrição que apresentamos aqui, selecionamos um conjunto de unidades léxicas em língua portuguesa e as observamos nos dicionários supramencionados, na direção português-espanhol, a fim de verificar que tipo de informação sobre a regência nominal se disponibiliza nessas obras.

Além disso, nossa intenção é, a partir do ponto de visto do usuário, discutir em que as informações apresentadas contribuem para o processo de aprendizagem da língua espanhola por esse aprendiz específico: o adolescente e/ou jovem brasileiro.

Entre os quatro dicionários selecionados para esse estudo, Pons/Martins Fontes (2010) apresenta, em geral, informações em sua microestrutura sobre regência nominal. Essas informações aparecem em exemplos de uso.

Sobre o uso de exemplos para a produção de textos em dicionários bilíngues Welker (2004: 159) assim se manifesta:

Na produção de textos, os exemplos são obviamente ainda mais valiosos. Lamentavelmente, por razões econômicas, eles faltam na maioria dos dicionários bilíngues (que devem auxiliar na formulação livre de frases ou na tradução para a língua estrangeira), mas, como

já foi dito, eles podem ser dispensáveis se constarem tanto as informações sintáticas quanto os parceiros colocacionais da palavra consultada. Somente se não estiverem indicados esses dois elementos de forma clara e exaustiva – o que, infelizmente, é a regra, o dicionário, em muitos casos, é inútil para a produção de textos.

Os exemplos de uso são, portanto, o lugar no qual o aprendiz pode encontrar informações sintáticas, semânticas, pragmáticas etc. quando estas não estão explicitadas de outra forma no interior do verbete.

Observemos alguns dos verbetes desse dicionário.

Pons/Martins Fontes (2010)	afeição <-ões> [...] <i>f</i> 1. (afeto) afecto m; ter ~ por animais de estimação tener afecto a los animales doméstico; ele tem ~ pela sua mãe le tiene afecto a su madre 2. (inclinação) inclinación <i>f</i> ter ~ pelas artes tener inclinación por las artes (15)
	cheiro [...] m olor m; ter ~ de tener olor a (99).
	cúmplice [...] I. mf cómplice mf II. adj. cómplice; ser ~ em a. c. ser cómplice de algo (135).
	hostil <-is> [...] adj. hostil; ~ a pessoas estranhas hostil con los desconocidos (262).
	medo [...] m miedo m; estar com [ou ter] ~ de alguém/a. c. tener miedo a alguien/algo; ficar com/sentir ~ tener/sentir miedo; meter ~ em alguém meter miedo a alguien; não ter ~ de cara feia fig. No dejarse intimidar; ter ~ da própria sombra no fiarse ni de su propia sombra; sem ~de nada sin miedo de nada (323).

Esse dicionário apresenta certa regularidade na estrutura de seus verbetes com relação à regência nominal, o que pode contribuir ao processo de aprendizagem da língua. As diferenças nos usos das preposições são apresentadas nos exemplos em que se destaca com negrito a estrutura da língua portuguesa e a contrasta com a língua espanhola, como podemos observar em: «**estar com [ou ter] ~ de alguém** / tener miedo a alguien/algo» e «**meter ~ em alguém** meter miedo a alguien». Demonstrar, ainda que de forma implícita no exemplo, que na língua portuguesa o substantivo medo rege as preposições de e em e que para ambos os casos usa-se em língua espanhola a preposição a é imprescindível para que o aprendiz não só escreva textos mais de acordo com a norma culta da língua, mas também possa ampliar suas possibilidades de aprendizagem desse conhecimento a partir da consulta ao dicionário.

O mesmo ocorre nos demais verbetes citados em que, a partir do exemplo de uso, afeição por/afecto a; cheiro de/olor a; cúmplice em/cómplice de e hostil a/hostil con. Os demais dicionários que observamos nesta pesquisa (SGEL/SBS (2005), FTD (2007) e Ática (2009) apresentam características semelhantes entre si na microestrutura. No geral, oferecem somente a informação sobre a classe de palavras à qual pertence o lema e as unidades em relação de equivalência na língua espanhola. Tomemos, por exemplo, a unidade «afeição».

SGEL/SBS (2005)	afeição [...] n/f afección, afecto, inclinación. (10).
FTD (2007)	afeição , n.f., afección, afecto, cariño, afición, apego. (405).
Ática (2009)	afeição s.f. Afecto, estima, cariño (489).

Nesses casos, as informações presentes nos verbetes não são suficientes para a produção de textos em língua espanhola, poderiam servir à compreensão de textos em língua portuguesa, entretanto não parece ser esse o objetivo dos dicionários em questão. Ática (2009: 11) esclarece que «Esta parte do dicionário (Português -espanhol)⁶ é mais simple e direta, pois aqui a preocupação fundamental foi a de dar a(s) versão (ões) para o espanhol de cerca de 10 mil vocábulos frequentes em português».

FTD (2007: 7), por sua vez, salienta que: «Nossa grande preocupação é proporcionar o conhecimento do Espanhol aos falantes da língua portuguesa, que vivem rodeados de países hispano-falantes», mas não se refere à questão de que um dicionário português-espanhol deveria servir à função de produção de textos e que, para isso, o aprendiz necessita mais informações além das unidades em relação de equivalência.

SGEL/SBS (2005, vii) parece direcionar seu dicionário tanto aos falantes de língua portuguesa quanto aos falantes de língua espanhola o que, a princípio, justificaria a estrutura empregada em sua obra.

[...] a presente obra não inclui entre seus objetivos o de se converter em autoridade ou norma de nenhum tipo para o falante, mas o de ocupar um lugar destacado entre suas obras de consulta e referência útil na hora de ampliar e enriquecer os conhecimentos da língua portuguesa ou da língua espanhola ⁷

Entretanto, como se trata de um dicionário usado no contexto de ensino de espanhol no Brasil, ou seja, por e para o aprendiz brasileiro, as informações constantes na microestrutura na direção

6 Adendo nosso.

7 [...] la presente obra no incluye entre sus objetivos el de convertirse en autoridad o norma de ningún tipo para el hablante, sino el de ocupar un lugar destacado entre sus obras de consulta y referencia útil a la hora de ampliar y enriquecer los conocimientos que posee de la lengua portuguesa o la española. (SGEL/SBS, 2005, vii). (grifo nosso).

português-espanhol não são suficientes para que esse aprendiz produza textos em espanhol.

Dentre os verbetes descritos a partir de quatro dicionários de espanhol para aprendizes brasileiros, somente os presentes no dicionário Pons/Martins Fontes (2010) possuem característica que podem contribuir para o processo de produção de textos na língua espanhola por aprendizes brasileiros.

Considerações finais

A partir dessa breve descrição, podemos observar que no geral a estrutura apresentada pelos dicionários não contemplam informações outras que não seja a unidade em relação de equivalência. Informações como a regência nominal são essenciais em um dicionário que se propõe a servir à produção de textos em uma língua estrangeira. Três, dos quatro dicionários que descrevemos, não apresentam informações como essas.

Embora não seja exatamente a função do dicionário a de proporcionar informações gramaticais (para eso están las gramáticas) parece-nos que uma vez que a obra lexicográfica se propõe a ser escolar, ela deve contemplar todo tipo de informação que possa auxiliar o usuário em seu processo de aprendizagem. Para produzir um texto em língua estrangeira, por exemplo, o aprendiz precisa de uma obra que disponha de uma microestrutura com o máximo de informações possível (classe gramatical, sintaxe, pragmática, semântica, cultural etc.).

Para que isso se concretize, é indispensável atentar-se para as necessidades do usuário potencial da obra; para a função que o dicionário pode desempenhar bem como para as semelhanças e/ou diferenças entre a língua materna do usuário e a língua estrangeira que ele está aprendendo.

Referências

- Ballestero-Alvarez, M. E. e Soto Balbás, M. (2007): *Minidicionário Espanhol-Português/Português-Espanhol*. São Paulo: FTD.
- Cegalla, D. P. (2009): *Dicionário de dificuldades da língua portuguesa*. 3ed. Rio de Janeiro: Lexikon.
- Diccionario Bilingüe Escolar: portugués-español/español-português* (2ed). (2005). Madrid: SGEL/SBS.
- Dicionário Escolar Espanhol: espanhol-português/português-espanhol* (2ed). (2010). São Paulo: Pons/Martins Fontes.
- Durán, M. S. e Xatara, C. M. (2007). Critérios para categorização de dicionários bilíngues. En: Isquierdo, A. N. e Alves, I. M. (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. Vol. III., 311-320. São Paulo: Editora UFMS/Humanistas.
- Flavian, E. e Fernández, G. E. (2009). *Minidicionário espanhol-português/português-espanhol* (19ed). São Paulo: Ática.
- Gómez Torrego, L. (2006): *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual II morfología y sintaxis*. Madrid: Arco Libros.
- Gómez Torrego, L. (2007): *Gramática didáctica de español*. Madrid: SM.
- Haensch, G. e Omeñaca, C. (2004): *Los diccionarios del español en el siglo XXI: problemas actuales de la lexicografía, los distintos tipos de diccionarios; una guía para el usuario, bibliografía de publicaciones sobre lexicografía* (2ed). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández. H. (2008). Retos de la lexicografía didáctica española. En: *Actas del II Congreso de la Asociación Española de Lexicografía*. Alicante: Disponível em: <http://www.cervantesvirtual.com/obra/retos-de-la-lexicografia-didactica-espanola-0/>. Acessado em: 15/06/2012.
- Marello, C. (1996): Les différents types de dictionnaires bilingues. En: Béjoint, H. e Thoiron, Ph. *Les dictionnaires bilingues*. Louvain-la-Neuve: Duculot.

- Santamaría Pérez, M. I. (2000): *Tratamiento de las Unidades Fraseológicas en la Lexicografía Bilingüe español-catalán*. Tese (Doutorado). Universidad de Alicante. Disponível em: <www.cervantesvirtual.com/fichaobra.html?Ref=6698>. Acesso em: 10/08/2013.
- Sarmiento, Ramón e Sánchez, A. (2006). *Gramática básica del español norma y uso*. Madrid: SGEL.
- Welker, H. A. (2004). *Dicionários: uma pequena introdução à lexicografia* (2ed). Brasília: Thesaurus.
- Welker, H. A. (2008). Lexicografia Pedagógica: definições, história, peculiaridades. En: Xatara, C., Bevilacqua, C. e Humblé, H. (eds.). *Lexicografia pedagógica: pesquisas e perspectivas*, 9-45. Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina, NUT – Núcleo de Tradução.
- Xatara, C., Bevilacqua, C. e Humblé, H. (2008). *Lexicografia pedagógica: pesquisas e perspectivas*. Brasil: Universidade Federal de Santa Catarina, NUT – Núcleo de Tradução.

Videos sobre el uso del diccionario. Contenido e implicaciones

Ma. Teresa Fuentes Morán
Jesús Valdez Ramos

Introducción

Aún hoy en día el diccionario, en sus distintos formatos, sigue siendo para muchos una obra que forma parte del conjunto de las herramientas disponibles para el aprendizaje de una lengua o que se encuentra entre aquellas obras de consulta que el aprendiz puede utilizar en el proceso de adquisición de una lengua¹ Desde hace tiempo se reconoce la trascendencia del componente léxico en el aprendizaje de lenguas;² esta conciencia se ha venido manifestando, también desde tiempo inmemorial, en obras consistentes en compendios léxicos más o menos sofisticados, que pronto conformaron aquello que llamamos diccionarios.

La producción de diccionarios de español o bilingües de español, ha seguido, desde el siglo XVI, una trayectoria discontinua que

1 Toda búsqueda en el diccionario, no sólo la del aprendiz, en sentido estricto, podría o debería implicar un cierto aprendizaje. Sin embargo, salvo excepciones, la función primaria de esta herramienta, desde el punto de vista del usuario, es resolver cuestiones relacionadas con vocablos concretos (los objetos de la consulta).

2 Y, en general, en las situaciones en las que uno se enfrenta a una lengua extranjera o intenta desarrollar su capacidad comunicativa en la propia.

alcanzó su punto más álgido a mediados del siglo XX hasta los primeros años del XXI. Es innegable que este desarrollo correspondía a una demanda real de los usuarios —no sólo aprendices de lenguas en sentido estricto. Sin embargo, se trata precisamente de una etapa en la que los enfoques de las didácticas de enseñanza de lenguas no propiciaban el estudio concreto del léxico y, si nos centramos en los diccionarios bilingües, debemos reconocer la amplia demanda por parte de los aprendices, lo cual se opone, paradójicamente, al hecho de que, desde la perspectiva de la didáctica de lenguas el uso del diccionario bilingüe ha sido durante mucho tiempo, y todavía hoy, objeto de controversia.³

En las últimas décadas, la perspectiva epistemológica se ha modificado sustancialmente. La evolución de los modelos y paradigmas en la enseñanza de lenguas extranjeras ha propiciado de nuevo distintas formas de acercamiento al componente léxico de la lengua, lo cual ha llevado al reconocimiento de la competencia léxica entre aquellas necesarias para el dominio de una lengua, y hasta el punto de desarrollar y aceptar el denominado *enfoque léxico* (Lewis, 1993 y 1997).⁴ Es aquí donde el diccionario retoma, o podría hacerlo de manera parcial, su papel de herramienta para el desarrollo de esta competencia.

En la misma línea, en las cuatro últimas décadas, viene observándose un significativo desarrollo en el campo específico de la lexicografía didáctica y en el del componente didáctico de la lexicografía bilingüe. Las propuestas de la metalexiconografía didáctica y bilingüe se centran, desde aproximadamente finales de los ochenta, en el estudio de las formas de adquisición de léxico, en los procedimientos de decodificación de textos condensados, en el

3 No es necesario revisar aquí la bibliografía acerca del rechazo al uso del diccionario bilingüe desde sectores de la didáctica de lenguas extranjeras, de la traducción, o incluso, de la metalexiconografía de corte monolingüe; baste recordar los trabajos de Dodd, 1994; Moreno Fernández, 1996; Snell-Hornby, 1984 y 1990; Castillo Carballo y García Platero, 2003.

4 Véase también Nation, 2001; Lewis, 2000; Higuera, 2004; Álvarez Cavanillas, 2008.

análisis de errores y necesidades frecuentes, y su codificación lexicográfica, entre otros. En definitiva, se estudia el diccionario como auxiliar para el aprendizaje del componente léxico de la lengua que se aprende. En efecto, unas cuatro décadas de metalexigrafía han tenido repercusiones constatables en el diseño y contenido de los nuevos diccionarios tradicionales. La aplicación de los resultados de las investigaciones persigue, principalmente, mejorar y sobre todo actualizar los diccionarios, así como diseñar y elaborar nuevos productos lexicográficos consecuentes con los progresos científicos y tecnológicos actuales. En especial, surgen diccionarios específicamente didácticos o pedagógicos, en gran parte como evolución consciente de los escolares; de hecho, muchos refieren su carácter didáctico en el título, en los folletos publicitarios o en las páginas introductorias.

Así pues, la lexicografía práctica ha ido adecuándose en la medida de lo posible a los requerimientos de los usuarios, a la evolución de los principios teórico-prácticos que rigen la enseñanza de lenguas y, como no, con un marcado carácter didáctico, al desarrollo de las disciplinas en las que el léxico está involucrado. Para llevar a cabo este cometido, se han desarrollado no sólo investigaciones teóricas, sino también de corte empírico sobre el uso del diccionario, tanto cualitativas como cuantitativas. Entre los principios metodológicos adoptados en estas investigaciones, se encuentran: observación directa, entrevistas, encuestas, protocolos de uso, entre otros. (Wiegang, 1998: 259-1031). El objetivo de estos trabajos consiste, con frecuencia, en conocer las deficiencias que encontradas por los usuarios, esto, con el objetivo último de mejorar los diccionarios, o bien, desarrollar procedimientos para la crítica, evaluación o valoración de estos. En algunas ocasiones excepcionales también se investigan las formas de consulta para establecer los contenidos de la didáctica del uso del diccionario.

Partimos, por lo tanto, de la consideración del diccionario como herramienta, en un marco didáctico que vuelve a considerar al léxico como componente esencial y reconoce la importancia de

la competencia léxica dentro del sistema de competencias básicas. Además, partimos de un marco metalexigráfico que ha logrado significativos —aunque insuficientes— avances en cuanto a la configuración del diccionario, su orientación didáctica, y las funciones que puede desempeñar.

Con el fin de abordar distintos aspectos prácticos del uso del diccionario, existen múltiples obras, de variado formato y amplitud, que pueden considerarse complementarias a este, las cuales tienen como finalidad esencial familiarizar al usuario con la comprensión y el uso de esta herramienta, es decir, para optimizar las búsquedas y los resultados obtenidos en ellas. Algunas de estas obras son elaboradas por las editoriales como material que acompaña al propio diccionario, o bien, otras proceden de docentes directamente implicados.⁵ En este sentido, desde 1996 se inició en el entonces Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), un proyecto original. Dicho proyecto se denomina “Diseño y producción de material didáctico en video para la enseñanza de lenguas en la UNAM”, el cual es una iniciativa colectiva de un grupo interdisciplinario de académicos y profesionales del CELE, ahora Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), el Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información (IIBI-UNAM), la Escuela Nacional Preparatoria (ENP-UNAM), planteles 6 y 7, el Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE-UNAM), la Dirección General de Televisión Universitaria (TVUNAM), el Instituto Cultural Mexicano Japonés y el Instituto Confucio de la UNAM.

El proyecto surge de la observación y el trabajo cotidiano de un bibliotecario que actualmente labora en la biblioteca de la ENALLT-UNAM; dicho bibliotecario constató durante dos años que los estudiantes de los cursos de lenguas le solicitaban ayuda para la consulta, selección y uso adecuado de los diccionarios, sobre todo los bilingües; es así que tenía que facilitarle el diccionario adecuado

5 Cabe destacar por su actualidad, envergadura y calidad, la obra *Diccionario del español usual en México* (Heyns, 2012).

a las necesidades que se presentaban en cada caso y, en general, fomentar su uso ante las carencias léxicas en el proceso de aprendizaje de lenguas. Así pues, el proyecto se trata de una serie de videos de carácter didáctico, en los que, mediante una historia, se busca acercar la obra a los aprendices.⁶ Estos están enfocados en la formación para adultos y, aunque su disponibilidad los hace ampliamente accesibles, fueron pensados para un destinatario del mismo entorno, es decir, de la propia biblioteca. Estas características los hacen un objeto válido de estudio en el ámbito de la enseñanza del uso del diccionario, estudio que presentaremos de forma parcial en este trabajo.⁷

Un análisis del contenido de estos videos puede enfocarse, en primera línea, hacia las posibilidades de uso como herramienta didáctica.⁸ No obstante, la perspectiva que aquí adoptamos es otra. Partimos del supuesto de que en ellos se pone de manifiesto el punto de vista del docente, con sus (pre)juicios y experiencias, el del bibliotecario en su función de documentalista, y en general, el de aquellos que han contribuido a su creación, considerados como agentes que intervienen en el entorno del aprendizaje del alumno. Por ello, en este trabajo perseguimos estudiar y desentrañar la percepción que tienen sobre el diccionario (en su calidad de componente del engranaje de instrumentos de aprendizaje) quienes acompañan al aprendiz. Quien acompaña a los aprendices tienen una experiencia empírica, no cuantificable, sobre el uso real que estos hacen del diccionario, además, de los juicios y prejuicios, motivos y motivaciones y, en general, de las actitudes frente a este;

6 Sobre el proyecto y sus principales avances y retos, véase *El uso del diccionario a través del video: diseño, uso y evaluación* (Valdez Ramos, 2008).

7 Los videos que reseñamos se encuentran en <<http://mediacampus.cuaed.unam.mx>>. Nosotros nos centramos en los videos relativos a diccionarios como instrumentos disponibles en el marco de la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Cabe aclarar que excluimos el de español ELE y lengua materna, a pesar de su interés para otros propósitos.

8 En este sentido, véanse *El diccionario y su uso en el aula. Estrategias y actividades 1 y 2* (Prado Aragonés, 2009) y el «Prólogo» de Vercamer, M. en el *Manual de Ejercicios para el uso de los programas de video* (Valdez Ramos, 2003: 10-13).

esta experiencia condiciona la percepción, que a su vez se transmite inevitablemente, de manera más o menos explícita, al aprendiz. Así pues, el objetivo de este trabajo es presentar el fruto parcial de la observación analítica de estos videos, considerando que en ellos se parte de una amplia experiencia que resume las percepciones de algunos de los agentes implicados en el aprendizaje.⁹

Como ya hemos señalado, nuestra observación se basa en la premisa de que se trata de videos relativos al aprendizaje de distintas lenguas,¹⁰ lo que podría suponer diversas tradiciones lexicográficas, distintas formas de dificultades léxicas y variadas actitudes de los usuarios. Por otro lado, se trata de un grupo de destinatarios relativamente homogéneos, todos ellos situados en el marco de la enseñanza para adultos en el CELE (ahora ENALLT). Parece claro que estudios de estas características deben formar parte de los trabajos sobre didáctica del uso del diccionario y de las obras teórico-prácticas sobre el tema.

Los videos sobre el uso del diccionario

Cada uno de los videos narra una historia de unos 20 minutos, con variados componentes y situaciones. Como cabe esperar, en cada uno de ellos se presenta alguna situación que origina la consulta del diccionario. De este modo, se trata, casi en todos los casos, de una laguna de orden léxico que el aprendiz reconoce y trata de subsanar con ayuda de un diccionario, la cual también podría haber sido generada por el docente. Así, la consulta la realiza el aprendiz, alguien de

9 Claro está que el hecho de participar en el proyecto ya supone el punto de partida de que se acepta el diccionario con esta función, principio del cual debemos partir.

10 En total quince: inglés, francés, alemán, portugués, italiano, japonés búsqueda por kanjis, japonés – español, griego, árabe, ruso, hebreo, español como lengua materna, español como lengua extranjera, chino y chino – español. Para referirnos a ellos en este trabajo, los designamos *v-alemán*, *v-inglés*, etc., y en el caso de citas a secuencias concretas, señalamos el código de tiempo, por ejemplo: *v-portugués* 01:48-01:54.

su entrono, o bien, se produce en la clase de idiomas, originada por el profesor. Cada situación de arranque, a su vez, desencadena otra serie de dificultades y acciones que conforman el núcleo del guion, hasta llegar a su desenlace, aparejado con frecuencia a una búsqueda (ya satisfactoria) en el diccionario.

A continuación, presentamos y comentamos algunos de los resultados de nuestra observación, relativos a la actitud que manifestaron los usuarios, cómo enfrentaron la variedad de obras existentes para una sola lengua, y cómo se les enseñó el uso general y la configuración. Debe recordarse que aquí se analizan las secuencias de los videos que hemos comentado más arriba. Por lo tanto, no se trata de una interpretación observacional de usuarios auténticos de diccionarios, de docentes o de su entorno (Arnold, 2000), sino de la observación de las actitudes que manifestaron los actores, en su papel de usuarios de diccionarios, según el guion de cada video. Cabe mencionar que en las narraciones de ficción no se ponen de manifiesto ningún tipo de creencias lingüísticas o de posicionamientos frente a la lengua (Garret, Coupland y Williams, 2003), pero sí actitudes externas frente al diccionario (Prado Aragonés, 2009).

Actitud inicial frente al diccionario

De la observación de los videos se extrae un variado espectro de actitudes frente al diccionario y su uso. Por ejemplo, podemos considerar la actitud del protagonista de *v-portugués*, Pablo, como inicialmente positiva. Así pues, su novia le pide ayuda para que le traduzca unos textos que le han dado en una escuela de baile, y, viéndose en un compromiso, esta es su reacción:

[Pablo] Y a mí que me ayude el diccionario porque no sé ni qué quiere decir *capoeira*. Apenas estoy empezando a aprender el portugués (*v-portugués* 01:48-01:54)

Con una actitud semejante reaccionan los aprendices de *v-francés* pues también acuden al diccionario de forma aparentemente espontánea:

[Estela] Pues si quieres vamos a la biblioteca y consultamos un diccionario (*v- francés* 01:55-01:58)

Esta actitud, que categorizamos como positiva, en ocasiones parece darse de forma natural como fruto, probablemente, de la experiencia anterior con el diccionario; experiencia que puede ser escolar o haberse adquirido en la propia clase de lenguas. No parece casual que se trate de videos sobre lenguas románicas, más cercanas al aprendiz, y en las que las tradiciones de codificación lexicográfica son muy semejantes, cuando no idénticas, a las del español. Sobre la experiencia anterior en lexicografía bilingüe, debemos recordar que generalmente el inglés es la primera lengua extranjera con la que se tiene contacto (en el ámbito escolar), por lo que el diccionario bilingüe inglés-español suele ser el primero que se conoce. De esta manera, son reales las posibilidades de extrapolar gran parte de los conocimientos sobre el diccionario y las destrezas de uso adquiridas previamente, y es lo que hace el aprendiz de forma intuitiva. De hecho, así se refleja en *v-alemán*, donde el protagonista ya reconoce de forma superficial la diferente configuración del diccionario:

[Jorge] Quería usar el diccionario, pero no le agarro bien la onda... No es como el de inglés, está todo enredado... (*v-alemán* 03:01-03:08)

En otros casos, la actitud positiva del aprendiz parece responder al resultado de una instrucción previa, posiblemente surgida en el marco de las clases de idiomas, como es el caso del japonés:

[Armando] No. Mejor voy por el diccionario. Bueno. Según las indicaciones de mis maestros de japonés... para encontrar el significado

de un kanji había que contar los trazos del radical... (*v-japonés-kanji*
03:58-04:09)

En el otro extremo, encontramos el *v-ruso* desde la postura inicial de uno de los protagonistas, Mijail, frente a Valentina, su novia. En la primera escena, Valentina camina por el CELE mientras va leyendo y estudiando teoría sobre el diccionario:

[Valentina] En el diccionario no figura toda una serie de categorías gramaticales secundarias de la palabra, como, por ejemplo: a) la forma pasiva de los verbos, b) ... (*v-ruso* 01:08-01:24)

Cuando se encuentra con su novio, Mijail, que está haciendo planes para salir, este manifiesta abiertamente su opinión:

[Valentina] Lo que pasa es que no le entiendo al diccionario.

[Mijail] ¿Ah, qué? ¡Nadie entiende nada del diccionario! Y no por eso vamos a dejar de ir de campamento...

[Valentina] Pues yo sí porque quiero estudiar (*v-ruso* 02:36-02:44)

Valentina, aunque dócil a la necesidad de estudiar, tampoco se enfrenta con simpatía a la tarea que le espera:

[Valentina] ¿Sabes qué? Yo lo que prefiero es quedarme a estudiar; están larguísimas y difícilísimas las instrucciones del uso del diccionario... (*v-ruso* 03:57-04:06)

A pesar de esta percepción negativa, en una escena posterior no dudan en acudir al diccionario cuando en la nueva situación comunicativa requieren vocablos que no conocen en ruso.

[Valentina] Creo que te están diciendo que les hables más del pintor y del movimiento muralista...

[Mijail] Préstame el diccionario... (*v-ruso* 07:00-07:10)

Por otro lado, resulta negativa la actitud inicial de Juan ante *v-italiano*, pues no ve la necesidad de usar el diccionario para traducir los ingredientes de una receta que pretende preparar:

[Juan] Ay, ¡cómo no voy a saber ...! ¿No ves que el italiano se parece muchísimo al español? Ni que fuera tan difícil... (*v-italiano* 01:37-01:40)

En realidad, la escena se produce antes de que Juan experimente una situación de conflicto: no ha leído previamente la receta que quiere utilizar, por lo que no es consciente de las dificultades de vocabulario que encontrará.¹¹

Observamos, asimismo, ejemplos que categorizamos como actitud neutra, como la registrada en *v-griego*, donde los alumnos no tienen la iniciativa de usar en la clase un diccionario en una tarea de traducción, pese a que la escena presenta la mesa de la profesora repleta de ellos; o como la de Iván en *v-inglés*, que durante una obra de teatro, está importunando a Ernesto con preguntas continuas sobre las palabras que están escuchando, hasta que este le dice:

[Ernesto] ¡Consíguete un diccionario!, Iván... (*v-inglés* 01:27-01:28)

Como vemos, existe una ausencia de actitud inicial manifiesta, puesto que a este aprendiz, Iván, ni se le ha ocurrido la posibilidad de acudir a un diccionario.

En resumen, las actitudes iniciales representadas son de amplio espectro y podemos resumirlas así:

11 En este caso, más bien parece tratarse de la necesidad general de advertir al alumno sobre el peligro de confiar a la lengua materna la comprensión del léxico de lenguas afines (véase. p. ej., Sánchez Iglesias, 2003).

- Positiva
 - La consulta se presenta como una posibilidad natural para la resolución de una laguna léxica (*v-portugués, v-alemán, v-francés*).
 - La actitud puede estar condicionada positivamente por una instrucción previa del profesor (*v-japonés-kanji*).

- Negativa
 - El diccionario es excesivamente complejo y no se entiende (*v-ruso*).
 - No es necesario ya que el significado de los vocablos se puede deducir (*v-italiano*).

- Neutra o ausente
 - El usuario, a quien le han surgido dudas de orden léxico, no acude por propia iniciativa al diccionario (*v-inglés, v-griego*).

En efecto, el objetivo inicial con respecto al diccionario es lograr que los potenciales usuarios modifiquen, si es necesario, su actitud frente a él y que lo integren entre los instrumentos de aprendizaje, por lo que será necesario profundizar en el conocimiento de estas obras, como veremos a continuación.

Tipos de diccionarios y selección del diccionario adecuado

Con frecuencia vemos que el paso previo a la explicación del uso del diccionario consiste en la revisión de los tipos existentes y la selección del más adecuado. De forma explícita, esto se realiza

cuando un bibliotecario presenta a los estudiantes los distintos tipos de diccionarios y les recomienda el más apropiado para la consulta que quieren hacer. En otros casos, el profesor es quien les ha instruido sobre los diferentes tipos, como en *v-griego* o *v-árabe*:

[Gustavo] ¿Qué dijo el profesor de este diccionario?

[José Luis] Que maneja terminología antigua y que es bueno para leer el Corán y para traducir textos religiosos o de literatura antigua.

[Gustavo] Entonces... Ah. ...Que éste es muy compacto y que no tiene todas las derivaciones del verbo, ¿no?

[José Luis] Sí. Que sirve para leer el periódico.

[Gustavo] (Toma el Cohen)... A ver... éste es árabe-inglés, inglés-árabe. No... Mejor...

[Alí] No quieren este diccionario ¿verdad? Ahí hay otros...

[Gustavo] Sí, pero ése es el que necesitamos. (*v-árabe*: 10:32-11:00)

En *v-alemán*, Jorge, el aprendiz, recibe de su hermana Julieta una instrucción frente a una estantería repleta de diccionarios monolingües y bilingües de alemán:

[Julieta] Aquí tienes... diccionarios bilingües generales... Los más importantes... Y diccionarios monolingües, alemán-alemán, con definiciones y sinónimos... para cuando avances un poco, tal vez...

[Jorge] Oye, tengo una duda... ¿Y estos Duden?... ¿Para qué son buenos?

[Julieta] Son toda una serie de diccionarios... Este, por ejemplo, es de definiciones... Este es de dudas, de gramática, de ortografía, y este ... échale un ojo...

[Jorge] Tiene imágenes... ¡y bilingüe! (*v-alemán* 06:09-07:03)

La reacción inicial ante la variedad de obras es con frecuencia la de sentirse perdido:

[Jorge] Pero ahora estoy peor, por cuál empiezo (*v-alemán* 07:12-07:16)

Como vemos, en los videos son escasas las referencias a la predilección por algún tipo de diccionario (monolingüe o bilingüe). De hecho, la naturaleza de algunas lenguas hace recomendable evitar, en una primera fase de aprendizaje, los diccionarios monolingües:

[Hugo] Oye, Mateo, es que este está literalmente en chino. Yo no entiendo nada.

[Mateo] No entiendes porque ese diccionario es monolingüe. En el nivel en el que están ahora estudiando, el que deben utilizar es uno como este [toma el nuevo diccionario chino-español] porque tiene Pinyin, es decir, la fonética de los vocablos, la forma en cómo se pronuncian... (*v-chino* 15:30-15:50).

Así pues, parece observarse que frecuentemente el aprendiz:

- No es consciente de la diversidad de diccionarios que existen (p. ejem. *v-francés*, *v-alemán*).
- Frente a un mismo tipo, tiende a pensar que son iguales (p. ejem. *v-francés*).
- No cuenta con mecanismos que propicien la selección adecuada del diccionario que necesita (p. ejem. *v-francés*, *v-alemán*).

La selección del diccionario apropiado puede ser premisa para la satisfactoria consecución de la búsqueda que se realiza. Sin embargo, el usuario general adulto necesita adiestramiento experto sobre este aspecto, ya que no suele contar con experiencia anterior en distintos tipos de diccionarios, sino que ha utilizado uno solo, generalmente de tipo escolar o simplemente de tamaño reducido, que resulta insuficiente en fases posteriores de aprendizaje.

Asimismo, resulta paradójico que desde la lexicografía teórica y la práctica se diseñen diferentes tipos de diccionarios, sin considerar que en muchos casos los destinatarios no tienen los conocimientos suficientes para elegir el más adecuado a sus necesidades; además a distintas extensiones de obras semejantes —que hacen más accesibles a los diccionarios, pero también más incompletos— y la gran variedad de obras en el mercado editorial. Simplificando el razonamiento metalexigráfico que subyace a la elaboración de varias clases de diccionarios, debemos reconocer que la lexicografía ha estudiado y desarrollado distintas formas de tratamiento para los diversos tipos de unidades léxicas. Así, por ejemplo, *un diccionario de colocaciones*, uno de *fraseologismos*, uno de *argot*, uno de *lenguaje jurídico*, o uno de localismos, presentan configuraciones, tipos de información y explicaciones diferentes entre sí. Tanto la lexicografía tradicional como la moderna han manifestado una tendencia continuada, aunque discutible hoy en día, a considerar que a estas distintas formas de tratamiento les corresponden obras independientes. A ello se suma, además, el hecho evidente de la complejidad del manejo y comprensión de una obra, digamos, global.

Parece que la instrucción sobre los distintos tipos de diccionarios exige no sólo un inventario analítico de las obras, sino también llevar al usuario a una metareflexión que lo haga consciente de cuál es el proceso para el que busca ayuda, y así pueda determinar qué instrumento se la prestará con mayor eficacia.

Los diccionarios y otros tipos de compendios léxicos, cuando se encuentran en formato digital, sí permiten ese tipo de búsquedas *globales*, lo que aparentemente facilita el acceso a la información y mitiga el problema de la elección de la obra adecuada a la necesidad concreta. Sin embargo, no suprimen esa reflexión de la que hablamos como estrategia indispensable para una selección correcta de la información encontrada.

Instrucción sobre el diccionario

Como era de esperar, en todos los videos encontramos partes centradas en explicaciones sobre el uso de los diccionarios; cada una con sus respectivas variaciones y orientaciones. La importancia de la comprensión de la configuración del diccionario en el nivel macroestructural está también presente con frecuencia, y de hecho, en algunas lenguas las formas de lematización constituyen un primer obstáculo que el alumno debe superar con instrucción y práctica. Es un hecho que los mecanismos de búsqueda en los diccionarios de lenguas no indoeuropeas difieren en mayor medida de aquellos a los que los usuarios están más habituados. Así lo encontramos efectivamente presente, por ejemplo, en los videos de japonés, árabe o ruso. En el caso del *v-árabe*, el profesor dedica explícitamente una sesión al uso del diccionario («El uso del diccionario en árabe»):

[Docente] Para encontrar una palabra en el diccionario hay que reducirla a las tres letras de la raíz (*v-árabe* 01:23-01:30).

A partir de esta premisa, practica con los alumnos, tomando vocablos en contexto, la reducción a la raíz, lo que es también una actividad útil para el aprendizaje general de la morfología del árabe. La actividad supone un ejercicio de comprobación, cuyo objetivo genuino puede ser profundizar en el conocimiento de esta lengua.

[Docente] Entonces, ¿quedó claro? Destrozar una palabra para llegar a la raíz, buscar la raíz en el diccionario y seguir las derivaciones hasta encontrar la palabra que buscamos. Es realmente fácil, ¿no es así? (*v-árabe* 07:46-08:02)

A continuación, exponemos una situación en la que un alumno trata de encontrar, a contrarreloj, en el diccionario de árabe la palabra *azúcar*:

[José Luis] Aquí está. Zákara... es la declinación del verbo en presente... “Estar borracho, emborracharse con algo”... los números romanos son las formas de derivación del verbo... Después de las formas de derivación siguen los sustantivos, que es donde debemos buscar... Y... Aquí: Azúcar. ¡Perfecto! ¿Cuánto tiempo hice? (*v-árabe* 14:12-14:43).

En esta ocasión, el diccionario se presenta en primera instancia como herramienta de ayuda para la decodificación y codificación de unidades léxicas.¹² La forma de abordar la instrucción inicial sobre el diccionario difiere de esta, por ejemplo, en el caso del ruso, que hemos visto más arriba (“[Valentina] ¿Sabes qué? Yo lo que prefiero es quedarme a estudiar; están larguísimas y difícilísimas las instrucciones del uso del diccionario...”(*v- ruso* 03:57-04:06)), pues toma en primera instancia el diccionario no es visto como una herramienta, sino como objeto de estudio.¹³ Esta perspectiva se observa también, por ejemplo, en *v-alemán*¹⁴ y en otros.

Ambas perspectivas parecen ser tomadas a la vez por el profesor de chino, quien pacientemente se detiene en todo tipo de explicaciones:

[Mateo] Tenemos la entrada por orden alfabético y la siguiente entrada de sílaba. Por ejemplo Ma. Y en cada sílaba los tonos se presentan en orden, aunque hay algunas sílabas que no tienen todos los tonos, por ejemplo, Kǎo, que sólo tiene primer tono, tercero y cuarto ... En la entrada de tono, hay diferentes caracteres que hacen variar el significado. El error que ustedes tuvieron con el vocablo Kǎo fue que tomaron el carácter equivocado sin revisar otras posibilidades... Kǎo: asar, tostar, secar al fuego... En vez de la acepción apropiada para este caso, Kǎo: hacer o sufrir un examen, prueba, examinarse.

12 También codificación, puesto que la actividad que le sigue se formula así: [Docente] Tienen una hora para buscar su palabra y hacer su frase con ella (*v-árabe* 08:03-08:11).

13 Antes de que forme parte de la experiencia, o de abordarlo directamente como herramienta, se estudia qué es y cuáles componentes tiene (se observa como objeto de estudio).

14 Con frecuencia se adoptan las dos perspectivas en distintas partes de los videos.

[Lula] Ambos caracteres tienen la misma pronunciación, pero distintos significados.

[Mateo] Así es. También es importante saber que en cada entrada vienen diferentes palabras formadas por la combinación de ese carácter con otro, por ejemplo. *Kǎo cha*: Inspeccionar, investigar, hacer una investigación en el campo...

[Alejandra] Mateo, si encuentro *Gǎo* que significa Hacer, realizar, llevar a cabo... ¿Cómo distingo si es G ó K donde debo buscar? porque la pronunciación es la misma, ¿no?(*v-chino* 16:53-17:53)

Varios videos hacen hincapié en los componentes de la hiperestructura del diccionario, identifican su riqueza de forma tácita con la calidad (o fiabilidad) de la obra:

[Alí] Bueno, a ver ... ¿Qué partes conforman un diccionario? ... Índice general, Sistema de transcripción... Introducción, ¿Qué es el árabe culto moderno?, Vocabulario del árabe culto moderno... Instrucciones para el uso: entradas, localizador, grafía, pronunciación, régimen verbal, complemento verbal directo, equivalencias, distinción de sentido, homónimos, número... Localizador... Abreviaturas... Está bien... (*v-árabe* 16:03)

[Alejandra] Mira todo lo que contiene. Índice... Prólogo... Guía para el manejo del diccionario...

[Óscar] A ver... Abreviaturas ... Índice de sílabas *hanyupinyin* donde se enlistan los caracteres que comparten la misma fonética... y están los homófonos de tonos iguales y tonos diferentes ...

[Alejandra] Índice por orden de radicales... Los vocablos organizados en pinyin, es decir alfabéticamente de la A a la Z...

[Óscar] Y, al final, los apéndices...

[Alejandra] Sí. Lista de caracteres simplificados y sus formas tradicionales ... Esquema del alfabeto fonético chino con la explicación del sistema *pinyin* y sus tonos...

[Óscar] El alfabeto fonético chino y su transcripción al sistema fonético internacional ...

[Lula] Y en la página siguiente hay una breve cronología histórica

de China ... más

adelante, nombres y formas abreviadas de provincias, municipios, regiones del mundo y de China ... tabla de elementos químicos ... sistema de pesos y medidas ... anexo sobre periodos climáticos del año solar, fiestas tradicionales... Y, por último, la bibliografía (*v-chino* 11:13-15:18)

Por último, debemos señalar que las aclaraciones sobre el nivel microestructural, al interior del artículo lexicográfico, difieren en especificidad de acuerdo con el guion del respectivo video, y, claro está, (sólo) en ocasiones con el nivel de dificultad detectado en los diccionarios. Asimismo, la experiencia individual sin instrucción, con la intención de desentrañar las indicaciones del diccionario, con frecuencia parece ser negativa:

[Estela] ¿Te digo la verdad Lo que pasa es que no entiendo nada de nada... No entiendo qué quiera decir esta nm ni el 1, 2 ni estos símbolos extraños, no entiendo nada.

[Rosario] La verdad es que yo veo los diccionarios siempre como Dios me da a entender... Tampoco sé lo que significa la n que viene en *prét*... ¿Por qué no le preguntamos a la bibliotecaria? Se ve buena onda... (*v-francés* 05:10-05:37)

Recordemos que en este nivel la mayor dificultad no se encuentra solo en la comprensión de sus distintos componentes, sino también en los mecanismos para la selección de la acepción correcta:

[Mateo] Y es que es importante recordar que tenemos que buscar todas las acepciones hasta que llegar al vocablo según el contexto... Porque en el caso de *Jiǔ*, por ejemplo, eligieron la acepción de bebida alcohólica, vino, licor, en vez de revisar las otras y llegar a la acepción de nueve (*v-chino* 20:35-20:57)

Sin dejarlo al azar:

[Estela] *frémissement* Aquí dice agitación, estremecimiento o temblor,... ¿Cuál te late más? [Rosario] estremecimiento ¿no?, suena más poético (*v-francés* 11:46-11:57)

Así pues, generalizando lo que venimos observando:

- Se considera necesaria la instrucción sobre el uso del diccionario para una correcta utilización, en todos sus niveles estructurales, aun para los usuarios que presuponen una experiencia anterior. Parece que el sentir general del docente es que los aprendices siguen sin descifrar correctamente los datos que un diccionario les proporciona.
- Las perspectivas adoptadas por el docente para acercar la obra al aprendiz, podrían ser, por ejemplo, que este la vea como un objeto de estudio (se estudia *qué* es el diccionario), o bien (en ocasiones, también), como una herramienta (se estudia una lengua *con* el diccionario). Ambas perspectivas son igual de legítimas y su selección depende de los factores concretos que el docente encuentra en la clase y de las circunstancias concretas de su desarrollo. No obstante, la experiencia y las habilidades que adquiere el alumno deben ser extrapolables a otros compendios lexicográficos, lo que debería repercutir en las metodologías utilizadas en la enseñanza del uso del diccionario.

Conclusiones

Constatamos en este análisis los hechos que ponen de manifiesto la necesidad de capacitar al alumnado en el uso del diccionario y sobre algunos mecanismos que emplean para ello. Si esta necesidad parece evidente en las lenguas en las que los componentes del

diccionario, en especial en cuanto a la configuración del artículo lexicográfico, distan notoriamente de las obras monolingües de español, esto también se refleja en los diccionarios de lenguas próximas, en los que la experiencia anterior, de origen escolar, parece ser insuficiente e incompleta.

Los materiales que hemos estudiado tienen, en algunos casos, cierta antigüedad y tratan diccionarios que ya disponen de nuevas ediciones, que han sido transformados en esencia, o incluso, que se encuentran ahora disponibles en otros formatos más accesibles. No obstante, como hemos podido observar, las tendencias registradas son extrapolables a situaciones actuales de resolución de lagunas léxicas, más o menos conscientes, por lo que son aplicables para la formación del usuario en el entorno actual, así como para el diseño de nuevos repertorios léxicos adecuados para los fines didácticos que se persiguen.

La finalidad del diccionario, y por lo tanto de las acciones que se emprenden para que el aprendiz optimice su trabajo con este recurso, no es en sí el objetivo diccionario, sino, generalizando, la ayuda para resolver lagunas léxicas del usuario. Esta ayuda puede ser ocasional, con resultados satisfactorios, pero superficial. Sin embargo, para potenciar el valor realmente didáctico del diccionario es necesario, como venimos observando, establecer estrategias que modifiquen la actitud inicial de los usuarios potenciales, es decir, para que sean más conscientes de sus lagunas léxicas y se percaten de las acciones que realizan en la selección y consulta de la obra adecuada; además, debe ayudársele a adquirir las estrategias convenientes para decodificar correctamente la información que se le proporciona. Estudiar con profundidad estos aspectos nos proporcionará medios adecuados para lograrlo.

Más allá de todo lo que hemos visto y, más allá del diccionario, las estrategias de las que venimos hablando, y que es necesario concretar en mayor medida, desarrollan en el aprendiz la propia conciencia del aprendizaje y la capacidad de aprovechamiento de cualquier herramienta que utilice hoy en día para consultar cuestio-

nes léxicas, o bien, para salvar una laguna de conocimiento léxico. Incluso en búsquedas vagas en internet pueden llegar a resultados satisfactorios si el usuario cuenta con el bagaje consciente que le pueden proporcionar los formadores.

Referencias

- Álvarez Cavanillas, J. L. (2008). *Algunas aplicaciones del enfoque léxico al aula de E/LE*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Consultado el 20 de mayo de 2015, disponible en: http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_02Alvarez_Cavanillas.pdf?documntId=0901e72b80e2575e
- Arnold, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Castillo Carballo, M. A. y García Platero, J. M. (2003). La lexicografía didáctica. En: Medina Guerra, A. M. (ed.) *Lexicografía española* (pp. 333-351). Barcelona: Ariel.
- Dodd, S. (1994). Tendencias en la lexicografía anglosajona: Los diccionarios monolingües para usuarios extranjeros. En: Hernández Hernández, H. (ed.) *Aspectos de lexicografía contemporánea* (pp. 39-59). Barcelona: Bibliograf.
- Garrett, P. (2001). Language Attitudes and Sociolinguistics. *Journal of Sociolinguistics* 5(4), 626-631.
- Garrett, P., Coupland, N. y Williams, A. (2003). *Investigating Language Attitudes: social meanings of dialect, ethnicity and performance*. Cardiff: University of Wales Press.
- Heyns, E. (2012). *Descubre el Diccionario*. México: El Colegio de México.
- Higueras García, M. (2004): *Claves prácticas para la enseñanza del léxico*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Lewis, M. (2000): *Teaching collocations*. Londres: Language Teaching Publications.

- Lewis, M. (1997). *Implementing the lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach*. Londres: Language Teaching Publications.
- Moreno Fernández, F. (1996). El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 11, 47-55.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Prado Aragonés, J. (2009). *El diccionario y su uso en el aula. Estrategias y actividades 1 y 2*. España: Grupo Editorial Universitario.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2003). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Snell-Hornby, M. (1984) The bilingual dictionary - help or hindrance?. En: Hartmann, R.R.K. (ed.) *EXeter '83 Proceedings* (pp. 274-281). Tübingen: Niemeyer.
- Snell-Hornby, M. (1990). Bilingual Dictionaries - Visions and Revisions. En: *Budalex'88 Proceedings. Papers from the EURALEX Third International Congress Budapest, 4-9 September 1988* (pp. 227-236). Budapest: Akadémia Kiadó.
- Wiegand, H. E. (1998): *Wörterbuchforschung. Untersuchungen zur Wörterbuchbenutzung, zur Theorie. Geschichte, Kritik und Automatisierung der Lexicographie*. Berlin: de Gruyter.
- Valdez Ramos, J. (2008). *El uso del diccionario a través del vídeo: diseño, uso y evaluación*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- Valdez Ramos, J. (ed.), (2003). *Manual de ejercicios para el uso de los programas de vídeo Dizzionario al dente, o cómo usar el diccionario de italiano, ラブレター, o cómo usar el diccionario de kanjis, もう一度. o cómo usar el diccionario japonés – español, Καλή όρεξη o cómo usar el diccionario en griego*. México: CELE-UNAM.

Estrategias de comprensión, un acercamiento a partir de la lexicografía de aprendizaje: el caso del *Cambridge Learner's Dictionary* para estudiantes de inglés como segunda lengua

Carlos F. Díez Sánchez

Fundamentos de la lexicografía de aprendizaje

Hacer la descripción tipológica del diccionario que nos ocupa, el *Cambridge Learner's Dictionary* (CLD3, 2007), no es un asunto menor, en tanto que dicha descripción resulta necesaria para dar una solución viable a uno de los primeros problemas que se plantean en la teoría lexicográfica, es decir, acotar la *totalidad lingüística* que por naturaleza busca abarcar una obra de tales características.¹ El diccionario puede clasificarse de distintas maneras, sin embargo, nos referimos brevemente sólo a aquellas que consideramos más pertinentes: la obra con la que trabajaremos

1 Es la misma tendencia que en otro ámbito y en otra época realizaron a Diderot & d'Alembert a editar su monumental *Encyclopédie* (1751-1772), o el esfuerzo que requirió concretar el proyecto del primer *Oxford English Dictionary* (OED, por sus siglas en inglés, 1860-1933). Esta tendencia de los diccionarios hacia la *totalidad lingüística*, que debe acotarse en todo proyecto lexicográfico, puede encontrarse también entre las personas que desean estudiar una segunda lengua (L2), con la diferencia de que en muy pocos casos el estudiante se detiene a pensar *qué* quiere aprender sobre una lengua, puesto que su objetivo es desenvolverse en todas o en la mayoría de las situaciones comunicativas que se le presenten.

es un diccionario *monolingüe* (trata una sola lengua en un contexto plurilingüe), *de lengua general* (sin ningún tipo de especialización léxica), *de variante dominante* (en este caso, tanto el inglés británico como el estadounidense), *basado en corpus* (el cual se convierte en la principal fuente de información de la obra) y *de aprendizaje de una L2* (destinado a hablantes con una primera lengua o L1 distinta y en proceso de aprendizaje tardío) *en nivel intermedio* (de acuerdo a sus conocimientos, tal y como aparece establecido en el Marco Común Europeo de Referencia, CEFR, por sus siglas en inglés, 2001). El diccionario debe, por tanto, revisarse conforme a estos criterios para ser evaluado de manera adecuada y determinar sus aciertos y posibles mejoras.

Los fundamentos cognitivos que dan base a la unidad de la obra lexicográfica han sido ya establecidos por Lara en su Teoría del diccionario monolingüe (1996: 87-112), esto es, cuando habla de la pragmática de la información lexicográfica. Ahí se establece la necesidad de información como el hecho que da origen a los actos verbales de pregunta y respuesta acerca del significado de una palabra, en tanto que manifestaciones de dicha necesidad de información, basado, a su vez, en el trabajo sobre actos verbales de Searle (1969). La unidad definitoria (UD) se compone, entonces, de una pregunta implícita, ¿qué significa x?, en donde x representa una determinada unidad de significado (US)² identificada y aislada por el usuario, sobre la cual requiere cierta información (semántica en la mayoría de los casos) y de una respuesta o definición explícita, aunque no siempre completa, pues hasta hace relativamente

2 Por definición y para resaltar el aspecto de su contenido, es decir, la información semántica, las US forman parte del léxico de una lengua, tienen un significado por sí mismas dentro de un determinado contexto, pueden explicarse por medio de la misma convención de la cual forman parte (función metalingüística) y dependerán también de la relación que guarden con otras US. De igual manera, distinguimos entre US simples y complejas (también fraseológicas), siguiendo la actual tendencia no sólo de la lexicografía, sino de toda la lingüística en general. En la práctica lexicográfica, para la obtención del lema, no sólo se extrae la US de su contexto comunicativo, sino que además debe mostrarse al principio del artículo lexicográfico en la que tradicionalmente sea su forma menos marcada.

poco en la práctica lexicográfica se empieza a hacer uso de las llamadas definiciones de oración, un método iniciado por los diccionarios COBUILD en 1987. Desde esta perspectiva, los artículos lexicográficos y la obra de referencia toda comienza a estructurarse a partir de sus UD, es decir, un conjunto de preguntas y respuestas que intentan proporcionar la información lingüística que requiere una previsible comunidad de usuarios.³ En este trabajo, sin embargo, consideraremos que la unidad lexicográfica completa (ULC) no se resuelve sino hasta que se incluye un tercer elemento, en el cual se comprueba que se ha comprendido la información y que puede encontrarse, ya sea de manera externa a la obra (una cierta lectura, por ejemplo), o bien, dentro de ella, a través de los ejemplos lexicográficos.⁴ Al respecto, véase Fig. 1.

- 3 Queda claro que esa no es la única pregunta a la cual dan respuesta la mayoría de los diccionarios, pese a que es, sin duda, la pregunta fundamental. En cada caso, deberán desarrollarse las preguntas y respuestas correspondientes, tales como: *¿cómo se pronuncia x?* *¿cómo se escribe x?*, entre otras. Una propuesta, en este sentido, se ofrece en la página de la Base de Datos del Léxico del Francés (BLF, por sus siglas en francés, <http://ilt.kuleuven.be/blf/>). Según lo refieren en el proyecto, la lista de preguntas fue inspirada en Tarp (2008: 146) y Hausmann (1977: 144) y en ella se cubren todos los campos a los que debería tener acceso un diccionario de aprendizaje de segundas lenguas (DA de L2) (Verlinde *et al.*, 2010: 9-10). Nótese que la manera en que se formulen las preguntas no es un asunto menor, en tanto que de eso dependerá el tipo de respuesta que se obtenga, una cuestión que a nuestro parecer no se ha desarrollado lo suficiente desde la práctica y la teoría lexicográfica, mucho menos desde la perspectiva de los usuarios.
- 4 Sobre nuestro criterio para integrar el ejemplo lexicográfico como parte de la ULC, puede verse Xu, quien dice: “Varios estudios empíricos (por ejemplo, Summers, 1988 y Laufer, 1993) han corroborado que el modelo explicativo ‘definición + ejemplo’ es más benéfico para los usuarios que la ‘definición sola’, en particular para la producción”. (2008: 395) En todos los casos las traducciones son mías.



Figura. 1. La ULC no se resuelve sino hasta que se incluye un tercer elemento, en el cual se comprueba que se ha comprendido la información.

Al revisar los fundamentos cognitivos de la teoría lexicográfica, deberemos profundizar un poco más en el tema de las estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990). Para este trabajo, consideraremos las estrategias de comprensión⁵ ante una US no conocida en L2, siguiendo los procedimientos (basados parcialmente en Scholfield, 1999: 16) listados a continuación:

1. ***Ignorar la US no conocida***, en donde se evalúa como mínimo el factor de relevancia que contiene esta dentro del contexto comunicativo.⁶
2. ***Inferir la US no conocida por el contexto comunicativo***, una estrategia ligada a nuestra capacidad para

5 El fenómeno de la *comprensión* entendido como el primer paso necesario hacia el *aprendizaje*, aunque no siempre se siga el uno del otro (Scholfield, 1999: 30).

6 Nótese que la consulta de una US desconocida es, sin lugar a dudas, una interrupción a una cierta lectura (de la cual el mensaje es la prioridad), por lo que en muchos casos hay razones suficientes para tratar de evitar que se produzca una interrupción de este tipo.

asignar significado a las unidades que se reconocen como tales. Esta estrategia corre en paralelo con el primer procedimiento ya mencionado y se trata así de resolver, de alguna manera, la US en cuestión.

3. **Preguntar por el significado**,⁷ en donde el usuario ya juzga como relevante la US en cuestión y, dependiendo del contexto, se concretiza de dos maneras diferentes:

3.1. **Acudir a una persona**, de la cual se piensa que conoce la respuesta y está dispuesta a dárnosla.

3.2. **Acudir a un diccionario**, es decir, a una obra especializada, dedicada expresamente para tal propósito, una estrategia que, como las anteriores, puede resultar exitosa o no, pero que, a la vez, deberemos analizar a partir del tipo de respuesta que el usuario busca en ella:

3.2.1. **Buscar un referente visual**, esta sale del ámbito meramente lingüístico y, formalmente también, del diccionario, en tanto que se acerca más a la información de tipo enciclopédica, pues se satisface la necesidad de información con una imagen, una referencia externa, de nuestra propia experiencia del mundo.

3.2.2. **Acudir a la L1**, una estrategia que se piensa propia de los estudiantes con un conocimiento básico en L2 y que a nivel cognitivo podría tener un menor efecto durante el aprendizaje.

3.2.3. **Buscar una definición en L2**, el proceso con mayor dificultad, el más complejo y el cual tendría mayores efectos durante el aprendizaje.

7 Al respecto, dice Scholfield: "Los significados de las palabras no son simplemente conocidos o desconocidos [por el estudiante], sino que pueden estar en un estado intermedio, donde se piensa (correctamente o no) que su comprensión es incompleta" (1999: 17).

Hemos descrito, así, el momento en el que surge no sólo la necesidad del diccionario en tanto que obra especializada, que responde a una cierta estrategia cognitiva por parte del estudiante, sino también el momento en el que aparece la *correspondencia*⁸ y la *definición*, unidades fundamentales tanto del diccionario bilingüe como del monolingüe.⁹

Análisis de la obra

En este apartado se revisa el contenido del Cambridge Learner's Dictionary (CLD3, 2007). Para su análisis, nos hemos basado en algunos textos fundamentales de la teoría lexicográfica, entre los que sin duda sobresalen: Svensén (1993, 2009), Hausman *et al.* (1989-1991), así como algunos de los artículos más relevantes y recientes de la *International Journal of Lexicography* (1996-2010). Además, se seleccionó como muestra para el análisis el total de las entradas que aparecen dentro de la letra 'G' del diccionario, es decir, 673 artículos lexicográficos, los cuales contienen, a su vez, 1,278 unidades definitorias (UD).¹⁰ De manera especial, se analizan los elementos internos de los artículos lexicográficos, sobre todo los referentes visuales, la pronunciación, la frecuencia de aparición, la política de ejemplifica-

8 Para referirnos a este fenómeno, nos inclinamos por el término *correspondencia* y no por el de *equivalencia*, como se hace en la mayoría de la literatura que trata sobre este tema, pues nos parece erróneo considerar a las US de distintas lenguas en términos de igualdad, aun cuando se piense en ellas como equivalencias "inexactas". Véase Hartmann & James (1998: 51) y Adamska-Salaciak (2010).

9 El lexicógrafo, en su labor cotidiana, y la teoría lexicográfica, en general, no pueden mantenerse ajenos a todo el camino cognitivo trazado, a riesgo de perder la base de su quehacer productivo. Quedan así delimitados los alcances del diccionario en tanto que obra de consulta, en contraposición a una propiamente didáctica. Para estrategias de aprendizaje en el contexto de producción de L2, véase Rundell (1999: 38).

10 El diccionario no hace ninguna referencia a cuántos elementos componen su lista de artículos, aunque el buscador de la versión electrónica arroja la cifra de 33,506 unidades cuando se elige una búsqueda sin ningún criterio específico seleccionado. Estimamos, por tanto, que nuestra muestra corresponde aproximadamente a un 3.8% del total de las UD del diccionario.

ción y las diferencias entre el diccionario impreso y electrónico, de manera que podamos evaluar a la obra en distintos rubros.

Estructura externa

La estructura externa¹¹ del *CLD3* está dividida en *elementos frontales, intermedios y finales*. Como elementos frontales se cuentan siete apartados,¹² en un total de 20 páginas, entre los que destacamos: página legal, que hace referencia a las ediciones previas del diccionario (1ª edición, 2001 y 2ª edición, 2004); “Introducción”, la cual señala que el diccionario se dirige a los estudiantes de nivel intermedio-intermedio alto,¹³ “Más información para el uso del diccionario”, en donde se explica la estructura interna de las entradas, lo cual se tratará a detalle más adelante, y “Palabras nuevas”, que aparece antes de comenzar formalmente con la lista de artículos.¹⁴

Como elementos intermedios se cuentan solamente dos apartados, repartidos en 60 páginas, en el orden que aquí se muestran: 1. “Imágenes temáticas a color”, sobre ellas, en la “Introducción” se

11 También conocida como ‘megaestructura’, pues se entiende que los elementos que no pertenecen propiamente a la lista de artículos se encuentran dispuestos u organizados de una cierta manera dentro de la obra, tal y como deben aparecer en el índice. (Svensén, 2009: 379-387)

12 Secciones: 1. portada, 2. página legal, 3. índice, 4. “Introducción”, 5. “Cómo usar este diccionario”, 6. “Más información para el uso del diccionario” y 7. “Palabras nuevas”.

13 En la cuarta de forros se dice también que este diccionario es apropiado para estudiantes que trabajen dentro de los niveles B1 y B2 del Marco Común Europeo de Referencia (2001).

14 Sobre este último apartado, el mismo diccionario dice: “Estas tres páginas contienen palabras y frases nuevas, es decir, que apenas aparecieron en el idioma inglés o que recientemente se han vuelto más populares. Muchas de estas palabras y frases se seguirán utilizando en el futuro, mientras que otras posiblemente desaparezcan de la lengua”. (p. xviii). Esta es la definición de un neologismo, pues los editores están conscientes de la condición de estos términos, por ello, los colocan en una lista aparte. Cabe recordar que en el diccionario sólo se marcan ciertas palabras con la etiqueta ‘en desuso’, pero en la lista de artículos no se utiliza ninguna otra marca que se le oponga. Sobre este tema, véase Barnhart & Barnhart (1990).

ha hecho explícito que estas 16 páginas de dibujos y fotografías a color se añaden para ayudar al estudiante a incrementar su vocabulario, y 2. “Páginas de ayuda extra”, para que el estudiante pueda estudiar la lengua por su propia cuenta.¹⁵

La parte final de la obra consta de siete apéndices¹⁶ distribuidos en 31 páginas, de los cuales destacamos *el de* “Símbolos de pronunciación”, una tabla, que aparece en la cubierta posterior, donde se explica la pronunciación de todos los símbolos del Alfabeto Fonético Internacional (IPA, por sus siglas en inglés, 2005) que se han utilizado a lo largo del diccionario.

Lista de artículos

La lista de artículos¹⁷ consta de 817 páginas. Los artículos se encuentran organizados para su acceso a partir de un orden alfabético tradicional, letra por letra. Sobre la manera en que se presentan las unidades de significado (US) polisémicas, resaltamos el orden de los sentidos por frecuencia de aparición.¹⁸ Más adelante,

15 El número de temas que se tratan en estas páginas es bastante amplio: cuestiones gramaticales, de registro, vocabulario, ejercicios a resolver, entre otros, todos presentados en diversas situaciones. En cierto sentido, es una forma de reunir temáticamente la información que necesariamente se encuentra esparcida a lo largo de varios artículos dentro del diccionario.

16 Secciones: 1. “Nombres comunes” y 2. “Nombres geográficos”. Estos primeros apéndices proporcionan información más de tipo enciclopédico, por lo que se colocan, con razón, apartados de la lista de artículos del diccionario. Sin embargo, en la edición electrónica se añaden ya como parte de la lista de artículos. 3. “Tiempos verbales regulares”, 4. “Verbos irregulares”, 5. “Sufijos y prefijos”, 6. “Formación de palabras” y 7. “Símbolos de pronunciación”.

17 También conocida como ‘macroestructura’, se refiere a la forma en que se ordenan los artículos lexicográficos.

18 Las características específicas relativas a la organización de los lemas están explicadas en la “Introducción” del diccionario, por ejemplo, la práctica cada vez más generalizada de presentar un artículo por categoría gramatical: “Cuando dos palabras tienen la misma ortografía pero diferentes categorías gramaticales (por ejemplo, un sustantivo y un verbo) tienen entradas separadas”. (p. vi) Por otra parte, la frecuencia de uso como criterio para

Estructura interna de los artículos lexicográficos

Como ya hemos dicho, para el análisis de los *elementos internos*²⁰ escogimos como muestra los 673 artículos que se incluyen dentro de la letra ‘G’ del diccionario. Estos artículos contienen, a su vez, un total de 1,278 UDS, ya sea que se encuentren a manera de lemas, o bien, agrupadas como sublemas.²¹

Información enciclopédica visual

Las imágenes pueden encontrarse no sólo a través de una búsqueda en las entradas mismas, sino también por medio de algunas referencias cruzadas y en las páginas centrales a colores, en las que se tratan temas específicos. En la muestra que se analiza aparecen una decena de dibujos en blanco y negro. De cualquier manera, hay imágenes en el diccionario impreso que no aparecen en el electrónico, y viceversa.

Frecuencia de aparición

El mismo *CLD3* señala que en algunas palabras del diccionario se utiliza una marca de frecuencia de aparición para que el estudiante sepa cuáles son las más importantes que tiene que aprender. De esta manera, el vocabulario se divide en *palabras frecuentes* y *no frecuentes* (a diferencia de la versión más amplia del diccionario, el *CALD2* del 2005, el cual distingue entre *esenciales*, *de desarrollo* y *avanzadas*).²² Esta es la única medición de recurrencia que se ofre-

20 También conocida como ‘microestructura’, pues hace referencia a los elementos que aparecen dentro de los artículos lexicográficos, así como al orden en que se presentan.

21 En el número de artículos se incluyen los dos prefijos ‘geo-’ y ‘great-’, aunque ellos no constituyan US. De cualquier manera, sí se contabilizan las cuatro UD que se forman con ese segundo prefijo y aparecen en dicha entrada (p. 302-316).

22 Como se sabe, estos datos se consiguen sólo a través del trabajo con un corpus lingüístico. El primer diccionario al cual puede atribuírsele un trabajo sistemático con corpus es el Collins *COBUILD* English Language Dictionary, de 1987, el cual usó el Bank of English,

ce a lo largo de la obra. De los 673 artículos revisados como muestra, 58 están marcados como frecuentes, es decir, 8.6%. Sin embargo, en estos 58 artículos se encuentran 230 US, por lo que, si se toma como base este criterio de análisis, el porcentaje aumenta a 17.9%.

Pronunciación

Esta se presenta en el diccionario impreso inmediatamente después del lema, salvo que se deba señalar antes alguna variación regional respecto de la ortografía. La información sobre la pronunciación se expone a través de su transcripción fonética con el sistema de símbolos del *Alfabeto Fonético Internacional* (2005), del cual se ofrece una breve explicación en las instrucciones de uso del diccionario, así como en el apartado al final de la obra y en la parte inferior de cada página. Sobre el tema de la norma a seguir respecto de la pronunciación, el *CLD3* se inclina por mostrar, en la gran mayoría de los artículos, la británica y estadounidense.²³ Sólo en unos pocos casos se da cuenta de aspectos de variación prosódica.²⁴

un corpus de aproximadamente 200 millones de palabras. Le siguieron los diccionarios de las editoriales *Oxford* y *Longman* (*OALD2* y *LDOCE3*, respectivamente, en 1995) que en asociación crearon el British National Corpus, con aproximadamente 100 millones de palabras. Al respecto de su propio corpus, el *CLD3* dice: “Todas estas características [...] fueron creadas usando el *Cambridge International Corpus*, una colección de más de mil millones de palabras en inglés. Sólo los diccionarios de Cambridge se producen utilizando este increíble recurso. El inglés en nuestro corpus proviene de muchos lugares, por ejemplo, periódicos, los libros más vendidos, sitios web, revistas, programas de televisión y grabaciones de las conversaciones cotidianas de la gente. [...] El corpus nos da la evidencia que necesitamos para estar seguros de que lo que decimos en el diccionario es correcto” (p. vii). Sobre este tema, véase Sinclair (1987).

23 Del total de las 1,278 UD revisadas, en 68.4% de los casos se muestra tanto la pronunciación británica como estadounidense, mientras que en 29.1% no se expone ninguna. En los 30 casos restantes (2.3%), se marca, ya sea el uso regional británico o estadounidense. El diccionario no trata en ningún momento alguna otra variante, que no sean las dos ya mencionadas.

24 Cuando es necesario, la acentuación se marca en el lema mismo, a través del acento primario y secundario que ofrece el sistema de símbolos fonéticos. Asimismo, en las

Análisis por categoría gramatical

La explicación de cada categoría gramatical se da al principio de la obra. Si es necesario, en el lema se muestran algunas otras etiquetas gramaticales particulares ('contable', 'transitivo', entre otros.), así como las formas de flexión irregulares (plurales de sustantivos, formas verbales, los comparativos y superlativos de los adjetivos, entre otros). La explicación completa de las etiquetas gramaticales se encuentra en el apartado "Más información para el uso del diccionario", del que ya hemos dado cuenta. También se puede ver esta información en los apartados intermedios.

Dada la extensión de este trabajo, no nos es posible detallar el análisis por descripción gramatical, pero de cualquier manera ofrecemos un breve resumen: del total de las 1,278 UD de la muestra, 560 son sustantivos (43.8%), 162 son verbos simples (12.6%), 177 son verbos de frase (13.8%, es decir, los verbos en su conjunto contabilizan un 26.4%), 180 son adjetivos (14%), 37 son adverbios (2.8%), mientras que 104 son el conjunto de expresiones y 35 el de modismos (en total, 10.8% de la muestra). El 1.7% restante, es decir, 23 elementos, se clasificaron como otros fenómenos.²⁵

transcripciones también se marcan con símbolos en superíndice las variaciones o pronunciaciones débiles, que indican la posible pronunciación o no de dicho símbolo, dependiendo del contexto, entre otras cosas.

25 Sobre el papel de los ejemplos en lo que se refiere a cuestiones gramaticales, dice Chan: "En acuerdo con las conclusiones de Bogaards & Van der Kloot (2002) y de Dziemianko (2006), los alumnos confían más en los ejemplos para determinar el uso correcto de una palabra; muy pocas veces le prestan atención a la información gramatical explícita y a veces incluso se la pasan por alto (véase Lew & Dziemianko 2006). [...] En su lugar, ellos tienden a deducir las asociaciones gramaticales o el uso correcto de una palabra a través de los ejemplos". (2011: 85) Al respecto, véase también Bogaards & Van der Kloot (2001: 98). Al principio de este trabajo hemos mostrado también las soluciones que se proponen en el proyecto de la Base Lexical du Français. Es por todo esto que nos mostramos a favor de las definiciones oracionales completas en el diccionario, en tanto que *respuestas explícitas* que sirven también como *estímulos-refuerzos positivos*, incluso cuando se tratan aspectos gramaticales.

Definiciones

En la “Introducción” del diccionario se señala que sus definiciones tratan de ser deliberadamente cortas, claras y precisas: “Nuestras definiciones sólo utilizan un inglés simple que vas a entender” (p. vi).²⁶ Es el tipo de definición que Rundell describe como “más cercana al discurso natural no marcado” (1999: 44). La afirmación del diccionario reconoce así, sin decirlo, el uso flexible de un *vocabulario fundamental* (también *vocabulario definitorio restringido*) para la elaboración de sus definiciones, una técnica que data de la década de 1930, aunque comienza a generalizarse debido a la práctica en los diccionarios de la casa editorial *Longman* (1978).²⁷ No se señala en el diccionario cuántas palabras se utilizan para conformar su vocabulario definitorio. Sabemos, sin embargo, que en la primera edición del *Cambridge International Dictionary of English (CIDE)*, según lo expuesto en este, se utilizaba un vocabulario de menos de 2,000 palabras (1995: 1702).²⁸ Sobre el método para elaborar las definiciones, encontramos, primero, que la mayoría de las que apa-

26 Más adelante dice: “Cuando hemos tenido que utilizar una palabra más difícil de lo normal [en nuestras definiciones], esa palabra se explica entre paréntesis” (p. xi).

27 Al mismo tiempo que en la década de 1930 se desarrollaba la escuela del estructuralismo, con Bloomfield como su máximo exponente, en ese momento se registran también los máximos avances del llamado “movimiento de control de vocabulario”. Sobre este tema, véase Cowie (1998: 254-256) en la edición que la *International Journal of Lexicography* ofreció con motivo del centenario del nacimiento de A. S. Hornby. Ahí se dice: “La figura más destacada del movimiento de ‘control del vocabulario’ en el IRET [Instituto de Investigación en la Enseñanza del Inglés, en Tokyo] fue, por supuesto, Harold E. Palmer, que había estado interesado en la limitación de vocabulario desde 1903. [...] A Palmer lo motivaba el deseo de aligerar la carga de aprendizaje del estudiante extranjero mediante la identificación de aquellas palabras que mostraban llevar el peso principal de la comunicación cotidiana. [...] No pasó mucho tiempo antes de que Hornby hiciera su propia contribución a este trabajo. Poco después de su llegada a Tokio en 1934, Hornby ofreció a Palmer una lista de palabras, en un principio de 900 palabras, que después habría de ser refinada por ambos y publicada en 1937 como *Thousand-Word English*”. (1998: 255). Estos trabajos se añadían a los que, desde otra perspectiva, ya habían realizado E. Thorndike a principios de los 1920 y a la *General Service List* de 1936, compilada por West, Faucett, Thorndike y el mismo Palmer.

28 Al respecto, véase Bogaards (1996: 290).

recen en la muestra están construidas a la manera clásica, aunque en algunos pocos casos se opta por las *definiciones de oración*, sobre todo cuando se trata de colocaciones.²⁹ Otro aspecto que también sobresale al momento del análisis es el riguroso apego al principio de sustitución en una buena parte de sus entradas.³⁰

Ejemplos de uso

El diccionario señala en su cuarta de forros que la obra contiene cerca de 25 mil ejemplos. Además, en la “Introducción” dice: “[Los ejemplos] muestran el contexto en el que más a menudo una palabra se dice o se escribe y el tipo de palabras que van con ella” (p. vi). Recordemos que de esta manera los ejemplos sirven en este diccionario para mostrar algunas colocaciones. Sobre la forma en la que se obtienen los ejemplos, lo más adecuado parecería clasificarlos como *ejemplos adaptados*, versiones modificadas de frases auténticas, puesto que, como ya hemos dicho, la información que alimenta al diccionario se obtiene del análisis de un corpus lingüístico. Creemos que a esto se refieren también cuando se habla de la “naturalidad” de los ejemplos (un hecho, por lo demás, notable cuando se revisa la calidad de los mismos, lo que también resulta de interés a nivel pragmático).³¹ Los ejemplos, como ya he-

29 Para un análisis sobre la evolución que se dio entre las definiciones tradicionales y los rasgos generales de las definiciones de los DA de L2, véase Rundell (1998: 332-334). Herbst señala que las definiciones de oración, característica de los diccionarios *COBUILD*, son “un excelente medio para proporcionar información sobre los campos semánticos y de las colocaciones que se observan en los complementos de valencia de un verbo” (1996: 326). En este sentido, Svendsén también observa que la mejor manera para definir una colocación es a través del tipo de definición de oración, al grado que, dice, casi se hace innecesaria la ejemplificación de estos casos. (2009: 158-168)

30 Hanks (2005: 255) atribuye la introducción del principio de sustitución en la lexicografía inglesa a Samuel Johnson, en su célebre *A Dictionary of the English Language* (1755), cuya aplicación en la práctica habría de generalizarse de aquí en adelante.

31 Sobre el tema de los ejemplos adaptados, véanse Svendsén (2009: 283) y Cowie (2002). En la investigación realizada por Laufer (1992), se señala que se obtienen mejores resultados en comprensión cuando se utilizan ejemplos adaptados. Para una discusión sobre

mos dicho, complementan la triada elemental en la lexicografía de aprendizaje de L2, pues en ellos se concretiza la función de *comprobación* que de manera cognitiva demandan los alumnos ante una US desconocida. El *CLD3* maneja dos tipos de ejemplos: 1) los **de frase**, que se componen de unidades fraseológicas, generalmente sintagmas nominales o colocaciones, y 2) los **de oración**, donde también se pueden mostrar colocaciones marcadas en negritas, pero que, a diferencia de los primeros, contienen un *mensaje completo*, del cual se puede inferir un posible contexto comunicativo. Al igual que sucedía con las definiciones, al elaborar los ejemplos en el *CLD3* se tuvo cuidado de utilizar, siempre que fuera posible, un vocabulario simple o fundamental, lo cual es una prueba más, sin duda, que se trata de ejemplos adaptados. Aquí también, cuando es necesario incluir palabras más difíciles, se les agrega de manera adyacente una inserción explicativa.

Sobre la muestra de estudio, de las 1,278 UD revisadas se encontraron 1,055 ejemplos de uso, lo cual parece sugerir que se mantiene un promedio bastante alto, esto es, 0.82 ejemplos por UD; sin embargo, al revisar la distribución de los mismos, encontra-

este tema, véase Sinclair (1987a), quien, sobre el diccionario *COBUILD*, expone: “Nos concentramos en [que la obra tuviera] ejemplos reales, extraídos del corpus, con poca o ninguna edición. Esto se debe a que nadie sabe todavía lo que le da vida al inglés que se da naturalmente y no somos lo suficientemente temerarios como para sugerir que es mejor inventar ejemplos que seleccionarlos de nuestra rica tienda...” (1987b: 2). Por su parte, Herbst reporta que es justamente el diccionario *COBUILD*, que extrae sus ejemplos del corpus Bank of English, el que contiene el mayor número de ejemplos, seguido del diccionario de *Cambridge*, aunque evalúa la calidad de ambos positivamente, no sólo por su valor comunicativo, sino también porque sirven en tanto que estímulos lingüísticos (1996: 327). En un artículo por demás interesante, Xu analiza el uso de las expresiones deícticas (de lugar, tiempo y persona) en los ejemplos de uso de los cinco DA de L2 más importantes (los de las casa editoriales Oxford, Longman, Collins *COBUILD*, *Cambridge* y *Macmillan*), a la vez que los compara con los resultados que se presentan en corpus. En sus conclusiones, dice: “Los resultados de la muestra indican que, a pesar de algunas variaciones, los tipos y las frecuencias de las expresiones deícticas que se utilizan en los ejemplos de oración corresponden en gran medida a aquellos que ocurren en el discurso normal” (2005: 289-311).

mos que sólo 703 UD (55%) cuentan con uno o más ejemplos, es decir, que 575 unidades no tienen ningún. Como puede verse, en este aspecto se muestra todavía un desequilibrio considerable. Las UD que más ejemplos exponen son aquellas que aparecen marcadas como frecuentes, no sólo porque dichas unidades lleguen a tener hasta tres ejemplos por unidad, sino que, además, porque en el diccionario electrónico presentan un recuadro que contiene cinco ejemplos extras. En suma, en la muestra estudiada se encontraron 56 artículos con 289 ejemplos extras, es decir, 27.3% del total recopilado.³²

Fraseología y su lugar en el diccionario

El *CLD3* distingue entre seis tipos distintos de unidades fraseológicas y de eso depende el lugar en que se colocan: 1) las **palabras compuestas**, que aparecen como lemas en sí dentro del diccionario y reciben, por tanto, igual tratamiento. En la muestra que se estudió, encontramos 79 palabras compuestas, de las cuales, 69 son sustantivos (12.3% del total de sustantivos), 6 son adjetivos (3.3% del total de adjetivos) y 4 exclamaciones, de las 6 que se registraron en toda la muestra; 2) los **patrones gramaticales del verbo** generalmente aparecen como marcas gramaticales entre corchetes. Su posición en el artículo dependerá de a qué parte del mismo sean aplicables, pero el lugar más común, aunque no el único, será después de la información sobre la pronunciación y la categoría gramatical; 3) los **verbos de frase**, definidos como “un verbo seguido de uno o dos adverbios o preposiciones” (p. C24), aparecen como sublemas agrupados en orden alfabético dentro del

32 Estos datos concuerdan con los resultados obtenidos por Xu (2008: 401-403), quien, en otro artículo, también analiza el número de ejemplos por frecuencia de aparición en los cinco DA de L2 antes referidos: “Las entradas en el Rango de Frecuencia 1 [3,000 palabras más frecuentes] contienen un mayor número de ejemplos (19.08 en promedio) que las palabras en Rango 2 [3,001-5,000], (4.62), las cuales, a su vez, contienen más ejemplos que aquellas en el Rango 3 [más allá de 5,000] (2,44)” (2005: 293).

verbo raíz. Ya se ha dicho que los verbos de frase representan un 13.8% de las UD, sin duda una de las grandes categorías gramaticales en la lengua inglesa, y 4) las **colocaciones, expresiones y modismos**. Las primeras se muestran ya sea dentro de los ejemplos, en cursivas negritas o, como recuadros aparte (llamados de colocaciones).³³ En sí, no se ofrece una definición propia de las expresiones, pero se distinguen de las colocaciones, pues estas aparecen como sublemas en las palabras de base. Finalmente, los modismos se definen como “grupos de palabras que tienen un significado diferente al significado usual que tiene cada una de las palabras por separado. A menudo, es imposible inferir qué significan. Se utilizan en todo tipo de lenguaje, pero sobre todo en situaciones informales”. (p. C26). También se encuentran como sublemas en las palabras de base, pero su tipografía cambia en el diccionario electrónico.

El diccionario electrónico

El usuario puede hacer uso del *CLD3* a través del diccionario impreso, del cual hemos dado cuenta hasta ahora, por medio de la versión electrónica tanto en CD-ROM como en línea, este último puede consultarse de manera gratuita³⁴, o también vía la aplicación para teléfono celular, la cual puede adquirirse y descargarse a través de su tienda en línea. Curiosamente, por el momento no es relevante cuál formato predominará en el gusto de los usuarios, pues se vislumbra que todavía viviremos un periodo en el que coexistirán distintos formatos.³⁵

33 Sobre las colocaciones, el *CLD3* dice: “Una colocación son dos o más palabras que los hablantes nativos de una lengua a menudo dicen o escriben juntas. [...] El saber cómo usar las palabras adecuadas en conjunto es probablemente la habilidad más importante para la producción de un inglés fluido, que suene natural” (p. vi, C41).

34 Sitio web: <http://dictionary.cambridge.org>. La presentación y el contenido de las entradas es bastante similar a como aparece en el CD-ROM, aunque en esta primera opción también hay otros recursos.

35 Sobre cómo clasificar diccionarios por su presentación, véase Svensén (2009: 438-439).

El diccionario electrónico es, en todos los casos, una versión digitalizada del impreso, aunque esta presentación impone muchas menos restricciones respecto de la cantidad de información que puede mostrarse y la visualización de la misma, todo lo cual resulta en un acceso mucho más dinámico, fácil y rápido, en gran parte gracias a las nuevas funciones que posibilita este formato: 1) herramientas de pronunciación y grabación, 2) herramientas de búsqueda de palabras³⁶ y 3) tesauro, el cual sirve para encontrar sinónimos y palabras relacionadas a un término en específico por medio de listas temáticas.³⁷

Asimismo, acerca de los diccionarios electrónicos, el estudio de Dziemianko (2010) muestra que con ellos se obtienen mejores resultados que con los impresos, no sólo en tareas de producción y recepción, sino también en las pruebas de retención. En cuanto a la historia de los diccionarios electrónicos, De Schryver escribe: “Probablemente, el más conocido de los primeros [diccionarios en] CD-ROM fue el *Oxford English Dictionary on Compact Disk*, publicado en 1987 en dos discos (A-N y O-Z), más tarde en uno. Simplemente contenía la edición de 1928 del *OED* y ofrecía algunas opciones de búsqueda limitadas [...] (Milic, 1990). [...] El primer diccionario de aprendizaje en CD-ROM fue el *Longman Interactive English Dictionary* (1993).” (2003: 190) Sobre los inicios de la lexicografía electrónica a finales de las décadas de 1960 y su desarrollo en la década de 1980 y 1990, véase Nesi (2000: 839).

36 Esta sola función tiene cuatro herramientas distintas: 1) El **recuadro de búsqueda**, con la *herramienta de búsqueda difusa*, el uso de *operadores booleanos* y la *función de autocompletar*, 2) la herramienta de búsqueda avanzada, en donde, además de ingresar un término, se permiten búsquedas de acuerdo a otros criterios, como *sólo palabras frecuentes*, *categoría gramatical*, *uso*, *región*, *tópico*, entre otros, 3) la **ventana de búsqueda en lectura** (*QuickFind*), y 4) la **ventana de búsqueda en escritura** (*SuperWrite*). Estas dos últimas funcionan de manera similar: cuando se activan, la ventana del diccionario se reduce lo más posible para poderla utilizar sin estorbar al usuario mientras escribe en otro programa o lee otro documento en pantalla; esto vislumbra cuán imperceptible podría volverse el diccionario en el futuro.

37 El objetivo explícito por el cual se incluye el tesauro en esta obra es porque su uso permite al estudiante expandir su vocabulario y aprender más sobre un cierto tema. Sobre la función didáctica de los diccionarios de sinónimos y cómo pueden mejorar el conocimiento lingüístico de los estudiantes de lenguas extranjeras, véase Hausmann (1990: 1069-1071). Por otra parte, acerca de las funciones, tanto históricas como modernas, que cumplen los tesauros, véase Marelló (1990: 1083-1090). Aquí también se hace referencia al papel que ya se le atribuía a la memoria en algunas de estas obras.

Si se revisan las críticas que se le hicieron al *CIDE* (1995),³⁸ podrá verse que, en general, la calidad de su contenido ha mejorado de manera considerable, aunque, derivado del análisis, todavía podríamos hacer algunas recomendaciones en ciertos temas. Una vez que ya hemos revisado los elementos que componen el *CLD3*, procederemos a detallar, con ayuda del protocolo de lectura y reflexión en voz alta, cómo se llevó a cabo la investigación sobre el uso del diccionario.

Protocolo de lectura y reflexión en voz alta

En este apartado detallaremos de qué manera y con qué objetivo se aplicó el *protocolo de lectura y reflexión en voz alta*, de Ericsson & Simon (1980, 1993) dentro de un estudio exploratorio, no representativo, a nueve universitarios, hablantes de español, estudiantes de inglés como segunda lengua (L2), en nivel intermedio, para así poder conocer las estrategias de aprendizaje que se fomentan con el uso del diccionario de aprendizaje (DA) de L2 y que también se utilizan durante la consulta de otros. Recordemos que en este caso, el protocolo se aplica a la lectura del *Cambridge Learner's Dictionary (CLD3, 2007)*, un diccionario *monolingüe*, es decir, que la lengua en la que se escribió es también el objeto de estudio. Por tanto, si resulta relevante analizar los procedimientos de comprensión que lleva a cabo el estudiante en la lectura de un texto cualquiera, esperamos que al revisar los procesos de comprensión de un texto destinado específicamente para tal propósito, con el objetivo de conseguir un cierto aprendizaje, podremos alcanzar un análisis mucho más detallado de las estrategias a las que se recurre con dicho objetivo.

38 Véase, por ejemplo, Herbst (1996).

Protocolo de lectura

El *protocolo de lectura y reflexión simultánea* (también llamado protocolo de introspección), desarrollado por Ericsson & Simon (1980, 1993), consiste en leer un determinado texto y, al mismo tiempo, comentar en voz alta las ideas que surjan a partir del mismo. Nuestro objetivo al utilizar este procedimiento es conocer aquella información relevante que, durante su lectura, le genera al estudiante algún tipo de *reacción cognitiva explícita*, esto es, expresada en palabras, cualquiera que esta sea, (en tanto que se mantenga relacionada, claro está, al aprendizaje de una L2). Este tipo de protocolo permite encontrar desde una redacción confusa, que cause problemas al estudiante al momento de leerla, hasta la detección de aquella información que este identifica como insuficiente y sobre la que se necesita mayor elaboración (manera externa a la lectura) para poder considerar que se le ha comprendido (1993: 135-137). En nuestro caso, nos interesaba analizar los resultados desde la perspectiva de las *estrategias de comprensión*, las cuales hemos reseñado.³⁹

Para el protocolo se eligieron a nueve estudiantes universitarios mexicanos, todos ellos participantes voluntarios, hablantes de español y estudiantes de inglés como L2 del cuarto nivel (último nivel intermedio) del Curso General de Inglés impartido por el Departamento de Inglés del Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Al elegir a estudiantes en el último curso de nivel intermedio nos aseguramos de que hubieran pasado por la serie de evaluaciones de nivel que requiere dicha institución y que, por tanto, tuvieran una misma experiencia y exposición general a la L2 en cuestión, pues se requerían estudiantes regulares que no

39 Sobre el uso de reportes verbales para investigación, aplicados en específico al aprendizaje de L2, véase Faerch & Kasper (1987). El mismo Svensén (2009: 455) da cuenta de este tipo de metodología como una de las más importantes en la investigación sobre el uso de diccionarios.

hubieran tomado antes un curso parecido, aunque en la actualidad estuvieran en contacto constante con la L2, esto es, por las características de sus respectivas carreras. En lo que respecta a la edad, nos aseguramos que se tratara definitivamente de estudiantes de una L2 y que no hubiera variaciones importantes; estas fluctuaron entre los 19 (mínima) y 23 años (máxima). El promedio general de edad de los nueve estudiantes fue de 20 años al momento de realizar el protocolo.

La instrucción general que se les dio a los estudiantes fue leer las entradas lexicográficas y expresar en voz alta todos los pensamientos o aspectos relevantes de comprensión que surgieran conforme leían el texto; al respecto, no se les solicitó ninguna otra tarea a realizar durante dicho procedimiento. La grabación del protocolo se llevó a cabo en el Centro de Apoyo a la Docencia de la misma institución, en donde previamente se les entregó un cuestionario general de información personal para llenar, se les dieron las instrucciones recomendadas para el procedimiento, dos materiales de prueba previos, que se corrieron para corroborar su comprensión sobre cómo aplicar el protocolo, y el material definitivo sobre el cual se realizó la grabación.

Sobre el material que se les dio a leer a los estudiantes, se decidió que, de los 58 artículos lexicográficos marcados como frecuentes dentro de la muestra antes descrita, se tomarían todas aquellas que fueran *unidades lexicográficas completas* (ULC), es decir, aquellas que tuvieran ejemplos de uso, pues sobre todo nos interesaba observar en los estudiantes las reacciones que ocasionaba la lectura de estos ejemplos. Como resultado, obtuvimos un total de 178 unidades. El objetivo que se planteó fue que cada una de estas ULC fuera leída tres veces, esto es, por tres estudiantes distintos, para así poder contrastar tres resultados en cada caso. Para lograr esto, se dividió a los estudiantes en tres grupos, que en adelante distinguiremos como Grupos A, B y C, de manera que en cada uno de estos quedarán tres estudiantes (en adelante, Sujeto A1, A2 y A3, Sujeto B1, B2...) y que a los tres

grupos les correspondiera la lectura de una sola parte de la muestra de entradas, dividida en tres partes iguales (en adelante, Primero, Segundo y Tercer Segmento).⁴⁰ Al finalizar la aplicación del protocolo, en promedio cada estudiante leyó 59.3 ULC en 19.3 artículos lexicográficos. Sobre la duración del protocolo, el promedio general de lectura de los tres grupos se estableció en 23 min. 25 s., siendo la mínima 18 min. 50 s., y la máxima 26 min. 33 s.

Resultados

En los siguientes apartados haremos el análisis de las estrategias de comprensión que utilizaron nueve estudiantes de inglés como L2 a nivel intermedio durante la aplicación del protocolo de lectura y reflexión en voz alta de 178 ULC del *Cambridge Learner's Dictionary (CLD3, 2007)*. Desde nuestra perspectiva, todos los fenómenos que aquí se presentan son, en cierto sentido, formas o estrategias que el estudiante adopta para lograr la máxima comprensión posible de una lectura en una L2, en este caso, el inglés.

40 En resumen, el trabajo se distribuyó de la siguiente manera: el Grupo A, compuesto por los Sujetos A1, A2 y A3 leerían la parte del diccionario correspondiente a las entradas que iban desde *gain*, el primer artículo de la muestra, hasta *give* (Primer Segmento), es decir, un total de 72 ULC en 22 artículos lexicográficos; el Grupo B, compuesto por los Sujetos B1, B2 y B3, trabajarían la parte que iba desde *glad* hasta *grab* (Segundo Segmento), es decir, un total de 53 ULC en 15 artículos lexicográficos, y el Grupo C, compuesto por los Sujetos C1, C2 y C3, leerían las entradas que iban desde *gradual* hasta el último artículo de la muestra, *guy* (Tercer Segmento), es decir, un total de 53 ULC en 24 artículos lexicográficos. Esta división de las entradas se hizo a partir del espacio que ocupaban dentro del diccionario impreso, de manera que quedaran repartidas de la manera más equilibrada posible entre los tres grupos.

Fenómenos generales

A continuación, presentamos los fenómenos generales sucedidos durante el protocolo, es decir, aquellos que encontramos de manera recurrente en todos o la mayoría de los estudiantes que participaron. Cabe señalar que, si bien haremos algunas observaciones a lo acontecido durante toda la lectura de los artículos lexicográficos, nuestro análisis se centrará sobre todo en lo que sucedió durante la lectura de los ejemplos de uso, pues, como hemos dicho, es la parte de la unidad lexicográfica que resulta de nuestro especial interés, en tanto que es ahí donde debería comprobarse la información que se ha proporcionado previamente dentro de la misma entrada.

El estudiante recurre a la L1

El fenómeno que apareció con mayor frecuencia durante el ejercicio fue el de recurrir directamente a la L1 para corroborar que la interpretación sobre el contenido semántico leído era la correcta. Esto es lo que sucedió, a manera de ejemplo, cuando en el Grupo A durante la lectura de la entrada *game*, el Sujeto A1 relacionó este sustantivo con de en español *juego*.

Como ya hemos dicho, en la muestra que se le presentó al Grupo A, había 72 ULC contenidas en 22 artículos. Este grupo utilizó esta estrategia 39 veces (16 sustantivos, 18 verbos, 1 adjetivo y 4 adverbios). Así pues, se registró que los Sujetos A1 y A3 encontraron la ya mencionada correspondencia entre *game* y *juego*, mientras que los Sujetos A2 y A3 la localizaron entre *give* y *dar*.

En la muestra que correspondió al Grupo B había 53 ULC. Este utilizó la estrategia de corroborar su comprensión a través de la lengua materna en 29 ocasiones (14 sustantivos, 11 verbos, 3 adjetivos y 1 adverbio). Aquí también se observan tres casos especiales: los Sujetos B1 y B3 localizaron una correspondencia entre *God*

y *Dios*, asimismo, los tres sujetos encontraron de manera individual correspondencias entre *go* e *ir* y entre *good* y *buen*, *bueno* o *buena*.

Finalmente, en la muestra de lectura que le correspondió al Grupo C había 53 ULC. Este utilizó dicha estrategia en 29 ocasiones (de los cuales 10 fueron sustantivos, 15 verbos, 10 adjetivos y 4 adverbios). De igual manera, se observan dos casos especiales, esto es, cuando los Sujetos C1 y C2 encontraron una correspondencia entre *great* y *gran*, mientras que los Sujetos C1 y C3 la localizaron entre *group* y *grupo*. Al respecto, véase la Tabla 1.

Grupo	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total						
Sujeto	A1	A2	A3	B1	B2	B3	C1	C2	C3	
Sustantivo	6	5	5	9	1	4	1	5	1	37
Verbo	5	7	6	2	4	5	9	1	3	42
Adjetivo	0	1	0	1	0	2	2	2	4	12
Adverbio	1	2	1	1	0	0	0	0	0	5
Total	12	15	12	13	5	11	12	8	8	96

Tabla. 1. El estudiante acude a la L1 como estrategia (dividido por categoría gramatical).

Si se toman los resultados parciales de los tres grupos, encontramos que en promedio dicha estrategia se utilizó 10.6 veces en 59.3 entradas lexicográficas (17.9% de los casos). El análisis gramatical de los casos en los tres grupos revela que 38.5% eran sustantivos, 43.7% verbos, 12.5% adjetivos y 5.2% adverbios. Más adelante volveremos a discutir el hecho de que la lengua de reporte del protocolo hubiera sido la misma L1 del estudiante y la posible interferencia de esta situación durante el ejercicio.

Correspondencias simples y complejas

Al revisar los casos en los que el estudiante recurrió a su L1 para reforzar su comprensión sobre el texto que leía en inglés, encontramos que pudo haberse hecho una distinción pertinente en prácticamente todos los casos. Tal distinción nos pareció evidente dado que el esfuerzo cognitivo para encontrar una relación entre, por ejemplo, *go* e *ir* (uno de los dos casos en los que los tres individuos de un mismo grupo realizaron el mismo procedimiento) no es el mismo que, como caso extremo, llevó a cabo el Sujeto C3, quien al leer la frase *at a guess...* en uno de los ejemplos del lema *guess*, resolvió que era “como decir [en español] *a ojo de buen cubero*” (sic). Es por esta razón que decidimos hacer la distinción entre un procedimiento más sencillo (y también, en parte, un poco más automático) que llamamos correspondencias simples (CS), y un proceso que pareciera requerir mayor elaboración, al cual definimos como correspondencias complejas (CC).⁴¹ Véase la Tabla 2.

Grupo	Grupo A	Grupo B	Grupo C	Total						
Sujeto	A1	A2	A3	B1	B2	B3	C1	C2	C3	
CS	8	6	8	10	2	7	9	6	4	60
CC	4	9	4	3	3	4	3	2	4	36
Total	12	15	12	13	5	11	12	8	8	96

Tabla. 2. El estudiante acude a la L1 como estrategia (dividido por correspondencias).

41 Adamska-Salaciak ya hacía referencia a que las ‘equivalencias cognitivas’, dentro de su clasificación, se caracterizan por un alto grado de acuerdo intersubjetivo (lo que llama sentido prototípico) y a las cuales se puede acceder sin que se provea ningún contexto (2010: 397-400). Por supuesto que no en todos los casos resultaba tan clara la diferencia. El criterio por el cual determinamos si la referencia a la L1 se trataba de una CS o de una CC se basó, es cierto, en criterios semánticos, pero tratamos siempre, de cualquier forma, de mantener algunos criterios formales. Por ejemplo, las CS debían darse siempre en relación de uno a uno entre US simples de las dos lenguas y no entre US complejas. De igual manera, todas las US complejas se trataron como CC (excepto algunos verbos de frase en inglés, que remitían directamente a una CS en la L1).

Si se toman los promedios parciales de los tres grupos, encontramos que, en general, se recurrió a las CS en 63.2% y a las CC en 36.7% de los casos en los que se utilizó la L1 como recurso.

Correspondencias con similitud

Dentro de las correspondencias encontramos un tipo de fenómeno más específico, el cual sucedió en tres ocasiones y que detallaremos a continuación. Durante el protocolo, el Sujeto A2 expuso que la palabra *gay*, “es lo mismo” en inglés que en español. En este caso, el estudiante no sólo evidencia la correspondencia entre un término y otro, sino que hace referencia a una cierta similitud entre ambos, aparentemente semántica, aunque bien podría referirse a una en otros ámbitos (por ejemplo, pudo haber pensado que ambos conceptos tenían una *misma pronunciación* o *una misma ortografía*, o bien, tal vez intuyó o concientizó el *origen* de esta palabra y su posible *influencia lingüística*, entre otros). Lo mismo sucede en los otros dos casos. Lamentablemente, los estudiantes no ofrecieron mayor evidencia de su razonamiento, pues con esto parecen haber resuelto y comprendido el mensaje que les transmitía dicho ejemplo.

Proceso de sustitución

Finalmente, nos encontramos con un proceso de comprensión que nos parece importante detallar. Es uno que no implica, como los anteriores, la L1 del estudiante, sino que se relaciona directamente con la lengua de aprendizaje. Evidentemente, para nombrar esta estrategia tomamos el término del ámbito lexicográfico, pues se aplica y se explica de la misma manera: durante la lectura el estudiante recurrió a la definición para completar la comprensión tomó la parte de esta que explicaba la US que le ocupaba y la sustituyó para corroborar su significado y asegurar la comprensión. Para ejemplificarlo, retomamos el procedimiento del Sujeto A1 (quien por

cierto utilizó esta estrategia en mayor medida que todos los demás, 6 veces), cuando al leer el ejemplo *In general, the weather here stays sunny*, a manera de comentario lo repitió, pero sustituyó *in general* por *usually* (*Usually, the weather here stays sunny*), tal como aparece en la definición de esta entrada (“in general: usually, or in most situations” p. 301). Este es el mismo proceso que ya se ha reportado en otras investigaciones,⁴² con la diferencia de que en todos los casos durante el protocolo observamos un proceso de sustitución correcto y exitoso. Creemos que debe considerarse un procedimiento general, pues con excepción del Sujeto C1, todos los demás estudiantes utilizaron esta estrategia al menos una vez durante el protocolo. Si tomamos en cuenta todas las veces que los ocho individuos lo usaron, se suma un total de 15 casos (de los cuales 6 son verbos, 5 sustantivos y 4 adjetivos). Asimismo, si consideramos el promedio general, dicha estrategia se utilizó 1.6 veces, en 59.3 entradas lexicográficas (8.4% del total de las UDC). Además, sucedió un caso especial con el Sujeto C2, el cual utilizó para una entrada tanto la estrategia de sustitución como la de correspondencia, pues al leer *guy*, primero la sustituyó por *man* e inmediatamente después, como correspondencia en español, usó el término *tipo*.

Otros fenómenos

A continuación, presentamos los fenómenos que aparecieron de manera aislada, es decir, aquellas estrategias que utilizaron sólo una o dos personas durante el procedimiento, aunque no de manera frecuente. Para estos casos tomamos en cuenta no sólo aquellos fenómenos que sucedieron durante la lectura de los ejemplos, pues en realidad no se encuentra una relación directa entre dichas estrategias y la lectura de tales ejemplos.

42 En especial, véanse Miller (1984), Miller & Gildea (1987) y McCreary & Dolezal (1999: 123-124).

Pronunciación

El fenómeno de la pronunciación es un caso aparte, digno de un análisis más detallado. La mayoría de los estudiantes no pronunciaron de manera correcta un número considerable de las palabras leídas durante el protocolo. Los errores, las vacilaciones y la desconfianza fueron una constante en la mayoría de las lecturas registradas. Sin embargo, no correspondía a este trabajo hacer un recuento detallado de los errores que se cometieron, no sólo porque no es el objetivo de esta investigación, sino sobre todo por el hecho de que en ningún momento los sujetos hicieron explícita o verbalizaron de alguna manera esta problemática. Es por ello que sólo damos cuenta del caso particular en el que se hizo referencia a un aspecto de la pronunciación, el cual detallamos a continuación.

Durante todo el protocolo sólo hubo un estudiante, el Sujeto A3, que hizo dos comentarios sobre este tema; dichos comentarios hacían referencia a un mismo fenómeno, el hecho de que en inglés británico la grafía 'r', en contexto consonántico, es decir, antes de 'l' o 'd' nunca se pronuncia: es el caso de *garden* (/gɑ:d ə n /) y *girl* (/gɜ:l /), palabras que aparecieron entre las entregas a dicho grupo. La explicación que damos es que el estudiante, primero, conocía el *Alfabeto Fonético Internacional*, por lo que pudo leer la transcripción fonética y, segundo, que tenía centrada su atención en dicho fenómeno, ya sea porque antes no se había dado cuenta de ello o porque acababa de aprenderlo recientemente y aún lo tenía fresco en la mente.

Durante el estudio tampoco se hizo ningún comentario respecto de la ortografía de las palabras. Muy posiblemente la razón sea el hecho de que no se trataba de una actividad de escritura, es decir, de producción, sino tan sólo de una actividad de comprensión, por lo que no tuvieron que centrar demasiado su atención en la forma de las palabras.

US desconocidas o falta de comprensión

Los problemas de pronunciación generalmente le revelan al maestro una posible incomprensión por parte de los estudiantes respecto de lo que están leyendo, dado que muy posiblemente se trate de palabras nuevas para ellos. Si esto sucedió durante el ejercicio, la mayoría de los alumnos prefirieron no hacerlo explícito, de manera que los resultados en lo que se refiere a comprensión, en la mayoría de los casos, resultaron notables. De hecho, una de nuestras expectativas antes de llevar a cabo el protocolo en voz alta era que este ejercicio nos permitiría encontrar la relación entre el léxico que contenía la muestra y el que no conocían los estudiantes. Si bien en cierta manera el ejercicio sigue dando respuesta a nuestro planteamiento, debemos ser cautelosos con su análisis, pues solamente un estudiante, el Sujeto C2, dijo como no conocer una palabra, *shrubs* (*arbustos*), la cual se encontraba en un ejemplo del lema *grow*. Así pues, de los nueve estudiantes que realizaron la prueba, este fue el único caso que alguien de se preguntó el significado de una palabra. Ahora bien, trataremos de dar algunas posibles respuestas a este de por sí inusual fenómeno. En primer lugar, debemos considerar que todas las palabras que se utilizaron para el estudio fueron marcadas en corpus como de uso frecuente, lo que reduce la posibilidad de que los alumnos no las conocieran; si se hubieran utilizado palabras de baja frecuencia, esto seguramente hubiera afectado los resultados. Además, tendremos que confiar en que si había algún desconocimiento de las US que se presentadas, las ULC lograron su objetivo e impidieron que los estudiantes hicieran explícitas sus dudas, pues estas se resolvían conforme iban leyendo dichas unidades. Otra posibilidad es que si hubo casos en los que se desconoció una palabra, los estudiantes hayan utilizado, por ejemplo, estrategias como ignorarla, por no resultar relevante para la lectura, o bien, inferir el significado a través del contexto. Finalmente, hay que reconocer el buen nivel

léxico de los estudiantes que participaron en el estudio, lo que anticipa que podrán saltar a un más avanzado en relativamente poco tiempo.

Búsqueda de imágenes

Dos estudiantes (Sujeto A3 y Sujeto C1) hicieron cinco referencias a las imágenes como estrategia para la comprensión, aunque la naturaleza de su reflexión fue, en cierto sentido, distinta. El Sujeto A3 comentó tres lemas en el sentido de que el diccionario no había puesto una imagen donde podrían haberlo hecho: estos tres lemas fueron *garage*, *garden* y *gate* (curiosamente las tres hacen referencia a posibles partes de una casa en cierto contexto cultural y que, es cierto, bien podrían no corresponder a lo que el usuario, por su experiencia, tiene en mente cuando piensa en los componentes de una casa). Al revisar la muestra, podemos encontrar otras US sobre las que podríamos decir lo mismo. Por su parte, el Sujeto C1 simplemente hizo una breve referencia a que, de ser necesario, el usuario podía, gracias a las referencias cruzadas que se mostraban en la entrada, dirigirse a las páginas centrales del diccionario, para ver, en caso de no conocerlos, los colores que representaban los lemas *grey* y *green*.

Discusión y comentarios finales

En este apartado presentamos algunos elementos para la discusión, en tanto que en un sentido más general nos planteamos contribuir a mejora de las prácticas lexicográficas generar un mejor entendimiento sobre el proceso de aprendizaje de L2 y, con ello también, a mejores prácticas dentro de los ámbitos de la enseñanza.

Referentes visuales

Aunque resulta claro que desde hace mucho tiempo se considera indispensable incluir referentes visuales a un DA de L2, un hecho que sólo se explica si se le otorga la relevancia debida a la estrategia de *buscar un referente visual* ante una US no conocida, tal y como se ha explicado al principio de este trabajo, también es cierto que el *CLD3* no añade a su contenido todas las imágenes que es posible. Tal y como lo señala Bogaards (1996: 289), los DA de L2 siempre utilizan la definición como el primer medio para clarificar al estudiante el significado de las US. Es decir, las ilustraciones sólo son un complemento para dichas definiciones. Esto, por supuesto, choca con nuestro planteamiento sobre las estrategias de comprensión y el orden de aparición que proponemos para ellas.⁴³ Es por ello que debemos abogar porque se incluyan de manera sistemática un mayor número de imágenes, sobre todo en el diccionario electrónico, pues la necesidad de recurrir a esta estrategia, la cual antecede por su simplicidad a la búsqueda de una correspondencia en L1 o a una definición en L2 por parte del estudiante, puede aparecer en cualquiera de los casos en los que se considere pertinente.

Pronunciación

Como puede verse en el análisis lexicográfico, la pronunciación es algo que preocupa a quienes elaboraron el diccionario; a pesar de ello, todavía se omite mostrar la pronunciación de un gran número de lemas, incluyendo formas derivadas y flexiones. Si bien es cierto que en la gran mayoría de los casos se puede inferir parte de esta información en la misma entrada, o bien, refiriéndose a otros artículos (por ejemplo, para las formas irregulares); el hecho es que no

43 El mismo Bogaards señalaba en ese artículo las múltiples inconsistencias en la política de ilustración de diferentes DA de L2 (1996: 293-295).

tiene mayor sentido cruzar referencias cuando se tienen los recursos para incluir esta información en todas las entradas. Por otra parte, como lo demuestran los problemas de pronunciación que se registraron durante el protocolo en voz alta, si bien los estudiantes que participaron en el ejercicio se encontraban en el proceso de internalizar el sistema de pronunciación del inglés (un sistema, hay que decirlo, por demás irregular), lo sucedido demuestra que no han estado lo suficiente en contacto con la lengua hablada, pese a su nivel general. El hecho es que los estudiantes no ven al diccionario como la obra adecuada para resolver sus problemas de pronunciación. Aunque es cierto que el DA de L2 no funciona como la primera fuente de estímulos auditivos para el estudiante, consideramos que dicha obra puede ayudar a contribuir en este proceso, en tanto que lexicógrafos y editores lleguen a entender que los ejemplos de uso son un tipo de estímulo lingüístico no sólo escrito, sino también oral.⁴⁴ Esto podría cambiar aún más si se comprende que las UD en el diccionario se componen de preguntas y respuestas (todavía más cuando se trata de definiciones oracionales) que pueden servir de igual manera como un estímulo oral en tanto que se planteen como tales.⁴⁵

44 Sobre una de las formas en la que se pueden usar a manera de estímulo los audios de un diccionario, véanse los ejercicios que se plantean en el proyecto de revitalización de la lengua indígena yurok (Yurok Language Project), de la Universidad de California en Berkeley, a cargo de Andrew Garrett. El sitio web es <http://linguistics.berkeley.edu/~yurok/index.php>. Es también un proyecto que nos vuelve a recordar el predominio de la lengua hablada sobre la lengua escrita, un aspecto que, en la práctica, tiende a dejarse de lado en la enseñanza de una L2. Así lo han entendido también quienes desarrollaron el *Longman Dictionary of Contemporary English*, en su 5ª edición (LDOCE5), el cual contiene la grabación de más de 88,000 ejemplos lexicográficos. Acerca de este tema, véase Perry (1997).

45 Véase también Law & Sandness (1985). Es cierto que la pronunciación de cada lengua tiene una relación distinta de mayor o menor correspondencia respecto de su escritura. Nótese que los diccionarios de pronunciación son mucho más importantes para lenguas como la inglesa o la francesa, ya no se diga para las de escrituras ideográficas. Nuestra postura al respecto, sin embargo, es que no importa la lengua de la que se trate, siempre debería de poder verse en el diccionario la pronunciación de la misma, pues sin duda es

Frecuencia de aparición

Pese a que el *CLD3* utiliza la frecuencia de aparición para la selección y anotación de las US que se presentan dentro de la obra, el hecho es que no se desarrollan otros datos en este sentido. Es cierto que este no es un diccionario de frecuencia, pero habría que poner a consideración el ampliar este tipo de información en el mismo, pues podría redundar en beneficio de los estudiantes, sobre todo en cuestiones de producción en L2. Recordemos que la frecuencia puede utilizarse no sólo para contabilizar el léxico, sino también, por ejemplo, para mostrar una descripción más detallada de la morfología, la fraseología, o incluso, de aspectos sintácticos más formales.⁴⁶ Por otra parte, también es necesario llamar la atención sobre la correlación que debe existir entre *frecuencia* y *ejemplificación*, pues el mismo *CLD3* la plantea cuando proporciona un mayor número de ejemplos para las palabras marcadas como recurrentes.

Definiciones

Sobre las definiciones, el aspecto más importante a resaltar, que surgió durante el protocolo en voz alta, es el uso exitoso como estrategia de comprensión de la *sustitución de una US desconocida en L2 por una US conocida* en la misma L2, en este caso, provista por la definición del diccionario. Observamos en ello una estrategia compleja y avanzada, propia de un hablante nativo, benéfica para el estudiante de L2, en tanto que, gracias a ella, se comienzan a

uno de los temas en los que necesitan mayor ayuda los estudiantes de L2.

46 En este sentido, los diccionarios de la casa editorial *Longman* han explotado mucho mejor esta información, pues en sus páginas se muestran gráficas que indican la frecuencia de ciertos patrones gramaticales y colocaciones. Al respecto, dice Herbst: "Aunque estas gráficas son en sí poco sistemáticas, ya que abarcan una variedad de relaciones léxicas, sí ofrecen una útil ilustración de los contextos en los que normalmente se encuentra una palabra. Esta es una innovación importante y bien recibida, especialmente para propósitos de producción y de aprendizaje de vocabulario" (1996: 324).

crear asociaciones directamente en la lengua objetivo. Por otra parte, como ya mencionamos antes, los varios beneficios de las definiciones *oracionales* se muestran en varias investigaciones⁴⁷ y es por ello que nos inclinamos a pensar que, por sus características, sean la mejor solución respecto del método de definición en los DA de L2, en tanto que se acercan todo lo posible a la forma en la que un hablante nativo (y el maestro de inglés también) explicaría las palabras de manera espontánea. El tipo de definición que se presenta en el *CLD3* se acerca en muchos casos a este modelo, siendo más claro aún cuando se explican unidades fraseológicas, aunque se decide, quizá por cuestiones editoriales, no adoptar la innovación por completo y apegarse a lo tradicional.

Fraseología

Al hacer la revisión de las categorías gramaticales descritas en el diccionario, encontramos que una buena parte de las US pueden clasificarse ya no solamente como sustantivos, verbos, entre otros, sino antes bien como unidades fraseológicas de distintos tipos. Tal como expone Svensén (2009: 104), existe una tendencia creciente en la práctica lexicográfica a otorgar el estatus de lema a más y más frases, en vez de describir palabras aisladas.⁴⁸ De la misma

47 Entre las investigaciones que exponen mejores resultados en producción usando las definiciones de oración tipo *COBUILD*, es decir, que utilizan un vocabulario controlado, sobre las definiciones tradicionales, incluso en hablantes nativos, véanse McKeown (1993) y McCreary (2002).

48 Al referirnos a la mayor integración de la fraseología en las obras lexicográficas destaca, sin duda, el legado de Sinclair y el proyecto *COBUILD*. De hecho, Sinclair concebía el mejor diccionario posible como aquel centrado en frases y no ya en palabras aisladas. Al respecto, dice Moon: “[El trabajo de Sinclair] cuestiona la viabilidad del modelo tradicional del diccionario como una lista ordenada de palabras y sentidos individuales, ya sea a través de definiciones o de traducciones y apunta, en cambio, hacia un modelo radicalmente diferente, donde se encuentran los significados a través (y dentro) de la fraseología. Esto tiene implicaciones para la metodología y el diseño de los diccionarios y, más ampliamente, para la identificación del léxico de una lengua y los elementos que integran dicho léxico” (2008: 243).

manera, durante la aplicación del protocolo en voz alta, encontramos la distinción, pertinente en la mayoría de los casos, entre *correspondencias simples* (CS) y *correspondencias complejas* (CC), esto es, cuando se utilizaba la estrategia de *acudir a la L1* para corroborar el significado de una US desconocida. En este sentido, la constante aparición de uno y otro fenómeno pueden arrojar luz sobre cómo se representan y resuelven cognitivamente estas unidades, sobre todo cuando se aplica la estrategia referida.

Ejemplos

En el orden que proponemos para las ULC la principal función del ejemplo es *comprobar la información* que se ha presentado previamente en la definición de la US. Es importante no perder de vista que, si bien esto se expresa en relación al contenido semántico, es aplicable para cualquier otro tipo de información que se presente en el artículo, como lo demuestra el modelo de Stein (2002).⁴⁹ El cuidado que tenga el lexicógrafo, como sucede en el *CLD3*, para que el ejemplo cumpla con dicha función, redundará en la mejor comprensión de sus usuarios. Ya antes se ha hecho referencia a la relación entre mayor frecuencia de aparición de una US y la presentación de un mayor número de ejemplos lexicográficos en la ULC, una característica valiosa al momento de juzgar al DA de L2 en su conjunto. Por otra parte, si bien reconocemos la importancia de los *ejemplos parciales de frase* para mostrar, sobre todo en etapas básicas, los aspectos gramaticales de una US, en realidad nos inclinamos, en la mayoría de los casos, porque se expongan *ejemplos de oración completos*, dado que estos contienen necesariamente un *men-*

49 Tal y como concluye Chan (2011: 86), sería conveniente que en el diccionario se incluyera una base exhaustiva de ejemplos en los que se mostrara toda la gama de estructuras gramaticales que se utilizan con una US, toda vez que la obra se ha librado de las restricciones de espacio que imponía el formato impreso.

saje completo y un contexto que puede inferirse, lo que genera mayores implicaciones para el estudiante a nivel cognitivo.⁵⁰

El protocolo en voz alta como herramienta de análisis

En general, consideramos que el uso del protocolo en voz alta para esta investigación arrojó resultados positivos en muchos aspectos. Pese a ello, debemos hacer una revisión crítica del procedimiento, así como también plantear otras posibles pruebas con las cuales pueden contrastarse los resultados aquí obtenidos.

Desde el principio de la investigación se determinó que, durante el protocolo, la lengua de reporte debía ser la L1 de los estudiantes (español) pues aunque encontrábamos algunos inconvenientes esta era, sin duda, la lengua en la que los estudiantes se sentían más cómodos para expresar sus impresiones. Al respecto, consideramos que se tomó la decisión correcta, sin embargo, no podemos negar la posibilidad de que el uso de la L1 como vía de reporte haya predisposto a los estudiantes a utilizar en demasía la estrategia de acudir a este para corroborar la comprensión de los artículos que leían.⁵¹

De cualquier manera, creemos que los resultados obtenidos durante esta investigación se pueden replicar de varias maneras, por ejemplo: 1) pidiéndole a los sujetos que utilicen la L2 como lengua de reporte (si se quiere, con la posibilidad de recurrir a la L1

50 Queda todavía por estudiar en qué medida en los ejemplos de uso al estudiante se le muestra no sólo lo normalmente *dicho* sino también lo que es *evidente* para el hablante nativo, en términos de construcciones tanto lingüísticas como cognitivas. Muchas de esas construcciones, en tanto que evidentes, seguramente tienen un correlato en la L1, pero el alumno las desconoce o no las ha internalizado.

51 Es justo por eso que se tuvo especial cuidado en revisar que sólo se etiquetaran los casos en los que efectivamente se encontró dicho fenómeno y que esto fuera durante la lectura de los ejemplos de uso. Por otra parte, hay un elemento que nos conduce a pensar que los resultados obtenidos no sufrieron una grave distorsión, pues ocho de los nueve estudiantes que participaron en la investigación utilizaron en algún momento la estrategia opuesta, es decir, preferían, en algunos casos, explicar la comprensión de una US a través de una sustitución, todo esto en la L2.

en caso de ser necesario); 2) hacerles explícita a los sujetos la gama de posibles estrategias de comprensión que deben reportar durante la lectura; 3) aumentar el número de sujetos para el estudio, pues aunque parece que las estrategias de comprensión dependen en gran medida del tipo de léxico que se trate, de esta manera se podría obtener también algún tipo de información estadística sobre el perfil de aprendizaje de los usuarios, y 4) que los sujetos ya no sean estudiantes sino profesores de L2, en cuyo caso, después de la lectura de una UD, deberán seleccionar el tipo de estrategia que consideran más adecuada para la explicación de la US que se les haya presentado.

El diccionario electrónico

Svensén (2009: 454) se pregunta en qué medida la aparición del diccionario electrónico ha afectado la manera en que vemos y utilizamos los diccionarios hoy en día. Mientras que el diccionario impreso, con una tradición de más de 500 años, ha tenido que ser, necesariamente, a través del tiempo un texto estático con una estructura rígida, en cambio, el diccionario electrónico tiende a ser cada vez más flexible y dinámico. Su aparición debe entenderse como parte de la irrupción que, desde la segunda mitad del siglo XX, representan las nuevas tecnologías del lenguaje, cuyos avances continuos pueden verse todos los días y de los que no se mantendrán ajenas la teoría y la práctica lexicográfica, en tanto que forman parte del campo mucho más amplio de la lingüística aplicada. Por esto mismo, aunque podemos prever que presenciaremos todavía muchos cambios en esta disciplina, consideramos pertinente señalar a continuación algunas posibles tendencias.⁵²

52 En general, sobre las mejoras que han traído a la práctica lexicográfica los DA de L2, véanse Herbst (1996), Rundell (1998) y Cowie (1999). Un trabajo que revisa a fondo las múltiples y posibles innovaciones de los diccionarios del futuro puede verse en De Schryver (2003).

Tendencias generales

Por una parte, es cierto que el *diccionario de lengua general*, tal como lo conocemos, ha sido ya desde hace mucho tiempo muchos diccionarios a la vez, pues contiene la información propia de uno pictórico, uno de pronunciación, uno de ortografía, entre otros.⁵³ De hecho, De Schryver argumenta que la *integración* de varios diccionarios en una sola obra de referencia es la única tendencia segura que veremos en todos o la mayoría de los proyectos lexicográficos a futuro (2003: 189).⁵⁴ En este mismo sentido, si algo podemos concluir de la aplicación general del protocolo en voz alta es que las estrategias consideradas de niveles bajos de aprendizaje todavía se siguen aplicando, al menos en los casos estudiados, en intermedios.⁵⁵ Es por ello que sigue siendo de gran importancia analizar la pertinencia de integrar un *diccionario bilingüe* al *monolingüe de aprendizaje de L2*, e incluso, alguno de los llamados *diccionarios híbridos*,⁵⁶ entre otros, pues para lograr la comprensión

53 El diccionario electrónico se sigue enriqueciendo, además, gracias a los distintos *enlaces* que contiene, no sólo de texto, sino también de audio, imágenes, vídeos, entre otros (dentro o fuera de lo cual crea una verdadera obra multimedia).

54 El mismo *CLD3* resulta una muestra de la posible integración entre un diccionario y un tesoro. Sobre la integración de distintos recursos lingüísticos en una misma obra y esta tendencia en la lexicografía, véanse Lemmens & Wekker (1990), Leech & Nesi (1999), De Schryver (2003: 165) y Verlinde *et al.* (2010: 5).

55 Laufer & Hill (2000: 68) encontraron una mayor retención por parte de los estudiantes al consultar las palabras desconocidas tanto en L1 como en L2. Es la postura que ya se había expresado antes en Laufer & Kimmel y Laufer & Hadar (ambos de 1997), a quienes les parece apropiado dar a los estudiantes en el diccionario tanto la información monolingüe como la bilingüe. Sobre la transición por la que deben pasar los estudiantes, es decir, de utilizar primero diccionarios bilingües y después monolingües, véase Stein (1990).

56 Estos diccionarios deben, sin duda, mencionarse como parte de la revolución lexicográfica antes expuesta: nos referimos al *diccionario bilingüizado* y al *diccionario puente bilingüe*. Sobre este último, Svensén dice: "El diccionario puente se basa en un diccionario de aprendizaje de L2 monolingüe, pero aquí las explicaciones sobre el significado han sido traducidas a la lengua materna de los usuarios, aunque eso no es todo: el diccionario puente se ha desarrollado sobre la base del diccionario *COBUILD* antes mencionado, donde las definiciones se formulan como frases enteras, que constan de dos partes, [sin embargo], en el diccionario puente, el lema, que aparece en la primera parte de la oración, se deja sin traducir. [...] El primer diccionario puente que se publicó fue el *Collins COBUILD*

de un determinado mensaje, el estudiante se valdrá de todas las estrategias de las que pueda echar mano, entre ellas, acudir a su L1.

Por otra parte, las herramientas de búsqueda, tal y como aparecen en el *CLD3*, han hecho, sin lugar a dudas, más fácil y más rápido el proceso de consulta de una *US no conocida*, y podemos afirmar que las nuevas generaciones de DA de L2 ya las han adoptado plenamente.⁵⁷ Sin embargo, lo que nos parece más relevante en esto es el hecho de que se descubre la posibilidad de que el diccionario tenga una *lista flexible de artículos*, esto es, que pueda variar su orden, tamaño y composición⁵⁸ de acuerdo a uno o más criterios y conforme a las necesidades del usuario. Esto ya sucede, parcialmente, en el *CLD3* con la herramienta de búsqueda avanzada, aunque todavía depende en prácticamente todos los casos del orden alfabético para presentar los resultados. En el mismo sentido, resulta un paso natural para la próxima generación de dicciona-

Brazilian Portuguese Bridge Bilingual Dictionary (1995)". (2009: 20-1) Hay que llamar la atención al hecho de que los diccionarios bilingüalizados surgen al mismo tiempo que se desarrollan los DA de L2, justamente con otra de las obras de A. S. Hornby, el *Oxford Student Dictionary for Hebrew Speakers*, de 1978. Para un estudio que apunta a que se obtienen mejores resultados con los diccionarios bilingüalizados, véase Laufer & Melamed (1994). En este estudio también se refieren a la efectividad de los ejemplos para la comprensión y el papel de confirmación que juegan las correspondencias en L1 en etapas avanzadas. En este mismo sentido, también puede verse la propuesta de los *diccionarios bilingüalizados diferidos*, en especial el *Easy English Dictionary with a Catalan-English Vocabulary* (2004) tal y como se muestra en Pujol et al. (2006).

57 Esta es la misma tendencia que describe Verlinde et al. cuando dice: "Ofrecer un acceso inmediato a la información relevante cuando se requiere representa el futuro para los diccionarios y, en general, para cualquier obra de referencia" (2010: 12).

58 La composición de la lista de artículos redundará siempre en el tamaño del diccionario mismo, un aspecto que debe ponerse a consideración, no ya por cuestiones de espacio en la obra impresa, sino sobre todo cuando se piensa en los distintos niveles en el que se atiende a los usuarios. Al respecto, cabe hacer una crítica al estado de la investigación sobre el uso de obras lexicográficas, pues la mayoría de los estudios se centran solamente en los 'cinco grandes' DA de L2 (como se ha mencionado, las obras de las cinco casas editoriales más importantes en la materia: Oxford, Longman, Collins COBUILD, Cambridge y Macmillan, diccionarios de gran tamaño, dirigidos a estudiantes avanzados), pero se omite el hecho de que estos diccionarios no son adecuados para el estudiante de nivel intermedio y básico. Bien haríamos en dejar atrás los tiempos en que los diccionarios se promocionan por su volumen y no por otras cualidades.

rios el flexibilizar la estructura interna de los artículos lexicográficos, esto es, tanto la selección⁵⁹ como el orden de exposición de los elementos.

Al final de esta investigación, sin embargo, todavía cabe hacernos la pregunta planteada por Svénson (2009: 459) acerca de si se requieren mejores usuarios o mejores diccionarios⁶⁰ para lograr procesos de consulta más exitosos. Por supuesto, como él lo dice, no es un problema de uno u otro, sino de avanzar en ambos sentidos. Algunos de los estudiantes, al finalizar el protocolo, expresaron su sorpresa, pues nunca habían reflexionado sobre el valor y utilidad que podían encontrar en una obra de esta naturaleza. Esta es, desde la perspectiva de los usuarios, la situación que evidencian y a la cual tratan de dar solución los trabajos coordinados desde 1997 por Valdez en la ENALLT de la UNAM.⁶¹ Sin embargo, desde el ámbito de la producción de diccionarios, inevitablemente asumiremos la postura idealista expresada por Varantola: “Seré descaradamente egoísta y pediré lo imposible. Voy a abogar por un diccionario que siempre se adapte a mis necesidades y siempre esté listo para darme exactamente la respuesta que necesito, una respuesta con la que voy a estar de acuerdo. También espero que el diccionario sea capaz de darme respuestas satisfactorias a las preguntas que haya olvidado hacerle” (2002: 31).

59 Al menos en principio, el DA de L2 debería contener toda la información lingüística existente sobre cada unidad que se trate y estar siempre disponible a través del sistema de acceso del diccionario, aunque eso de ninguna manera significa que toda esa información se le tiene que mostrar al estudiante en todo momento, de hecho, quizá debe presentársele sólo aquella que resulte relevante para su consulta. Sobre este tema, véase Coffey (2006: 159-65).

60 El asunto no es menor. Acerca de este tema, véanse Béjoint (1981) y Svénson (2009: 259). Al respecto, cabe preguntarnos, ¿cómo esperar que los estudiantes saquen provecho de toda la información que provee un diccionario si ni siquiera es seguro que estén conscientes del abanico de posibilidades que ofrece?

61 Vale la pena notar que la enseñanza sobre el uso del diccionario, promueve, entre otras cosas, la conciencia descriptiva por parte del estudiante de una vasta gama de fenómenos lingüísticos, lo cual siempre resultará útil dentro el proceso de aprendizaje.

Reconocimientos

Esta investigación se llevó a cabo durante mi estancia como maestranda de la Maestría en Lingüística Aplicada en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), con el apoyo del Programa de Becas para Estudios de Posgrado, como parte del Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNCP) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt).

Agradezco especialmente a mi tutora, la Dra. Marisela Colín Rodea, por su disposición y ayuda durante la elaboración de este trabajo.

Referencias

Diccionarios y obras lexicográficas

- Procter, P. (ed.). (1995). *Cambridge International Dictionary of English*. Cambridge: Cambridge University Press (CIDE).
- Procter, P. (ed.). (1978). *Longman Dictionary of Contemporary English*. Primera edición. Harlow: Longman. (LDOCE1).
- Sinclair, J. et al. (eds.). (1987). *Collins COBUILD English Dictionary*. Primera edición. Londres / Glasgow: Collins. (COBUILD1).
- Walter, E. (ed.) (2007). *Cambridge Learner's Dictionary* (3rd Edition). Cambridge: Cambridge University Press. (CLD3).
- Walter, E. (ed.). (2005). *Cambridge Advanced Learners' Dictionary*. Segunda edición. Cambridge: Cambridge University Press. (CALD2).

Otras referencias

- Adamska-Salaciak, A. (2010). Examining Equivalence. *International Journal of Lexicography* 23(4): 387-409.

- Atkins, B. T. S. y Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- Atkins, B. T. S. y Varantola, K. (1997). Monitoring Dictionary Use. *International Journal of Lexicography* 10(1): 1–45.
- Barnhart, R. y Barnhart, C. (1990). The dictionary of neologisms. En Hausmann, F. J. et al. (eds.), *Dictionaries: an international encyclopedia of Lexicography*. 1-3, 1989–1991. Berlín: De Gruyter.
- Béjoint, H. (1981). The foreign student's use of monolingual English dictionaries: a study of language needs and reference skills. *Applied Linguistics* 2(3): 207–222.
- Bogaards, P. (1996). Dictionaries for learners of English. *International Journal of Lexicography* 9(4): 277–320.
- Bogaards, P. y van der Kloot, W. A. (2001). The Use of Grammatical Information in Learners' Dictionaries. *International Journal of Lexicography* 14(2): 97–121.
- Chan, A. Y. (2011). Bilingualised or monolingual dictionaries? Preferences and practices of advanced ESL learners in Hong Kong. *Language, Culture and Curriculum* 24(1), 1–21.
- Coffey, S. (2006). High-frequency grammatical lexis in advanced-level English learners' dictionaries: From language description to pedagogical usefulness. *International Journal of Lexicography* 19(2): 157–173.
- Cowie, A. P. (2002). Examples and Collocations in the French 'Dictionnaire de langue'. En: Corréard, M. H. (ed.). *Lexicography and Natural Language Processing* (pp.73–90). A Festschrift in Honour of B. T. S. Atkins. Euralex 2002.
- Cowie, A. P. (1999). *English Dictionaries for Foreign Learners. A History*. Oxford: Clarendon Press.
- Cowie, A. P. (1998). A. S. Hornby, 1898–1998: a centenary tribute. *International Journal of Lexicography* 11(4): 251–268.

- De Schryver, G.-M. (2003). Lexicographers' Dreams in the Electronic-dictionary Age. *International Journal of Lexicography* 16(2): 143-199.
- Dolezal, F. T. y McCreary, D. R. (1999). *Pedagogical lexicography today. A Critical Bibliography on Learners' Dictionaries with Special Emphasis on Language Learners and Dictionary Users*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Dziemianko, A. (2010). Paper or electronic? The role of dictionary form in language reception, production and the retention of meaning and collocations. *International Journal of Lexicography* 23(3): 257-273.
- Ericsson, K. A. y Simon, H. A. (1980). Verbal reports as data. *Psychological Review* 87: 215-251
- Ericsson, K. A. y Simon, H. A. (1993). *Protocol Analysis: Verbal Reports as Data*. Massachusetts: Bradford Books/MIT Press.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1987). From product to process: Introspective methods in second language research. En: Faerch, C. y Kasper, G. (eds.). *Introspection in second language research* (pp. 5-23). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hanks, P. (2005). Johnson and Modern Lexicography. *International Journal of Lexicography* 18(2), 243-266.
- Hanks, P. (2004). The syntagmatics of metaphor. *International Journal of Lexicography* 17(3): 245-274.
- Hartmann, R. R. K. y James, G. (1998). *Dictionary of Lexicography*. Londres/ Nueva York: Routledge.
- Hausmann, F. J. et al. (eds.). (1989-1991). *Dictionaries: an international encyclopedia of Lexicography* (pp.1-3). Berlín: De Gruyter.
- Herbst, T. (1996). On the Way to the Perfect Learners' Dictionary: a First Comparison of OALD5, LDOCE3, COBUILD2 and CIDE. *International Journal of Lexicography* 9(4): 321-57.
- Lara Ramos, L. F. (1997). *Teoría del diccionario monolingüe*. México: Colegio de México.
- Laufer, B. (1992). Corpus-based versus Lexicographer Examples in Comprehension and Production of New Words. En: Tommola, H. y Varrantola, K. (eds.). *Euralex '92 Proceedings (Studia Translatologica A2) Part I* (pp. 71-76).

- Laufer, B. y Melamed, L. (1994). Monolingual, bilingual and bilingualised dictionaries: Which are more effective, for what and for whom. *Euralex 1994 Proceedings* (pp. 565-576).
- Laufer, B. y Hadar, L. (1997). Assessing the Effectiveness of Monolingual, Bilingual, and 'Bilingualised' Dictionaries in the Comprehension and Production of New Words. *The Modern Language Journal* 81(2): 189-196.
- Laufer, B. y Kimmel, M. (1997). Bilingualised Dictionaries: How Learners Really Use Them. *System* 25(3), 361-369.
- Laufer, B. y Hill, M. (2000). What Lexical Information Do L2 Learners Select in a CALL Dictionary and How Does It Affect Word Retention? *Language Learning and Technology* 3(2): 58-76.
- Law, A. G. y Sandness, G. D. (1985). A Microcomputer-Based Electronic Dictionary for Blind Persons. *Dictionaries: Journal of the Dictionary Society of North America* 7(1): 246-52.
- Leech, G. y Nesi, H. (1999). Moving towards perfection: The learners' (electronic) dictionary of the future. En: Herbst, T. y Popp, K. (eds.). *The Perfect Learners' Dictionary (?)* (pp. 295-306). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Lemmens, M. y Wekker, H. (1990). Optical Data Storage and Dictionaries En: Magay, T. y Zigány, J. (eds.). *BudaLEX'88 Proceedings, Papers from the Euralex Third International Congress* (pp. 281-286).
- McKeown, M. (1993). Creating Effective Definitions for Young Word Learners. *Reading Research Quarterly* 28(1): 16-31.
- McCreary, D. R. (2002). American Freshmen and English Dictionaries: I had aspersions of becoming an English Teacher. *International Journal of Lexicography* 15(3): 181-205.
- Miller G. (1984). How to Misread a Dictionary. En: Wilks, Y. (ed.). *Proceedings of Coling '84. Morristown: Association for Computational Linguistics*.
- Miller, G. y Gildea, P. M. (1987). How Children Learn Words. *Scientific American* 257(3): 86-99.
- Moon, R. (2008). Sinclair, Phraseology, and Lexicography. *International Journal of Lexicography* 21(3): 243-254.

- Nesi, H. (2000). Electronic Dictionaries in Second Language Vocabulary Comprehension and Acquisition: the State of the Art. En: Heid, U. et al. (eds.). *Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress* (pp. 839–847). Stuttgart: Institut für Maschinelle Sprachverarbeitung, Universität Stuttgart.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Nueva York: Newbury House/Harper & Row
- Perry, B. C. (1997). Electronic learners' dictionaries (ELDs): An overview of recent developments. *Computer-Assisted Language Learning-Electronic Journal*.
- Pujol, D, Corrius, M. y Masnou J. (2006). Print deferred bilingualised dictionaries and their implications for effective language learning: A new approach to pedagogical lexicography. *International Journal of Lexicography* 19(2): 197–215.
- Rundell, M. (1998). Recent Trends in English Pedagogical Lexicography. *International Journal of Lexicography* 11(4): 315-42.
- Rundell, M. (1999). Dictionary use in production. *International Journal of Lexicography* 12(1): 35–54.
- Scholfield, P. J. (1999). Dictionary Use in Reception. *International Journal of Lexicography* 12(1): 13–34.
- Searle, J. R. (1969). *Speech acts: An essay in the philosophy of language* (Vol. 626). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. (1987a). *Looking Up. An account of the COBUILD project in lexical computing*. Londres/Glasgow: Collins.
- Sinclair, J. M. (1987b). *The Dictionary of the Future*. Collins English Dictionary Annual Lecture. University of Strathclyde
- Stein G. (1990). From the Bilingual to the Monolingual Dictionary. En: Magay, T. y Zigany, J. (eds.). *BudaLEX '88 Proceedings: Papers from the EURALEX Third International Congress* (pp. 401-407). Budapest: Akadémiai Kiado.
- Svensén, B. (2009). *A handbook of lexicography: the theory and practice of dictionary-making*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Svensén, B. (1993). *Practical Lexicography: Principles and Methods of Dictionary-Making*. Sykes, J. y Schofield, K. (trads.). Oxford/Nueva York: Oxford University Press.
- Valdez Ramos, J. (2008). El uso del diccionario a través del video: productos y procesos paralelos. *Memoria III Congreso Internacional de Lexicografía*. Málaga: Asociación Española de Estudios Lexicográficos.
- Van der Meer, G. (1999). Metaphors and Dictionaries: The Morass of Meaning, or how to get two Ideas for one. *International Journal of Lexicography* 12(3): 195–208.
- Van der Meer, G. (1997). Four English Learner's Dictionaries and their Treatment of Figurative Meanings. *English Studies* 78: 556-571.
- Varantola, K. (2002). Use and Usability of Dictionaries: Common Sense and Context Sensibility? En: Corréard, M. H. (ed.). *Lexicography and Natural Language Processing: A Festschrift in Honour of B. T. S. Atkins* (pp. 30–44).
- Verlinde, S., Leroyer, P. y Binon, J. (2010). Search and you will find. From stand-alone lexicographic tools to user driven task and problem-oriented multifunctional leximats. *International Journal of Lexicography* 23(1): 1-17
- Xu, H. (2005). Treatment of deictic expressions in example sentences in english learners' dictionaries. *International Journal of Lexicography* 18(3): 289-311.
- Xu, H. (2008). Exemplification Policy in English Learners' Dictionaries. *International Journal of Lexicography* 21(4): 395-417.

¿Cómo se usa el diccionario en la clase de portugués lengua extranjera (PLE)? del artículo lexicográfico al acto verbal

Marisela Colín Rodea

Um bom dicionário que se aprende a utilizar pode, nas mãos de um professor, se transformar em excitante livro de aventuras.

Língua Portuguesa e didática.

El artículo consta de dos partes: en la primera, presentamos una reflexión sobre la lexicografía didáctica y su estado actual en México, y en la segunda, se expone el estudio realizado para el caso de portugués.

La investigación se sitúa en el área de la lexicografía didáctica y tuvo como objetivo estudiar el uso del diccionario desde la perspectiva del alumno que aprende portugués como lengua extranjera. Su metodología fue de carácter exploratorio y siguió tres etapas: la aplicación de un cuestionario para describir el conocimiento y uso del diccionario; la resolución de un ejercicio sobre estrategias empleadas para la comprensión y aprendizaje de léxico, y la evaluación de 5 artículos lexicográficos. Los resultados muestran que existe una relación entre la tarea, las estrategias de aprendizaje de léxico, las rutinas generadas por la tarea y aquellas establecidas por la propia cultura de aprendizaje del estudiante. Del segundo y tercer ejercicio se desprenden las representaciones de los alumnos sobre los diccionarios y el uso que hacen del mismo, el tipo de estrategias y de conocimiento de la obra lexicográfica.

El diccionario y su valor social

Lara (2004) define al diccionario como un objeto verbal inmanente que tiene un carácter simbólico, cultural y social. Simbólico porque el usuario acepta la naturaleza de la definición cultural, sea esta verdadera o falsa; cultural porque la descripción plasma la visión del mundo (*Weltanschauung*), es decir, una concepción integral o aprehensión del mundo, especialmente desde el punto de vista de la comunidad a la que representa; el usuario encontrará en la definición lo que para la comunidad significa una palabra; y, social porque se atienden las necesidades de la comunidad a la que va dirigido.

Lara además agrega que al ser el diccionario una obra de cultura, nos ofrece un dato relevante también para la lexicografía bilingüe y para la de aprendizaje; la idea de que “la exploración del significado no sólo define lo que nombran los signos, sino sobre todo la manera en que se significa con ellos desde la experiencia histórica de una cultura” (Lara, 2004: 88).

Así, cuando un hablante no nativo se acerca a un diccionario bilingüe la respuesta que debería encontrar sería la de “X corresponde a Y” (Lara, 2010); esto es, debe haber información sobre el tipo de relación interlingüística entre la lengua de partida y la lengua meta para aproximar al alumno a los usos que la comunidad lingüística meta hace de las palabras que este aprende. Sabemos entonces, que el diccionario es una construcción compleja que supera al acto verbal de respuesta acerca del significado de un vocablo (Lara, 1997: 259); en este sentido, ¿qué significa X? y “¿a qué corresponde?” son preguntas que plantean tareas cognitivas diferentes.

Por consiguiente, un trabajo lexicográfico bilingüe debe basarse en un análisis contrastivo de las lenguas, que informe al hablante no nativo de los elementos que desconoce de la lengua y lo oriente respecto a las diferencias y distancias culturales de los usos de ese léxico en la otra comunidad. De ahí que, desde un punto de vista metodológico, el trabajo deba ser hecho por espe-

cialistas hablantes de ambas lenguas, que siempre respondan a la pregunta ¿a qué corresponde X?

De esta manera, lograremos en la definición de una palabra la reconstrucción del significado, en la cual subyace la noción saussureana de signo lingüístico, es decir, la unión indisoluble del significante y significado. Así pues, la definición explicativa es la que mejor ayuda a la reconstrucción de la acepción, si observamos la relación del signo y lo que este significa, pues ofrece matices importantes en cada una de las palabras y expone su contexto de uso a través de los ejemplos.

La lexicografía didáctica

Desde esta perspectiva, los diccionarios monolingües de lengua extranjera transmiten el significado, pueden potenciar el uso de la lengua y situar al usuario dentro de un ámbito de análisis que le permita familiarizarse más con el idioma nuevo, practicar el código que está aprendiendo y afianzar así su dominio, que no pasará con el hablante nativo y los diccionarios monolingües. Sin embargo, Pratt (1997) afirma que, tradicionalmente, los diccionarios bilingües han sido elaborados para los alumnos de una lengua extranjera y que este tipo de obras favorecen las tareas de comprensión, pero no parecen apoyar la producción de esta.

Desde nuestro punto de vista, la lexicografía didáctica debe asumir al diccionario como una obra que describe una lengua con base en un enfoque léxico; tal como lo dice Josette Rey-Debove en su obra *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, pero que además atiende también las teorías sobre el aprendizaje de léxico.

Prat define al diccionario de aprendizaje como “una obra monolingüe pensada para un grupo de aprendices de lengua no materna con un conocimiento del idioma no considerablemente avanzado y

que pueden presentar problemas para entender explicaciones re-dactadas con un nivel demasiado elevado o poco usual” (Prat, 1997: 2).

En el contexto mexicano, el campo de la lexicografía presenta sus propias particularidades, algunas de ellas han sido comentadas desde 2010 en el Seminario de Lexicografía, impartido por Luis Fernando Lara en El Colegio de México.¹ Me permito referir a continuación las que considero son las ideas centrales.

En primer lugar, es un hecho que *el uso de los diccionarios no se enseña* en México, lo cual quiere decir que no es parte de nuestra educación sobre la lengua; probablemente esto se deba a la representación que hacemos del diccionario en cuanto objeto y a la definición de este como una “herramienta útil para realizar una consulta puntual”; o bien, como señala Lara (2011), puede ser porque la lengua no es uno de nuestros símbolos de identidad nacional, tal como lo es para los franceses.

En segundo lugar, *tampoco tenemos estudios sobre cómo se usan los diccionarios*, es decir, acerca de cómo los usuarios de distintas edades (niños, adolescentes y especialistas de diferentes áreas de conocimiento), utilizan o los utilizan. Tarea interesante para la lexicografía de aprendizaje, relacionada con la noción de usabilidad de una obra lexicográfica.

Y en tercer lugar, en México *existe poco interés en formar lexicógrafos*, y esta es un asunto que debe ser atendido de manera urgente.

Estas tres ideas, si bien nos hablan de la situación de la lexicografía en México, son también, algunas de ellas, propias de otras latitudes; en el caso de nuestro país, elementos como la densidad de población y la edad escolar son factores a considerar en el ámbito educativo. Es en este sentido que el uso del diccionario merece una explicación desde la lexicografía.

¹ Curso de lexicografía, impartido de enero a junio de 2010; curso de “La lexicografía monolingüe y su reflejo en la bilingüe”, realizado de febrero a junio de 2011, y el Seminario de Lexicografía, iniciado en febrero de 2012 hasta la fecha.

A pesar de este panorama, en los últimos años se han realizado algunos planteamientos para descubrir el diccionario, y pensamos que vale la pena reportar algunos de ellos aquí.

Las obras de Elizabeth Heyns (2012), *Descubre el Diccionario. Manual del Maestro y Descubre el diccionario*, libro del alumno, son dos textos complementarios con propuestas de ejercicios para presentar y usar el *Diccionario del español de México (DEM)*.² Así pues, se trata de dos herramientas dirigidas a estudiantes de secundaria, de preparatoria y al maestro; estas plantean ejercicios y recomendaciones sobre cómo escribir las palabras, cuál es su categoría gramatical, su uso social, regional o especializado, su riqueza semántica, morfológica y sintáctica; además, muestran la importancia de los ejemplo de empleo de ese léxico. La motivación de la autora para realizar estas obras es, quizá, el dato más interesante, pues Henys (2012: 16) busca “aumentar el vocabulario y la capacidad expresiva de los escolares, afirmar su identidad mediante el conocimiento del español mexicano, comprender temas que buscan hacer pensar al estudiante, ordenar sus pensamientos y saber expresarlos adecuadamente, ayudándole así a fortalecer su capacidad deductiva y su capacidad de pensamiento”. Evidentemente, estos elementos repercuten en el nivel de comprensión, análisis y síntesis del alumno. Presentados como libros de *consulta y aprendizaje permanente*, términos utilizados también para definir al *DEM*, van más allá de lo expuesto en sus textos de presentación, pues promueven un proceso de aprendizaje acompañado de la obra lexicográfica; y plantean una propuesta didáctica para la adquisición de léxico y habilidades cognitivas. La autora considera que si se logra modificar el reducido léxico de los adolescentes a través de un método de uso del diccionario y de la motivación hacia su lectura, entonces se promoverá un proceso cognitivo de gran importancia para la educación, afirmación con la que estamos totalmente de acuerdo.

2 Consultado el 26 de febrero de 2018, disponible en <http://dem.colmex.mx>

El otro caso es el del *Diccionario para armar* (2011), idea original de Leslie Alger que contó con la asesoría de Luis Fernando Lara y con el apoyo de Alas y Raíces de Conaculta Infantil, además de la participación de escritores como Carmen Leñero e ilustradores como Alejandro Magallanes. Esta es una obra integrada por 300 palabras presentadas en distintos contextos: adivinanza, rima, pequeña historia, chiste o poesía.

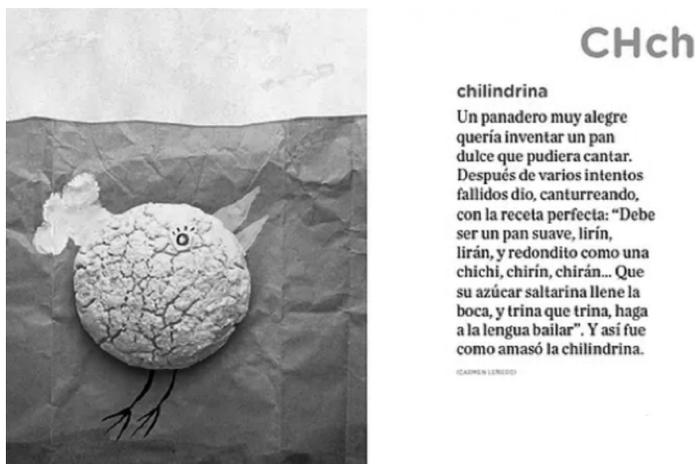


Figura 1. Diccionario para armar (2011) Tomado de <http://mbourgetr.wixsite.com/miriammartinezgarza1/eng-diccionario-paraarmar>

Los destinatarios de la obra son niños de entre 7 y 10 años. Así pues, tal como vemos en la Figura 1, se trata de una propuesta lúdica que busca emplear ciertos vocablos a partir de su forma y significado en un texto literario. El día de la inauguración de la exposición³ sobre la obra se expuso que las palabras usadas en esta se pueden ver, leer y hasta escuchar, puedes adivinarlas, alargadas y encogerlas, darles vueltas y crear historias con ellas. Hay palabras que gritan sin decirlas muy fuertes...

3 Presentada en 2011, primero, en el metro de la Ciudad de México, y más tarde, en el Centro Nacional de las Artes, dentro del marco de la Feria Internacional del Libro Infantil y Juvenil.

El diccionario es una iniciativa que busca acercar a los niños a la lengua en acción y llenar los vacíos de libros e instrumentos. Una diferencia central con los diccionarios para adultos, que promueven la reflexión, fue el considerar que para los niños las palabras son cosas, por lo que se buscó escribir una especie de obra que les diera forma: “Se trata, en palabras de Luis Fernando Lara, de palabras elegidas al azar, a partir de ámbitos en los que parecía que había palabras que a los niños les podían interesar, es un juguete hecho para los niños, para que a partir de ahí, sigan jugando”.⁴

En nuestra institución encontramos dos propuestas específicas sobre el uso del diccionario. La primera, el proyecto dirigido por Valdez Ramos, *Mejoramiento de la enseñanza: Serie: Diccionarios CELE*; en el caso de portugués, el episodio *Como dançar capoeira*, grabado por TV UNAM, que se basa en una situación comunicativa en la que utilizar el diccionario es central.

Asimismo, se realizaron videos y manuales para alemán, inglés, francés, italiano, portugués, español, hebreo, japonés, griego, ruso, árabe y chino. La propuesta didáctica de los videos fue situar el uso del diccionario en un problema de comunicación y, por tanto, en una interacción, desde una perspectiva cultural y lingüística. La importancia de este proyecto se explica si consideramos que en nuestra escuela (ENALLT) se imparten 18 lenguas como L2, siendo una de ellas el náhuatl, y porque estamos inmersos en contextos de aprendizaje de lenguas y culturas diferentes, en cuya enseñanza y aprendizaje el léxico es fundamental. Las observaciones de los profesores, desde su práctica docente, sirvieron de base para elaborar el guion del programa, el cual fue adaptado por TV UNAM y realizado con actores profesionales, profesores y alumnos y, posteriormente, se redactaron los manuales de ejercicios para el empleo de los videos. Una vez terminados estos, fueron observados, documentados y evaluados en clase. Aun cuando no se evaluaron las

4 “Diccionario para armar: juego y color en torno al lenguaje”, disponible en <http://mariana-chiesa.blogspot.mx/2011/09/ensimismada.html>

obras lexicográficas en cuestión, ni se analizaron los usos de estas en tareas de producción y comprensión, o consideraron las necesidades de los alumnos,⁵ la calidad didáctica de los videos es innegable. Se trata de obras como: *Baste de dudas, baste o cómo usar el diccionario de español (lengua materna). Manual de ejercicios* (2009) de Valdez Ramos, Angón et al., *Manual de Ejercicios para el uso del diccionario de Hebreo* (2010) de Valdez Ramos, Huarte y Benabib, y la colección “Manual de ejercicios para el uso de los programas de video” de Valdez et al.: *Cómo usar el diccionario de kanjis. Cómo usar el diccionario japonés-español. Cómo usar el diccionario en italiano, Cómo usar el diccionario en griego*. De esta serie, merece especial mención la propuesta de Silvia y Elsa López del Hierro *Apprendre a utiliser le dictionnaire: manual de ejercicios para usar el diccionario bilingüe: francés-español/español-francés y monolingüe francés* (2014).

La segunda experiencia a la que me referiré es la obra de carácter enciclopédico, actualmente en prensa, realizada por Anna Satta sobre léxico anclado a la cultura italiana. Este texto está dirigido a alumnos y profesores de italiano y es resultado de la formación crítica de la autora. De esta manera, por medio de este se pone en contacto al estudiante con un conocimiento amplio y con palabras importantes de la cultura italiana, tales como *paparazzi*.

Asimismo, en la ENALLT se están desarrollando dos propuestas lexicográficas; la primera, está enfocada en el aprendizaje de la lengua rumana, cuya metodología es un buen parámetro para diseñar un diccionario didáctico para hispanohablantes: *El diccionario de aprendizaje español-rumano (DAERUM) de Mihaela Mihailescu y Marisela Colín*.

5 Proyecto PAPIME: Diseño y producción de material didáctico para la enseñanza de lenguas en la UNAM. *Como dançar capoeira, disponible en* http://dla.cele.unam.mx/terminologia/jesus_valdez/paginas_html/entrada_1.html

1744. **ochelari de soare/ gafas**

subst. m. pl.

N. Ac.

ochelarii de soare

G. D.

ochelarilor de soare

1. Dispozitiv metalic sau de plastic format dintr-o ramă în care se fixează două lentile și care se pune la ochi pentru protecție de lumina prea puternică.

Dispositivo metálico o de plástico formado de un marco en donde se prenden dos lentes y que se pone a los ojos para protegerlos de la luz muy fuerte.

2. Expr.

- a avea ~ de cal / tener ~ de caballo; etc.

1. Am probleme cu ochii și port *ochelari* din clasa a opta.

Tengo problemas con la vista y me puse lentes en tercer año de secundaria.

2. Cum poți să vezi lucrurile așa de îngust, doar n-ai *ochelari* de cal?!

Como puedes ver las cosas de manera tan limitada, acaso tendras anteojeras.

Figura 2. El diccionario de aprendizaje español-rumano

Mientras que la segunda, consiste en la creación de diccionarios de verbos para aprender portugués, basados en el modelo de la Lingüística Sistemico Funcional de Michael Halliday (2004) y la lingüística de corpus: *Diccionario de aprendizaje de verbos en portugués lengua extranjera (DAVPLE)* de Marisela Colín.

Versión 2

assustar [asu'ʃtaR] as.sus.taR

(1).CAUSAR MEDO *v/t* Algo o alguém assusta uma pessoa quando lhe causa medo ou temor.

As chamadas psicoterapias breves **assustam** muitos psiquiatras, porque usam remédios para antecipar resultados e duram menos que um ano.

Arg 0 SUJ CAU V CD Arg M CAU Adjunt CC Arg M Adjunt CC

A cobra ficou amiga da menina, serviu para assustar as pessoas agressivas no colégio, fez companhia nos dias solitários.

(2).ASUSTAR-SE *ppn/* assustar-se, provocar medo a si próprio.

Os marmanhões não precisam se assustar.

(3).PREOCUPAR ALGO *v/t* Alguém se assusta por algo quando sente preocupação.

Assusta-me a perda de energia de milhares de jovens na madrugada, dedicados a se vingar da cidade, emporcalhando-a.

Intr. Ah, o traseiro! Precisa ser rígido e firme como o de Naomi Campbell. É um padrão que assusta.

(4).DESANIMAR ALGO *v/t* Algo assusta alguém desanimando-o.

"Mas isto não assusta nossa equipe", afirma.

Palavras afins:

abalar, alarmar, alvoroçar, amedrontar, apavorar, assombrar, atemorizar, aterrar, atemorizar, espantar, espaventar, espavorecer, intimidar, sobressaltar, surpreender, terrificar.

Figura 3. DAVPLE, entrada para "assustar"

A continuación, nos referiremos al caso de la lengua portuguesa a través del estudio realizado en las aulas.

El estudio

En lengua brasileña, entre las obras impresas y digitales destacan el *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* y el *Grande Dicionário Houaiss*, consulta restringida en línea. En cuanto que para la lengua portuguesa en general, el *Dicionário PIBERAM de la Len-*

gua Portuguesa.⁶ Por otra parte, cabe mencionar que en el mercado sólo existe un diccionario de aprendizaje, cuyo público meta son alumnos brasileños de bachillerato: *Dicionário Didático de Português*. (1998) de M. T. Biderman. Esta obra monolingüe se basa en un corpus, por lo que ofrece un léxico frecuente y actual; la información lingüística es amplia y está organizada de manera adecuada.

Como señalamos inicialmente, nuestro trabajo buscó contribuir a esta área de la lexicografía didáctica o de aprendizaje a través de un estudio que investigase en el salón de clase, y desde una perspectiva cognitiva, la percepción de los alumnos sobre las prácticas de uso del diccionario y las estrategias para aprender vocabulario.

Objetivo

En este sentido, planteamos como **objetivo general** investigar las estrategias sobre el aprendizaje de léxico de los estudiantes de portugués como lengua extranjera, PLE.

Las preguntas de investigación

Las preguntas de investigación que buscamos responder fueron las siguientes: ¿Qué representación tiene del diccionario? ¿Cómo resuelve tareas de comprensión léxica? ¿A qué medios u obras recurre? ¿Cómo usa el diccionario el alumno que aprende portugués como lengua extranjera, PLE? ¿Para qué tipo de tareas y qué estrategias emplea en la consulta de palabras?

6 <https://dicionariodoaurelio.com/fazer> , <https://www.priberam.pt/DLPO>, www.wordreference.com/espt/

Los informantes

Nuestros informantes fueron 40 alumnos de cuarto nivel de portugués lengua extranjera; correspondiente al nivel B2 señalado en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación correspondiente al Diploma Intermedio de Português Língua Estrangeira (DIPLE)

El curso de portugués

El enfoque seguido en la enseñanza de la lengua, la metodología y el libro de texto utilizado, son datos que contextualizan nuestro estudio, los cuales describimos de manera general en el siguiente cuadro:⁷

<i>Curso Ativo de Português (CAPES), Da Silva Gomes, H. et al., CELE-UNAM</i>	Dossiê socio-cultural: O Nordeste, (2000), Almeida, H., Colín, M. y Menezes L. CELE-UNAM.
<ul style="list-style-type: none">• Enfoque comunicativo• Sílabos nocional-funcional• Uso de la lengua• Gramática pedagógica• Tareas de comprensión y producción• Énfasis inicial en reconocimiento de rasgos fonéticos del portugués	<ul style="list-style-type: none">• Enfoque sociocultural• Gramática pedagógica• Autonomía del alumno• Creatividad• Investigación-tareas• Portafolio

7 En la década de 80, o CAP, Curso Ativo de Português de Da Silva Gomes, Lage Pessoa, Alves de Castro (autores), Åkerberg, Alfaro (colaboradores) e Campos, Meneses e Scott (diseño), utilizó el entonces naciente enfoque comunicativo, basado en un sílabos nocional-funcional. La propuesta era favorecer el uso de la lengua y desarrollar una gramática pedagógica que informara al profesor sobre la tarea y la forma de tratar los aspectos comunicativos y lingüísticos de la lengua.

¿Cómo se usa el diccionario en la clase de portugués lengua extranjera?

El corpus

Para realizar nuestro estudio, usamos las siguientes obras lexicográficas y seleccionamos cinco definiciones (véanse figuras 5 a 8) de cada una:

	Diccionario didático de portugués, (DDP)	Diccionario de Aprendizaje de PLE (DAPLE)	Dicionário Aurélio de Português Online	Diccionario portugués WordReference	Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP)
Tipo de obra y niveles de información	Monolingüe de aprendizaje	Monolingüe aprendizaje	Monolingüe	Bilingüe en internet	Monolingüe en internet. Variedad brasileña y portuguesa
Fonética				√	√
Morfológicos	√	√	√		
Sintácticos	√	√	√		
Semánticos	√	√	√		√
Pragmáticos	√	√	√		
Sociolingüístico		√			√
Observaciones	Versión impresa	Versión digital	Versión impresa y digital. Etimología, 435 mil entradas	Internet. Léxico común y especializado.	110 mil entradas
	Art 1	Art 2	Art 3	Art 4	Art 5

licenciar v. li-cen-ci-ar 1. Dar ou obter licença (v.essa-). T.d. O proprietário já licenciou seu novo carro (pron.). Licenciou-se por dois meses para tratar da saúde. 2. Receber grau de licenciatura (v. essa.) t.d.i. (pron.) Vanda licenciou-se em Letras// adj: licenciado/ sub: licenciamento, licenciatura / cf: licença/1ª. Conj. V.ap.

Figura 4. Definición 1. Fuente: Dicionário Didático de Português (1995), Ma. Tereza Camargo Biderman.

<p>licenciar v. Se você for licenciar alguma coisa, tem permissão oficial do governo para fazê-lo. O consumidor deve registrar e licenciar o veículo junto ao órgão de trânsito de sua cidade. (pron.) Também você pode se licenciar para tratar de algum assunto. A Governadora do Maranhão, Roseana Sarney, se licenciou do cargo por recomendação médica. 2. Se você se licenciar em algo, quer dizer que você recebeu o grau de licenciatura. Estudou direito, mas se licenciou em Letras pela Universidade Federal de Bahia</p> <p>DAPLE, Dicionário de Aprendizagem de Português Língua Estrangeira, Colín, M. (2013)</p>	<p>Se você for... vir, ficar, Fazê-lo = fazer alguma coisa</p> <p>Tratar de algum assunto</p> <p>Se você se... ADJ licenciado SUB Licenciamento, licenciatura, cf: licença /1ª conj.</p>
---	--

Figura 5. Definición 2. Fuente: Dicionário de Aprendizagem de Português Língua Estrangeira (2013), Marisela Colín.

<p>licenciar [Do lat. med. <i>licentiare.</i>] Verbo transitivo direto.</p> <p>1. Conceder licença (2) a; isentar temporariamente de serviço. 2. Mandar embora; despedir. 3. Conceder o grau de licenciatura a: <i>Esta faculdade licencia grande número de estudantes.</i> 4. Conseguir ou fornecer autorização (a veículo) para transitar: <i>comprar um novo carro e imediatamente o licenciar</i></p> <p>Verbo pronominal.</p> <p>5. Tomar licença (2); entrar de licença (2). 6. Tomar grau de licenciatura (2). [Conjug.: v. negociar (no Brasil e em Port.).]</p>	<p>Presente do Indicativo</p> <p>eu licencio/licenceio tu licencias/licenceias ele licencia/licenceia nós licenciamos vós licenciais eles licenciam/licenceiam</p> <p>Pretérito Imperfeito do Indicativo</p> <p>eu licenciava tu licenciavas ele licenciava nós licenciávamos vós licenciáveis eles licenciavam</p> <p>Pretérito Mais-que-Perfeito</p> <p>eu licenciara tu licenciaras ele licenciara nós licenciáramos vós licenciáveis eles licenciaram</p>
--	--

Figura 6. Definición 3.

licenciar

em inglês | em contexto | imagens

Gran diccionario español-portugués português-espanhol © 2001 Espasa-

Calpe:

licenciar [lɨsɛ̃ˈsiːaR] vtrd Univ licenciar.

licenciar-se vpr Univ licenciarse

Portugués:

licenciar-se - reformar

Figura 7. Definición 4. Fuente: Diccionario Portugués. WordReference.com, disponible en <http://www.wordreference.com/ptes/licenciar>

licenciar - Conjugar

(licença + -ar)

v. tr.

v. tr.

1. Dar licença a.

2. Despedir, dissolver (tropas, operários, estudantes, etc.).

v. pron.

v. pron.

3. Tomar o grau de licenciado.

v. tr. e pron.

v. tr. e pron.

4. Dar ou obter autorização oficial ou formal.

¿Cómo se usa el diccionario en la clase de portugués lengua extranjera?

Indicativo				
Presente	Pret. Perfeito	Pret. Imperfeito	Pret. Mais-Que-Perfeito	Futuro
licencio licencias licencia licenciamos licenciais licenciam	licencie licenciaste licenciou licenciamos licenciastes licenciaram	licenciava licenciavas licenciava licenciávamos licenciáveis licenciavam	licenciara licenciaras licenciara licenciáramos licenciáveis licenciaram	licenciarei licenciarás licenciará licenciaremos licenciareis licenciarão
Indicativo	Subjuntivo	Infinitivo		
Fut. do Pretérito	Presente	Pret. Imperfeito	Futuro	Pessoal
licenciaria licenciarias licenciaria licenciariamos licenciariéis licenciariam	licencie licencies licencie licenciemos licencieis licenciem	licenciasse licenciasses licenciasse licenciássemos licenciásseis licenciassem	licenciar licenciar licenciar licenciarmos licenciardes licenciarem	licenciar licenciar licenciar licenciarmos licenciardes licenciarem
Infinitivo	Imperativo	Gerúndio	Particípio Passado	
Impessoal	Afirmativo	Negativo (não, nunca)		
licenciar	licencia licencie licenciemos licenciai licenciem	licencies licencie licenciemos licencieis licenciem	licenciando	licenciado

Figura 8. Definición 5. Fuente: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa (DPLP), disponible en <http://www.priberam.pt/dlpo/>

Ejercicio de evaluación y representación de artículo lexicográfico.

La tarea solicitada estaba dividida en dos fases. La primera, consistió en temas para reflexionar: aprender vocabulario y estrategias de aprendizaje. En la segunda parte, los alumnos contaron con un cuadro de apoyo y con la explicación sobre el tipo de información (gramatical, filológica, fonética, morfológica, sintáctica) y se les pidió la evaluación de los 5 artículos lexicográficos presentados antes. Posteriormente, se les pidió que diseñaran un artículo lexicográfico útil para cualquier alumno.

Análisis de resultados

A partir de los instrumentos y tareas realizadas, obtuvimos los siguientes resultados:

El cuestionario

La primera parte del cuestionario nos proporcionó información sobre el grupo y los primeros datos generales acerca del uso del diccionario. Observamos que son pocos los diccionarios de aprendizaje, por lo cual las tareas de comprensión y producción en PLE se apoyan en la consulta en internet, en diccionarios bilingües, monolingües, o aplicaciones con contextos de empleo. Los alumnos informaron que:

- Recurren en primer lugar a internet como un gran diccionario, infiriendo el significado de manera general a partir de consulta de obras en línea como WordReference, o bien, a partir de la discriminación de sentidos según el contexto. También expusieron que consultan diccionarios que puede “traer” en el celular, como el *Dicionário Aurélio Online de*

Português, el *Diccionario Michaelis* o el *Diccionario Priberman*. Como vemos, se trata de consultas rápidas, sintéticas, incompletas.

- Usan obras lexicográficas monolingües dirigidas a hablantes nativos de portugués. Algunas de estas son de la variedad brasileña y otras de la portuguesa. El léxico empleado en las definiciones no siempre es conocido por un alumno de lengua extranjera. En la lengua brasileña, entre diccionarios impresos y digitales, destacan el *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* y el *Grande Dicionário Houais*. En la lengua portuguesa, el *Diccionario PIBERAM* de la Lengua Portuguesa.
- Informaron que los diccionarios bilingües son pocos y que tienen un carácter básico. Algunos de ellos sólo ofrecen grados de equivalencia, sin incluir definiciones, mucho menos ejemplos, ni el tratamiento sistemático de frases y construcciones frecuentes. Una excepción es el *Collins dicionário: espanhol português, português espanhol* de Happers Collins Publisher.
- En general, el uso del diccionario entre los alumnos se limita a la consulta puntual para realizar tareas de comprensión mediante la búsqueda de significados, ejemplos de uso y revisión de ortografía. Asimismo, buscan dar respuesta a dos actos de habla: ¿qué significa? y ¿cómo se usa? También utilizan imágenes para conocer el referente y responder a la pregunta ¿cómo es?

Ante este panorama para la enseñanza de portugués como lengua extranjera (PLE), podemos concluir que se necesitan obras lexicográficas y otros recursos para apoyar las tareas de aprendizaje de léxico de la lengua. Si bien los alumnos ahora tienen la posibilidad de navegar en muchos sitios en portugués, hace falta un trabajo más orientado al análisis del léxico y del uso de la lengua. Aunque puedan recurrir a traductores automáticos como *Bing*

Translator, Google Translator o Linguee, el alumno no está preparado para discriminar si se trata de distorsiones o datos incompletos; incluso, como se sabe, hay un tipo de conocimiento que el hablante nativo de portugués aporta para complementar la información del diccionario. En el caso del aprendizaje de lenguas, la competencia léxica es determinante en tareas de comprensión y producción, y podríamos extenderla a otro tipo de tareas relacionadas con la cultura y la autonomía en el aprendizaje. Así pues, en el caso del portugués es necesario considerar el aspecto de la proximidad dado que se trata de una lengua romance. Esto quiere decir que el 90 % del léxico entre español y portugués se originó del latín, por lo que es similar, pero también, que el significado y uso es diferente debido al componente social y cultural de cada lengua.

Los alumnos reportaron que para el aprendizaje de portugués cuentan con materiales de aprendizaje como diccionarios, textos, libro, videos, música, gramática, redes sociales e internet.

De la población consultada, 60 % tiene diccionario; algunos señalaron que estos son en línea, o bien, pequeños y que muchas veces no tienen definiciones, sólo la propuesta de equivalencia, además de que carecen de ejemplos. Algunos recomendaron el *Diccionario de Portugués Collins*.

Asimismo, 80% confirmó que consulta diccionarios en línea y que muchas veces Internet es empleado como un gran diccionario.

Durante la clase, 40% dijo usar diccionario monolingüe, mientras que 50 %, bilingües revisados en su teléfono inteligente.

Cuando se les preguntó qué criterios seguían para seleccionar un diccionario en formato impreso, respondieron que: el número de palabras; la existencia de ejemplos; el carácter completo de la obra, pero que preferían un formato digital porque lo podían traer con ellos, además de que la consulta es más sencilla y rápida.

Situaciones de uso

Las preguntas sobre el tipo de búsqueda, tarea y estrategias ofrecieron los resultados que se muestran en la siguiente figura.

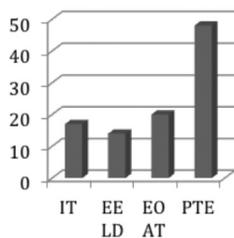


Figura 10. Uso del diccionario. IT traducción, EELD ejercicio escrito, lectura, EOAT ejercicio oral, PTE producción de texto escrito.

Como se observa, los alumnos recurren al diccionario, principalmente, para preparar un texto escrito (PTE), después, para realizar una presentación o exposición oral (EO), enseguida, para buscar el significado de una palabra, luego, para llevar a cabo intentos de traducción del texto (IT), que ellos llamaron traducir, asimismo, para resolver un ejercicio escrito (EE) y, finalmente, para comprender un texto mediante la lectura (LD).

Tipo de búsqueda

Como vemos en la Figura 11, la principal búsqueda se relaciona con la consulta de la ortografía de una palabra, lo cual quiere decir que los alumnos procuran escribir conforme a las reglas.

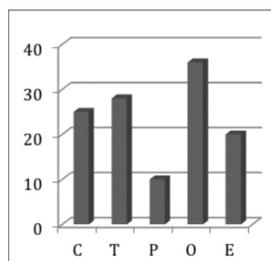


Figura 11. Tipos de búsqueda. Comprensión (C), traducción (T), pronunciación (P) ortografía (O) y ejemplos (E).

La segunda razón para recurrir al diccionario es la traducción (T) de una palabra, es decir, para responder a la pregunta *¿cómo se dice en portugués?* La tercera, el significado de un vocablo para la comprensión de un texto (C); asimismo, la cuarta, *cómo se usa* (E); aquí el alumno busca el uso de la palabra en los ejemplos. Y finalmente, la pronunciación (P).

Opinión sobre el uso del diccionario

¿Qué piensan los alumnos sobre el uso del diccionario? Una tercera parte, correspondiente a 75%, considera que es importante saber emplearlo, mientras que 25% no le da importancia. Entre las razones de uso, están:

- Significado
- Pronunciación
- Ortografía
- Facilita la búsqueda de palabras,
- Se puede visualizar la palabra y sus relaciones
- Hablar bien y aprender la lengua

La importancia de la obra lexicográfica se explica en función de diferentes tareas: en primer lugar, de comprensión y producción; pero además, dicha importancia se relaciona con estrategias de aprendizaje de léxico, sintaxis y corrección.

Limitantes de los diccionarios o carencias

Los alumnos, como hablantes no nativos, opinaron sobre las limitaciones de las obras lexicográficas a las que tienen acceso. En la siguiente lista, presentada de más a menos, se expone el tipo de falta de información:

- Falta de Ejemplos
- Conjugaciones
- Términos
- Palabras cotidianas
- Imágenes
- Explicaciones comprensibles
- Secciones

Elementos ideales en un diccionario

Las últimas preguntas versaron sobre cómo sería un diccionario ideal y qué le dirían a un lexicógrafo si tuvieran que hacerle recomendaciones. Esta es la lista de sugerencias:

- Mayor número de entradas
- Ampliar significados
- Frases y expresiones usuales
- Conjugaciones
- Sinónimos y antónimos
- Ejemplos/comprensión de la lengua y contextos del país
- Guía conversación
- Pronunciación y origen de la palabra.
- Uso fácil, palabras conocidas
- Todo lo que un estudiante necesita.
- Tamaño, completo, precio
- Formato digital

Ejercicio 2

En la primera parte de este ejercicio 2 los alumnos explicaron la manera en que aprenden el léxico de portugués.

Aprender vocabulario

A. Temas

Proximidade das línguas

A1. Memória e Prática

“Eu acho que aprender vocabulário pode ser o mais fácil ou o mais difícil ao aprender uma língua. O mais fácil porque são algumas palavras dele o primeiro que se aprende e o mais difícil porque se precisa de uma boa memória e muita prática para saber todas as palavras de uma língua. Quando eu encontro palavras que não conheço num texto, eu tento adquirir o significado por meio do contexto e dou atenção ao uso da palavra no texto, por exemplo, se precisa de alguma estrutura especial e diferente ao espanhol.”

A2. Espanhol histórico

Eu acho que uma das coisas que me ajudou para aprender vocabulário foi a leitura do espanhol antigo. Livros como *El Conde Lucanor*, *Libro de buen amor*, *Sendebarr*, *Calila e Dimna* e, o mais difícil, *O Cid*. Foi com isso que rapidamente pode fazer analogias como o que eu já sabia do espanhol e as novas palavras do português. Acho que também foi a paixão, eu realmente desejava compreender as letras da bossa nova e do fado. Finalmente, penso que ler literatura é um exercício muito importante porque obrigou o meu cérebro a entender o que eu estava lendo.

A5. Categoria gramatical

Eu procuro o tipo de palavra de que se trata: verbo, substantivo, adjetivo; e, se é feminino ou masculino.

A7. Prática

Eu aprendo as palavras pela prática depois de aprender o significado e o uso correto.

A4. Contexto

Eu uso o contexto, o dicionário e dou atenção ao uso que fazem delas as pessoas que falam a língua

Estrategias para aprender léxico

Las estrategias observadas son las siguientes:

1. Atención visual selectiva/metacognitiva
2. Mnemotécnica. Imagery
Ensayo
Inferencia. Uso del contexto
Jerarquización
Elaboración

Las cuales fueron verbalizadas de la siguiente forma:

- A1. Eu leio e procuro as palavras que não entendo no dicionário; senão entendo mesmo, crio um contexto para ela.
- A2. Repetir as palavras, compreendê-las e relacioná-las com as já conhecidas.
- A3. Associar com o vocabulário conhecido
- A4. Relacionar a palavra com alguma outra fazendo uma nova oração. Repetir em voz alta para memorizá-la.
- A5. Uso do dicionário. Analisar o contexto para fazer associações
- A6. Ler o jornal para compreender o registro coloquial. Ler literatura para aprender vocabulário e construções próprias da literatura (metáforas, analogias, jogos).
- A7. Relacionar a palavra com a oração ou comunicação.

Cuadro 2. Estrategias y aprendizaje de vocabulario

Respecto a la lectura y comprensión de un texto, se mencionó lo siguiente:

- A1. Buscar palavras no dicionário, assistir filmes e consultar sites na Internet.
- A2. Usar o dicionário.
Criar na cabeça as imagens do que se lê.
Relacionar as palavras desconhecidas com o seu contexto.
- A3. Compreender a ideia geral da oração ou dos parágrafos
- A4. Escrever as palavras, procurar o seu significado, fazer uma lista para repassar o vocabulário: Memória, tentando lembrar o significado; repetindo, fazer a lista; relacionar fazendo enunciados.
- A5. Uso do dicionário. Analisar o contexto para fazer associações.
- A6. Uso do contexto. Quando houver mais de duas palavras desconhecidas, uso o dicionário.
- A7. Continuar a leitura para entender o seu contexto, senão entender, usar o dicionário.

Cuadro 3. CL (lectura de una novela)

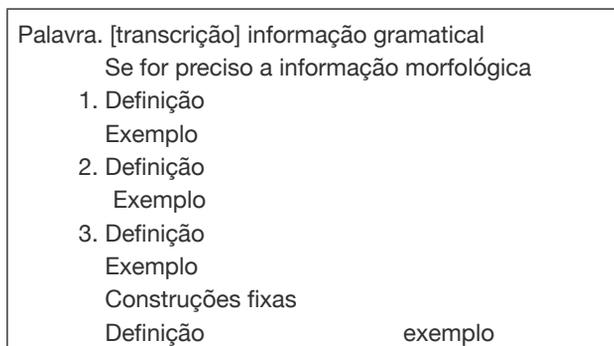
Evaluación y propuesta de definición

En la parte de la evaluación de las 5 definiciones los alumnos seleccionaron las siguientes: 1, 2 y 30. Asimismo, comentaron que usan las otras dos (4 y 5), por ser de fácil acceso en internet y señalaron que *el Aurélio*, Definición 3, también se encuentra en línea, pero sólo la versión corta.

Pocos alumnos intentaron hacer una propuesta para esta última parte del ejercicio, donde se les pidió que diseñaran una definición “ideal”. Así pues, seleccionamos dos propuestas de alumnas del área de Letras y de Comunicación, pues de alguna manera su formación les permitía estar más familiarizadas con los diccionarios y con la producción escrita; incluso su nivel de lengua también estaba correlacionado con su carrera. Antes de presentar estas dos definiciones, debemos comentar que varios estudiantes escribieron

que lo que les gustaría encontrar en un diccionario es una definición clara, completa y con ejemplos.

Las definiciones propuestas fueron las siguientes. En la primera propuesta se presenta una estructura tradicional para formato digital, sin embargo, la alumna señala que podría funcionar para versión impresa, siempre y cuando la información esté expuesta como sigue:



La propuesta es simple y organizada, además, incluye las construcciones fijas de la lengua con ejemplos.

En la segunda propuesta, la estructura de la definición se presenta como un diagrama, que también parece sugerir un formato digital.

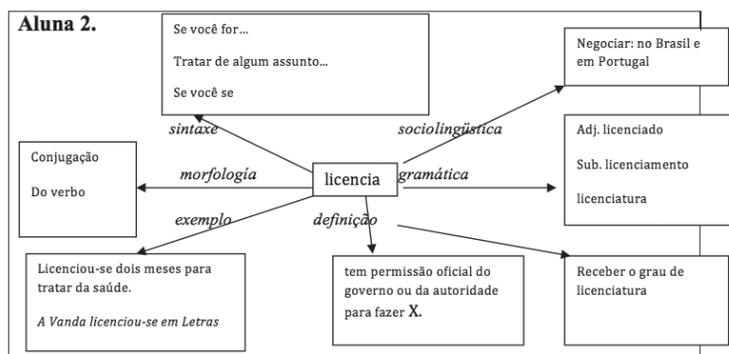


Figura 12. Propuesta de definición: alumna 2

Los módulos de información lingüística incluyen, en el nivel morfológico, la derivación flexional del verbo. Asimismo, la información sociolingüística sobre las variantes de la lengua portuguesa y brasileña.

Discusión final y conclusiones

En la primera parte mostramos un panorama del estado de la lexicografía en México, específicamente de la didáctica. Observamos la presencia nascente de un trabajo lexicográfico más fundamentado y sistemático. Asimismo, propuestas creativas que incursionan por áreas, como la televisión, el uso de la tecnología, de corpus lingüísticos y de investigación en salón de clase.

En la segunda parte expusimos nuestro estudio, en el cual nos propusimos estudiar el uso del diccionario desde la perspectiva del alumno de portugués como lengua extranjera. Así pues, aplicamos un cuestionario y un ejercicio a fin de acercarnos a la percepción, empleo, estrategias de aprendizaje y valoración de cinco definiciones de diccionarios didácticos, monolingües y bilingües. Además, tomamos como marco teórico la propuesta metodológica de Lara (2010) para el diccionario bilingüe, quien observa que en este tipo de obra la respuesta que el estudiante debería encontrar es la de “X corresponde a Y”. Según este autor, el tipo de correspondencia de la L2 con la lengua de partida aproximaría al alumno a los usos que la comunidad lingüística meta hace de las palabras que el este aprende.

En nuestros datos, en el caso del diccionario de aprendizaje, observamos que las preguntas que el alumno se hace al consultar y usar un diccionario van mucho más allá de la correspondencia. Preguntas como ¿a qué corresponde? se ven ampliadas por otras del tipo ¿cómo se usa?, ¿cómo se combina?, ¿de qué manera me apoya en el aprendizaje de léxico? Esto actos de habla parecen in-

dicar que el empleo del diccionario ocupa un segundo lugar en la comprensión de la lengua y en el aprendizaje de léxico.

Dada la cercanía léxica del portugués y el español, considero que el diccionario de aprendizaje tendría que ser monolingüe (portugués-portugués), pero pensado para que un alumno hispanohablante obtenga la información fonética, semántica, sintáctica y pragmática que un extranjero requiere, es decir, desde una perspectiva contrastiva de la lengua. La obra didáctica debe estar diseñada para apoyar tareas de comprensión y producción (oral y escrita) e incentivar el aprendizaje de léxico.

Los diccionarios para estudiantes de portugués como lengua extranjera, existentes en el mercado, presentan muchas limitaciones, pues al ser básicos establecen una relación de signo y referente, casi como glosas. Asimismo, falta información de uso. En el caso de los diccionarios monolingües básicos y el didáctico, estos favorecen el contacto del alumno con un *input* mayor, por lo que es recomendable también su consulta. Aun cuando se dirigen a un hablante nativo y presuponen que este conoce mucha información, para el alumno de portugués esta representa una gran riqueza.

En la investigación lexicográfica, en el área de lexicografía de aprendizaje, juega un papel central el análisis contrastivo y el análisis de errores. Indudablemente, la información que un alumno encuentra como resultado de estas acciones es muy valiosa. Sin embargo, por el tipo de respuestas de los estudiantes respecto a qué buscan en un diccionario, y por la forma en que lo emplean, observamos que las tareas que es necesario resolver con el uso de esta herramienta son de comprensión, de producción, y no sólo de escrita sino también oral.

Así pues, tomando en cuenta las limitaciones de nuestro estudio, consideramos relevante indagar más sobre la relación entre tarea y tipo de búsqueda que realiza el alumno. La formación en el uso del diccionario debe relacionarse con la clase de actividades de aprendizaje. Además, es pertinente sistematizar esta enseñanza y triangular esta información con las estrategias de aprendizaje y el

tipo de tarea. Finalmente, investigar estas experiencias pueden ayudar que la lexicografía conozca las características que deberían tener las obras a publicar.

Referencias

- Adelstein, A. (2003). *Unidad léxica y valor especializado* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Colín Rodea, M. (2004). *La definición lexicográfica de aprendizaje. El diccionario de aprendizaje de portugués lengua extranjera* (pp.25-30). V Congreso Internacional de PLE y el Centro de Estudios Brasileños-Embajada de Brasil, México.
- Da Silva Gomes H. *et al.* (1985), Curso Ativo de Português, Livro 1 Principiantes, Livro 2, Livro 3 Intermedios. Livro do professor e livro do aluno [formato audiocasete].
- Frey Pereyra L. H. (2008). *El léxico disponible en los textos de alumnos de ELE* (Tesis doctoral). España: Universidad de Alcalá.
- Halliday, M. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. EE.UU.: Harvard University Press.
- Lara, L. F. (2016). *Teoría semántica y método lexicográfico*. México: El Colegio de México.
- Lara Ramos, L. F. (1997). *Teoría del diccionario monolingüe*. México: El Colegio de México.
- Mihailescu, M. y Colín, M. (2018). *El diccionario de aprendizaje español-rumano* (En prensa).
- Prat, M.P. (1997). *Los vocabularios de definición en los diccionarios de aprendizaje*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada-Universitat Pompeu Fabra.
- Rey-Debove, M. J. (1971). *Étude linguistique etsémiotique dès dictionnaires français contemporains*. La Haya: Mouton.
- Sánchez, M. T. (2002-2003). *Los diccionarios escolares a comienzos del siglo XXI*. Revista de lexicografía (9): 175-188. Consultada el 29 de agosto de 2011, disponible en <http://web.usal.es/~joluin/desalweb/artitrini.pdf>

O dicionário como recurso didático no ensino-aprendizagem de português/língua materna

Ana Paula Tribesse Patrício Dargel

Introdução

O desenvolvimento do ser humano é realizado, principalmente, por intermédio de atos comunicativos. O indivíduo aprende a se comunicar com o contato de expressões, ações e palavras de quem o cerca. Uma criança, a partir da compreensão do significado das palavras, começa a compreender e a produzir textos orais.

Ao chegar à fase escolar, a criança está apta, também, a lidar com textos escritos. Dependendo do tratamento que for dado ao léxico nas aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente nas de leitura, essa criança, agora aluno, poderá ou não se tornar alguém com domínio de leitura e de produção de textos.

O léxico é o nível da língua que mais revela o conhecimento de mundo de uma pessoa, uma vez que, por intermédio de unidades lexicais, elementos (ações, objetos, sentimentos, qualidades, eventos) do universo da vida humana são nomeados. Neste artigo, a ênfase está voltada para o uso do dicionário enquanto ferramenta didática na aprendizagem de português. A percepção do papel significativo da ampliação lexical no decorrer na vida de uma pessoa motivou este trabalho. Nessa ótica, a escola desempenha papel preponderante para desenvolver esse conhecimento no aluno

ao se ter em mente que o espaço no qual ele entra em contato com um universo variado de textos é o ambiente escolar.

Fundamentação teórica

Aquisição do léxico

A visão de mundo de uma pessoa é construída pela união do saber lexical com os fatos da realidade que a cercam, ou seja, ao classificar, diferenciar, identificar, rotular e conceituar os referentes do mundo físico, o homem demonstra que deles tem um determinado poder-conhecimento. Quanto mais for exposto a referentes e a conceitos, mais saber a respeito do mundo um indivíduo terá.

Nesse sentido, neste trabalho se enfatiza o ensino-aprendizagem do léxico por se reconhecer quão significativa é a ampliação do conhecimento lexical na vida do ser humano. Não há como se estudar todos os passos da construção da competência lexical de alguém, uma vez que o aprendizado do léxico se produz durante o decorrer de toda a vida de uma pessoa. Contudo, há a possibilidade de que os materiais didáticos sejam verificados, analisados, revistos, se necessário, e de que metodologias de ampliação de conhecimento de vocabulário sejam elaboradas com o objetivo de orientar o ensino-aprendizagem das unidades lexicais, considerando-se, portanto, que durante parte substancial da vida do aluno, a escola pode intervir e auxiliá-lo a desenvolver sua competência lexical. Ainda mais que:

No processo de aquisição da linguagem o Léxico é o domínio cuja aprendizagem jamais cessa, durante a vida toda do indivíduo. A incorporação paulatina do Léxico se processa através de atos sucessivos de cognição da Realidade e de categorização da experiência, através dos signos linguísticos: os lexemas. A percepção, a concepção e a interpretação dessa Realidade são registradas e

armazenadas na memória, através de um sistema classificatório que é fornecido ao indivíduo pelo Léxico (Biderman, 2001, 180).

Se o indivíduo aprende sobre o léxico no decorrer de toda a sua vida, conforme Biderman (2001, 180), estratégias de aprendizagem de vocabulário se fazem necessárias na escola para auxiliarem o aluno a ampliar esse conhecimento. Neste trabalho, as atividades sugeridas indicam sempre o uso do dicionário como ferramenta indispensável no processo de desenvolvimento do vocabulário do aluno.

Léxico e vocabulário

Este trabalho pretende priorizar a pedagogia do léxico e, para tanto, faz-se necessário conceituar léxico e vocabulário, uma vez que se o aluno ampliar o conhecimento de vocabulário ampliará também o de léxico. Para Genouvrier e Peytard (1974, 279), o léxico configura-se como o conjunto de todas as palavras de uma língua que estão à disposição de um locutor, e vocabulário são todas as palavras utilizadas por esse locutor no momento da enunciação. Para esses autores, «vocabulário e léxico acham-se em relação de inclusão», pois o vocabulário é uma parte do léxico individual do locutor, e o léxico individual é apenas uma parte do léxico global de uma língua.

Ainda segundo os estudiosos supracitados, várias palavras do léxico global de uma língua ficam excluídas do léxico individual de um locutor porque, provavelmente, ele não tenha encontrado forma de empregá-las no uso cotidiano da linguagem. Contudo, essas palavras continuam à disposição da sociedade, pois fazem parte do tesouro dessa língua. O léxico individual de uma pessoa é constituído pelo vocabulário ativo e pelo vocabulário passivo. O vocabulário ativo é aquele composto com as palavras da língua que são usadas constantemente pelo indivíduo de uma comunidade linguística, tanto na escrita como na fala; é o seu vocabulário que esse indivíduo usa.

O vocabulário passivo é composto pelas palavras que uma pessoa pode reconhecer. Isso significa que ela compreende a palavra que não é utilizada por ele no ato de escrever ou no de falar.

Dessa forma, o léxico individual do usuário de uma língua natural sempre é ampliado em decorrência das experiências por ele vivenciadas. Não só ele, mas também, e principalmente, o léxico global dessa língua à qual o léxico individual faz parte. Ambos estão em constante ampliação, oriunda de diversos fatores como, por exemplo, os objetos e ações novas que precisam ser nomeadas, mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais de um povo. O léxico, nesse sentido, reflete a história de uma comunidade linguística, tendo em vista que ele se amplia e muda em decorrência dos acontecimentos pelos quais passa essa comunidade linguística.

Dicionário e ensino

Discorrer sobre a importância do dicionário em sala de aula hoje já até parece algo redundante. Contudo, infelizmente, ainda não é possível se fazer essa afirmação, uma vez que os dicionários, apesar de todas as políticas públicas do Ministério da Educação nesse sentido há anos, estão bastante distantes da realidade da sala de aula. Os trabalhos e as pesquisas sobre dicionários escolares permanecem mais no âmbito acadêmico e pouco chegam a quem realmente mais interessa: ao professor e ao aluno da rede pública de ensino!

Não adianta haver as políticas públicas do PNLD-dicionários se não for explicado ao professor a como fazer uso de todos os recursos disponíveis para o ensino presentes no dicionário. Sim, é necessário fazer o controle de qualidade e elaborar material didático visando ao uso do dicionário, porém, sem se esquecer de preparar o professor que é quem está em contato direto com o aluno. Dessa forma, juntamente com a escolha de dicionários, elaboração de material subsidiário para o professor, é necessário que se faça um trabalho de capacitação real em que equipes especialistas de Lexicografia auxi-

liem o professor a entender a macroestrutura e a microestrutura dos dicionários escolares e como os usar em sala de aula.

Quando os dicionários foram distribuídos para a maior parte dos alunos, em decorrência do peso e da falta de uso na escola, ficavam em casa e deixavam de contemplar o objetivo do PNLD-dicionários efetivado na escola: de que o dicionário seja um facilitador da aprendizagem e, assim, explorado nas aulas de diferentes disciplinas. Posteriormente, em 2007 foram distribuídos mais dicionários e com um maior controle de qualidade. Nessa época, os dicionários não foram entregues aos alunos: ficaram disponíveis para o uso do professor nas bibliotecas escolares. Muitos desses dicionários, conforme pesquisas realizadas e já citadas, continuaram guardados em caixas de papelão e em um canto da biblioteca. Enfim, novamente, não foi atingido o objetivo do PNLD-dicionários.

Nesse sentido, entende-se que há necessidade de serem promovidos cursos de capacitação para o professor de Língua Portuguesa, a fim de que este professor seja capaz de transmitir conhecimentos aos colegas de outras disciplinas e de orientar o aluno sobre como tirar bom proveito do dicionário em diversas situações escolares e diversas outras de sua vida.

Sobre a importância do dicionário na escola, Prado Aragonés (2001, 208) postula:

Uno de los recursos más útiles, si se sabe aprovechar convenientemente, para mejorar la competencia del hablante y, como consecuencia, su competencia comunicativa, es el diccionario, obra de consulta cuyo valor pedagógico ha sido puesto reiteradamente de manifiesto por prestigiosos lexicógrafos y docentes.¹ (Prado Aragonés, 2001, 208)

1 Tradução nossa: «Um dos recursos mais úteis, se se sabe aproveitar convenientemente, para melhorar a competência lexical do falante e, como consequência, sua competência linguística, é o dicionário, obra de consulta cujo valor pedagógico tem sido reiteradamente a posição de lexicógrafos e docentes» (Prado Aragonés, 2001, 8).

Enfim, o dicionário é um dos mais úteis recursos de aprendizado, desde que seja bem utilizado em sala de aula. De que adianta haver dicionários se o professor e o aluno não sabem como manuseá-lo? Essas palavras vêm ao encontro do que se postula no decorrer deste trabalho e, também, sobre, no Brasil, ainda não haver uma solução para o pouco uso do dicionário em sala de aula, apesar de que as políticas públicas ocorram há tempo significativo e constata-se boa vontade em ver esse cenário resolvido. Já melhorou, mas ainda está longe de ser o ideal.

Procedimentos metodológicos

Com vistas a facilitar o aprendizado de língua portuguesa e, consequentemente, ampliar o conhecimento lexical do aluno, forma esboçados variados exercícios de vocabulário como sugestões para o professor usar em sala de aula com o aluno. As palavras escolhidas nessas atividades fazem parte do *corpus* elaborado para a tese de doutoramento de Dargel (2011). O banco de dados foi montado a partir dos livros didáticos utilizados na rede pública da cidade Cassilândia/MS.

A decisão de se trabalhar com esses livros se deu por se considerar a necessidade de que toda atividade elaborada para ser desenvolvida pelo aluno tenha como ponto de partida o universo do próprio aluno e, neste caso, os textos dos livros didáticos.

Dessa forma, os textos dos livros didáticos foram digitalizados e foi elaborado um banco de dados no programa *Folio Views* 4.2. As palavras escolhidas foram as utilizadas por Ravazzi (1981) que, por sua vez, baseou-se no Dicionário de Frequências da Professora Maria Tereza Camargo Biderman.

Codificação dos textos do corpus

Na elaboração do corpus no programa Folio Views, foi adotada uma codificação, com o intuito de se ter maior praticidade no trabalho com os dados. Os textos foram codificados desta forma:

MDEP5.15 – Material Didático da Escola Pública, 5ª. série, texto 15

MDEP6.9 – Material Didático da Escola Pública, 6ª. série, texto 9

MDEP7.2 – Material Didático da Escola Pública, 7ª. série, texto 2

MDEP8.7 – Material Didático da Escola Pública, 8ª. série, texto 7

Na sequência, apresenta-se uma seleção de fragmentos do *corpus* utilizada na tese de Dargel (2011). Escolheu-se a palavra *sinal* para demonstrar como é a busca das palavras que geram os exercícios de vocabulário, ou seja, o uso do banco de dados permite arrolar uma palavra em variados contextos de uso. Desse modo, facilita ao aprendiz de língua portuguesa/língua materna entender os diversos usos significativos de uma palavra e, nesse aspecto, ampliar o conhecimento sobre o léxico. A seguir, estão arrolados todos os registros de *sinal* no banco de dados da tese de Dargel (2011). Entretanto, apresentam-se atividades com os textos na íntegra e sugere-se que seja utilizada a diversidade de gêneros discursivos em sala de aula.

SINAL

MDEP5.9

Muito riso, sinal de pouco riso.

MDEP6.18

No dia seguinte - nem sinal da carta - Jessé perguntou se Marta não queria conhecer sua casa.

MDEP6.25

Logo que soou o sinal para o recreio, Lilico saiu a mil por hora, à procura de seus antigos colegas.

MDEP6.11

Tá relampiano, cadê neném? Tá vendendo drops no sinal pra alguém. Tá vendendo drops no sinal, ninguém.

MDEP7.19

O que fazem as autoridades nesse momento? Brigam, como vinham brigando desde o primeiro sinal da epidemia.

MDEP7.14

O montador pode, graças ao sinal de claquete, sincronizar som e imagem.

MDEP8.25

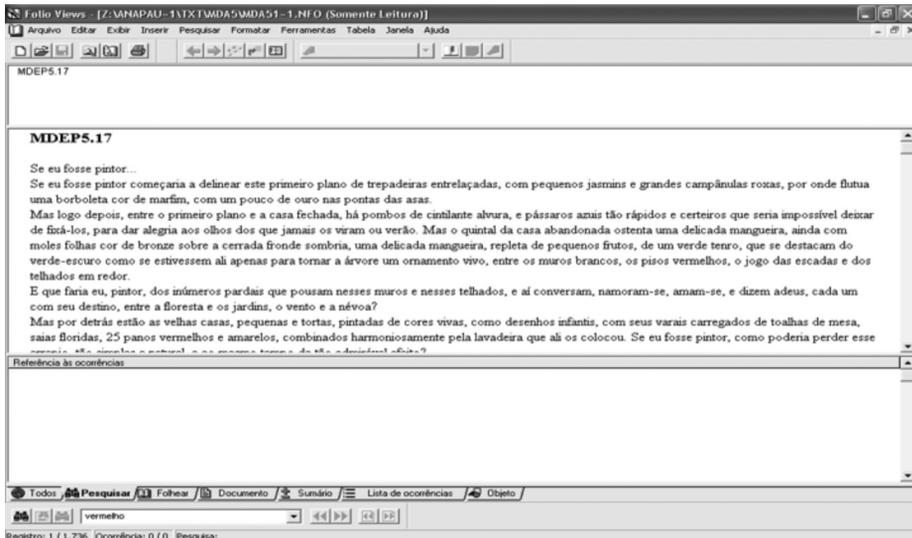
Ficam sabendo do nome, idade, sinal de nascença. O endereço na carteira é de outra cidade.

MDEP8.20

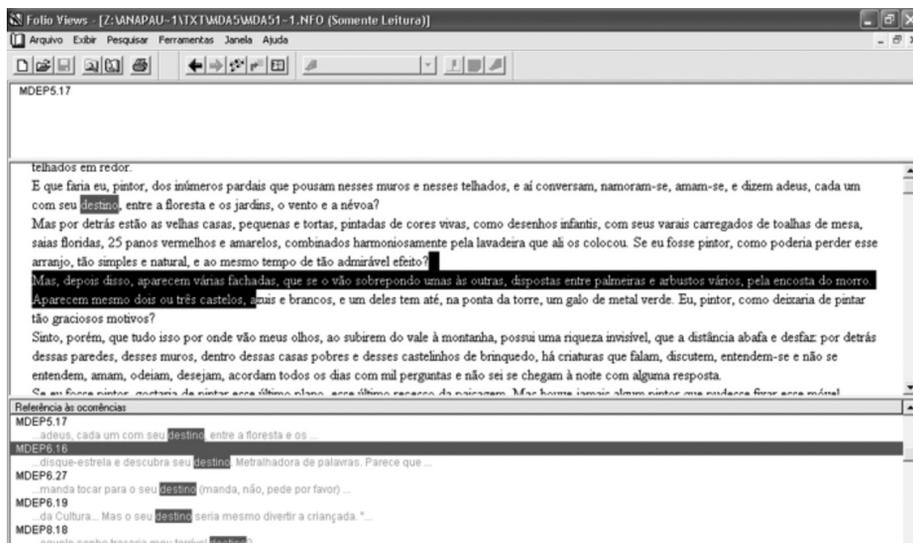
Os nômades hippies a elegeram como peça fundamental, des-sacralizando os velhos costumes, desprezando a vestimenta excessivamente limpa, impecável e engomada, que indicava *sinal* de apego exagerado à imagem e comprometimento com o sistema.

Imagens demonstrativas da tela do programa *folio views*

1. Imagem: tela de busca da palavra. Nesta imagem, está em tela como se faz a procura das palavras no banco de dados inserido *Folio Views 4.2*. Como ilustrado na imagem, escreve-se a palavra que se quer na barra de buscas e se clica em pesquisar. O programa mostra os textos em que essa palavra aparece. Na ilustração a seguir, foi digitada a palavra vermelho no campo de pesquisa e foi selecionado o modo de busca que apresenta os textos na íntegra sem referências às ocorrências.



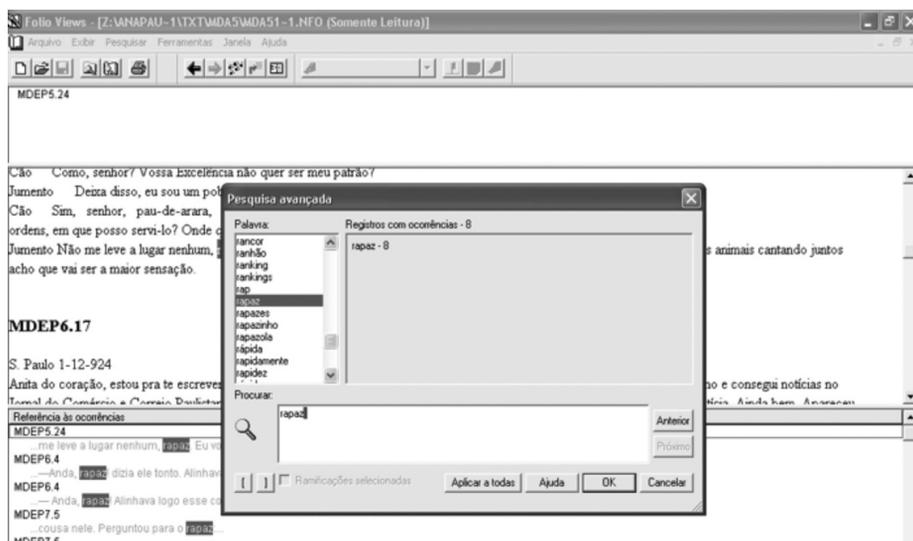
2. Imagem: tela de seleção de textos por lista de ocorrências e pela escolha de um só texto do banco de dados. Na ilustração desta imagem, a palavra de busca foi destino de forma a que aparecessem todas as ocorrências de destino no banco de dados e um dos textos na íntegra. O programa seleciona fragmentos dos textos em que a palavra pesquisada ocorra. Se o pesquisador quiser ler um dos textos na íntegra, clica em um dos fragmentos e o texto aparece inteiro na tela superior com destaque para a palavra solicitada pela busca. Pode ser verificado nesta busca que o programa fornece a quantificação das ocorrências da palavra pesquisada presente no banco de dados. Nessa perspectiva, é possível verificar que há seis ocorrências de destino no banco de dados.



3. Imagem: tela de seleção de textos por lista de ocorrências. Esta imagem ilustra a forma de pesquisa que se faz por meio do uso do Programa *Folio Views* com o objetivo de ver em tela apenas os fragmentos de textos com todas as ocorrências da palavra pesquisada. Esta opção é interessante para o momento em que o pesquisador quiser trabalhar somente com fragmentos de textos. Esse ato dependerá do objetivo que o pesquisador tem ao realizar as buscas em seu banco de dados.



4. Imagem: busca avançada. Esta imagem permite a visualização da tela com todas as possibilidades de apresentação do corpus pelo programa *Folio Views*. Em busca avançada, é possível ter todas as palavras presentes no banco de dados por ordem alfabética e de rever a quantidade de ocorrências de cada uma das palavras do corpus, conforme está exemplificado na imagem com a palavra rapaz.



Exercícios de vocabulário

Nesta parte do artigo, apresenta-se uma série de exercícios em que se sugere o uso do dicionário com o intuito de incentivar esse manuseio e para ampliar o conhecimento lexical do aluno. No primeiro bloco de exercícios, será utilizada a palavra sinal exposta na parte da metodologia.

Exercícios elaborados por intermédio de fragmentos de textos do banco de dados

SINAL (palavra guia)

1. Separe os usos de *sinal* nos fragmentos anteriores e, por meio da consulta ao dicionário, explique os sentidos atribuídos a essa palavra nos diferentes contextos.

USO	SENTIDO
Muito riso, <i>senal</i> de pouco siso	
nem <i>senal</i> da carta	
soou o <i>senal</i> para o recreio	
drops no <i>senal</i> pra alguém	
o primeiro <i>senal</i> da epidemia	
graças ao <i>senal</i> de claquete	
<i>senal</i> de nascença	
indicava <i>senal</i> de apego	

2. *Muito riso, senal de pouco siso* é um provérbio, ou seja, uma frase curta que resume uma ideia. Como você já consultou no dicionário o que expressa *senal* nesse provérbio, elabore uma frase que contenha sentido oposto ao dado por esse provérbio. Lembre-se de pesquisar no dicionário sempre que você tiver dúvidas sobre a aplicação de uma palavra ou expressão, mesmo que seja uma ideia de oposição ou de como ela deva ser pronunciada ou escrita.
3. Elabore um texto em que estejam presentes os usos de *senal* arrolados no exercício número 1.
4. Você tem algum *senal de nascença*? Conhece alguém que tenha um? Como é esse *senal*?
5. Procure no dicionário mais usos para a unidade *senal* e elabore frases com eles.
6. Tomando como partida a palavra guia *senal*, é possível criar outras formas por meio da formação de palavras. Crie outras palavras derivadas de *senal* de acordo com o modelo (se necessário, use o dicionário e uma gramática - podem ser criadas palavras que contenham apenas prefixo ou sufixo):

Prefixo		Sufixo	Significado
A	Sinal	AR	Apontar ou destacar algo, distinguir alguém, especificar algo ou alguém...
	Sinal		

7. Crie novas palavras que sejam derivadas de sinal. Lembre-se de sempre anotar o sentido pretendido. Se você fez a atividade sem consultar o dicionário, procure no dicionário se os sentidos presentes nele são os mesmos que os pretendidos por você. Nessa atividade, você pode utilizar listas de prefixos e sufixos.
8. Explique os sentidos para:

Sinal Amarelo	
Sinal Vermelho	
Sinal Verde	

9. Em algum dos fragmentos em que *sinal* foi apresentado, há o mesmo uso que no exercício nove? Se sim, escreva qual e apresente o significado.
10. Elabore frases com usos diferentes para *sinal vermelho*, *sinal amarelo* e *sinal verde*.

Exercícios elaborados com uso de textos do banco de dados na íntegra MDEP5.16

Alice na corte da Rainha de Copas

Uma grande roseira se erguia à entrada do jardim: as rosas eram brancas, mas três jardineiros se ocupavam em pintá-las de vermelho. Alice achou isso bastante curioso e aproximou-se para ouvir o que diziam. Ao chegar bem perto, ouviu um deles reclamar: - Cuidado, Cinco! Não fique salpicando tinta em cima de mim desse jeito!

- A culpa não é minha - disse Cinco, aborrecido. - Foi Sete que bateu no meu cotovelo.

Ao ouvir isso, Sete levantou a vista e disse: - Ah, é assim? Parabéns, Cinco! Sempre jogando a culpa em cima dos outros!

- É melhor você não falar! - disse Cinco. - Ainda ontem ouvi a Rainha dizer que você merece ser decapitado! - Por quê? - perguntou o que tinha falado primeiro. - Não é da sua conta, Dois! - disse Sete. - Desculpe, é da conta dele, sim! - disse Cinco. - E eu vou dizer a ele... foi porque Sete levou raízes de tulipa pra cozinha, em vez de cebolas. Sete jogou o pincel no chão e estava começando a dizer: - Sim, senhor! De todas as injustiças que... - quando seus olhos caíram por acaso em Alice, que os estava observando. Calou-se subitamente e os outros se voltaram, inclinando-se em sinal de respeito. - Vocês podiam me dizer, por favor - perguntou Alice meio tímida -, por que estão pintando essas rosas? Cinco e Sete não disseram nada, mas olharam para Dois. Este começou a explicar em voz baixa: - Bem, senhorita, o caso é o seguinte: isto aqui devia ser uma roseira vermelha, mas por engano plantamos uma roseira branca. E se a Rainha der por isso, seremos todos decapitados, está entendendo? E aí, moça, antes que ela veja, entende? Estamos fazendo o possível para... - Nesse exato momento,

Cinco, que estivera olhando ansiosamente em volta do jardim, gritou: - A Rainha! A Rainha! - Os três jardineiros se atiraram imediatamente de bruços ao chão. Ouviram-se muitas passadas, e Alice olhou em volta, ávida de ver a Rainha. Parem com isso! - trovejou a Rainha. - Estou ficando tonta! - E então, virando-se para a roseira, prosseguiu: - Que é que vocês estavam fazendo aqui? - Para servir a Vossa Majestade - disse Dois, em tom humilde, e pondo um joelho em terra enquanto falava - nós estávamos tentando... - Ah, compreendo! - disse a Rainha, que, enquanto isso, estivera examinando as rosas. - Cortem-lhes a cabeça! - gritou. E o cortejo prosseguiu, ficando três dos soldados atrás para executar os infelizes jardineiros. Estes correram para Alice, buscando proteção. - Não vão executá-los! - disse Alice, e colocou-os dentro de uma grande jarra de flores que estava perto. Os três soldados procuraram os jardineiros durante alguns minutos e depois se foram tranquilamente, seguindo o cortejo. - Cortaram-lhes a cabeça? - perguntou a Rainha, berrando. - As cabeças rolaram. Majestade, para servi-la! - berraram de volta os soldados.

Primeiro surgiram dez soldados carregando clavas em forma de naipe de paus; eram todos iguais aos três jardineiros, retangulares e planos, com os pés e os braços saindo dos cantos. Vinham a seguir os cortesãos, ornamentados com diamantes em forma de naipe de ouros; caminhavam dois a dois, como os soldados. Também em duplas, saltando alegremente de mãos dadas, vinham os infantes reais, ornamentados com o naipe de copas. Atrás deles, os convidados, a maior parte Reis e Rainhas; entre os convidados, Alice avistou O Coelho Branco, falando apressado e nervoso, e sorrindo a tudo o que diziam: passou por ela sem a notar. Seguia-se o Valete de Copas, carregando a coroa do Rei numa almofada de veludo vermelha. E, finalmente, encerrando esse pomposo cortejo, o REI E A RAINHA DE COPAS. Alice estava em dúvida se devia ou não jogar-se de rosto contra chão como os jardineiros, mas não conseguia lembrar-se de tal regra na passagem de cortejos, «e,

além disso, de que serviria um . cortejo», pensou ela, «se todo mundo ficasse deitado de cara no chão, sem poder vê-lo?» Assim, permaneceu de pé onde estava, esperando. Quando o cortejo passou por Alice, todos pararam e olharam para ela. A rainha indagou severamente: - Que é isso? - Dirigiu-se ao Valete de Copas, que, como única resposta, inclinou-se e sorriu. - Idiota! - declarou a Rainha, levantando a cabeça com impaciência. E, voltando-se para Alice, prosseguiu: - Como é o seu nome, jovem? - Meu nome é Alice, para servir a Vossa Majestade - disse Alice com polidez; mas acrescentou para si mesma: «Ora, eles são apenas um baralho de cartas, no fim de contas. Não preciso ter medo deles!» - E quem são esses aí? - indagou a Rainha, apontando para os três jardineiros prostrados em volta da roseira. Pois, deitados como estavam, de rosto contra o chão, e sendo o desenho das costas o mesmo do resto do baralho, ela não podia saber se eram jardineiros, soldados, cortesãos ou até mesmo três dos infantes reais. - Como é que vou saber? - respondeu Alice, surpreendida com a sua própria coragem. - Isso não é da minha conta. A Rainha ficou vermelha de raiva e, depois de olhar para ela um momento como uma fera selvagem, urrou com voz esganiçada: - Cortem-lhe a cabeça! Cortem-lhe a...

- Bobagem! - disse Alice em voz alta e decidida, e a Rainha ficou calada.

O Rei pousou a mão no braço da esposa e observou timidamente: - Pense bem, minha querida: é apenas uma criança! A Rainha desviou-se dele, irada, e dirigiu-se ao Valete: - Vire-os para cima! O Valete, com muito cuidado, virou-os com a ponta dos pés. - De pé! - gritou a Rainha, com voz estridente. E os três jardineiros saltaram instantaneamente, inclinando-se com respeito diante do Rei, da Rainha, dos infantes e de todo mundo. - Parem com isso! - trovejou a Rainha. - Estou ficando tonta! - E, então, virando-se para a roseira, prosseguiu: - Que é que vocês estavam fazendo aqui? - Para servir a Vossa Majestade - disse Dois, em tom humilde, e pondo um joelho em terra enquanto falava - nós estávamos

tentando... - Ah, compreendo! - disse a Rainha, que, enquanto isso, estivera examinando as rosas. - Cortem-lhes a cabeça! - gritou. E o cortejo prosseguiu, ficando três dos soldados atrás para executar os infelizes jardineiros. Estes correram para Alice, buscando proteção. - Não vão executá-los! - disse Alice, e colocou-os dentro de uma grande jarra de flores que estava perto. Os três soldados procuraram os jardineiros durante alguns minutos e depois se foram tranquilamente, seguindo o cortejo. - Cortaram-lhes a cabeça? - perguntou a Rainha, berrando. - As cabeças rolaram. Majestade, para servi-la! - berraram de volta os soldados.

Unidade lexical: impaciência

1. Procure no dicionário a unidade *impaciência* e explique:
 - a) o seu sentido;
 - b) encontre a palavra que é o oposto de *impaciência* e explique o que há de diferente nelas em relação à forma e ao significado.
2. É possível substituir as duas unidades no texto? Explique a sua resposta.
3. A partir da resposta da *letra b* e também da percepção de como funcionou a língua no momento da formação de *impaciência*, retire do dicionário outras palavras formadas pelo mesmo processo ou por um que seja quase igual.
4. Crie um poema em que você brinque com as formações de palavras com *in-* e *im-*.
5. Confira no dicionário o significado que as palavras utilizadas por você possuem. Se elas não estiverem dicionarizadas, explique o sentido que você pretendeu dar a elas.

6. Relacione palavras que podem ser aproximadas a *impaciência*. Por exemplo: posso dizer sempre que uma pessoa nervosa é impaciente?
7. Relacione palavras com sentido aproximado de *paciência*.

Cruzadinha sobre o texto

1. Um dos jardineiros reclamou que o outro o estava *sujando* de tinta. Que palavra ele usou para dizer isso?
2. Cinco disse a Sete que ouvira a Rainha dizer que ele merecia ter a *cabeça* cortada. Que palavra foi usada para dizer isso?
3. Quando Sete viu Alice, calou-se de repente. Que palavra o autor usou para dizer *de repente*?
4. A Rainha ficou vermelha de raiva e urrou com uma voz parecida com a voz *de cão*. Encontre a palavra que o autor usou para denominar esse tipo de voz.
5. Os dez soldados carregavam clavas numa das formas das cartas do baralho. Como se chamava essa *forma*?
6. Os três soldados, após procurarem os jardineiros, se foram tranquilamente seguindo um tipo de procissão. Qual a palavra o autor usou para *procissão*?
7. Os dez soldados carregavam clavas numa das formas das cartas do baralho. Procure no dicionário a palavra que pode substituir a *clavas* no texto sem alterar o seu sentido.
8. Procure no dicionário uma palavra que possui sentido contrário a *merecia*. Lembre-se das orientações das em sala de aula sobre como pesquisar no dicionário, procure o verbo merecer e o conjugue adequadamente.

								1						
							5							
					6		8							
	4										2			
3														
								7						

Bingo de palavras

Além das atividades elaboradas com os textos dos livros didáticos, as dinâmicas, jogos, estimulam muito o aluno a pesquisar no dicionário. Dargel (2011) apresentou uma série de jogos com o objetivo de o aprendiz da língua aprender mais sobre o léxico da língua de forma prazerosa. Neste jogo, o professor pode separar um universo de palavras dentro de campos lexicais, a fim de que o aluno por meio da consulta no dicionário incorpore ao seu vocabulário ativo palavras variadas. De preferência, que as palavras e campos lexicais utilizados já tenham sido anteriormente trabalhados em sala de aula.

Material:

Dicionário, caneta, papel sulfite, uma caixa de papelão pequena para realizar o sorteio, fichinhas de cartolina.

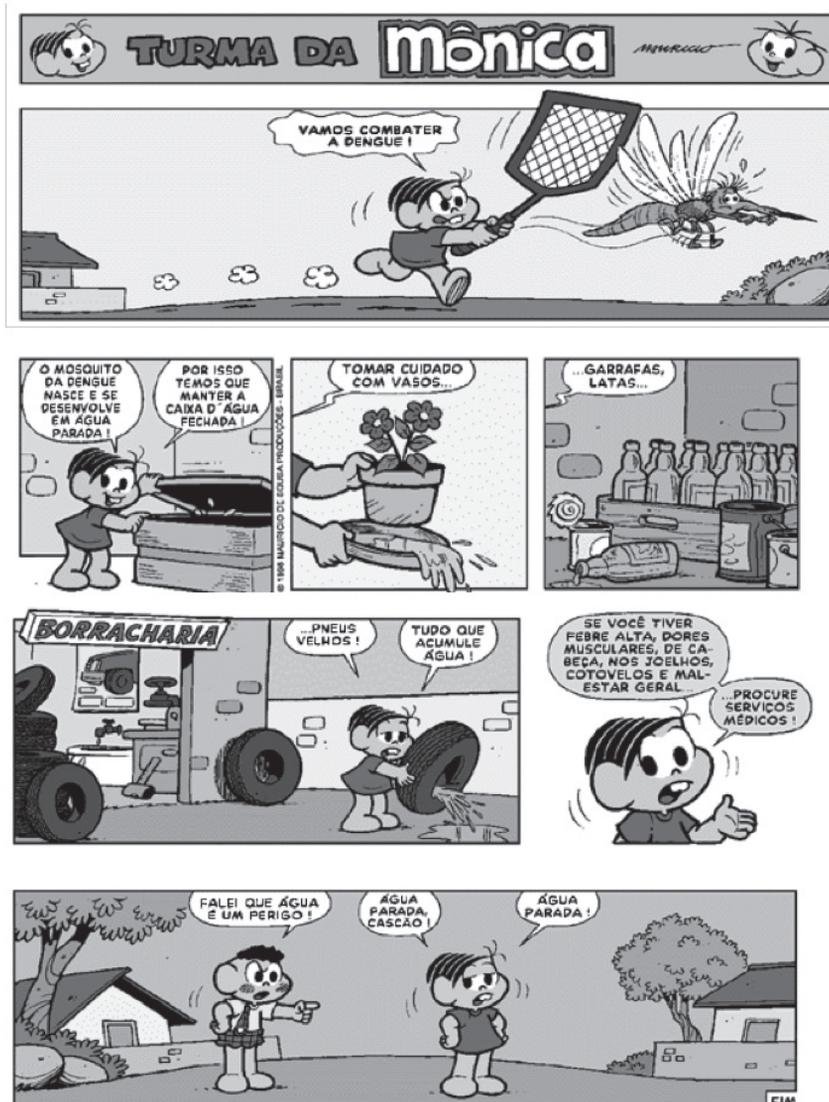
Procedimento:

- selecionar os campos lexicais e as palavras a serem trabalhados nas atividades (por exemplo: cores, Justiça, adjetivos valorizadores de qualidades humanas, adjetivos pejorativos para pessoas, web, frutas, répteis, animais selvagens, moda...);
- escrever nos papéis/cartões variadas palavras dos campos lexicais selecionados;
- dividir a turma em grupos de 3 alunos;
- entregar as cartelas em papel sulfite para os grupos;
- todas as palavras escritas nos quadros de papel deverão ser escritas em cartões que estarão na caixa do sorteio;
- o mediador será o professor;
- após a distribuição das cartelas, começar o sorteio;
- a cada palavra cantada, o grupo, se a palavra estiver contemplada em sua cartela, fará um X no quadro em que essa palavra estiver;
- vencerá o grupo que primeiro preencher a tabela;
- lembrar aos alunos que deverão gritar BINGO assim que a cartela estiver toda preenchida;
- se algum grupo «comer barriga», poderá perder o jogo porque perde a vez.

Campo lexical: dengue

Tendo em vista que na proposta deste trabalho se sugere o trabalho com diferentes gêneros discursivos e, além disso, de que a escola aproveite acontecimentos sociais e o conhecimento do aluno a respeito deles em sala de aula e, por intermédio dessas atividades, cumprir seu papel social e, ainda assim, promover a

ampliação do conhecimento lexical do aluno. Vale ressaltar que a dengue, vírus transmitida por mosquito, é um grave problema social a ser resolvido no Brasil.



1. A Mônica cita várias situações que envolvem a dengue. Essas situações podem ser separadas em *cuidados para combate* da dengue e em *sintomas da dengue*. Separe os dois blocos de aspectos relacionados à dengue.

Cuidados	Sintomas

2. Veja no dicionário o significado de *dengue*. Algum dos sintomas da *dengue* que aparecem no texto está descrito no dicionário? Quais?
3. Você já teve *dengue*? Se sim, comente como foi.
4. Em sua casa, é tomado algum dos cuidados presentes no texto para combater à dengue? Quais?
5. Você conhece alguém que já teve *dengue*? Sabe o que a pessoa sentiu? Você conviveu perto dessa pessoa quando ela estava com *dengue*? Comente com os colegas como foram situação e o tratamento dessa pessoa.
6. Quando alguém está com *dengue*, há pessoas que costumam dizer que ela está *dengosa* por fazerem uma brincadeira com a forma das palavras *dengo* e *dengue* serem parecidas. Consulte o dicionário e veja se há alguma semelhança no significado dessas duas palavras.
7. Transcreva o significado e usos possíveis da palavra *dengo*.
8. Consulte o dicionário e forme palavras derivadas de *dengo/deng(ue)*. Não se esqueça de dar os significados.

PALAVRA PRIMITIVA	PALAVRAS DERIVADAS	SIGNIFICADO

9. Elabore um texto em que esteja presente dengue.

Considerações finais

As sugestões expostas neste trabalho não são fórmulas para ensino do vocabulário - longe de se ter essa pretensão e de se querer isso, uma vez que se entende não haver fórmulas para o ensino de Língua Portuguesa, ou de outras línguas, mas sim sugestões que visem a facilitar e a subsidiar o trabalho do educador. Enfim, espera-se que este artigo seja um subsídio a facilitar e a orientar o trabalho em sala de aula.

Considerando-se que o léxico é o nível da língua sempre aberto a inovações e, portanto, é constantemente ampliado, entende-se que as aulas e professor de Língua Portuguesa mereçam dedicar aos itens lexicais momentos de aprimoramento a respeito saber científico do aluno sobre a língua de maneira sistematizada e por intermédio do manuseio de dicionários. Afinal, a aquisição o léxico estará presente no decorrer de toda vida do ser humano, ou seja, uma pessoa pode aprender mais sobre o léxico até o último dia de sua existência.

Se assim a escola fizer, o aluno terá, indubitavelmente, a competência lexical ampliada de modo a ser um usuário proficiente da língua. Se, ao contrário, a escola não cumprir o papel de auxiliar o aluno a desenvolver de forma científica, ou seja, de maneira não mais espontânea como faz entre familiares e amigos, privará esse estudante de aprimorar a própria capacidade de comunicação, tendo em vista que se objetiva com no ensino de língua desenvolver a capacidade do aprendiz de compreender e de transmitir mensagens, ou melhor, de torná-lo um usuário competente da língua. Nesse aspecto, foram arrolados alguns modelos de exercícios que possam auxiliar o professor no dia a dia de sala de aula a concretizar a autonomia do aluno a aprimorar o conhecimento do léxico da língua e a manusear o dicionário em diversas situações de aprendizagem.

Os exercícios sugeridos neste trabalho não estão prontos e acabados – ao contrário, uma vez que eles são passíveis de re-

flexões e de adaptações pelo professor. Por exemplo, por meio das atividades sugeridas referentes ao texto sobre a moléstia dengue, foram trabalhadas as acepções concernentes a prevenção, a sintomas, a causas e conseqüências da doença, a formação morfológica das unidades lexicais que envolvem a dengue, dentre outras. Ainda há muitos caminhos a trilhar nos vastos e dinâmicos meandros do estudo do léxico, ainda há muito a aprender sobre o ensino do vocabulário, ainda há muito a sugerir ao professor...aprender... ensinar...aprender...enfim, ainda há muito a fazer com vistas a ampliar o conhecimento lexical do aluno.

Referências

- Biderman Camargo, M. T. (2001). *Teoria Linguística. Teoria Lexical e Linguística Computacional* (2 ed). São Paulo: Martins Fontes.
- Dargel Tribesse, A. P. (2011). *O ensino do vocabulário nas aulas de Língua Portuguesa: da realidade a um modelo didático*. (Tese de Doutorado). Araraquara: UNESP/FCLAR.
- Genouvrier, E. e Peytard, J. (1974). *Linguística e Ensino do Português*. Coimbra: Almedina.
- Prado Aragonés, J. (2001). El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento. En: Ayala Castro, M. C. (coord.). *Diccionarios y Enseñanza* (pp. 205-226). Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá Servicio de Publicaciones.
- Ravazzi, N. M. (1983). *A análise do vocabulário em alunos de 7ª. e 8ª. séries do 1ª. grau e sugestões para seu enriquecimento*. *Dissertação de Mestrado em Estudos lingüísticos*. Instituto de Letras, Ciências Sociais e Educação, Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

O dicionário bilíngue no ensino de vocabulário de língua inglesa

Renata Borba Fagundes
Auri Claudionei Matos Frübel

Introdução

O presente artigo é fruto da dissertação de Mestrado intitulada *O uso do dicionário no ensino de vocabulário de Língua Inglesa*¹ e tem como objetivo discutir aspectos referentes à relação usuário e dicionário bilíngue.

Nas aulas de Língua Inglesa, dentre os vários materiais que podem ser utilizados –arquivos de áudio, vídeos, *Internet*, lousa, giz, etc.–, o dicionário se apresenta como um recurso portátil, de fácil transporte, além de imprescindível para a aprendizagem do aluno, uma vez que auxilia o consulente em variados tipos de atividade: aquisição de vocabulário, compreensão textual, resolução de exercícios gramaticais e produção de textos, por exemplo.

Para que o dicionário seja utilizado eficientemente, é necessário que o aluno seja bem orientado com relação ao seu uso, o que viabilizará o ganho da autonomia do discente, na medida em que ele, proficiente no uso do material, estará apto a realizar, sozinho, buscas dentro e fora do contexto escolar a fim de sanar suas dúvidas. Desse modo, haja vista a importância do dicionário e sua

1 Dissertação vinculada ao Programa de Mestrado em Estudo de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

contribuição para o ensino/aprendizagem, consideramos imprescindível a presença desse tipo de obra lexicográfica no contexto escolar.

Apesar de ser um material indispensável no ensino de vocabulário de Língua Inglesa, pesquisas (Vital 2006; Fagundes 2008; Rantund 2011) tem revelado que esse tipo de obra lexicográfica tem sido negligenciado em escolas estaduais de Mato Grosso do Sul, como destacaremos no subtítulo «Um panorama do uso do dicionário em Mato Grosso do Sul».

Com vistas a discutir a relação dicionário escolar bilíngue (português/inglês-inglês/português) e usuários brasileiros aprendizes de Língua Inglesa, propomos atividades para o ensino de vocabulário aliadas ao uso desse tipo de obra lexicográfica. Para a elaboração das atividades, primeiramente selecionamos um texto pertencente ao gênero «história em quadrinhos» (HQ), da turma da Mônica, posto que o conteúdo trabalhado foi *family tree*, determinado pelo Referencial Curricular da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Como subsídio teórico, estivemos calcados nas teorias da Lexicografia, com ênfase na Lexicografia Pedagógica (LP). A Lexicografia nos fundamentou nos aspectos relacionados ao dicionário, ao passo que ficou a cargo da Lexicografia Pedagógica o enfoque nos dicionários voltados ao ensino/aprendizagem de línguas.

Lexicografia Pedagógica: aspectos teóricos

Segundo Hwang (2010, 33), a Lexicografia «pode ser definida como a ciência que tem como objeto de estudo os problemas teóricos e práticos relativos à elaboração e produção de dicionários». Biderman (1984, 1), por sua vez, considera que a Lexicografia é uma ciência antiga, que remonta aos glossários gregos e latinos, produções de caráter vagamente lexicográfico, mas que foram as precursoras do moderno lexicográfico.

Dentro desse âmbito, encontra-se a Lexicografia Pedagógica. Disciplina relativamente nova, seu primeiro colóquio (I CILP – Colóquio Internacional de Lexicografia Pedagógica)¹ aconteceu em outubro de 2007, na Universidade Federal de Santa Catarina (Florianópolis/SC), posto que a maioria das produções científicas apresentadas durante o evento foram compiladas no livro *Lexicografia Pedagógica: pesquisas e perspectivas*.

Apesar de alguns estudiosos defenderem o uso do termo Lexicografia Didática no lugar da terminologia Lexicografia Pedagógica, consideramos mais apropriado o uso desse segundo. Com base em Welker (2011, 113), inferimos que

o adjetivo pedagógico – em lexicografia – se refere a um tipo específico de dicionários (aqueles que se destinam a aprendizes de línguas), didático deveria ser empregado apenas para falar de maneira pela qual são fornecidas as informações: de maneira bem – ou pouco – didática, bem – ou pouco – clara, adaptada, ou não, às habilidades dos usuários. Dessa forma, mesmo os DPS² variam em sua qualidade didática.

Diante disso, indagamos: a que se propõe a LP? Qual seu objeto de estudo? No que se refere ao conceito de LP, conforme Arruda (2010), ela «se define a partir de duas características básicas: a escolha de um público definido (o aluno) e de um fim específico (a aprendizagem)». Segundo Krieger (2011, 103), o foco da LP «reside no estudo de várias faces que constituem e envolvem os dicioná-

1 De acordo com Xatara/Bevilacqua/Humblé (2008, 6), «o objetivo deste colóquio foi, primeiramente, reunir os integrantes do “Grupo de Pesquisa em Lexicografia Pedagógica” do CNPq, coordenado por Philippe Humblé, juntamente com seus orientandos de mestrado e doutorado, e em segundo lugar, contar com a contribuição de alguns pesquisadores estrangeiros para abordarem questões referentes à Lexicografia Pedagógica geral, bilingue e monolíngue. Buscou-se ainda promover discussões sobre a Pedagogia da Lexicografia e sobre políticas e projetos governamentais acerca dos dicionários na educação oficial».

2 Dicionários pedagógicos.

rios destinados à escola, relacionados ao ensino quer de primeira, quer de segunda língua». Desse modo, não é todo e qualquer dicionário usado no ensino/aprendizagem de línguas que pode ser considerado um dicionário pedagógico. O que determina um DP é o objetivo adotado durante seu processo de elaboração, isto é, um DP tem como público-alvo aprendizes de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras. Além disso, para Duran/Xatara (2007, 204), as características principais de um DP compreendem:

simplificar a busca; exibir as informações de forma clara, minimizando a possibilidade de incompreensão e de conclusões ambíguas; alertar para os enganos mais comuns cometidos pelos estrangeiros; fornecer informações sobre o uso do léxico. Até detalhes como tipo de fonte, cores e leiaute de exibição são testados para facilitar a leitura e a retenção das informações. Enquanto na Lexicografia tradicional muitas vezes se julga um dicionário pela quantidade de entradas, na LP quantidade não é sinônimo de qualidade. A qualidade está, antes, relacionada ao grau de satisfação que o aprendiz sente ao fazer uso do dicionário.

Tendo em vista essas e outras especificidades do DP, durante sua elaboração é considerado o perfil do seu público-alvo, com atenção às necessidades desses usuários, assim, um dicionário voltado aos aprendizes em fase de alfabetização se difere daquele destinado a alunos no último ano do Ensino Fundamental. Visto isso, Cano (2011, 118-120) sugere que em um dicionário para crianças é importante enfatizar a definição. Segundo a autora, no concernente ao vocabulário, «para atingir a compreensão da criança, deve-se evitar a utilização de uma linguagem excessivamente complexa, o abuso da sinonímia e a conseqüente circularidade», além disso, o dicionário «deve ter abonações, retiradas dos contextos». A seu turno, as obras voltadas aos jovens contam com uma definição «pautada pela precisão conceitual. O caráter de cientificidade deve, pois, prevalecer».

Assim como os dicionários não pedagógicos, os DP podem ser classificados segundo uma tipologia, de acordo com os critérios considerados, tais como número de línguas (monolíngue, bilíngue, semibilingüe) ou a mídia utilizada (impresso ou eletrônico). No que se concerne a essa questão, Welker (2008, 27) propõe a seguinte tipologia:

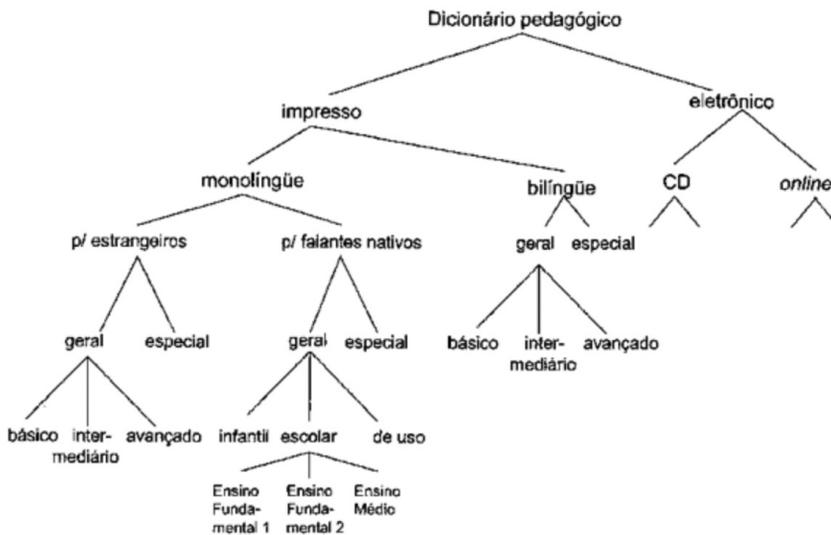


Figura 1. Tipologia de Dicionários Pedagógicos. Fonte: Welker, 2008, 27.

Até o momento discutimos sobre as características de um DP, no entanto, vale ressaltar que nem todas as obras que se intitulam escolares, destinadas à aprendizagem ou utilizadas no ensino/aprendizagem atendem aos requisitos aqui discutidos, porém esse trabalho de analisar os DP fica a cargo da Metalexicografia Pedagógica (também denominada *Lexicografia Teórica Pedagógica*), que, especificamente, visa à «discussão teórica do conteúdo dos dicionários, do estabelecimento das tipologias e estruturas lexicográficas, bem como da crítica aos dicionários, tendo por base o uso que se faz dos mesmos» (Gomes 2007, 73).

Um panorama do uso do dicionário em Mato Grosso do Sul

O número de trabalhos voltados à investigação do uso do dicionário nas aulas de Língua Inglesa do estado de Mato Grosso do Sul ainda é escasso, a saber: Vital (2006), Fagundes (2008) e Ratund (2011). Contudo, tais pesquisas que se propuseram a fazê-lo revelaram que o dicionário não tem sido adequadamente utilizado.

Vital (2006), em sua pesquisa de mestrado, investigou o uso do dicionário no Ensino Fundamental em escolas municipais públicas e privadas da cidade de Campo Grande, capital do estado. Os resultados evidenciaram que não havia uma diferença significativa entre os sistemas público e privado de ensino, uma vez que ambos adotavam pedagogias similares no uso do dicionário. Com relação aos professores, apesar de esses profissionais acreditarem que o dicionário poderia contribuir para o ensino de língua inglesa, poucos relataram terem desenvolvido atividades com seu uso. Ademais, somente 37% dos docentes afirmaram terem recebido durante a graduação orientações sobre como usar o dicionário no ensino de Língua Inglesa. Observou-se também que faltou uma formação progressiva dos discentes, de uma série a outra, enquanto consulentes, uma vez que eles não se demonstraram proficientes no uso do dicionário.

Fagundes (2008), em seu trabalho de conclusão de curso de Especialização, averiguou o uso do dicionário nas escolas estaduais de Cassilândia (MS). Por meio da análise do questionário dos alunos, observou que: a) os alunos possuíam dicionários; b) não levavam o dicionário sempre para as aulas; c) sabiam usar o dicionário; d) a tradução era a atividade na qual mais utilizavam o dicionário.

Mediante a análise das respostas dos professores, constatou-se que: a) somente um professor citou o dicionário quando perguntado quais eram os materiais que utilizava em suas aulas; b) o dicionário não estava presente em todas as aulas; c) todos os professores ensinavam como usar o dicionário; d) os alunos sabiam utilizar o

dicionário; e) os professores promoviam atividades voltadas especificamente ao uso do dicionário; e, por fim, f) a atividade predominante com o uso do dicionário era a tradução.

Ratund (2011), em sua dissertação de Mestrado, averiguou se os professores estaduais de Língua Inglesa do Ensino Fundamental de Mato Grosso do Sul tinham recebido orientações lexicográficas ao longo de sua formação profissional, e se utilizavam o dicionário em sua prática docente.

Paralelamente, a pesquisadora buscou também identificar se os professores consideravam o trabalho com o dicionário relevante para as aulas de Língua Inglesa e quais eram os tipos de atividades que os professores aplicavam.

A coleta dos dados ocorreu por meio de uma entrevista semiestruturada e um questionário semiaberto, que buscou identificar os professores, verificar sua formação acadêmica e o uso que os entrevistados faziam do dicionário. Foram entrevistados professores efetivo de Língua Inglesa da escola estadual com o maior número de alunos no ensino fundamental dos municípios com Curso de Licenciatura, Letras Português/Inglês, campus da UFMS. Desse modo, Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Dourados e Três Lagoas foram os municípios selecionados.

De acordo com os dados coletados, a maioria dos professores declarou que nunca teve instrução quanto ao uso do dicionário, apesar de 93% terem afirmado que o utilizavam na sua prática. 97% disseram serem a favor do seu uso em sala de aula, sendo que as atividades predominantes com o dicionário envolviam o ensino de vocabulário, tradução e atividades de escrita. Segundo Ratund (2011), essa pesquisa evidenciou a necessidade de haver capacitações ou tópicos nas graduações em Letras (hab. Português/Inglês) sobre dicionários e seu uso no ensino, sobretudo porque a maioria dos professores considerou esse tipo de informação importante tanto para os docentes quanto para os discentes, além de terem manifestado interesse em conhecer mais sobre Lexicografia.

Com base nos diagnósticos realizados, nossa pesquisa se configura, dentro desse contexto, como uma proposta que visa colaborar, principalmente, com a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa, sugerindo um material que poderá ser utilizado nas aulas de ensino de vocabulário e que, por meio do uso do dicionário, contribua para que ele seja mais utilizado e mais valorizado.

Ensino de vocabulário: o usuário em foco

O ensino de vocabulário se insere no contexto escolar como imprescindível ao desenvolvimento da competência comunicativa do educando, pois um indivíduo que possui um bom conhecimento vocabular dispõe de mais escolhas durante a comunicação, dessa maneira, tem a possibilidade de comunicar-se mais e melhor.

Visto isso, no que compete ao ensino de vocabulário de língua materna, partindo do pressuposto de que o aluno já traz para a escola um conhecimento vocabular, cabe a tal instituição garantir lições que garantam a ampliação desse conhecimento. Diferentemente, no ensino de vocabulário de língua estrangeira, o aluno, por regra geral, traz consigo pouco ou nenhum conhecimento acerca da língua a ser estudada, cabendo à escola o ensino do vocabulário básico, de uso corrente, até aquele menos frequente e de difícil compreensão.

Para que o ensino de vocabulário ocorra, é importante que não seja por meio do uso de palavras soltas, descontextualizadas, mas sim que elas estejam relacionadas com um texto fonte, base para que esse ensino se efetue, uma vez que «as palavras só adquirem sentido pelo envolvimento das coisas, gestos e demais palavras que as acompanham» (Genouvrier/Peytard, 1973, 312).

A importância dos textos reside, também, no fato de que fenômenos linguísticos tais como polissemia e homonímia se resolvem nesse lugar. É a ele que recorreremos para verificarmos se a palavra

foi empregada com esse ou aquele sentido. Ademais, é só por meio do texto que identificamos o sentido conotativo, irônico, sarcástico, cômico, no uso da palavra.

Enfatizar o contexto não implica em afirmar que a palavra em si é destituída de sentido, como uma

embalagem vazia, desprovida de conteúdo, que assume a forma do contexto em que se encontra, como um camaleão que se enche de vento e muda de cor. A palavra não vai vazia ao texto. Pelo contrário, traz uma história de experiências que recolheu de outros textos em que participou. (Leffa, 2000, 21).

Do contrário, seria asseverar que os dicionários trabalharam com palavras vazias, o que não procede. As palavras trazem consigo um sentido que se completa no texto, na relação que estabelecem umas com as outras.

Partindo do pressuposto de que «não há como falar de uso do dicionário em sala de aula sem considerar que a aquisição lexical está em jogo» (Gomes, 2011, 141), o dicionário se apresenta como um material que subsidia o aluno em seu aprendizado. Ele o auxilia na dúvida sobre palavras de difícil compreensão, classe gramatical, pronúncia, entre outros. Além do mais, os dicionários

[...] são instrumentos heurísticos, ou seja, instrumentos que ajudam a descobrir algo novo. Em função desse fato, inexplicavelmente negligenciado na discussão sobre lexicografia, o dicionário é um instrumento extremamente útil no processo de ensino-aprendizagem de, tanto de língua materna como da língua estrangeira. (Miranda, 2011, 124-125).

De posse de um dicionário de qualidade, é importante que o aluno o conheça e aprenda a utilizá-lo. Para tanto, cabe ao professor o incentivo do uso, além de orientações lexicográficas a respeito

da organização da obra e as informações ali contidas. O que implica em considerar que a postura do professor é um fator relevante para o uso do apropriado do dicionário. Porém,

naturalmente, o professor não tem condições de prever que palavras serão objeto das dúvidas do aluno no futuro, mas pode acostumá-lo a procurar metodicamente as soluções para seus problemas de vocabulário, manuseando adequadamente o dicionário e selecionando as informações relevantes entre as inúmeras que ele traz. (Ilari, 2001, 59).

Nesse ensino, o professor leva seus alunos à conquista da autonomia e da proficiência quanto ao uso do dicionário, para que fora do contexto escolar ou após os alunos concluírem os estudos, por exemplo, os aprendizes por si só possam sanar suas próprias dúvidas.

Considerações metodológicas e atividades propostas

Com o objetivo de elaborarmos atividades para o ensino de vocabulário de Língua Inglesa focalizando o uso do dicionário, definimos, primeiramente, o público-alvo, isto é, aprendizes brasileiros. Haja vista que o ensino da Língua Inglesa na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul se inicia no sexto ano do Ensino Fundamental, optamos por trabalhar com esse público. Acreditamos que, dessa forma, podemos contribuir para o ensino de Língua Inglesa aliado ao uso do dicionário já nos primeiros anos, além de abrirmos possibilidades para pesquisas futuras voltadas aos anos posteriores, a saber: 7º, 8º e 9º.

Logo após, partimos para a escolha dos textos que servem de base para as atividades, extraídos de diferentes fontes, tais como *Internet*, livros, revistas, etc. Apesar de a rede estadual de ensino contar com livros didáticos de Língua Inglesa, encontramos alguns

percalços que dificultaram trabalharmos com esse material, ou seja, haverá uma troca de livro didático em um futuro próximo, além de que, os conteúdos presentes no livro nem sempre condizem com o Referencial Curricular da Rede Estadual, que é um material fornecido às escolas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul e determina os conteúdos que devem ser aplicados ao longo do ano letivo na rede estadual de ensino. A seguir disponibilizamos o excerto do Referencial correspondente ao primeiro bimestre do 6º ano:

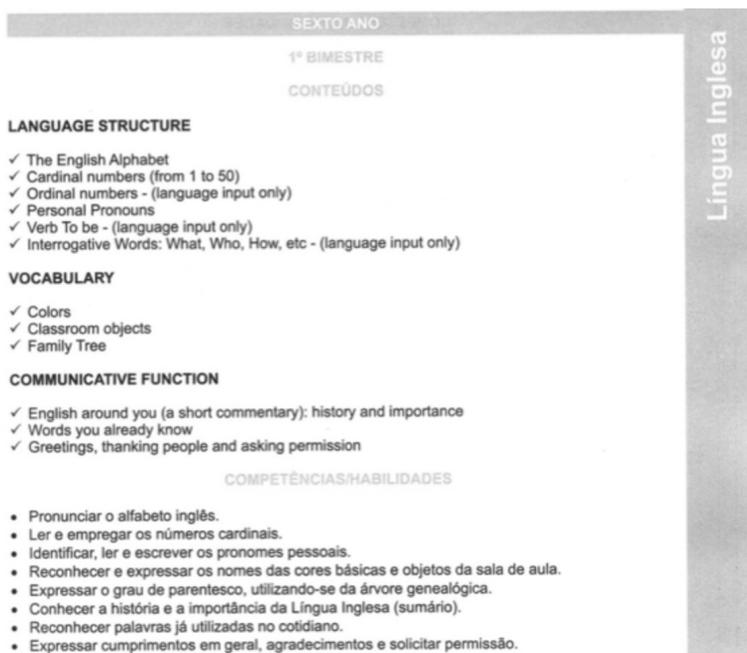


Figura 2. Referencial Curricular do Estado de Mato Grosso do Sul. Fonte: Mato Grosso do Sul, 2012, 193.

Como visamos ao ensino do vocabulário focalizando o uso do dicionário, consideramos, em especial, o item *Vocabulary* do Referencial Curricular. Ao elaborarmos as atividades, atentamos também para os itens *Communicative Function* e *Competências/ Habilidades*, pois eles norteiam o professor em sua prática pedagógica.

As atividades que aqui apresentaremos se referem ao conteúdo *Family Tree*, concernente ao primeiro bimestre, e que busca desenvolver a seguinte competência/habilidade: expressar o grau de parentesco, utilizando a árvore genealógica.

Atividade

Texto: história em quadrinhos da Turma da Mônica (*Monica's Gang*)³

Conteúdo: *family tree* Bimestre: 1º

Competências/habilidades: expressar o grau de parentesco, utilizando-se da árvore genealógica



Figura 3 – História em quadrinhos: Monica's Gang. Fonte: site <http://www.turma-damonica.com.br/ingles/index.htm>.

- 3 Já é sabido que o personagem Cebolinha, em português, troca a letra r pela letra l. Portanto, ele não fala brincadeira, mas sim blincadeira. Observe que em inglês essa substituição é feita pela letra w. No texto, ao invés de dizer bring, ele diz bwing.

1. Que palavras do texto se referem a parentesco? Procure no dicionário por outras palavras que expressem parentesco.
2. Procure no dicionário pelos significados de *father* e *Dad*. Há diferença entre elas? Se houver, explique-a.
3. Por que o Cebolinha se refere a seu pai como *Dad* e a mãe como *father*?
4. Se, no texto, a palavra *Dad* for substituída pela palavra *father*, haverá uma mudança no significado?
5. Cebolinha não chama sua mãe de *mother* nem seu pai de *father*. Do que ele os chama? Por quê?
6. Por qual motivo Cebolinha queria que seu pai lhe trouxesse água?
7. Com a ajuda do dicionário, continue a preencher os espaços da árvore genealógica abaixo com o grau de parentesco e os nomes dos seus familiares.

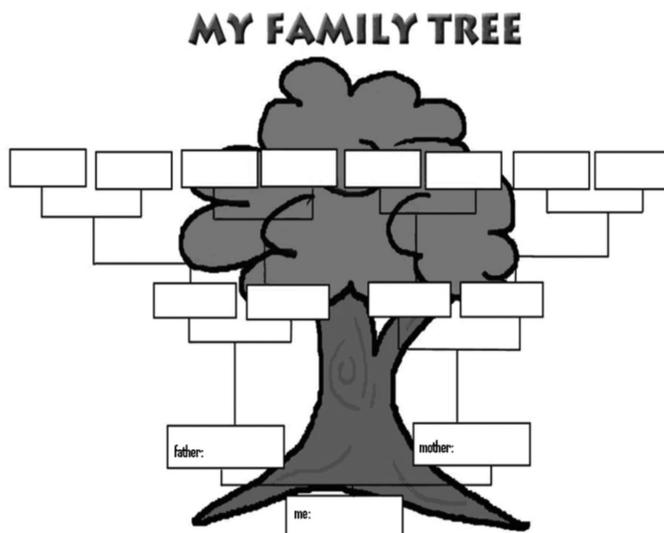
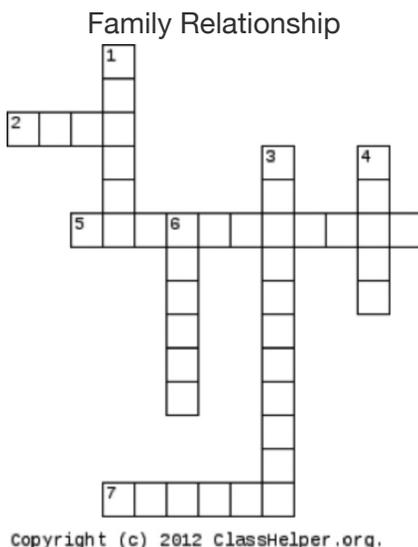


Figura 4. Árvore genealógica. Fonte: site <http://familiaspillari.blogspot.com.br/2011/07/my-family-tree.html>

Crossword⁴



Across Clues	Down Clues
2. your mother's sister	1. your grandmother's daughter
5. your mother's father	3. your father's mother
7. your grandfather's son	4. your brother's daughter
	6. your sister's son

Figura 5. Cruzadinha. Fonte: site http://www.classhelper.org/crossword_generator.shtml.

Considerações Finais

O dicionário é um recurso de grande valia para o ensino de vocabulário de Língua Inglesa. Ele pode estar presente desde o início do aprendizado, na fase da alfabetização, até o período posterior à conclusão dos estudos. Isso porque ele é um material importante

4 O site http://www.classhelper.org/crossword_generator.shtml é um ótimo recurso on-line para a confecção de cruzadinhas.

tanto para o contexto escolar quanto extraescolar. No entanto, é necessário que o aluno tenha sido motivado e orientado para o uso do dicionário, o que não tem sido observado nas aulas de Língua Inglesa das escolas públicas de Mato Grosso do Sul, conforme evidenciaram as pesquisas de Vital (2006), Fagundes (2008) e Ratund (2011).

Visto isso, elaboramos as atividades para o uso do dicionário no ensino de vocabulário a fim de elas venham de encontro às necessidades do público investigado, ou melhor, que seja utilizado por professores no ensino do vocabulário de Língua Inglesa.

As atividades são proposições, sugestões que o professor poderá utilizar em suas aulas. Contudo, consideramos importante que o docente, sempre que necessário, adapte as atividades à sua realidade, aos seus alunos e objetivos da aula, posto que não temos a pretensão de que o material seja uma receita, e sim de que ele venha de encontro às necessidades do professor de Língua Inglesa reveladas nas pesquisas supracitadas.

Por fim, esperamos que esse trabalho venha contribuir com a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa. Com relação ao dicionário, almejamos que as atividades colaborem para que o dicionário esteja sempre presente nas aulas e, com isso, seja mais utilizado e mais valorizado.

Referências

Arruda, Francisco Edmar Cialdine (2010): «Dicionários pra que te quero». São Paulo: Escala, n. 25. In: Revista Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://conhecimentopratico.uol.com.br/linguaportuguesa/gramatica-ortografia/25/artigo185997-1.asp>>.

- Biderman, Maria Tereza Camargo (1984): «A ciência da Lexicografia». Alfa, São Paulo, v. 28, supl., 1-26.
- Cano, Waldenice Moreira (2011): «Conversando com estudiosos de Lexicografia». In: Xatara, Claudia/Bevilacqua, Cleci Regina/Humblé, Philippe René Marie (Org.): *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 115-117. (Série Estratégias de ensino, 24).
- Duran, Magali Sanches/Xatara, Claudia Maria (2007): «Lexicografia pedagógica: atores e interfaces». DELTA, São Paulo, v. 23, n. 2, 203-222. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v23n2/a02v23n2.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2012.
- Fagundes, Renata Borba (2008): *O uso do dicionário nas aulas de língua inglesa de escolas estaduais de Cassilândia* (MS). 38 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Cassilândia.
- Genouvrier, Emile/Peytard, Jean (1973): *Lingüística e ensino de português*. Coimbra: Almedina.
- Gomes, Patrícia Vieira Nunes (2007): *O processo de aquisição lexical na infância e a metalexigrafia do dicionário escolar*. 327 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília.
- Gomes, Patrícia Vieira Nunes (2011): «Aquisição lexical e o uso do dicionário escolar na sala de aula». In: Carvalho, Orlene Lúcia de Sabóia/Bagno, Marcos (Org.): *Dicionários escolares: políticas, formas & usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 141-155. (Série Estratégias de Ensino, 22).
- Hwang, Álvaro David (2010): «Lexicografia: dos primórdios à Nova Lexicografia». In: Hwang, Álvaro David/Nandim, Odair Luiz (Org.): *Linguagens em interação III: estudos do léxico*. Maringá: Clichetec, 33-45.
- Ilari, Rodolfo (2001): *A lingüística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ilari, Rodolfo/Lima, Maria Luiza Cunha (2011): «Algumas ideias avulsas sobre a aquisição do léxico». In: Carvalho, Orlene Lúcia de Sabóia/

- Bagno, Marcos (Org.): *Dicionários escolares: políticas, formas & usos*. São Paulo: Parábola Editorial, 13- 35. (Série Estratégias de Ensino, 22).
- Krieger, Maria da Graça (2011): «Conversando com estudiosos de Lexicografia». In: Xatara, Claudia/Bevilacqua, Cleci Regina/Humblé, Philippe René Marie (Org.): *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 103-113. (Série Estratégias de Ensino, 24).
- Leffa, Vilson Jose (2000): «Aspectos externos e internos da aquisição lexical». In: Leffa, Vilson Jose (Org.): *As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem*. Pelotas: Universidade Católica de Pelotas, 15-44.
- Mato Grosso Do Sul. Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – volume Ensino Fundamental*. Secretaria de Estado de Educação. Superintendência de Políticas de Educação. Campo Grande: SED, 2012.
- Miranda, Félix Valentín Bugueño (2011): «Conversando com estudiosos da Lexicografia: questões de Lexicografia pedagógica». In: Xatara, Claudia/Bevilacqua, Cleci Regina/Humblé, Philippe René Marie (Org.): *Dicionários na teoria e na prática: como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 123-132. (Série Estratégias de ensino, 24).
- Ratund, Isabel Cristina (2011): *A lexicografia e a formação do professor de língua inglesa no MS*. 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- Vital, Julianna Bezerra (2006): *O uso do dicionário nas aulas de inglês em escolas do ensino fundamental: entre a competência léxica ideal e o consulente real*. 150 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas.
- Welker, Herbert Andreas (2008): «Lexicografia Pedagógica: definições, história, peculiaridades». In: Xatara, Cláudia/Bevilacqua, Cleci/Humblé, Philippe (Org.): *Lexicografia Pedagógica: pesquisas e Perspectivas*. Florianópolis: UFSC/NUT, 9-45.

- Welker, Herbert Andreas (2011): «Conversando com estudiosos de Lexicografia». In: Xatara, Claudia/Bevilacqua, Cleci Regina/Humblé, Philippe René Marie (Org.): *Dicionários na teoria e na prática - como e para quem são feitos*. São Paulo: Parábola Editorial, 103-113. (Série Estratégias de Ensino, 24).
- Xatara, Cláudia/Bevilacqua, Cleci/Humblé Philippe. (Org.) (2008): *Lexicografia Pedagógica: Pesquisas e perspectivas*. Florianópolis: UFSC/NUT.

Trabajando con *Using Your English Dictionary (UYED)*

Celia Ruth Osorio Mote

¿Cómo surge UYED?

Hace unos años un grupo de profesores de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) y el Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE), hoy Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción (ENALLT), de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) decidieron complementar el trabajo realizado en el video *In Love with Shakespeare* o cómo utilizar el diccionario en inglés, cuyo objetivo es introducir en el usuario al manejo eficiente del diccionario monolingüe de inglés.¹ Así pues, se propusieron elaborar un manual para los estudiantes de bachillerato de la UNAM, pues consideraron que el aprendizaje de inglés requería de adquirir, en principio, conocimientos gramaticales, sintácticos, pragmáticos, léxicos, semánticos, así como aspectos culturales y sociales, entre otros, esto a través de cursos generales para desarrollar competencia en comunicación lingüística, en comprensión de lectura y composición escrita. Con el fin de facilitar a los estudiantes el aprendizaje de inglés como lengua extranjera, es necesario que también sean capacitados en el uso de herramientas que puedan

1 El Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras (CELE) de la UNAM ha elaborado varios manuales para el uso de diccionarios de diferentes lenguas extranjeras, esto con el apoyo de la Dirección General de Asuntos del Personal Académico (DGAPA) y de la Universidad Nacional Autónoma de México.

ayudarlos en esta tarea. El manejo adecuado del diccionario monolingüe es precisamente una parte esencial. En este punto, habrá quien se pregunte: ¿por qué un manual para un diccionario monolingüe de inglés? ¿por qué no darle prioridad al manejo del diccionario bilingüe español-inglés, inglés-español?

En las primeras etapas de aprendizaje de la lengua extranjera, los estudiantes se limitan, en muchas ocasiones, a traducir vocablos de inglés a español, y viceversa. Sin embargo, a partir del nivel elemental, y niveles subsecuentes, el estudiante requiere mayor información de las palabras para poder utilizarlas de manera apropiada en la comunicación cotidiana, en una composición o, en su defecto, comprenderlas cuando el texto oral u escrito no proporciona suficientes pistas para deducir su significado. Es aquí donde el manejo del diccionario monolingüe para estudiantes de inglés (*Learner's Dictionary*) resulta indispensable, ya que este instrumento proporciona una cantidad considerable del léxico disponible en la lengua, además de información útil, como características formales, ejemplos de uso, referencias cruzadas, sinónimos, antónimos, registro, entre otros. Ahora bien, es indispensable que el consultante conozca una serie de convenciones que le permitan seleccionar el significado de una pieza léxica, es decir, su uso(s), contexto y categoría gramatical, entre otros; asimismo, resulta importante que esté familiarizado la ortografía y pronunciación del vocablo.

Una vez decididos a elaborar el manual, los profesores revisaron los materiales existentes en el mercado y los incluidos en los propios diccionarios para tal propósito. Tomaron ideas de unos y otros, aunque básicamente todos eran semejantes al *Cuaderno de Trabajo del Diccionario de Inglés Americano* de Longman, escrito por Marjorie Fuchs (1997).

¿Qué es UYED?

UYED, siglas de *Using Your English Dictionary*, es un manual para el uso del diccionario monolingüe de inglés para estudiantes de esta lengua (*Learner's Dictionary*) que cursan estudios de bachillerato en la Escuela Nacional Preparatoria u otra institución pública de ese nivel. El objetivo de enseñanza-aprendizaje del manual es proporcionar al usuario los conocimientos y el entrenamiento básico en el manejo eficiente del diccionario monolingüe de inglés.

Adicionalmente, *UYED* contribuye al aprendizaje de inglés, pues brinda al alumno un instrumento que le permite: mejorar sus estrategias de aprender a aprender; adquirir más léxico y un mayor conocimiento de cómo emplearlo y, por ende, contribuir al dominio de la lengua meta; utilizar otros instrumentos similares como los tesauros, diccionarios semánticos, técnicos o de expresiones idiomáticas, entre otros, y acortar el tiempo de consulta. En otras palabras, el uso adecuado del diccionario monolingüe de inglés redundará en una mayor cantidad y calidad de aprendizaje.

¿Cómo está organizado UYED?

UYED consta de tres versiones. Cada una incluye “Introducción”, “Presentación” y cinco unidades con clave de respuestas.²

La unidad 1: “Localización de palabras en el diccionario” presenta una serie de actividades que permiten al estudiante familiarizarse con la búsqueda de entradas de una palabra, con dos o más, abreviaturas, uso de palabras guía, formas simples de las palabras, verbos compuestos o frasales (*phrasal verbs*), expresiones idiomáticas, palabras con más de una entrada y con más de un significado.

La unidad 2: “Pronunciación” presenta los símbolos fonéticos de la lengua inglesa con palabras clave para poder identificar y

² Véase el anexo: Tabla de contenido de *Using Your English Dictionary (UYED)*.

producir el fonema de manera apropiada. Además, incluye ejercicios en los que el estudiante identifica palabras con más de una pronunciación, palabras con letras *mudas* o sorda, y la articulación de abreviaturas y acrónimos; de igual forma, otros le permiten descubrir que el diccionario le indica cómo separarlas en sílabas y la acentuación correcta de palabras compuestas o no, y finalmente, observar que existen términos con la misma ortografía, pero con pronunciación diferente.

La unidad 3: “Ortografía y escritura de palabras” incorpora al principio actividades bajo el rubro “Revisión de ortografía”, en las cuáles se presupone que el estudiante sabe la pronunciación de las palabras, pero no su escritura. Los ejercicios subsecuentes plantean las diferencias ortográficas entre algunos términos del inglés americano y del británico, el uso apropiado de mayúsculas, y la variación ortográfica al agregar sufijos (y en la escritura de palabras compuestas).

La unidad 4: “Significado y uso” presenta explicaciones y ejemplos de cómo determinar el significado correcto de un vocablo de acuerdo al contexto, esto es, tomando fragmentos de diferentes diccionarios. Para que el alumno elija el significado más idóneo, los ejercicios parten de lo simple a lo complejo, como clasificar palabras, discriminar vocablos que no pertenecen al grupo hasta llegar a la elección de la entrada y significado correcto de verbos compuestos/frasales (*phrasal verbs*) o expresiones idiomáticas. Además, esta unidad también incluye información y actividades acerca de las formas cortas que se utilizan en el diccionario, la función de las etiquetas, y cómo las notas de uso, consejos, glosas y referencias cruzadas ayudan al estudiante a emplear el vocablo apropiado en la situación adecuada.

Finalmente, la unidad 5: “Gramática” expone de manera breve las dos categorías gramaticales que causan más dificultades a los aprendices de inglés como lengua extranjera: sustantivo (formación de plurales, contables e incontables) y verbos (transitivos e intransitivos, así como compuestos/frasales (*phrasal verbs*)). Esta sección

es exhaustiva pero es una ayuda práctica para facilitar a los estudiantes el manejo del diccionario monolingüe de inglés.

Tres piloteos a UYED

Piloteo 2011

En 2011, después de culminar los cinco capítulos que integran el manual, se procedió al piloteo de este con alumnos³ de sexto semestre, ambos turnos, del plantel José Vasconcelos de la Escuela Nacional Preparatoria (ENP) cursaban la asignatura de Inglés VI. El rango de edad fluctuó entre los 17 y los 19 años. Todos habían cursado Inglés IV y V y pertenecían a dos grupos de distintas áreas: 1) Físico-matemáticas y 2) Químico-biológicas. Cada grupo estaba integrado por 20 alumnos.

Este piloteo inicial tuvo como propósito determinar la aceptación del material por parte de los participantes e identificar las secciones que no fueran claras o presentasen errores de cualquier tipo, para su posterior corrección. Únicamente incluyó la unidad 1 y, por falta de tiempo, sólo algunos participantes empezaron a trabajar la unidad 2, ya que los profesores a cargo de los grupos amablemente permitieron utilizar su tiempo de clase, aproximadamente cuatro o cinco horas en sesiones de cincuenta minutos durante semana y media; todo esto, dos semanas antes del final del curso (marzo-abril de 2011). A todos los participantes se les entregó una copia de la unidad 1 en alguna de sus tres versiones y pudieron elegir entre los diccionarios monolingües de inglés, tales como *The American Heritage Dictionary*, *The Merriam-Webster Dictionary*, entre otros, y monolingües de inglés para estudiantes de nivel básico a avanzado: *Cambridge Advanced Learner's Dictio-*

3 Los términos alumno, estudiante y participante se usan indistintamente en este trabajo para denominar a los sujetos que tomaron parte en el piloteo.

nary, Cambridge Learner's Dictionary, Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English, Longman Dictionary of Contemporary English. The Living Dictionary, Longman Advanced American Dictionary, Macmillan English Dictionary for Advanced Learners of American English, The Newbury House Dictionary of American English. A todos los participantes se les solicitó registrar sus respuestas en hojas aparte para facilitar la revisión con la clave.

Los estudiantes del plantel José Vasconcelos se mostraron interesados en la unidad 1. Trabajaron en ella sin utilizar el diccionario en las dos primeras secciones, pues al conocer el orden del alfabeto pudieron realizarlas con rapidez. A partir de la tercera sección fue evidente que varios asociaron la idea de abreviaturas con el apartado del diccionario que incluía las formas cortas y abreviaturas usadas en el mismo; no reconocieron, por ejemplo, que MBA debía buscarse como palabra. Algunos nunca advirtieron las palabras guía ni su utilidad. El identificar la forma base de las palabras, esto es, separando o agregando prefijos y sufijos, resultó más sencillo al darse cuenta que los aprendidos en la clase de etimologías eran los mismos o muy parecidos a los de español. También fue evidente que las secciones más difíciles tenían que ver con verbos compuestos/frasales (*phrasal verbs*) y expresiones idiomáticas; la mayoría de los estudiantes con frecuencia solicitaron ayuda en dichos apartados para lograr realizar los ejercicios. Posteriormente, ellos mismos revisaron sus respuestas con las claves. Los resultados fueron buenos, a excepción de las secciones de mayor dificultad, mencionadas anteriormente. La asistencia del aplicador⁴ fue requerida en ocasiones, pero en general los alumnos realizaron las actividades de manera individual y al final comentaron que algunos diccionarios (monolingües para estudiantes) les facilitaron la realización de las actividades.

El segundo piloteo se realizó con 35 alumnos de tercero y quinto semestres del Instituto de Educación Media Superior (IEMS)

4 El aplicador siempre fue un profesor miembro del equipo que elaboró el UYED.

Otilio Montaña, en el Distrito Federal, hoy Ciudad de México. Estos estudiantes cursaban las asignaturas de Inglés I y III y sus edades fluctuaban entre los 17 y 19 años. Los participantes pertenecían a distintos grupos y todos tenían dificultades con el idioma en la clase de inglés. Desde el principio, el aplicador trabajó conjuntamente con los alumnos cada sección de la unidad, sin embargo, fue necesario brindar asistencia individual a la mayoría. El manual en sí mismo les planteó dificultades por estar sólo en inglés; aquellos que tenían conocimientos básicos de la lengua pudieron trabajar algunas secciones de manera independiente. Lo más interesante de este piloteo fue descubrir que muchos de los estudiantes no conocían los diccionarios monolingües, pues ocasionalmente sólo habían utilizado los bilingües inglés-español. Por razones ajenas al piloteo, sólo 17 de los participantes lograron terminar la unidad 1; estos aseguraron haber aprendido que el diccionario monolingüe es una herramienta útil, aunque no proporcionaron mayor información.

El resultado del piloteo 2011 fue la corrección de los errores ortográficos y de redacción que se habían cometido en la unidad 1. Asimismo, se dio por sentado que los participantes aceptaron el manual, debido a que nadie expresó rechazo hacia el mismo.

Piloteo 2012

Este se llevó a cabo de enero a abril de 2012 con dos grupos de 24 alumnos, cada uno, del plantel José Vasconcelos, de las áreas Químico-biológicas y Humanidades y artes, quienes aceptaron la invitación para trabajar en sus horas libres con el manual, en sus tres distintas versiones. En esta ocasión el propósito fue detectar las fallas o errores en las cinco unidades de cada versión, con sus respectivas claves, y ubicar su accesibilidad. Tal como en el piloteo anterior, los participantes se llevaron fotocopias de los distintos capítulos, diccionarios monolingües para hablantes nativos y monolingües para estudiantes de inglés de distintos niveles. Igualmente, se les solicitó anotar las respuestas en hojas separadas, o de preferencia en una sección de su

cuaderno de inglés. Asimismo, a los estudiantes que tuvieran diccionarios monolingües de inglés se les pidió que los llevaran a las sesiones para que los aplicadores les explicaran todo sobre estos.

Al realizar las actividades de la unidad 1: “Localización de palabras”, varios alumnos expresaron que algunas secciones presentaban mayor dificultad que otras, como fue el caso de los verbos compuestos/frasales (*phrasal verbs*), expresiones idiomáticas, palabras con más de una entrada y con múltiples significados, pues requerían de un conocimiento más profundo de gramática, vocabulario y pragmática, que les permitiría entender el contexto y determinar el significado apropiado para cada situación. Después de asistir a los estudiantes que lo requirieron, se detectó que la dificultad se originaba debido a que al aprender las palabras en lengua extranjera tendían a asociar cada vocablo a una categoría, una función y un significado. Otras actividades menos difíciles, pero que les eran desconocidas, involucraban la indagación de abreviaturas, ya que la mayor parte del tiempo querían encontrarlas en la sección de abreviaturas del diccionario, hasta que comprendieron que debían buscarlas como palabras.

La unidad 2: “Pronunciación” planteó un reto para todos los estudiantes, pues ninguno de conocía el alfabeto fonético del inglés. Así que, para que se familiarizaran con los distintos símbolos, al inicio de la unidad se trabajó conjuntamente con la tabla y se les asistió todo el tiempo. Una vez más, varios temas mostraban algunas de las particularidades de la pronunciación del inglés, como son las palabras con más de una, los vocablos con letras mudas y la acentuación principal y secundaria en palabras largas; además, los vocablos con la misma ortografía y diferente pronunciación llamaron demasiado su atención. Resultó alentador que a lo largo de la unidad los estudiantes descubrieran cómo el diccionario monolingüe les proporcionaba la información necesaria para que pronunciaran de manera correcta las palabras. Cabe mencionar que en esta unidad en particular los participantes leyeron las instrucciones, sin embargo, no las entendieron

completamente ya que en ocasiones interpretaron de manera errónea lo que tenían que hacer.

La unidad 3: “Ortografía y escritura de palabras” resultó ser la más sencilla del *UYED*, salvo las dos actividades iniciales que fueron especialmente difíciles para los estudiantes, sin importar qué tan buenos fuesen en su clase de inglés. La gran mayoría tuvo dificultad en asociar un fonema con sus distintas grafías (o viceversa) y una misma con distintos fonemas. El resto de las actividades confirmó que el diccionario monolingüe los ayuda a tener buena ortografía en caso de duda o desconocimiento de las palabras.

La unidad 4: “Significado y uso” resultó ser la segunda más difícil para los estudiantes, pues para realizar las actividades correctamente requirieron, además de la información proporcionada por los diccionarios, comprender las explicaciones sobre el tema, las instrucciones de la actividad y las situaciones presentadas, pero también, contar con conocimientos básicos de gramática y sintaxis de la lengua inglesa. En estas secciones fue indispensable asistir a los alumnos para que lograsen terminar la unidad. Al revisar los ejercicios se aprecia que los resultados fueron regulares, pues la mayoría cometieron múltiples errores.

La unidad 5: “Gramática” resultó especialmente fácil de entender y resolver después de lo aprendido en la unidad 4. Varios alumnos empezaron a darse cuenta de algunas similitudes entre el inglés formal y el español; asimismo, de la utilidad de saber etimologías grecolatinas en español y su semejanza con prefijos y sufijos en inglés. Otros se sorprendieron al notar que habían olvidado cosas tan simples como la diferencia entre verbos transitivos e intransitivos, o entre sustantivos contables e incontables; además, algunos descubrieron que existen verbos compuestos/frasales (*phrasal verbs*) que pueden separarse, mientras que otros no.

Catorce participantes de Humanidades y artes concluyeron el manual y se mostraron complacidos por lo aprendido, e incluso, motivados a adquirir un diccionario monolingüe para estudiantes de inglés. Los diez que no lograron completar las cinco unidades

comentaron que se debió a la carga académica o a situaciones personales. En lo que respecta a los estudiantes del área Químico-biológicas, sólo diez pudieron finalizar las cinco unidades, pues el resto únicamente terminó las tres primeras. La principal razón fue la carga académica, pues en otras asignaturas empezaron a aumentar las tareas o actividades extracurriculares que exigían mayor tiempo para su realización.

Al finalizar las cinco unidades y verificarlas, los alumnos se mostraron satisfechos, pues manifestaron haber aprendido algo nuevo o revisado algún tema olvidado. Todos estuvieron de acuerdo que el realizar las actividades tomaba tiempo, y que en ocasiones resultaron tediosas, pero útiles pues en cada unidad se trataban temas semejantes, aunque desde distinta perspectiva, por ejemplo, “Palabras compuestas” en la unidad 1 se centraba en cómo localizarlas en el diccionario; en la unidad 2, cómo pronunciarlas de acuerdo al acento principal y el secundario; en la unidad 3, las variaciones ortográficas de las palabras compuestas, y en la unidad 4 el significado de los vocablos, en ocasiones transparente y en otras no. Cada alumno tuvo la oportunidad de trabajar los diferentes diccionarios y al final decidieron que los más fáciles de usar y completos eran los monolingües para estudiantes avanzados, especialmente: *Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Learners* (2009), *Longman Dictionary of Contemporary English. The Living Dictionary* (2003), y *Longman Advanced American Dictionary. The Dictionary for Academic Success* (2007).

Piloteo 2013

Este se realizó para verificar si se presentaba resultados semejantes a los obtenidos en el año anterior. Por tal motivo, se convocó a participar a doce estudiantes de diferentes áreas, pero sólo diez aceptaron la invitación: cuatro del área Físico-matemáticas, cinco de la Químico-biológicas y uno de la Económico-administrativa. Las condiciones del piloteo fueron semejantes a las de 2012.

El participante del área Económico-administrativa decidió abandonar el piloteo en la unidad 2, aludiendo que prefería tomar las asesorías en el idioma. Asimismo, otro del área Químico-biológicas sólo terminó hasta la unidad 3 porque creyó que era todo el manual. El resto del grupo trabajó en el manual de manera individual y cuando requerían asistencia la solicitaban.

En lo que concierne a los resultados obtenidos, los ocho participantes restantes tuvieron dificultades en la unidad 2 y en el principio de la 3. Así pues, los resultados fueron semejantes a los del año anterior, sin embargo, aunque todos pudieron resolver con facilidad la unidad 1, y parte de la 3, comentaron que encontraron más sencilla la unidad 4 relacionada con el significado y los usos, que la 5 de gramática, esto en contraste con los participantes en 2012.

Finalmente, hubo coincidencias con el sentir de los alumnos en 2012 al finalizar las unidades: respecto a lo aprendido al trabajar con el manual y en la selección del diccionario más accesible.

Conclusiones

Dados los resultados obtenidos, puede deducirse que los estudiantes no consultan regularmente diccionarios en su lengua materna, por lo que no identifican las partes de estos y tampoco han desarrollado habilidades en su manejo. También resulta evidente que en ninguno de los niveles educativos que habían cursado realizaron actividades formales para aprender a utilizarlo, lo que lleva a considerar que institucionalmente en las escuelas públicas de la Ciudad de México no se ha dado la importancia necesaria al uso apropiado del diccionario monolingüe.

En lo referente al manejo de diccionarios en inglés, resultó evidente que algunos estudiantes tenían bilingües español-inglés e inglés-español, los cuales querían utilizar para resolver los ejercicios de *UYED*, *sin embargo*, hasta que se dieron cuenta que no era posible. Unos cuantos alumnos poseían diccionarios monolingües

de inglés, pero sólo uno era para estudiantes avanzados y, en realidad, su dueño no había descubierto el potencial del diccionario para impulsar su aprendizaje. Por esta razón, los estudiantes trabajaron con los diccionarios que el aplicador ponía a su disposición. Al final, por experiencia propia, los participantes notaron que no todos los diccionarios monolingües de inglés podían ayudarlos de la misma manera, pues incluso los monolingües de inglés para estudiantes resultaban insuficientes si se elegía uno de nivel básico, en lugar del avanzado. Algunos incluso reconocieron que necesitaban invertir en un buen diccionario para realizar sus actividades académicas.

Al trabajar con *UYED*, los participantes pudieron acercarse a los diccionarios monolingües de inglés desde una perspectiva más didáctica, lo cual les permitió aprender a utilizarlos de manera más eficiente. El empleo adecuado del diccionario monolingüe ayuda al consultante a ampliar su vocabulario y a elegir el término adecuado para cada situación; asimismo, le da la autonomía necesaria para expandir su conocimiento de la lengua, siempre en consideración de a sus necesidades.

Los pilotesos realizados fueron sencillos debido a que el equipo de elaboradores sólo se planteó la meta de hacer correcciones y determinar que el material fuera aceptable y accesible para los participantes. Sin embargo, aunque *UYED* pasó el piloteo, desencadenó una serie de reflexiones que han repercutido en su próxima publicación.

La unidad 2: “Pronunciación” siempre planteó problemas al usuario, sin embargo, lejos de estar relacionados con el formato o los ejercicios elegidos, estos tenían que ver con el desconocimiento de los símbolos fonéticos. Aquí es conveniente preparar a los usuarios de *UYED* con sesiones de introducción al Alfabeto Fonético Internacional para que aprendan a usar el diccionario monolingüe y, por tanto, pronuncien de manera correcta vocablos desconocidos.

La unidad 4: “Significado y Uso”, de acuerdo al piloteo 2012, debería cambiarse a la unidad 5. Esta reubicación obedece al he-

cho de que para determinar qué significado es el más idóneo para una palabra en enunciado, el hablante, lector o quien escucha, según sea el caso, requiere procesar información gramatical, sintáctica, léxica y semántica de manera prácticamente simultánea; sin embargo, un repaso de temas gramaticales siempre es bienvenido para los estudiantes de la lengua extranjera.

En lo que concierne a la unidad 5: “Gramática” debe ocupar la unidad 4 y tendrá que denominarse “Gramática y Sintaxis”, pues necesita enriquecerse con conocimientos gramaticales más complejos que los incluidos en la actual unidad 5. Además, se requiere incorporar los patrones sintácticos más comunes en lengua inglesa, acompañados de ejemplos representativos y una serie de ejercicios que evidencien cómo interactúan los elementos gramaticales.

Tres años de piloteo con *UYED* nos han demostrado que un manual de este tipo siempre beneficia al usuario.

Referencias

- Cambridge Advanced Learner's Dictionary*. (2010). Singapur: Cambridge University Press.
- Cambridge Learner's Dictionary*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuchs, M. (1997). *Longman Dictionary of American English. Workbook*. Nueva York: Addison Wesley Longman Publishing Company.
- Hornby, A. S. (2010). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.
- Hornby, A. S. (2003). *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. Oxford: Oxford University Press.
- Longman Advanced American Dictionary. The Dictionary for Academic Success*. (2007). Nueva York: Pearson Education Limited.
- Longman Dictionary of Contemporary English. The Living Dictionary*. (2003). Harlow: Pearson Education Limited.

Longman Dictionary of Contemporary English for Advanced Learners. New Edition. (2009). Harlow: Pearson Education Limited.

Macmillan English Dictionary for Advanced Learners of American English. (2002). Londres: Macmillan.

Osorio, C., Cervantes, L. y Valdés, J. *Using Your English Dictionary.* Manual en revisión para su publicación.

Svensén, B. (2009). *A Handbook of Lexicography. The Theory and Practice of Dictionary Making.* Reino Unido: Cambridge University Press.

The American Heritage Dictionary. (2004). EE. UU.: Bantam Dell Books.

The Merriam-Webster Dictionary. International Edition. (2009) Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster Incorporated.

The Newbury House Dictionary of American English. Fourth Edition. (2004). EE. UU.: Thomson-Heinle.

Referencias electrónicas

In love with Shakespeare o cómo usar el diccionario de inglés. Disponible en <http://mediacampus.cuaed.unam.mx/node/2152>

Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española.* Vigésima segunda edición. Disponible en <http://www.rae.es/drae/>

Anexo

CONTENTS

Acknowledgements	
Introduction	I
Unit One: Finding Words in Your Dictionary	
I. Single-Word Entries	1
II. Entries with Two or More Words	3
III. Abbreviations	4
IV. Using Guide Words	5
V. Base Forms	6
VI. Phrasal Verbs	8
VII. Idioms	9
VIII. Words with More than One Entry	10
IX. Words with More than One Meaning	11
Unit Two: Pronunciation	12
I. Phonetic Symbols	14
II. Words with More than One Pronunciation	16
III. Words with “Silent” Letters	16
IV. Abbreviations	17
V. Counting Syllables	18
VI. Word Stress	18
VII. Compound Words	19
VIII. Words with the Same Spelling but Different Pronunciation	20
Unit Three: Spelling and Writing Words	
I. Checking Spelling	23
II. Words with More than One Spelling	25
III. Hyphenating Words	25
IV. Plural Nouns	26
V. Verb and Adjective Forms	27
VI. Capitalization	28
VII. Compound Words	28

Unit Four: Meaning and Usage

I. Short Forms Used in your Dictionary	29
II. Meaning	30
III. Examples	32
IV. Choosing the Correct Entry and Meaning	33
V. Compound Words	36
VI. Phrasal Verbs	37
VII. Idioms	38
VIII. Dictionary Labels	40
IX. Usage Notes and Hints	41
X. Cross References	43
XI. Glosses	
44	
Unit Five: Grammar	46
I. Part-of-Speech Labels	47
II. Singular and Plural Nouns	48
III. Countable and Uncountable Nouns	49
IV. Transitive and Intransitive Verbs	51
V. Phrasal Verbs	52
VI. Examples	53
VII. Usage Notes and Hints	55
Answer Key	56
References	65

Autores

Yadira Alma Hadassa Hernández Pérez

Obtuvo su doctorado en Lingüística por la UNAM en 2010. Es profesora de tiempo completo, titular 'C' de la UNAM, adscrita a la Escuela Nacional Preparatoria, Plantel 5 'José Vasconcelos' en el Colegio de Lenguas Extranjeras. Cuenta con publicaciones en torno al procesamiento de la información para la adquisición de lenguas extranjeras. Ha impartido cursos para estudiantes del bachillerato con enfoque integrador de lengua extranjera (inglés) y contenidos de ciencia por más de diez años. Ha dictado cursos y conferencias para profesores del bachillerato y del nivel licenciatura acerca de la enseñanza de contenidos curriculares en lenguas extranjeras. Es responsable del proyecto PAPIME PE400216 Las lenguas extranjeras en la difusión de las ciencias y colabora en la coordinación de la traducción de la serie 'Experimentos simples para entender una tierra complicada' al alemán, francés, inglés e italiano. En 2012 fue galardonada con la medalla 'Alfonso Caso' por la UNAM. yadira.hernandez@enp.unam.mx

Lígia De Grandi

Doctoranda en Lingüística y Lengua Portuguesa en la Faculdade de Ciências e Letras de la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Câmpus de Araraquara – São Paulo – Brasil con estancia en la Universidad de Salamanca – España (2017-PDSE/CAPES). Máster en Lingüística y Lengua Portuguesa (UNESP/2014). Es profesora en el curso de Letras en la Faculdade de Educação São Luís – Jaboticabal – SP – Brasil y en el Instituto Federal de São Paulo – Câmpus de Sertãozinho – SP – Brasil. También es profesora de español como lengua extranjera en la enseñanza básica. ligiadegrandi@gmail.com

Odair Luiz Nadin

Profesor de lengua española en el Departamento de Letras Modernas de la Faculdade de Ciências e Letras de la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Câmpus de Araraquara – São Paulo – Brasil. Es "Livre-Docente" en Estudios del Léxico (UNESP/2018), Doctor en Lingüística y Lengua Portuguesa (UNESP/2008) y "mestre" en Lingüística y Lengua Portuguesa (UNESP/2008). Desarrolló estudios y estancias de investigación en el Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona, 2006/2007-PDEE/CAPES) y en la Universidad de Salamanca (2011, 2012, 2014, 2016). Realizó dos estancias posdoctorales, la primera en Letras – área Lexicografía Bilingüe – en la

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre-Brasil/2010/Universidad de Salamanca España/2010) y, la segunda, en Filología y Lengua Portuguesa en la Universidade de São Paulo (USP-São Paulo-Brasil/2018). Es docente, sobre todo, en la enseñanza y aprendizaje de lengua española como lengua extranjera, Lexicología, Lexicografía, Lexicografía Didáctica, Terminología y Terminografía y enseñanza de lenguas para fines específicos. odari.lluiz@gmail.com

María Teresa Fuentes Morán

Licenciada en Filología Hispánica (Universidad Complutense –Madrid – España), Doctora en Lingüística (Universidad de Augsburgo –Alemania) y actualmente Profesora Titular y Decana de la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca (España). Su investigación se centra en aspectos aplicados de la lengua española y la lingüística, especialmente en el ámbito de la lexicografía y de la traducción. Es autora de varias publicaciones científicas enmarcadas en la lingüística, por ejemplo: *Wörterbuchkritik im spanischen Sprachraum* (1993). *Lexicographica* (International Annual for Lexicography) Tübingen. *Gramática en la lexicografía bilingüe*. *Morfología y sintaxis en diccionarios español/alemán desde el punto de vista del germanohablante* (1997) *Lexicographica Series Maior*, Tomo 81, Tübingen. *Lexicografía bilingüe español-alemán* (2000) *Cinco siglos de lexicografía del español*, Jaén: Universidad de Jaén. *Entrar en el diccionario*. *Apuntes sobre la selección de entradas*. *Léxico especializado y comunicación interlingüística* (2004) P. Faber, C. Jiménez y G. Wotjak (eds.), Granada: Granada Lingvistica. M^a T. Fuentes Morán, M. T., J. Torres del Rey (eds.) *Nuestras palabras en otras palabras* (2006) Colección: *Lingüística Iberoamericana*. Vervuert Iberoamericana: Frankfurt (Alemania) Madrid. tfuentes@usal.es

Jesús Valdez Ramos

Es doctor en Bibliotecología y Estudios de la Información, por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Bibliotecólogo y responsable académico del proyecto *Diseño y producción de materiales didácticos en video para el aprendizaje de lenguas en la UNAM*. Autor de artículos científicos, reseñas de libros, libros electrónicos e impresos, capítulos de libros, manuales de ejercicios y videos didácticos sobre el uso de diccionarios bilingües, todas estas publicaciones están relacionadas con temas relevantes para la Lexicografía didáctica, la Bibliotecología y Estudios de la Información y la Didáctica de las Lenguas. Ha impartido los siguientes cursos: *Herramientas para la Investigación*, en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción de la UNAM, *Fundamentos de la Organización Documental y Consulta* en el Posgrado de Bibliotecología y Estudios de la Información en la UNAM y *Líneas de investigación y mejores prácticas en TIC*, en el

posgrado de Gestión e Innovación en las TIC de INFOTEC. México. Es miembro de diferentes asociaciones profesionales, como American Libray Association, el Colegio Nacional de Bibliotecarios y de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada. valram@unam.mx

Carlos Fernando Diez Sánchez

Estudió la maestría Erasmus Mundus en Lingüística Computacional, con doble grado por la Universidad del País Vasco (UPV-EHU, España) y la Universidad de Malta (UoM), al tiempo que colaboraba con el Grupo de Investigación de la empresa IBM, en California, EU. Es maestro en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y licenciado en Lengua y Literaturas Hispánicas, también en la UNAM. Ha sido profesor e investigador en temas de lingüística, estudios de traducción, inglés, francés y español para extranjeros, en universidades públicas y privadas, en México como en el extranjero. En la actualidad, es profesor visitante en la Universidad de Aix-Marsella (AMU), Francia y enseña cursos de español como lengua extranjera y cultura latinoamericana. Es editor, traductor independiente y colaborador semanal en temas de política y cultura para distintos medios. carlos.diez.16@um.edu.mt

Marisela Colín Rodea

Es Profesora Titular de Carrera en la Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción de la UNAM desde el año 1981. Doctora en Lingüística Aplicada por el Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra, en Barcelona, España. Tiene el grado de maestra en Lingüística Aplicada en el Instituto de Estudos da Linguagem de la Universidad Estadual de Campinas, en Sao Paulo, Brasil. Actualmente es Secretaria del Comité Ejecutivo de la Red Iberoamericana de Terminología, RITerm: <http://www.ufrgs.br/riterm/esp/>. Es miembro del Comité Editorial de la revista Estudios en Lingüística Aplicada, <http://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela> y miembro de la red de Asociación Internacional de Lingüística Aplicada: REN2018 “Race, Gender, Sexuality & Language” AILA, 2018. Publicaciones recientes: Libros: Colín, M. (org.) (2018). Manual de Traducción, Nuevas Teorías, Nuevas Metodologías ENALLT, UNAM. Colín, M. y E. Ehnis (org.) (2016). Avances en lexicografía, terminología y traducción, CELE, UNAM. Capítulos en libros: Colín M. (2018). “¿Cómo se usa el diccionario en la clase de portugués lengua extranjera, PLE?” en Fuentes Morán, T. y J. Valdés (coord.) El uso del diccionario y el léxico en aprendizaje de lenguas: estudios en México y Brasil, ENALLT, UNAM. Colín, M. (2016) “A metáfora do espelho: mecanismos lingüísticos e cognitivos na produção escrita em português de alunos hispanofalantes universitários” en: Marta Lúcia Cabrera Kfoury Kaneoya (org.) Português Língua

Estrangeira em Contextos Universitários. Experiência de ensino e de formação docente. Mercado de Letras, Campinas, SP, Brasil. colinr@hotmail.com

Ana Paula Tribesse Patrício Dargel

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) (2011). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)/Três Lagoas (2003). Professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) nas Unidades Universitárias de Cassilândia, Curso de Letras, e Campo Grande, Curso de Mestrado em Letras e Mestrado Profissional em Rede (Profletras). Atua, principalmente, nestes temas: Lexicologia, Lexicografia, Lexicografia Pedagógica e Toponímia. tribesse@yahoo.com.br

Renata Borba Fagundes

Tiene una maestría en Estudios de Linguagens por la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil (2013) Es profesora del Gobierno del Estado du Mato Grosso do Sul, Brasil.

Sus áreas de interés en la investigación son la lexicología y la lexicografía de aprendizaje, especialmente la enseñanza del léxico bilingüe portugués – inglés. Recientemente ha orientado sus estudios e investigaciones en el área de la semiótica discursiva. tatina_b_f@hotmail.com

Auri Claudionei Matos Frübel

Es doctor en Linguística e Língua Portuguesa por la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil (2006) Fue profesor adjunto en el Departamento de Letras del Campus de Aquidauana de la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Entre sus publicaciones se destacan las siguientes: Glossário de neologismos terminológicos da saúde humana: uma contribuição para a descrição do léxico corrente do português do Brasil. Vocabulário do falar sul-mato-grossense y O Registro de Neologismos Terminológicos em Dicionários Gerais de Língua: uma breve análise do Aurélio. Ha sido miembro y director de comités tutorales de tesis de maestría y doctorado en universidades de Brasil y España. afrubel@cpaq.ufms.br

Celia Ruth Osorio Mote

Celia Ruth Osorio Mote es licenciada en Lengua y Literatura Modernas (inglesas) por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, y egresada de la Maestría en Lingüística Aplicada del Posgrado en Lingüística de la UNAM. Ha colaborado en proyectos de lexicografía, gramática cognoscitiva y actualmente se interesa por la escritura desde la perspectiva de la Pedagogía basada en género sustentada por

la Lingüística - sistémico funcional. La licenciada Osorio se desempeña como profesora de inglés en la Escuela Nacional Preparatoria, plantel 5 “José Vasconcelos” de la UNAM celia.osorio@enp.unam.mx

**El uso del diccionario
y el léxico en aprendizaje
de lenguas:
Estudios en México y Brasil**

fue editado en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), se terminó en noviembre de 2018. Para su composición se utilizaron los tipos Helvetica Neue en sus diferentes familias.

