



Facultad
de Filología

MÁSTER UNIVERSITARIO EN ELABORACIÓN DE
DICCIONARIOS Y CONTROL DE CALIDAD DEL LÉXICO
ESPAÑOL

EL TRATAMIENTO DE LOS EXTRANJERISMOS
EN TRES DICCIONARIOS DEL ESPAÑOL: UNA
PROPUESTA DE MEJORA GENERALIZADA

Autora: **D^a. ESTHER MARTÍNEZ MARTÍNEZ**

Tutor: **DR. GIUSEPPE PEDOTE SIMONE**

FACULTAD DE FILOLOGÍA

UNED

JUNIO 2022



AGRADECIMIENTOS

Me gustaría dedicar unas palabras a las personas que han hecho posible este trabajo sin cuya colaboración no hubiera sido posible.

En primer lugar, deseo mostrar mi profundo agradecimiento al Dr. Giuseppe Simone Pedote, docente e investigador del Departamento de Filología Española de la Universitat Autònoma de Barcelona, por su orientación e implicación y por su tiempo tan valioso. En segundo lugar, me gustaría agradecer el respeto, el apoyo y la ayuda que siempre me ha mostrado y brindado mi pareja, Manuel, a quien tanto tiempo le he robado por pasarlo entre diccionarios. Y, por supuesto, a mis padres, que siempre han confiado en mí y de forma incesante me han animado a superarme ofreciéndome todas las oportunidades que ellos en su momento no tuvieron. Pero la dedicatoria más especial es para mi abuelo que, seguro que allá donde esté, me estará viendo progresar y estará muy orgulloso de mí.

A todos, gracias.

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Definición de “diccionario”	6
3. Tipos de diccionario didácticos	7
3.1. Los diccionarios escolares	11
3.2. Cómo elegir un diccionario escolar	13
3.2.1. Características externas	14
3.2.2. Características técnicas	15
3.2.3. Macroestructura.....	16
3.2.4. Microestructura	17
4. ¿Qué es un extranjerismo?	23
4.1. Préstamo y Extranjerismo	24
4.2. Tratamiento normativo de los extranjerismos	25
4.3. Clasificación de los extranjerismos	28
4.4. La enseñanza de los extranjerismos en el aula	30
5. Los extranjerismos en los diccionarios escolares	31
5.1. Diccionario básico de la lengua española (DBLE)	37
5.2. Diccionario escolar de la Real Academia Española (DERAE)	34
5.3. Nuevo diccionario esencial de la lengua española (NDELE)	35
6. Comparación de un corpus de voces extranjeras en los tres diccionarios estudiados	37
7. Estudio de campo sobre la elección de los diccionarios	55
8. Conclusiones	57
9. Bibliografía	60

1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Máster se centra en el estudio del tratamiento de los extranjerismos en los diccionarios escolares, especialmente en aquellos que están dirigidos al alumnado de la etapa de Educación Primaria, puesto que este debe aprender, entre otras cosas, determinados términos que no son muy típicos de la lengua española. Por lo tanto, debe descubrir que el léxico de nuestra lengua no solo se compone de palabras que proceden del latín, sino que también contiene vocablos que provienen de otros idiomas, debido a que constantemente estamos en contacto tanto con las lenguas europeas como con las que no pertenecen a esta comunidad. Lo que se pretende es llevar a cabo un análisis comparativo de una serie de entradas de origen foráneo en tres diccionarios que pertenecen a distintas editoriales, entre los cuales podemos encontrar uno de la Real Academia Española, para poder averiguar cuál de estas obras lexicográficas tiene un mejor tratamiento de los extranjerismos o qué les falta a las entradas para que sirvan de instrumento eficaz para abordar la llegada de las voces foráneas, y se pretende ofrecer alternativas para que estas reciban un buen trato.

Asimismo, los objetivos que se persiguen a lo largo de este trabajo son los siguientes:

1. Introducir los tipos de diccionarios que existen y las informaciones que pueden recoger.
2. Explicar los extranjerismos, el tratamiento de la norma, su clasificación y cómo tratarlos en el aula.
3. Comparar cómo se trabajan los extranjerismos en los diccionarios escolares de la etapa de Primaria.
4. Proponer mejoras en dichos diccionarios.

2. DEFINICIÓN DE “DICCIONARIO”

El léxico es uno de los aspectos más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje de toda lengua. A lo largo de todo el proceso de formación, además de los significados y de las formas de las palabras, el alumnado aprenderá las relaciones semánticas, pragmáticas y las connotaciones socioculturales que le permitirán comunicarse con propiedad con los demás. El objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua es que el alumnado desarrolle de forma favorable y productiva su competencia comunicativa. Esta se define como la capacidad que tiene un hablante para relacionarse correctamente ante un grupo de personas que se expresan en la misma lengua.

En ese sentido, el diccionario desempeña un papel muy importante en el aprendizaje y uso de una lengua, debido a que es la herramienta lingüística por excelencia dedicada a ello. Este brinda la posibilidad al usuario de conocer la unidad léxica y los demás niveles de esta, es decir, la fonética, la fonología, la morfología y la sintaxis. Desde el punto de vista documental, el diccionario es un manual que contiene una gran cantidad de información.

Existen diversos tipos de diccionarios que se utilizan en virtud de las necesidades específicas de un determinado grupo de usuarios y que pueden ser distintas a las de otros. De acuerdo con Haensch y Omeñaca (2004: 188), “el diccionario general registra un léxico muy heterogéneo, el que se supone que el usuario «normal» encontrará en enunciados escritos y orales. «General» se refiere aquí a una selección representativa de unidades léxicas pertenecientes a distintos niveles lingüísticos (literario, estándar, coloquial)”. Para ellos, estos diccionarios habitualmente contienen:

- 1) Un vocabulario corriente y común entre los miembros de una comunidad lingüística.
- 2) Una buena representación del léxico de nivel literario y formal (elevado, solemne, etc.).
- 3) Una selección de unidades léxicas de lenguas especiales denominadas “tecnicismos”, utilizadas por usuarios que, dada su formación alcanzada, básicamente, en los centros educativos o a través de los medios de comunicación, no son expertos de un determinado ámbito de especialidad.
- 4) Una selección de regionalismos peninsulares y canarios, también forzosamente bastante reducida.
- 5) Un compendio muy reducido de americanismos y de tabúes.

Dentro de los diccionarios generales se pueden distinguir varios tipos:

- *Diccionario definatorio*: es el tipo más antiguo de diccionario general monolingüe. Suele incluir, por lo general, el lema, información sobre los

cambios ortográficos, la pronunciación, la categoría gramatical, sobre si se trata de una información especializada o no. Es, ante todo, un diccionario que adolece de indicaciones suficientes que permitan la producción de enunciados lingüísticos.

- *Diccionario de uso*: tiene los rasgos de un diccionario definatorio y, además, ampliación paradigmática (en particular de sinónimos y antónimos) y ampliación sintagmática (compuestos, régimen preposicional, colocaciones, modismos y ejemplos).
- *Diccionario escolar*: se caracteriza por definiciones claras y sencillas, copiosas reglas ortográficas, fonéticas, gramaticales, sinónimos y antónimos, régimen preposicional, ejemplos e ilustraciones.
- *Diccionarios de aprendizaje o de español como lengua extranjera*: contienen las mismas características que los diccionarios escolares, pero se tienen en cuenta los problemas específicos del alumnado que no tiene esa lengua como materna.

Dado que mi trabajo se focalizará en torno a tres diccionarios dirigidos a escolares, a continuación, se prestará especial atención a los diccionarios didácticos, puesto que esta representa la categoría de la que forman parte las obras lexicográficas objeto de mi análisis.

3. TIPOS DE DICCIONARIOS DIDÁCTICOS

En el ámbito de la lexicografía didáctica nacen los diccionarios didácticos, considerados como obras de aprendizaje que permiten a los usuarios conocer el léxico de una lengua, aprender a utilizar ese vocabulario y asociarlo para que se progrese y se mejore en los conocimientos y competencias de la lengua objeto de estudio, ya sea materna, segunda o extranjera, y además, proporcionan ayuda para la codificación y decodificación de la misma. De modo que para trabajar la L1 se crean los diccionarios infantiles y los escolares, y para la L2, los diccionarios de aprendizaje monolingües, bilingües y semibilingües.

Tal como señala Climent de Benito (2007: 5), estos diccionarios “han de adaptarse por completo a las necesidades del usuario, a su nivel de conocimientos, habilidades en el manejo de las obras lexicográficas y destrezas que se han de desarrollar en el proceso de aprendizaje del vocabulario”.

Por este motivo, teniendo en cuenta que el alumnado de Primaria no va a tener las mismas necesidades que el de Secundaria, Bachillerato o, incluso, de uno que está aprendiendo una lengua extranjera, el papel del destinatario a quien va dirigido el diccionario resulta fundamental, pues es en torno a este que van a girar todos sus aspectos lingüísticos.

Así pues, se señalan a continuación los rasgos de los diccionarios didácticos, ya sean destinados al aprendizaje de una L1 o una L2:

- Para evaluar estos productos se debe tener en cuenta si los diccionarios se ajustan a los fines que persiguen, al perfil del destinatario al que va dirigido y, por ende, a sus características internas. Por tanto, son obras que prestan especial atención a la microestructura puesto que pretenden dirigir y aconsejar sobre el uso adecuado de la lengua, favorecer la codificación e indicar cuáles son los límites en el uso de las unidades. Para ello, se aumentan los datos semánticos, pragmáticos, sintagmáticos o gramaticales, se introducen categorías de información enciclopédicas, culturales y onomásticas. También resulta importante la iconoestructura, pues las ilustraciones ayudan a aclarar significados, a proporcionar información cultural y enciclopédica, y a crear una obra llamativa; y la medioestructura, dado que las remisiones permiten establecer vínculos entre lemas, acepciones o equivalentes e imágenes, lo que constituye un factor clave en los diccionarios didácticos. Esto no quiere decir que la macroestructura sea menos importante. La inclusión de las unidades simples y pluriverbales se debe hacer de forma coherente según el nivel de conocimiento del usuario. A medida que se incrementa ese nivel, la cantidad de lemas irá en aumento. Las unidades y acepciones inusuales, arcaicas, raras y extremadamente dialectales se deben evitar, en especial, en los diccionarios para extranjeros. Sin embargo, estos términos sí tienen cabida en los diccionarios para los escolares que aprenden su L1 porque aparecen en los libros de texto que utilizan.
- En cuanto a los contenidos lingüísticos, resalta la cantidad y variedad de datos, la mayor atención a las definiciones, que destacan por su mayor precisión, y a los ejemplos.
- El empleo de recursos didácticos resulta relevante para acceder de manera sencilla a las informaciones buscadas, comprenderlas y utilizarlas de forma adecuada, pero, además, para crear un producto atractivo y divertido.
- Todos los rasgos anteriores no tienen utilidad práctica en los diccionarios didácticos si los destinatarios no los aprovechan, por lo que es esencial que el profesorado oriente a los estudiantes tanto en la compra de los diccionarios como en su utilización y que los anime a usarlos.

En lo que respecta a los diccionarios didácticos para el aprendizaje de una L1, como se ha citado anteriormente, según Climent de Benito (2007: 17) se distinguen los diccionarios infantiles y los diccionarios escolares. Los primeros se presentan como obras de iniciación destinadas a niños menores de ocho años, cuyo objetivo es que tengan una primera toma de contacto con el mundo de la palabra y con la estructura del diccionario de un modo llamativo, de tal forma que suscite el interés por aprender un vocabulario nuevo. Por ende, las palabras no siempre están ordenadas alfabéticamente, sino por temas, no presentan demasiada información lingüística, el tamaño de las letras es mucho mayor y abunda el color y las imágenes para que resulten atractivos. Los diccionarios escolares están dirigidos a jóvenes

de entre ocho y dieciocho años, es decir, alumnado que se encuentra en un espacio educativo entre Secundaria y Bachillerato, y contribuyen a que estos no solo aprendan el léxico de una lengua, sino también su cultura y sus tradiciones.

Muchas editoriales publican sus obras lexicográficas graduadas para utilizarlas en las diferentes etapas y niveles para cubrir las necesidades del alumnado. Con respecto a este tipo de diccionarios, Ávila Martín señala lo siguiente (2000: 251, ap. Climent de Benito, 2007: 19):

[...] Según se asciende de etapa educativa, se incrementa la cantidad de lemas tratados, debido a las necesidades, de forma que en los diccionarios infantiles se describen entre 1 000 y 2 000 lemas; en una obra de Primaria, entre 10 000 y 20 000; en una de Secundaria, entre 20 000 y 40 000, y para Bachillerato, más de 40 000. Sin embargo, estas cantidades no siempre coinciden entre los distintos productos, no consideran la fraseología y no valoran exactamente la cantidad de acepciones descritas. Por ello, la graduación debería entenderse en un valor cualitativo (adaptación de la definición al nivel, valor de las ejemplificaciones, utilidad de las informaciones lingüísticas, recurso a los rasgos didácticos según habilidades...) y no estrictamente cuantitativo [...].

Por otra parte, los diccionarios bilingües están destinados para los usuarios que desean aprender una L2. Para ello, se han desarrollado, concretamente, tres productos didácticos: los diccionarios monolingües, los diccionarios bilingües y los diccionarios semibilingües de aprendizaje.

Los diccionarios monolingües de aprendizaje suelen utilizarse cuando se tiene un nivel de conocimiento medio-alto o avanzado, y cuyas explicaciones se realizan en la misma lengua. En este tipo de diccionarios se incluyen imágenes, aunque en menor medida que en los escolares, así como la pronunciación de las palabras (recurriendo a transcripciones) y el silabeo (marcado en el propio lema por medio de puntos volados). Asimismo, los ejemplos tienen un papel muy importante y suelen recogerse uno por cada acepción. Normalmente, los diccionarios monolingües de aprendizaje trabajan con mayor vehemencia las unidades simples y pluriverbales más comunes, las palabras culturales y determinadas dificultades de aprendizaje como, por ejemplo, los registros lingüísticos. Además, presentan información esencial para un usuario extranjero, como cuestiones referidas a las colocaciones, a la sintaxis, a la prevención de errores y a la frecuencia y a aspectos onomasiológicos. Estos diccionarios presentan el inconveniente de atender todos los problemas por igual sin tener en cuenta los problemas de los destinatarios según las lenguas maternas, y que al no ser obras contrastivas no se hace hincapié en los posibles errores que se producen por las semejanzas.

Los diccionarios bilingües se caracterizan por ser obras de aprendizaje básico y monodireccional. Se observa una especial inclusión sistemática de ejemplos, para favorecer la codificación. Existen diferentes tipos de diccionarios bilingües de aprendizaje:

- a) Los diccionarios semasiológicos dirigidos a un nivel elemental y destinados al aprendizaje de una L2 por parte de hablantes de español. El leuario L2-L1 incluye más lemas que las obras de nivel inicial y se focaliza la macroestructura y la parte L1-L2 trabaja más la microestructura, por lo que se ofrece la pronunciación y un ejemplo por equivalente, los artículos son densos y se hace uso de los recursos didácticos (color, tamaño de letra, etc.). Por este motivo, se ofrece solo un equivalente por lema.
- b) Algunos diccionarios semasiológicos de nivel inicial presentan dos leuarios, L1-L2 y L2-L1, más o menos equilibrados, en los que se incluye el vocabulario básico, un equivalente en la otra lengua, un ejemplo y sus traducciones, la pronunciación en español y algún cuadro de carácter onomasiológico; sin embargo, el uso de imágenes y de otras informaciones lingüísticas se consideran insuficientes. Se ofrecen artículos con gran claridad por la disposición especial de las informaciones, por el empleo de rasgos tipográficos y por la claridad de los artículos.
- c) En los semasiológicos de nivel inicial orientados al aprendizaje de una L2 extranjera por parte de hispanohablantes, la imagen se convierte en una herramienta didáctica junto a los ejemplos.
- d) Los bilingües de aprendizaje temáticos se organizan tomando en consideración una serie de temas básicos, cuyo vocabulario será útil y frecuente, y en los que las informaciones se presentan con gran claridad y con distintos tipos de tipografía. Los más modernos se estructuran de la siguiente manera: en la columna de la izquierda se sitúa el léxico de la lengua que se quiere aprender, en la derecha su traducción a la lengua materna del usuario, equivalencia que podría acompañarse de un ejemplo o de cualquier información lingüística básica, pero con pocas imágenes.
- e) Los diccionarios bilingües de aprendizaje ideológico están diseñados para un nivel intermedio o avanzado en el que las unidades están agrupadas por conceptos, dentro de los que se procura definir las fronteras semánticas entre unidades mediante una traducción o equivalente al español. En ocasiones, se incluye una explicación concisa en español y algunas imágenes junto a otras informaciones lingüísticas como el contexto de uso, países en los que se usa o fraseología.
- f) Otro tipo de diccionario bilingüe de aprendizaje es el que se muestra bajo la forma de diccionario de vocabulario básico que sirven tanto para aprender español como una L2 por parte de hispanohablantes. Presenta un vocabulario elemental con orden temático, partiendo de los temas más fáciles a los más complejos y dispuesto por orden de frecuencias, colocando en primer lugar las unidades más frecuentes. Además, se aporta la pronunciación de la L2, la categoría y subcategorías gramaticales, así como los ejemplos.
- g) Por último, cabe citar los diccionarios bilingües por la imagen, ordenados por temas y orientados a distintos niveles de conocimiento. Por tanto, pueden aparecer imágenes monomodulares (mencionan a un único referente de la realidad) o

plurimodulares (expresan una situación de comunicación). A partir de la imagen, mediante un tema, se decodifica la unidad desconocida en la L2, se logra la unidad en la otra lengua o mediante la lengua materna se halla la unidad en la otra lengua.

Los diccionarios semibilingües de aprendizaje se orientan al aprendizaje del inglés o de lenguas minoritarias peninsulares por parte de hablantes del español como lengua materna. Estas obras presentan la siguiente estructura: lema y definición en la L2 + equivalente en la L1. Junto a la definición y el equivalente, se halla la pronunciación de la L2, ejemplos, información sobre la morfología irregular y otras indicaciones lingüísticas. Teniendo en cuenta el punto de vista didáctico, para diferenciar el equivalente del resto de la información del artículo, se marca en negrita y se precede de un símbolo para resaltar. Igualmente, sobresale el uso de colores, tamaños de letras y cursivas. Algunos de los inconvenientes que se podrían presentar con este tipo de diccionarios son los siguientes: podría ocurrir que el usuario consultara directamente el equivalente y no la definición, que solo se ofrezca un equivalente por acepción, por lo que no se considera una traducción para cualquier contexto y, por último, al no tratarse de obras contrastivas, la descripción de la L2 constituye la parte importante y las diferencias intralingüísticas pasan a un segundo plano.

3.1. Los diccionarios escolares

El diccionario escolar está considerado como el recurso más útil por su trascendental valor didáctico. Ahora bien, para que el alumnado pueda aprovechar los beneficios de esta obra de consulta resulta imprescindible que utilice el diccionario más apropiado a sus necesidades, que sepa manejarlo y que sepa cómo se consulta. No todos los usuarios tienen las mismas necesidades y el diccionario que se pueda ser útil e imprescindible para una persona puede resultar de escasa utilidad para otra. Existen muchos diccionarios y cada uno ha sido elaborado en función de unos criterios que determinan la información que contienen, su organización, su finalidad informativa, su finalidad específica y el tipo de usuario al que van dirigidos. Así pues, no se ha inventado el diccionario que sirve para todo, ni el diccionario para toda la vida, ni tampoco son todos iguales, evidentemente.

Un diccionario que sea bueno y que, además, tenga un objetivo didáctico, no solo debe comprender el léxico de una lengua, sino que también debe comprender información sobre su uso actual y debe dar respuestas formativas satisfactorias a los usuarios. Muchas editoriales publican sus obras lexicográficas graduadas para utilizarlas en las diferentes etapas y niveles para cubrir las necesidades del alumnado: nivel Básico, Intermedio y

Avanzado. Pero, desafortunadamente, no todos los diccionarios que llevan en el título la palabra *escolar* cumplen con el objetivo pedagógico. En muchas ocasiones, están elaborados mediante meras reducciones de los diccionarios generales, a los que se les ha eliminado o reducido algún artículo para conseguir un formato más pequeño, con criterios únicamente cuantitativos, sin reunir las condiciones que se les debe pedir a un diccionario didáctico.

Por suerte, la lexicografía española ha avanzado bastante en este sentido y, al menos, las editoriales más prestigiosas, en los últimos años, han seguido criterios auténticamente pedagógicos a la hora de elaborar los diccionarios. Para seleccionar una obra léxica que sea lo más ajustada posible a las necesidades de los estudiantes, es necesario que el profesorado la analice minuciosamente y con criterios objetivos y precisos y debe verificar que cumple una serie requisitos.

No obstante, aun sabiendo que el diccionario es un recurso pedagógico de notable prestigio, su uso en el aula suele ser poco relevante. Según Prado Aragonés (2005: 23), “el profesor considera que es un instrumento que hay que tener próximo, pero que sólo se debe consultar como último recurso para resolver dudas esporádicas, que en muchas ocasiones tampoco se resuelven porque no se consulta el diccionario adecuado”. Ciertamente, se ha generalizado la creencia de que el diccionario únicamente se consulta cuando se desconoce el significado de una palabra, de forma puntual y como una medida de emergencia, pero se debe tener muy presente que un diccionario es una herramienta que da la posibilidad de conocer la unidad léxica y los demás niveles de la unidad. Por ello, es un recurso que no solo se debe utilizar para eso, sino también para resolver dudas sobre ortografía, fraseología, cuestiones gramaticales o sobre el género de alguna palabra, entre otros motivos.

Este convencimiento y el poco conocimiento que tienen los docentes sobre ellos son las causas de la infrautilización del diccionario en el aula. De acuerdo con Alvar (1993: 44), el desaprovechamiento de este importante recurso se debe “a un general desconocimiento por parte del profesorado de la enorme utilidad pedagógica que reporta su uso y de la abundante y rica información que sus páginas contienen, entre otras cosas porque en su formación universitaria el profesorado no recibe la adecuada formación lexicográfica”. Hasta el momento, en efecto, el profesorado no tiene ni siquiera una asignatura durante su etapa formativa superior para paliar ese vacío formativo, por lo que resulta necesario que reciban una apropiada formación en cuestiones lexicográficas, con una propuesta de estrategias y actividades adaptadas a la edad de los estudiantes y motivadoras para abordar todos los problemas que se puedan plantear y para poder elegir el manual que más se adecúe

a sus estudiantes, para que estos puedan empezar a usarlo y descubran por sí mismos los beneficios que su consulta asidua puede provocarles durante su aprendizaje.

Añadiendo a las aseveraciones anteriores, Concepción Maldonado (1998: 27) plantea que:

[...] La tradición de uso del diccionario en el aula ha arrastrado tres pesados lastres: la falta de buenos diccionarios escolares, la dificultad del profesor para motivar a los alumnos en el dominio del procedimiento de la consulta, y la errónea concepción de que daba igual uno u otro diccionario porque, al fin y al cabo, todos eran iguales. Esto ha tenido como consecuencia la falta de interés de alumno y el *arrinconamiento* del diccionario a la clase de Lengua [...].

Para ello, los alumnos se tienen que sentir motivados y, por este motivo, la labor del docente ha de ser fundamental. Este debe enseñarles, desde que tienen la primera toma de contacto con los manuales, a conocer todo lo que contienen, a utilizarlos de forma apropiada y a verlos como un recurso útil. Esto les permitirá progresar en su aprendizaje de forma autónoma.

3.2. Cómo elegir un diccionario escolar

De acuerdo con Garriga (2002: 70), cuando se elige un diccionario hay que tener en cuenta una serie de aspectos, bien relacionados con el enfoque técnico o lingüístico, bien con el enfoque material o externo:

CARACTERÍSTICAS EXTERNAS	CARACTERÍSTICAS TÉCNICAS	
	Macroestructura	Microestructura
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formato y encuadernación ✓ Título e informaciones externas ✓ Editorial y responsables de la obra ✓ Presentación ✓ Tipografía 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Número de voces y criterios de selección ✓ Lematización ✓ Ilustraciones 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Definición ✓ Acepciones ✓ Ejemplos ✓ Información gramatical ✓ Información sobre el uso ✓ Expresiones ✓ Sinónimos y antónimos ✓ Pronunciación ✓ Etimología ✓ Apéndices ✓ Otras informaciones

3.2.1. Características externas

En primer lugar, se va a hacer referencia a las características externas de los respectivos diccionarios, es decir, se va a comentar el formato y la encuadernación, el título y las informaciones externas, la editorial, los responsables de las obras, la presentación y la tipografía.

FORMATO Y ENCUADERNACIÓN

En el momento de elegir un diccionario, lo que más llama la atención, en lo que al exterior se refiere, es su formato y la calidad de la encuadernación. Probablemente sea uno de los aspectos que se tenga más en cuenta por parte de los progenitores a la hora de comprar un diccionario. Su peso y su tamaño debe ser adecuado para poder transportarlo sin problemas, por lo que si se presenta en un solo tomo supondría menos carga para el alumnado. Comúnmente, estos presentan tapas blandas o rústicas, que son portadas impresas sobre cartoncillo flexible estucado de gramaje no muy grueso. Su encuadernación debe permitir que se abra completamente por cualquiera de sus páginas sin necesidad de hacer ejercicios de habilidad para conseguir que quede abierto encima de la mesa por la página que se desee consultar y, por último, sería interesante que el papel sea de buena calidad y resistente. En efecto, lo ideal sería encontrar un equilibrio en la relación calidad-precio.

TÍTULO E INFORMACIONES EXTERNAS

En los diccionarios ya se da información en el propio título sobre cuáles son sus destinatarios por medio de adjetivos como *escolar*, *básico*, *didáctico*, *esencial*, *inicial*, etc., e incluso *Primaria o Bachillerato*. Todos dan a entender que son diccionarios adecuados para los primeros niveles de enseñanza. Tanto en la portada como en la contraportada se facilita esa información. Por ejemplo, se indica el contenido que se va a encontrar en el mismo: número de definiciones, ejemplos de uso, siglas, sinónimos y antónimos, familias de palabras, cuadros gramaticales que ayudan a al alumnado a resolver las dudas más frecuentes en el proceso de aprendizaje de la lengua, modelos de conjugación verbal, ilustraciones a todo color, etc.

EDITORIAL Y RESPONSABLES DE LA OBRA

Particularmente la editorial suele ser uno de los argumentos que se contempla cuando se quiere elegir un diccionario. Muchos padres se decantan por comprar aquellos manuales

publicados por editoriales prestigiosas, con experiencia o de gran tradición, como Vox, Espasa o Anaya. Pero cuando se producen alianzas de marcas a causa de las concentraciones empresariales, una misma editorial tiene diccionarios análogos y provoca confusiones. Si bien algunas editoriales disponen de equipos propios de lexicografía y que se ocupan de preservar y renovar sus diccionarios para mejorarlos, pese a que se reutilicen y se aprovechen materiales que ya se han creado. El hecho de que se muestre el nombre de los responsables avala la calidad de las obras lexicográficas.

PRESENTACIÓN

Con referencia a la presentación, al inicio del manual de consulta se encuentran unas páginas dedicadas a la presentación de la misma y al prólogo en el que se explica cómo usar la obra lexicográfica, cómo aprovechar la información encontrada, los elementos que se hallan en las entradas (categorías gramaticales, definiciones, sinónimos, antónimos, ejemplos, etc.), la información que se va a encontrar en los cuadros y en qué páginas se encuentran, así como las abreviaturas y símbolos. No obstante, estas páginas suelen pasar muy desapercibidas por los usuarios porque que se suele utilizar el diccionario como una herramienta para una consulta puntual y con cierta celeridad.

TIPOGRAFÍA

Los recursos tipográficos en los diccionarios también son de gran importancia. En estos se alternan negritas, cursivas, abreviaturas, etc., con el fin de facilitar la búsqueda de la información y de sacar provecho del espacio. El tamaño de la letra suele ser mediano, pero es cierto que, por el simple hecho de disminuir el coste, se recurre a la letra pequeña provocando un efecto negativo al impedir una lectura sencilla y grata, y que no va en sintonía con su objetivo que no es otro que enseñar.

3.2.2. Características técnicas

Cuando se alude a la estructura de un diccionario se hace mención tanto a la macroestructura como a la microestructura. Con el término de macroestructura se hace referencia al “conjunto de voces o entradas seleccionadas para formar un diccionario y al tratamiento de esas entradas” (Garriga 2002: 72). Esta responde a la lectura vertical de un diccionario ya que se recurre a ella cuando se busca una palabra. Desde el punto de vista técnico, los aspectos que recoge la macroestructura son los siguientes: número de voces,

criterios de selección, lematización e ilustraciones. Para Martínez de Sousa (2009: 123), la microestructura es definida como “el conjunto de informaciones ordenadas que en el artículo lexicográfico siguen a la entrada”. Por su parte, Porto Dapena (2002: 182) señala que está formada por “el contenido y la organización de un artículo lexicográfico”. El estudio de la microestructura de un manual se hace a partir de este porque es la base y el fundamento del diccionario. Un artículo lexicográfico es “la unidad mínima autónoma en que se organiza el diccionario. Está constituido por el lema, que es la unidad léxica tratada, y por las informaciones que se proporcionan acerca de esa unidad” (Garriga 2003: 105). De tal forma que, desde el punto de vista técnico, los diccionarios pueden recoger información sobre la definición, las acepciones, los ejemplos, la información gramatical, la información sobre el uso, las expresiones, los sinónimos y antónimos, la pronunciación, la etimología y los apéndices. En cambio, las informaciones recogidas en cada diccionario pueden variar en función del mismo, de sus destinatarios o de otros factores.

3.2.3. Macroestructura

NÚMERO DE VOCES Y CRITERIOS DE SELECCIÓN

Es un hecho que no existe un número específico y limitado para el léxico y que, aparte, se encuentra en un continuo cambio y aparecen incesantemente palabras nuevas, luego es imposible recogerlas todas y menos en las páginas de un diccionario. Así pues, si se recogen muchas palabras, menos información se facilitará sobre las mismas teniendo en cuenta que el espacio es muy reducido. Por esa razón, en un diccionario escolar lo importante no será el número de voces que van a formar parte del diccionario, sino los criterios que se han tenido en consideración a la hora de elegirlos, aunque resulta lógico que, en un nivel superior, el número de entradas y definiciones sea más elevado.

Haensch (1982: 399) señala lo siguiente acerca de los diccionarios escolares:

[...] en un diccionario escolar, habrá que tener en cuenta las necesidades específicas de los alumnos (de la enseñanza primaria y secundaria), entre otras: definiciones tan sencillas como claras, con uso preferente de un vocabulario clásico (por ejemplo, 3 000 a 5 000 palabras) y evitando tecnicismos científicos, palabras vulgares tabuizadas; en cambio, habrá que dar ilustraciones y el máximo de indicaciones gramaticales [...].

El título del diccionario, como se ha expuesto anteriormente, pone en antecedentes a los usuarios de lo que van a encontrar puesto que informan sobre la parcelación léxica que se recoge en su interior. La selección de las entradas puede deberse, a la frecuencia de uso,

teniendo en cuenta el lenguaje más utilizado en los medios de comunicación y en los libros de texto y desechando aquellos lemas que se quedan anticuados y obsoletos. Normalmente son elaboradas mediante el método deductivo: para estimular el uso de la lógica extrayendo, de la definición general, las aplicaciones particulares de cada palabra.

LEMATIZACIÓN

Análogamente, resulta relevante el modo en el que figuran las entradas en los diccionarios. Normalmente se muestran con un tipo de letra mayor, en minúscula para no dificultar la percepción de las tildes, en negrita o en color debidamente sangradas. Es posible que ciertos diccionarios brinden la posibilidad de que, junto al masculino, aparezca la forma completa del femenino para solventar las posibles dudas en cuanto a las irregularidades que presentan algunos femeninos como, por ejemplo, *rey-reina* o *emperador-emperatriz*. Este ejemplo de organización constituye la *lematización*, es decir, la forma en que se ordenan y se estructuran las palabras en un diccionario. El criterio más prototípico es el orden alfabético, siendo el más difundido, el menos cuestionable y el que presenta también menos problemas para el alumnado.

ILUSTRACIONES

Es bastante común que los diccionarios escolares incluyan imágenes. La función de estas es la de favorecer al alumnado para que comprenda el significado de las palabras completando las definiciones de las mismas. Algunas palabras que son difíciles de definir pueden verse favorecidas por la ayuda de una ilustración lo más característica y explicativa posible. No obstante, de acuerdo con Garriga (2002: 73) “se considera que pueden ser confusas desde el punto de vista teórico, al identificar el significado de un signo lingüístico con el objeto”. En virtud de ello, algunos no tienen por qué contenerlas.

3.2.4. Microestructura

DEFINICIÓN

Esta es la parte más estudiada de un diccionario, en vista de que la mayoría de las consultas se hacen cuando se desconoce el significado de una palabra. Por este motivo, los artículos lexicográficos deben ser adecuados y la información que aparece en las definiciones ha de estar redactada con un lenguaje claro y asequible al nivel de los estudiantes, permitiendo que estos no se desanimen por encontrarse con una gran cantidad

de información que les pueda generar confusión y, finalmente, no comprendan el significado de dicha palabra.

ACEPCIONES

Ciertamente, los lexicógrafos tienen la necesidad de realizar una selección léxica adecuada debido a la restricción de espacio que sufren los diccionarios en formato papel. Por esta razón, el número de acepciones de cada palabra se ve reducido en los diccionarios escolares, por lo que no solo habrá que fijarse en el número de palabras, sino también en el número de acepciones. Asimismo, existen diversos criterios acerca de la ordenación de estas, pero lo más apropiado para este tipo de diccionarios es que se haga siguiendo un orden de frecuencias, de modo que se ofrecen en primer lugar las unidades más frecuentes.

EJEMPLOS

Aunque la definición se haya planteado como el aspecto central del diccionario, el ejemplo detenta un lugar destacado desde hace varias décadas. Normalmente, se proporciona un ejemplo para cada acepción y se utilizan para complementar la información cuyo significado los estudiantes no terminan de comprender y, por ende, poseen un alto contenido didáctico. En ocasiones, los alumnos pueden llegar a comprender antes el significado de las palabras a través de la lectura de los ejemplos que a través de las definiciones.

INFORMACIÓN GRAMATICAL

El diccionario escolar ha de ser también un diccionario de dudas, puesto que da nociones sobre la categoría gramatical, los plurales irregulares, las dudas ortográficas, las conjugaciones verbales, las cuestiones morfológicas, las preposiciones regidas por los verbos, la posición del adjetivo respecto al sustantivo o sobre las restricciones combinatorias, entre otras informaciones. Generalmente, se recoge información gramatical tanto en los apéndices como en el interior de los artículos lexicográficos.

INFORMACIÓN SOBRE EL USO

Otro aspecto bastante descuidado en los diccionarios es el empleo de las marcas lexicográficas que señalan las restricciones de uso de una palabra. Estas restricciones pueden ser de tipo temporal, jergal, dialectal, estilístico, etc. La clasificación de los sistemas de marcación que se maneja en los diccionarios tradicionales y, que es comúnmente conocida

y utilizada por los lexicográficos, ordena las marcas en diacrónicas, diatópicas, diatécnicas, diafásicas, diastráticas, normativas y de tradición semántica. Las primeras son indicaciones que señalan la vigencia de uso de una palabra, es decir, si es un uso *anticuado*, *desusado*, *poco usado* o *arcaico*. Las marcas diatópicas son aquellas que indican las restricciones de tipo geográfico en el uso de una palabra. Las marcas diatécnicas son aquellas que acompañan a los tecnicismos. Las marcas diafásicas y diastráticas, como *popular*, *rústico*, *rural*, *juvenil*, *infantil*, *poético*, *vulgar*, *malsonante*, *peyorativo*, entre otras, hacen referencia a las restricciones acerca del estilo, del nivel de lengua o de la intención. En los diccionarios también se pueden hallar las marcas normativas, como se ha mencionado anteriormente. Estos adquieren con frecuencia un carácter normativo, de manera que el simple reconocimiento de que una palabra se encuentra en el diccionario se suele tomar como normal y se señala con las marcas normativas. Y, en último lugar, se hallan las marcas de transición semántica, que son las de sentido figurado. Los diccionarios escolares no poseen amplios sistemas de marcación. En particular, no tienen sentido las palabras anticuadas o las que ya no se utilizan, ni las palabras con restricciones dialectales, en cambio, es esencial que se indique cuándo una palabra es de uso formal, coloquial, vulgar, etc., principalmente, si se utiliza el diccionario para construir mensajes. Gran parte de los diccionarios didácticos no incluyen ciertas palabras por ser “vulgares” o de “mal gusto”, aunque parece un desacierto teniendo en cuenta que el léxico coloquial está muy extendido entre los estudiantes y que el aprendizaje de una lengua consiste en saber utilizar el registro adecuado en cada momento. Tal y como afirma Garriga (2002: 46), “en la mayoría de los diccionarios esta información es escasa y asistemática, y se proporciona mediante abreviaturas, aunque este es un sistema poco transparente”.

EXPRESIONES

A veces las unidades aparecen asociadas a otras y se hace referencia a la fraseología, a las colocaciones, a las frases hechas, etc. Siguiendo las indicaciones de Castillo Carballo (2003: 89), “las unidades fraseológicas tienen cabida en el diccionario. No obstante, la falta de estudios serios sobre fraseología, hasta bien entrada la década de los noventa, ha influido inevitablemente en la confección de las obras lexicográficas”. Muestra de ello es la poca atención que reciben estas unidades en los manuales por tratarse de información “adicional”. Es importante que los criterios de localización se manifiesten de forma precisa y con remisiones cada vez que sea preciso porque su interpretación acostumbra a ser compleja por su elevado contenido cultural. Las expresiones en los diccionarios suelen encontrarse al final

del artículo lexicográfico, tras las acepciones y, generalmente, pueden llevar marcas de uso. También están tipográficamente diferenciadas del resto del artículo: normalmente se marcan en negrita.

SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS

La presencia de los sinónimos y de los antónimos en los artículos resulta práctica y puede ser una ayuda importante para la codificación. Ayudan a los estudiantes a ampliar su vocabulario, dándoles la posibilidad de seleccionar la palabra más apropiada a cada contexto y así podrán mejorar la expresión escrita.

PRONUNCIACIÓN

Es conveniente precisar que, en aquellos casos en los que se encuentran limitaciones de espacio, es común que no se incluya la pronunciación. Ahora bien, esta información puede ser apropiada principalmente para los extranjerismos. Algunos diccionarios deciden escribir la palabra como se pronuncia en español, como, por ejemplo: “fondi”, “hobi”, “baipás” o “sou”.

ETIMOLOGÍA

Es habitual que la Academia incluya el origen etimológico de las palabras porque desde los comienzos de su elaboración confirió una gran importancia al estudio de las etimologías, tal y como se demostró en el *Diccionario de autoridades* (1726- 1739). En consecuencia, los diccionarios españoles, por lo general, también lo incorporan. A pesar de esto, no se exige conocer el étimo para usar de forma correcta la palabra, por lo que no resulta muy relevante que aparezcan, por ejemplo, en diccionarios dirigidos a alumnos que están en la etapa de Primaria, como es nuestro caso. Si bien, los dirigidos a estudiantes de Secundaria sí pueden resultar de gran ayuda para clarificar el significado de una palabra con respecto a otra homónima.

APÉNDICES

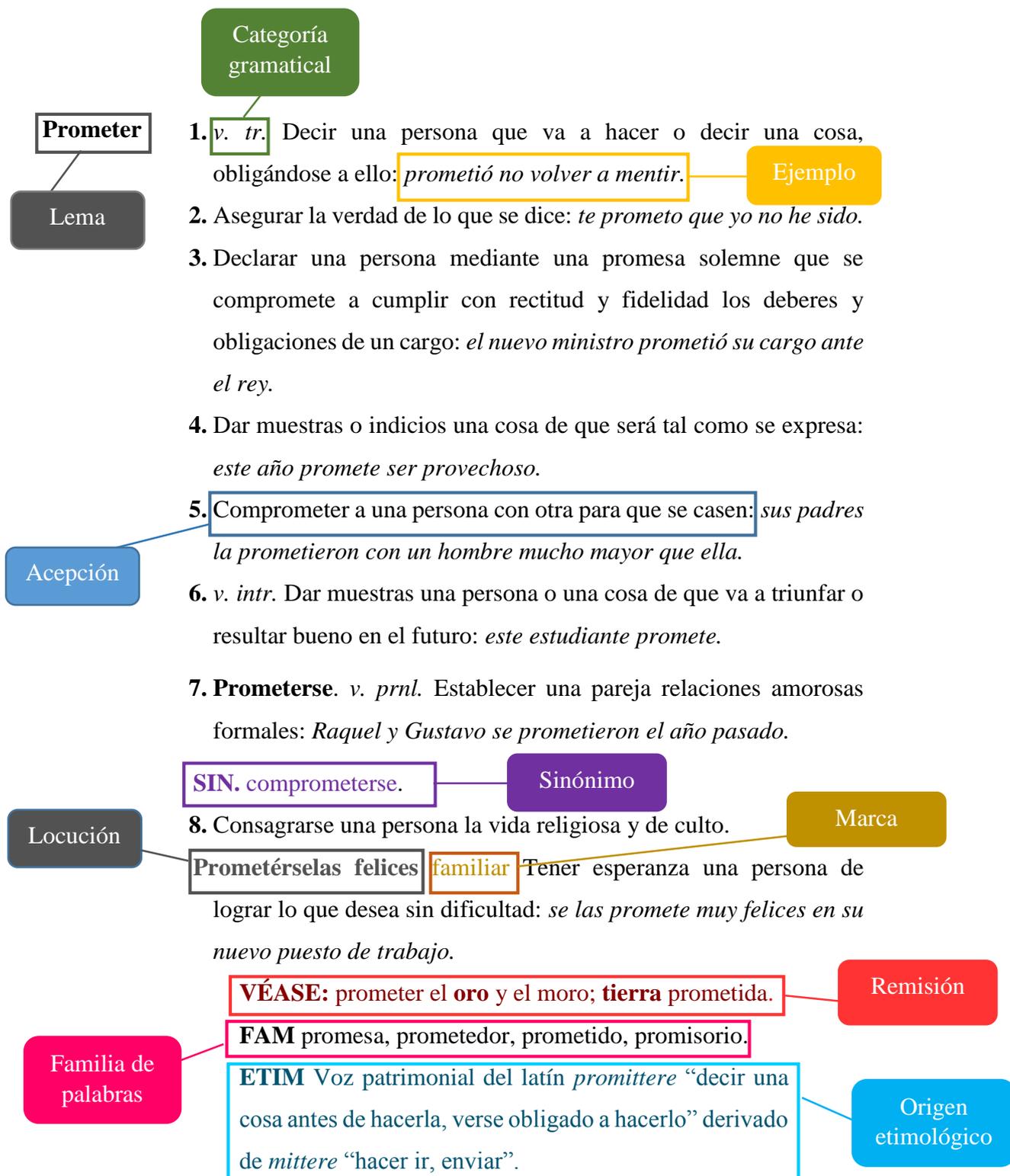
La inclusión de estos al final de la obra es una característica esencial de los diccionarios didácticos. En ellos se incluyen aspectos relacionados con la ortografía (con el uso de algunas letras, de mayúsculas, reglas de acentuación, puntuación, abreviaturas, siglas o símbolos), aspectos relacionados con la fonología (sonido vocálico y consonántico), con

la morfología (lexema o afijos, clases de palabras o procesos de formación de palabras) y con la sintaxis (sintagma, estructura de la oración, clases de oraciones según su significado y oraciones complejas). Este material resulta de gran utilidad y los estudiantes podrán hacer uso de él cada vez que tengan alguna duda.

OTRAS INFORMACIONES

En la mayor parte de los diccionarios didácticos se exponen palabras que pertenecen a la familia léxica de la voz definida, aspecto muy instructivo para el alumnado. Esto hace posible que se conozcan las relaciones morfológicas entre palabras. También se pueden advertir remisiones mediante la indicación “véase”, que permiten delimitar los límites semánticos y concretar el empleo de los términos.

Una vez que se han explicado las informaciones que se pueden recoger en los artículos lexicográficos, se va a mostrar uno indicando cada uno de sus elementos. Este ha sido extraído del *Diccionario Anaya de la Lengua*.



A continuación, tras haber explicado lo que es un diccionario y la finalidad que tiene, los tipos de diccionarios que existen, haciendo especial hincapié en los diccionarios

escolares, así como en las características externas y en las técnicas, se va a profundizar en los extranjerismos.

4. ¿QUÉ ES UN EXTRANJERISMO?

La lengua está sujeta a continuos cambios, debido al contacto lingüístico que tiene con otros idiomas. Por esta razón, algunas palabras o expresiones procedentes de otras lenguas se han ido incorporando al castellano dando lugar a lo que se conoce como *préstamo* o *extranjerismo*. Este fenómeno se ido acrecentado desde hace algunas décadas a raíz de la globalización, de la economía, de la cultura y de los medios de comunicación.

Por consiguiente, la lengua española cuenta con una considerable interrelación lingüística. Las diferentes modas y épocas que se han sucedido a lo largo del tiempo, también han facilitado de la introducción de los extranjerismos. Con la invasión musulmana en la Edad Media se introdujo en España un elevado número de arabismos; durante el Renacimiento, se introdujeron muchos términos italianos relacionados con las artes. Con posterioridad, en vista del aumento del poder de los franceses durante el siglo XVIII y, mediante el Camino de Santiago, se incorporaron una gran cantidad de galicismos. Sin embargo, durante el Siglo de Oro, los términos españoles fueron los que se introdujeron en otros idiomas con el nombre de hispanismos, y los americanismos y los indigenismos gozaron de una gran relevancia. En el siglo XIX, conocido como el de la Ópera, se insertaron términos musicales del italiano y, gracias al auge tecnológico de la Revolución industrial en Inglaterra y Alemania, se incorporaron tecnicismos germánicos e ingleses. Por último, a lo largo del siglo XX, la rápida inserción de palabras de origen inglés propició la introducción de términos relativos a la tecnología, a la informática, a la economía, al cine y al deporte.

En España predominan los galicismos y, a raíz también del contacto lingüístico con otros idiomas hablados en la Península, los préstamos del catalán, gallego vasco.

A tal efecto, la lengua española, además de ofrecer una vasta cantidad de términos a otras lenguas, actúa como lengua receptora adoptando en su sistema lingüístico palabras provenientes de lenguas extranjeras.

4.1. Préstamo y Extranjerismo

No cabe lugar a dudas de que el tema de los extranjerismos ha suscitado, y sigue suscitando, mucho interés entre los investigadores y, como resultado de ello, existen numerosos estudiosos. En dichos estudios se puede observar la enorme cantidad de términos que aluden a palabras introducidas en otras lenguas como consecuencia del vínculo que ha existido entre ellas. A modo de ejemplo, se pueden nombrar los siguientes: *cultismo*, *xenismo*, *préstamo*, *extranjerismo*, *calco*, *barbarismo*, etc. Es evidente que este exceso de terminología causa inexorablemente confusiones entre los usuarios, por lo que resulta necesario definir palabras como *préstamo* y *extranjerismo*, puesto que constituyen el eje central de este trabajo.

El *Tesoro de la lengua castellana o española* de Sebastián de Covarrubias es el primer diccionario monolingüe de nuestra lengua. En él se registra la palabra *préstamo*, pero no con el sentido de palabra adoptada de otras lenguas y, por supuesto, el término de *extranjerismo* ni aparece. Esto mismo ocurre con los diccionarios actuales, y hasta la edición de 1992 del DRAE no se menciona el *préstamo* en el sentido de *préstamo léxico*. En la acepción número 7 se halla lo siguiente: “*Ling.* Elemento, generalmente léxico, que una lengua toma de otra, y que no pertenecía al conjunto patrimonial”. Sin embargo, en la edición actual de 2014, en la acepción 4 se define igual que en la de 1992, pero suprimiendo “que no pertenecía al conjunto patrimonial”.

Tal y como afirma Guerrero-Ramos (2013: 116), existe una serie de dificultades a la hora de definir el concepto de “préstamo”:

[...] en realidad, la palabra ‘préstamo’ utilizada para denominar las transferencias de elementos lingüísticos sufre una ligera impropiedad, ya que, en rigor, las palabras no se prestan, sino que simplemente pasan de unas lenguas a otras sin que se cree obligatoriamente un movimiento de regreso [...].

De la mano de este término léxico va el extranjerismo, cuya definición extraída del DLE es la siguiente: “*Ling.* Préstamo, especialmente el no adaptado”. Esto quiere decir que, en líneas generales, se puede considerar el término “extranjerismo” como un tipo de préstamo. En relación a esta distinción Gómez Capuz (2005: 14) señala que:

[...] esta distinción entre préstamo y extranjerismo se basa en criterios tan dispares como la asimilación gráfica, fónica y gramatical a las pautas de la lengua receptora por un lado y la conciencia lingüística de los hablantes por otro [...].

Dicho de otro modo, los préstamos incluyen palabras procedentes de otras lenguas que se han ido incorporando al castellano tras un proceso progresivo de inclusión, mientras que, los extranjerismos se han introducido hace relativamente poco tiempo y conservan la grafía y la pronunciación de la lengua origen sin ningún tipo de adaptación. Estas palabras se utilizan cuando no se halla un equivalente en la lengua castellana o para sustituir a otras expresiones que ya existen. Para ilustrar, como préstamos podemos señalar *fútbol*, *tenis* y *restaurante* y como extranjerismos, *pizza*, *carnet* y *rock*.

De acuerdo con Guerrero-Ramos (2013), resulta complicado establecer una descripción precisa de estos términos, “puesto que se trata de unos conceptos muy ambiguos y con ciertas similitudes”.

4.2. Tratamiento normativo de los extranjerismos

En virtud de que este trabajo tiene como tema central los extranjerismos, es necesario conocer los criterios generales que ha aplicado el *Diccionario panhispánico de dudas* en cuanto al tratamiento de estos.

1. *Extranjerismos superfluos o innecesarios*: son aquellas unidades léxicas que cuentan con un equivalente en la lengua castellana. En tal caso, se expone que es mejor utilizar el término español en lugar de la palabra extranjera. Como ejemplos se pueden destacar los siguientes: *hobby* (en español, *afición*), *feedback* (en español, *retroalimentación*), *hit* (en español, *éxito*), *caché* (en español, *elegancia* o *distinción*) o *camping* (en español, *campamento*).
2. *Extranjerismos necesarios o muy extendidos*: son los extranjerismos para los que no existen o resulta complicado encontrar términos españoles similares. También pueden ser aquellos cuyo empleo está bastante extendido o afianzado. Se pueden distinguir dos clases: por una parte, se encuentran los que mantienen la grafía y la pronunciación originarias y, por otro, los que adaptan la pronunciación o la grafía primigenias.
 - 2.1. *Mantenimiento de la grafía y pronunciación originarias*: se trata de palabras que ya están asentadas en el uso internacional en lo que a su forma original se refiere. Se plantean como extranjerismos “crudos”, y se deben escribir siempre entre comillas, o bien en cursiva, para indicar de este modo el carácter ajeno a la lengua castellana. Como ejemplo se pueden distinguir las siguientes palabras: *copyright*, *ballet* o *shushi*. En estos casos, la pronunciación no coincide con la escritura, por lo que, como norma general, se empleará la de la lengua de origen.
 - 2.2. *Adaptación de la pronunciación o de la grafía originarias*: en la mayoría de ocasiones, sin perjuicio, se proponen adaptaciones para los nuevos términos con el propósito de preservar la cohesión entre la grafía y la pronunciación, según las características de nuestra lengua. Por eso, se han empleado dos métodos:

- a) Se puede hacer preservando la grafía original, pero con pronunciación y acentuación según las reglas del español. En particular, para el anglicismo *cutter* (pronunciado en inglés ['kʌtə]) se plantea la pronunciación *cúter* o para *trailer* (pronunciado en inglés ['treɪlə]) se propone la pronunciación *tráiler*. En ambas, se añade la tilde.
- b) Se puede mantener original, pero adaptándola al sistema gráfico de nuestra lengua. Para el anglicismo *smoking* se propone *esmoquin*, para *bungalow*, *bungaló* y para el galicismo *choucroute*, la grafía adaptada *chucrut*.

Por añadidura, si se tiene en cuenta la clasificación que se hace en la *Ortografía de la lengua española* (RAE, 2010: 601), se distinguen los extranjerismos de la siguiente forma:

1. *Extranjerismos crudos*. Estos son voces extranjeras que se emplean pero que todavía no se han adaptado al español. Por ejemplo: *cheeseburger* (“hamburguesa con queso”).
2. *Extranjerismos adaptados*. En estos se pueden distinguir varias posibilidades:
 - En ocasiones, se modifican las letras para adaptar los extranjerismos a la pronunciación del español y se siguen las reglas de acentuación. Por ejemplo: *by-pass*, en español: *baipás*.
 - En otros casos, se mantiene la grafía casi igual, pero la pronunciación es distinta, empleándose la del español. Por ejemplo: *puzzle*, en español: *puzle*.
 - A veces, aparecen varias soluciones en distintos ámbitos hispánicos: la voz inglesa *jersey* mantiene la grafía *jersey* y se pronuncia a la española [jerséi] en España, pero en varios países de América se ha modificado la grafía y escriben “yérsey” o “yersi” para adecuarla a la pronunciación aproximada del inglés.

Otro procedimiento que se lleva a cabo en la traducción o el calco. Por ejemplo: *Full-time*, en español pasa a ser “tiempo completo”.

3. *Extranjerismos con grafías ajenas al sistema gráfico del español* (*Ortografía*, RAE, 2010):
 - a) Si se mantienen como extranjerismos crudos, se escribirán en cursiva o entre comillas: *flash*, *show*, *sexy*, *piercing*, etc.
 - b) Si se adaptan, se aplican las reglas de pronunciación y grafías acordes con el sistema lingüístico del español:
 - La *w* y la *k* son hoy letras del abecedario español; los extranjerismos que incluyen estas letras las mantienen en la adaptación a nuestra lengua: del inglés *whisky* > *wiski* (mejor que *güisqui*); o se utilizan las dos variantes: *bikini* y *biquini*.
 - El dígrafo *ck* pierde la *k*: *block* > *bloc*.
 - El dígrafo *sh*, cuando se adaptan, lo hacen generalmente con *ch*: *shoot* > *chute*. Los extranjerismos que empiezan por *s* + consonante se adaptan añadiendo una *e*-. *spaghetti* > *espagueti*, *store* > *estor*.

- La *-y* final se sustituye por *-i*: *panty* > *panti*, *sexy* > *sexi*. Y, al contrario, la *-i* final átona, precedida de otra vocal, se adapta como *-y*: *bonsay* (mejor que *bonsái*).
- La *-ll* final se adapta como *-l*: *baseball* > *béisbol*, *drill* > *dril*.
- La doble consonante se simplifica: *scanner* > *escáner*.
- La terminación *-ing* pierde la *-g*: *camping* > *campin*, *smoking* > *esmoquin*, *piercing* > *pirsin* (Ort. 2010, p. 618).

Por lo que respecta al plural de las voces foráneas, de acuerdo con la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010: 144) “la formación de las voces de origen extranjero pone de manifiesto la tensión idiomática que se produce entre las pautas morfológicas de la gramática española y las que corresponden a las lenguas a las que pertenecen los plurales que los hispanohablantes conocen ya construidos”. Por esta razón, se forman de forma diferente los plurales dependiendo si se trata de un extranjerismo crudo o uno adaptado, de tal forma que en ella se indica que los extranjerismos crudos forman el plural en virtud de las reglas ortográficas de la lengua de origen: *ballet* > *ballets*; *camping* > *campings*; *parking* > *parkings*, *short* > *shorts*, etc.

Los extranjerismos adaptados que siguen las reglas ortográficas de la lengua española y terminan en vocal, forman su plural añadiendo una *-s*, como es el caso de *crepe* > *crepes* o *tique* > *tiques*.

Los términos acabados en *-y*, que están precedidos por una consonante, llevarán a cabo su plural cambiando esa *-y* por *-is*. Asimismo, palabras como *body*, *brandy*, *curry*, *rally*, *rugby* o *sexy* no tienen la adaptación suficiente y mantienen su plural primigenio.

Los sustantivos que terminan en *-y* como segundo elemento de un diptongo la cambian por una *-i* en el plural, como en *espray* > *espráis*; y los acabados en *-n*, *-l*, *-r*, *-d*, *-j*, *-z* forman el plural con *-es*, en particular en *chándal* > *chándales* o en *hámster* > *hámsteres*. Con respecto a los préstamos cuya grafía termina en un grupo consonántico distinto a los anteriores, el plural se produce añadiendo una *-s*. Por ejemplo: *kit* > *kits*, *web* > *webs* o *anorak* > *anoraks*, entre otros.

Un ejemplo especial, como la palabra *test*, forma su plural añadiendo *-s* pero, tal y como señala la *NGLE*, a causa de la dificultad de su pronunciación */sts/ en español*, se recomienda dejarlo sin variación: *los test*.

En cuanto los sustantivos plurales en su lengua de origen, como por ejemplo *espagueti* o *ravioli*, que proceden de nombres italianos, en la lengua española no se perciben

como plurales, por lo que, una vez que se han incorporado a nuestro idioma, forman el plural añadiendo la terminación en *-s*: *espagueti* > *espaguetis*.

4.3. Clasificación de los extranjerismos

En este epígrafe se va a realizar una clasificación de los extranjerismos teniendo en cuenta tanto su origen (la lengua de la que se adopta) como su modo de adaptación.

SEGÚN SU ORIGEN

La clasificación de estas palabras, por lo general, es la más conocida y extendida. A modo de ejemplo ilustrativo, se añade la siguiente tabla en la que se muestran las principales lenguas que ejercen influencia en nuestro léxico, junto a las características esenciales y un par de ejemplos.

CLASES	CARACTERÍSTICAS	EJEMPLOS
Latinismos	Palabras tomadas del latín	<i>Currículum, ad hoc, a priori, grosso modo.</i>
Helenismos	Palabras procedentes del griego.	<i>analfabeto, epidemia.</i>
Germanismos	Palabras que introdujeron los germanos tras la caída del Imperio Romano. Como germanismos se encuentran términos relacionados principalmente con la guerra, así como antropónimos y topónimos.	<i>guerra, tregua.</i>
Arabismos	Palabras procedentes del árabe. Su presencia en nuestro país durante ocho siglos ha proporcionado una gran cantidad de arabismos.	<i>aceite, ajedrez.</i>
Galicismos	Palabras originarias del francés. Con la llegada de los peregrinos franceses a través del Camino de Santiago y las ideas ilustradas en el siglo XVIII, los galicismos gozaron de una gran influencia.	<i>filete, jardín.</i>

Italianismos	Palabras provenientes del italiano. Durante el Renacimiento se adoptaron un número considerable de términos.	<i>góndola, ópera.</i>
Anglicismos	Palabras que vienen del inglés.	<i>póster, Internet.</i>
Indigenismos y americanismos	Palabras que han llegado al castellano desde los idiomas más hablados por los indígenas americanos.	<i>chocolate, maíz.</i>
Galleguismos y lusismos	Palabras originarias del gallego y del portugués, respectivamente.	<i>mejillón, volcán.</i>
Vasquismos	Palabras procedentes del euskera.	<i>bacalao, pizarra.</i>
Catalanismos	Palabras provenientes del catalán y del valenciano.	<i>chuleta, anguila.</i>

SEGÚN SU MODO DE ADAPTACIÓN

Según la forma en que las palabras procedentes de otras lenguas que se han incorporado al léxico castellano, se pueden distinguir distintas clases de extranjerismos. En primer lugar, se sitúan los extranjerismos que, como se ha indicado en epígrafes anteriores, son palabras que conservan la grafía y pronunciación de la lengua de origen sin sufrir ningún tipo de adaptación, como ocurre con las palabras *jacuzzi* o *hardware*. En segundo lugar, se encuentran las *palabras adaptadas* que son préstamos que sí han experimentado algún cambio ortográfico para poder adaptarse a las reglas de la lengua española, tales como *cruasán* o *chándal*. En tercer lugar, los *calcos semánticos* que, en ocasiones, aluden a palabras compuestas o expresiones extranjeras que se traducen utilizando estructuras morfológicas o sintácticas de la lengua castellana. El *DLE* (2014) los define de la siguiente manera: *Ling.* Adopción de un significado extranjero para una palabra ya existente en una lengua; p.ej., ratón, en su acepción “aparato manual conectado a una computadora”, es calco semántico del inglés *mouse*.

Se encuentran en la frontera entre los *préstamos* y las *innovaciones vernáculas* de la lengua castellana. Según Pedote (2018: 100), “la de calco semántico es una categoría no muy numerosa, ya que, para los hablantes de una lengua románica, como el español, es más

complicado memorizar una estructura o una morfología tan diferente, mientras que se prefiere emplear palabras cuyos equivalentes son semánticamente transparentes y comprensibles”.

A partir de esto, de acuerdo con Cabré (1993: 191), se puede hacer una notable contraposición entre el concepto de *calco* y el de *préstamo* que expone lo siguiente:

[...] La diferencia entre un préstamo y un calco reside en que un préstamo conserva inicialmente su forma originaria, y por lo tanto es a menudo identificable: un calco es la traducción literal de una palabra de otra, por lo que parece una palabra genuina [...].

El *calco semántico* es un procedimiento que se utiliza muy frecuentemente para llenar vacíos léxicos con “neologismos importados”. Por su parte, los *neologismos* son palabras nuevas que se van insertando para afrontar las necesidades de la lengua que van apareciendo o también porque esta se va renovando y las modas lingüísticas van cambiando.

En otra posición destacada, se encuentran los *xenismos* que son términos que conservan la grafía de la lengua de origen y no tienen una equivalencia, como *airbag*, *casting* o *flash*. Y, en última estancia, a lo anterior se debe incorporar otro término que tiene que ver también con su modo de adaptación; en concreto, el vocablo *barbarismo*, que representa frecuentemente a una palabra que no ha sido introducida en la lengua receptora. El *DLE*, en su quinta acepción, lo define de la siguiente manera: “*Ling.* Extranjerismo no incorporado totalmente al idioma”. En pocas palabras, se trata de términos importados que mantienen por completo su pronunciación y grafía originaria.

4.4. La enseñanza de los extranjerismos en el aula

La enseñanza de los extranjerismos no suele ser uno de los temas más estudiados en las aulas, sin embargo, son de mucha utilidad y reportan grandes beneficios en el proceso de aprendizaje de la lengua. Sirven para aprender de forma más rápida y eficaz nuevas unidades léxicas, lo que permite que el alumnado enriquezca su vocabulario. Este debe saber que los extranjerismos existen y que, en algunas ocasiones, se precisan palabras con un significado similar y que, en otras, no hay palabras equivalentes en la lengua castellana. Seguramente, ningún alumno se pregunta por qué utiliza una palabra en inglés de forma habitual si nuestra lengua materna es la lengua española. Ellos constantemente están haciendo uso de palabras que son adoptadas sin tener ni idea de que existe un equivalente en su lengua. Por ello, resulta de vital importancia que los escolares tengan conocimiento de que nuestra lengua toma

muchas palabras de otras lenguas y, en especial, del inglés. Es evidente que los jóvenes de hoy en día poseen una larga lista de vocablos pertenecientes a otras lenguas que tienen que ver con el mundo de los videojuegos y las redes sociales, como, por ejemplo: *gamer*, *influencers*, *followers*, *haters*, *match*, *random*, *online*, *hashtag* o *selfi*, o del mundo de la moda, como es el caso del término *outfit*. Igualmente, también es un extranjerismo la palabra *bullying* que, lamentablemente, tan presente está en nuestras aulas. La *Generación Z* trae bajo el brazo un repertorio muy amplio de extranjerismos que pueden ser muy útiles para que los alumnos reflexionen sobre los cambios que ha sufrido su propia cultura gracias al lenguaje y para que descubran que el contacto entre lenguas puede dar lugar a diversos fenómenos lingüísticos, además de mostrar la realidad sociocultural de los diferentes idiomas y de sus hablantes, permitiendo así que se fomente el respeto por otras culturas.

Por todo esto, la enseñanza de los extranjerismos en el aula reporta numerosas ventajas y que se podría trabajar conjuntamente con las materias de idiomas, puesto que se han convertido en un factor más de nuestra lengua. Para esto, es necesaria una secuenciación de actividades para que trabajen los extranjerismos en diferentes contextos y que los docentes hagan uso de todos los materiales que estén a su alcance. Como principal herramienta para estudiarlos, destaco los diccionarios y cómo mi trabajo versa sobre los extranjerismos en las obras lexicográficas de la etapa de Primaria. En detalle, se va a llevar a cabo un análisis para descubrir si el tratamiento que reciben los extranjerismos en dichas obras es apropiado para los alumnos de esas edades y cuál de ellas sería más apropiada para usarla en dicho nivel educativo.

5. LOS EXTRANJERISMOS EN LOS DICCIONARIOS ESCOLARES

El tratamiento que han recibido los extranjerismos ha sido objeto de estudio de numerosos lexicógrafos, tales como: Fernández Bernárdez, Giménez Folqués o Robles Ávila, entre otros. En los textos preliminares de los diccionarios didácticos es muy común encontrar información sobre esta cuestión. Concretamente, en la edición de 2016 del *Diccionario del estudiante*, en el epígrafe «Cómo usar este diccionario» se trata, entre otros aspectos, el enfoque que se le da a las voces provenientes de otras lenguas:

[...] Integramos en el cuerpo del Diccionario las voces extranjeras más frecuentes en el uso español, seleccionándolas de entre las que ya aparecen en el DRAE. Para señalar estas voces claramente como no españolas, se ha registrado en cursiva y seguida de una aclaración entre paréntesis, que las adscriben al idioma al que pertenecen. (No debe confundirse este dato con la etimología de la voz). Además, se ha añadido, al final del artículo y cuando se ha considerado necesario, información normativa consensuada por las Academias de la lengua española,

identificable tras el signo ¶. Así, por ejemplo, la palabra inglesa *camping* se ha registrado en el diccionario como “*camping*. (pal. ingl.)”, y tras la explicación de la voz se ha añadido “[Adaptación recomendada: *campin*, pl. *cámpines*]” [...] (*Diccionario del estudiante*, 2016, XIX).

Así pues, de acuerdo con Díaz Rosales (2021: 44), “al final de cada entrada, separada mediante calderón (¶), y recogida entre corchetes, se señalan, en primer lugar, equivalente(s) recomendado(s), con la posibilidad de que se distinga entre diversas acepciones y, posteriormente, adaptación o adaptaciones recomendadas”. En esta tercera edición se incorporaron nuevas voces, se revisaron las que ya estaban registradas, los extranjerismos y sus respectivas adaptaciones a la lengua española.

Por su parte, Giménez Folqués (2017: 206) resalta que la publicación de la 23ª edición del *Diccionario de la lengua española* muestra una obra equilibrada en lo que respecta a los extranjerismos y a sus adaptaciones. La RAE precisa en sus manuales que, para llevar a cabo cambios o nuevas sugerencias, se toma en consideración el uso de la lengua, por lo que los hablantes en general, los autores o los medios de comunicación se tendrán presentes a la hora de efectuar la conservación o la renovación de alguna voz. La RAE también propone que se registren en letra redonda las voces extranjeras cuya escritura o pronunciación se ajustan a los usos del español, como la mayor parte de las voces de la misma tipología, puesto que se ocasionaría una variación en lo que respecta al original. Son casos como los de *kárate*, *gong* y *forfait*. No obstante, si su escritura o su pronunciación son distintas a las normas ortográficas de la lengua española figuran en letra cursiva como ocurre en *blues*.

Si se contempla el *Diccionario de Secundaria y Bachillerato de la lengua española* de la editorial Anaya-Vox cuya edición es del año 2001, en el apartado «Estructura del Diccionario» se manifiesta que algunas entradas incorporan al final de los artículos, tras las oportunas observaciones, información etimológica que se limita a señalar cuándo un término se refiere a una palabra extranjera. Como muestra de ello, en la voz *pizza* se indica al final del artículo lexicográfico que se trata de una palabra de origen italiano y, además, se incluye la pronunciación.

Asimismo, en la edición del año 1999 del *Diccionario esencial de lengua española* de la editorial Santillana, los americanismos se precisan mediante la marca “amer.”, y en el resto de extranjerismos su origen se indica entre paréntesis inmediatamente después de la palabra de entrada como, por ejemplo, en la palabra *pivote* en la que se señala que procede de una palabra francesa de la siguiente forma: *pivote* (del fr. *pivot*).

Por consiguiente, se pueden encontrar en algunos diccionarios orientaciones sobre la escritura y la pronunciación de los extranjerismos, pero si bien es cierto, no en todos los prólogos se halla esa información. Sobre todo, cuando se trata de obras lexicográficas destinadas a alumnos de Educación Primaria resulta muy complicado localizar tanto en los prólogos como en los propios artículos lexicográficos algún dato sobre el origen de estos, su escritura o su ortología. En cada diccionario se tratan los extranjerismos de una manera diferente, no habiendo un criterio común, por lo que en cada uno se excluyen o se incluyen las adaptaciones apropiadas siempre ajustándose al tipo de usuario al que va dirigido. La cantidad de voces que llegan a nuestro país a causa de la globalización sigue a un ritmo desenfrenado, por lo que con el tiempo se irán incorporando más palabras extranjeras a nuestro idioma y, en consecuencia, nuestro lexicón irá en aumento.

Por lo tanto, en las próximas páginas nos vamos a centrar en el corpus de voces provenientes de otras lenguas analizando tres diccionarios que pertenecen a la etapa de Primaria.

5.1. Diccionario básico de la lengua española (DBLE)



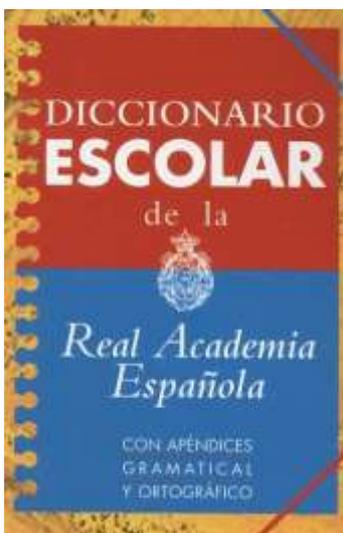
El *Diccionario básico de la lengua española*, publicado en el año 2014 por la editorial SM, se trata de un manual dirigido al alumnado que pertenece al nivel esencial de Educación Primaria, periodo que corresponde a los cuatro primeros cursos de dicha etapa, y que cuenta con más de 32 500 voces. Este es un diccionario de iniciación, especialmente pensado para que los estudiantes descubran el apasionante mundo de las palabras y para que empiecen a manejar obras de consulta o de referencia. La selección de entradas se hace teniendo en cuenta la frecuencia de uso, es decir, se han tomado en consideración las bases de datos para la construcción de los listados de las palabras de más asiduidad en los textos de nuestro país, la validez del material y, naturalmente, la atención a las exigencias propias de una obra lexicográfica de índole didáctica. En virtud de estos criterios de selección, se ofrecen palabras relacionadas con los contenidos del nivel, así como las nuevas voces que es necesario que el alumnado aprenda, como, por ejemplo, las voces de procedencia extranjera. En este repertorio se han incorporado los contenidos gramaticales y ortográficos de las últimas publicaciones académicas, además de los

extranjerismos que no van a hallarse en la edición venidera del *DRAE*, como es el caso de *mobbing*.

La obra está introducida por un breve «Prólogo», firmado por José Manuel Blecua Perdices, quien por la época de publicación del diccionario fue director de la RAE, en el que «se intenta adaptar determinadas características formales y técnicas del modelo histórico de su *Diccionario usual* al joven lector, para que pueda ir familiarizándose con la futura consulta de obras lexicográficas mayores». Por esta razón, constituye la actualización y perfección de la undécima edición del *Diccionario básico* gracias a la participación conjunta del equipo de redacción de SM y a la revisión científica y técnica de los miembros de la Real Academia Española.

Después del prólogo siguen dos nuevas secciones, tituladas «¿Qué es este libro?» y «¿Para qué sirve?», que muestran la definición de diccionario, describen y explican sus usos: para saber qué significa una palabra, cómo se usa, cómo se pronuncia, cómo se relacionan unas palabras con otras, etc., demostrando todo ello con ejemplos de entradas e imágenes de la obra. En el siguiente apartado titulado «¿Cómo se usa este diccionario?» se destaca toda aquella información que se considera práctica para el alumnado, como la presentación tipográfica, cuadros explicativos, ejemplos, información de índole gramatical, ortográfica, etc. Finalmente, en «¿Qué signos hay en este diccionario?» se recogen los símbolos que la obra contiene; y en el «Índice de ilustraciones» aparece un listado de temas que disponen de una imagen que contribuye a que el alumnado comprenda más fácilmente su significado.

5.2. Diccionario escolar de la Real Academia Española (DERAE)



El *Diccionario escolar de la Real Academia Española* del año 1997 publicado por la editorial Espasa trata de dar a conocer su léxico a los estudiantes de habla hispana más jóvenes. Su «Preámbulo» declara que es un manual que emana de la síntesis de la versión original del *Diccionario* académico y que contiene 33 000 entradas. La Real Academia Española toma la decisión de adaptar su *Diccionario* al uso académico. El criterio de selección principal ha consistido en mantener todas las voces y acepciones que puedan resultar provechosas para el alumnado. Han sido suprimidas las voces anticuadas, las desusadas, las poco frecuentes, los localismos o los adverbios

terminados en *-mente*, entre otros elementos. Se han destacado las irregularidades de los verbos y su adscripción a los diferentes modelos, las acotaciones de uso o gramaticales o las impropiedades léxicas más habituales que surgen por la confusión entre parónimos o de las irregularidades que afectan a algunos participios y superlativos. Asimismo, esta versión escolar de la obra de la Real Academia Española «es el resultado del trabajo colectivo de las Comisiones de la Real Academia, en especial de las de Vocabulario Científico y Técnico, de Diccionarios y la delegada del Pleno, las cuales han contado con la colaboración del Institución de Lexicografía».

El siguiente capítulo que sigue al «Preámbulo» es el de las «Advertencias para el uso de este diccionario» en el que se mencionan las variantes formales de una misma palabra, el uso de las letras mayúsculas y minúsculas, el orden de las acepciones en cada artículo, las remisiones o las acotaciones de uso o gramaticales, entre otros. Además, hay una sección que se denomina «Observaciones sobre la formación de los diminutivos en *-ico*, *-illo*, *ito*; de los aumentativos en *-ón* y *-azo*, y de los superlativos en *-ísimo*», se incluye un listado de abreviaturas empleadas en este diccionario, así como un apartado en el que se enseña a consultarlo. En último término, se añade un «Apéndice gramatical y otro ortográfico» en donde se resume de manera sucinta las principales reglas gramaticales y ortográficas de la lengua española.

Tal y como se puede observar, en este repertorio no se hace mención alguna a los extranjerismos.

5.3. Nuevo diccionario esencial de la lengua española (NDELE)



El *Nuevo diccionario esencial de la lengua española*, publicado en el año 2000 por la editorial Santillana, es una obra que tiene como destinatarios a los estudiantes de los primeros niveles de enseñanza y que cuenta con un corpus de más de 37 000 entradas. Esta obra selecciona sus términos y sus conceptos en virtud del criterio de adaptación y del sentido de utilidad. Este manual supone un exhaustivo análisis y una actualización de los contenidos del anterior *Diccionario esencial* cuya intención es la de adaptarlo a los nuevos acontecimientos sociales y educativos.

La obra está introducida por dos prólogos: un «Prólogo a la primera edición» y un «Prólogo a la segunda edición», ambos firmados por Gregorio Salvador, miembro de la Real Academia Española. En el primero se explica que este diccionario ofrece todas aquellas voces realmente importantes y vivas de nuestra lengua y en el segundo se exponen las variaciones que se ha hecho en esta edición con respecto a la anterior: aspectos de la presentación y el aumento del número de entradas y, por consiguiente, del número de páginas. Acto seguido, se halla la «Presentación Editorial» en donde se explica que el objetivo perseguido «ha consistido en ofrecer una amplia base de términos para cubrir con suficiencia y adecuación las necesidades lingüísticas que se derivan del uso preciso y correcto de nuestra lengua actual en las situaciones más diversas, especialmente en el aula».

Se han incorporado más de 5 000 voces con respecto a la edición anterior, en las que se han tomado en consideración los americanismos de uso extendido, los neologismos, los extranjerismos, los coloquialismos, las palabras y las expresiones de argot. Adicionalmente, este nuevo diccionario proporciona un compendio de términos basado en léxicos especializados, tesauros y listados oficiales, además de los usados en los libros de texto, en el lenguaje cotidiano y en los medios de comunicación.

La finalidad de esta obra es la de ofrecer definiciones claras y precisas. Por esta razón, «se utilizan palabras sencillas, descripciones en vez de simples sinónimos y, lo que es más importante, numerosos ejemplos de uso que sitúan en su contexto real las distintas acepciones». También adquieren un lugar importante las etimologías, las explicaciones y observaciones gramaticales, las conjugaciones de los verbos irregulares, las locuciones y los elementos propios de las relaciones semánticas, como es el caso de los sinónimos, de los antónimos y de las familias léxicas; estas últimas tienen un propósito instructivo puesto que ayudan a explicar la relación de correspondencia que hay entre los términos.

A continuación, hay una sección que se titula «Instrucciones de uso» en la que se explica cómo se ordenan las entradas, cómo se debe realizar la búsqueda de los términos, cómo se indican las remisiones y, también, hay un subapartado dedicado a las familias de palabras.

Asimismo, se hace una breve referencia a los elementos de las entradas que coinciden con todos los que se explicaron cuando se describió la microestructura de los diccionarios didácticos, y, de manera similar, a las abreviaturas que irán apareciendo en todos y cada uno de los artículos lexicográficos que componen esta obra.

Por último, al final del *Nuevo diccionario esencial de la lengua española* se incorpora un apéndice que incluye un resumen muy conciso de la gramática española, de las normas ortográficas y de las dudas e incorrecciones más frecuentes de nuestra lengua.

6. COMPARACIÓN DE UN CORPUS DE VOCES EXTRANJERAS EN LOS TRES DICCIONARIOS ESTUDIADOS

Tras la introducción de los prólogos, preámbulos, etc. de los tres diccionarios que se han escogido para la elaboración de este trabajo, se va a analizar el tratamiento de los extranjerismos y de las informaciones que aparecen al respecto en el interior de las entradas. Por eso, se han seleccionado una serie de artículos lexicográficos de cada uno de los diccionarios, pero antes de ello es necesario comentar una serie de informaciones que se van repitiendo en todos y cada uno de los artículos:

En el *Diccionario básico de la lengua española*, la palabra de entrada se escribe en color azul oscuro y con una letra más gruesa. Detrás de esta se indica entre paréntesis mediante un punto centrado, sin espacio alguno entre caracteres, la separación silábica y se subraya la sílaba tónica. Con ello, se le puede ayudar a los usuarios a saber cómo se separa una palabra al final de renglón y, sobre todo, a aplicar las sencillas reglas de acentuación de la lengua española. La categoría gramatical se expresa de forma analítica, entre corchetes y menor cuerpo de letra, sin utilizar abreviaturas.

En el *Diccionario escolar de la Real Academia Española*, la palabra de entrada se escribe en color azul oscuro, con una letra más gruesa y una pequeña sangría en la primera línea del artículo lexicográfico. Este diccionario no ofrece la separación silábica ni se subraya la sílaba tónica.

El *Nuevo diccionario esencial de la lengua española* de la editorial Santillana, muestra la palabra de entrada en color negro, con una letra más gruesa y sin sangría en la primera línea del artículo lexicográfico al igual que el del primer diccionario. En este tampoco se proporciona la separación silábica ni se subraya la sílaba tónica.

Después de esta aclaración, huelga decir que las palabras que van a ser analizadas son las siguientes: *aeróbic, fútbol, ballet, pizza, búnker, suéter, chantaje, alioli* y *pichón*.

La primera palabra extranjera es *aeróbic* y estos son los artículos lexicográficos que aparecen en los tres diccionarios:

DBLE	aeró́bic o aerobic (a·e·ró·bic; a·e·ro·bic) ^[sustantivo] _[masculino] Tipo de gimnasia que se practica siguiendo el ritmo de una música. □ [Es una palabra de origen inglés. Se pronuncian «aeróbik» y «aerobík», respectivamente].
DERAE	aeró́bic o aerobic. m. Técnica gimnástica acompañada de música y basada en el control del ritmo respiratorio. □ pl. invar.
NDELE	aerobic (ingl.) s. m. Técnica gimnástica que fomenta la actividad respiratoria mediante una serie de ejercicios físicos, normalmente realizados con música.

En el artículo del *Diccionario básico de la lengua española*, la palabra *aeró**́**bic* puede tener dos grafías diferentes, con tilde, *aeró**́**bic*, o sin ella, o *aerobic*, puesto que, según el *Diccionario panhispánico de dudas*, “se ha adaptado al español con dos acentuaciones: la llana *aeró**́**bic*, mayoritaria y acorde con la pronunciación del étimo inglés, y la aguda *aerobic* [aerobík], también válida, aunque menos frecuente”. Ambas se presentan en la misma entrada. En la separación silábica, en el caso de *aeró**́**bic* se subraya “ró” porque es una palabra llana y en el caso de *aerobic* se subraya “bic” porque es aguda. Tras la división de las sílabas se halla, entre corchetes, la categoría gramatical [sustantivo masculino] para introducir la acepción, que en este caso solo tenemos una: “Tipo de gimnasia que se practica siguiendo el ritmo de una música”. Se trata de una definición expuesta de manera clara y adaptada al nivel de competencia del alumnado, pues cualquier estudiante de esas edades puede entenderla sin ningún tipo de problema. Por último, entre corchetes, se indica la procedencia y la ortología escrita entre comillas: [es una palabra de origen inglés. Se pronuncian «aeróbik» y «aerobík», respectivamente]. Esta información se separa de la definición mediante un cuadro blanco. Como se ha podido observar, tiene prioridad la categoría gramatical a la que pertenece la palabra puesto que aparece inmediatamente después del lema y de la separación silábica y la etimología se presenta al final.

En el *Diccionario escolar de la Real Academia Española*, al igual que en el *Diccionario básico de la lengua española*, se escribe *aeró**́**bic* tanto con tilde como sin ella, y paralelamente se presentan en la misma entrada. No se muestra la separación silábica ni se subraya la sílaba tónica y la categoría gramatical se indica mediante la abreviatura “m.”, que

significa sustantivo masculino. Posteriormente, se precisa una única definición “Técnica gimnástica acompañada de música y basada en el control del ritmo respiratorio” que, teniendo en cuenta la etapa educativa en la que se encuentra el alumnado para el que va dirigido este diccionario, quizás no sea el significado más apropiado. Es fácil de inferir que se trata de una técnica que consiste en hacer ejercicios siguiendo el ritmo de la música, pero no es necesario incluir la segunda parte de la definición, o de haberlo hecho, hubiera sido preferible haberla redactado de otra forma para que quedara más clara. Hay que tener en cuenta que este manual tiene como destinatarios a los alumnos de los primeros niveles de enseñanza y el deber de los lexicógrafos consiste en ayudarles a comprender y a aprender las palabras para que el alumnado pueda adquirir nuevo léxico para su lexicón mental (Hernández, 2010). Y, en último término, la información gramatical, que indica que su plural es invariable por medio de dos abreviaturas “pl.invar.”, se ha hecho del mismo modo que en el diccionario de la editorial SM, separándola de la definición por medio de un cuadro blanco. En este artículo no se muestra la lengua de donde proviene.

En el *Nuevo diccionario esencial de la lengua española* de la editorial Santillana, tampoco se proporciona la separación silábica ni se subraya la sílaba tónica y tras el lema se da paso a la etimología, indicándose por medio de una abreviatura escrita entre paréntesis “(ingl.)”, que se trata de un anglicismo. Seguidamente, se presenta la categoría gramatical a la que pertenece la palabra y se indica que se trata de un sustantivo masculino por medio de las abreviaturas “s.m.” y, a continuación, la única acepción que define a esta voz: “Técnica gimnástica que fomenta la actividad respiratoria mediante una serie de ejercicios físicos, normalmente realizados con música”. Considero que dicha definición se adapta al nivel del alumnado de la primera etapa educativa, con un estilo de redacción no ambiguo ni rebuscado y que contribuye a avanzar en el enriquecimiento del conocimiento del vocabulario. Asimismo, no se indica ningún tipo de información gramatical, ortográfica o de pronunciación.

En relación a la palabra *fútbol*, los artículos lexicográficos de los tres manuales utilizados muestran lo siguiente:

DBLE	<p>fútbol (<u>fút</u>·bol) [sustantivo masculino] Deporte que se juega entre dos equipos de once jugadores y que consiste en meter goles moviendo el balón sin tocarlo con las manos.  páginas 304-305.  [expresión] fútbol sala El que se juega entre dos equipos de cinco jugadores y en un campo y con un balón más pequeños. <input type="checkbox"/> [Es una palabra de origen inglés]. <input type="checkbox"/> SINÓNIMOS: balompié. <input type="checkbox"/> FAMILIA: futbolista, futbolín, futbito.</p>
DERAE	<p>fútbol o futbol. m. Juego entre dos equipos de once jugadores cada uno, cuya finalidad es hacer entrar un balón por una portería, impulsándolo conforme a reglas determinadas, de las que la más característica es la prohibición de que sea tocado con las manos, salvo por un jugador que guarda la puerta, y este en una determinada zona.</p>
NDELE	<p>fútbol (del ingl. <i>football</i>, de <i>foot</i>, pie, y <i>ball</i>, balón) s. m. Deporte practicado entre dos equipos de once jugadores que, combinándose y lanzando un balón por medio de los pies, la cabeza y el cuerpo (excepto manos y brazos), tratan de introducirlo en la portería contraria. SIN. Balompié. FAM. Fulbito, futbito, fútbol-sala, futbolero, futbolín, futbolista, futbolístico, futbolito. / Microfútbol.</p>

En el *Diccionario básico de la lengua española* la voz *fútbol* tan solo presenta una grafía, con tilde. A continuación, se indica entre paréntesis la separación silábica y se subraya la sílaba tónica (fút·bol). Posteriormente, se especifica la categoría gramatical entre corchetes, [sustantivo masculino] y se define la voz con solo una acepción expresada con claridad y precisión, cuyo significado es fácilmente comprensible: “Deporte que se juega entre dos equipos de once jugadores y que consiste en meter goles moviendo el balón sin tocarlo con las manos”. Después de esta se nos remite a las páginas 304-305 donde se encuentran las fotografías de los diferentes deportes que existen para que el alumnado tenga una demostración visual de lo que es el fútbol. Separada de la acepción se define **fútbol sala**, que se trata de una modalidad de fútbol (el que se juega entre dos equipos de cinco jugadores y en un campo y con un balón más pequeño). Esta se halla separada de la acepción de *fútbol* mediante un rombo negro, indicando entre corchetes que se refiere a una expresión seguida de los signos ||. Asimismo, se indica por medio de los corchetes que se trata de una palabra

inglesa y, tras la etimología, se precisa información sobre el sinónimo que le corresponde a la palabra entrada (**SINÓNIMO**: *balompié*) e incluso se informa de la familia léxica (**FAMILIA**: *futbolista, fútbol, futbito*). De esta manera, el alumnado no solo está asimilando que la voz *fútbol* proviene del inglés, sino que existe un término español que tiene el mismo significado y, además, puede aprender que en la lengua española hay un proceso de formación de palabras por medio de afijos que le permite fortalecer el conocimiento de las relaciones morfológicas entre dichas palabras, al mismo tiempo que constituye una información léxica complementaria.

En el *Diccionario escolar de la Real Academia Española*, a diferencia del *Diccionario básico de la lengua española*, se escribe *fútbol* tanto con tilde como sin ella y también se presentan en la misma entrada. No se ofrece la separación silábica ni se subraya la sílaba tónica y la categoría gramatical se indica mediante la abreviatura “m.”, que indica que se trata de un sustantivo masculino. Después, se define la palabra entrada con una sola definición, sin mostrar otro tipo de información: “Juego entre dos equipos de once jugadores cada uno, cuya finalidad es hacer entrar el balón por una portería, impulsándolo conforme a reglas determinadas, de las que la más característica es la prohibición de que sea tocado con las manos, salvo por un jugador que guarda la puerta, y esté en una determinada zona”. Tomando en consideración que el alumnado se encuentra en una etapa básica e iniciándose en el aprendizaje de la lectura, se trata de una definición demasiado extensa puesto que cuando termine de leer es probable que no se acuerde de lo que ha leído al principio.

El *Nuevo diccionario esencial de la lengua española*, al igual que en el *Diccionario básico de la lengua española*, se escribe la voz *fútbol* con tilde sin la separación silábica ni la señalización de la sílaba tónica, pero sí se señala la etimología entre paréntesis (del ingl. *football*, de *foot*, pie, y *ball*, balón). Así pues, este anglicismo indicado con su abreviatura “ingl.” sirve para que el alumnado sepa que, además de ser una palabra que procede de la lengua inglesa, se trata de una voz compuesta por *foot* + *ball* y que esa combinación ha dado lugar al término *fútbol*. Acto seguido, se hace alusión a la categoría gramatical a la que pertenece y se indica que se trata de un sustantivo masculino mediante las abreviaturas “s.m.” y, luego, se presenta el único significado que se propone en esta voz: “Deporte practicado entre dos equipos de once jugadores que, combinándose y lanzando un balón por medio de los pies, la cabeza y el cuerpo (excepto manos y brazos), tratan de introducirlo en la portería contraria”. La definición no es tan precisa como la que se facilita en el *Diccionario básico de la lengua española*, pero más clarificadora que la del *Diccionario escolar de la Real*

Academia Española. Ofrece como sinónimo, *balompié*, el mismo que el *Diccionario básico de la lengua española*, y los términos que conforman la familia léxica según este manual son los siguientes: *Fulbito*, *futbito*, *fútbol-sala*, *futbolero*, *futbolín*, *futbolista*, *futbolístico*, *futbolito* / *Microfútbol*. Estas informaciones resultan siempre útiles para el estudiante. Por último, huelga decir que no se indica ningún tipo de información gramatical, ortográfica o de pronunciación.

Por su parte, en conformidad con el *Diccionario panhispánico de dudas* y con la *Ortografía de la RAE*, las dos voces extranjeras *ballet* y *pizza*, que van a ser analizadas más abajo, son extranjerismos crudos, de tal forma que deben escribirse en cursiva para indicar de este modo el carácter ajeno a la lengua castellana, puesto que mantienen la grafía y pronunciación originaria. Al tratarse de tres extranjerismos necesarios o muy extendidos, no existe ningún término similar en lengua castellana. Esta regla ortográfica tan solo se va a tener en cuenta en el *Diccionario básico de la lengua española* porque, tanto en el *Diccionario escolar de la Real Academia Española* como en el *Nuevo diccionario esencial de la lengua española*, dichas voces no son escritas con letra itálica como se puede ver a continuación:

DBLE	ballet <small>[sustantivo [masculino]]</small> 1 Baile que se realiza siguiendo el ritmo de una determinada pieza musical: <i>Me gusta el ballet clásico.</i> 2 Conjunto de bailarines que realizan este tipo de baile: <i>Mi tío pertenece a un ballet.</i> <input type="checkbox"/> [Es una palabra francesa. Se pronuncia «balé»].
DERAE	ballet. m. Danza clásica de conjunto, representada sobre un escenario. 2. Música de esta danza. 3. Compañía que interpreta este tipo de danza.
NDELE	ballet (fr.) s. m. 1. Representación teatral que combina la danza, la mímica y la música orquestal. 2. Agrupación o compañía de bailarines que la ejecutan. ■ Su pl. es <i>ballets</i> .

En el *Diccionario básico de la lengua española*, si se tiene en cuenta las palabras de origen extranjero que se han analizado anteriormente, no se indica entre paréntesis la separación silábica de *ballet* porque solo se ofrece esa información en las voces que están incorporadas por completo a la lengua española. Después del lema se detalla, entre corchetes,

la categoría gramatical a la que pertenece [sustantivo masculino] y se define la voz utilizando dos acepciones y cada una de ellas va acompañada de un ejemplo que ayudan a ilustrar las definiciones: “**1.** Baile que se realiza siguiendo el ritmo de una determinada pieza musical: *Me gusta el ballet clásico.* **2.** Conjunto de bailarines que realizan este tipo de baile: *Mi tío pertenece a un ballet*”. Ambas son lo suficientemente explicativas y concretas por sí solas, no obstante, los ejemplos complementan la información y poseen un alto contenido didáctico. Al final, se ofrece el origen de la palabra y la información ortológica entre comillas: [*Es una palabra francesa. Se pronuncia «balé»*].

El *Diccionario escolar*, a pesar de ser de la *de la Real Academia Española*, no escribe *ballet* en cursiva y, por ende, no sigue los criterios generales que han aplicado tanto el *Diccionario panhispánico de dudas* como la *Ortografía* de dicha institución cultural destinada a la regularización lingüística entre los hispanohablantes. Tras el lema se especifica mediante la abreviatura “m.” que se trata de un sustantivo masculino. A continuación, se define la palabra entrada con tres definiciones que se encuentran separadas mediante el signo ||: “Danza clásica de conjunto, representada sobre un escenario” || “**2.** Música de esta danza” || “**3.** Compañía que interpreta este tipo de danza. No se indica ningún tipo de información adicional”. Dichas definiciones están bien redactadas, en cambio, en el *Diccionario básico de la lengua española*, los ejemplos aclaran los significados y es capaz de interpretarlos de forma más sencilla. Por esta razón, sería conveniente añadir ejemplos.

Al igual que ocurre en el *Diccionario escolar de la Real Academia Española*, el de la editorial Santillana no escribe *ballet* en cursiva. La etimología se escribe entre paréntesis; se trata de una palabra francesa indicado por medio de la abreviatura “fr.”. La abreviatura “m.” determina que *ballet* responde a la categoría gramatical de sustantivo masculino. Para explicar el significado de la palabra, el manual utiliza dos acepciones: “**1.** Representación teatral que combina la danza, la mímica y la música orquestal. **2.** Agrupación o compañía de bailarines que la ejecutan”. Los significados son muy similares a los otros diccionarios y, del mismo modo que sería apropiado incorporar un ejemplo para cada acepción en el *Diccionario escolar de la Real Academia Española*, en este también. Para finalizar con el artículo lexicográfico, se puede observar que este diccionario ofrece su plural «*ballets*» y, como dato curioso, mientras que la palabra de entrada no se escribe en cursiva pese a que se trata de un extranjerismo necesario, su plural sí que se encuentra en letra itálica.

DBLE	pizza [sustantivo femenino] Comida hecha con una masa redonda sobre la que se colocan diferentes ingredientes: <i>La pizza es una comida típica de Italia.</i> □ [Es una palabra italiana. Se pronuncia «pítsa»]. □ FAMILIA: pizzería, pizzero.
DERAE	pizza. f. Especie de torta chata, hecha con harina de trigo amasada, encima de la cual se pone queso, tomate frito y otros ingredientes, como anchoas, aceitunas, etc. Se cuece en el horno.
NDELE	pizza (ital.) s. f. Masa redonda de harina sobre la que se pone queso, anchoas, aceitunas y otros ingredientes y se cuece al horno. FAM. Pizzería, pizzero. / Telepizza.

En el *Diccionario básico de la lengua española* se no se indica entre paréntesis la separación silábica de *pizza* por la misma razón que en *ballet*. Posteriormente, se especifica la categoría gramatical entre corchetes [sustantivo femenino] y, a continuación, se define la voz con solo una acepción junto a un ejemplo: “Comida hecha con una masa redonda sobre la que se colocan diferentes ingredientes: *La pizza es una comida típica de Italia*”. Acepción realmente inequívoca y precisa que todo el alumnado sabe prácticamente desde que es pequeño. Después se indica, entre corchetes, que se trata de una palabra que proviene del italiano y que su pronunciación es la siguiente: «pítsa».

El *Diccionario escolar*, en este caso, tampoco sigue los criterios generales que han aplicado tanto el *Diccionario panhispánico de dudas* como la Ortografía por lo que no se escribe *pizza* en letra itálica. Detrás de la palabra de entrada se escribe la abreviatura “f.”, que indica que esta voz se trata de un sustantivo femenino. Seguidamente, se muestra una sola definición: “Especie de torta chata, hecha con harina de trigo amasada, encima de la cual se pone queso, tomate frito y otros ingredientes, como anchoas, aceitunas, etc. Se cuece al horno”. Me parece una buena definición y absolutamente asequible para los estudiantes de estas edades. Igualmente, no se indica ningún tipo de información adicional.

Por lo que se refiere al *Nuevo diccionario esencial de la lengua española*, al igual que el *Diccionario escolar de la Real Academia Española*, no escribe *pizza* en cursiva. Se escribe entre paréntesis que se trata de una palabra italiana indicado por medio de la abreviatura “ital.”. La categoría gramatical se indica mediante las abreviaturas “s.f.”, que

apunta que se trata de un sustantivo femenino. Se define *pizza* con una sola acepción: “Masa redonda de harina sobre la que se pone queso, anchoas, aceitunas y otros ingredientes y se cuece al horno”. Esta definición es muy similar a la del *Diccionario escolar*, por lo que el alumnado la puede comprender sin dificultad. Por añadidura, se aportan algunos términos de la familia léxica de *pizza* como *pizzería*, *pizzero* o, incluso, *Telepizza*. Las dos primeras palabras tienen sentido en este artículo lexicográfico porque *pizzería* es el lugar donde se hacen, se venden o se toman *pizzas* y el *pizzero* es la persona que las hace o que las lleva a la casa de la persona que las pide, sin embargo, *Telepizza* es una cadena multinacional de origen español de pizzerías con presencia en varios países del mundo, por lo que no tiene cabida en dicho artículo lexicográfico.

Con relación al germanismo *búnker*, se presentan los siguientes artículos lexicográficos:

DBLE	búnker (<u>bún</u> -ker) <small>[sustantivo masculino]</small> Refugio, construido generalmente bajo tierra, para protegerse de las bombas. <input type="checkbox"/> [Es una palabra de origen alemán].
DERAE	búnker. m. Fortín, fuerte pequeño. 2. Por ext., refugio, por lo general subterráneo, para protegerse de bombardeos.
NDELE	búnker (del al. <i>Bunker</i>) s. m. 1. En lenguaje militar, pequeña construcción de cemento, de gruesos muros, ocupada normalmente por una dotación de hombres con algún armamento de alto calibre. 2. Refugio subterráneo contra bombardeos. 3. Grupo político o económico, de ideas muy conservadoras, que se opone a toda evolución o cambio. ■ Su pl. es <i>búnkers</i> .

En el artículo del *Diccionario básico de la lengua española*, en la palabra *búnker* se subraya la sílaba que se pronuncia con más fuerza (bún-ker). Después de la separación silábica se encuentra entre corchetes la categoría gramatical [sustantivo masculino] para introducir la acepción, que en este caso solamente hay una: “**1.** Refugio, construido generalmente bajo tierra, para protegerse de las bombas”. Está perfectamente explicada y redactada de forma sencilla por lo cual el alumnado la va a comprender enseguida. Por último, entre corchetes, se indica la procedencia y la pronunciación aparece escrita entre

comillas ([Es una palabra de origen alemán]). Esta información se separa de la definición mediante un cuadro blanco.

En el *Diccionario escolar de la Real Academia Española*, *búnker* tipográficamente se escribe igual que en el *Diccionario básico de la lengua española*. La categoría gramatical se indica por medio de la abreviatura “m.”, que detalla que se trata de un sustantivo masculino. En pos de la categoría, se introducen las dos acepciones que sirven para definir la voz *búnker*, separándolas mediante el signo ||: “Fortín, fuerte pequeño. || 2. Por ext., refugio, por lo general subterráneo, para protegerse de bombardeos”. En el caso de la primera definición, probablemente, el alumnado de la etapa de Primaria no conozca el significado de *fortín* o de *fuerte*, por lo que se verá obligado a buscar dichos términos para poder deducir lo que significa esa voz. Por lo que se refiere a la segunda acepción, la abreviatura que la introduce “por ext.” que representa “por extensión”, presumiblemente, no la conozcan los estudiantes y en el listado de las abreviaturas empleadas en este diccionario no se indica nada más acerca de su significado y, por este motivo, se debería omitir. La acepción es muy similar a la que aparece en el *Diccionario básico de la lengua española* y, por consiguiente, no debe haber ningún tipo de problema para comprenderla. Además de estas definiciones, no se incorpora ningún tipo de información complementaria.

En el *Nuevo diccionario esencial de la lengua española* se indica entre paréntesis que *búnker* proviene del alemán y se especifica por medio del uso de la abreviatura “al.”, por lo cual, se trata de un germanismo. La abreviatura “m.” determina que esta voz es un sustantivo masculino. Asimismo, para explicar el significado de la palabra, el manual utiliza tres acepciones: “1. En lenguaje militar, pequeña construcción de cemento, de gruesos muros, ocupada normalmente por una dotación de hombres con algún armamento de alto calibre. 2. Refugio subterráneo contra bombardeos. 3. Grupo político o económico, de ideas muy conservadoras, que se opone a toda evolución o cambio”. La segunda acepción es similar a la que se registra en los dos diccionarios anteriores. La redacción de la primera no resulta compleja, en cambio, en la tercera hubiera sido de ayuda para el alumnado un ejemplo ilustrativo. Para finalizar con el artículo lexicográfico, se puede observar que este diccionario ofrece su plural «*búnkers*» en letra itálica.

Por su parte, por lo que concierne al anglicismo *suéter*, al galicismo *chantaje*, al catalanismo *alioli* y al italianismo *pichón* los artículos lexicográficos de dichas voces extranjeras que se encuentran en las tres obras de Primaria son analizados a continuación:

DBLE	suéter (<u>sué</u> -ter) ^[sustantivo masculino] Prenda de vestir de punto que cubre el cuerpo hasta la cintura. <input type="checkbox"/> [Es una palabra de origen inglés. Su plural es «suéteres»]. <input type="checkbox"/> SINÓNIMOS: jersey, pulóver.
DERAE	suéter. m. jersey. Ú. m. en América. <input type="checkbox"/> pl. suéteres.
NDELE	suéter (del ingl. <i>sweater</i>) s. m. Jersey.

En la voz *suéter* indica la separación silábica subrayándose la sílaba tónica (sué-ter) en el *Diccionario básico de la lengua española*. Tras esto, se detalla entre corchetes, la categoría gramatical [sustantivo masculino] para incorporar la única acepción que ofrece este diccionario: “Prenda de vestir de punto que cubre el cuerpo hasta la cintura”. Posteriormente, se indica la procedencia del extranjerismo, cuya palabra emana del inglés, seguida de su plural “suéteres”. Y, por último, se citan dos sinónimos de dicha voz: *jersey* y *pulóver*; ambos de origen inglés igualmente.

En el *Diccionario escolar de la Real Academia Española* la categoría gramatical de *suéter* se indica mediante la abreviatura “m.”, que especifica que es un sustantivo masculino. A continuación, se define la palabra entrada con una sola palabra *jersey*, así pues, remite al alumnado a dicha palabra cuyo significado es el siguiente: “prenda de vestir, de punto, que cubre desde los hombros hasta la cintura y se ciñe más o menos al cuerpo”. Estamos frente a un significado sin complejidad y que no debe presentar problemas para entenderlo. El *Diccionario básico de la lengua española* utiliza este término como sinónimo tras haber definido la voz, ahora bien, este manual se limita a utilizar un equivalente, indicándose con las abreviaturas “Ú.m. en América.”, esto es, que el término *suéter* se utiliza más en esa zona. Al igual que hace el diccionario de la editorial SM, este indica que su plural es “suéteres”.

El *Nuevo diccionario esencial de la lengua española* comparte la misma y singular acepción que el *Diccionario escolar de la Real Academia Española*: *jersey*. Así pues, si se busca esa voz, se encuentra la siguiente definición: “prenda de vestir con mangas, que cubre hasta la cintura y es confeccionada generalmente en lana”. Por eso, se puede observar que

las definiciones de los tres manuales son prácticamente semejantes. Detrás de la voz *suéter* y entre paréntesis se indica el origen; proviene del inglés *sweater* y el único dato adicional es el de las siglas “s.m.” que apuntan que se trata de un sustantivo masculino.

DBLE	<p>chantaje (chan·ta·je) ^[sustantivo] _[masculino] 1 Amenaza que hace una persona a otra diciéndole que le va a suceder algo malo si no paga la cantidad de dinero que le pide. 2 Presión que se realiza sobre una persona para que se sienta en la obligación de actuar de determinada manera: <i>Me parece un chantaje decirme que, si no hago lo que tú quieres, ya no serás mi amigo.</i> □ [Es una palabra de origen francés]. □ FAMILIA: chantajear, chantajista.</p>
NDELE	<p>chantaje (del fr. <i>chantage</i>, y éste del lat. <i>cantare</i>, cantar) s. m. Amenaza de escándalo o de otro perjuicio que se hace a alguien para obtener de él dinero o cualquier otra ventaja. SIN. Coacción, presión, extorsión. FAM. Chantajear, chantajista.</p>

En el *Diccionario básico de la lengua española*, la voz *chantaje* muestra entre corchetes la categoría gramatical [sustantivo masculino] para introducir las acepciones, que en este caso tenemos dos. Tan solo la segunda, va acompañada de un ejemplo para complementar la información y ayudar al alumnado a que comprenda mejor su significado. “**1** Amenaza que hace una persona a otra diciéndole que le va a suceder algo malo si no paga la cantidad de dinero que le pide. **2** Presión que se realiza sobre una persona para que se sienta en la obligación de actuar de determinada manera: *Me parece un chantaje decirme que, si no hago lo que tú quieres, ya no serás mi amigo*”. Seguidamente, se pormenoriza entre corchetes el origen de la palabra foránea indicándose que se trata de un galicismo, es decir, de una palabra originaria del francés. En último término, se citan dos términos de la familia léxica de la voz *chantaje*: el verbo *chantajear* y el adjetivo *chantajista*.

En el *Diccionario escolar de la Real Academia Española* la categoría gramatical de *chantaje* se indica por medio de la abreviatura “m.”, que detalla que se trata de un sustantivo masculino. Tras la categoría, se da paso a las dos acepciones que se precisan en este artículo lexicográfico. Para separarlas se utilizan las barras dobles: “amenaza de pública difamación o daño semejante que se hace contra alguien, a fin de obtener de él dinero u otro provecho. || **2**. Presión que, mediante amenazas, se ejerce sobre alguien para obligarle a obrar en

determinado sentido”. Además de estas definiciones, no se incorpora ningún tipo de información suplementaria.

En el *Nuevo diccionario esencial de la lengua española* de la editorial Santillana, tras el lema se da paso a la etimología, indicándose por medio de una abreviatura escrita entre paréntesis que *chantaje* procede del francés *chantage* y este a su vez del latín *cantare*, *cantar* (del fr. *chantage*, y éste del lat. *cantare*, *cantar*). Detrás del origen se precisa la categoría gramatical con la ayuda de la abreviatura “s.m.” y, al contrario de los otros dos diccionarios, tan solo presenta una acepción: “Amenaza de escándalo o de otro perjuicio que se hace a alguien para obtener de él el dinero o cualquier otra ventaja”. Acerca de las relaciones semánticas, se facilitan tres sinónimos de la voz *chantaje*: *coacción*, *presión* y *extorsión*, nada fáciles para los estudiantes, al menos el primero y el tercero; y dos palabras de la familia léxica: *chantajear* y *chantajista*.

En los tres diccionarios las acepciones son semejantes y sencillas de entender; no obstante, tanto las del diccionario de la RAE como las del de Santillana, contienen dos términos, *difamación* y *perjuicio*, que pueden ser un tanto complicadas para nuestro alumnado, suscitando a que este los busque para comprender perfectamente su significado.

DBLE	alioli (a·li·o·li) [sustantivo masculino] Salsa hecha con ajo, huevo y aceite, que sirve para acompañar algunos alimentos. <input type="checkbox"/> [Es una palabra de origen catalán].
DERAE	alioli. m. Ajiaceite.
NDELE	alioli (del cat. vulg. <i>alioli</i> , de <i>all</i> , ajo, y <i>oli</i> , aceite) s. m. 1. Salsa de ajo y aceite. 2. Salsa mayonesa condimentada con ajo.

Alioli, en el *Diccionario básico de la lengua española*, se especifica la categoría gramatical entre corchetes, [sustantivo masculino] y explica la voz con la siguiente acepción que está bastante explícita: *Salsa hecha con ajo, huevo y aceite, que sirve para acompañar algunos alimentos*. Por último, se indica entre corchetes que se origina en Cataluña: [Es una palabra de origen catalán].

En el *Diccionario escolar de la Real Academia Española*, se puede observar que alioli se trata de un sustantivo masculino por la abreviatura “m”. Una vez introducida la categoría gramatical, para explicar el significado de la palabra únicamente se utiliza el siguiente equivalente: *Ajiaceite*. Este equivalente sirve para que el alumnado aprenda que se trata de una palabra compuesta por dos sustantivos: *ajo* + *aceite*, pero no para conocer el significado de dicho término. Tras esto, y buscando el lema *ajiaceite* se puede contemplar esta acepción: “composición hecha de ajos machacados y aceite”; definición que no deja claro lo que realmente es el *alioli*.

En el artículo del *Nuevo diccionario esencial de la lengua española* tras el lema y entre paréntesis se observa la etimología de la palabra *alioli*. Se especifica que proviene del catalán vulgar *alioli*, formado por *all*, que, en dicha lengua significa “ajo”, y *oli*, que quiere decir “aceite”: (del cat. vulg. *alioli*, de *all*, ajo, y *oli*, aceite). Del mismo modo que se ha explicado en la entrada del *Diccionario escolar de la RAE*, esta palabra es ideal para introducir el concepto de composición. A continuación, mediante la abreviatura “s.m.” se puede saber que estamos ante un sustantivo masculino y, acto seguido, se proponen estas dos definiciones: “1. Salsa de ajo y aceite. 2. Salsa mayonesa condimentada con ajo”; definiciones que no clarifican el concepto de *alioli* porque, al leerlas, parece que refieren a dos salsas distintas.

De manera que, teniendo en cuenta todas las posibles definiciones, se ha comprobado que la más precisa y clara es la ofrecida por el primer manual analizado, el *Diccionario básico de la lengua española*.

DBLE	pichón (pi·chón) <small>[sustantivo masculino]</small> Cría de la paloma.
DERAE	pichón. m. Pollo de la paloma casera.
NDELE	pichón (del ital. <i>piccione</i> , y éste del lat. <i>pipio</i> , -onis) s. m. 1. Pollo de la paloma casera. 2. fam. Nombre cariñoso aplicado a las personas. ■ En esta última acepción, se usa también la forma femenina <i>pichona</i> .

Por lo que respecta a la voz *pichón*, en el *Nuevo diccionario esencial de la lengua española*, una vez que se ha escrito el lema, entre paréntesis se manifiesta su origen etimológico (del ital. *piccione*, y éste del lat. *pipio*, -onis). Resulta interesante que se informe al alumnado de que *pichón* procede del italiano *piccione*, si bien, en vista de que el manual va dirigido al alumnado de Primaria no es necesario que se explique que este vocablo proviene del latín. Quizás esta información sea interesante para aquellos estudiantes que escogen la asignatura opcional de Latín en cuarto de Educación Secundaria Obligatoria o que escogen la rama de Humanidades en Bachillerato, pero no para el nivel que nos atañe. Posteriormente, se especifica que se trata de un sustantivo masculino, por medio de la abreviatura “s.m.” y presenta las siguientes acepciones: “1. Pollo de la paloma casera. 2. *fam.* Nombre cariñoso aplicado a las personas”. La primera es similar a la que se propone tanto en el *Diccionario básico de la lengua española* como en el *Diccionario escolar de la RAE* y la segunda está introducida por la marca diafásica y diastrática *familiar*, indicándose, por último, la forma femenina también. Ambas están expresadas con claridad y son escuetas por lo que los significados son fáciles de interpretar.

Después de que se hayan analizado las entradas de estos nueve lemas se ha podido comprobar que todos aparecen registrados en los tres diccionarios; sin embargo, cabe decir que no todas las palabras están incluidas en todas las obras lexicográficas. Tal es el caso de términos como *mánager*, *apartheid* o *bullying*, entre otros. En muchas ocasiones, están los manuales elaborados mediante meras reducciones de los diccionarios generales, a los que se les ha eliminado o reducido algún artículo para conseguir un formato más pequeño, con criterios únicamente cuantitativos, sin reunir las condiciones que se les debe pedir a un diccionario didáctico.

Si se atiende a la palabra *mánager*, solamente se puede encontrar en el *Diccionario básico de la lengua española* y en el *Nuevo diccionario esencial de la lengua española*.

DBLE	mánager (má·na·ger) [sustantivo] Persona que se ocupa de los asuntos económicos y profesionales de un artista o de un deportista. □ [Es una palabra de origen inglés. Se pronuncia «mánayer». No varía en masculino y femenino, ni en singular y plural. Es preferible usar «representante»].
NDELE	manager (ingl.) s. m. y f. 1. Persona que dirige una empresa o sociedad mercantil. 2. Persona que se ocupa de los intereses de ciertos profesionales, como artistas o deportistas, o de una entidad deportiva. SIN. 1. Gerente, director, administrador. 2. Representante, apoderado.

Presumiblemente, en el *Diccionario escolar de la Real Academia Española* no está registrada porque este manual está elaborado mediante la reducción de la versión original del *Diccionario* académico y su contenido se ha acortado sustancialmente. El tratamiento que recibe esta palabra en ambos diccionarios es prácticamente el mismo que en las voces anteriores. En el *Diccionario básico de la lengua española*, *mánager* aparece escrita con tilde, mientras que en el *Nuevo diccionario esencial de la lengua española* no.

Por una parte, en el primer diccionario, como siempre, se muestra la separación silábica, señalándose la sílaba tónica (má·na·ger) y entre corchetes la categoría gramatical, pero simplemente se indica que se trata de un sustantivo, sin determinar el número. Más abajo se detalla que dicho término no varía en masculino y femenino, ni en singular y plural. Seguidamente, se da paso a la única acepción que define esta voz: “Persona que se ocupa de los asuntos económicos y profesionales de un artista o de un deportista”. La definición se expone de manera clara y está adaptada al nivel de competencia del alumnado, por lo que se debe de asimilar sin ninguna dificultad. Después se indica el origen etimológico, el inglés, e incluso su pronunciación. Asimismo, se presenta una información clave, el equivalente en español: *representante*. Es fundamental que el alumnado conozca los términos de origen foráneo, su ortología e información adicional, pero siempre que existan equivalentes en la lengua materna es necesario que los aprendan.

Por otra parte, en el *Nuevo diccionario esencial de la lengua española* detrás del lema y entre paréntesis se concreta la etimología de la voz, que proviene del inglés. Con posterioridad, se apunta la categoría gramatical por medio de la abreviatura “s.m. y f.”, es decir, que el mismo sustantivo se utiliza tanto para el género masculino como para el

femenino. Y, acto seguido, se introducen las dos acepciones que ofrece esta voz: “**1.** Persona que dirige una empresa o sociedad mercantil. **2.** Persona que se ocupa de los intereses de ciertos profesionales, como artistas o deportistas, o de una entidad deportiva”. Ambas me parecen interesantes porque en el manual anterior solo se hacía mención a la persona que se encarga de los asuntos particulares e intereses de los artistas o de los deportistas, pero no se han nombrado a las personas que manejan una empresa. Por añadidura, para ambas acepciones se muestran palabras cuyo significado es análogo; *gerente*, *director* y *administrador*, para la primera y *representante* y *apoderado*, para la segunda.

En el caso de la voz *apartheid*, ocurre lo mismo que con *mánager* pues tan solo se puede encontrar en el *Diccionario básico de la lengua española* y en el *Nuevo diccionario esencial de la lengua española*.

DBLE	apartheid [sustantivo masculino] Persecución que sufrían las personas negras por parte de la minoría blanca en la República de Sudáfrica, que es un país africano. <input type="checkbox"/> [Es una palabra neerlandesa. Se pronuncia «aparjéid»].
NDELE	apartheid (voz afrikaans que significa 'segregación, apartamiento') s. m. Política racista establecida por la minoría dirigente blanca de la República Sudafricana; especialmente a partir de 1949, tras la llegada al poder del Partido Nacional.

Por lo que concierne a ambos artículos, las acepciones que hallan son las siguientes: “Persecución que sufrían las personas negras por parte de la minoría blanca en la República de Sudáfrica, que es un país africano” y “Política racista establecida por la minoría dirigente blanca de la República Sudafricana; especialmente a partir de 1949, tras la llegada al poder del Partido Nacional”. Teniendo en cuenta que estas obras lexicográficas están dirigidas a estudiantes de la etapa correspondiente a la Educación Primaria, no me parece apropiado que se incorpore dicha voz dado porque no tendrán los conocimientos necesarios ni la madurez para asimilar dicho concepto. Se trata de un vocablo más bien orientado al alumnado de una etapa superior. Incluso los estudiantes de Educación Secundaria desconocen ese sistema de segregación racial porque probablemente ese contenido se estudia en la etapa de Bachillerato. Existen otros extranjerismos esenciales que se pueden incluir en un manual de Primaria que son más útiles que este.

Adicionalmente, otra palabra que considero notable para comentar es *bullying*.

bullying [sustantivo
masculino] Situación en la que un alumno o un grupo maltrata a un compañero de colegio de forma continuada: *Para defenderse del bullying hay que contar el problema cuanto antes a los profesores y a los padres.* □ [Es una palabra inglesa. Se pronuncia «búlin». Es preferible usar «acoso escolar»].

Aunque el uso de este término con el sentido actual empieza a registrarse a partir de finales del siglo XVII, exclusivamente se recoge en el *Diccionario básico de la lengua española*. Si bien es cierto que es un vocablo antiguo, pero hasta hace unos años no estaba tan a la orden del día, porque, lamentablemente, en los medios de comunicación se ven noticias, casi a diario, relacionadas con el acoso, la intimidación o la agresión a nivel físico, verbal o psicológico entre los estudiantes en los centros educativos. Por lo tanto, probablemente la inclusión solamente en este diccionario se deba a que la edición es más moderna que la de los otros dos manuales.

Como se trata de un anglicismo no adaptado a la ortografía de la lengua castellana, se escribe en cursiva y, por esta razón, no se indica la separación silábica. Tal y como se puede observar entre los corchetes, se trata de un sustantivo masculino y su única acepción, que aparece acompañada por un ejemplo, es la siguiente: “Situación en la que un alumno o un grupo maltrata a un compañero de colegio de forma continuada: *Para defenderse del bullying hay que contar el problema cuanto antes a los profesores y a los padres*”. Acepción perfectamente explicada y aclarada con un ejemplo que, además de ayudar a esclarecer el significado, ofrece un mensaje claro y directo de concienciación e insta al alumnado a que haga lo correcto en caso de sufrir acoso o de percatarse de que algún compañero puede ser víctima de dicho hostigamiento. Además de esto, aporta su origen, su pronunciación y su equivalente en la lengua castellana: *acoso escolar*.

Como dato interesante con relación a las voces extranjeras, se puede destacar en el *Diccionario escolar de la Real Academia Española* que el término *parking* o *parking* no se recoge, en cambio, sí se ha incorporado *parquímetro* como la “máquina destinada a regular mediante pago el tiempo de estacionamiento de los vehículos”. Resultaría más lógico que el alumnado que se encuentra en un nivel elemental, y frente a una obra de iniciación, aprendiera primero cuál es el lugar preparado para aparcar los vehículos y después el instrumento que se coloca en ese sitio para pagar por haber estacionado los coches allí. No debe olvidarse que la finalidad de este tipo de obras es que los estudiantes tengan una primera

toma de contacto con el mundo de la palabra y, por ende, se requiere que la selección de las entradas se haga con fundamento y sea apropiada a la etapa educativa en la que se encuentran dichos estudiantes.

En suma, una vez que se ha realizado el análisis de los artículos lexicográficos, se puede llegar a la conclusión de que la que información que proporciona el *Diccionario básico de la lengua española* es más minuciosa y exhaustiva desde el punto de vista tanto de la macroestructura como de la microestructura que la que exponen los otros dos diccionarios. Debe recordarse que el este debe ser instrumento para descodificar la lengua, es decir, para consultar, y para codificarla o producir mensajes, por lo que todos ellos deben adaptarse a las necesidades del usuario y a su nivel y deben servirse del más adecuado según la necesidad de cada etapa y de cada momento.

7. ESTUDIO DE CAMPO SOBRE LA ELECCIÓN DE LOS DICCIONARIOS

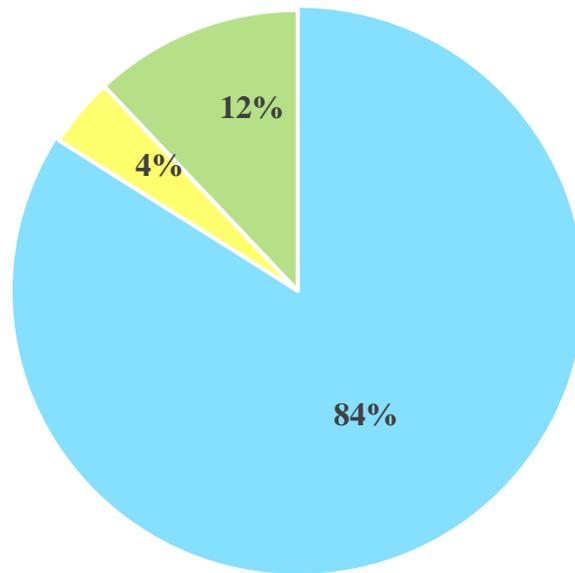
En este trabajo no solo se ha llevado a cabo el análisis de varios artículos lexicográficos en los manuales escogidos y dirigidos al alumnado de Educación Primaria, sino que también se ha hecho un estudio en el que han participado varios grupos de alumnos de los niveles a los que estas obras se destinan. Estos estudiantes concretamente se están formando en un CEIP que pertenece a una pequeña localidad de la provincia de Cádiz y los grupos con los que se hizo la muestra sumaron un total de 50 alumnos repartidos en los niveles de 5º y 6º de Primaria.

El desarrollo de este estudio se llevó a cabo en una sesión en la que se hicieron pequeños agrupamientos, se les distribuyeron los tres manuales y en la que debieron realizar la consulta de estos extranjerismos: *aerobic*, *ballet*, *fútbol*, *mánager* y *pizza*. Previamente se les repartieron tres preguntas para que las contestaran de forma individual:

1. *¿Cuál de los tres diccionarios te ha gustado más visualmente?*
2. *¿Con qué diccionario te ha resultado más fácil encontrar las palabras?*
3. *¿Cuál elegirías para utilizarlo en la realización de tus tareas?*

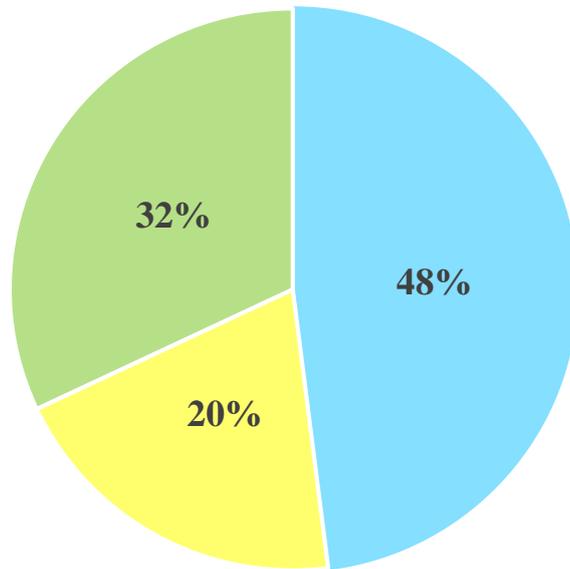
El resultado ha sido el siguiente:

PREGUNTA 1

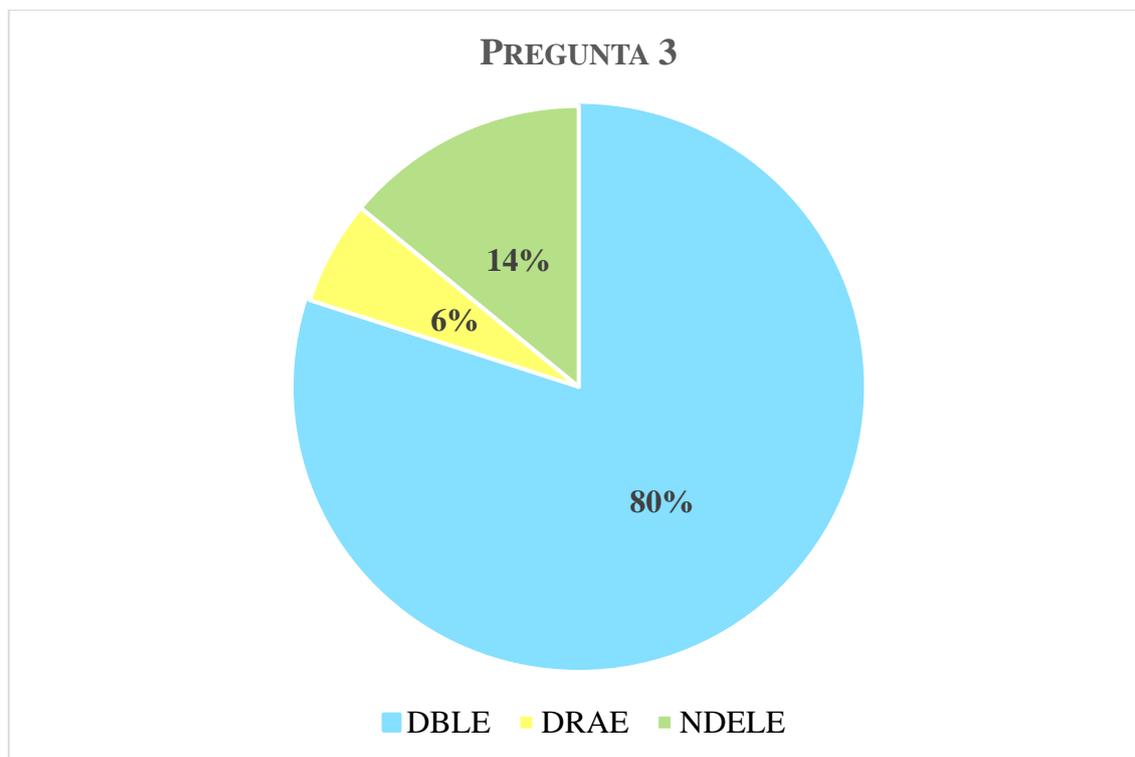


■ DBLE ■ DRAE ■ NDELE

PREGUNTA 2



■ DBLE ■ DRAE ■ NDELE



Como se puede observar en la primera pregunta, el alumnado claramente eligió como favorito indudable el *Diccionario básico de la lengua española*; a 42 de los 50 alumnos les pareció más atractivo este manual, probablemente por el colorido y porque es más vistoso. En la segunda, hubo disparidad de opiniones y 24 alumnos eligieron el *Diccionario básico de la lengua española*, 10 el *Diccionario escolar de la Real Academia Española* y 16 el *Nuevo diccionario esencial de la lengua española*. Y, en la última cuestión, la mayoría del alumnado se decantó por la obra de la editorial SM; de los 50, 40 estudiantes lo prefirieron para hacer uso de él en su día a día. De esta manera, se puede señalar que el *Diccionario básico de la lengua española* es el manual preferido de nuestro alumnado.

8. CONCLUSIONES

Tras haber analizado las diferentes voces extranjeras seleccionadas en los tres diccionarios de Primaria, se ha advertido que cada manual presenta unas características y unos rasgos determinados. En cada uno de ellos se recoge información dispar en cuanto al tratamiento de los extranjerismos y la que ofrece el *Diccionario básico de la lengua española* es más completa y adecuada para el alumnado de dicho nivel. Este podría servir de modelo para la mejora del tratamiento de estos y para que se pueda aplicar a futuras ediciones. Sin embargo, a pesar de ello, cabe decir que los diccionarios siempre se pueden perfeccionar puesto que son obras imperfectas.

Por lo que respecta al *Diccionario básico de la lengua española*, tal y como anunciábamos que se mencionaba en el Prólogo, se ofrecen palabras relacionadas con los contenidos del nivel, así como las nuevas voces que es necesario que el alumnado aprenda, tales como las voces de procedencia extranjera, incorporándose los contenidos gramaticales y ortográficos de las últimas publicaciones académicas además de los extranjerismos que se registran en la 23ª edición del *DRAE*, entre ellos, *mobbing* o *bullying*. Se trata de un manual muy atractivo por su formato, tipografía e imágenes; las definiciones son siempre claras, no dan lugar a que los estudiantes se despisten o se confundan, pero en algunas voces sí utilizaría más ejemplos para completar las definiciones, como por ejemplo en *spa*. De igual forma, el origen etimológico lo escribiría junto a la categoría gramatical porque, en algunas ocasiones, el alumnado no lee la entrada en su totalidad y al estar ese tipo de información al final puede que no llegue a verla. Por añadidura, suprimiría algunas imágenes que el alumnado de estas edades ya debe conocer, tales como los colores que ha debido aprender en la etapa de Infantil y añadiría imágenes de los términos que pueden resultar difíciles de asimilar o que se van añadiendo a nuestra lengua con motivo del avance en las redes sociales, como es el caso de *zoom* o *selfi* que, en esta edición no está incluida. Por supuesto, en las próximas ediciones incorporaría los nuevos conceptos que van surgiendo gracias a las lenguas de contacto y a los acontecimientos que van produciéndose, concretamente, como consecuencia de la COVID-19: *coronavirus*, *confinamiento*, *crush*, *gamer* o *hater*, entre otras.

En lo que concierne al *Diccionario escolar de la Real Academia Española*, cuando se hacía referencia al Prólogo, se mencionó que no se hacía alusión al tratamiento de los extranjerismos y se ha podido comprobar que ha sido así. En ninguna las voces que se han escogido ni en el resto del manual se ha tenido en cuenta el origen de las palabras, su ortografía o su pronunciación, por lo que es necesario que se integre la lengua de origen y su pronunciación junto al lema. Además, sería conveniente incluir imágenes que ilustren las entradas para que el alumnado pueda comprender mejor los significados puesto que en este diccionario son escasas.

En cuanto a la estética del mismo, se trata de una obra que, *a priori*, no llama la atención del alumnado puesto que su formato y tipografía son muy poco visuales, teniendo presente que el alumnado es joven e inquieto y que se necesita captar su atención a través de cosas atrayentes, tal y como ocurre con el *Diccionario básico de la lengua española*. Las definiciones no son para nada rigurosas, concisas y explicativas dando lugar a que los

estudiantes se desanimen porque no comprendan el significado de las palabras. Del mismo modo, incluiría más extranjerismos porque, como se ha podido observar, no todos los que se han buscado están registrados en este diccionario. El criterio de selección principal ha consistido en preservar todas las voces y acepciones que puedan resultar útiles para el alumnado, pero, desde mi punto de vista, son insuficientes. Igualmente, se ha destacado a lo largo del trabajo la importancia de los ejemplos para ayudar a entender mejor el significado de las palabras y en este manual ningún ejemplo aclarador. Análogamente, tampoco se añaden sinónimos, antónimos o palabras que pertenezcan a la familia léxica. Las relaciones semánticas a estas edades se convierten en un factor muy importante, por ello, tanto los ejemplos como estas se deben incluir.

Se nota que se ha hecho una reducción de la versión original del *Diccionario académico* un tanto deficiente.

En el *Nuevo diccionario esencial de la lengua española*, justo como se indicaba en la Presentación del diccionario, se han tenido muy en cuenta los extranjerismos. En él se indica entre paréntesis, junto al lema, de dónde proceden dichas voces foráneas, aspecto que me parece interesante. De igual manera que el *Diccionario escolar de la Real Academia Española*, no le resulta llamativo al alumnado porque es poco vistoso y, debido a lo cual, sería oportuno añadir más colorido porque resulta un tanto austero. Las definiciones no son tan claras y no están tan bien redactadas como en el *Diccionario básico de la lengua española*, sin embargo, son apropiadas para el alumnado de la etapa de Primaria. Y, además, es necesario que se incluyan ejemplos en cada una de las acepciones. De los tres manuales, es el único que no ofrece ni una sola ilustración, elemento esencial para los estudiantes que contribuye a la comprensión del significado de las palabras completando las definiciones de las mismas. Si bien es cierto que incluye información semántica como el caso de los sinónimos y de la familia léxica, pero es deseable que adicionalmente se informe sobre la pronunciación de las voces prestadas.

En definitiva, por todo lo dicho, el *Diccionario básico de la lengua española* me parece el más idóneo de las tres obras lexicográficas. Parece un tanto complicado encontrar un diccionario que reúna todos los aspectos técnicos y que las entradas reciban un tratamiento correcto. No obstante, se debe buscar un equilibrio entre todas las características y aspectos técnicos para escoger la mejor opción.

9. BIBLIOGRAFÍA

- ALVAR EZQUERRA, M. (1993): «Panorama de la lexicografía española», en *Lexicografía descriptiva*, pp. 39-54.
- ÁVILA MARTÍN, M. DEL C. (2000): *El diccionario en el aula*, Editorial Universidad de Granada.
- CABRÉ, M. T., & I CASTELLVÍ, M. T. C. (1993): *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*, Editorial Antártida.
- CASTILLO CARBALLO, M. A. (2003): “La macroestructura del diccionario”, en Medina Guerra, A. (coord.) (2003), *Lexicografía española*. Barcelona, Ariel, pp. 79-102.
- CASTILLO, M. R. (2016): “El Diccionario Monolingüe en la Enseñanza del léxico en ELE: problemas y posibles soluciones”, en *Actas del Cuarto Encuentro Internacional de Español como Lengua Extranjera. RedELE*, Universidad Sergio Arboleda, ASCUN, pp.1-22.
- CLIMENT DE BENITO, J. (2007): «Los diccionarios didácticos: los diccionarios escolares y los de aprendizaje», en *Liceus*, Servicios de Gestión.
- DÍAZ ROSALES, R. (2021): «Sanción Normativa y extranjerismos en los diccionarios didácticos académicos del siglo xxi (2005-2016): Equivalentes y adaptaciones recomendados» en *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, 11(1), pp. 39-68.
- GARRIGA, C. (2002): «Los diccionarios escolares» en *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 31, pp. 35-52.
- GARRIGA, C. (2003): “La microestructura del diccionario: las informaciones lexicográficas”, en Medina, A. (Ed.), *Lexicografía Española*, Barcelona: Ariel, pp. 103-126.
- GIMÉNEZ FOLQUÉS, D. (2019): «Adaptación y uso de los extranjerismos en la 23.^a edición del Diccionario de la lengua española», en *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 77, pp. 201-216.
- GÓMEZ CAPUZ, J. (2005): *La inmigración léxica* (Vol. 84), Arco libros.
- GUERRERO RAMOS, G. (2013): «El préstamo lingüístico, uno de los principales procedimientos de creación neológica», en *Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics*, 18, pp. 115-130.
- HAENSCH, G. (1982): “Aspectos prácticos de la elaboración de diccionarios”, en G. Haensch, L. Wolf, S. Ettinger y R. Werner (eds.): *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos.
- HAENSCH, G. & OMEÑACA, C. (2004): *Los diccionarios del español en el siglo XXI*, 2^a ed. corr. Y aum. Salamanca: Ediciones Universidad.
- HERNÁNDEZ, J. A. B. (2010): *Disponibilidad léxica y selección del vocabulario. De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla*, pp. 85-107.
- INDURÁIN PONS, J. (DIR.) (2017): *Diccionario de Secundaria y Bachillerato Anaya-Vox*. Ed. Larousse. (4^a edición).

- LUCENA CAYUELA, N. (DIR.) (2002): *Diccionario Anaya de la Lengua*. Ed. Anaya. 1.^a ed., Madrid
- MALDONADO, C. (1998): *El uso del diccionario en el aula* (Vol. 53). Arco Libros.
- (DIR.) (2012): *Diccionario Básico Primaria*, 11.^a ed., Madrid, SM.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J. (2009): *Manual básico de lexicografía*. Asturias: Ediciones Trea, S. L.
- PEDOTE, G. S. (2018): *El léxico del turismo en los siglos XIX-XX*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- PORTO DAPENA, J. A. (2002): *Manual de técnica lexicográfica*. Arco Libros.
- PRADO ARAGONÉS, J. (2005): «El uso del diccionario para la enseñanza de la lengua: consideraciones metodológicas», en *Káñina*, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica. Vol. XXIX (Especial). pp. 19-28.
- REAL ACADEMIA DE LA LENGUA (1992): *Diccionario de la Lengua Española* vol. I., Real Academia Española, Madrid.
- (1997): *Diccionario Escolar de la Real Academia Española*. 2.^a ed. Madrid.
- (2001). *Diccionario de la lengua española* (Vol. 22). Madrid: Real academia española.
- (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- (2009): *Nueva gramática de la lengua española* (Vol. 2). Madrid: Espasa.
- (2010): *Ortografía de la lengua española*. Espasa.
- (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [Consulta 15/03/2021].
- (2016): *Diccionario del estudiante*. 3.^a ed. Madrid, Taurus.
- SÁNCHEZ CEREZO, S. (DIR.) (1999): *Diccionario esencial de la lengua española*, 2.^a ed., Madrid, Santillana.