



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

**ESTUDIO DEL USO DEL  
*DICCIONARIO DEL ESTUDIANTE EN*  
EL AULA**

Tutora: Doña Mónica Vidal Díez

Autora: María Teresa Ríos Águedo

Convocatoria y Curso académico: Febrero 2019/2020

## **AGRADECIMIENTOS**

Me gustaría emplear este espacio para mostrar mi más profundo agradecimiento a todas las personas que han hecho posible este trabajo.

En primer lugar, es mi deseo mostrar mi agradecimiento a la doctora D<sup>a</sup> Mónica Vidal Díez por responder inmediatamente a aquel primer correo en el que le pedía que fuera mi directora en este proyecto, por su orientación, su dedicación y, sobre todo, por su paciencia a lo largo de este año y medio; pues conozco y reconozco lo valioso que es el tiempo de una persona como ella.

También quisiera agradecer la dedicación de todos los profesores que he tenido en las distintas asignaturas de este máster, pues sus enseñanzas han dado como resultado este trabajo. Sin duda, sin la información y la formación que ellos me dieron no podría haber hecho frente a este trabajo. Así como a las dos universidades que colaboran en la oferta del *Máster de Elaboración de diccionarios y control del léxico español*: la UNED y la Universidad Autónoma de Barcelona.

Por último, quisiera agradecer el respeto, el apoyo y los constantes ánimos de mis familiares, amigos, compañeros de trabajo y alumnos; destaco el papel que juega Aurora en mi vida, la que siempre apoya cada proyecto que inicio; y el lugar que ocupa Leyre, quien hace con sus sonrisa constante que mami pueda conseguirlo todo, quién me descubre un mundo nuevo cada día y a quién tanto tiempo le he robado por pasarlo con este trabajo.

Para terminar, si a alguien puedo dedicarle el logro que supone la finalización de este trabajo, se lo dedico a aquella mujer que me crió y me enseñó que el trabajo y el esfuerzo siempre traen una recompensa, aquella mujer que nunca pisó una escuela pero que se preocupó de pedir al que entonces era su novio y luego fue mi abuelo, que le enseñara; aquella mujer que preguntaba qué significaba cada palabra que no conocía. Se lo dedico, sin ninguna duda, a mi abuela.

A todos, gracias.

## Índice

1. Presentación.....	6
2. Introducción al <i>DERAE</i> .....	7
3. Perfil al que va destinado el <i>DERAE</i> .....	10
3.1. Los diccionarios escolares.....	13
4. Estructura vertical del <i>DERAE</i> .....	15
4. 1. Peritexto.....	16
4. 2. Cabecera.....	17
4.3. Abreviaturas.....	18
4.4. Signos.....	20
4. 5. Nomenclatura.....	23
4. 5. 1. Criterios de selección de los lemas.....	26
4. 5. 2. Tipos de entradas lexicográficas.....	30
4. 5. 3. Morfemas gramaticales y derivativos.....	30
4. 5. 4. Unidades fraseológicas.....	37
4. 5. 5. Nombres propios, abreviaturas y siglas.....	40
4. 5. 6. Neologismos.....	42
4. 5. 7. Tecnicismos.....	47
4. 5. 8. Regionalismos y americanismos.....	49
4. 6. Apéndices.....	50
5. Estudio de la microestructura del <i>DERAE</i> .....	51
5. 1. Estructura del artículo.....	53
5. 2. La definición.....	54
5. 3. Las acepciones.....	73
5. 4. Los ejemplos.....	76
5. 5. Sistema de marcación.....	78
5. 5. 1. Marcas diacrónicas.....	79
5. 5. 2. Marcas diatópicas.....	79
5. 5. 3. Marcas diafásicas y diastráticas.....	81
5. 5. 3. Marcas diatécnicas.....	82
5. 5. 4. Marcas de transición semántica.....	83

5. 5. 5. Marcas gramaticales.....	84
5. 6. Otras informaciones dentro del artículo.....	86
5. 6. 1. Etimología.....	86
5. 6. 2. Pronunciación.....	88
5. 6. 3. Ortografía.....	89
5. 6. 4. Las remisiones.....	90
6. Estudio del uso del <i>DERAE</i> en el aula.....	91
6.1. Perfil del grupo.....	91
6.2. Trabajo llevado a cabo.....	93
6.3. Resultados obtenidos y valoración.....	98
7. Conclusiones.....	105
8. Referencias bibliográficas.....	107

## 1. Presentación

Con este trabajo se pretende hacer un estudio minucioso de la última edición del *Diccionario del estudiante (DERAE)*, la edición que la Real Academia sacó a la luz en mayo de 2016, y para ello se trabajará con la primera reimpresión de esta, la de agosto de 2017. Este diccionario señala en el apartado «Más que un diccionario» (*DERAE*, 2016: IX) que su objetivo es «introducir a los alumnos de secundaria en el maravilloso mundo de la palabra y guiarlos en el conocimiento de nuestro idioma» y unas páginas más adelante precisa:

Con el DICCIONARIO DEL ESTUDIANTE, la Real Academia Española se propone cubrir un espacio no siempre atendido por los diccionarios escolares tradicionales, y dedica su esfuerzo a una franja de usuarios, tanto españoles como hispanoamericanos, que abarca a los estudiantes comprendidas entre los doce y los dieciocho años. (*DERAE*, 2016: XVII)

Este diccionario, pues, se presenta para cubrir las necesidades de los jóvenes que estudian en los institutos españoles e hispanoamericanos. Sin embargo, nada se dice de si este diccionario puede ser útil para aquellos jóvenes que estudian secundaria y bachillerato en nuestro país y no tienen la lengua española como lengua materna. De ahí que nos hayamos propuesto llevar a cabo un triple objetivo:

1. Analizar si este diccionario se ajusta, también, a las necesidades de estos estudiantes.
2. Descubrir si el docente que imparte la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* —u otra materia que precise de la necesidad de un diccionario para solventar una duda lingüística— debe tener en clase otro diccionario para los alumnos inmigrantes.
3. Comprobar si la información que contiene el diccionario sirve para solventar las dudas y responder de forma satisfactoria a las distintas consultas que estos hagan.

Por todo ello, la metodología que hemos seguido se ajusta a este triple objetivo. En primer lugar, contaré con un grupo de alumnos de los niveles a los que esta obra se destina. Esto es posible gracias a mi situación como profesora de enseñanza secundaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde imparto la asignatura de *Lengua Castellana y*

*Literatura*. Por todo esto, he podido contar con un grupo de cuarenta y nueve alumnos<sup>1</sup> de distintos niveles académicos que incluyen tanto a estudiantes españoles como a estudiantes extranjeros, estos últimos tienen en su mayoría un nivel B1 del idioma.

Con ellos trabajaré durante toda la primera evaluación del curso 2019/ 2020 con el *DERAE* (2016) y realizaré actividades específicas con el fin de probar si la obra se ajusta a las necesidades de los usuarios a los que se destina. De la misma manera, estudiaré a qué destinatario va dirigida la obra; resulta algo confuso tanto el cambio del nombre en la última edición del mismo, como la falta de información en los preliminares del diccionario sobre si se adapta o no a la diversidad de alumnado que presentan actualmente las aulas españolas. Así, además de estudiar el uso en alumnos españoles en cursos de secundaria y bachillerato, estudiaré la viabilidad de este diccionario en alumnos que cursen también estos cursos pero que no tengan el castellano como lengua materna, sino que se trate de una lengua aprendida. A partir de los resultados obtenidos en el aula, haré un estudio de la macroestructura y del a microestructura señalando aquellas características que más interés me ha suscitado en el desarrollo de las clases, tanto por su adaptación o su contrario al nivel de los alumnos.

## **2. Introducción al *Diccionario del estudiante***

El *Diccionario del estudiante* nació, según la Academia, por la convicción de que no existía en nuestro idioma un diccionario adecuado a los niveles medios de enseñanza. Lo cierto es que sí que había unos cuantos, pero no existían unos criterios establecidos para su confección y, por otra parte, ninguno era fruto del trabajo académico. El *DERAE* es un diccionario que se presenta como una obra lexicográfica dirigida a los alumnos hispanohablantes con edades comprendidas entre los doce y los dieciocho años (*DERAE*, 2016: XVII), con lo cual, va destinado al alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato. Para presentar esta obra lexicográfica, no imagino mejores palabras que las de su director, Víctor García de la Concha, palabras que pertenecen a la Presentación de la primera edición del *DERAE* que tuvo lugar en Madrid el 15 de septiembre de 2005:

---

<sup>1</sup> Es importante señalar que en un principio, se introdujo en este estudio a otros alumnos extranjeros llegados del continente africano, pero que luego no pudieron seguir debido a que tenían un nivel inferior al B1 que les impedía trabajar con un diccionario monolingüe.

Todo diccionario quiere ser un instrumento al servicio de la comprensión en la lectura o en la comunicación oral. Pero, más allá de eso, hemos querido que este *Diccionario del estudiante* sea en sí mismo un espacio atractivo por su riqueza y por la amena presentación de ella. No un mausoleo de palabras yertas ni una colección de mariposas clavadas por un frío alfiler, sino, como Pablo Neruda cantó en su *Oda al diccionario*: mano de mil manos, minero de esmeraldas, manantial de vertientes virginales, magnánimo granero, que día a día, en sucesivas ediciones hemos de ir enriqueciendo. Porque un diccionario del léxico vivo nunca está terminado; es una obra abierta a la evolución que ya el poeta latino Horacio describía: «Renacerán muchas voces que ya han muerto y caerán las que ahora gozan de consideración, si lo quisiera el uso, en cuyas manos se halla el juicio, el derecho y la norma de hablar». Pero queda siempre el granero: «Cada día más hermosas/ por más usadas», dice Pedro Salinas en el poema *Verbo*: «Se ennegrecen, se desdoran/ oros y plata: / “hijo”, “rosa”, “mar”, “estrella” / nunca se gastan. ( De la Concha, 2005)

El *Diccionario del estudiante* cuenta con tres ediciones:

- La primera se presentó el 15 de septiembre de 2005 en un acto presidido por los príncipes de Asturias y con los discursos de Manuel Seco, asesor académico de la obra y Víctor García de la Concha, director de la Real Academia Española, los cuales pueden verse en la página de la RAE junto con los discursos pronunciados en la rueda de prensa el mismo día por el mismo motivo de Manuel Seco y de Elena Zamora, coordinadora de la obra.
- En 2011 se publicó una segunda edición que sumó a la anterior una serie de voces y acepciones nuevas, aprobadas por las academias para la edición del *DLE*, que se publicaría en 2014; y según señala la RAE, también se revisó el texto completo de la obra para adaptarlo a las normas establecidas en la *Ortografía de la lengua española* que se publicó en 2010.
- La tercera edición se publicó en 2016 con la incorporación de nuevas voces y la revisión de las variantes de las voces registradas, los extranjerismos y sus correspondientes adaptaciones españolas.

Un aspecto que acrecenta el interés de este diccionario es la existencia de una aplicación para *Google Play* para los dispositivos *Android* y otra para *Apple Store* para *iPhone* y *iPad*. Estas opciones están también para el *DLE* (2014), con la diferencia de que el diccionario general es totalmente gratuito en estas plataformas y el *DERAE* tiene un

coste económico que, aunque es poca la cuantía, teniendo en cuenta el perfil de usuario al que va destinado el diccionario, puede ser determinante para que el usuario decida utilizar un diccionario u otro. Por ello, considero que es muy importante acotar con la mayor precisión posible quién puede usar este diccionario, para quién puede ser útil y qué encontrará el usuario en el *DERAE* que no encontrará en otros diccionarios de su misma tipología.

En lo que concierne al valor a este diccionario, recojo las palabras de Martínez de Sousa (2005: 2) al referirse al *DERAE* en su primera edición (2005):

El presente diccionario es distinto a todos los demás producidos por la Academia. Hay en él un trabajo serio y completo, con un tratamiento lexicográfico que por primera vez tiene en cuenta muchos aspectos que los usuarios echamos en falta en otros diccionarios, sean académicos o no. Le falta algo de sistematicidad en algunos casos. Hay también, a mi juicio, ciertas incoherencias aquí y allá. Pero todo ello forma parte de la confección de una de las obras intelectuales más complejas que el hombre puede afrontar.

También Humberto Hernández (2015: 435) dedica unas palabras de valoración al *DERAE* que destacan la novedad que supone esta obra dentro del resto de obras que ofrece la Academia, aunque advierte de algunas deficiencias que pueden corregirse. Estas valoraciones atañen a la segunda edición, pero pueden aplicarse a la tercera, ya que las características que ensalza o critica siguen apareciendo en la edición de 2016:

Estamos, sin duda, ante una obra novedosa, muy distinta de las que hasta ahora la Academia nos viene ofreciendo. [...] Efectivamente, está claro que los elaboradores siguieron las indicaciones de una planta muy bien pensada que dio lugar a una microestructura con abundante información y numerosos ejemplos de uso reales. Habría, sin embargo, que hacer algunos comentarios sobre lo que podrían ser deficiencias; por una parte, la falta de información etimológica, tan importante para los estudiantes de estos niveles de la educación, y la confusión que se introduce al proponer adaptaciones de algunas voces extranjeras; así, por ejemplo, se recomiendan las formas *campin*, *ranquin* (y sus plurales *cámpines* y *ránquines*) en los artículos *camping* y *ranking*, lematizadas en cursiva como tales palabras extranjeras. El consultante podría plantearse, como nos planteamos nosotros, cómo entender estas recomendaciones, pues las adaptaciones en cuestión no aparecen como entradas y, en

cierto modo, además de la incongruencia, su presencia provoca un problema de pistas perdidas en el diccionario. Llamam la atención, por otra parte, estas contraindicaciones no resueltas por la Real Academia en un diccionario, sin duda, académico.

### **3. Perfil al que va destinado el *Diccionario del estudiante***

Lo primero que hay que tener en cuenta en el momento de planificar la elaboración de un diccionario es a quién va dirigido, quién será el usuario ideal del diccionario. En el caso del *DERAE*, el usuario ideal es el estudiante de secundaria o de bachillerato; un rango bastante amplio en mi opinión, pues se trata de un grupo que comprende a individuos en pleno proceso de paso de la niñez a la adolescencia — los niños del primer curso de la educación secundaria suelen tener doce años— hasta personas que están pasando de la adolescencia a la edad adulta —aunque lo usual es empezar el Bachillerato con 16 años y acabarlo con 18, hay alumnos que terminan con hasta 20 años. Esto conlleva a que se trate de un grupo muy heterogéneo en cuanto a intereses y formación sobre el conocimiento de la lengua.

Por otra parte, en los institutos españoles, no todos los alumnos tienen la lengua española como lengua materna, sino que debido a la inmigración, cada vez hay más diversidad lingüística en las aulas. Esta situación tan plural provoca que los docentes tengan que abordar sus clases con adaptaciones metodológicas más individualizadas, lo que, a su vez, da lugar a una selección de materiales didácticos que responda a las necesidades de esta pluralidad. El diccionario es un material didáctico que el alumnado debe saber utilizar tanto para la asignatura de Lengua Castellana y Literatura — asignatura que existe en todos los niveles de Secundaria y Bachillerato — como en otras asignaturas del currículo, pues todas se sirven de la lengua española como lengua de transmisión de conocimiento, a excepción de la asignatura de *Lengua Extranjera*. No en vano la LOMCE recoge como primera Competencia Clave la competencia lingüística y comunicativa igual que hacía la LOE con la lista de competencias básicas. Alvar Ezquerro (1996), conocedor de la importancia del uso del diccionario en las aulas y del compromiso que adquiere un docente que recomienda el uso de uno u otro diccionario, sugiere que:

Es de sobra conocido que uno de los principales instrumentos en la enseñanza de las lenguas, se trate de una lengua materna o una segunda lengua, es el diccionario, si no es el más importante de cuantos puedan manejarse, pues en su cometido llega a usurpar las funciones del libro de gramática - si se trata de un

diccionario de lengua, monolingüe o plurilingüe- o de cualquier otro en el proceso de aprendizaje - si es un diccionario enciclopédico o una enciclopedia-.

El diccionario es, no puede haber la menor duda, un elemento complementario y necesario en la actividad didáctica, sea en el aprendizaje de una lengua -materna o segunda lengua-, sea en el de la realidad extralingüística. Por ello, cuando se recomienda uno en clase, se adquiere un gran compromiso, pues vamos a poner en manos de nuestros alumnos un instrumento con el que acrecentar sus conocimientos, con el que se formarán como persona. (Alvar Ezquerro en Prado Aragonés, 1996: 9)

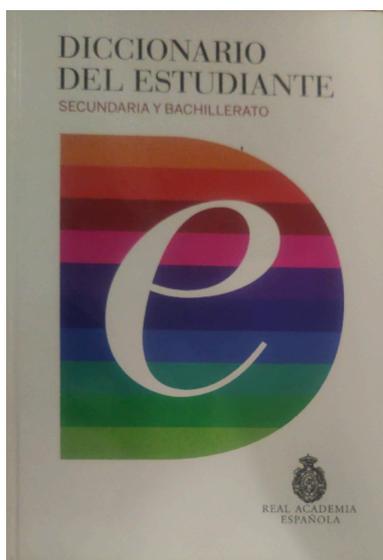
En ninguna sección del *DERAE* se indica si es útil o no para el alumnado que tiene la lengua española como segunda lengua. Se entiende que, evidentemente, un alumno que no tiene cierta competencia lingüística y comunicativa en nuestra lengua tendrá mejores resultados de búsquedas en un diccionario bilingüe que vierta las palabras de una lengua materna a otra aprendida o viceversa, según si el alumno quiere codificar o decodificar un texto. Pero cuando este alumno consiga llegar a un nivel intermedio o avanzado ¿Qué diccionario debe usar en sus clases? ¿uno bilingüe , uno monolingüe didáctico especializado para la enseñanza de español como segunda lengua o el mismo que sus compañeros?

Manuel Seco, en la primera página del discurso de Presentación del *Diccionario del estudiante* el 15 de septiembre de 2005, indica que el diccionario está destinado «a los muchachos y jóvenes que ahora están en la enseñanza secundaria» y que la misión del *diccionario* es enseñarles a estos «que existen muchas más palabras que las escasas setenta u ochenta de las que ellos no salen a lo largo del día». Bien por tratarse de una omisión, bien por ser ese el objetivo inicial, el académico solo menciona a los estudiantes de educación secundaria, olvidando a los de bachillerato y sin diferenciar si aquellos tienen el español o no como lengua materna. En cualquier caso, el prestigioso lexicógrafo conoce y advierte de la importancia que tiene el perfil del usuario para la toma de decisiones de criterios que determinan la elaboración del diccionario, por ello recojo sus palabras con las que justifica lo determinante que resulta el perfil del destinatario del *DERAE* para la selección de los lemas:

Cuando la Academia Española, con el valioso apoyo económico de la Fundación Rafael del Pino, proyectó la publicación de un *Diccionario del*

*estudiante*, la primera preocupación del equipo creado por la Academia para esta tarea fue la de establecer considerando el perfil de sus destinatarios, la cuantía de las voces seleccionadas y los criterios de selección. Desde el principio se fijó una meta de unas 40000 palabras y locuciones, cifra similar a la de los mejores diccionarios extranjeros del mismo nivel, y que al final se ha mantenido, ligeramente superada. (Seco, 2005:2)

Otro aspecto muy importante que no pasa desapercibido a quien tenga entre sus manos las primera edición (2005) y la última (2016), es la mención explícita que se hace en la portada del destinatario al que esta obra lexicográfica va dirigida. Así en la primera edición, además del logo y el nombre de la Academia —con una fuente mayor que en la de 2016— solo se leía «Diccionario del estudiante» en letra blanca sobre fondo en color azulado, en una posición casi centrada; mientras que en la última el nombre del diccionario aparece en la parte superior y con el añadido «secundaria y bachillerato» justo debajo del título «Diccionario del estudiante», todo con letra mayúscula, pero utilizando colores distintos, el negro para el nombre y el rojo con una fuente un poco menor para la aclaración del destinatario.



2

Esta aclaración referente al perfil de usuario que hay en la última edición posiblemente obedezca a criterios comerciales, pues sabemos que desde el primer momento era ese el usuario que se tenía en mente. Sean cuales quiera las causas de este

<sup>2</sup> Portada del *DERAE* (2016) a la izquierda y portada del *DERAE* (2005) a la derecha.

cambio, resulta la importancia del destinatario a la hora de pensar y diseñar la obra. De hecho, Humberto Hernández (2015: 435) basándose en las páginas preliminares de la segunda edición, considera que los destinatarios son los alumnos de secundaria, matizando que se trata de niños entre doce y dieciséis años, por lo que no incluye a los alumnos de bachillerato.

### 3.1. Los diccionarios escolares

María Concepción Maldonado González (1998 cit. en Castillo Carballo y García Platero, 2003: 336) señaló que los repertorios lexicográficos habían arrastrado tres lastres fundamentales que eran la escasez de obras destinadas a escolares de una aceptable calidad, la dificultad del docente para motivar suficiente a los alumnos y la falsa idea de que todos los diccionarios son iguales. Lo que durante muchos años, como advierten Castillo Carballo y García Platero (2003:336) provocó la llamada infrautilización de los diccionarios en el aula. Por otra parte, el profesorado tampoco cuenta con una formación lexicográfica, de hecho yo que soy profesora de *Lengua Castellana y Literatura*, no había tenido nunca ni tan siquiera una asignatura en mis estudios universitarios que me capacitan como profesora de secundaria. En el ámbito de la lexicografía didáctica hay tres tipos de diccionarios distintos (Prado Aragonés, 2000: 177- 179) que son los diccionarios infantiles, los diccionarios escolares y los diccionarios para la enseñanza de la lengua española. Para este trabajo, nos interesan los dos últimos:

Los diccionarios escolares van dirigidos a un grupo considerable de alumnos de edades comprendidas entre los ocho y los doce años, por más que, algunos, estén orientados a estudiantes de más edad. Evidentemente, en este tipo de repertorio, la información contenida será mayor que en el caso anterior. Del mismo modo, contendrá más lemas pues las necesidades del usuario van a aumentar de forma considerable en esta etapa de formación.

Se tiene muy en cuenta, así mismo, la información de tipo gramatical, ya que la perspectiva codificadora estará presente, sin dejar al margen la validez descodificadora que innegablemente posee todo repertorio lexicográfico. Para facilitar la producción de mensajes se presta atención a las relaciones paradigmáticas entre los vocablos, es decir, incluyen sinónimos, antónimos y palabras relacionadas.

Por lo que respecta a [...] los destinados a la enseñanza de la lengua española, habría que señalar que resultan útiles para estudiantes nativos, en especial para la enseñanza intermedia, que se podría situar entre el diccionario escolar y el diccionario general.

No obstante, se trata de catálogos léxicos elaborados, esencialmente para aprendices de segundas lenguas [...]. (Castillo Carballo y García Platero, 2003: 336- 337)

Los diccionarios monolingües de ELE pueden tener estructura y contenido muy parecido al de los diccionarios generales, pero se trata de diccionarios didácticos cuyo destinatario es un hablante no nativo que se encuentra en un proceso de aprendizaje de la lengua extranjera y que ya han adquirido cierta competencia lingüística y comunicativa en esta segunda lengua. De ahí que aunque para la elaboración de la macroestructura y de la microestructura se sigan criterios muy similares a los de los diccionarios generales y, aun más, a los diccionarios escolares; se distancian de estos, o deben distanciarse, por el perfil tan característico y distinto de usuario que estos tienen, lo que hace que no solo deban recoger información sobre el léxico, sino que es muy importante la información fonética, la morfológica, la sintáctica, la sociolingüística y la pragmática; para que el diccionario pueda ser utilizada como una herramienta básica en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

Rey Castillo (2017) sugiere que aunque desde la teoría lexicográfica se afirma que el diccionario debe constituirse teniendo en cuenta el destinatario y sus necesidades, en la práctica, su aplicación es confusa y señala que la causa de esto es la falta de tradición de la lexicografía didáctica monolingüe de español para extranjeros y la compara con su equivalente anglosajona:

[...] Mientras que los primeros diccionarios monolingües para la enseñanza de la lengua para extranjeros en la lexicografía anglosajona aparecieron a mediados de la década del 30 en el siglo XX, el primer DMA<sup>3</sup> de ELE, construido para extranjeros en sentido estricto, apareció en la primera década del siglo XXI. Esto marca una aproximado de 70 años de distancia, en los cuales la lexicografía anglosajona no solamente abundó en la cantidad de diccionarios monolingües, sino también en las ediciones, el carácter, las funciones, la adecuación del nivel de los hablantes, los formatos y los tipos de diccionarios. (Rey Castillo, 2017: 6- 7)

Asimismo, Rey Castillo advierte que son muy pocos los diccionarios monolingües de ELE y que, además, la mayoría de ellos no tienen un destinatario claro, sino que

---

<sup>3</sup> Diccionarios monolingües de aprendizaje.

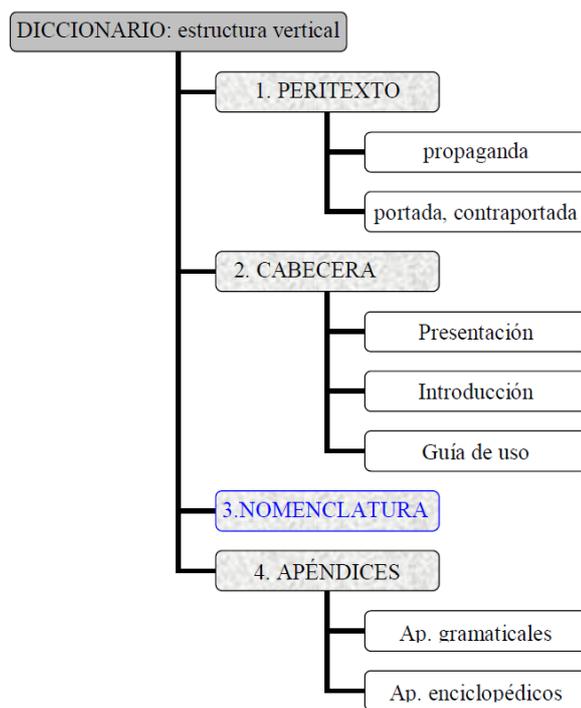
presentan una multifuncionalidad que hace que no sean exclusivamente diccionarios monolingües de ELE:

En contraste, los DMA del español son escasos. Solo uno ha nacido como DMA de ELE exclusivamente, el *Diccionario de Español para Extranjeros (DEPE)*, mientras que los demás han aparecido como nuevas ediciones de diccionarios generales o de diccionarios escolares para hablantes nativos. El *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española (DIPELE)*, el *Diccionario de la Lengua Española para Estudiantes de Español (DPLELE)* y el *Diccionario Salamanca de la Lengua Española (DSAL)* se presentan como diccionarios para estudiantes de español, tanto nativos como extranjeros a pesar de que los diccionarios escolares para hablantes nativos contienen características distintas [...] pues el proceso de adquisición de una lengua no es igual que el proceso de adquisición de la primera lengua, lo que genera perfiles de usuarios distintos y, por tanto, diferentes necesidades de consulta léxica [...]. (Rey Castillo, 2017: 7)

De esta manera, aceptamos que tanto los criterios macroestructurales como los microestructurales deberán atender a las necesidades del destinatario, cosa que a veces puede resultar complicado debido al grupo tan heterogéneo que compone actualmente al grupo de personas que estudian el español como lengua extranjera.

#### **4. Estructura vertical del *DERAE***

Ofrecemos a continuación la estructura vertical — o hiperestructura— del *Diccionario General Monolingüe Semasiológico (DGMS)*, cuya organización aplicaremos al *DERAE*.



#### 4.1. Peritexto

El mero hecho de que el *DERAE* sea una obra confeccionada por la Academia resulta en sí mismo un reclamo. «El prestigio y la aceptación, sobre todo en cuestiones normativas, de que ha gozado especialmente el *Diccionario de la lengua española (DRAE)* ha sido tal que el desarrollo de la lexicografía no académica se ha visto bastante limitado.» (Ruhstaller, 2003: 237) Y, como toda obra académica, aparece inserta en el catálogo de la página de la Academia<sup>4</sup> junto con una presentación y los enlaces que llevan a la descarga del acceso en línea del *DERAE* desde dispositivos móviles, tanto para *Google Play* como para *Apple Store*. Asimismo, se puede acceder a documentos en formato PDF del «Prólogo» de la obra, junto con los discursos pronunciados por Manuel Seco y Elena Zamora en la rueda de prensa celebrada el 15 de septiembre de 2005 con motivo de la primera edición de la obra; como los discursos del acto académico de presentación pronunciados por Manuel Seco y Victor García de la Concha, director honorario de la Real Academia.

La portada del *DERAE* ha variado desde la primera edición (2005) hasta la tercera (2016) como ha sido explicado en el tercer apartado. Destaca el original diseño del *DERAE*

<sup>4</sup> <https://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-del-estudiante> [consulta: 10/02/20]

(2016) que combina el blanco con diez líneas horizontales de colores diferentes para superponer las dos iniciales de la obra lexicográfica: la “D” de “Diccionario” y la “e” de estudiante.

La contraportada del *DERAE* (2016) también es muy interesante porque también es, junto con la portada, un reclamo para que el usuario escoja este diccionario y no otro de su misma tipología. Se muestra en ella gran cantidad de información:

- a) En la parte superior izquierda encontramos el nombre de la obra, «*Diccionario del estudiante*», y la matización sobre el destinatario, «Secundaria y Bachillerato»; todo con letra mayúscula y siguiendo el patrón marcado en la portada.
- b) Abajo aparece, en la parte inferior izquierda el código de barras y el PVP, 21,90; en el centro, el escudo y el nombre de la Academia; y en la parte derecha, información sobre la editorial.
- c) En el centro de la contraportada se traza una línea horizontal con las diez franjas de colores verticales que aparecen en la portada rellenando la “D” en sentido contrario. Esta línea divide la imagen en dos partes, una superior y otra inferior. En la primera se nombran, alternando los dos colores negro y marrón, todas las Academias de la lengua que colaboran; mientras que en la segunda se coloca una información para convencer al posible usuario con un eslogan muy convincente que dará nombre también a unos de los paratextos: «*El Diccionario del estudiante, más que un diccionario*»:

Destinado especialmente a estudiantes de secundaria y bachillerato, es un diccionario útil para toda la familia. Recoge más de 40.000 palabras y locuciones del español actual, con los americanismos más usuales y extendidos, y una selección de abreviaturas y siglas. Las definiciones, redactadas en un lenguaje fácilmente comprensible, van acompañadas de numerosos ejemplos de uso. Proporciona información esencial acerca de aspectos gramaticales, la pronunciación de las voces que plantean dificultad y los sinónimos más frecuentes.

Incluye apéndices especiales con las reglas ortográficas, los modelos de conjugación y la lista de numerales. (*DERAE*, 2016: contraportada)

## 4. 2. Cabecera

En la cabecera del *DERAE* se compone de una presentación, una introducción y una guía de uso.

Comienza la presentación (*DERAE*, 2016: IX- XVI) con el título «Más que un diccionario» donde se presenta en una página la obra, señalando que es el resultado de años de trabajo, que ha sido constituido de nueva planta y los objetivos de la obra. Se añade también la información referente a las tres ediciones de la obra y seguida de los artículos de muestra que descubren al usuario cómo son los artículos por dentro y la forma en la que se presenta y se codifica la información.

La introducción (*DERAE*, 2016: XVII- XVIII) aparece con el título «Qué es el *Diccionario del estudiante*» y muestra los aspectos más característicos de esta obra lexicográfica: El léxico que registra, la base documental, su condición de normativo, la inclusión de ejemplos vivos de uso, la inclusión de información detallada y abundante, el tratamiento que se hace de los sinónimos, abreviaturas y siglas; y la inclusión de los apéndices finales.

La guía de uso (*DERAE*, 2016: XVIII- XXIX) la encontramos con el título «Cómo usar este diccionario» incluye tanto información de la macroestructura como información de la microestructura que resulta muy útil tanto para el que utiliza el diccionario como para el que pretende hacer un estudio lexicográfico. Aparecen después las notas para la segunda y la tercera edición; seguidas de la lista de abreviaturas y la lista de signos con los que se codifica la información dentro del artículo.

### **4.3. Abreviaturas**

Es muy importante que un diccionario recoja una leyenda de las abreviaturas (*DERAE*, 2016:XXVII- XXVIII) que el usuario puede encontrar en el interior del artículo lexicográfico, pues de otra manera, este no podría interpretar de forma correcta ni completa las distintas informaciones que se encuentran en los distintos artículos del *DERAE*. Asimismo, el listado de abreviaturas aporta una información añadida, pues da una información resumida sobre el sistema de marcación y la selección de léxico de uso restringido. Por ejemplo, a través del listado, sabemos que el *DERAE* recoge tecnicismos que pertenecen al campo del Derecho.

# Abreviaturas

Por economía de espacio, solo se recogen como explicación las formas masculinas en singular, aunque la abreviatura concreta sirva indistintamente para masculino o femenino, singular o plural. Cuando una abreviatura se ha utilizado exclusivamente para el femenino, solo se hace explícita esta forma.

abrev.	abreviatura	despect.	despectivo
acep.	acepción	det.	determinado
adj.	adjetivo	dim.	diminutivo
adv.	adverbio o adverbial	<i>Ecol.</i>	Ecología
<i>Aer.</i>	Aeronáutica	<i>Econ.</i>	Economía
<i>Agric.</i>	Agricultura	<i>Electrón.</i>	Electrónica
al.	alemana	elem.	elemento
Am.	América	<i>Encuad.</i>	Encuadernación
<i>Anat.</i>	Anatomía	<i>Enseñ.</i>	Enseñanza
antecopret.	antecopretérito	Esp.	España
antefut.	antefuturo	espec.	especialmente
antepospret.	antepospretérito	eufem.	eufemismo
antepret.	antepretérito	exclam.	exclamativo
<i>Antropol.</i>	Antropología	expr.	expresión
APÉND.	apéndice	f.	femenino o nombre femenino

apóc.	apócope	fig.	figurado
<i>Arq.</i>	Arquitectura	<i>Fil.</i>	Filosofía
<i>Arqueol.</i>	Arqueología	<i>Fis.</i>	Física
art.	artículo	<i>Fisiol.</i>	Fisiología
<i>Astrol.</i>	Astrología	<i>Fon.</i>	Fonética y Fonología
aux.	verbo auxiliar	fr.	francesa
<i>Biol.</i>	Biología	frec.	frecuente o frecuentemente
<i>Bioquím.</i>	Bioquímica	frecAm.	frecuente en América
<i>Bot.</i>	Botánica	fut.	futuro
<i>Coc.</i>	Cocina	gén.	género
coloq.	coloquial	<i>Geogr.</i>	Geografía
<i>Com.</i>	Comercio	<i>Geol.</i>	Geología
compar.	comparativo	<i>Gráf.</i>	Artes gráficas
compl.	complemento	gram.	generalmente
compos.	compositivo	<i>Gram.</i>	Gramática
condic.	condicional	<i>Heráld.</i>	Heráldica
conj.	conjunción	histór.	ámbito histórico
conjug.	conjugación	humoríst.	humorístico
conjunt.	conjuntiva	imperf.	imperfecto
constr.	construcción	impers.	impersonal
<i>Constr.</i>	Construcción	indef.	indefinido
copret.	copretérito	indet.	indeterminado
copul.	verbo copulativo	infant.	infantil
cult.	culto	<i>Inform.</i>	Informática
dem.	demonstrativo	<i>Ingen.</i>	Ingeniería
<i>Dep.</i>	Deportes	ingl.	inglesa
<i>Der.</i>	Derecho	interj.	interjección

interrog.	interrogativo	<i>Polít.</i>	Política
intr.	verbo intransitivo	poses.	posesivo
invar.	invariable	pospret.	pospretérito
it.	italiana	pralm.	principalmente
jap.	japonesa	pref.	prefijo
jerg.	jergal	<i>Prehist.</i>	Prehistoria
lat.	latina	prep.	preposición
<i>Ling.</i>	Lingüística	prepos.	prepositiva
<i>Lit.</i>	Literatura	pret.	pretérito
loc.	locución	prnl.	pronominal
m.	masculino o nombre masculino	pron.	pronombre
malson.	malsonante	pronunc.	pronunciación
<i>Mar.</i>	Marina	<i>Psicol.</i>	Psicología
<i>Mat.</i>	Matemáticas	<i>Quím.</i>	Química
mayúsc.	mayúscula	reg.	regular (verbo) o registrada (marca)
<i>Mec.</i>	Mecánica	<i>Rel.</i>	Religión
<i>Med.</i>	Medicina	relat.	relativo
<i>Meteor.</i>	Meteorología	s.	sustantiva
<i>Mil.</i>	Milicia	sent.	sentido
<i>Mineral.</i>	Mineralogía	Símb.	símbolo
<i>Mús.</i>	Música	sing.	singular
n.	nombre	<i>Sociol.</i>	Sociología
NUM.	numerales	sup.	superlativo
núm.	número	<i>Taurom.</i>	Tauromaquia
<i>Of.</i>	Oficios	tb.	también
pal.	palabra	<i>tecn.</i>	tecnicismo
part.	participio	tr.	verbo transitivo
perf.	perfecto	<i>TV</i>	Televisión
<i>Period.</i>	Periodismo	v.	verbo o verbal
pers.	persona o personal	vasc.	vascuence
pl.	plural	vulg.	vulgar
pluscuamperf.	pluscuamperfecto	<i>Zool.</i>	Zoología

#### 4.4. Signos

Es interesante que observemos los signos que encontramos en el *DERAE*, los cuales aparecen en la página justo anterior del diccionario propiamente dicho (*DERAE*, 2016: XXIX). Ahora bien, si miramos con atención esta lista de signos, observamos que encierra gran cantidad de información tanto para el usuario que la consulta para descifrar un tipo de información, como para el usuario que se dispone a llevar a cabo un estudio del propio diccionario. En cuanto a lo primero, he de señalar en este punto que es elemental para cualquier diccionario y que me parece muy acertada la clasificaciones y separaciones que se hacen mediante estos signos, dada la heterogeneidad que caracteriza al grupo de usuarios, pues en poco espacio se da mucha información muy provechosa para gran cantidad de actividades que se hacen en las aulas, sobre todo en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Ahora bien, en mi opinión como docente, esta información puede descifrarla un alumno del último curso de secundaria o de bachillerato, pero sin ayuda de un docente o persona que guíe al alumno, sobre todo en las primeras búsquedas, no creo

que pueda ser muy útil a un alumno del primer curso de secundaria y mucho menos a un estudiante cuya lengua materna no sea la española; esto no es porque no se explique bien, todo lo contrario, sino porque el alumnado del primer ciclo, primero y segundo de secundaria, todavía está asumiendo algunos de los conceptos que se presuponen ya aprendidos y asumidos en las explicaciones de los usos de los signos. No obstante, me parece el *DERAE* un buen aliado para trabajar, por ejemplo, el concepto de *sinonimia* indicando al alumnado el signo que remite a palabras sinónimas.

En cuanto a la información que la lista de signos aporta a quien se dispone a hacer un estudio de la microestructura del *Diccionario*, debemos señalar que a grandes rasgos nos lleva a imaginar qué contiene o qué podemos esperar dentro del diccionario, pero aún es más útil en este sentido la información que se puede descubrir en «Artículos de muestra» (*DERAE*, 2016: XIV - XVI).

# Signos

~	Sustituye al lema cuando este se cita en el interior del artículo. Si el lema presenta variación de género, el signo ~ representa las dos formas. Por ej., en el artículo <b>muerto</b> , <b>ta</b> , ~ <i>de hambre</i> significa “muerto o muerta de hambre”.
( )	<p>a) Indica elementos opcionales. Por ej., en el artículo <b>taifa</b>, se recoge la construcción <i>reino de ~(s)</i>; en el artículo <b>lugar</b>, se recoge la locución <i>en buen (o mal) ~</i>.</p> <p>b) En la definición de los verbos, indica el complemento directo. Por ej., en el artículo <b>presentir</b>, “Tener la sensación de que (algo) va a suceder”.</p> <p>c) En la lematización de las formas complejas, encierra los complementos. Por ej., en el artículo <b>dar</b>, se recoge la forma compleja <i>dárselas</i> alguien (de algo).</p> <p>d) En algunas definiciones sinonímicas, sirve para especificar el valor concreto del sinónimo empleado. Por ej., en el artículo <b>talle</b>, “Cintura (parte del cuerpo, o parte de una prenda)”.</p> <p>e) En las definiciones, si se incluye un nombre propio, encierra una información básica para identificar lo nombrado. Por ej., en el artículo <b>fernandino</b>, <b>na</b>, “De Fernando VII (rey de España, 1784-1833)”.</p>
→	Remite a un artículo o a una acepción. Por ej., en el artículo <b>estrella</b> , la definición de la acepción 2, “Figura de una estrella (→ 1)...”, indica que el sentido que aquí tiene <i>estrella</i> es el presentado en la acepción 1, “Cuerpo celeste...”.
⇒	Remite al sinónimo o afín de una combinación estable del lema. Por ej., en el artículo <b>cuarto</b> , <b>ta</b> , la combinación <b>cuarto de baño</b> incluye los sinónimos o afines del siguiente modo “⇒ BAÑO, LAVABO.    Am: LAVATORIO”.
▶	Indica remisión a sinónimos o afines del lema o de alguna de sus acepciones. Por ej., en el artículo <b>adeudo</b> , “▶ DEUDA” significa que <i>deuda</i> es sinónimo o afín de <i>adeudo</i> en sentido general. En el artículo <b>tablón</b> , “▶ 3: TABLERO” significa que <i>tablero</i> , en su acepción 3, es sinónimo o afín de <i>tablón</i> .
	En el apartado donde se recoge la sinonimia, separa los sinónimos o afines propios del español general, de los que corresponden a la variedad americana. Por ej., en el artículo <b>doblar</b> , “▶ 3: VOLVER.    Am: 3: VOLTEAR” significa que, en la acepción 3, <i>volver</i> es sinónimo o afín de <i>doblar</i> en el español general, mientras que <i>voltear</i> lo es en el español americano.
*	En el apartado donde se recoge la sinonimia, va antepuesto a una voz para indicar que esta es un sinónimo o afín básico. Por ej., en el artículo <b>ameritar</b> , “*MERECE” significa que en el artículo <i>merecer</i> se encuentra la serie de sinónimos o afines correspondientes.
●	Separa las acepciones o grupos de acepciones pertenecientes a categorías gramaticales distintas (adjetivo, pronombre, sustantivo, etc.). Por ej., en el artículo <b>oficial</b> , <b>la</b> , separa las acepciones adjetivas de las sustantivas.
○	Separa las acepciones o grupos de acepciones pertenecientes a subcategorías gramaticales (en los sustantivos: m. / f. / m. y f. / pl., etc.). Por ej., en el artículo <b>parar</b> , separa las acepciones intransitivas de las transitivas.
■	Señala, en un artículo, el comienzo del apartado destinado a las formas complejas. Por ej., en el artículo <b>bala</b> , tras el signo, aparecen las formas complejas: ~ <b>perdida</b> , <b>como una</b> ~ y <b>tirar con</b> ~.
□	Dentro de las formas complejas, separa las combinaciones estables del lema del resto de las formas complejas. Por ej., en el artículo <b>bala</b> , antes del signo, aparece la combinación ~ <b>perdida</b> y después las formas complejas <b>como una</b> ~ y <b>tirar con</b> ~.
■	Separa entre sí las distintas formas complejas. Por ej., en el artículo <b>bala</b> , las formas complejas <b>como una</b> ~ y <b>tirar con</b> ~ van separadas entre sí por este signo.
□	Separa las acepciones de una forma compleja cuando tienen distinta categoría o subcategoría gramatical. Por ej., en el artículo <b>bala</b> , la forma compleja ~ <b>perdida</b> tiene dos acepciones, una que es nombre femenino y otra que es nombre masculino y femenino.
¶	En los artículos correspondientes a palabras extranjeras, señala el apartado que recoge información normativa de la Academia. Por ej., en el artículo <b>camping</b> , la adaptación recomendada es <i>campin</i> .

#### 4. 5. Nomenclatura

Porto Dapena (2002: 135) señala que «todo diccionario se halla construido y organizado en torno a dos ejes fundamentales: una macroestructura, constituida por todas sus entradas dispuestas dispuesto con un determinado criterio ordenador, junto a una microestructura o conjunto de informaciones [...]», pero en la práctica, a veces resulta complejo separar estas dos partes en el momento de hacer un estudio de un diccionario. Por ello, seguiré a María Auxiliadora Castillo Carballo (2003: 79 - 101) para llevar a cabo este estudio de la macroestructura del *DERAE*.

Para estudiar la macroestructura de un diccionario cualquiera, debemos prestar atención a la lematización y a la ordenación de las entradas, determinando si se trata de un orden onomasiológico o semasiológico; también debemos estudiar los criterios que se han seguido para la selección de los lemas, para lo que serán elementales los textos preliminares que acompañan al diccionario en su edición; y, por supuesto, no podemos olvidar un estudio minucioso de los tipos de entradas lexicográficas y la disposición de las mismas .

Para proceder al estudio de la organización del léxico que conforma la macroestructura de un diccionario, es importante tener en cuenta el proceso de lematización, ya que es el proceso previo «según el cual se reduce el paradigma a una forma canónica —el lema— , que representa [...] a todas las variantes de la palabra» (Castillo Carballo, 2003: 82). Según Jose Manuel González Calvo, la palabra es la principal unidad de la lexicografía (cit. en Porto Dapena, 2002: 138) pues todos podemos afirmar que un diccionario se compone de palabras. No obstante, es complicado imaginar, o al menos que resulte útil, un diccionario que se ocupe solamente de los lexemas; y mucho menos si se trata de un diccionario didáctico, sea escolar o sea de español para extranjeros. Siguiendo las palabras de María Auxiliadora Castillo Carballo (2003: 82- 83), debemos tener en cuenta que en la práctica lexicográfica occidental y sobre todo en la hispánica, se considera que las unidades de tratamiento lexicográfico serán todas las palabras, incluso las gramaticales.

A continuación, se puede ver cómo es en el *DERAE* el proceso de lematización según la categoría gramatical a la que pertenezca la palabra, para lo que utilizaré la clasificación de Castillo Carballo (2003: 83- 84):

- a) Los sustantivos, según el género que presentan, aparecen representados por la forma del masculino del singular o del femenino singular (**chispa** f/ **chito** m). Cuando existe el femenino y el masculino, se representa con el masculino y se le añade el morfema flexivo de género femenino al lado del masculino (**chivo, va** m. y f.). En el caso de los *pluralia tantum*, la forma canónica será la forma de plural (**nupcias** f. pl.).
- b) Los adjetivos se lematizan mediante su forma singular y en los casos de dos terminaciones, la masculina y la femenina, se opta por la misma opción que los sustantivos, aparece la forma masculina acompañada del morfema flexivo de género femenino al lado (**desértico, ca**). En los casos en los que solo hay una terminación, pues esa será la que aparezca sin especificar el género (**verde**); en cambio, aquellas invariables que solo existen como uno de los dos géneros, aunque tampoco se especifica como en el caso de los sustantivos, sí se presupone al leer los ejemplos o las equivalencias semánticas (**encinta** hace un reenvío a su sinónimo **embarazada**).
- c) Los pronombres personales y las formas átonas de los posesivos se representan en artículos lexicográficos independientes, pero hacen reenvíos a los correspondientes de su género contrario, e, incluso del plural al singular (**él** aparece en artículo lexicográfico donde se habla de la relación con **ella**, con **ellas** y con **ellos** y es en este artículo en el que se da toda la información de este paradigma; no obstante, existe la entrada **ella** y la entrada **ellos**, cosa que no ocurre con la forma femenina del plural que sí puede obtenerse a partir de la forma del singular por no presentar ninguna irregularidad. En todas las entradas mencionadas hay un reenvío a **él** y es a lo que se reduce el artículo lexicográfico de dichas entradas). En lo que al resto de pronombres aparecen de forma similar a los adjetivos (**este, ta**).
- d) El artículo aparece igual que el pronombre personal, todas sus formas aparecen con entradas independientes y siguiendo el mismo orden riguroso alfabético, pero sólo el masculino singular presenta un artículo lexicográfico completo, el resto de forma tienen reenvíos a este (**el, la** es el artículo de referencia, pero podemos encontrar la entrada **la** y la entrada **los** con la única información del reenvío).

e) Los verbos, como es habitual en la lexicografía española, se catalogan por la forma no personal del infinitivo (**elegir**), pero también aparece en muchos casos un artículo aparte del participio (**electo, ta**), debido a la función adjetiva que estos cumplen, aunque la información que aparece en este es que es el participio del verbo en concreto, lo que obliga al usuario del diccionario la búsqueda del verbo en la forma del infinitivo para conocer el significado.

En el caso de las palabras que tienen variables gráficas, el *DERAE* presenta las dos formas en una misma entrada mediante el uso de la conjunción *o* (**elite** o **élite**). El orden de estas no obedece al uso o a la norma, sino al orden alfabético y, cuando la diferencia es una tilde, no hay un criterio fijo de cuál debería aparecer antes, o al menos no se especifica en ninguna de las páginas de la obra, pues lo mismo encontramos «**balaustre** o **balaústre**» que la encontramos siguiendo los criterios de «**elite** o **élite**», colocando primero el lema sin tilde; que podemos ver «**básquetbol** o **basquetbol**», donde el lema con tilde aparece antes. Caso diferente es cuando la diferencia gráfica es una letra, como el el caso de **baraúnda** que hace un reenvío a **barahunda**, colocada por estricto orden alfabético y, aunque aparecen dos entradas, solo una, la que sigue más a la norma, aparece con el artículo completo, como es el caso de las entradas **C** y **c/**, ambas abreviaturas de *calle*, que también tiene su entrada como tal.

En lo que al orden se refiere al orden de sus entradas, este diccionario obedece a la forma semasiológica y tradicional del orden alfabético directo en su formato en papel, «según el cual se efectúa de izquierda a derecha en la palabra que sirve de entrada al artículo lexicográfico.» (Castillo Carballo, 2003: 85). Para esta forma de ordenación, hay que tener en cuenta que el diccionario que estamos estudiando, como todos los diccionarios académicos desde la vigésimo segunda edición del *DLE*, considera y trata a *ch* y a *ll* como dígrafos o, lo que es lo mismo, una combinación de letras, lo que el usuario debe tener en cuenta para que sus búsquedas sean fructíferas. De hecho, es interesante leer lo que se dice en las entradas de **ch**, **che**, **elle** y de **ll**, pues en ellas se refleja perfectamente el concepto que se tiene por parte de los elaboradores del diccionario sobre estos dígrafos que en otra época fueron tratados como letras:

**ch.** f. Combinación de las letras *c* y *h*, que suele recibir el nombre de *che*, y que se pronuncia con un sonido propio. *chimenea, muchacho*.

**che**<sup>1</sup>. f. Combinación de las letras *c* y *h*. *En el diccionario, las palabras que empiezan por che se incluyen dentro del bloque de la ce.*

**ll**. f. Combinación de dos letras *ll*, que suele recibir el nombre de *elle*, y que en algunas zonas se pronuncia con un sonido propio, y en otras, como *y*. *Llanto, ballena.*

**elle**. Combinación de dos letras *l*. *Caballo se escribe con elle.*

El alumno que coge un diccionario y se dispone a realizar una búsqueda en él, recorre la vista por las columnas del diccionario, en el caso del *DERAE*, dos columnas por cada página, en la que se distribuyen los diferentes artículos. Pero además de este orden tan claro y preciso, el *Diccionario* ofrece una ayuda extra a sus usuarios, pues todas las páginas tienen unas palabras guía en sus esquinas superiores que indican cuáles son la primera y la última palabra que contiene cada una de ellas, lo que agiliza muchísimo las búsquedas y, aunque no es un recurso muy utilizado en lexicografía, en los diccionarios didácticos es especialmente interesante y necesario.

En el caso del formato electrónico del *DERAE*, la situación es distinta, pues un diccionario concebido en formato electrónico, como lo es este que nace en pleno apogeo de las nuevas tecnologías y con un usuario que está más familiarizado con estas que con el formato en papel; no es ni semasiológico ni onomasiológico exclusivamente, pues permite ambos modos de consulta y redacción. La forma de uso de este diccionario no obedece a un orden en sí, sino a un buscador que, a partir de la palabra, te lleva a la información deseada, siendo todo el proceso más rápido que con el uso del formato en papel.

#### **4. 5. 1. Criterios de selección de los lemas**

Para Castillo Carballo (2003: 86) «un aspecto fundamental en la confección del diccionario es la selección de los lemas o entradas que van a formar parte de la macroestructura, lo que redundará no solo en el número, sino también en su tipología». Para ello, es necesario tener unos criterios fijos desde el inicio y un conocimiento pleno tanto del destinatario al que se destina el diccionario, como de la tipología de la obra lexicográfica en cuestión. En el caso que nos ocupa, se trata de un diccionario escolar, lo que resulta muy significativo porque «un repertorio destinado a un público joven no es equiparable al que tiene como objetivo el público en general o un lector de cultura elevada» (Castillo Carballo, 2003: 87). Pero definitivamente, sobre todo cuando el formato es el papel, el factor determinante es el espacio, el que ocupan los artículos y las distintas entradas, pues los diccionarios tradicionalmente han sido parte del material escolar que los

alumnos transportaban de su casa al colegio o instituto, de allí a casa de nuevo y, en muchas ocasiones, también de casa a la academia de las clases extraescolares; aspecto que como docente en activo que soy, puedo señalar que ya no ocurre de esta forma debido a los formatos electrónicos y a la conciencia de la utilidad y necesidad que tienen estos materiales en las aulas, al alcance de los alumnos. Actualmente, lo habitual es que en todas las aulas españolas haya al menos un diccionario de lengua española, aunque no siempre está actualizado o es de la tipología indicada.

No obstante, a pesar de lo dicho, el tamaño del libro es importante para el manejo del mismo, para lo cual resulta el *DERAE* tener el tamaño ideal, por estar compuesto por un solo volumen, tamaño que ha variado muy poco desde su edición de 2005 hasta la de 2016, pese a la inclusión de algunas palabras. Esto se consigue gracias a la calidad del papel que permite utilizar láminas muy finas, que suman poco peso al diccionario, pero con la propiedad de no transparentarse o romperse con facilidad.

En la Presentación del *DERAE* (2005), Elena Zamora comentó que cuando Víctor García de la Concha se dirigió a ella para encargarle la elaboración del diccionario que en este trabajo se estudia, le dijo «Quiero que la Academia cuente con el mejor diccionario de este tipo que exista en español», para ello se constituyó un equipo de redacción formado en lexicografía que se ha mantenido a lo largo de los distintos años que duró la elaboración del proyecto, siendo una de las inclusiones claves la de Manuel Seco en el año 2000 en calidad de asesor. En este mismo discurso se señala cómo el punto de partida para este diccionario, como para todos en mi opinión, fue escoger el número de voces que formarían el repertorio de los diccionario, para lo que, al tratarse de un diccionario académico había una idea clara, todos los términos debían aparecer en el *DRAE*, pero para mostrar los criterios que les llevaron a los integrantes del equipo a decidir qué palabras escoger y qué palabras dejar fuera de la obra lexicográfica que tenían en proyecto, ofrezco las palabras de Elena Zamora:

Nuestra primera misión fue seleccionar el conjunto de voces que integrarían el repertorio objeto de estudio. Al ser un diccionario académico, entendimos que el punto de partida tenía que ser el conjunto de voces y acepciones que figuran en el *Diccionario de la Academia*, el *DRAE*. El objetivo era escoger, de entre ellas, las que debe conocer en su trabajo un estudiante de secundaria y bachillerato. Con un

programa elaborado al efecto, estudiamos una por una todas las voces incluidas en el *DRAE* contrastando su uso con los datos obtenidos a partir de los textos que integran el gran Banco de datos léxicos de la Academia. Asimismo, cotejamos los diccionarios de orientación escolar existentes y los grandes diccionarios del español. Paralelamente, estudiamos las programaciones didácticas oficiales de todas las asignaturas que se cursan en los niveles medios de enseñanza, y consultamos de manera sistemática un banco de datos léxicos, creados por la Academia para la elaboración de este Diccionario, e integrado por libros de textos de todas las materias. Como resultado de este trabajo, entresacamos las más de 40000 voces y locuciones que, con pocos cambios, habrían de formar el repertorio objeto de nuestro estudio. (Zamora, 2005: 1- 2)

Manuel Seco en el discurso que pronunció también para la presentación del *DERAE* muestra además de la preocupación por la cuidadosa selección del léxico, algunos de los criterios que se han seguido:

El problema inmediato era determinar qué tipo de léxico debía recogerse. Como la primera condición de un léxico práctico es la de atender al uso más general y extendido, de entrada se decidió prescindir de los usos regionales y locales. Después había de atenderse al uso real más vivo en la lengua de nuestro tiempo, sobre todo en los niveles culto y medio. Para esta operación de filtro fue fundamental importancia la información suministrada por el nutrido banco de datos léxicos de la Academia. De acuerdo con tales datos, se eliminaron las voces y acepciones cuya vigencia no constase o fuera escasa después de 1975. (Seco, 2005)

En cuanto a los americanismos y el léxico del español de América, también se pronuncia Elena Zamora en su discurso de Presentación, donde indica que es algo que se incluye en el proyecto cuando el método y los criterios están asentados. Por otra parte, se justifica su existencia con la colaboración de las Academias americanas:

Un capítulo especial fue el dedicado al léxico americano. Por sus características propias, decidimos afrontar el reto de su tratamiento a mitad del proyecto, cuando el método estaba asentado. La selección del vocabulario americano se hizo de manera rigurosa, atendiendo ante todo a criterios de actualidad y de uso contrastado en más de un país hispanohablante. Todos los americanismos fueron

sometidos a las Academias americanas para su estudio, de modo que quedara garantizado el resultado final (Zamora, 2005: 3).

En este sentido, también Manuel Seco se pronuncia en el discurso que pronunció para el mismo evento que Elena Zamora:

El proyecto no preveía solo registrar el español de España, sino de los demás países hispanohablantes, como es norma en todos los diccionarios académicos. Es cierto que en una altísima proporción, quizás en un 90 por 100, el español europeo y el americano, en un nivel culto y medio, constituyen una esencial unidad. (Seco, 2005)

Pero la nota más clara sobre qué americanismos se incluyen y cuáles no, podemos leerla en los paratextos del propio diccionario (*DERAE*, 2016: XIX), donde aparecen cuatro criterios que siguen todo el léxico de este tipo:

- 1.º Constan en *DRAE*, aunque no siempre lleven allí marca americana.
- 2.º Son usuales, no de empleo restringido.
- 3.º Están atestiguadas al menos en dos países americanos distintos, de acuerdo con los datos del CREA.
- 4.º Han sido sometidas para su estudio a las Academias americanas.

El hecho de que se incluyan los las voces americanas, además de sumarle un valor extra la diccionario, ayuda a los alumnos a la comprensión de algunos textos literarios hispanoamericanos, sobre todo los de la época del *boom*, los cuales, sobre todo en cuarto de ESO y en segundo de bachillerato, entran en currículo, según las legislación de educación española. Los docentes de Lengua Castellana y Literatura no podemos perder de vista que el español no solo se habla en España y la literatura en nuestra lengua no solo se produce aquí, sino que desde hace unas décadas, en Hispanoamérica se está produciendo una literatura, sobre todo la prosa, de altísima calidad, literatura en ocasiones regionalista y ambientada en una realidad que el alumno peninsular desconoce, por lo que es muy positivo que haya un diccionario que pueda responder a este tipo de consultas, sin la necesidad de ser un diccionario de americanismos, sino que sea el diccionario que el alumno utiliza en su vida diaria.

#### 4. 5. 2. Tipos de entradas lexicográficas

En el apartado dedicado a la selección de los lemas, se señala que las unidades de tratamiento lexicográfico en el *DERAE* son todas las palabras, incluidas las gramaticales y los morfemas derivativos, que resultan ser morfemas constitutivos que permiten reducir el número de entradas y, a la vez, dar respuesta a un gran número de consultas. La formación de palabras es parte del contenido que la legislación vigente estatal tiene en los currículos de todos los cursos de secundaria y bachillerato, lo que hace que este diccionario sea todavía más útil para trabajar esta parte, tanto con una finalidad codificadora como para su inversa.

#### 4. 5. 3. Morfemas gramaticales y derivativos

Alvar Ezquerro (1993c:91 cit. en Castillo Carballo, 2003:84) señala que «[...] los morfemas gramaticales no son propios de los diccionarios, sino de las gramáticas» pero en un diccionario escolar como lo es el que estamos estudiando, su inclusión está justificada con el objetivo de esta obra lexicográfica: «introducir a los alumnos de secundaria en el maravilloso mundo de la palabra y guiarlos en el conocimiento de nuestro idioma» (*DERAE*, 2016: IX).

De esta forma, estos morfemas se incluyen por ser considerados productivos y «capaces de combinarse con palabras ya existentes en el idioma para crear palabras nuevas» (*DERAE*, 2016: XX). Así, por ejemplo, se recoge el prefijo **re-** que ya se encuentra en entradas como **reponer** o **retiro** y que también puede formarlas nuevas con la idea de ‘repetición’, como *repensar* o *reexplicación*, o con idea de ‘intensidad’ como ocurre con *reliso* o *remacho*.

La razón que se da en este diccionario, y que me parece acertada, es que las formaciones con estos prefijos productivos son fácilmente comprendidas por un hablante, aunque no las haya oído nunca y, por tanto, la inclusión de estos prefijos evita tener que incluir gran cantidad de palabras que son formadas con ellos. Esta decisión me parece muy apropiada para cuando se utiliza el diccionario con un fin descodificador, pero no tanto al contrario; pues habrá elaboraciones que el hablante no nativo pueda entender como una opción buena después de leer la entrada de **re-** y después resulte ser agramatical. No obstante, para aquellos casos confusos, siempre podemos remitir al alumnado a un diccionario de dudas, para los que tanto el *Diccionario panispánico de dudas* (2005) como

el *Nuevo diccionario de dudas y dificultades de la lengua española* de Manuel Seco (2011) serían buenas opciones. El problema lo encuentro yo en que esta consulta, a menos que sea guiada por el docente, no va a producirse por la inmadurez que tiene el usuario o por la falta de conocimiento en lo que a la variedad de diccionarios se refiere, pues a pesar que el conocimiento y uso de diferentes tipos de diccionarios entra dentro de los contenidos ya en primero de ESO, la realidad es que como mucho, su enseñanza se reduce a un día de trabajo y no a un uso continuo como exige el tema e, incluyo, los varios criterios de evaluación concretados en los estándares de aprendizaje de todos los niveles.

Además de los prefijos tradicionales, cuyo origen y valor están siempre relacionados con preposiciones y con adverbios, según se señala en el propio diccionario (*DEREA*, 2016: XX); existen otros prefijos, relativamente modernos, a menudo relacionados con sustantivos, adjetivos y verbos. Todos los prefijos de esta serie se marcan en el *diccionario* como ‘elementos compositivos’ y algunos ejemplos son **tardo-** (‘tadío o final’) en *tardomedieval* o *tardofranquismo* que son los ejemplos que aparecen en dicha entrada.

Siguiendo de nuevo a Castillo Carballo (2003:89), «La condición no léxica de estos morfemas gramaticales se hace evidente al requerir definiciones en metalengua del signo. Sin embargo [...] cuando manifiestan capacidad productiva, se podría justificar porque proporciona al usuario [...] mecanismos y recursos de formación de palabras» lo que conlleva a que, de alguna manera, se está dando resultado a multitud de consultas y dudas que, de otra forma, sería inviable en un diccionario con formato en papel que pretenda recoger en un único volumen manejable respuestas a un grupo tan heterogéneo de usuarios.

Por otra parte, si pensamos en el alumno extranjero, las dificultades se agravan en este punto, pues si tiene una buena competencia lingüística y asume perfectamente los morfemas compositivos, no tendrá muchos problemas al descodificar mensajes, salvo en excepciones, pero en el momento de componer textos, puede que cree palabras a partir de estos morfemas que no existan, que resulten gramaticalmente incorrectos, pero que al tener la lengua española como una lengua aprendida no identifique con facilidad estos errores. Así, pienso que en este punto este diccionario no da respuesta al alumnado extranjero, pero

también pienso que no creo que ningún diccionario en papel y que a la vez sea manejable, puede recoger todas las palabras que la inclusión de estos elementos ahorra. Así, en estas palabras que el alumno crea y no son correctas, la labor del docente será necesaria para enseñar y dirigir al alumno en la dirección adecuada y, si fuese necesario, para recomendarle el uso de otro diccionario que pruebe si la palabra que ha escrito existe o no, en mi caso, suelo recomendar el *DLE* (2014) cuya aplicación gratuita para los dispositivos móviles les resuelve de forma rápida esta duda.

En lo que se refiere a los adverbios acabados en *-mente* o los adjetivos acabados en *-ble*, la tónica de este diccionario que sigue la tradición de la lexicografía hispánica, es que no aparezcan. En el caso de los adverbios, Casares (1992: 321 cit. en Castillo Carballo, 2003: 89) era partidario de incluirlos en *DRAE* debido a la cantidad de excepciones, motivo por el cual se incluyen, precisamente en el *DERAE* algunos casos como **remotamente** o **navegable**, por tener varias acepciones, algunas de ellas muy utilizadas y no deducibles a partir del adjetivo, como se nos explica en los preliminares del *Diccionario*:

No hemos registrado, por razones de espacio, aquellas voces terminadas en los sufijos *-ble* y *-mente* cuyo significado hemos considerado fácilmente deducible a partir de la palabra de la que derivan. Así, no hemos incluido la voz *elegible* por entender que su significado, “Que puede ser elegido”, es fácil e deducir del significado de *elegir*, del que deriva. En cambio, sí hemos registrado *navegable*, porque su significado, “Apto para la navegación”, no es inmediatamente deducible de los significados de la voz *navegar*. Algo distinto es lo que sucede con *imperdible*, que además de su significado de fácil deducción, “Que no se puede perder”, tiene una acepción sustantiva: “Alfiler que se abrocha...”. En estos casos, hemos recogido tanto las acepciones deducibles como las que no lo son.

En lo que se refiere a los adverbios acabados en *-mente*, hemos eliminado de nuestra nomenclatura los que se podrían definir como “De manera + *adjetivo base*”, por ejemplo, *astutamente* “De manera astuta”. En cambio, hemos incluido *remotamente*, porque además de la acepción “De manera remota”, tiene la siguiente: “En un lugar o tiempos remotos”. También en estos casos hemos registrado las acepciones deducibles y no deducibles. (*Diccionario del estudiante*, 2016: XX)

Para terminar con los morfemas derivativos, resulta interesante estudiar algunos elementos compositivos, prefijos o sufijos cuya inclusión no excluye la inclusión de otras palabras que se han formado con ellos. No siempre ocurre, pues **cuasi-** es un prefijo que aparece definido y no aparece ningún lema compuesto por él en el leuario de este diccionario.

Así, es necesario estudiar aquí algunos de los casos que parecen estar en una zona fronteriza y cuya inclusión, en algunos casos, ha recaído sobre los criterios de los lexicógrafos encargados para ello, pues se tiene siempre en cuenta el usuario al que va destinado el diccionario y el deseo por parte del lexicógrafo de que las búsquedas sean siempre fructíferas.

De esta manera, a modo de ejemplo, estudiamos la entrada **cardio-** y todas las palabras que se han incluido en el leuario a pesar de estar compuestas por este elemento compositivo, a la vez que haré un análisis en búsqueda de las razones pueden haber suscitado su inclusión en el *DEREA* (2016):

**cardio-**. elem. compos. Significa ‘del corazón’. *Cardiocirujano, cardiorrespiratorio.*

**cardiógrafo**. m. *Med.* Aparato que registra gráficamente la intensidad y el ritmo del corazón. *Con el cardiógrafo se obtienen cardiogramas.*

**cardiograma**. m. *Med.* Representación gráfica de lo que se obtiene de un cardiógrafo. *El cardiograma muestra el ritmo de sístoles y diástoles.*

**cardiología**. f. Rama de la medicina que estudia el corazón, sus funciones y enfermedades. *Está especializada en cardiología.*

**cardiológico, ca**. adj. De la cardiología o de su objeto de estudio. *La insuficiencia coronaria es un trastorno cardiológico.*

**cardiólogo, ga**. m. y f. Especialista en cardiología. *Padecía taquicardias frecuentes y decidió acudir al cardiólogo.*

**cardiopatía**. f. *Med.* Enfermedad del corazón. *El cardiólogo trata las arritmias, los soplos y demás cardiopatías.*

**cardiovascular**. adj. *Med.* Del corazón y el aparato circulatorio. *Una dieta poco equilibrada puede producir trastornos cardiovasculares.*

En el caso de **cardiógrafo**, gracias a los elementos compositivos con los que se forma, se entiende que es un aparato que mide algo del corazón, pero no se sabe qué, tratándose, por tanto, de una información que el usuario no puede deducir de la

información de los elementos compositivos por separado. Asimismo, teniendo en cuenta que el usuario de este diccionario puede cursar materias como *Ciencias Naturales*, *Biología* o *Anatomía*, está justificada la inclusión de esta palabra en el lecionario. Lo mismo ocurre con **cardiograma**, pues los elementos que componen la palabra nos llevan a pensar que se trata de una representación gráfica del corazón, pero el usuario necesita, por las mismas razones que con **cardiógrafo**, la matización de que se trata “del ritmo de los movimientos del corazón”. En los casos de **cardiología** y **cardiológico**, **ca**, considero que “ciencia que estudia el corazón” y “objeto de estudio de la cardiología”, respectivamente, sí eran previsibles y que su inclusión no era tan necesaria como en los casos anteriores. No obstante, se trata de una palabra que sí aparecerá en multitud de ocasiones en las materias afines que estudian los usuarios y que pensando sobre todo en el alumnado extranjero, su inclusión puede despejar alguna duda o consulta. Esto mismo ocurre también con **cardiólogo** y **cardiopatía**. El caso de **cardiovascular** es diferente, considero que su inclusión es necesaria porque su significado puede llevar a confusiones, pues el corazón ya pertenece al aparato circulatorio, por lo que un problema cardiovascular es un problema del aparato respiratorio que debe unir un problema vascular (de las vías) y un problema cardíaco (del corazón). Pues existe también *cardiaco* o *cardiológico* y *vascular* cuando se trata de algo que tiene que ver con el corazón en el primer caso o con los vasos sanguíneos en el segundo.

Veamos ahora el caso de **centi-** de la misma manera que hemos estudiado **cardio-**, teniendo en cuenta la información que en su artículo se incluye y analizando las palabras que se han incluido a pesar de estar compuestas por este elemento compositivo que ya viene definido:

**centi-**. elem. compos. Significa ‘centésima parte’. Se une a n. de unidades de medida para designar el submúltiplo correspondiente (Símb. c). *Centiárea*.

**centígrado, da.** adj. **1.** Dicho de escala: que está dividida en grados centígrados (→ **grado**). *En la escala centígrada el punto de ebullición del agua se sitúa en 100°*. **2.** De la escala centígrada (→ 1). *Termómetro centígrado*.

**centigramo.** m. Unidad de masa que equivale a la centésima parte de un gramo (símb. cg). *La solución contiene 0,05 de mentol*.

**céntimo.** m. Moneda equivalente a la centésima parte monetaria, como el euro (→ **cent**). *El taxi le costó seis euros, y dejó unos céntimos de propina. En los años 30, ganaba 50 céntimos al día.*

La entrada **centígrado** es una palabra que deba aparecer en el diccionario porque su significado difiere mucho de lo que el usuario podría deducir de los elementos que lo componen. Ocurre lo mismo con **centinela**, que no lo hemos recogido en el muestrario anterior porque no tienen los mismos elementos compositivos que el resto, aunque comiencen por los mismos sonidos. Ahora bien, los usuarios que tengan problemas en la competencia lingüística, pienso en el alumnado de los primeros cursos de secundaria o en los alumnos extranjeros, pueden confundirse y hacer una mala descodificación del signo. Por ello, es muy importante que estas palabras que pueden llevar al error, estén dentro del lecionario de un diccionario didáctico. El significado de **centígrado**, igual que ocurre con **centilitro** y **centímetro**, es más deducible, pues el *Diccionario* ya incluye en su lecionario el elemento compositivo **centi-** y el lema **gramo**. La inclusión de esta palabra, por tanto, parece estar motivada por el perfil del alumnado al que va destinada la obra, que en asignaturas como *Matemáticas* o *Física* tiene que medir o cambiar de medida la masa o el peso de una sustancia. Por otra parte, la inclusión de **céntimo** se justifica porque a pesar de llevar el “centésima parte” en su significado, el matiz que lo relaciona con la parte monetaria será difícil o imposible saber a partir de sus elementos compositivos.

Otro caso más complejo es el caso de **aero-**, pues aparecen en el diccionario gran cantidad de palabras que se han formado a partir de este elemento compositivo, de las cuales vamos a ver tan solo una pocas, pero las suficientes para hacernos una idea de los criterios que han llevado a la inclusión de ellas y del mismo componente como entradas con artículo propio. La principal razón que observo con estos datos es la riqueza de este elemento en la formación de palabras. Veamos, pues cómo encontramos estas entradas en el diccionario:

**aero-**. elem. compos. Significa ‘aire’ (*aerofobia*, *aeronavegación*) o ‘aviación’ (*aeroescuela*)

**aerobus.** m. Avión de gran capacidad destinado al transporte de pasajeros en viajes de corta o media distancia. *La compañía utiliza aerobuses para sus vuelos dentro de Europa.*

**aeroclub.** (pl. **aeroclubs** o **aeroclubes**). m. Asociación de aficionados a la aviación deportiva o a los deportes aéreos. *Los pilotos de ultraligero formaron un aeroclub.* Tb. sus instalaciones. *Tiene la avioneta en el hangar del aeroclub.*

**aerodeslizador.** m. Vehículo que se desplaza, ligeramente por encima del agua de la tierra, sobre un colchón o una capa de aire a presión expulsado por los motores del propio vehículo. *Fuimos a la isla en aerodeslizador. Los personajes de la película se desplazaban por el planeta en aerodeslizadores.*

**aeródromo.** m. Terreno llano con pistas y otras instalaciones para el despegue y aterrizaje de aviones, gralm. menor que un aeropuerto. *La ciudad no tiene aeropuerto, pero sí tiene un pequeño aeródromo.*

Los elementos compositivos que componen la palabra *aerobús* nos llevarían a imaginar “un autobús que circula por el aire” y aunque la relación semántica que ha llevado esta palabra es metafórica, esta relación no llega a ser totalmente predecible, por lo que su inclusión está justificada. Lo mismo que ocurra con **aerobús**, ocurre con **aerotrén** o **aerotaxi**, entradas que no he incluido en el leuario porque ya teníamos **aerobús**, que nos sirve para comprender esta inclusión; pero que sí aparecen en el leuario de *Diccionario*.

En cuanto a la entrada **aeroclub**, es interesante señalar que el significado de esta palabra es predecible si se parte de los componentes compositivos que lo componen, pero su inclusión se justifica tanto por el matiz de las instalaciones como por la demostración de la existencia de esta palabra dentro de la lengua española, pues si la palabra no estuviera en este diccionario, el usuario podría deducir el significado si encuentra la palabra en un texto, pero para emprender una acción codificadora, el usuario no podría verificar con este diccionario si la palabra existe o no, y de existir, si el uso que quiere darle es el adecuado. Con lo cual, teniendo en cuenta el perfil de usuario al que va dirigida la obra, considero que la aparición de esta palabra dentro del leuario está totalmente justificada y es necesaria.

En cambio, entradas como **aerodeslizador** o **aeródromo** no serían predecibles a partir de los elementos compositivos, ni para una acción descodificadora ni, mucho menos, para una acción codificadora, pues aunque ambos guardan una estrecha relación con el significado “aire” tienen matices distintos, lo que justifica y hace necesaria su inclusión en el leuario.

Por último, vamos a estudiar de la misma manera el ejemplo la entrada del prefijo **co-**:

**co-**. pref. Significa ‘conjuntamente con otro’. *Coacusado, coeditor, coprotagonizar.*

**coautor, ra.** m. y f. Autor de algo junto con otro o con otros. *Solo uno de los coautores asistió a la presentación del libro. Los tres autores serán procesados.*

**codirector, ra.** m. y f. Director de algo junto con otro y otros. *El proyecto se fue al pique por la falta de entendimiento entre sus codirectores.*

**codirigir.** tr. Dirigir (algo) junto con otro u otros. *El actor protagonista también ha codirigido la película.*

Tanto **coautor**, como **codirector** o **codirigir** se tratan de un lemas de los que se podría haber prescindido, pues con la información que obtenemos del prefijo *co-* y del lexema *autor* ya sabríamos el significado, pues no presenta ningún matiz no predecible. Es más, se trata del mismo caso que los ejemplos que aparecen en el cuerpo lexicográfico de **co-** (*coacusado* y *coeditor*). La inclusión de esta palabra puede estar justificada por lo mismo que muchas otras que hemos comentado, por el perfil del alumnado que, sobre todo en los cursos más bajos de secundaria, puede tener la necesidad de esta consulta y como hay tantas palabras que comienzan por *co-* que no llevan la matización ‘conjuntamente con otro’ en su significado, el alumno puede confundirse. No obstante, el hecho de que aparezca este lema y no uno con la palabra *coeditor* muestra cierta arbitrariedad o una zona fronteriza donde el lexicógrafo se ve obligado a elegir unos lemas y desechar otros.

#### 4. 5. 4. Unidades fraseológicas

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 la[s] obras lexicográficas». En el caso del *DEREA*, las formas complejas están incluidas dentro de los artículos lexicográficos y, en ningún caso aparecen como lemas, por lo que se tratará también en el estudio de la microestructura. No obstante, sí hay diccionarios que lo hacen y, sobre todo en el caso de los alumnos de los primeros cursos de secundaria o los que tienen el español como segunda lengua; sería una herramienta muy buena para entender en muchos casos el significado de los textos, donde hay una parte

pragmática que, si el alumno no tiene una alta competencia lingüística, se pierde gran cantidad de información. Ahora bien, en los casos en los que una forma compleja encabeza un artículo, se generan unos conflictos sobre qué palabra de las que integran el conjunto se utiliza para el orden alfabético en el que aparecen en el diccionario, problema que queda resuelto con el formato electrónico. En cualquier caso, al tratarse dentro de los artículos, es un tema que antes o después el lexicógrafo tiene que abordar y debe quedar señalado en las instrucciones de uso del diccionario para que el usuario no pierda información. Veamos qué se puede leer en los textos preliminares de nuestro diccionario:

Las **formas complejas** -combinaciones de la palabra estudiada, más o menos fijas, con otras palabras, o bien formas especiales del lema- se reparten en dos grupos, el de las combinaciones estables del lema y el constituido por las formas complejas, que son las **locuciones** y las **expresiones**, y algunas **interjecciones**.

[...]

Las **locuciones** tienen distintas funciones en la frase. Hay locuciones verbales, como **poner en solfa** (algo o a alguien); sustantivas, como **el ojo derecho** (de alguien), o **los más**; adjetivas, como **de provecho**; adverbiales, como **fuera de quicio**; prepositivas, como **en vez de**, y conjuntivas, como **por cuanto**. También consideramos locuciones verbales las construcciones formadas por un verbo y un pronombre enclítico, como **apañárselas**, en el artículo **apañar**.

En general, las **expresiones** son combinaciones de palabras con una forma fija y con cierta independencia dentro de la frase, aunque no son necesariamente oraciones independientes: **ha llovido mucho, dale que te pego, hasta luego, por todos los santos, por favor**. Si tienen un verbo, este suele experimentar muy poca vaciación morfológica, a diferencia de las locuciones verbales. Por ejemplo, la expresión **ha llovido mucho** en el sentido de “ha transcurrido mucho tiempo” no admitiría apenas modificación, salvo, por ejemplo, al ser usada en estilo indirecto: *Le dijimos que había llovido mucho desde que nos casamos.* (DERAE, 2016: XXI- XXII)

Lo que puede resultar llamativo es que en las instrucciones de cómo se debe usar este diccionario que viene entre los textos preliminares aparece toda esta teoría sobre qué son o qué se entiende en el diccionario las formas complejas, pero no aparece especificado cómo aparecen estas formas en el diccionario o cómo debería un usuario buscarlas. Este dato puede ser innecesario para un alumno de bachillerato, pero es elemental para un alumnado de secundaria y sobre todo para un alumno que tenga el español como segunda

lengua. Es posible que si busca una palabra para saber el significado de esta y a través de esta el mensaje que se esconde detrás de un texto, puede que tenga la suerte de toparse en el diccionario con la unidad fraseológica, cosa que no es del todo segura; pero si el alumno pretende codificar un texto usando estas expresiones complejas, lo tiene complicado porque no sabrá cómo buscar estas formas, lo que demuestra que este diccionario no sería el indicado para resolver esas dudas o realizar actividades de este tipo en clase.

En cualquier caso, las distintas expresiones complejas que recoge este diccionario, aparecen recogidas dentro de artículos que recogen más forma simple de la palabra que encabeza el lema, como es el caso de **bala** o de **balanza**. Pero hay casos en los que se ha creado un artículo para recoger únicamente una expresión, como es el caso de **Babia**. Y en cuanto a la forma de lematizar estos sintagmas, después de estudiar los distintos casos del diccionario, podemos afirmar que se utiliza una forma semejante a otros diccionarios: se coloca como lema el núcleo del sintagma siguiendo cierta jerarquía: primero los verbos, después los sustantivos, seguidos de los adjetivos, adverbios, preposiciones y conjunciones. Veamos unos ejemplos que confirmen esto que decimos:

**Babia.** **en** ~. loc. adv. coloq. Sin prestar o sin enterarse de lo que pasa alrededor. *No me contesta porque está en Babia.*

*Babia* es un sustantivo propio y como la locución que se presenta es *en Babia* y no *estar en Babia*, se lematiza con el sustantivo, que por otra parte es la única forma en la que podemos encontrar un nombre propio siendo la entrada de un artículo, porque forme parte de una locución. En el caso de que la locución hubiera sido *estar en Babia*, como recogen otros diccionarios, hubiera aparecido en el artículo que comienza con el lema **estar**.

**Caer.** [...]18. Seguido por *de* y un nombre como *sueño* o *cansancio*: Sentir en gran medida lo designado por él. *Me voy a la cama, que me caigo de sueño. Estaban que se caían de debilidad.* ■ ~**redondo**. loc. v. coloq. Caerse (→3) por causa de un desmayo o pérdida de conocimiento. *Como sigas bebiendo, vas a caer redondo.* Tb. prnl. *Le dio una bajada de tensión y se cayó redondo al suelo.* ■ **al**~. loc. adv. coloq. A punto de llegar. Con v. como *estar*. *Está al caer su cumpleaños y todavía no sé qué regalarle. Los invitados están al caer.*

Lo que ocurre con la última acepción de «**caer**» es que presenta dos locuciones diferentes: *caer redondo* y *estar al caer*. La primera vuelve a demostrar la jerarquía que hemos señalado, se utiliza el verbo para la lematización porque la otra palabra son es un adjetivo. En el segundo caso hay dos verbos, *estar* y *caer*, lo que siempre va a suponer un dilema para el lexicógrafo que puede optar por presentar dos entradas, una con cada verbo o decantarse por el que más carga léxica tenga, que es lo que se ha hecho en este caso.

**Bajines.** *por lo* ~. loc. adv. coloq. Por lo bajini. *Los alumnos cuchicheaban por lo bajines.*

En el caso de la entrada **bajines** es interesante señalar que ocurre lo mismo con otras variantes que aparecen también como entradas del diccionario: **bajini** y **bajinis**, todas ellas presentadas como locuciones adverbiales coloquiales introducidas por *por lo*. *Bajines*, *bajini* o *bajinis* son variantes a su vez del adjetivo *bajo*, aunque la locución en sí es adverbial, la palabra resultante de la derivación de *bajo* con los morfemas derivativos *-inis*, *-ini* o *-ine*; no cambia la categoría gramatical. En cualquier caso, sigue obedeciendo a la jerarquía que se señala más arriba, las formas complejas que incluyan un adjetivo, a menos que haya un verbo o un sustantivo en ella, se lematizarán por este.

#### 4. 5. 5. Nombres propios, abreviaturas y siglas

Lo normal en los diccionarios es no encontrar en sus entradas nombres propios, a menos que se trate de un diccionario enciclopédico, que no es el caso del que es objeto de nuestro estudio, motivo por el cual no encontramos ningún sustantivo propio en el *DERAE*, con las excepciones de aquellos sustantivos propios con los que se lematizan algunas expresiones complejas, como es el caso de **Babia**, que ya hemos comentado en el apartado anterior.

Exactamente igual que el caso de **Babia**, tenemos la entrada **Américas**, la cual se refiere a la locución verbal *hacer las Américas*, pero como la carga léxica recae en el sustantivo, este ha sido el que se ha tomado para la lematización de la entrada. Se trata, como deducimos por su mayúscula, de un sustantivo propio que no se introduce para describir el lugar al que el signo por sí solo señalaría, sino, como he dicho anteriormente,

forma parte de una locución y esta es la única razón por la que un sustantivo propio puede encabezar una entrada:

**Américas.** *Hacer las ~.* loc. v. **1.** Hacerse rico un extranjero en América. *Huyendo de la pobreza, muchos españoles embarcaron para hacer las Américas.* **2.** Ir de gira un artista por América. *El grupo dará conciertos por España durante el verano, y en otoño hará las Américas.*

Por otra parte, sí aparecen nombres que proceden de un nombre propio, pero el uso lo ha convertido en un sustantivo común, o tiene una excepción que no lo es, como es el caso de **adán** o de **adonis** que aparecen en el *DERAE* de la siguiente manera:

**adán.** m, coloq. Hombre que descuida su aspecto o su aseo personal. *No sé como puedes ir tan mal vestido: ¡Eres un adán!*

**adonis.** m. Hombre muy guapo y gralm. joven. *Ganó el concurso de belleza un adonis de veinte años.*

Sí es cierto que, en un formato electrónico, teniendo en cuenta el usuario al que va dirigido, no sería una mala idea incluir los nombres de lugares, personajes históricos, autores de obras literarias, nombres de acontecimientos históricos... dando lugar a una fusión entre un diccionario escolar y un diccionario enciclopédico, lo que además de exigir un trabajo enorme obligaría a eliminar un criterio muy importante, como es el de no incluir ningún lema que no aparezca en el *DLE*.

Además, los alumnos tienen acceso a muchísima información gracias a las nuevas tecnologías, pero en muchas ocasiones se encuentran perdidos para discernir lo importante de lo superfluo, lo que obliga a que los docentes deban guiar a los alumnos sobre cómo buscar según qué tipo de información, para lo cual la enseñanza del conocimiento y manejo de otros tipos de diccionarios, además de responder a criterios y competencias clave exigidos por los currículos oficiales en las diferentes comunidades autónomas, obligaría a la formación lexicográfica, o al menos en la tipología de las obras lexicográficas existentes, de los docentes españoles.

En cuanto a las siglas y abreviaturas, el *DERAE* (2016), también sus anteriores ediciones, sí incluye algunos casos que, por supuesto, también están en el *DLE* (2014) y lo hacen ocupando su lugar alfabético junto con el resto del vocabulario. Esta tendencia de formación de palabras de este tipo es más antigua que la tendencia a incluirlas en los diccionarios.

Así en el *DERAE* podemos encontrar **ABS**, **ADN**, **ADSL**, **AM**, **ARN** y **AVE** en la primera letra, que es una de las más productivas, pero si buscamos en la letra *be* ya no encontraremos ninguna, pues se trata de un diccionario que escoge con buen criterio las más elementales y necesarias que el usuario al que se destina esta obra puede necesitar consultar o, al menos, va a encontrar en sus libros de texto. Es interesante señalar que todas las siglas que encabezan un artículo lo hacen con la pronunciación que suele ser el deletreo de las letras que la componen.

En lo que se refiere a las abreviaturas, tampoco son muchas las que encontramos en la primera letra, pero sí considero muy importante e interesante la inclusión de las que aparecen: **a. C.**, **a. de C.**, **a. de J. C.**, **afmo.**, **afma.**, **avd.** y **avda.** En estos casos no se dice cómo se leen porque se leen como la palabra a la que abrevian, que sí aparece inmediatamente detrás del lema.

El hecho de que **a. C.**, **a. de C.** y **a. de J. C.** aparezcan en el leuario se justifica perfectamente porque los usuarios estudian y manejan las distintas épocas históricas en libros donde estas abreviaturas aparecen continuamente. De los otros ejemplos que se han puesto tampoco podemos dudar de la necesidad que justifica su inclusión, pues la redacción y la lectura de las cartas personales y formales están dentro de los currículos de secundaria y bachillerato, así como está el manejo de los textos cotidianos que conllevan necesariamente a poner datos que exigen el uso de estas abreviaturas.

Llama la atención el hecho de **avd.** y **avda.** que pese a designar a la misma palabra (*avenida*), aparecen en entradas distintas en lugar de hacerlo en la misma con una conjunción disyuntiva (*o*) que las separe, como hacen en este mismo diccionario otras palabras que presentan grafías distintas.

#### **4. 5. 6. Neologismos**

La inclusión de neologismos en un diccionario general es algo inevitable, pues constantemente están apareciendo palabras nuevas, unas son préstamos de otras lenguas y

otras son palabras creadas a través de diversos mecanismos para nombrar a nuevas realidades. Por tanto, este es un asunto que el equipo lexicográfico encargado de elaborar un diccionario debe abordar desde el inicio para que haya una homogeneidad dentro del mismo, aunque siempre habrá casos en los que existirá el dilema de si se trata de una moda pasajera o es una palabra nueva que ha llegado para quedarse.

Existen cuatro criterios no excluyente entre ellos para determinar el carácter neológico de un término que se basan en los siguientes parámetros según M<sup>a</sup> Teresa Cabré (1993 cit. en Castillo Carballo, 2003: 96):

- a) diacronía: una unidad es neológica si ha aparecido en un periodo reciente;
- b) lexicografía. Una unidad es neológica si no aparece en los diccionarios;
- c) Inestabilidad sistemática: una unidad es neológica si presenta signos de inestabilidad formal (morfológicos, gráficos, fonéticos) o semántica;
- d) psicología: una unidad es neológica si los hablantes la perciben como una unidad nueva.

Pero como advierte Castillo Carballo (2003: 96- 97), estas consideraciones son difíciles de aplicar y presenta inconvenientes: «Por ejemplo, en cuanto al criterio de inestabilidad sistemática, *croissant/ cruasán* siguen conviviendo en el uso escrito, y no, por ello, vamos a creer que se trata de un neologismo [...]» En cualquier caso, el diccionario que estamos estudiando es un diccionario académico que no recoge ninguna palabra que no sea recogida primero por el *DLE*, lugar en el que se acepta el neologismo dentro de la norma. Por lo tanto, podemos afirmar que la entrada de neologismos en el *DERAE* depende directamente de la entrada de los mismos en el *DLE*. Veamos qué se puede leer en los preliminares de nuestro diccionario sobre las voces extranjeras, que son los neologismos más frecuentes que solemos encontrar en los diccionarios:

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, en los casos en los que el extranjerismo presenta varias opciones de uso, el *Diccionario del estudiante*, teniendo en cuenta el usuario al que se destina la obra, actúa como si de un diccionario de dudas se tratara y señala qué opción es más correcta según los criterios académicos, cuál obedece a la norma y cuál se aleja de esta. El caso de *camping/ campin* es un ejemplo de esto, y además de aparecer en el texto anterior, en la nota de la tercera edición se puede leer: «Asimismo, con el objetivo de reflejar las preferencias académicas, revisamos por completo, cuando existen, las variantes de las voces registradas, los extranjerismos y sus correspondientes adaptaciones españolas» (*DERAE*, 2016: XXV).

Así, lo normal en los diccionarios, y así procede el *DLE*, de donde el *DERAE* selecciona voces para su lecionario, es que se recojan exclusivamente las palabras y acepciones de nueva creación que se consideran extendidas y asentadas en el uso de los hablantes. En cualquier caso, me resulta interesante estudiar qué neologismos incluye el *DLE* y qué otros no. Para obtener estos datos solo hace falta visitar los prólogos del *DLE* en todas sus ediciones donde en un principio se opta por una actitud purista de la lengua castellana pero que poco a poco, a pesar de seguir siendo un diccionario normativo, presenta rasgos descriptivos y se adapta a planteamientos modernos, aceptando en muchos casos neologismos que ya tienen otra con el mismo significado.

De las muchas formas en las que una palabra nueva puede aparecer en nuestra lengua, me voy a centrar en dos: en primer lugar en aquellos casos en los que se crea un referente y se procede a su nombramiento, como pueden ser todos los tecnicismos de la informática, los cuales aparecen y, en muchos casos desaparecen, con una velocidad que es difícil de controlar en lexicografía. Esto ocurre porque un diccionario no es una cosa que se haga de un día para otro, es un trabajo complejo y laborioso que requiere, entre otras muchas cosas, tiempo, dedicación y trabajo. Así, puede que cuando se establezca la elección de los lemas haya una palabra que se utilice como neologismo dentro de la informática, campo en el que los usuarios del *DERAE* están bastante actualizados, y

cuando se publica el diccionario se trate de una voz que ya ha caído en desuso. Por ello, el *DLE* primero y el *DERAE*, después tienen que valorar si pueden entrar o no. Ejemplos de esto son las entradas **disquete** y **disquetera**, ambas son tecnicismos de la informática y marcados como tal, adaptados a grafía de nuestra lengua, por lo que no aparecen en cursiva, la primera procede del inglés *diskette* y la segunda es una derivación de la primera ya adaptada a nuestra lengua. En estos casos, son palabras que aparecieron en el español para designar una nueva realidad que venía acompañada de todo un desarrollo digital y, por consiguiente, de un listado de palabras nuevas, de neologismos relacionados con esta nueva especialidad. Con el paso del tiempo, la palabra *disquete* pasó al lenguaje usual, pues la mayoría de los hablantes manejaban un ordenador y usaban de forma usual tanto *disquete* como su derivada *disquetera*. Poco después, el mundo de la informática evolucionó y el *disquete* cayó en desuso a favor de otras como *disco compacto* (donde la Real Academia se negó a incluir el anglicismo y se limitó a traducirla, aunque los hablantes han preferido el uso de sus siglas: *CD*) o *pen drive*, que todavía no ha sido incluida por la RAE por ese purismo del que se menciona más arriba. En definitiva, **disquete** y **disquetera** son términos que no hace tanto fueron neologismos que se aceptaron y se incluyeron en los diccionarios, sobre todo en el momento en el que lo hizo el *DLE*, pero hoy son palabras que han caído en desuso y que no se mencionan ni tan siquiera en las clases de Informática, a menos que se trate un tema sobre su historia, pues ya los ordenadores no traen disquetera ni los alumnos guardan archivos en los disquetes. Por ello, considero que la inclusión de estos términos en el *DIRAE* es totalmente innecesaria y prescindible.

**disquete.** m. *Inform.* Disco magnético portátil, de capacidad reducida, que se introduce en un ordenador para su grabación o lectura. *Haz una copia de un archivo en un disquete.*

**disquetera.** f. *Inform.* Dispositivo donde se inserta un disquete para su grabación o lectura. *Apriete el botón de la disquetera para extraer el disquete.*

Por otra parte vemos que *disco compacto* siguiendo los criterios de lematización, como se trata de un signo formado por dos palabras, se incluye como una de las formas compuestas dentro del artículo **disco**, mientras que **CD** que tiene el mismo referente cuenta

con una entrada propia. En cambio, *pen* o *pen drive*, que son palabras que los alumnos de secundaria y bachillerato, y toda la comunidad de hablantes que tiene un mínimo contacto con las nuevas tecnologías, utiliza estas palabras con normalidad, pero el Diccionario del estudiante, fiel a su criterio de no incluir nada que el *DLE* no incluya, las deja fuera de su lecionario. Introduce, tal y como hizo con el *disco compacto*, la traducción: *lapiz de memoria* en el artículo **lápiz**.

Así, cuando se crea un referente nuevo, se acepta el signo con el tiempo y se introduce, a ser posible, con la ortografía adaptada, y cuando ya hay un signo en la lengua para ese referente, la Academia muestra resistencia para incluir estas palabras. Un ejemplo de esto lo encontramos en palabras tan comunes entre los jóvenes como *selfie* o *selfi*, que no se incluyen en el *DERAE* (2016) pero sí está recogida *selfi* en *DLE* (2014) en su versión online, aunque no se define, sino que se hace un reenvío a **autofoto**.

En lo que se refiere a los extranjerismos, la *Ortografía* (2010) señala que deben ser marcados con la cursiva en la escritura a máquina y con el subrayado en el manuscrito, por lo que se entiende la cursiva en todas las entradas que son extranjerismos. Pero además, esta opción ayuda sobre todo a los alumnos que no tienen el español como lengua materna, sobre todo aquellos cuyas grafías maternas son también distintas (árabe o chino, por ejemplo) porque al realizar las búsquedas advierten rápidamente que se trata de palabras que son préstamos de otras lenguas, información que se completa siempre con el paréntesis donde se indica la procedencia de la palabra y la pronunciación.

Ahora bien, hay que poner cuidado con no confundir extranjerismo con neologismo, pues no todos los extranjerismos son nuevos ni todas las palabras nuevas son préstamos. De esta manera, encontramos en el *DERAE* (2016) entradas como *sexy*, *sheriff* o *show*; que son préstamos directos del inglés que no se han adaptado, que en su momento serían neologismos, pero que ya no lo son. De la misma manera, la palabra **disquetera**, que ya hemos comentado, en su momento fue un neologismo, pero no era ningún préstamo.

En cualquier caso, considero que en este punto el hecho de que este diccionario tenga el filtro del *DLE* para la inclusión de neologismos hace que estos entren en el diccionario demasiado tarde y resulte a los alumnos este diccionario poco útil cuando se disponen a realizar búsquedas suscitadas por dudas que surgen a partir de la lectura de un

texto actual sobre las nuevas tecnologías y las redes sociales, concretamente los alumnos extranjeros, que tienen más dudas sobre los significados de estas palabras tan concretas que el resto de alumnos, encuentran sus consultas truncadas.

#### 4. 5. 7. **Tecnicismos**

Todos los diccionarios recogen voces de especialidad, unos más y otros menos, pero es difícil o imposible encontrar un diccionario que no las recoja, otra cosa distinta es que las marque como tal. Incluso, «hasta los de un caudal más reducido, como los *diccionarios escolares* [...]; pues los vocablos técnicos son, especialmente, importantes en las primeras etapas de formación del hablante, ya que es cuando recibe una enseñanza de carácter multidisciplinar» (Castillo Carballo, 2003: 98). Con ello, señalamos en este apartado no solo la inclusión de estas voces en el *DERAE*, sino la propia necesidad de que este las contenga. Esto es porque una vez más el equipo de lexicógrafos encargado de seleccionar las voces y las acepciones se ve en la obligación de contar con el usuario, de pensar qué consultas van a ser necesarias para un grupo tan heterogéneo como el que hemos comentado y con asignaturas tan dispares que estudian diferentes disciplinas que llenan los libros de textos de tecnicismos que suponen posibles consultas al diccionario, pues no son palabras con las que el alumno esté familiarizado.

Por otra parte, no podemos perder de vista que se trata de una obra académica que manifiesta incluir una selección de palabras y acepciones que aparezcan en el *DLE*, lo que implica que ninguna palabra que el diccionario general de la Academia no contemple, aunque apareciera en los libros de texto consultados para la elaboración del *Diccionario del estudiante*, no se incluiría; pues esta es la primera criba que se lleva a cabo en la selección de las voces. Por ello es interesante que tengamos en cuenta que en la Academia, desde sus inicios, «ha imperado el criterio de incluir aquellas voces técnicas cuyo empleo rebasara los límites de la especialidad y además se documentaran regularmente —en especial, hoy en día— en los medios de comunicación y en la conversación perteneciente a un registro elevado» (Castillo Carballo, 2003: 98) De hecho, no solo depende la selección de las voces de especialidad en el *DERAE* de la selección que se hizo en el *DLE*, sino que también depende del diccionario general el hecho de que aparezcan marcadas como tal o que se consideren dentro del dominio general.

Y sobre este tema, como no podría ser de otra manera, se explica en los preliminares del *DERAE* los criterios que se han seguido para la elección del mismo, pues a mi entender, no es ni mucho menos una tarea fácil y, a la vez, muy importante para el resultado de la obra lexicográfica, pues de la selección de lemas y acepciones adecuados para el usuario al que se destinan, depende que las búsquedas y consultas sean satisfactorias o no; y por tanto, de que un diccionario sea apropiado o no. Veamos, pues, qué se puede leer al respecto en los preliminares del propio diccionario y después contrastaremos dicha información con unos ejemplos:

**Voces de ciencias, técnicas y otras actividades.** De la extensa terminología que pertenece a las ciencias y a las técnicas hemos escogido las voces y acepciones más difundidas, marcándolas convenientemente. Sin embargo, está claro, no hemos marcado como tales las que han pasado al dominio general. Así, hemos registrado como lenguaje de la medicina la voz *lumbalgia*, pero no la voz *lumbago*, pues esta pertenece ya a la lengua común; asimismo hemos marcado como bioquímica y de la medicina la voz *riboflavina*, pero no *vitamina*. Cuando una voz técnica se utiliza frecuentemente en distintos ámbitos, con la misma definición, hemos optado por la marca *tecn.*, esto es “de lenguaje técnico”; es lo que hemos aplicado a *tomografía*, voz que se utiliza en geología, ingeniería, y medicina.

Al lado de los términos de ciencias y técnicas están los especiales de diversas actividades o disciplinas, como la marina, la milicia, los oficios, las artes, el teatro y el cine, la radio y la televisión, la literatura, la filosofía, la religión, la mitología, los deportes y los juegos. Aunque algunas actividades más especiales no tienen asignada marca propia, sus acepciones van introducidas por “En atletismo”, “En joyería”, “En ajedrez”, etc.

A propósito de la marca *Reg.*, conviene aclarar que la mayoría de las referencias son al catolicismo. Si se trata de alguna otra religión en particular lo hemos aclarado en la definición. (*DERAE*, 2016:XIX)

Lo cierto es que si algo llama la atención del *DERAE* es su gran cantidad de voces técnicas, todas ellas marcadas. Incluso muchas palabras que han pasado al uso general están marcadas en este diccionario, aspecto que se justifica con el usuario al que se destina la obra, pues la gran cantidad y variedad de materias que se imparten en los cursos a los que pertenece este alumnado, obliga al lexicógrafo a colocar gran cantidad tecnicismos.

Para comprobar la cantidad de ciencias o técnicas en torno a las cuáles se marcan y se introducen las palabras en el *DERAE*, basta con observar la lista de abreviaturas, donde aparecen las marcas que se encuentran en los artículos del *Diccionario* que procede, entre las cuales se encuentran las marcas diatómicas, que son las más numerosas, con un total de cincuenta en la última edición, las cuales serán tratadas en el apartado dedicado para ellas en el estudio de la microestructura.

#### **4. 5. 8. Regionalismos y americanismos**

De la misma manera que las voces de especialidad «las voces con restricción diatómica han estado presente en los diccionarios a lo largo de toda la producción lexicográfica española» (Castillo Carballo, 2003: 98). La inclusión de más o menos términos de este tipo depende en gran medida del uso y el destinatario que tenga la obra lexicográfica en cuestión, como es lógico. En el caso que no ocupa, volvemos a repetir que se trata de una obra académica sujeta a los criterios del *DLE*, con lo que nuevamente encontramos una preselección, pues ninguna palabra que le diccionario general académico no contemple aparecerá en el *DERAE*. Caso especial es la inclusión de los americanismos, pues la Academia ha cambiado de criterios desde los inicios hasta la actualidad y como hemos señalado que la selección que la academia hace de estas voces para el *DLE* influye directamente al *DERAE*, es interesante que tengamos en cuenta lo siguiente:

[E]n el siglo XIX, se produjo un profundo cambio en el tratamiento de estas voces. Tal es así que , ante la escasez de americanismos en el *DRAE*, algunos lexicógrafos como Vicente Salvá [...], decidieron incorporar a sus diccionarios vocablos de procedencia americana. Esta tendencia fue posteriormente seguida por la Corporación, ya que en la décima quinta edición se empieza a prestar una mayor atención a todas las voces regionales, aunque el tratamiento no es equitativo, sino que se da preponderancia a las del otro lado del atlántico (Castillo Carballo, 2003: 98- 99).

Y tan importante es este punto, que en los textos del *DERAE* se expone la inclusión de una muestra de léxico americano «que no pretende ser extensa, pero sí significativa [...] indicando su naturaleza por medio de las marcas adecuadas» (*DERAE*, 2016: XIX) y cuya selección es el resultado de la aplicación de cuatro criterios (*DERAE*, 2016: XIX):

- 1.º Constar en el *DRAE*, aunque no siempre lleven allí marca americana.

- 2.º Son usuales, no de empleo restringido.
- 3.º Están atestiguadas al menos en dos países americanos distintos, de acuerdo con los datos del CREA.
- 4.º Han sido sometidas para su estudio a las Academias americanas.

En lo que se refiere al sistema de marcación, se trata de un aspecto que pertenece al estudio microestructural del diccionario y que será en el punto destinado a ello de este trabajo en el que se estudie. En cualquier caso, se trata una tarea muy complicada para un lexicógrafo, pues necesita hacer una selección por múltiples razones y pero el alumnado del último curso de secundaria y de bachillerato, que tienen en sus currículos toda la literatura hispanoamericana, pueden realizar consultas que no tengan respuesta, para lo que quizás este diccionario no llegue a satisfacer las búsquedas de esta índole, para lo que se recomienda un diccionario más técnico, sobre todo cuando se trata de una literatura que también se aleja en el tiempo del usuario.

Esto no hace que el diccionario no sea bueno, simplemente refleja una realidad, que un diccionario no puede servir para todo, no puede abarcarlo todo y mucho menos en un formato papel. Es imposible responder a todas las consultas y el hecho de que la primera criba esté en la propia selección del DLE, es un dato muy a tener en cuenta.

Por otra parte, no se localizan en el diccionario, o al menos yo no encontré ningún ejemplo después de una búsqueda minuciosa, de ningún regionalismo dentro de la península; es decir de ninguna palabra propia del andaluz, del extremeño o del murciano; por poner un ejemplo. En los textos preliminares tampoco se menciona nada al respecto y si buscamos en la lista de abreviaturas (*DERAE*, 2016:XXVII) que podría verter algo de luz en este aspecto, tampoco se localiza ninguna abreviatura que se utilice como marca de estos regionalismos. Por ello, concluyo señalando que los americanismos son los únicos regionalismos que se incluyen en el *DERAE* y a tal efecto, se ha creado un sistema de marcación diatópico, con dos marcas muy generales que trataremos en otro apartado dedicado a ello, que son «Am» (América) y «frec. Am» (frecuente en América).

#### **4. 6. Apéndices**

El *DERAE* «se acompaña de apéndices que muestran los modelos de conjugación de todos los verbos irregulares o que plantean algunas dificultades de conjugación, así

como la lista de los numerales y un repertorio de reglas ortográficas básicas consensuadas con las Academias de la lengua española. (DERAE, 2016: XVIII)

La inclusión de estos apéndices al final de la obra es una característica fundamental de los diccionarios didácticos y que también suelen encontrarse al final de los libros de texto, recogiendo un conjunto de material de consulta que el estudiante podrá utilizar según las necesidades que le vayan surgiendo.

La «Conjugación verbal» (DERAE, 2016: 1477- 1513) recoge una serie de cuadros que sirven como modelo para la conjugación de los verbos regulares e irregulares. Para la conjugación regular se han elegido los verbos *amar*, *temer* y *partir* para la primera, la segunda y la tercera conjugación respectivamente. Estos verbos que se presentan como modelo vienen conjugados en todos los tiempos, tanto simples como compuestos. Sin embargo en el resto de los verbos «por razones de espacio, solo se enuncian las formas de los tiempos simples y las formas no personales». En cualquier caso, se trata de un apartado muy atractivo dentro del diccionario para los alumnos más pequeños y para los usuarios que no tienen el español como lengua materna, pues el uso de los verbos irregulares es una de los aspectos que más dificultades presenta en la enseñanza de nuestro idioma.

La «Ortografía» (DERAE, 2016: 1515- 1543) sigue las indicaciones de la *Ortografía de la lengua española* (2010) y presenta un repaso bastante completo por toda la ortografía actualizada de nuestra lengua. La inclusión de esta información me parece un gran acierto porque los alumnos pueden, además de consultarla, tomarla como base de sus apuntes ortográficos en sus cuadernos de clase ya que todos los cursos de secundaria incluyen en los criterios de evaluación que marcan sus currículos, el conocimiento, uso y respeto de las normas ortográficas.

También es muy interesante el primer apéndice dedicado a los numerales, debido a que , sobre todo en el caso de los ordinales, ayuda a los alumnos a despejar las continuas dudas sobre la escritura de estas palabras ayudando, por otra parte, al conocimiento interdisciplinar que puede aunar dos asignaturas con dispares como son *Lengua Castellana y Literatura* y *Matemáticas*.

## **5. Estudio de la microestructura del DERAE**

Entendemos la microestructura como el «[c]onjunto de informaciones ordenadas que el artículo lexicográfico siguen a la entrada» (Martínez de Sousa, 2009: 123). Por lo

que es la entrada la frontera entre la macroestructura y la microestructura, por ser un elemento que es estudiado en ambas partes del diccionario. Y para llevar a cabo este estudio, seguiré a Cecilio Garriga Escribano (2003: 103-126), a Jose Álvaro Porto Dapena (2002: 182- 227) y a Jose Martínez de Sousa (2009) por tratarse de tres estudios que recogen bastante bien todo lo que hay que tener en cuenta para un estudio microestructural de una obra lexicográfica.

Cuando nos disponemos a estudiar la microestructura de un diccionario, lo hacemos del artículo lexicográfico y este «es la unidad mínima autónoma en la que se organiza un diccionario. Está formado por el lema [...], que es la unidad léxica tratada, y por las informaciones que se proporcionan acerca de esa unidad.» (Garriga Escribano, 2003:105) o, si buscamos una definición más sencilla, «[e]s la parte de un diccionario, glosario o vocabulario encabezada por una unidad léxica (el lema o entrada) y cuya finalidad es definirla o compararla con otras u otras.»(Martínez de Sousa, 2009: 123).

Es importante señalar que el lema en sí ya conlleva gran cantidad de información y, en muchísimos casos, es el propio lema el que responde a la consulta del usuario, pues no son pocas las búsquedas que se destinan para ver cómo se escribe una palabra o si una palabra existe. Por la primera consulta que hemos indicado, cualquier diccionario actual que siga la norma, normalmente la establecida por la Academia, podría servir; para el segundo caso, se sigue recurriendo al *DLE*, es a este al que la sociedad, no sin merecerlo, le ha concedido ese prestigio. En cualquier caso, un diccionario escolar jamás podría servir para comprobar la existencia o no de una palabra, pues si se busca una entrada y aparece podemos decir con toda certeza que la palabra en cuestión existe; pero si no lo hace, no podemos negar su existencia debido a que su tipología le ha obligado a llevar a cabo una selección de entradas y acepciones.

Dentro del artículo lexicográfico, son muchas las informaciones que pueden darse o no, todo varía, sobre todo, de la tipología del diccionario y del usuario al que se destina. «Así, los diccionarios pueden recoger información sobre la etimología, la pronunciación y la ortografía, la categoría gramatical y el número, las restricciones de uso [...], los sinónimos y antónimos, las combinaciones léxicas en las que aparece, los aspectos sintácticos relevantes [...], las irregularidades morfológicas [...] y, por supuesto, las definiciones de las diversas acepciones, con sus ejemplos de uso.» (Garriga Escribano,

2003:105). Por todo ello, se estudiará qué información se ofrece en el artículo lexicográfico del *DERAE* y cómo aparece.

### 5. 1. Estructura del artículo

De forma general, el artículo lexicográfico en el *DERAE* ocupa un solo párrafo cuya forma obedece al párrafo moderno o alemán (Martínez de Sousa, 2009: 127) con una extensión variable, según las necesidades de cada entrada. La cabeza del artículo es el lema, el cual se presenta en un color diferente al resto, azul frente al negro del resto del cuerpo del artículo; y en una fuente mayor. Esto es así para que las búsquedas sean más rápidas, aspecto que cualquier usuario recibirá como un punto positivo a tener en cuenta, pero que para el destinatario que va a trabajar con este diccionario es algo elemental y muy importante.

En la siguiente tabla podemos ver cómo aparece presentado el artículo lexicográfico en *DERAE* (2016) y cómo lo hace en el *DLE*.

<i>Diccionario del estudiante (2016)</i>	<i>DLE (2014)</i>
<p><b>carabina.</b> f. <b>1.</b> Arma de fuego parecida al fusil, pero de menor longitud. <i>El tiro con carabina es modalidad olímpica.</i> <b>2.</b> históric., coloq. Mujer mayor que acompañaba a una señora cuando salía a la calle. <i>Las jovencitas veían a sus pretendientes acompañadas de carabina.</i> Tb. fig. <i>Estaba harta de que su hermana fuera de carabina con ella a la discoteca.</i> ■ <b>ser</b> alguien o algo la ~ <b>de Ambrosio.</b> loc. v. coloq. No servir para nada. <i>Para mí que tu maravilloso remedio es la carabina de Ambrosio.</i></p>	<p><b>carabina.</b> (Del fr. <i>carabine</i>). f. <b>1.</b> Arma larga de fuego, portátil, de menor longitud y potencia que un fusil.    <b>2.</b> coloq. Mujer de edad que acompaña a ciertas señoritas, especialmente cuando eran cortejadas. [...] □ <b>ser</b> alguien o algo la ~ <b>de Ambrosio.</b> locs. verbs. coloqs. No ser o no resultar de ninguna utilidad.</p>

Aunque en los diferentes apartados estudiaré cada una de las informaciones del *DERAE* con más detenimiento, considero interesante observar varias características que diferencian los dos diccionarios en su artículo, en unas ocasiones para adaptarse al usuario y en otras para distanciarse o marcar la diferencia.

La primera diferencia que observamos está en el tipo de párrafo, pues mientras el *DLE* (2014) se presenta en un párrafo a la francesa, el *DERAE* (2016), como ocurriera en sus dos anteriores ediciones, se presenta en un párrafo moderno o alemán. Esta diferencia es simplemente un rasgo estilístico que condiciona el ancho del corondel, pero que al final es un criterio estilístico que no supone una diferencia de peso. En cuanto al cambio de color de la entrada, el azul en el *DERAE* (2016) y el negro en el *DLE* supone un cambio que se adapta en el caso del diccionario didáctico al usuario, quien tendrá mayor facilidad para encontrar la entrada que busca, sobre todo cuando pensamos en los alumnos de primero de ESO, quienes suelen tener actividades con largas listas de palabras para buscar y toda ayuda que les facilite esta tarea puntuará de forma positiva al diccionario.

El número de acepciones también difiere, aspecto que supone otra adaptación, pues el *DERAE* siempre hace una selección de las acepciones que *DLE* trata en sus artículos, así, ninguna acepción que no contemple *DLE* aparecerá nunca en el *DERAE*, cosa que sí ocurre a la inversa y los criterios de selección obedecen a las mismas reglas que los criterios de selección de entradas en la macroestructura. Otras dos grandes diferencias son la inclusión de ejemplos y la supresión de la etimología, diferencias que obedecen también a criterios didácticos.

Los sistemas de marcación y las definiciones son bastante parecidas, aunque diferentes, destacando la sencillez y la claridad del *DERAE*, pues necesita hacerse entender entre alumnos que aun no tienen un alto grado de conocimiento de la lengua, lo que afecta necesariamente en la competencia lingüística y con ella a la competencia comunicativa.

## **5. 2. La definición**

Al iniciar este estudio con mis alumnos, lo primero que hice en una de mis clases fue coger el *DERAE* (2016) y preguntar qué era el libro que tenía en las manos y para qué servía. La respuesta fue unánime, era un diccionario y servía para «saber el significado de las palabras». Los alumnos de secundaria y bachillerato ven como principal función del diccionario, única para muchos, ofrecer buenas definiciones de las palabras, por lo que

entendiendo que si es lo que la gran mayoría de los usuarios de diccionarios didácticos realizan consultas para la búsqueda de definiciones, esta es la parte central de un diccionario.

A los docentes nos interesa que las definiciones den respuesta a las consultas y, para ello, deben estar bien redactadas, con un lenguaje claro y asequible al nivel del alumnado. Esto último puede ser complicado en el *DERAE* si tenemos en cuenta el abanico tan amplio de usuarios potenciales que tiene este diccionario, pues hay una diferencia abismal entre la competencia lingüística que tiene un alumno de primero de secundaria, más si se trata de un alumno extranjero; y un alumno de segundo de bachillerato.

En este punto, me parece elemental para mi estudio las aportaciones de Antonia María Medina Guerra (2003: 127- 146), pues gracias a la lectura de su artículo he podido llevar a cabo un análisis de las informaciones que el *DERAE* (2016) ofrece sobre el sentido de cada acepción. En este punto me parece pertinente señalar que un diccionario no ofrece significados, sino que «lo que nos ofrece de momento el diccionario son los sentidos que en determinados contextos adquieren las palabras, esto es, no se catalogan todos los sentidos posibles o imaginables, sino únicamente los fijados por el uso» (Medina Guerra, 2003: 127). Y, por consiguiente, «definición no es más que el procedimiento lexicográfico por el que tradicionalmente se plasma en las páginas del diccionario cada uno de esos sentidos fijados por el uso de una comunidad.» (Medina Guerra, 2003: 130) Y esto se ve en los diccionarios en las acepciones, las cuales recogen los distintos sentidos, los cuales no tienen que ser todos los existentes, sobre todo en un diccionario didáctico, donde la propia selección léxica que se hizo en la macroestructura repercute en la selección léxica de las acepciones. Con el fin de fijar esta terminología, que será la que siga en este estudio, tomo de referencia las propias definiciones de Medina Guerra (Medina Guerra, 2003: 131):

**significado.** Valor que en lengua tiene una unidad léxica.

**sentido.** Variante de significado.

**acepción.** Sentido consolidado por el uso y aceptado por una comunidad de hablantes.

**definición.** Expresión por la que se describe un sentido. En lexicografía es el procedimiento tradicional por el que se cataloga cada una de las acepciones de la entrada.

Para este estudio, me parece pertinente estudiar si se cumplen las condiciones que según Medina Guerra (2003: 132- 136) debe cumplir la definición. Estos requisitos son, además de la *sistematicidad* y la *coherencia*, los siguientes:

1. La unidad léxica definida no debe figurar en la definición.
2. La definición no debe traslucir ninguna ideología.
3. La definición debe participar de las características de la lengua de su época y las palabras con las que se codifique, han de ser sencillas a la vez que claras y precisas.

(Medina Guerra, 2003: 133)

La *sistematicidad* es clave para que el usuario se habitúe a utilizar un diccionario, sobre todo si tenemos en cuenta el perfil de usuario al que se destina este diccionario. Este aspecto se trata al inicio de la creación de la obra lexicográfica, cuando se establecen los criterios que todo el equipo debe seguir y que, a su vez caracteriza el buen hacer de las obras que siguen en método académico, desde el inicio del *Diccionario de autoridades*. En el caso de la *coherencia*, me parece totalmente innecesario su estudio en un diccionario que tiene asesores y lexicógrafos tan importantes detrás, por lo que daremos esta característica por supuesta.

En lo que se refiere al uso del término definido en la definición, no es tan inusual, de hecho, tal y como ocurre en el *DLE*, de donde se copia lo que para mí es un error, pues dificulta que el alumnado asuma por completo el contenido de la información y, sobre todo si pensamos en un alumnado cuya lengua materna no sea la española; en el *DERAE* (2016) puede leerse en la primera acepción de **corneta** «Instrumento musical de viento, de metal, a modo de trompeta pequeña y de sonido agudo», mientras que en la segunda, dándose por hecho que la primera acepción se ha leído, comprendido y asumido por parte del alumnado, se puede leer «Músico que toca la corneta (→1)» Resultando muy útil los símbolos “(→1)” que remiten a la primera acepción, sin los cuales un alumno cuya lengua materna no fuese la española tendría dificultades para entender esta definición. Esto mismo no ocurre con la acepción de **trompeta**, pues en su primera acepción se define el instrumento definido, «Instrumento musical de viento de metal, formado por un tubo largo que va

ensanchándose desde la boquilla hasta una abertura en forma de cono», y que en su segunda, en lugar de hacer una definición paralela a la de **corneta**, define el termino empleando un sinónimo, «trompetista», reenviando de esta forma al usuario a la entrada **trompetista**, donde de nuevo encontramos una acepción del estilo a la segunda de **corneta**, «Músico que toca la trompeta», con la importante diferencia de que ahora el termino no se repite en la definición, aunque sí una derivada. Este hecho quizás pueda entenderse como una forma hacer que el alumnado adquiriera una mayor riqueza léxica, pero en el caso de los alumnos que tienen más dificultad en la competencia lingüística, pensemos en el alumnado cuya lengua materna sea otra distinta a la española. No obstante, el *Salamanca* (1996), un diccionario cuyos usuarios también serían los estudiantes de español como lengua extranjera, también coincide repitiendo el término en la segunda acepción de **corneta**, «Persona que toca la corneta», aunque en la acepción de **trompeta**, evita la repetición sin recurrir al sinónimo, sino que recurre al heterónimo *instrumento* en la tercera acepción, algo que me resulta muy acertado: «Persona que toca aquel instrumento». Por su parte, el *DIPELE* (2000), quizás por estos motivos, no contiene la acepción que se refiere al músico que toca el instrumento musical, solo estudia el instrumento en cuestión. De todas formas, Manuel Alvar Ezquerro ( cit. en Medina Guerra, 2003: 133) «justifica esta aparente contradicción de introducir lo definido en la definición por ser el artículo lexicográfico un capítulo acabado dentro del texto finito y cerrado del diccionario [...] lo que explicaría además las frecuentes remisiones de una acepción a otra». En todo caso, el hecho de que el propio Alvar Ezquerro se pronuncie y justifique esta práctica, demuestra que no es una situación aislada ni un fallo o despiste por parte del lexicógrafo, sino una práctica aceptada en ocasiones muy concretas como la que hemos estudiado aquí, pues es cierto que siempre ha habido una primera acepción que defina mediante la descripción minuciosa el instrumento. Ahora bien, que sea una práctica aceptada es una cosa y que sea válido para el usuario al que se destina el *DERAE* (2016) es otra, pues los alumnos de 1º de ESO o extranjeros que están matriculados en cursos superiores no siempre van a ser capaces de asumir por sí mismos, sin previa explicación esta información. De la misma manera que hace Alvar Ezquerro, podemos leer en los textos preliminares del propio *DERAE* (2016) que esta es la forma de proceder en este

punto y se justifica el hecho con que «la palabra aparece referida a una acepción distinta a la que se define»:

Es una afirmación muy repetida que “la palabra definida no debe entrar en la definición”. Pero el uso es perfectamente válido si la palabra aparece referida a una acepción distinta a la que se define, y así se hace en este DICCIONARIO siempre que es conveniente. Por ejemplo, “**valla**. f. **1.** Construcción de madera [...]. **3.** En una carrera deportiva: Obstáculo en forma de valla (→1) que debe ser saltado por los participantes”. (*Diccionario del estudiante*, 2016: XXII)

En el caso de la segunda regla que menciona Medina Guerra, «la definición no debe transcurrir ninguna ideología», nos parece algo totalmente aceptado y de fácil comprensión en la teoría, pero en la práctica es complicado no reflejar la cultura de una sociedad sin, de alguna manera, mostrar la ideología. De hecho, «la carga ideológica se deja sentir en la elección de los lemas, en los ejemplos, e incluso en apartados como el gramatical; pero es en la redacción de las definiciones donde se aprecia con mayor facilidad [...]» (Medina Guerra, 2003: 134) Así, asumimos y aceptamos que aunque el lexicógrafo persigue la objetividad, su consecución es complicada o imposible, con lo que tiene el lexicógrafo en este sentido un papel complicado e importante, sobre todo si pensamos en el usuario del *DERAE* (2016), un grupo heterogéneo que puede vivir en zonas muy diferentes o, incluso, provenir de zonas muy diferenciadas con culturas o religiones muy diferentes unas de otras. En este sentido podemos estudiar las entradas **madre** y **padre**, las cuales pueden parecer fáciles de definir a priori, pero que encierran ciertos problemas ideológicos cuando nos alejamos de la biología. Así, en la primera acepción de **madre** leemos «Mujer de quien ha nacido otra persona», acepción que excluye a las madres que lo son, por ejemplo, porque han adoptado o incluyendo a otras que no lo son, por ejemplo, porque han dado a luz un hijo de otra persona mediante una gestación subrogada, práctica prohibida en España, pero legal en otros países. Quizás para salvar esta barrera, se concreta en la definición de *madre de familia*, primera forma compleja que se estudia en el artículo, una definición mucho más abierta y objetiva y menos excluyente: «Mujer que tiene hijos a su cuidado». Estas dos definiciones se corresponden con las que encontramos en **padre**: «Hombre del que ha nacido otra persona» en la primera acepción y

«Hombre que tiene a su cuidado una familia» para el caso del *padre de familia*. Ahora bien, dejados a parte los dilemas morales que se han planteado en la búsqueda de **madre** y que he explicado, observamos una clara diferencia en el tratamiento de *madre de familia* y el de *padre de familia*, pues la primera cuida a los hijos mientras que el segundo cuida a la familia, lo que puede herir la sensibilidad de algún usuario.

Por último, Guerra Medina dice que «La definición debe participar de las características de la lengua de su época y las palabras con las que se codifique han de ser sencillas a la vez que claras y precisas.» Y nuevamente encontramos algo fácil de entender y aceptar desde la teoría, pero complicado de llevar a cabo en muchas ocasiones en la práctica por la dificultad que a veces encuentra el lexicógrafo de unir sencillez con claridad y precisión. En cualquier caso, «este es uno de los escollos que tiene que salvar los redactores de diccionarios en los que como en muchos de los *pedagógicos*, se parte de un bajo número de definidores con la intención de que las definiciones sean comprendidas con facilidad por el usuario» (Medina Guerra, 2003: 136). En este sentido, en los textos preliminares del *DERAE* (2016) se precisan algunas anotaciones que debemos tener en cuenta:

Cada una de las acepciones del artículo, sea acepción simple o forma compleja, está constituida por una definición, esto es, por la explicación de uno de los significados de la palabra simple o de su combinación fija con otras. Esta explicación puede consistir en una palabra o una frase con una categoría gramatical igual y un sentido equivalente a los de la definida, es decir, prácticamente es un sinónimo suyo (**definición propia**); por ejemplo, del adjetivo **burgués, sa**, es definición propia la frase “de la clase media o acomodada”, que tiene valor adjetivo y que por su sentido puede sustituir en un contexto al adjetivo *burgués*. Pero también la explicación del significado puede no reunir las condiciones de la definición propia, sino consistir en una oración que exponga el contenido de la palabra diciendo para qué sirve (**definición impropia**). La forma característica de esta modalidad comienza por “se dice de” o “se usa para”; por ejemplo, en el caso de nuestra palabra, sería “se dice de lo que corresponde o pertenece a la clase media o acomodada”. En este DICCIONARIO utilizamos normalmente la definición propia, recurriendo a la impropia solo en los casos en lo que esto no sea posible; por ejemplo, “**excelentísimo, ma. adj** [...] Se usa, antepuesto a *señor* o *señora*, como tratamiento correspondiente a determinados cargos o dignidades”; en el artículo **haber**, “**no hay de qué**. expr. Se usa como fórmula de cortesía para contestar a alguien que da las gracias”.

[...]

Las definiciones de las palabras de América siguen las normas generales aplicadas al resto de las contenidas en el DICCIONARIO. En el caso de las voces que, designando unas mismas realidades existentes a ambos lados del Atlántico, son diferentes en España y América, la exigencia de economía de espacio nos ha llevado a menudo a optar por la definición sinonímica, utilizando como definidor una voz equivalente considerada más general, o, a falta de una acepción común, una perteneciente al español peninsular estándar.

(*DERAE*, 2016: XXII)

En cualquier caso, no podemos perder de vista que la obra lexicográfica que estudiamos pertenece al grupo de obras académicas que siguen al *DLE* y, como se manifiesta en repetidas ocasiones, al igual que no se incluía ninguna entrada que este no incluyera; tampoco se hará con ninguna acepción; lo que conlleva a que todas las acepciones, y por tanto todos los sentidos contemplados por el *DERAE* (2016), pertenecen a la norma y son aceptados por la Academia. Ahora bien, esto no quiere decir, como veremos, que la forma de tratamiento sea la misma, pues el diccionario escolar tiene en cuenta para sus definiciones a los usuarios a los que se dirige, un grupo que reúne un perfil distinto a la pluralidad a la que se dirige el diccionario general. De hecho, no tendría sentido elaborar dos diccionarios con definiciones iguales, aunque compartan muchos de los sentidos tratados.

Las definiciones que encontramos en el *DERAE* (2016) parten de las definiciones del *DLE*, o esa es la impresión que me suscita la comparativa entre los dos diccionarios, Si tomamos la entrada **carabina**, en la primera acepción del *DERAE* (2016) leemos «Arma de fuego parecida al fusil, pero de menor longitud», lo que no difiere mucho de «Arma larga de fuego, portátil, de menor longitud y potencia que un fusil». Siguiendo la terminología de Ignacio Bosque ( cit. en Medina Guerra (2003: 143) el *DLE* elabora en este caso una *definición enciclopédica* porque describe el objeto, mientras que el *Diccionario del estudiante* define la palabra *carabina*, por lo que lleva a cabo una *definición lexicográfica*. En el *Diccionario esencial de la lengua española* (2006), obra también académica y con pretensiones didácticas, se presenta cómo única acepción de **carabina** la que en los otros dos era la primera, pero con idénticas palabras que en el *DLE*. Por otra parte, si comparamos esta definición con las resultantes en obras destinadas para

la enseñanza del español como lengua extranjera, observamos que el *Diccionario Salamanca de la lengua española* (1996) ya apuntaba algo casi idéntico a lo que aparece en el *DERAE* (2016) para la primera acepción de **carabina**: «Arma de fuego parecida al fusil, pero más corta», y si estudiamos la segunda acepción de los artículos de esta palabra, también encontramos más similitudes entre sus definiciones de las que encontramos con el *DLE*, todo esto sin olvidar que entre la publicación del *Salamanca* y del *DERAE* que estamos estudiando han pasado veinte años, un tiempo en el que como sabemos, la lexicografía española y en especial la didáctica ha evolucionado muchísimo. Por ello, estas similitudes entre estos dos diccionarios no restan valor al *DERAE*, sino dan valor al *Salamanca* que parece ser una obra adelantada en su tiempo y colocan al *DERAE* como una posible opción para la enseñanza de español como lengua extranjera.

En cambio, si realizamos la misma búsqueda en el *DIPELE* (2000), observamos una *definición enciclopédica* bastante diferente de las tratadas hasta ahora, pues hace una descripción del objeto mucho más profunda y detallada sin utilizar la equivalencia con la palabra *fusil*, aspecto que me parece interesante y acertado, sobre todo entendiendo al destinatario de este diccionario y evitando una posterior búsqueda de la palabra *fusil* que en muchos casos se convierte para los alumnos en un laberinto complicado. Así, en este último diccionario citado puede leerse «Arma de fuego con una pieza hueca y alargada por la que salen balas» y coloca la palabra *fusil* en el interior del ejemplo: «*la ~ tiene menor longitud que el fusil.*» Ofreciendo de esta forma una visión mucho más global y completa para el sentido del uso de esta palabra.

Veamos ahora qué ocurre con la palabra *diccionario*, que es otro sustantivo, veamos si las similitudes y diferencias entre los diccionarios que nos ofrecía **carabina**, nos la ofrece ahora la entrada **diccionario**. Empezamos, como no puede ser de otra manera, por el *DERAE* (2016), que es el diccionario del que estamos haciendo el estudio en este trabajo, donde puede leerse en la única acepción que contempla «Libro en el que se recogen, según un orden determinado, gram. alfabético, palabras o expresiones de una o más lenguas, o de una materia concreta, acompañadas de su definición o de su equivalencia.» Donde una vez más vemos sencillez añadida si se compara con el *DLE* (2014), obra en la que hay dos acepciones frente a la única que contiene el anterior, cumpliendo lo que dijimos en el párrafo anterior y cumpliendo con los criterios

establecidos y ya explicados. Así, en el *DLE* podemos leer en la primera acepción que es la que coincide con la que estamos trabajando: «Repertorio en forma de libro o en soporte electrónico en el que se recogen, según un orden determinado, las palabras o expresiones de una o más lenguas, o de una materia concreta, acompañadas de su definición, equivalencia o explicación.» Por lo que, como hemos podido ver, el *DERAE* (2016) suprime la información sobre los soportes de los diccionarios y la inclusión en ellos de explicaciones, así como retoca la definición para no utilizar la palabra *repertorio* por resultar algo complicada para parte de los usuarios a los que el diccionario va dirigido. Si comprobamos qué ocurre con el *Salamanca* (1996), que fue el diccionario que más similitudes tenía en todas las acepciones de la entrada anterior, observamos que se siguen repitiendo en esta: «libro en el que por lo general se ordenan alfabéticamente las palabras de una lengua o de una disciplina y se suelen definir o traducir a otra lengua.». El *Diccionario esencial* en este caso no reproduce, como ocurrió con **carabina**, las palabras del *DLE*, sino que presenta una forma mucho más parecida al *DERAE*, puedes podemos leer en la primera acepción de las dos que recoge: «Libro en el que se recogen y explican de forma ordenada voces de una o más lenguas, de una ciencia o una materia determinada». Vemos por tanto, que aquí la academia sigue haciendo una *descripción enciclopédica*, tal y como hace en otros diccionarios que hemos comentado. Este tipo de descripciones soy muy buenas opciones cuando se trata de objetos cuya descripción no es muy difícil, pero siempre suele apoyarse en un sinónimo o en un hiperónimo para la descripción, en el caso de **carabina** era *fusil* y en el caso de **diccionario** es *libro* o *repertorio*, pero siempre se utiliza una equivalencia. En el caso del *DIPELE* (2000) volvemos a ver una diferencia mucho más notable con respecto a todos los diccionarios comparados, pues evita la equivalencia con *libro* o con *repertorio* y habla de «conjunto de palabras», menciona la posibilidad de que sean de una o más lenguas e, incluso, de lenguajes especializados; en cuanto al orden señala que suele ser alfabético, dejando cabida a otros que siguen otros órdenes, y no se mencionan las palabras *información* ni *definición* para expresar qué se obtiene al buscar una palabra en un diccionario, sino que se trata de una definición bastante abierta cuando dice «con sus explicaciones correspondientes».

En el caso de los sustantivos concretos, como hemos visto, las definiciones son descripciones del referente, esto me parece una muy buena opción sobre todo cuando el usuario es capaz de identificar con facilidad el objeto que se describe, cosa que solo se consigue gracias al léxico reducido empleado para las definiciones, las explicaciones cortas y sencillas que evitan la subordinación, y, por supuesto, los ejemplos de uso que, como veremos en el apartado correspondiente, apoyan y completan la definición.

En el caso de los sustantivos abstractos, la definición no puede recurrir a la descripción con tanta facilidad. Veamos, a modo de ejemplo, las definiciones que encontramos de las distintas acepciones de los artículos lexicográficos **amor**, **cariño** y **odio** en sus formas simples; con la idea de identificar una fórmula o plantilla que estas descripciones sigan. De esta forma, podemos ver con claridad una gran similitud entre la definición de la segunda acepción de **amor** y la primera de **cariño**, con las matizaciones de «intenso» en uno y de «que se desea tener cerca» en otro. En este caso considero que el matiz con el que los diferencia es el de intensidad, pero el otro que se añade no es tan pertinente ni ofrece tanta información al usuario. De hecho, si a un alumno del primer curso de secundaria le pedimos la diferencia entre amor y cariño puede entender que cuando se siente cariño por alguien o algo es cuando se desea tener cerca ese alguien o algo, pero que cuando se siente amor el deseo no implica esa cercanía; por lo que considero en este punto que el alumnado puede caer en el error con facilidad y que esa matización o sobra en una definición o falta en la otra. Por otra parte, el segundo sentido que se trata en la primera acepción de **cariño**, se corresponde con la acepción cuarta de **amor**, lo que no se entiende es que no se ponga en una acepción a parte numerada, pues de esta forma puede generar confusión en el alumnado. Otro aspecto llamativo en estas entradas es la correspondencia entre la tercera acepción de **cariño** y la sexta de **amor**, pues lo que se deduce de esas definiciones es una relación de sinonimia en ese sentido concreto, pues la matizaciones de «una cosa» y «algo» que es lo único que diferencia las dos definiciones para que se trate de definiciones idénticas, no aportan diferencia léxica, simplemente obedece al uso de diversas formas en la redacción. Con el artículo **odio**, que solo tiene una acepción, podemos ver un paralelismo en la definición con respecto a la acepción primera de **cariño** y la segunda de **amor**.

**amor.** m. **1.** Atracción sexual y emocional hacia una persona con quien se desea emprender una relación afectiva estable. [...] **2.** Sentimiento de intenso afecto e inclinación hacia alguien. [...] **3.** Afición fuerte a algo. [...] **4.** Persona hacia la que se tiene amor (→ 1, 2). [...] **5.** Suavidad o dulzura en el trato. [...] **6.** Cuidado o esmero con que se hace una cosa. [...] **7.** Relación sexual con una persona. [...]

**cariño.** m. **1.** Sentimiento de afecto hacia alguien o algo que se desea tener cerca. [...] Se usa para dirigirse a una persona que es objeto de ese sentimiento. [...] **2.** Manifestación de cariño (→ 1) mediante hechos o palabras. [...] **3.** Cuidado o esmero con el que se hace algo. [...]

**odio.** m. Sentimiento grande de rechazo o antipatía. [...]

En el caso de las ciencias o técnicas, que por el simple hecho de ser marcas en el *DERAE* (2016) o simplemente porque surja la duda, pueden ser consultas potenciales, también siguen un patrón ya empleado por otros diccionarios.

Así, si tomamos el ejemplo si el alumno quiere buscar la palabra lingüística, observamos que en todas las ediciones del *DERAE*, la incluye en el artículo **lingüístico, ca**, igual que lo hace el *DLE* (2014), el *Clave* (2002) y el *Diccionario esencial* (2006). En mi opinión, incluir este sustantivo que solo tiene un género, el femenino, dentro de un artículo que encabeza las dos opciones de género y que coloca en primer lugar a las acepciones referidas a los adjetivos que dependen, sin ninguna duda, del sustantivo que aparece en la tercera acepción, en el caso del *DERAE*, me parece poco acertado porque los alumnos pueden despistarse, sobre todo los más pequeños que cursan primero de secundaria y los extranjeros; no obstante, entiendo que es una forma de ganar espacio en el diccionario y de organización, pues no solo las obras académicas han optado por esta opción, también dos diccionarios descriptivos como son el *DUE* (2007) y el *DEA*(2005) siguen el mismo modelo e incluyen a la ciencia que estudia al lenguaje dentro del artículo **Lingüístico, ca**, anteponiendo primero las acepciones adjetivas, tal y como hacen los diccionarios académicos consultados.

Por otra parte, coincidiendo más con mi criterio, encontramos al *Diccionario Salamanca* (1996) y el *DIPLE* (2000), que lo colocan en artículo a parte y por delante del artículo que se refiere al adjetivo, dejando todo más claro al alumnado que en muchas ocasiones, sobre todo los más pequeños de secundaria, se conforman con las primeras acepciones y se agobian cuando ven muchas y no saben qué opción elegir para su consulta.

Pero volviendo a la definición, en la tercera acepción de todas las ediciones del *DERAE*, podemos leer: «Ciencia que estudia el lenguaje», que es, en mi opinión, la forma más simple y clara de definir el concepto. Es una forma sencilla pero que, a la vez, se hace entender entre todos los alumnos de secundaria y bachillerato. Tanto el *DLE* (2014) como el *Diccionario esencial* (2006) optan por la fórmula «Ciencia del lenguaje», obviando el matiz «que estudia» y que incluye el *DERAE* de manera muy acertada, pues evita cualquier mala interpretación por parte del alumnado. Aún más acertada me parece la opción del *Clave* (2002) que añade un matiz más: «Ciencia que estudia el lenguaje y las lenguas.». El *DIPELE* (2000) se parece también bastante al anterior, pero añade un matiz nuevo: «Ciencia que estudia el lenguaje en general y las distintas lenguas.». Algo redundante resulta también la definición que ofrece el *Salamanca* (1996) con las palabras *ciencia* y *estudio científico*, pero que a pesar de utilizar una fórmula distinta, el alumno sigue entendiendo lo mismo que consultando las otras definiciones: «Ciencia que trata del estudio científico del lenguaje y de las lenguas». Por otra parte, de todos los diccionarios consultados, solamente el *DERAE* y el *DEA* (2005), que por otra parte tienen idéntica la tercera acepción<sup>5</sup>, son los únicos que no dan la información sobre las diferentes ramas de la Lingüística. La eliminación de esta información en un diccionario didáctico escolar creo que es todo un acierto, pues ningún alumno que quiera hacer un trabajo de investigación sobre el objeto de estudio de la Lingüística o cualquier otra ciencia, va a recurrir a un diccionario, para ello están las enciclopedias. Por otra parte, la inclusión de esta información en algunos diccionarios como el *esencial* (2006) o el *DIPELE* (2000) despistan al alumnado con artículos demasiado largos. En el *DLE* se justifica esta práctica por la heterogeneidad del usuario al que se dirige y porque las distintas ramas que se incluyen en el *DLE* parece adquirir un estatus mayor con su presencia en él.

En cualquier caso, ofrezco en la siguiente tabla comparativa las diferentes formas de definir el concepto lingüística con el sentido de «ciencia que estudia el lenguaje» en diferentes diccionarios que tradicionalmente se han utilizado en las aulas de secundaria, bachillerato o con alumnos extranjeros, eliminando los ejemplos de uso en aquellos

---

<sup>5</sup> Manuel Seco se encuentra en el equipo lexicográfico de los dos diccionarios, por lo que la relación entre ambos diccionarios es fácil de localizar.

diccionarios que los tienen y las acepciones que no se corresponden con la categoría sustantiva o que se refieren a otros sentidos:

<b>Lingüística</b>	
<i>DERAE</i> (2016)	3. f. Ciencia que estudia el lenguaje.
<i>DERAE</i> (2016)	3. f. Ciencia que estudia el lenguaje.
<i>DLE</i> (2014)	3. f. Ciencia del lenguaje. ~ <b>aplicada</b> . f. Rama de los estudios lingüísticos que se ocupa de los problemas que el lenguaje plantea como medio de relación social, especialmente los que se refiere a la enseñanza de idiomas. ~ <b>comparada</b> . f. <b>gramática comparada</b> . <b>Lingüística computacional</b> . f. <i>Inform.</i> Aplicación de los métodos de la inteligencia artificial al tratamiento de cuestiones lingüísticas. ~ <b>evolutiva</b> . f. Lingüística diacrónica. <b>Lingüística general</b> . f. Estudio teórico del lenguaje que se ocupa de métodos de investigación y de cuestiones comunes a las diversas lenguas.
<i>Diccionario esencial de la lengua española</i> (2006)	F. Ciencia del lenguaje. ~ <b>aplicada</b> . F. Rama de los estudios lingüísticos que se ocupa de los problemas que el lenguaje plantea como medio de relación social, especialmente de los que se refieren a la enseñanza de idiomas. ~ <b>comparada</b> . F. <b>gramática comparada</b> . ~ <b>computacional</b> . <i>Inform.</i> Aplicación de los métodos de la inteligencia artificial al tratamiento de cuestiones lingüísticas. ~ <b>evolutiva</b> . F. Lingüística diacrónica. ~ <b>general</b> . F. Estudio teórico del lenguaje que se ocupa de métodos de investigación y de cuestiones comunes a las diversas lenguas.
<i>Diccionario Salamanca</i> (1996)	s. f. (no contable) Ciencia que trata del estudio científico del lenguaje y de las lenguas. ~aplicada, ~general, ~histórica.

<b>Lingüística</b>	
<i>DiPELE</i> (2000)	<p>f. Ciencia que estudia el lenguaje en general y las distintas lenguas .</p> <p>~<b>aplicada</b>. LING. la que se ocupa de dar un fin práctico a los conocimientos sobre las lenguas.</p> <p>~<b>contrastiva</b>. LING. la que se ocupa de estudiar o comparar dos o más lenguas.</p> <p>~<b>diacrónica/histórica</b>. LING. la que se ocupa del estudio de la transformación y el cambio de las lenguas a través del tiempo.</p> <p>~<b>general</b>. LING. la que trata de establecer principios comunes a todas las lenguas.</p> <p>~<b>sincrónica</b>. LING. La que se ocupa del estudio de la lengua en un determinado estado, sin tener en cuenta el cambio.</p>
<i>Diccionario Clave</i> (2002)	<p>3. Ciencia que estudia el lenguaje y las lenguas.</p> <p>4. <b>Lingüística del texto</b>; es la que considera el texto como unidad básica de análisis.</p>
<i>DUE</i> (2007)	<p>2. Estudio del lenguaje articulado en general: ‘Lingüística comparada [general, aplicada]’. ⇒ Glotología. ► Dialectología, estilística, etimología, etonolingüística, fonética, fonología, *gramática, lexicología, neurolingüística, pragmática, psicolingüística, semántica, semasiología, sociolingüística. ► Filología, prosodia, retórica. ► Comparativismo, generativismo, mentalismo.</p>
<i>DEA</i> (2005)	<p>3. Ciencia que estudia el lenguaje (medio de comunicación humano).</p>

Después de ver el caso de *Lingüística*, pasamos a estudiar el caso de otra ciencia que también puede ser búsqueda de los estudiantes que llenan las aulas de los institutos españoles. La Geología, para lo que estudiaremos la entrada **geología** en los mismos nueve diccionarios que en la ocasión anterior. En el caso del *DERAE* ha conservado la misma definición en sus tres ediciones, una definición que obedece a un modelo: «Ciencia que estudia + el objeto de estudio» en el caso de *Lingüística* era el lenguaje, y en este será «el globo terrestre». Esta forma paralelística me parece muy esclarecedora para los alumnos y puede encontrarse en otras entradas como por ejemplo: **historia** ‘4. Ciencia que estudia y narra cronológicamente los acontecimientos del pasado.’; **biología** ‘Ciencia que estudia los seres vivos y los fenómenos vitales.’; o **arqueología** ‘Ciencia que estudia las civilizaciones antiguas a través de los restos que se conservan de ellas’. Otras como **medicina** ‘1. Ciencia

que se ocupa de la prevención y curación de las enfermedades humanas.’ Cambian un poco el formato, pero la percepción para el alumnado sigue siendo la misma, se entiende con bastante exactitud el referente al que designan.

Este modelo que se ha señalado, en ocasiones no da más detalles, como en el caso de **lingüística**, ‘3. Ciencia que estudia el lenguaje’ y en otras ocasiones se añaden otras precisiones, como el caso de **geología**, ‘Ciencia que estudia la historia del globo terrestre, así como la naturaleza, formación, evolución y disposición actual de las materias que lo componen.’ ; donde se precisan otros focos del estudio de esta ciencia. En cualquier caso, estas matizaciones me parecen muy pertinentes, pues el alumnado al que se destina el diccionario tiene una asignatura que se llama *Biología y Geología* y si el alumno al inicio del curso cuando ve el horario busca estas palabras en nuestro diccionario, esta obra lexicográfica le da una respuesta bastante general pero acertada de qué es lo que va a estudiar en dicha asignatura.

Por otra parte, la fórmula «ciencia que estudia + objeto del estudio», no es exclusiva del *DERAE*, sino que es la opción elegida por la mayoría de los diccionarios que hemos visitado para hacer la comparativa. Llama la atención la diferencia marcada por el *DLE* ( y los que lo copian como el *Diccionario esencial*) que cambia el verbo *estudia* por *trata*. También el *DIPELE* (2000) cambia la fórmula y se distancia de todos los diccionario cambiando *ciencia* por *disciplina*. En cualquier caso, aunque todas las definiciones son bastante sencillas y claras, al plantear una actividad a los alumnos para que relacionaran el significado con el significante, basándome en las distintas definiciones que ofrecían los distintos diccionarios estudiados, las definiciones del *Diccionario del estudiante* de esta tipología eran las primeras que ellos relacionaban con la palabra a la que definía, lo que demuestra que se trata de unas definiciones apropiadas y acertadas.

Ofrecemos asimismo un cuadro comparativo donde se añaden las definiciones que cada diccionario consultado ha ofrecido a la entrada **geología**, dejo solo las definiciones y elimino el resto del artículo como la etimología, los ejemplos o los reenvíos:

<b>Geología</b>	
<i>DERAE</i> (2016)	f. Ciencia que estudia la historia del globo terrestre, así como la naturaleza, formación, evolución y disposición actual de las materias que lo componen.
<i>DERAE</i> (2016)	f. Ciencia que estudia la historia del globo terrestre, así como la naturaleza, formación, evolución y disposición actual de las materias que lo componen.
<i>DLE</i> (2014)	f. Ciencia que trata de la forma exterior e interior del globo terrestre, de la naturaleza de las materias que lo componen y de su formación, de los cambios o alteraciones que estas han experimentado desde su origen, y de la colocación que tienen en su actual estado.
<i>Diccionario esencial de la lengua española</i> (2006)	F. Ciencia que trata de la forma exterior e interior del globo terrestre, de la naturaleza de las materias que lo componen y de su formación, de los cambios o alteraciones que estas han experimentado desde su origen, y de la colocación que tienen en su actual estado.
<i>Diccionario Salamanca</i> (1996)	s. f. (no contable) Ciencia que estudia la formación de la Tierra y los materiales que la componen.
<i>DIPELE</i> (2000)	f. Disciplina que estudia el origen, la formación y la estructura de la Tierra.
<i>Diccionario Clave</i> (2002)	s. f. Ciencia que estudia la forma interior y exterior del globo terrestre, la naturaleza y las materias que lo componen, su formación, su transformación y su disposición actual.
<i>DUE</i> (2007)	f. Ciencia que trata de la historia de la formación de la Tierra, de su estructura actual con sus distintas capas y de los materiales que la constituyen. [...]
<i>DEA</i> (2005)	f. 1. Ciencia que estudia la historia de la Tierra y la estructura, composición y evolución de los materiales que lo forman.

Veamos ahora cómo se describen los adjetivos, pues añaden una dificultad a la definición, puesto que deben evitarse definiciones poco aclaratorias como las que obligan a los usuarios a realizar una nueva búsqueda, entrando en muchas ocasiones en una rueda que cansa al usuario y lo deja perdido y con las mismas dudas que tenía, si no más, antes de realizar su búsqueda en el diccionario. En este sentido, el *Diccionario del estudiante* comente pocos errores, pues suele escoger en sus definiciones la opción más aclaratoria y más simple, teniendo siempre en mente al alumnado al que se destina.

Así, **abatible** ‘Dicho de objeto: Que puede pasar de la posición vertical a la horizontal y viceversa, girando sobre un eje o sobre bisagras.’ no lanza el reenvío a **abatir**, sino que se lanza a levantar una definición bastante clara que deja poco lugar al equívoco y se completa con los ejemplos de uso. En **aberrante** ‘Dicho de una cosa: Que se aparta de lo normal, lo natural o lo lícito’; observamos que no se produce el reenvío a **aberración**, pero sí a la inversa, lo que obliga a dejar la definición de **aberrante** totalmente clara, cosa que se consigue gracias a la estructura «Dicho de...: + la descripción». Siguen la misma fórmula otros como **abiótico**, **ca** ‘Dicho del medio: que no permite la vida en él’ o **abisal** ‘Dicho de la zona submarina: que se encuentra a gran profundidad, más allá del talud continental.’ que como indican sus marcas diatécnicas, *Biol.* y *Geol.*, respectivamente, pertenecen a un léxico restringido, con lo que la estructura que repiten de forma paralelística le sirve al usuario para situarse no solo en el ámbito en el que se usa, que es lo que hace la marca, sino que además advierte de a qué puede referirse y a qué no, dando ciertas nociones no solo para llevar a cabo una acción descodificadora de un un texto, sino también para su contraria.

No todos los adjetivos siguen el mismo patrón, otros reciben definiciones basadas en una equivalencia léxica como es el caso de **abertzale** ‘Seguidor o partidario del nacionalismo vasco radical’; **abigarrado** ‘De varios colores, espec. mal combinados’ o **breve** ‘De corta duración o extensión’. Estas definiciones, pese a no seguir la fórmula que siguen los otros, son bastante claras y al complementarse con los ejemplos, no deja al alumnado que las consulta ningún tipo de duda.

Otras entradas como **abominable** ‘Digno de abominación’ responden con un reenvío a **abominación**, que a su vez reenvía a **abominar**; lo que hace que el alumno se pierda en medio de estas búsquedas. Es inevitable el uso de reenvíos, sobre todo en un formato donde el espacio es tan importante, pero en mi opinión y basándome en los resultados del estudio llevado a cabo con mis alumnos, tengo que señalar que esto que para mí son errores deben evitarse, puede haber una palabra que necesite de un reenvío, pero no que haya más de uno, como es el caso de **abominable**. Este error se repite en más ocasiones, por ejemplo, en **abonable** ‘que puede o debe ser abonado o pagado’ el sinónimo de *abonado*, *pagado*, es el que puede ayudarnos a escoger la entrada que necesitamos para saber qué significa *abonado*, ya que podemos encontrar dos entradas distintas: **abonado**<sup>1</sup> y

**abonado**<sup>2</sup> y ninguna de ellas responde a nuestra búsqueda, en cambio, sí lo hace la primera acepción de la entrada **abonar**:

**abonado**<sup>1</sup>.m. Hecho de abonar la tierra. *Hacemos el abonado de los campos en primavera, antes de sembrar.*

**abonado**<sup>2</sup>, da. part. **1.** →**abonar**. **2.** Que ha sido abonado (→1) o se ha abonado para disfrutar de un servicio o espectáculo. Tb. m. y f. *Los abonados a la televisión digital podrán ver el partido.*

**abonar**. tr. **1.** Pagar (una cosa, el dinero que cuesta o el tiempo en que se realiza). *Abone su consumición en la caja. Ya he abonado el dinero que debía. Aboné tres noches de hotel por adelantado. [...]*

Siguen también el patón «Digno de ...» otras entradas como **aborrecible** ‘Digno de ser aborrecido o detestado’ obligando al alumno a realizar nuevas búsquedas.

Otra fórmula que debe evitarse es la fórmula que incluye el definido en la definición creando una cierta circularidad, fórmula que vemos en **abrillantador, ra** ‘Que abrillanta o sirve para abrillantar’ que obliga al usuario a visitar **abrillantar** ‘Poner brillante algo’; que a su vez exige la búsqueda de **brillante** ‘que brilla’ y que, de nuevo, necesitamos la búsqueda de **brillar** ‘emitir o reflejar luz en un cuerpo’. Este hecho, se repite de forma recurrente en este en algunas palabras del DRAE, aunque se suele evitar en la medida de lo posible, lo que supone una dificultad para la comprensión de los textos que tienen estas palabras.

Otras veces el *DERAE* (2016) ofrece información en la descripción del significado que adquiere una palabra según el lugar que ocupe, en el caso de **grande**, observamos en su cuarta acepción: «Antepuesto a un nombre: De importancia en cuanto a su calidad, cantidad o intensidad.». Este tipo de información es muy provechosa para el alumnado al que se destina la obra lexicográfica, pues es una información que al usuario le sirve no solo para descodificar la información que contiene un texto, sino para llevar a cabo una acción codificadora y elaborar un texto propio con esta palabra.

Una vez tratados los adjetivos, pasamos a estudiar cómo se definen los verbos en el *DERAE*, los cuales suelen presentar definiciones que comienzan con otro verbo en infinitivo y que suele guardar alguna relación semántica con el verbo definido, al que luego se le añaden los matices pertinentes. Unos ejemplos que apoyan lo que digo pueden

ser **abanderar** o **abandonar**. En el caso de **abanderar** vemos en la primera acepción el verbo *ponerse*, seguido del matiz *al frente*; mientras que en la segunda acepción encontramos dos verbos: *matricular* y *registrar*, seguido de la matización correspondiente. Con **abandonar** encontramos continuamente el verbo *dejar* seguido de diferentes concreciones que explican los diferentes sentidos.

**abanderar.** tr. **1.** Ponerse al frente (de una cosa o de un movimiento) para defender(los) o luchar (por ellos). *Abandera la lucha contra el sida.* **2.** Matricular o registrar (un barco) bajo la bandera de un país. *Abanderaron el buque en Holanda.*

**abandonar.** tr. **1.** Dejar solos (algo o a alguien) apartándose (de ellos), o dejar de cuidar (los). *Su padre los abandonó cuando eran pequeños.* Tb. fig. *Por mucho que dormía, la cara de cansancio no la abandonaba.* **2.** Dejar (una actividad) o no seguir realizando(la). *Abandonó la medicina para dedicarse al periodismo. Ha abandonado la carrera.* Tb. usado en constr. intr., espec. en deporte. *La atleta rusa abandonó en el último Kilómetro.* **3.** Dejar (un lugar) o alejarse (de él). *El acusado abandonó la casa a las seis.* ◦ intr. prln. **4.** Dejar alguien de cuidar de su aseo, sus intereses o sus obligaciones. *Aunque te cueste esfuerzo, arréglate, no te abandones.* **5.** Dejar de ofrecer resistencia al alago, frec. a un sentimiento o a una sensación. *Ya tarde, nos abandonamos al sueño.*

Estas definiciones son muy claras y sencillas, pues el alumnado de secundaria responde muy bien al uso de sinónimos en las definiciones, tanto para comprender textos como para elaborarlos. Además, los ejemplos que se aportan en ese diccionario complementan perfectamente las definiciones.

En el caso de los adverbios se opta también por las definiciones basadas en sinónimos o palabras que significan parcialmente lo mismo. Así tenemos **adónde** ‘A qué lugar’; **adonde** ‘Al que o la cual.’; **dónde** ‘En qué lugar’; **acá** ‘En este lugar’; **allí** ‘En aquel lugar’; **cuándo** ‘En qué momento’; **cuasi** ‘cuasi’; hoy ‘en este día’ o mañana ‘en el día que sigue inmediatamente al día de hoy’; por poner unos ejemplos. Pero, aunque la tendencia es la que se ha indicado, hay ocasiones en las que la definición del adverbio no puede ser un equivalente y se opta por la descripción del mismo, como por ejemplo **casi** ‘indica que falta poco para que se cumpla el hecho, la circunstancia o la cualidad expresados’, esto ocurre porque **cuasi** tenía un reenvío a **casi** y no podía ser tratado este artículo de otra manera.

Las preposiciones se tratan de forma similar a como se procede en los adverbios, mediante un sinónimo debido a la relación paradigmática que con ella tiene. Como ejemplo tenemos **adonde** ‘A casa de, o junto a’. Pero cuando no es posible, se hace una explicación más metalingüística, como es el caso de **de**, en cuyo artículo podemos encontrar los distintos complementos que pueden empezar por esta preposición o cuando implica alguna carga léxica como la posesión. El artículo **de** presenta, por tanto, información sobre el uso de esta preposición, como si de una gramática se tratase, lo que se justifica con el mismo usuario al que se destina la obra y los contenidos de los currículos actuales de la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura*, los cuales conceden gran importancia al conocimiento y al análisis morfológico y sintáctico en todos los cursos.

Por todo lo visto en este punto, podemos concluir este apartado con que se trata de un aspecto muy bien tratado, pues las definiciones se adaptan perfectamente al nivel del usuario de la obra. Se trata de definiciones simples y sencillas, con un vocabulario perfectamente adquirido en la mayoría de las ocasiones y, en aquellos casos en los que la comprensión es más complicada, el ejemplo resulta ser el gran aliado de la definición, pues los alumnos completan con estos la información obtenida.

### 5. 3. Las acepciones

Otro aspecto que debe estudiarse de cualquier obra lexicográfica en la organización del artículo lexicográfico son las acepciones, el orden que estas ocupan y la información que se da de cada una de ellas. Humberto Hernández entiende por acepción «[...] cada uno de los sentidos realizados de un significado, aceptado y reconocido por el uso, que en el diccionario aparece verbalizado por medio de la definición lexicográfica» (1991, cit, en Garriga Escribano, 2003: 107).

Si abrimos el *DERAE* podemos ver que gran cantidad de artículos están compuestas por varias acepciones, aunque nunca hay más que en el *DLE*. Las razones de esto son las mismas que había para la selección de entradas: Se trata de un diccionario didáctico que por razones de espacio y necesidad de ofrecer al usuario una variedad amplia de informaciones que pueden resultarles útiles, lo que conlleva necesariamente a una selección dentro de las opciones que acepta y contiene el diccionario normativo académico, el *DLE*, y esta selección no se queda en el número de entradas que se trabajan

en la obra, sino que afecta al número de acepciones, a su orden y al tratamiento que se hace de estas.

Las acepciones del *DERAE*, cuando hay más de una en el artículo, aparecen numeradas, de lo contrario, cuando solo hay una acepción, no tiene sentido la numeración y, por ello, no se hace. Esto se hace así tanto en el *DERAE* en todas sus ediciones, como en el *DLE*.

Las acepciones del *DERAE* funcionan de forma autónoma, pues además de tener la definición, tienen sus propias marcas de uso, sus ejemplos, sus sinónimos, sus reenvíos y sus informaciones adicionales. Ahora bien, en muchos casos las acepciones de un artículo se relacionan por las categorías gramaticales, pues por ejemplo, en la entrada **impuesto**, **ta**, podemos ver cómo antes del número que presenta la primera acepción, aparece la abreviatura *part.* (participio) que señala que se trata del participio del verbo, como indica en la primera acepción con el reenvío al propio verbo (→ **imponer**), del verbo *imponer*. Después de la primera acepción y antes de la primera encontramos un símbolo que señala el cambio de categoría gramatical (●) y aparece la abreviatura *m.* que indica que se trata de un sustantivo masculino, seguido de la acepción que corresponde a esta categoría. En el caso de **impuesto**, solo hay dos acepciones y cada una pertenece a una categoría, pero en el caso de **laborista**, por poner otro ejemplo, las dos acepciones son adjetivos y esta información no se ofrece dentro de las acepciones, sino que se encuentra justo detrás del lema y antes del número con el que comienza la primera acepción. Esta forma de informar de las categorías gramaticales es característica de las obras académicas, pues la encontramos también en el *DLE* y en el *Diccionario esencial de la lengua española* (2006).

Los diccionarios de español para extranjeros no tienen para esto unos criterios fijos, pues podemos encontrar el *Diccionario Salamanca* (1996) que sigue este mismo patrón y el *DIPELE* (2000) que incluye esta información en cada acepción, así si un artículo contiene cuatro acepciones que son adjetivos, en todas ellas encontraremos, justo detrás del número que da paso a la acepción, esta acepción. Mi opinión sobre esto es que para los alumnos del primer ciclo de secundaria puede resultar de ayuda la información gramatical en todas las acepciones, pero para el resto de usuarios puede resultar una información repetitiva; por lo que considero que la mejor opción es la elegida por el *DERAE* y por la

mayoría de los diccionarios, pues se ahorra espacio que puede utilizarse para otras informaciones y no resulta tan repetitivo.

En lo que se refiere a la separación de las acepciones, en el *DERAE* es el propio número que encabeza cada acepción, en negrita, el que sirve de separación, pues punto que las separa es un punto y seguido. Se distancia, de esta forma, del *DLE*, que usa la doble pleca. Este método me resulta cómodo porque la negrita del número hace que el estudiante localice rápidamente las distintas acepciones y, por otra parte, ahorre el espacio que tan importante es en el formato papel. Es cierto que para los usuarios que estudian los primeros cursos de secundaria la mejor opción sería el punto y aparte entre las acepciones, pues esto facilita mucho más las búsquedas; pero el espacio que se emplearía en esta separación restaría cantidad de información o exigiría unas mayores dimensiones del diccionario, lo que me lleva a admitir que la mejor opción es la que encontramos en este diccionario, al menos si tenemos en cuenta todas las variables que pueden verse afectadas.

En lo que concierne al orden de las acepciones, «[n]o existen normas generalmente aceptadas para el ordenamiento de los significados ni resulta fácil darlas» (Martínez de Sousa, 2009: 184), y cada diccionario presenta un orden distinto. Esto no quiere decir que el lexicógrafo exponga las acepciones como se le van ocurriendo, sino que dentro de la elaboración de un diccionario, se establecen unos criterios y dentro de esos criterios se encuentra el orden de las acepciones. En el caso del *DERAE*, siguen por lo general el orden establecido por el *DLE* y es uso el que determina el orden. Por otra parte, las acepciones que hay dentro del artículo «se dividen en dos bloques: el de las acepciones simples y el de las formas complejas que quedan separados por el signo ■» (*DERAE*, 2016: XXI) Veamos pues, qué se dice de cada uno de estos dos bloques en los paratextos del propio diccionario:

Las **acepciones simples** —las de la palabra cuando no se combina de manera fija con otra— van numeradas y se intercala el signo ● cuando hay cambio de categoría gramatical (adjetivo/ sustantivo, adjetivo/ adverbio, etc.). El signo ○ separa subdivisiones dentro de una misma categoría (en un verbo, transitivo/ intransitivo, etc; en un nombre, masculino/ masculino y femenino, etc.). El orden de las categorías y de sus subcategorías depende de la naturaleza básica de la voz: por ejemplo, en **más**, el orden es adjetivo, adverbio, pronombre y sustantivo; en el verbo **coger**, se comienza

por las acepciones transitivas y se sigue con las intransitivas, mientras que en el verbo **andar**, el orden es el contrario.

Las **formas complejas** —combinaciones de la palabra estudiada, más o menos fijas, con otras palabras o bien formas especiales del lema— se reparten en dos grupos, el de las **combinaciones estables del lema** y el constituido por las otras formas complejas, que son las **locuciones** y las expresiones, y algunas **interjecciones**. (*DERAE*, 2016:XXI)

Las combinaciones estables del lema se ordenan por orden alfabético, colocando en primer lugar las que empiezan por el lema y después las que lo contienen en segundo término. Esta forma sistemática de proceder que tienen el *DERAE* ayuda al estudiante a localizar la forma compleja que busca con mayor facilidad.

#### 5. 4. Los ejemplos

Siguiendo lo que se dice en la introducción: «Cada definición va acompañada de uno o más ejemplos basados en el uso real, que ilustran también las construcciones y combinaciones más características. En el caso de la variedad americana, los ejemplos están directamente extraídos del banco de datos léxicos de la Academia» (*DERAE*, 2016: XVII).

Un aspecto que debemos resaltar, si no el que más, del *DERAE* es la inclusión de los ejemplos de uso, pues como he dicho en repetidas ocasiones a lo largo de este trabajo, complementan las definiciones de forma muy satisfactoria e, incluso, los alumnos llegan a entender en más de una ocasión el significado de las palabras antes a través de la lectura de los ejemplos que a través de las definiciones. «Los ejemplos constituyen un elemento esencial en la microestructura de un diccionario de lengua. Todos los lexicógrafos lo admiten así» (Garriga escribano, 2003: 119) pero la tradición lexicográfica española, a pesar que el primer diccionario académico, el *Diccionario de autoridades*, tenía como característica más importante su inclusión y que no en vano ha servido para el nombre que posteriormente se le ha dado; pero pronto la Academia abandonó esta práctica. En cualquier caso, un diccionario didáctico, para que cumpla su objetivo con eficacia, debe contener ejemplos de uso o esa al menos es mi opinión como docente.

Los creadores del *DERAE*, conocedores de la importancia que los ejemplos de uso tienen en una obra como esta, como puede verse en el interior de cada artículo lexicográfico, pues no hay acepción que no tenga como mínimo un ejemplo (con la

excepción de las palabras marcadas como *malsonantes*); llevan a cabo una explicación del tratamiento que estos reciben en el *Diccionario*:

Hemos concedido gran importancia a los ejemplos contenidos en los artículos. Cada definición y cada explicación van acompañadas de uno o más ejemplos de uso, que ilustran distintos aspectos, lo que nos ha permitido, lo que nos ha permitido no tener que abundar en detalles pormenorizados. Así, en el artículo **cargante**, los ejemplos “¡Qué niño tan cargante!” y “Esa manía de discutirlo todo resulta cargante” muestran que este adjetivo se combina tanto con “personas” como con “cosas”. Los ejemplos pueden revelarse especialmente útiles para ilustrar construcciones habituales y el funcionamiento de algunos tipos de palabras, como los verbos y las palabras gramaticales. [...]

Los ejemplos que ilustran las voces o acepciones de América son citas exactas o casi exactas de textos americanos, tomados del CREA, circunstancia que se certifica por medio de la marca “[C]” que sigue a cada ejemplo.

Al ser este un diccionario selectivo y no exhaustivo, pueden aparecer en los ejemplos voces no incluidas en el cuerpo de la obra. Puede ocurrir esto con más frecuencia en los ejemplos americanos, extraídos directamente del CREA. Siempre que la presencia de una voz desconocida no oscurezca el sentido de la voz que quiere ilustrar, nos ha parecido más oportuno respetar la frase tal cual, en beneficio de la expresividad y la autenticidad del texto. (*DERAE*, 2016: XXIII- XXIV)

Por ello, podemos afirmar que el sistema de ejemplo es un sistema mixto que mezcla el ejemplo documentado con otros inventados o modificados, lo que convierte necesariamente al lexicógrafo en representante de la comunidad lingüística. No obstante, a excepción de los ejemplos para las entradas y acepciones americanas que proceden del CREA, el resto de ejemplos no señalan su procedencia, aspecto que tampoco es que a los usuarios de este diccionario importe mucho, pues es un dato que para ellos pasa desapercibido; de hecho, cuando se trabaja en clase con otros diccionarios cuyos ejemplos son de autoridades y estas vienen indicadas, el *DLE*, el *DUE* o el *DEA*; los alumnos, sobre todo los más pequeños, se agobian con tanta información.

En lo que se refiere a la forma de los ejemplos, se trata de enunciados sencillos y cortos que prefieren la forma simple a la compuesta, a menos que la definición lo exija, como es el caso del artículo **que**, que necesita ejemplos compuestos por oraciones coordinadas y subordinadas para la ejemplificación de sus usos. Esto hace que el ejemplo

pueda ser comprendido y asumido por un número mayor de usuarios, pues como se ha dicho en repetidas ocasiones, se trata de un grupo muy heterogéneo con conocimientos de la propia lengua muy dispares.

Respecto al número de ejemplos, es muy variable y depende en gran medida del criterio del lexicógrafo, pues encontramos entradas como **canastillo** con un ejemplo, otras como **cancela** con dos ejemplos, y otras como **cancelación** que tiene tres. También las hay con bastantes más, prueba de ello es cualquier acepción de **de** que lo tenemos de muestra más arriba.

**canastillo.** m. Cesta pequeña con forma de bandeja o fuente. *El camarero nos trajo las bebidas y un canastillo de pan.* ▶\* CESTA.

**cancela.** f. Verja pequeña que se pone gralm. en el umbral de algunas casas y que sirve para impedir el acceso a su interior. *Al otro lado de la cancela esperaba el repartidor de la frutería. Cerraron la cancela del jardín con cadena y candado.*

**cancelación.** f. Hecho de cancelar. *Los países más pobres piden la cancelación de su deuda externa. La lluvia provocó la cancelación del concierto. Ha habido muchas cancelaciones de última hora.*

## 5. 5. Sistema de marcación

Las marcas se utilizan para «señalar las restricciones de uso de una palabra. Su presencia en los diccionarios es fundamental, sobre todo si se pretende que sirvan para la codificación , y aunque se ha señalado repetidamente que son asistemáticas y poco objetivas, no hay diccionario que prescindiera de ellas.» (Garriga Escribano, 2003: 115). Por todo ello, el *DERAE* también cuenta con un sistema de marcación que trataré en este punto, el cual puede deducirse de las explicaciones al respecto en los textos preliminares del propio *Diccionario*, del listado de abreviaturas que incluyen también las marcas designadas por estas, y de las consulta realizada a los diferentes artículos lexicográficos.

Los diccionarios escolares no tienen amplios sistemas de marcación porque los alumnos podrían perderse en medio de tanta abreviatura, por ello, el *DERAE* tiene un sistema mucho más sencillo que el *DLE*, adaptándose al usuario al que se destina la obra. Ahora bien, en ocasiones esta adaptación se ajusta al alumnado de secundaria pero no tanto al de bachillerato que puede necesitar más información de la que este diccionario le ofrece. Por otra parte, para los alumnos extranjeros sí es un sistema de marcación fácil y cómodo

que responde sobradamente a sus consultas, pues la simplicidad y la sistematicidad del mismo da lugar a un resultado muy positivo en las búsquedas realizadas por aquellos alumnos que carecen de ciertas habilidades relacionadas con la competencia lingüística y el conocimiento de nuestra lengua.

### **5. 5. 1. Marcas diacrónicas**

Garriga Escribano (2003:116) indica que «Se trata de indicaciones que señalan la vigencia de uso de una palabra» pero como el *DERAE* solo «registra el léxico general de hoy» (*DERAE*, 2016: XVIII) no aparecen marcas del tipo «desusado», «anticuado», «poco usado» que sí aparecen en otros diccionarios. Se trata de un criterio en la selección de lemas que afecta directamente al sistema de marcación, que en el caso del sistema de marcación diacrónica, es inexistente. Esto es un poco extraño si lo contrastamos con los textos que en las asignaturas de *Lengua Castellana y Literatura* o *Historia* se trabajan en clase, donde aparecen palabras antiguas bien para designar realidades que hoy ya no existen o bien para nombrar de otra forma a realidades que han cambiado de nombre, consultas que, por otra parte, son más propias de este alumnado, pues serán palabras que encontrarán al trabajar con los textos y que no conocerán.

Es imposible que un diccionario de este tamaño y con estas características pueda dar respuesta a todas las consultas posibles y, aunque la opción que se lleva a cabo no perjudica en gran medida a los alumnos de secundaria, sí produce muchas búsquedas infructuosas entre los alumnos de bachillerato, sobre todo los alumnos extranjeros que cursan estos niveles, que en este sentido tienen más dificultades y dudas. Por ello, para trabajar con los textos literarios medievales y de los siglos de oro, me resultó más fácil hacerlo con el *DLE*, a pesar de faltar en él los ejemplos, pero al menos contenía aquellas palabras que los alumnos no entendían.

### **5. 5. 2. Marcas diatópicas**

Las marcas diatópicas «señalan las restricciones de tipo geográfico en el uso de una palabra» (Garriga Escribano, 2003:116). Aunque el *DLE* recoge gran cantidad de marcas referidas a los diferentes lugares del territorio español, el *DERAE*, por las mismas razones que no incluye en su leuario las palabras que no pertenecen al español actual, tampoco incluye aquellas palabras cuyo uso se restringe a una zona de España concreta. Este criterio me parece muy acertado y justificado debido a la tipología del propio diccionario.

Aunque debido a la tipología del centro en el que trabajo, un instituto catalogado como “de difícil desempeño” por el perfil del alumnado que allí estudia, con gran cantidad de alumnado inmigrante y de etnia gitana; en multitud de ocasiones, sobre todo en los debates y en las conversaciones, el alumnado de etnia romaní que habla una variedad llamada caló, utiliza palabras que descoloca a los alumnos extranjeros y, en muchas ocasiones, también a los españoles que vienen nuevos al centro; para lo que ni *DERAE* ni tampoco el *DLE* dan respuesta a estas consultas, lo que obliga al alumnado a utilizar un diccionario más concreto: *Diccionario gitano/ Vocabulario caló- castellano* de Francisco Quindalé.

Por otra parte, al margen de la inexistencia de las marcas diatópicas referidas a las distintas zonas de España, sí existe un sistema de marcación compuesto por dos únicas marcas referidas al léxico americano:

Las marcas utilizadas en el DICCIONARIO para señalar los usos americanos son dos: “Am.” Y “frec. Am.”. En ningún caso se debe interpretar que la voz o acepción así marcadas se usen en todo el ámbito americano: solo hacen referencia a que el uso se da en dos o más países del continente. **La primera marca, Am.**, acompaña a usos exclusivamente americanos. Por ejemplo *alebretarse* ‘alborotarse o agitarse’, *chévere* ‘estupendo’, *encomienda* ‘paquete postal’. **La segunda marca, frec. Am.**, indica voces o acepciones conocidas también en España, pero mayoritarias en América. Por ejemplo, *almorzar* ‘tomar la comida del medio día’, *ají* ‘pimiento’, *casimir* ‘cachemir’.

No empleamos estas marcas en las voces que, aun designando realidades americanas, se utilizan sin alternativas en el español general y han dejado, por tanto, de ser privativas del español americano. Por ejemplo: *llama*, *chicha*, *cumbia*, *ceiba*. (*DERAE*, 2003: XIX)

La inclusión de este léxico americano me parece muy oportuno, pues los alumnos estudian y leen a los autores hispanoamericanos, sobre todo los del *boom* de la novela hispanoamericana, cuyas obras están en los currículos de los cursos del segundo ciclo de secundaria en el bachillerato. Además, al estudiar la situación de nuestra lengua en el mundo y las variedades que de ella hay, contenido incluido en todos los cursos de secundaria y bachillerato en la asignatura de *Lengua Castellana y literatura*, el español de

América recibe un lugar importante debido a su riqueza y al número de hablantes que registra.

Por otra parte, para los alumnos que no tienen el español como lengua materna, es muy interesante este tipo de marcas para poder discernir qué léxico es el adecuado, pues por ejemplo la palabra *chévere* es correcta en América pero no es la indicada para ser empleada en un registro formal en la península, situación que podría darse si el diccionario recogiera el lema pero no lo marcará.

### 5. 5. 3. Marcas diafásicas y diastráticas

Como apunta Garriga Escribano (2003:117) «La tradición lexicográfica ha acuñado una serie de indicaciones más o menos imprecisas que pretenden señalar las restricciones en el uso referidas al estilo, al nivel de la lengua, a la intención, etc.» El *DERAE* no solo cuenta con este sistema de marcación, sino que dedica unas palabras en los textos preliminares para explicar cómo se presenta esta información en esta obra, donde puede verse que el sistema heterogéneo y poco sistematizado del *DRAE* (Garriga Escribano, 1998 cit. en Garriga Escribano, 2003: 118) se traslada también al *DERAE*, pues aunque hay unas marcas que las clasifica indicando los criterios para los cuales se emplean, hay otras como *despectivo*, *humorístico* y *eufemismo* que no cataloga, sino que ofrece un apunte encabezado por «otras marcas utilizadas»:

Toda forma de uso de la lengua se realiza en situaciones concretas, que influyen en la elección de una forma de expresión u otra. Sin embargo, la mayor parte de las palabras son válidas para prácticamente todas las situaciones. Estas palabras aparecen en este DICCIONARIO sin ninguna marca de uso; por ejemplo *tener*, *cabeza*, *bueno*. Otras situaciones de comunicación reclaman o admiten palabras adecuadas a ellas; por ejemplo, en conversación entre amigos o familiares son normales o posibles voces como *coco* ‘cabeza’ o *fenomenal* ‘bueno’: en casos así, usamos la marca “coloq.”; entre personas de grupos marginales, *bofia* ‘policía’ o *caballo* ‘heroína’: aquí la marca usada es “jerg.”; en obras literarias o en textos formales, se emplearían palabras como *finar* ‘morir un persona’: estas voces las marcamos como «cult.»; entre personas de poca cultura se podría oír *coger* ‘caber’: en estas ocasiones, la marca es “vulg.”; palabras que no deben pronunciarse entre palabras respetables, como *mierda*, llevan la marca “malson.”; cuando una palabra es utilizada para hablar con niños, como *caca*, la marca que hemos utilizado es “infant.”. Otras marcas utilizadas han sido

“despect.” (*armatoste, valentón*), “humoríst. (*titulitis, carpetovetónico*) y  
“eufem.” (*jolín, hacer de vientre*). (*DERAE*, 20016: XVIII)

En cualquier caso, se trata de un sistema de marcas que el alumnado comprende perfectamente sin casi necesidad de recurrir al listado de abreviaturas o al texto que he citado, lo que demuestra que cumple su objetivo: enseñar al alumnado el uso restringido que determinados lemas o acepciones permiten o exigen. Por otra parte, para el alumnado extranjero, supone una información de extraordinario valor, pues evita que realicen textos poco adecuados debido a la falta de competencia lingüística que en este sentido puedan tener.

### 5. 5. 3. Marcas diatécnicas

En este apartado trataremos cómo se marca el léxico de especialidad, pues como se dijo en el estudio de la nomenclatura y como se puede ver en el listado de abreviaturas, este diccionario recoge un amplio caudal de estas palabras. «El léxico propio de las ciencias y de las técnicas suele aparecer acompañado de una marca que informa de una pertenencia a un tecnolecto. A estas palabras se les llama *tecnicismos*, y su presencia en el léxico general es cada vez mayor debido a la gran importancia de la ciencia y su divulgación» (Garriga Escribano, 2003: 118). En este sentido, tal y como se indicó en el estudio de la macroestructura al comentar los criterios empleados para las voces de especialidad, se trata de el sistema de marcación más numeroso de todo el *Diccionario*, lo que se debe a la heterogeneidad de las ciencias y disciplinas que se estudian en las diferentes materias o asignaturas impartidas en secundaria y bachillerato.

Además, me parece interesante señalar que, junto a las marcas de las diferentes especialidades, técnicas y ciencias; el *DERAE* aporta la marca *tecnicismo* para aquellas entradas o acepciones que estén catalogados como tal pero que la especialidad a la que este pertenezca no esté incluida en el listado que se ofrece.

La marca de especialidad es fácil de identificar porque aparece junto al lema o detrás del paréntesis en aquellos casos en los que este existe y solo hay una acepción en el artículo; mientras que se coloca justo detrás del número que encabeza la acepción y en letra cursiva, con lo que es fácil de localizar.

Normalmente aparece una abreviatura que puede descifrarse en el apartado que el propio *Diccionario* reserva para tal efecto (*DERAE*, 2016:XXVII) para las siguientes

marcas: *Aeronáutica, Agricultura, Anatomía, Antropología, Arquitectura, Arqueología, Astrología, Biología, Bioquímica, Botánica, Cocina, Comercio, Construcción, Deportes, Derecho, Ecología, Economía, Electrónica, Encuadernación, Enseñanza, Filosofía, Física, Fisiología, Fonética y Fonología, Geografía, Geología, Artes gráficas, Gramática, Heráldica, ámbito histórico, Informática, Ingeniería, Lingüística, Literatura, Marina, Matemáticas, Mecánica, Medicina, Meteorología, Milicia, Mineralogía, Música, Periodismo, Política, Prehistoria, Psicología, Química, Religión, Sociolingüística, Tauromaquia, Televisión y Zoología*. No obstante, «algunas actividades no tienen marca propia, sus acepciones van introducidas por indicaciones como “En atletismo”, “En poesía”, “En joyería”, “En ajedrez”, etc.

De esta forma, se ofrece al usuario un sistema de marcación bastante completo que señala de forma explícita o implícita según la ocasión, al léxico que se aleja del vocabulario común por tratarse de voces de especialidad. Esto se adapta y responde de forma bastante acertada a las necesidades que los alumnos del último curso y de bachillerato tienen cuando trabajan con textos científicos especializados en las materias de ciencia, una práctica habitual debido a que se recoge en los currículos vigentes. Por otra parte, pese a lo que pueda parecer, no supone un problema para los alumnos más pequeños esta carga de vocabulario especializado, pues cuando hay varias acepciones, al presentarse en primer lugar la forma no marcada, no suelen en muchas ocasiones llegar hasta los sentidos especializados, y las entradas que solo tienen una acepción y esta está marcada como voz de especialidad, no suelen ser objeto de consultas entre estos alumnos.

Por otra parte, los alumnos extranjeros señalan al respecto que estas marcas les ayuda también para comprender en muchas ocasiones de qué hablan los textos, pues al buscar algunas palabras que no conocen, cuando ven la marca, por ejemplo de *Tauromaquia*, identifican el contexto del texto.

Por todo esto, tanto la inclusión de las voces de especialidad como el trato recibido en este diccionario se ajusta perfectamente a las necesidades del alumnado tanto de secundaria como de bachillerato, con lo que consigue sobradamente el objetivo marcado.

#### **5. 5. 4. Marcas de transición semántica**

En este apartado trataré el empleo de una única marca, la marca de *figurado* que encontramos también en el *DERAE*. «Se trata de la indicación más frecuente del

diccionario académico. Como otras marcas, su tradición como uso metafórico se remonta al primer *Diccionario de autoridades* y su presencia en los diccionarios del español ha sido muy frecuente» (Garriga Escribano, 2003: 119). En el diccionario que estudiamos solemos encontrar esta marca precedida de un «Tb.» de *también* en muchos de los artículos del diccionario después de la definición y los ejemplos de un primer sentido, en la misma acepción se añade sin definición nueva pero sí con ejemplo de uso:

**llegar.** intr. **1.** Acabar alguien o algo su trayectoria o su recorrido hacia un lugar. *Llegó a la puerta y se dio la vuelta sin llamar. Su avión llega a las ocho de la mañana. Llega del trabajo agotado. Llegamos hacia el medio día. Aún faltan por llegar muchos participantes en la maratón.* Tb. fig. *Su ambición era llegar al poder.*

Esto aporta más calidad a la obra porque da más información, pero en ocasiones despista a los alumnos que echan en falta una nueva acepción con una descripción de este sentido figurado. Además «La utilización de la marca «fig.» como muy bien hace notar R. González Perez, plantea evidentes problemas» (Porto Dapena, 2002: 257) lo que quizás justifica el hecho de que no sea una marca que cobre mucho protagonismo en el *DERAE*.

### 5. 5. 5. Marcas gramaticales

La presencia de la información gramatical en un diccionario es inevitable, pero si además se trata de un diccionario didáctico, como es el caso, su tratamiento es obligado. De esta forma, el *DERAE* recoge información gramatical tanto en los apéndices como en el interior del artículo lexicográfico. «Las marcas gramaticales corresponderán, por ejemplo, a la indicación de la categoría o subcategoría o, también, como se hace en algunos diccionarios, constituirán marcas gramaticales las empleadas para señalar el elemento que en las definiciones representa el objeto directo cuando el verbo definido pertenece a la clase de transitivos» (Porto Dapena, 2002: 252) Estudiaré, por tanto, en este punto de mi trabajo, todas las marcas gramaticales empleadas, pues me parece que el método empleado por la Academia en este diccionario se ajusta por completo al usuario del diccionario y responde a las necesidades que este tiene. Además, la inclusión en el diccionario entres sus «Apéndices» de unas páginas dedicadas a la «Conjugación Verbal» permite los reenvíos desde los distintos verbos, despejando gran cantidad de dudas que existen sobre todo en los

primeros cursos de secundaria, pero que se extienden hasta el bachillerato cuando se trata de las formas irregulares.

Así, en cuanto al proceso de formación de palabras, tenemos las marcas *abreviatura, apócope, sigla, compositivo, conjuntiva, construcción, diminutivo, prefijo y sufijo*. Por otra parte, cuando las palabras son neologismos, extranjerismos o latinismos se indica con las siguientes marcas: *francesa, inglesa, vascuence, latinismo*.

Par la categorización se emplean: *adjetivo, adverbio o adverbial, artículo, conjunción, demostrativo, exclamativo, interjección, interrogativo, nombre, numerales, participio, posesivo, preposición, pronombre, locución sustantiva, locución adjetival, locución adverbial y locución prepositiva*. Esta información es muy importante porque a lo largo de todos los cursos de secundaria y bachillerato, en la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* el alumno tiene que realizar análisis morfológicos y sintáctico, en muchas ocasiones se presentan dudas acerca de la categoría de una palabra y el hecho de que el *DERAE* pueda responder a estas consultas es un motivo para elogiarlo y recomendarlo para esta práctica dentro de las aulas.

En el caso de los sustantivos, se señala con el género, que puede ser uno o ambos y siempre se señala, como se ha explicado ya en este trabajo, delante de las acepciones de esta categoría. Así, las marcas que indican que estamos ante esta categoría son *masculino y femenino*. El hecho de que se presuponga la marca de *sustantivo* implica que se presuponen unos conocimientos mínimos sobre esta categoría gramatical, aspecto que cuando encontramos un alumno en primero de secundaria que no es español pero que lo habla como lengua aprendida, no siempre el resultado es el esperado. Esto ocurre, también porque los alumnos extranjeros que llegan a España se escolarizan según la edad y no según sus conocimientos, lo que puede dar lugar a que tengamos en un curso un alumno que habla el español pero no tiene los conocimientos que el curso exige, para lo que habría que llevar a cabo adaptaciones significativas, entre ellas la adaptación del material didáctico y, con ello, el diccionario, escogiendo en este caso uno destinado para alumnos de Primaria.

Para presentar la categoría del verbo ocurre algo parecido a lo que hemos encontrado en el sustantivo, con el añadido de que los conceptos de *transitividad, intransitividad o verbo copulativo* no están asumidos en el primer curso de secundaria, ni,

en muchas ocasiones, en el segundo; lo que implica que estos alumnos no tienen manera de descubrir toda la información gramatical que el artículo les está aportando. Así, las marcas que indican que se trata de una categoría verbal son: *verbo copulativo*, *verbo intransitivo*, *locución verbal*, *verbo transitivo*, pero para descifrarlas hay que reconocerlas de las abreviaturas «v. cop.», «intr.», «loc. v.», y «tr.» respectivamente, tarea bastante complicada para los alumnos más pequeños.

Otras marcas que aportan una información adicional sobre la gramática son : *antecopretérito*, *antefuturo*, *antepospretérito*, *verbo auxiliar*, *comparativo*, *complementario*, *condicional*, *copretérito*, *conjugación*, *determinado*, *futuro*, *género*, *pasado*, *impersonal*, *indefinido*, *perfecto*, *persona*, *plural*, *pluscuamperfecto*, *pospretérito*, *prepositiva*, *pretérito*, *pronominal*,

Además de las diferentes marcas comentadas, existe todo un sistema de signos que también del que también se ha hablado en este trabajo que hace todavía más clara la información gramatical que se ofrece, además de servir como organizador dentro del artículo lexicográfico.

## **5. 6. Otras informaciones dentro del artículo**

En este apartado trataré aspectos interesantes que tiene el artículo lexicográfico del *DERAE*, como la pronunciación o la ortografía, pero también algunas informaciones que faltan y que podrían ser interesantes si pensamos en el usuario al que se destina la obra, como es el caso de la etimología.

### **5. 7. 1. Etimología**

Garriga Escribano (2003: 109) apunta que «en la lexicografía del español, la información etimológica tiene una larga tradición. Hay que tener en cuenta que el primer diccionario monolingüe del español, el de Sebastián de Covarrubias [...], era un diccionario etimológico». La Academia desde el principio de su creación otorgó una importancia considerable al estudio de las etimologías, prueba de ello es que el *Diccionario de autoridades* (1726- 1739), en sus dos ediciones, contó con la indicación de la etimología en su parte informativa, pero cuando se creó el *Diccionario* en un solo tomo se perdió esta práctica que no se retomó hasta que en 1884, la décimo segunda edición del *Diccionario* volvió a incorporarla y se ha conservado hasta nuestros días, con lo que el *DLE* (2014) introduce en todos sus artículos la información etimológica.

Por todo esto, no comprendo las razones por las cuales el *DERAE* en ninguna de sus ediciones contenga esta información, pues la razón por la que muchos diccionarios no la recogen es por el trabajo que exige esta inclusión, pero en este caso, cogiéndolas del *DLE*, el trabajo estaría ya hecho.

La decisión, por tanto, de no incluir las etimologías no ha sido por causa de un descuido o de una falta de recursos para conseguirlas; sino ha sido una decisión tomada basada, seguramente, en criterios muy específicos, los cuales no se mencionan en ninguna parte del *DERAE*. Es cierto que en un diccionario didáctico escolar cuyos usuarios sean los alumnos de educación primaria, no tiene sentido incluir este tipo de información tan precisa; pero no se entiende así para alumnos que tienen las asignaturas *Cultura clásica* en tercero y cuarto de ESO y *Latín* en cuarto de ESO y los dos cursos de Bachillerato de Humanidades; además de que sus currículos, en todos los cursos desde primero de secundaria hasta segundo de bachillerato incluyen contenidos relacionados con la historia del castellano.

En cuanto al espacio que ocupan en el total del diccionario, teniendo en cuenta que es una información que puede colocarse en la misma posición que el *DLE* o el *DUE*, justo detrás de la entrada, señalando la lengua de la que procede y la palabra originaria; no me parece que sea ese el motivo.

En cualquier caso, aunque me parece que este punto es una deficiencia que presenta este diccionario que puede corregirse en sucesivas ediciones, pues como se ha dicho, la selección de lemas se hace directamente del *DLE* y este ya incluye las etimologías, esto no supone que no sea un diccionario no apto para los alumnos extranjeros, pues ellos a excepción de ejercicios muy específicos que implican la búsqueda de esta información, no suelen buscar la procedencia de las palabras.

Aunque no se trata de etimologías, sí que se recoge información sobre la procedencia de algunas palabras: los extranjerismos y los latinismos. Así, en *sexy*, *sheriff*, *sherpa*, o *show*; puede leerse en el paréntesis que le sigue a la entrada, junto con la pronunciación correcta, ‘pal. ingl.’. En *quorum*, por su parte, podemos leer también la indicación ‘pal. lat.’ que la etiqueta como ‘palabra latina’ seguida de su correspondiente pronunciación normativa. De la inclusión de estas palabras, así como de su tratamiento sí se habla *DERAE* (2016: XIX)

### 5. 7. 2. Pronunciación

En palabras de Garriga Escribano (2003: 111): «Es frecuente que los diccionarios proporcionen indicaciones sobre las pronunciación del lema. Aunque se trata de una información más habitual en los diccionarios bilingües, se puede hallar también en los diccionarios monolingües, especialmente en aquellos que van dirigidos a usuarios extranjeros». En cualquier caso, el *DERAE* solo incluye algunas indicaciones sobre la pronunciación en aquellos casos en los que este asunto encierra alguna problemática, pero no de forma constante, quizás entre, otros motivos en los que seguramente se encuentran las limitaciones del espacio, sea que no fue configurado como un diccionario para extranjeros, sino como un diccionario escolar. Por otra parte, la falta de esta información en todos los artículos no es un hecho que suponga ningún problema ni para los alumnos españoles ni para los que no tienen el español como lengua materna, pues las correspondencias que hay entre la pronunciación del español estándar y la escritura no implican grandes dificultades. «Sin embargo, se convierte en necesaria si se catalogan en la macroestructura extranjerismos y siglas» (Garriga Escribano, 2003: 111), motivo por el cual el *DERAE* que sí incluye extranjerismos, siglas y latinismos; ofrece en los artículos de estos esta información.

La información sobre la pronunciación que se aporta en el *DERAE* me parece suficiente y pertinente, pues el alumnado no echa en falta que en una entrada como **mesa** o **lengua** no se ofrezca esta información, pero sí nota y valora el hecho de que en la mayoría de los casos en los que este asunto provoca dudas, el *DERAE* pueda darle solución fácil y adaptada, ya que la pronunciación no utiliza ningún sistema fonético, el cual podría ser interpretado por los alumnos de cuarto de secundaria y bachillerato por estar en los contenidos relacionados con la fonética y la fonología tanto en el currículo de *Lengua Castellana y Literatura* como en las asignaturas de lenguas extranjeras como *Francés* o *Inglés*; pero el sistema que escoge esta obra lexicográfica es aun más sencilla, se trata del sistema español. Esta opción me parece muy oportuna y productiva, pues da solución tanto a los más pequeños que no tienen esas nociones de fonética como a los alumnos extranjeros.

Veamos algunos ejemplos de cómo se presenta esta información:

- ballet.** (pal. fr.; pronunc. “balé”)
- blazer.** ( pal. ingl.; pronunc.; pronun. “bleíser”)
- spam.** (pal. ingl.; pronunc. “espám”)
- sponsr.** (pal. ingl.; pronunc. “espónsor”)
- CD.** (sigla; pronunc. “ce- de”)
- CD- ROM.** (sigla; pronunc. “ce- de- rom”)
- quorum.** (pal. lat.; pronunc. “kuórum”)

Hay alguna sigla que no aparece marcada como tal y tampoco aparece su pronunciación, lo que puede ocasionar algún problema para el alumno que confía en que este tipo de entradas suelen estar acompañadas por esta información y encuentre su búsqueda infucuesa. Un ejemplo de esto que comento lo encontramos en el artículo **USB**.

**USB.** m. *Inform.* Toma de conexión universal muy usada en ordenadores y dispositivos electrónicos. Frec. en aposición. *Puerto USB.*

No obstante, me parece pertinente señalar que el *DERAE* (2016) recoge algunas entradas como **batúa**, **subrayar**, **talibán** o **zeugma**, que por causas distintas encierra alguna problemática en cuanto a su pronunciación para los alumnos más pequeños de la secundaria, sobre todo para los extranjeros.

### 5. 7. 3. Ortografía

La información ortográfica que ofrece un diccionario es en la mayoría de las ocasiones implícita pues, «en muchas ocasiones el diccionario se consulta con el único propósito de conocer la correcta escritura de una palabra; esta información la proporciona el lema. Pero además, el diccionario puede dar otras informaciones en la microestructura, sobre todo cuando la forma experimenta cambios gráficos con respecto a la forma lematizada» (Garriga Escribano, 2003: 113) Así, muchos de los alumnos de secundaria y bachillerato cuando no saben cómo se escribe una palabra consultan un diccionario, pero suelen quedarse en el lema, no suelen buscar alguna información extra en el artículo lexicográfico, con lo que considero que si un diccionario pretende aportar alguna información sobre la ortografía de una determinada palabra debe hacerse lo más cerca del lema posible, tal y como hace el *DERAE* en las ocasiones en las que ofrece este tipo de informaciones.

De esta forma, encontramos las entradas con dos opciones reconocidas, como «**balaustre** o **balaútre**» o «**básquetbol** o **basquetbol**» reconociendo como palabras bien escritas a las dos formas, con y sin tilde. Ocurre algo parecido con **baraúnda** y **barahúnda**, pues ambas aparecen encabezando sus respectivas entradas, pero en ambas se reconoce la existencia de la otra, aunque solo una aparezca definida.

Por otra parte, otro punto en el que hay que elogiar a este diccionario es en las ocasiones en las que, como si de un diccionario de dudas se tratase, da nociones de cómo se haría el plural de algunas de las palabras como es el caso de **talibán** (pl. **talibanes**).

Por otra parte, el *DERAE* (2016) tiene este *Diccionario* es la inclusión entre sus apéndices de un resumen ortográfico (*DERAE*, 2016: 1515- 1547) donde se resume la *Ortografía* de la Academia (2010) para así ofrecer multitud de utilidades en la clase, tanto para consulta sobre una duda concreta, como para el trabajo diario de los contenidos que tienen que ver con el conocimiento, respeto y uso de las normas ortográficas.

Un aspecto que se echa en falta en este diccionario es la separación silábica, como sí se encuentra en el *DIPELE*, pues creo que es muy interesante para los alumnos de todos los niveles de los institutos, más aún para los extranjeros; pues un problema constante que se arrastra hasta los cursos superiores en la enseñanza de las reglas ortográficas tiene su origen en la dificultad comprender la separación silábica de diptongos e hiatos.

#### 5.7.4. Las remisiones

El *DERAE* (2016) presenta una red de remisiones con el fin de asegurar el aprovechamiento del espacio y de la información que contiene. Estas remisiones pueden ser de distintas formas:

- a) Remisiones al apéndice de los numerales. Estas aparecen justo detrás del lema entre paréntesis y en letra mayúscula: Ej. **doce**. (APEND. NÚM.).
- b) Remisiones al apéndice de la conjugación verbal. Colocado siempre de la misma forma y en la misma posición que las remisiones del apéndice de los numerales: (conjug. + verbo al que se remite del apéndice). Ej. **vestir**. (Conjug. PEDIR)
- c) Remisiones a otro artículo. Esto se hace con el signo de una flecha (→) seguido del lema del artículo al que hace referencia, colocado siempre al final de la descripción y entre paréntesis. Ej. **café**. m. Semilla del cafeto, convexa por una parte y plana por la

otra, con un surco longitudinal. *Un paquete de café molido torrefacto*. Tb. De su árbol (→**cafeto**). *Plantaciones de café*.

- d) Remisiones a otra acepción. Ej. **café descafeinado**. m. Café (→ 1, 2) bajo o nulo contenido de cafeína.
- e) Remisiones a otra combinación estable del lema en el mismo artículo. Ej. **café tinto**. m. Am. Café solo (→**café solo**)
- f) Remisión implícita o necesaria. En algunas definiciones, como se comenta en el apartado dedicado a ellas, se opta por la utilización de sinónimos o usos de definiciones tan simples que requieren una nueva consulta. Ej. **desalojamiento**. m. Desalojo. *La policía procedió al desalojamiento del local*. Si el usuario no conoce la palabra *desalojo* deberá hacer una nueva consulta a **desalojo** ‘Hecho de desalojar’ que le llevará a otro envío a *desalojar*.

## 6. Estudio del uso del *DERAE* en el aula

### 6.1. Perfil del grupo

Para la realización de este estudio contaré con un grupo de alumnos de los niveles a los que esta obra se destina. Esto es posible gracias a mi situación como profesora de enseñanza secundaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, donde imparto la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura* en un centro catalogado como ‘centro de difícil desempeño’ debido al perfil del alumnado que en él estudia, integrado en su mayoría por alumnos en riesgo de exclusión social, estudiantes de etnia gitana y jóvenes inmigrantes o hijos de inmigrantes que vienen a la zona, en la mayoría de las ocasiones como trabajadores temporeros para la recogida de los frutos rojos y después se queda.

El grupo con el que se ha hecho todo el trabajo suma un total de cuarenta y nueve estudiantes, aunque en un principio había más que no continuaron por dos motivos esenciales: en primer lugar por la elevada tasa de absentismo escolar que hay entre los alumnos, sobre todo las niñas de etnia gitana y los jóvenes extranjeros; y también por las dificultades que planteaban algunos alumnos al utilizar un diccionario monolingüe, debidas a los bajos niveles competenciales que tenían en nuestra lengua. Con todo esto, el grupo se puede clasificar de la siguiente manera:

- a) Cinco estudiantes de cada curso de secundaria cuya lengua materna sea la española y cuyos resultados académicos oscilen entre el cinco y el siete haciendo la media entre todas las asignaturas, dando lugar a un total de veinte alumnos.
- b) Tres estudiantes ecuatorianos y dos argentinos, todos matriculados en los cursos comprendidos entre segundo y tercero de secundaria que llevan en España más de cinco años, por lo que no tienen grandes problemas con el castellano peninsular.
- c) Tres estudiantes matriculados en primero, tercero y cuarto de secundaria, de origen chino, cuyo nivel en nuestra lengua es el B1<sup>6</sup>, con lo que tienen competencia lingüística suficiente como para desenvolverse en situaciones que requieran un nivel de comunicación elemental. Se trata de dos hermanos y un primo de estos que llegaron a España hace cuatro años y que desde entonces han trabajado en la mayoría de las ocasiones con diccionarios bilingües que viertan la L1 en L2 y viceversa. En este curso vamos a empezar a trabajar con el diccionario monolingüe de su L2, en este caso el *DERAE*.
- d) Ocho alumnos africanos que llevan en España entre dos y ocho años, matriculados en cuarto de educación secundaria, cuyo nivel está también en el B1.
- e) Un alumno de segundo de secundaria de origen rumano con un nivel en nuestra lengua de un B1, adquirido tras los más de cinco años que lleva en España escolarizado.
- f) Un alumno ucraniano matriculado en el último curso de secundaria con un B2 en nuestra lengua, adquirido tras los nueve años que lleva en España.
- g) Un grupo de diez alumnos con español como lengua materna de los dos cursos de bachillerato.
- h) Un alumno matriculado en primero de bachillerato de origen marroquí con un nivel B2.

---

<sup>6</sup> Los niveles que estos estudiantes tienen de nuestra lengua no los he evaluado yo, sino que son los que la profesora del Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL) y la profesora del Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes (PALI) me han facilitado. Las ATAL desarrollan un programa de enseñanza del español dirigido a los alumnos extranjeros con desconocimiento de la lengua, impartido en horario escolar por profesores específicos en centros de educación primaria y secundaria de los centros públicos andaluces que presentan esta necesidad. Los PALI son actividades extraescolares impartidas en horario de tarde en los centros públicos andaluces a los que se le concede, en este espacio pueden desarrollarse tanto actividades específicas para el aprendizaje de la lengua como para el desarrollo de hábitos de organización del tiempo y planificación del trabajo, que les permiten desarrollar sus rendimientos académicos.

## 6.2. Trabajo llevado a cabo

A mediados del mes de septiembre de 2019 comenzaba un nuevo curso académico y con él la puesta en práctica de este trabajo. Para este estudio tendré en cuenta los resultados obtenidos de aquellos alumnos inmigrantes que tienen una competencia lingüística que les permite comunicarse con sus compañeros y llevan, al menos tres años en España, pues el resto aun utilizan diccionarios bilingües.

Aunque no soy profesora titular de todos los cursos de secundaria y bachillerato de mi centro, he contado con la colaboración de algunos de mis compañeros que me han cedido algunas sesiones para trabajar expresamente con el diccionario. Mientras que con los grupos que soy titular, he podido trabajar con el diccionario en clase casi a diario (3º ESO y 2º FPB).

En las primeras sesiones fui a las clases con varios diccionarios distintos: las tres ediciones del *DERAE*, el *DLE* (2014), el *Diccionario esencial de la lengua española* (2006), el *Diccionario Salamanca de la lengua española* (1996), al que se nombrará como es conocido, *Diccionario Salamanca*; el *DIPELE*(2000), el *Diccionario Clave* (2002), el *DUE* (2007) y el *DiEA*(2005). La razón de esta selección de diccionarios obedece a que quería llevar algún diccionario normativo (*DLE*), un alguno descriptivo (*DEA* y *DUE*), otros de español para extranjero (*DIPELE* y *Diccionario Salamanca*) y otros didácticos sin especificar el tipo o manifiestamente escolares (*Diccionario de estudiantes* y *Diccionario Clave*).

Lo primero que hice fue sugerir unas búsqueda a la manera tradicional y en todos los niveles intentaron realizar la consulta con el dispositivo móvil, unas veces mediante aplicaciones que tenían instaladas, como la del *DLE*, y otras con diccionario en línea de *Google*.

En un primer momento me había planteado estudiar el *DERAE* en sus dos formatos, el papel y el digital; sin embargo, me propuse familiarizarlos con diccionario en formato libro y obligarlos a realizar todas las consultas en él. No se trata de desaprovechar las facilidades que ofrecen las nuevas tecnologías, pero me parece que las consultas en este formato tradicional, por el orden alfabético, así como por la similitud y regularidad que se observa en las definiciones o el descubrimiento inesperado de otras informaciones que

tienen que ver con los lemas que preceden o siguen al artículo consultado; aporta un conocimiento extra que quizás la forma digital no facilita.

En aquella primera sesión coloqué todos los diccionarios en la mesa y pedí que cogieran uno para realizar las búsquedas y que copiaran en su cuaderno las tres primeras acepciones de cada entrada. Lógicamente, tuve que empezar con la explicación de qué era una entrada y qué era una acepción, pero esto es parte del contenido que recoge el currículo vigente de la asignatura de *Lengua Castellana y Literatura*, con lo cual no me pareció ni mucho menos una pérdida de tiempo, sino un desarrollo de programación de la asignatura.

Entre los alumnos de los cursos de bachillerato de este instituto, el *DLE* era el diccionario favorito de los alumnos, quizás porque era el que más conocían o el que habían visto en cursos anteriores, o simplemente el de más fácil acceso ya que se puede consultar en línea. De ahí que me costara mucho trabajo desplazarlo por el *DERAE*, el cual finalmente tuvo más nota por parte de los alumnos gracias a los ejemplos de uso que el didáctico incorpora en todas sus acepciones y el general normativo no. Sin embargo, en los cursos inferiores, elegían el *DERAE* (2016) por el título, el tamaño y el colorido. En todos los cursos se evitaba el uso de los diccionarios con dos volúmenes (*DEA*) y (*DUE*).

A partir de aquí, fui trabajando con los alumnos casi todos los ejercicios planteados por Josefina Prado Aragonés (1996) con los que poco a poco he podido trabajar con los alumnos las distintas características del *DERAE* como las posibilidades didácticas que este tenía en la clase. Estas actividades «se centran en el orden alfabético, ortografía, creación de palabras, ampliación del vocabulario, expresión y precisión léxica -muchas de ellas en forma de juegos, adivinanzas, pasatiempos-, en orden de dificultad progresiva.» A continuación, añado algunas de las actividades que hemos desarrollado en el aula y que nos han ayudado a confirmar alguna hipótesis.

### **Actividades para mejorar la rapidez de las consultas**

En primer lugar, debido al orden alfabético que presenta esta obra lexicográfica, me pareció interesante trabajar este orden, sobre todo en los alumnos del primer curso que, pese a saber recitar el abecedario, presentaban dificultades en el momento de ordenar grupos de palabras siguiendo este criterio. Así se les dio unas listas de palabras, unas para que ordenaran de forma directa y otras de forma inversa. El estudiante que no sea capaz de

realizar esta actividad no será capaz de encontrar los lemas en cualquier obra lexicográfica que se ordene según este criterio, por ello me parecía el punto de partida indicado. No obstante, esta competencia debe ser adquirida por los alumnos en la etapa de Primaria, donde ya se utilizan diccionarios escolares adaptados a esta etapa.

### **Actividades para la mejora del uso del *DERAE***

Con el fin comprobar qué información podían los alumnos aprovechar, planteé una actividad con unas tablas donde los estudiantes tenían que colocar la información que obtenían de las consultas de tres palabras. Esta actividad se hizo un día sin una explicación de las partes, ni la forma en la que se estructura dentro del artículo la información y, en la siguiente sesión, se volvió a repetir la actividad después de unas explicaciones, dando resultados muy diferentes. Una de las tablas fue la siguiente ( Prado Aragonés, 1996: 53):

Información	Libro	Cabeza	Punto
Categoría gramatical			
Género y número			
Número de acepciones			
Ejemplos de uso			
Frases hechas			
T tecnicismos			
Sentido figurado			
Observaciones complementarias			
Sinónimos			

Evitando la realización de largas actividades individuales, se propusieron también actividades como las siguientes (Prado Aragonés, 1996: 54- 55):

Un compañero lee en voz alta la definición de varias palabras de uso frecuente dadas en el diccionario. Los demás deberéis acertar de qué palabra se trata. Ganará el que más palabras logre acertar.

Organizada la clase en equipos, uno de ellos construye una frase y sustituye cada palabra por la definición ofrecida en el diccionario. A continuación lee en voz alta a los demás equipos, que deberán adivinar cuál era la frase inicial.

Cada equipo de la clase busca en el diccionario una palabra e inventa cuatro definiciones para esta. Entre ellas, incluye la definición verdadera. A continuación, las lee en voz alta a los componentes de los otros equipos, que deberán adivinar la definición correcta.

Con el objetivo de descubrir si las abreviaturas empleadas por el *DERAE* son fáciles de interpretar sin necesidad de acudir a la leyenda que aporta el diccionario, se plantearon varias actividades del siguiente tipo, cuyos resultados variaron, como era de esperar, según el nivel académico.

Indica qué crees que significan las abreviaturas siguientes sin consultar tu diccionario:

- adj.
- Am
- APÉND.
- fut.
- infant.

Para estudiar la efectividad de las definiciones del diccionario, se han hecho varias actividades, pero la que más resultados ha vertido al estudio ha sido una actividad grupal que debían leer una acepción y dibujar en la pizarra qué entendían de lo que habían leído. En el caso de los adjetivos y los verbos, se permitían una oración al lado del dibujo debido a la dificultad que encerraba la actividad sin utilizar la palabra.

En el caso de las preposiciones, se han propuesto actividades para evaluar el uso y las funciones de estas dentro del grupo preposicional o de la oración. De esta forma, con la idea de descubrir si los alumnos entendían las distintas acepciones del artículo **de**, planteé un conjunto de sintagmas y oraciones en clase y les pedí que señalaran en cada caso a qué acepción de las que había en el artículo **de** del *DERAE* (2016) correspondían. Los resultados de esta actividad fueron muy buenos, incluso entre algunos de los alumnos de segundo de secundaria, que era el grupo más pequeño al que proponía la actividad. En los alumnos de bachillerato, incluso los alumnos extranjeros, encontraron con facilidad la solución de la actividad, lo que demuestra que se trata de un diccionario adaptado para el nivel de sus usuarios, al menos en este punto.

**de**<sup>2</sup>. (se pronuncia siempre átona). prep. **1**. Introduce un complemento que expresa posesión o correspondencia. *Se me ha pinchado una rueda de la bicicleta. La piel del melocotón es muy áspera. El fiscal del caso pidió cinco años para el acusado. No*

*tengo carnet de bicicleta. La compra del piso les llevó todos sus ahorros. El enfado de tu compañera no está justificado. Es un hombre de principios.* **2.** Introduce un complemento que expresa el origen o la procedencia de la persona o cosa. *Las mantecadas de Astorga tienen mucha fama. Vengo de su casa y no hay nadie.* **3.** Introduce un complemento que expresa la materia de que está hecho algo. *Le regaló un anillo de diamantes. Usaba sombrero de paja. El tejido era de pizarra. Le dieron una capa de barniz. Lleva camisetas de algodón.* **4.** Introduce un complemento que expresa contenido de algo. *Descorchó una botella de champán. Llevaba un cántaro de agua. Compró una caja de clavos. Se comió un bocadillo de jamón. Llenó la carretilla de arena.* **5.** Introduce un complemento que expresa asunto o materia. *Es una película de terror. Solían discutir de política. ¿De qué estáis hablando?* **6.** Introduce un complemento que introduce la parte o el aspecto a los que se refiere lo expresado antes. *Se queja del estómago. Era muy morena de piel. Te queda algo estrecho de hombros. Es firme de carácter. Sentí algo difícil de explicar. Anda mal de salud.* **7.** Introduce el complemento agente de una oración pasiva. *El equipo está formado de chicos y chicas. Viene recomendado de un amigo. Es sabido de todos que no da ni golpe. Fue a la fiesta acompañado de su novia. La ciudad está rodeada de bosques.* **8.** Introduce un complemento que expresa causa. *Murió de cáncer. Lloraba de alegría. Encantado de conocerla. Estoy harta de repetirlo.* **9.** Introduce un complemento que expresa modo o manera. *Vivió de alquiler varios años. Suelo dormir de un tirón.* **10.** Introduce un complemento que expresa medio o instrumento. *Tenías una cocina de leña. Encendimos la estufa de gas.* **11.** Introduce un complemento que expresa finalidad. *Utiliza tijeras de podar para recortar el seto. La máquina de coser no funciona. Salió con su carro de la compra.* **12.** Introduce un complemento que expresa un cualidad o una actividad características de una persona o cosa. *Ponte las gafas de sol. Pasarás calor con jersey de cuello alto. No es una persona de mucho hablar. Es un chico de pelo rizado. Es una persona de reacciones viscerales. Tuvo para el palabras de agradecimiento.* **13.** Introduce un complemento que indica el límite inicial en el intervalo de tiempo o espacio. Se usa frec. en correlación con *a*, que indica el límite final. *Cierran del quince de julio al quince de agosto. ¿Cuánto tardes de casa a la oficina? De ahora en adelante conduce despacio. De aquí a la estación habrá un par de kilómetros.* **14.** Precede a un nombre propio que especifica a qué persona o cosa se refiere el nombre anterior. *Vive en la calle de Alcalá. Me queda más cerca de la estación de Atocha. Vive en el departamento de Cundinamarca.* **15.** Precede, expresando condición, a un verbo en infinitivo. *De ser verdad eso, entonces podemos prepararnos. Te podrían haber despedido, de no ser por él. De tener dinero, os invitaría. De no ir ahora, es mejor dejarlo para la otra semana que viene.* **16.** Precede a un nombre que designa la persona o cosa a las que se atribuye la cualidad o condición expresadas antes. *No quiero ver a la pesada de la secretaria por aquí. No*

*me hables del imbécil de Alfredo. Es una delicia de criatura. Llevaba un horrible peinado. ¡Qué pena de oportunidad desperdiciada!* **17.** Introduce un complemento que designa todo lo que se considera la parte indicada antes. *Ha sobrado un poco de tarta. Si quieres, coge alguna de mis chaquetas. Veinte de los vecinos han pagado.* **18.** Introduce un complemento que expresa el término de comparación. *Comí más de lo debido. Fue menos caro de lo que esperábamos.* **19.** Forma parte de varias locuciones y construcciones adverbiales que indican modo o manera, o tiempo. *Entró de puntillas. Apareció de repente. Bajamos las escaleras de un salto. Canta de miedo. Saldremos de madrugada. Se ha hecho de noche. De niño le gustaban los tebeos.* **20.** Se usa para formar locuciones prepositivas como *a diferencia de* o *con respecto de*.

Para trabajar los tecnicismos y ampliar de esta forma el léxico de los jóvenes, se les propone que escojan una marca diatómica y, una vez entiendan a qué campo pertenece, busquen palabras que esperen ver marcadas con la marca en cuestión.

Los ejemplos son una parte muy interesante del *DERAE*, por lo que se realizarán actividades que unan el ejemplo con la acepción que corresponde al sentido utilizado en el ejemplo de uso, con el fin de identificar si se trata de ejemplos suficientemente esclarecedores. Otra de las actividades en esta línea consiste en describir un sentido de una palabra a través de su ejemplo. Esta actividad, por otra parte, sirve en gran medida a los alumnos de segundo de bachillerato debido a que en la prueba EBAU de Andalucía tienen que definir un grupo de tres o cuatro palabras que se presentarán inserta en un texto, con lo que la actividad es muy parecida, una definición a partir de un ejemplo uso.

Para trabajar la búsqueda de las unidades fraseológicas, que plantearon más problemas en los primeros días, opto por hacer varios equipos dentro de la clase, con el fin de que mediante el aprendizaje cooperativo y por descubrimiento, consigan encontrar en el *DEREA* las unidades de este tipo.

### **6.3. Resultados obtenidos y valoración.**

Un aspecto en el que he creído conveniente centrarme es el tiempo que tarda un estudiante en realizar una consulta, pues esto dependerá de dos factores, por un lado de la habilidad del usuario y, por otra parte, de las facilidades que el diccionario ofrezca para ello. En este sentido, debido a los distintos tipos de letras, al cambio de color en los lemas y a las palabras guía, ningún alumno tardó más tiempo al utilizar el *DERAE* que al utilizar los otros que nombro más arriba. En cambio, debido a la separación silábica que ofrece

*DIPELE*, los estudiantes tardaban más en satisfacer sus consultas. Esto demuestra varias cosas, la primera es que el *DERAE* cumple perfectamente este requisito, las búsquedas tienen respuesta de forma rápida. Además, el hecho de que sea un solo volumen y con un léxico seleccionado, hace que sea más manejable que otros como el *DLE*, el *DUE* o el *DEA*. Este resultado se ha obtenido de forma general y unánime, de hecho, alumnos que no utilizan con normalidad el diccionario monolingüe y que no participan en otras actividades por las dificultades lingüísticas que presentan, también encontraban de forma rápida y satisfactoria las listas de palabras que se planteaban en las actividades.

En cuanto a la información que los alumnos son capaces de sacar de los artículos sin que se le presente al usuario una tabla como la que tenemos en el apartado anterior, el alumno de primero y segundo de secundaria, después señalar la definición, el género y el número; se queda bloqueado y no observa mucho más. Esto no es un problema debido al *DERAE*, sino es un problema asociado al poco uso que estos alumnos hacen del diccionario, sobre todo del diccionario en papel. También se debe a la escasa formación lexicográfica que tienen los docentes españoles, los cuales desconocen en muchas ocasiones las utilidades que tiene un diccionario más allá de para ver cómo se escribe tal palabra o qué significa. Estos mismos alumnos, al darle el apoyo de la tabla, rellenaban los apartados reservados a la categoría gramatical, al género y al número, los ejemplos de uso en el 100 % de las ocasiones; mientras que debido a la falta del conocimiento de la palabra *acepción*, solo algunos rellenaron satisfactoriamente este apartado. Con la información sobre la categoría gramatical, hay un porcentaje de acierto del 100 % cuando se trata de una categoría distinta al sustantivo, sin embargo cuando se trata del nombre, como en el *DERAE* se marca a través de la abreviatura de su género, lo que hace que en más del 75 % de los alumnos matriculados en el primer curso digan que no saben la categoría o que no se indica, hecho causado también por la falta de asentamiento del conocimiento relacionado con las categorías gramaticales, pues a pesar de estar en los currículos de quinto y sexto de primaria, los alumnos llegan a las aulas de secundaria con estas lagunas.

En el resto de las informaciones, no hay un patrón seguido por los alumnos, debido a que realizaban la actividad sin saber qué les estaba pidiendo, al menos era lo que ellos me decían, que no entendían qué les pedía con observaciones complementarias o que

dónde tenían que buscar las frases hechas que en el diccionario solo había palabras y no frases.

Tras la explicación de qué era cada tipo de información que yo les estaba pidiendo y dónde se encontraba en el diccionario, mejoraron en casi todos los apartados, a excepción de las frases hechas, que no acababan de localizarlas bien y en los tecnicismos; pues muchos entendieron que todas las acepciones que tenían alguna abreviatura era un tecnicismo.

En los cursos de tercero y cuarto han sido menos las dificultades, con la excepción de los alumnos de origen chino que registraban problemas semejantes a los del ciclo inferior cuando no se le dio la tabla y cuando se le dio sin explicación previa, problemas que se resolvieron tras las explicaciones oportunas y ya no hubo grandes diferencias entre todo el grupo. Tras las explicaciones, la única información que no quedaba muy clara en algunas de las ocasiones debido a la falta de numeración, era la de las frases hechas, debido a que en algunas ocasiones las entendían como subapartados de la última acepción, lo que les llevaba necesariamente al error. En cualquier caso, se trata de un error que han cometido menos de una tercera parte del grupo, entre los que se encontraban los alumnos extranjeros y algunos alumnos españoles con ciertas dificultades. Además, cabe la posibilidad de que esto fuera el error de uno que se ha transmitido a otros, debido que aunque se pide que se trabaje en ocasiones de forma individual, no siempre cumplen.

El alumnado de bachillerato, sobre todo los del último curso no han planteado ninguna dificultad al localizar la información, a partir de la tabla. Pues a pesar de que algunos no sabían qué era una acepción, entendieron qué se les preguntaba por el contexto. Ahora bien, en la búsqueda de información sin guía, echaron en falta la etimología, debido a que son usuarios del *DLE* en línea, que sí recoge esta información.

En cuanto a las abreviaturas empleadas en el *DERAE*, con la excepción del sustantivo masculino o femenino, el resto son bastante fáciles de deducir, con lo que cuando un alumno no sabe o acierta (a veces, al realizar las actividades no lo sabían, pero les pedí que usaran su intuición, por ello utilizo el verbo *acertar*) es porque no conoce la palabra que abrevia o no la utiliza. Por ejemplo, ningún alumno dedujo *antecopretérito*, ni *antepostpretérito*, ni *antepretérito*; ni tan siquiera los de bachillerato. No obstante, olvidando esas excepciones, gracias a la leyenda, los alumnos no tienen ningún problema

en interpretar las informaciones que se codifica con estas abreviaturas. Tampoco conocen ningún alumno algunas marcas diatómicas como *Heráldica*, con lo que se justifica el hecho de que nadie la deduzca ni sepa qué palabra buscar que esté marcada como tal.

En lo que tiene que ver con las definiciones no presentan problemas los sustantivos comunes concretos, debido a que las definiciones son descripciones bastantes generales y sencillas que permiten al usuario hacerse una idea suficientemente exacta del referente que designan; pero la situación se complica, sobre todo en los cursos inferiores con algunos sustantivos abstractos, debido a que en muchas ocasiones la descripción es una simple equivalencia semántica que el alumno no siempre conoce, como explico también en el apartado designado a la definición. En cualquier caso, sobre todo en el caso de los alumnos extranjeros y muchos de los que no entienden la definición aislada, consiguen comprender la totalidad del significado gracias al uso de los ejemplos, hasta tal punto que algunos alumnos miran directamente los ejemplos en lugar de leer la definición.

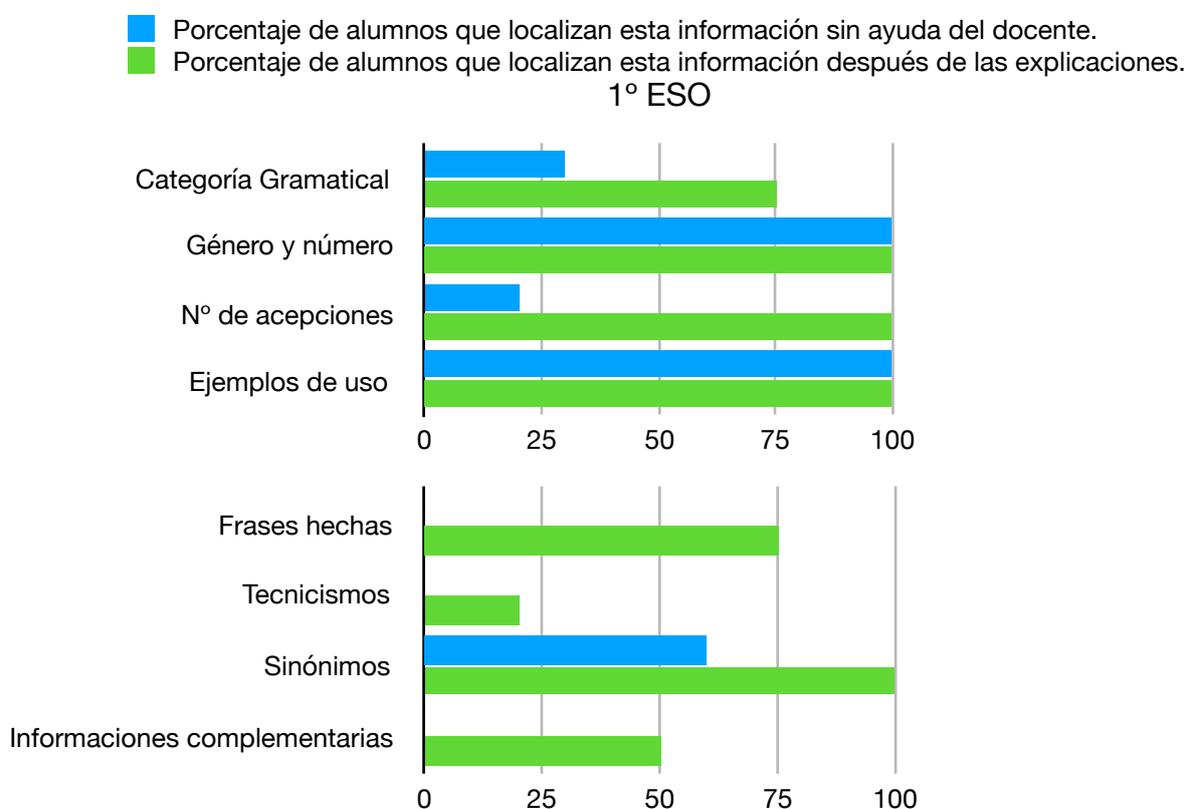
En el caso de la definición de los verbos, no encierra grandes problemas por ninguno de los alumnos debido a que les ayuda la definición apoyada en otro verbo que guarde cierta relación léxico- semántica con la palabra definida en ese sentido; las remisiones de los apéndices que ayudan al uso para elaborar textos; y los ejemplos que dan pistas también de cómo insertar la acepción en un texto. En cualquier caso, solamente los alumnos mayores los de cuarto y bachillerato, son capaces de descifrar por completo la información que se aporta en el artículo lexicográfico sobre el uso dentro de la oración de los verbos, debido a que los estudiantes de los cursos inferiores no tienen asumidos los conceptos de transitividad, intransitividad o pronominal; por poner unos ejemplos. A pesar de todo esto, resultan estos artículos para los alumnos extranjeros muy productivos, pues copian y aprenden en muchas ocasiones estructuras que localizan en los ejemplos de uso.

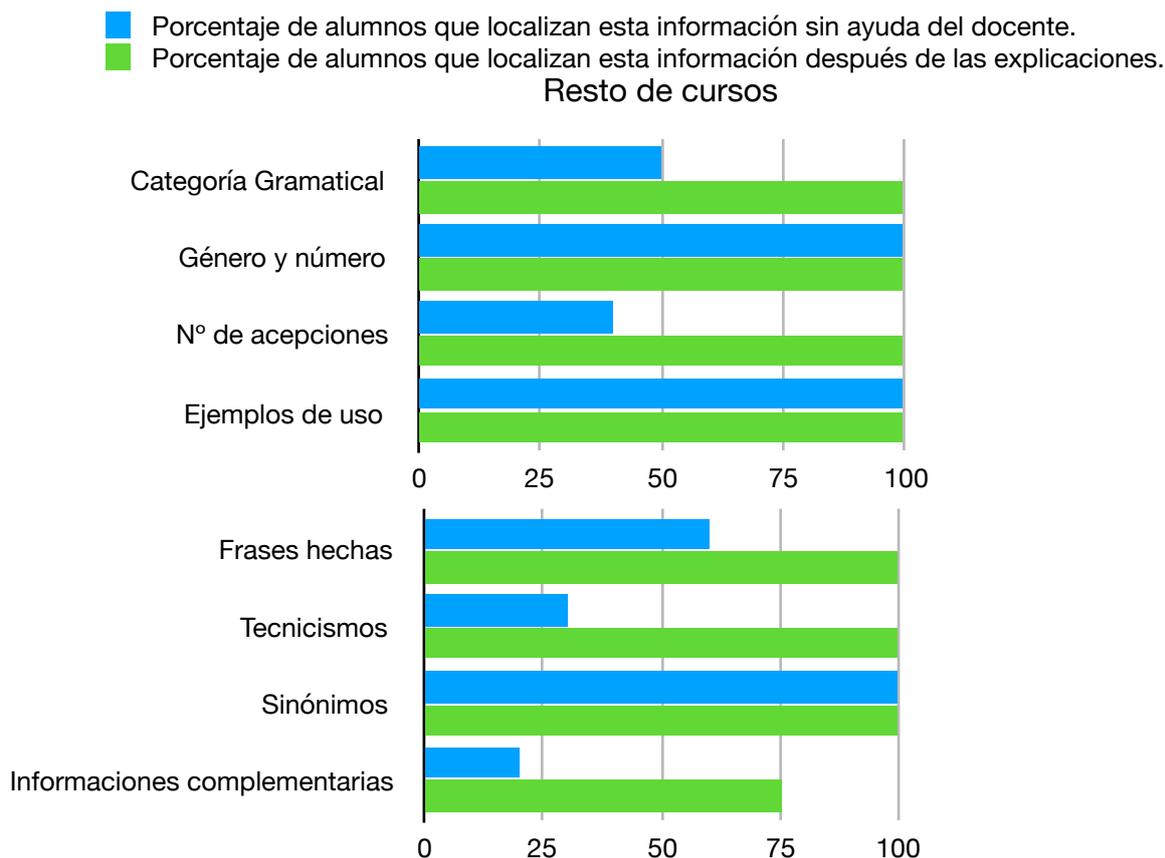
En lo que se refiere a las descripciones de los adjetivos, es donde más problemas suelen encontrar los alumnos, sobre todo los más pequeños y los extranjeros, para llegar en algunas ocasiones a la idea que se define, debido, como indico en el apartado de las definiciones, a que en muchas ocasiones la definición supone un reenvío a una nueva consulta y, cuando esto se repite, hace que el alumno abandone sin conseguir los objetivos.

En ocasiones, cuando se trata de una palabra derivada, las definiciones, como hace también el *DLE*, utilizan la palabra primitiva en las definiciones, como ocurre con

**ciudadanía, ciudadano, na y ciudad.** Este hecho da lugar a grandes resultados cuando el usuario conoce la palabra primitiva, pero cuando no es así, se inicia una cadena de reenvíos y consultas encadenadas que hacen que el usuario llegue a perderse sin comprender la totalidad del sentido que se busca.

A continuación añado un diagrama de barras del primer curso y otro del resto de los alumnos con los resultados obtenidos en cada curso sobre las informaciones que eran capaz de localizar en los diferentes artículos lexicográficos propuestos. La razón por la que hago esta distinción es porque es en el primer curso donde por razones curriculares, los alumnos presentaron mayores dificultades para localizar las informaciones del diccionario.





En cualquier caso, lo que ocurre es que es tradición en la lexicografía didáctica española tener diccionarios multifuncionales, que sirvan para muchos grupos de usuarios, pues cuanto más grande sea el abanico de usuarios potenciales a los que puede ofrecerse, más ejemplares se venderán, no olvidemos que al final de todo el proceso, el diccionario es un producto. El problema es que cuanto más amplio es el abanico de usuarios potenciales, menos especializado es el diccionario, y por tanto más problemas tiene que enfrentar para contentar a todos los públicos sin variar el tamaño del diccionario o la calidad de las informaciones.

Por ello, yo considero que este diccionario sobrepasa los conocimientos de los usuarios de los primeros cursos de secundaria y no llega a satisfacer del todo las necesidades del alumnado de Bachillerato, pues, como se ha dicho, el alumnado de bachillerato trabaja con textos muy específicos, donde se emplea mucho léxico de uso restringido que no se incluye en el lecionario del *DERAE*. Además, para los comentarios léxico- semánticos que tienen que empezar a hacer también necesitan las etimologías, y este diccionario tampoco las recoge.

En cuanto al uso del *DEREA* como diccionario monolingüe para extranjeros, es factible, pues en la mayoría de los casos, cuando se trata de un usuario con un nivel de B1 o superior, no hay grandes consultas potenciales que no puedan ser resueltas por esta obra. No obstante, sobre todo en el caso de alumnos que tienen una procedencia con una grafía y un sistema fonológico muy distinto al nuestro, como es el caso de los alumnos chinos y los alumnos africanos, tienen problemas para la acentuación de las palabras y para la separación silábica, problemas para los que el *DEREA* no plantea soluciones como sí hace el *DIPELE*.

En cualquier caso, como material de ayuda y de apoyo en el aula, el *DEREA* cumple perfectamente los objetivos marcados, para el alumnado de secundaria con el español como lengua materna, no habrá que utilizar otro diccionario para las consultas, a menos que pertenezca a un uso muy restringido que no se incluya en el leuario. En cambio, el alumnado de Bachillerato tendrá también el *DLE* para complementar la información que no le da el *DEREA* y el alumnado extranjero, en aquellos casos en los que duda de la separación silábica, consultará el *DIPELE*.

El *DEREA* es una obra lexicográfica de gran valor, como hemos podido ver a lo largo de todo el trabajo, y sus posibles deficiencias obedecen a los límites espaciales que plantea su formato, a que hay que escoger un número de lemas y acepciones y unas informaciones de esas palabras. Por tanto, es imposible crear un diccionario que sirva para todo y, aunque el *DEREA* da respuesta a un número muy elevado de consultas de diferentes índoles, siempre habrá alguna consulta que no quedará resuelta y haya que emprender una nueva búsqueda en otro diccionario. Esto implica, necesariamente, que el profesor debe tener varios diccionarios en el aula que den distintas respuestas a las consultas, lo que implica en muchas ocasiones una inversión por parte de los centros educativo a la que no pueden hacer frente.

Ahora bien como propuesta de mejora, yo planteo las siguientes opciones y las justifico con los resultados obtenidos y los comentarios de los propios alumnos:

- a) La inclusión de las etimologías, me parece que es un trabajo que la Academia ya tiene hecho para el *DLE* y que colocada en una posición similar a la de este diccionario no ocuparía mucho espacio a la par que ofrecería consultas que determinadas asignaturas del currículo exigen a cuarto de secundaria y bachillerato.

- b) En el caso de la abreviatura que designa al sustantivo femenino y al masculino, añadiría la abreviatura «s.» delante del género, para que los alumnos deduzcan con más facilidad.
- c) Numeraría las unidades compuestas para que los estudiantes puedan referirse a ellas igual que hacen con las acepciones, a la vez que identifiquen mejor donde empieza y acaba una acepción de estas unidades.
- d) Revisaría las definiciones que implican nuevas consultas y estas otras nuevas, con idea de que el alumno no se pierda en las remisiones consecutivas.
- e) Inclusión, si pretende ser un diccionario que de respuesta a los alumnos extranjeros que estudian en los centros españoles, de la información relativa a la separación silábica, cosa que no recomiendo que sea en el mismo lema como *DIPELE*, sino en un paréntesis informativo próximo al lema.
- f) Cambiaría el destinatario del diccionario, pues considero que la información que se aporta es escasa para el alumno de bachillerato, que ya utiliza otros diccionarios más generales. Dejando, por tanto, el usuario que se suponía en su primera edición, secundaria y cuyas necesidades se acercan más a las del alumnado extranjero que a las de bachillerato, aspecto que por otra parte, se podría aclarar en los paratextos.

## 7. Conclusiones

Se comenzó este trabajo abordando las características externas e internas del *DERAE*, estudiando tanto su macroestructura como su microestructura que nos ayudasen a comprender qué información recogía este diccionario y cómo la recogía. Una vez comprendimos todas las características que conforman esta obra lexicográfica, justificadas en la mayoría de las ocasiones por el perfil del usuario al que se dirige y por las limitaciones que presenta el formato en el que se presenta, pues a pesar de existir las aplicaciones en línea, me decanté por el estudio del *DERAE* (2016) en el formato papel.

Este análisis previo me ha ayudado a la elaboración de un material didáctico inserto y justificado en la programación de la asignatura que imparto en el Instituto de Secundaria donde trabajo, *Lengua Castellana y Literatura*. En las clases de esta asignatura y con la colaboración de mis compañeros de departamento que me cedieron a algunos de sus alumnos con el fin de que el grupo fuese más heterogéneo, se han realizado unas actividades de diferente tipo. La variedad en las actividades planteadas ayuda al desarrollo

integral del alumnado y a unos resultados más fiables en este trabajo, pues hemos utilizado diferentes estrategias para conseguir también la implicación por parte del alumnado, pues sin ellos esto no hubiera sido posible.

En la evaluación de las actividades propuestas y del análisis previo realizado, he podido comprobar aspectos mejorables, aunque el primero pasa por no incluir al alumnado de bachillerato en el perfil de usuarios potenciales, pues los más pequeños a los que se destina el diccionario tienen doce años y los mayores, pueden tener hasta los veinte o veintiuno. Se trata de una horquilla demasiado amplia con estudios y asignaturas demasiado dispares y con conocimientos lingüísticos muy distintos. Por ello, me gustaría apostar por dos diccionarios parecidos pero diferentes, uno para secundaria y otro para bachillerato.

En cuanto a las preguntas planteadas al inicio relacionadas con el uso del *DERAE* con el alumnado extranjero y no que se contestan en ninguna zona de la obra, podemos afirmar que salvo las dudas planteadas sobre la separación silábica, responde a un gran número de las consultas potenciales de estos usuarios.

Como colofón a estas conclusiones, y por consiguiente a este trabajo, me gustaría resaltar la importancia que tiene y que debe tener el diccionario en la enseñanza, sobre todo en estos cursos de secundaria que asientan el léxico que los alumnos van a utilizar el resto de su vida. El diccionario ha de ser un material didáctico recurrente, de la misma forma que lo es el libro de texto o el cuaderno de clase y para que esto sea posible es necesario la implicación del docente.

Los docentes españoles, ni tan siquiera los que imparten la materia de *Lengua Castellana y Literatura*, no tienen unos conocimientos en lexicografía completos, debido a que en los planes de estudio universitario, ni tan siquiera las filologías, no existe de forma obligatoria una asignatura relacionada con la lexicografía, o al menos yo no la tuve en la Universidad de Extremadura y los profesores con los que comparto departamento tienen las mismas experiencias.

Estas deficiencias en la formación de los docentes españoles, junto con la corta vida que tiene en nuestra lengua la lexicografía monolingüe didáctica, provoquen que el profesor carezca de herramientas para examinar y valorar los diccionarios antes plantear actividades con ellos que utilicen más que las definiciones; e incluso para recomendar la

adquisición o la simple consulta de un diccionario u otro a un alumno que nos pide consejo. Estos aspectos deben mejorarse desde la Universidad para que llegue el efecto a los institutos, donde el aprendizaje por descubrimiento que conlleva el uso del diccionario es motivador y dinámico, asienta conocimientos que pueden permanecer toda la vida.

## 8. Referencias bibliográficas

- ALVAR EZQUERRA, Manuel (dir.) (2000): *Diccionario del Español para Extranjeros: Para la Enseñanza de la Lengua española a Extranjeros*, VOX- Bibliograf. S.A. Larouse editorial. [cit. *DIPELE*]
- CASTILLO CARBALLO, María Auxiliadora (2003): «La macroestructura del diccionario» en Medina Guerra, Antonia (coord.) (2003): *Lexicografía española*. Barcelona, Ariel. pág. 79- 102.
- (2003):«La microestructura del diccionario: la definición» en Medina Guerra, Antonia (coord.) (2003): *Lexicografía española*. Barcelona, Ariel. pág. 127- 150.
- y Juan Manuel GARCÍA PLATERO (2003): «La lexicografía didáctica» en Medina Guerra, Antonia (coord.) (2003): *Lexicografía española*. Barcelona, Ariel. Pág. 333- 352.
- DE LA CONCHA, Victor (2005): «Presentación del *Diccionario del estudiante*» en « [https://www.rae.es/sites/default/files/Intervencion\\_de\\_Victor\\_Garcia\\_de\\_la\\_Concha\\_presentacion\\_Diccionario\\_del\\_estudiante.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Intervencion_de_Victor_Garcia_de_la_Concha_presentacion_Diccionario_del_estudiante.pdf)» [Consulta 02/02/2020]
- GARCÍA SANZ, Emma (2009): *EL diccionario: su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Una vuelta más de tuerca*. Trabajo de fin de máster, Universidad Antonio de Nebrija, Madrid, España. Disponible en «<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:70ff1551-74ac-4080-b338-da15628321b9/2011-bv-12-11garc-a-sanz-pdf.pdf>» [Consulta 11/07/ 2019]
- GARRIGA ESCRIBANO, Cecilio (2003): «La microestructura del diccionario: informaciones lexicográficas» en Medina Guerra, Antonia (coord.) (2003): *Lexicografía española*. Barcelona, Ariel. pp. 103- 126.
- GUTIÉRREZ CUADRADO, Juan (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid, Santillana. [Cit. *Diccionario Salamanca*]

- HAENSCH, Günther y OMEÑACA, Carlos (1997 [2004]): *Los diccionarios del español en el siglo XXI*. 2ª edición corregida y aumentada. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- HERNÁNDEZ, HUMBERTO (2015): «Lexicografía académica y lexicografía didáctica: ¿Relaciones excluyentes o conceptos complementarios?» *Nueva Revista de Filología Hispánica*, vol. LXIII, núm. 2, 2015, pp. 423 - 443. El Colegio de México, A.C. Distrito Federal, México.
- MALDONADO GONZÁLEZ (2002) (1996): *Diccionario de uso del español actual Clave*, Madrid, SM. [cit. como *Clave*].
- MARTÍNEZ DE SOUSA, José (2009): *Manual básico de lexicografía*. Ediciones Trea, S. L., Gijón.
- (2005): «*El Diccionario del estudiante*» en «[www.martinezdesousa.net/dic.estudiante.pdf](http://www.martinezdesousa.net/dic.estudiante.pdf)» [Consulta 13/08/2019]
- MOLINER, María (2007): *Diccionario de uso del español*, 3º ed., Madrid, Gredos. [cit. como *DUE*]
- PORTO DAPENA, José Alvaro (2002): *Manual de técnica lexicográfica*. Arco/Libros, Madrid.
- PRADOS ARAGONÉS, Josefina (1996): *Tu diccionario. Descúbrelo y aprende a manejarlo*. Delegación Provincial de la Conserjería de Educación y Ciencia de Huelva. El Monte, Caja de Huelva y Sevilla.
- (2000) «El diccionario y la enseñanza de la lengua», en Ruhstaller y J. Prado Aragonés (2000) pág. 171- 191.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2006): *Diccionario esencial de la lengua española*. Madrid, Espasa calpe. [cit. *Diccionario esencial*]
- (2016): *Diccionario del estudiante*. 3ª ed. Madrid, Taurus. [cit. *DERAE*]
- (2005): *Diccionario del estudiante*. 1ª ed. Madrid, Santillana. [cit. *DERAE*]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., Madrid, Espasa. [Cit. como *DLE*]

- REY CASTILLO, Marisol (2017): «Criterios macroestructurales y microestructurales en los diccionarios monolingües para el aprendizaje del léxico en español como lengua extranjera: entre la teoría y la práctica» en *MarcoELE Revista Didáctica Español como Lengua Extranjera*, núm. 25, julio- diciembre 2017. pp. 1- 34. Disponible en «<http://www.redalyc.org:9081/home.oa?cid=4628928>» [Consulta 11/07/2019]
- RUHSTALLER, Stefan (2003): «Las obras lexicográficas de la Academia» en Medina Guerra, Antonia (coord.) (2003): *Lexicografía española*. Barcelona, Ariel. pág. 235-261.
- SECO, Manuel (2005): «Presentación del *Diccionario del estudiante*» en «[https://www.rae.es/sites/default/files/Intervencion\\_de\\_Manuel\\_Seco\\_presentacion\\_Diccionario\\_del\\_estudiante.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/Intervencion_de_Manuel_Seco_presentacion_Diccionario_del_estudiante.pdf)» [Consulta: 02/02/2020]
- , Olimpia ANDRÉS Y Gabino RAMOS (2011): *Diccionario del español actual*, 2vols., Madrid, Aguilar. [1.ª ed.: 1999; cit., como *DEA*].
- ZAMORA, Elena: «Presentación del *Diccionario del estudiante*» en «[https://www.rae.es/sites/default/files/DEstud\\_Presentmanana\\_Elena\\_15\\_sept\\_2005.pdf](https://www.rae.es/sites/default/files/DEstud_Presentmanana_Elena_15_sept_2005.pdf) » [Consulta: 02/02/2020]