

LA COHERENCIA EN LOS DICCIONARIOS MONOLINGÜES DE ESPAÑOL: EL PAPEL DEL USUARIO

Isabel Sánchez López
Universidad de Alicante

Narciso M. Contreras Izquierdo
Universidad de Jaén.

0. INTRODUCCIÓN

'I will catch you with a easy one now!... You know what a fish is?'
'But how? It's a thing that does live in the sea, and in river and pond too. It does swin, and people does eat it for food'
'I know I would catch you! You really wrong this time! The dictionary ain't say anything like that! It says is a animal living in water, is a vertebrate cold-blooded animal having gills throughout life and limbs, if any, modified into fins. You see!... All the time I did think a fish was just like what you say, but now I find out for truth what it really is!...'

(Sam Selvon, *A Brighter Sun*, 1952)

Esta cita nos muestra de forma anecdótica, pero no por ello menos cierta, la distancia que existe entre los diccionarios y sus usuarios. Partimos de la convicción de que toda obra lexicográfica es básicamente una herramienta didáctica:

[...] si los diccionarios son esos libros útiles que encierran la respuesta a muchas preguntas; si son esos instrumentos de consulta que todos hemos aprendido a manejar desde pequeños; si son esa herramienta imprescindible para manejar el lenguaje con mayor dominio y precisión, entonces está claro que el diccionario es ese libro indispensable para todos los que estamos preocupados por un uso responsable de la lengua (Maldonado, 2001: 120).

Dicha función didáctica es aún más evidente en los diccionarios destinados a la enseñanza de la lengua, y más concretamente en los que se dirigen al estudiante extranjero, los llamados diccionarios monolingües de aprendizaje (DMA). Sobre éstos, ya en la última década del siglo pasado Martínez Marín (1990: 310) resalta el hecho de que funcionen como material de apoyo no sólo en trabajos de decodificación, sino también en las actividades de composición, auténtica novedad con respecto a los generales de lengua, pues presentan numerosas indicaciones tanto de carácter semántico como pragmático y gramatical con el fin de ayudar en las tareas de composición textual¹.

Para ello debe tomarse como base de referencia una lengua real y actual que sirva para desarrollar la interlengua del alumno, con lo que éste podrá comunicarse adecuadamente en cualquier situación. Pero, ¿cómo debe el DMA ofrecer todo este caudal informativo? Debemos tener presente que este producto es una «construcción» textual basada en unos preceptos o normas a modo de plano sobre el cual se crea el edificio lexicográfico. Una de estas normas es la coherencia, entendida como la adecuación de todos y cada uno de los elementos y partes de la obra a las necesidades de quien la maneja.

¹ Son varios los autores que han insistido en la necesidad de que estos diccionarios incluyan abundante información gramatical, puesto que a diferencia de los hablantes nativos, los extranjeros no pueden suplir ciertos vacíos de información con su propia competencia o incluso con su intuición lingüística. Entre otros destacamos a Alvar Ezquerro (1997: 127), Hernández (1996: 203) o Sinclair (1987: 104). No obstante si realmente estas obras han de llevar al aprendiz a alcanzar un alto grado de competencia comunicativa no se debe obviar la información de carácter pragmático y sociolingüístico.

1. EL PAPEL CENTRAL DEL USUARIO

En los últimos años el destinatario se ha erigido en figura central de muchos planteamientos metalexicográficos, pero pocos se han preocupado en realidad de acercarse a él para conocer sus necesidades y expectativas reales:

Factores como el nivel de lengua, nivel de competencia comunicativa han sido de los que generalmente han estado más presentes al hablar del protagonismo del usuario de un diccionario en la elaboración del mismo. Pero sólo como aportación teórica, como reflexión metalingüística. Es difícil creer, tal y como podemos revisar, que se haya tenido esto en cuenta, al menos en la lexicografía monolingüe de aprendizaje, ya que la escolar ha avanzado algo más (Hernández, 1998b: 50).

Por lo que se refiere a los DMA del español, un solo hecho nos sirve para confirmar tal afirmación: no existe ni un solo repertorio de este tipo que indique con precisión a qué nivel de aprendizaje se dirige, algo fundamental por ejemplo a la hora de confeccionar manuales de E/L.E. Esto nos lleva a la abstracción de suponer que estos diccionarios pueden ser utilizados por un amplio abanico de estudiantes, independientemente del grado de desarrollo de su interlengua², deficiencia muy grave que no ha solucionado ninguna obra para el español.

Aunque pueda sorprender, no se especifica con claridad a quién se destina el diccionario, y cuando se hace es de forma muy vaga o excesivamente amplia, lo que provoca una polivalencia nada deseable (Haensch, 1982: 251).

Para que un repertorio lexicográfico responda a las expectativas del usuario ha de mantener la coherencia en el tipo y cantidad de información ofrecida, pero adaptándose lo más posible a las características de aquél. Alvar Ezquerro (2001: 21) señala que habrían de tenerse en cuenta factores como la edad, el nivel de instrucción, la formación lingüística o la profesión, coincidiendo con lo que una década antes ya había propuesto Bejoint (1990: 209): «Factors like the age of the users, their level of competence in the language, their present or future occupation, whether it is a first or a second language, what dictionaries are being used, etc. will have to be taken into consideration».

2. LOS DMA ESPAÑOLES

En los primeros pasos del estudio de una lengua extranjera son más útiles los diccionarios bilingües, mientras que en una fase posterior, en la que se producen textos más complejos son necesarios repertorios monolingües adaptados a unas necesidades concretas. En el panorama español actual, aunque se están realizando esfuerzos para ofrecer materiales adecuados todavía queda mucho por hacer, debido precisamente a la indefinición del destinatario y a la polivalencia ya comentada. Por otro lado, la oferta editorial presenta un tipo de obra que en teoría se emplea a partir de un nivel intermedio, por lo que existe una inmensa laguna para los estadios avanzados y superiores.

Un espejo en el que se deberían mirar estas obras es el de la adquisición de la lengua materna, en donde se han llevado a cabo profundos análisis que han derivado en la mejora de la confección, consideración y adecuación del diccionario en cada etapa. Frente a la práctica unanimidad y acuerdo en cuanto a los niveles de aprendizaje de lenguas, los DMA españoles se basan en cambio en una clasificación excesivamente simplista, agrupando de manera muy imprecisa a sus posibles usuarios.

Tal y como señala Calderón (1994: 14), en la breve historia de la lexicografía pedagógica podemos percibir claramente dos perspectivas enfrentadas. Por una parte encontramos la opinión de autores y metalexicógrafos que, fundamentada en estudios sobre el proceso de enseñanza de la lengua, subraya la importancia de concretar el perfil del estudiante, ya que éste ha de ser el que determine tanto la lengua que se va a enseñar como los materiales que sirvan de apoyo. Frente a esto, por otro lado, se opone la realidad editorial que, casi de espaldas a los planteamientos teó-

² Reparemos en el alto grado de concreción que en este sentido presenta el *Marco Común Europeo de Referencia Para las Lenguas*, en donde se analizan y explican los diversos niveles y subniveles que pueden establecerse en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua.

ricos, ofrece «productos demasiado generales o ambiguos e incluso, a veces, contradictorios con respecto al destinatario de una obra».

Bien es cierto que no todo es tan desolador, y sería injusto no destacar algunas de las aportaciones que presentan estos diccionarios. Así por ejemplo (Sala Caja, 2001: 100 y ss.), se ha comenzado a dejar atrás la norma académica como criterio para la exclusión de ciertas voces. Sin embargo, deben aspirar a ser más que una simple puesta al día del caudal léxico, puesto que no se trata sólo de qué se define sino de cómo se define. Podemos decir que se aprecia una vocación pedagógica más amplia, que no puede limitarse a la mera interpretación de las unidades, sino que ha de procurar el desarrollo activo de la competencia léxica. Para conseguirlo, comienzan a incluir información relativa al uso de las unidades léxicas, tanto sociolingüística como pragmática.

Del mismo modo, se están produciendo innovaciones en la teoría definicional, pues se intenta definir de manera más transparente mediante un vocabulario básico controlado y sistematizando algunas estructuras definitivas empleadas en campos semánticos cerrados. Por último, al potenciarse la capacidad codificadora, se presta atención de algún modo a los errores básicos en el proceso de aprendizaje.

No obstante, lo dicho no significa que no quede pendiente una amplia labor en la mejora de estas obras. Muy al contrario, su empleo aún presenta ciertas dificultades, como la excesiva codificación, la lengua de las definiciones o la metalengua con la que se redactan las instrucciones de uso (ibid.: 105).

Esto se traduce en demasiadas ocasiones en una falta de aprovechamiento de todo su caudal informativo, por lo que a nuestro entender el profesor debe guiar su manejo, adiestrando al aprendiz en el uso preciso de distintos diccionarios, pues ha de comprender que las diferentes actividades comunicativas (de comprensión y producción oral y escrita) deben apoyarse en diversos recursos lexicográficos (Hernández, 1998a: 16)³.

Evidentemente, el profesor debe estar preparado para ello, algo que en la actualidad es más un deseo que una realidad. Hemos de reparar en que la actualización didáctica del formador, por lo que se refiere a los materiales que utiliza, se orienta casi exclusivamente al conocimiento y análisis de manuales y herramientas complementarias, olvidando que el diccionario constituye uno de los pilares básicos en el aprendizaje de una lengua.

Por tanto, el profesor, como docente y especialista en la materia, tiene el compromiso y la obligación de conocer estas obras con el fin de poder seleccionarlas en función de su adecuación a las diferentes etapas educativas y situaciones comunicativas y académicas.

3. ESTUDIO DE LA COHERENCIA EN LOS DMA ESPAÑOLES

A nuestro entender, son varios los aspectos a través de los cuales podemos comprobar si los diccionarios que se proponen para la enseñanza de E/LE son coherentes. De entre todos ellos hemos tomado en consideración para nuestro estudio los más importantes desde el punto de vista del usuario, como son las introducciones y prólogos, la selección léxica realizada, la claridad de las definiciones y el tratamiento del error.

3.1. PRÓLOGOS E INTRODUCCIONES

Comenzando por los apartados introductorios de estas obras (prólogos, introducciones, guías de uso) reparamos en primer lugar en la general indefinición del grupo al que están destinadas. Éste se presenta de una forma muy imprecisa, y así en el DEPE sólo se cita al «estudiante de español», mientras que en el CLAVE, a pesar de asumir que su determinación ha de ser previa a la tarea de elaboración del diccionario, no concreta en absoluto pues afirma que «aspira a convertirse en un instrumento de consulta útil para quienes consideran nuestra lengua como el mayor legado de nuestros antepasados», aunque sus autores reconocen que «no ha sido tarea fácil elaborar un diccionario para un sector tan amplio de destinatarios».

Entre los potenciales usuarios del DSLE se cita tanto a nativos y extranjeros como a los profesores que enseñan español. Por su parte, para el DLE (*Introducción*: IX) son «estudiantes que deseen iniciarse o perfeccionar su dominio de la lengua española» por un lado y por otro el «pro-

³ Se ha destacado este papel activo del profesor, proponiéndose algunas recomendaciones para la elección de herramientas lexicográficas: Castillo (2000: 189), Hernández (1998: 16), Sala Caja (2001: 106), Strevens (1987).

fesor que se dedica a impartir dicha lengua», y aunque en el DIPELE (*Presentación*: IX) se precisa algo más, pues «su objetivo es proporcionar a los estudiantes de español de nivel intermedio [*como segunda lengua o como lengua extranjera*⁴] la ayuda que necesitan para leer, hablar y escribir nuestra lengua con más eficacia», no dejan de citarse otros grupos, como son los hablantes nativos de entre doce y dieciséis años, y todos aquellos que quieren aprender o perfeccionar la lengua española. Es por esto por lo que se propone este repertorio como eslabón entre el diccionario bilingüe y el monolingüe —en el caso de los extranjeros—, y entre los escolares y los demás diccionarios (generales, especializados...) por lo que respecta a los nativos.

Por último, el GDUEA (*Introducción*: 9) se dirige «al estudiante extranjero y el profesor de ELE, sin dejar de lado al profesor de lengua española en los centros docentes reglados». Algo interesante de esta obra, y que prueba la diversidad que venimos comentando, es que afirma que la información que incluye para el alumno extranjero puede del mismo modo ser beneficiosa en el caso del nativo.

En otro orden de cosas, si partimos de la idea de que un diccionario es una herramienta didáctica, estos apartados deberían considerarse sus «instrucciones de uso», por lo que sin duda han de ser comprensibles, tanto por la forma como por el contenido, para quien los lee. Debemos ser conscientes de que en muchas ocasiones el lector no posee una amplia formación lingüística, hecho que no parece haberse tenido en cuenta al redactar fragmentos como el que presentamos:

[...] el sonido linguointerdental representado por las grafías z (ante a, o y u) y c (ante e e i) para las que muchos hispanohablantes usan el sonido fricativo [s]; por otro lado, el sonido lateral palatal representado por la grafía ll, que lleva mucho tiempo confundiendo-se con el sonido medio palatal [y], en beneficio de este último (DIPELE: XII-XIII).

Se podría objetar que es el profesor el destinatario de esta información, pues debe ser el que oriente en su uso, pero a menudo las explicaciones que aquí encontramos parecen más bien justificaciones para los propios lexicógrafos:

A propósito de la definición de los verbos, en el inicio del proceso de redacción se pretendió llevar a la práctica una de las técnicas de definición que caracterizan a los diccionarios VOX: la de incluir entre paréntesis o corchetes el objeto directo y el indirecto para hacer posible la sustitución en los ejemplos de la definición por el definido. Sin embargo, se decidió no aplicar este criterio por razones diversas, aunque ello haya supuesto, y lo sentimos, caer en cierta heterodoxia lexicográfica (DIPELE: XVI).

Lo que acabamos de afirmar se confirma en otras obras, en las que sus introducciones se convierten en auténticos tratados de historia de la lexicografía:

Una gran parte de las obras lexicográficas que se publican en la actualidad son aún muy dependientes de lo que se hizo en la mayoría de las lenguas europeas en el siglo XVIII: tomar como punto de referencia la producción lingüística de autores literarios reconocidos y definir los significados según el uso que tales autores hacían de las palabras en sus escritos. Así se elaboraron los diccionarios de las correspondientes «Academias de la lengua» en países como Francia y España. Este procedimiento supuso en aquellos años una ruptura respecto a lo que se venía haciendo en lexicografía (GDUEA: 7).

Como decíamos, tanto el contenido como la forma han de adecuarse al potencial usuario. Un ejemplo de esta adecuación, por su claridad expositiva y cierto grado de informalidad, lo encontramos en el DSLE (*Prólogo*: IX):

Para marcar el uso de las acepciones de cada palabra partimos de lo normal o neutro, que no se señala. Se considera neutro un amplio uso social que abarca muchos registros. Lo normal es lo que se pue-

⁴ El subrayado es nuestro.

de decir en público o lo que se puede escribir en medios públicos, que no destaca ni como especialmente elevado ni como vulgar, ni muestra especial confianza con el interlocutor [...] Lo que no está marcado se considera normal y se puede usar, por consiguiente ante personas desconocidas sin peligro de ofenderlas o de hacer el ridículo.

3.2. LA SELECCIÓN LÉXICA

Un diccionario destinado a la enseñanza de una lengua extranjera que aspire a contribuir al desarrollo de la competencia del estudiante debe tener su base en la lengua que éste puede encontrar en sus intercambios comunicativos diarios. Sin duda, esto ha de verse reflejado en la selección léxica realizada.

Excepto el CLAVE y DLE, en cuyas introducciones no se comenta nada al respecto, el resto informa, si bien es cierto que con distinta profusión, sobre qué criterios han establecido para acoger entre sus páginas unas unidades léxicas y excluir otras. Un ejemplo es el DIPELE, bastante escueto, indicando tan sólo que han elegido las 22000 entradas que responden mejor a los fines propuestos.

El objetivo que se fija el DEPE es recoger la norma viva, por lo que en sus columnas podemos encontrar el léxico del español actual, habiéndose desechado lo anticuado. No obstante, esto último no parece cumplirse del todo, ya que en la relación de abreviaturas podemos encontrar la referida a este uso (ant., antiguo).

Por su parte, el DSLE es bastante preciso a la hora de determinar el tipo de léxico que presenta, desechando arcaísmos y dialectalismos, aunque en cuanto a los últimos parece existir cierto contrasentido, pues bajo la marca «restringido» dice recoger, entre otras, acepciones que pertenecen al léxico regional con el fin de que se conozcan de forma pasiva.

El GDUEA es el único del grupo que señala los materiales que ha empleado como base de referencia —en concreto el corpus Cumbre—, y por lo que refiere a la selección léxica dice haber excluido arcaísmos o términos obsoletos en nuestros días —si bien encontramos la marca «arc.»—, así como los regionalismos, ambos por su escasa funcionalidad en el conjunto de la lengua. Con esto pretende ofrecer, antes que un modelo normativo, la lengua usada en nuestros días.

A pesar de todas estas indicaciones, la experiencia del profesor de E/LE cuestionaría la inclusión en este tipo de obra de ciertas voces como las que reproducimos, y que pudieran considerarse poco productivas para un estudiante extranjero:

castillejo 5. *MEX* En un molino para triturar minerales, cada uno de los dos armazones verticales de hierro sobre los que descansan los ejes de las mazas.

flecha 3 *ARQ.* Distancia comprendida entre el vértice de un arco y la línea de arranque: La flecha del arco apuntado es más grande que la del arco de medio punto.

lábaro *RESTRINGIDO.* Estandarte de los emperadores romanos en el que había una cruz y la abreviatura de Cristo.

3.3. LA DEFINICIÓN

En toda la historia de nuestra lexicografía y en la metalexicografía más reciente la definición constituye el verdadero campo de batalla del diccionarista, pues de ella depende que sea posible aprehender la base semántica de las unidades léxicas sobre la que se construye su empleo en el discurso.

Si en todo repertorio lexicográfico la claridad y la inteligibilidad de la definición son indispensables por su carácter didáctico, es fácil comprender que en el DMA, debido a las especiales características de las personas a las que se dirige, lo que afirmamos es esencial.

No obstante, tan sólo tres de estos diccionarios (DEPE, DSLE, y DIPELE) hacen referencia a este aspecto tan fundamental, aunque es evidente que la ausencia de información al respecto no influye en la calidad de las definiciones. Por lo general, se incide en que se pretende que sean claras y precisas con el objetivo de que el usuario pueda entender y producir enunciados orales y escritos, ayudando a que la unidad definida se incorpore a su competencia léxica. Con este propósito, el DSLE emplea un sistema de definición en verbos y adjetivos que facilita lo que acabamos de comentar, mientras que el DIPELE, en aras de la sencillez, emplea sólo 2000 definidores.

Insistimos en la necesidad de mantener la claridad y la inteligibilidad como principios fundamentales que orienten su redacción, ya que podrían evitar algunas definiciones como las siguientes, en cierto modo inadecuadas por su redacción o por la excesiva codificación⁵:

baño 6 *Sometimiento de un cuerpo a la acción prolongada o intensa de un agente físico: baños de sol.*

coger 4 *Conseguir <una persona> capturar [a otra persona o a un animal]: Hemos cogido dos conejos esta mañana.*

3.4. TRATAMIENTO DEL ERROR

Ya hemos dicho que un diccionario que pretenda guiar la codificación lingüística ha de señalar las incorrecciones léxicas más comunes entre los hablantes no nativos. La adquisición de lenguas extranjeras ha venido investigando en este sentido, determinando los errores típicos de los aprendices en función de su grado de competencia. Como comentábamos, una importante deficiencia de estas obras consiste en no especificar claramente el nivel educativo al que van destinadas, por lo que probablemente tampoco se haya tenido en cuenta esta gradación a la hora de tratar el error.

El comportamiento de los DMA españoles ante este tema es bastante desigual, pues algunos no lo tienen en cuenta (GDUEA, DLE), y entre los que sí lo hacen aparecen también claras diferencias. Por ejemplo, el DEPE incluye incorrecciones, pero no comenta nada en la introducción. En su caso el DSLE no las trata, aunque se ocupa de ciertos aspectos léxicos como adjetivos que se utilizan con ser y estar o palabras contables y no contables.

Los otros dos diccionarios son un tanto más precisos. El DIPELE ofrece ciertas observaciones lingüísticas, indicando los errores más frecuentes en el uso léxico, señalando las preferencias de la RAE y dificultades que se observan en el proceso de aprendizaje de E/LE (ser y estar, estar y haber, preposiciones...).

El último diccionario analizado, el CLAVE, aporta una interesante novedad: además de un fichero donde recoge entre otras cosas incorrecciones habituales en la lengua⁶, es el único que analiza las causas del error. De todos modos, este fichero parece estar destinado a completar la formación del hablante de lengua materna, aunque puede ser útil para un estudiante de lengua extranjera.

Igualmente, el análisis de las columnas de estas obras nos hace ver que en ellas se recogen errores propios de hablantes que tienen el español como lengua materna –generalmente derivados de desviaciones de la norma o por cuestiones ortográficas– y no aquéllos que producen los que la aprenden como LE:

adelante \triangle *No se debe decir alante.*

financiar \square *La i nunca lleva tilde*

mercedario, ria \square *Dist. de mercenario (soldado)*

4. CONCLUSIONES

Lo realizado hasta el momento en esta vertiente de la lexicografía española es importante, ya que el nacimiento de los DMA de nuestro idioma, herramientas indispensables para el desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, ha abierto una vía imprescindible en la enseñanza de E/LE.

Las innovaciones que han traído consigo estas obras, como el acercamiento a las necesidades del destinatario, y que se traducen en información más adecuada y más profusa sobre aspectos pragmáticos y sociolingüísticos, han de ser la referencia para el perfeccionamiento de estos repertorios.

Sobre esta base se debe seguir trabajando para alcanzar la plena coherencia: el usuario debe convertirse de forma práctica –y no sólo teórica–, en el eje vertebrador de la labor lexicográfica destinada al estudiante extranjero. La aplicación de este principio general ayudará sin duda a la mejora de aspectos fundamentales como los que hemos analizado.

⁵ Somos conscientes de la dificultad que entraña redactar definiciones adecuadas, por lo que valoramos la función aclarativa que en estos casos cumple el ejemplo.

⁶ Los temas sobre los que centra su atención, además de los errores más frecuentes, son la acentuación, signos de puntuación, uso de mayúsculas, numerales, abreviaturas, topónimos, fórmulas de tratamiento y normas de redacción de escritos y trabajos.

BIBLIOGRAFÍA

DICCIONARIOS

- Alvar Ezquerro, M., dir. (2000): *Diccionario para la Enseñanza de la Lengua Española*, Barcelona-Alcalá de Henares, Vox-Universidad de Alcalá. (DIPELE)
- Gutiérrez Cuadrado, J., dir. (1996): *Diccionario Salamanca de la Lengua Española*, Madrid, Santillana. (DSLE)
- Maldonado, C., dir. (1997): *Diccionario de Uso del Español Actual*, Madrid, S.M. [edición electrónica]. (CLAVE)
- Maldonado, C., dir. (2002): *Diccionario de Español para Extranjeros*, Madrid, S.M. (DEPE)
- Sánchez, A., dir. (2001): *Gran Diccionario de Uso del Español Actual*, Madrid, SGEL. (GDUEA).
- Villar, C., coord. (2002): *Diccionario de la Lengua Española para Estudiantes de Español*, Madrid, Espasa. (DLE).

TEXTOS ESPECIALIZADOS

- Alvar Ezquerro, M. (1993): «Función del diccionario en la enseñanza de la lengua», en *Lexicografía descriptiva*, Barcelona, Vox, 165-175.
- Alvar Ezquerro, M. (1997): «Algunos aspectos de la presencia gramatical en el diccionario», en J. M. González Calvo y J. Terrón González (eds.), *Actas de las IV Jornadas de Metodología y didáctica de la lengua española: sintaxis*, Cáceres, Universidad de Cáceres, 115-130.
- Alvar Ezquerro, M. (2001): «Los diccionarios y la enseñanza de la lengua», en M. C. Ayala Castro, *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones, 13-29.
- Béjoint, H. (1990): «The teaching of dictionary use: present state and future tasks», en F. J. Hausmann et al. (eds.), *Dictionaries. An International Encyclopedia of Lexicography*, vol. II, Berlin/New York, Walter de Gruyter, 208-215.
- Calderón Campos, M. (1994): «Los diccionarios pedagógicos: algunas cuestiones previas», en *Sobre la elaboración de diccionarios monolingües de producción*, Granada, Universidad de Granada, 13-29.
- Castillo Carballo, M. A. (2000): «Norma y corrección lingüística aplicadas a la glosodidáctica», en M. Franco et al. (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del X Congreso Nacional de ASELE*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la universidad de Cádiz, 185-191.
- Gutiérrez Cuadrado, J. (1992): «Gramática y diccionario», en *Actas del I Congreso de la Lengua Española*, Sevilla, 637-656.
- Haensch, G. et al. (1982): *La lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*, Madrid, Gredos.
- Hernández, H. (1996): «El nacimiento de la lexicografía monolingüe española para usuarios extranjeros», en M. Rueda et al. (eds.), *Tendencias actuales en la enseñanza de ELE. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*, León, Universidad de León, Servicio de Publicaciones, 203-209.
- Hernández, H. (1998a): «La crítica lexicográfica: métodos y perspectivas», *LEA*, XX/1, 5-28.
- Hernández, H. (1998b): «La lexicografía didáctica del español: aspectos históricos y críticos», en R. Werner y M^a Teresa Fuentes Morán (eds.), *Lexicografías iberorrománicas: problemas, propuestas y proyectos*, Frankfurt am Main, Vervuert, Madrid, Iberoamericana, 49-79.
- Maldonado González, C. (2001): «Criterios para elegir un diccionario», en S. Ruhstaller y J Prado Aragonés, *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico*, Huelva, Publicaciones de la Universidad, 117-135.
- Martínez Marín, J. (1990): «El Diccionario y la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera», en R. Fente et al. (eds.), *Español como Lengua Extranjera: Aspectos generales. Actas del I Congreso Nacional de ASELE*, Granada, Universidad de Granada, 307-315.
- Sinclair, J. (ed.) (1987): «Grammar in the Dictionary», en *Looking up. An account of the COBUILD Project in lexical computing and the development of the Collins COBUILD English Language Dictionary*, Birmingham, Collins, 104-115.
- Sala Caja, L. (2001): «El Diccionario Salamanca de la Lengua Española y el Clave. Diccionario de Uso del Español Actual ¿pero de verdad son para hablantes no nativos de español estos diccionarios?», en *Cuadernos Canela*, 13, 101-106.
- Strevens, M. (1987): «The effectiveness of learners' dictionaries», en R. Burchfield (ed.), *Studies in Lexicography*, Oxford, Oxford University Press, 76-93.