

El diccionario como estrategia de inmersión lingüística: la adecuación de la técnica lexicográfica

JUAN MANUEL GARCÍA PLATERO
M.^a AUXILIADORA CASTILLO CARBALLO
Universidad de Sevilla

No son pocos los trabajos, de diferente índole, que en el ámbito de la glosodidáctica defienden el uso de los repertorios lexicográficos, pues se consideran herramientas fundamentales no solo para la descodificación, sino también para la codificación de la lengua meta. Algunas de las contribuciones al ámbito metalexicográfico se centran en detectar las deficiencias de los catálogos monolingües y bilingües presentes en el mercado, con el lógico fin de proponer mejoras que se adapten a las necesidades de los usuarios, si bien son más numerosas las propuestas de actividades para su empleo en el aula, haciendo hincapié en su eficacia, al margen incluso del ámbito léxico. En todo caso, la mayor parte de estas propuestas se centran, al igual que ocurre con los textos que ahondan en el conocimiento de las lenguas nativas, en niveles no muy avanzados del dominio idiomático.

En 2004 organizamos, junto con otros colegas, el XV Congreso de ASELE, en Sevilla, titulado “Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad”. Nos enfrenábamos ante una situación compleja en el aula dado que las múltiples circunstancias con las que se encuentran los docentes y aprendices aconsejaban metodologías eclécticas más allá de dogmas de fe. Es decir, sin dudar de la eficacia de los métodos comunicativos, también es cierto que no son pocos los materiales cada vez más especializados. En todo caso, hablábamos del deseo de mejorar lo que teníamos, pero a la vez de la necesidad de adaptarse a la realidad inmediata. Con el paso del tiempo y los lógicos avances tecnológicos, las cosas no han cambiado esencialmente en el ámbito de la lexicografía glosodidáctica. En efecto, aunque cuando se usan manuales en la práctica se intentan suplir carencias acudiendo a todo tipo de material para cumplir unos objetivos concretos en unas contexturas muy determinadas, las modificaciones se han hecho patentes en los diferentes niveles de conocimientos, mientras que los catálogos lexicográficos suelen reeditarse rutinariamente sin las necesarias actualizaciones, debido, como bien es sabido, a las carencias del propio docente, que se traduce en el hecho de que no tiene suficiente espíritu crítico para recomendar uno adecuado, lo que, a su vez, incide en las ventas del producto; de ahí que las editoriales no apuesten por la imprescindible renovación. Por ello, frente a la natural y positiva evolución de la lexicografía didáctica orientada a hablantes nativos, los repertorios destinados al aprendizaje de español como segunda lengua no encuentran suficiente información adecuada a la época actual y a los señalados niveles de conocimiento. Por otra parte, de forma explícita o implícita, no escasean las voces que ponen en entredicho la validez de los catálogos monolingües, en la medida en que los bilingües parecen adaptarse de una forma rápida a la necesidad descodificadora inmediata del usuario, frente a la evidente complejidad de consulta de los primeros. Pero muchas de

las críticas a la validez de los diccionarios monolingües se fundamentan en el análisis de las obras que hasta el momento están editadas, por lo que las carencias del producto concreto se confunden con el concepto de catalogación exclusiva en la lengua meta, al margen de sus manifestaciones concretas que pueden llegar, con el tiempo, a satisfacer las necesidades del discente. Obviamente, todo esto hay que considerarlo en la praxis cotidiana, por lo que las situaciones son múltiples. En todo caso, en niveles medios y superiores el diccionario es una herramienta complementaria en el aprendizaje de una lengua, pues el alumno, no pocas veces por indicación del docente poseedor de conocimientos lexicográficos que le permitan discriminar las obras existentes, recurre a él para ampliar conocimiento sobre el sentido de una palabra, buscar aquel vocablo que desconoce o establecer las relaciones léxicas y gramaticales pertinentes. Las actividades que se desarrollan en muchas ocasiones en el aula de E/LE resulta esencial, en la medida en que puede contribuir a que el discente se familiarice no solo con la información que contenga el repertorio, sino también con la disposición consensuada secularmente del contenido lexicográfico. Sin embargo, también es cierto que, al margen de la señalada finalidad inmediata, el diccionario, en concreto el monolingüe de aprendizaje, debería suponer un fin en sí mismo como estrategia de inmersión en la lengua meta, pues parece rentable que la necesidad de información metalingüística puede servir de estrategia para imbuirse en un texto que va a proporcionar utilidades codificadoras, potenciadoras de una competencia no exclusivamente léxica. Es decir, hablamos no solo de una obra, al margen del soporte utilizado, que proporciona datos de descodificación de los mensajes comunicativos, sino también de un instrumento que proporciona los mecanismos necesarios para la producción de textos escritos y orales.

No es preciso entrar en discusiones sobre la necesaria o no aculturación del aprendiz para minorar las actitudes etnocéntricas que dificultan el conocimiento de la lengua meta, pero lo cierto es que no son pocas las veces que se recurre en el aprendizaje lingüístico a lecturas graduadas, de diferente índole, pues se considera que la inmersión lingüística ha de estar presente en el aula y fuera de ella, por supuesto cuando las circunstancias lo permitan. Pues bien, el diccionario es un repertorio, repetimos, al margen de su formato impreso o no, que aporta información lingüística de todo tipo, y también cultural. Gracias a esta catalogación el aprendiz se enfrenta de forma directa a la lengua que pretende dominar, sin obviar que, al mismo tiempo, desarrolla una evidente destreza en la consulta de un material cuya información se banaliza, ya que se tiende, por desconocimiento, a no interpretar adecuadamente toda la información que contiene. En ese sentido, son especialmente valiosas las informaciones complementarias de carácter gramatical, es decir, no estrictamente la categorización de la unidad lematizada. Tampoco hay que olvidar las coapariciones de los vocablos, presentes en los dos enunciados microestructurales (el que alude a la información del signo cuanto a signo y el que se centra en el contenido semántico de la pieza léxica lematizada), algo que afecta a la norma y no al sistema y que ocasiona no pocos problemas para el aprendiz. Del mismo modo, no hay que desdeñar la importancia de la marcación funcional y pragmática de las diferentes unidades catalogadas. Pero para que esta inmersión sea exitosa la obra que se maneje ha de adecuarse a las necesidades del usuario. Y aquí es donde hay que ser críticos. Si defendemos la necesidad de emplear el repertorio monolingüe como herramienta de autoconocimiento de los diferentes niveles lingüísticos y de la realidad

cultural, hay que conocer carencias, ser críticos y exigir las correspondientes mejoras. Para ello conviene discernir, como se señaló antes, la validez de las catalogaciones que se encuentran a disposición de los usuarios de las necesarias exigencias que han de cumplir las que están por venir.

En muchas ocasiones, se observa que cuando el aprendiz adquiere un conocimiento medio-alto de vocabulario acude con frecuencia a la versión en red del diccionario académico. Este tipo de consulta no favorece, por razones obvias, la inmersión, por más que se amplíen conocimientos, como ya se ha advertido, con la próxima edición, pensada precisamente para su empleo digital, que pretende incorporar artículos con hipervínculos no solo para satisfacer el sistema de remisión, sino para aumentar, de manera externa, la información catalogada. Hay que advertir, en todo caso, que no se trata de una obra orientada a este tipo de usuarios. De hecho, en los últimos años la Academia, consciente de las lógicas carencias didácticas, ha editado, con mayor o menor fortuna, distintas catalogaciones destinadas a hablantes nativos escolares, incluso no peninsulares.

Si nos centramos, precisamente, en estos últimos repertorios, sean o no académicos, es fácil entender que las necesidades del escolar nativo no son las mismas que las del aprendiz foráneo de nivel intermedio o alto. Por otra parte, hay que subrayar que las adecuaciones a los diferentes niveles de conocimiento no encuentran parangón. Es decir, existe un número considerable de diccionarios escolares en función de la situación académica del usuario, algo que no ocurre, hasta el momento, con los llamados monolingües de aprendizaje. En lo referente a estos, existen unos requisitos mínimos, aunque se reivindiquen, con razón, mecanismos evaluadores exigentes (Battaner 2000) que han de cumplir tanto para el manejo reglado como no reglado. Así, al margen de la actualización de datos lingüísticos y culturales, algo hasta el momento difícil de conseguir, por las razones de demanda comercial antes apuntadas, por más que sea necesario el conocimiento de las voces neológicas (García Platero 2001, González García 2004), conviene incidir en la presencia de mecanismos codificadores, como la información pragmática con las marcaciones de nivel y registro, sin olvidar, como se ha apuntado, los datos gramaticales complementarios de la simple categorización de las piezas léxicas, por lo que los autores de los diccionarios no pueden hacer oídos sordos a las continuas recomendaciones que desde el ámbito de la lexicografía teórica pretenden establecer mejoras que favorezcan el cumplimiento de las expectativas (Losada Aldrey y Mas Álvarez 1997). Igualmente hay que valorar las relaciones en el eje vertical y horizontal que establece el vocablo lematizado con otras unidades. Si en el primer caso nos encontramos con los llamados parasinónimos, en el segundo se atiende a la fijación de los vocablos en contacto, esenciales, por otra parte por el conocimiento cultural que entrañan (Castillo Carballo 2003), sin descuidar la variación formal que pueden presentar estas expresiones, pues no hay que dejar por consabido el conocimiento que no posee el tipo de usuario al que va destinada la obra. Así, aunque resulta imprescindible que se atienda a las remisiones interlocutivas (Martín Bosque 2006), no resulta pertinente parafrasear una unidad fraseológica utilizando otra (Mendoza Puertas 2013: 7-8):

Para el estudiante que no conozca el significado de la unidad *ganarse los garbanzos*, no es de mucha ayuda encontrar como definición la secuencia *ganarse la vida*, que, muy

probablemente le resulte tan opaca como la locución que necesita conocer. Esta nueva secuencia pluriverbal no le aclara nada, tan solo le ofrece el camino hacia una nueva unidad, siempre y cuando sea capaz de identificarla como tal y de iniciar la nueva tarea de búsqueda. Con este tipo de definición, los autores del diccionario consideran al usuario poseedor de la misma capacidad de que disponen los nativos de la lengua para reconocer una secuencia pluriverbal partiendo de sus mecanismos metafóricos, hiperbólicos o el grado de defectividad transformacional que estas manifiesten. Si bien no hay nada más alejado de la realidad, y, difícilmente, un estudiante de español, podrá reconocer estas unidades sin estar familiarizado con ellas.

Especial, atención, también en el eje horizontal, merecen las coapariciones léxicas, que se recogen en los dos enunciados lexicográficos. De hecho las propias locuciones llegan a experimentar restricciones colocacionales, como sucede, por ejemplo, con la combinación de la expresión *de armas tomar* con los verbos *ser* o *estar* (Bargalló Escrivá, Caramés Díaz, Ferrando Aramo, Moreno Villanueva 1997-1998). En todo caso, la función del docente ha de ser necesariamente activa, pues el ámbito colocacional requiere de matizaciones marcadas por consensos generalizados entre nativos (Ruiz Martínez 2005).

Resulta esencial también contar con una limitación de voces definidoras, elegidas a partir de corpus representativos y que formen parte del hábitat léxico del aprendiz. De esta manera el usuario será capaz de entender, con las lógicas excepciones que también pueden tener una función glosodidáctica, las equivalencias parafrásticas del segundo enunciado. Finalmente, qué duda cabe que la contextualización de las piezas lematizadas ha de reflejar comportamientos gramaticales y pragmáticos, de acuerdo con las directrices idiosincrásicas de la lengua meta, así como incidir, sin caer en estereotipos, en la consecución de una adecuada competencia cultural (Atienza Cerezo 2004). Si se cumplen estos requisitos, el catálogo lexicográfico monolingüe deviene en herramienta fundamental, al margen de lo estrictamente reglado, para profundizar en el conocimiento de la lengua meta, de manera que podría hablarse, en los niveles adecuados, de un autoaprendizaje eficaz.

No es la función de este trabajo realizar una crítica de los diccionarios de aprendizaje existentes en el mercado, pues ya hay atinados análisis al respecto, pero si tenemos en cuenta los señalados criterios, dejando al margen las consabidas actualizaciones, continúa destacando el *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, VOX-Alcalá (1995), por el número limitado de definidores, y el *Diccionario Salamanca de la lengua española* (1996), por las celebradas marcaciones presentes en el primer enunciado microestructural (sin desmerecer las buenas intenciones y aciertos de obras posteriores). Otra cosa es que estemos hablando de repertorios orientados a distintos niveles de conocimiento (medio en el primer caso, medio-alto en el segundo). Sí vamos a extraer algunos ejemplos de estas catalogaciones para aludir a la técnica lexicográfica adecuada a la inmersión. Pretendemos centrarnos, en la información pragmática y colocacional, esta última, especialmente visible en las perífrasis definicionales propias del segundo enunciado de la microestructura y en la contextualización del vocablo que se lematiza.

Cuando atendemos a la información pragmática, conviene hacer algunas precisiones. Si entendemos la necesidad de informar sobre la adecuación discursiva, eviden-

temente toda catalogación se encuentra con el muro de la necesaria discreción frente a la libre continuidad de la praxis lingüística. De ahí que haya que extender este tipo de información a lo que se considera, por ejemplo, un eufemismo o un disfemismo. Se trata de algo, por otra parte, discutido y discutible, en la medida en que hablamos de procesos de actualización de mecanismos lingüísticos y paralingüísticos y no de voces apriorísticas. Otra cosa es que en la anhelada búsqueda de entidades discretas se tienda a una abstracción de rasgos basado en lo cuantitativo, es decir, se observen los empleos y se opte por la tendencia más recurrente en el uso de la pieza léxica. Del mismo modo, dentro de la información pragmática se suele hablar de empleos irónicos o humorísticos (la diferencia no puede ser tajante), fórmulas de tratamiento, saludos, etc. Pero también habría que incluir la llamada continuidad en la variación sinstrático-sinfásica. Es decir, los niveles y registros, que, dejando a un lado lo tecnolectal (ubicable con mayor posibilidad de éxito en las sinstratías, aunque siempre hay excepciones) se superponen. Se trata en efecto, de marcaciones pragmáticas, por más que en los prólogos de los diccionarios no se haga constar. En ese sentido, sabemos que la diferencia entre coloquial y vulgar no es fácil, pues las mutaciones sociales y las infinitas opciones discursivas dificultan la discreción. En todo caso, el *Diccionario Salamanca de la lengua española* (1996: X) explica, con sumo acierto, estas marcaciones. Así, cuando habla de la marca coloquial señala que es “perfectamente posible entre un grupo de amigos de confianza, en muchas ocasiones en público, pero hay que tener cuidado. Por escrito no suele ser aconsejable”.

Vocablos como *fantoche* poseen la marcación coloquial peyorativa, al igual que *plasta* mientras que *piltrafa* solamente es coloquial, por más que cuando nos referimos a persona no parece que sea más aséptico en su consideración que *fantoche* o *plasta*, aunque los ejemplos elegidos minoren el valor disfemístico que sin duda posee claramente en otros contextos:

- **fantoche 1** COLOQUIAL, PEYORATIVO Que es muy presumido: *Intentó impresionarnos con su dinero, pero enseguida vimos que era un fantoche.* **2** COLOQUIAL, PEYORATIVO Persona de aspecto ridículo o grotesco: *Se puso un pantalón de su abuelo y parecía un fantoche. Está hecha un fantoche con ese vestido.* (*Diccionario Salamanca de la lengua española*).
- **plasta 4.** COLOQUIAL, PEYORATIVO. Persona muy pesada: *Tus primos son unos plastas insoportables.* SIN. Pelmazo. (*Diccionario Salamanca de la lengua española*).
- **piltrafa 3.** COLOQUIAL Persona muy deteriorada física o moralmente: *Desde que se murió su mujer, Luis no trabaja nada y el alcohol y el tabaco lo están convirtiendo en una piltrafa. Los prisioneros de los campos de concentración parecían piltrafas humanas.* (*Diccionario Salamanca de la lengua española*).

Si comparamos estos artículos con el *DLE* (2014) las diferencias son patentes. En el caso de *fantoche* no aparece marca sinstrático-sinfásica, mientras que en *plasta* se marca la acepción como coloquial, pero se obvia el valor generalmente disfemístico que posee. Finalmente, en *piltrafa* no aparece restricción alguna de uso.

- **fantoche**

Del fr. *fantoche*.

1. m. Persona grotesca y desdeñable.
2. m. Sujeto neciamente presumido.
3. m. Persona vestida o maquillada de forma estrafalaria.
4. m. Muñeco grotesco frecuentemente movido por medio de hilos.

- **plasta**

De *plaste*.

1. f. Cosa blanda, espesa y pegajosa; p. ej., la masa, el barro, etc.
2. f. Cosa aplastada.
3. f. coloq. Excremento, defecación.
4. f. coloq. Cosa hecha sin regla ni método. La fachada de este edificio es una plasta. El discurso de aquel orador fue una plasta.
5. adj. coloq. Dicho de una persona: Excesivamente pesada. U. t. c. s. Este tío es un plasta.

- **piltrafa**

De or. inc.

1. f. Parte de carne flaca, que casi no tiene más que el pellejo.
2. f. Persona de ínfima consistencia física o moral.
3. f. pl. Restos de comida o desechos de otras cosas.

En cuanto a la marca vulgar, el *Diccionario Salamanca* (1996: X) señala lo siguiente:

Se ha marcado como vulgar cualquier acepción que no debe usarse en público, ni entre conocidos de escasa confianza. Es probable que entre amigos de cierta confianza se utilicen con frecuencia estos términos; sin embargo, conviene tener presente que es mejor, en principio, saber bien en qué ambiente, en público o entre amigos de poca confianza puede resultar poco agradable.

Esta marca está presente, por ejemplo, en locuciones verbales como *dar el coñazo* o *tocar los huevos* (ambas con las marcaciones *vulgar*, *disgusto* y *enfado*).

- **dar el coñazo** VULGAR, DISGUSTO Y ENFADO. Molestar <una persona> mucho: *No me des más el coñazo con el rollo ese. Estoy harto de que me den el coñazo con la historia esa de lo perjudicial que resulta el tabaco.* (*Diccionario Salamanca de la lengua española*).
- **tocar los huevos** VULGAR, DISGUSTO Y ENFADO. Fastidiar <una persona o una cosa> a otra persona: *Me toca los huevos que ahora no me deje el coche.* (*Diccionario Salamanca de la lengua española*).

El *DLE* no incluye ninguna de estas locuciones verbales, aunque sí recoge la primera forma sustantiva (*coñazo*) como malsonante ('Persona o cosa latosa, insoportable') y marca como vulgar la acepción equivalente a testículo (*buevo*). Es patente, por lo tanto, que el diccionario específico de aprendizaje resulta más eficaz en este caso.

Es obvio que una lectura de estos artículos, al margen de consideraciones contextuales más o menos matizables, es de suma utilidad para conocer una realidad léxica que rara vez está presente en otras herramientas didácticas, como los manuales de aprendizaje, y que con frecuencia van a soslayarse en enfoques comunicativos seguidos en el aula, por razones muy diversas. En todo caso, una intensificación de los rasgos más característicos de la oralidad en los diccionarios (Castillo Carballo y García Platero 2007) paliaría, sin lugar a dudas, las escasas expectativas del usuario (Fernández García 1997).

Además de la marcación conviene incidir en la importancia de la paráfrasis definicional. En los ejemplos anteriores se observa la presencia del contorno lexicográfico. Al margen de su utilidad para permitir la ley de la sustitución entre definición y contenido (dogma metalexigráfico que no necesariamente ha de cumplirse en catálogos destinados al aprendizaje de una primera o segunda lengua), es relevante su valor semántico y gramatical. Pero tampoco puede olvidarse su importancia para resaltar las colocaciones léxicas. De hecho, al tratarse de estructuras semifijadas, no están lexicalizadas, por lo que se someten a los vaivenes normativos y no a los caracteres del sistema, de ahí que no encuentren un lugar preciso en los artículos lexicográficos (aunque pudiera tenerlo, sobre todo cuando hablamos de fines glosodidácticos). En ese sentido, el contorno y, lógicamente el ejemplo, son esenciales para el reflejo de las coapariciones de las unidades:

- **plasmar.** 2 Tomar <un sentimiento, idea, proyecto> forma concreta: *En esa fórmula se plasma sencillamente lo que sabemos del origen del universo. En esas formas se plasman todos los anhelos del escultor maduro.* (Diccionario Salamanca de la lengua española).

La lectura de esta acepción, al margen de lo estrictamente definicional, proporciona al lector una información muy valiosa desde el punto de vista codificador, pues se revelan las combinaciones del lema con las formas sustantivas, gracias al contorno y a las contextualizaciones.

Conviene subrayar la necesidad de que el profesor conozca las virtudes y carencias de estas catalogaciones e induzca al alumno a un empleo más constante, tanto en el aula como fuera de ella, para que tome conciencia de la utilidad de una consulta no puntual, sino sosegada, que le permita aprehender informaciones muy diversas. El quitamiedos de la catalogación bilingüe es una realidad, pero el aprendiz ha de entender, como ocurre con otros materiales, la utilidad inmersiva de estas obras. Por otro lado, es necesario que en un futuro se elaboren repertorios que se alejen de dogmas que en nada contribuyen a una visión codificadora. En ese sentido, habría que plantear criterios menos intuitivos en la marcación de las diferentes acepciones, así como buscar un tratamiento más explícito del ámbito colocacional. Es necesario, buscar sistematizaciones y una anotación hasta el momento ausente (Romero Aguilera 2008). De hecho, convendría exigir que en los prólogos se especificara de una forma eficaz el propio concepto de colocación léxica, si de verdad se tiene intención de reflejarlas y no se trata de empleos accidentales no prefigurados (Ruiz Martínez 2005). Del mismo modo, en las paráfrasis definitivas pueden buscarse mecanismos que, aunque permanezcan alejados de tradiciones metalexigráficas basadas en las conmutaciones entre definición y definido, evidencien la capacidad combinatoria de las formas que se lematizan. De esta manera

podría prescindirse en este tipo de diccionarios de los contornos, en la medida en que se muestren las posibles actualizaciones discursivas de una manera menos tácita.

Todo esto implica la necesidad de diseñar plantas de diccionarios desde una perspectiva más audaz, pensando en las verdaderas necesidades de un usuario que no solamente ha de descifrar los mensajes, sino también producirlos, aunque hay que ser conscientes de que no basta con la consulta de una sola compilación.

Se ha hablado de varios retos lexicográficos, entre los que se encuentran, obviamente, tanto la atención a la modalidad dialectal propia del área geográfica en la que se encuentra el aprendiz, como su propia lengua de procedencia (Hernández Hernández 2008). Por ello, como se apuntó antes, al igual que tenemos distintos diccionarios para estudiantes nativos elaborados en función de necesidades muy variadas, cabría esperar lo mismo de los orientados a una segunda lengua. Mientras tanto, hemos de manejar unos repertorios con evidentes limitaciones, pero que con la pericia del profesor pueden ofrecer resultados más fructíferos que los que hasta el momento se han obtenido. Es decir, pese a las necesarias mejoras se observa que los artículos lexicográficos escritos en la lengua meta resultan muy útiles, no solamente para el trabajo en el aula, algo incuestionable, sino también para el manejo individualizado, pues el lector interioriza informaciones que complementan a las que, en principio, intenta acceder, en un proceso similar al que sigue en el acercamiento a otros discursos escritos y orales en la inmersión lingüística que practica.

Nos encontramos ante herramientas plurifuncionales indispensables en las distintas etapas de conocimiento idiomático. Esto implica la necesidad de intensificar el espíritu crítico y reivindicar la necesidad de continuas actualizaciones, así como una mayor audacia en la presentación de materiales. En todo caso, insistimos, se trata de textos en los que se plantea la realidad cultural y lingüística, sistemática y normativa, de una lengua, en toda su complejidad; de ahí su valía y la necesidad de que el docente se implique en el adiestramiento para conseguir los objetivos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATIENZA CERREZO, E. (2004): "El componente cultural en los diccionarios de aprendizaje. Estado de la cuestión", M.^a Auxiliadora Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 141-147.
- BARGALLÓ ESCRIVÁ, M.^a; CARAMÉS DÍAZ, J.; FERRANDO ARAMO V.; MORENO VILLANUEVA, J. A. 1997-1998): "El tratamiento de los elementos lexicalizados en la lexicografía española monolingüe", *Revista de Lexicografía*, IV, 49-65.
- BATTANER ARIAS, P (2000): "Las palabras en el diccionario; el diccionario en el aula", M.^a A. Martín Zorraquino y C. Díez Pelegrín (eds.), *¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza de español a extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza, 61-90.

- BOSQUE MARTÍN, A. (2006): "Las locuciones nominales en los diccionarios monolingües de aprendizaje de español lengua extranjera", *Quaderni del CIRSIL*, 5, 205-220.
- CASTILLO CARBALLO, M.^a A. (2003): "Conocimiento cultural en la adquisición de la L2: la fraseología", M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE*, Murcia: Universidad de Murcia, 209-216.
- CASTILLO CARBALLO, M.^a A. Y GARCÍA PLATERO, J. M. (2007): "La oralidad en los diccionarios de L2", E. Balmaseda Maestu (coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE*, Logroño: Universidad de La Rioja, 407-414.
- FERNÁNDEZ GARCÍA, J. (1997): "Lexicografía de la recepción: expectativas del usuario del diccionario para extranjeros", F.^o Moreno, M.^a Gil y K. Alonso (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: Universidad de Alcalá, 309-318.
- GARCÍA PLATERO, J. M. (2001): "El diccionario de neologismos en la enseñanza de las lenguas", M. C. Ayala Castro (coord.), *Diccionarios y enseñanza*, Madrid: Universidad de Alcalá, 163-177.
- GONZÁLEZ GARCÍA, E. (2005) "Algunas observaciones en torno a la lexicografía destinada a la enseñanza del español como segunda lengua", M.^a Auxiliadora Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 405-411.
- HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, H. (2008): "Retos de la lexicografía didáctica española", D. Azorín Fernández et al. (coords.), *El diccionario como puente entre las lenguas y culturas del mundo. Actas del II Congreso Internacional de Lexicografía Hispánica*, Alicante: Universidad de Alicante, Fundación Biblioteca Virtual Cervantes, 22-32.
- LOSADA ALDREY, M. C. y MAS ÁLVAREZ I. (1997): "Hacia el diccionario monolingüe en el marco de E/LE. Revisión de algunos aspectos de microestructura", F. Moreno, M.^a Gil y K. Alonso (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Madrid: Universidad de Alcalá, 505-517.
- MENDOZA PUERTAS, J. D. (2013): "Las locuciones en los diccionarios de ELE: las dificultades del usuario", *Tonos digital*, 24, 1-22.
- ROMERO AGUILERA, L. (2008): "Colocaciones léxicas en diccionarios generales monolingües del español", J. A. DeCesaris y E. Bernal (coords.), *Proceedings of the XII EURALEX International Congress (Barcelona, 15-19 July 2008)*, Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada. Universitat Pompeu Fraba; Documenta Universitaria, 1401-1408.
- RUIZ MARTÍNEZ, A. M.^a (2005): "El uso del diccionario en la enseñanza y aprendizaje de las colocaciones en español", M.^a Auxiliadora Castillo Carballo, O. Cruz Moya, J. M. García Platero y J. P. Mora Gutiérrez (coords.), *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso Internacional de ASELE*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 885-791.