

Trabajo de Fin de Máster en:

FORMACIÓN DE PROFESORES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA
LENGUA

(UNED. Facultad de Filología)

**Aplicación práctica del diccionario en la enseñanza-
aprendizaje del español 2/L**

Autora: ELENA MOLINERO PINTO

Tutora: Dra. Dña. Soraya Almansa Ibáñez

Convocatoria de febrero; Curso académico: 2015-16



DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO
TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Fecha: 15 de enero de 201

Quien suscribe:

Apellidos y nombre: MOLINERO PINTO, ELENA
D.N.I.: 50076434Y

Hace constar que es el autor del trabajo:

Título completo del trabajo Aplicación práctica del diccionario en la enseñanza-aprendizaje del español 2/L

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA:

- ✓ Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.
- ✓ Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.
- ✓ Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.

Fdo.

A mi madre, que siempre confió en mí, pero no llegó a
ver culminado el fruto de su obra;

A mi padre, que me enseñó a andar con pasos seguros.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mi tutora, la Dra. Soraya Almansa Ibáñez, la ayuda, las orientaciones y las palabras de ánimo que me ha dado en todo momento para realizar este trabajo.

Asimismo, no puedo olvidar a dos amigas, Marisa A. y Marisa E., por las buenas ideas que siempre me dan cuando se las pido, en estas cuestiones académicas, y también en lo personal.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	1
1. ESTADO DE LA CUESTIÓN	3
2. BREVE RECORRIDO POR LA LEXICOGRAFÍA ESPAÑOLA MONOLINGÜE PARA EXTRANJEROS..	10
3. ELEMENTOS DE ESTA INVESTIGACIÓN	13
3.1. Objetivos e hipótesis de trabajo	13
3.2. Análisis de los diccionarios con los que vamos a trabajar	14
3.3. Metodología	20
3.3.1. Procedimiento de búsqueda en CORPES XXI	21
3.3.2. Análisis de los resultados	23
4. ANÁLISIS DETALLADO DE LOS DICCIONARIOS SELECCIONADOS	25
4.1. DESTINATARIOS DE LOS DICCIONARIOS.....	25
4.2. LEMATIZACIÓN	26
4.3. TRATAMIENTO DE LAS DEFINICIONES.....	28
4.4. EJEMPLOS	37
4.5. TRATAMIENTO DE LA SINONIMIA	41
4.6. TRATAMIENTO DE LOS AMERICANISMOS.....	42
4.7. FAMILIAS LÉXICAS.....	45
4.8. NOTAS	56
4.9. COLOCACIONES	60
5. CONCLUSIONES	64
6. UNIDAD DIDÁCTICA.....	70
6.1. Descripción	70
6.2. Desarrollo de la unidad didáctica.....	75
6.3 Conclusiones de la unidad didáctica	102
7. BIBLIOGRAFÍA.....	103
8. ANEXOS	109
ANEXO I: Fichas de la unidad didáctica.	109
ANEXO II: Soluciones a las actividades de la unidad didáctica.....	120
ANEXO III: Entradas de los verbos seleccionados en CLAVE.	130
ANEXO IV: Entradas de los verbos seleccionados en el DEE.	132
ANEXO V: Entradas de los verbos seleccionados en el DBL.	134

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1. Resultado de frecuencias en CORPES XXI.....	22
Fig. 2. Uso de <i>fritar</i> en Hispanoamérica	23
Fig. 3. Uso de <i>empanizar</i> en Hispanoamérica.....	24

ABREVIATURAS UTILIZADAS

CORPES XXI	<i>Corpus del Español del Siglo XXI</i>
DBL	Diccionario bilingüe Larousse (Français-espagnol espagnol-français)
DEE	<i>Diccionario de español para extranjeros</i>
DiPELE	<i>Diccionario para la enseñanza de la lengua española.</i>
DRAE	<i>Diccionario de la Real Academia Española</i>
DUE	<i>Diccionario de uso del español</i>
ELE	español como lengua extranjera
(español) 2/L	español como segunda lengua
MCERL	Marco común europeo de referencia para las lenguas
SALAMANCA	<i>Diccionario Salamanca de la lengua española</i>
PCIC	Plan curricular del Instituto Cervantes

INTRODUCCIÓN

La utilidad del diccionario en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera es hoy un punto incuestionable, y tanto los profesores como los alumnos tienen muy claro qué tipo de información quieren encontrar en estos repertorios. Diferentes estudios han concretado cuál es el diccionario más adecuado para cada nivel de competencia lingüística de los aprendices (bilingüe, monolingüe para extranjeros o monolingüe general). Desde este modesto estudio hemos seleccionado una obra representativa de cada uno de estos tipos de diccionario para analizar, primero, si responden realmente a las necesidades planteadas por los usuarios y, por tanto, posibilitan las tareas de codificación y descodificación del español como lengua extranjera; segundo, si efectivamente podemos afirmar que estos diccionarios son, respectivamente, los más adecuados para los aprendices del nivel inicial, intermedio y avanzado.

Como punto de partida ofrecemos este panorama, con más detalle, en el capítulo dedicado al estado de la cuestión, siempre teniendo como referencia destacados trabajos que han tratado anteriormente estas cuestiones. Pasamos después a hacer un breve recorrido por la lexicografía española monolingüe para extranjeros.

En el tercer capítulo abordamos ya la investigación que queremos realizar. Ésta gira en torno al campo semántico de la gastronomía, que hemos elegido por ser uno de los temas que siempre forman parte del currículo de los cursos de ELE, y por considerarlo suficientemente motivador para el alumnado. En concreto, vamos a trabajar con una serie de verbos seleccionados, en primer lugar, por su frecuencia en la lengua española. Comenzamos por analizar con detalle la macroestructura y la microestructura de los tres diccionarios con los que vamos a trabajar, y a continuación exponemos el método seguido para seleccionar dichos verbos.

En el capítulo cuarto pasamos ya a desmenuzar el tratamiento que cada diccionario hace de estos términos a través de una serie de aspectos concretos: destinatarios, lematización, tratamiento de las definiciones, ejemplos, tratamiento de la sinonimia y de los americanismos, familias léxicas, notas y colocaciones. Finalmente extraemos unas conclusiones de todos estos puntos analizados.

En el capítulo siguiente desarrollamos una propuesta didáctica centrada en el campo semántico con el que estamos trabajando. Partimos de una sesión inicial que busca familiarizar a los alumnos con el manejo del diccionario, y a continuación abordamos

diferentes cuestiones gramaticales en torno a los verbos seleccionados, en las que el diccionario está integrado como una herramienta más en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente planteamos unas actividades de recapitulación y consolidación. En todo momento se ha buscado desarrollar tanto la competencia comunicativa del alumno como la capacidad de un aprendizaje autónomo, todo ello utilizando el diccionario como soporte didáctico imprescindible.

Completan nuestro estudio una conclusión sobre la propuesta didáctica, la bibliografía utilizada, los anexos correspondientes a la unidad didáctica y los que recogen las definiciones de los verbos con los que estamos trabajando.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN

Los estudios realizados en el marco de la psicolingüística afirman que existen rasgos comunes en la adquisición de una lengua materna y la de una lengua extranjera, pero también otros diferentes. De hecho, en el primer caso se habla de *adquisición* (espontánea e intuitiva), y en el segundo de *aprendizaje* (consciente y guiado por reglas aprendidas). No obstante, tampoco se puede decir que haya una separación tajante entre ambos procesos: en el desarrollo de la lengua materna también interviene la enseñanza explícita, y en el aprendizaje de una segunda lengua el aprendiz suele acceder a fases de interiorización intuitiva (Marrero, 2010: 362).

Queremos decir con esto que algunos de los instrumentos y procedimientos que se utilizan para desarrollar en los niños la adquisición de su lengua materna son también válidos para que el estudiante extranjero progrese en el aprendizaje de la lengua que es objeto de estudio. En concreto, queremos llegar al diccionario, ese libro onnipresente, según las palabras del profesor Gregorio Salvador:

Ningún libro tan presente, tan utilizado como el diccionario. En una casa donde solo haya un libro, lo más probable es que ese libro sea un diccionario de la propia lengua; si hay unos cuantos libros, ya con toda seguridad existe un diccionario; y donde los libros abundan, diccionarios no faltan. (Salvador, 1965: 134).

Queremos incluir también otra cita que nos servirá de base para el arranque de nuestro trabajo. La recoge Gregorio Salvador en la obra citada y procede del libro de G. Haensch y L. Wolf *La Lexicografía. De la lingüística teórica a la lexicografía práctica*: “Todos manejamos diccionarios con mayor o menor frecuencia”, pero “frecuentemente ignoramos el gran provecho que se puede sacar de un buen diccionario.” (Salvador, 1965: 135).

Higueras García, haciéndose eco de los últimos estudios en psicolingüística, recoge que “la adquisición del léxico es un proceso cualitativo, gradual y multidimensional, procesual y dinámico, en el que el aprendiente teje una intrincada red de relaciones – fonéticas, gráficas, semánticas, morfológicas, sintácticas, enciclopédicas o personales- entre unidades léxicas, que asocian y fijan la información nueva a la conocida.” (Higueras García, 2006: 13). Pues bien, el diccionario, o mejor dicho, los distintos tipos de diccionarios, son una herramienta valiosísima para llevar a cabo este proceso. Pero es necesario conocer toda la información que nos pueden aportar, y aprender a hacer un uso de ellos que no se limite a

la simple búsqueda de los significados. Y esto es válido tanto para los hablantes nativos de una lengua como para los estudiantes extranjeros de la misma.

En su vigésima tercera edición, haciéndose eco de las nuevas tecnologías, el DRAE define “diccionario” como “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, acompañada de su definición, equivalencia o explicación”. Vemos que esta definición alude a los diccionarios impresos y a los online, a los diccionarios generales de la lengua y a los de las distintas especialidades, a los que dan la equivalencia o traducción a otra lengua (diccionarios bilingües), y al contenido que todos ellos aportan: definición y explicaciones. Éstas últimas son las que el profesor debe dar a conocer a los usuarios de un diccionario, muy especialmente a los estudiantes de español como lengua extranjera.

Alvar Ezquerro enumera lo que se debe enseñar de una palabra, siguiendo a Pérez Basanta (*La integración de los contenidos léxicos en los métodos comunicativos: una cuestión pendiente*):

- 1 – Sus formas oral y escrita
- 2 – Su uso gramatical
- 3 – Las solidaridades léxicas
- 4 – Su función y uso en situaciones específicas (variaciones diastráticas, diatópicas, diafásicas y diacrónicas)
- 5 – Los diferentes niveles de significación
- 6 – Las relaciones semánticas que mantiene con otras palabras
- 7 – Las diferencias que hay entre palabras con la misma estructura formal
- 8 – Reconocer y generar palabras mediante los mecanismos de formación de palabras

(Alvar Ezquerro, 2003: 11-12)

Pues bien, el diccionario es un instrumento de ayuda en la enseñanza y el aprendizaje de estos aspectos. Claro que habrá que distinguir qué tipo de diccionario es el que necesitamos en cada momento. Quizás un buen punto de partida sea dejar claro a los alumnos (nativos o extranjeros) que un diccionario no sirve para todo (Maldonado, 1998: 12-13), sino que deben conocer los distintos tipos que existen y la utilidad que puede prestar cada uno de ellos: diccionarios de sinónimos y antónimos, de locuciones, de refranes, ideológicos, combinatorios...

Si nos centramos ya en el uso del diccionario en la enseñanza del español como lengua extranjera, podemos partir de la afirmación generalmente aceptada de que en el nivel inicial es aconsejable un diccionario bilingüe por ser el más adecuado para la descodificación, en el nivel intermedio es preferible un diccionario monolingüe para extranjeros, que define cada término mediante explicaciones en la L2, y en el nivel avanzado, un diccionario monolingüe general (Hernández, 2000). No obstante, está constatado que los estudiantes de cualquiera de los niveles prefieren utilizar diccionarios bilingües porque éstos presentan claras ventajas prácticas (Rushtaller, 2004). La principal es que, puesto que en la mayoría de los casos la información que se busca es de carácter semántico, el diccionario bilingüe es el más rápido. Además, evita las definiciones opacas que obligan a otras búsquedas adicionales.

Abundando en esta constatación sobre el uso de los diccionarios bilingües, también es un hecho que los estudiantes de nuestros días prefieren consultarlos en la red. Ya García Sanz, en su trabajo de máster del año 2009, recogía que casi el 80% de los participantes en las encuestas consultaba los diccionarios disponibles en Internet (García Sanz, 2009: 46). Si bien no hemos tenido la posibilidad de realizar nosotros mismos encuestas sobre este tema, y por tanto no aportaremos datos contrastados, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos que el porcentaje actual es aún mayor, y que muchos alumnos hoy utilizan únicamente los diccionarios en red. Basamos estas afirmaciones en los siguientes hechos:

- a) El Observatorio de la lectura y el libro, en su informe *El sector del libro en España 2013-2015*, recoge un descenso en las cifras de producción editorial, y en concreto, que los diccionarios y enciclopedias están entre las materias cuya publicación se encuentra por debajo de la tirada media. Este mismo documento informa también de que los diccionarios y enciclopedias se encuentran entre las materias que reflejan mayor bajada de facturación. Es decir, en los últimos años se constata una bajada en las ventas de diccionarios impresos.
- b) Varios profesores de ELE consultados, aunque de manera informal, sobre si sus alumnos les piden consejo para comprar un diccionario, respondieron que es esto les ocurre rara vez porque prefieren consultarlos online.
- c) Nuestra propia observación durante el período de prácticas en una academia de enseñanza de español, en la que ningún alumno llevaba un diccionario impreso, pero todos acudían solícitos a buscar las traducciones en sus dispositivos electrónicos.

Debemos distinguir en este caso entre los diccionarios digitalizados, que aportan una versión electrónica en CD-ROM o en Internet de diccionarios publicados anteriormente en formato papel (tal es el caso del DRAE, del Diccionario de uso de María Moliner o de CLAVE, entre otros muchos), y los diccionarios creados para la red (WordReference es uno de los más conocidos) (Nomdedeu, 2009). La información que aportan estos últimos es básicamente transcodificadora: traducen los términos de una lengua a otra, y la información gramatical aportada es mínima o directamente inexistente. Si bien su uso se ha impuesto por la rapidez de la que hablábamos antes, por ser mayoritariamente gratuitos y por la facilidad y comodidad asociadas a los dispositivos electrónicos, está claro que estos diccionarios resultan insuficientes en el momento en que el estudiante necesita buscar información sobre cualquiera de los aspectos aludidos anteriormente como necesarios para conocer una palabra.

Debemos mencionar también que las últimas tendencias por las que aboga la lexicografía para extranjeros es la de elaborar diccionarios específicos para estudiantes, en función de su lengua materna. (Hernández, 2000; Maldonado, 2012). Estos diccionarios son fruto de los estudios de lingüística contrastiva, que ponen de manifiesto cuáles son los errores más frecuentes en los hablantes de una determinada L1 cuando aprenden español. Podemos encontrar la aplicación práctica de esta tendencia en muchos de los diccionarios bilingües. Por ejemplo, los diccionarios de francés-español editados en Francia, o los de inglés-español editados en Reino Unido dan explicaciones adecuadas a las dificultades que tendrá un estudiante francófono o anglófono al aprender la lengua española. En los que se editan en España lo encontramos a la inversa: son muy frecuentes los diccionarios bilingües específicos para estudiantes españoles de inglés, o de francés. Sin duda estos diccionarios impresos suponen una clara ventaja sobre los bilingües online de los que hablábamos, que son el mismo para todos.

Resta ahora que estos estudios se apliquen también a los monolingües de ELE, que actualmente van dirigidos a cualquier usuario no nativo. Claro está, para que se generalice la creación de este tipo de diccionarios deberá cambiar la política de las editoriales, porque un inconveniente que presentan es que tendrían una salida comercial más limitada.

Hemos dejado ya claro que los especialistas defienden el uso del diccionario como herramienta de aprendizaje, y además precisan cuál es el más adecuado para cada nivel. Demos un paso más para saber si profesores y alumnos lo utilizan en su actividad docente, cuáles son los que utilizan y con qué fin. Humberto Hernández recoge los resultados de una encuesta realizada en 2004 a docentes extranjeros, hablantes no nativos de español, que lo

enseñaban como lengua extranjera (Hernández, 2005). Las conclusiones que extrae son las siguientes:

- a) La mayoría considera el diccionario como un instrumento imprescindible, y nadie responde que sea un material que no aporte nada.
- b) Estos profesores, durante su proceso de aprendizaje utilizaron un diccionario bilingüe; sin embargo, a la hora de enseñar español, la mitad de ellos utiliza un diccionario bilingüe al principio y un monolingüe después, que es la secuenciación recomendada.
- c) El diccionario más conocido, más utilizado y mejor valorado es el DRAE; no obstante, cuando los encuestados responden que han manejado, además del DRAE, otros como CLAVE o el diccionario de uso de María Moliner (en adelante DUE), resultan mejor calificados estos últimos. Hernández concluye que en muchos casos la elevada valoración del DRAE puede deberse a que es el único que conocen y/ o manejan.
- d) Los profesores encuestados utilizan el diccionario para los siguientes usos, en este orden:
1. Buscar significados. 2. Cuestiones pragmáticas, como resolver dudas sobre el uso de una palabra. 3. Comprobar la ortografía. 4. Consultar aspectos morfosintácticos. 5. Consultar la pronunciación.
- e) Más de la mitad de los profesores encuestados ha recibido información sobre diccionarios y enseñanza de una segunda lengua en cursos posteriores a su formación universitaria, de lo que deduce el autor que esta cuestión no forma parte de los planes de estudio oficiales.

García Sanz, en su trabajo del año 2009, realiza encuestas sobre el uso del diccionario a profesores y alumnos de español 2/L. De nuevo encontramos que la gran mayoría de los profesores no ha recibido formación sobre la importancia del uso del diccionario para estas clases, pero opinan que es una herramienta que se debe enseñar a manejar a los estudiantes. Otros puntos que destacamos son los siguientes:

- a) Los profesores utilizan diccionarios bilingües y monolingües para preparar sus clases. Entre los monolingües el más nombrado es el DRAE, seguido del DUE, REDES y el diccionario de Julio Casares. En estos diccionarios echan en falta, sobre todo, información pragmática, ejemplos ilustrativos e información cultural. En menor porcentaje aluden a la falta de información fonética y gramatical, y a que las definiciones sean poco claras.
- b) El porcentaje de profesores que recomienda a sus alumnos un diccionario monolingüe es superior al de los que recomiendan el bilingüe, si bien no se recoge en qué momento se

recomienda cada uno. Entre los monolingües, el más recomendado es el DRAE, seguido por el DUE, a más distancia el SALAMANCA, y aún más atrás los de la editorial SM.

- c) La mayoría utiliza también los diccionarios online, en este orden: DRAE, *WordReference*, *LEO*, y *Pons*.
- d) Algo más de un tercio de los profesores encuestados realizan actividades para concienciar al alumnado de la importancia del diccionario en su proceso de enseñanza-aprendizaje; en porcentaje algo menor están los que diseñan actividades para aprender el manejo del diccionario. Pero también los hay que nunca lo utilizan porque echan mano del glosario que incorporan los libros de texto.

Los alumnos encuestados eran estudiantes de español de diferentes niveles, y procedentes de una universidad alemana. De sus respuestas destacamos los siguientes puntos:

- a) A más de la mitad de los alumnos no se les ha concienciado de la utilidad del diccionario en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera.
- b) La mayoría, en todos los niveles, prefiere utilizar el bilingüe al monolingüe. Los alumnos de nivel intermedio o avanzado que contestaron que utilizaban un monolingüe, señalaron el DRAE, el Diccionario para la lengua española (en adelante DiPELE), y a continuación nombraron el DUE y el SALAMANCA.
- c) La principal razón que dieron para utilizar un diccionario monolingüe en lugar del bilingüe fue que les permitía aprender las palabras en su contexto.
- d) La información que buscan en un diccionario monolingüe es, en este orden: encontrar el significado, sinónimos y antónimos; buscar las combinaciones frecuentes de una palabra; cómo se usa una palabra en su contexto; en menor medida, buscar información gramatical.
- e) La mayoría de los encuestados dice utilizar diccionarios online.

Este listado de conclusiones nos ayudará a enfocar nuestro estudio posterior para comprobar si los diccionarios que analicemos responden a las demandas más frecuentes de sus usuarios. Queremos destacar también el hecho de que el diccionario más utilizado y valorado parece ser el DRAE, que no está elaborado precisamente con criterios pedagógicos, y que ni profesores ni alumnos muestran preferencia por un diccionario monolingüe específico para aprendizaje del español como 2/L. A la primera cuestión ya responde

Hernández en su estudio: quienes eligen el DRAE probablemente no conocen ningún otro. Respecto a la segunda, intentaremos buscar una explicación a partir del análisis que hagamos de los diccionarios seleccionados.

2. BREVE RECORRIDO POR LA LEXICOGRAFÍA ESPAÑOLA MONOLINGÜE PARA EXTRANJEROS

Desde el primer Congreso Nacional de ASELE, en 1989, en el que Humberto Hernández denunciaba la escasez de obras lexicográficas destinadas a las necesidades de los estudiantes de español como lengua extranjera (Hernández, 1990), se puede decir que se han dado pasos, pero no todos los necesarios para subsanar esta carencia.

En las fechas en que Humberto Hernández publicaba el mencionado artículo, se habían publicado los siguientes repertorios monolingües (Hernández, 2000; Mendoza Puertas, 2011):

- El Diccionario de la Real Academia, que durante mucho tiempo fue utilizado en versiones resumidas para cualquier tipo de usuarios, incluidos los extranjeros.
- *Diccionario de uso*, de María Moliner (1966), que no fue concebido específicamente para extranjeros.
- *Diccionario ilustrado básico Sopena idiomático y sintáctico*, de Lázaro Sánchez Ladero (1980), destinado a nativos y a estudiantes extranjeros, como se recoge en los objetivos de la obra. Incluye la división silábica y el resalte de la sílaba tónica en negrita.
- *Gran Diccionario de la lengua española*, editorial SGEL, dirigido por Aquilino Sánchez Pérez (1985), que especifica en el prólogo como destinatarios a los extranjeros, además de profesores de lengua, estudiantes y profesionales españoles. Incluye la transcripción fonética y la división silábica.
- *Diccionario general ilustrado de la lengua española*, dirigido por Alvar Ezquerro (1987). Especifica que ha sido concebido para hablantes nativos, pero que también se pueden beneficiar de él “los estudiantes extranjeros más avanzados, en especial para interpretar textos” (Cerdá, 1989: 214).

Como repertorios publicados con posterioridad a 1989, podemos enumerar los siguientes (Hernández, 2000; www.todoele.net):

- *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*, Editorial Bibliograf y Universidad de Alcalá, dirigido por Alvar Ezquerro (1995, con una segunda edición en 2000). Pensado fundamentalmente para estudiantes de español, aunque también se dirige a los nativos. Las definiciones se han redactado tratando de ajustarse a un vocabulario mínimo definidor

de unos dos mil definidores. Incluye la transcripción fonética y la separación silábica. Hernández la considera una obra de gran importancia, y a fecha de 2000, probablemente el diccionario que más se aproxima al género de las obras destinadas a estudiantes extranjeros.

- *Diccionario Salamanca de la lengua española*, de Juan Gutiérrez Cuadrado y José Antonio Pascual, editorial Santillana en colaboración con la Universidad de Salamanca (1996). Una vez más, es un repertorio destinado a extranjeros y a los nativos. Sin transcripción fonética, pero incorpora información sintáctica. Hernández opina que es un digno rival del mencionado anteriormente.
- *Clave*, SM (1997, 9ª edición en 2012), del que Hernández dice que, aun siendo un diccionario para nativos, está siendo utilizado como monolingüe para extranjeros con resultados bastante satisfactorios.
- *Gran diccionario de uso del español actual*, editorial SGEL (2001). Especifica el mercado al que va dirigido: “Gran público. Estudiantes nativos. Estudiantes de español como lengua extranjera”. Incluye separación silábica, transcripción fonética, marcas de frecuencia de las voces, y palabras de España e Hispanoamérica.
- *Diccionario de español para extranjeros*, SM (2002). Este sí, ya es un repertorio pensado para este tipo de usuarios. Incluye la separación silábica de las palabras y numerosos americanismos.
- *Diccionario para estudiantes de español*, Espasa (2002). Al igual que el anterior, una obra específica para extranjeros. Incluye transcripción fonética y separación silábica.

A continuación citaremos tres diccionarios de la editorial SGEL, especializada en la publicación de materiales para la enseñanza de español como lengua extranjera. Todos ellos han sido elaborados bajo la dirección del profesor Aquilino Sánchez Pérez:

- *Diccionario básico de uso de la lengua española* (2002). No se especifica que esté destinado a extranjeros, pero incorpora la separación silábica y la transcripción fonética.
- *Diccionario abreviado de uso del español actual* (2003) y *Diccionario de bolsillo del español actual* (2004). Ambos mencionan como destinatarios a los hablantes nativos y a los estudiantes y profesores de español como lengua extranjera. Incluyen separación silábica, transcripción fonética, marcas de frecuencia de las voces, y palabras de España e Hispanoamérica.

El repertorio más reciente que hemos encontrado es el siguiente:

- *Bienvenidos. El primer diccionario de español*, Octaedro (2014). Elaborado por el Centro de Investigaciones Lingüísticas de la Universidad de Salamanca, y dirigido por Inmaculada Lorenzo Martín. Es un diccionario dirigido a las personas que se inician en el aprendizaje de la lengua española, de cualquier edad, y que tienen la necesidad urgente de hablar y entender. Incorpora un apartado visual con situaciones gráficas, en las que las palabras están insertas en contextos de comunicación real. En otro apartado se definen las palabras, de forma sencilla y breve, utilizando el vocabulario incluido en el propio diccionario, y con remisión a la parte visual¹.

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=Eg18kmk7MX8>

3. ELEMENTOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

3.1. Objetivos e hipótesis de trabajo

A lo largo de esta investigación nos proponemos comprobar los siguientes puntos:

- a) Si el diccionario es una herramienta esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, que posibilita al estudiante las tareas de descodificación y codificación de los textos.
- b) La conveniencia de utilizar un tipo de diccionario u otro en función de la competencia lingüística del estudiante de español como lengua extranjera, tal y como se afirma en numerosos estudios (Hernández, 2000; Maldonado, 2012, entre otros).
- c) Si los diccionarios seleccionados ofrecen respuesta para las cuestiones más demandadas por profesores y alumnos, según especificamos en el anterior punto de “Estado de la cuestión”, y que son las siguientes:
 - Buscar significados
 - Buscar sinónimos y antónimos
 - Buscar combinaciones frecuentes de una palabra
 - Aprender las palabras en su contexto
 - Dudas pragmáticas (sobre el uso de las palabras)
 - Dudas sobre ortografía
 - Dudas morfosintácticas
 - Dudas sobre la pronunciación de las palabras

Para ello vamos a estudiar el tratamiento que se da a una serie de verbos pertenecientes al campo semántico de la gastronomía en un diccionario monolingüe general, en uno monolingüe para extranjeros y en uno bilingüe.

Hemos seleccionado para nuestro estudio los siguientes diccionarios: CLAVE (monolingüe general), el *Diccionario de español para extranjeros* (en adelante DEE) (monolingüe para extranjeros), ambos de la editorial SM, y el diccionario bilingüe de francés-español *Dictionnaire maxipoche plus*, de la editorial Larousse (en adelante DBL). La elección de dos diccionarios de la misma editorial ha estado motivada por el deseo de analizar si un mismo equipo lexicográfico adapta, o no, un material lexicográfico de partida para adecuarlo a los usuarios extranjeros, y de qué manera lo hace. La elaboración del DEE fue posterior a la de CLAVE y a la de otros diccionarios monolingües de la misma editorial

(*Intermedio, Básico, Avanzado, Secundaria y Bachillerato*), por lo que ya se partía de un material que había que adaptar a un nuevo tipo de usuario.

En concreto, analizaremos los siguientes aspectos en los términos seleccionados:

1. Destinatarios de los diccionarios
2. Lematización
3. Tratamiento de las definiciones
4. Ejemplos
5. Tratamiento de la sinonimia
6. Tratamiento de los americanismos
7. Familias léxicas
8. Notas
9. Colocaciones

Partimos de la hipótesis de que los diccionarios destinados a estudiantes de una lengua extranjera deben aportar la información que necesitan estos usuarios, y adaptada a su capacidad de comprensión. Esto supone que, en unas ocasiones, la redacción de las definiciones sea diferente de la que va destinada a los nativos, y en otras, que se deba añadir otra información complementaria que le ayude a resolver las dudas gramaticales o de uso que plantea cada término concreto.

Queremos comprobar si estas premisas iniciales se cumplen en los diccionarios seleccionados. Además, nos proponemos demostrar la utilidad concreta del diccionario a través de una unidad didáctica en la que estos repertorios sean una herramienta fundamental para la realización de los ejercicios propuestos.

3.2. Análisis de los diccionarios con los que vamos a trabajar

Dado que se hará un análisis exhaustivo de cada diccionario siguiendo los puntos arriba señalados, aquí solo señalaremos algunas cuestiones generales de cada uno de ellos.

CLAVE:

- Macroestructura o materiales que forman el cuerpo del diccionario:

Delante del diccionario propiamente dicho encontramos: un prólogo de Gabriel García Márquez; una presentación de esta obra a cargo de la editorial, en la que se explican las innovaciones introducidas respecto a la primera edición de 1997; un artículo del profesor Humberto Hernández que explica las diferencias entre la norma castellana y la norma

meridional, ya que este diccionario recoge ambas; las características generales del diccionario; instrucciones de uso para el usuario; una lista de las abreviaturas y símbolos empleados.

Detrás del cuerpo del diccionario aparecen los apéndices: acentuación, puntuación, división de palabras, uso de las mayúsculas, escritura de números, abreviaturas, símbolos, siglas, acrónimos, topónimos y modelos de conjugación verbal.

No da el número de entradas, solo dice que contiene más de 80.000 definiciones. La ordenación de los lemas sigue el orden alfabético universal, por lo que se incluyen la “ch” y la “ll” en sus lugares correspondientes de la “c” y la “l”.

Se define como un diccionario de uso, y como tal incluye neologismos, extranjerismos y las palabras más usuales del léxico del español actual. Se omiten los términos y usos anticuados. Incluye americanismos de uso muy extendido, los cuales van precedidos de la indicación “En zonas del español meridional”. Las palabras que tienen dos grafías pueden buscarse por cualquiera de las dos, y remite de la menos usual a la más usual. Recoge también siglas de uso habitual, locuciones latinas y extranjeras, y los prefijos y sufijos más productivos del español.

Los homónimos aparecen recogidos en un mismo artículo y se indica al final, en nota de etimología, el origen de cada acepción.

Se incluyen superlativos irregulares, como “paupérrimo” o “libérrimo”.

● Microestructura u organización de cada artículo:

Seguido del lema encontramos, en los casos que lo necesitan, una información entre paréntesis: plurales irregulares, otras grafías del lema y el origen del vocablo cuando se trata de un extranjerismo.

A continuación aparece la categoría gramatical. Si el término tiene acepciones de distinta categoría gramatical, éstas se ordenan de la siguiente manera: adjetivo, adjetivo/sustantivo, sustantivo, verbo, verbo pronominal, adverbio, conjunción, preposición e interjección. Y dentro de cada clase de palabra, las acepciones se ordenan por frecuencia de uso.

Cuando es necesario, aparece marca de registro de uso (coloquial, anticuado, eufemístico, poético, despectivo, vulgar, vulgar malsonante) y marca de materia delante de

la definición, en forma de contorno (En medicina; En gramática; En música; En biología...). Encontramos ejemplos en casi todas las acepciones, y se recogen los principales sinónimos.

Las locuciones aparecen al final del artículo, por orden alfabético de su primera palabra fuerte, según este orden de prioridad: sustantivo, verbo, adjetivo, pronombre, adverbio. Finalmente, se aportan distintas notas de información gramatical o de uso al final del artículo.

Existe también una versión online gratuita de este diccionario, que añade en el lema la separación silábica y la sílaba tónica destacada en negrita. No obstante, esta versión no permite el acceso a determinada información gramatical, como es la pronunciación, los modelos de conjugación verbal, o los apéndices gramaticales antes mencionados. Para acceder a la información completa es necesario introducir un código que aparece en la edición impresa, por lo tanto, ya no es gratuita.

DEE:

- Macroestructura:

Delante del diccionario propiamente dicho encontramos: una presentación a cargo de la editorial, las características del diccionario, instrucciones de uso para el usuario, un abecedario fonético y una lista de las abreviaturas y símbolos utilizados.

En el centro del diccionario aparece una guía de conversación y los modelos de conjugación verbal. Delante de éstos se ofrece una introducción sobre el uso verbal en España y en América Latina.

No da el número de entradas, solo dice “más de 150.000 definiciones, ejemplos y notas”. Sigue el orden alfabético universal. Recoge el léxico del español actual y americanismos, tanto voces como acepciones, que van precedidos de la marca “Amér.” Las palabras que tienen dos grafías pueden buscarse por cualquiera de las dos, y remite de la menos usual a la más usual.

Se incluyen abreviaturas y siglas habituales, locuciones latinas y extranjeras, y los prefijos y sufijos más productivos del español.

Aparecen también ilustraciones, todas ellas en blanco y negro. En concreto, las encontramos de las siguientes palabras: abanico, acueducto, baraja, boleadoras, bota, botijo,

castañuelas, cataratas, cocinar, fregona, fútbolín, gaita, guitarra, hoja, hórreo, llama, mantón, mariachi, molino, paella, poncho y porrón.

Los homónimos aparecen recogidos en un mismo artículo, y no se puede saber su procedencia, puesto que no se incluyen notas de etimología.

Se incluyen formas irregulares que pueden resultar difíciles para un extranjero, por ejemplo de verbos (“yendo”, “supe”...) o superlativos irregulares (“libérrimo”).

- Microestructura:

Los lemas aparecen con separación silábica, pero no se destaca la sílaba tónica. Seguido del lema, encontramos, en los casos que lo necesitan, una información entre paréntesis: plurales irregulares, otras grafías del lema. No incluye información sobre el origen de los extranjerismos.

A continuación aparece la categoría gramatical. Si el término tiene acepciones de diferente categoría gramatical, se siguen las mismas indicaciones mencionadas para CLAVE.

Cuando es necesario aparece marca de registro de uso (coloquial, anticuado, eufemístico, poético, despectivo, vulgar, vulgar malsonante) y marca de materia delante de la definición (música, botánica, gramática...). Se aportan ejemplos en todas las acepciones, y se recogen los principales sinónimos.

Las locuciones aparecen al final del artículo, por orden alfabético de su primera palabra fuerte, según el mismo orden de prioridad indicado para CLAVE. Encontramos también al final del artículo distintas notas de información gramatical o de uso, y familia de palabras.

En el primer congreso de ASELE, Hernández hablaba de las características que debían tener los diccionarios monolingües de español para extranjeros (Hernández, 1990: 164-165): en cuanto a la macroestructura, proponía suprimir voces antiguas y desusadas, y dialectalismos poco extendidos; seguir para la ordenación de los lemas el orden alfabético universal y presentar los homónimos en entradas diferentes; en cuanto a la microestructura, proponía suprimir la información etimológica y la referida a la pronunciación, salvo excepciones, como los extranjerismos; resaltar la sílaba tónica; aportar información gramatical, de uso y remisiones a los paradigmas verbales, que estarían separados del cuerpo del diccionario; hacer las definiciones claras y precisas a partir de un vocabulario definidor

previamente establecido; aportar ejemplos para ilustrar las distintas acepciones de una palabra, e incluir al final del artículo, ordenadas por frecuencia de uso, las construcciones fijas, como locuciones y modismos.

Podemos decir que el DEE las cumple todas excepto lo referido a la homonimia, el hecho de que no resalta la sílaba tónica, y el de no especificar un vocabulario definidor.

DICCIONARIO BILINGÜE FRANCÉS-ESPAÑOL LAROUSSE:

- **Macroestructura:**

El diccionario tiene una primera parte francés-español y otra, español-francés.

Delante del diccionario propiamente dicho encontramos: un prólogo, instrucciones de uso para el usuario, lista de las abreviaturas utilizadas, listado de los cuadros informativos que aparecen en las dos partes del diccionario, un abecedario fonético para las dos lenguas, y un resumen sobre la reforma ortográfica realizada por el Consejo Superior de la Lengua Francesa en 1990. Todos estos materiales aparecen por duplicado, en francés y en español.

En el centro, entre los dos partes del cuerpo del diccionario, aparece un “Cahier pratique” (Cuaderno práctico), con los siguientes contenidos:

- Un compendio de gramática española (explicada en francés).
- Modelos de la conjugación verbal francesa y española.
- Una guía de expresión (se traducen del español al francés una serie de expresiones agrupadas en torno a diferentes situaciones comunicativas).
- Una guía de comunicación, con las explicaciones en francés, que incluye: modelos de cartas españolas, modelos de mensajes de correos electrónicos y abreviaturas utilizadas en los SMS (mensajes de texto) españoles.
- Una guía de comunicación con las explicaciones en español, con los mismos contenidos que el anterior apartado, referidos a cartas, correos electrónicos y SMS franceses.

No da el número de entradas, solo dice que tiene “más de 250.000 palabras, expresiones y traducciones”, entre las que incluye 4.000 americanismos. En la parte española, sigue también el orden alfabético universal.

Especifica que recoge un vocabulario “totalmente al día en un gran número de ámbitos”. Las palabras que tienen dos grafías pueden buscarse con cualquiera de las dos, y

remite de la menos usual a la más usual. Los homónimos aparecen en artículos diferentes. Incluye siglas y abreviaturas.

No recoge entre los lemas formas de verbos irregulares, lo que hubiera resultado muy útil para un extranjero, pero sí aparecen algunos superlativos irregulares, como “paupérrimo”.

Aparecen cuadros con información de carácter cultural o enciclopédico, que incluye nombres propios: personajes, hechos históricos, nombres geográficos. Por ejemplo, el cine francés, la Marsellesa, mayo 1968, la Torre Eiffel, etc., explicados en español, en la parte francesa; baraja española, Miguel de Cervantes, tapas, las doce uvas, Generación del 27, etc. explicados en francés, en la parte española. Alvar Ezquerro considera que la inclusión de los nombres propios que el usuario pudiera necesitar consultar es un punto que se debe tener en cuenta a la hora de elegir un diccionario bilingüe (Alvar Ezquerro, 2012).

Por último, incluye recuadros con expresiones corrientes para distintas funciones comunicativas, en ambas partes del diccionario (el arrepentimiento, la condición, dar consejos, cómo despedirse, quejas, etc.) y cuadros que informan sobre los falsos amigos, también en las dos partes del diccionario.

- Microestructura:

En la parte francés-español se da la transcripción fonética, pero no en la de español-francés, lo que se explica en los preliminares “porque la pronunciación del español no presenta irregularidades”. Sí se da en algunos préstamos lingüísticos, como en “hobby”.

Los artículos incluyen, además de la traducción:

- Lemas dobles, cuando éste tiene variantes gráficas (“transportable, trasportable”).
- La categoría gramatical de cada palabra y la que tiene su correspondiente traducción en la otra lengua.
- Información sobre irregularidades morfológicas, entre paréntesis.
- Cuando es necesario, se especifica entre corchetes el contexto para el que se da la traducción. También se incluyen glosas o explicaciones del término, cuando no hay ninguna traducción (por ejemplo, en los nombres propios de algunas organizaciones).
- Registro de uso o nivel de lengua, y marca de materia delante de las definiciones que lo necesitan.
- Ejemplos de uso, si bien no en todas las palabras ni en todas las acepciones.

- Información sobre construcciones gramaticales.
- Locuciones, que aparecen al final del artículo ordenadas alfabéticamente, pero no se especifica qué criterios siguen para incluirlas en los lemas correspondientes.
- En los americanismos aparecen marcas con el país o la zona geográfica de uso. También se especifican las palabras usadas únicamente en España.

3.3. Metodología

La investigación que hemos llevado a cabo ha consistido, primeramente, en seleccionar los quince verbos del campo semántico de la gastronomía más frecuentes en España. A estos le hemos añadido cuatro más por considerarlos necesarios para nuestro estudio. Se trata de “aderezar” y “aliñar”, por ser sinónimos, y de “empanizar” y “fritar”, para estudiar el tratamiento de los americanismos en estos diccionarios. Hemos comprobado también cuál es la frecuencia de su uso en América. Una vez hecha la selección, hemos procedido a estudiar en cada término los aspectos enumerados anteriormente.

El motivo de seleccionar los verbos más frecuentes es porque creemos que deben establecerse prioridades en el vocabulario que se enseña a un estudiante de una lengua extranjera. Y consideramos, como lo hace Alvar Ezquerra, que la jerarquización de este vocabulario debe responder, en primer lugar, al principio de la frecuencia (Alvar Ezquerra, 2003: 64).

Para realizar la selección de los quince verbos se han seguido los siguientes pasos:

1. Hemos listado todos los verbos que aparecían en dos repertorios online de términos de cocina, en concreto, dos blogs:
 - Miscelánea culinaria. Glosario de términos. Dponible en: <http://miscelaneaculinaria.blogspot.com.es/2012/05/glosario-de-terminos-culinarios-en.html>
 - Hogarmanía. Diccionario. Disponible en: <http://www.hogarmania.com/cocina/escuela-cocina/diccionario/>
2. De estos listados, seleccionamos los verbos que aparecían en CLAVE y en el DEE.
3. Procedimos a hacer búsquedas de frecuencias sobre estos verbos, en los últimos diez años, a través del corpus de referencia *Corpus del Español del Siglo XXI* (en adelante CORPES XXI), de la Real Academia Española de la Lengua, formado por textos escritos y orales

procedentes de España, América, Filipinas y Guinea Ecuatorial, que se puede consultar online. Estas búsquedas se realizaron en septiembre de 2015.

4. Finalmente, seleccionamos los quince verbos que presentaban mayores frecuencias en España. No consideramos aquellos verbos que, aun mostrando un alto número de concordancias, tenían sus primeros significados fuera del ámbito de la cocina. Tal fue el caso de “ligar”, “montar”, o “bañar”, por ejemplo.

3.3.1. Procedimiento de búsqueda en CORPES XXI

Hemos buscado todos los verbos a través de la casilla “Lema”. Se han marcado los siguientes parámetros de búsqueda:

- Clase de palabra: Todos
- Fecha de clasificación: 2005-2015
- Origen: hemos hecho una búsqueda con “España”, y otra con “América”. Dentro de esta, “Todas las zonas lingüísticas”.
- Medio: Escrito
- Bloque: Todos (Ficción; no ficción)
- Soporte: Todos (Internet; libro)
- Tema: “Actualidad, ocio y vida cotidiana”. Hemos elegido este parámetro tras probar en las primeras búsquedas con “Todos” y constatar en la tabla de resultados que había una clara diferencia a favor del tema seleccionado. Por eso decidimos hacer todas las búsquedas ya directamente con dicho tema.
- Tipología: Todos

De la lista de concordancias obtenida hemos eliminado aquellas en las el término estaba utilizado en una acepción fuera del campo de la gastronomía, tal como “aderezar un texto”.

Los resultados obtenidos aparecen en la siguiente tabla, que indica el número de concordancias obtenidas para cada verbo. (Solo incluimos los verbos que presentaban más frecuencias y que, por tanto, fueron los seleccionados para el estudio). Tal y como explicábamos arriba, añadimos “aderezar”, “aliñar”, “empanizar” y “fritar”, aunque claramente presentan un menor número de concordancias:

ESPAÑA	AMÉRICA
Batir 492	Picar 1213
Cocer..... 433	Batir 822
Freír..... 338	Hervir 629
Picar 319	Cocer..... 521
Asar 246	Freír..... 399
Hervir 240	Asar 385
Triturar..... 128	Rallar..... 246
Trocear..... 123	Rellenar..... 224
Guisar..... 117	Dorar..... 214
Rellenar..... 117	Sazonar 180
Cuajar..... 103	Espolvorear 152
Rallar 90	Condimentar..... 144
Rebozar 65	Sofreír 127
Rehogar..... 63	Amasar..... 109
Salpimentar..... 60	Salar 105
<hr/>	
Aliñar..... 42	Aliñar 13
Aderezar 51	Aderezar 46
Empanizar 0	Empanizar 3
Fritar 0	Fritar 17

Fig. 1. Resultado de frecuencias en CORPES XXI

3.3.2. Análisis de los resultados

Comparando los resultados entre ambas listas observamos lo siguiente:

- Los seis primeros verbos de la lista de España también aparecen en la lista de América, si bien en otro orden.
- “Rellenar” y “rallar” también están entre los quince primeros de la lista de América.
- El resto de los verbos más frecuentes en España no están entre los quince primeros de América, y claramente muestran una frecuencia menor: triturar (64), trocear (32), guisar (33), cuajar (59), rebozar (18), rehogar (37), salpimentar (88).
- Respecto a los dos americanismos, vemos que “fritar” no da ningún resultado en España. No obstante, si buscamos este verbo en el DRAE nos dice que se utiliza en Salamanca. De la búsqueda en CORPES XXI podemos extraer también la información de los países hispanoamericanos en los que se ha recogido:

Paraguay: 14 casos; México: 2 casos; Colombia: 1 caso

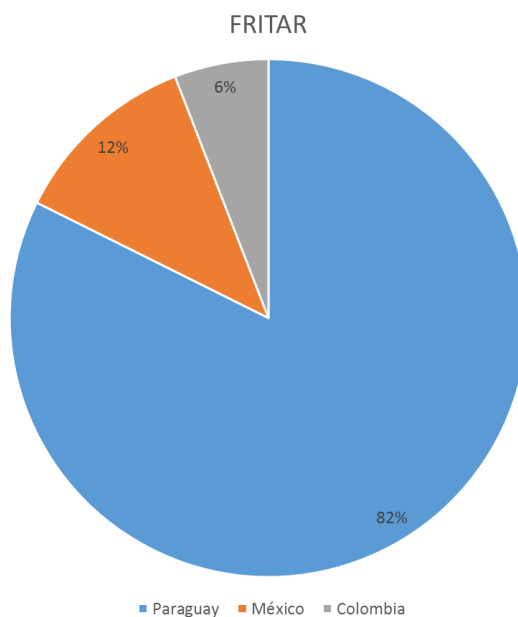


Fig. 2. Uso de *fritar* en Hispanoamérica

De nuevo el DRAE nos aporta otra información que no coincide con la nuestra, ya que recoge que se usa en Bolivia, Colombia Uruguay. Los diccionarios CLAVE y el DEE no concretan la zona de procedencia de los americanismos que recogen. Y el DBL, que sí la concreta, no recoge el término “fritar”.

- Respecto a “empanizar”, tampoco coinciden los resultados entre el corpus y el DRAE, pues el primero nos dice que el término se localiza en México (2) y en la República Dominicana (1), mientras que en DRAE aparece en Cuba, El Salvador y Honduras. El DBL se acerca más, pues lo localiza en México.

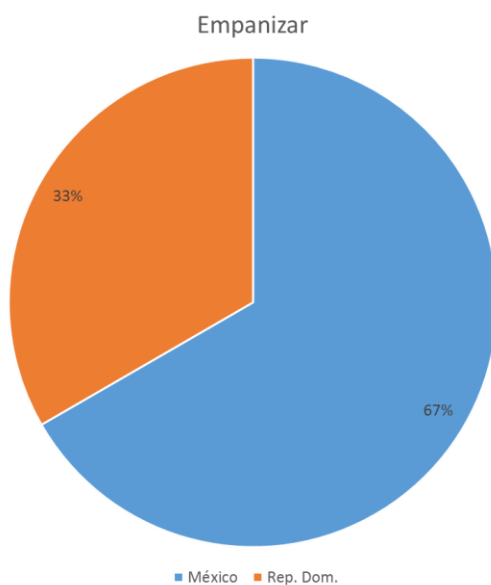


Fig. 3. Uso de *empanizar* en Hispanoamérica

En conclusión, haremos el estudio con los siguientes verbos, todos ellos recogidos en el DRAE: aderezar, aliñar, asar, batir, cocer, cuajar, empanizar, freír, fritar, guisar, hervir, picar, rallar, rebozar, rehogar, rellenar, salpimentar, triturar y trocear.

4. ANÁLISIS DETALLADO DE LOS DICCIONARIOS SELECCIONADOS

4.1. DESTINATARIOS DE LOS DICCIONARIOS

En los preliminares de CLAVE se afirma que “este diccionario (...) aspira a convertirse en un instrumento de consulta útil para quienes consideran nuestra lengua como el mayor legado de nuestros antepasados, merecedora de un respeto y una valoración similares al de su larga tradición cultural y a su incuestionable papel de nexo entre pueblos muy diversos”². No concreta, por tanto, a qué usuarios va dirigido, o más bien, podemos hablar, como se dice más adelante en este mismo prólogo, de un amplio sector de destinatarios. También se establece como principio que quiere dar cuenta del español de España y del español de Hispanoamérica, teniendo en cuenta que “no existe un único *español de España* extendido uniformemente por todo el territorio, y la pretendida homogeneidad del español americano es solo una falacia.” Por este motivo se incluyen un gran número de americanismos, tanto voces como acepciones.

Ya dijimos anteriormente que diferentes encuestas entre profesores de español como lengua extranjera (Hernández, 2005) y otros estudios demuestran que CLAVE es un diccionario creado para nativos, pero que también está cumpliendo una función de monolingüe para extranjeros (Hernández, 2000).

El DEE alude a sus destinatarios ya desde el título. En el prólogo se manifiesta la intención de recoger un “español global” que abarca el de América Latina y el de España, con sus dos normas lingüísticas, y la intención de llenar el vacío que se observa en otros diccionarios de español como lengua extranjera que no han incluido voces y acepciones características de América Latina. Este diccionario se sitúa como un monolingüe creado específicamente para extranjeros. Por tanto, sus potenciales usuarios son estudiantes de español de nivel intermedio (Maldonado, 2012).

En cuanto al DBL, en el prólogo se le presenta como una herramienta ideal “desde el uso en la escuela hasta el uso diario en la oficina”. Más adelante se habla de su idoneidad tanto para la descodificación como para la codificación, en cualquiera de las dos lenguas, y se destaca la utilidad de la guía de comunicación para la redacción de trabajos y cartas.

² Hernández, Humberto. “La variedad y la unidad del español”, en CLAVE, pág. 13

Entendemos, por tanto, que se dirige a un amplio grupo de destinatarios, para los que no se especifica ningún nivel de competencia lingüística, y, desde luego, no solo para el nivel inicial.

Se trata de un diccionario elaborado y publicado por una editorial francesa en Francia y, puesto que no especifica nada, debe entenderse que sirve tanto para un usuario francófono que estudia español, como para un español que estudia francés. No obstante, una sencilla comparación con diccionarios de la misma editorial publicados en España nos muestra estas diferencias:

- a) En la cubierta del diccionario publicado en Francia aparece el título en francés: *Dictionnaire français-espagnol* ▪ *espagnol-français*, mientras que en los diccionarios publicados en España, aparece en español: *Diccionario español-francés* ▪ *francés-español*. También la información sobre el contenido del diccionario que aparece en la cubierta está en una u otra lengua según donde se haya publicado.
- b) En el diccionario francés aparece primero la parte francés-español, mientras en los publicados en España aparece la parte español-francés en primer lugar.

De todo ello deducimos que, principalmente, es un diccionario enfocado a francófonos que utilizan el español como lengua extranjera.

4.2. LEMATIZACIÓN

En la versión impresa de CLAVE los lemas aparecen sin separación silábica, en minúscula y en negrita. Las palabras que añaden morfemas para formar el femenino presentan el lema de dos maneras:

- a) Cuando se añade el morfema “-a” a la forma del masculino: *picador, -a*.
- b) Cuando se cambia el morfema “o” del masculino por “a”. En este caso en el lema se repite la última sílaba completa: *relleno, na*.

En la versión online se proporciona, además, la separación silábica del lema, y la sílaba tónica aparece destacada en negrita. Por tanto, encontramos el lema repetido dos veces, una como en el diccionario en papel: *picador, -a* / *relleno, na*; y otra con separación silábica: *pi.ca.dor, do.ra* / *re.lle.no, na*.

Recordemos que CLAVE es un diccionario monolingüe destinado a hablantes nativos de español, aunque esté constatado su uso por parte de estudiantes de español como lengua extranjera. Por tanto, no es necesaria la separación silábica. No obstante, al preparar la versión online se decidió añadirla porque, por una parte no estorba a los nativos, e incluso en algunos diptongos se les proporciona información que podrían necesitar, y claramente ayuda a los extranjeros³.

En el DEE todos los lemas aparecen separados en sílabas y no se destaca la sílaba tónica. En las palabras con alternancia de género mediante morfemas se separan las sílabas en la forma masculina y en la femenina igual que se hace en la versión online de CLAVE. No aparece división silábica en los extranjerismos (“country”, “coupé”, “cowboy”, “hippy”, “whisky”, “whiskería”...) pero sí en sus derivados, que ya no se consideran extranjerismos porque han incorporado sufijos propios de los mecanismos de derivación de la lengua española: “hip.pis.mo”, “wind- sur-fis-ta”, por ejemplo. También encontramos división silábica en palabras como “güis.qui” y “güis.que.rí.a”, que son las formas ya admitidas por la academia para sus correspondientes extranjerismos.

El diccionario DBL no tiene división silábica en los lemas, ni destaca de ninguna manera la sílaba tónica. Cuando una palabra tiene alternancia de género, repite la última sílaba: “picador, ra”; “relleno, na”. Creemos que ésta es una carencia grave del diccionario, ya que se está omitiendo una información esencial para un estudiante de español, tanto para saber por dónde cortar las sílabas al escribir, como para la prosodia, es decir, para pronunciar correctamente las sílabas tónicas.

³ Así nos lo ha explicado la coordinadora de las sucesivas ediciones de CLAVE.

4.3. TRATAMIENTO DE LAS DEFINICIONES

Comencemos diciendo que ni en CLAVE ni en DEE aparece contorno ni marca de materia o especialidad en los vocablos de nuestra selección. En DBL aparece la abreviatura CULIN, que en la lista de abreviaturas se traduce como “cocina”, únicamente en los lemas *freír, rebozar, rehogar*, y en las acepciones correspondientes de *picar* y de *rellenar*. Si bien es cierto que todas las palabras seleccionadas pertenecen al campo semántico de la cocina, ninguna de ellas puede considerarse un tecnicismo estrictamente culinario. Recordemos que se trata de palabras con un amplio uso registrado, por lo que podemos decir que entran en lo que denominamos “el habla común”.

Tal y como se especifica en los respectivos prólogos de CLAVE y DEE, las definiciones no contienen remisiones innecesarias, sino que cada artículo está concebido “como una entidad independiente que contiene toda la información necesaria para la correcta comprensión del término”. En el caso de los diccionarios bilingües, no se define, sino que se traduce el término de una lengua a otra.

En los dos diccionarios monolingües se sigue la denominada “ley de sinonimia” para que la definición pueda sustituir siempre al término definido. En los verbos se ha hecho a través de la fórmula “Referido a”, que permite extraer el sujeto, el complemento directo o el complemento preposicional regido. Ésta es una de las formas de tratar lo que se denomina “el contorno” de la definición, que Martínez de Sousa define en su *Diccionario de lexicografía práctica* como “conjunto de elementos de información no esencial añadidos a una definición” (Martínez de Sousa, 1995). En ninguno de estos diccionarios se indica si el verbo es transitivo o intransitivo, dato que sí aporta el DRAE.

Analizaremos primeramente las definiciones en los dos diccionarios monolingües. Nos centraremos en los siguientes aspectos: el contorno y la construcción gramatical del verbo, el contorno que permite distinguir los distintos significados de un término y la idoneidad de los términos utilizados en las definiciones.

1. El contorno y la construcción gramatical del verbo

Una de las funciones del contorno de los verbos es mostrar cómo estos se construyen sintácticamente. Analizaremos si la forma en que lo hacen los diccionarios seleccionados es la adecuada para un estudiante de español:

a) Contorno de CD: los verbos con que se construye la definición van acompañados del pronombre de CD “lo”, que sustituye al CD extraído en el contorno. Podemos verlo, por ejemplo, en las siguientes definiciones:

(Aderezar /aliñar) Referido a un alimento, condimentarlo o sazonarlo, generalmente con sal, aceite o especias.

(Asar) Referido a un alimento, cocinarlo por medio de la acción directa del fuego.

(Batir) Referido a una sustancia, esp. si es líquida, mezclarla o agitarla hasta que se condense, se disuelva o se licue.

(Guisar) Referido a un alimento, prepararlo sometiéndolo a la acción del fuego, esp. si se hace cociéndolo en una salsa después de rehogarlo.

Del mismo tipo son las definiciones de *cocer* (2ª acepción), *hervir* (acepciones 4 y 5), *rallar*, *rebozar*, *rehogar*, *triturar* y *trocear*.

No obstante, a la hora de ejemplificar, no siempre nos aparece el verbo acompañado de CD. Sí lo tenemos en los siguientes casos: (aderezar) *Por favor, adereza la ensalada*; (batir) *La mantequilla se hace batiendo la leche*; (cuajar) *Para la elaboración del queso es necesario cuajar la leche*; (cocer) *No has cocido bien las zanahorias (...)*; (freír) *Fríe el filete en la sartén*; (fritar) *Me voy a fritar un buen bife*; (guisar) *Guisa muy bien la carne*; (hervir) *¿Has hervido ya el agua para el biberón del bebé?*; *Herví el arroz con un poquito de laurel*; (rallar) *Rallé un poco de pan para empanar los filetes*; (freír) *El pescado frito está más sabroso si antes lo rebozas*; (rellenar) *Rellenó el pollo con tortilla, jamón y no sé cuántas cosas más*; (triturar) *Con las muelas trituramos los alimentos*; (trocear) *Si quieres que la tortilla llegue para todos, tendrás que trocearla mucho*. Pero no lo encontramos en *aliñar*, donde aparece como sujeto de una construcción en pasiva refleja, pese a tener la misma definición y el mismo contorno que *aderezar*: *Las ensaladas suelen aliñarse con sal, aceite y vinagre*, ni en *asar*, ni en *rehogar*, que presentan la misma estructura: (...) *las manzanas se asan en pocos minutos*; *Una vez cocida la verdura, se le quita el agua, se rehoga y se sirve*.

b) verbos que se construyen con CD, y así aparece en el ejemplo aportado, pero que no incluyen la fórmula anterior en el contorno:

(cocer) 1. Someter a la acción del calor en un horno: *El artesano cuece las vasijas de cerámica y después las decora*. Aunque ni la definición ni el ejemplo hacen referencia a

la gastronomía, sería la definición correspondiente a “cocer el pan”, por ejemplo. Vemos que no se ha extraído ningún contorno, sin duda porque el CD que admite esta acepción es demasiado amplio para ser delimitado (cualquier cuerpo o materia es susceptible de ser cocido).

(picar) 1. Cortar en trozos pequeños: *Para hacer macedonia hay que picar muy bien la fruta.* Por el mismo motivo que en el anterior, no se extrae ningún contorno.

(salpimentar) Condimentar o adobar con sal y pimienta: *Para elaborar chorizos, se pica y salpimenta carne de cerdo.* Este caso se presenta algo más complejo. Es cierto que se está definiendo mediante dos verbos que sí muestran la mencionada fórmula en sus respectivas definiciones: (condimentar) Referido a una comida, añadirle condimentos para darle más sabor; (adobar) Referido a un alimento, esp. a la carne, ponerlo en adobo para que se conserve. Pero nos encontramos con que el usuario, si no conoce el significado o la construcción, o ambos, de los referidos verbos, debe acudir a las entradas de éstos para saber cómo se usa *salpimentar*. Y que además, al leer la definición de “condimentar” se encontrará con que la definición se ha construido con CI, lo que puede causarle nuevas confusiones.

c) verbos que se han definido con el contorno propio del CD, pero que luego se ha ejemplificado como intransitivo. Tal es el caso de *guisar*. Como ya se ha visto arriba, su definición corresponde al tipo a), y su primer ejemplo así lo ilustra: *guisa muy bien la carne.* Pero no ocurre así en el segundo: *cuando se pone a guisar, se pasa toda la mañana en la cocina.* Esta construcción como intransitivo, absolutamente frecuente en español, no ha quedado explicada a través de la definición.

d) contorno de sujeto, que encontramos en los siguientes verbos:

(cocer) 3. Referido a un líquido, hervir o alcanzar la temperatura de ebullición: *Pon el agua a cocer, para preparar la infusión.*

(hervir) 1. Referido a un líquido, moverse agitadamente y formando burbujas por efecto de la alta temperatura o de la fermentación: *El agua hierve a distinta temperatura que el aceite.*

(picar) 16. Referido a un alimento, producir una sensación de irritación o de escozor en el paladar: *Esta guindilla pica mucho. Echó tabasco a las judías para que picaran;* y en

la acepción 22, como pronominal: Referido al vino, estropearse o avinagrarse: *Has dejado la botella abierta diez días y el vino se ha picado*.

En todos estos casos vemos que los ejemplos sí ilustran la construcción de los verbos.

En conclusión, podemos observar que, aunque en la mayoría de los casos estudiados se cumple, no siempre el contorno de la definición ni los ejemplos aportados ayudan al estudiante de español a conocer la construcción sintáctica del verbo. Hemos visto casos en que el ejemplo añade una información implícita que no ha sido explicada (caso de *aliñar*, *asar* y *rehogar* como pronominales, de *guisar* como intransitivo); o casos en que no aparece la fórmula del contorno de CD, pero sí se ejemplifica con dicha estructura.

Por tanto, viendo que no siempre resulta posible mantener este tipo de fórmulas con uniformidad, consideramos que resultaría útil añadir en cada acepción de verbos la información de “transitivo”, “intransitivo” además de su posible uso como pronominal. Es decir, como lo hace el DRAE, pero sin prescindir del contorno, que es un elemento ya consolidado en la reciente lexicografía, y que en la mayoría de los casos sí resulta útil para el objetivo que se busca. Podemos justificar esta propuesta porque en el currículo de ELE se incluyen, entre los contenidos, los conceptos de complemento directo e indirecto y el uso de verbos con pronombres, y así aparecen en los libros de texto. Entendemos que es fundamental enseñar a estos alumnos el manejo de los diccionarios, en el que se debe incluir la explicación de los conceptos “verbo transitivo/intransitivo”. Así el alumno dispondría de un elemento más que, apoyado en la definición y en el ejemplo, le facilitaría la tarea de codificación.

Queremos señalar que el otro diccionario monolingüe para extranjeros, el DiPELE, también muy bien valorado por profesores y estudiantes, sí indica en sus verbos y acepciones la información de “tr.” o “intr.”.

2. El contorno como elemento necesario para distinguir los distintos significados

En los verbos que presentan diferentes acepciones, el contorno es uno de los elementos que permite delimitarlas. Un diccionario debe dejar clara, por ejemplo, la diferencia de significado entre cocer o hervir un alimento crudo (someterlo a la acción de un líquido en ebullición) y cocer o hervir un líquido (hacer que alcance la temperatura de ebullición).

En todas las palabras seleccionadas, CLAVE y DEE dan el contorno apropiado a cada caso. Además de los mencionados *cocer* o *hervir* podemos fijarnos en *picar*, donde se distingue un contorno general para cualquier alimento: “16. Referido a un alimento, producir una sensación de irritación o de escozor en el paladar” y para el caso concreto del vino: “22. Referido al vino, estropearse o avinagrarse”.

Cuando se entiende que el contorno pudiera ser más amplio de lo que se especifica, ambos diccionarios recurren a incluir en la fórmula “especialmente”. Así lo encontramos en *batir*, en la acepción 5 de *hervir* o en *rallar*: “Referido esp. a un alimento, desmenuzarlo raspándolo con el rallador”.

3. Idoneidad de los términos utilizados en las definiciones

Los equipos de lexicógrafos que redactan las definiciones de un diccionario siempre deben tener en cuenta el tipo de usuario al que va destinado. Por ello todas las editoriales tienen una amplia oferta que incluye diccionarios escolares para las distintas etapas educativas (Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato) y diccionarios generales para adultos. Entre las diferencias que presentan todos ellos destacamos la selección del léxico, en función de las necesidades de consulta que puedan tener los potenciales usuarios, la información adicional que se ofrece sobre cada término, y la forma de redactar todo ello para que les resulte comprensible.

Si pensamos en diccionarios destinados a estudiantes de una lengua extranjera, a los factores anteriores se les debe unir la competencia lingüística de los usuarios. Como ya se ha visto anteriormente, para los aprendices de nivel básico se aconsejan los diccionarios bilingües, que facilitan la descodificación porque definen mediante la traducción del término a la otra lengua. Estos diccionarios bilingües también se confeccionan teniendo en cuenta si van destinados a un uso escolar o si van destinados a adultos. Para los aprendices de nivel intermedio ya se destinan los diccionarios monolingües para usuarios extranjeros, como es el caso del DEE, y para los de nivel avanzado, los diccionarios monolingües generales, como CLAVE.

Normalmente la selección del léxico que se emplea en las definiciones se hace a partir de un vocabulario mínimo definidor. Por ejemplo, en el caso de diccionarios escolares monolingües durante mucho tiempo se ha tenido como base una obra de 1989, el

*Vocabulario básico en la E.G.B.*⁴, que también ha podido utilizarse para seleccionar las entradas y el vocabulario definidor de diccionarios bilingües destinados a alumnos de las primeras etapas educativas. Pero cuando se trata de usuarios adultos es necesario ampliar este vocabulario, ya que estos aprendices necesitan que las explicaciones sean sencillas, pero de ningún modo infantiles.

Las mayores dificultades para la selección del léxico definidor las tienen los diccionarios monolingües para extranjeros. En efecto, si analizamos las definiciones que aparecen en el DEE encontramos términos que aún no conoce el usuario básico (terminología del MCERL), ni el usuario independiente del nivel B1, ni quizás tampoco el de B2. Tal es el caso de los verbos “condimentar” o “sazonar” (aderezar / aliñar), “condensar, licuar” (batir), o de los sustantivos “fermentación” o “ebullición” (hervir). Cuando el aprendiz ya ha alcanzado la competencia necesaria para entender estas definiciones prefiere utilizar un monolingüe general, que incluye un mayor número de entradas y por tanto le ofrece respuesta a dudas de un nivel más complejo, como pueden ser los términos habituales en la prensa. Una prueba de ello la tenemos en la atención desde el punto de vista editorial que se ha dedicado a los dos diccionarios que estamos analizando. Mientras que CLAVE ha tenido nueve ediciones desde su publicación en 1997, el DEE no ha vuelto a tener ninguna desde la primera en 2002. Sin duda las ventas del primero han justificado que se siga trabajando en él, lo que no ha ocurrido con el segundo.

El DiPELE sí da lista de definidores, pero F. Moreno (coordinador de la obra) reconoce, no obstante, que tal lista no siempre ha sido suficiente en la redacción de las definiciones, pues “el buen sentido lexicográfico y didáctico, junto al sentido común, obliga a utilizar en las definiciones palabras que no están recogidas en la lista de definidores, quebrantando aparentemente el principio general”.

Este es uno de los puntos débiles que identifica Rushtaller en los diccionarios monolingües (Rushtaller, 2004), quien da varios ejemplos para ilustrar la dificultad de comprensión que presentan muchas palabras. Este argumento le sirve para apoyar las ventajas que aportan los diccionarios bilingües, que permiten al usuario obtener la información semántica que busca de forma rápida y precisa.

⁴ Casanova Rodríguez, M.A. y Rivera González, M. (coord.) (1989). *Vocabulario básico en la E.G.B.* Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia; Espasa.

Por ejemplo, se utilizó como referencia en la redacción del primer diccionario de SM, *Intermedio*, que ha servido de base a los diccionarios posteriores de esta editorial.

Respecto a nuestro diccionario bilingüe, hacemos el siguiente análisis:

1. Información sobre la construcción gramatical del verbo

Además de la traducción correspondiente, siempre se indica si el verbo es transitivo, intransitivo, si se usa de ambas formas, o si tiene además un uso pronominal. Tal y como hemos indicado arriba, creemos que ésta es una información necesaria para un estudiante extranjero.

Analizaremos la traducción y el tratamiento gramatical de los verbos a partir de aquellos que tienen varias construcciones:

1. **cocer** vt cuire ▪ **cocerse** vprnl 1. [comida] cuire / *a medio cocerse* à mi-cuisson

No da el uso como verbo intransitivo, que sí recogen los diccionarios monolingües. No obstante, si buscamos en la parte francés-español, vemos que el verbo *cuire* sí tiene en francés los usos como transitivo e intransitivo, que se traducen con la misma palabra:

cuire vt cocer ▪ **faire cuire** cocer ▪ vi 1. [aliment] cocer

2. **cuajar** vt. [leche] cailler. ▪ **cuajarse** vprnl. 1. [leche] cailler; [flan, hielo] prendre

Los diccionarios monolingües no recogen la forma pronominal, ya que no hay ninguna diferencia de significado respecto al uso transitivo. En la parte francés-español también se recogen las dos formas (**cailler** / **se cailler**), que se traducen por “cuajar” y “cuajarse”, respectivamente.

3. **freír** vt. 1. CULIN faire frire ▪ **Freírse** vprnl frire / *se fríen las patatas* les pommes de terre sont en train de frire

Vemos que se ha traducido mediante una construcción diferente el uso transitivo y el pronominal. En la parte francés-español encontramos que da un uso transitivo y otro intransitivo, y que éste último es el que traduce por la forma pronominal:

frire vt freír. ▪ vi freírse ▪ **faire frire** freír

Podemos decir que no se ha mantenido la concordancia gramatical entre las dos partes del diccionario. Señalemos también que éste es el único caso en que se aporta un ejemplo.

4. **guisar** vt *fig* cuisiner, mijoter. ▪ vi cuisiner.

En este caso se mantienen los dos usos transitivo e intransitivo que también aparecen en los monolingües, y esta vez también coinciden los dos en el verbo francés *cuisiner*. No

obstante, observamos que la traducción que se da del francés al español es “cocinar”, pero no aparece “guisar”, por lo que no se ha mantenido la correspondencia entre los términos de la traducción en las dos partes del diccionario.

5. hervir vt faire bouillir. ▪ vi bouillir

Se dan los dos usos transitivo e intransitivo de este verbo, y vemos que se traducen mediante una construcción distinta. Éste es el único caso en el que en la parte francés-español, encontramos alguna explicación adicional que ayude al estudiante con la construcción del verbo:

bouillir vi 1. [liquide] hervir ▪ **faire bouillir qqch** hervir algo

6. picar vt 3. CULIN hacher. ▪ **Picarse** prnl 2. [vino] se piquer

En este verbo se da un uso transitivo y otro pronominal, específico del contorno “vino”, como en los monolingües. Pero echamos en falta la acepción correspondiente a “producir una sensación de irritación o de escozor en el paladar”. Además, si vamos a los verbos en francés, encontramos que en la forma pronominal *se piquer* no se recoge ninguna traducción referida al vino.

Por tanto, podemos extraer las siguientes conclusiones:

- a) No siempre se corresponden los usos que da el diccionario de estos verbos con los usos reales en la lengua española, y que sí aparecen recogidos en los monolingües.
- b) No siempre hay concordancia entre la información gramatical dada en las dos partes del diccionario.
- c) No siempre hay correspondencia entre término traducido y traducción en las dos partes del diccionario.
- d) En casi todos los casos echamos en falta explicaciones y ejemplos de uso que ayuden al usuario a construir correctamente estos verbos, tal y como hemos encontrado en los monolingües analizados.

2. El contorno como elemento necesario para distinguir los distintos significados

En este tipo de diccionarios que no proporcionan una definición, sino una traducción, no es necesaria ninguna fórmula de contorno, pero sí se debe indicar a qué sentido se está refiriendo la traducción que se da. Esto se hace mediante una aclaración, entre corchetes, delante de la traducción. Así, por ejemplo, en *asar* y en *cuajar* encontramos:

asar vt. 1. [al horno] rôtir; [a la parrilla] faire griller

cuajar vt. [leche] cailler; [sangre] coaguler ▪ **cuajarse** vprnl. 1. [leche] cailler; [flan, hielo] prendre; [sangre] coaguler

De la misma manera nos aparece en la parte francés-español:

griller vt 1 [viande, marron] asar 2. [pain, café, amande] tostar

3. Idoneidad de los términos utilizados en las definiciones

Los problemas que puede plantear un diccionario bilingüe son distintos de los que hemos analizado en los monolingües, ya que no se ocupa del significado de las palabras, sino que las traduce, es decir, es un instrumento transcodificador. Como tal, debe resolver cómo se produce la equivalencia entre las palabras y los giros en las lenguas consideradas (Alvar Ezquerro, 2012). Y aquí nos encontramos con el anisomorfismo de las lenguas, porque no siempre el contenido semántico de las palabras se reparte de la misma manera en las diferentes lenguas.

Así por ejemplo, en el caso de los verbos que nos ocupan, encontramos que el español tiene dos verbos para lo que en francés se expresa con uno solo: *aderezar* y *aliñar* son traducidos como “*assaisonner*”. De hecho, estos dos verbos en la lengua española son sinónimos, pero el DBL no dice nada al respecto. Si comprobamos cómo son tratados en la parte francés-español, vemos que *assaisonner* es traducido como “aliñar”, y no aparece “aderezar”. Consideramos, por un lado, que debieran darse ambos verbos como traducción, ya que un principio lexicográfico de los diccionarios bilingües es la correspondencia entre ambas partes; por otro, que se hace necesaria una explicación para que el usuario francófono sepa que esta realidad que se expresa en la lengua francesa con un verbo, lo hace en la española con dos, así como informarle de su condición de sinónimos.

Otros casos en que tampoco coincide el contenido semántico en las palabras de ambas lenguas son los de *salpimentar* y *rebozar*. En francés no existe un verbo equivalente a la noción de *salpimentar*, y se ha traducido mediante un giro que equivale a “espolvorear con sal y pimienta”. No obstante, no se ha dado ninguna explicación al respecto:

salpimentar vt saupoudrer de sel et de poivre

Con *rebozar* ocurre algo parecido. Se traduce por “paner” (empanar), pero en este caso, al considerar que no es exactamente lo mismo, sí añade una explicación entre paréntesis:

rebozar vt CULIN paner (enrober de pâte à frire).

4.4. EJEMPLOS

En un diccionario los ejemplos cumplen la función de mostrar al usuario un material auténtico y real (Vertikova, 2012), en el que las palabras no están aisladas sino insertas en contextos. Cuando los destinatarios del diccionario son extranjeros, esta función es aún más importante. Debemos tener en cuenta que es muy frecuente que los estudiantes de español estén en un contexto de no inmersión, y son los ejemplos los que les ilustran sobre el uso real de las palabras. En otros casos van a tener una función contextualizadora, en el sentido de que transmiten contenidos culturales o enciclopédicos.

Comencemos analizando la forma en que aparecen los ejemplos en los dos diccionarios monolingües, que al ser la una misma editorial presentarán bastantes similitudes. Nos interesa detenernos especialmente en las diferencias, para ver cómo se ha adaptado este tipo de contenidos para los usuarios extranjeros. (En el siguiente análisis, cuando no se especifica nada es que los ejemplos dados aparecen recogidos tanto en CLAVE como en DEE).

Algunas de las diferencias que encontramos son:

1. Adición de ejemplos: En *batir*, DEE recoge el mismo ejemplo que CLAVE (*La mantequilla se hace batiendo la leche*), pero añade otro más que aporta quizás la colocación más frecuente de este verbo con sustantivo (*Batí un huevo para hacerme la tortilla*).

2. Ejemplos acortados, pero que mantienen la misma colocación. Se consigue utilizar menos espacio, cuestión importantísima a la hora de confeccionar un diccionario, pero respetando la información esencial: (cocer) CLAVE: *No has cocido bien las zanahorias, porque están muy duras*; DEE: *Cuece bien las zanahorias*. (Freír) CLAVE: *Fríe el filete en la sartén y con poco aceite*; DEE: *Fríe el filete en la sartén*. (Rellenar) CLAVE: *Rellenó el pollo con tortilla, jamón y no sé cuántas cosas más*. DEE: *Rellenó el pollo con pasas y jamón*.

Elementos comunes en ambos diccionarios son los siguientes:

1. No aparecen ejemplos sexistas, pues solo en un caso se hace referencia a si es un hombre o una mujer quien cocina. Esto se consigue mediante el siguiente uso de los verbos:

a) imperativos: (aderezar) *Por favor, adereza la ensalada*; (freír) *Fríe el filete en la sartén y con poco aceite*.

b) infinitivos: (picar) *Para hacer macedonia hay que picar muy bien la fruta*.

c) ausencia de sujeto explícito, ya que en español no es necesario: (guisar) *Cuando se pone a guisar, se pasa toda la mañana en la cocina*; (picar) *Eché tabasco a las judías para que picaran*.

El único ejemplo en que aparece el sujeto de la acción es en *cocinar*: *Su padre es aficionado a la gastronomía y cocina muy bien*, donde vemos que es un hombre el que realiza la acción.

2. Nos informan de colocaciones habituales de cada verbo. Así, en CLAVE y DEE: *Aderezar / aliñar la ensalada, asar manzanas, batir un huevo, cuajar la leche, empanizar los bistecs, freír un filete, fritar un bife, guisar la carne, hervir agua / arroz, empanar filetes, rallar pan; rehogar la verdura, rellenar el pollo*.

3. Aportan información enciclopédica:

(aliñar): *Las ensaladas suelen aliñarse con sal, aceite y vinagre*.

(batir): *La mantequilla se hace batiendo la leche. Batí un huevo para hacerme la tortilla*.

(cuajar): *Para la elaboración del queso es necesario cuajar la leche*

(freír): *Fríe el filete en la sartén y con poco aceite*

(hervir): *El agua hierve a distinta temperatura que el aceite*

(picar): *Para hacer macedonia hay que picar muy bien la fruta; Has dejado la botella abierta diez días y el vino se ha picado*.

(rebozar): *El pescado frito está más sabroso si antes lo rebozas*.

(rehogar): *Una vez cocida la verdura, se le quita el agua, se rehoga y se sirve*.

(rellenar): *Rellenó el pollo con tortilla, jamón y no sé cuántas cosas más*.

(salpimentar): *Para elaborar chorizos, se pica y salpimenta carne de cerdo*.

4. Delimitan distintos significados que se han recogido en una sola acepción. Así ocurre con *guisar*. En DRAE encontramos las siguientes definiciones para este verbo, relacionadas con el campo semántico de la cocina (Prescindimos de la acepción número 5, que el mismo diccionario da como anticuada: Adobar, escabechar o preparar las carnes o pescados para su conservación):

guisar. 1. tr. Preparar los alimentos sometiéndolos a la acción del fuego. 2. tr. Preparar los alimentos haciéndolos cocer en una salsa, después de rehogados.

Entendemos que la primera acepción se corresponde con el término “cocinar” en su sentido más amplio. De hecho, encontramos la siguiente definición para este verbo en el diccionario académico:

cocinar. 1. tr. Guisar, aderezar los alimentos. U. t. c. intr.

Sin embargo, en CLAVE y en DEE encontramos una sola acepción para ambos significados: 1. Referido a un alimento, prepararlo sometiéndolo a la acción del fuego, esp. si se hace cociéndolo en una salsa después de rehogarlo: *Guisa muy bien la carne. Cuando se pone a guisar, se pasa toda la mañana en la cocina.*

No obstante, en los ejemplos se aprecia un significado diferente del término. Si bien el primero se corresponde con la definición dada, el segundo se ajustaría a la definición académica más general de “Preparar los alimentos sometiéndolos a la acción del fuego”. Si comprobamos en CLAVE la definición de *cocinar* encontramos que de nuevo los ejemplos están diferenciando un significado más concreto y otro más amplio:

cocinar 1. Referido a un alimento, prepararlo para que se pueda comer, esp. si se somete a la acción del fuego: *Cocinó unas lentejas que estaban riquísimas. Su padre es aficionado a la gastronomía y cocina muy bien.*

Señalemos que, si bien el DRAE define *cocinar* utilizando el término “guisar”, no lo da como sinónimo, por lo que tampoco lo hacen CLAVE ni DEE, pese a tener ambos términos definiciones muy próximas.

5. Nos aporta información de la preposición habitual con que se construye un verbo cuando no se trata del denominado “complemento de régimen”, ya que en ese caso esta información se aporta en nota de sintaxis (CLAVE), o en nota gramatical (DEE): (aliñar) *Las ensaladas suelen aliñarse con sal, aceite y vinagre*; (freír): *Fríe el filete en la sartén y con poco aceite*; (rellenar) *Rellenó el pollo con pasas y jamón* (DEE).

No obstante, debemos decir que hubiera resultado muy útil para un estudiante extranjero añadir otras preposiciones también frecuentes con estos verbos: “freír con/en poco aceite”; “rellenar con/de pasas y jamón”.

6. En ocasiones los ejemplos nos muestran el uso del verbo con “se”, que en este caso no es pronombre sino marca de pasiva refleja, ya que no aparece explícito el sujeto agente: (aliñar) *Las ensaladas suelen aliñarse con sal, aceite y vinagre*; (asar) *En este horno tan potente, las manzanas se asan en pocos minutos*; (rehogar) *Una vez cocida la verdura, se le quita el agua, se rehoga y se sirve*.

7. En relación con el contorno de la definición, que tratamos en otro apartado, los ejemplos muestran el uso del verbo como transitivo o como intransitivo: (hervir) *¿Has hervido ya el agua para el biberón del bebé?* (transitivo); *El agua hierve a distinta temperatura que el aceite* (intransitivo). No obstante, como ya se ha visto en el estudio dedicado al contorno de la definición, la estructura de estas ejemplificaciones no es sistemática y un estudiante extranjero no siempre puede deducir de ellas el uso correcto del verbo.

En el caso del DBL debemos decir que los ejemplos son claramente insuficientes. Tampoco aparece ningún tipo de ilustración en ninguna de las dos partes del diccionario. En los verbos de nuestra selección, únicamente encontramos ejemplos en los siguientes casos:

cocer vt. cuire ▪ **cocerse** vprnl 1. [comida] cuire / a medio cocerse à mi-cuisson

freír vt 1. CULIN faire frire ▪ **Freírse** vprnl frire / se fríen las patatas les pommes de terre sont en train de frire

Y en la parte francés-español:

battre 3. CULIN battre ▪ **Battre les blancs en neige** battre las claras a punto de nieve (Esta misma locución se puede encontrar también en el artículo de *neige*).

Solo en el caso de *freír* podemos hablar propiamente de ejemplo, ya que en los otros dos se trata de locuciones o expresiones fijas.

Por tanto, no se aportan informaciones tan necesarias como las que hemos analizado arriba en ninguna de las dos lenguas. Entendemos que ésta es una nueva carencia del diccionario, ya que en la mayoría de los casos se limita a dar la traducción (función descodificadora), pero no tiene en cuenta otras necesidades de sus destinatarios en el aprendizaje y en el uso de una lengua extranjera.

4.5. TRATAMIENTO DE LA SINONIMIA

Comencemos diciendo que el DRAE define sinonimia como “condición de sinónimo”, y a su vez este adjetivo, de la siguiente manera: “Dicho de una palabra o expresión: Que, respecto de otra, tiene el mismo significado o muy parecido, como *empezar* y *comenzar*”.

Por tanto, admite que palabras con significado “muy parecido”, no necesariamente el mismo, puedan ser sinónimas. La forma en que este diccionario da los sinónimos es remitiendo de la palabra menos usual a la más usual, y es en esta última en la que aparece la definición, sin que en ella se haga alusión al sinónimo.

Alvar Ezquerro admite un sentido aún más amplio de la sinonimia, producido en el propio uso de los términos: “La sinonimia surge de las construcciones en que pueden presentarse las palabras, no por las definiciones que puedan proporcionarse de las voces” (Alvar Ezquerro, 2003: 67); “tanto la sinonimia como la antonimia no se producen en el significado de las palabras, sino entre sus sentidos” (Idem: 77).

Si nos centramos en los diccionarios monolingües que estamos analizando, vemos que CLAVE y el DEE hacen la adjudicación de sinónimos siguiendo los que el diccionario normativo da como tal, que ambos repiten la definición en los dos términos y que añaden el sinónimo.

En la selección de términos con la que estamos trabajando encontramos dos claros sinónimos, *aderezar* y *aliñar*. El DRAE remite de *aderezar* a *aliñar*, siendo por tanto éste el término que prefiere. CLAVE y el DEE repiten la definición y solo cambian el ejemplo. El usuario entenderá que puede utilizar uno u otro indistintamente. Así, en CLAVE:

aderezar v. 1. Referido a un alimento, condimentarlo o sazonarlo, generalmente con sal, aceite o especias: *Por favor, adereza la ensalada.* ▀ SEM. Es sinónimo de *aliñar*.

aliñar v. 1. Referido a un alimento, condimentarlo o sazonarlo, generalmente con sal, aceite o especias: *Las ensaladas suelen aliñarse con sal, aceite y vinagre.* ▀ SEM. Es sinónimo de *aderezar*.

Si bien solo se dan como auténticos sinónimos estas dos voces, encontramos también términos que utilizan a otro en su definición, o que presentan un uso muy semejante en los

ejemplos, en la línea de lo expuesto por Alvar Ezquerro. Tal es el caso de *cocer* (acepciones 2 y 3) y *hervir* (acepciones 4 y 5). Podemos aprobar que un diccionario destinado a nativos opte por dar como sinónimos solo los casos en que lo hace el DRAE, ya que se trata ante todo de presentar la lengua normativa. Al fin y al cabo, un hablante nativo de español puede entender intuitivamente la afinidad entre términos que no llegan a ser sinónimos en el sentido más estricto. Pero creemos que un diccionario de español para extranjeros debería ofrecer al estudiante una información adicional que recogiera esta proximidad de significado, de la cual pudiera deducir que es igual de correcto utilizar uno u otro en determinados contextos. Como no sería apropiado denominarlos sinónimos si el diccionario normativo no los da como tal, sí podrían recogerse como “términos afines”, por ejemplo, u otra denominación parecida.

En cuanto al DBL que estamos utilizando, no informa sobre sinónimos en ninguna de las dos partes. Una vez más creemos que ésta es una carencia de este diccionario porque está omitiendo una información importante para los usuarios. Si bien es cierto que a un diccionario bilingüe se acude principalmente en busca de la equivalencia de un término en la otra lengua, no consideramos acertado eliminar otra parte tan importante de la semántica de las palabras como es conocer las otras que comparten con ella el mismo o parecido significado.

4.6. TRATAMIENTO DE LOS AMERICANISMOS

En la selección de términos hemos incluido dos americanismos, *empanizar* y *fritar*. Tal y como afirma Humberto Hernández en el prólogo de CLAVE, (este diccionario) “otorga pleno reconocimiento a las dos grandes normas lingüísticas del español: la norma castellana (la del centro-norte peninsular) y la norma meridional (la del sur peninsular, Canarias e Hispanoamérica)”.⁵ Asimismo, detalla que se incluyen más de dos mil voces y acepciones características del español meridional, y especifica los criterios seguidos para seleccionarlas:

- Que la voz o acepción tenga un frecuente uso escrito en publicaciones periódicas y obras literarias hispanoamericanas.
- Que el término se utilice en distintas variedades del español de América Latina.

⁵ Hernández, Humberto. «La norma castellana y la norma meridional», en CLAVE, pág. 13

- Que sea una voz de uso generalizado en zonas del español de América Latina de gran peso demográfico.

Por su parte, el prólogo del DEE habla de un “español global” que abarca el español de América Latina y de España, con sus dos normas lingüísticas. Manifiesta la intención de llenar el vacío que se observa en otros diccionarios de español como lengua extranjera, incluyendo voces y acepciones características de América Latina (el DiPELE, por ejemplo, no incluye americanismos). Especifica los mismos criterios que CLAVE para la selección de dichos americanismos, y concreta en más de dos mil el número de los incluidos.

En CLAVE la definición de estas voces va precedida por la indicación “En zonas del español meridional”, y en DEE, por “Amér.” Es cierto que cuando se publicó la primera edición de CLAVE, en 1997, no había los medios actuales para concretar las zonas en que se usaba cada americanismo, por lo que resultaba convincente “la imprecisa localización de la unidad, imposible de concretar con los datos que se poseen actualmente”. Y, como seguía Hernández afirmando, “nos ha parecido una solución más adecuada que la de aportar la parcial y dudosa información que proporcionan otros muchos diccionarios.”⁶

Debemos puntualizar que actualmente sí se poseen estos medios, por ejemplo los corpus, por lo que hubiera resultado útil que en las siguientes ediciones de CLAVE, incluida la edición online, se hubiera añadido esta información. Pero también es cierto que nosotros hemos hecho la comprobación del uso de los dos términos seleccionados en CORPES XXI, tal y como se ha explicado en el apartado sobre la metodología empleada, y el resultado difiere del que aporta el diccionario académico en su edición online, por lo que no nos atrevemos a desmentir que las anteriores palabras citadas de H. Hernández sigan teniendo su valor.

Respecto al DBL, el prólogo dice que “propone un gran número de palabras y expresiones propias de la América hispanoparlante”, y en la cubierta se concreta el dato en “cuatro mil palabras de América Latina”. En estos americanismos aparecen marcas con el país (Argentina, Bolivia, Colombia, Costa Rica, México, Uruguay, Venezuela) o la zona geográfica de uso (América, América central, Antillas, Cono Sur, Río de la Plata). También se especifican las palabras usadas únicamente en España. Por ejemplo, en *empanizar* aparece la marca MÉX (México).

⁶ Ídem, pág. 16

Centrándonos ya en el tratamiento que se da a estos vocablos, podemos decir que tanto CLAVE como el DEE los remiten al término del español peninsular, *empanar* y *freír* respectivamente, y es en estas últimas entradas donde se da la definición concreta. No obstante, en la palabra del español peninsular no se informa de la existencia del americanismo. Por tanto, claramente están mostrando una preferencia por uno de los dos. Este hecho nos permite deducir que estos diccionarios no serían los apropiados para un estudiante que quisiera aprender la variedad del español de América. También, que el mercado en el que se ha pensado ha sido el español⁷. En cuanto al DRAE, ha seguido el mismo procedimiento, por lo que se le podría hacer la misma crítica de estar claramente mostrando una orientación determinada. Otro caso son los americanismos que designan realidades americanas. En estas palabras no se remite a ninguna otra, sino que tienen su propia definición. Por ejemplo “agüita” (infusión de hierbas), “burrito” (comida mexicana hecha con una tortilla de harina que se enrolla y se rellena con queso y carne) o “pozole” (comida mexicana que se prepara con carne de cerdo o de pollo, maíz, chile y otras especias).

Por su parte, el DBL no recoge *fritar*, solo *empanizar*, y da la misma traducción que *empanar*: “paner”. Si buscamos este verbo en la parte francés-español vemos que se traduce por “empanar”, y no se alude a la existencia del americanismo. Por tanto, el usuario que busque en la parte español-francés si tiene información sobre los americanismos, pero al manejar la parte francés-español no encontrará la traducción correspondiente a la variedad del español de Hispanoamérica. Respecto a los americanismos que remiten a realidades americanas, también los definen sin remitir a ningún otro artículo, como vemos en “burrito” (2. MEX CULIN burrito *m.*) o en “pozole” (sm MEX CAM CARIB plat à base de maïs, de viande et de piment dans un bouillon).

En cuanto a los ejemplos aportados en estas palabras (solo en CLAVE y en el DEE, como ya comentamos en el apartado correspondiente), podemos decir que sí pertenecen realmente a la lengua hispanoamericana: *Este pan molido es para empanizar los bistecs; Me voy a fritar un buen bife*. Tanto “bistec” como “bife” están recogidos en el diccionario de americanismos.

⁷ No obstante, la coordinadora de las sucesivas ediciones de CLAVE nos confirma que el diccionario se vende en Hispanoamérica, pese a esta prevalencia del español.

4.7. FAMILIAS LÉXICAS

Entendemos por familia léxica o familia de palabras el “conjunto de palabras que comparten una misma raíz”, tal y como recoge el DRAE.

Los estudiantes de lenguas extranjeras se van familiarizando poco a poco con los mecanismos de formación de palabras de dichas lenguas. Por ello les resulta de gran utilidad que un diccionario les aporte información de las palabras que están relacionadas desde el punto de vista léxico. De hecho, esta es una información muy frecuente en los diccionarios destinados a extranjeros, pero no en los destinados a nativos. Así, no la encontramos en CLAVE, pero sí en el DEE. El DBL tampoco la da.

En el prólogo del DEE se explica que bajo el epígrafe FAM., dentro del artículo correspondiente a la entrada que sirve de base para la derivación, aparecen las palabras derivadas no recogidas en el diccionario por ser fácilmente comprensibles con ayuda de los sufijos, que sí aparecen en el cuerpo del diccionario. En el caso de los lemas seleccionados encontramos esta relación de palabras derivadas en *cocer* (cocimiento), en *triturar* (trituration, triturador, dora) y en *trocear* (troceo). El resto de las palabras relacionadas léxicamente con cualquiera de los vocablos que estamos analizando no se incluyen en este epígrafe de FAM., ya que sí están recogidas en el cuerpo del diccionario.

Creemos que éste no es un buen planteamiento didáctico, teniendo en cuenta los usuarios a los que se destina el diccionario. Entendemos que al hablante no nativo que ya tiene una cierta competencia lingüística le puede resultar relativamente fácil la labor de descodificación a partir de la base léxica y del conocimiento de los sufijos. Pero no será siempre así en el proceso de codificación, es decir, cuando quiera buscar o corroborar la forma concreta de una palabra derivada de un lema que ya conoce. Por ejemplo, si nos detenemos en los sustantivos que significan instrumento o aparato para realizar la acción del verbo, unas veces la forma correcta tiene género masculino (asador, rallador) y otras, femenino (freidora, picadora). Además, en este último caso, en el DEE el estudiante deberá ir a buscar en la entrada *picador, dora*, donde solo llegará a encontrar la acepción referida al aparato tras leer las tres acepciones previas. También deberá interpretar correctamente la marca de género que aparece, ya que *picadora* es femenino, mientras que los tres significados anteriores son de género común. Sin duda, se le hubiera facilitado el camino incluyendo esta palabra en una nota que recogiera los sustantivos de la familia léxica de *picar*: picadillo, picadora, ya que así sabría, por lo menos, qué tiene que buscar.

Si este caso hipotético lo trasladamos a un estudiante de nivel inicial, aún le resultaría más difícil porque “no se le ocurrirá buscar la palabra base de la derivación ni el sufijo por desconocer este tipo de procedimientos de creación léxica” (González García, 2004: 410).

Alvar Ezquerro incluye entre las características que debe tener un diccionario destinado a la enseñanza de una lengua extranjera las familias de palabras (Alvar Ezquerro, 2003: 105). Nosotros también creemos que en los diccionarios bilingües y en los monolingües destinados a extranjeros se debe incluir una nota con información de, al menos, los sustantivos y verbos pertenecientes a la familia léxica de la voz de la entrada. Y lo concretamos solo en sustantivos y verbos porque entendemos que, por motivos de espacio, no podrían incluirse todos los adjetivos y adverbios derivados de cada verbo; además, porque creemos que las reglas de formación de adjetivos y adverbios sí se cumplen con una mayor regularidad (sufijos -nte, -ble, -mente...), por lo que los estudiantes podrán familiarizarse con estas palabras a partir de unas sencillas explicaciones y la práctica con los ejercicios adecuados. Las palabras incluidas en estas notas pueden ayudar al profesor y a los alumnos a trabajar los mecanismos de formación de palabras, y a analizar las peculiaridades que presentan algunos de los términos derivados.

Pasamos a analizar cómo recogen los dos diccionarios monolingües los sustantivos de las familias léxicas de los verbos seleccionados. Tratamos aparte el tema del bilingüe porque en éste no aparecen definiciones, sino traducciones. Por cuestión metodológica los hemos dividido en cinco grupos, si bien las diferentes acepciones aparecen seguidas en la misma entrada de cada lema:

1. Sustantivos cuya definición corresponde a la acción y efecto del verbo.

La fórmula “acción y efecto de” es utilizada por el DRAE en la mayoría de las definiciones que nos ocupan. Únicamente no aparece en *guiso*, que da como “comida guisada”, y en *asado* y *batido*, donde aparecen una serie de acepciones derivadas del participio de los respectivos verbos. En la lexicografía actual se sustituye esta fórmula del DRAE por sustantivos cuyo significado la incluyen. En concreto, las definiciones que encontramos en CLAVE y en DEE podemos subdividirlas en dos grupos:

- a) Las que definen mediante la sustantivación del verbo utilizado en la definición de los verbos correspondientes.

Tal es el caso de *aliño* (condimentación de un alimento con sal y otros ingredientes), *asado* (cocinado directamente en el fuego), *batido* (mezcla batida de claras, yemas o huevos completos), *cocción* (sometimiento a la acción del calor de un horno), *hervor* (movimiento agitado y con burbujas que se produce en un líquido al elevarse su temperatura o al ser sometido a fermentación) y *relleno* (puesta de distintos ingredientes en el interior de un ave o de otro alimento).

- b) Las que definen mediante un sustantivo no derivado del verbo que se utiliza en la definición del correspondiente verbo.

Tal es el caso de *aderezo* (preparación de los alimentos generalmente con sal, aceite o especias), *guiso* (modo de cocinar que consiste en añadir una salsa al plato que se está cocinando) y *cocción* (preparación de un alimento crudo sometiéndolo a la acción de un líquido en ebullición).

Ya comentábamos en el apartado dedicado al análisis de las definiciones que algunos términos empleados en el DEE no son los más adecuados para un estudiante de ELE. Tal es el caso de “condimentación”, “sometimiento” o “puesta”. Creemos que estas definiciones debieran haberse formulado de un modo más sencillo en este diccionario, aun a riesgo, quizás, de perder algo de precisión. Como hemos visto, resultan más naturales cuando se define con sustantivos no derivados de los verbos correspondientes.

Las entradas de todos estos términos recogen ejemplos de uso en ambos diccionarios, excepto *batido*, que solo lo da en el DEE. En algún caso en el DEE se han reducido a un simple sintagma (*el aderezo de la ensalada; la cocción del pan*) y en la entrada de *hervor* se da solo un sintagma en los dos diccionarios (*dar un hervor*). En este último caso creemos que es insuficiente para un hablante no nativo, que precisaría una oración completa para ver el uso de esta expresión de una forma más precisa (¿los alimentos dan un hervor, se da un hervor a los alimentos o son válidas ambas construcciones?). En otros casos observamos que el ejemplo del DEE ha mejorado sustancialmente al de CLAVE. Así en *aliño*, que CLAVE ejemplifica en la acepción que nos ocupa con: *No me gusta el aliño que le has hecho a este guiso*, que no aporta nada a la definición más que su uso en una frase, y DEE con *He preparado un aliño con aceite de oliva y especias muy rico*, que añade información enciclopédica.

2. Sustantivos que designan el producto del proceso de la acción del verbo.

Cuando existe en nuestra lengua, encontramos el sustantivo que designa el alimento ya cocinado. Es importante que al estudiar estos términos se haga ver al estudiante extranjero que el género gramatical de cada uno de ellos es completamente aleatorio, y que deberá memorizarlo mediante la práctica.

En la mayoría de los casos se añade ejemplo de uso. Al igual que en el punto anterior, a veces estos ejemplos se han reducido a un sintagma. En este caso encontramos que la mayoría de los ejemplos dados son los apropiados para un aprendiz de español, sobre todo porque en muchos se da la colocación más frecuente (*una fritura de pescado; un guiso de ternera; ralladura de limón*), información enciclopédica (*De postre quiero cuajada con miel; un cocido madrileño*), o información que ilustra adecuadamente el uso despectivo de un término (*En ese bar huele mucho a fritanga*). Una vez más vemos que en el DEE se dan ejemplos que han desaparecido en CLAVE, por ejemplo en la entrada de *picadillo* (*El chorizo se hace con picadillo; Se llevó una tartera con picadillo para el almuerzo*).

Las definiciones que encontramos más apropiadas son las siguientes: *asado* (carne cocinada por medio de la acción directa del fuego); *batido* (bebida que se prepara triturando y mezclando con una batidora diversos ingredientes, esp. leche, fruta o helado); *cocido* (guiso preparado con garbanzos, carne, tocino y hortalizas); *fritada*, que remite a *fritura* (conjunto de alimentos fritos); *fritanga* (conjunto de alimentos fritos, esp. si se han cocinado con mucha grasa); *frito* (alimento cocinado al fuego con aceite o grasa hirviendo); *guisado* y *guiso*, sinónimos, por tanto con la misma definición (plato preparado generalmente con trozos de carne, patatas, verduras u otros ingredientes, cocidos y con salsa); *ralladura* (conjunto de trozos pequeños en que queda lo que se ha rallado).

Sin duda resultan menos apropiadas definiciones como las de *cuajada* (parte grasa de la leche que se separa del suero por la acción del calor, del cuajo o de los ácidos, y que se toma como alimento) y las de *picadillo* (1. Lomo de cerdo picado y adobado para hacer embutidos; 2. Guiso que se hace picando carne cruda con tocino, verduras y ajos, y cociéndolo y sazonándolo todo con especias y huevos batidos), donde se incluyen términos difíciles de entender. Comprobamos que son las mismas que aparecen en CLAVE, de lo que concluimos que debieran haberse adaptado al nivel de los potenciales usuarios del DEE.

Queremos señalar que en *empanada*, en ambos diccionarios, se distingue una acepción de uso peninsular y otra que es un americanismo: 1. Comida compuesta de dos

capas de pan o de hojaldre rellenas y cocidas; 2. En zonas del español meridional, / Amér. Comida hecha doblando una masa de pan sobre sí misma y metiéndole relleno. Asimismo, el profesor deberá hacer ver a los alumnos por qué se incluye *empanadilla*, que pudiera parecer un simple diminutivo, y hacerles ver la diferencia entre el significado de estos términos.

3. Sustantivos que designan ingredientes con los que se realiza la acción del verbo.

En este grupo incluimos *aderezo*, *aliño* y *relleno*. Si en los verbos se dan *aderezar* y *aliñar* como sinónimos, aquí no, como tampoco los da el diccionario académico. No obstante, tal y como comentábamos en el apartado dedicado al tratamiento de la sinonimia, a un estudiante de ELE le resultaría muy útil la información de que son términos afines que puede utilizar indistintamente. Ambas definiciones son muy próximas, y en *aderezo* se ha desdoblado convenientemente el término que podría resultar confuso para un hablante no nativo:

Aderezo: Condimento o conjunto de ingredientes con los que se da sabor a una comida.

Aliño: 2. Conjunto de ingredientes con los que se aliña un alimento.

Los ejemplos aportados son iguales en ambos diccionarios para *aliño*, con información enciclopédica: *Cuando tengas preparado el aliño, échase a las lentejas*, mientras que DEE simplifica el de *aderezo* a un sintagma: *el aderezo de la ensalada*, que consideramos suficiente.

Respecto a *relleno*, la definición es la misma en ambos diccionarios, con un sentido muy amplio para poder ser utilizada en distintos contextos, pero que resulta adecuada y sencilla (6. Lo que se necesita para llenar o rellenar algo). De hecho, el ejemplo que se da no está relacionado con la cocina, por lo que el profesor deberá ejemplificarlo convenientemente.

4. Palabras que designan instrumentos, aparatos o mecanismos con los que se realiza la acción del verbo.

Aquí incluimos *asador*, *batidor*, *batidora*, *freidora*, *picadora*, *rallador* y *trituradora*, si bien esta última en el DEE solo aparece recogida en *triturar*, bajo el epígrafe FAM., como ya explicábamos arriba.

Una vez más el estudiante debe observar que estas palabras no comparten el mismo género gramatical. Aunque en muchas palabras del español se cumple que la terminación “-

a” es propia del femenino, el profesor deberá hacer ver a sus alumnos que no siempre es así (“el mapa”, por ejemplo), y que los sustantivos acabados en “-or” pueden ser de género masculino o femenino (la flor, el amor). Por ello es muy importante que se aprenda cada sustantivo con su género correspondiente, para lo cual el diccionario proporciona una inestimable ayuda.

En CLAVE aparecen los lemas *batidora*, *picadora* y *trituradora*, que remiten a “batidor, -a”, “picador, -a” y “triturador, -a”, respectivamente. Este es un cambio introducido con posterioridad a la primera edición, donde no aparecían como lemas independientes. Consideramos que se trata de una modificación positiva, que ayuda tanto al hablante nativo como al no nativo. En el DEE solo aparece *batidora* y *picadora*, pero dentro de las entradas de “batidor, -a” (acepción número 5), y de “picador, -a”, (acepción número 4). Probablemente si este diccionario hubiera sido reeditado también se hubiera introducido el cambio aludido.

Respecto hiperónimo utilizado para definir, vemos que ha variado, creemos que con acierto, para buscar la mayor precisión en cada caso. Así encontramos el término “aparato” en *asador* (3. Aparato o mecanismo que sirve para asar) y en *picadora* (4. Aparato que sirve para picar, esp. productos alimenticios; “varilla” en otra definición de *asador*, que además nos describe la forma en que se usa (2. Varilla puntiaguda en la que se ensarta y se pone al fuego lo que se va a asar); “electrodoméstico” en *batidora*, con descripción de su mecanismo (6. Electrodoméstico que sirve para triturar o batir productos alimenticios, por medio de aspas o cuchillas con movimiento giratorio) y en *freidora* (Electrodoméstico que sirve para freír productos alimenticios); “máquina” en *trituradora* (Máquina que sirve para triturar); y “utensilio” en *batidor* (4. Utensilio, generalmente manual, que sirve para batir) y en *rallador*, que se acompaña de la descripción del mismo (Utensilio de cocina formado generalmente por una chapa metálica curvada, con agujeritos de borde saliente, que sirve para rallar o desmenuzar alimentos).

En cuanto a los ejemplos, los encontramos iguales en ambos diccionarios, o con pequeñas diferencias, como los que se dan en *batidor* y en *batidora*. Unos aportan información enciclopédica (*batidora*: *Con la batidora, la mayonesa se hace en un momento* [CLAVE]; *freidora*: *Las patatas se fríen antes en la freidora que en la sartén*); otros, describen la forma de uso del utensilio o aparato en cuestión (*asador*: 2. [varilla] *Clavó los trozos de ternera en el asador y lo puso al fuego*. 3. [aparato] *Al ir girando en el asador, el pollo se asa por todas partes igual*); y otros informan del material y de que ya ha sido

superado por otro aparato más moderno (batidor: *Hace tiempo utilizaba un batidor de alambre* [DEE]; *Tienes que cambiar este viejo batidor de alambre por una batidora eléctrica* [CLAVE]. CLAVE prescinde de ejemplos en *picadora*, *rallador* y *trituradora*, y DEE sí los da de los dos primeros, lo que consideramos una decisión adecuada porque en todos ellos se aporta información enciclopédica, que siempre es agradecida por los estudiantes extranjeros (*Para hacer albóndigas es necesario pasar la carne por la picadora; Ralla un poco de queso con el rallador*).

5. Palabras que designan un lugar relacionado con la acción del verbo.

Dentro de la familia léxica incluimos también los sustantivos que designan el lugar donde se cocina el alimento y donde se consume, tal y como se muestra a través de los ejemplos. Vemos que varía el hiperónimo utilizado en cada caso para definir, creemos que con acierto, ya que se consigue dar una mayor precisión del tipo de establecimiento que es. En este caso, definiciones y ejemplos coinciden en ambos diccionarios:

Asador: 1. Restaurante especializado en asados: *En este asador asan la carne a la vista del público.*

Cocedero: 2. Lugar donde se cuece algo: *Los cocederos de mariscos son establecimientos donde se sirve todo tipo de marisco fresco o cocido.*

Freiduría: Establecimiento en el que se fríen alimentos, esp. pescado, para su venta: *Comimos calamares fritos en una freiduría.*

Fuera ya de estos grupos, podemos hablar también de las acepciones que aparecen en CLAVE, pero que han sido suprimidas en el DEE. En dos casos se trata de adjetivos:

Asado, da: 1. Cocinado directamente en el fuego: *castañas asadas; besugo asado.*

Cocedero, ra: 1. Fácil de cocer: *garbanzos cocederos.*

Y en otro, de una tercera acepción dentro del sustantivo *picadillo* (3. Comida que se elabora con varios ingredientes muy troceados). No se aporta ejemplo.

Además encontramos una entrada en CLAVE que no se aparece en el DEE, la de *freidura* (Preparación de un alimento en aceite o grasa hirviendo: *Haré la freidura de los filetes poco antes de comer*).

Consideramos que todos ellos son prescindibles para un hablante no nativo de nivel intermedio: *freidura*, *cocedero* y la tercera acepción de *picadillo* por su menor frecuencia de uso, y *asado* porque su significado puede ser deducido fácilmente de la definición del verbo,

como en todos los participios. Por tanto, no creemos que el DEE se resienta por no incluirlos. Una vez más se demuestra la idoneidad de CLAVE como diccionario para estudiantes de nivel avanzado, que se enfrentan con un vocabulario más complejo.

Finalmente queremos señalar que ninguno de los dos diccionarios incluye el término “rebozado”, cuando el DRAE sí da una acepción que no se deriva del participio del verbo (Capa con que queda cubierto un alimento rebozado y frito), y que es totalmente usual en nuestra lengua, pongamos por caso en *Al freír los calamares, el rebozado se quemó un poco* (el ejemplo es nuestro).

Como conclusión a este análisis, creemos que los diccionarios enfocados a los estudiantes de español como lengua extranjera, en cuanto a las familias léxicas, deberían presentar las siguientes características:

1. Incluir una nota en los artículos de los verbos y los sustantivos en la que se recojan los términos relacionados desde el punto de vista léxico.
2. Las definiciones deben redactarse de la forma que resulten más comprensibles para estos alumnos. Como consecuencia, se prescindirá del sustantivo derivado del verbo correspondiente cuando éste dificulte la comprensión, y se sustituirá por un giro o por otro verbo más sencillo, aun a riesgo de perder en precisión.
3. Se mantendrán siempre ejemplos de uso del vocablo, que pueden reducirse a sintagmas cuando sea suficiente. En dichos ejemplos se aportará información sobre las colocaciones más frecuentes del término o sobre cuestiones culturales relacionadas.
4. Se aportarán notas de uso cuando resulten necesarias para el correcto uso del término en las diferentes situaciones comunicativas.

Por último, queremos destacar las posibilidades que ofrecen las familias léxicas para trabajar numerosos aspectos gramaticales, tal y como hemos ido viendo a lo largo de la exposición, y que ejemplificaremos posteriormente en la unidad didáctica.

Pasamos ahora a ocuparnos de cómo se tratan en el DBL las familias léxicas de los verbos seleccionados. Aquí no podremos hacer un análisis tan exhaustivo, ya que al no tener definiciones ni ejemplos no sabemos, en algunos casos, si se está refiriendo a la acción y efecto de la acción del verbo, a los ingredientes con que se lleva a cabo esta acción, o al producto resultante. Por tanto, intentaremos interpretar cada término de la forma más adecuada:

1. Sustantivos que expresan la acción y efecto del verbo.

Podemos incluir *aderezo*, *aliño*, *cocción*, *hervor* y *trituration*.

Aderezo y *aliño* lo traduce de la misma manera, “assaisonnement” (ya hemos indicado que este diccionario no contempla ningún sinónimo). Si comprobamos en la parte francés-español, vemos que ocurre lo mismo que observábamos en los verbos: da como traducción “aliño”, pero no “aderezo”.

Cocción es el único de estos casos en que se mantiene la correspondencia de la traducción en ambas partes del diccionario, ya que *trituration* está recogida en la parte español-francés, pero su equivalente en la otra lengua, “broyage”, no aparece en la parte francés-español.

Respecto a *hervor*, lo traduce por “ebullition”, y añade la expresión “dar un hervor a algo”, (blanchir qqch.). No obstante, *ebullition* es traducido por “ebullición”, y en el lema *blanchir* tampoco se recoge “hervor”. Creemos que la acepción que más se le acerca es la tercera (3. [légumes] escaldar).

2. Sustantivos que designan el producto del proceso de la acción del verbo.

El diccionario recoge *asado*, *batido*, *cocido*, *cuajada*, *empanada*, *empanadilla*, *fritada*, *fritanga*, *frito*, *fritura*, *guiso*, *guisado*, *picadillo* y *ralladura*.

Aparece la adecuada correspondencia entre ambas partes del diccionario en *asado* (en la parte francés español se añaden lo que podríamos llamar colocaciones frecuentes: rôti de porc /de veau asado de cerdo /de ternera), en *batido* y en *picadillo*. Con las otras palabras volvemos a encontrar falta de correspondencia. Por ejemplo, traduce *cuajada* por “caillé”, pero esta palabra se traduce por “requesón”; la traducción de *ralladura* (râpure) no aparece recogida en la otra parte del diccionario; *guiso* y *guisado* se traducen por “ragoût”, pero en esta palabra se dan “ragú” y “guiso”; *fritada*, *fritanga*, *frito* y *fritura* los traduce por “friture”, pero la traducción de esta palabra no recoge todas las anteriores:

friture nf 1 CULIN [à l’huile] fritura 2. [poisson] pescado *m* frito

Sí consideramos que se ha hecho más o menos correctamente en *empanada*, *empanadilla* y *cocido*, donde se da una explicación, porque no existe equivalente en la lengua objeto para estas voces de la lengua fuente:

cocido sm ▪ cocido (madrileño) ≈pot-au-feu *m*.

(delante de la traducción aparece un signo que indica que es una explicación, no una traducción. No obstante, podrían haberse añadido los ingredientes de este guiso).

empanada sf chausson fourré à la viande ou autre ingrédiant salé.

empanadilla sf. CULIN petit chausson fourré à la viande ou autre ingrédiant salé.

Tampoco el DBL recoge “rebozado” como sustantivo.

3. Sustantivos que designan ingredientes con los que se realiza la acción del verbo.

Incluimos aquí *relleno*, que traduce como “farce”: “picadillo de hierbas, verduras y carne que se pone en el interior de un ave, un pescado o una verdura” (traducción nuestra de la definición que da de este término el diccionario monolingüe de francés Larousse, editado en 1996). No obstante, da otra definición referida a una tarta o pastel, que vuelve a traducir de manera diferente en la parte francés-español:

relleno sm CULIN farce *f.* [de tarta, pastel] garniture *f*

garniture 2. CULIN guarnición *f* garniture de légumes guarnición de verduras.

4. Palabras que designan instrumentos, aparatos o mecanismos con los que se realiza la acción del verbo.

El diccionario recoge *asador*, *batidor*, *batidora*, *cocedor*, *freidora*, *picadora*, *rallador* y *tritadora*. Volvemos a ver diferencias entre ambas partes del diccionario. Por ejemplo, tenemos la siguiente definición de *asador*:

asador sm 1. [aparato] rôtissoire *f.* 2. [varilla] broche *f.*

Pero en *rôtissoire* da “asador” como utensilio y como aparato eléctrico:

rôtissoire nf asador *m* (utensilio, aparato eléctrico). Y en *broche* encontramos:

broche 2. CULIN pincho *m* ▪ cuire à la broche asar en el espetón.

Batidor, *batidora* y *tritadora* aparecen en lemas independientes, lo que creemos que facilita su búsqueda. Señalemos que recoge un instrumento que no aparece en los monolingües, *cocedor* (“cuiseur”), en cuyo artículo incluye “cocedor al vapor”, “cocedor de arroz” y “cocedor solar”. Nos ha llamado la atención porque el DRAE no recoge este término como instrumento de cocina, solo como “Maestro u operario que en ciertas industrias se

ocupa de la cocción o concentración de un producto”, y el Diccionario panhispánico de dudas y el Diccionario de americanismos tampoco lo recogen de ninguna manera.

Por último, queremos señalar una nueva falta de correspondencia: en *batidora* da dos traducciones, según el uso del aparato:

batidora sf. CULIN ▪ batidora (eléctrica) a) [para batir] *batteur m* b) [para triturar] *mixer m*.

Ambos términos franceses están correctamente traducidos por “batidora”, pero encontramos que *mixer* tiene un doble lema (“*mixer, mixeur*”) del cual no se nos había dicho nada.

5. Palabras que designan un lugar relacionado con la acción del verbo.

Solo recoge *asador* y *freiduría*, no recoge *cocedero*, pese a ser una palabra de amplio uso en la lengua española. De nuevo señalamos una incongruencia del diccionario: traduce *asador* como “*grill*”, pero esta palabra no tiene la traducción recíproca. No obstante, encontramos *rôtisserie*, que sí es traducido como “*asador*” (establecimiento).

La principal conclusión al análisis de nuestro diccionario bilingüe es que presenta demasiados fallos de planificación y/o elaboración. El usuario que quiera hacer consultas cruzadas entre una parte y la otra se encontrará con tantas incongruencias que no puede sino desorientarse. Echamos en falta, no ya solo una posible lista de las palabras de la misma familia léxica, como comentábamos en el monolingüe, sino también que aparezcan todas las acepciones de cada término. Es decir, debiera indicarse que *asado* puede ser el alimento ya cocinado, pero también la acción de asarlo; o que el *aliño* es tanto la acción de aliñar como el ingrediente para hacerlo, por ejemplo. En la mayoría de los casos hubiera bastado con poner ejemplos de uso que lo demostraran, ya que casi todas estas palabras también poseen en francés la misma pluralidad de significados.

4.8. NOTAS

Una de las principales aportaciones de los diccionarios didácticos son las notas que se incluyen en los artículos, las cuales completan la definición y aportan informaciones necesarias para el correcto uso del término. CLAVE incluye notas de etimología, pronunciación para los extranjerismos y otros términos que puedan presentar dificultades (por ejemplo los que incluyen raíces cultas como “psicología”, “psicolingüística”, “psicópata”, etc.), ortografía, morfología, sintaxis, semántica y uso. En los términos de nuestra selección aparecen notas de etimología en todas las palabras, excepto en las que son derivadas de otras: *empanizar*, *fritar*, *salpimentar* y *trocear*. En estos casos la etimología aparece en la palabra a la que remiten o en aquellas con las que está relacionada: “pan”, “freír”, “sal”, “pimienta” y “trozo”.

Al ser todos verbos, se aportan notas que remiten a los modelos de la conjugación verbal, que aparecen en los apéndices finales. Esta remisión se hace, bien a través de nota de morfología, bien a través de nota de ortografía, que explica además las peculiaridades ortográficas que se producen en la conjugación. Por ejemplo: “conserva la j en toda la conjugación” (cuajar); “La z se cambia en c delante de e” (cazar); “La c se cambia en qu delante de e” (picar); “La g se cambia en gu delante de e” (rehogar). Ya dijimos anteriormente que la versión online de CLAVE tiene acceso restringido para algunos contenidos, entre ellos los modelos de las conjugaciones verbales, y el usuario solo puede acceder a ellos si tiene la licencia que se obtiene mediante el código que aparece en los ejemplares impresos.

Resultan especialmente útiles, tanto para los usuarios nativos de español como para los estudiantes de español como lengua extranjera, las notas de morfología y ortografía que aparecen, respectivamente, en dos de nuestros verbos, *freír* y *rallar*. En el primer caso informa de la existencia y del uso de los dos participios del verbo: “Tiene un participio irregular (frito) que es el usual, y uno regular (freído) que se usa a veces en la conjugación”; en el segundo caso, la nota avisa de la existencia de una palabra fonéticamente muy próxima, pero de significado completamente distinto: “Dist. de *rayar*”. Recordemos que en muchas partes de España, Centroamérica y Sudamérica el fonema linguopalatal lateral fricativo sonoro oral ha sufrido un proceso de deslateralización y se ha convertido en linguopalatal central (fenómeno del yeísmo). La consecuencia es que en dichas zonas la oposición “ll / y” no es sino meramente gráfica, por lo que indicar la distinción entre una y otra palabra resulta sumamente útil.

Por su parte, el DEE incluye también notas que, tal y como se recoge en el prólogo, aportan información ortográfica, morfológica, sintáctica, semántica y cultural. Y aunque no se especifique, aparecen también notas de pronunciación en los extranjerismos y en términos que contienen raíces cultas, como ya vimos en CLAVE.

Observamos, en primer lugar, que se ha suprimido la nota de etimología. Teniendo en cuenta que se trata de un diccionario destinado a estudiantes de español como lengua extranjera o segunda lengua, resulta coherente que se prescindiera de esta información, que solo en muy contados casos podrían necesitar.

También observamos que, dentro de cada entrada, se ha suprimido la información sobre el tipo de nota que es. Únicamente se ha conservado la indicación para los sinónimos (SIN.), para las palabras derivadas de un lema que se recogen en su entrada (FAM.), y para la remisión al modelo de conjugación verbal: (Conjug.) cuando se trata de un verbo regular, (Irreg.) para los verbos irregulares. En el resto de los casos la nota gramatical simplemente va introducida por un cuadrado, que la separa del cuerpo de las definiciones. La redacción de dichas notas es la misma que hemos visto arriba para CLAVE, incluidas las comentadas para *freír* y *rallar*. Únicamente en esta última se especifica con qué acepción de *rayar* se está estableciendo la diferencia: “Dist. de *rayar* (una superficie)”, lo que creemos que es una información suplementaria útil. La valoración que hacemos de esta omisión del tipo de nota vuelve a ser positiva, teniendo en cuenta los destinatarios del diccionario. Aquí se trata de aportar una información gramatical desde un punto de vista mucho más práctico, ya que los estudiantes extranjeros necesitan conocerla para codificar y decodificar correctamente los enunciados, pero no necesitan saber a qué disciplina de la gramática corresponde cada información, ni muchas veces poseen los conocimientos lingüísticos suficientes para distinguir entre una y otra.

Queremos destacar el acertado uso de la información adicional que aparece en la palabra *fritanga* en ambos diccionarios. Encontramos la misma definición y ejemplo (Conjunto de alimentos fritos, esp. si se han cocinado con mucha grasa: *En ese bar huele mucho a fritanga*), y en CLAVE una nota de uso que especifica que se trata de un término despectivo. En el DEE aparece “desp.” antes de la definición, como registro de uso. Consideramos que es muy importante dar esta información de forma explícita al hablante no nativo, ya que algunos de los principales errores cometidos por los estudiantes de idiomas están directamente relacionados con el desconocimiento de cuestiones pragmáticas como ésta.

Respecto al DBL, ni en el prólogo ni en las instrucciones de uso se indica que aparezca ningún tipo de nota en el cuerpo del diccionario. No obstante, sí aparece información de este tipo, pero con otro formato. En concreto, encontramos:

- La remisión a los modelos de conjugación verbal, tanto franceses como españoles, mediante un número entre corchetes que aparece tras el lema de los verbos.
- La abreviatura del registro de uso o nivel de lengua.
- La transcripción fonética en la parte francés-español.
- Información sobre irregularidades morfológicas, entre paréntesis: *jerséi* (pl. *jerséis*), *jersey* (pl. *jerseys*). Por cierto que en esta palabra la información aportada es errónea. Según explica el Diccionario panhispánico de dudas, no es correcto el singular **jerséi* ni el plural **jerseys*.
- Cuadros que avisan sobre la existencia de falsos amigos. En concreto aparecen en *aliñar*, para no confundirlo con “aligner” (alineal), y en *batir*, para no confundirlo con “bâtir” (construir). Estos mismos cuadros aparecen en los correspondientes verbos franceses.

De la lista de abreviaturas extraemos que en este diccionario se utilizan las siguientes marcas de nivel de lengua: argot escolar, argot crimen, culto, despectivo, desusado, familiar, figurado, irónico, eufemismo, humorístico, insultante, literario, muy familiar y vulgar. Curiosamente, *fritanga* la da como familiar en la primera acepción, que indica que solo se usa en España y que traduce como “[comida frita] friture”. En la segunda acepción, que da de uso en todo el español de América, es donde lo da como despectivo: “despec [comida grasienta] friture”. Señalemos que esta traducción es la misma que aparece para el término *fritura*. Si buscamos *friture* en la parte francés-español, no encontramos ninguna indicación de su uso en España o en América, ni de su valor familiar o despectivo. De nuevo constatamos, por tanto, falta de correspondencia entre la información dada en las dos partes del diccionario.

Una vez más consideramos insuficiente, cuando no errónea, la información que aporta el diccionario bilingüe, si la comparamos con la que hemos visto en los monolingües. Por ejemplo, el simple hecho de indicar si un verbo es regular o irregular, o de resaltar sus peculiaridades ortográficas, ya facilitaría al usuario su uso sin tener que acudir, en muchos casos, a buscar el modelo de conjugación. Sí valoramos positivamente la información sobre los falsos amigos, que consideramos necesaria en un diccionario bilingüe.

Por último, queremos tratar el tema de la conveniencia de las notas de pronunciación en los diccionarios de español para extranjeros. Humberto Hernández, al proponer las características que debía tener un diccionario monolingüe de español para usuarios extranjeros en el I Congreso de ASELE, decía con respecto a estas notas:

Se suprimiría (...) salvo excepciones la información sobre la pronunciación dada la proximidad existente entre las grafías y los fonemas del español aunque convendría (...) que en la parte introductoria se explicasen las sencillas equivalencias entre los fonemas y las grafías (Hernández, 1990:165).

No obstante, Alvar Ezquerro opina que se trata de una información que “resulta muy útil a los estudiantes extranjeros de español” (Alvar Ezquerro, 2003: 18) y lo justifica con aquellos términos en los que la división silábica no es la misma en la pronunciación que en la escritura. Por ejemplo, los formados con el prefijo “des-”, que debe escribirse siempre unido, pero que se rompe cuando se pronuncia delante de vocales: des-i-gual (separación silábica escrita); de-si-gual (separación en la pronunciación). Otro problema que plantea este profesor es de qué forma mostrar en los diccionarios esa pronunciación, ya que el alfabeto fonético internacional (AFI) no es conocido por la mayoría de los estudiantes.

Como ya hemos venido diciendo, en los diccionarios monolingües que nos ocupan únicamente aparecen notas de pronunciación en los extranjerismos o en términos que puedan presentar dificultad ortológica, y se utiliza una transcripción fonológica. Por ejemplo, para “hobby” en ambos se da la siguiente nota: “[hóbi], con *h* aspirada”. Además, en el DEE sí encontramos un abecedario fonético al inicio, como sugería Hernández. En el DBL se da la transcripción fonética en la parte francés-español, pero no en la de español-francés, aunque sí aparece en algunos préstamos lingüísticos. Aparece al principio un abecedario fonético, y se utiliza el alfabeto fonético internacional, que sin duda resulta mucho más difícil de comprender. Por ejemplo: “hobby [ˈxobɪ]”

Nosotros consideramos, con Hernández, que en nuestra lengua las notas de pronunciación no son necesarias en un diccionario de español para extranjeros, salvo en las excepciones ya comentadas. En este caso la información resulta necesaria también para los nativos, y de hecho CLAVE la recoge. Creemos, además, que al no dar esta información se está evitando el grave problema que se plantearía con respecto a qué pronunciación se debe recoger: ¿la de la norma castellana, con la oposición “s/ θ”? ¿La meridional, con la ausencia de esta distinción, que da lugar al seseo, y que suprime o aspira la “s” final? Sin duda la

decisión más ecuánime sería la de incluir las dos, lo que complicaría enormemente la labor lexicográfica, los diccionarios tendrían una mayor extensión, o bien, de dar solo una de ellas, su mercado comercial estaría restringido al área geográfica correspondiente. No cabe duda de que los diccionarios online son la solución a este problema, ya que pueden incluir varios modelos de pronunciación oral. Aun así, comprobamos que la versión online de CLAVE, también de acceso restringido, solo recoge la pronunciación correspondiente a la norma castellana.

4.9. COLOCACIONES

Si bien el concepto de “colocación léxica” ha sido objeto de estudio en lenguas como el inglés desde mediados del siglo XX, en la lengua española ha suscitado atención en fechas mucho más tardías. De hecho, en varios estudios se afirma que no hubo consenso sobre su definición hasta la aparición del *Manual de fraseología española*, de Gloria Corpas Pastor, en 1996 (Ferrando, 2009: 9; Molero Perea: 606, 2012, entre otros).

De las muchas definiciones que se han dado, seleccionamos la arriba mencionada de Corpas por el reconocimiento que ha tenido en la lingüística española, otra clásica y más sintética de Mel’čuk y Hausmann, y la de Higuera García, por ser la más relacionada con la actividad concreta en el aula:

Unidades fraseológicas formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica, que no constituyen, por sí mismas, actos de habla ni enunciados; y que, debido a su fijación en la norma, presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de la base semántica: el colocado autónomo semánticamente (la base) no solo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en éste una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo.⁸

Las colocaciones son combinaciones restringidas de palabras en las que un elemento, la base, selecciona léxicamente la presencia del segundo elemento, el colocativo, para expresar un sentido dado. (Mel’čuk, 1995; Hausmann, 1988, citado por Orol, 2013).

Un tipo de unidades léxicas que el profesor tiene que resaltar para que el alumno aprenda las combinaciones frecuentes de las palabras en una lengua extranjera y que se facilite la creación de redes de significados que permitan memorizarlas en el lexicón.⁹

⁸ Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid. Gredos. (citado por Ferrando, 2009).

⁹ HIGUERAS GARCÍA, M. (2006): Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera, en ASELE, Colección Monografías nº 9, Málaga. (citado por Ferrando, 2009).

Se distinguen, por tanto, distintas corrientes a la hora de definir el concepto de “colocación”. Las más restrictivas incluyen solo aquellas combinaciones en las que la base determina la presencia del colocativo, sin considerar la frecuencia como rasgo fundamental, sino la relación semántica restrictiva entre las palabras (“paseo” selecciona “dar”, pero “viaje” selecciona “realizar”). Es el caso de “entablar una conversación”, “fruncir el ceño”, “adoptar una postura”, “armar una bronca”, “odio mortal”, o de “enemigos acérrimos”, por ejemplo. Otras corrientes tienen una visión más amplia y, al contrario que las anteriores, incluyen las combinaciones frecuentes, aunque carezcan de tipicidad (“planchar la ropa”, “hacer la compra”, “sacar la basura”...). Hay, además, una amplia tipología de colocaciones en función de sus componentes (Higuera, 2006: 23-25), pero a nosotros nos interesan sobre todo las que Higuera denomina “colocaciones no prototípicas”, por ser las más importantes de cara a la didáctica del léxico. Se trata de combinaciones que están a medio camino entre las colocaciones prototípicas y las combinaciones libres, y que presentan fijación, institucionalización y frecuencia de coaparición, aunque menor que las colocaciones prototípicas, pero no manifiestan la relación de tipicidad entre sus elementos. En los programas de enseñanza de lenguas como el inglés se da una gran importancia al aprendizaje de este tipo de combinaciones frecuentes entre los términos, que no siempre podrían considerarse colocaciones en un sentido más estricto.

Higuera considera que es importante enseñar colocaciones a los alumnos que aprenden una lengua extranjera por varios motivos: por su alta frecuencia; porque son expresiones que en cada lengua se construyen con lexemas diferentes, lo que provoca que los alumnos cometan numerosos errores por transferencia lingüística; porque, según numerosos estudios, la estrategia de segmentar el input en unidades superiores a la palabra juega un papel muy relevante en el aprendizaje del léxico. Por todo ello, su aprendizaje debe formar parte de las secuencias didácticas, como el resto de contenidos, para que los alumnos vayan asimilando este concepto, aprendan a reconocerlas y desarrollen estrategias para memorizarlas.

Nosotros también lo creemos así, y consecuentemente hemos incluido ejercicios con colocaciones en la unidad didáctica. Además, consideramos que es importante que el alumno distinga entre colocaciones, locuciones o expresiones idiomáticas y combinaciones libres, porque el comportamiento de los elementos que integran cada concepto es diferente. Así, las locuciones tienen un grado de fijación muy alto y es imposible variar sus elementos en género o en número (decimos “caer en la cuenta”, pero no *“caer en las cuentas”), y

normalmente tienen un significado totalmente opaco (“una mujer de bandera” o “pasar una noche toledana” no se explican a partir del significado de sus elementos integrantes). Frente a esto, el grado de fijación en las colocaciones no es tan alto (podemos decir “refugio de montaña” o “refugios de montaña”, por ejemplo), el significado es relativamente transparente y se puede deducir de la suma del significado de sus elementos. En cuanto a la combinación libre de palabras, la aparición de los lexemas es casual, no está sujeta a ningún tipo de restricción combinatoria, y su significado es totalmente transparente (“limpiar la guitarra”, frente a “tocar la guitarra”, por ejemplo. En el segundo caso, que es una colocación, el sustantivo de instrumento –la base- modifica el significado literal del verbo –el colcativo). Como conclusión, el profesor debe proporcionar las estrategias necesarias para que el alumno aprenda de memoria las locuciones, en su forma y su significado, y las colocaciones en su forma, si bien sabiendo que éstas pueden presentar variaciones morfológicas.

¿Son los diccionarios instrumentos que ayuden al conocimiento y el aprendizaje de las unidades que estamos mencionando? En el caso de las locuciones, sí. Los diccionarios las incluyen en sus artículos, y así lo hemos expuesto al hablar de la microestructura de CLAVE, del DEE y del DBL. No obstante, no todos los diccionarios, monolingües o bilingües, recogen exactamente las mismas locuciones. Tiene que ver con su frecuencia de uso, y esto queda a veces a criterio del lexicógrafo.

En el caso de las colocaciones, hay diccionarios específicos que se ocupan de ellas, como *Redes* y el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, ambos dirigidos por Ignacio Bosque, o el diccionario online dirigido por Alonso Ramos, *Diccionario de colocaciones del español*, que recoge las colocaciones más frecuentes de los nombres de sentimiento. Los otros tipos de diccionarios muestran las colocaciones más habituales de cada término a través de los ejemplos, y así lo hemos ido mostrando en los análisis precedentes de los diccionarios seleccionados (“aliñar la ensalada”, “batir un huevo”, “ralladura de limón”, “rôti de porc /de veau [asado de cerdo /de ternera]”). Creemos que debe ser un principio presente en la elaboración de un diccionario el mostrar a través de los ejemplos un material auténtico y real del uso de la lengua. La decisión de incluir en ellos las colocaciones habituales nos parece totalmente adecuada. Por ello en el DBL, que ya vimos que incluía muy pocos ejemplos, apenas las encontramos.

La carencia de ejemplos, y por tanto de ocasiones para mostrar las colocaciones, va en detrimento de la calidad de un diccionario, porque el estudiante de español como lengua

extranjera no solo necesita conocer el significado o la traducción de un término, sino también con qué palabras se combina. Por una parte, porque aprender unidades superiores a la palabra facilita la adquisición del léxico, como ya comentamos anteriormente. Por otra, porque un indicador del grado de dominio que un hablante tiene de una lengua es el uso correcto o incorrecto que hace de las colocaciones. Si partimos de que el diccionario es un instrumento imprescindible en el aprendizaje de una lengua, no debe dejar de lado estas consideraciones.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo hemos analizado pormenorizadamente una serie de puntos en los diccionarios seleccionados, y de ellos hemos ido extrayendo las conclusiones pertinentes. Ahora es el momento de hacer recapitulación para llegar a unas conclusiones más generales, y dar respuesta a las preguntas se nos han ido planteando.

Queremos empezar por valorar si los diccionarios seleccionados responden a las cuestiones más demandadas por profesores y alumnos, tal y como exponíamos en el punto “Estado de la cuestión”: buscar significados, buscar sinónimos y antónimos, buscar las combinaciones frecuentes de cada término, aprender las palabras en su contexto, ayudar a resolver dudas sobre el uso de las palabras, su ortografía, la pronunciación, y las dudas morfosintácticas.

Creemos que CLAVE y el DEE son los más idóneos para buscar significados cuando el usuario necesita no solo la simple traducción, sino los distintos matices que adquiere el significado en función de la construcción sintáctica en que aparezca el término, o de un contexto concreto. Frente a esto, el bilingüe proporciona la equivalencia en la otra lengua, lo que sin duda facilita una búsqueda rápida y en muchas ocasiones más precisa, como demuestra Rushtaller a través de varios ejemplos (Rushtaller, 2004: 89-90). Ya hemos ido comentando a lo largo del trabajo que el bilingüe que hemos seleccionado no recoge todas las acepciones que aparecen en los monolingües, ni tampoco matiza los diferentes usos constructivos de los verbos (recordemos, por ejemplo, la diferencia entre el uso transitivo e intransitivo de verbos como *cocer* o *hervir*). Además, no siempre mantiene la correspondencia necesaria entre las dos partes del diccionario (encontramos traducciones que se dan del español al francés, pero que no se mantienen a la inversa) ni se explica convenientemente cómo se reparte el contenido semántico en las dos lenguas (caso de *aderezar* /*aliñar*, frente a *assaisonner*). Es cierto que podemos estar ante errores o incongruencias de un diccionario concreto, que no tienen por qué hacerse extensivos a todos los bilingües. Sería necesario hacer un estudio contrastivo con otros diccionarios de otras editoriales y de otras lenguas para llegar a afirmar taxativamente que todos los bilingües presentan tantas deficiencias como las que hemos visto en este. Por otro lado, también hemos comentado que la redacción de algunas definiciones del DEE no es suficientemente comprensible para un estudiante de español como lengua extranjera. Sin duda debieran

haberse simplificado más con respecto a las dadas en CLAVE, aun a riesgo de que en algunas ocasiones se pudiera perder en precisión.

El usuario que busque sinónimos o antónimos en estos diccionarios no quedará muy satisfecho. Los antónimos, directamente, no aparecen en ninguno de los tres. Y respecto a los sinónimos, ya hemos comentado que el DBL no los incluye, y que CLAVE y el DEE recogen solo los que da el DRAE. Es cierto que existen diccionarios específicos para estas cuestiones semánticas y que, recordemos una vez más, no hay un diccionario que pueda resolver todas las dudas. Pero consideramos que un diccionario destinado a estudiantes extranjeros debe tener un criterio más amplio a la hora de tratar la sinonimia. Ya comentábamos en el apartado correspondiente que, para no cometer errores respecto al diccionario normativo, estos términos podrían recogerse bajo una etiqueta más general de “términos afines”, por ejemplo, y explicar en el prólogo su diferencia con los sinónimos propiamente dichos. Asimismo, veíamos conveniente recoger en los artículos de verbos y sustantivos las palabras pertenecientes a una misma familia léxica. Sin duda, esta inclusión de términos afines y términos de la familia léxica ayudaría al estudiante a establecer relaciones morfológicas y semánticas entre los términos y, en definitiva, a la adquisición del vocabulario.

Los diccionarios monolingües vuelven a ser los más adecuados para aprender las palabras en su contexto y para encontrar las combinaciones más frecuentes. Por una parte, porque aportan muchos más ejemplos que el bilingüe (el DEE tiene ejemplos en todas sus acepciones); por otro, porque la redacción de cada definición ya es, en sí misma, un texto que el usuario debe descodificar y comprender correctamente, frente a la simple traducción que aporta un diccionario bilingüe. En este caso sí valoramos positivamente las modificaciones que se han hecho en los ejemplos del DEE respecto a los de CLAVE: se han añadido otros nuevos con colocaciones habituales, o se han modificado para que aporten información enciclopédica, siempre tan útil para un usuario extranjero. Ya comentamos que en lo tocante a los ejemplos encontrábamos al DBL bastante deficitario.

Finalmente, son también los dos diccionarios monolingües los que aportan una información más completa y precisa sobre las dudas ortográficas, morfosintácticas, pragmáticas o de pronunciación a través de sus diferentes tipos de notas. La simple presentación del lema con separación silábica ya nos da idea de que el DEE ha sido concebido con un planteamiento más acorde con las necesidades de sus usuarios, aunque echamos en falta el resalte de la sílaba tónica. También creemos que debiera haberse incluido

información sobre el uso transitivo o intransitivo de los verbos, especialmente en el DEE, porque hubiera despejado dudas a la hora de construir los verbos. Sí valoramos positivamente las modificaciones realizadas respecto a CLAVE para adaptar la redacción de las notas.

En cuanto al DBL, es cierto que incluye un compendio de gramática, pero no creemos que esto sea útil en un diccionario, más allá de los modelos de conjugación verbal o una lista de abreviaturas y siglas, porque para buscar estas cuestiones ya están las gramáticas propiamente dichas. La información gramatical en un diccionario resulta útil cuando está desgрана en los artículos correspondientes para que el usuario la encuentre a la vez que la definición, que es como aparece en los monolingües analizados. Sí queremos romper una lanza por el DBL en cuanto a la inclusión de los cuadros con información enciclopédica y sobre falsos amigos en ambas lenguas, que aparecen junto al lema correspondiente, y aportan una información esencial para el usuario extranjero.

Esta síntesis que hemos hecho sobre la forma en que cada diccionario responde a las demandas de profesores y alumnos nos permite enlazar con otra de las cuestiones que nos planteábamos al comienzo de nuestro estudio: la conveniencia de utilizar un tipo de diccionario u otro en función de la competencia lingüística de los usuarios.

Estamos de acuerdo con la afirmación de que el diccionario bilingüe es el más útil en el nivel inicial en el que prácticamente solo se busca la equivalencia semántica de un término entre dos lenguas, especialmente para la descodificación. Porque en el momento en que el estudiante comienza a realizar tareas más complejas, sobre todo relacionadas con la codificación, necesita otros conocimientos lingüísticos que este diccionario no le proporciona. Martín Bosque afirma que “el bilingüe permite al usuario no nativo llegar a las palabras deseadas en la otra lengua y el monolingüe ayuda a elegir el término adecuado según el contexto y los interlocutores” (Martín Bosque, 2005: 362). Dicho de otra manera, el diccionario bilingüe permite descodificar, pero no garantiza la correcta codificación de mensajes, principalmente porque carece de la información sintagmática y paradigmática que ofrecen los monolingües. Por tanto, estamos también de acuerdo con que el estudiante de nivel intermedio ya necesita un diccionario monolingüe para extranjeros, que le ofrece definiciones y no simples traducciones, y toda la información gramatical y pragmática que necesita. El problema aparece cuando estos diccionarios no redactan las definiciones con un vocabulario comprensible, como se ha visto anteriormente. Como consecuencia, la mayoría de los estudiantes de lenguas extranjeras prefieren seguir utilizando el bilingüe, con

independencia de su nivel de competencia lingüística, para las búsquedas más simples. Cuando los resultados que este ofrece les resultan insuficientes, dan el salto directamente al monolingüe general, que les exige un esfuerzo de comprensión bastante similar al del monolingüe para extranjeros, pero incluye muchos más lemas. Creemos que ésta es la explicación al hecho de que ni los profesores ni los alumnos encuestados mostraran preferencia por un diccionario monolingüe específico para aprendizaje del español como 2/L: muchos han pasado directamente a CLAVE sin llegar a utilizar el DEE.

De todo lo que venimos diciendo podemos concluir que ambos tipos de diccionarios ganarían muchos adeptos si se subsanaran las carencias que presentan unos y otros. Rushtaller se posiciona a favor de los diccionarios bilingües y justifica su preferencia por parte de los usuarios de cualquier nivel, pero reivindica la necesidad de elaborarlos con una microestructura tan detallada y completa como las de los monolingües (Rushtaller, 2004: 93). Por su parte, los monolingües para extranjeros contarían con una mayor aceptación si sus definiciones estuvieran realmente adaptadas para un nivel intermedio. Y aún mucho más si, como proponen las últimas tendencias lexicográficas, se elaboraran en función de la L1 de sus usuarios y tuvieran en cuenta las dificultades de transferencias entre ambas lenguas.

¿Llegarían en este caso a cumplir funciones equivalentes los diccionarios monolingües para extranjeros y los bilingües? Creemos que no. El diccionario bilingüe siempre será el que necesite un aprendiz de nivel inicial que aún no puede leer en la lengua objeto de su estudio. Será también el que trabaje los aspectos contrastivos específicos de las dos lenguas, por ejemplo a través de los falsos amigos. Pero es cierto que con una información más detallada sobre cuestiones morfológicas y pragmáticas puede extender su uso más allá del nivel inicial. El monolingüe para extranjeros cubrirá ese período en que el estudiante ya puede entender explicaciones simplificadas y necesita una precisión mayor en cuanto a los matices que puede tener el significado de un término. Además, creemos que el uso habitual de un diccionario monolingüe contribuye enormemente al desarrollo de la capacidad de comprensión en la L2, por lo que los profesores deben recomendar su uso a los alumnos en cuanto su competencia lingüística se lo permita. Esto no supone que se deba abandonar el uso del bilingüe. Seguirá siendo necesario para las tareas de codificación, es decir, cuando el usuario quiere llegar a un término que no conoce en la lengua objeto. Si el diccionario bilingüe le aporta además información sobre características morfosintácticas y pragmáticas del término encontrado, ya no tendrá que ir a buscarlas a un monolingüe.

Por tanto, consideramos que ambas obras son complementarias, y nos atrevemos a establecer la secuencia ideal, siempre que los diccionarios cuenten con las mejoras comentadas: durante un período inicial el estudiante utilizará solo el diccionario bilingüe, después utilizará de forma complementaria el bilingüe y un monolingüe para extranjeros, y finalmente, en un nivel avanzado, el bilingüe y un monolingüe general, preferiblemente elaborado también con criterios pedagógicos, como CLAVE, donde encontrará muchas más entradas, definiciones completas y precisas, y toda la información complementaria que pueda necesitar sobre cada término.

Otra cuestión que queremos abordar es la que se suscita a partir del tratamiento dado a los americanismos. Es cierto que los tres diccionarios analizados recogen un buen número de ellos, pero se debe tener en cuenta que la perspectiva adoptada es la de repertorios destinados a nativos que utilizan el español peninsular o a los extranjeros que quieren aprender esta variedad. La inclusión de voces americanas posibilita la lectura, por ejemplo, de la rica literatura hispanoamericana, pero si un estudiante extranjero quiere aprender la norma meridional necesitará un diccionario con otras características. Por ejemplo, que el grueso del léxico sean americanismos, que las remisiones se hagan de las voces peninsulares a las americanas, y que la pronunciación recogida corresponda también a esa norma.

Por último, queremos abundar en la necesidad de incluir el uso del diccionario tanto en los currículos de los cursos de español para extranjeros como en los planes de estudio oficiales para formar a futuros profesores de español como lengua extranjera. Ya hemos visto como profesores y alumnos coinciden en reconocer la utilidad del diccionario como herramienta en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y también como un gran número de los profesores no recibieron formación sobre este tema durante sus estudios.

Creemos que es fundamental para el desempeño de su labor que un profesor de lenguas extranjeras conozca los distintos tipos de diccionarios que existen, así como los criterios que permiten distinguir cuáles son los mejor elaborados y los más aconsejables para las necesidades de sus alumnos. Para ello necesita una preparación teórica que complementará con el uso concreto que haga para preparar sus clases. Si ponemos el foco en los alumnos, vemos que muchos de los que aprenden español luego se dedicarán a la docencia, por lo que es importante que experimenten ellos mismos la utilidad del diccionario para que luego puedan, a su vez, transmitirla. Programar unidades didácticas centradas en el uso del diccionario en el aula o incluir actividades que precisen de estos repertorios para su resolución, hará ver a los alumnos su utilidad más allá de la búsqueda del significado. El

objetivo final es formar alumnos autónomos en el aprendizaje, que sepan utilizar todas las herramientas a su disposición que les faciliten la tarea. Entre ellas, sin duda, están los diccionarios. Por eso es tan importante enseñarles a hacer un uso adecuado y a extraer toda la información que en ellos está contenida

6. UNIDAD DIDÁCTICA

6.1. DESCRIPCIÓN

6.1.1. Presentación:

Hemos elegido como tema marco para nuestra unidad didáctica la gastronomía. Creemos que se trata de un aspecto fundamental de cualquier cultura, por tanto susceptible de despertar interés en los estudiantes de una lengua extranjera. Nuestro objetivo no es solo consolidar el vocabulario que ya conocen o añadir términos nuevos de este campo semántico, sino utilizar estos vocablos como base para repasar y aprender conceptos gramaticales. En concreto, vamos a trabajar la derivación mediante sufijos, el género de los sustantivos, y una primera aproximación al concepto de las colocaciones. El vocabulario que será objeto de aprendizaje se corresponde con los verbos analizados en el estudio precedente y con los términos de su familia léxica.

Otro punto fundamental será la utilización del diccionario como herramienta necesaria en el aprendizaje de una lengua. Lo habitual es que los usuarios acudan al diccionario para buscar significados; ahora se trata de que aprendan cómo también puede ayudarles a resolver sus dudas gramaticales, ortográficas o de uso. Por ello, los estudiantes necesitarán hacer uso de él para resolver la mayoría de los ejercicios propuestos.

6.1.2. Contexto educativo:

Esta unidad didáctica ha sido creada para un grupo de 10 alumnos estudiantes de español como lengua extranjera. Este es el número máximo de alumnos con el que forman los grupos algunas academias de reconocido prestigio, (por ejemplo Enforex, en Madrid).

El español que se enseña a estos alumnos corresponde a la norma castellana, la del centro-norte peninsular, que se caracteriza fundamentalmente por la existencia de la oposición “s/θ” en el plano fonológico, y la distinción “vosotros/ustedes” en el morfológico.

Se trata de un grupo de Nivel Umbral (B1), correspondiente a un usuario independiente, según la terminología del MCERL. Todos ellos han aprobado el examen correspondiente para superar el Nivel Plataforma A2, por lo que sabemos que tienen adquiridos unos conocimientos gramaticales que serán necesarios para el desarrollo de esta unidad didáctica. Por ejemplo (tal y como se especifica en el PCIC, y recogen los libros de

texto¹⁰) el conocimiento de los verbos en presente, pretérito perfecto, y pretérito indefinido, del modo indicativo; el género del sustantivo, incluyendo algunos sustantivos invariables; el conocimiento de algunas locuciones verbales. También han estudiado previamente algún tema relacionado con la gastronomía, ya que el PCIC recoge, para los niveles A1 y A2, entre las “Nociones específicas”, la alimentación. (PCIC, vol. A1-A2, pág. 311).

La presente unidad didáctica se situará al inicio del curso B1, por las siguientes razones: muchas de sus actividades servirán como repaso previo a la profundización de algunos contenidos estudiados en el nivel A2; asimismo, se aportan estrategias de aprendizaje que los alumnos utilizarán a lo largo de todo el curso, como es el manejo del diccionario o el concepto de las colocaciones.

El aula en que se desarrolla tiene mesas individuales dispuestas en forma de U. Cuenta con una pizarra y, como medios audiovisuales, el profesor dispone de ordenador con acceso a Internet, cañón y pantalla para proyectar.

6.1.3. Duración:

La unidad está estructurada en cinco sesiones con una duración total de cinco horas y media lectivas. No todas las sesiones tienen la misma duración, por lo que el profesor irá decidiendo qué actividades deben ir juntas, o cuales se pueden continuar en la clase siguiente.

6.1.4. Objetivos generales:

Para cada sesión se especifican los objetivos de la misma, pero podemos destacar como objetivos generales de toda la unidad didáctica los siguientes:

1. Conocer y practicar utilidades concretas del diccionario en el aprendizaje de la lengua.
2. Practicar el manejo de un diccionario de español monolingüe adaptado a su nivel.
3. Incrementar el conocimiento del léxico de la lengua española.
4. Relacionar el significado de palabras de la misma familia léxica.
5. Conocer y practicar el proceso de formación de palabras derivadas.
6. Introducir el concepto de “colocación”.

¹⁰ Por ejemplo: Sans N. (coord.). (2013). *Aula internacional 2*. Barcelona. Difusión.

7. Presentar estrategias para identificar los diferentes tipos de combinaciones léxicas.
8. Desarrollar las cuatro destrezas básicas de la lengua: destreza auditiva, expresión e interacción oral, expresión escrita y lectura, especialmente la lectura selectiva para obtener la información pertinente.
9. Estimular hábitos de investigación, por ejemplo mediante el uso de recursos en Internet.

6.1.5. Metodología:

La presente unidad didáctica se inscribe dentro del Enfoque comunicativo, que tiene como base atender a las necesidades comunicativas concretas de los alumnos. Por ello se ha puesto un especial énfasis en la práctica de las cuatro destrezas lingüísticas, integradas en los distintos tipos de ejercicios. También hemos seguido los postulados del Enfoque léxico, según el cual se debe enseñar a los alumnos a segmentar el léxico en unidades complejas para facilitar el aprendizaje de palabras nuevas y ampliar el conocimiento sobre las que ya tienen.

Consideramos que el conocimiento de la gramática es esencial para el aprendizaje de una lengua, pero creemos que no debe explicarse como un módulo independiente, sino que debe estar integrado con el resto de los contenidos que se trabajan. Por ello aparecerán como una extensión de los ejercicios sobre el léxico, y relacionados siempre con el desarrollo de las destrezas comunicativas.

Un principio metodológico que consideramos básico es el de desarrollar en los alumnos la competencia de “aprender a aprender”. Por eso aportamos estrategias que les permitan responsabilizarse de su propio aprendizaje, tales como el uso habitual del diccionario y la creación paulatina de un vocabulario personal.

Hemos buscado un aprendizaje inductivo, en el cual el alumno es capaz de inducir reglas, modelos o estructuras gramaticales a partir de las muestras que se proporcionan. Para ello es importante exponer a los alumnos a un amplio input oral y escrito que les dé numerosas oportunidades de aprendizaje. Las explicaciones teóricas gramaticales aparecen relacionadas de alguna manera con las actividades previas, a fin de que el alumnado pueda inferir de ellas los nuevos conocimientos, a la vez que practica también un aprendizaje deductivo (el profesor explica conceptos, los ejemplifica y el alumno los aplica posteriormente a nuevos casos).

En la secuenciación de las actividades se ha buscado partir de actividades de presentación y/o motivación, seguir con actividades de práctica y terminar con las de consolidación. Asimismo, se han ordenado por una dificultad progresiva. Hemos combinado distintos tipos de actividades para dar respuesta a los diferentes tipos de aprendizaje de los alumnos, y unas están completamente dirigidas, pero otras permiten respuestas más libres.

Finalmente, se ha tenido en cuenta la incorporación del componente lúdico que consiga la motivación del alumnado. Por ello hemos echado mano de canciones, un vídeo y un poema.

6.1.6. Agrupamientos:

En cada actividad se detalla la forma en que trabajarán los alumnos (individualmente, en pequeño grupo o en gran grupo). Cuando trabajen en pequeños grupos (dos alumnos, algún grupo de tres, si son impares), el profesor intentará agrupar a aquellos con distinto nivel de competencia lingüística de español, a fin de fomentar el trabajo cooperativo y el aprendizaje entre iguales.

6.1.7. Papel del profesor y del alumno:

El profesor será principalmente un guía en el proceso de enseñanza aprendizaje. Tomará mayor protagonismo en el momento de las explicaciones teóricas, o en la corrección de los ejercicios, pero después fomentará la libre intervención de los alumnos, para lo cual creará un clima de confianza y respeto. Será también competencia suya adaptar las actividades propuestas a las necesidades concretas de cada grupo de alumnos, siempre en función de alcanzar los objetivos programados.

Por su parte, el alumno tendrá un papel activo, ya que es el máximo agente de su aprendizaje. La mayoría de las actividades se realizarán en el tiempo de la clase, pero también deberá realizar alguna fuera del aula, en colaboración con sus compañeros.

Finalmente, se buscará la constante interacción entre los alumnos, y entre el alumno y el profesor.

6.1.8. Materiales necesarios:

Además de los dispositivos informáticos mencionados arriba, debemos señalar desde un principio la importancia de disponer en el aula de, al menos, cinco ejemplares de diccionarios de español para extranjeros (ya que se trabajamos con un nivel intermedio).

Sabemos que actualmente los alumnos están acostumbrados a utilizar los diccionarios online, que son básicamente traductores. Queremos enseñarles otros usos del diccionario, y para ello es necesario que manejen diccionarios impresos. Pueden ser todos iguales o de diferentes editoriales, lo que nos permitirá comparar definiciones y la información que aportan. También necesitaremos algún diccionario de colocaciones para la realización de determinados ejercicios. Creemos que es muy importante contar en el aula con diccionarios de nivel superior al que tienen los alumnos, ya que pueden necesitar consultarlos si en alguna ocasión aparece en los textos algún término de un nivel más elevado. El resto de materiales se detallarán en cada sesión.

6.1.9. Evaluación:

Al final de cada sesión está prevista una ficha para la autoevaluación del profesor, y otra para el alumno. Tras la última sesión habrá una evaluación más general, tal y como se detalla en el apartado correspondiente.

Fundamentalmente se busca una evaluación formativa (a lo largo de todo el proceso de aprendizaje), que permita incorporar cambios o reconducir el método en el momento en que se detecte que no está dando los frutos esperados.

6.1.10. Aclaraciones finales:

a) A lo largo de toda la unidad didáctica utilizamos el uso no marcado o genérico del masculino, con lo que se entiende que cada vez que aparece “el alumno” o “el profesor” nos estamos refiriendo tanto a hombres como a mujeres. En alguna ocasión en que se ha visto conveniente se ha utilizado el sustantivo colectivo “alumnado”.

b) Abreviaturas utilizadas para las destrezas trabajadas:

CL: comprensión lectora; CA: comprensión auditiva; EE: expresión escrita; EO: expresión oral; IO: interacción oral

6.2. DESARROLLO DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

PRIMERA SESIÓN: Práctica del uso del diccionario

Objetivos:

1. Reflexionar sobre el uso que se hace del diccionario.
2. Comprobar algunas de las utilidades concretas del diccionario en el aprendizaje de la lengua.
3. Analizar la información que nos ofrece el diccionario.
4. Desarrollar la expresión y la interacción oral

Dinámica de trabajo: por parejas, en gran grupo.

Técnica de trabajo: interacción oral; búsqueda en el diccionario.

Materiales utilizados: diccionario de español para extranjeros; pizarra; fotocopia de las actividades; ordenador y pantalla para proyectar.

Destrezas trabajadas: CL / EO / IO

Duración: 1 hora

Desarrollo:

1. Actividad de presentación / motivación (10')

El profesor plantea un intercambio de ideas entre todo el grupo a partir de las siguientes preguntas, que se proyectarán en la pantalla. Irá escribiendo en la pizarra las respuestas más recurrentes y las más interesantes:

- A. ¿Utilizas con frecuencia el diccionario? ¿Solo para aprender español, o también en tu propia lengua?
- B. ¿Qué diccionario utilizas para aprender español? ¿Por qué?
 - Bilingüe, monolingüe para extranjeros o monolingüe general
 - En papel / online
- C. ¿Además del significado de las palabras, qué otro tipo de información buscas en un diccionario?

2. Actividad de práctica (35')

Una vez agotado el diálogo, el profesor presenta la siguiente actividad, en la que van a utilizar un diccionario monolingüe de español para extranjeros. Para empezar explicará el término “acepción”: significado de una palabra en el contexto en que aparece.

Cada alumno dispondrá de una fotocopia del ejercicio.

Actividad 1

Lee atentamente las siguientes frases. Busca las palabras subrayadas en el diccionario, siguiendo estos puntos:

- a) ¿En qué entrada del diccionario debes buscar cada una de ellas?
- b) En muchos casos las entradas tienen varias acepciones. Copia la que corresponda al significado en cada frase.
- c) ¿En qué oraciones puedes intercambiar “cocer” y “hervir”?
- d) Además de las definiciones, tienes más información. Fíjate en ella.

1. La sopa ya hierve, échale el jamón.
2. ¿Has hervido el agua para preparar el té?
3. Para hacer arroz con tomate, cuece primero el arroz.
4. En esta pizzería cuecen las pizzas en horno de leña.
5. Esta salsa pica mucho, no te echas más.
6. No podemos beber el vino porque se ha picado.
7. Con la batidora la mayonesa se hace en un momento.
8. He frito las patatas para hacer la tortilla.
9. No abuses de los fritos porque tienen mucha grasa.
10. Nunca entramos a este bar porque huele mucho a fritanga.

El ejercicio lo realizarán en parejas, utilizando un diccionario de español para extranjeros, y se corregirá en gran grupo. En el momento de la corrección, a partir de las palabras propuestas, el profesor llamará la atención sobre los siguientes aspectos:

- a) Cuando una entrada tiene varias acepciones, se debe buscar la adecuada al significado de la palabra en la frase. Para ello deben fijarse en el contorno de la definición y comprobar después cómo se usa en el ejemplo.
- b) Deben fijarse en la información que se aporta dentro de cada entrada referente a los posibles cambios de categoría gramatical, de género, o al uso de un verbo como pronominal.
- c) Los diccionarios proporcionan útiles notas con información morfológica o de uso: la conjugación verbal (cocer, hervir), la existencia de dos participios (freír), el uso respectivo de un término (fritanga)... Los alumnos irán a al apéndice correspondiente para comprobar la conjugación de los verbos.

Finalmente, el profesor les hará ver los significados afines entre los verbos “cocer” y “hervir”, y que por tanto podrían utilizarse como sinónimos, y los que no lo son.

3. Actividad de consolidación (15')

Actividad 2

Busca los siguientes verbos en el diccionario. Fíjate en la información que queda fuera de la definición, y contesta a las preguntas:

aliñar, cuajar, rallar, salpimentar

- a) ¿Qué palabra puedo utilizar con el mismo significado que *aliñar*?
- b) Cuando conjugó el verbo *cuajar*, ¿alguna vez lo escribo con *g*?
- c) ¿Con qué palabra no debo confundir nunca *rallar*?
- d) Conjugó el presente del verbo *salpimentar*. Comprueba con los modelos de conjugación si lo has hecho bien.

Ahora lee las definiciones y los ejemplos e intenta traducir cada verbo a tu lengua.

Se corrige en gran grupo y el profesor ayuda a entender los significados

4. Autoevaluación de la sesión por parte de profesor y alumnos. (Ficha 11)

SEGUNDA SESIÓN: Familias léxicas.

1ª parte: Relación de significados (presentación y motivación)

Objetivos:

1. Relacionar el significado de palabras de la misma familia léxica.
2. Incrementar el conocimiento del léxico de la lengua española.
3. Desarrollar la destreza de una lectura selectiva para obtener la información pertinente.
4. Desarrollar la destreza auditiva.
5. Practicar la destreza de la expresión escrita.
6. Desarrollar la expresión y la interacción oral.

Dinámica de trabajo: por parejas, en gran grupo.

Técnica de trabajo: interacción oral; audición; redacción.

Materiales utilizados: diccionario de español para extranjeros; ordenador con acceso a Internet; pantalla para proyectar; fotocopias de las actividades; fichas preparadas por el profesor.

Destrezas trabajadas: CL, CA, IO, EE

Duración: 40 minutos

Desarrollo:

Aquí tienes la carta de raciones de la taberna El Recreo. ¿Qué te apetece pedir? Antes de decidirte léela con atención y asegúrate de que la entiendes.

Taberna El Recreo

GRAN VARIEDAD DE RACIONES

- Guiso de la abuela 10€
- Empanadillas caseras..... 8€
- Picadillo de cerdo 8€
- Fritura de pescado10€
- Empanada gallega7€
- Asado de ternera12€

POSTRES

- Cuajada con miel10€
- Batido de fresa y chocolate 10€

**¡Y LOS MARTES, DELICIOSO
COCIDO MADRILEÑO!**

Actividad 3

¿Con cuál de los siguientes verbos se relacionan estos alimentos que has leído en la carta?

asar, picar, freír, empanar, cocer, batir, guisar, cuajar

guiso:

asado:

empanadillas:

cuajada:

picadillo:

batido:

fritura:

cocido:

empanada:

Una vez corregido el ejercicio, el profesor proyecta las definiciones de estos verbos y se comentan en gran grupo. Cada alumno los traduce a su propia lengua, y los anota en su vocabulario personal. (Cuando no se especifica nada, las definiciones utilizadas en los ejercicios y en las fichas proceden del Diccionario de español para extranjeros, [DEE]; se indica cuando proceden del Diccionario para la enseñanza de la lengua española, [DiPELE], o cuando son reelaboradas a partir de ambos).

(Ficha 1: definiciones de los verbos)

Seguidamente los alumnos debaten, por parejas, el significado de las palabras del menú que están en color azul. A continuación el profesor proyecta una ficha con las definiciones de estas palabras, y se comentan en gran grupo. El profesor llama la atención, especialmente, sobre la palabra “empanadilla”, que en este caso no es un diminutivo de “empanada”. (Ficha 2: definiciones de los sustantivos)

Actividad 4

Una típica comida española es el cocido madrileño. Escucha esta canción y contesta a las preguntas siguientes:

- ¿Por qué le gusta tanto al cantante el cocido madrileño?
- ¿Con qué compara al cocido?

<https://www.youtube.com/watch?v=0QVvDQBmXFg>

(Ficha 3: Letra de la canción)

Dinámica para la audición de la canción:

1. Se hace una primera audición sin la letra de la canción.
2. Los alumnos intentan contestar a las preguntas, que habrán leído previamente.
3. Se hace una segunda audición con la letra proyectada en la pantalla. Los alumnos vuelven a contestar a las preguntas, ahora con más precisión.
4. El profesor resuelve las dudas de la letra que impiden el entendimiento global del texto (por ejemplo, los términos que aparecen deformados vulgarmente, como “usté” o “foagrases”, o la construcción “gloria pura”. Es importante que los alumnos no se obsesionen con entender completamente la letra, porque en su nivel lo que importa es captar el sentido global.

Para terminar la sesión, y como actividad de recapitulación, se pide a los alumnos un texto escrito que deberán entregar en el plazo programado.

Actividad 5

¿Hay alguna comida que a ti te guste tanto? Escribe un texto sobre tu comida favorita. Responde a estas preguntas:

¿Se parece a alguna de las que has visto en la carta de esta taberna?

¿De qué está hecha?

¿Por qué te gusta tanto? ¿Te recuerda a algo bonito?

2ª parte: Formación de palabras derivadas I (explicación teórica y práctica)

Objetivos:

1. Relacionar el significado de palabras de la misma familia léxica.
2. Conocer el proceso de formación de palabras derivadas.
3. Practicar el manejo del diccionario.
4. Incrementar el conocimiento del léxico de la lengua española.
5. Desarrollar la expresión y la interacción oral.
6. Hacer valoraciones y expresar preferencias.

Dinámica de trabajo: por parejas, en gran grupo.

Técnica de trabajo: explicación teórica; aplicación de la teoría; completar tablas; búsqueda en el diccionario; interacción oral; debate.

Materiales utilizados: diccionario de español para extranjeros; ordenador con acceso a Internet; pantalla para proyectar; fotocopias de las actividades; fichas preparadas por el profesor.

Destrezas trabajadas: CL, CA, EO, IO

Duración: 30 minutos

Desarrollo:

El profesor explica el concepto de “palabra derivada” y las siguientes pautas para formarlas. A continuación los alumnos harán los ejercicios propuestos:

Formación de palabras derivadas:

a) Quitamos al verbo la terminación –ar / –er / –ir, y le añadimos “ado/ada”:

~~ASAR~~ → AS + ado: asado

b) Añadimos la terminación “o” al participio irregular: (freír) → frit + o: frito

c) Añadimos unas letras entre el verbo y el sufijo para pronunciarla más fácilmente:

~~PICAR~~ → pic + ad + illo

Actividad 6

Coloca estas palabras en la casilla correspondiente, según la terminación con la que se han formado: guiso, guisado, empanadilla, picadillo, empanada, fritura, frito, asado, cuajada, batido, cocido.

-ado/ada	-ido	-illo/-illa	-ura	-o

Puedes seguir rellenando las casillas con los nuevos nombres de comidas que vayas conociendo.

También se forman con sufijos algunos nombres de los lugares donde vas a comer.

Coloca estas palabras en la tabla: asador, cocedero, friduría

-ero	-dor	-duría

¿Qué puedes comer en estos sitios? Busca estas palabras en el diccionario, a ver si te da alguna pista...

Por último, ¿sabes la diferencia entre un restaurante, un bar y una taberna? ¿Y qué tipo de comida puedes comer en cada uno de ellos? Coméntalo con tu compañero y buscad estas palabras en el diccionario para comprobar si habéis acertado.

Se corrigen los ejercicios en gran grupo y se proyecta el significado de “restaurante”, “bar” y “taberna”. (Ficha 4)

Finalmente, el profesor fomenta un **debate en gran grupo** sobre sus experiencias en estos establecimientos con preguntas del tipo:

- ¿En qué ocasiones vas a cada uno de ellos?
- ¿A cuál vas con más frecuencia?
- ¿Cuál te gusta más y por qué?
- ¿En tu país también tenéis lugares parecidos para comer?

3ª parte: Formación de palabras derivadas II (actividades de práctica y consolidación)

Objetivos:

1. Relacionar el significado de palabras de la misma familia léxica.
2. Practicar el proceso de formación de palabras mediante sufijos.
3. Practicar el manejo del diccionario.
4. Aprender a definir una palabra.
5. Desarrollar la destreza de una lectura selectiva para obtener la información pertinente.
6. Incrementar el conocimiento del léxico de la lengua española.
7. Desarrollar la expresión y la interacción oral.
8. Hacer valoraciones y expresar preferencias.

Dinámica de trabajo: pequeño grupo (cuatro alumnos); parejas; gran grupo.

Técnica de trabajo: completar tablas; interacción oral; lluvia de ideas; búsqueda en el diccionario; debate; definir términos.

Materiales utilizados: diccionario de español para extranjeros; ordenador con acceso a Internet; pantalla para proyectar; fotocopias de las actividades; fichas preparadas por el profesor.

Destrezas trabajadas: CL, CA, EO, IO

Duración: 45 minutos

Desarrollo: En esta parte de la sesión seguimos trabajando las familias léxicas, pero ahora a través de los instrumentos para cocinar.

3.1. Crear palabras derivadas (10')

Se presenta a los alumnos la ficha 5: *¿Cómo se llaman estos instrumentos de cocina?* Los alumnos, en pequeño grupo, mediante lluvia de ideas, proponen cuál puede ser el nombre de cada objeto, y su género gramatical. Parten de estas pistas:

- Todos los nombres están relacionados con verbos ya vistos → deben repasar los significados de estos verbos.
- Todos tienen el sufijo -dor o -dora.

El profesor escribe las propuestas en la pizarra. A continuación cada grupo busca en el diccionario cuál es el término correcto, se pone en común en gran grupo, y los alumnos lo anotan en su ficha.

3.2. Analizar los significados (15')

Los alumnos, por parejas, buscan en el diccionario estos términos y se fijan especialmente en la primera palabra que aparece en la definición (hiperónimo). Con esta información deberán completar la tabla siguiente:

Actividad 7

Aparato	Electrodoméstico	Utensilio

A continuación **se debaten en gran grupo** los siguientes puntos:

- La diferencia entre “aparato”, “electrodoméstico” y “utensilio”. Tras debatirlo unos minutos, los alumnos buscan en el diccionario las definiciones para comprobar las respuestas. El profesor las proyecta (Ficha 6).
- ¿Conocen algún sinónimo de “asador” como aparato? Se introduce el término “horno”, y se habla también de la parrilla.

El profesor accede a la página de imágenes de google para buscar ilustraciones de “asador”, “horno” y “parrilla”:

3.3. Aprender a definir (20')

En las fotos de la ficha hay dos ralladores. El profesor pide a los alumnos que identifiquen cuál es el que corresponde a la definición, y que, por parejas, definan el otro. Para ello utilizarán el mismo comienzo: *Utensilio de cocina formado por...*

Se ponen las definiciones en común, y se vota la más adecuada, justificándolo.

A continuación deberán definir otros tres utensilios de cocina cuyo nombre no se deriva de los verbos vistos: la sartén, el cazo y la cazuela. Primeramente el profesor proyecta las imágenes de estos utensilios y les dice el comienzo de la definición, *Recipiente de cocina...*



También les da como pistas los datos que deben incluir en la definición: la forma, el material, si tienen o no mango y su uso más general.

Una vez hechas, se ponen en común y el profesor escribe en la pizarra las que los alumnos consideran más adecuadas. Finalmente se proyectan las definiciones del diccionario, y se valoran sus propuestas. (Ficha 7)

4. Autoevaluación de la sesión por parte de profesor y alumnos. (Ficha 11)

TERCERA SESIÓN: El género de los sustantivos.

Objetivos:

1. Relacionar el significado de palabras de la misma familia léxica.
2. Profundizar en el género de los sustantivos en español.
3. Practicar la formación de palabras mediante sufijos.
4. Practicar el manejo del diccionario.
5. Desarrollar la destreza de una lectura selectiva para obtener la información pertinente.
6. Incrementar el conocimiento del léxico de la lengua española.
7. Desarrollar la expresión y la interacción oral.
8. Estimular hábitos de investigación mediante el uso de recursos en red.

Dinámica de trabajo: trabajo individual; por parejas; gran grupo.

Técnica de trabajo: explicación teórica; aplicación de la teoría; resolver ejercicios; búsqueda en el diccionario; búsqueda en la red; interacción oral; memorización y recitación de un poema.

Materiales utilizados: diccionario de español para extranjeros; ordenador con acceso a Internet; pantalla para proyectar; fotocopias de las actividades; fichas preparadas por el profesor.

Destrezas trabajadas: CL, CA, EO, IO

Duración: el apartado “Aprende y practica”: 30 minutos; la investigación propuesta y la memorización del poema se harán fuera de clase. El tiempo para la corrección y el recitado será de 20 minutos.

Desarrollo:

1. Explicación teórica y actividades prácticas:

El profesor proyecta una ficha con los sustantivos del ejercicio anterior separados en dos columnas, en función del género gramatical, y con las terminaciones resaltadas en color. (Ficha 8)

A partir de esta ficha, el profesor explicará los siguientes aspectos gramaticales:

- a) En español, el género de los sustantivos que designan objetos es aleatorio.
- b) No todos los sustantivos masculinos acaban en *-o* / *-or*, ni los femeninos, en *-a*.
- c) Entre los sustantivos que designan personas, los hay de género común, en los cuales la misma forma designa al masculino y al femenino, y solo se diferencian por el determinante.
- d) A veces el cambio de morfema gramatical no refleja distinción de sexos, sino un significado distinto.

Para trabajar estos puntos, se darán a los alumnos fotocopias de los siguientes ejercicios, que deberán resolver individualmente con ayuda del diccionario. El profesor les recuerda que si no conocen algún término, es un buen momento para leer la definición y aprenderlo. Una vez hechos se corrigen en gran grupo.

Actividad 8

Escribe el género de estos sustantivos, y un determinante que les corresponda:

- | | |
|-----------------|------------------|
| _____ problema: | _____ amor: |
| _____ flor: | _____ radio: |
| _____ mano: | _____ moto: |
| _____ mapa: | _____ cisne: |
| _____ gente: | _____ telegrama: |
| _____ causa: | _____ fantasma: |
| _____ llama: | _____ foto: |
| _____ monje: | _____ clima: |
| _____ programa: | _____ lágrima: |

Actividad 9

¿Cuál es el femenino de los siguientes sustantivos? En algún caso hay dos posibilidades:

El testigo:

El joven:

El pianista:

El paciente:

El estudiante

El poeta:

El juez:

El portavoz:

Actividad 10

¿En qué se diferencian los siguientes pares de palabras?

Batidor/ batidora:

Manzano/manzana:

Rato/rata:

Bolso/bolsa:

Barco/barca:

Actividad 11

Algunos sustantivos tienen un significado totalmente diferente en masculino y en femenino. Busca estas palabras en el diccionario y copia uno de los significados en masculino y otro en femenino:

el frente/la frente; el coma/la coma; el orden/la orden; el corte/la corte

2. Investigar (actividades de consolidación):

A partir de un poema, los alumnos realizarán una pequeña investigación relacionada con el género gramatical y con la creación de palabras mediante la derivación.

Actividad 12

En el siguiente poema se utiliza la palabra *mar* con dos géneros. ¿Es correcto de las dos maneras? ¿Y en plural como se usa? ¿Quiénes prefieren utilizarlo en femenino?

Rafael Alberti,

Marinero en tierra.

El mar. La mar.

El mar. ¡Solo la mar!

¿Por qué me trajiste, padre,

a la ciudad?

¿Por qué me desenterraste del mar? (...)

Actividad 13

¿Qué palabras derivadas del sustantivo *mar* significan lo siguiente?

- Animal comestible que se obtiene del mar y que suele ser muy caro.
- Establecimiento en el que puedes comer estos animales marinos.
- Actividad que consiste en coger estos alimentos del mar
- Personas que se dedican a coger estos alimentos del mar.

Subraya los sufijos que forman estas palabras derivadas.

Las soluciones se pedirán para una clase posterior, así como que busquen el poema completo en Internet, lo aprendan de memoria y lo reciten por parejas, bien un verso cada alumno, bien por grupos de versos. El recitado lo pueden acompañar de una música que les guste, o de imágenes que se proyectarán en la pantalla.

4. Autoevaluación de la sesión por parte de profesor y alumnos. (Ficha 11)

CUARTA SESIÓN: Colocaciones

Objetivos:

1. Introducir a los alumnos el concepto de “colocación”.
2. Aprender colocaciones relacionadas con el campo léxico de la gastronomía.
3. Presentar estrategias para identificar los diferentes tipos de combinaciones léxicas.
4. Practicar el manejo del diccionario.
5. Conocer y utilizar un diccionario de colocaciones
6. Analizar la información que nos ofrece el diccionario.
7. Incrementar el conocimiento del léxico de la lengua española utilizando como estrategia el aprendizaje de colocaciones.
8. Desarrollar la expresión y la interacción oral.

Dinámica de trabajo: trabajo individual; por parejas; en gran grupo.

Técnica de Trabajo: audición; explicación teórica; aplicación de la teoría; búsqueda en diccionarios; resolver ejercicios; completar tablas; interacción oral.

Materiales utilizados: diccionario de español para extranjeros; diccionario de colocaciones; fotocopias para las actividades; ficha preparada por el profesor.

Destrezas trabajadas: CL, CA, EO, IO

Duración: 1 hora y 45 minutos

Desarrollo:

1. Audición (10')

Esta actividad comienza con la audición de la canción *Con las manos en la masa*, del grupo *Vainica doble*: <https://www.youtube.com/watch?v=Ak4WXx4zXig>

El profesor da pistas y preguntas para orientarles en la comprensión:

- En la canción oiréis mencionar muchos platos de cocina.
- ¿Dónde está la mujer cuando llega el hombre? ¿Qué está haciendo?

La primera audición se hará sin tener la letra delante, e intentarán contestar a las preguntas en gran grupo; la segunda, con la letra. No se aclaran ahora las posibles dudas sobre los diferentes platos, porque algunos están relacionados con la explicación posterior.

Cada alumno dispondrá de una fotocopia con la letra de la canción, ya que necesitarán trabajar sobre ella (Ficha 9).

2. El concepto de colocación (explicación teórica y actividades prácticas) (50')

Creemos que la base para ir reconociendo poco a poco las colocaciones es que los alumnos entiendan que es un concepto diferente de las locuciones y de las combinaciones libres. Para ello comenzaremos por dirigir la atención sobre la locución que aparece en la canción, “con las manos en la masa”. Los alumnos la buscan en el diccionario, y el profesor aprovecha para recordar normas de búsqueda de las locuciones: se buscan por el primer sustantivo, en este caso “mano”:

[col. En plena realización de algo, esp. si es algo indebido: *Estaba copiando en el examen y el profesor lo cogió con las manos en la masa.*]

A partir de la definición, el profesor lanza la siguiente pregunta para que la contesten en gran grupo:

- ¿Lo que está haciendo la mujer de la canción es algo indebido?

El profesor explicará que aquí se está jugando con el sentido literal “masa” y con el significado de la locución completa.

El siguiente paso es demostrar por qué es una locución:

- Es una expresión fija en la que no podemos cambiar ninguna palabra: *con la mano en la masa / *con las manos en las masas / *en la harina, etc.
- Su significado global no puede deducirse del significado de las palabras que componen la expresión (ya se habrá explicado que en el caso de la canción hay un juego de palabras).

A continuación se pide a los alumnos que aporten otras locuciones que ellos conozcan, y que comprueben que también son expresiones invariables. El profesor les invitará a recordar locuciones vistas en el curso anterior, y les enseñará otras relacionadas con la gastronomía: “hacer buenas migas”; “mandar a alguien a freír espárragos”; “importar un pepino”...

Una vez que se ha asentado el concepto de “locución”, pasamos al de “colocación”. El profesor dirige la atención sobre la expresión “platos finos” que aparece en la canción. En primer lugar explica, de forma adecuada a su nivel, la metonimia que se produce frecuentemente con la palabra “plato”: no nos referimos al continente sino al contenido. Después, por parejas, contestarán a estas preguntas:

- ¿Qué crees que significa esta expresión?
- ¿Cuál es el significado más habitual de *fino*? ¿Se puede aplicar este significado habitual en este caso?
- Buscad *fino* en el diccionario y decidid cuál de los significados es que corresponde a esta expresión. [Sería el número 5 del DEE: “Delicado o de buena calidad”].

A partir de estas respuestas el profesor llevará a los alumnos a inducir uno de los aspectos principales del concepto de “colocación”: uno de los elementos (el colocativo) suele modificar su significado más habitual cuando se une con el otro elemento (la base). [Evidentemente, no es necesario utilizar la terminología lingüística]. Estas explicaciones y actividades previas se completarán con la siguiente actividad, ya dirigida a unir colocaciones de este mismo adjetivo con sus significados correspondientes:

Actividad 14

Subraya la colocación que hay en cada una de estas frases. Después relaciónalas con su significado correspondiente:

1. Los restauradores han hecho un trabajo muy fino con este cuadro tan antiguo.
2. Siempre se entera de lo que hablamos porque tiene un oído muy fino.
3. No rompas este jarrón, que es de porcelana fina y vale mucho.
4. Este chico tiene buena educación y finos modales.
5. ¡Una chica tan fina siempre cae bien a todo el mundo!
6. Para aliñar las ensaladas es mejor utilizar un aceite fino.

-
- A. Referido a un sentido corporal, que es agudo o rápido en percibir las sensaciones.
 - B. Delicado y de buena calidad.
 - C. Referido especialmente a una persona o a sus modales, que son corteses y muy educados.

Una vez hecho y corregido el ejercicio, el profesor les hace ver por qué se trata de colocaciones:

- Son combinaciones de palabras típicas y frecuentes en español.
- El significado de uno de los elementos no es el más usual o esperado.
- La combinación admite variaciones, a diferencia de lo visto en las locuciones: de género (3,5); de número (4); el orden en la frase (4); admite un adverbio en medio (1, 2, 5); hemos visto que en estas frases el adjetivo se ha combinado con diferentes sustantivos.

Por último, se explica el concepto de combinaciones libres, en las que el hablante asocia libremente unas palabras a otras, no se trata de expresiones fijadas por el uso y todos los términos mantienen su significado habitual: “pato chino”; “papas con arroz”; “hice un cursillo”; “dame pepinillos”:

- “Pato chino” no es una receta típica española y tampoco es una expresión usual.

- Las “papas” (patatas) se pueden acompañar con arroz o con otros muchos alimentos.
- Se pueden “hacer” y “dar” infinitas cosas, “hacer un cursillo” o “dar pepinillos” no son expresiones más esperables que otras.

3. Práctica (15')

Una vez que se han familiarizado con el concepto, los alumnos practicarán otros tipos de colocaciones:

Comenzamos con la colocación “aliñar un gazpacho”. Buscan en el diccionario el verbo “aliñar” y a partir de la información encontrada realizan la siguiente actividad:

Actividad 15

(...) a ver si me aliñas / un gazpacho con su ajo y su pepino

- ¿Qué otros alimentos podemos aliñar?
- ¿Qué otra cosa podemos hacer a la ensalada o al gazpacho?
- Anota las cuatro colocaciones que has encontrado. ¿Son sinónimos los verbos?
- ¿Estas colocaciones admiten alguna variación gramatical?
- ¿Te da información el diccionario de cómo se construye este verbo?
- Anota todas las razones por las que estas expresiones son combinaciones y no locuciones o combinaciones libres.

Una vez hecho se corrige en gran grupo.

4. Actividades de consolidación (30')

4.1. Actividad de combinación con el foco en la base: se da un grupo de sustantivos (las bases) y los alumnos deberán encontrar, por parejas, el verbo que les corresponde (el colocativo):

Actividad 16

Vas a formar colocaciones a partir de los verbos que ya conoces. Asocia cada grupo de sustantivos con un verbo:

Batir rallar rebozar cuajar

- A. pan, queso, zanahoria, chocolate
- B. carne, pescado, filete
- C. leche, yogur
- D. huevo, clara, leche, mantequilla, nata

4.2. Actividad con un diccionario de colocaciones.

Consideramos muy interesante que los aprendices de español conozcan la existencia de este tipo de diccionarios. Si bien es cierto que su uso puede resultar algo complejo, especialmente en este nivel, ahora se trata solo de darlo a conocer y de que los alumnos realicen con él un sencillo ejercicio de relación entre colocaciones. Para ello se les da la fotocopia del diccionario *Práctico* correspondiente a la entrada de *rebozar*. (Ficha 10)

Actividad 17

Consulta el diccionario de colocaciones y utiliza los adverbios que encuentres para completar el siguiente cuadro:

	Mucho	Poco
Rebozar...		
Rebozar...		

Ahora utilízalos para completar las siguientes frases:

- Reboza _____ el pescado en harina y huevo, así engorda menos.
- Tienes que rebozar _____ el filete con el huevo batido para cubrirlo bien por todas partes.

4.3. Reconocer colocaciones:

Actividad 18

Subraya las colocaciones que aparecen en las siguientes frases. Las que no lo sean, explica por qué.

- He preparado una comida rica, te gustará.
- Mientras yo hago la ensalada, tú pon la mesa.
- Como come tan poco, siempre ha sido un chico muy fino.

Los ejercicios se irán corrigiendo de uno en uno, a medida que los terminen. Será muy interesante, al corregir la colocación “poner la mesa”, comparar qué verbos se utilizan para esta expresión en otras lenguas, ya que una de las características de las colocaciones es que son combinaciones específicas de cada lengua y no traducibles literalmente, lo que dificulta su aprendizaje. Así vemos que en inglés se dice “set the table” y en francés, aunque

la expresión más común es la equivalente al español, “mettre la table”, también se usa “dresser la table”.

4.4. Actividad de recapitulación y fijación:

Para finalizar, se pide a los alumnos que anoten en su vocabulario personal las colocaciones vistas, con sus significados. El profesor les insistirá para que anoten de esta forma, siempre que sea posible, el nuevo vocabulario que vayan incorporando a fin de que se entrenen en la estrategia de segmentar el input en unidades superiores a la palabra, lo cual facilita su aprendizaje.

5. Autoevaluación de la sesión por parte de profesor y alumnos. (Ficha 11)

QUINTA SESIÓN: Recapitulación

Objetivos:

1. Repasar los conceptos y técnicas de aprendizaje trabajados a lo largo de la unidad.
2. Incrementar el conocimiento del léxico de la lengua española.
3. Desarrollar la expresión y la interacción oral.
4. Practicar la destreza de la expresión escrita.
5. Practicar la destreza de la exposición oral.

Dinámica de trabajo: trabajo individual; por parejas; en gran grupo.

Técnica de Trabajo: visualización de un vídeo; búsqueda en el diccionario; resolver ejercicios; completar tablas; interacción oral; debate; exposición oral.

Materiales utilizados: diccionario de español para extranjeros; ordenador con acceso a Internet; pantalla para proyectar; fotocopias para las actividades.

Destrezas trabajadas: CL, CA, EO, IO, EE

Duración: 45 minutos más el tiempo dedicado a las exposiciones orales (unos 30’).

Desarrollo:

1. Repaso de colocaciones (30')

En esta sesión partimos de la visualización a través de Internet de un vídeo que explica una de las muchas recetas para hacer la tortilla de patatas:

https://www.youtube.com/watch?v=qeolv_bt1m4

Se visualizará dos veces, y los alumnos dispondrán de una fotocopia con las siguientes actividades:

Actividad 19

Escucha atentamente el vídeo y completa las palabras que faltan para formar colocaciones:

- Picar la cebolla _____ en trozos medianos.
- Pochamos _____ en una sartén con aceite de oliva.
- Cortamos las patatas _____ medianos.
- Mezclamos _____.
- Cocinamos _____ medio durante unos minutos.

Tras corregir esta actividad, pasan a hacer la siguiente:

Actividad 20

Escribe las colocaciones anteriores en esta tabla:

Verbo + sustantivo	
Verbo + adverbio	
Verbo + prep. + sustantivo	

Una vez corregida, el profesor propone un **debate en gran grupo** con preguntas como las siguientes: ¿sabes hacer la tortilla de patatas? ¿Conoces otras recetas? Explica en qué se diferencian de la del vídeo.

2. Repaso de sufijos y del género de las palabras (15')

La harán por parejas y con un diccionario:

Actividad 21

- ¿Cuál crees que es la palabra para designar a la persona que cocina?
- ¿Y la habitación de la vivienda donde se preparan y guisan las comidas?
- ¿Sabes cómo se llama a la persona que es muy aficionada a la cocina?
- ¿Y el recipiente en el que se conserva o se sirve el aceite?
- ¿Y la persona que se dedica a fabricar o a vender aceite?

Comprueba tus respuestas con el diccionario y resalta en otro color el sufijo que tienen estas palabras.

Finalmente, ¿cómo se llama al jefe o a la jefa de cocina de un restaurante? ¿Qué pasa con el género de esta palabra? ¿Qué otra palabra de este ejercicio tiene el mismo género?

Copia todas las palabras y colocaciones nuevas en tu vocabulario personal.

3. Actividades finales de consolidación

1. Escribe una redacción sobre el siguiente tema: *Mi mejor o mi peor experiencia en la cocina.* Recuerda utilizar muchas de las palabras y colocaciones que has aprendido.

Ayuda: si no tienes mucha experiencia con la cocina, invéntatelo y cuéntamelo como si la tuvieras.

Las redacciones las entregarán los alumnos al profesor en la fecha acordada, y este las devolverá corregidas.

2. Por parejas, preparad una exposición oral de entre 5 y 10 minutos en la que expliquéis la receta de una comida española que os guste. Podéis acompañarla de algún vídeo, presentación en PowerPoint...

El profesor grabará, previa autorización de los alumnos, estas exposiciones para posteriormente visualizarlas y hacer una evaluación en gran grupo atendiendo a aspectos como la pronunciación, utilización de la gramática, vocabulario...

4. Autoevaluación de la unidad didáctica completa por parte de profesor y alumnos.

El profesor evaluará la unidad didáctica en su totalidad a través de los siguientes puntos:

- Informaciones recogidas en las fichas de evaluación de cada sesión.
- Informaciones recogidas de la ficha que completará cada alumno al término de la unidad didáctica (ficha 11).
- Evaluación de las redacciones entregadas al término de la última sesión, en las que se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:
 - Corrección ortográfica y gramatical
 - Utilización de un vocabulario adecuado al nivel cognitivo de los estudiantes
 - Incorporación de los vocablos y expresiones aprendidos a lo largo de la unidad
 - Estructuración adecuada, siguiendo los apartados habituales de un texto expositivo (presentación, cuerpo, conclusión)

(El profesor acompañará la corrección de cada ejercicio con nota explícita de los aciertos y los puntos que el estudiante debe mejorar)

- Evaluación de las exposiciones orales. En ellas valorará la correcta estructuración en los apartados pertinentes y, sobre todo, la adecuada realización fonética tanto de los elementos del nivel segmental (sonidos y fonemas), como del nivel suprasegmental (acento, entonación y ritmo). Informará a cada alumno de sus aciertos y de los puntos que debe mejorar.
- Si así está establecido previamente, se calificarán con una nota ambas actividades.
- Si así está establecido previamente, se realizará una prueba objetiva escrita sobre los contenidos aprendidos, que servirá para la calificación del final de curso.

Respecto a la autoevaluación global de la unidad didáctica por parte de los alumnos, la harán completando una ficha que entregarán al profesor, en la que no se les pedirá que se identifiquen para que puedan expresarse más libremente (Ficha 12).

Fin de la unidad didáctica

6.3 Conclusiones de la unidad didáctica

A lo largo de esta unidad didáctica hemos querido demostrar la utilidad concreta del diccionario como una herramienta que posibilita las tareas de codificación y descodificación de los textos, pero que también resuelve las dudas morfosintácticas o de uso con las que se pueden enfrentar los alumnos.

Hemos querido también poner en práctica una de las necesidades que planteábamos en las conclusiones del estudio: la de incluir en el currículo actividades enfocadas a que el alumno se familiarice con el manejo del diccionario y con toda la variedad de información que puede encontrar en él. A este fin hemos dedicado la primera sesión. En el resto de las sesiones se ha buscado que el uso del diccionario estuviera integrado en la dinámica del aprendizaje del alumno, como una herramienta fundamental de la que poder echar mano para realizar los ejercicios. El objetivo último es que los alumnos asienten los conocimientos necesarios y desarrollen su capacidad de autoaprendizaje para poder seguir profundizando en un futuro en la adquisición de la segunda lengua. Sin duda, si sabe extraer todas las posibilidades que atesora el diccionario, contará con un instrumento valiosísimo para progresar en todas las destrezas comunicativas.

Una labor del profesor de idiomas es la de presentar los distintos tipos de diccionario que se pueden encontrar. Nosotros nos hemos limitado al diccionario de español para extranjeros y a una pequeña incursión en el diccionario combinatorio, por ser éstos los que hemos considerado más adecuados para el nivel intermedio con el que hemos decidido trabajar. Pero no hemos hecho más que iniciar un camino. Hay muchas posibilidades de introducir en el aula el uso de diccionarios de sinónimos y antónimos, de locuciones, de refranes, ideológicos... Se trata de buscar el contexto y los contenidos gramaticales adecuados, y de preparar ejercicios que precisen su uso.

Finalmente, debemos señalar que en las fichas que presentamos a los alumnos hemos utilizado algunas definiciones del DiPELE cuando hemos considerado que las del DEE no eran suficientemente claras. Creemos que un profesor debe tener siempre a mano distintos diccionarios y hacer uso de unos u otros en función de sus necesidades. Así hemos querido mostrarlo desde esta unidad didáctica.

7. BIBLIOGRAFÍA

Obras de referencia:

- Águila Escobar, G. (2006). «Las nuevas tecnologías al servicio de la lexicografía: los diccionarios electrónicos». En: Villayandre Llamazares y Milka (eds.). *Actas del XXXV Simposio internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. León: Universidad de León. [[Disponible en <http://fhyc.unileon.es/SEL/actas/Aguila.pdf>](http://fhyc.unileon.es/SEL/actas/Aguila.pdf)] [Fecha de consulta: 1-09-2015]
- Alvar Ezquerro, M. (2003). *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco-Libros.
- (2012). *Los diccionarios bilingües y el aprendizaje de la lengua*. En: *Congreso Mundial de Profesores de Español (COMPROFES)*. 21 de noviembre de 2011. [[Disponible en <http://comprofes.es/videocomunicaciones/inauguración-«los-diccionarios-bilingües-y-el-aprendizaje-de-la-lengua»>](http://comprofes.es/videocomunicaciones/inauguración-«los-diccionarios-bilingües-y-el-aprendizaje-de-la-lengua»>)] [Fecha de consulta: 30-08-2015].
- Casanova Rodríguez, M.A. y Rivera González, M. (coord.). (1989). *Vocabulario básico en la E.G.B.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia / Espasa.
- Cerdá, R. (1989). «Vox. Diccionario General Ilustrado de la Lengua Española». En: Horanyi, M. (dir.). *Revista de la asociación europea de profesores de español (AEPE)* N° 36-37, p. 214. [[Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/revista_36-37_19-20_89/revista_36-37_19-20_89_25.pdf>](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/revista_36-37_19-20_89/revista_36-37_19-20_89_25.pdf)] [Fecha de consulta: 10-12-2015]
- Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC - Grupo Anaya.
- Corpas Pastor, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Dacosta Cea, V. (2004) «Las marcas de uso en los diccionarios de español con vistas al desarrollo pragmático de los alumnos de español L2». En: Castillo Carballo, M.A. et al. (eds.). *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. [[Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0250.pdf>](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0250.pdf)][Fecha de consulta: 8-09-2015]
- Ferrando Aramo, V. (2009). *Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje de las colocaciones: análisis y propuestas*. Memoria de Máster. Tarragona: Universidad Rovira i Virgili. En: Redele. *Biblioteca 2010*. [[Disponible en <http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010.html>](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010.html)] [Fecha de consulta: octubre 2015]
- García Sanz, E. (2009). *El diccionario: su utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE. Una vuelta más de tuerca*. Memoria de Máster. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija. En: Redele. *Biblioteca 2011*. [[Disponible en](#)]

<<http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2011.html>>] [Fecha de consulta: octubre-2015].

González García, E. (2004). «Algunas observaciones en torno a la lexicografía destinada a la enseñanza del español como segunda lengua». En: Castillo Carballo, M.A. et al. (eds.). *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. [Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/15/15_0250.pdf>][Fecha de consulta: 8-09-2015]

Hernández Hernández, H. (1990). «Hacia un modelo de diccionario monolingüe del español para usuarios extranjeros». En: Martínez González, A. y De Molina Redondo, J. A. (eds.). *El español como lengua extranjera: aspectos generales. Actas del I Congreso de ASELE*. Granada: Universidad de Granada, p. 159-166.

- (2000) «El diccionario en la enseñanza de ELE. (Diccionarios de español para extranjeros)». En: Martín Zorraquino, M.A. y Díez Pelegrín, C. (eds.). *¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza, p. 93-103.

- (2005). «Quince años después: estado actual y perspectivas de la lexicografía del español para extranjeros». En: Castillo Carballo, M.A. et al. (eds.). *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, p. 465-472.

Higueras García, M. (2006). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco-Libros.

- (2006). «Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera». En: *ASELE, Colección Monografías nº 9*. Málaga.

- (2008). «El diccionario *Práctico* en la práctica docente del español como lengua extranjera». En: Azorín Fernández, D. et al. (eds.). *II Congreso Internacional de Lexicografía hispánica*. Alicante: Universidad de Alicante. [Disponible en: <<http://www.cervantesvirtual.com/obra/el-diccionario-prctico-en-la-prctica-docente-del-espaoal-como-lengua-extranjera-0/>>] [Fecha de consulta: 8/10/2015]

Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.

Maldonado González, C. (1998). *El uso del diccionario en el aula*. Madrid: Arco-Libros.

- (2012). «Los diccionarios en el mundo ELE: ayer, hoy y mañana (una reflexión desde la propia experiencia)». En: *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, nº 1, diciembre 2012*, p. 151-179. [Disponible en: <<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile>>] [Fecha de consulta: 05-09-2015]

- Marrero Aguiar, V. (2010). «Origen y adquisición del lenguaje». En: Escandell Vidal, M. (coord.). *El lenguaje humano*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, p. 339-368.
- Martín Bosque, A. (2005). «El contorno lexicográfico en los diccionarios monolingües de E/LE: necesidades del usuario italiano». En: *Actas del XXIII congreso de AISPI*. Palermo.
- Martínez, M. (2003). «Definiciones del concepto *campo* en Semántica: antes y después de la Lexemática de E. Coseriu». En: *Odisea*, nº 3, p. 101-130.
- (2003). «Setenta años de teoría de los campos: balance provisional». En: *Revista Española de Lingüística*, 33, 2, p. 261-314.
- Meléndez Quero, C. (2013). «Retos y desafíos de la lexicografía para la enseñanza del español como lengua extranjera en el siglo XXI». En: Contreras Izquierdo, N. M. (ed.). *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE*. Jaén: Universidad de Jaén. [Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_485.pdf>] [Fecha de consulta: septiembre 2015]
- Mendoza Puertas, J.D. (2011) «Sobre la definición de las locuciones en los diccionarios monolingües de ELE: hacia otro modelo definicional». En: *Analecta Malacitana electrónica, [en línea]*, 30. Málaga: Universidad de Málaga. [Disponible en: <http://www.anmal.uma.es/numero30/Diccionarios_ELE.htm>][Fecha de consulta: 2-09-2015]
- Nomdedeu Rull, A. (2009). «Diccionarios en internet para el aula de ELE». En: *RedELE. Revista electrónica de didáctica / ELE [en línea]*, 15. [Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Revista15/Nomdedeu_Diccionarios.pdf>] [Fecha de consulta: 2-09-2015]
- Molero Perea, C.M. (2012). «La adquisición del léxico en el aula de ELE en contextos multilingües: la teoría de las colocaciones léxicas como solución a las interferencias léxicas». En: Blecua, B. et al. (eds.). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. Actas del XXIII Congreso Internacional de ASELE*. Gerona: Universidad de Gerona. [Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xxiii.htm>] [Fecha de consulta: noviembre, 2015]
- Observatorio de la lectura y el libro. (2015). *El sector del libro en España. 2013-2015*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte. [Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/libro/mc/observatoriolect/redirect/estudios-e-informes/elaborados-por-el-observatoriolect.html>>] [Fecha de consulta: diciembre 2015]
- Orol González, A. (2013). «Un modelo de actividades para aprender colocaciones». En: Contreras Izquierdo N. M. (eds). *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI. Actas del XXIV Congreso Internacional de ASELE*. Jaén: Universidad de Jaén.

[Disponible en <
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/24/24_551.pdf>] [Fecha de consulta: noviembre 2015]

Pacheco López, M. (2003). «El diccionario de colocaciones como herramienta en la enseñanza del español como Lengua extranjera». En: *Linguax, Revista de lenguas aplicadas*, Separata, p.1-29. Madrid: Universidad Alfonso X el Sabio. [Disponible en: http://www.uax.es/publicaciones/archivos/LINCOM03_002.pdf] [Fecha de consulta: 27-10-2015]

Rushtaller, S. (2004). «Consideraciones sobre los diccionarios monolingüe y bilingüe». En: Castillo Carballo, M.A. et al. (eds.). *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, p. 86-93.

Salvador, G. (1965). *Semántica y lexicología del español*. Madrid: Paraninfo.

Sans, N. (coord.). (2013). *Aula internacional 2*. Barcelona: Difusión.

Seco, M. (1987). *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Paraninfo.

Torruella, J. (2002). «Los diccionarios en la Red». En: G. Clavería (ed.). *Filología en Internet*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona, Servei de Publicacions (Cuadernos de Filología, 4), 21-41. [Disponible en: <<http://www.ehu.eus/euskalosasuna/baliabideak/liburutegia/Diccionarios%20en%20la%20red.pdf>>][Fecha de consulta: 2-09-2015]

Vertikova, M. (2012). *El uso de ilustraciones en los diccionarios de ELE. Las ventajas*. Memoria de Máster. Universidad de Islandia. [Disponible en <<http://skemman.is/stream/get/1946/11382/28162/1/Memoria.Vertikova.Mariia.pdf>>][Fecha de consulta: 8-09-2015]

Corpus textuales y diccionarios:

Alonso Ramos, M. (2004). *Diccionario de colocaciones del español*. Universidad de La Coruña. [En línea] [Disponible en: <<http://www.dicesp.com/paginas>>]

Alvar Ezquerro, Manuel (dir.). (2000). *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*. 2ª Ed. Barcelona: Bibliograf / Universidad de Alalá de Henares. (1ª ed.: 1995).

Asociación de academias de la lengua española. 2010. *Diccionario de americanismos*. [Disponible en <<http://lema.rae.es/damer/>>]

Bosque, Ignacio (dir.). (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.

- (dir.). (2011). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. Madrid: SM.

- Gutiérrez Cuadrado, J y Pascual, J.A. (dirs.). (2003). *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santillana / Universidad de Salamanca. (1ª ed.: 1996).
- Martínez de Sousa, J. (1995). *Diccionario de lexicografía práctica*. Barcelona: VOX, Bibliograf S.A.
- Maldonado González, C. (dir.). (2002). *Diccionario de español para extranjeros*. Madrid: SM.
- (dir.). (2012). *Clave. Diccionario de uso del español actual*. 9ª ed. Madrid: SM (1ª ed.: 1997). [Disponible en < <http://clave.smdiccionarios.com/app.php>>]
- Moliner, María (1966-1967). *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos (tercera edición de 2007).
- Nimmo, C. (dir.). (2011). *Español. Dictionnaire maxipoche plus. Français-espagnol; espagnol-français*. París: Larousse.
- Real academia española. (2013). *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. [Disponible en: <http://www.rae.es>] [Fecha de consulta: octubre 2015]
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid: Espasa. (Vigésima tercera edición). [Disponible en: < <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/drae>>].
- Real Academia Española. (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Espasa. [Disponible en: < <http://www.rae.es/recursos/diccionarios/dpd>>]
- Battaner, P y Torner, S. (dir.). *Diccionario de verbos para estudiantes de ELE*. [Disponible en: <<http://www.ciese-comillas.es/es/investigacion/proyectos/diccionario-verbos-estudiantes-ele-daele>>]
- Briz, A., Pons, S. y J. Portolés (coords.). (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. [Disponible en: <www.dpde.es>]

Páginas web:

- Bienvenidos. El primer diccionario de español* - YouTube: <https://www.youtube.com/watch?v=Eg18kmk7MX8> [Fecha de consulta: diciembre 2015]
- Hogarmanía. Diccionario. [Disponible en: <<http://www.hogarmania.com/cocina/escuela-cocina/diccionario/>>] [Fecha de consulta: septiembre 2015]
- Miscelánea culinaria. Glosario de términos. [Disponible en: <<http://miscelaneaculinaria.blogspot.com.es/2012/05/glosario-de-terminos-culinarios-en.html>>] [Fecha de consulta: septiembre 2015]

www.ele.sgel.es

www.todoele.net

Recursos utilizados para la unidad didáctica:

Alberti, R. (1972). *Marinero en tierra. La amante. El alba de alhelí*. Madrid: Clásicos Castalia.

Canción *Cocidito madrileño*, Manolo Escobar [vídeo] [Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=0QVyDQBmXFg>] [Fecha de consulta: noviembre 2015]

Canción *Con las manos en la masa*, Vainica doble [vídeo] [Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=Ak4WXx4zXig>] [Fecha de consulta: noviembre 2015]

Google imágenes [<https://www.google.es/imghp>] [Fecha de consulta: noviembre 2015]

Receta para la tortilla de patatas (www.cocina-casera.com) [vídeo] [Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=qe0lv_btIm4] [Fecha de consulta: noviembre 2015]

8. ANEXOS

ANEXO I: Fichas de la unidad didáctica.

Ficha 1

guisar (v.): 1. Referido a un alimento, prepararlo sometiéndolo a la acción del fuego, esp. si se hace cociéndolo en una salsa después de rehogarlo: *Guisa muy bien la carne. Cuando se pone a guisar, se pasa toda la mañana en la cocina.*

empanar (v.): Referido a un alimento, rebozarlo con pan rallado para freírlo: He comprado medio kilo de filetes para empanar.

picar (v.): 1. Cortar en trozos pequeños: *Para hacer macedonia hay que picar muy bien la fruta.*

freír (v.): 1. Referido a un alimento, cocinarlo poniéndolo al fuego en aceite o grasa hirviendo: *Fríe el filete en la sartén y con poco aceite.*

asar (v.): 1. Referido a un alimento, cocinarlo por medio de la acción directa del fuego: *En este horno tan potente, las manzanas se asan en pocos minutos.*

cuajar (v.): 2. Referido a una sustancia líquida, convertirla en una masa sólida o pastosa: *Para la elaboración del queso es necesario cuajar la leche.*

batir (tr.): 1. Mover con energía una sustancia para mezclarla con otra o para convertirla en líquido: *Batió los huevos para hacer con ellos una tortilla.* (DiPELE)

cocer (v.): 2. Referido a un alimento crudo, cocinarlo sometiéndolo a la acción de un líquido, generalmente agua hirviendo: *Cuece bien las zanahorias.* (DEE - DiPELE)

Ficha 2

guiso (s.m.): Plato preparado generalmente con trozos de carne, patatas, verduras u otros ingredientes, cocidos y con salsa. SIN. Guisado.

empanadilla (s.f.): Especie de pastel pequeño, que se hace doblando una masa de pan sobre sí misma, cubriendo con ella un relleno y friéndolo después.

picadillo (s.m.): Comida hecha con carne picada, verduras, huevos y especias. (DiPELE)

fritura (s.f.): Conjunto de alimentos fritos.

empanada (s.f.): Comida compuesta de dos capas de pan o de hojaldre rellenas y cocidas.

asado (s.m.): Carne cocinada por medio de la acción directa del fuego.

cuajada (s.f.): Parte grasa de la leche que se separa del suero por la acción del calor, del cuajo o de los ácidos, y que se toma como alimento.

batido (s.m.): Bebida que se prepara triturando y mezclando con una batidora diversos ingredientes, esp. leche, fruta o helado.

cocido (s.f.): Guiso preparado con garbanzos, carne, tocino y hortalizas.

Ficha 3

No me hable usté
de los banquetes que hubo en Roma.
Ni del menú
del hotel Plaza en Nueva York.
Ni del faisán
ni los foagrases de paloma,
ni me hable usté
de la langosta Thermidor.
Porque es que a mí,
sin discusión, me quita el sueño
y es mi alimento y mi placer
la gracia y sal
que al cocidito madrileño
le echa el amor de una mujer.

Estribillo:

Cocidito madrileño,
repicando en la buhardilla,
que me huele a yerbabuena
y a verbena en las Vistillas.
Cocidito madrileño
del ayer y del mañana.

Letra de "Cocidito madrileño" (Manolo Escobar)

Pesadumbre y alegría
de la madre y de la hermana.
A mirarte con ternura
yo aprendí desde pequeño.
Porque tú eres gloria pura,
porque tú eres gloria pura,
cocidito madrileño.

Dígame usté
dónde hay un cuadro con más gracia
con el color
que da la luz del mes de abril,
cuando son dos
y están debajo de una acacia,
y entre los dos
un cocidito de albañil.
Cuando el querer
de la mujer le dice al dueño
de su hermosura y su pasión:
Toma, mi bien,
tu cocidito madrileño,
que dentro va mi corazón.

Estribillo.

Ficha 4

restaurante (s.m.): Establecimiento público en el que se sirven comidas y bebidas que se consumen en el mismo local: *Me invitó a cenar en un restaurante.*

bar (s.m.): 1. Establecimiento en el que se sirve comida y bebida que suele tomarse de pie en la barra: *Fuimos de bar en bar tomando raciones.*

taberna (s.m.): Establecimiento, generalmente modesto, en el que se sirven comidas y bebidas: *Las tabernas suelen ser menos lujosas que los bares y las cafeterías. SIN. Tasca.*

Ficha 5 ¿Cómo se llaman estos instrumentos de cocina?

Ficha 6

aparato (s.m.): 1. Conjunto de piezas o elementos diseñados para funcionar conjuntamente con una finalidad práctica determinada: *Un aparato de aire acondicionado.*

electrodoméstico (s.m.): Aparato eléctrico que se utiliza en el hogar: El frigorífico y la televisión son electrodomésticos.

utensilio (s.m.): 1. Lo que sirve para un uso manual y frecuente: Un cuchillo es un utensilio que sirve para cortar.

Ficha 7

sartén (s.f.): 1. Recipiente de cocina, generalmente de metal, de forma circular, poco hondo y con mango largo, que se usa para freír: *Puso la sartén con aceite al fuego.* (DEE - DiPELE)

cazo (s.m.): 1. Recipiente de cocina, generalmente de metal, en forma de cilindro más ancho que alto y con mango largo, que se usa para cocinar: *Calienta la leche del desayuno en un cazo.* (DEE - DiPELE)

cazuela (s.f.) 1. Recipiente de cocina, más ancho que alto, generalmente de barro o de metal, redondo y con dos asas, y que suele usarse para guisar: *Guisé la merluza en una cazuela.*

Ficha 8

Sustantivo masculino	Sustantivo femenino
un asador	una batidora
un batidor	una freidora
un rallador	una picadora
un cazo	una sartén
	una cazuela

Ficha 9

Letra de la canción *Con las manos en la masa* (Vainica doble):

Siempre que vuelves a casa
me pillas en la cocina
embadurnada de harina
con las manos en la masa .

Niña, no quiero platos finos,
vengo del trabajo
y no me apetece pato chino
a ver si me aliñas
un gazpacho con su ajo y su pepino.

Papas con arroz, bonito con tomate,
cochifrito, caldereta, migas con chocolate,
cebolleta en vinagreta, morteruelo,
lacón con grelos, bacalao al pil-pil
y un poquito perejil.

Chiquillo que yo hice un cursillo
para Cordon bleu.
Eso ya lo sé pero, chiquilla,
dame pepinillos
y yo los remojaré
con una copita de ojén.

Papas con arroz, bonito con tomate,
cochifrito, caldereta, migas con chocolate,
cebolleta en vinagreta, morteruelo,
lacón con grelos, bacalao al pil-pil
y un poquito perejil.

Ficha 10:

(Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo)

rebozar v.

- CON SUSTS. carne · pescado *rebozar el pescado con harina y huevo* · filete · *otros alimentos sólidos*
- CON ADVS. ligeramente · levemente || totalmente · completamente || al sol *turistas hacinados rebozándose al sol de agosto*

Ficha 11: EVALUACIÓN DE LA SESIÓN

I. Autoevaluación del profesor:

	MUCHO	BASTANTE	POCO	NADA
Los alumnos han mostrado interés por los contenidos presentados.				
Los alumnos han visto la utilidad de los contenidos presentados.				
Se han alcanzado los objetivos programados.				
Los tiempos programados han sido los adecuados.				
Actividades en las que han mostrado más interés:				
Actividades en las que han tenido más dificultad:				
Observaciones generales:				

II. Autoevaluación del alumno:

- He aprendido sobre la lengua española:

- He aprendido sobre la cultura hispana:

- La actividad que más me ha gustado ha sido:

- La actividad que me ha parecido más difícil ha sido:

- La actividad que me ha parecido más útil ha sido:

- El papel del profesor ha sido (adecuado, insuficiente...):

- Palabras y expresiones que voy a añadir a mi vocabulario personal:

- Puntos que se pueden mejorar:

Ficha 12: EVALUACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA (Alumnos)

Contesta a las siguientes preguntas:

- El número de actividades realizadas me ha parecido: suficiente / insuficiente.
- Las actividades realizadas me han parecido: muy fáciles / adecuadas / muy difíciles.
- El tiempo dedicado a cada actividad ha sido: adecuado / insuficiente.
- Las actividades que me han parecido más útiles han sido:

- Las actividades que más me han gustado han sido:

- Las actividades que me han parecido más difíciles han sido:

- He entendido las explicaciones del profesor: nunca / a veces / casi siempre / siempre.
- El material aportado por el profesor (fichas, vídeos, audiciones...) me ha parecido: demasiado sencillo / adecuado / demasiado difícil.
- El profesor me ha hecho la clase interesante: nunca / a veces / casi siempre / siempre.
- En general, me ha gustado:

- En general, no me ha gustado:

ANEXO II: Soluciones a las actividades de la unidad didáctica.

ACTIVIDAD 1

1. La sopa ya hierve, échale el jamón.

(hervir): v. 1. Referido a un líquido, moverse agitadamente y formando burbujas por efecto de la alta temperatura o de la fermentación. □ Irreg. → SENTIR

2. ¿Has hervido el agua para preparar el té?

(hervir): v. 4. Referido a un líquido, hacer que alcance la temperatura de ebullición.

3. Para hacer arroz con tomate, cuece primero el arroz.

(cocer): v. 2. Referido a un alimento crudo, cocinarlo sometiéndolo a la acción de un líquido en ebullición. □ La *c* se cambia en *z* delante de *a*, *o*. □ Irreg. → COCER.

4. En esta pizzería cuecen las pizzas en horno de leña.

(cocer): v. 1. Someter a la acción del calor en un horno.

5. Esta salsa pica mucho, no te echés más.

(picar) v. 17. Referido a un alimento, producir una sensación de irritación o de escozor en el paladar. □: La *c* se cambia en *qu* delante de *e* → SACAR.

6. No podemos beber el vino porque se ha picado.

(picar) v. prnl. 21. Referido al vino, estropearse o avinagrarse.

7. Con la batidora la mayonesa se hace en un momento.

(batidor, dora) s.f. 5. Electrodoméstico que sirve para triturar o batir productos alimenticios, por medio de aspas o cuchillas con movimiento giratorio.

8. He frito las patatas para hacer la tortilla.

(freír) v. 1. Referido a un alimento, cocinarlo poniéndolo al fuego en aceite o grasa hirviendo. □ Tiene un participio irregular (frito) que es el usual, y uno regular (freído) que se usa a veces en la conjugación. 2. Irreg. □ REÍR.

9. No abuses de los fritos porque tienen mucha grasa.

(frito, ta) s.m. 5. Alimento cocinado al fuego con aceite o grasa hirviendo.

10. Nunca entramos a este bar porque huele mucho a fritanga.

(fritanga) s.f. desp. Conjunto de alimentos fritos, esp. si se han cocinado con mucha grasa.

Son intercambiables “hervir” y “cocer” en las frases 1 y 3 (un líquido hierve o cuece; cocer o hervir un alimento). No lo son en la 2 (se hierve el agua, pero no se cuece).

ACTIVIDAD 2

- a) ¿Qué palabra puedo utilizar con el mismo significado que *aliñar*? *Aderezar*. Son sinónimos.
- b) Cuando conjugo el verbo *cuajar*, ¿alguna vez lo escribo con *g*? No, nunca. Una nota nos dice que se conserva la *j* en toda la conjugación.
- c) ¿Con qué palabra no debo confundir nunca *rallar*? Con *rayar*, tal y como aparece en la nota.
- d) Conjuga el presente del verbo *salpimentar*: es irregular, y se conjuga como *pensar*, tal y como aparece en la nota (yo salpimiento, tú salpimientas, él/ella salpimienta, nosotros, -as salpimentamos, vosotros, -as salpimentáis, ellos/ellas salpimientan).

ACTIVIDAD 3

guiso: guisar

asado: asar

empanadillas: empanar

cuajada: cuajar

picadillo: picar

batido: batir

fritura: freír

cocido: cocer

empanada: empanar

ACTIVIDAD 4

- ¿Por qué le gusta tanto al cantante el cocido madrileño? Porque la mujer lo hace con amor
- ¿Con qué compara al cocido? Con los banquetes de Roma, con el menú del Hotel Plaza en Nueva York, con el fuagrás de paloma y con la langosta Thermidor (receta para preparar la langosta, acompañada de una salsa hecha con bechamel, mostaza y brandy).

ACTIVIDAD 6

-ado/ada	-ido	-illo/-illa	-ura	-o
guisado	batido	empanadilla	fritura	guiso
empanada	cocido	picadillo		frito
asado				
cuajada				

-ero	-dor	-duría
cocedero	asador	freiduría

Ficha 5: ¿Cómo se llaman estos instrumentos de cocina?

	
Una freidora	Un rallador
	
Un batidor	Un asador / un horno
	
Una picadora	Un asador
	
Una batidora	Un rallador

ACTIVIDAD 7

Aparato	Electrodoméstico	Utensilio
asador	freidora	asador
picadora	batidora	rallador
		batidor

ACTIVIDAD 8 (El tipo de determinante puede variar)

___el___ problema: ms.

___el___ amor: ms.

___la___ flor: fm.

___la___ radio: fm.

___la___ mano: fm.

___la___ moto: fm.

___el___ mapa: ms.

___el___ cisne: ms.

___la___ gente: fm.

___el___ telegrama: ms.

___la___ causa: fm.

___el___ fantasma: ms.

___la___ llama: fm.

___la___ foto: fm.

___el___ monje: ms.

___el___ clima: fm.

___el___ programa: ms.

___la___ lágrima: fm.

ACTIVIDAD 9

El testigo: la testigo

El joven: la joven

El pianista: la pianista

El paciente: la paciente

El estudiante: la estudiante

El poeta: la poeta /la poetisa

El juez: la juez/la jueza

El portavoz: la portavoz

ACTIVIDAD 10

Batidor/ batidora: el primero es un instrumento que se maneja con la mano, y el segundo es un aparato eléctrico.

Manzano/manzana: árbol y fruto.

Rato/rata: espacio de tiempo corto / animal.

Bolso/bolsa: se diferencian en el tamaño, el material y el uso.

Barco/barca: se diferencian por el tamaño.

ACTIVIDAD 11

(También son válidas cualesquiera otras acepciones de cada palabra. Hemos seleccionado las más frecuentes, y por tanto más asequibles para el nivel de los alumnos.)

El frente/la frente: (s.m.) 2. Parte delantera de algo: *Están restaurando el frente de la catedral.* (s.f.) 1. Parte superior de la cara, desde las cejas hasta el inicio del cuero cabelludo: *El flequillo le tapa toda la frente.*

El coma/la coma: (s.m.) 1. Estado patológico que se caracteriza por la pérdida de la consciencia, de la sensibilidad y de la capacidad de movimiento, y que se produce generalmente por algunas enfermedades o por lesiones cerebrales: *Entrar en coma.* (s.f.) 2. En ortografía, signo gráfico de puntuación formado por un pequeño rasgo curvado que se coloca a la derecha de una palabra para indicar una pausa breve en la frase: *El signo , es una coma.*

El orden/la orden: (s.m.) 1. Colocación de las cosas en el lugar que les corresponde: *orden alfabético.* SIN. Ordenación. (DEE - DiPELE) (s.f.) 8. Mandato que se debe obedecer, observar y ejecutar: *Es una orden y debes cumplirla.*

El corte/la corte: (s.m.) Borde agudo y afilado capaz de dividir una cosa en dos partes: *El corte de un cuchillo.* (DEE - DiPELE) (s.f.) 14. Población en la que reside el rey: *En la corte se celebraban muchos bailes.*

ACTIVIDAD 12:

- El sustantivo *mar* es ambiguo, por tanto es correcto en femenino y en masculino. Sin embargo, en plural solo se usa como masculino.
- Entre las gentes de mar (marineros, pescadores, etc.), y en poesía, es frecuente su empleo en femenino. (Fuente: Diccionario panhispánico de dudas).

ACTIVIDAD 13:

- Animal comestible que se obtiene del mar y que suele ser muy caro: marisco
- Establecimiento en el que puedes comer estos animales marinos: marisquería
- Actividad que consiste en coger estos alimentos del mar: mariscar
- Personas que se dedican a coger estos alimentos del mar: mariscador, mariscadora

ACTIVIDAD 14

7. Los restauradores han hecho un trabajo muy fino con este cuadro tan antiguo → B
8. Siempre se entera de lo que hablamos porque tiene un oído muy fino → A
9. No rompas este jarrón, que es de porcelana fina y vale mucho → B
10. Este chico tiene buena educación y finos modales → C
11. ¡Una chica tan fina siempre cae bien a todo el mundo! → C
12. Para aliñar las ensaladas es mejor utilizar un aceite fino → B

ACTIVIDAD 15

- ¿Qué otros alimentos podemos aliñar? Una ensalada, tal y como aparece en el ejemplo.
- ¿Qué otra cosa podemos hacer a la ensalada o al gazpacho? Aderezarlos (sinónimo)
- Anota las cuatro colocaciones que has encontrado. ¿Son sinónimos los verbos?: aliñar un gazpacho / aliñar una ensalada / aderezar un gazpacho / aderezar una ensalada. *Aderezar* y *aliñar* son sinónimos.

- ¿Estas colocaciones admiten alguna variación gramatical? Sí, de número: aliñar / aderezar las ensaladas.
- ¿Te da información el diccionario de cómo se construye este verbo? Tanto en la definición como en el ejemplo encontrarán la construcción: *aliñar con...*
- Anota todas las razones por las que estas expresiones son combinaciones y no locuciones o combinaciones libres:
 - Se trata de combinaciones de palabras típicas en español, no se puede *aliñar* o *aderezar* cualquier alimento (principalmente se reduce a *la ensalada*, aunque aquí se hable de un gazpacho).
 - Admite variación gramatical.
 - También admite intercambio de los sinónimos.

ACTIVIDAD 16

- A. pan, queso, zanahoria, chocolate → rallar
- B. carne, pescado, filete → rebozar
- C. leche, yogur → cuajar
- D. huevo, clara, leche, mantequilla, nata → batir

ACTIVIDAD 17

	Mucho	Poco
Rebozar...	totalmente	ligeramente
Rebozar...	completamente	levemente

- Reboza ligeramente / levemente el pescado en harina y huevo, así engorda menos.
- Tienes que rebozar completamente / totalmente el filete con el huevo batido para cubrirlo bien por todas partes.

ACTIVIDAD 18

- He preparado una comida rica, te gustará. → comida rica
- Mientras yo hago la ensalada, tú pon la mesa. → poner la mesa
- Como come tan poco, siempre ha sido un chico muy fino.

“Comida rica” es una colocación porque el adjetivo adquiere un significado diferente al suyo propio (sabrosa) al unirse a este sustantivo, y es un significado que solo aparece con alimentos: “un pollo rico”; “un postre rico”. “Poner la mesa” es otra colocación, ya que aquí el verbo “poner” adquiere también un significado muy concreto.

No es una colocación “hacer la ensalada”, ya que ninguno de los términos selecciona al otro, y puede hacerse prácticamente cualquier cosa; tampoco lo es en esta frase “chico fino” porque el adjetivo tiene su significado habitual (delgado), y podría aplicarse a sustantivos de lo más variado: dedos finos, papel fino, fideos finos, alambre fino... Se trata, pues, de combinaciones libres.

ACTIVIDAD 19

- Picar la cebolla finamente en trozos medianos.
- Pochamos la cebolla en una sartén con aceite de oliva.
- Cortamos las patatas en tacos medianos.
- Mezclamos bien.
- Cocinamos a fuego medio durante unos minutos.

ACTIVIDAD 20

Verbo + sustantivo	Pochar la cebolla Batir los huevos
Verbo + adverbio	Picar finamente Mezclar bien
Verbo + prep. + sustantivo	Cortar en tacos Cocinar a fuego medio

ACTIVIDAD 21

- ¿Cuál crees que es la palabra para designar a la persona que cocina? Cocinero / cocinera
- ¿Y la habitación de la vivienda donde se preparan y guisan las comidas? Cocina
- ¿Sabes cómo se llama a la persona que es muy aficionada a la cocina? Un cocinilla o un cocinillas
- ¿Y el recipiente en el que se conserva o se sirve el aceite? Aceitera
- ¿Y la persona que se dedica a fabricar o a vender aceite? Aceitero / aceitera

Finalmente, ¿cómo se llama al jefe o a la jefa de cocina de un restaurante? ¿Qué pasa con el género de esta palabra? ¿Qué otra palabra de este ejercicio tiene el mismo género?

Se le llama “chef”. Es una palabra de género común, al igual que “cocinilla” y “cocinillas”.

Al corregir este ejercicio, el profesor deberá tener en cuenta lo siguiente:

- “Cocinilla” no aparece en ninguno de los dos diccionarios de español para extranjeros que estamos manejando y es muy probable que ningún alumno conozca esta palabra, por lo que deberá aportarla el profesor.
- El DEE registra “chef” como sustantivo masculino. No obstante, CLAVE y el DRAE la dan como sustantivo de género común.

ANEXO III: Entradas de los verbos seleccionados en CLAVE.

(No reproducimos la nota de etimología)

aderezar v. 1. Referido a un alimento, condimentarlo o sazonarlo, generalmente con sal, aceite o especias: *Por favor, adereza la ensalada.* SIN.: aliñar. ORTOGRAFÍA: La *z* se cambia en *c* delante de *e* →CAZAR.

aliñar v. 1. Referido a un alimento, condimentarlo o sazonarlo, generalmente con sal, aceite o especias: *Las ensaladas suelen aliñarse con sal, aceite y vinagre.* SIN.: aderezar. MORFOLOGÍA: Verbo reg. →AMAR.

asar v. 1. Referido a un alimento, cocinarlo por medio de la acción directa del fuego: *En este horno tan potente, las manzanas se asan en pocos minutos.* MORFOLOGÍA: Verbo reg. →AMAR.

batir v. 1. Referido a una sustancia, esp. si es líquida, mezclarla o agitarla hasta que se condense, se disuelva o se licue: *La mantequilla se hace batiendo la leche.* MORFOLOGÍA: Verbo reg. →PARTIR.

cocer v. 1. Someter a la acción del calor en un horno: *El artesano cuece las vasijas de cerámica y después las decora.* 2. Referido a un alimento crudo, cocinarlo sometiéndolo a la acción de un líquido en ebullición: *No has cocido bien las zanahorias, porque están muy duras.* 3. Referido a un líquido, hervir o alcanzar la temperatura de ebullición: *Pon el agua a cocer, para preparar la infusión.* ORTOGRAFÍA: La *c* se cambia en *z* delante de *a*, *o*. MORFOLOGÍA: Irreg. →COCER.

cuajar v. 2. Referido a una sustancia líquida, convertirla en una masa sólida o pastosa: *Para la elaboración del queso es necesario cuajar la leche.* ORTOGRAFÍA: Conserva la *j* en toda la conjugación. MORFOLOGÍA: Verbo reg. →AMAR.

empanizar v. En zonas del español meridional, empanar: *Este pan molido es para empanizar los bistecs.* ORTOGRAFÍA: La *z* se cambia en *c* delante de *e* →CAZAR.

freír v. 1. Referido a un alimento, cocinarlo poniéndolo al fuego en aceite o grasa hirviendo: *Fríe el filete en la sartén y con poco aceite.* MORFOLOGÍA: 1. Tiene un participio irregular (frito) que es el usual, y uno regular (freído) que se usa a veces en la conjugación. 2. Irreg. →REÍR.

fritar v. En zonas del español meridional, freír: *Me voy a fritar un buen bife.* Verbo reg. →AMAR.

guisar v. 1. Referido a un alimento, prepararlo sometiéndolo a la acción del fuego, esp. si se hace cociéndolo en una salsa después de rehogarlo: *Guisa muy bien la carne. Cuando se pone a guisar, se pasa toda la mañana en la cocina.* MORFOLOGÍA: Verbo reg. →AMAR.

hervir v. 1. Referido a un líquido, moverse agitadamente y formando burbujas por efecto de la alta temperatura o de la fermentación: *El agua hierve a distinta temperatura que el aceite.* SIN.: bullir. 4. Referido a un líquido, hacer que alcance la temperatura de ebullición: *¿Has hervido ya el agua para el biberón del bebé?* 5. Referido esp. a

un alimento, cocerlo o someterlo a la acción de un líquido en ebullición: *Herví el arroz con un poquito de laurel*. MORFOLOGÍA: Irreg. →SENTIR.

picar v. **1.** Cortar en trozos pequeños: *Para hacer macedonia hay que picar muy bien la fruta*. **16.** Referido a un alimento, producir una sensación de irritación o de escozor en el paladar: *Esta guindilla pica mucho. Echó tabasco a las judías para que picaran*.
▪ prnl. **22.** Referido al vino, estropearse o avinagrarse: *Has dejado la botella abierta diez días y el vino se ha picado*. ORTOGRAFÍA: La *c* se cambia en *qu* delante de *e* →SACAR.

rallar v. **1.** Referido esp. a un alimento, desmenuzarlo raspándolo con el rallador: *Rallé un poco de pan para empanar los filetes*. ORTOGRAFÍA: Dist. de rayar; MORFOLOGÍA: Verbo reg. →AMAR.

rebozar v. **1.** Referido a un alimento, bañarlo en huevo batido y harina o en otros ingredientes para freírlo después: *El pescado frito está más sabroso si antes lo rebozas*. ORTOGRAFÍA: La *z* se cambia en *c* delante de *e* →CAZAR.

rehogar v. Referido a un alimento, freírlo ligeramente a fuego lento y sin agua de modo que el aceite, la grasa o los condimentos con que se fríe lo penetren: *Una vez cocida la verdura, se le quita el agua, se rehoga y se sirve*. ORTOGRAFÍA: La *g* se cambia en *gu* delante de *e* →PAGAR.

rellenar v. **3.** Referido a un alimento, poner en su interior distintos ingredientes: *Rellenó el pollo con tortilla, jamón y no sé cuántas cosas más*. MORFOLOGÍA: Verbo reg. →AMAR.

salpimentar v. Condimentar o adobar con sal y pimienta: *Para elaborar chorizos, se pica y salpimenta carne de cerdo*. MORFOLOGÍA: Irreg. → PENSAR.

triturar v. **1.** Referido a algo sólido, desmenuzarlo o partirlo en trozos pequeños, pero sin convertirlo en polvo: *Con las muelas trituramos los alimentos*. MORFOLOGÍA: Verbo reg. →AMAR.

trocear v. Referido a un todo, dividirlo en trozos: *Si quieres que la tortilla llegue para todos, tendrás que trocearla mucho*. MORFOLOGÍA: Verbo reg. →AMAR.

ANEXO IV: Entradas de los verbos seleccionados en el DEE.

- a·de·re·zar** v. 1. Referido a un alimento, condimentarlo o sazonarlo, generalmente con sal, aceite o especias: *Por favor, adereza la ensalada.* SIN.: aliñar. ▪ La *z* se cambia en *c* delante de *e* →UTILIZAR.
- a·li·ñar** v. 1. Referido a un alimento, condimentarlo o sazonarlo, generalmente con sal, aceite o especias: *Las ensaladas suelen aliñarse con sal, aceite y vinagre.* SIN.: aderezar. ▪ Conjug. →HABLAR.
- a·sar** v. 1. Referido a un alimento, cocinarlo por medio de la acción directa del fuego: *En este horno tan potente, las manzanas se asan en pocos minutos.* ▪ Conjug. →HABLAR.
- ba·tir** v. 1. Referido a una sustancia, esp. si es líquida, mezclarla o agitarla hasta que se condense, se disuelva o se licue: *La mantequilla se hace batiendo la leche. Batí un huevo para hacerme la tortilla.* ▪ Conjug. →VIVIR.
- co·cer** v. 1. Someter a la acción del calor en un horno: *El artesano cuece las vasijas de cerámica y después las decora.* 2. Referido a un alimento crudo, cocinarlo sometiéndolo a la acción de un líquido en ebullición: *Cuece bien las zanahorias.* 3. Referido a un líquido, hervir o alcanzar la temperatura de ebullición: *Pon el agua a cocer, para preparar la infusión.* ▪ La *c* se cambia en *z* delante de *a*, *o*. ▪ Irreg. →COCER. ▪ FAM. cocimiento.
- cua·jar** v. 2. Referido a una sustancia líquida, convertirla en una masa sólida o pastosa: *Para la elaboración del queso es necesario cuajar la leche.* ▪ Conserva la *j* en toda la conjugación. ▪ Como verbo, conjug. →HABLAR.
- em·pa·ni·zar** v. Amér. Empanar: *Este pan molido es para empanizar los bistecs.* ▪ La *z* se cambia en *c* delante de *e* →UTILIZAR.
- fre·ír** v. 1. Referido a un alimento, cocinarlo poniéndolo al fuego en aceite o grasa hirviendo: *Fríe el filete en la sartén.* ▪ Tiene un participio irregular (frito) que es el usual, y uno regular (freído) que se usa a veces en la conjugación. ▪ Irreg. →REÍR.
- fri·tar** v. Amér. freír: *Me voy a fritar un buen bife.* ▪ Conjug. →HABLAR.
- gui·sar** v. 1. Referido a un alimento, prepararlo sometiéndolo a la acción del fuego, esp. si se hace cociéndolo en una salsa después de rehogarlo: *Guisa muy bien la carne. Cuando se pone a guisar, se pasa toda la mañana en la cocina.* ▪ Conjug. →HABLAR.
- her·vir** v. 1. Referido a un líquido, moverse agitadamente y formando burbujas por efecto de la alta temperatura o de la fermentación: *El agua hierve a distinta temperatura que el aceite.* SIN.: bullir. 4. Referido a un líquido, hacer que alcance la temperatura de ebullición: *¿Has hervido ya el agua para el biberón del bebé?* 5. Referido esp. a un alimento, cocerlo o someterlo a la acción de un líquido en ebullición: *Herví el arroz con un poquito de laurel.* ▪ Irreg. →SENTIR.
- pi·car** v. 1. Cortar en trozos pequeños: *Para hacer macedonia hay que picar muy bien la fruta.* 17. Referido a un alimento, producir una sensación de irritación o de escozor en el paladar: *Esta guindilla pica mucho. Echó tabasco a las judías para que picaran.*

- prnl. **21**. Referido al vino, estropearse o avinagrarse: *Has dejado la botella abierta diez días y el vino se ha picado*. ▪ La *c* se cambia en *qu* delante de *e* →SACAR.
- ra·llar** v. **1**. Referido esp. a un alimento, desmenuzarlo raspándolo con el rallador: *Rallé un poco de pan para empanar los filetes*. ▪ Dist. de *rayar* (una superficie). ▪ Conjug. →HABLAR.
- re·bo·zar** v. **1**. Referido a un alimento, bañarlo en huevo batido y harina o en otros ingredientes para freírlo después: *El pescado frito está más sabroso si antes lo rebozas*. ▪ La *z* se cambia en *c* delante de *e* →UTILIZAR.
- re·ho·gar** v. Referido a un alimento, freírlo ligeramente a fuego lento y sin agua de modo que el aceite, la grasa o los condimentos con que se fríe lo penetren: *Una vez cocida la verdura, se le quita el agua, se rehoga y se sirve*. ▪ La *g* se cambia en *gu* delante de *e* →PAGAR.
- re·lle·nar** v. **3**. Referido a un alimento, poner en su interior distintos ingredientes: *Rellenó el pollo con pasas y jamón*. ▪ Conjug. →HABLAR.
- sal·pi·men·tar** v. Condimentar o adobar con sal y pimienta: *Para elaborar chorizos, se pica y salpimienta carne de cerdo*. ▪ Irreg. → PENSAR.
- tri·tu·rar** v. **1**. Referido a algo sólido, desmenuzarlo o partirlo en trozos pequeños, pero sin convertirlo en polvo: *Con las muelas trituramos los alimentos*. ▪ Conjug. →HABLAR. ▪ FAM. trituración, triturador (dora).
- tro·ce·ar** v. Referido a un todo, dividirlo en trozos: *Si quieres que la tortilla llegue para todos, tendrás que trocearla mucho*. ▪ Conjug. →HABLAR. ▪ FAM. troceo.

ANEXO V: Entradas de los verbos seleccionados en el DBL.

(En todas las palabras de la parte francés-español viene la transcripción fonética, que nosotros hemos eliminado. También hemos prescindido del número entre corchetes, en ambas partes del diccionario, con el que se remite al modelo de la conjugación verbal).

aderezar vt. **1.** [sazonar] assaisonner

assaisonner vt **1.** CULIN aliñar

aliñar vt. Assaisonner

▲ *Aligner* es un falso amigo, no significa “aliñar”, sino “alinear”.

asar vt. **1.** [al horno] rôtir; [a la parrilla] faire griller

rôtir vt. Asar

griller vt **1** [viande, marron] asar **2.** [pain, café, amande] tostar

batir vt. **1** [gen] battre; [nata] fouetter.

▲ *Bâtir* es un falso amigo, no significa “batir”, sino “construir”.

battre **3.** CULIN. Batir. **Battre les blancs en neige** batir las claras a punto de nieve

cocer vt. cuire ▪ **cocerse** vprnl **1.** [comida] cuire / *a medio cocerse* à mi-cuisson

cuire vt. cocer ▪ **faire cuire** cocer. ● vi **1.** [aliment] cocer

cuajar vt. [leche] cailler. ▪ **cuajarse** vprnl. **1.** [leche] cailler; [flan, hielo] prendre

cailler vt cuajar. ● **se cailler** vp **1.** [lait] cuajarse

empanizar vt. MÉX paner

paner vt empanar.

freír vt. **1.** CULIN faire frire ▪ **freírse** vprnl frire / *se fríen las patatas* les pommes de terre sont en train de frire.

frire vt freír. ● vi freírse ▪ **faire frire** freír.

(Este diccionario no recoge *fritar*)

guisar vt *fig* cuisiner, mijoter. • vi cuisiner.

cuisiner vt 1[aliments] cocinar • vi cocinar.

mijoter vt 1. CULIN guisar • vi cocer a fuego lento.

hervir vt faire bouillir. • vi bouillir.

bouillir vi 1. [liquide] hervir ▪ **faire bouillir qqch** hervir algo

picar vt 3. CULIN hacher • **picarse** vprnl 2. [vino] se piquer

hacher vt 1. [viande] picar

(en “se piquer” no se recoge ninguna acepción referida al vino)

rallar vt râper

râper vt 1. CULIN rallar

rebozar vt CULIN paner (enrober de pâte a frire).

paner vt empanar.

rehogar vt CULIN faire revenir.

revenir vi 10. CULIN ▪ **faire revenir qqch** rehogar OU sofreír algo

rellenar vt 2. CULIN farcir

farcir vt 1. CULIN rellenar

salpimentar vt saupoudrer de sel et de poivre

saupoudrer vt ▪ **saupudrer qqch de qqch a)** CULIN espolvorear algo con algo

triturar vt broyer; [almendras] piler; [ajo] hacher menu.

broyer vt triturar.

hacher vt 1. [viande] picar

trocear vt couper en morceaux

couper vt **1.** [gén & INFORM] cortar